RODAS DE CONVERSA BAKHTINIANA · CÍRCULO · RODAS DE CONVERSA BAKHTINIANA · CÍRCULO · RODAS DE CONVERSA BAKHTINIANA · CÍRCULO

CADERNO DE TEXTOS



Pedro & João editores

XII CÍRCULO

Rodas de Conversa Bakhtiniana 2026

CADERNO DE TEXTOS

ética, estética e responsabilidade na criação artística

REALIZAÇÃO

libre-ci
LABORATÓRIO DE INVESTIGAÇÕES BAKHTINIANAS RELACIONADAS À CULTURA E INFORMAÇÃO

APOIO

Universidade Federal de Pernambuco
PROCULT Pró-Reitoria de Cultura
centro de artes & comunicação
ppgci ufpe
Pedro & João editores

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO
RECIFE, 23 A 25 DE NOVEMBRO DE 2026

XII CÍRCULO
Rodas de Conversa Bakhtiniana 2026

ética, estética e responsabilidade na criação artística

Pedro & João editores

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos dos autores e das autoras.

Laboratório de Investigações Bakhtinianas Relacionadas à Cultura e Informação - LIBRE-CI [Org.]

XII Círculo – Rodas de Conversa Bakhtiniana 2026: ética, estética e responsabilidade na criação artística: caderno de textos. São Carlos : Pedro & João Editores, 2026. 1173 p. il. ; e-book.

ISBN: VERSÃO DE TESTE

1. Filosofia da Linguagem. 2. Bakhtin, Mikhail Mikhailovich. 3. Ética. 4. Estética. 5. Criação Artística. I. Título.

CDD 400

Capa: Hélio Márcio Pajeú

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB – 8-8828

Diagramação: Ida Conceição Andrade de Melo, Lucas Henrique de Souza Sales, Juliana Araujo da Silva, Maíra Sotero Pereira e Laura Beatriz da Silva Souza.

Editores: Diany Akiko Lee e Valdemir Miotello

Diretores executivos: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:
Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).

Pedro & João Editores
São Carlos – SP
2026

COMISSÃO ORGANIZADORA

Amanda Souza Xavier de Luna (Doutoranda PPGCI-UFPE)
Aureliana Lopes de Lacerda Tavares (Professor DCI - UFPE)
Celly de Brito Lima (Professora do DCI-UFPE)
Georgia Ramine Lira (Doutoranda PPGCI-UFPE)
Hélio Márcio Pajeú (Professor do DCI e PPGCI-UFPE)
Ida Conceição Andrade de Melo (Doutoranda PPGCI-UFPE)
Jhoicykelly Roberta Pessoa Silva Cruz (Doutoranda PPGCI-UFPE)
Marcílio Bezerra Cruz (Professor UERN)
Rose Mary Abreu Martins (Professora DArtes - UFPE)
Tiago Alessandro Vasconcelos Silva (Mestrando PPGCI-UFPE)

COMITÊ CIENTÍFICO

Adriane Melo De Castro Menezes (UFRR)
Aline Manfrim (UNIFRAN)
Alline Duarte Rufo (Unesp/FCLar)
Ana Beatriz Ferreira Dias (UFFS)
Augusto Ponzio (Univertitá de Bari, Itália)
Camila Caracelli Scherma (UFFS)
Celly de Brito Lima (UFPE)
Efraín Bámaca-López (USACH)
Flavio Henrique Moraes (IFSul de Minas)
Gabriella Cristina Vaz Camargo (UFOP)
Geraldo Tadeu de Souza (UFSCar)
Geyza Rosa Oliveria Novais Vidon (UFES)
Guilherme do Val Toledo Prado (UNICAMP)
Hélio Pajeú (UFPE)
Inez Helena Muniz Garcia (UFF)
Jaqueline Ferreira Borges (UFSCar)
João Paulo Francisco de Souza (UNESP/FFC-Marília)

João Vianney Cavalcanti Nuto (UNB)
João Wanderley Geraldi (UNICAMP)
José Anchieta de Oliveira Bentes (UEPA)
José Cezinaldo Rocha Bessa (UERN)
José Kuiava (UNIOESTE)
José Radamés Benevides de Melo (IF Baiano)
Liana Arrais Serodio (UNICAMP)
Luciane de Paula (UNESP)
Luciano Novaes Vidon (UFES)
Marcus Vinícius Borges de Oliveira (UFBA)
Maria da Penha Casado Alves (UFRN)
Maria Isabel de Moura (UFSCar)
Marina Haber de Figueiredo (Unip)
Marisol Barenco de Mello (UFF)
Moacir Lopes de Camargos (UNIPAMPA)
Nanci Moreira Branco (CEETEPS)
Nara Caetano Rodrigues (UFSC)
Nathan Bastos de Souza (UNIPAMPA)
Nívea Rohling (UTFPR)
Patricia Zaczuk Bassinello (UFMS)
Rita de Nazareth Souza Bentes (UEPA)
Rosangela Ferreira de Carvalho Borges (UFSCar)
Susan Petrilli (Univertità di Bari, Itália)
Tatiana Aparecida Moreira (IFES - Vitória)
Valdemir Miotello (UFSCar)

EQUIPE EDITORIAL

Ida Conceição Andrade de Melo (UFPE - Recife)
Juliana Araujo da Silva (UFPE - Recife)
Laura Beatriz da Silva Souza (UFPE - Recife)
Lucas Henrique de Souza Sales (UFPE - Recife)
Maíra Sotero Pereira (UFPE - Recife)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO..... **17**
Hélio Márcio Pajeú

PROGRAMAÇÃO..... **22**

EIXO I - O ATO RESPONSÁVEL COMO FUNDAMENTO DA CRIAÇÃO ESTÉTICA..... **25**

EU NÃO SABIA QUE ELA ERA DESSA LÍNGUA: QUANDO UMA LÍNGUA GANHA LUGAR? 26
Valquíria de Lima GARCIA e Joice Eloi GUIMARÃES

VIVÊNCIAS INACABADAS: O QUEER-ARGONAUTA E A (RE)CRIAÇÃO DA VIDA NA ALTERIDADE 34
Thiago Henrique Nascimento VERGARA e Marina Célia MENDONÇA

ATO RESPONSÁVEL E CRIAÇÃO ESTÉTICA NA ORGANIZAÇÃO AXIOLÓGICA DA PALAVRA ARTÍSTICA 50
Saulo SEMANN e Cristiane Malinoski Pianaro ANGELO

ENTRE PALAVRAS E VOZES: A CRIAÇÃO DE SI COMO ATO RESPONSÁVEL E ESTÉTICO 69
Natalie J P WANZELER

O SAMBA DE RODA E OS ANGOLEIROS DO SERTÃO – UM ENCONTRO DE MEMÓRIA, RITMO E RESISTÊNCIA 76
Nanci Moreira BRANCO e Ednilson da Silva VICTORINO

A ESCRITA COMO ATO RESPONSIVO OU PORQUE É PRECISO UM TEXTO PARA QUE HAJA PENSAMENTO 91
Minna Gondim M. RODRIGUES

QUANDO O SILÊNCIO RESPONDE: MEMÓRIA E ATO RESPONSÁVEL NA CRIAÇÃO ESTÉTICA EM UM TRECHO DO LONGA-METRAGEM "MANAS" 97
Miguel Costa SILVA, Keila de Jesus Morais LOBATO, José Anchieta de Oliveira BENTES e Rita de Nazareth Souza BENTES

ENTRE VOZES, MEMÓRIAS E IMAGENS: CRIAÇÃO E RESPONSABILIDADE NA NARRATIVA DO VELHO DO IGARAPÉ …..... 118
Maryella Ostende Bulcão da Natividade GANZER e José Anchieta de Oliveira BENTES

ENTRE O HUMOR E A TOMADA DE POSIÇÃO: O ATO RESPONSÁVEL NA CRIAÇÃO ESTÉTICA DE HUMOR POLÍTICO NO INSTAGRAM …..…… 132
Marina Baptistella Panzarin dos REIS e Marina Célia MENDONÇA

QUANDO A ARTE NOS CHAMA A RESPONDER: NARRATIVAS DE UMA TRILHA ANTIRRACISTA NO CHÃO DA ESCOLA …...……. 145
Maria Teresa Cruz de MORAES, Guilherme do Val Toledo PRADO e Claudia Cristina dos Santos ANDRADE

RODAS DA CONVERSA DAS DESCOORDENADAS …….....……. 160
Maria Natalina de Oliveira FARIAS e Guilherme do Val Toledo PRADO

O SABOR ESTÉTICO NO DISCURSO DA PICANHA …….....….. 174
Maria da Penha dos Santos de ASSUNÇÃO e Philipe DOMINGOS

"EU ESCREVI DO JEITO QUE SÓ EU SEI LER": A FORÇA DO AMOR PELO OUTRO ENUNCIADA NA ESCRITA …….....…… 183
Liliane Corrêa Neves MOURA e Josilene de Souza SANTOS

MIGALHAS BAKHTINIANAS NO CAMPO DOS ESTUDOS SURDOS: POR DELIMITAÇÕES BENEVOLENTES …….....…. 194
Laralis Nunes de Sousa OLIVEIRA

A SUBVERSÃO E A CARNAVALIZAÇÃO NA OBRA DE ADRIANA VAREJÃO E LEILA MÍCCOLIS …….....…… 203
Isadora Cássia Lúcio da ROCHA

A ARTE DO ESPERANÇAR - QUANDO A PALAVRA SE FAZ ATO, GESTO E CRIAÇÃO: DIÁLOGOS ENTRE PAULO FREIRE E MIKHAIL BAKHTIN EM OFICINAS FREIREANAS ……..……. 216
Inez Helena Muniz GARCIA e Eliane Aparecida BACOCINA

A CRIAÇÃO ARTÍSTICA COMO PRÁTICA DISCURSIVA NA PROMOÇÃO DO DIÁLOGO INTERCULTURAL …….....……. 230
Gustavo Duarte RÉGIS, Janete Eloi GUIMARÃES e Joice Eloi GUIMARÃES

"QUARTO DE DESPEJO: DIÁRIO DE UMA FAVELADA" (1960): UMA BREVE REFLEXÃO BAKHTINIANA SOBRE A ESCRITA DE CAROLINA MARIA DE JESUS …….....….. 246
Fernanda de Oliveira SILVA e Gabriella Cristina Vaz CAMARGO

ZUMBI OU: DO DIA EM QUE O MEDO VIROU MÚSICA DE TERROR…….....…… 258
Fernanda Sander CANABRAVA

ESPAÇO DESACOSTUMADO E MAPAS VIVENCIAIS: ÉTICA, ESTÉTICA E RESPONSABILIDADE COM A VIDA ESPECIALIZADAS DE BEBÊS E CRIANÇAS NAS CRECHES 268
Eliza Kelly Grosman AMORIM, Ana Lúcia Adriana Costa LOPES e Jader Janer Moreira LOPES

MULHERES NEGRAS: ARTE E ESTÉTICA NO CONTO MARIA DE CONCEIÇÃO EVARISTO …….....…… 278
Dinair Barbosa de FREITAS

O OLHAR DO ADULTO PARA CRIAÇÃO ESTÉTICA DA CRIANÇA: A MEDUSA QUE ENDURESSE OS SENTIDOS …..... 290
Daniele Fontam CERQUEIRA

HESITAÇÃO FANTÁSTICA E ALTERIDADE EM "TELECO, O COELHINHO", DE MURILO RUBIÃO …….....……... 299
Daniele Caetana VIEIRA

INTERCORPOREIDADE E A(U)TOFORMAÇÃO: O ATO RESPONSÁVEL NAS NARRATIVAS DO PROJETO DO COLO AO CONTO……..……..... 324
Daniela Farto Brugnerotto de AGUIAR e Liana Arrais SERODIO

ORGIA OU O HOMEM QUE DEU CRIA: UMA ANÁLISE DIALÓGICA…….....…… 338
Clarice Almeida dos REIS e Marina Célia MENDONÇA

É POSSÍVEL ESCREVER EST(ÉTICA)MENTE SEM ÉTICA?: O ATO RESPONSÁVEL ATRAVÉS DA ARTE-PALAVRA …….....…... 364
Bruno Leno MOSER e Eduarda SEDREZ SCHOLLEMBERG

AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS (HQs) COMO ESPAÇO DE MEMÓRIA DIALÓGICA …….....…….... 384
Anna Paula de Souza Peres de ALCÂNTARA, José Anchieta de Oliveira BENTES, Rita de Nazareth SOUZA-BENTES

MULHERES SEMEIAM CORAGEM 396
Angelica Domingas P. S. de PROENÇA

EIXO II - DIALOGISMO, ALTERIDADE E POLIFONIA NA CONSTRUÇÃO DO DISCURSO ARTÍSTICO ……..... 407

PRODUÇÕES INFANTIS COMO ATOS DE CRIAÇÃO E RESPOSTA DIANTE DO MUNDO E DO OUTRO …….....…… 408
Ana Lucia Gomes de SOUZA

ANÁLISE DO ETHOS ACADÊMICO A PARTIR DE UMA POSTAGEM DO SENADO FEDERAL (2023) 422
Bianca BATISTA

QUEM PODE FALAR O QUÊ?: UM OLHAR DECOLONIAL PARA AUTORIA E RESPONSABILIDADE NA CRIAÇÃO ESTÉTICA……..…..…….. 439
Bruno Leno MOSER

DIÁLOGO E CUIDADO: ENCONTROS CRIATIVOS NO ENVELHECIMENTO LGBT ……..……..… 457
Carlos Eduardo Cavalcante BARROS, Anita Burth KURKA e Márcia Alves GUIMARÃES

(RE)CRIAÇÃO DE VIVÊNCIAS: O ATO CRIADOR E A POLIFONIA DE VOZES DE CRIANÇAS BRINCANTES ……..…. 465
Carolina Silva Gomes de SOUSA

RITOS DE INICIAÇÃO DE UM PESQUISADOR: METODOLOGIAS DE PESQUISA COM CRIANÇAS ……..…….. 475
Daniel Luiz Poio ROBERTI

ENTRE "COCINHAR" E "COZINHAR": QUANDO A PALAVRA DO OUTRO TRANSFORMA O OLHAR DOCENTE …….....…… 490
Joice Eloi GUIMARÃES

DISCURSOS NA ENCRUZILHADA: PRÁTICAS DIALÓGICAS E INTERTEXTUAIS NA MEDEA MINA JEJE, DE RUDINEI BORGES…….....…… 507
Elton Bruno Soares de SIQUEIRA

FRESTAS PARA A ALTERIDADE: A LITERATURA COMO ESPAÇO DE ALTERIDADE NO NEOLIBERALISMO ….....……. 522
Fernanda Ribeiro VALESAN e Camila Caracelli SCHERMA

TANTOS LABIRINTOS NARRATIVOS ……..……... 544
Guilherme do Val Toledo PRADO

A ALTERIDADE NA ERA DO BEM-ESTAR DIGITAL: UMA ANÁLISE BAKHTINIANA DOS SLOGANS DA SAMSUNG (2020-2026)..... 565
Grenissa STAFUZZA

DENTRE O DISCURSO MISÓGINO E A "DEFESA DA MULHER": DIALOGISMO, ALTERIDADE E POLIFONIA NAS DISPUTAS ELEITORAIS DE 2026 ……..……. 582
Dilma Costa Nogueira DIAS e José Anchieta de Oliveira BENTES

A ESCRITA COMO ESPAÇO DO OUTRO E DA COMUNICAÇÃO: UMA LEITURA BAKHTINIANA …….……..…….. 599
Nadir VIDAL e Simone de OLIVEIRA

A POLIFONIA DO SILÊNCIO EM CENAS DO TEXTO LITERÁRIO: ATOS ÉTICOS E ESTÉTICOS E RESPONSIVOS .....…. 610
Sueli Pinheiro da SILVA

CONSELHOS DE CLASSE NA EPJAI: AVALIAÇÃO DIALÓGICA, LINGUAGEM E INCLUSÃO ….....…… 618
Thiago Filgueira PEREIRA e Italo Oliveira CHAVES

CORPOS QUE ENVELHECEM, VOZES QUE RESISTEM: ALTERIDADE E RELAÇÕES DIALÓGICAS NAS REPRESENTAÇÕES LITERÁRIAS DA VELHICE …….....…. 624
Italo de Oliveira CHAVES e Thiago Filgueira PEREIRA

EIXO III - ARQUITETÔNICA DA CRIAÇÃO ESTÉTICA ….....…. 635

ENCONTROS COM ESTUDANTES DA EJA ANCORADOS PELA ARTEVIDA: CAPOEIRA E INTERCORPOREIDADE NO ATO RESPONSÁVEL…….....……... 636
Roberta Jardim COUBE

MEMÓRIAS DE PESQUISA: A POLIFONIA COMO ATO ESTÉTICO…….....……. 647
Reinaldo José de LIMA

SE ESSA RUA FOSSE MINHA: CIDADE, UM LUGAR EM CONSTRUÇÃO …….....……... 655
Pedro Mavi LIMA

O INCRÍVEL HULK E O GROTESCO BAKHTINIANO ….....…… 673
Pedro Manoel dos SANTOS NETO e Valéria Aparecida BARI

O CRONOTOPO DA SOBREVIVÊNCIA: UM OLHAR PARA A CONSTRUÇÃO DA NARRATIVA EM CHAINSAW MAN ….....…. 690
Paulo Everton Fernandes da SILVA, Paloma Ferreira FERNANDES e José Anchieta de Oliveira BENTES

COMER É ARTE E PODEMOS SER ARTISTAS: POR UMA EDUCAÇÃO ESTÉTICA NUTRIDA COM A BOCA ……...…… 702
Murilo GÓES e Valdete CÔCO

PENSAR ÉTICA E ESTÉTICA EM UM CURSO DE LÍNGUAS ADICIONAIS A PARTIR DE MANIFESTAÇÕES ARTÍSTICAS ….....…… 733
Moacir Lopes de CAMARGOS

UMA LEITURA DA OBRA A REVOLUÇÃO DOS BICHOS: UM CONTO DE FADAS DE GEORGE ORWELL …….....…….. 747
Mateus Goulart PAZ e Moacir Lopes de CAMARGOS

CRIAÇÃO ARTÍSTICA: O POR DAR-SE NO ATO ESTÉTICO 754
Marisol BARENCO

AO SAIR DA ESCOLA: É PRECISO INGRESSAR COMO CRIADOR NO QUE SE VÊ, OUVE E PRONUNCIA …….....…. 761
Márcia CONCENCIO

ENTRE A LINGUAGEM VIVA E O OBJETO DE ENSINO: REFLEXÕES BAKHTINIANAS SOBRE OS GÊNEROS DISCURSIVOS ….....……. 779
Lucimar Camargo NUNES, Nathan Bastos de SOUZA e Lucas Carlos de Souza PEIXOTO

"EU PENSEI SOZINHO, MAS PARECE QUE FALEI TAMBÉM": ENTRE A MESA, A ESCRITA E A VOZ …….....…….. 791
Lucas Carlos de Souza PEIXOTO

CRIAÇÃO ESTÉTICA E PRODUÇÃO DE SENTIDOS NOS PÔSTERES DE THE HANDMAID'S TALE: UMA ANÁLISE VERBO-VISUAL SOB A PERSPECTIVA BAKHTINIANA …..... 808
Laura Filla MELLO

OUÇAM O SILÊNCIO: CONTRIBUIÇÕES BAKHTINIANAS PARA PENSAR AS ORALIDADES NAS POLÍTICAS DE LEITURA …..... 839
Júlia Schmidt LEAL e Miza CARVALHO

A LINGUAGEM DA ARTE NA ESCOLA: UMA FORMA ESTÉTICA DE CRIAR OUTROS MUNDOS POSSÍVEIS …..... 852
Giselle Cristina GAUDÊNCIO-VALE, Guilherme do Val Toledo PRADO, Liana Arrais SERODIO e Nadir VIDAL

A PORTA TEM UMBRAL: O SUMÁRIO COMO ARQUITETÔNICA DE UMA NARRATIVA HETEROCIENTÍFICA …..... 868
Gabrielle Audrey de Sousa COSTA e Liana Arrais SERODIO

A CRISE NÃO É SÓ ÉTICA, É ESTÉTICA TAMBÉM: ARQUITETÔ-NICAS DA FEMINILIDADE EM POSTS ASSOCIADOS À EXTREMA-DIREITA …..... 892
Ellen Petrech VASCONCELOS

TRAMAS LITERÁRIAS: O DIREITO E O ENSEJO DA ESTÉTICA VERBAL NA FACULDADE DA MATURIDADE …….....…….. 922
Ana Lúcia MACHADO

DISCURSOS SOBRE O SUJEITO-ESTUDANTE COM BOM DESEMPENHO NO ENEM 2025 EM NOTÍCIAS: UMA ANÁLISE PRELIMINAR …….....…….. 938
Ana Carolina Nicoloso BRITO e Nathan Bastos de SOUZA

EIXO IV- CIRCULAÇÃO, MEDIAÇÃO E RECEPÇÃO DAS OBRAS ARTÍSTICAS……...963

O LEITOR QUE FORMA O LEITOR: RESPONSIVIDADE E MEDIAÇÃO LITERÁRIA NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE ……..…… 953
Tatyana Rodrigues BARCELOS e Luciano Novaes VIDON

DESENHAR A VIDA: EXPRESSIVIDADE E MOVIMENTO DA LINGUAGEM DE UMA JOVEM PESSOA AUTISTA ……..... 969
Tatiane Maia de FREITAS e Marcus Vinicius Borges OLIVEIRA

A IMPORTÂNCIA DO DIÁRIO DE LEITURA: PRÁTICAS ÉTICAS E ESTÉTICAS NO ENSINO FUNDAMENTAL II ……..... 986
Rosiane Gonçalves dos Santos SANDIM

A LEITURA LITERÁRIA EM PROJETO COLETIVO DE ATUAÇÃO NO PIBID ALFABETIZAÇÃO ……..... 996
Priscila Finger do PRADO e Lilane Maria de Moura CHAGAS

ENTRE FORÇAS CENTRÍPETAS E CENTRÍFUGAS: LINGUAGEM, NORMA E LEGITIMAÇÃO NA POLÍTICA NACIONAL DE LINGUAGEM SIMPLES ……..……. 1013
Luyza Tomaz FERNANDES e Anna Júlia Camargos PENNISI

NO BOSQUE, OS LIVROS ESTAVAM ENTRE NÓS: LITERATURA, EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E RESPONSABILIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE ……..……1018
Lilane Maria de Moura CHAGAS e Rosiane Pinto MACHADO

A VISITA AO MUSEU COMO ACONTECIMENTO DIALÓGICO: MEDIAÇÃO, ÉTICA E RESPONSABILIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA ……..…...……...1037
Leliane Regina ORTEGA

NARRATIVAS PRELIMINARES DE PESQUISA SOBRE O BOI-DE-MAMÃO DO NDI/UFSC: ARTE, RESPONSABILIDADE E AUTORIA ……. 1062
Juliane Mendes Rosa LA BANCA

ATIVIDADE ESTÉTICA NA VOZ LÍRICA DE GILKA MACHADO: A RECEPÇÃO MORALIZANTE DA POESIA DE GILKA MACHADO ……..……. 1088
Jaqueline Ferreira BORGES e Flávio Henrique Moraes

A NARR(A)TIVIDADE DO RAP …….....…… 1104
Geyza R. O. N. VIDON

DA PRAÇA PÚBLICA AO VOGUE: ANÁLISE DIALÓGICA DO DOCUMENTÁRIO "PARIS IS BURNING", DE JENNIE LIVINGSTON ….....…… 1119
Erick Sousa LIMA e Marina Célia MENDONÇA

CARTA DA LITERATURA AO LEITOR: ESCUTA, COAUTORIA E ATO RESPONSÁVEL ENTRE ÉTICA, ESTÉTICA E RESPONSABILIDADE NAS LINGUAGENS ARTÍSTICAS …..... 1139
Ana Kelly Borba da Silva BRUSTOLIN

ARTE E VIDA: A PRODUÇÃO ARTÍSTICA VISUAL COM OLHAR PARA O FUTURO …….....……. 1153
Marina Célia MENDONÇA e Carolina Mendonça MARANGONI

APRESENTAÇÃO

O CÍRCULO – Rodas de Conversa Bakhtiniana constitui um espaço de encontro, interlocução e produção compartilhada do conhecimento, que reúne pesquisadores brasileiros e estrangeiros, de diferentes níveis de formação, cujos estudos têm como principais interlocutores os filósofos que constituíram o chamado Círculo de Bakhtin. O evento propõe a reflexão sobre seus temas, conceitos, teorias e preocupações filosóficas, ao mesmo tempo que busca examinar a atualidade e os desdobramentos dos estudos bakhtinianos na contemporaneidade.

Fundamentado na dialogia bakhtiniana, o CÍRCULO parte de uma concepção de fazer acadêmico que questiona as hierarquias tradicionalmente estabelecidas nas relações de produção e circulação do conhecimento. Em contraposição à separação entre aqueles que supostamente detêm o saber e aqueles que desejam adquiri-lo, o evento compreende a produção científica como um processo colaborativo, constituído no encontro entre diferentes sujeitos, experiências e perspectivas. As rodas de conversa materializam essa concepção ao reconhecer tanto a importância da palavra quanto a responsabilidade da escuta, entendida como abertura à alteridade e disposição para se expor ao pensamento do outro.

Nessa perspectiva, o conhecimento não se apresenta como produto acabado ou resultado de uma voz isolada, mas como construção que se realiza na interlocução, no confronto de ideias e na possibilidade de novas compreensões. As discussões propostas pelo evento alimentam pesquisas, dissertações, teses, artigos e livros, além de constituírem parte de uma memória

coletiva dos estudos bakhtinianos, registrada nos anais publicados em formato de e-book pela Pedro & João Editores.

Em sua décima segunda edição, o XII CÍRCULO – Rodas de Conversa Bakhtiniana, organizado pelo Laboratório de Investigações Bakhtinianas Relacionadas à Cultura e Informação - LIBRE-CI e realizado na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), entre os dias 23 e 25 de novembro de 2026, apresenta como tema "Ética, estética e responsabilidade na criação artística". A escolha dessa temática reafirma a compreensão de que arte e vida constituem dimensões indissociáveis da existência humana e de que toda criação artística representa um posicionamento diante do mundo. Sob o horizonte teórico do pensamento de Mikhail Bakhtin e dos demais integrantes do Círculo, a criação estética é compreendida como ato concreto, responsivo e axiologicamente orientado, situado nas relações históricas, sociais e culturais que constituem a experiência dos sujeitos.

A arte, nessa perspectiva, não se limita à representação da realidade nem se encerra nos limites formais de uma obra, mas constitui uma forma singular de participação na vida, por meio da qual os sujeitos expressam valores, respondem a discursos, estabelecem relações de alteridade e produzem novos sentidos. Palavra, corpo, imagem, som, movimento e gesto arquitetam materialidades expressivas que dão forma a posicionamentos éticos, estéticos e ideológicos e assim a criação artística torna-se, um acontecimento no qual autoria, responsabilidade e relação com o outro assumem papel fundamental.

Ao acolher pesquisas, experiências e reflexões que dialoguem com literatura, artes cênicas, audiovisual, música, artes visuais, fotografia, narrativas gráficas, artes digitais, performance, arte urbana e outras manifestações estéticas, esta edição propõe um diálogo interdisciplinar sobre os modos pelos quais a arte se erige, circula e participa da vida social. A realização do encontro no Centro de Artes e Comunicação da UFPE também

reafirma a importância de reconhecer as diferentes linguagens artísticas como campos legítimos de produção de conhecimento e de elaboração de experiências humanas.

As discussões do XII CÍRCULO organizam-se em quatro eixos temáticos, concebidos a partir de uma arquitetônica conceitual inspirada na filosofia do ato responsável e na teoria dialógica da linguagem. Essa organização acompanha diferentes dimensões do acontecimento estético: parte da criação artística como ato responsável; percorre as relações dialógicas e de alteridade que constituem o discurso artístico; examina a organização da obra em sua singularidade estética; e chega aos processos de circulação, mediação e recepção, nos quais seus sentidos permanecem abertos a novas respostas e interpretações.

O Eixo 1 – O Ato Responsável como Fundamento da Criação Estética reúne reflexões sobre a unidade entre arte e vida, a singularidade do ato criador e as posições axiológicas assumidas pelos sujeitos diante do outro e do mundo. Autoria, responsividade, memória, experiência, identidades, territórios e resistência cultural integram as discussões sobre a dimensão ética da criação artística.

O Eixo 2 – Dialogismo, Alteridade e Polifonia na Constituição do Discurso Artístico volta-se às relações entre as diferentes vozes que constituem toda produção estética. Parte do princípio de que nenhuma obra existe de maneira isolada, pois cada criação responde a discursos anteriores e estabelece possibilidades de interlocução com sujeitos e discursos futuros. Alteridade, polifonia, heterodiscurso, relações entre autor e interlocutor e diferentes posições axiológicas compõem o horizonte das reflexões.

O Eixo 3 – Arquitetônica da Criação Estética concentra-se na compreensão da obra artística como unidade entre forma, conteúdo e valor. A partir das contribuições bakhtinianas, acolhe estudos sobre processos de criação, gêneros do discurso, autoria, estilo, cronotopo, exotopia, acabamento estético, composição e

materialidade expressiva, considerando os modos pelos quais esses elementos se articulam na constituição de cada acontecimento estético.

O Eixo 4 – Circulação, Mediação e Recepção das Obras Artísticas examina a continuidade da vida social da obra para além de seu momento de criação. Considera que os sentidos não se encerram na intenção autoral nem permanecem imutáveis ao longo do tempo, pois cada encontro com novos interlocutores produz respostas, leituras e reinterpretações. Circulação, mediação, recepção, preservação e difusão das manifestações artísticas, assim como o papel das instituições culturais, dos espaços educativos, das comunidades, dos acervos, das políticas culturais e dos ambientes digitais, integram esse campo de discussão.

Os quatro eixos não estabelecem fronteiras rígidas entre as dimensões da criação artística, ao contrário, articulam-se como partes de um mesmo acontecimento, no qual ética, estética e cultura constituem uma unidade. A criação, a constituição dialógica, a organização estética e a vida social da obra são dimensões interdependentes, que permitem compreender a arte em sua complexidade e em sua permanente relação com a existência.

Este caderno reúne textos que participam desse horizonte de reflexão e que expressam a diversidade de perspectivas, objetos, experiências e abordagens presentes no XII CÍRCULO. Cada contribuição representa uma tomada de posição diante dos temas propostos e estabelece relações com outras vozes, conceitos e experiências. A publicação não pretende encerrar as discussões, mas registrar um momento de interlocução e oferecer novas possibilidades de leitura, interpretação e diálogo.

Afinal, se, para Bakhtin, todo enunciado se constitui em relação com outros enunciados e permanece aberto a respostas, também este caderno se apresenta como parte de uma cadeia discursiva que não se esgota em suas páginas. Os textos aqui

reunidos convocam leitores e interlocutores a participar desse movimento, a formular novas perguntas, a produzir outras respostas e esquentar os diálogos que acontecerão nas rodas de conversa.

Que estas páginas sejam, portanto, um convite à escuta, ao encontro e à responsabilidade diante da palavra e da criação artística. Que a arte permaneça como lugar de alteridade, de confronto entre valores e de produção de sentidos, e que o diálogo continue a constituir o fundamento de nossas práticas de pesquisa, criação e vida.

Hélio Pajeú
Coordenador Geral do
XII CÍRCULO – Rodas de Conversa Bakhtiniana

PROGRAMAÇÃO

SEGUNDA-FEIRA – 23/11/2026

8h30 às 9h – Credenciamento
Participantes: Todos.

9h às 9h30 – Abertura Oficial
Participantes: Hélio Pajeú (Coordenador Geral), Murilo Silveira (Diretor do CAC), Mariana Braynner (Pró-Reitora de Cultura) e Alfredo Gomes (Reitor).
Local: Cinema da UFPE.

9h30 às 10h30 – Sessão Cinema: Exibição do episódio da série Agrestes.
Participantes: Todos.
Local: Cinema da UFPE.

10h30 às 12h – Arena 1: Corpo, Identidade e Responsabilidade.
Participantes: Alice Gonçalves (UFPE) e Ruby Nox (Drag Race Brasil).
Mediação: Hélio Pajeú.
Local: Cinema da UFPE.

12h às 14h – Almoço.

14h às 17h – Rodas de Conversa 1: O Ato Responsável como Fundamento da Criação Estética.
Participantes: Todos.
Local: Salas do CCEE.

17h às 18h – Vernissage da Exposição “Gravura Expandida”, abertura do Concurso de Fotografia, Solo Alumínico e Coquetel de Boas-Vindas.
Participantes: Suzana Azevedo, Ana Cristina Oliveira Marques (UFPE) e todos.
Local: Foyer do Cinema da UFPE / Hall do CCEE.

TERÇA-FEIRA – 24/11/2026

8h30 às 9h15 – Arena 2: Visualidades, Materialidades e Acabamento Ético-Estético.
Participantes: Ana Flávia Mendonça (UFPE) e convidado (a confirmar).
Mediação: Ida Conceição Andrade de Melo (UFPE).
Local: Hall CCEE.

9h15 às 12h15 – Rodas de Conversa 2: Circulação, Mediação e Recepção da Arte.
Participantes: Todos.
Local: Salas do CCEE.

12h15 às 14h – Almoço.

14h às 15h – Espetáculo Rotas de Felicidade, com textos de Clarice Lispector.
Participantes: Hélio Pajeú e Antônio Nunes.
Local: Hall do CCEE (Cinema).

15h às 15h45 – Arena 4: Autoria, Literatura e Alteridade na Esfera Estética.
Participantes: Cida Pedrosa (Câmara Municipal do Recife) e Luiz André Neves de Brito (UFSCar).
Mediação: Geórgia Lira (UFPE).
Local: Hall do CCEE.

15h45 às 18h – Rodas de Conversa: Arquitetônica da Criação Estética.
Participantes: Todos.
Local: Salas do CCEE.

QUARTA-FEIRA – 25/11/2026

8h30 às 9h15 – Arena 3: O Discurso Ético-Estético na Vida e na Arte.
Participantes: Valdemir Miotello (UFSCar) e Gessina Gualtieri (UFPE).
Mediação: Marcílio Bezerra Cruz (UERN).
Local: Hall do CCEE.

9h15 às 12h15 – Rodas de Conversa 3: Dialogismo, Alteridade e Polifonia na Constituição do Discurso Artístico.
Participantes: Todos.
Local: Salas do CCEE.

12h15 às 14h – Almoço.

14h às 15h – Apresentação Maracatu, Ballroom e Teatro Performativo.
Participantes: Ballroom Várzea, Maracatu Real da Várzea e Welane Lima (UFPE).
Local: Hall do CCEE.

15h às 16h – Arena 5: Cultura Popular, Performance e Diálogo.
Participantes: Elton Bruno Soares de Siqueira (UFPE) e professor convidado (a confirmar).
Local: Hall do CCEE.

16h às 17h – Grande Roda Dialógica de Encerramento e Entrega de Prêmio do Concurso de Fotografia.
Participantes: Todos.
Local: Hall do CCEE.

EIXO I

O ATO RESPONSÁVEL COMO FUNDAMENTO DA CRIAÇÃO ESTÉTICA

EU NÃO SABIA QUE ELA ERA DESSA LÍNGUA: QUANDO UMA LÍNGUA GANHA LUGAR?

Valquíria de Lima GARCIA[1]
Joice Eloi GUIMARÃES[2]

Introdução

O enunciado utilizado no título deste texto, *"Eu não sabia que ela era dessa língua"*, foi proferido por uma professora de uma escola pública estadual de Santa Catarina, durante a festa da família - um encontro planejado no calendário letivo e que propõe a reunião de toda a comunidade escolar para um momento celebrativo. O encontro com esse enunciado causou, dada sua natureza dialógica (Bakhtin, 2011), muitas reflexões cuja compreensão passa, necessariamente, pelo conhecimento de elementos do seu contexto extraverbal.

Durante a referida festa, havia algumas oficinas e atividades lúdicas. Entre elas, a possibilidade das crianças fazerem pintura facial. Estava acompanhando essa atividade quando vi uma menina passando com sua família e olhando para as outras crianças com suas bochechas sendo pintadas. Percebi que aparentemente ela havia pedido aos pais para também fazer uma, mas eles olharam e titubearam. Pareciam pensar "podemos?" e, finalmente, optaram por não se aproximar. Ao perceber isso, eu fui até eles com o intuito de informá-los que a proposta era livre, mas, assim que me aproximei, a mãe da família demonstrou não compreender o que

[1] Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina e professora de língua portuguesa e literatura na rede estadual de educação básica de Santa Catarina. E-mail: valqgarcia@gmail.com
[2] Doutora em Linguística Aplicada. Professora no Departamento de Língua e Literaturas Vernáculas da Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: joice.eloi@ufsc.br

eu tentava comunicar e ofereceu o microfone do celular para que eu falasse. Nesse momento, vi que a tradução estava em uma língua cujo alfabeto eu não reconhecia. Passei as tais informações e eles me acompanharam até as professoras que faziam as pinturas. A menina saiu com uma borboleta no rosto.

Momentos depois, a mesma família veio até mim e pediu que tirasse uma fotografia deles. Feito o registro, eu perguntei em inglês de onde eles eram. "Armênia", a mãe respondeu. De repente, eu vi a menina se afastar e ir abraçar uma professora, que logo imaginei ser a regente de sua turma. Seus pais me agradeceram e saíram. Eu, logo que pude, fui até essa professora porque queria saber mais sobre a menina. Foi então nessa breve conversa que ouvi: *"Eu não sabia que ela era dessa língua"*.

PARE: leituras sobre a presença de estudantes migrantes na escola

Sabemos que migrar é um movimento humano marcado pela busca por sobrevivência, adaptação e novas oportunidades. No entanto, no atual cenário não podemos olhar para esse fenômeno apenas como um deslocamento geográfico. Estamos vivendo diferentes crises migratórias motivadas tanto por crises políticas e humanitárias quanto pela emergência climática que bate cada vez mais insistentemente a nossa porta. Tais mudanças reverberam no perfil das pessoas em deslocamento e na mobilização de novas políticas públicas necessárias para promoção de acolhimento humanitário. Nesse contexto, o recorte deste trabalho tem como pano de fundo o aumento de crianças e adolescentes migrantes matriculados na rede estadual de educação básica de Santa Catarina e busca refletir sobre a geografia do acolhimento de estudantes migrantes em uma unidade escolar na Grande Florianópolis.

Essa instituição de ensino atende 926 estudantes[3], dos anos iniciais do Ensino Fundamental ao Ensino Médio. Desse total, 66 são migrantes (segundo um documento interno de maio de 2026). Entre as nacionalidades, destacam-se venezuelanos, haitianos e cubanos. Em relação ao tempo em que vivem no Brasil, há uma variação de 10 anos a alguns meses de residência. O local de moradia do corpo discente é amplo, indo desde bairros de classe média - marcados pela verticalização das residências e dinamismo comercial - até territórios que convivem com todos os desafios de acesso a direitos e serviços comuns das periferias do Brasil.

Como estratégia para o acolhimento linguístico dessas crianças e adolescentes, em 2021 a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina implementou, em caráter pioneiro no contexto nacional, o Programa Estadual de Acolhimento ao Migrante[4] – PAM - cuja adesão pelas unidades escolares é facultativa, uma vez que deve ser considerada a concentração de migrantes e refugiados em cada uma delas para, assim, justificá-la.

Quando ocorreu a festa da família mencionada no início deste texto, ainda não haviam sido iniciadas as atividades de 2026 do PAM[5] e, ao longo do primeiro semestre, fui percebendo que,

---

[3] Esse número foi retirado do portal Educação na Palma da Mão, um sistema de inteligência de dados disponibilizado pela Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina com acesso livre para consulta de informações sobre a rede de educação catarinense.Disponível em: https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiZGI0YmNiZmMtNTNkMC00ZTgxLThiMzUtNGUwMjZkM2E3OTQxIiwidCI6ImExN2QwM2ZjLTRiYWMtNGI2OC1iZDY4LWUzOTYzYTJlYzRlNiJ9. Acesso em: 18 set. 2026.

[4] Até 2025, o programa era chamado de PARE - Programa de Acolhimento ao Migrante e Refugiado.Disponível em: https://www2.sed.sc.gov.br/secretaria/imprensa/noticias/31592-programa-garante-apoio-pedagogico-para-alunos-migrantes-da-rede-estadual-de-educacao. Acesso em: 20 set. 2026.

[5] As atividades do PAM não iniciam necessariamente com o ano letivo, pois a unidade escolar deve fazer um levantamento do número de estudantes migrantes matriculados, solicitar a adesão ao programa e aguardar a abertura de

eventualmente, na sala dos professores poderiam surgir comentários em relação às dificuldades relacionadas à presença de estudantes migrantes na sala de aula. Essas falas, contudo, pareciam não ocupar o mesmo espaço que outras demandas do cotidiano escolar, que mobilizavam com maior frequência as conversas e as preocupações dos professores. Isso me chamava atenção pela sensação de apagamento que a presença de estudantes migrantes parecia sofrer no contexto dessa escola.

É provável que essa sensação ainda seja também o reflexo de outro momento. Em dezembro de 2025, quando fui conhecer a escola e entregar minha documentação para contratação, uma das funcionárias me levou para conhecer os espaços. Em um determinado momento, passamos por uma "casinha" que mostrava na entrada um cartaz escrito "PARE" e a pessoa que me guiava disse: "aqui é o projeto dos migrantes". Embora a fala, naquele momento, pudesse estar apenas indicando o programa, ela chegou até mim produzindo outro efeito de sentido: como se aquele fosse o espaço destinado aos migrantes, um lugar que, de alguma maneira, delimitasse a presença deles dentro da escola. Aquele nome no imperativo também sugeria que certo limite não fosse ultrapassado.

Paulo Freire diz em *Pedagogia da Autonomia* que "o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente "lido", "interpretado", "escrito" e "reescrito""(Freire, 2019, p. 95). Ainda que por "espaço pedagógico" Freire não esteja falando estritamente de ambiente, geografia ou arquitetura, sua reflexão permite considerar que a materialidade do espaço escolar também participa das relações que se estabelecem e dos sentidos que são produzidos, compreendendo que essa materialidade não são apenas lugares, mas a concretização de algumas concepções.

edital para chamada de profissionais, contratação, formação docente e, concluído esse processo, as atividades têm início.

Singularidade e expressividade: marcas da expressão única dos sujeitos

Hoje, de minha posição exotópica - que me permite o excedente de visão (Bakhtin, 2011) da realidade sobre a qual reflito e possibilita a expansão do meu olhar após o início das atividades do PAM em agosto deste ano, vejo que isso se reafirma ao perceber que o espaço destinado aos encontros do programa fica nos fundos da escola. Uma pessoa que deseja conhecê-lo, ao passar pelos portões, deve atravessar, à direita, a entrada de acesso ao prédio destinado às aulas do Ensino Médio, à esquerda, uma quadra de futebol e um ginásio, passar por um jardim, um portão que dá acesso ao prédio destinado às aulas dos anos finais do Ensino Fundamental, um auditório, um pátio, o prédio destinado às aulas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, atravessar um portãozinho e, finalmente, chegar à sala do PAM.

Sobre esse aspecto, retomo o que diz Bakhtin (2010) sobre o lugar único que cada sujeito ocupa no acontecimento de ser. Em *Para uma filosofia do ato responsável*, o autor defende que essa singularidade concebe a cada sujeito um ponto de vista, uma experiência e uma relação com o mundo que são únicos. Eu, sendo da periferia da cidade de São Paulo, sei bem o que é viver às margens. Desse meu lugar e das experiências que me constituem, não pude deixar de estabelecer uma relação dialógica com as palavras de Milton Santos quando me deparei com essa situação. A periferia e o centro não são apenas espaços geográficos, mas também lugares socialmente produzidos, marcados pela falta de acesso a direitos básicos. Estar à margem, portanto, pode não ser especificamente ocupar a periferia de uma cidade, mas estar numa posição em que determinadas vozes não são reconhecidas e seus direitos não são respeitados. Foi a partir disso que eu comecei a buscar como ocorria a presença dos estudantes migrantes na escola: o foco não era seus lugares de origem ou suas línguas, mas as posições de centro e de margem nesse espaço (Santos, 2012, p. 143).

No entanto, foi também nesse espaço que pude observar se materializar aquilo que Louis-Jean Calvet discute acerca das políticas linguísticas e as práticas de usos das línguas. Para o autor, as escolhas realizadas no âmbito das políticas linguísticas institucionais podem entrar em conflito com as situações de uso da língua. Como afirma Calvet (2007, p. 70), "suas relações podem, às vezes, ser conflituosas se as escolhas *in vitro* forem no contrapé da gestão *in vivo* ou dos sentimentos linguísticos dos falantes". Digo isso porque nesse processo de observação, eu vi um estudante hispano falante reunido com colegas durante o intervalo ensinando sua língua e, em um outro dia, duas crianças francófonas sentadas no pátio após as aulas assistindo desenho animado no celular com áudio em francês. Quer dizer, o que é determinado institucionalmente não determina, por si só, a ação dos sujeitos.

Vale destacar aqui que além da questão da geografia do espaço, um outro ponto importante nesse contexto é a paisagem linguística da escola. Embora as línguas dos estudantes migrantes não ocupem determinados espaços na escola de forma institucionalizada, de algum modo, sua presença pode ser percebida no cotidiano.

Nesse sentido, lembro de *A flor e a náusea* (2000, p. 15), de Carlos Drummond de Andrade. "É feia. Mas é uma flor. Furou o asfalto, o tédio, o nojo e o ódio", e sigo na esperança de que suas presenças, histórias e vozes não deixem de emergir.

Algumas considerações

Por fim, tratando-se do motivo pelo qual escolhi apresentar este relato de experiência no CÍRCULO – Roda de Conversas Bakhtiniana de 2026, em Recife, está a reflexão sobre a relação entre sujeitos e discursos. O enunciado-chave dessa narrativa - aquele proferido pela professora no contexto da festa da família na escola - configurou-se como "elo na cadeia da comunicação discursiva" (Bakhtin, 2011, p. 299). Na perspectiva de Bakhtin (2011), todo enunciado participa de um diálogo já em curso, retomando,

respondendo e dando continuidade a outros dizeres. Desse modo, ele não surge de maneira isolada ou independente, mas se configura como uma resposta e uma continuidade da dinâmica discursiva que o antecede.

Com base no entendimento desse simpósio universal (permanente diálogo) e da posição única que ocupo e a partir da qual se constrói meu ato responsável (2010) – professora de português para falantes de outras línguas há mais de 10 anos e interessada na questão das migrações de crise e acolhimento linguístico – ao ouvi-lo não recebi como um enunciado isolado e abstrato. Pelo contrário, recuperei discursos sobre a invisibilização nas escolas brasileiras de estudantes migrantes oriundos das recentes ondas migratórias e o apagamento de suas histórias e vozes na sociedade em geral. Desse encontro com o enunciado da professora evidenciaram-se, na vida concreta, as palavras de Bakhtin (2011, p. 348): "A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc.". De minha posição ativo-responsiva surgiram perguntas e um olhar curioso. Daí a razão para apresentar este relato numa roda de conversas bakhtinianas: fazer circular a palavra da professora e a minha própria, promovendo encontros outros e, consequentemente, novos sentidos, afinal "não há limites para o contexto dialógico" (Bakhtin, 2011, p. 410).

Referências

ANDRADE, Carlos Drummond de. *A rosa do povo.* 21ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Record, 2000.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Para uma filosofia do ato responsável.* São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Estética da criação verbal.* 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

CALVET, Louis-Jean. *As políticas linguísticas.* São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia***:** saberes necessários à prática educativa. – 60ª ed. -Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

SANTA CATARINA. *Secretaria de Estado da Educação* – SED. Educação na palma da mão. Programas e projetos. Disponível em: https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiZGI0YmNiZmMtNTNkMC00ZTgxLThiMzUtNGUwMjZkM2E3OTQxIiwidCI6ImExN2QwM2ZjLTRiYWMtNGI2OC1iZDY4LWUzOTYzYTJlYzRlNiJ9. Acesso em: 18 set. 2026.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação - SED. *Programa garante apoio pedagógico para estudantes migrantes da rede estadual de educação.* Disponível em: https://www2.sed.sc.gov.br/secretaria/imprensa/noticias/31592-programa-garante-apoio-pedagogico-para-alunos-migrantes-da-rede-estadual-de-educacao. Acesso em: 20 set. 2026.

SANTOS, Milton. *O espaço do cidadão*. 7ª ed., 1ª reimpr. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

VIVÊNCIAS INACABADAS: O QUEER-ARGONAUTA E A (RE)CRIAÇÃO DA VIDA NA ALTERIDADE

Thiago Henrique Nascimento VERGARA[6]
Marina Célia MENDONÇA[7]

Resumo

Este texto nasce como uma (auto)provocação a partir das reflexões feitas por Maggie Nelson (2022) em seu livro *Argonautas*, fazendo dialogar sobretudo a questão da (auto)vivência enquanto experiência singular e inconclusa de si, marcada pelo inacabamento constitutivo do existir-evento (BAKHTIN, 2010; 2011a; 2011b). Assim, pretendemos refletir acerca da alteridade constitutiva da vida na experiência de 'vivencialidade' (BAKHTIN, 2011b) e de suas implicações para a responsabilidade na criação ética e estética da existência. Ao reunir memórias, experiências familiares, conflitos identitários e reflexões teóricas, Maggie Nelson articula igualmente a não-coincidência consigo mesmo como forma de (re)criação da vida. Emprestando a metáfora do argonauta, o queer-argonauta fundamenta-se na não-coincidência consigo mesmo: tal como os marinheiros que substituem todas as peças de um navio em alto-mar sem alterar o nome da embarcação, ele se constitui no encontro com a alteridade na negociação contínua de sentidos, valores e posições, fazendo do inacabamento e da responsividade os fundamentos éticos e estéticos de sua existência.
Palavras-chave: Ato responsável. Criação estética. Alteridade.

[6] Mestre e doutorande pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa. Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara. E-mail: t.vergara@unesp.br
[7] Doutora em Linguística. Profa. Associada do Departamento de Linguística, Literatura e Letras Clássicas da Universidade Estadual Paulista. E-mail: marina.mendonca@unesp.br

Introdução: saudando o queer-argonauta

> Na verdade, uma das dádivas de criar uma família de gênero queer [...] é a revelação do cuidado como algo separado de – e unido a – qualquer gênero, qualquer ser senciente.
> [...] o que é insustentável é a oposição binária entre normativo e transgressor, junto com a exigência de que toda e qualquer pessoa viva uma vida que seja uma coisa só (NELSON, 2022, p. 81-83).

Tem sido um lugar um tanto comum na produção acadêmica do primeiro autor deste texto (mas não somente, se trata de um lugar identitário, ao mesmo tempo extralocalizado e implicado) refletir acerca do que temos entendido sobre a diversidade, ainda mais quando nos indagamos acerca de sua infinda ressignificação/renegociação identitária. Seja na Parada do Orgulho LGBT, na proposição da linguagem não binária enquanto uma política de nomeação, no discurso publicitário voltado à comunidade LGBT+ (VERGARA 2025a; 2025b; 2025c), fato é que temos sido instigados – e obrigados, reivindicando nossas vivências e existências ao mesmo tempo em que a explicamos e tentamos a colocar "objetivamente" – a reclamarmos uma posição que insista na impermanência identitária, em sua inconstância e fluidez. Nos parece ser exatamente isso que nossa posição relacional requer.

Cabe ainda, nesta introdução, reconhecer a limitação deste texto: a iniciativa de tentar fazer dialogar, bakhtinianamente, uma obra (literária? Autobiográfica?) pode ser uma tarefa exaustiva para poucas páginas. Destacamos, contudo, as possibilidades de se pensar, a partir de *Argonautas*, a intrínseca relação arte-vida como unidade indissociável, e em que se vê sobremaneira o ato responsável como fundamento da criação estética, porquanto Maggie Nelson parece ressignificar suas posições axiológicas diante do contato com seus outros. Permitir-se ser sempre inconcluso e inacabado é um exercício árduo, o que não descarta as implicações responsáveis e responsivas do sujeito na vida.

O argonauta e o queer – o que estamos chamando de "queer-argonauta"[8] – possibilitam e vivificam a (re)criação da vida na alteridade, em que formas outras de vida passam a ser mais palpáveis, pleiteando sua inteligibilidade em vista de serem reconhecidas. Igualmente, o queer-argonauta sustenta sua própria impermanência e inconstância – não coincidimos conosco mesmos no curso de toda nossa vida, mesmo que ainda tenhamos o mesmo nome.

É nesse sentido, então, que a imagem do argonauta se aproxima àquela do queer. O queer, não como identidade, mas sobretudo enquanto posição de sujeito, é também mencionado por Maggie Nelson (2022) ao tratá-lo como um "lugar-tenente", que nomeia e corporifica partes cambiantes ou que se fundiram. Assim como Nelson, portanto, defendemos um "tipo de queer" que é:

> [...] emoção constante, um tipo de lugar-tenente – um nominativo, como Argo, pronto para designar partes cambiantes ou que se fundiram, um meio de afirmar e ao mesmo tempo se esquivar. É assim que se comportam os termos cujo sentido foi reapropriado – eles retêm, insistem em reter, um sentido do que é fugidio (NELSON, 2022, p. 34).

Tais figuras, do argonauta e do queer, às quais a autora faz menção continuamente em sua obra, reiteram essa posição sempre inconclusa, de um sujeito relacional em contínuo porvir. Mais do que isso, consonante o que Bakhtin afirma, este sujeito sobre o qual Nelson fala — e incorpora, é um "diálogo" com sua família, narrado em primeira pessoa — parece não crer na possibilidade de que o que se é aqui e agora é o que se pode ser até o fim:

---

[8] Tratamos de explicar de onde partimos com esse neologismo mais à frente no texto; os objetivos almejados, no entanto, parecem estar relativamente claros: a não-conformidade perante normativismos e binarismos, e a não-coincidência consigo mesmo a despeito de continuarmos tendo o mesmo nome, ainda sermos "nós mesmos" no curso de toda a vida.

> Eu não quero só parecer mais do que sou na realidade, eu realmente não posso ver minha presença genuína, efetivamente nunca creio até o fim que sou apenas o que de fato sou aqui e agora, completo-me com o vindouro, o desejado, o devido; *só no futuro está o centro real de gravidade da minha determinação de mim mesmo*. (BAKHTIN, 2011b, p. 115, itálicos próprios)

A nossa vivência, portanto, constitui o "rastro", o "reflexo do sentido na existência", que se desvela, continuamente na vida, apenas no que está fora dela, a partir de nossos outros, do que nos é transgrediente:

> A vivência é o rastro, o reflexo do sentido na existência, por dentro ela não vive de si mesma mas desse sentido que está fora dela e que ela capta, pois se ela não capta o sentido este não existe; a vivência é uma relação com o sentido e com o objeto e fora dessa relação não existe para si mesma, nasce enquanto carne (carne interior) de modo involuntário e ingênuo, por conseguinte, não para si mas para o outro, para quem ela se torna valor a ser contemplado [...] (BAKHTIN, 2011b, p. 105).

2 A não-coincidência consigo e a figura do queer-argonauta

A empreitada de se pensar *Argonautas* à luz dos estudos bakhtinianos tem um motivo de ser. O livro, publicado originalmente em inglês em 2015, toma como eixo a relação afetiva entre Nelson e o artista Harry Dodge, cuja experiência de gênero escapa às classificações binárias convencionais, bem como trata da constituição de uma família queer marcada simultaneamente pela gravidez da autora e pelo processo de transição vivido por Dodge. A partir dessas experiências, a narrativa problematiza categorias identitárias estabilizadas e interroga os limites da linguagem para nomear sujeitos, desejos e modos de vida que estão em permanente transformação.

Um dos trechos que abre a obra, logo em sua terceira página, parece dialogar com os propósitos do evento em que pretendemos fazer dialogar este texto. No trecho, a autora trata de contextualizar que a metáfora do argonauta remete ao paradoxo da embarcação que permanece sendo a mesma apesar da substituição gradual de todas as suas partes; em seguida, Nelson a equipara ao proferimento de um "Eu te amo": em ambos os casos, é preciso renovar seus sentidos, para si, mas sobretudo para o outro – é preciso responder continuamente à vida e aos outros, nos munindo de novas reacentuações axiológicas:

> Um ou dois dias depois da minha declaração de amor, hoje de um vulnerabilidade brutal, eu te mandei o trecho de *Roland Barthes por Roland Barthes* em que Barthes descreve como o sujeito que diz "Eu te amo" se parece com "o Argonauta que renova seu navio durante a viagem, sem lhe mudar o nome". Assim como as partes do Argo são trocadas com o tempo sem que o barco deixe de se chamar Argo, o significado de "Eu te amo" deve ser renovado a cada uso da frase pelo amante, pois "a própria tarefa do amor e da linguagem consiste em dar a uma mesma frase inflexões sempre novas". Eu achava o trecho romântico.
> Você o interpretou como um possível recuo. Pensando bem, acho que era as duas coisas (NELSON, 2022, p. 9).

A impossibilidade de uma significação única e acabada não diz respeito apenas aos enunciados, mas à própria condição humana enquanto acontecimento contínuo, sempre inconcluso. Se o "Eu te amo" exige inflexões sempre novas, é porque aqueles que o proferem e o recebem também se encontram em permanente processo de transformação, constituindo-se na relação com a alteridade. A abertura dos sentidos do enunciado remete, assim, à abertura constitutiva da própria existência. Ao que Nelson reconhece a possibilidade de ser "as duas coisas" em relação ao "eu te amo", visões do mundo valorativas, enquanto singularmente situadas, não devem ser vistas como contraditórias: as posições

assumidas por um eu e um outro são como que complementares, o meu ato se orienta e se realiza apenas a partir do meu lugar.

> O fato é que entre as visões do mundo valorativas de cada participante singular não existem – nem devem existir – contradições; nem do interior da consciência <?> nem, simplesmente, do lugar único de cada sujeito participante. [...] Eu amo o outro, mas não posso amar a mim mesmo, o outro me ama, mas não ama a si mesmo; cada um tem razão no seu próprio lugar, e tem razão não subjetivamente, mas responsavelmente. [...] De fato o meu ato (e o sentimento como ato) se orienta justamente sobre o que é condicionado pela unicidade e irrepetibilidade do meu lugar (BAKHTIN, 2010, p. 104).

E assim como observa Ponzio (2010) em seu prefácio à edição de *Para uma filosofia do ato responsável*, o aspecto singular, único e irrepetível do "existir-evento" consiste, paradoxalmente, em uma unicidade, uma singularidade que é "aberta a uma relação de alteridade consigo própria e com os outros, uma singularidade em ligação com a vida do universo, que inclui em sua finitude o sentido do infinito" (Ponzio, 2010, p. 14). Existindo como evento, em nossa eventicidade "autovivenciada"[9], não é possível que princípios, valores, sentidos subsistam como idênticos, autônomos e acabados de forma dissociada "do ato vivo do seu

[9] É preciso dizer que a questão da "autovivência" aparece em alguns escritos de Bakhtin posteriores à publicação de *Para uma filosofia do ato responsável*. A ideia, de forma geral, já habitava o projeto do autor neste último; Volóchinov (2018), por sua vez, também a menciona, destrinchando "tipos" de autovivência, a fim de explorar "vivências do eu" e "vivências do nós" na cultura burguesa de sua época. De todo modo, ainda que tenhamos feito menção à "autovivência", cremos ser prudente destacar que sua pertinência neste trabalho pode ser mais pontual, de forma a fazer dialogar outras noções mais produtivas aqui. Recorremos à "vivência", e, por vezes, também "(auto)vivência".

reconhecimento como princípio válido ou valor" (Ponzio, 2010, p. 17).

Admitindo que valores e sentidos não existem fora do acontecimento concreto de seu reconhecimento, também não é possível dissociá-los da singularidade insubstituível daqueles que os vivenciam. É preciso reconhecer e responder à singularidade de cada um, em toda sua unicidade e insubstituibilidade, incluindo aí as peculiaridades de nossas relações, de nossos "vividos", bem como as coordenadas espaço-temporais e axiológicas que constituem a existência, em si um devir vivo.

Nesse sentido, é relevante ressaltar uma vez mais que *Argonautas* é escrito como que em formato de uma mensagem direcionada ao parceiro de Nelson, ao passo que a autora faz um "balanço" dos caminhos percorridos pelo casal. Se questionando inclusive em relação ao uso de pronomes ao se referir ao parceiro (até aquele momento da história ele não havia iniciado a transição de gênero), Maggie o relembra de uma ocasião:

> Depois do almoço, minha amiga que havia sugerido a tatuagem de A DIFÍCIL me leva até o escritório e propõe procurarmos seu nome no Google. Ela quer ver se descobrimos na internet com qual pronome você prefere que eu te chame, pois apesar ou por causa do fato de dividirmos na cama todos os nossos momentos livres e já falarmos em morar sob o mesmo teto, eu não consigo perguntar. Em contraposição, aprendi rapidamente a evitar pronomes. O segredo é treinar o ouvido a não dar atenção sempre que escutar o nome da pessoa. *Você precisa aprender a se abrigar nos becos sem saída da gramática, a relaxar na orgia da especificidade. Aprender a aceitar que existe uma instância além do Dois*, precisamente quando se tenta constituir uma união [...] (NELSON, 2022, p. 11, itálicos próprios).

O que Nelson narra, em última instância, é o encontro com uma alteridade que produz — e exige — deslocamentos nas formas habituais e hegemônicas de significação e reconhecimento social. A dificuldade "pronominal" com o parceiro não decorre simplesmente da insuficiência de determinadas categorias

linguísticas (ainda que esta "dificuldade pronominal" de fato exista, considerando o processo de transição pela qual Dodge passava), mas da percepção de que o outro excede qualquer classificação prévia. Trata-se de responder a uma existência concreta, singular e irrepetível, cuja apreensão (também identitária) demanda atenção às particularidades que constituem a relação. É nesse sentido que Bakhtin (2010, p. 129) associa a criação estética à capacidade de se deter sobre o outro em sua singularidade concreta:

> O desamor e a indiferença nunca geram forças suficientes para nos deter e nos demorarmos sobre o objeto, de modo que fique fixado e esculpido cada mínimo detalhe e cada particularidade sua. Somente o amor pode ser esteticamente produtivo, somente em correlação com quem se ama é possível a plenitude [...](BAKHTIN, 2010, p. 129).

Ao aceitar a existência de uma instância além do "Dois", como Nelson coloca, é possível afirmar que se fixa e se esculpe, para esse eu, cada detalhe e particularidade/singularidade desse outro. Ainda que o "amor" não seja o eixo central deste trabalho e evento, é ele (e também as relações de afeto que envolvem uma relação eu-outro) que nos permite viver uma "correlação" a partir da qual podemos alcançar a plenitude.

Curiosamente, se, anteriormente, o encontro com o outro exigia o deslocamento de formas habituais de significação e reconhecimento, Nelson sugere que algo semelhante ocorre na relação do sujeito consigo mesmo:

> Algumas pessoas gostam de se alinhar com uma identidade, como em *You make me feel like a natural woman* [Você me faz sentir como uma mulher de verdade] – que ganhou fama com Aretha Franklin e, depois, com Judith Butler, que se concentrou na instabilidade gerada pela comparação. Para outras pessoas, no entanto, alinhar-se dessa maneira pode ser pavoroso, até mesmo uma impossibilidade. *Não é possível viver 24 horas por dia mergulhada na*

> *consciência imediata do próprio sexo. Misericordiosamente, a natureza da autoconsciência de gênero é bruxuleante*[10] (NELSON, 2022, p. 19-20, itálicos da autora).

Ao afirmar que, para algumas pessoas, alinhar-se a uma identidade constitui uma impossibilidade, sobretudo pelo seu aparente caráter já acabado e fechado em si mesmo, Nelson parece deslocar a discussão sobre identidade para o plano da (auto)vivência, em que se reconhece o "pavor" e a limitação da experiência de si (de um eu-para-si). Assim, não se trataria apenas de reivindicar categorias mais adequadas de nomeação, de identificação em alguma medida, mas de reconhecer que a experiência de si não pode coincidir plenamente com as formas pelas quais estamos habituados a defini-la.

A (auto)vivência aparece, assim, como um processo aberto e em permanente (re)elaboração, atravessado por relações, afetos e valores que continuamente reorientam os sentidos da própria existência. É preciso sair do interior imediato da vivência para objetivá-la, sempre em relacionalidade. Não por acaso, como Bakhtin (2011b) nos mostra:

> [...] devo sair dos limites do contexto axiológico em que transcorreu a minha vivência para fazer da própria vivencialidade, da carne de minha alma o meu objeto, cabendo observar que a reconstrução dos valores é de natureza essencialíssima (BAKHTIN, 2011b, p. 103).

A reconstrução dos valores da qual Bakhtin fala, nesse contexto, reitera a posição de impossibilidade de coincidência plena consigo mesmo. Ao contrário, é precisamente na relação com a alteridade que a "vivencialidade" do sujeito se dá: "na existência interior do outro vivenciada por mim (vivenciada ativamente na

[10] No livro, ao mencionar outros autores, Nelson não utiliza das formas de citação comuns, apenas deixa os dizeres em itálico e, às margens da página, insere o nome do autor. Nesse caso, o itálico pertence a uma fala de Denise Riley, filósofa inglesa.

categoria de alteridade), [...] o outro cresce organicamente em sentido" (BAKHTIN, 2011b, p. 109-110). A experiência de si, portanto, não se produz como uma interioridade autossuficiente, mas em uma dinâmica relacional na qual o outro participa continuamente da constituição dos sentidos que atribuímos à própria existência.

Ainda sobre o "pavor" pela/da identidade experienciado por Nelson, comentando um episódio de uma aula oferecida por Eve Sedgwick à época de seu doutorado, em que Sedgwick propôs uma dinâmica de apresentação envolvendo "animais-totem", Nelson compartilha que:

> A dinâmica cutucou friamente *a ferida do meu pavor pela identidade*: *bastaria um pulo, pensei, para chegarmos à fichinha de arquivo presa no peito*. [...] Eu não tinha animal de verdade nem de mentira, então comecei a transpirar de ansiedade à medida que cada pessoa falava. Quando chegou minha vez, deixei escapar "lontra" como se arrotasse. O que não era mentira. Era importante naquele momento que eu me sentisse miúda, esperta, rápida, anfíbia, ágil, capaz. [...] *A lontra, então, era um substituto complexo, uma burla, mais uma identidade da qual eu certamente poderia me despir* (NELSON, 2022, p. 123, itálicos próprios).

Ao que teme chegar "à fichinha de arquivo presa no peito", de uma identidade que restringe e cerceia, Nelson parece admitir, paradoxalmente, que é possível burlar, ser "anfíbia", capaz de se adequar ao que quer que seja. Podemos – e de fato o fazemos – assumir, provisoriamente, identidades as quais nos despimos tão logo assim o quisermos fazer. A ferida do pavor pela identidade, nesse contexto, novamente parece remeter à vivência como um processo em constante ressignificação, que orienta e dá novos sentidos à própria existência. Como afirma Bakhtin (2011b, p. 113), o processo de "ser para si mesmo" significa ser ainda vindouro para mim – a minha determinação de mim mesmo não me é dada de antemão, é, em realidade, dada como tarefa, "no futuro rico de sentido".

Assim, o ato de viver, da própria vivência em si, está sempre voltado para um sentido, um objeto (ou sujeito), para um estado etc. Sair dos limites de nosso contexto axiológico é, portanto, reconhecer que para viver preciso ser sempre inacabado e inconcluso:

> Não posso viver do meu próprio acabamento e do acabamento do acontecimento, nem agir; *para viver preciso ser inacabado, aberto para mim* – ao menos em todos os momentos essenciais –, preciso ainda me antepor axiologicamente a mim mesmo, *não coincidir com a minha existência presente* (BAKHTIN, 2011a, p. 11, itálicos próprios).

Em *Argonautas* emerge, enfim, uma compreensão de sujeito constituído dialogicamente, repleto de vozes sociais diversas, inacabado em suas vivências e permanentemente confrontado (em sua constituição) pela alteridade. É justamente nesse espaço de tensão entre eu e outro, entre palavra própria e palavra alheia, que o queer-argonauta ganha espessura como experiência social e axiológica. Tal compreensão, ainda que não se utilizando da figura do queer-argonauta, se aproxima da reflexão de Sobral (2009, p. 122), segundo o qual nos tornamos "eus" a partir de outros "eus", sem jamais constituirmos simples cópias deles, uma vez que estamos inseridos em uma dinâmica de "constante articulação dialógica" e "permanente negociação de formas de composição", em vez de sermos dados de forma acabada ou definitiva.

Algumas conclusões inconclusas e polêmicas

A fim de firmar a posição defendida aqui, considerando o contexto pré-eleições vivido, entendemos ser igualmente importante delinear a quais discursos escrevemos em resposta, também em tons de polêmica. Enxergando no cenário político brasileiro um movimento “anti-diversidade” encabeçado pela extrema-direita, tal postura contrária à diversidade (o que quer que

se entenda a partir desse signo) parece nortear, já há alguns anos, grande parte das agendas desse espectro político.

Como tratamos de expor em Vergara e Mendonça (2025a), a crescente e incessante onda de ataques à diversidade, ainda que não seja nova, vai adquirindo novos contornos, em uma renovação de seus termos axiológicos e espaço-temporais, em resposta também às recentes reivindicações da comunidade LGBTQIAPN+.

A figura 1 a seguir, nesse sentido, condensa essa vontade de se tolher a diversidade. Mesmo que personificada na figura de um candidato a deputado federal, a lista de itens contra os quais o sujeito se coloca (e a esse respeito, enxergamos que todo um espectro político possa se encaixar aí), é no mínimo curioso que ao menos 4 dos 6 tópicos se voltem a questões de identidade/gênero:

Figura 1 – Print de postagem no Twitter/X: “santinho” de Thiago Medina, candidato a deputado federal pelo PL-PE



Fonte: Twitter/X (2026)[11]

Os tópicos “Ideologia de gênero”, “Doutrinação infantil”, “TODES”, “Banheiro trans” têm em comum a propagação de pânicos morais, a partir de uma série de ideias difusas que vêm sendo recorrentes no imaginário comum. Especialmente com a menção a “TODES”, a partir da qual estamos entendendo como uma recusa da proposição da linguagem não binária, escancara-se a pequenez e propositada ignorância em relação a esses debates.

[11] Link de acesso à postagem: https://x.com/AecioPaula/status/2098013393148154253. Acesso em: 14 set. 2026.

Já que não se almeja entender e discutir a importância dos nomes, e sobretudo da autonomeação enquanto política que permite a instauração de formas outras de vida, a estratégia parece ser de reduzir o debate, deliberadamente, a algo etéreo, vago, mas que ainda assim as pessoas devem ser contra simplesmente porque assim o deve ser.

Nesse sentido, na leitura que propusemos de *Argonautas*, a impermanência (identitária) da qual Nelson faz uso dialoga fundamentalmente com a recusa a termos tão somente binários, que acabam por reiterar projetos normativos de padronização de identidades e de formas de vida. Se trata de uma série de disputas (não apenas epistemológicas, mas de/por espaço, reconhecimento social, etc) que têm início já nos nomes, no processo de nomeação a que somos levados quase que instintivamente:

> Na disputa instaurada *nos* e *a partir dos* nomes, a resposta à questão sobre o que pode haver por detrás de um nome é, como também o coloca Halberstam, tudo. O debate sobre terminologia, e, nesse sentido, também sobre variabilidade de gênero, deve reivindicar justamente esse lugar do ininteligível, incoerente, instável (em sua acepção positiva, de marcada recusa do que é imposto verticalmente) para além de seus aspectos linguísticos, a questão que se coloca é também de ordem sistêmica, institucional. Caso contrário, a insistência em termos tão somente binários, continuará a sustentar, como o faz há muito, projetos normativos de padronização de identidade [...] (VERGARA, 2025c, p. 237).

A disputa em torno dos nomes, dos pronomes e das categorias por meio das quais se busca tornar inteligível a experiência humana revela algo mais fundamental: a impossibilidade de fazer coincidir plenamente a existência com qualquer forma acabada de definição. Toda tentativa de acabamento mostra-se provisória diante de uma vida que se realiza na relação com a alteridade. A existência não coincide consigo mesma.

Enfim, reassentando nossa contínua atuação em tópicos como os discutidos aqui, como também o fez Nelson:

> *O prazer de reconhecer que talvez seja preciso passar pelas mesmas percepções*, escrever as mesmas anotações nas margens, retornar aos mesmos temas na própria obra, reaprender as mesmas verdades emocionais, escrever o mesmo livro outra e mais outra vez – não porque a gente é estúpida, teimosa ou incapaz de mudar, mas *porque revisitações assim constituem uma vida* (NELSON, 2022, p. 123-124, itálicos próprios).

Referências

BAKHTIN, M. O autor e a personagem. *In*: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal.* Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov; introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 6ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011a, p. 3-21.

BAKHTIN, M. O ritmo. *In*: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal.* Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov; introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 6ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011b, p. 102-120.

BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável.* Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

NELSON, M. *Argonautas.* Tradução de Rogério Bettoni. 1ª ed. 1ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

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

SOBRAL, A. O conceito de ato ético de Bakhtin e a responsabilidade moral do sujeito. *Bioethikos*, Centro Universitário São Camilo - 2009; 3(1), 121-126. Disponível em: https://www.kufunda.net/publicdocs/adail-sobral-o-conceito-de-ato-c3a9tico-de-bakhtin-e-a-responsabilidade-moral-do-sujeito.pdf. Acesso em: 23 jun. 2026.

VERGARA, T.; MENDONÇA, M. C. *Renovação cronotópica na Parada do Orgulho LGBT:* movimento de resistência ao não-reconhecimento das diferenças. *In*: ROHLING, Nívea; RODRIGUES, Nara Caetano; LOPES, Jades Janer Moreira [Orgs.]. Autoria, cronotopo e linguagem: olhares para as emergências planetárias. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025a. 1009p. 21 x 29,7cm. p. 470-482. Disponível em: https://pedroejoao-media.s3.sa-east-1.amazonaws.com/wp-content/uploads/2026/05/04101014/ebook-autoria-cronotopo-e-linguagem.pdf. Acesso em: 08 jul. 2026.

VERGARA, T. H. N. *A comunidade LGBTIQA+ vista a partir do discurso publicitário no Brasil:* análise de campanhas e construções do outro pelo olhar da publicidade. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2025b. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/entities/publication/54dc958b-5c38-41ac-984c-09b5e5c7c5f1. Acesso em: 08 jul. 2026.

VERGARA, T. H. N. *Linguagem não binária como política de nomeação:* a letra X a partir da série "Todxs Nós" (2020). Revista Heterotópica, *[S. l.]*, v. 7, n. 2, p. 227–241, 2025c. DOI: 10.14393/HTP-v7n2-2025-79447.

ATO RESPONSÁVEL E CRIAÇÃO ESTÉTICA NA ORGANIZAÇÃO AXIOLÓGICA DA PALAVRA ARTÍSTICA

Saulo SEMANN[12]
Cristiane Malinoski Pianaro ANGELO[13]

Resumo

Este artigo investiga em que sentido o ato responsável fundamenta a criação estética e como essa relação se configura na organização axiológica da palavra artística. A pesquisa possui caráter bibliográfico e teórico-conceitual, com leitura dialógica de *Para uma filosofia do ato responsável* (2010 [1920-1924]) e de "Os gêneros do discurso" (2011 [1952-1953]), de Mikhail Bakhtin, em interlocução com "A palavra na vida e a palavra na poesia" (2019 [1926]), de Valentin Volóchinov. O percurso examina a participação singular do sujeito, a distinção entre o ato criador e o mundo configurado na obra, o caráter social da forma e o endereçamento do enunciado artístico. Como núcleo analítico, retoma o comentário de Bakhtin ao poema "Separação", de Púchkin, na tradução incorporada ao texto filosófico. A leitura evidencia que as relações de espaço, memória e expectativa recebem sentidos distintos conforme sua vinculação aos centros de valor das personagens e sua disposição no conjunto estético. Sustenta-se que a responsabilidade constitui uma exigência de participação assumida pelo criador, enquanto a valoração permite compreender a articulação entre essa

[12] Mestrando em Linguística – Universidade Estadual do Centro-Oeste/CAPES. Membro do grupo de pesquisa "Interação e ensino" (UNICENTRO/CNPq). Prof. da rede pública do Estrado do Paraná. umrabula@gmail.com

[13] Pós-Doutorado em Letras-Estudos Linguísticos, pela Universidade Estadual de Maringá. Doutora em Letras, pela Universidade Estadual de Maringá. Profª Adjunta da Universidade Estadual do Centro-Oeste. Líder do grupo de pesquisa "Interação e ensino" (UNICENTRO/CNPq)

participação e a forma artística. A análise da obra requer, por isso, distinguir a responsabilidade pelo ato, as posições configuradas na composição e as respostas suscitadas na comunicação social. Essa distinção preserva a especificidade estética e oferece parâmetros para uma leitura atenta à alteridade.
Palavras-chave: Ato responsável; Criação estética; Valoração; Palavra artística; Alteridade.

Introdução

A criação artística participa da vida social por meio das formas com que torna perceptíveis experiências, relações e conflitos. Ao configurar uma personagem, dispor uma lembrança ou construir uma voz, o trabalho estético institui modos de aproximação entre sujeitos e mundos. Cada escolha adquire sentido no conjunto da obra e nas relações que esse conjunto estabelece com outros dizeres. Investigar a responsabilidade na criação exige, assim, compreender o vínculo entre a participação de quem cria, a organização do material artístico e a presença do outro no acontecimento da arte.

No horizonte do pensamento bakhtiniano, a unidade entre arte e vida constitui uma tarefa que compromete o sujeito. Sua realização envolve o reconhecimento da posição singular de quem age e da alteridade daqueles com quem esse agir se relaciona. A obra possui uma organização própria, por meio da qual a experiência recebe forma e se oferece à compreensão. O problema surge quando se toma a responsabilidade como atributo já garantido pela existência de um produto artístico ou quando se procura medir a criação por sua conformidade a um repertório prévio de condutas desejáveis. Em ambos os casos, perde-se a possibilidade de examinar como a responsabilidade se articula à especificidade do trabalho estético.

A questão que orienta este artigo pode ser formulada da seguinte maneira: em que sentido o ato responsável fundamenta a criação estética e como essa relação pode ser examinada na

organização axiológica da palavra artística? O objetivo consiste em explicitar as mediações entre participação singular, valoração e forma estética, com atenção às diferenças entre o sujeito que cria, as posições configuradas na obra e os interlocutores para os quais ela se volta. A discussão concentra-se na criação verbal, cuja materialidade permite acompanhar escolhas de palavras, relações entre vozes e modos de endereçamento.

Sustenta-se que a responsabilidade constitui uma exigência da participação do criador no acontecimento da existência, enquanto a valoração permite examinar como as relações com o outro adquirem forma na obra. Essa articulação comporta tensões. A singularidade do ato envolve uma assunção que nenhum produto substitui, e a composição estética dá aos valores uma organização que ultrapassa a declaração explícita de intenções. A relação entre esses planos precisa ser reconstruída pela análise, com atenção ao modo como as perspectivas se distribuem e se relacionam no todo artístico.

O estudo desenvolve uma leitura teórico-conceitual de textos de Mikhail Bakhtin e Valentin Volóchinov. Seu núcleo analítico é a retomada do comentário bakhtiniano ao poema "Separação", de Púchkin. A escolha possibilita examinar a passagem da formulação filosófica para a leitura de uma configuração estética concreta, no interior do próprio texto que fundamenta a discussão sobre o ato responsável. As contribuições de Volóchinov e da reflexão bakhtiniana sobre os gêneros do discurso ampliam o exame da forma, da avaliação social e da orientação para o destinatário.

A contribuição pretendida reside na articulação de três planos de leitura. O primeiro concerne à responsabilidade de quem realiza o ato criador. O segundo diz respeito à organização das posições valorativas no mundo configurado pela obra. O terceiro envolve sua orientação para a resposta e sua participação na comunicação social. A distinção permite aprofundar o debate sobre o ato responsável como fundamento da criação estética e formular

questões de análise que preservem a singularidade dos objetos artísticos.

1 Percurso de leitura e delimitação do *corpus*

A pesquisa tem natureza bibliográfica e caráter teórico-conceitual. Seu procedimento central consiste no cotejo de passagens selecionadas conforme sua contribuição para o problema da responsabilidade na criação. A leitura acompanha o desenvolvimento dos argumentos em cada texto e, a partir dele, estabelece aproximações e diferenças. No horizonte da Análise Dialógica do Discurso, os conceitos são considerados em sua relação com problemas determinados, com os interlocutores a que respondem e com os limites das formulações que os sustentam.

O *corpus* reúne *Para uma filosofia do ato responsável*, de Bakhtin, na tradução brasileira de 2010, o ensaio "A palavra na vida e a palavra na poesia", de Volóchinov, publicado em 1926 e consultado na tradução de 2019, e "Os gêneros do discurso", de Bakhtin, elaborado em 1952-1953 e consultado em Estética da criação verbal, edição de 2011. O manuscrito filosófico inicial, situado pela edição utilizada no período de 1920-1924, possui caráter fragmentário. Sua incompletude exige cuidado diante de afirmações que lhe atribuam uma teoria da criação artística concluída. Faraco (2010, p. 143-145) destaca tanto as condições precárias de preservação do manuscrito quanto a densidade de sua argumentação e as dificuldades de leitura daí decorrentes.

As passagens foram selecionadas por três relações. A primeira reúne o vínculo entre ato e responsabilidade, o não-álibi no existir e a diferenciação entre participação efetiva e produto objetivado. A segunda concerne ao tom emotivo-volitivo, à exotopia e à organização dos centros de valor na visão estética. A terceira abrange a avaliação social, a forma artística, o endereçamento e a compreensão responsiva. O cotejo preserva os projetos de cada autor. A filosofia do ato, a poética sociológica e a

teoria dos gêneros do discurso oferecem perspectivas relacionadas, cujas diferenças integram o próprio trabalho interpretativo.

O poema comparece neste estudo por meio da tradução e do comentário incorporados a *Para uma filosofia do ato responsável* (Bakhtin, 2010, p. 126-136). Adota-se "Separação", denominação empregada nessa edição. O objeto imediato da análise é o modo como Bakhtin lê a arquitetônica valorativa do poema, seguido de um cotejo com os demais textos do *corpus*. Trata-se, portanto, de uma releitura argumentada dessa análise, sem pretensão de estabelecer uma interpretação filológica do original russo ou de reconstruir a biografia de Púchkin. As observações sobre a forma verbal circunscrevem-se à versão portuguesa citada por Bakhtin.

Os resultados são produzidos pelo confronto entre as formulações conceituais e os indícios presentes nessa versão. Consideram-se as designações do espaço, as relações pronominais, os verbos de deslocamento, a distribuição temporal da lembrança e da expectativa e o enquadramento da palavra da personagem. A passagem desses indícios para uma interpretação exige demonstrar a relação entre cada ocorrência e o conjunto estético. Também se distinguem as afirmações dos autores consultados das proposições desenvolvidas pelo presente artigo.

As remissões a Bakhtin (2010) e ao posfácio de Faraco (2010) seguem a numeração impressa no exemplar digital consultado, identificado nas referências, que possui paginação distinta de outras apresentações editoriais da obra. As citações de Volóchinov (2019) seguem as páginas impressas do livro, e as de Bakhtin (2011), a paginação indicada na reprodução do capítulo consultado. Esse critério mantém cada citação vinculada à fonte efetivamente examinada.

2 Participação singular e responsabilidade na criação

A reflexão inicial de Bakhtin enfrenta a separação entre o conteúdo de um ato e sua realização singular. Quando o pensamento, a criação e a contemplação são considerados por seus

produtos abstraídos da vida, a participação daquele que os realiza perde seu lugar na descrição. O problema concerne à relação entre a validade de um conteúdo e o acontecimento em que alguém o assume. É nessa relação que o filósofo situa a exigência de uma responsabilidade capaz de reunir as direções do ato:

> O ato deve encontrar um único plano unitário para refletir-se em ambas as direções, no seu sentido e em seu existir; deve encontrar a unidade de uma responsabilidade bidirecional, seja em relação ao seu conteúdo (responsabilidade especial), seja em relação ao seu existir (responsabilidade moral), de modo que a responsabilidade especial deve ser um momento incorporado de uma única e unitária responsabilidade moral. Somente assim se pode superar a perniciosa separação e a mútua impenetrabilidade entre cultura e vida. (Bakhtin, 2010, p. 39-40).

A responsabilidade especial diz respeito ao conteúdo e às exigências próprias de um domínio cultural. Na criação, esse plano abrange a atenção ao trabalho estético e à sua organização. A responsabilidade moral concerne à participação singular do sujeito no existir. Sua relação permite compreender por que o domínio técnico de procedimentos artísticos, embora constitutivo do fazer, deixa em aberto a questão da assunção do ato por quem o realiza. A unidade entre arte e vida depende dessa participação e permanece comprometida com as circunstâncias em que a criação acontece.

O não-álibi explicita o caráter insubstituível dessa posição. O sujeito ocupa um lugar que lhe cabe assumir na relação com os demais participantes do acontecimento. Bakhtin (2010, p. 92-95) distingue o conhecimento abstrato de que cada pessoa é singular do reconhecimento efetivo da própria participação. A constatação geral pode ser formulada sem que aquele que a enuncia se comprometa com seu lugar. A responsabilidade emerge quando a singularidade se torna fundamento de uma participação assumida.

Essa diferença impede que a expressão ato responsável funcione como elogio automático de qualquer ação realizada. O

próprio texto admite a possibilidade de abdicação, passividade e busca de álibis (Bakhtin, 2010, p. 95). A exigência de responder pelo ato e sua assunção efetiva precisam ser consideradas em sua tensão. Na criação artística, tal distinção preserva o problema ético. A existência da obra, seu reconhecimento institucional ou sua força expressiva deixam aberta a investigação das relações que o criador assume com os sujeitos e valores implicados em seu fazer.

A responsabilidade também se constitui em relação ao outro. Ao descrever a arquitetônica do mundo do ato, Bakhtin (2010, p. 110-111) dispõe os valores em torno das relações eu-para-mim, outro-para-mim e eu-para-o-outro. A singularidade ganha sentido nessa distribuição relacional. Seu reconhecimento demanda atenção ao lugar do outro, cujas experiências e possibilidades excedem a perspectiva de quem age. A autoria pode ser interrogada, a partir desse horizonte, pelo modo como assume sua participação ao conferir visibilidade, voz e forma a experiências alheias.

O manuscrito anuncia uma parte dedicada à atividade estética do ponto de vista do autor enquanto participante responsável e à ética da criação artística (Bakhtin, 2010, p. 111). Esse anúncio delimita um projeto. Os desenvolvimentos preservados permitem examinar seus fundamentos, enquanto seu caráter fragmentário recomenda prudência quanto à atribuição de respostas definitivas. Faraco (2010, p. 149-151) chama atenção para dificuldades que permanecem, entre elas a decisão diante de valores conflitantes. Essa leitura ajuda a manter a investigação aberta às situações em que a responsabilidade precisa ser assumida.

Pajeú e Miotello (2018, p. 775-778) discutem a cultura a partir das relações entre vida, alteridade e participação responsável. Sua contribuição situa o trabalho estético nas relações humanas que constituem o universo cultural. O presente estudo acompanha essa orientação e concentra o exame nas mediações da forma, pois a afirmação do vínculo entre arte e vida demanda

compreender como esse vínculo se realiza em uma organização artística determinada.

No plano estético, a relação com o outro envolve empatia e retorno à posição própria. Bakhtin (2010, p. 56-58) trata esses momentos como interdependentes. A aproximação ao vivido alheio permite compreendê-lo a partir de seu horizonte, enquanto a posição exterior do sujeito estético torna possível a configuração de uma totalidade. A exotopia designa essa exterioridade produtiva. Sua pertinência para a discussão da responsabilidade está na preservação da diferença entre os participantes, condição que permite ao criador responder ao outro e conferir forma à relação.

O acabamento estético resulta desse trabalho situado. Ele confere organização à experiência representada, cujo sentido passa a integrar a totalidade da obra. Sua realização envolve uma posição de valor, com consequências para o modo como o outro aparece. Daí decorre uma questão que acompanhará a análise: como reconhecer a diferença do outro em uma forma que é produzida a partir de uma posição autoral? A resposta requer examinar a composição e as relações que ela estabelece entre perspectivas.

3 Valoração e forma na comunicação artística

Em *Para uma filosofia do ato responsável* (2010 [1920-1924]), o tom emotivo-volitivo exprime a participação valorativa do sujeito no acontecimento. Um conteúdo adquire peso no vivido ao integrar uma relação assumida por alguém. Bakhtin (2010, p. 80-83) associa a plenitude da palavra à unidade entre conteúdo-sentido e entonação, com atenção à posição daquele que fala. A valoração pode ser compreendida, nesse horizonte, como o movimento pelo qual uma experiência recebe relevância em relação a um centro singular de participação.

O alcance desse movimento ultrapassa a presença de palavras com significado avaliativo explícito. A relação com o valor participa daquilo que se escolhe mostrar, das aproximações

produzidas e das distâncias estabelecidas entre sujeitos e acontecimentos. Na arte verbal, a análise precisa acompanhar essa orientação no conjunto. Uma descrição, um ritmo ou uma mudança na distribuição das vozes podem configurar posições sem que o texto apresente um juízo moral formulado como tese.

Volóchinov desenvolve essa questão no âmbito de uma poética sociológica. Seu ensaio de 1926 interroga a criação artística como forma específica de comunicação social e critica a redução da arte ao objeto material ou ao psiquismo individual do criador e do contemplador. O artístico abrange a inter-relação entre esses participantes, fixada na obra (Volóchinov, 2019, p. 114-116). A materialidade ganha significação estética por sua participação nessa relação, e sua análise exige compreender o acontecimento social de que faz parte.

O autor preserva a especificidade da comunicação estética no interior da vida social. A forma artística possui uma organização própria e participa do fluxo das relações sociais por meio dessa organização (Volóchinov, 2019, p. 116-117). Essa formulação fornece um fundamento para examinar as implicações éticas da criação sem exigir que a obra adote a forma de um pronunciamento político, de uma norma ou de uma demonstração teórica. A relação com a vida encontra realização na maneira como o material é configurado. Ao examinar a escolha das palavras, Volóchinov evidencia a orientação simultânea para o personagem e para o ouvinte:

> Além disso, a avaliação também é ativa em relação ao objeto do enunciado, ou seja, o personagem. A simples escolha de um epíteto ou de uma metáfora já é um ato avaliativo ativo, orientado nessas duas direções: para o ouvinte e o personagem. O ouvinte e o personagem são os participantes constantes do acontecimento da criação, que nem por um instante deixa de ser um acontecimento da comunicação viva entre eles. (Volóchinov, 2019, p. 131, grifos do autor).

Essa dupla orientação faz da forma uma relação. A palavra escolhida configura uma posição diante de alguém ou de algo e pressupõe uma compreensão situada. Em consequência, a análise de uma metáfora exige considerar o que ela torna perceptível, o valor que atribui ao objeto e o lugar que oferece ao interlocutor. Seu efeito depende dessas relações e da totalidade em que comparece. Um procedimento formal pode elevar, aproximar, lamentar ou ridicularizar seu objeto conforme a orientação que recebe na obra (Volóchinov, 2019, p. 132).

Os participantes considerados pela poética sociológica precisam ser delimitados. Volóchinov (2019, p. 135) esclarece que autor, personagem e ouvinte são examinados enquanto participantes do acontecimento artístico. A biografia do escritor e a composição empírica do público possuem outros estatutos de investigação. O ouvinte pressuposto participa da estrutura da obra, e sua reconstrução analítica depende de elementos dessa estrutura. Convém, portanto, distinguir o destinatário configurado pelo enunciado dos leitores reais, cujas respostas exigiriam documentação própria.

A valoração também se manifesta nas relações de proximidade e hierarquia. Volóchinov (2019, p. 135-139) examina o valor atribuído ao personagem, sua posição diante do autor e a presença do ouvinte nessa relação. A consideração do terceiro participante impede que o vínculo entre criador e personagem seja tomado como relação fechada. As possibilidades de aliança, discordância e aproximação alteram a configuração do estilo. A orientação social da forma aparece, assim, em relações internas ao acontecimento artístico.

O cotejo com Bakhtin requer preservar a diferença entre os projetos. A responsabilidade singular e a avaliação social respondem a problemas próprios. O tom emotivo-volitivo, a entonação e a forma se aproximam pelo vínculo com a valoração, enquanto mantêm funções específicas em cada argumentação. Neste artigo, sua articulação permite examinar a passagem entre participação situada e composição sem deduzir uma instância da

outra. A forma oferece indícios de posições valorativas, e a interpretação desses indícios permanece responsável pela distinção entre o que a obra configura e o que se pode afirmar acerca de seu criador.

4 A arquitetônica de Separação na leitura de Bakhtin

O comentário ao poema de Púchkin ocupa um lugar decisivo em *Para uma filosofia do ato responsável* porque permite acompanhar uma configuração estética concreta depois de uma extensa discussão filosófica. Bakhtin (2010, p. 125-128) relaciona a organização do espaço e do tempo ao valor de um ser humano mortal. A finitude confere peso à proximidade, à distância, à duração e à expectativa. No poema, a partida da amada, sua morte e a promessa de reencontro configuram relações que se transformam conforme os centros de valor a partir dos quais são vividas.

A leitura distingue o herói lírico, a personagem feminina e o sujeito estético que abrange o conjunto. O herói e a heroína constituem dois centros de valor presentes no mundo configurado. O contexto dela é acolhido no horizonte dele e conserva sua diferença. A relação entre ambos recebe, por sua vez, uma organização estética a partir de uma posição exterior à arquitetônica representada (Bakhtin, 2010, p. 127-128). Essa distinção oferece um primeiro resultado para o problema da autoria. A voz que diz "eu" no poema precisa ser examinada como posição configurada, e a atividade que organiza o conjunto exige outro plano de consideração.

A primeira relação relevante aparece na maneira como o espaço é nomeado. Na versão incorporada ao texto filosófico, o início do poema apresenta os versos "Em direção às margens da pátria distante / Estavas deixando o solo estrangeiro" (Púchkin apud Bakhtin, 2010, p. 126). A designação pátria assume o horizonte da personagem que retorna, enquanto a partida adquire, para o herói, o valor de afastamento. A mesma relação geográfica

se integra a experiências diferentes. Bakhtin (2010, p. 129) mostra que a palavra distante recebe peso pela separação entre os sujeitos, pois sua relevância excede a extensão mensurável de um percurso.

O encontro entre essas perspectivas ocorre na própria organização verbal. Pátria e solo estrangeiro apresentam o espaço em sua relação com a personagem feminina. A forma "estavas deixando" reinscreve esse movimento no horizonte daquele que permanece. Sua leitura como retorno e sua leitura como abandono coexistem na unidade do acontecimento. A interpretação de Bakhtin evidencia, assim, uma composição capaz de acolher a orientação alheia dentro de uma experiência marcada pela perda. O horizonte do herói comporta o reconhecimento de que a partida tem outro sentido para quem parte.

Esse reconhecimento constitui um aspecto relevante para a discussão ética, desde que se mantenha seu estatuto. O que a análise demonstra é uma relação entre centros valorativos configurados na obra. A passagem desse resultado para um juízo sobre a conduta histórica do poeta exigiria outras fontes e outro problema de pesquisa. A responsabilidade da leitura consiste, aqui, em sustentar a diferença entre a organização estética observável e as inferências sobre a pessoa do escritor.

A análise bakhtiniana também comenta uma primeira redação em que as designações do espaço se apresentam no horizonte do herói. A comparação, tal como exposta por Bakhtin (2010, p. 130), mostra que a alteração das palavras modifica a distribuição das perspectivas. Na redação retomada no poema, a nomeação do espaço segundo a experiência da amada permite ao horizonte do herói acolher o que essa terra significa para ela. A valoração se manifesta na relação entre as versões citadas e nas mudanças de posição que a escolha lexical torna possíveis.

O gesto corporal prolonga essa organização. Os dedos gelados que procuram reter a amada situam a proximidade em torno de um corpo singular, e a duração desejada para o encontro adquire sentido na iminência da separação (Bakhtin, 2010, p. 130-131). O corpo funciona como centro concreto a partir do qual perto,

longe e ainda recebem peso. A composição articula esse centro ao movimento da personagem que parte. Dessa maneira, a espacialidade do poema se apresenta como relação vivida entre sujeitos cujos desejos possuem orientações distintas.

A temporalidade também se transforma ao longo da composição. A lembrança da despedida contém a promessa de um encontro, mas o espaço imaginado para sua realização passa a ser o lugar da morte da amada. Na leitura de Bakhtin (2010, p. 131-135), a paisagem recebe sentidos sucessivos conforme essa transformação. O ambiente de um futuro possível torna-se lugar de uma ausência definitiva para a vida terrena, enquanto a expectativa do herói mantém a promessa em outro horizonte. Memória e antecipação participam da organização do presente a partir do qual a perda é enunciada.

Esse movimento encontra condensação no verso final da tradução consultada, "Mas eu a espero, a tua promessa vale!" (Púchkin apud Bakhtin, 2010, p. 127). O valor da promessa permanece vinculado à palavra da amada. O "tu" a quem o herói se dirige conserva um lugar na orientação do dizer, mesmo depois da morte. A insistência no reencontro configura o futuro a partir dessa relação. Para Bakhtin (2010, p. 132-135), a recordação e a expectativa conferem consistência à arquitetônica temporal do poema.

A leitura pode ser aprofundada pelo cotejo com a formulação de Volóchinov acerca dos participantes do acontecimento artístico. A palavra da amada comparece por meio da recordação do herói e de sua incorporação à composição. Esse enquadramento permite observar tanto a presença de sua perspectiva quanto as condições em que ela se torna acessível. O reconhecimento da diferença entre os centros valorativos convive com uma assimetria na distribuição das vozes. É o herói quem recorda, enuncia a perda e sustenta a expectativa de reencontro. Essa observação, desenvolvida pelo presente artigo, impede que a unidade estética seja tomada como equivalência entre as posições das personagens.

O destinatário da composição também precisa ser distinguido da personagem a quem o herói se dirige. O "tu" participa da situação configurada pelo poema. O interlocutor pressuposto pela obra, por sua vez, é convidado a compreender a relação entre perda, memória e promessa. Essa segunda orientação pode ser examinada a partir da posição que a composição oferece para acompanhar o lamento e reconhecer a diferença entre as experiências representadas. A resposta de leitores históricos permanece fora do alcance desse recorte, pois o *corpus* reúne o poema tal como citado e sua leitura filosófica. O ponto mais exigente da análise aparece quando Bakhtin retorna à diferença entre a arquitetônica estética e o ato de quem a contempla ou produz:

> Mas esta arquitetônica estética, representada por nós em caráter geral, é a arquitetônica da contemplação do mundo produzido no ato estético, enquanto o ato mesmo e eu que executo o ato nos encontramos fora dela, estamos excluídos dela. (Bakhtin, 2010, p. 136).

Essa passagem estabelece um limite decisivo. O mundo organizado na obra permite compreender relações de valor entre personagens e acontecimentos. O ato de conferir-lhe forma pertence à participação de um sujeito cuja existência excede esse mundo. A unidade entre arte e vida envolve essa relação entre planos distintos. A contemplação estética pode ser reconhecida como ato situado, e sua configuração interna pode ser analisada, enquanto a responsabilidade de quem age conserva sua posição na existência concreta.

O comentário ao poema permite, portanto, precisar a tese do artigo. A valoração articula espaço, tempo, corpo e palavra na construção do todo estético. A responsabilidade concerne à assunção do ato que produz ou contempla esse todo. O vínculo entre ambos demanda reconhecer as perspectivas configuradas e examinar o modo como são postas em relação. A diferenciação

impede atribuir à obra, como propriedade automática, a responsabilidade que cabe ao sujeito assumir em sua participação.

5 A obra endereçada e a responsabilidade da leitura

A reflexão sobre os gêneros do discurso amplia a discussão ao situar a obra na comunicação discursiva. Bakhtin (2011, p. 261-264) considera os enunciados em sua relação com campos de atividade e com tipos relativamente estáveis. Na criação verbal, a singularidade se realiza por meio de formas históricas que são incorporadas e reelaboradas. O estudo da autoria exige, por isso, compreender as possibilidades de composição e endereçamento que o gênero oferece, assim como as transformações produzidas por cada enunciado. Ao abordar as obras científicas e artísticas, Bakhtin explicita sua orientação para a resposta:

> A obra, como a réplica do diálogo, está disposta para a resposta do outro (dos outros), para a sua ativa compreensão responsiva, que pode assumir diferentes formas: influência educativa sobre os leitores, sobre suas convicções, respostas críticas, influência sobre seguidores e continuadores; ela determina as posições responsivas dos outros nas complexas condições de comunicação discursiva de um dado campo da cultura. (Bakhtin, 2011, p. 279).

A formulação situa a obra em uma cadeia de relações que precedem e sucedem sua realização. A resposta pode ocorrer sob diferentes formas e em outro momento. Bakhtin (2011, p. 272) considera a compreensão responsiva silenciosa e de efeito retardado, com referência aos gêneros líricos. Esse aspecto permite reconhecer a participação do interlocutor sem exigir uma réplica imediata ou verbalizada. O acabamento da composição oferece uma totalidade à compreensão, cuja continuidade se realiza em novas situações e posições de leitura.

Responsabilidade e responsividade mantêm, nesse cotejo, funções distintas. A responsabilidade concerne à assunção singular

do ato. A responsividade diz respeito à orientação constitutiva do enunciado para outros enunciados e outras posições de compreensão. As duas dimensões podem ser articuladas quando se considera a leitura como participação situada na comunicação. Seu vínculo, contudo, precisa ser demonstrado. Uma resposta pode conter recusa, hostilidade ou deformação da palavra alheia, o que mantém aberta a avaliação ética do modo como essa participação se realiza.

O destinatário participa da construção do enunciado desde sua elaboração. Bakhtin (2011, p. 301-302) relaciona a escolha do gênero, os procedimentos composicionais e o estilo à consideração do outro e à antecipação de sua compreensão. Essa formulação converge com a relevância atribuída por Volóchinov ao ouvinte na criação artística. O cotejo permite reconhecer uma orientação para o outro inscrita na forma, sem equiparar os conceitos nem presumir que as respostas efetivas reproduzirão o horizonte antecipado pela obra.

A releitura de "Separação" oferece consequências metodológicas para a análise da palavra artística. A primeira consiste em localizar os centros de valor e explicitar de que posição cada acontecimento recebe sentido. No poema, essa atenção distingue o retorno da personagem e a perda vivida pelo herói. A segunda consiste em examinar como essa relação se materializa na composição. As designações do espaço, os verbos de deslocamento e a distribuição das referências temporais constituem indícios cuja relevância depende da relação que mantêm entre si. A terceira consequência concerne ao enquadramento das vozes. A palavra de uma personagem pode aparecer por meio da memória, da citação ou da avaliação de outra, e essa mediação participa de seu valor no todo. A quarta envolve o lugar oferecido ao interlocutor, as aproximações que a forma favorece e as tensões que conserva. Essas questões permitem reconstruir a orientação da obra sem transformar cada marca isolada em prova suficiente de uma posição ética.

Tais parâmetros constituem desdobramentos do percurso realizado. Sua aplicação a outros objetos demandará atenção aos respectivos gêneros, materiais, contextos de produção e formas de circulação. O recorte verbal aqui adotado fornece condições para examinar relações entre palavras, perspectivas e composição. A extensão a outras linguagens artísticas exigirá procedimentos adequados à sua materialidade. O princípio de responsabilidade interpretativa permanece no compromisso de demonstrar as relações propostas e respeitar os limites dos dados disponíveis.

O pesquisador participa desse processo ao selecionar passagens, estabelecer aproximações e apresentar uma leitura a outros interlocutores. Sua responsabilidade ganha forma na precisão das atribuições, na consideração dos contextos e na abertura de suas conclusões ao exame. A interpretação pode ser crítica e reconhecer conflitos sem reduzir a obra a um inventário de virtudes ou desvios. O encontro com a palavra artística exige atenção ao que sua configuração permite compreender e ao que permanece em disputa.

Considerações finais

O percurso desenvolvido permitiu explicitar o sentido em que o ato responsável pode ser compreendido como fundamento da criação estética. Esse fundamento concerne à participação singular de quem cria e à exigência de assumir seu lugar na relação com o outro. A elaboração de uma obra constitui uma realização situada, atravessada por valores e vinculada à vida. A responsabilidade permanece como tarefa dessa participação, cuja assunção precisa ser distinguida da existência do produto artístico e de sua apreciação.

A valoração oferece uma via para examinar a relação entre o ato e a organização estética. Na releitura do comentário a "Separação", os sentidos de pátria, distância, lembrança e promessa se constituem conforme sua relação com centros de valor distintos. A composição reúne essas perspectivas e lhes confere

uma disposição singular. O horizonte da personagem feminina é acolhido na experiência do herói, enquanto a distribuição das vozes preserva uma assimetria que também precisa ser considerada. A unidade da obra comporta diferenças cujo exame qualifica a compreensão de sua relação com a alteridade.

O cotejo com a poética sociológica e com a reflexão sobre os gêneros do discurso ampliou esse resultado. A forma artística configura relações com o personagem e com o interlocutor pressuposto, e a obra participa de uma cadeia de respostas que ultrapassa sua situação de criação. Sua orientação social se manifesta no modo de organizar o material e de oferecer posições à compreensão. A análise ganha precisão quando distingue o ato criador, as perspectivas configuradas e as respostas efetivas, cujo conhecimento demanda documentação própria.

O estudo circunscreveu-se a uma leitura conceitual e à retomada de um poema mediada pelo comentário filosófico e pela tradução consultada. Seus resultados oferecem parâmetros para novas análises, sobretudo quanto à localização dos centros valorativos, ao enquadramento das vozes e ao endereçamento. A contribuição ao debate sobre ética, estética e responsabilidade reside na preservação dessas relações e diferenças. Criar e interpretar comprometem sujeitos com a forma que conferem à experiência do outro e com as respostas que assumem a partir de seu lugar singular.

Referências

BAKHTIN, Mikhail M. *Para uma filosofia do ato responsável.* Organização de Augusto Ponzio e Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010 [1920-1924].

BAKHTIN, Mikhail M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail M. *Estética da criação verbal.* 6. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011 [1952-1953]. p. 261-306.

FARACO, Carlos Alberto. Um posfácio meio impertinente. In: BAKHTIN, Mikhail M. *Para uma filosofia do ato responsável.* Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. p. 142-153.

PAJEÚ, Hélio Márcio; MIOTELLO, Valdemir. *A compreensão da cultura pelo ato responsável e pela alteridade da palavra dialógica nos estudos bakhtinianos.* Cadernos de Estudos Linguísticos, Campinas, v. 60, n. 3, p. 775-794, 2018. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8652007. Acesso em: 10 set. 2026.

VOLÓCHINOV, Valentin. *A palavra na vida e a palavra na poesia:* para uma poética sociológica. In: VOLÓCHINOV, Valentin. A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas. Organização, tradução, ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019 [1926]. p. 109-146.

ENTRE PALAVRAS E VOZES: A CRIAÇÃO DE SI COMO ATO RESPONSÁVEL E ESTÉTICO

Natalie J P WANZELER[14]

Resumo

O presente ensaio de natureza metanarrativa insere-se nas discussões propostas pelas Rodas Bakhtinianas, no eixo temático O Ato Responsável como fundamento da criação estética, ao tomar como objeto de reflexão uma narrativa autobiográfica publicada em 2025, intitulada A menina e uma pergunta: Onde moram as palavras, tia?, produzida no âmbito da disciplina Ensino e Texto, do curso de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/UFSC). Partindo de experiências concretas vividas no contexto escolar, busco compreender como acontecimentos da vida foram transformados em narrativa e como essa elaboração estética, constituída a partir de uma posição responsável diante da experiência e do outro, possibilita novos processos de compreensão. À luz da perspectiva bakhtiniana, reflito sobre a relação entre autor-pessoa, personagem e autor-criador, considerando a alteridade como constitutiva da experiência, da palavra e da autoria. O retorno à narrativa permite compreender que as palavras que atravessaram minha trajetória participaram da constituição da autora que hoje escreve e que, ao serem retomadas e ressignificadas na criação estética, tornam-se parte de uma resposta responsável à experiência vivida.

Palavras-chave: Autor-criador. Autor-pessoa. Ato responsável. Estética. Excedente de visão.

[14] Mestranda no Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e bolsista CAPES. E-mail: nataliewanz@gmail.com

Introdução

O presente ensaio de natureza metanarrativa insere-se na discussão acerca da temática do Rodas Bakhtinianas: O discurso na vida e o discurso na arte: arte, estética e responsabilidade nas linguagens artísticas, ao tomar como objeto de reflexão uma narrativa autobiográfica publicada em 2025, intitulada *A menina e uma pergunta: Onde moram as palavras, tia?* Produzida em detrimento da disciplina Ensino e Texto, do curso de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/UFSC). Partindo de experiências concretas vividas no contexto escolar, o texto busca compreender como acontecimentos da vida foram transformados em narrativa e como essa elaboração estética possibilita novos processos de compreensão.

À luz da perspectiva bakhtiniana, entendo que a narrativa autobiográfica não reproduz a vida tal como ela foi vivida. Ao ser narrada, a experiência passa por um trabalho de seleção, organização e atribuição de sentidos, constituindo uma forma estética de elaboração da existência. Nesse processo, questões éticas relacionadas à formação humana, à responsabilidade do professor e aos efeitos das palavras nas trajetórias dos sujeitos colocam-se como pontos importantes nessa reflexão.

Ao revisitar a narrativa autobiográfica, como autora e pesquisadora, procuro compreender como as experiências vividas, e depois transformadas em texto, revelam a indissociabilidade entre vida, arte e responsabilidade, discutida por Bakhtin em Filosofia do ato responsável (BAKHTIN, 2017) e a Estética da Criação Verbal (BAKHTIN, 2011), assim como a autoria que emerge das muitas vozes que atravessam uma história e assim se constituir em um sujeito. O filósofo russo diz que "o autor-criador nos ajuda compreender também o autor-pessoa, e já depois suas declarações sobre sua obra ganharão significado elucidativo e complementar" (BAKHTIN, 2011, p. 6).

Ao longo de minha trajetória escolar e acadêmica, encontrei professores que deixaram marcas distintas em minha relação com

a linguagem. Alguns aparecem em minhas memórias associados ao medo, ao constrangimento e ao silenciamento. Outros, ao acolhimento, à escuta e à possibilidade de experimentar a palavra como espaço de criação e encontro. Na narrativa autobiográfica, ao recordar a professora Nara, escrevi:

> Já na série seguinte, foi um pouco diferente, a professora era muito carinhosa, nossa. Ela se chamava tia Nara. Muito calma para ensinar. Ela não gritava. Lia histórias. Copiava no quadro e não exigia que tivéssemos a mesma letra dela. Ia na mesa de cada aluno. Eu fui me soltando e gostando mais da escola e da turma (WANZELER, 2025, p. 183).

Ao revisitar esse trecho, percebo que a mudança não ocorreu apenas no método utilizado pela professora, mas na forma com que ela escolheu estabelecer uma relação entre professora e alunos. A professora escolhe manter uma relação dialógica em sala de aula. Depois das experiências marcadas pelo medo de errar e pela constante sensação de inadequação, encontro uma professora que me permite ocupar outro lugar na sala de aula.

A leitura de Bakhtin (2011) contribuiu para compreender que a constituição do sujeito ocorre sempre na relação com o outro. Não nos constituímos sozinhos. Nossa consciência é atravessada pelas vozes, avaliações e posicionamentos daqueles com quem convivemos. Nesse sentido, a presença da professora Nara representou a entrada de uma nova voz em minha trajetória. Uma voz que não me definia pela falta, pela dificuldade ou pelo fracasso, mas que reconhecia minha presença como sujeito histórico-social atravessado pela cultura.

Outro trecho da narrativa autobiográfica também chama atenção:

> Fui estudar no Colégio Batista. Lá passei a gostar mais ainda de português, a professora era muito show, explicava muito bem a gramática. Se chamava professora Elza. Ela tinha uma calma e uma paciência (WANZELER, 2025, p. 184).

Ao reler essas palavras, percebo que minha memória não destaca os conteúdos ensinados. O que permanece vivo é a forma como essas professoras relacionavam-se com os seus alunos. A paciência, a escuta, o sorriso e a disponibilidade para ensinar tornaram-se tão importantes quanto os conteúdos escolares, ou até mais importante. Para ensinar, é preciso escolher como se quer afetar e ser afetado. Afetar é um ato responsável, ético e também estético, porque a estética é a criação do ato (BAKHTIN, 2011, 2017). Isso me leva a refletir que os processos de aprendizagem não acontecem separados das relações humanas que os sustentam.

Mais tarde, outras vozes foram igualmente significativas, como esta da professora Geni: "Foi com ela que aprendi a gostar e me interessar por política, voto, posicionamento, problemas sociais e políticas públicas" (WANZELER, 2025, p. 184). Esse trecho revela uma ampliação de horizontes. A escola deixa de ser apenas um espaço de reprodução de conteúdos e passa a ser um lugar de problematização da realidade. A professora não apenas ensinava, ela provocava posicionamentos, despertava perguntas e incentivava a reflexão crítica. É essa memória que guardo.

Ao observar essas memórias hoje, percebo um movimento que dialoga com a reflexão de Bakhtin (2011) sobre a palavra alheia e a palavra própria. Inicialmente, minha trajetória foi marcada por palavras que vinham dos outros: "burra", "doida", "preguiçosa". Essas vozes procuravam definir quem eu era. Durante muito tempo, elas ocuparam um lugar importante em minha relação comigo mesma, com o outro e, em especial, com a escola.

Contudo, outras vozes foram surgindo ao longo do caminho. Professores que incentivaram a leitura, a escrita, a participação e o pensamento crítico passaram a integrar o meu universo de referências. Aos poucos, as palavras recebidas deixaram de ser apenas palavras impostas de fora, passaram a ser ressignificadas, transformadas na minha vida.

Por esse viés, compreendo a noção de autoria como ato responsável. A autoria não surge de forma espontânea nem isolada.

Ela é construída no diálogo com as múltiplas vozes que atravessam nossa existência. Tornar-se autor implica assumir uma posição diante dessas vozes, concordando com algumas, recusando outras e produzindo novos sentidos."Cada um de meus pensamentos, com o seu conteúdo, é ato singular responsável meu; é um dos atos que se compõe a minha vida singular inteira como agir ininterrupto" (BAKHTIN, 2017, p. 44).

Esse entendimento permite pensar a escrita autobiográfica como uma forma de resposta. Ao escrever sobre aquilo que vivi, abro espaço para um corpo estético no qual assumo uma outra posição diante dos acontecimentos passados. Nesse retorno à minha narrativa autobiográfica, percebi algo que não era visível quanto às experiências vividas. A criança, silenciada, que temia falar em sala de aula, não poderia imaginar que se tornaria professora, pesquisadora. Esse olhar retrospectivo produz aquilo que Bakhtin chama de excedente de visão (BAKHTIN, 2011). O distanciamento temporal permite perceber relações e sentidos que escapavam à compreensão da criança e da adolescente que eu fui.

> "Esse *excedente* da minha visão, do meu conhecimento, da minha posse - *excedente* sempre presente em face de qualquer outro indivíduo - é condicionado pela singularidade e pela insubstituibilidade do meu lugar no mundo (BAKHTIN, 2011, p. 21).

Nesse ponto a discussão sobre autor-pessoa, personagem e autor-criador se torna fundamental para compreender a dimensão da narrativa. Ao discutir a situação autobiográfica, o autor deve colocar-se à margem de si mesmo e que "deve tornar-se outro em relação a si mesmo, olhar para si mesmo com os olhos do outro" (BAKHTIN, 2011, 13).

Essa formulação é particularmente significativa para entender o movimento realizado na minha narrativa, pois, ao escrever sobre a menina que fui, preciso deslocar-me dela, ou seja, estender a visão, ou trazer o excedente de visão bakhtiniano. Então,

olho a menina de outro lugar, reconhecendo as vozes que a atravessaram, buscando compreender aquilo, que naquele tempo, não poderia ser compreendido, percebido. Nesse sentido, a experiência vivida se transforma em criação estética. O autor-pessoa viveu os acontecimentos, a personagem passa a existir na narrativa e autor-criador atribui sentidos a essa experiência.

Nesse distanciamento do autor-criador (BAKHTIN, 2011), percebo as vozes de um sistema de ensino e de educação autoritário que produziram silenciamento e apagamento de muitas vozes na ditadura vivida no país naquele tempo. Eu, autor-personagem-pessoa, sobrevivi. Recriei uma outra estética do vivido quando ocupei o espaço de autor-criador, como um ato responsável (BAKHTIN, 2017), de coragem, de resistência e resiliência na ressignificação da própria existência. Isso permite também perceber a criação estética como um ato ético e responsável.

Hoje, compreendo que cada professor mencionado em minha narrativa participou, de algum modo, da constituição do sujeito que escreve este texto. Alguns ensinaram pelo acolhimento, outros, pelas marcas que deixaram. Todos passaram a integrar a rede de vozes que compõem minha trajetória. Ao escrever, pesquisar e ensinar, percebo que minha voz não nasce do nada; ela é resultado de muitos encontros, diálogos e experiências. Por isso, ao entrar em sala de aula, procuro escutar meus alunos, pois aprendi, com minha própria história, que as palavras dos professores podem abrir caminhos, mas também podem fechá-los.

Dessa forma, compreendo que a autoria começa quando alguém encontra espaço para que sua própria palavra possa existir em um mundo que continua produzindo formas de opressão, silenciamento e exclusão. Essas formas, hoje, podem aparecer na imposição de padrões estéticos que reduzem a singularidade dos sujeitos e das manifestações artísticas restringindo a possibilidade de existência de outras dizer, criar e estar no mundo. É nesse ponto que a pergunta que dá título a minha narrativa A menina e uma pergunta: Onde moram as palavras, tia? tem como resposta a alteridade, isto é, as palavras moram nas palavras que recebemos,

nas vozes que nos atravessam nos encontros com os outros, e também nas respostas que construímos , visto que as palavras não têm dono único, elas encontram a experiência e ao são ressignificadas, tornando-se palavra própria.

Referências

BAKHTIN. M. *Para uma filosofia do Ato Responsável.* [Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco}. São Carlos: Pedro & João, 2017: 160 p.

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal.* Mikhail Mikhailovitch Bakhtin: prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov: introdução e tradução Paulo Bezerra. - 6ª. ed. - São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

WANZELER, Natalie J. Portela. NarrAtividades nas formações iniciais (PIBID Letras Português) e continuada (PROFLETRAS). *A menina e uma pergunta:* Onde moram as palavras, tia? Vol. 1. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025, 205 p., 189-187 p. ISBN: 978-65-265-2499-2 [Digital].

O SAMBA DE RODA E OS ANGOLEIROS DO SERTÃO – UM ENCONTRO DE MEMÓRIA, RITMO E RESISTÊNCIA

Nanci Moreira BRANCO[15]
Ednilson da Silva VICTORINO [16]

Nossa reflexão é uma partilha de vivências, de saberes ancestrais e populares que constituem dois movimentos de raízes africanas: o samba e a capoeira. Não falamos apenas de jogo, de música e de dança, mas de um encontro de pessoas, com suas histórias e memórias que se entrelaçam, nas rodas, com a ancestralidade ali celebrada. Cada roda, mesmo que aconteça repetidas vezes, no mesmo lugar, com as mesmas pessoas, é sempre um evento único e singular, que reafirma a sua arte como um lugar privilegiado do encontro de sujeitos que celebram memórias de luta e de resistência.

Trazemos, em especial, para a nossa "roda de conversa" uma produção artística que surge e se ressignifica nesses encontros: o *Samba de Roda* produzido pelo grupo de capoeira *Angoleiros do Sertão*, especificamente na cidade de Presidente Prudente, no interior de São Paulo, e a força desse movimento de resistência cultural. Resiste como um acontecimento vivo e se renova como prática discursiva entre sujeitos que produzem sentidos, dialogando com a história e com o outro, no encontro com outras expressões artísticas mantidas pelo grupo, numa relação na qual se

[15] Doutora e mestra em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora de Educação Básica da Rede Pública; pesquisadora de cultura popular e afeiçoada aos caminhos do samba e da capoeira; integrante do grupo *Angoleiros do Sertão*, de Presidente Prudente/SP. E-mail nancimoreirabranco@gmail.com / nancimbranco@hotmail.com

[16] Especialista em gestão cultural e educador físico. Contramestre de Capoeira Angola do grupo *Angoleiros do Sertão* de Presidente Prudente/SP, músico percussionista, artesão, luthier e agente cultural. E-mail edcapoeira@msn.com

constituem e respondem ao mundo, transformando-o. É nessa interação com o outro, na resposta, na escuta, no respeito, que compreendemos o entrelaçamento entre vida, arte e cultura. No *Samba de Roda*, o canto, a palma, a dança, os instrumentos, as histórias cantadas constituem uma experiência dialógica e transformadora, que revela posicionamentos éticos, estéticos e ideológicos em relação ao mundo e à história.

O que mostramos, aqui, não é uma criação artística isolada, mas repleta de outras vozes, entrelaçada no diálogo com expressões culturais que se constituem, se enriquecem e se renovam nesse encontro.

I. Breve história de um projeto transformador

A capoeira se constituiu, ao longo da história, como uma manifestação histórica de resistência cultural negra no Brasil, construindo um espaço de preservação de símbolos tradicionais africanos e afro-brasileiros, a partir das práticas da partilha de seus saberes.

O grupo *Angoleiros do Sertão* foi fundado na década de 1980, pelo Mestre Cláudio Costa, na cidade de Feira de Santana-BA. Hoje, o trabalho desse grupo se propaga por diversas cidades do Brasil e pela Europa, difundindo os fundamentos da Capoeira Angola, por meio da musicalidade, da linguagem corporal, ritmo e rituais, que se revelam como manifestação viva, renovada (e renovadora) da tradição afro-brasileira, fruto da diáspora africana no Brasil.

1. A trajetória dos *Angoleiros do Sertão* em Presidente Prudente e a criação do ECOAS

A trajetória dos *Angoleiros do Sertão* em Presidente Prudente está ligada à resistência, à preservação da memória e à valorização das culturas de matriz africana. O trabalho começou a ser desenvolvido na cidade a partir da presença da Escola de Capoeira

Os Angoleiros do Sertão, fundada em Feira de Santana, na Bahia, pelo Mestre Claudio Costa, e que, posteriormente, passou a ter representação também em Presidente Prudente.

Ao longo dos anos, a capoeira deixou de ser apenas uma prática realizada em espaços de treinamento e passou a ocupar diferentes territórios da cidade, criando vínculos com comunidades, escolas, praças e espaços públicos. Um exemplo importante é a realização das rodas no Calçadão central da cidade, que, ao longo dos anos, tem se consolidado como um espaço de encontro, convivência e divulgação da Capoeira Angola.

A partir dessa experiência e da necessidade de ampliar o trabalho cultural, surgiu, em 2018, o ECOAS – Espaço Cultural de Cultura e Arte ECOAS[17], com a proposta de criar um espaço permanente de valorização, formação e transmissão dos saberes tradicionais. Esse projeto trabalha com a Capoeira Angola e também com outras manifestações culturais que dialogam com essa tradição, como o *Samba de Roda Rural*, o *Maculelê*, o *Afro Reggae*, o *Bumba Meu Boi* e atividades relacionadas à construção e ao conhecimento dos instrumentos musicais[18]. Algumas imagens das atividades de roda de Capoeira, oficina de instrumentos e Bumba Meu Boi[19].

[17] Cabe destacar que, em Presidente Prudente, tanto a *Escola de Capoeira Angoleiros do Sertão*, desde 2011, como o projeto *ECOAS*, desde a sua criação, são coordenados pelo Contramestre Molejo (Ednilson da Silva Victorino), um dos autores deste texto.

[18] Agradecemos imensamente às angoleiras e aos angoleiros que participam desse projeto. Ele é nosso e a voz de cada um/ uma constitui este texto.

[19] Imagens do arquivo dos *Angoleiros do Sertão* e que estão disponíveis nas redes sociais do grupo @angoleirosdosertaoppr

Figura 1, 2 e 3 – Atividades e Objetos de Roda de Capoeira



Fonte: Angoleiros do Sertão, ARQUIVO.

Mais do que oferecer atividades culturais, o objetivo é criar um ambiente onde crianças, jovens, adultos e a comunidade possam ter contato com a cultura, com a ancestralidade e com conhecimentos que, muitas vezes, não estão presentes nos espaços formais de educação. O trabalho também busca fortalecer a consciência sobre a história e a contribuição da população negra para a formação cultural brasileira, utilizando a cultura como instrumento de educação, convivência, identidade e transformação social.

2. Os desafios para manter o projeto

Manter um projeto cultural permanente é um grande desafio. Existe uma diferença muito grande entre realizar um evento pontual e manter durante todo o ano um espaço funcionando, com atividades regulares, profissionais envolvidos, instrumentos, equipamentos, manutenção, transporte, divulgação e toda a estrutura necessária para receber a comunidade.

O ECOAS enfrenta justamente este desafio: transformar a vontade de fazer cultura em uma ação contínua e sustentável. Muitas vezes, os recursos provenientes de editais são fundamentais para a realização de projetos, mas têm período determinado e regras específicas. Quando o projeto termina, permanecem as despesas, os equipamentos que precisam de manutenção, os

instrumentos que precisam ser conservados e, principalmente, existe uma comunidade que continua esperando pelas atividades.

Outro desafio é fazer com que manifestações culturais tradicionais tenham reconhecimento e condições para continuar sendo transmitidas. Muitas vezes, quem trabalha com cultura precisa desempenhar diversas funções ao mesmo tempo: ensinar, organizar, produzir eventos, buscar recursos, cuidar da documentação, divulgar as atividades e manter o espaço funcionando.

No entanto, mesmo diante dessas dificuldades, existe uma convicção de que esse trabalho precisa continuar. Cada roda, cada aula, cada oficina e cada apresentação representam uma oportunidade de transmitir um conhecimento para a próxima geração. Por isso, manter o ECOAS não significa apenas manter uma instituição funcionando, significa manter vivo um processo de transmissão cultural. A resistência também consiste em enfrentar esses desafios. É uma luta pelo reconhecimento necessário para adentrar ao mundo da cultura.

3. O *Samba de Roda*

Sou eu sambador
Cheguei agora!

O *Samba de Roda* é uma manifestação musical, poética e festiva que tem suas origens no Recôncavo da Bahia, uma região em torno da Baía de Todos os Santos, e que é conhecida por sua forte manutenção de traços culturais africanos, preservando tradições afro-brasileiras como a *Capoeira Angola*, o *Candomblé* e o *Samba de Roda*. Assim, é bastante plausível afirmar que tais expressões tenham se originado nessa região, já que os primeiros escravizados africanos foram transportados para a Bahia no século

XVI, carregando seus hábitos culturais e suas tradições musicais[20] (GRAEFF, 2015).

Em 2005, o *Samba de Roda*, forma musical-coreográfica da região do Recôncavo, na Bahia, foi incluído, pela Unesco, na sua III Declaração de Obras-Primas do Patrimônio Imaterial da Humanidade[21]. Segundo Sandroni (2010), o *Samba de Roda* se difere em dois aspectos do samba carioca (generalizado como "brasileiro"): a primeira diferença é a forma como a dança é organizada, já que a posição em círculo não é circunstancial, como nas "rodas de samba" do Rio e de outras grandes cidades brasileiras, mas é essencial ao funcionamento e à definição do gênero: *Samba de Roda*. Outra diferença é o tipo de canto, que obedece ao estilo "responsorial" de canto coletivo, muito associado à música tradicional africana e afrodiaspórica. Há também a nomeação de "sambadores" e "sambadeiras" para os/as praticantes, o que difere do termo "sambistas", usado na maioria dos lugares.

Outras características que se mantêm: os tocadores ficam juntos compondo o círculo e os presentes participam do acompanhamento com palmas. Destaca-se também a alternância coreográfica, em que não é comum que todos os participantes dancem ao mesmo tempo, pois isso descaracterizaria o samba como de roda. O princípio da alternância tradicionalmente tem relação com um dos gestos mais característicos do *Samba de Roda*: a famosa umbigada - traço cultural de origem banto, por meio do qual a

[20] Para compreender mais profundamente as características específicas e musicais do *samba de roda*, sugerimos a leitura de *Os ritmos da roda - Tradição e transformação no samba de roda*, de Nina Graeff (cf. referências)

[21] A pesquisa que fundamentou a candidatura do Samba de Roda à III Proclamação das Obras-Primas do Patrimônio Oral e Imaterial da Humanidade, outorgado pela UNESCO em 2005, foi publicada no Dossiê 4 *Samba de Roda do Recôncavo Baiano*, do IPHAN, com pesquisa de Carlos Sandroni (cf. referências)

pessoa que está sambando indica quem irá substituí-la na roda (Carneiro, 1961; Tinhorão, 1988:45-68 *apud* IPHAN, 2006).

Dentro do universo cultural dos *Angoleiros do Sertão*, com o Projeto ECOAS, em Presidente Prudente, o *Samba de Roda* ocupa um lugar muito especial. O samba que desenvolvemos não é pensado apenas como uma apresentação musical. Ele é uma experiência coletiva que envolve música, dança, canto, instrumentos, improvisação, memória e participação.

O nosso trabalho dialoga especialmente com o Samba de Roda Rural e com diferentes tradições musicais presentes nas comunidades brasileiras. Os temas podem remeter ao universo das religiões de matriz africana, ao contexto rural, ao próprio samba, como estas:

Eu vou boiar meu gado - ieeee
Eu vou boiar meu gado - ieeea
Eu pego a minha taca, meu jaleco, meu gibão
minha corda de laçar, meu cachorro tubarão
Eu vou boiar meu gado - ieeee
Eu vou boiar meu gado - ieeea
Eu não ia mais sambar
Confesso que até jurei
Mas Jesus vai me perdoar
Eu voltei a sambar
Quebrei minha jura quebrei.

Quebrei, quebrei!
Quebrei a minha jura quebrei!

A roda é o elemento central: as pessoas se reúnem, os instrumentos conduzem o ritmo, alguém puxa o canto e os demais respondem, enquanto a dança acontece no centro.

Esse formato cria uma relação muito forte entre quem toca, quem canta, quem dança e quem assiste. Não existe uma separação rígida entre artista e público. A roda convida as pessoas a participar. Esse aspecto é fundamental quando pensamos no entrelaçamento entre a vida e a arte. É uma expressão cultural viva, que acolhe as pessoas na sua arte. Assim, os eventos culturais só podem ser entendidos exatamente de dentro da vida, nesses encontros, como seus atos responsáveis, ou seja, como resposta concreta e irrepetível de cada um/uma às imposições da vida real e social (BAKHTIN, 2010b). Para compreender isso, é necessário um

olhar atento para o "*mundo da cultura*, espaço em que nossos atos ganham significado, e para *mundo da vida*, espaço específico e único em que um ato é realizado" (GERALDI, 2010, p.84). É no *mundo da vida* que podemos criar, compartilhar, contemplar, enfim, viver. É nele que a arte se constitui e se ressignifica.

Musicalmente, trabalhamos com instrumentos como pandeiro, timbal, bumbo, tamborim, reco-reco, agogô, triângulo e outros instrumentos de percussão, além da presença dos instrumentos e elementos que fazem parte da tradição dos *Angoleiros*.

As músicas também são importantes porque carregam histórias, brincadeiras, ensinamentos, desafios, experiências do cotidiano e referências à ancestralidade. O canto de chamada e resposta cria uma conversa entre quem conduz e o coletivo. Em muitos momentos, os versos podem ser improvisados, permitindo que a roda dialogue com aquilo que está acontecendo naquele instante.

É justamente aí que aparece uma das características mais importantes do nosso trabalho: o diálogo entre diferentes manifestações culturais. A Capoeira Angola conversa com o Samba de Roda; o Samba de Roda conversa com o Maculelê. O trabalho com os instrumentos aproxima as pessoas da musicalidade. O Bumba Meu Boi amplia esse universo para outras formas de expressão e o Afro Reggae estabelece uma ponte com linguagens culturais mais contemporâneas.

Não queremos colocar essas manifestações em caixas separadas. Pelo contrário: queremos mostrar que elas podem conversar, porque fazem parte de uma grande rede de saberes, memórias e formas de expressão construídas coletivamente ao longo da história. A construção dessa rede de saberes é um dos pontos que nos permite compreender a cultura popular como evento vivo, contemporâneo e influente, criado e mantido pelo próprio povo (AZEVEDO, 2007). É uma cultura viva e que se renova porque é um lugar em que os diálogos (consensuais ou não)

acontecem. Esse aspecto caracteriza sua pluralidade, pois "funciona como um processo coletivo e incessante de produção de significados que molda a experiência social e configura as suas relações". (DE CERTEAU, 1995, p.104)

Essas manifestações entrelaçadas configuram uma celebração de pessoas que festejam a vida partilhada, sua história e o evento único de cada encontro. Enfim, é um acontecimento pleno de vida. Por isso, é *regenerador*, no intuito de superar as adversidades ou de submetê-las ao riso e à festa, e é *renovador*, pois, cada novo encontro é único e essa novidade é que faz revigorar tal evento.

Esse entendimento reforça a concepção de que a cultura não deve ser entendida como uma realidade já dada, preestabelecida de alguma forma, mas construída na relação com os sujeitos sociais. O *Samba de Roda* e cada uma das expressões que dialogam no nosso projeto emanam das relações entre memória e história, entre o passado e o porvir, que se dá no presente. Em cada roda de samba e de capoeira, em cada canto entoado, ecoa, entre outras, a voz de um povo que, no passado, sofreu as mazelas da escravidão e que, no presente, sofre as duras penas do preconceito; mas ecoa também o grito de sujeitos livres e que, ao relembrarem, no presente, o seu passado, constroem o seu projeto de futuro – um porvir libertador, quem sabe. É o samba (e as criações artísticas que o integram), acima de tudo, uma celebração do momento presente, daquele encontro de pessoas ricas em suas diferenças que festejam a vida. (BRANCO, 2016).

O que fazemos no ECOAS é, portanto, um trabalho de continuidade. Recebemos conhecimentos que foram transmitidos por nossos mestres e por gerações anteriores e procuramos repassá-los para as novas gerações, respeitando suas características e, ao mesmo tempo, permitindo que continuem vivos e em diálogo com o presente.

A nossa preocupação não é apenas ensinar uma sequência de movimentos, uma música ou um ritmo. É ensinar o significado

que existe por trás deles porque quando uma criança aprende um toque, aprende também uma história; quando aprende uma cantiga, entra em contato com uma memória; quando participa de uma roda, aprende a conviver, ouvir, respeitar e compartilhar.

É dessa maneira que entendemos a cultura: não como algo parado no passado, mas como algo vivo, que se transforma, que dialoga e que continua sendo construído por cada pessoa que entra na roda. E é por isso que seguimos mantendo esse trabalho em Presidente Prudente e na região: para que a roda continue girando e para que esses saberes possam chegar às próximas gerações.

I. **Vida, arte e cultura: uma trama indissolúvel**

Ao falarmos do nosso projeto, das rodas de capoeira, do samba que produzimos, partimos da ideia de que vida e arte não são a mesma coisa, mas tornam-se algo singular em nós, na unidade da nossa responsabilidade (Bakhtin, 2006a). Assim, a criação artística constrói novos sentidos para a existência enquanto a experiência vivida nutre e transforma a criação. Bakhtin nos faz compreender que o laço entre vida e arte não se dá na fusão, mas na responsabilidade de quem cria e de quem vive. Essa responsabilidade é ética, pois a criação artística é uma resposta, ou seja, cada expressão de arte é uma maneira de valorar o mundo e, por isso, uma criação artística nunca é neutra; é um acontecimento único e irrepetível, indissociável da vida, da cultura e das relações de alteridade, em seu contexto.

Em cada apresentação do nosso grupo *Angoleiros do Sertão*, em praça pública, com rodas de capoeira e de samba, em cada evento e oficina que promovemos, estamos nos reafirmando como parte de uma cultura e de um lugar social em que convivem diferentes e, muitas vezes, divergentes modos de visão da cultura popular de raízes africanas e afro-brasileiras. Apresentar essas rodas na praça pública é, por isso, validar a nossa voz e lutar por um espaço e, assim, responder a alguns discursos de

desqualificação e tentativas de apagamento com nosso ato responsável e de resistência.

A convicção de manter atuante um projeto cultural, e todas as implicações e desafios que o integram, é reconhecer-se numa arena de lutas ideológicas em que dialogam duas esferas: a da *oficialidade* de eventos da indústria cultural e a da *popular*, que representa a voz de sua gente. É o lugar da hibridez dessas esferas, que confronta suas formas de resistência e de preservação. Todo "ato cultural vive por essência sobre fronteiras: nisso está sua seriedade e importância; abstraído de fronteira, ele perde terreno, torna-se vazio, pretensioso, degenera e morre" (BAKHTIN 1988, p. 29). Assim, entendemos que o ato cultural não existe de maneira isolada, mas é constituído na tensão/no diálogo entre diferentes sujeitos, valores, perspectivas e contextos. As fronteiras representam, na perspectiva do autor, não uma barreira que separa, mas o lugar de diálogo e produção de sentidos. É exatamente na relação com o que lhe é diferente que um ato cultural ganha profundidade e significado. Se ele se abstrai dessas relações de alteridade, corre o risco de esvaziar-se, pois se afasta da sua dimensão mais concreta: a da experiência humana.

Quando contemplamos expressões culturais tão genuínas como o *Samba de Roda* apresentado nas praças, nas escolas, nos espaços de cultura, envolvendo as pessoas que se achegam, não podemos vê-lo apenas como um entretenimento casual, mas como uma potência que emana de cada movimento e histórias construídas e celebradas. Compreendemos o conflito de vozes sociais que ali se encontram, e que é um fator constitutivo das diferentes posições sociais que circulam e que nos fazem entender a proximidade com uma expressão cultural que está repleta de ressonância da voz do outro: cercada por outros discursos.

Desse modo, nossa voz "penetra neste meio dialogicamente perturbado e tenso de discursos de outrem, de julgamentos e de entonações. Ele se entrelaça com eles em interações complexas" (BAKHTIN, 1988, p.86). Por isso, falar sobre o *Samba de Roda*, a

capoeira e diversas manifestações herdadas da diáspora africana e a relação que essas expressões mantêm com a sociedade e com outras culturas é compreender essa arena de disputa, na qual os signos ideológicos[22] se materializam, ou seja, o canto, a dança, os instrumentos, as roupas, representam mais do que simples composição artística: são signos de luta e de resistência que, ali, celebram sua história e ancestralidade. Por essa razão, devem ser entendidos não como elementos isolados, mas no signo ideológico que o todo da criação artística representa, a saber, a luta ideológica pelo reconhecimento da própria existência, pois o ato responsável demanda o reconhecimento para adentrar ao mundo da cultura. É a nossa voz de resistência que compreende ser o samba e a capoeira manifestações já envoltas em muitos discursos construídos, ao longo do tempo, que tentam desqualificar, contestar, com pontos de vista e apreciações carregadas de preconceito.

É impossível dissociar essas expressões artísticas da cadeia discursiva em que estão inseridas e dos discursos com os quais elas interagem, aos que elas respondem e, também, aos muitos que elas provocam (BAKHTIN, 1988). Isso nos conscientiza de que toda obra artística se origina de um ato responsável, construído pelo olhar contemplador, nas relações históricas e sociais, em que ética e estética articulam-se numa mesma unidade arquitetônica de valores e posições que dão sentido à sua vivência. Por isso, tal manifestação artística não é uma mera imitação da realidade e não a reproduz de forma neutra, mas sim, assumindo um posicionamento ideológico diante dessa realidade ao escolher a sua

---

22 "Tudo que é ideológico, possui um *significado* e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um *signo. Sem signos não existe ideologia.* [...] Cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade. Todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material, seja como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo ou outra coisa qualquer" (BAKHTIN, 2006b, p.31-33).

forma de se manifestar e ao construir uma relação dialógica, alargando, assim, os caminhos da compreensão (BAKHTIN, 2006a).

Bakhtin (2010), ao estudar as práticas cotidianas, na praça pública e nas feiras, ou seja, nesses ambientes plenos de povo, apresenta os lugares que revelavam as ideologias que circulavam na sociedade da época. Nessa perspectiva, nos mostra que o diálogo entre a cultura *oficial* e a *não-oficial* não é delineado pela incompatibilidade entre classes ou grupos, mas pela permeabilidade discursiva e pela sempre presente possibilidade de transgressão, infiltração e comutação de práticas e representações entre esses grupos. E é exatamente esse caráter de permeabilidade que as rodas de samba e capoeira revelam, de pessoas que construíram e constroem a cultura popular e que reafirmam a sua identidade, revelando, assim, que a cultura popular emerge das suas fontes e se ressignifica nas suas relações dialógicas com outras culturas.

Esse contato com as pessoas e as diferentes culturas e ideologias que circulam nos espaços da praça pública nos coloca num diálogo complexo, mas que permite que essa manifestação cultural viva e se renove, em cada encontro. É o caminho da alteridade e esta implica instabilidades, pois é o lugar do imprevisto e das surpresas que o encontro com o outro nos permite viver.

Axé pra nós!

Referências

AZEVEDO, Ricardo. *Abençoado e danado do samba:* O discurso da pessoa, das hierarquias, do contexto, da religiosidade, do senso comum, da oralidade e da folia. São Paulo: EDUSP, mimeo.

BAKHTIN, Mikhail. *Questões de Literatura e de Estética.* Trad. Aurora Bernardini et al. São Paulo: Unesp, 1988.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal.* 4ª ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2006a.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem.* 12ª ed. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006b.

BAKHTIN, Mikhail. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de Francois Rabelais.* 7ª Ed. Trad. Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2010a.

BAKHTIN, Mikhail. *Para uma filosofia do ato responsável.* São Carlos: Pedro & João Editores, 2010b.

BRANCO, Nanci Moreira. *Memórias do samba carioca na voz dos compositores populares:* uma análise discursiva de depoimentos do projeto "Puxando conversa". 2016. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de São Carlos. Disponível em https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8175, Acesso em 20 set. 2026.

DE CERTEAU, Michel. *A cultura no plural.* São Paulo: Papirus, 1995.

GRAEFF, Nina. *Os ritmos da roda*: Tradição e transformação no samba de roda. Salvador: Edufba, 2015.

IPHAN - ISTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. *Samba de roda do Recôncavo Baiano – Dossiê 4*. 2006. Disponível em: https://bibliotecadigital-web.iphan.gov.br/server/api/core/bitstreams/03938434-8e9b-4a1f-9e85-0ebb79a84683/content. Acesso em 12 set. 2026.

SANDRONI, Carlos. *Samba de roda, patrimônio imaterial da humanidade.* In: Estudos Avançados, v. 24, n. 69, p. 373-388, 2010. Disponível em: . Acesso em: 12 set. 2026.

A ESCRITA COMO ATO RESPONSIVO OU PORQUE É PRECISO UM TEXTO PARA QUE HAJA PENSAMENTO

Minna Gondim M. RODRIGUES[23]

Resumo

Este texto tem como objetivo provocar uma reflexão sobre a escrita enquanto ato responsivo na cadeia de enunciados da vida. Propõe pensar, a partir de pequenos relatos que trazem a linguagem como tema, a discussão sobre a responsabilidade e singularidade do ato de escrita e de leitura. A escrita e leitura como atos de criação estética através do qual nos posicionamos diante do outro e do mundo.
Palavras-chave: Texto. Ato Responsável. Criação

Introdução

A escrita como enunciado é possível em diferentes gêneros. Alguns escrevem poesia, outros artigos, outros músicas. A diversidade e complexidade crescente dos gêneros do discurso foi extensamente estudada por Bakhtin e segue o sendo por pesquisadores da filosofia da linguagem. O exercício que proponho aqui é de trazer para a escrita o pensamento, ou nas palavras de Bakhtin o relato cotidiano que circunda a escrita e que se faz também texto.

Esse parece um bom começo. Então preciso escolher uma temática de escrita para o encontro anual do Rodas. Não precisa ser

[23] Doutora em Educação. Professora da Rede Municipal de Educação de Niterói. Graduanda em Filosofia da Universidade Federal Fluminense.

um texto grande nem ser escrito no rigor acadêmico, mas uma escrita capaz de refletir singularidade da experiência. A temática está no campo da linguagem, da arte, da ética e da estética como entendidas pelo Círculo de Bakhtin. Entendo que há um círculo (de estudiosos) que inaugura uma roda (de conversa). Nada de mais. Mas que palavras cabem nesse texto? E a pergunta que vem antes, o que é um texto?

Penso no texto como enunciado, em sua dimensão de ideia e em sua dimensão de ato. Esse é ponto que interessa. Um sistema de linguagem sim, mas capaz de ser criação, capaz de singularidade e história. Um enunciado que posiciona quem escreve diante do outro e do mundo.

1 Uma roda

Entrei nessa roda chamada Grupo Atos quando estava chegando no mestrado, mas ela já se encontrava em movimento. A cada volta que dava eu encontrava e desencontrava, aprendia e desaprendia, escrevia e reescrevia. Assim eu também me colocava em movimento. Uma leitura provocava uma escrita que mudava um pensamento, que transformava minha prática de professora. Um dia era lápis e papel, no outro linha e agulha, no outro cola e tesoura e no outro outras coisas. Nos encontros, sentados em roda, íamos falando sobre Bakhtin enquanto ele ia falando através de nós. Eu saía como quem sai de um curso de línguas, entendendo muito pouco do que estava acontecendo, mas com uma vontade enorme de repetir aquelas palavras.

Agora me lembro de uma coisa. Quando eu estava aprendendo a ler tinha na minha cartilha um texto que contava de um barquinho amarelo. Na ilustração tinha um menino colocando no rio a dobradura de um barquinho. O que aconteceu é que eu não aprendi a ler. Não naquele momento. Eu decorei o texto. E eu acompanhava a leitura na voz do outro com o dedo indicador correndo na linha do livro, me certificando de estar no ponto certo

quando quem estava lendo falava *Chuá Chuá* que era como terminavam algumas frases. A turma seguia lendo. A história acabava e recomeçava. Eu escutava com atenção, esperando (com certa tensão) chegar a minha vez de fazer parte daquele momento de leitura.

O que quero dizer é que cada vez que outra criança repetia a leitura era uma outra voz, um acontecimento novo e eu ia aprendendo uma palavra nova. Nova na minha leitura. O outro me dizia e então eu lia. Barco, depois menino, depois rio e assim também, linguagem, enunciado, ato responsivo, materialidade, discurso. As palavras, como as pessoas, davam as mãos e iam encontrando seus lugares. Era a roda rodando.

2 Uma semana depois

Passou uma semana desde o último encontro do Atos e eu ainda não sei o que vou escrever. E se eu disser que estou passando mal e que não posso participar do próximo encontro do grupo? E se eu disser que (agora mais perto da verdade) não encontro as palavras que quero escrever? Mas e se eu então falar a verdade? Que nem sempre entendo bem as palavras de Bakhtin? Mesmo nas melhores traduções, mesmo acompanhando com o indicador.

Tive outra lembrança. Uma distração que inventei para mim quando criança depois que aprendi a ler. Criança de apartamento, eu procurava na enciclopédia (isso é engraçado) uma palavra com a qual havia me deparado, provavelmente ouvindo a conversa dos adultos, e fazia aquela leitura. Eu já gostava muito de ler. No final, do que hoje sei que se chama verbete, havia sempre outras três palavras. Eram palavras-chave para outras leituras. Então eu escolhia uma delas e a brincadeira recomeçava. Eu ia, mais do conhecendo as palavras, colecionando sentidos.

Hoje, por vezes, fico sem palavras. Sem palavras que penso serem só minhas. Parece que tenho só as alheias. Não sei se isso é

realmente possível. Mesmo assim, vou a procura delas nos discos e livros e filmes.

Faz uma semana que estou escrevendo esse texto. O que penso ser o final dele escrevi quando sai do filme As Cores do Tempo. Por cerca de duas horas fiz parte daquela história que entre pinturas e fotografias o filme conta de uma mulher, ao mesmo tempo que mistura tempos, lugares e amores. Queria muito pensar melhor sobre ele outra hora. Desconheço nomes de atores, diretores e sei nada sobre técnica.

Não assisto filmes que tenham cachorros, começo a sofrer com a possibilidade de eles sofrerem ou morrerem no primeiro momento em que aparecem na tela. Não gosto muito de comédias e nem de filmes repetidos. Por melhor que me pareçam. E ainda, choro em quase todos. Saio do cinema sem querer muita conversa e não assisto dois filmes no mesmo dia. É preciso sentir por um tempo o movimento daquelas palavras e ir voltando de novo para um lugar que não parece mais o mesmo depois do filme. Não terminei o texto esse dia.

3 O encontro do grupo

No encontro desta semana tomei coragem e apresentei meu rascunho do texto. Tinha colocado no grupo para quem quisesse fazer a leitura, mas ninguém fez. Aí alguém me sugeriu fazer a leitura em voz alta já que era apenas uma página. Eu fiquei feliz com isso porque ia ficar mais fácil me fazer entender se junto com as palavras eu pudesse colocar minha voz. Li caprichado, com pausas e ênfases. Ao mesmo tempo tentava ver o rosto das pessoas ali na tela do computador. E achei curioso que cada um tenha escolhido um pedacinho do que contei para fazer um comentário. Ouviam na minha voz o que já tinham lido no texto escrito, mas eram as minhas palavras e traziam sentidos. Fiquei feliz com as contribuições e a tensão foi se desfazendo na escuta atenta do grupo.

Marcia me falou do movimento da escrita e sugeriu um texto. Talvez dois. E disse: "vou te enviar mais tarde". Domingas, sempre amorosa, falou da menina que lê. Miza me fez pensar sobre autoria e outras coisas. Roberta chegou mais tarde. Senti falta de Reinaldo e Lili. Ainda havia tanto a ser dito. No final de cada fala outras palavras-chave foram se apresentando querendo ser escolhidas. Talvez *arte*, *ética*, *estética*, *responsabilidade*. Queria ainda fazer caber outras leituras, letras de músicas, trechos de filmes, mas o tempo está ficando apertado e pelo jeito não teremos ampliação do prazo desta vez.

Considerações Finais

Precisei ir ao shopping, mas achei um café com uma mesa e uma tomada. Outras pessoas também estão com computadores e livros o que me faz ficar à vontade. Pode parecer estranho, mas o som das pessoas conversando me ajuda a me concentrar. Alguém pede um café, outro fala ao celular, outro lê para o par o trecho de um livro. No sofá, sim é um café no meio do shopping e tem o sofá, duas pessoas conversam baixinho. Minha atenção se divide entre a escrita que proponho e o tema da conversa que tem pressa porque esperam mais alguém que não pode saber sobre isso.

A relação entre a cartilha, a enciclopédia, o cinema, e agora penso que o sofá, é a sensação de participar de uma ciranda palavras. Não. É a certeza de fazer parte dessa roda. O tempo aqui, como no filme, vai construindo sentidos a partir dos encontros. Porém, um círculo é uma figura fechada. E perfeita. Talvez essa não seja uma boa imagem. A palavra não possui a fixidez de uma categoria linguística. É dentro do enunciado que ela possui sentido. Há um todo discursivo que é vivo, dialógico e plurilíngue. Mas logo agora quase no final? E se alguém discordar, se entender diferente? Onde cabe essa resposta?

Fiquei um tempo ocupada com esse problema.

Até que pensei em uma roda em movimento. É preciso colocá-la em movimento para que outros sentidos possam surgir.

Penso o movimento dos planetas, das rodas de crianças que cantam de mãos dadas, dos círculos que a pedra imprime quando bate na água, e em muitas outras rodas que se tocam e que ora se fundem e ora se distinguem. Para isso podemos usar lápis e papel, linha e agulha, cola e tesoura, telas e janelas, colheres e panelas.

Preciso pensar em como terminar o texto. Talvez reafirmando a escrita como ato de criação, como escolha responsável de palavras de um enunciado e como posicionamento do sujeito diante do outro e do mundo. Sim. Era isso que eu queria dizer.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal.* Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

AS CORES do tempo. Direção: Cédric Klapisch. Produção: Ce Qui Me Meut. França, 2025. 1 videodisco (124 min).

VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem:* problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, ensaio introdução e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

QUANDO O SILÊNCIO RESPONDE: MEMÓRIA E ATO RESPONSÁVEL NA CRIAÇÃO ESTÉTICA EM UM TRECHO DO LONGA-METRAGEM "MANAS"

Miguel Costa SILVA[24]
Keila de Jesus Morais LOBATO[25]
José Anchieta de Oliveira BENTES[26]
Rita de Nazareth Souza BENTES[27]

Resumo

O artigo analisa um trecho do longa-metragem "Manas" (Fortes, 2004), de Marianna Brennand, a partir do pensamento de Mikhail Bakhtin. O estudo retoma uma experiência acadêmica iniciada em 2025, quando o longa-metragem foi utilizado em um seminário sobre memória em Bakhtin. O objetivo é analisar, à luz do pensamento de Mikhail Bakhtin e em diálogo com seus interlocutores, como em "Manas" se articula palavra, imagem, corpo, gesto, som, enquadramento e silêncio. A pergunta de pesquisa é: como a criação estética de "Manas" pode ser compreendida como ato responsável diante das memórias, dos silêncios e das experiências de violência vividas pelas personagens no contexto marajoara? A análise concentra-se na sequência da festa de aparelhagem em que o olhar de Marcielle acompanha

[24] Doutorando em Educação da Universidade do Estado do Pará (PPGED/UEPA). Professor da UAB/UEPA. E-mail: miguelpara@gmail.com

[25] Doutoranda em Educação da Universidade do Estado do Pará (PPGED/UEPA). Professora da Pós-Graduação em TEA/UEPA. E-mail: keilinhalobato@yahoo.com.br

[26] Doutor em Educação Especial (UFSCAR). Professor Adjunto da Universidade do Estado do Pará. E-mail: anchieta2005@yahoo.com.br

[27] Doutora em Letras (FFLCH-USP, 2020). Professora Adjunta da Universidade do Estado do Pará. E-mail: rita.bentes@uepa.br

diferentes formas de presença feminina e uma situação de violência. Os resultados indicam que o silêncio não possui sentido fixo, podendo constituir-se como uma forma de resistência ou denúncia, emergindo das relações concretas. A responsabilidade estética em "Manas" se manifesta no modo como a obra coloca vidas em relação, na tensão entre aquilo que o olhar alcança e o inacabamento do sujeito.
Palavras-chave: Ato responsável. Memória. Alteridade.

Introdução

A produção deste trabalho teve sua origem em uma experiência acadêmica realizada em outubro de 2025, na disciplina Dialogismo e Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (PPGED/UEPA), ministrada pelo professor José Anchieta de Oliveira Bentes. Na ocasião, um seminário sobre memória no pensamento de Mikhail Bakhtin, em diálogo com o texto de Irina Koznova, aproximou-nos do longa-metragem "Manas" (Fortes, 2004). O interesse inicial estava na memória e em sua constituição nas relações, na linguagem e na cultura. O contato com o longa-metragem, entretanto, nos instigou e deixou questões abertas: imagens, gestos e silêncios continuaram produzindo inquietações para além daquela atividade acadêmica.

Retornar a "Manas" no contexto do XII CÍRCULO: Rodas de Conversa Bakhtiniana 2026 significa retomar essa experiência e navegar por outro caminho, nas águas Amazônicas. Se antes a memória se assentava no centro da discussão, agora interessa compreender como experiências marcadas pelo silêncio, pela violência e pelas relações familiares ganham forma na linguagem cinematográfica. A questão emerge, assim, daquilo que o longa-metragem representa para a posição que constrói ao transformar essas experiências em acontecimento artístico. Esse movimento encontra fundamento em Bakhtin (2011), para quem arte e vida não

permanecem isoladas, mas encontram unidade na responsabilidade do sujeito.

Em "Manas", a questão adquire particular relevância. O longa-metragem exibe em cena experiências de meninas e mulheres no território marajoara, sem que o Marajó seja tomado como simples cenário ou as personagens como representação homogênea das mulheres amazônicas. Interessa perceber como palavra, corpo, imagem, gesto, som e silêncio participam da produção de sentidos. Xavier (2023, p. 121-124) permite pensar o cinema como linguagem multissensorial inserida no social e no vivido, e Di Camargo Jr. (2023, p. 77-79) destaca seu caráter histórico, social e culturalmente da linguagem cinematográfica.

Diante disso, este trabalho traz a seguinte questão: como a criação estética de "Manas" pode ser compreendida como ato responsável diante das memórias, dos silêncios e das experiências de violência vividas pelas personagens no contexto marajoara?

O objetivo é analisar, à luz do pensamento de Mikhail Bakhtin e em diálogo com seus interlocutores, como em "Manas" se articula palavra, imagem, corpo, gesto, som, enquadramento e silêncio.

A análise parte do trecho selecionado, considerando elementos verbais, visuais, corporais e sonoros. O percurso articula descrição, análise e interpretação, evitando antecipar sentidos antes de observar as marcas do próprio objeto. Mais do que buscar uma leitura definitiva, procura-se compreender como os sentidos se dão na relação entre arte e vida e como, nessa relação, se manifesta a responsabilidade no modo de colocar uma vida diante de outra.

1 Ato responsável, arte e vida em Bakhtin

Pensar a criação artística a partir de Bakhtin exige aproximá-la da vida sem confundir uma com a outra. Essa relação aparece de forma direta em Arte e responsabilidade, quando o autor discute ciência, arte e vida como campos da cultura humana que não encontram unidade apenas por estarem lado a lado. A ligação entre eles acontece no sujeito que os incorpora à própria existência. Por isso, Bakhtin afirma que "Arte e vida não são a mesma coisa, mas devem tornar-se algo singular em mim, na unidade da minha responsabilidade" (BAKHTIN, 2011, p. XXXIV). A responsabilidade é, assim, o que impede que aquilo que se vive e se compreende na arte permaneça indiferente à existência.

Essa formulação é importante porque afasta uma compreensão da estética restrita à forma ou à beleza. A obra nasce de um lugar situado, de alguém que ocupa uma posição singular no mundo e que não pode se ausentar inteiramente do ato que realiza. Essa compreensão se aproxima da proposta do próprio Eixo 1 do Rodas 2026, que toma a manifestação artística como acontecimento único e irrepetível, histórico e socialmente, no qual ética e estética integram uma mesma unidade. A criação, nessa perspectiva, não reproduz a realidade de maneira neutra, ao dar forma ao mundo, também assume uma posição diante dele.

Bakhtin (2010), em *"Para uma filosofia do ato responsável"*, o ato não se reduz a uma ação abstrata que poderia ser realizada da mesma maneira por qualquer pessoa. Ele acontece uma vez, em condições concretas, a partir de um lugar que somente aquele sujeito ocupa. É nesse sentido que responsabilidade e singularidade se aproximam. Não se trata apenas de reconhecer racionalmente um princípio, mas de assumir a própria participação no acontecimento. O sujeito não está fora da vida contemplando-a de uma posição neutra; está presente nela.

Miotello (2018, p. 39-40) ajuda a compreender essa ideia ao destacar que, no pensamento bakhtiniano, a singularidade do sujeito não se explica por um eu isolado. Ela se constitui na relação.

Há atos que somente aquele sujeito pode realizar porque é único o lugar que ocupa diante de alguém. A responsabilidade deixa, assim, de ser entendida como regra moral geral e passa a envolver a concretude de uma relação: sou convocado porque estou aqui, neste lugar, diante dessa situação e não de outra. Nessa perspectiva, não há álibi capaz de retirar o sujeito de sua participação na existência.

O lugar singular que ocupo, entretanto, só pode ser compreendido na relação com outros sujeitos. A alteridade não aparece depois do ato responsável, como uma categoria que lhe é acrescentada. Ela participa de sua própria constituição. É diante de alguém que minha posição adquire contorno; é na relação que aquilo que faço, digo ou silencio ganha valor. Por isso, a responsabilidade bakhtiniana não pode ser pensada como movimento fechado sobre o próprio sujeito. O eu não se basta.

Essa dimensão relacional ganha uma formulação particularmente fecunda no diálogo proposto por Cavalcante Filho e Carvalho (2025b, p. 36-38). Os autores aproximam responsabilidade e responsividade para pensar a responsibilidade: o sujeito não apenas responde por aquilo que faz, mas também responde a alguém e às condições concretas nas quais seu ato se realiza. A responsividade, nesse sentido, não corresponde a uma reação automática. Ela implica posicionamento. Ao discutir o sujeito dialógico, os autores ressaltam que toda enunciação é situada, histórica e axiologicamente marcada e que responder envolve compromisso com aquilo que se diz, faz e também cala.

Essa articulação é especialmente importante quando o ato considerado é artístico. Se arte e vida não constituem mundos incomunicáveis, aquilo que recebe forma estética mantém relações com a existência da qual emerge. Não significa exigir da arte uma correspondência direta com a realidade ou transformá-la em instrumento de uma finalidade moral. Significa reconhecer que a forma artística não é indiferente: selecionar, mostrar, ocultar, aproximar, distanciar, nomear ou silenciar participam da construção de sentidos.

Nesse ponto, a dimensão ética encontra a dimensão estética. A relação não decorre simplesmente do conteúdo abordado por uma obra, como se determinados temas fossem, por si mesmos, responsáveis. Ela passa pela maneira como uma experiência é organizada e ganha forma. Criar envolve valorar. O sujeito que cria não encontra diante de si uma realidade inteiramente pronta e neutra para depois reproduzi-la. Ao estabelecer relações entre os elementos que compõem a obra, organiza um determinado horizonte de sentidos.

Essa compreensão encontra uma aproximação importante na produção bakhtiniana na Amazônia. Ao apresentar Estudos Bakhtinianos do GELPEA: o ato ético e estético nas práticas amazônicas, Cavalcante Filho (2025a, p. 13-14) relaciona o gesto de dizer às dimensões ética e estética, tomando a linguagem como lugar no qual uma posição diante de alguém se torna sensível. A coletânea reúne reflexões sobre discurso, arte, educação e práticas culturais amazônicas a partir da compreensão de que o dizer envolve tanto uma posição valorativa quanto uma forma de materializá-la. Esse diálogo é relevante para este estudo porque permite pensar a produção de sentidos em contextos amazônicos sem retirar os sujeitos e suas práticas das condições concretas em que vivem.

A relação entre eu e outro conduz ainda a uma questão decisiva para a atividade estética. Em *"O autor e a personagem na atividade estética"*, Bakhtin (2011, p. 21-22) mostra que os lugares ocupados por mim e pelo outro não coincidem. Diante de alguém, vejo aspectos que não estão disponíveis a ele do lugar que ocupa; da mesma maneira, há dimensões de mim às quais somente um olhar exterior pode ter acesso. Esse excedente de visão decorre da singularidade das posições ocupadas no mundo. Não significa superioridade de quem vê, mas diferença entre lugares que não podem ser simplesmente trocados.

Essa diferença torna o olhar estético uma questão também ética. Dar forma ao outro implica vê-lo de uma posição exterior, mas essa exterioridade não autoriza transformá-lo em objeto

inteiramente acabado pelo olhar de quem o contempla. Há sempre algo que escapa. É precisamente essa tensão que interessa quando a discussão se aproxima de "Manas". Diante de experiências de violência, silêncio e sofrimento, não basta perguntar o que a obra mostra. É necessário perguntar como olha, de onde constrói esse olhar e que posição assume na maneira de aproximar-se das personagens.

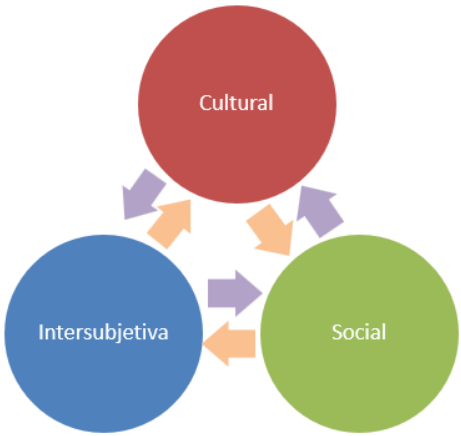
Desse modo, o ato responsável oferece uma chave para compreender a criação artística sem separá-la da vida e sem reduzi-la a uma reprodução dela. A obra participa de relações concretas, carrega valorações e coloca sujeitos em relação. Em "Manas", essa perspectiva conduz a uma questão que acompanhará a análise: como dar forma estética à experiência de alguém sem encerrar esse alguém na forma produzida sobre ele? Entre o olhar que vê e a vida que nunca pode ser inteiramente apreendida por esse olhar situa-se uma responsabilidade que não é exterior à estética. Ela nasce no próprio encontro entre posições diferentes.

2 Memória, silêncio e linguagem cinematográfica em "Manas"

A memória foi o primeiro caminho pelo qual nos aproximamos de "Manas". Retomá-la neste estudo, porém, não significa voltar ao passado para recuperar algo que nele permaneceu guardado. Na perspectiva que orientou o seminário realizado em 2025, a partir da leitura de Koznova (2013, p. 91-99), a memória é pensada em sua dimensão cultural, social e intersubjetiva. Ela vive nas formas da linguagem e da cultura e se constitui no encontro entre tempos e consciências. Lembrar, não é realizar um movimento solitário para dentro de si. A memória se faz na relação e, por isso, permanece aberta a novos sentidos.

A partir da leitura de Koznova (2013), destacamos três dimensões que orientam a compreensão da memória neste estudo: cultural, social e intersubjetiva. A Figura 1 apresenta, de forma sintética, a relação entre essas dimensões.

Figura 1 Dimensões da memória na leitura de Koznov



Fonte: Elaboração dos autores, 2026.

Essa compreensão permite retornar ao longa-metragem sem procurar nele uma memória pronta e acabada. Em "Manas", o passado atravessa o presente das personagens nas relações familiares, nas lembranças, nos gestos e também naquilo que encontra dificuldade para ser dito. O que aconteceu não comparece apenas quando alguém narra ou nomeia uma experiência. Há marcas que se constituem no corpo, nos olhares, nas aproximações e afastamentos entre as personagens e nos silêncios que atravessam determinadas situações. Assim, a memória interessa menos como recuperação fiel do vivido e mais como experiência que ganha sentidos na relação com aquilo que se vive no presente.

A aproximação entre memória e cinema encontra apoio em Xavier (2023, p. 121-124). Ao colocar a linguagem cinematográfica em diálogo com Bakhtin, o autor chama atenção para a incompletude do sujeito e para a relação entre passado e futuro na produção de sentidos. O cinema participa desse movimento porque sua linguagem não se limita à palavra. Imagem, voz, corpo, gesto, som e outras materialidades se articulam na construção do acontecimento do longa-metragem, inserido no social e no vivido.

A memória, portanto, não precisa aparecer apenas como conteúdo narrado, pode constituir-se na própria forma como uma experiência é esteticamente organizada.

Essa característica é importante para a leitura de "Manas". Se o longa-metragem fosse considerado somente a partir do que suas personagens dizem, parte significativa de sua construção permaneceria fora da análise. O cinema produz sentidos também pelo que se aproxima ou se distancia do espectador, pelo tempo que sustenta um olhar, pela presença dos corpos no enquadramento, pelo som que acompanha uma situação e pelo que escolhe não mostrar. Di Camargo Jr. (2023, p. 77-79), ao estabelecer diálogos entre o pensamento do Círculo e a linguagem cinematográfica, compreende o longa-metragem como discurso socialmente situado, constituído em condições históricas e culturais concretas. Isso permite tomar "Manas" como uma materialidade na qual escolhas formais também participam das posições valorativas construídas pela obra.

O silêncio adquire particular importância nesse encontro entre memória e linguagem cinematográfica. Entretanto, seria apressado afirmar simplesmente que, em "Manas", "o silêncio fala". Uma formulação desse tipo poderia atribuir ao silêncio, antecipadamente, um sentido que somente a análise das situações concretas pode mostrar. Em uma perspectiva dialógica, importa perceber entre quem o silêncio acontece, o que o antecede, o que o acompanha e o que se modifica depois dele. Um silêncio diante de uma pergunta não ocupa o mesmo lugar de um silêncio compartilhado entre personagens, assim como o silêncio acompanhado por determinado gesto, olhar ou movimento do corpo não produz necessariamente os mesmos sentidos em outra situação.

Essa cautela encontra respaldo na compreensão de linguagem que ultrapassa a palavra isolada. Miotello (2018, p. 45), ao discutir o lugar da linguagem no pensamento de Bakhtin, chama atenção para diferentes formas pelas quais os sujeitos produzem sentidos nas relações, não restringindo a linguagem ao material

estritamente verbal. Palavra, gesto, expressão corporal e entonação participam do encontro entre sujeitos. O interesse pelo silêncio em "Manas" precisa, portanto, considerar aquilo com que ele se relaciona. Não se trata de transformá-lo em uma voz metafórica, mas de compreender sua participação no acontecimento concreto em que palavra, corpo, olhar, imagem e som se encontram.

A questão se torna ainda mais significativa quando lembramos que nenhum desses elementos é neutro. O modo como são organizados participa da orientação valorativa da obra. A câmera não apenas registra um corpo; ela o enquadra de determinada posição. A montagem não apenas reúne imagens; estabelece relações entre elas. O som pode aproximar, interromper ou tensionar uma experiência. Do mesmo modo, a decisão de não mostrar algo também integra a construção cinematográfica. É nesse ponto que a discussão do bloco anterior retorna: se toda posição estética envolve uma maneira de se colocar diante daquilo que ganha forma, mostrar e não mostrar também podem ser interrogados a partir da responsabilidade.

Essa questão é particularmente delicada em uma obra que se aproxima de experiências de violência. Uma representação visualmente explícita não é a única possibilidade de produzir sentidos sobre aquilo que aconteceu. A ausência da imagem direta da violência tampouco significa ausência do acontecimento. Entre aquilo que pode ser visto, aquilo que é apenas sugerido e aquilo que permanece fora do campo visual, constitui-se uma relação com o espectador. Por isso, interessa menos estabelecer previamente se o silêncio ou a não exposição são formas de resistência e mais compreender como essas escolhas funcionam dentro da arquitetônica do longa-metragem e que posição constroem diante das personagens.

Nesse sentido, memória e silêncio não são tratados como categorias independentes. Ambos se encontram nas relações. A memória pode atravessar aquilo que não consegue ser imediatamente nomeado; o silêncio pode adquirir novos sentidos quando colocado em relação com os acontecimentos anteriores e

posteriores. Essa abertura impede uma leitura fechada das personagens. O que vemos em determinado momento não esgota aquilo que elas são, da mesma maneira que aquilo que sabemos sobre seu passado não determina de forma definitiva as possibilidades de seu presente.

Essa compreensão também ajuda a preservar um aspecto importante do pensamento bakhtiniano, o sujeito não pode ser transformado em coisa inteiramente conhecida. Cavalcante Filho e Carvalho (2025b, p. 42-43), retomando Bakhtin, lembram que o sujeito, enquanto sujeito, não pode tornar-se mudo e que seu conhecimento somente pode ser dialógico. Isso nos coloca diante de um cuidado fundamental na leitura de "Manas", as personagens não serão reduzidas à violência que atravessa suas experiências. O sofrimento está presente em suas trajetórias, mas não constitui uma palavra final sobre elas.

Por isso, ao aproximar memória, silêncio e cinema, este estudo não procura decifrar "Manas" como se cada gesto ou ausência de palavra escondesse um significado que caberia ao pesquisador revelar. O movimento é outro, de colocar o trecho selecionado em relação, observar como os sentidos vão se constituindo e reconhecer que cada interpretação também parte de uma posição. Aproximando a compreensão do princípio do cotejo discutido por Miotello (2018, p. 79-80), compreender implica estabelecer relações, aproximando palavras, textos e não isolá-los em busca de um significado autossuficiente.

É nesse ponto que a memória que deu origem ao trabalho retorna transformada. Ela não aparece mais apenas como tema do longa-metragem ou categoria trazida do seminário de 2025. Passa a participar de uma pergunta mais ampla sobre como experiências vividas encontram forma no cinema e como essa forma entra em relação com quem a contempla. Em "Manas", memória, palavra, corpo, imagem e silêncio constituem uma trama que não oferece ao espectador uma posição inteiramente exterior. Ao olhar, também somos colocados diante daquilo que vemos e da maneira como escolhemos compreendê-lo. É dessa relação que partiremos para

aproximar, o acontecimento artístico das condições concretas do território marajoara e das experiências de violência com as quais o longa-metragem dialoga.

3 "Manas": território, violência e acontecimento estético

3.1 Marajó, violência e os limites do olhar

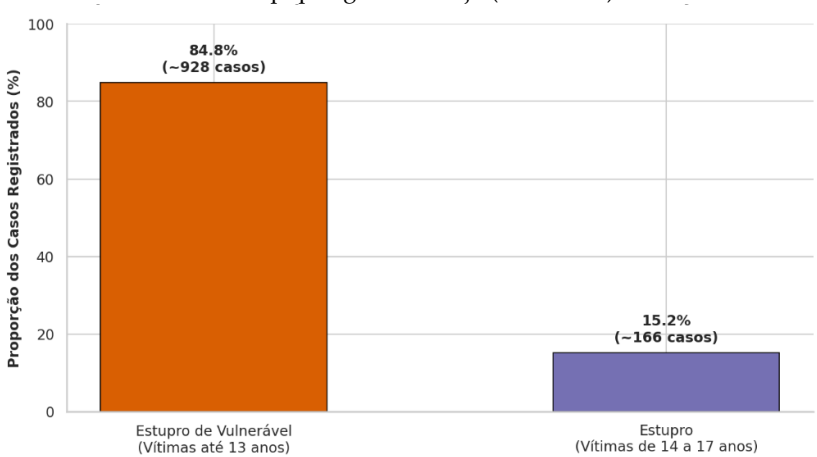
"Manas" (Fortes, 2004) dirigido por Marianna Brennand (2024), acompanha Marcielle, uma menina de 13 anos que vive com a família em uma comunidade ribeirinha da Ilha do Marajó. No início da narrativa, a imagem de Claudinha, sua irmã mais velha, é alimentada pelas histórias de que ela teria deixado a comunidade depois de encontrar "um homem bom". À medida que Marcielle cresce, essa imagem começa a se desfazer e a personagem passa a perceber as violências presentes nas relações que a cercam. O movimento da narrativa acompanha esse processo até o momento em que ela confronta a violência que atravessa sua família e outras mulheres da comunidade.

Situar essa narrativa no Marajó exige Cuidado, pois o território não pode ser reduzido às violências que nele ocorrem, tampouco tomado como realidade homogênea. Ao mesmo tempo, seria inadequado separar inteiramente a obra das condições sociais com as quais estabelece diálogo. Dados divulgados pelo Conselho Nacional do Ministério Público, com base no Fórum Brasileiro de Segurança Pública, registram 1.094 casos de estupro e estupro de vulnerável contra crianças e adolescentes no Arquipélago do Marajó[28] entre 2018 e 2022; 84,8% das vítimas tinham até 13 anos

[28] O arquipélago de Marajó é constituído atualmente por 18 municípios, entre eles, os municípios de Afuá, Gurupá, Anajás, Breves, Melgaço, Portel, Oeiras, Bagre, Curralinho, São Sebastião da Boa Vista, Limoeiro do Ajuru, Chaves, Soure, Salvaterra, Cachoeira do Arari, Santa Cruz do Arari, Muaná e Ponta de Pedras. Marajó das Florestas e Marajó dos Campos. Ao olhar o mapa do Pará é possível perceber o formato do Marajó comparado a cabeça de uma grande serpente em ritmo de

(CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO, 2026), conforme o gráfico a seguir:

Figura 2 Registros de estupro de vulnerável contra crianças e adolescentes no Arquipélago do Marajó (2018–2022)



Fonte: Elaboração dos autores com base em dados do CNMP (2026).

Os dados apresentados na Figura 2 não são utilizados para confirmar ou explicar "Manas", mas para demonstar uma realidade social com a qual a obra estabelece diálogo. O longa-metragem não constitui um retrato estatístico do Marajó, assim como Marcielle não pode ser tomada como representação das meninas que vivem nesse território. A violência sexual contra crianças e adolescentes constitui uma realidade grave, mas não define a totalidade da experiência marajoara. Interessa, neste estudo, compreender como a obra se aproxima dessa realidade e a transforma em acontecimento estético.

Por isso, interessa menos verificar se o longa-metragem retrata fielmente o território do que compreender a posição construída por sua linguagem. A violência poderia ser convertida cinematograficamente em exposição do corpo violentado e

vigilância, proteção, guia, mas também pronta para partir para as "águas grandes". (Sarraf-Pacheco, 2025)

espetáculo da dor; “Manas”, porém, permite interrogar os limites do olhar. Enquadramento, distância, duração, som, palavra, corpo e silêncio deixam de ser apenas recursos técnicos e passam a integrar a posição valorativa construída no acontecimento estético.

A discussão do excedente de visão ganha concretude nesse ponto. A câmera ocupa um lugar diante da personagem, e o espectador olha de uma posição que não coincide com a de Marcielle. Essa exterioridade torna possível ver algo que a personagem não vê de si, mas não autoriza concluir sua existência a partir desse excedente (BAKHTIN, 2011, p. 21-22). A memória participa do mesmo movimento, a imagem construída em torno de Claudinha se modifica à medida que aquilo que Marcielle sabe, imagina e compreende altera seu horizonte. Passado e futuro, como discute Xavier (2023, p. 122-124), participam da constituição de um sujeito que se encontra inacabado.

O silêncio também precisa ser observado dentro de cada acontecimento, em relação ao que o antecede, aos corpos presentes, aos olhares, ao som e ao que se transforma depois. Assim, a pergunta anunciada no título: quando o silêncio responde? não pressupõe que todo silêncio seja resistência ou denúncia. Sua dimensão responsiva depende das relações concretas em que aparece. Essa leitura também impede que Marcielle seja encerrada na condição de vítima, a violência atravessa sua experiência, mas não esgota sua existência.

Território, memória, silêncio e violência encontram-se, portanto, na forma pela qual a obra organiza as relações entre as personagens e constrói um lugar para quem as contempla. O ato responsável não é procurado fora do longa-metragem como julgamento moral sobre sua temática. Ele é interrogado no próprio acontecimento estético, no que a câmera permite ver, no que preserva fora do olhar, nas vozes que aproxima e nos silêncios que sustenta. A responsabilidade estética situa-se nesse limite, dar forma sem pretender dizer tudo; olhar sem tomar para si o lugar de quem é olhado; aproximar-se da dor sem fazer dela espetáculo.

3.2 O olhar diante de outras mulheres: a festa e a alteridade

Na sequência da festa de aparelhagem, "Manas" desloca Marcielle do espaço familiar e a coloca em contato com outras formas de presença feminina. Ao lado de Cynthia, ela participa de um ambiente atravessado pela música, pela dança, pelas luzes e pela circulação de diferentes corpos. É nesse contexto que Cynthia passa batom. O gesto é breve e cotidiano, mas ganha relevância porque acontece diante do olhar de Marcielle. Aqui não interessa atribuir ao batom um significado fixo, como se o objeto, por si só, representasse feminilidade, amadurecimento ou liberdade. O que trazemos para o diálogo é a relação construída naquele instante. Marcielle vê Cynthia apresentar-se de uma maneira que pertence à experiência da outra e que, justamente por isso, também amplia aquilo que passa a existir em seu próprio campo de visão.

A sequência, contudo, não permanece na atmosfera inicial da festa. Depois de passar mal e ir ao banheiro, Marcielle se depara com outra situação. Ao sair, presencia o conflito entre uma mulher e um homem que a agride. Diferentemente de outras experiências de violência que atravessam a narrativa, aquela mulher reage ao agressor. A passagem é significativa porque coloca Marcielle, em um curto intervalo, diante de mulheres que ocupam posições distintas e que não podem ser reduzidas umas às outras. Cynthia, a mulher que enfrenta o homem e a própria Marcielle constituem presenças singulares dentro daquele acontecimento.

É o olhar de Marcielle que aproxima essas experiências sem torná-las iguais. Ela vê, mas não ocupa o lugar das mulheres que estão diante dela. Essa diferença permite uma aproximação com o excedente de visão discutido por Bakhtin em O autor e a personagem na atividade estética. Para o autor, quando duas pessoas se contemplam, seus horizontes concretos não coincidem. Do lugar único que cada uma ocupa, algo do outro pode ser visto justamente porque seus lugares no mundo são diferentes (BAKHTIN, 2011, p. 21-22). O excedente não significa conhecer

inteiramente aquele que está diante de nós, ele emerge da impossibilidade de coincidência entre essas posições.

Na festa, Marcielle não conhece a experiência daquela mulher simplesmente porque presencia sua reação. Também não se pode afirmar que passa a reproduzir o comportamento que observa. O acontecimento é mais aberto. O longa-metragem coloca diante da menina uma possibilidade de posicionamento que passa a integrar seu horizonte sem determinar, o que ela fará com aquilo que viu. Nesse sentido, o encontro com a alteridade não oferece um modelo acabado de ação. O outro introduz algo que antes não podia ser visto do mesmo lugar e, com isso, pode alterar aquele que olha.

Há ainda outra situação nesse acontecimento. Marcielle olha a mulher, mas o espectador vê Marcielle olhando. A construção cinematográfica estabelece, portanto, posições que não coincidem: a mulher vive o confronto; Marcielle o presencia; o espectador presencia também o olhar de Marcielle sobre aquilo que acontece. Essa distância impede que qualquer uma dessas posições seja inteiramente absorvida pela outra. É justamente nessa não coincidência que a questão ética do olhar se torna mais evidente. Ver a experiência de alguém não significa possuir essa experiência, assim como compreender algo sobre ela não nos autoriza a produzir uma palavra final sobre sua existência.

O silêncio de Marcielle precisa ser compreendido dentro dessa relação. Seria precipitado interpretá-lo, isoladamente, como medo, passividade, denúncia ou resistência. Na perspectiva dialógica que orienta este estudo, o silêncio não carrega um sentido pronto e acabado. Ele participa de um acontecimento no qual também estão presentes o corpo, o olhar, os gestos, os sons da festa, a violência presenciada e as posições ocupadas pelas personagens. É na relação entre esses elementos que seu sentido pode começar a ser compreendido. O silêncio não responde sozinho; torna-se responsivo na medida em que participa das relações que constituem aquele momento e das transformações que nele começam a se produzir.

Essa compreensão permite aproximar a sequência da noção de responsividade sem fazer dela uma aplicação automática da teoria. Cavalcante Filho e Carvalho (2025b, p. 36-43) discutem a constituição dialógica do sujeito a partir da articulação entre responsabilidade e responsividade, mostrando que o ato se realiza em relações concretas nas quais assumir uma posição envolve tanto aquilo pelo qual o sujeito se responsabiliza quanto aquilo diante do qual é chamado a se posicionar. A resposta, portanto, não precisa ser entendida apenas como réplica verbal. Ela se constitui no acontecimento e carrega as marcas da posição singular ocupada pelo sujeito.

Por isso, talvez seja menos produtivo perguntar o que Marcielle responde naquela cena do que acompanhar aquilo que o encontro produz em seu horizonte. Nesse momento, ela ainda não precisa oferecer uma resposta acabada. Há primeiro um olhar. Há uma experiência presenciada. Há uma mulher que, diante da violência, ocupa uma posição diferente das que a menina vinha encontrando em seu percurso. E há uma Marcielle que sai daquele acontecimento sem ser exatamente a mesma que entrou nele.

A memória volta a participar da análise justamente aí. Aquilo que foi visto pode permanecer e adquirir novos sentidos quando colocado em relação com os acontecimentos posteriores. Koznova (2013, p. 91-99), ao discutir o problema da memória em Bakhtin, permite compreendê-la para além de um depósito de acontecimentos passados. A memória participa das relações entre tempos, consciências e experiências. Desse modo, o olhar lançado naquela festa não se encerra necessariamente quando a sequência termina. Seu alcance poderá ser percebido quando cotejado com outros momentos em que Marcielle se vê novamente diante da violência e precisa encontrar sua própria posição.

Assim, a festa não funciona apenas como intervalo na narrativa nem como cenário de violência. Ela é um acontecimento no qual diferentes experiências entram no horizonte de Marcielle. O corpo de Cynthia, o batom, a música, a presença de outras mulheres, a violência, a reação daquela que é agredida e o olhar

silencioso da menina formam uma cadeia de relações cujo sentido não está isoladamente em nenhum desses elementos. É no encontro entre eles que a sequência adquire densidade.

É também nesse encontro que a pergunta anunciada no título deste trabalho começa a ganhar contorno. Quando o silêncio responde? A cena não permite responder simplesmente: "quando Marcielle se cala". Seu silêncio somente pode adquirir dimensão responsiva quando relacionado àquilo que ela vê, às posições que encontra e ao que fará, posteriormente, com essa experiência. Antes da palavra e antes de uma ação mais evidente, existe o encontro com uma vida que não é a sua. Marcielle olha. E aquilo que vê passa a fazer parte do horizonte a partir do qual continuará olhando o mundo.

Considerações finais

Este estudo nasceu de uma experiência com a memória e retornou a "Manas" por uma questão que permaneceu aberta. O longa-metragem, inicialmente utilizado no seminário de 2025 para pensar a memória em Bakhtin, passou a instigar outras perguntas quando revisto a partir da relação entre ética e estética. Assim, compreender a obra significou menos procurar uma mensagem definitiva e mais observar como vidas, experiências, silêncios e relações ganham forma no acontecimento cinematográfico.

A aproximação com Bakhtin permitiu compreender que a responsabilidade não se encontra apenas no tema escolhido pela obra. Ela atravessa a maneira como uma experiência é colocada diante de alguém: o que a câmera aproxima ou mantém à distância, aquilo que mostra e preserva fora do campo, os corpos que põe em relação, as palavras pronunciadas e os momentos em que elas não chegam. Arte e vida não se confundem, mas é na relação entre ambas que a forma artística assume uma posição valorativa.

A sequência da festa tornou particularmente visível o encontro entre palavra, imagem, corpo, gesto, som, enquadramento e silêncio. Cynthia, com o gesto de passar o batom,

a mulher que reage a uma situação de violência e, sobretudo, o olhar de Marcielle colocam diante da protagonista posições que não se confundem com a sua. O **excedente de visão** não significa conhecer inteiramente quem está diante de nós; reconhece a diferença entre lugares que não coincidem. Por isso, olhar a dor de alguém não significa possuí-la nem produzir sobre ela uma palavra final.

O silêncio também não foi tomado como ausência nem antecipadamente convertido em resistência ou denúncia. Sua dimensão responsiva depende do acontecimento em que se constitui, junto ao corpo, ao olhar, ao gesto, ao som e ao que ocorre antes e depois. Do mesmo modo, os dados oficiais sobre violência sexual foram utilizados apenas para situar uma realidade social com a qual o longa-metragem dialoga, sem transformar "Manas" em documento estatístico ou reduzir o Marajó à violência.

Ao final, a questão permanece no modo como uma vida é colocada diante de outra vida e naquilo que esse encontro exige de quem cria, de quem olha e de quem interpreta. Talvez seja justamente por isso que algumas imagens de "Manas" permaneçam depois que a cena termina. Elas não oferecem uma palavra final. Deixam-nos diante de alguém e da responsabilidade pelo que fazemos com aquilo que conseguimos ver.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal.* Introdução e tradução do russo de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

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

CAVALCANTE FILHO, Urbano. Prefácio: o gesto ético e estético da linguagem bakhtiniana na Amazônia: o ato de dizer no

GELPEA. In: PINTO, Josane Daniela Freitas; BENTES, José Anchieta de Oliveira; SILVA, Miguel Costa; SILVA, Sueli Pinheiro da (org.). *Estudos bakhtinianos do GELPEA*: o ato ético e estético nas práticas amazônicas. v. 3. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025a. p. 13-24.

CAVALCANTE FILHO, Urbano; CARVALHO, Maria Elia Santos Teixeira. Entre o ato responsável e responsível: a responsibilidade ético-política à luz do Círculo de Bakhtin. In: PINTO, Josane Daniela Freitas; BENTES, José Anchieta de Oliveira; SILVA, Miguel Costa; SILVA, Sueli Pinheiro da (org.). *Estudos bakhtinianos do GELPEA:* o ato ético e estético nas práticas amazônicas. v. 3. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025b. p. 25-44.

CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO. *CNMP destaca ações de proteção à infância no Dia Nacional de Combate ao Abuso e à Exploração Sexual Infantil.* Brasília, DF, 18 maio 2026. Disponível em: <https://www.cnmp.mp.br/portal/institucional/3-noticias/todas-as-noticias/19472-cnmp-destaca-acoes-de-protecao-a-infancia-no-dia-nacional-de-combate-ao-abuso-e-a-exploracao-sexual-infantil>. Acesso em: 15 set. 2026.

DI CAMARGO JR., Ivo. *Diálogos d'O Círculo de Bakhtin com a linguagem cinematográfica.* Open Minds International Journal, v. 4, n. 3, p. 77-79, 2023. DOI: 10.47180/omij.v4i3.261. Disponível em: <https://openmindsjournal.com/index.php/openminds/pt_BR/article/view/261/207>. Acesso em: 17 set. 2026.

FORTES, Marianna Brennand. MANAS. Direção: Marianna Brennand. Produção: Carolina Benevides e Marianna Brennand. Brasil; Portugal: **cinemateca.org**, 2024. Disponível em: <https://cinemateca.org.br/filmes/manas/>. Acesso em: 17 set. 2026.

KOZNOVA, Irina E. K probleme pamyati v tvorchestve M. M. *Bakhtina [Sobre o problema da memória na obra de M. M. Bakhtin].* Vestnik Syktyvkarskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki, n. 2, p. 91-99, 2013. Disponível em: <https://cyberleninka.ru/article/v/k-probleme-pamyati-v-tvorchestve-m-m-bahtina>. Acesso em: 17 set. 2026.

MIOTELLO, Valdemir. *Bakhtin e o lugar da linguagem na psicologia.* São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

PACHECO, Agenor Sarraf. *O menino de Mibaraió e a cosmologia da serpente:* ancestralidade, transculturalidade e saberes decoloniais na Amazônia. Cadernos de Pesquisa, São Luís, v. 32, n. 4, p. 1–33, 2025. DOI: 10.18764/2178-2229v32n4e25941. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/25941>. Acesso em: 16 set. 2026.

XAVIER, Manassés Morais. *Cinema e memória de futuro*: cenas de uma narrativa à luz de Bakhtin. Open Minds International Journal, v. 4, n. 3, p. 121-124, 2023. DOI: 10.47180/omij.v4i3.269.

ENTRE VOZES, MEMÓRIAS E IMAGENS: CRIAÇÃO E RESPONSABILIDADE NA NARRATIVA DO VELHO DO IGARAPÉ

Maryella Ostende Bulcão da Natividade GANZER[29]
José Anchieta de Oliveira BENTES[30]

Resumo

Neste artigo, propõe-se uma reflexão sobre criação, alteridade e responsabilidade a partir da narrativa do Velho do Igarapé, que circula na comunidade de Santo Antônio, em Taiassuí, Benevides-PA. A discussão retoma uma experiência desenvolvida durante pesquisa de mestrado, especialmente o encontro entre a narrativa oral compartilhada por uma moradora da comunidade e os desenhos posteriormente produzidos por crianças a partir dessa história. O objetivo é compreender como uma narrativa recebida do outro se transforma ao circular entre diferentes sujeitos e materialidades e quais questões essa passagem produz para a autoria e a responsabilidade da pesquisadora. Metodologicamente, o texto assume caráter qualitativo e reflexivo, retomando registros da pesquisa, a narrativa oral e três produções visuais infantis. O diálogo teórico se estabelece principalmente com Mikhail Bakhtin

[29] Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará. Integrante do Grupo de Estudos em Linguagens e Práticas Educacionais da Amazônia - GELPEA (UEPA), coordenadora da Linha - 1: Estudos da Alteridade: diferença e interculturalidade crítica. E-mail: marybulcao@gmail.com

[30] Doutor em Educação Especial (UFSCAR). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED da Universidade do Estado do Pará. Integrante do Grupo de Estudos em Linguagens e Práticas Educacionais da Amazônia - GELPEA (UEPA), coordenador da Linha - 1: Estudos da Alteridade: diferença e interculturalidade crítica. E-mail: anchieta2005@yahoo.com.br

(2017a; 2017b), a partir das discussões sobre ato responsável e compreensão nas ciências humanas, e com Valdemir Miotello (2018), pela perspectiva da escuta responsiva e da alteridade. A reflexão indica que os desenhos não constituem simples ilustrações da narrativa, mas respostas singulares das crianças à palavra recebida. Do mesmo modo, a escrita acadêmica configura uma nova resposta e uma nova circulação dessas vozes. Conclui-se que a responsabilidade diante da criação envolve reconhecer a posição singular daquele que responde e assumir as escolhas realizadas ao colocar novamente no mundo aquilo que lhe foi confiado.
Palavras-chave: Ato responsável. Alteridade. Criação. Narrativa. Velho do Igarapé.

Introdução

Há experiências de pesquisa que não se encerram quando o trabalho acadêmico chega ao fim, permanecem como acontecimentos que continuam produzindo perguntas e deslocando compreensões. Foi assim que a narrativa do Velho do Igarapé, conhecida na comunidade de Santo Antônio, em Taiassuí, Benevides-PA, permaneceu comigo depois da conclusão da pesquisa de mestrado que deu origem à dissertação intitulada "Vozes do Igarapé Taiassuí: autoetnografia, saberes escolares e ancestrais em Benevides-Pará".

Meu primeiro contato com essa narrativa aconteceu ainda na infância, quando ouvia histórias sobre um Velho relacionado ao igarapé e às condutas daqueles que dele faziam uso. Anos depois, já como pesquisadora, reencontrei a narrativa na forma escrita, denominada Velho Barbado, na obra de Siqueira (2014), e posteriormente na narrativa oral de uma moradora da comunidade. O reencontro revelou uma história atravessada por memória, medo, respeito, silêncio, ancestralidade e diferentes modos de significar a relação entre sujeitos e território.

Durante a pesquisa, outra materialidade entrou nesse movimento: três crianças da comunidade produziram desenhos a

partir da narrativa e das descrições que lhes foram compartilhadas. As imagens não reproduziram simplesmente aquilo que havia sido contado; apresentaram diferentes formas de imaginar e significar o personagem. A narrativa passou, assim, da memória à palavra, da palavra à imagem e, posteriormente, da imagem à escrita da pesquisadora.

É nesse movimento que se situa a reflexão deste artigo. Mais do que retomar o Velho do Igarapé como objeto anteriormente investigado, interessa pensar o que acontece quando uma experiência recebida do outro passa a constituir diferentes formas de criação. A questão que atravessa essa reflexão pode ser formulada da seguinte maneira: o que faço com aquilo que me foi confiado?

O objetivo é compreender como a narrativa se transforma ao circular entre diferentes sujeitos e materialidades e refletir sobre as implicações dessa circulação para a autoria e a responsabilidade da pesquisadora. Trata-se de uma reflexão qualitativa construída a partir da experiência da pesquisa de mestrado, particularmente da narrativa oral e das produções visuais infantis. O diálogo teórico se estabelece principalmente com Bakhtin (2017a; 2017b), a partir das discussões sobre compreensão e ato responsável e compreensão nas ciências humanas e com Miotello (2018), pela perspectiva da escuta responsiva e da alteridade.

Não se pretende determinar um significado definitivo para o Velho do Igarapé, mas acompanhar alguns dos movimentos pelos quais essa narrativa é recebida, transformada e novamente colocada em circulação.

1 Narrativa, memória e território: uma voz que permanece em circulação

Narrar uma experiência vinculada a um território não significa apenas recuperar acontecimentos do passado. Para Rossi e Fares (2021), a narrativa tem papel fundamental no sentido de legitimar o discurso do outro. Nas narrativas que circulam oralmente em uma comunidade, contar envolve lembrar, interpretar e atribuir sentidos àquilo que foi vivido ou recebido de outras gerações.

Nos territórios amazônicos, as narrativas são vitais para a existência humana; elas estruturam nossas experiências cotidianas e fundamentam a interação com o outro (Costa; Nunes; Costa, 2017), a narrativa permanece ligada ao território não apenas como lugar físico, mas como espaço de experiências, afetos, relações e conhecimentos compartilhados.

Na comunidade de Santo Antônio, a narrativa do Velho do Igarapé integra esse universo. Na infância, eu a conhecia como uma história de advertência relacionada ao comportamento das crianças no igarapé. Durante a pesquisa, entretanto, encontrei diferentes formas de sua presença. Na versão escrita consultada, o personagem é denominado Velho Barbado; na oralidade, aparece como Velho do Igarapé ou Vovô do Igarapé. Também variam acontecimentos, personagens e sentidos atribuídos a essa presença.

Essas diferenças permitem compreender a narrativa não como objeto imóvel, mas como palavra que se transforma à medida que circula. Cada nova enunciação ocorre em situação concreta e diante de interlocutores igualmente concretos. Contar novamente não significa simplesmente reproduzir aquilo que já foi contado: implica atualizar a narrativa a partir de outro tempo, outra experiência e outra posição.

O próprio território participa dessa produção de sentidos. O igarapé não constitui apenas o cenário da narrativa. É em relação a ele que aparecem valores associados ao cuidado, ao perigo, ao respeito, à proteção e ao pertencimento. A figura do Velho

permanece vinculada às maneiras de estar nesse espaço e às condutas transmitidas entre gerações.

Ao refletir sobre memória e compreensão, Bakhtin (2017a, p. 60) afirma que:

> O papel da memória nessa eterna transfiguração do passado. Conhecimento-compreensão do passado em sua índole inacabável (em sua não coincidência consigo mesmo). O elemento de intrepidez no conhecimento (Bakhtin, 2017a, p.60).

O passado, nessa perspectiva, não se apresenta como realidade inteiramente concluída que possa simplesmente ser recuperada. Ao retornar no presente, é compreendido a partir de outras relações e adquire novas possibilidades de sentido.

É nesse movimento que o Velho do Igarapé permanece em circulação. A versão escrita, a narrativa oral e as lembranças dos moradores não precisam coincidir para que uma delas seja considerada verdadeira e as demais, desvios de uma origem. Suas diferenças revelam justamente o movimento de uma narrativa que atravessa tempos e sujeitos.

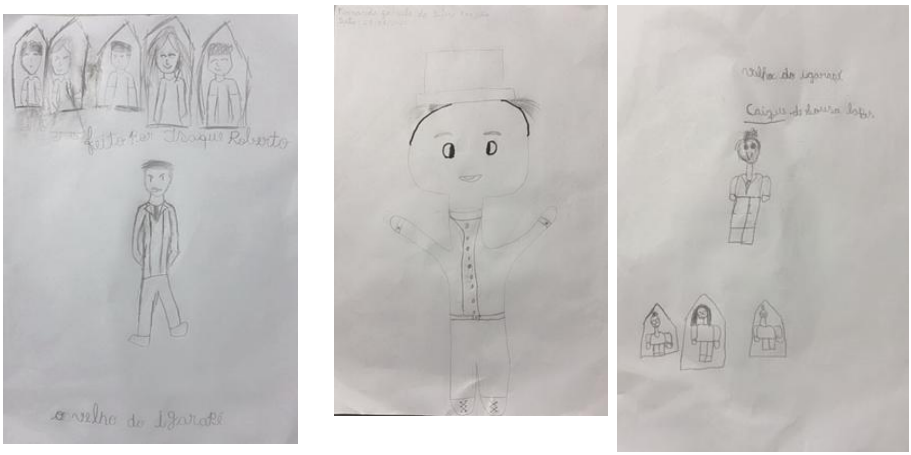
Durante a pesquisa, esse movimento tornou-se particularmente visível quando a narrativa encontrou as crianças. A palavra recebida passou a outra materialidade e o Velho do Igarapé tornou-se imagem. Nesse momento, a pergunta deixou de ser somente como uma narrativa permanece na memória e passou a incluir outra questão: o que acontece quando a palavra recebida do outro se torna matéria para uma nova criação?

2 Quando a narrativa se torna imagem: criações infantis e respostas ao outro

Os três desenhos foram produzidos por crianças da comunidade a partir das histórias e descrições compartilhadas durante a pesquisa. Ao representarem o Velho do Igarapé, elas organizaram aquilo que haviam escutado segundo suas próprias

maneiras de imaginar a narrativa. Assim, as imagens não são tomadas aqui como simples ilustrações de uma história previamente constituída, mas como produções que participam de sua circulação.

Figura 1 – Representações do Velho do Igarapé: perspectivas de crianças



Fonte: Produções realizadas por crianças da comunidade Santo Antônio, Taiassuí, em 29 jan. 2026.

A figura 1 apresenta 3 imagens distintas particularmente significativas. Em uma delas, o personagem ocupa posição central e assume traços associados à autoridade e à vigilância. Em outra, elementos como vestimentas e chapéu remetem ao passado, enquanto sua expressão permite uma leitura menos ameaçadora e mais próxima da figura de um guardião. Na terceira, a disposição entre o personagem e as figuras identificadas pelas próprias crianças como aquelas que teriam desaparecido enfatiza distância e ausência. Nas três produções permanecem elementos da narrativa recebida, mas eles são reorganizados de maneiras distintas.

A passagem da palavra para a imagem evidencia que a criação não acontece no vazio. As crianças criam a partir de uma narrativa que lhes chega por outras vozes e que está relacionada ao território em que vivem. Entretanto, aquilo que recebem não determina inteiramente aquilo que produzem. Cada desenho constitui uma organização particular de formas, personagens e relações.

É nessa diferença que as produções infantis podem ser compreendidas como respostas. A criança escuta uma narrativa e, a partir de sua posição diante dela, produz algo que anteriormente não existia daquela maneira. A criação visual passa, portanto, a integrar a cadeia de circulação da própria narrativa: o que era palavra torna-se imagem; a imagem pode novamente ser observada, interpretada e colocada em diálogo com outras vozes.

Pensar essas produções a partir de uma perspectiva dialógica significa também deslocar o lugar das crianças na pesquisa. Elas não aparecem somente como participantes que forneceram materiais posteriormente interpretados pela pesquisadora. Seus desenhos constituem formas próprias de significar aquilo que receberam. Nesse processo, selecionam, reorganizam e acrescentam sentidos à narrativa.

A criação aparece, então, como acontecimento relacional. Há algo que antecede o sujeito e diante do qual ele se posiciona. As crianças recebem uma palavra e respondem por meio da imagem; posteriormente, a pesquisadora recebe essas imagens e responde novamente por meio da interpretação e da escrita. Cada passagem produz transformação.

A questão deixa, portanto, de estar apenas nas imagens e alcança a própria posição de quem as interpreta: se a criação das crianças constitui uma resposta singular à narrativa recebida, também a escrita acadêmica produzida a partir dela é uma resposta. É nesse ponto que escuta, autoria e responsabilidade passam a fazer parte do mesmo problema.

3 Entre a voz do outro e minha autoria: criação e ato responsável

Escutar uma narrativa em uma pesquisa não significa apenas recolher informações que posteriormente serão organizadas em um texto. Entre a palavra pronunciada pelo outro e a escrita do pesquisador existe um percurso marcado por escolhas: o que perguntar, o que registrar, o que selecionar, como interpretar e de que maneira apresentar aquilo que foi compartilhado.

No encontro com a narrativa do Velho do Igarapé, essas escolhas deixaram de parecer apenas procedimentos metodológicos. Falar sobre o personagem revelou diferentes disposições entre os moradores: enquanto algumas pessoas narravam acontecimentos, outras demonstravam hesitação ou preferiam não continuar a conversa. O silêncio passou também a fazer parte da experiência de pesquisa.

Reconhecer esse silêncio significou compreender que pesquisar não me concedia o direito de ultrapassar todos os limites em nome de uma pergunta. O outro que narra não está diante do pesquisador apenas como fonte de informação, mas como sujeito que possui sua própria história, seus modos de dizer e também a possibilidade de escolher aquilo que deseja ou não compartilhar.

É nesse sentido que a proposta de Miotello (2018) de pensar uma escuta responsiva, tendo a alteridade como ponto de partida, se aproxima desta experiência, "eu preciso estar à escuta. Estar à escuta é a atitude mais fundamental do ser humano"(Miotello, 2018, p. 25). Escutar não corresponde simplesmente a receber passivamente uma palavra. A palavra do outro nos alcança e exige posicionamento, sem que responder signifique completar essa palavra ou ocupar o lugar daquele que fala.

A mesma questão reaparece quando a experiência se transforma em escrita. Ao inserir uma narrativa ou uma imagem em um texto acadêmico, realizo escolhas. Nenhum texto reproduz integralmente o encontro ocorrido no campo. A escrita seleciona,

organiza, aproxima vozes e estabelece relações interpretativas. Reconhecer minha autoria significa, portanto, assumir essas escolhas, e não reivindicar como minha a narrativa que me foi contada.

A pergunta sobre preservar a voz do outro adquire, então, outra dimensão. Preservar não pode significar imaginar uma voz pura, transportada intacta de um contexto para outro. A própria trajetória do Velho do Igarapé mostra que a narrativa existe em diferentes versões e materialidades. Talvez a questão seja menos como manter a voz imóvel e mais como responder a ela sem apagar sua diferença.

Essa reflexão encontra um ponto de aproximação decisivo com "Para uma filosofia do ato responsável" em que para Bakhtin (2017b), aponta que:

> O ato deve encontrar um único plano unitário para refletir-se em ambas as direções, no seu sentido e em seu existir; deve encontrar a unidade de uma responsabilidade bidirecional, seja em relação ao seu conteúdo (responsábilidade especial), seja em relação ao seu existir (responsabilidade moral), de modo que a responsabilidade especial deve ser um momento incorporado de uma única e unitária responsabilidademoral (Bakhtin, 2017b, p. 43 e 45).

Assim, o sujeito participa do acontecimento da existência a partir de uma posição singular, que não pode ser ocupada por outro. O ato concreto não pode ser separado daquele que o realiza nem das condições singulares em que acontece. A responsabilidade relaciona-se, portanto, à impossibilidade de retirar-se da própria participação no acontecimento.

Essa perspectiva permite retornar aos desenhos das crianças. Cada produção constitui uma resposta situada diante de algo recebido. A criança não parte de um mundo vazio: há uma narrativa, outras vozes, uma memória e um território. Ainda assim, sua resposta não está previamente determinada. A partir de sua

posição singular, ela organiza uma nova forma e acrescenta algo à cadeia de sentidos.

O mesmo princípio interpela a escrita da pesquisadora. Ao trazer essas imagens e narrativas para outro texto e apresentá-las a novos interlocutores, não permaneço exterior ao acontecimento. Seleciono acontecimentos, proponho relações e construo uma determinada organização das vozes. Minha escrita passa também a integrar a circulação da narrativa.

Desse modo, autoria e responsabilidade não podem ser separadas. Assumir a autoria não significa apropriar-se da voz do outro, mas reconhecer que aquilo que faço com essa voz passa por minhas escolhas. Também significa admitir que minha interpretação não esgota aquilo que foi narrado ou criado.

A relação entre ética e estética pode ser pensada justamente nesse encontro. A criação possui forma e materialidade, mas nasce de relações concretas entre sujeitos e valores. Os desenhos apresentam organizações visuais próprias e, simultaneamente, permanecem atravessados pelas vozes e pelo território que os antecederam. A escrita acadêmica, por sua vez, também organiza aquilo que recebe e o coloca novamente em circulação.

A pergunta "o que faço com aquilo que me foi confiado?" não encontra, assim, uma resposta na tentativa de conservar imóvel aquilo que recebi. A narrativa do Velho do Igarapé mostra justamente o contrário: ela permanece porque circula, encontra outros sujeitos e assume outras formas. A responsabilidade parece estar menos em impedir essa transformação do que em reconhecer nossa participação nela e responder pelas escolhas que realizamos.

Criação e responsabilidade encontram-se, desse modo, no próprio ato de responder. As crianças respondem à narrativa por meio das imagens; a pesquisadora responde às vozes e às imagens por meio da escrita; e cada nova circulação abre a possibilidade de outras respostas. Nenhuma delas encerra definitivamente os sentidos da narrativa.

Considerações finais

Retomar a narrativa do Velho do Igarapé depois da conclusão da pesquisa de mestrado significou reencontrar uma experiência que permaneceu produzindo questões. Se anteriormente a narrativa foi discutida principalmente em sua relação com memória, ancestralidade e território, neste artigo o interesse voltou-se para aquilo que acontece quando uma palavra recebida do outro circula e passa a constituir novas formas de criação.

O percurso permitiu compreender que não existe uma única forma do Velho do Igarapé que possa ser tomada como definitiva. Há a narrativa escrita, as histórias que circulam entre os moradores, a narrativa oral compartilhada durante a pesquisa, minhas próprias lembranças e as imagens produzidas pelas crianças. Entre essas materialidades existem aproximações, diferenças e transformações. Mais do que procurar uma versão original diante da qual as demais pudessem ser avaliadas, interessou acompanhar o movimento pelo qual a narrativa encontra outros sujeitos e outras possibilidades de expressão.

As produções das crianças tornaram esse movimento particularmente visível. Ao desenharem o personagem, elas não apenas ilustraram uma história anteriormente contada. Selecionaram elementos, organizaram formas e produziram respostas singulares diante daquilo que receberam. A passagem da palavra à imagem mostrou que a circulação da narrativa implica também criação: algo é recebido, mas aquilo que retorna ao mundo já carrega a posição daquele que respondeu.

Essa compreensão deslocou também minha posição como pesquisadora. Se inicialmente a preocupação poderia ser formulada como um esforço para preservar a voz daqueles que participaram da pesquisa, tornou-se necessário reconhecer que nenhuma voz atravessa diferentes situações permanecendo completamente intocada. Transcrever, selecionar, interpretar e

inserir uma narrativa em um texto são atos que produzem uma nova organização de sentidos. Reconhecer essa participação não significa diminuir a voz do outro, mas assumir a autoria e a responsabilidade envolvidas na escrita.

É nesse ponto que a pergunta que atravessou o artigo "o que faço com aquilo que me foi confiado?" assume maior densidade. Aquilo que é confiado ao pesquisador não se torna sua propriedade. Também não pode ser conservado como se fosse possível isolá-lo das novas relações produzidas por sua circulação. O que permanece possível é responder por aquilo que fazemos com essa palavra: pelas escolhas realizadas, pelos sentidos propostos e pelos limites que reconhecemos.

A perspectiva bakhtiniana do ato responsável contribui para compreender essa responsabilidade a partir da posição singular que cada sujeito ocupa no acontecimento da vida. Não posso ocupar o lugar da moradora que narrou o Velho do Igarapé, nem o lugar das crianças que o imaginaram e desenharam. Posso, entretanto, responder a partir do lugar que ocupo, reconhecendo que minha resposta se constitui diante de outras vozes e que também passará a fazer parte do mundo compartilhado.

Nesse sentido, ética e estética não aparecem como dimensões exteriores uma à outra. A criação acontece na relação entre sujeitos, valores, memórias e experiências concretas. As imagens das crianças possuem uma organização própria e tornam visíveis maneiras singulares de responder à narrativa, mas permanecem atravessadas pelas vozes que as antecederam e pelo território ao qual a história se vincula. A criação não está separada da vida que a torna possível.

Também este artigo constitui uma nova passagem da narrativa. Aquilo que circulou entre moradores, foi registrado durante uma pesquisa e tornou-se imagem pelas mãos das crianças chega agora a outros interlocutores por meio da escrita acadêmica. Nesse deslocamento, outros sentidos poderão ser produzidos, inclusive sentidos que não podem ser antecipados ou controlados por quem escreve.

Assim como a narrativa atravessa diferentes tempos, sujeitos e formas de expressão, sua permanência não significa imobilidade. Ao final deste percurso, portanto, a pergunta inicial permanece aberta: o que faço com aquilo que me foi confiado? Talvez sua força esteja justamente na impossibilidade de uma resposta definitiva. Diante da palavra do outro, permanece a necessidade de escutar, responder e assumir a responsabilidade pela posição que ocupamos. A narrativa continua seu percurso; nossa resposta passa a fazer parte dele.

Referências

BAKHTIN, Mikhail Mikháilovitch. *Por uma metodologia das ciências humanas*. *In*: BAKHTIN, Mikhail Mikháilovitch. *Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas.* Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2017a. p. 57-79.

BAKHTIN, Mikhail Mikháilovitch. *Para uma filosofia do ato responsável.* 3. ed. Organização de Augusto Ponzio e Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso. GEGE/UFSCar. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017b.

COSTA, Alda Cristina; NUNES, Paulo; COSTA, Vânia. *Narrar a partir da Amazônia*: nosso ser e estar nas narrativas do mundo. *In*: COSTA, Alda Cristina; NUNES, Paulo; COSTA, Vânia (orgs). *Narr'Amazônia*: modo de ser e estar no mundo. Revista Sentidos da Cultura, v. 3. 2017. p. 28-50. Disponível em: <https://mestrado-doutorado.unama.br/tenancy/assets/courses/qIL2pgQE39bMUmmeAE/files/1742730737.pdf>. Acesso em 20 set. 2026.

MIOTELLO, Valdemir. *Por uma escuta responsiva:* a alteridade como ponto de partida. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

ROSSI, Marcos Henrique de Oliveira Zanotti; FARES, Josebel Akel. *O silvo da cobra grande:* uma mitopética no imaginário amazônico. In: FLEURI, Reinaldo Matias; OKAWATI, Juliana Akemi Andrade (orgs). Pedagogias e narrativas decoloniais. Cruritiba: CRV, 2021. p. 209.

SIQUEIRA, José Leoncio F. de. *Terra da Liberdade.* Benevides: História e colonização. Belém: Delta Gráfica e Editora Ltda, 2014.

ENTRE O HUMOR E A TOMADA DE POSIÇÃO: O ATO RESPONSÁVEL NA CRIAÇÃO ESTÉTICA DE HUMOR POLÍTICO NO INSTAGRAM

Marina Baptistella Panzarin dos REIS[31]
Marina Célia MENDONÇA[32]

Introdução

A presença das redes sociais na vida cotidiana transformou não apenas as formas de interações sociais, mas também os meios de comunicação e, consequentemente, o modo como os discursos são construídos, interpretados e discutidos. De acordo com Rocha, "no século XIX, o texto impresso; no século XX, o meio audiovisual; no século XXI, o universo digital" (ROCHA, 2021, p.314). Nesse novo ambiente, o que até pouco tempo estava vinculado estreitamente aos meios de comunicação tradicionais - como jornal, rádio e televisão - hoje se manifesta de forma mais diversa e informal. De acordo com De Barros:

> A força da Internet, sobretudo das redes sociais como Facebook, Twitter, WhatsApp e outras plataformas interativas revolucionaram a forma de comunicar e informar, haja vista que os usuários, a partir da bidirecionalidade típica da Internet, puderam exercer papel de interlocutor, produzindo, editando e difundindo a sua mensagem e conteúdo informacional. A partir de tal quadro houve a ascensão do fenômeno de descentralização da informação,

[31] Graduada em Letras. Mestranda e bolsista Capes no Programa de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa. E-mail: marina.panzarin@unesp.br
[32] Doutora em Linguística. Profa. Associada do Departamento de Linguística, Literatura e Letras
Clássicas da Universidade Estadual Paulista. E-mail: marina.mendonca@unesp.br

> por conta dessa pulverização ocorrida fora dos centros de difusão tradicionais, como a TV, rádio, jornais e revistas dos veículos hegemônicos. (DE BARROS, 2017, p. 9).

Dessa forma, umas das transformações sofridas pelos meios de comunicação com a chegada do meio digital é justamente a forma como as informações são transmitidas por ter se ampliado a quantidade de pessoas produzindo e compartilhando informação, pontos de vista e posicionamentos. O discurso político, nesse contexto, não se limita aos espaços tradicionalmente associados ao compartilhamento de informação, ele atravessa as redes sociais e se materializa em diferentes gêneros e práticas discursivas, entre os quais se encontra o humor. Memes, charges e cartuns são formas recorrentes de participação nos debates públicos e comumente atuam na construção de representações sobre sujeitos, acontecimentos e posições políticas.

A dimensão humorística desses enunciados, entretanto, não significa ausência de posicionamento. Ao contrário, o humor é capaz de constituir uma forma particularmente produtiva de tomada de posição, uma vez que permite apresentar acontecimentos e sujeitos por meio do exagero, da caricatura, da ironia, da paródia e do rebaixamento. Dessa forma, os acontecimentos políticos, ao serem transformados em humor, deixam de ser apresentados apenas como informação e passam a ser reorganizados esteticamente, evidenciando um posicionamento político.

É nesse ponto que a discussão sobre o ato responsável, desenvolvida por Mikhail Bakhtin, oferece uma perspectiva produtiva para a análise. Em *Arte e responsabilidade*, Bakhtin questiona a separação entre arte e vida e afirma a necessidade de uma unidade de responsabilidade entre aquilo que se compreende na arte e aquilo que se realiza na vida: "Arte e vida não são a mesma coisa, mas devem tornar-se algo singular em mim, na unidade da minha responsabilidade." (BAKHTIN, 2011). A responsabilidade

constitui, nessa perspectiva, aquilo que impede que a produção artística seja concebida como separada da existência.

Em *Para uma filosofia do ato responsáve*l (BAKHTIN, 2010), essa discussão é aprofundada pelo autor ao pensar a existência humana a partir da singularidade do ato concretamente realizado. Ou seja, o ato não se reduz a uma produção abstrata ou conteúdo separado de sua realização: ele acontece em uma situação concreta em que o sujeito ocupa uma posição singular diante do outro e do mundo, ressaltando, portanto, a relação entre singularidade, responsabilidade, alteridade e participação concreta no acontecimento.

A partir dessa perspectiva, é tomado um enunciado verbo-visual como objeto neste artigo - ele faz parte do *corpus* da pesquisa de mestrado em andamento da primeira autora deste texto, sendo a segunda autora a orientadora do trabalho. O enunciado selecionado foi produzido e postado pela Direita Cartoon, página do Instagram que publica charges de orientação política à direita. O interesse desta análise não consiste, portanto, em tratar o humor como uma manifestação politicamente neutra, tampouco legitimar a posição ideológica da página, mas em compreender como determinados recursos estéticos participam da construção de um discurso político que, na perspectiva aqui assumida, deve ser criticamente problematizado.

O objetivo é analisar como os recursos estéticos presentes na charge selecionada relacionados ao corpo, ao grotesco, à caricatura e ao rebaixamento são mobilizados na construção de posicionamentos axiológicos. O problema que orienta a análise, portanto, pode ser formulado da seguinte maneira: como os procedimentos estéticos de rebaixamento corporal e deslocamento da posição de autoridade empregados no enunciado analisado constituem formas de posicionamento axiológico e podem ser compreendidos como elementos de um ato responsável de criação estética?

Sustenta-se que o humor é constituído pela articulação de elementos verbais e visuais no enunciado selecionado, em que há

uma operação de deslocamento: figuras comumente associadas ao espaço público e à autoridade política são retiradas dessas posições ao serem representadas em situações consideradas inferiores, ridículas ou inadequadas à imagem institucional. Desse modo, o artigo busca não apenas descrever os procedimentos humorísticos empregados pela página, mas problematizar seus efeitos discursivos e ideológicos, especialmente quando a ridicularização do adversário político se apresenta como estratégia de deslegitimação e hostilidade, em que humor, nesse caso, não apenas representa o político, mas produz uma determinada leitura valorativa dele.

1 O ato responsável e a criação estética

Para compreender o funcionamento dos enunciados selecionados, é preciso considerar a relação estabelecida entre vida, ato e criação estética pelo pensamento bakhtiniano. A noção de ato responsável pressupõe que o sujeito não existe fora das relações concretas das quais participa, cada ato é realizado a partir de uma posição singular e irrepetível (BAKHTIN, 2010). Ou seja, o sujeito não pode simplesmente ocupar uma posição abstrata diante do mundo: ao agir, responde àquilo que o cerca e simultaneamente, produz uma resposta que passa a integrar o próprio acontecimento.

Nesse sentido, a responsabilidade não pode ser analisada apenas como um julgamento moral, uma vez que a condição situada do agir também deve ser considerada. O sujeito, portanto, responde porque está implicado no acontecimento — concepção que permite compreender a criação estética como uma modalidade particular de ação em que o sujeito não tem álibi (BAKHTIN, 2010). A obra não surge em um espaço vazio nem se encontra isolada das relações sociais: o acontecimento da criação envolve escolhas, recortes e avaliações.

Na perspectiva bakhtiniana, essa dimensão pode ser compreendida pela noção de autor-criador — já que esse não corresponde ao indivíduo empírico que produz a obra, mas como

alguém com função estético-formal responsável pela organização do mundo representado. Sua característica central é materializar uma determinada relação axiológica com aquilo que é representado. Dessa forma, o posicionamento axiológico do autor-criador orienta a construção do todo estético. Não se trata, assim, apenas de escolher "o que dizer", mas de decidir como determinado enunciado será produzido, organizado e apresentado a partir de um posicionamento.

Essa questão é fundamental para análise do humor político, uma vez que uma figura pública pode ser representada de diferentes formas, inclusive em uma caricatura. O referente dessas diferentes formas pode ser o mesmo, mas o acontecimento produzido será distinto. Na caricatura, determinados traços podem ser exagerados e acontecimentos contemporâneos podem ser condensados em uma situação cômica. O objeto é, assim, reorganizado.

Essa organização não é indiferente, sendo, portanto, axiológica, o que permite que elementos sociais, históricos e culturais se tornem constitutivos do objeto estético por meio de uma determinada relação valorativa. No caso do enunciado selecionado, a escolha por representar figuras políticas por meio de posições corporais degradantes constitui parte essencial desta organização estética. O corpo não é apenas um suporte do humor: ele é o próprio lugar no qual o posicionamento se materializa.

2 Humor, carnavalização e rebaixamento corporal

A relação entre humor e corpo pode ser aproximada das discussões sobre carnavalização, conceito produzido por Bakhtin (2025). É necessário, porém, aprofundar a análise, evitando uma relação automática entre qualquer produção de humor e carnavalização. É importante considerar a elaboração histórica e literária específica do conceito. Há, no entanto, elementos relevantes presentes no conceito de carnavalização que podem ser observados no enunciado selecionado.

Entre os elementos relevantes está o rebaixamento. Nessa perspectiva, o rebaixamento corresponde ao movimento de inversão, em que aquilo que é elevado é deslocado para um campo material e corporal com o objetivo de satirizar ou desmontar crenças opressoras, e o corpo ocupa um lugar de destaque nesse conceito (BAKHTIN, 2025)

Ao mobilizar esse conceito para a análise de produções de humor, é necessário considerar as especificidades do novo contexto. O que interessa nesse artigo, portanto, não é indicar se as publicações (re)produzem ou não a carnavalização tal como a concebe Bakhtin (2025), mas sim observar como determinados elementos estéticos associados a ela podem ser utilizados em produções atuais.

No *corpus* selecionado, esses elementos aparecem de maneira evidente, uma vez que figuras políticas deixam de ocupar posições relacionadas à autoridade institucional e passam a aparecer em situações que evidenciam o exagero, o ridículo e o grotesco. Essas escolhas produzem um distanciamento entre a posição social das personalidades representadas no enunciado e as posições corporais que são atribuídas a elas. O humor, dessa forma, surge do deslocamento. Relação essa que será analisada no enunciado selecionado.

3 O corpo como lugar de posicionamento axiológico

No enunciado selecionado, três personalidades políticas aparecem de forma caricaturadas: Alexandre de Moraes, Lula e André Janones.

Figura 1 – Charge representando o Ministro Alexandre de Moraes em posição de submissão corporal



Fonte: Perfil do Instagram Direita Cartoon (2022)

O primeiro elemento a ser observado no enunciado é justamente a organização espacial dos corpos. É importante destacar que a disposição das personagens não é aleatória: a imagem, na verdade, se organiza de forma que sugere um tipo de dominância de uma personagem sobre outra. Ou seja, a configuração dos corpos transforma relações políticas em uma relação corporal de dominância e dependência ou submissão.

O efeito humorístico se desenvolve justamente a partir da incompatibilidade entre os lugares associados às figuras representadas e a situação corporal em que foram colocadas na charge. Essa construção constitui uma forma de rebaixamento ao deslocar a representação de autoridade para um campo corporal de dominação e submissão. Há, portanto, uma relação de complementaridade entre palavra e imagem.

A expressão verbal "Não falem mal do Lula" funciona como um indicador de leitura política da cena, enquanto a organização dos corpos transforma essa avaliação em uma situação visual. O que poderia ser apresentado apenas como uma discussão política é, na verdade, convertido em uma relação de dependência e submissão corporal.

Além da posição corporal das personagens, há ainda um outro elemento visual que contribui para o efeito de ridicularização: a presença da calcinha como elemento associado ao corpo e à situação representada. Nesse contexto, o objeto não funciona apenas como componente humorístico, mas também como algo valorativamente marcado. Sua utilização como elemento de desqualificação recupera um imaginário segundo o qual aquilo que comumente é associado ao feminino, à feminilidade ou à homossexualidade ocuparia uma posição inferior.

O efeito cômico, portanto, não está simplesmente na presença dessa peça íntima, mas na relação de sentido estabelecida entre ela e a figura política representada. O enunciado mobiliza uma associação socialmente constituída entre feminilidade, homossexualidade e inferiorização, fazendo dessa associação um recurso para a ridicularização da personagem. Desse modo, uma característica relacionada à expressão de gênero é deslocada para o interior da disputa política e utilizada como instrumento de deslegitimação. Se o rebaixamento corporal já produz a deslegitimação das personagens representadas, a presença da calcinha acrescenta ao enunciado outra camada axiológica, relacionada às representações de gênero e sexualidade.

Nesse processo, a caricatura não apenas representa seus referentes, mas os rebaixa simbolicamente. A escolha de colocar as personagens em uma posição corporal de submissão produz uma avaliação sobre elas e sobre as relações políticas que a imagem pretende representar. O corpo funciona, portanto, como espaço de materialização do posicionamento axiológico.

É nesse ponto que a dimensão política do enunciado precisa ser considerada. A crítica aqui proposta não decorre simplesmente do fato de a página assumir uma posição politica à direita, o problema está na forma como a oposição é construída discursivamente: o adversário é desqualificado por meio de sua redução a uma figura corporalmente inferiorizada e ridicularizada.

A partir da posição assumida neste artigo, essa estratégia é problematizada porque desloca a crítica de posições, decisões ou discursos políticos para a inferiorização do adversário, fazendo da ridicularização corporal um recurso de deslegitimação. A questão, portanto, não é impedir o humor político ou defender que figuras públicas não possam ser objeto de sátira, mas observar que tipo de relação com o outro é construída quando o humor transforma o adversário político em objeto de humilhação.

É justamente nesse ponto que a noção de autor-criador se torna produtiva. O enunciado não apenas reproduz personagens reconhecíveis: ela os reorganiza em uma situação inventada. O autor-criador estabelece uma relação axiológica com essas personagens ao decidir a maneira como elas serão representadas. A escolha do corpo constitui, portanto, uma escolha valorativa.

Além disso, a imagem estabelece relação dialógica com discursos sociais relacionados com as figuras representadas. A expressão "fake news", por exemplo, não possui sentido isolado — ela remete a um debate social mais amplo sobre informação, desinformação, mídia e legitimidade discursiva. Ou seja, a postagem responde, desse modo, a uma cadeia discursiva já existente.

Nesse movimento, é possível compreender o enunciado como ato responsável: a página ocupa uma posição avaliativa diante de discursos políticos em circulação e produz uma resposta estética singular a eles. A responsabilidade, contudo, não significa que o ato seja necessariamente ético em seu conteúdo ou que a posição assumida pela página seja legitimada pelo conceito bakhtiniano. Significa que a criação é um ato situado, realizado por

um sujeito que assume uma posição diante do mundo e produz uma resposta que possa participar da vida social.

É justamente essa dimensão que permite também uma leitura crítica: se todo ato participa concretamente do acontecimento, a criação humorística também responde pelos sentidos que produz e pelas relações que estabelece com o outro. A análise do ato responsável, portanto, não implica um julgamento moral prévio da publicação, mas permite observar as escolhas por meio das quais determinado posicionamento se materializa esteticamente.

4 A criação estética como ato responsável: considerações sobre o enunciado

A partir da análise realizada, é possível abordar a questão central deste artigo: em que sentido o enunciado analisado pode ser compreendido como ato responsável de criação estética?

A responsabilidade, segundo Bakhtin, está relacionada à participação concreta do sujeito na produção e à impossibilidade de separar completamente o ato de sua realização situada. (BAKHTIN, 2010). Nesse sentido, a criação humorística constitui-se como ato responsável porque responde acontecimentos, discursos, imagens sociais e posições políticas que circulam na vida social. Ao produzir a caricatura, a página não permanece ao exterior do debate político, mas participa dele por meio de uma forma estética específica.

Na imagem analisada, as escolhas constituem o enunciado — a organização dos corpos, o rebaixamento de autoridade, utilização da calcinha e salto como elementos de ridicularização — não são neutras, mas participam da construção de um posicionamento axiológico. A dimensão estética, portanto, não funciona como simples adorno de um posicionamento político; é por meio dela que esse posicionamento se materializa. A representação das figuras políticas em uma estrutura de dependência corporal desloca-as de suas posições institucionais e

produz uma imagem marcada pelo rebaixamento e pela ridicularização.

Nesse sentido, a noção do ato responsável permite compreender que a criação estética não se encontra separada das relações sociais nas quais se realiza. A página poderia mobilizar diferentes recursos para produzir sua crítica política, mas, ao selecionar determinados signos e formas de representação, constrói uma resposta específica ao seu objeto. A responsabilidade, nesse caso, não significa atribuir ao enunciado uma aprovação moral, mas reconhecer sua participação concreta no acontecimento discursivo e os valores que sua realização estética coloca em circulação.

Entretanto, reconhecer a responsabilidade da criação não significa legitimar o posicionamento construído pela página. Ao contrário, é justamente a noção de ato responsável que permite submetê-lo à crítica. Se o sujeito não possui álibi diante do seu ato, a página também não pode ser compreendida como exterior aos efeitos discursivos de sua produção. A escolha de transformar o adversário político em objeto de humilhação corporal constitui uma tomada de posição e participa da construção de determinadas formas de relação com o outro.

Esse procedimento pode ser relacionado à noção bakhtiniana de grotesco, especialmente ao movimento de deslocamento do que é elevado para o plano corporal. No enunciado analisado, entretanto, esse procedimento é reatualizado no contexto das redes sociais: o rebaixamento corporal não apenas produz humor, ele constrói uma leitura valorativa das personagens e contribui para sua deslegitimação. É nesse ponto que a análise permite problematizar uma forma de fazer política por meio da ridicularização do outro, sobretudo quando o humor funciona como mecanismo de hostilidade e não apenas como crítica às posições políticas assumidas pelo adversário.

Além disso, o rebaixamento corporal é mobilizado para responder discursos e disputas políticas e para construir uma representação valorativa das figuras públicas. Dessa forma, mais

do que afirmar que o enunciado simplesmente corresponde à carnavalização, interessa observar como um procedimento associado ao cômico é retomado e ressignificado em um contexto discursivo contemporâneo.

A noção de autor-criador permite compreender esse processo, uma vez que o acontecimento político e as figuras nele envolvidas são reorganizados esteticamente a partir de uma determinada posição axiológica. Do mesmo modo, a responsividade evidencia que o enunciado não é isolado: ele responde a discursos e representações que circulam socialmente e pressupõe um interlocutor capaz de reconhecer as personagens e as referências mobilizadas. Desse modo, a criação humorística articula posição diante do acontecimento, seleção de objeto, reorganização estética, rebaixamento corporal e orientação axiológica.

Dessa forma, o enunciado analisado pode ser compreendido como um ato responsável de criação estética justamente porque constitui uma tomada de posição concreta diante da vida social, pois não apenas representa figuras públicas, mas as interpreta e reorganiza a partir de uma determinada posição. Entretanto, assumir responsabilidade também significa reconhecer que a estética não está isenta das consequências discursivas de suas escolhas. A imagem é, simultaneamente, resposta e posicionamento, construção estética e intervenção política.

É nessa unidade entre estética, axiologia e responsabilidade que se torna possível não apenas compreender o funcionamento do humor produzido pela página, mas também criticá-lo enquanto forma de construção do discurso político que transforma o adversário em objeto de ridicularização, deslegitimação e hostilidade. Nesse sentido, a responsabilidade não está fora da estética, mas na própria realização da criação. A imagem humorística constitui-se, simultaneamente, como resposta e tomada de posição, construção estética e intervenção discursiva,

evidenciando a relação entre arte e vida, criação e resposta, estética e axiologia.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *A obra de François Rabelais e a cultura popular na Idade Média e no Renascimento***.** Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Estudo introdutório de Sheila Grillo. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2025.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal***.** 6. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

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

DE BARROS, B. M. C. *A democratização dos meios de comunicação e a descentralização da informação no Brasil a partir das novas mídias.* Direito e Cidadania, v. 2, 2017.

DIREITA CARTOON. *Charge representando o Ministro Alexandre de Moraes em posição de submissão corporal.* Instagram, 19 out. 2022. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/Cj6NjMup4SR/ >. Acesso em: 20 set. 2026.

ROCHA, J. C. de C. *Guerra cultural e retórica do ódio:* crônicas de um Brasil pós-político. Goiânia: Caminhos, 2021.

QUANDO A ARTE NOS CHAMA A RESPONDER: NARRATIVAS DE UMA TRILHA ANTIRRACISTA NO CHÃO DA ESCOLA

Maria Teresa CRUZ DE MORAES[33]
Guilherme do Val Toledo PRADO[34]
Claudia Cristina dos Santos ANDRADE[35]

Resumo

Este texto nasce de uma pesquisa de mestrado que investigou narrativas negras e a cocriação de uma cultura de enfrentamento ao racismo a partir do lugar de uma vice-diretora no Ensino Médio. Para este artigo, retomamos dois acontecimentos vividos no contexto da Trilha Antirracista: uma sessão de fotografias em que

[33] Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Escolar da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Vice diretora na Rede Estadual de Ensino. Membro do Grupo de estudos bakhtinianos - Grubakh – GRUPAD- Grupo de Estudos e Alfabetização em Diálogo, coletivos docentes vinculados ao GEPEC - UNICAMP.

[34] Professor Titular da Faculdade de Educação da UNICAMP, coordenador do GEPEC, Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada, e participante do Nozsoutres, Círculo de Estudos Narrativos em Educação. Doutor em Linguística Aplicada, Livre-Docente em Educação Escolar e pesquisador nas áreas de formação de professores, escrita docente, investigação educacional e pesquisa narrativa.

[35] Doutora em Educação (USP), professora Associada do Departamento de Ensino Fundamental do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ), atuando também no Programa de Pós-Graduação em Ensino em Educação Básica (PPGEB -CAp-UERJ). Líder do GEPEJI e Membro do Grupo de estudos bakhtinianos - Grubakh - coletivo docente vinculado ao GEPEC - UNICAMP

um estudante negro posou usando um turbante e a produção de uma máscara que representava o ex-presidente Jair Bolsonaro. Interessa-nos olhar para essas produções não como simples registros ou objetos de uma atividade escolar, mas como acontecimentos estéticos que, inseridos na vida da escola, produziram sentidos, conflitos, perguntas e respostas. Em diálogo com Bakhtin (anos) e Volóchinov (2019), revisitamos essas experiências para pensar a criação artística como ato situado, atravessado por posições axiológicas e pela relação com o outro. A narrativa permite retornar às cenas e perceber que o sentido não estava pronto, nem na proposta da Trilha, nem nas produções realizadas. Ele foi sendo tecido nos encontros, desencontros e deslocamentos produzidos no cotidiano. O caleidoscópio aparece como imagem desse movimento de retorno, em que as peças permanecem, mas o deslocamento do olhar pode produzir outras composições.

Palavras-chave: Arte. Ato responsável. Trilha Antirracista. Narrativas. Relações étnico-raciais.

Introdução

Escrever para este encontro também tem sido, para nós, um convite ao diálogo. Talvez porque falar de arte, vida, ética, estética e responsabilidade, a partir do chão da escola, não seja contar uma história que já terminou, mas voltar a ela e permitir que outras perguntas apareçam. É neste movimento que retomamos duas experiências vividas por Maria Teresa durante a Trilha Antirracista, uma fotografia e uma máscara, para, juntos, pensar o que essas produções continuam a questionar.

Este texto nasce de uma pesquisa de mestrado que, mesmo depois de defendida, continua nos provocando. A pesquisa, intitulada "Narrativas Negras e a cocriação de uma cultura de enfrentamento ao racismo: desafios de uma vice-diretora no ensino médio", foi construída a partir do lugar de vice-diretora e das experiências vividas no chão da escola. Entre tantas cenas que

compuseram esse percurso, duas produções artísticas permaneceram de modo particular na memória e voltaram a nos interpelar quando começamos a pensar sobre o tema deste encontro. Vamos fazer uso da primeira pessoa do singular, da primeira autora, e da primeira pessoa do plural, quando o diálogo se dá a partir das reflexões dos três autores, para produzir um efeito de sentido para que se preservem as posições autorais singulares e partilhadas que constituem o texto.

A Trilha Antirracista chegou à escola como uma proposta institucional, mas, como tantas propostas, ganhou outros contornos quando encontrou pessoas, histórias, crenças, memórias, resistências e modos diferentes de compreender o mundo. Durante a pesquisa, senti necessidade de compreender como aquela proposta havia nascido, o que desejava enfrentar e o que imaginava produzir nas escolas. Foi então que ouvi Adson Antunes, integrante do comitê responsável pela construção da proposta na Diretoria de Ensino Campinas Oeste. A conversa me permitiu compreender que a Trilha nasceu em 2022, como movimento coletivo, e que sua intenção era fazer com que a discussão das relações étnico-raciais atravessasse a escola, produzindo reflexões sobre a formação da sociedade brasileira, pertencimento, identidade, ancestralidade e enfrentamento ao racismo.

Foi também nessa construção que a arte apareceu como uma possibilidade de entrada. Não como enfeite de uma proposta pedagógica, nem apenas como atividade de culminância, mas como linguagem capaz de envolver estudantes e produzir outras formas de dizer, olhar e participar. É nesse ponto que este texto se aproxima do eixo "O ato responsável como fundamento da criação estética". Olhamos para duas produções artísticas acontecidas no chão da escola para pensar como arte, vida, ética, estética e responsabilidade se encontram quando somos chamados a responder ao outro.

As cenas escolhidas não são equivalentes. Na primeira, a fotografia de um estudante negro usando um turbante foi atravessada por uma fala racista. Na segunda, uma máscara

produzida por um estudante entrou em conflito com aquilo que esperava encontrar em uma atividade da Trilha. Em ambas, porém, a criação artística colocou a vice diretora diante de algo que não estava sob seu controle.

Hoje olhamos para essas cenas de outro lugar, não para encontrar uma explicação definitiva, mas para percebermos o que elas continuam nos questionando a partir do olhar cronotrópico, que vê o que já se viu e pensou, mas segue percebendo outros sentidos, de outros tempos/lugares. Talvez seja esse o movimento da pesquisa, voltar às mesmas peças e descobrir que o olhar também pode mudar.

A Trilha Antirracista encontra o chão da escola

Quando a Trilha Antirracista chegou à escola, eu a conhecia principalmente pelo que chegava até nós: orientações, formações, propostas de culminância, discussões e possibilidades de trabalho. Foi somente ao longo da pesquisa que senti necessidade de compreender melhor de onde vinha aquela proposta e o que estava por trás das ações que chegavam às escolas.

Em conversa com Adson Antunes, Professor Especialista em Currículo e integrante do comitê responsável pela construção da Trilha Antirracista na Diretoria de Ensino Campinas Oeste, compreendi que a proposta nasceu em 2022, como fruto de um movimento coletivo envolvendo dirigente regional, supervisores de ensino, professores especialistas do CONVIVA, diretores escolares e um comitê antirracista criado na própria Diretoria. O nome Trilha Antirracista também foi pensado coletivamente. A proposta estava articulada às orientações da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e às Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, mas havia uma inquietação que ultrapassava o cumprimento formal da legislação: fazer com que essas orientações ganhassem vida no cotidiano escolar.

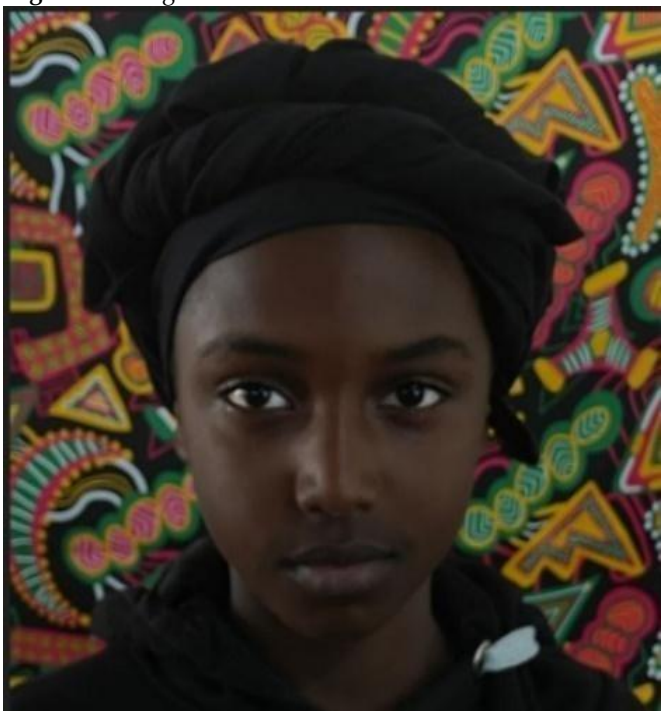
A intenção era que a discussão não ficasse restrita às

disciplinas de História, Arte ou Geografia, mas atravessasse os diferentes componentes curriculares e produzisse reflexões sobre a formação da sociedade brasileira, pertencimento, identidade, ancestralidade e enfrentamento ao racismo. Para isso, foram organizados diferentes movimentos de formação, encontros e ações de reconhecimento do território. Ao ouvir essa história, percebi que a Trilha não era uma atividade pronta que simplesmente chegava à escola. Havia pessoas, escolhas, desejos e também a consciência de que resistências apareceriam.

E foi justamente quando a proposta encontrou o cotidiano que as coisas começaram a ficar mais complexas. A escola não é homogênea. Nela convivem sujeitos com histórias familiares, experiências, crenças, posições políticas, memórias e silêncios diferentes. Uma proposta antirracista entra nesse espaço e passa a dialogar com tudo isso. Volóchinov (2019) ajuda a pensar essa relação ao compreender a palavra em sua ligação com a vida e com a situação concreta em que é produzida. O que se diz não está separado das relações e das circunstâncias nas quais esse dizer acontece.

Foi nesse chão, entre aquilo que a Trilha pretendia provocar e aquilo que efetivamente acontecia, que encontrei duas cenas que ainda hoje nos fazem pensar. Uma nasceu diante de uma câmera. A outra, diante de uma máscara.

Figura 1 – Imagem diante da câmera: o menino com turbante



Fonte: Cruz de Moraes – acervo pessoal(2026)

Quando a imagem fala: o turbante, a fotografia e o racismo

Se a Trilha chegou à escola como uma proposta institucional, foi no encontro com o cotidiano que ela ganhou outras camadas. Durante uma sessão de fotos com estudantes dos anos iniciais, um aluno negro, que aqui chamaremos de G, posou para a câmera usando um turbante. A imagem me tocou imediatamente. Ele estava lindo. Para mim, aquela fotografia transbordava dignidade, identidade e pertencimento (CRUZ DE MORAES, 2026, p. 93). E ainda transborda: o olhar do menino, digno, profundo, nos vê e nós também o vemos. O olhar eternizado na fotografia se submete aos elementos volitivo-emocionais dos que, do agora, o analisam, e se faz "inteiramente transgrediente à consciência viva da personagem" (Bakhtin, 2011, p. 90 . Causa

impacto e se reveste da beleza que, talvez, G soubesse. Ele assume a beleza e sua transgressão ao ambiente crítico que o cerca (como são críticos os estudantes de uma escola de ensino médio...). Encara o olhar da câmera e se define. Assim o vemos!

Enquanto fazíamos os registros, uma colega, estudante do colégio, olhando para a fotografia, disse: "Ih dona, vai ficar tudo preto essa foto, nem vai aparecer" (Cruz de Moraes, 2026, p. 93). Foi como se, naquele instante, duas imagens se encontrassem e se chocassem. Eu via um menino negro ocupando a cena com beleza e força. A fala da colega transformava aquela mesma presença em um problema. O que para mim afirmava identidade e pertencimento foi atravessado por uma leitura racista.

Naquele momento, o que aconteceu foi mais do que uma fala durante uma sessão de fotos. A fotografia deixou de ser apenas um registro. Havia ali um corpo, um olhar, uma escolha de enquadramento, uma criança, uma proposta pedagógica, uma fala, um silêncio e uma relação de poder. A imagem estava inserida na vida e, por isso, não poderia ser compreendida separadamente da situação que a produziu.

Ao revisitar a cena pela pesquisa, compreendemos que também a fotografia precisava ser olhada em sua relação com aquilo que acontecia ao redor dela. Não havia um sentido único guardado dentro da imagem. O sentido se produzia no encontro entre a fotografia e aqueles que a olhavam, entre o que eu pretendia registrar e aquilo que a fala da colega revelou.

Essa experiência me ensinou algo que hoje considero fundamental para pensar uma prática antirracista: não basta olhar para aquilo que planejamos fazer. É preciso olhar também para aquilo que acontece quando a proposta encontra a vida. A fotografia não fracassou porque uma fala racista apareceu. Ela revelou uma tensão que já estava ali e que precisava ser enfrentada.

Neste acontecimento o lugar da compreensão responsiva se faz patente. Para Bakhtin (2020), compreender não significa apenas receber ou interpretar a palavra do outro, mas colocar-se diante dela e responder. A fala ouvida exigia uma resposta. E essa

resposta não precisava ser uma explicação pronta. Ela poderia começar pelo incômodo, pela escuta, pela decisão de não naturalizar aquilo que havia sido dito.

E, por seu lugar único e prenhe de sentidos na relação fronteiriça entre o mundo da cultura e o mundo da vida (Bakhtin, 2020), a fotografia não ficou "apenas" como registro daquele momento, não se manteve no lugar do passado que poderia a tornar estática. Tornou-se parte daquilo que se precisava compreender e, sobretudo, daquilo diante do qual eu precisava me posicionar.

Figura 2: a máscara que provoca



Fonte: Cruz de Moraes – acervo pessoal(2026)

Quando a arte também provoca: a máscara

A segunda cena aconteceu em 2023, próxima à culminância da Trilha Antirracista. Em uma atividade de produção de máscaras com uma turma do 3º ano do Ensino Médio, um estudante entrou na minha sala carregando a máscara que havia acabado de

produzir. Era a representação de um homem branco, de óculos escuros, terno azul e faixa presidencial. Reconheci imediatamente a figura de Jair Bolsonaro.

O estudante então perguntou: "Onde posso colocar? Amanhã eu passo para pegar e levar para a trilha" (CRUZ DE MORAES, 2026, p. 86). Minha reação foi de indignação, espanto e frustração. Eu queria entender o que aquela escolha representava dentro de uma proposta que pretendia discutir relações étnico-raciais. Perguntei sobre a figura escolhida, sobre o que ela simbolizava e sobre a relação entre aquela produção e o que vinha sendo estudado.

Hoje percebo que, naquele instante, eu também tentava organizar aquilo que sentia. Eu queria que a Trilha produzisse determinados sentidos e aquela máscara colocava diante de mim algo que eu não esperava. Durante a pesquisa, porém, fui aprendendo a desconfiar das explicações rápidas. A máscara não me dizia, sozinha, que a Trilha havia fracassado. Ela mostrava que a escola era atravessada por posições diferentes, por conflitos, por histórias e por sentidos que não estavam totalmente sob nosso controle.

Não se trata de afirmar, a partir da escolha da máscara, uma intenção que o estudante não declarou. Trata-se de reconhecer que aquela produção estética entrou na escola carregando uma posição e passou a produzir efeitos no encontro com os outros. A máscara tinha sido feita por alguém, em uma situação concreta, para interlocutores concretos. Quando chegou à sala, passou a fazer parte de outro acontecimento.

Foi então que o objeto ganhou outro lugar na minha pesquisa. Eu o guardei. Naquele momento, talvez tenha sido apenas uma forma de não jogar fora aquilo que havia me provocado. Depois, percebi que guardar a máscara também significava não encerrar a questão. Ela permanecia ali, como um fragmento do acontecimento.

Ao voltar a esta cena, não vi mais a máscara apenas como um objeto que contrariou expectativas e desejos. Vi uma produção

que obriga a pensar sobre os limites de uma proposta pedagógica, sobre os sentidos que os estudantes produzem e sobre a nossa própria posição diante do outro. A máscara continuava ali. E, também, como a fotografia, continua reverberando e produzindo novas indagações.

O que permanece quando voltamos a olhar

As duas cenas continuam nos incomodando, mas não exatamente do mesmo jeito. No momento em que aconteceram, Maria Teresa estava preocupada em agir, intervir, organizar, responder. Depois, durante a pesquisa, passou a fazer outras perguntas. A Trilha estava cumprindo seu papel? O que havia dado errado? O que aquelas experiências revelavam sobre a escola?

Hoje a questão pode ganhar ainda mais contornos: o que essas cenas revelam sobre aquilo que acontece quando uma proposta institucional encontra os sujeitos concretos? A mudança desloca o olhar da procura por um resultado esperado para a atenção ao acontecimento.

A pesquisa narrativa permitiu perceber que voltar a uma experiência não significa encontrar nela uma verdade escondida. Significa aceitar que podemos olhar novamente para aquilo que vivemos e perceber coisas que, naquele momento, não estavam disponíveis para nós. É nesse movimento que a narrativa deixa de ser apenas relato do vivido e passa a constituir um modo de produzir conhecimento sobre a experiência. Como nos ajudam a pensar Serodio e Prado (2017), a pesquisa narrativa se sustenta na valorização do acontecimento experienciado e na posição não neutra e não indiferente de quem pesquisa.

Uma proposta antirracista não produz automaticamente novos sentidos apenas porque foi planejada com essa intenção. Entre aquilo que imaginamos e aquilo que acontece existe a vida, com suas contradições e surpresas. É nesse intervalo que uma proposta ganha outros contornos, encontra resistências, produz perguntas e pode nos surpreender.

A pesquisa narrativa permitiu, e permite perceber que voltar a uma experiência não significa encontrar nela uma verdade escondida. Significa aceitar que podemos olhar novamente para aquilo que vivemos e perceber coisas que, naquele momento, não estavam disponíveis para nós. Maria Teresa já não era a mesma pessoa que havia vivido aqueles acontecimentos. Seu lugar de olhar também havia mudado.

Ao retomar essas experiências, percebemos que a fotografia continua sendo a mesma, assim como a máscara. O que se transforma é o modo como conseguimos olhá-las e as relações que passamos a estabelecer entre elas, a Trilha, a escola e aquilo que se aprende no caminho. Não se trata de apagar o que aconteceu, nem de substituir a compreensão que se tinha naquele momento por uma explicação definitiva. Trata-se de reconhecer que uma experiência pode continuar produzindo sentidos quando nos permitimos voltar a ela e movimentar o olhar.

Entre a arte e a resposta: o ato responsável

Voltar a essas duas experiências, a fotografia de G com o turbante e a máscara produzida pelo estudante, fez com que eu percebesse que talvez eu estivesse procurando respostas muito rapidamente. Naquele momento, como vice-diretora, eu precisava agir diante do que acontecia. Hoje, ao escrever sobre essas cenas, percebo que agir não significa necessariamente ter uma resposta pronta. Às vezes, agir é não passar adiante, é permanecer diante daquilo que nos incomoda, perguntar, escutar e tentar compreender o que aquele acontecimento está produzindo em nós e no outro.

É nesse ponto que a ideia de ato responsável, em Bakhtin, ganha relevância. Não se trata de uma responsabilidade abstrata, distante do cotidiano, mas de uma resposta que acontece em uma situação concreta, diante de alguém e em relação com aquilo que está acontecendo. Não há como ocupar o lugar de gestora, professora ou pesquisadora e permanecer completamente fora da

situação. Estamos implicados nela. A palavra do outro nos alcança e nos convoca a uma tomada de posição, ainda que essa posição seja provisória, atravessada por dúvidas e pelo reconhecimento de que não damos conta de tudo (BAKHTIN, 2020).

Talvez seja justamente aí que arte e vida se encontrem. A fotografia de G não nasceu separada da vida da escola. Ela aconteceu naquele espaço, com aqueles corpos, naquele momento, diante de determinados olhares. O mesmo pode ser dito da máscara. Ela foi produzida em uma atividade escolar, dentro de uma proposta que pretendia discutir questões relacionadas à identidade e ao racismo, mas ganhou outros sentidos quando entrou em circulação entre os sujeitos que participavam daquela experiência.

A arte, nesse sentido, não se faz como uma ilustração daquilo que queremos ensinar. Ela participa da própria produção de sentidos. A fotografia tornou visível uma experiência de identidade e, ao mesmo tempo, revelou um olhar racista que atravessava aquela cena. A máscara trouxe para dentro da Trilha uma posição que não se esperava encontrar naquele contexto e obrigou a pensar sobre o que uma proposta pedagógica pode ou não controlar.

Quando retornamos às duas cenas, percebemos que não se pode separar as produções das relações que as produziram e dos acontecimentos que vieram depois. O sentido foi sendo construído nos encontros e desencontros que aconteceram em torno delas.

Foi também por isso que guardar a máscara ganhou outro significado para mim. O objeto permaneceu enquanto eu mudava o modo de olhar para ele. A pesquisa narrativa possibilitou esse retorno e, com ele, a compreensão de que algumas perguntas precisam permanecer abertas.

É nesse movimento que começo a compreender a Trilha Antirracista também como uma experiência de cocriação. Não porque todos tenham os mesmos entendimentos, nem porque os conflitos desapareçam, mas porque uma cultura de enfrentamento ao racismo vai sendo construída nas relações, nas perguntas, nas

intervenções, nas escutas e também nas tensões que aparecem quando uma proposta encontra sujeitos concretos. Cocriação não significa pensar juntos o tempo todo, mas reconhecer que é na relação com o outro, inclusive quando esse encontro nos incomoda, que novos sentidos podem ser produzidos.

Por isso, hoje não consigo olhar para a fotografia de G e para a máscara como duas experiências opostas, uma que deu certo e outra que deu errado. As duas me ensinaram alguma coisa. A fotografia me colocou diante da violência de uma fala que atingiu a identidade de uma criança. A máscara me colocou diante de uma produção que eu não esperava encontrar naquele contexto e que me obrigou a pensar sobre os limites de uma proposta pedagógica e sobre os sentidos que os sujeitos produzem a partir dela.

Talvez o ato responsável esteja justamente nesse lugar de não se retirar daquilo que nos acontece. Responder é assumir que aquilo que aconteceu também passa a fazer parte daquilo que fazemos com o outro. A pesquisa, então, não fica fora da experiência. Ela nasce dela, retorna a ela e, nesse movimento, também nos transforma.

Considerações finais

Chegamos ao final deste texto percebendo que voltar às experiências da Trilha Antirracista não significou encontrar respostas para tudo aquilo provocou inquietações. Ao contrário, fez aparecer outras perguntas. Talvez essa seja uma das aprendizagens mais importantes da pesquisa: alguns acontecimentos não precisam ser encerrados com uma explicação definitiva para continuarem produzindo sentidos.

A fotografia de G com o turbante e a máscara produzida pelo estudante continuam sendo acontecimentos diferentes. Hoje, porém, o olhar para ambos como produções que nasceram em situações concretas, atravessadas por sujeitos, histórias, valores, posições e relações, ganha outras dimensões axiológicas. O que se viveu na posição social em que se encontrava não se torna algo

estático, cujos sentidos ficam aprisionados no tempo. A pesquisa faz voltar, a escutar de outro lugar e a repensar seus sentidos.

Foi assim que compreendemos que uma proposta antirracista não se sustenta apenas pela realização de atividades ou pela culminância de um projeto. Ela se constrói no cotidiano, quando aquilo que fazemos encontra o outro e somos chamados a responder. Às vezes essa resposta acontece pela palavra, às vezes pela intervenção, pela escuta, pela pergunta ou pela decisão de não deixar determinado acontecimento desaparecer no movimento apressado da escola.

A arte, nesse percurso, mostrou-se muito mais do que um recurso pedagógico. A fotografia e a máscara fazem perceber que criar é também colocar algo no mundo, assumir uma posição e abrir a possibilidade de que aquilo que foi criado encontre outros olhares. Não temos como controlar inteiramente o que acontecerá depois.

Hoje refletimos sobre a Trilha Antirracista de outra maneira. Não como um caminho pronto que a escola simplesmente percorre, mas como algo que vai sendo construído no caminhar, nos encontros, nas escolhas, nas tensões e nas respostas que vamos produzindo juntos.

A pesquisa também transforma a pesquisadora/pessoa neste movimento. O vivido como vice-diretora tornou-se narrativa, a narrativa tornou-se tema de investigação e, ao retornar às narrativas, encontram-se outras possibilidades de compreender aquilo que havia vivido. Algumas imagens permanecem, algumas palavras continuam reverberando, e certos acontecimentos ainda nos pedem atenção. Assim no mundo da cultura, assim no mundo da vida.

A partir do ato responsável, compreendemos que responder ao outro também é aceitar que não temos a última palavra. É permanecer em movimento, escutar, repensar e, quando necessário, voltar ao acontecimento para tentar vê-lo novamente.

Como proposto por Maria Teresa em sua dissertação, o caleidoscópio continua a movimentar-se. As peças estão ali,

algumas conhecidas, outras ainda por descobrir. Quando o movimento acontece, uma nova composição surge. E talvez seja justamente aí que a pesquisa, a arte e a vida continuem se encontrando.

Referências

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo:WMF Martins Fontes, 2011. Tradução de Paulo Bezerra.

BAKHTIN, Mikhail. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. 3. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

BRASIL. *Lei nº 10.639*, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. Brasília, DF, 2003.

BRASIL. *Lei nº 11.645*, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Brasília, DF, 2008.

CRUZ DE MORAES, Maria Teresa. *Narrativas negras e a cocriação de uma cultura de enfrentamento ao racismo: desafios de uma vice-diretora no ensino médio*. 2026. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Escolar) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2026.

SERODIO, Liana Arrais; PRADO, Guilherme do Val Toledo. Escrita-evento na radicalidade da pesquisa narrativa. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 33, e150044, 2017.

VOLÓCHINOV, Valentin. *A palavra na vida e a palavra na poesia*. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019.

RODAS DA CONVERSA DAS DESCOORDENADAS[36]

Maria Natalina de Oliveira FARIAS[37]
Guilherme do Val Toledo PRADO[38]

Resumo

Este artigo narra um movimento de pesquisa narrativa autobiográfica construído a partir de quatro encontros com coordenadoras pedagógicas de municípios do entorno de Campinas, desenvolvidos no âmbito das pesquisas realizadas no sub grupo Nozsoutres – círculo narrativo de estudos em educação, vinculado ao GEPEC – grupo de estudos e pesquisas em educação continuada, Faculdade de educação, Unicamp, Campinas/SP. Trata-se de um conjunto de reflexões a partir dos encontros e em diálogo com as escritas das participantes. No retorno às materialidades produzidas, porém, outras ideias emergem, deslocando o próprio caminho da pesquisa. Entre elas, destaca-se a nomeação coletiva "Descoordenadas", compreendida como metáfora de um lugar de deslocamento e como possibilidade de autoria coletiva, no qual diferentes vozes podem tensionar sentidos cristalizados sobre a profissão. Em diálogo com Bakhtin, especialmente com as noções de alteridade, dialogismo, consciência, autoria e relação autor-personagem, a pesquisa compreende a produção de sentidos como acontecimento entre

[36] Trabalho produzido com auxílio da bolsa da CAPES/MEC.

[37] Mestre em Educação. Doutoranda em educação da Faculdade de Educação, Pesquisadora-Narradora do NOZSOUTRES – Círculo narrativo de estudos em educação, vinculado ao GEPEC – Grupo de estudos e pesquisas em educação continuada. E-mail: natalinafarias2203@gmail.com

[38] Professor Titular em Educação Escolar pela Faculdade de Educação da UNICAMP. Coordenador do GEPEC – Grupo de estudos e pesquisas em educação continuada. E-mail: toledo@unicamp.br

consciências que se encontram e permanecem inacabadas. A aproximação com Hannah Arendt permite pensar o pensamento e o julgamento a partir da pluralidade dos pontos de vista, tensionando a relação entre culpa e responsabilidade. As narrativas e produções do grupo revelam a potência de uma formação que cria espaços de suspensão das certezas, de escuta responsiva e de deslocamento dos próprios pontos de vista. Assim, as palavras produzidas constituem vestígios e marcas de um acontecimento formativo que permanece aberto a novos sentidos, encontros e possibilidades de pensar.

Palavras-chave: pesquisa narrativa; alteridade; *pesquisaformação*; coordenação; pedagógica; descoordenadas;

Uma ideia

Uma ideia. 50 participantes.

Entre tantas possibilidades de construção deste texto, escolho partes de partes da pesquisa à qual venho me dedicando desde 2023, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação. Vinculada aos estudos e pesquisas do subgrupo Nozsoutres – Círculo Narrativo de Estudos em Educação, do GEPEC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada, esta escrita corresponde à terceira parte da tese.

Trata-se de um conjunto de reflexões construídas com parceiras de trabalho como eu: coordenadoras pedagógicas de municípios do entorno de Campinas. Uma primeira ideia foi produzir cartas, compreendendo-as como uma possibilidade de elaboração de um vivido e de questões que desejava compartilhar com elas. Foi pelo gênero epistolar, portanto, que essas questões ganharam forma: nas cartas.

Foram quatro cartas, escritas a partir das sensações, percepções e conhecimentos mobilizados pelos quatro encontros realizados com as coordenadoras pedagógicas. Os encontros

também suscitaram a produção de textos pelas participantes e, dentre eles, escolhi dois para compor o texto da tese para serem colocados em diálogo, em horizontalidade, com as minhas cartas. Entretanto na escrita para as rodas, a pretensão é fazer um exercício de reflexão do percurso da pesquisa.

Vejo um movimento de urdidura de várias camadas do vivido, no qual posições axiológicas são referenciadas ao tomar as escritas e, posteriormente, torná-las viventes na escrita narrativa da tese. Sim, é complexo e, de certo modo, ousado. Ao colocar em diálogo minha escrita e a escrita das coordenadoras, procuro preservar um princípio importante da metodologia narrativa de pesquisa: a produção de sentidos a partir de um movimento constituído por enunciados que se respondem, se complementam e se tensionam.

A *Roda Viva*, composição de Chico Buarque, nos convida a participar e a pensar sobre um cotidiano que nos arrasta e nos joga para lá e para cá. Mas, por outro lado, fazer parte de um grande acontecimento, estar vivos, é também participar de um grande evento. É da vida que temos que falar, mas de uma vida pela qual somos, de algum modo, responsáveis. Para isso, talvez seja preciso nos afastarmos, ocupar uma posição de fronteira entre a vida e a morte, para sermos capazes de alargar nosso ser em relação a ela.

Encontros. Relações.

A pergunta sobre como criar condições para que o pensamento aconteça passou a importar para mim porque a percebi como uma outra dimensão do trabalho. Não se trata de criar condições para que cada sujeito pense por si, mas de produzir espaços em que diferentes vozes possam se encontrar, tensionar-se, responder umas às outras e, nesse movimento, tornar o pensamento uma experiência compartilhada.

O que fazer com a ideia?

Percebo, então, que não se trata simplesmente de revisitar o que construímos como materialidade. Desejo encontrar, entre todos os materiais que estão sobre a minha escrivaninha, aqueles aos quais preciso retornar: as narrativas escritas por elas, minhas cartas e o Livro da Vida, que propus que produzíssemos durante os quatro encontros.

O Livro da Vida, produzido por município, me coloca novamente diante do poema que abre o livro: *No meio do caminho tinha uma pedra...*, de Drummond. Penso: que referência triste para fazer uma analogia com a nossa função, como se o cotidiano da coordenação pedagógica fosse feito de pedras colocadas no caminho!

Mas, ao permanecer um pouco mais diante daquilo que produziram, percebo que a referência a Drummond é apenas o ponto de partida. Não é Drummond. São elas que produziram outra coisa: "No meio do caminho tinha muitas coisas". Como é a vida, feita de tudo um pouco, de cada coisa.

E, então, o caminho se alarga. Há pedra e pau, há um caminho de estrada, há ipês — repletos deles —, há uma professora, um grupo diverso, uma luz, palavras no meio do caminho. E, com as palavras, pensaram:

"Na perspectiva de documentar o que se faz, se pensa. E o que se pensa sobre o que se faz. Que a nossa palavra faça sentido. E saibamos redescobrir a palavra do outro. Que possamos ampliar as nossas palavras. Para que elas possam unir, fortalecer e nos nutrir em coletividade."

Esse é o final da poesia que produziram após o primeiro dia. E descubro, ao reencontrá-la agora, que elas operaram o pensamento com essa produção, em diálogo com a experiência do encontro. Inclusive, mencionam as esquisitices que nos constituem e nos narram como somos: "Cada um com sua formação e com suas esquisitices, suas crenças, sonhos e inquietudes. [...]"

Vejo registros distintos: colagens, escritas reflexivas, fotografias, mapas mentais e post-its. Vejo também um registro do dia do encontro que foi colado no Livro da Vida e ao qual, naquele momento, não havia dado a devida atenção:

A leitura das cartas foi realizada de forma dinâmica: uma música era tocada e, ao parar, uma carta era lida. Esta atividade não apenas promoveu a interação entre os participantes, mas também revelou as diversas perspectivas e desafios enfrentados por coordenadores de diferentes redes de ensino.

Mais adiante, registram:

Foi surpreendente e enriquecedor perceber como, apesar das diferentes realidades e contextos, os coordenadores compartilham muitos desafios e percepções comuns. Cada um, com sua singularidade, contribuiu para o grupo, promovendo reflexões profundas e significativas.

Leio agora essas palavras e percebo algo que talvez não estivesse tão evidente quando foram escritas. O que aconteceu entre nós não estava apenas nas cartas que escrevi, nem somente nos textos que elas produziram. Estava também naquilo que aconteceu entre as palavras. A leitura de uma carta, interrompida pela música; o silêncio entre uma leitura e outra; a palavra de alguém que encontrava eco na experiência de outra pessoa; a diferença que aparecia justamente onde parecia haver algo em comum.

Os pontos de vista distintos dos meus favorecem tensões, ecos e reflexões: de um eu-para-mim, de um outro-para-mim e de um eu-para-o-outro. É nesse movimento que encontro uma possibilidade de pensar a pesquisa em uma perspectiva dialógica e alteritária bakhtiniana (BAKHTIN, 2017).

O que me chama a atenção é que, em Arendt (2004), o pensamento e o julgamento dependem da pluralidade dos pontos de vista; em Bakhtin, a produção de sentidos depende da alteridade

e do encontro entre consciências. Há um diálogo muito fértil aí, especialmente porque esta pesquisa trata a escrita como expressão de si na relação com consciências outras e como escrita produzida na concretude do acontecimento formativo.

Essa questão retorna a mim de forma concreta quando revisito os processos formativos vividos na coordenação pedagógica. Nas rodas de conversa, nos registros escritos, nas cartas e nas narrativas compartilhadas, reconheço tentativas de produzir essa suspensão necessária ao pensamento. Trata-se de ensaiar e criar condições para que possamos demorar-nos nas perguntas, deslocar nossos próprios pontos de vista e colocar-nos em relação com a experiência dos outros.

Foi a partir dessa compreensão que uma inquietação passou a me acompanhar. O que eu desejava que circulasse ali, afinal, para além dos encontros de corpo presente? Que experiência de pensamento poderia permanecer viva na palavra escrita, continuando a provocar deslocamentos, perguntas e novos encontros?

Talvez seja essa a pergunta que ainda faço ao retomar os materiais.

Ao menos entre ensaios e erros, entre fugir dos caminhos e retomá-los, entre desmanchar e reconstruir, fui criando e recriando arquivos, acumulando fragmentos que, em determinado momento, pareciam desconexos ou carregados de sentidos que faziam sentido para mim no instante em que os escrevia, mas que, ao retomá-los, já não encontravam a mesma conexão.

O que talvez tenha permanecido foram os resquícios, as marcas que ficaram presas nesta sequência de páginas. Elas não constituem o resultado acabado de um processo, mas vestígios de sentidos que fui produzindo ao longo de tudo o que vivi no programa, desde 2022 até os dias em que escrevo.

Tomara que eu e aqueles que delas se aproximarem possamos nos encontrar nelas.

Uma ideia outra nasceu

Entre idas e vindas pelas materialidades produzidas, recorrendo sempre ao Livro da Vida, ao retomar os materiais para além das cartas que escrevi — reunindo um conjunto de escritas e imagens produzidas pelo grupo —, deparei-me com recorrentes referências à expressão **Grupo das Descoordenadas**, inclusive grafada esteticamente na capa do Livro da Vida.

A nomeação surgiu no movimento articulado à pedagogia Freinet, quando, após uma conversa no primeiro encontro sobre a proposta formativa organizada em quatro encontros, o grupo sentiu a necessidade de atribuir a si mesmo um nome.

A escolha da denominação **Descoordenadas** constituiu-se como uma metáfora e uma imagem simbólica de um lugar de deslocamento. Ao assumirem esse nome, as participantes suspendiam, ainda que provisoriamente, os sentidos cristalizados que historicamente passaram a defini-las. O grupo instaurava, assim, um espaço em que era possível falar de si, da profissão e da escola sem a obrigação de reproduzir os discursos oficiais.

O termo "Descoordenadas" apresenta uma ambiguidade que se revela particularmente produtiva para as reflexões desenvolvidas nesta pesquisa. À primeira vista, pode remeter à ausência de coordenação, ao desencontro ou à desordem. Entretanto, ao ser elaborado e ressignificado coletivamente — inclusive em diálogo com a literatura de mulheres negras, como Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo e Luciane Nascimento —, transforma-se em uma forma de enunciação coletiva.

Passa a marcar um horizonte valorativo compartilhado, no qual cada participante reconhece os sentidos mobilizados pelas demais: as compreensões sobre o campo profissional, os desafios vividos no cotidiano da coordenação pedagógica e as alternativas construídas em diálogo. Nesse movimento, inclui-se também a mediadora-pesquisadora-narradora, igualmente constituída por esse processo de interlocução. Assim, o nome deixa de designar uma falta para afirmar uma autoria coletiva.

É nesse movimento que encontro um aspecto particularmente significativo para a pesquisa que venho desenvolvendo e que dialoga com um dos pontos centrais do pensamento de Bakhtin: a consciência não se constitui como resultado de uma decisão individual, mas no acontecimento dialógico vivido entre as participantes.

Essa imagem remete-me à leitura de *Bóbok*, de Dostoiévski (2019). Na interpretação de Bakhtin (2019), retomada por Paulo Bezerra, o conto cria uma situação extraordinária: as vozes dos mortos continuam dialogando, libertas das convenções e das hierarquias que organizavam suas existências. No limiar entre a vida e a morte, emerge uma palavra outra, capaz de revelar aquilo que permanecia oculto sob os discursos socialmente estabilizados.

Não por acaso, a palavra "bóbok", aparentemente destituída de significado, converte-se na metáfora de um resto de linguagem que resiste, persiste e faz ouvir outras consciências. Os registros que fiz em meu diário de leitura, a partir da relação com *Bóbok*, revelam:

"Ao terminar a leitura, começo a compreender por que Bakhtin atribui a Bobók um lugar tão importante na obra de Dostoiévski. O conto reúne, em poucas páginas, temas que atravessarão seus grandes romances: a consciência, o diálogo, a loucura, a ironia, a crítica às instituições, a relativização das hierarquias sociais, o grotesco, a carnavalização e, sobretudo, a ideia de que nenhuma voz consegue encerrar definitivamente o sentido das coisas. Minha sensação, ao terminar essa leitura, é a de que, para construir uma ideia, também preciso aprender a escutar 'em toda parte'. Talvez seja esse um dos maiores ensinamentos que levo de Bobók."

(Diário de Leitura, quinta-feira, 02 de julho de 2026, "Bobók, três vozes que se manifestam em torno de Dostoiévski")

Guardadas as diferenças entre os contextos, o Grupo das Descoordenadas também produziu um espaço de suspensão das

certezas. Ao nomearem-se "descoordenadas", as coordenadoras deslocaram-se da identidade profissional previamente definida para ocupar um lugar de autoria coletiva, onde a experiência narrada podia confrontar prescrições, expor contradições e produzir novos sentidos sobre o trabalho.

A potência desse nome não reside na negação da coordenação, mas na abertura de um campo dialógico em que diferentes vozes se encontram sem a necessidade de uma síntese final. Como encontro em Bakhtin, a verdade habita a relação entre consciências que se encontram, se interrogam e permanecem inacabadas.

Essa compreensão aproxima-se da relação entre autor e personagem formulada por Bakhtin (2023). Assim como o herói necessita do excedente de visão do autor para adquirir acabamento estético, o sujeito da vida necessita do outro para compreender-se e atribuir sentidos à própria experiência. Autor e personagem constituem-se numa relação indissociável, que não se funda no domínio de um sobre o outro, mas na participação responsiva de ambos no acontecimento estético. É justamente essa participação que permite que novos sentidos sejam produzidos, tanto na arte quanto na vida.

Ao revisitar os registros do Grupo das Descoordenadas, percebo que eles não são apenas documentos da pesquisa, mas acontecimentos que revelam a constituição das participantes umas pelas outras. O grupo vai produzindo uma narrativa coletiva na qual cada voz encontra sentido na presença das demais, evidenciando que a autoria, assim como a consciência, é sempre uma construção compartilhada.

Guardadas as especificidades entre literatura e pesquisa narrativa, reconheço nesse movimento algo que também busco realizar aqui: um ordenamento de vozes conscientes e experiências, produzindo uma urdidura na qual eu e outro nos constituímos mutuamente.

É nessas produções e, em específico, na carta de intenções, que apoio o pé e experimento aquilo que procuro compreender: a

palavra que sai de alguém, encontra o outro, retorna transformada e convoca novamente à escuta. É desse movimento que escolho um fragmento e confio que, ao segui-lo, os outros rastros também encontrem passagem.

Cada palavra escrita torna-se um fio que me liga ao outro, mesmo quando esse outro permanece fisicamente ausente. A escrita, nesse movimento, faz da distância uma forma de presença.

Nos diferentes tons discursivos, levanto-me, olho no olho da outra, de cada uma das outras — e, nesse olhar, percebo a multiplicidade de vozes que me constituem. O "olho mágico" não me dá acesso ao lugar do outro; posso apenas imaginá-lo, prever suas reações, sucumbir e agir amorosamente, sempre do meu lugar, sempre frente a frente, na abertura possível do diálogo.

As máscaras que usamos não escondem. Revelam: silêncio, altivez, o peso da história, o eco das vozes que nos constituem. E nos confundem: quem sou eu? Quem é você? Somos plurais, somos singulares, somos únicas, irrepetíveis. E, a cada gesto meu e seu, inauguramos uma vida, uma cena, uma rotina, um amor para se viver.

É nesse espaço, onde me reconheço e reconheço o outro, que a alteridade se faz viva. É uma ponte que me lança e me convoca a ser mais do que só eu: a ser com, a ser em relação.

Como na relação autor-personagem proposta por Bakhtin (2003), percebo que as vozes se mantêm autônomas, que minhas palavras podem ecoar e ser transformadas pelo outro, sem jamais me pertencerem por completo. O diálogo não é neutro. Ele exige presença, atenção, cuidado — uma estética da não indiferença.

O silêncio compartilhado me convoca a responder, a perceber, a ser afetada e a afetar, a viver o sentido que surge no encontro.

Ser descoordenada deixa de ser confusão ou desordem: é abrir-se para a multiplicidade de vozes, para a riqueza do diálogo, para a construção conjunta de sentido: viva, presente e sempre enquanto ser que pode ser.

A imagem de Anastácia, com a máscara que lhe tapa a boca, constitui uma poderosa metáfora de um silêncio que grita. Esse silêncio compõe um coro de vozes dessincronizadas: nós, mulheres, gritamos — não por descontrole, tampouco porque nossos corpos precisem ser contidos por ansiolíticos. Nossos gritos também não correspondem a um silêncio subserviente ou resignado. São vozes que insistem em existir, rompendo com as formas de silenciamento historicamente impostas.

Essa imagem encontrou ressonância em minha leitura do conto *Pai contra Mãe*, de Machado de Assis (1997). A narrativa produz um profundo desconforto ético ao expor, com a ironia característica do autor, a banalização da violência escravista. É impossível não remeter às reflexões de Hannah Arendt sobre a banalidade do mal: a violência deixa de ser percebida como exceção e passa a integrar a ordem cotidiana, tornando-se socialmente aceitável quando legitimada pelas estruturas de poder.

Machado inicia o conto contextualizando historicamente a escravidão por meio da descrição da máscara de flandres, instrumento utilizado para punir e silenciar pessoas escravizadas. Ao deparar-me com essa passagem, recordei-me da imagem de Anastácia, que utilizei em um dos encontros com as coordenadoras pedagógicas, constituída como disparadora de reflexões sobre o silenciamento das mulheres negras.

Embora a máscara de Anastácia pertença a outra construção histórica e simbólica, ambas convergem na representação da violência exercida sobre corpos e vozes submetidos à opressão.

Meu diário de leitura registra esse encontro entre literatura e memória:

"O conto Pai contra Mãe é especialmente surpreendente. Machado inicia a narrativa contextualizando historicamente a escravidão a partir da descrição da máscara de flandres. Curiosamente, eu já havia utilizado, em formações, a máscara de Anastácia como objeto de reflexão, mas desconhecia que Machado fazia referência a esse instrumento em um de seus contos. A ironia da narrativa é trágica:

a vida de Arminda e de seu filho, por serem escravizados, é completamente banalizada. Para salvar o próprio filho, Cândido Neves praticamente condena à morte o filho de Arminda."

(Diário de leitura, quarta-feira, 22 de julho de 2026 – Contos machadianos)

Ao reler esse registro, compreendo que o desconforto provocado pelo conto não decorre apenas da violência explícita, mas da forma como Machado evidencia uma sociedade em que a vida de alguns vale menos do que a de outros. A ironia machadiana desestabiliza qualquer tentativa de naturalização dessa ordem e convoca o leitor a confrontar-se com as permanências históricas do racismo, do silenciamento e da desumanização.

Nesse sentido, a máscara deixa de ser apenas um objeto do passado e passa a operar como signo das múltiplas formas de interdição da palavra que ainda persistem em nosso tempo.

É o grito que adentra a corrente discursiva da história, um fio descascado, pronto para ser consertado, para dar luz — à luz — à maternidade, à docência, contra a ingerência de muitos, dos masculinos e de mulheres como nós, à toa na vida, sem eira nem beira.

E, nesse fio descascado, cada voz se encontra com outra; cada gesto ecoa e é transformado pelo diálogo que se estabelece. Assim como o personagem de Bakhtin (2023) se mantém autônomo frente ao autor, cada mulher que grita não é extensão de outra, não é sombra de um discurso dominante: é voz plena, que resiste, que responde, que convoca à escuta, que convoca à luta.

O grito não se dissolve no silêncio do mundo; ele exige atenção, presença, não indiferença. Gestos, palavras e resistências são ponte e diálogo; convocam a ser mais do que só eu e transformam o tecido da história que atravessamos.

Ideia que se espraia

As narrativas revelam que a diversidade nos coloca diante da urgência de transformar nossos modos de nos relacionarmos — pedagogicamente, filosoficamente e existencialmente. Elas nos retiram dos lugares confortáveis e expõem a insuficiência das respostas prontas, convocando-nos a rever nossas formas de compreender o outro e a nós mesmos. Nesse percurso, reconheço o quanto é absurdo julgar as experiências a partir de lugares previamente constituídos e socialmente legitimados.

Talvez seja justamente por isso que escolhemos habitar as margens como um limiar epistemológico e ético de produção de sentidos. É nas bordas, nos desvios e nas experiências ordinárias que emergem vozes historicamente silenciadas e sentidos que escapam às narrativas oficiais. Ali, onde o julgamento cede lugar à escuta responsiva, torna-se possível compreender a formação como um processo de constituição recíproca entre sujeitos que se afetam e se transformam mutuamente.

Seguimos, em outro dia, dos outros [...]

Referências

ARENDT, Hannah. *Responsabilidade e julgamento.* São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

ASSIS, Machado de. *Pai contra Mãe.* In: *Obra Completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1997. v. 2

BAKHTIN, Mikhail. *O autor e a personagem na atividade estética.* Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2023

BAKHTIN, Mikhail. *Para uma filosofia do ato responsável.* Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

DOSTOIÉVSKI, Fiódor**.** *Bobók.* Tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; com desenhos de Oswaldo Goeldi e texto de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Editora 34, 2019.

O SABOR ESTÉTICO NO DISCURSO DA PICANHA

Maria da Penha dos Santos de ASSUNÇÃO[39]
Philipe DOMINGOS[40]

Resumo

Muitos enunciados tornam-se símbolos de posicionamentos, e, por conseguinte, signos ideológicos. Considerando estas colocações, o objetivo deste artigo é analisar as falas do presidente Lula, no que se refere ao desejo em garantir o direito dos brasileiros de comer carne bovina denominada picanha. Discutir tal temática não é muito tranquilo, porque na concepção de muitos sujeitos trata-se de uma simples mercadoria, no entanto ressaltamos que o discurso em torno desse alimento abre espaço para analisar o produto à luz da perspectiva do Círculo de Bakhtin. Nas discussões de Volóchinov (2017), um dos teóricos do grupo, alguns produtos extrapolam a condição de consumo porque adquirem o "status" de signo ideológico. É sobre esse prisma que conversamos sobre a parte da carne bovina mais cobiçada pelos brasileiros apreciadores do churrasco. Nosso corpus, então, é a fala do presidente: "*o povo quer uma picanha pra comer no domingo*". Tal fala aparece na mídia, em comentários descontraídos e nos discursos formais do referido estadista antes do início do seu terceiro mandato. Esse linguajar nos mobiliza e nos confronta a evidenciar que a palavra "picanha", é muito mais do que um substantivo comum. "Picanha!" Pode ser mais do que uma simples oração oriunda da gramática normativa. Bakhtin (2019, p. 30) afirma que a oração e a palavra, por si, sós, não dão conta das réplicas do diálogo. Picanha, ou qualquer outra

[39] Doutora em Literatura e Crítica Literária, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. PUC-SP. Professora na Prefeitura Municipal de Vitória/ES. E-mail: mariadapenha19671974@gmail.com.
[40] Doutor em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Espírito Santo UFES. E-mail: philipe.domingos@ifes.edu.br

palavra pode tornar-se enunciado estético de amorosidade, pleno sim, mas isso depende do atravessar as fronteiras do falante.

Palavras-chave: Picanha; Direito; Bakhtin e o Círculo; Signo ideológico. Estética

Introdução

A imprensa brasileira noticia os discursos dos políticos, nas redes de televisão falas formais e informais apresentam muitos comentários esdrúxulos que causam muito desconforto, outros são mais amenos, poucos são agradáveis. Compreendemos que, seja lá qual for o teor do discurso, a análise traz elementos que podem contribuir para que as pessoas tomem consciência de seus direitos. Afinal de contas palavras proferidas por políticos não são simplesmente vãs orações, são posicionamentos. Ao mundo acadêmico cabe responsividade diante dos enunciados. Considerando as colocações propomos um olhar sobre o discurso do presidente brasileiro Luís Inácio Lula da Silva.

Na tentativa de ampliar ou (re)começar a conversa sobre as enunciações no entorno da picanha, nosso objetivo é discutir os discursos do presidente Lula, no que se refere a esse alimento. Trazemos duas discussões elaboradas jornalisticamente pelo Jornal digital Correio Braziliense (2022). Uma das reportagens noticiou o desejo do presidente, Lula (na época da reportagem era candidato) em providenciar a picanha para as minorias, a outra evidenciou um descrédito do então presidente Jair Bolsonaro quanto ao cumprimento da promessa e da veracidade do desejo. Nas enunciações relacionadas ao descrédito foram ditas palavras que intitulavam/intitulam as minorias como "serpentes encantadas", pessoas idiotas. O dito encantador, presidente Lula estaria então ludibriando. Para além das questões de crédito e descrédito, analisamos as duas falas e colocamos ao longo do texto nossas impressões sobre o que as duas reportagens (re)velam sobre a picanha. Ao mesmo tempo conversamos sobre o direito das

minorias. O que significa a minoria para os dois sujeitos. Iniciamos com as colocações de Jair Bolsonaro no que se refere a sua concepção de sujeito, povo, miséria, vida e fome. No momento posterior conversamos sobre as falas de Luiz Inácio Lula da Silva, incluindo nas reflexões a picanha. Fortalecidos nas teorias do Círculo de Bakhtin dizemos que nosso estudo tem relevância porque traz reflexões importantes no que se refere a análise dos produtos (objetos, mercadorias) para além de suas funcionalidades e consumo. Nesta direção trazemos as reflexões de Vólochinov, um dos teóricos do grupo, para dizer que de acordo com as nossas considerações na voz do presidente a picanha ganhou o status de signo ideológico estético de amorosidade e respeito à dignidade.

1 Do memorial da fome à constituição da memória de futuro estética da picanha

Os estudos de Bakhtin (2020, p. 114) trazem reflexões acerca da memória. Nas considerações do teórico o objeto pode ser esquecido, mas pode ser recordado axiologicamente quando a tarefa é renovada. Nesta direção, diz o filósofo "para mim, a memória é a memória do futuro, para o outro a do passado". A partir das teorias bakhtinianas compreendemos que o discurso dos sujeitos pode trazer para o cotidiano os desafios (memórias) vivenciados em qualquer fase da vida, incluindo a infância e a juventude. A linguagem oportuniza tal façanha, e com muita destreza recria as palavras, "supera a língua". Bakhtin (2020, p.178). Dizemos que as palavras também desenformam os sujeitos de dentro de si mesmos, trazendo à tona os seus discursos com o outro. Esta relação do discurso de um sujeito com o outro ocupa uma posição muito relevante nos estudos do círculo bakhtiniano. Sobre a relação comigo/consigo mesmo Bakhtin (2020, p.174) dirá que é totalmente improdutiva porque eu para mim, sou esteticamente irreal, neste caso, todo discurso excede o próprio sujeito. Além disso, os estudos do teórico (2020, p. 173) indicam que fora da interação entre eu e o outro não é possível um juízo de

valor efetivo. A posição axiológica é dependente da alteridade. Mesmo diante dos vivenciamentos mais simples, os juízos de valor se fazem presentes. Afinal os fatos simples também fazem parte da vida, e mesmo as linguagens e atividades mais simples se tornam sofisticadas porque são oriundas da língua como atividade humana. Assim, a memória, enquanto resultado da interação do indivíduo com outros sujeitos e suas vivências é tão rebuscada que pode ser revisitada e modificada. A atividade linguística de Lula parece simples, no entanto, bem rebuscada. Ele transformou o substantivo simples "picanha", em um signo ideológico estético.

Sobre a atividade linguística do estadista Lula está presente a memória discursiva, e esta vem à tona nos momentos formais e informais, trazendo notícias do passado e dando notícias das concepções dos sujeitos sobre a vida e sobre as memórias do futuro. No viés destas considerações dizemos que ele vive, fala e recorda as mazelas de um Ser Evento/Existir Evento Nordestino. Diga-se de passagem, suas enunciações falam sobre a vida. Uma existência que deve caminhar para além da sobrevivência biológica, o que pode deslocar o sujeito do mundo físico para o estético. Lula fala da vida. Isto fica claro quando coloca seus posicionamentos .Quando ele diz que deseja aos brasileiros uma boa picanha, não está se referindo simplesmente à sobrevivência. O enunciado, evidentemente, responde às terríveis cenas apresentadas nos jornais durante a gestão Bolsonaro — de pessoas lutando por peles e outras sobras de animais às portas de supermercados —, mas, para além disso, ele está explicitando que viver e deixar o outro viver de forma digna significa muito mais do que ingerir/ofertar uma proteína. Em nossa opinião ele expressa seu posicionamento. Sobre as posições Bakhtin (2020, p.174) nos diria que tem significado de vida, haja vista que "viver, significa ocupar uma posição axiológica a cada momento".

O presidente Lula expressa sua valoração estética sobre a vida a partir de suas memórias. Traz o discurso da fome vivenciada nos dias antigos para o presente e, ao mesmo tempo, fala da necessidade de se reconstruir a memória de futuro com políticas

públicas que tratem do extermínio da miséria. Acompanhando as vivências do referido estadista a partir das entrevistas concedidas à imprensa observamos que ele foi submetido a situações de extrema pobreza. Nascido na região nordeste passou por muitas situações bem escabrosas por conta da negação de seus direitos. A atividade discursiva do presidente evidencia que a palavra "picanha" tem sentido de vida. A expressão é contrária à fome e à miséria vivenciadas pelo nordestino em sua infância e juventude e, por isso, responde de forma firme e poderosa às vozes insensíveis à experiências de miséria e aviltamento à dignidade humana. Esta posição nos impressiona, e coaduna com as posições do círculo bakhtiniano, porque nos diz que de fato a memória pode ser modificada. Se, até o momento, não existem políticas públicas de extermínio da fome, podemos usar as memórias das mazelas da negação do direito à vida e construir memórias de futuro com mais equidade. Podemos sofisticar a linguagem e a política.

2 Do substantivo simples ao signo ideológico estético

Na perspectiva de Bakhtin (2019, p.30) a oração tem seus limites no que se refere a interação discursiva. De acordo com as teorias do filósofo russo, as réplicas do diálogo não acontecem de maneira efetiva se forem realizadas apenas por meio das unidades menores da língua (palavras e orações). Em outras palavras, o estudioso está nos dizendo que não há enunciado pleno se a fala for entendida apenas como uma peça mecânica/estrutural atrelada a gramática normativa. Nos detemos a esta especificidade para dizer que, quando enunciado, um substantivo pode alcançar sentidos diferentes daqueles citados no dicionário e na gramática. Ao analisar a palavra picanha, por exemplo, por via do dicionário dizemos que se trata de uma parte do boi localizada na parte traseira do animal. É cobiçada pela maioria das pessoas que gostam de churrasco. Mas quando escutamos a palavra picanha na vida da interação, que neste caso é a voz do presidente Lula, situada na singularidade do acontecimento enunciativo, a mesma palavra é

vivificada e passa a outras potências de sentido. Ganha o status de signo ideológico estético inalienável à ética e neste caso, à amorosidade.

Analisando o termo picanha pelas vias de signo ideológico observamos que se trata também de uma cobiça ao direito do trabalhador brasileiro. Comer picanha, para os brasileiros, eleitores e simpatizantes do Partido dos Trabalhadores (PT), significa dignidade e um desejo cheio de alegria porque os apreciadores do discurso entendem a estética da fala, "o trabalhador precisa de um churrasco de picanha no domingo". Afinal de contas o trabalho é árduo, o resultado, fruto do trabalho deve garantir uma alimentação de qualidade. A melhor parte do boi.

Nesse sentido, assim como Volóchinov (2017) evidencia que algumas mercadorias e objetos alcançam sentidos diferentes conforme sua inserção no contexto histórico e cultural = - como a foice e o martelo ganharam o sentido de símbolo dos trabalhadores na União Soviética, o pão e o vinho de símbolos da eucaristia na igreja católica, ,Aqui, a picanha entra na arena para disputar pelo sentido de "direito à alimentação e vida digna para o brasileiro pobre.

3 Nas considerações finais, um alerta sobre a negação do direito ao discurso estético da picanha

Escutando as reportagens dos canais de televisão e lendo as conversas de políticos adversários do presidente Lula, observamos que existe uma tentativa de negação ao direito do trabalhador em desejar a picanha como direito (signo ideológico). Muitas vezes isso acontece com falas de zombaria. Ainda não há compreensão de que esta proposta deveria ser perseguida por todos os sujeitos que constroem e executam as leis. Assunção (2023, p.12) em uma obra literária evidencia que seria muito bom se existisse uma legislação que garantisse picanha para todos.

Aquele que podemos chamar de arqui inimigo do presidente Lula, Jair Bolsonaro; evidencia seu descrédito a perseguição do

desejo em garantir a picanha (direito) na mesa dos brasileiros. Em explanação sobre o assunto, em conversa registrada no Jornal Correio Braziliense em 13 de outubro de 2022, ele chamou de idiota aqueles que acreditam na promessa de se alimentar com a iguaria. Ressaltamos neste trabalho que, de fato, a história apresenta muitos desafios no que se refere à garantia da alimentação para todos, no entanto, compreendemos a importância de (re)construir falas de perseverança e de desejo de garantia dos direitos é urgente. Entendemos que os políticos podem visitar as memórias, refazer as falas, retirar as zombarias e escrever uma nova história no que se refere aos direitos humanos.

Na reportagem citada no parágrafo anterior, Bolsonaro intitulou Lula de "encantador de serpentes". Disse reconhecer que existe fome no Brasil, mas na perspectiva desse sujeito pensar em comer picanha é uma ilusão. Ao analisar a picanha como signo ideológico estético do trabalhador, entendemos a existência de negação aos direitos das pessoas. Observamos que esse discurso realizado para obtenção de votos no segundo turno não previa a perspectiva de (re) organização das políticas públicas para garantia dos direitos. Dando continuidade às falas, o então adversário explicita que nas eleições ninguém escolherá marido ou colega de pescaria para comer picanha fictícia, mas escolherá um estadista (que deve ser ele). Nesta direção pede uma releitura do passado a partir de comparações entre ele e Lula, que na época era candidato.

Podemos,- e devemos! - fazer comparações, mas a ação deve ser acompanhada de observação às políticas públicas que garantam o direito das pessoas. Se a picanha é um direito alimentar construído com discurso estético, não é plausível zombar daqueles que desejam ter o alimento. Lembremos que a construção da memória de futuro por parte de um político não pode ser ingênua, mas precisa abarcar desejos de garantia do direito à vida. Deixar o povo comer pele ou roer osso de segunda é uma injúria estética cuja "ética" é de uma perversidade sem precedentes.

Portanto, sigamos no enfrentamento dos discursos que negam o direito à alimentação, buscando construir uma estética discursiva de amorosidade. Em tempos tão difíceis e opressivos às vozes das minorias, é imprescindível analisar cuidadosamente a estética das enunciações políticas, mantendo profunda atenção às outras vozes que elas despertam.

Referências

ASSUNÇÃO, Maria da Penha dos Santos de. *Lula, a picanha, os brasileirinhos e os brasileirões.* Vila Velha, ES: Editora Aksan, 2023.

BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso.* In: BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2019.

BAKHTIN, Mikhail. *Reformulação do livro sobre Dostoievski.* In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2020.

MEDEIROS, Taisa. *Fala de Lula é tirada de contexto para sugerir deboche de quem crê na promessa de comer picanha.* Correio Braziliense, 2022. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/holofote/2022/10/5045125-fala-de-lula-e-tirada-de-contexto-para-sugerir-deboche-de-quem-cre-na-promessa-de-comer-picanha.html. Acesso em: 28 set. 2026.

SOARES, Ingrid. *"Pensa que o povo é idiota", diz Bolsonaro sobre promessa de picanha de Lula.* Correio Braziliense, 2022. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/politica/2022/10/5044102-bolsonaro-sobre-queda-de-preco-da-carne-ninguem-precisa-

acreditar-numa-promessa-de-picanha.html. Acesso em: 28 set. 2026.

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

"EU ESCREVI DO JEITO QUE SÓ EU SEI LER": A FORÇA DO AMOR PELO OUTRO ENUNCIADA NA ESCRITA

Liliane Corrêa Neves MOURA[41]
Josilene de Souza SANTOS[42]

Figura 1 - Bilhete de Pérolla para Gal

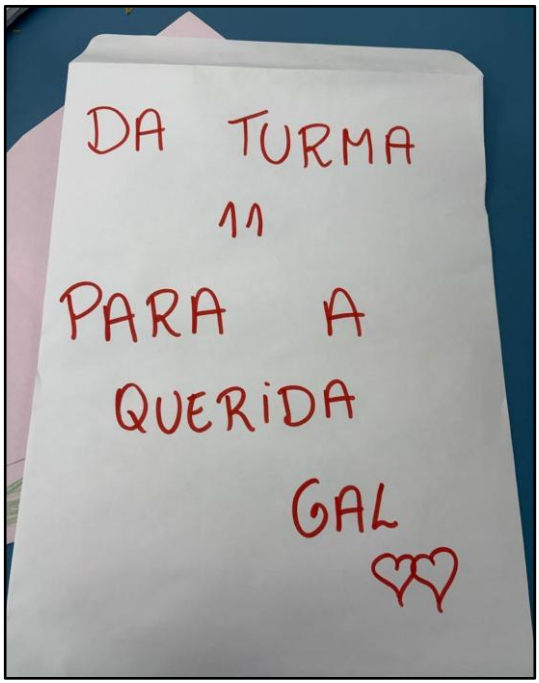


Fonte: Acervo das autoras

[41] Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense, Professora Adjunta do Instituto Fernando Rodrigues da Silveira. E-mail: lilianenevesmoura@gmail.com
[42] Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Professora Adjunta do Instituto Fernando Rodrigues da Silveira. E-mail: jrastoldo@yahoo.com.br

- Lili, este é o bilhete que eu escrevi para a Gal, coloca dentro do envelope?
- Coloco sim, Pérolla!
- Eu escrevi do jeito que só eu sei ler!
- Que maravilha!
- Mas eu já fui lá e li para a Gal e ela gostou, não é Gal?!
Gal estava por perto e confirmou: "É, ela já leu pra mim".
- Coloca aqui dentro do envelope, Pérolla, para a Gal levar na viagem dela e sempre lembrar do nosso amor por ela.
- Amanhã não sei nem como vou vir para a escola sem a Gal aqui.

Figura 2: Envelope para a Gal



Fonte: Acervo das autoras

1 Conversas sobre o vivido

Liliane: Jô, hoje foi o último dia da Gal em nossa turma! Com a viagem de estudos de seus pais para a Holanda ela ficará fora por um ano. Volta em 2027 com a turma já no 2º ano do Ensino Fundamental. Escrevemos bilhetes para ela e olha o diálogo que tivemos, eu, Pérolla e Gal.

Josilene: Nossa, Lili! Que despedida! Foi emocionante ver a Pérolla expressando todo seu afeto pela Gal. Que amizade linda, né?

Liliane: Pois é, foi muito bonito viver este momento! Duas meninas com vivências tão distintas que se encontram neste em uma turma de alfabetização de uma escola pública carioca. Como nos apontou, Marisol, tem bem pouco tempo que as meninas brasileiras estão democraticamente na escola. Uma luta social mundial para garantir o acesso e a permanência delas nos espaços formais e acadêmicos. Escutar seus enunciados é ver que neles estão a força do humano, das heroínas do presente. É lembrar o que Bakhtin nos aponta para olhar no romance, o destronamento da imagem de humano como herói épico e distante de nós.

Josilene: Sim, estava pensando nisso. Como foi significativo dedicar no último dia de Gal na turma um momento de escrita de bilhetes para ela. Foi possível observar a forma livre e espontânea que cada criança encontrou para expressar seus sentimentos por meio dos enunciados orais e escritos. Queriam falar, registrar e deixar, em cada bilhete, um pouco de seus afetos e de tudo que viveram e compartilharam. Foi admirável acompanhar o movimento amoroso em torno da despedida de Gal.

Liliane: Foi bonito e potente mesmo! Um amor que não coloniza e nem hierarquiza saberes. Um amor desinteressado que precisava ser enunciado. Pérolla não podia deixar a Gal partir sem levar as suas palavras, sua marca desse amor. Para isso usou todos os conhecimentos que tinha sobre a língua escrita, querendo marcar este momento. Ambas sabiam da importância desta amizade, foi dita sempre por elas, mas Pérolla também queria,

junto com a turma, produzir o enunciado escrito. E a escola, que está encharcada das marcas da colonialidade do poder, que provoca a competição e a hierarquização dos saberes foi alargada pela potência da criação de um enunciado amorosamente construído e ética e esteticamente colocado.

Josilene: Verdade! A palavra amorosa de Pérola foi reconhecida e acolhida por Gal. Não foi ignorada. Muito pelo contrário. Gal escutou o enunciado afetuoso de sua amiga e respondeu porque na unidade da sua responsabilidade sabia que a indiferença é o contrário do amor. Lembrei do que Marisol comentou no grupo sobre "o sentido se dá no encontro", quando há uma troca, um diálogo, e isso é potente!

Liliane: Exatamente**!** Gal, se foi por um ano, e ontem, ao olhar para a lista da turma o Isaac disse: "Porque a Laura ainda está na nossa lista?", indicando o papel com nomes das crianças da turma que fica colado na porta do armário de ferro da sala. Eu respondi: "Verdade Isaac, a Laura saiu, a Olinda chegou, tenho que atualizar a lista, vou aproveitar e tirar a Gal." E ele prontamente me respondeu: "A Gal não! Ela não!" Eu concordei: "Você tem razão! A Gal não!"

Josilene: Que encanto (risos)! Isaac está atento! Ele sabe que Gal não deixou definitivamente a escola. Ela estará ausente por um ano e como o tempo passa rápido, logo vai retornar. Isso me faz lembrar das fotos tiradas no dia. Eu acho que se Bakhtin tivesse tido a oportunidade de ver as imagens ele iria dizer "Viver uma experiência, pensar pensamento, ou seja, não estar, de modo algum, indiferente a ele, significa antes afirmá-lo de uma maneira emotivo-volitiva" (BAKHTIN, 2010, p.87). Ele iria ver os gestos amorosos, o corpo como enunciado, trazendo à tona no contexto de despedida, os sentidos da relação de amizade entre as crianças.

Figura 3: Gestos amorosos



Fonte: Acervo das autoras

2 O Evento

A partir daqui, procuraremos partilhar as reflexões provocadas pelo evento narrado acima. Ele foi vivenciado em uma turma do primeiro Ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do Rio de Janeiro. O ato criador de Pérolla nos possibilitou ver o que é um enunciado amoroso na perspectiva bakhtiniana. A responsabilidade diante do outro que partiria naquele dia para a Holanda e só voltaria daqui a um ano.

Pérolla e Gal, duas meninas de sete anos de idade, se conheceram nesta escola. Quando a família de Gal anunciou a sua ausência da escola por um ano, devido aos compromissos de estudos dos seus responsáveis, planejamos essa despedida e que dedicaríamos um momento à escrita de textos para que ela pudesse levar consigo uma lembrança da turma. A figura 1. Bilhete de Pérolla para a Gal e o evento vivido naquela manhã de agosto de 2026 nos provocou a ver os elementos anunciados por Bakhtin como constituintes de um enunciado amoroso: a não- indiferença, a responsabilidade pela convocação do outro, a amorosidade, a compreensão respondente.

Em um ato permeado pela amorosidade da amizade entre as duas, a preocupação em responder superou qualquer obstáculo

que a língua escrita pudesse oferecer. Uma criação verbal escrita foi produzida na singularidade, amorosidade e responsabilidade diante do outro, em uma relação de amizade entre duas meninas.

Considerando a alteridade que nos constitui, entendemos que é a partir do outro que nossa vida é orientada, e estamos sempre em compreensão respondente. Por isso, decidimos colocar quatro gêneros dentro deste texto. Em perspectiva pluridiscursiva, onde um texto ilumina os sentidos do outro, trouxemos a fotografia do enunciado escrito por Pérolla, o discurso direto da professora e das duas estudantes, o diálogo realizado pelas duas professoras a partir do evento vivido e a reflexão teórica sobre eles. Buscamos assim manter vivas as vozes que dialogaram e refletiram com a Pérolla e a partir dela, que assume lugar de destaque neste trabalho.

2.1 "Eu escrevi do jeito que só eu sei ler" - Reflexões que o ato criador nos provocou

Em tempos que a escrita vem sendo colocada em discursos hegemônicos como "expressão do pensamento, aprendizagem de um código, memorização de fonemas" entre outras definições que buscam colocá-la como abstrata e apartada das possibilidades de criação humana, como se tudo o que pudesse ser criado na linguagem já estivesse dado e a sua aprendizagem fosse apenas a compreensão do seu mecanismo de funcionamento, este texto, criado a partir de um evento vivido com crianças em processo de alfabetização, afirma que o ato de escrever é uma criação humana em resposta ao outro e ética e esteticamente construído.

Para Bakhtin, os enunciados se configuram como eventos únicos e irrepetíveis no processo comunicativo, é por meio deles que a linguagem se instaura entre os seres humanos e constitui discursos. Enunciar, mais do que foneticamente organizar, dizer ou escrever palavras, é atribuir sentido em resposta ao outro que nos chega e provoca a respondê-lo na vida concreta, no *existir-evento*.

Quando a família de Gal anunciou a sua ausência por um ano da escola devido aos compromissos de trabalho dos seus responsáveis, planejamos no dia de sua despedida dedicar um momento à produção de enunciados para ela porque como uma pessoa importante daquele grupo se afastaria de nós por um ano. Houve, durante algumas semanas, a compreensão de porquê e para onde ela iria. A despedida estava anunciada e no dia 31 de agosto cada um fez o seu registro em uma folha de papel.

As criações começaram a se apresentar em forma de bilhetes escritos e desenhos, mas não somente por meio deles. Havia também os enunciados orais, e os movimentos corporais que faziam na proximidade à Gal, como mostra a figura 3, "Gestos amorosos".

O enunciado de Pérolla e todo o evento vivido com a turma nos provocou porque vimos estudando com o Círculo de Bakhtin o que é um texto. Não dominando completamente todos os elementos necessários para que um outro lesse autonomamente seu texto escrito, Pérolla não se eximiu de responder, se sentiu provocada a enunciar responsivamente à amiga. E essa necessidade nos mostrou muito, mas aqui vamos destacar dois aspectos: o amor que deconoloniza e nos impele a responder textualmente e como os saberes necessários à escrita de um texto vão além de meros aspectos formais.

Pérolla tem muitos conhecimentos sobre os aspectos formais da língua escrita e alguns outros ainda em construção. Ela nos mostra que compreende a linearidade da escrita e o movimento que as letras fazem, mas também que um texto para ser texto tem que responder ao outro, senão torna-se um conjunto de letras sem sentido. Sua escrita nos aponta que conteúdo, forma e material não podem ser apartados no ensino da língua escrita e nem quando precisamos enunciar nela. A produção de um enunciado, como ato responsável que é, não se restringe a um fenômeno individual e autossuficiente, mas um processo que se realiza na relação com o outro. Se constitui e à medida que é compartilhado, exteriorizado e vai ganhando sentido como

experiência discursiva na escuta. Assim, quando decide escrever o bilhete, Pérolla se depara com a figura de sua amiga, que prontamente responde que compreendeu o enunciado e valida a sua escrita como um texto.

Ao organizar o seu bilhete e deixá-lo da maneira como desejava para presentear à Gal, ela fez questão de criar registros escritos mesmo inelegíveis do ponto de vista da leitura formal das letras. Pérolla está no processo de alfabetização e ainda não reconhece todas, mas escreveu o seu nome e pediu que a Gal escrevesse o seu próprio. Deixando anotados os nomes de quem escreveu e para quem o bilhete foi escrito.

O significado atribuído por Pérolla ao ato de presentear sua amiga constitui-se de modo singular na amizade entre as meninas. A palavra enunciada, enquanto signo ideológico, é valorada a partir de sua interação social e afetiva com Gal, configurando-se como um sentido único, construído e compartilhado na relação com ela.

Quando Gal responde: "É, ela já leu para mim", confirma que recebeu, atribuiu sentido ao texto e conferiu o valor social para o qual foi criado: registrar a saudade que uma amiga sentiria com a distância da outra. Neste encontro, os enunciados — orais e escritos — produzidos pelas duas crianças entrelaçaram-se e ganharam significado na interação por meio do carinho, afeto e amizade compartilhados. É nesse movimento dialógico que se produz e se torna possível perceber a construção de sentidos entre elas. Bakhtin nos aponta que "O enunciado nunca é apenas um reflexo, uma expressão de algo existente fora dele, dado e acabado. Ele sempre cria algo que não existia antes dele, absolutamente novo e singular, e que ainda por cima tem relação com o valor (com a verdade, com a bondade, com a beleza, etc)" (BAKHTIN 2011, p. 326).

Assim, Pérolla cria uma escritura com conteúdo ético e estético. Em Bakhtin, um enunciado escrito não pode ser compreendido pela separação entre conteúdo, material e forma. O conteúdo estabelece relação com a realidade e com as dimensões

ético-cognitivas; o material é constituído pela linguagem; e a forma realiza determinado conteúdo por meio desse material. Assim, conteúdo, material e forma constituem dimensões interrelacionadas de um enunciado. E essas partes não podem ser separadas dentro de um texto para fazer uma análise de "dimensões", assim como entendemos que o ensino da língua não o deve acontecer. Trata-se de três dimensões inter-relacionadas da atividade estética. Um enunciado não pode ser lido e compreendido simplesmente porque possui determinadas palavras, frases ou uma determinada estrutura. É necessário compreender como esses elementos materiais são organizados esteticamente em relação a um conteúdo e a uma posição valorativa diante desse conteúdo.

O ato criador de Pérolla aqui tem todos estes elementos, afirmando a força enunciativa para o qual foi criado.

3 Enunciar é amorosamente responder ao outro

> "O desamor e a indiferença nunca geram forças suficientes para nos deter e nos demorarmos sobre o objeto, de modo que fique fixado e esculpido cada mínimo detalhe e cada particularidade sua. Somente o amor pode ser esteticamente produtivo, somente em correlação com quem se ama é possível a plenitude da diversidade" (BAKHTIN, 2010 p. 129).

Pérolla mostrou a força do amor que nos faz produzir um enunciado ético. Vimos encarnado neste evento como a escrita esteticamente produzida em bases amorosas e em correlação com o outro que amamos é produtiva. Não estamos falando das bases capitalistas de produção, mas na capacidade mobilizativa que produz condições para que um discurso ganhe forças estéticas a partir da sua ética amorosa.

Ao decidir enunciar sua palavra por meio da escrita, Pérolla não produz um enunciado isolado, desvinculado de sua amizade com Gal. A sua palavra é uma posição ética diante do outro. Há um

encontro amoroso com esse outro, carregado de sentidos que foram construídos ao longo do tempo na escola.

No diálogo tecido até aqui destacamos a perspectiva de amorosidade de Bakhtin. Com ele, compreendemos que ela se comporta como fio condutor para se preservar a alteridade. Em *Para uma filosofia do ato responsável* (2010, p. 128) ele afirma que ao olharmos amorosamente para o outro reconhecemos que somos constituídos na relação com ele. Esse olhar de reconhecimento não nos limita ou nos anula, mas nos responsabiliza a responder olhando para ele. É um olhar de reconhecimento de que não pensamos sozinhos e de que não construímos o nosso pensamento por nós mesmos. Logo, toda construção do pensamento é social e depende do outro (MIOTELLO, 2010, p. 97).

Para Bakhtin, amar não significa simplesmente um sentimento afetivo. O amor aparece como uma posição valorativa diante, uma atitude de atenção, de participação e de reconhecimento de sua singularidade. Com ele, afirmamos que "somente uma atenção amorosamente interessada, pode desenvolver uma força intensa para abraçar e manter a diversidade concreta do existir, sem empobrecê-lo e sem esquematizá-lo." (BAKHTIN, 2010 p. 128).

O enunciado de Pérolla mudou o mundo! Nos alargou e nos mostrou que o amor pelo outro nos provoca a responder com a nossa vida e neste momento único e irrepetível nenhuma barreira de regras escriturísticas imposta por um sistema de normas pode ou deve barrar a força desse amor. E que escrever é muito mais do que utilizar um código, é um ato de criação ética e estética em resposta ao outro.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e de estética. A teoria do romance.* Tradução: Aurora Fornoni Bernadini, José Pereira Júnior, Augusto Góes Junior, Helena Spryndis Nazário e Homero Freitas de Andrade. São Paulo: Ed. Hucitec, 2014.

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

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal.* Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem.* Tradução: Michel Latud e Yara Viara. São Paulo: Ed. Hucitec, 2009.

MIOTELLO, Valdemir. O discurso da ética e a ética do discurso. *In*: *Cadernos da Escola Legislativa.* Belo Horizonte, v. 12, n. 19, p. 83-129, jul./dez. 2010.

MIGALHAS BAKHTINIANAS NO CAMPO DOS ESTUDOS SURDOS: POR DELIMITAÇÕES BENEVOLENTES

Laralis Nunes de Sousa OLIVEIRA[43]

O campo dos Estudos Surdos (ES)[44] tem crescido a olhos vistos. Cada vez mais, a área se debruça sobre objetos de estudo atinentes às vidas surdas com profundidade maior, lançando mão, para isso, de referenciais teóricos múltiplos que, de forma dialógica, viabilizam a compreensão das complexas questões que lhe dão propósito.

Dentre os referenciais que, no Brasil, vêm ganhando espaço nos ES sobre sujeitos, linguagens e culturas encontram-se os construtos teórico-filosóficos do Círculo de Bakhtin (CB), que teve, em 1979, seu primeiro texto traduzido para o português: Marxismo e Filosofia da Linguagem (Faraco, 2009). De lá para cá, o CB ganha espaço em discussões que ultrapassam em muito a temática da educação e da literatura, suas portas de entrada em nosso país, lançando luz às humanidades de forma cada vez mais ampla e

[43] Doutora em Estudos da Linguagem, Prof. Adjunta do Departamento de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: laralis.ufrn@gmail.com.

[44] Concordo com O'Brien (2017, p. 57-58) quando afirma que

> O termo Estudos Surdos é utilizado para fazer referência a toda pesquisa performada sobre ou com comunidades surdas sinalizadoras (nas modalidades visual e tátil) e indivíduos que se identificam com essas comunidades, esteja o pesquisador que realiza a pesquisa considerando que ele atua no campo dos Estudos Surdos ou não. Pesquisa conduzida no campo da antropologia, por exemplo, quando o foco da pesquisa é indivíduos ou comunidades de surdos sinalizadores, pode ser submetida ao rótulo dos Estudos Surdos. Semelhantemente, pesquisa conduzidas usando teorias de Geografia humana, ou linguística, ou ainda, qualquer estudo em que o principal foco sejam as culturas, comunidades, e línguas sinalizadas de comunidades surdos e considerada […] Estudos Surdos.

coerente do ponto de vista da cosmovisão bakhtiniana, viabilizada, em parte, pelo refinamento das traduções dos textos russos para o português brasileiro.

Inspirou a escrita deste brevíssimo ensaio o fato de, como leitora e como escritora de textos acadêmicos perpassada pelo diálogo entre ES e CB, perceber trabalhos que declaram ter por "pão teórico-filosófico" as concepções do Círculo, mas cujas "migalhas teórico-filosóficas", salpicadas no todo do texto, não são condizentes com a fonte declarada. Trocando em miúdos, tenho me deparado, em minha trajetória de leitura no campo, com trabalhos que se apresentam, geralmente, na introdução, como tendo por principal referencial teórico os pressupostos filosóficos do Círculo de Bakhtin, mas que concentram tudo o que têm a dizer sobre o grupo russo e suas ideias apenas na seção "referencial teórico" do trabalho; ou, ainda, trabalhos que até fazem uso de termos conceituais tipicamente associados ao Círculo – como gênero discursivo, polifonia, diálogo, por exemplo –, mas que, no todo do texto, deixam marcas que remetem a concepções de linguagem, cultura e sujeito que destoam das bakhtinianas, quando não as contradizem por completo, sem que isso tenha um propósito claro ou ressalva apresentada.

Trago a migalha como metáfora para este texto por duas de suas propriedades:

1. A primeira é o fato de ela salpicar as superfícies sobre as quais as refeições ocorrem, emblematicamente aquelas em que pão é consumido. O pão, alimento milenar, em suas diversas roupagens e redutos culturais, é tido como alimento basilar em grande parte das populações. Então a imagem das migalhas é familiar a diversas culturas. Penso que o referencial teórico de uma pesquisa evidencia o "pão" teórico do qual se alimentou o pesquisador; e suas migalhas, inevitavelmente, se espalham sobre todo o texto científico, por meio do léxico/dos jargões utilizados, da menção aos autores, do próprio estilo da escrita, do objeto escolhido, do olhar lançado ao objeto, do método investigativo, da construção e do manejo dos dados, das

concepções centrais do trabalho que subjazem toda a estrutura e arquitetônica do texto. Ou seja: o dialogismo interno ao texto se evidencia, em grande medida, pela relação dialógica entre referencial teórico e as múltiplas pistas que ele espalha pelo texto. O "pão-referencial teórico-filosófico" habita o texto por completo por meio das "migalhas" que se espalham por toda a superfície concreta do texto científico.

2. A segunda propriedade da migalha que me interessa, talvez principalmente, neste texto, é sua capacidade de trazer, em si, a composição do todo, ainda que sendo um fragmento do pão. Nesse sentido, quando um texto declara "trabalharei com a perspectiva bakhtiniana de linguagem", mas contém "a Libras é naturalmente adquirida pelo sujeito", desconsiderando o caráter social da linguagem; "a Libras é língua porque apresentam fonética e fonologia, morfologia e sintaxe", desconsiderando que é o polo do enunciado, e não o da oração, que a vida do texto habita; e "os surdos são classificados em X identidades", desconsiderando a noção de eventicidade do ser, para citar apenas alguns exemplos, temos notícia, via migalhas, de que o pão-fundamento não é o bakhtiniano[45].

As implicações da não coincidência entre o pão declarado e as migalhas esparsas pelo discurso, bem como da falta de uma explicação sobre sua co-presença no trabalho, vão muito além de uma inadequação formal de construção do texto. Essa não

[45] O uso de construtos bakhtinianos em textos que se declaram de outras vertentes teóricas também merece discussão. Por exemplo: Quando afirmo que trabalho com gêneros discursivos sob a perspectiva bakhtiniana, "gênero discursivo" traz em sua composição todo o arcabouço teórico-filosófico do Círculo de Bakhtin, assim como a migalha traz em si os mesmos componentes do pão. Declarar que se trabalha com a concepção de gênero discursivo de Bakhtin sem que se considere as concepções de texto, de enunciado, de palavra, de signo, de campo de atividade humana bakhtinianos afeta o sentido de gênero discursivo por ele proposto. Isso pode ter efeitos interessantes ou não. Aqui, contudo, não me deterei a esses casos.

coincidência traz consequências relevantes para a interpretação que os leitores fazem da pesquisa e coloca em xeque a interpretação sobre o objeto de análise feita pelo pesquisador. Afinal, qual foi o referencial utilizado: o pão declarado ou a fonte das migalhas?

Apresentando essa problemática, talvez esteja correndo o risco de ser compreendida como purista, contra o enlace entre as proposições do Círculo e outros construtos teóricos. Ao contrário, sei da inevitabilidade da convivência entre diferentes pontos de vista, do interesse do grupo russo pelo encontro com o outro e o potencial heurístico disso, como fica evidente quando Bakhtin afirma:

> Nenhuma corrente científica (nem charlatona) é total, e nenhuma corrente se manteve em sua forma original e imutável. Não houve uma única época na ciência em que tenha existido apenas uma única corrente (embora quase sempre tenha existido uma corrente dominante). (Bakhtin, 2017, p. 27).

Ou seja: o pensamento do Círculo não ressupõe isolamento entre perspectivas nem rejeita o encontro teórico. Porém, esse fato incentiva a presença indiscriminada, sem maiores explicações, de migalhas de outras proveniências num texto que afirma ser construído tendo o CB por principal pão referencial? A afirmação subsequente responde à questão:

> Não se pode nem falar de *ecletismo*: a *fusão* de todas as correntes em uma única seria mortal para a ciência (se a ciência fosse mortal). Quanto mais delimitação, melhor, desde que sejam delimitações benevolentes. Sem brigas na linha de delimitação. Cooperação. Existência de zonas fronteiriças (nestas costumam surgir novas correntes e disciplinas). (Bakhtin, 2017, p. 28).

Ou seja, ainda que entusiasta dos encontros proporcionados pelas fronteiras, o CB não abre mão das, ainda que benevolentes, delimitações. Tais delimitações, creio, acontecem tanto quando determino o referencial de base de minha pesquisa, o que

inevitavelmente exclui muitos outros, como quando, ao convidar à minha pesquisa outros referenciais, eu explico os seus pontos de contato (ou não) com o(s) demais referencial(is) utilizado(s). Portanto, voltando à motivação de escritura deste ensaio, talvez a grande questão aqui não sejam necessariamente as migalhas de proveniência diversa em textos rotulados como bakhtinianos, mas a não declaração e/ou justificativa de sua presença na pesquisa, algo que percebo recorrentemente em trabalhos que se adjetivam com bakhtinianos nos Estudos Surdos. Há, nisso, uma responsabilidade autoral: cabe ao pesquisador responder pelas questões teóricas que põe em circulação o seu texto.

Importante levantar duas questões sobre isso:

1. Por que tenho percebido, com certa recorrência, nos Estudos Surdos brasileiros, migalhas referenciais salpicadas por textos acadêmicos que se dizem bakhtinianos e que indiciam fontes outras, nem sempre próximas dos pressupostos do Círculo, sem que seja apresentada uma justificativa para isso?
2. Como modificar essa situação?

Buscando respostas para a primeira questão, acredito que haja pelo menos quatro motivos para que isso aconteça:

1. A tradição de pesquisas sobre Línguas de Sinais no Brasil é bastante arraigada nos estudos formalistas da linguagem, com destaque para os estruturalistas e gerativistas. Nos escritos do Círculo, são explícitas as críticas aos estudos estruturalistas por considerarem a língua um ente abstrato. O gerativismo, por sua vez, não é diretamente criticado, mas o tipo de estudo da linguagem que desenvolve entra em tensão com os caminhos trilhados pelo Círculo, por analisar a linguagem de forma descolada da realidade socioideológica que a enseja, além de priorizar sua dimensão mental/cerebral, o que nos permite, ao menos como provocação, aproximá-lo de alguns aspectos daquilo que Volóchinov denomina

"subjetivismo individualista", sem que se confundam as duas perspectivas. Achegados a essas duas vertentes teóricas da linguística, os primeiros estudos linguísticos sobre línguas de sinais ainda hoje alimentam parte importante da produção científica dos Estudos Surdos, também por seu peso histórico na sustentação científica das primeiras afirmações de que as Línguas de Sinais eram línguas.

2. Têm importância na história dos Estudos Surdos as publicações sobre identidade e cultura produzidos na década de 1980, que estabeleceram para a comunidade científica a compreensão dos surdos como povo cuja constituição se justificava não pelo compartilhamento de um território geográfico, mas pelo compartilhamento da modalidade/materialidade visual sinalizadas das línguas matrizes, pela organização visual do mundo e pela partilha de narrativas com aspectos reincidentes, como o luto familiar, a ameaça clínica, o isolamento sociofamiliar, a ex/inclusão educacional entre outros. Vários estudos feitos sobre esses temas, como reconhece Paddy Ladd (2010), assumem certo essencialismo estratégico, abordando realidades surdas sob signos abstratificantes como "o surdo", "a cultura surda", e "a realidade surda", os quais podem ir de encontro às concepções de sujeito concreto, não essencializado, e de cultura como unidade aberta, plural, habitada pelos mais diversos posicionamentos, do Círculo de Bakhtin.

3. Os cursos de graduação em Letras-Libras trazem em si grande influência desses estudos, sendo Bakhtin e o Círculo abordados, não raro, de forma periférica. Na pós-graduação, percebo ainda

poucos pesquisadores dos Estudos Surdos que se reconhecem como bakhtinianos. Os espaços para discussão sobre Bakhtin em Libras também me parecem escassos, e mesmo a terminologia em LS dos conceitos bakhtinianos estão em processo inicial de construção e partilha. Essa "ausência" ou o desconhecimento dos termos da área para compartilhamento das ideias, penso eu, é algo que também emperra o processo de expansão.

4. Na produção com que tenho me deparado, grande parte dos trabalhos sobre Línguas de Sinais e Estudos Surdos feitos com base em Bakhtin é realizada por ouvintes. Embora isso também ocorra com as outras teorias linguísticas, tenho dúvidas sobre se Bakhtin tem sido realmente abraçado pela comunidade surda como Chomsky foi. Chomsky tinha a árvore (visual) a seu favor... talvez nós, professores da área, precisemos aprimorar nossa forma de comunicar Bakhtin a sujeitos visuais... Em termos práticos, talvez haja aqui também uma questão de circulação material dos conceitos: esquemas, representações visuais, terminologia em Libras, produção de materiais por pesquisadores surdos, entre outros, podem favorecer outros modos de apropriação dessa filosofia.

Sobre os pontos 1 e 2, importante voltar a afirmar que a grande questão sobre suas migalhas em textos bakhtinianos não é a sua presença, mas a falta de um enquadramento que as coloque em diálogo (concordante ou não) com os pressupostos do Círculo e com o objetivo geral da pesquisa. Reconhecer as tensões existentes entre as áreas e teorias, argumentando que, ainda assim, podem se interiluminar, parece-me um caminho promissor. Justificar o estabelecimento de relações entre o CB e outros referenciais, explicando conceções e aspectos inegociáveis, soa a

mim como inteligente. O CB não desconsidera a estrutura da língua em sua existência. Pelo contrário: sem a materialidade e suas formas de organização, a língua não constrói pontes entre eu e o outro, pois é necessária uma concretização física (visual, auditiva, tátil) da linguagem para que ela seja apreendida. Encerrar a discussão sobre linguagem aí, contudo, é o problema: num trabalho que se diz bakhtiniano, adentrar o polo do enunciado é indispensável. Igualmente, trazer a voz dos ES sobre as culturas e identidades surdas sob uma perspectiva essencializada é algo que pode ocorrer, contanto que isso seja situado de forma clara como um possível ponto de partida para que se chegue ao sujeito concreto e à cultura como unidade aberta. O mundo da ciência tem limitações incontornáveis que impedem o investigador de esgotar seus objetos de estudo – exaurir completamente a interpretação sobre os sujeitos e as culturas é irrealizável. Tornar essa limitação explícita no texto, contudo, contribui para que, mesmo na presença de migalhas heterogêneas, o pão declarado não seja questionado.

Sobre os pontos 3 e 4, é importantíssimo que nós, acadêmicos bakhtinianos, surdos e ouvintes, pensemos e concretizemos formas de divulgação da filosofia da linguagem à qual nos filiamos que contemplem não apenas o alunado ouvinte, mas, principalmente, o alunado surdo. A articulação entre os professores e seus respectivos grupos de pesquisa é certamente um dos caminhos para fortalecer a área de forma saudável. Trazer pesquisadores e estudantes surdos para o centro dessa tarefa, ainda inicial, abrindo os caminhos para que acessem os construtos do Círculo ("palavra alheia"), a fim de tonalizá-los com suas cores (tornando-os "palavra/sinal deles"), é crucial para que pão e migalhas bakhtinianos contribuam com o que têm de melhor aos Estudos Surdos.

Referências

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas.* Organização, tradução, notas e posfácio de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2017.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem & diálogo:* as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.

LADD, Paddy. *Understanding deaf culture:* in search of deafhood. Clevedon/ Inglaterra: Multilingual Matters, 2010.

O'BRIEN, Dai. *Deaf-led Deaf Studies:* using Kaupapa Maori principles to guide the development of deaf research practices. In: KUSTERS, Annelies; DE MEULDER, Maartje; O'BRIEN, Dai. (Orgs.) *Innovations in deaf studies*: the role of deaf scholars. Nova Iorque: Oxford University Press, 2017.

A SUBVERSÃO E A CARNAVALIZAÇÃO NA OBRA DE ADRIANA VAREJÃO E LEILA MÍCCOLIS

Isadora Cássia Lúcio da ROCHA[46]

Resumo

O presente texto analisa a presença marcante de elementos de subversão e carnavalização nas obras das artistas Adriana Varejão e Leila Míccolis. O trabalho busca destacar como essas duas autoras, cada uma em seu contexto e estilo, utilizam recursos artísticos e literários para desafiar normas sociais, desconstruir estereótipos e questionar convenções culturais. Para isso, toma-se como base a noção de carnavalização, conceito desenvolvido pelo filósofo russo Mikhail Bakhtin, em diálogo com a noção de testemunho enquanto resposta estética a violências extremas. Duas obras de cada artista são analisadas a partir de duas temáticas que se encontram em ambas – o corpo feminino e o político.

Palavras-chave: Adriana Varejão. Leila Míccolis. Subversão. Carnavalização. Testemunho.

Introdução

A carnavalização, conforme pensada por Mikhail Bakhtin (1999), transcende a mera celebração festiva para se tornar uma lente de análise cultural que revela nuances da dinâmica social. O conceito, inicialmente associado ao carnaval como um espetáculo de inversões e transgressões, também pode ser expandido para

[46] Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Professora da Secretaria de Educação do Espírito Santo. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES). E-mail: isadora.clrocha@educador.edu.es.gov.br.

além das festividades populares, adentrando os domínios das artes plásticas e da poesia. Nesse contexto, podemos analisar o fenômeno da carnavalização e, especialmente, da subversão da ordem a partir da obra de duas mulheres: a artista plástica contemporânea Adriana Varejão e a poeta Leila Míccolis.

Adriana Varejão, reconhecida internacionalmente por suas obras que exploram a azulejaria portuguesa, e Leila Míccolis, uma voz na poesia brasileira marginal, compartilham a subversão em suas criações. Para isso, duas obras de cada artista serão analisadas a partir de duas perspectivas: uma obra plástica e um poema que tratam sobre o corpo feminino e, posteriormente, uma obra plástica e um poema que tratam do contexto político às quais estão inseridas. Ao explorar essas obras, propomos com este trabalho compreender as estratégias de carnavalização utilizadas por essas artistas, destacando como elas desafiam e questionam as normas vigentes em suas respectivas esferas.

O que percebemos é que a carnavalização e a subversão de valores cumprem também uma função testemunhal: ambas as artistas revisitam, cada uma a seu modo, heranças de violência: a colonial, no caso de Varejão, e a da Ditadura Militar, no caso de Míccolis, dando voz a sujeitos e memórias silenciados por narrativas oficiais. Para isso, estamos de acordo com a concepção de Seligmann-Silva (2022) sobre o testemunho como resposta estética a violências extremas, em diálogo com a noção bakhtiniana de carnavalização.

A partir desse duplo aporte teórico, buscamos responder à seguinte questão: de que forma a carnavalização, enquanto estratégia estética de subversão, funciona também como testemunho de memórias silenciadas na obra de Adriana Varejão e Leila Míccolis? Defende-se aqui que, em ambas as autoras, a carnavalização não é apenas recurso irônico ou cômico, mas se converte em forma testemunhal de dizer o indizível.

2 Carnavalização e subversão de valores

Na obra *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento* (1999) Bakhtin discute a noção de "carnavalização". Para o estudioso russo, o carnaval reúne as manifestações da cultura popular da Idade Média e do Renascimento, funcionando como um princípio organizador de compreensão do mundo. É a partir da presença do riso e do grotesco na obra de François Rabelais que Bakhtin evidencia essa cultura popular, contrapondo-a à cultura oficial e séria da Igreja e do Estado feudal. Em nosso país, por exemplo, o carnaval é o símbolo da brasilidade e da cultura brasileira. Vale destacar que no Brasil, essa festividade é de extrema relevância para uma parcela da população que foi colocada em condição de subalternidade devido a seus corpos e culturas (Simas, 2019).

Para Bakhtin o carnaval é um momento que ocorre nas ruas públicas, em que há uma liberação, mesmo que momentânea, das estruturas de "poder", das normas e das regras de um modo geral. Há uma grande euforia e êxtase por parte da população em estar nas ruas celebrando coletivamente. Na concepção bakhtiniana, portanto,

> O riso e a visão carnavalesca do mundo, que estão na base do grotesco, destroem a seriedade unilateral e as pretensões de significação incondicional e intemporal e liberam a consciência, o pensamento e a imaginação humana, que ficam assim disponíveis para o desenvolvimento de novas possibilidades. Daí que uma certa "carnavalização" da consciência precede e prepara sempre as grandes transformações, mesmo no domínio científico. (Bakhtin, 1999, p. 43)

Segundo Miranda (1997), Bakhtin identifica no fenômeno da carnavalização o rito das inversões e transgressões simbólicas, no qual pares antinômicos, superior/inferior, sublime/vagabundo, erudito/popular, clássico/grotesco, são desconstruídos e

reconstruídos, obedecendo a uma lógica de "um mundo ao avesso" (Miranda, 1997, p. 131). Em nosso país temos um exemplo elucidativo dessa oposição de valores que é o fato de que homens se vestem com adereços e trejeitos femininos como "fantasia" carnavalesca, sendo essa inversão perfeitamente aceita durante a festa. No restante do ano, entretanto, essas mesmas identidades de gênero seguem sendo alvo de violência sistemática: segundo o Dossiê divulgado pela Associação Nacional de Travestis e Transexuais (Antra) (2025), o Brasil é, pelo 17º ano consecutivo, o país que mais mata pessoas trans no mundo, tendo registrado 122 assassinatos de pessoas trans e travestis somente em 2024[47].

A disparidade entre a permissividade carnavalesca e a violência cotidiana evidencia como a suspensão temporária das hierarquias no carnaval não se traduz em transformação efetiva das estruturas de poder que regem o restante do ano.

Embora Bakhtin trate do termo carnavalização a partir da obra de Rabelais, o conceito permite compreender diversas outras manifestações culturais. Uma delas é a apresentação carnavalesca do corpo, que o autor chama de realismo grotesco: nele, há uma representação enfática de órgãos como a boca, a barriga e os órgãos genitais. Outra manifestação da carnavalização se dá na relativização das forças que regem uma sociedade, geralmente por meio do questionamento e da ridicularização de estruturas rígidas. Essas categorias carnavalescas apontam, assim, para a morte do velho e o nascimento do novo, ainda que de forma simbólica — sentido que orienta a leitura das obras de Adriana Varejão e Leila Míccolis proposta a seguir.

[47] O dossiê encontra-se disponível em https://antrabrasil.org/wp-content/uploads/2025/01/dossie-antra-2025.pdf. Acesso em 20 set. 2026.

3 Adriana Varejão e Leila Míccolis: duas mulheres subversivas

Apesar de Adriana Varejão e Leila Míccolis estarem situadas em períodos históricos distantes e distintos, ambas possuem produções bastante ativas e críticas em relação ao seu tempo, no sentido de questionar as forças homogeneizantes e centralizadoras. Enquanto Varejão produz trabalhos no campo das artes plásticas e traz críticas ao passado com olhares de seu tempo, a partir da contemporaneidade, Míccolis produziu grande parte de sua obra durante o regime ditatorial militar no Brasil, período que compreende os anos de 1964 a 1988.

Adriana Varejão é uma artista plástica contemporânea bastante consolidada no cenário mundial das artes. Varejão mistura em seus trabalhos diferentes técnicas como fotografia, azulejaria, pintura, instalação, entre outros. Suas obras já passaram por diversos museus e galerias consideradas importantes no universo da arte, como Tate Modern (Londres), o Guggenheim (Nova Iorque) e o Tokyo's Hara Museum. No Brasil, a artista possui um grande acervo com suas obras mais famosas expostas no Centro Inhotim de Arte Contemporânea (Minas Gerais).

Leila Míccolis é uma poeta, ensaísta, romancista, contista, roteirista de cinema e televisão, dramaturga e editora brasileira. Seu primeiro livro foi publicado em 1965, intitulado *Gaveta da Solidão* e foi publicada na antologia *26 poetas hoje*, em 1975, organizada por Heloísa Buarque de Hollanda. Sua maior produção foi entre os anos de 1960 e 1990 e passa com crítica e humor, principalmente por temas do feminino. Leila Míccolis teve a maior parte de sua produção feita durante a década de 1960-1970 e alguns teóricos a inserem dentro da estética conhecida como "marginal". Essa estética, intitulada como "Poesia Marginal", foi muito produtiva durante o período de maior repressão da Ditatura Militar no Brasil.

Passaremos por duas obras de Adriana Varejão e dois poemas de Leila Míccolis. Nesses dois recortes, veremos a subversão e rupturas de valores a partir de dois temas: a temática

do corpo feminino e seu papel na sociedade e a temática política. Na obra de Varejão, veremos a obra "Ruína Brasilis", de 2021 e a "Figura de Convite I", de 1997. Já em Leila Míccolis, veremos o poema "Estabilidade" e o poema "Adivinhação".

Figura 1 – Figura de Convite I (1997)



Fonte: Itaú Cultural. Adriana Varejão, *Figura de convite I,* óleo sobre tela, 200 x 200 cm, 1997. Coleção particular.

Adriana Varejão possui uma extensa obra que utiliza a azulejaria portuguesa tradicional como base de seu trabalho. Além disso, ela mistura pintura e outras técnicas nesse trabalho. A tradição da azulejaria portuguesa, inicia-se com os mouros, e somente em seguida, é levada para Portugal e "no final do século XVII, substituindo a colorida tradição mourisca, começou a se afirmar a tendência monocromática, de procedência holandesa, caracterizada pela prevalência das tonalidades branca e azul" (Bedolini, 2021, p. 70). Essa tonalidade é usada diversas vezes pela

artista, inclusive na obra "Figura de Convite I" em questão, a fim de retomar a tradição portuguesa.

De acordo com Rodrigues,

> a imposição da azulejaria portuguesa em terras brasileiras se firma a partir do século XVII pelas mãos de jesuítas em missão de catequização e aculturação dos nativos indígenas, sendo uma constante no revestimento de edifícios religiosos, particularmente nas superfícies internas de capelas, claustros e naves. Em Salvador, no Convento de São Francisco, por exemplo, é possível identificar, na superfície de painéis, azulejos que abrem para vistas panorâmicas da capital portuguesa. (Rodrigues, 2023, p. 181)

Há, inclusive, um diálogo com uma figura pintada pelo ourives e gravador holandês Théodore de Bry no século XVI, que visava representar uma guerreira mitológica do povo celta que habitou a Bretanha. Vemos que a mulher representada por Varejão, por sua vez, está nua, com uma postura que não esconde seus órgãos sexuais, além de estar portando um objeto de guerra, em contraposição a essa beleza e delicadeza expressada pelo corpo feminino. Além disso, Rodrigues pontua que

> a figura feminina pintada por Varejão tem uma gestualidade rítmica ao longo das telas que a aproxima das imagens de vênus pudicas e dançantes oriundas da iconografia pagã, forçando assim um sincretismo virtual ao unir uma figura com fortes traços de matriz greco-romana e um estilo à serviço da catequese cristã. (Rodrigues, 2023, p. 182)

Essa sobreposição entre a tradição religiosa da azulejaria e a figura de uma guerreira nua pode também ser lida como um gesto testemunhal, no sentido proposto por Seligmann-Silva (2022) a partir da manifestação de um corpo insubmisso que recusa a passividade esperada do feminino.

Da mesma maneira, Míccolis, na poesia relativiza a figura feminina a partir de seus poemas-piada. É importante destacar, de

início, o valor dado ao trabalho feminino na década de 1970, período de grande produção de Míccolis. A produção feita por mulheres era voltada majoritariamente para temáticas sensíveis, consideradas delicadas, românticas e submissas, que buscavam retratar a natureza feminina de um ponto de vista angelical, como é de se esperar de uma ótica machista e patriarcal da época (Moreira, 2015).

Em entrevista, Míccolis afirmou que "às mulheres não era permitido falar sobre temas fortes, para que sua imagem pessoal não fosse confundida com o que escreviam" (Míccolis, 2014, p. 65). Evidentemente, nem todas as escritoras se enquadravam nesse estereótipo, como é o caso de Míccolis, que teve uma grande produção de poemas de natureza erótica, política e humorística.

Um exemplo dessa produção é o poema "Estabilidade":

> Vivemos como casal:
> você trabalha demais,
> me sustenta,
> proíbe isso e aquilo,
> exige a casa arrumada,
> quer almoço à uma hora,
> o jantar às sete e meia,
> sobremesas variadas...
> Com teus caprichos concordo,
> e por vingança, te engordo.
> (Míccolis, 2013, p. 106)

O poema "Estabilidade" apresenta uma abordagem irônica e satírica sobre a dinâmica de um relacionamento, especificamente de um casal, como expõe o primeiro verso, explorando a ideia de estabilidade sob a perspectiva da carnavalização. Míccolis utiliza uma linguagem simples e direta para criar uma espécie de narrativa que, apesar de parecer convencional, revela-se subversiva ao desafiar expectativas e invertendo papéis tradicionais.

O título do poema sugere a presença de um relacionamento sólido e equilibrado, mas o conteúdo do poema rapidamente subverte essa expectativa. A estrutura do poema destaca a rotina e as expectativas associadas a um relacionamento estável, listando diversas atividades e exigências que compõem a vida cotidiana do casal.

A ironia e a sátira aparecem quando a poeta revela a concordância com os "caprichos" do parceiro, como a imposição de regras, horários e proibições. Essa concordância, no entanto, não é desprovida de intenção, já que o último verso revela uma vingança: "e por vingança, te engordo." No texto, portanto, Míccolis carnavaliza, desafia as normas convencionais, ironiza as expectativas em torno dos relacionamentos e revela uma complexidade subjacente na aparente estabilidade

Outro ponto tratado por Varejão e Míccolis é a política de seu tempo. Para isso, veremos a obra "Ruína Brasilis" (2011) e o poema "Adivinhação".

Figura 1: Ruína Brasilis (2021).



Fonte: MAM Rio. Adriana Varejão, *Ruína Brasilis,* óleo sobre tela, poliuretano e alumínio, 2021.

A obra intitulada "Ruína Brasilis", produzida em 2021, faz parte da série conhecida como "Charques", em que Varejão expõe

em forma de vísceras pedaços de charque, uma carne salgada e desidratada, popularmente conhecida como carne-seca. Temos alguns exemplos de obras que ilustram muito bem essa subversão, para além da série "Charques", como é o caso de "Figura de convite" (1997), "Figura de convite II" (1998) e "Figura de convite III" (2005).

No caso da obra "Ruína Brasilis", o que chama atenção é a utilização das cores verde e amarela. É importante destacar que o ano de produção da escultura, 2021, o Brasil ainda vivia um ano de completa devastação devido à pandemia do coronavírus, e, tentava sobreviver a um governo fascista do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro.

Sobre essa obra, a própria artista em entrevista afirma que a técnica utilizada para criar a coloração é mexicana, conhecida como "talavera", e que ao ver a obra circulando foi "emocionante porque há pessoas que sentem o resgate dessas cores que foram sequestradas por um outro discurso"[48], afirma ela em relação ao governo de Bolsonaro. Nesse sentido, vemos um questionamento da artista diante da situação política do país, na utilização das cores.

Além disso, outros elementos são dessacralizados na obra, como é novamente o caso da azulejaria, agora associada à utilização da carne. A carne indicia um sentido ambivalente: se, por um lado, remete à podridão e à víscera sobre as quais nossa sociedade foi construída, por outro, evoca, na lógica do realismo grotesco bakhtiniano, em que todo rebaixamento é também gesto de renovação, a possibilidade de decomposição como abertura para um novo corpo social, ainda por vir. Para Rodrigues (2023), a carne

---

[48] Veja a entrevista completa retirada da matéria intitulada "Adriana Varejão escancara as ruínas do Brasil na maior retrospectiva de sua carreira" disponível no link: https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2022/03/adriana-varejao-escancara-as-ruinas-do-brasil-na-maior-retrospectiva-de-sua-carreira.shtml.

irrompe do interior de uma dada ordem, seja ela pintura ou azulejo, atuando como elemento de decomposição do imaginário e das imagens da colonização.

Por fim, é imprescindível uma breve compreensão do título "Ruína Brasilis". O termo "ruína" sugere decadência, desintegração ou destruição. Pode ser interpretado como uma referência às camadas ocultas da história do Brasil, destacando aspectos muitas vezes negligenciados ou esquecidos. A escolha desse termo pode apontar para a ideia de que, por trás da fachada aparentemente sólida da cultura brasileira, expresso pela azulejaria, há elementos fragilizados, resquícios de eventos históricos complexos e impactantes.

Esse resquício de história também está presente na poesia de Leila Míccolis. No poema "Adivinhação", Míccolis satiriza a polícia e política dos anos de chumbo da ditadura. Captura assim, o cotidiano de violência e agressão:

> Cadê o amigo
> que estava aqui?
> A polícia comeu.
> (Míccolis, 2013, p. 136)

O poema é curto e simples, composto por apenas três versos. Essa concisão reforça a natureza direta e incisiva da mensagem, transmitindo uma história aparentemente trivial, mas carregada de significado. Para Moreira (2015), o poema retrata um passado em que as pessoas simplesmente desapareciam na ditadura. O poema gira em torno da perda de um amigo, sugerindo uma ausência súbita e inesperada.

O uso da expressão "A polícia comeu" é altamente irônico e simbólico, remete a algo infantil, sugerindo uma interferência violenta e arbitrária das autoridades na vida do indivíduo. Essa estrutura ingênua pode ser interpretada como uma metáfora para ações opressivas e injustiças sociais, em que o Estado ou as instituições responsáveis pela aplicação da lei figurativamente

"devoram" a liberdade e a vida das pessoas. Novamente, há um questionamento da ordem e das instâncias de poder, em que a ruptura e a libertação são possíveis, pela linguagem. Além disso, há uma desordem de algo que é da infância, a brincadeira de adivinhação.

Nesse sentido, o poema realiza o gesto testemunhal descrito por Seligmann-Silva (2003), uma vez que nomeia de outra forma, por meio da ironia, o que a violência de Estado e a censura tornariam indizíveis.

Considerações finais

O texto abordou a concepção de carnavalização proposta por Mikhail Bakhtin, partindo de sua associação inicial com o Carnaval como festa popular para explorar suas implicações mais profundas na desconstrução de normas sociais e hierarquias. Essa análise possibilitou a aplicação do conceito às obras de Adriana Varejão e Leila Míccolis, duas mulheres subversivas de diferentes meios artísticos.

Adriana Varejão utiliza a tradição da azulejaria portuguesa para questionar a própria constituição histórica do Brasil, decompondo, por meio da carne e da ruína, as imagens oficiais da colonização. Leila Míccolis, por sua vez, subverte as expectativas em torno de relacionamentos estáveis e recorre a uma linguagem simples para ironizar tanto as convenções afetivas quanto a violência de Estado vivida durante a Ditadura Militar. Em ambos os casos, a carnavalização funciona não apenas como inversão cômica de hierarquias, mas como estratégia testemunhal: um modo de dizer, pela via do riso e do grotesco.

Portanto, defende-se que a subversão carnavalesca, em Varejão e Míccolis, cumpre uma função ética além da estética: ao desconstruir e reconstruir significados a partir de posições historicamente marginalizadas. Ambas as artistas assumem, cada uma a seu modo, uma responsabilidade de modo ético e responsivo diante do outro e de seu tempo.

Referências

BAKHTIN, M. M. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento*: o contexto de François Rabelais. São Paulo: Hucitec, 1999.

BENEVIDES, Bruna G. *Dossiê***:** assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2024. Brasília, DF: Distrito Drag; ANTRA, 2025.

MICCOLIS, Leila**.** *Desfamiliares - Poesia Completa de Leila Miccolis 1965-2012***.** São Paulo: Editora Annablume, 2013.

MIRANDA, Dilmar. Carnavalizacão e multidentidade cultural: antropofagia e tropicalismo. *In*: *Revista Tempo Social*, Rev. Sociol. da USP, São Paulo, 9 (2), out. 1997, p. 125-154. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ts/v9n2/v09n2a07.pdf . Acesso em: 20 ago. 2015.

MOREIRA, Daniella Bertocchi. *A poesia de testemunho em Leila Míccolis*. 2015. 124 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais, Vitória, 2015.

RODRIGUES, L. da S. Entre azulejos, carnes e ruínas: as imagens do Brasil na produção artística de Adriana Varejão. *Revista ARA*, *14*(14), 175-191. 2023.

SELIGMANN-SILVA, Mário. *A virada testemunhal e decolonial do saber histórico*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2022.

SIMAS, Luiz Antonio. *O corpo encantado das ruas*. Rio de Janeiro: Record, 2019.

A ARTE DO ESPERANÇAR - QUANDO A PALAVRA SE FAZ ATO, GESTO E CRIAÇÃO: DIÁLOGOS ENTRE PAULO FREIRE E MIKHAIL BAKHTIN EM OFICINAS FREIREANAS

Inez Helena Muniz GARCIA[49]
Eliane Aparecida BACOCINA[50]

Resumo

Este trabalho retoma experiências de oficinas inspiradas no pensamento de Paulo Freire, realizadas em três edições do Colóquio Internacional Paulo Freire, em Recife/PE, e em uma atividade do movimento Café com Paulo Freire, em Niterói/RJ, para revisitá-las em diálogo com Mikhail Bakhtin. Nessas oficinas, leitura, conversa e estudo se misturam ao bordado, à escrita, à poesia e à encadernação artesanal. Interessa-nos perguntar o que acontece quando a palavra lida e pronunciada ganha corpo no gesto e na criação compartilhada. Para pensar essa questão, aproximamos categorias freireanas — diálogo, práxis, esperançar, boniteza e inédito viável — das reflexões bakhtinianas sobre ato responsável, singularidade, alteridade e responsividade, resguardadas as diferenças entre os dois pensamentos. O texto assume caráter crítico-reflexivo e toma as experiências vividas como matéria da reflexão. Ao revisitá-las, percebemos que bordar, escrever, ler, escutar e criar vão além de estratégias de uma oficina,

[49] Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ. Coordenadora Geral do Programa de Desenvolvimento Científico, Tecnológico e Inovação na Gestão Municipal de Assú (Programa Assú Mais Científico) da Fundação de Amparo e Promoção da Ciência, Tecnologia e Inovação do RN (FAPERN). E-mail: inezhmg@gmail.com

[50] Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista - UNESP Rio Claro. Professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFSP câmpus Salto. E-mail: elianeab@ifsp.edu.br

mas são modos pelos quais os sujeitos participam do encontro e respondem ao que os toca. O planejamento abre caminhos, abrindo espaço para o inédito viável, relacionado às possibilidades históricas que se tornam perceptíveis diante das situações-limite e da práxis. É nesse espaço não inteiramente previsível que colocamos em conversa o ato responsável bakhtiniano e o esperançar freireano: duas perspectivas que podem ser postas em diálogo, ao pensar sujeitos que, situados no mundo, respondem a ele e podem participar de sua transformação.
Palavras-chave: Paulo Freire. Mikhail Bakhtin. Ato responsável. Esperançar. Criação.

> *Para que serve a Arte? Para nos dar a breve mas fulgurante ilusão da camélia, abrindo no tempo uma brecha emocional que parece irredutível à lógica animal. Como nasce a Arte? Nasce da capacidade que tem o espírito de esculpir o campo sensorial. Que faz a Arte por nós? Ela dá forma e torna visíveis nossas emoções, e, ao fazê-lo, apõe o selo de eternidade presente em todas as obras que, por uma forma particular, sabem encarnar a universalidade dos afetos humanos. O selo da eternidade [...] A eternidade, esse invisível que olhamos* (Burbery, 2018, p. 218/268).

Introdução - Palavras que não ficam apenas nas palavras

Uma oficina pode ser considerada como um espaço singular: começa antes de as pessoas chegarem, a partir de textos escolhidos, livros separados, materiais sobre a mesa, um roteiro pré planejado, perguntas que podem ser geradas desse movimento. Há uma intenção pedagógica. Mas, quando a roda começa, o planejado encontra aquilo que não estava no papel: uma lembrança provocada pela fala de alguém, um silêncio, uma pergunta inesperada, uma palavra que ganha outro sentido quando passa de uma pessoa para outra.

Foi assim que fomos construindo as experiências retomadas neste texto.

As oficinas foram realizadas em três edições do Colóquio Internacional Paulo Freire, em Recife (nos anos de 2018, 2024 e 2026), e em uma atividade vinculada ao Café com Paulo Freire, em Niterói (em novembro de 2022). Desde o início, havia o desejo de que estudar Freire não se limitasse à exposição de seus conceitos. Nosso objetivo foi o de criar situações em que a leitura possa entrar em diálogo com a partilha, a escuta, o bordado, a escrita, a poesia, a encadernação artesanal e outras formas de arte. Estudar e experimentar como partes de uma mesma vivência, que não se fragmenta, mas, pelo contrário, se amplifica. Essas experiências são compreendidas como espaços nos quais ler a palavra e o mundo podia significar também dialogar, criar, bordar, escrever e produzir sentidos coletivamente.

A caixa de livros do projeto "*Andarilhagens com Paulo Freire*" esteve presente nesse percurso, assim como linhas, papéis e outros materiais que convidavam as mãos a participar daquilo que estava sendo pensado. Ao retomarmos essas oficinas, uma pergunta diferente se coloca: o que se passa quando aquilo que lemos e dizemos encontra o gesto, a memória, as mãos e a palavra do outro?

Foi essa pergunta que nos aproximou do tema do XII Círculo – Rodas de Conversa Bakhtiniana: Ética, estética e responsabilidade na criação artística e do Eixo 1, ao qual este trabalho se vincula, no qual a criação é pensada em sua relação indissociável com a vida e como acontecimento no qual sujeitos concretos assumem posições diante do outro e do mundo.

Apresentamos aqui, portanto, uma experiência freireana a partir de algumas questões formuladas por Bakhtin, não no sentido de procurar correspondências entre os dois autores ou listar conceitos semelhantes. Considerando que os pensamentos de cada um dos autores foi produzido em circunstâncias distintas e com questões próprias, o que procuramos fazer aqui é colocar algumas de suas ideias em diálogo diante de uma experiência concreta, que é a produção das oficinas que realizamos.

Algumas perguntas que nos movem: quando a palavra pronunciada numa oficina pode ser compreendida como ato? O

que muda quando prestamos atenção aos gestos e às respostas que aparecem no encontro? O que a responsabilidade, em Bakhtin, pode nos ajudar a perceber numa experiência construída em torno do diálogo e do esperançar freireanos?

Este é um relato crítico-reflexivo, que tem como objetivo retomar as oficinas para olhar novamente para aquilo que vivemos, de forma ressignificada, assim como o conceito de "leitura de mundo", de Freire. esse retorno, diálogo, práxis, esperançar, boniteza e inédito viável encontram algumas questões trazidas por Bakhtin: a singularidade do sujeito, o ato responsável, a alteridade, o dialogismo e a responsividade.

1 A palavra como ato

A palavra atravessa a obra de Paulo Freire, mas não como algo separado de quem a pronuncia ou das condições concretas em que é dita. É palavra comprometida com a leitura do mundo e com a possibilidade de nele intervir. Em *Pedagogia do oprimido*, Freire (1987) vincula a palavra verdadeira à reflexão e à ação. Dizer o mundo, portanto, não é apenas nomeá-lo: é também compreendê-lo criticamente e reconhecer-se como sujeito capaz de agir sobre ele.

Essa compreensão esteve presente na maneira como as oficinas foram pensadas. Ler Freire nunca significou apenas explicar Freire. Um texto lido na roda encontrava pessoas que chegavam com outras leituras, experiências e histórias. Às vezes, uma palavra provocava uma lembrança. Em outros momentos, uma passagem levava a uma pergunta ou a uma criação. O texto já não ficava restrito ao livro.

Figura 1: Bordado realizado por uma participante



Fonte: Arquivo das autoras

Em uma das oficinas, realizada em 2024, uma das participantes, ao bordar seu nome e uma palavra com a sua inicial num tecido, atividade para a qual solicitou ajuda para realizar, buscou uma palavra que representasse algo ligado ao modo de ler a si mesma e, ao concluir a tarefa, se mostrou emocionada. Não era apenas uma palavra ali representada, ela verbalizou, mas sim a sua vida, o seu sonho, a sua identidade.

Bakhtin nos permite olhar para esse movimento a partir desta concepção.

Em *"Para uma filosofia do ato responsável"* (2010), o sujeito aparece situado na concretude da existência. Não age de um lugar abstrato. Ocupa uma posição singular, em circunstâncias que também são singulares, e é desse lugar que participa do acontecimento. Ao discutir essa dimensão da obra bakhtiniana, Seidel chama a atenção para o fato de que o dever não se constitui simplesmente a partir de uma regra universal, mas na situação única em que se encontra um sujeito igualmente único.

A singularidade, aqui, não significa individualismo. O lugar que é somente meu existe num mundo povoado por outros. É justamente nessa relação que a responsabilidade se coloca.

Essa ideia nos fez retornar ao título deste trabalho. Quando dizemos que a palavra se faz ato, talvez seja preciso corrigir a própria formulação: ela não precisa deixar de ser palavra para, depois, transformar-se em ato. Pronunciada por alguém, numa situação concreta, dirigida a outro alguém, a palavra já participa do agir. Não existe fora das relações em que ganha sentido.

O que alguém diz numa roda não pode ser inteiramente separado de quem fala, de quem escuta, do que havia sido dito antes ou da resposta que poderá vir depois.

Há uma aproximação possível com Freire com relação a este conceito. Em Freire, a palavra vinculada à *práxis* não pode ser reduzida a verbalismo. Em Bakhtin, o enunciado está implicado no acontecimento concreto e na relação com o outro. As duas perspectivas ajudam a perceber algo que as oficinas nos ensinaram na prática: dizer alguma coisa é também tomar parte no mundo em que essa palavra é dita.

2 O gesto também responde

Em uma oficina, iniciamos, na maior parte das vezes, pela fala. Porém, as mãos também participam.

Elas escolhem uma linha, dobram uma folha, bordam uma palavra, escrevem uma frase, montam um pequeno livro. Enquanto isso, alguém fala. Outra pessoa escuta. Às vezes o gesto acompanha a conversa; outras vezes parece seguir um caminho próprio. Há também quem permaneça em silêncio por algum tempo e encontre na escrita ou no fazer manual uma maneira de entrar na roda.

O bordado ou a encadernação, em nossa concepção metodológica, não são vistos apenas como "recursos metodológicos". O objeto produzido faz parte do processo, mas interessa-nos, de forma especial, o que acontece enquanto ele está

sendo produzido e a relação que se constrói entre as pessoas que participam desse movimento.

Figura 2: Mãos de uma participante bordando



Fonte: Arquivos das autoras

É aqui que a alteridade ganha força para nossa reflexão.

A palavra pronunciada chega atravessada por palavras que já ouvimos e se dirige a alguém de quem, de algum modo, esperamos uma resposta. Essa condição dialógica ajuda a compreender que uma oficina não é a soma de produções individuais realizadas no mesmo espaço.

Uma palavra interfere na outra. Uma memória chama outra memória. Uma pergunta muda a direção da conversa. Um gesto pode dialogar com algo que havia sido dito, dizendo-o de uma forma ressignificada.

Para esse movimento, trazemos a poesia, que, ao ser compartilhada, desperta sentimentos e abre espaço para a conversa, para o extravasar de emoções. E, também, a escuta do que o outro diz, que dialoga com aquilo que cada um tem a dizer.

Curiosamente, essa compreensão também aparece na forma como o próprio XII Rodas concebe seu fazer acadêmico. A proposta do evento valoriza uma construção menos hierarquizada do

conhecimento e associa o diálogo tanto ao ato de falar quanto à disposição de se expor à palavra do outro.

Há aqui uma proximidade evidente com a experiência das oficinas. O roteiro existe e as organizadoras têm responsabilidade sobre aquilo que propõem, mas não desaparece em nome de uma suposta espontaneidade. Coordenar uma experiência dialógica não significa controlar previamente o que cada participante deverá dizer ao final.

Há espaço para que a palavra do outro seja realmente outra?

A pergunta poderia ser dirigida também à educação. Uma prática pode se declarar dialógica e, ao mesmo tempo, esperar que todos cheguem à conclusão previamente estabelecida por quem ensina. Nesse caso, o outro fala, mas sua palavra tem pouco poder de deslocar aquilo que já estava decidido.

Em Freire, o diálogo exige o reconhecimento do outro como sujeito. Escutar não é conceder ao outro um intervalo para falar antes de retomarmos a palavra que consideramos correta. A escuta implica abertura.

Foi nessa abertura que começamos a perceber de outro modo os gestos das oficinas. Bordar, escrever, escolher uma palavra, encadernar um pequeno livro ou criar um poema não eram simples ilustrações de uma discussão anterior. Podiam ser respostas. E, como respostas, podiam provocar outras.

Quando fazemos a proposta do diálogo, nos mostramos abertas a ouvir o que os participantes têm a dizer, não levamos um roteiro pronto, com respostas esperadas. Em alguns momentos das oficinas, participantes trouxeram desabafos, principalmente, sobre as condições do trabalho docente, sobre a falta de estrutura encontradas e, também, da falta de acolhimento por parte do contexto escolar e das políticas educacionais. Neste momento, nosso papel, enquanto mediadoras, foi o de acolher essas falas, não colocando em lugares de julgamento, como geralmente elas são colocadas, nos contextos relatados, mas o de simplemente escutar.

3 Entre responsabilidade e esperançar

Para esta releitura das oficinas, fazemos referência, ainda, a uma pequena formulação de Bakhtin: a relação entre arte, vida e responsabilidade.

Ao recuperar Arte e responsabilidade, Seidel (2022) mostra que a reflexão bakhtiniana já se ocupava da separação entre o mundo da vida, o da ciência e o da cultura, apontando para o sujeito singular como lugar de sua articulação. Em formulação retomada no material que utilizamos, ciência, arte e vida encontram unidade no indivíduo, e é a responsabilidade que estabelece o vínculo entre elas.

Essa leitura nos impede de tratar a dimensão estética das oficinas como enfeite.

O bordado está ali como um acontecimento de criação. A poesia não serve para suavizar uma discussão teórica. A encadernação não é apenas uma atividade agradável realizada depois da parte considerada séria da formação.

Pensamento e criação acontecem juntos.

Isso nos devolve também à boniteza, palavra tão cara a Freire. Em *"Pedagogia da autonomia"*, ética e estética não aparecem como preocupações estranhas à prática educativa. Freire (1996) insiste numa educação que não reduza o sujeito a receptor de conteúdos e que reconheça sua curiosidade, seu inacabamento e sua capacidade de intervir no mundo.

É nesse terreno que o esperançar ganha sentido. Esperançar, aqui entendido como dimensão ativa da esperança freireana.

Esperança, para Freire, não é ficar à espera. Pedagogia da esperança recusa uma esperança que dispense a prática (Freire, 1992). Esperar sem agir seria retirar da esperança justamente sua relação com a história.

As oficinas nos ensinaram algo simples: não é possível determinar de antemão o que, no encontro, poderá ganhar a forma de um inédito viável.

No processo de planejamento das atividades, organizamos a sala, selecionamos textos, separamos materiais, pensamos perguntas e preparamos cuidadosamente cada momento. Tudo isso é necessário. Mas não podemos escrever antecipadamente a resposta do outro. Embora exista um roteiro intencional, as experiências permanecem disponíveis àquilo que emerge do encontro e que não pode ser previsto. É aqui que as relacionamos ao inédito viável.

Agora, o encontro com Bakhtin nos permite acrescentar uma pergunta: será que parte desse imprevisível não nasce justamente porque o outro responde de um lugar que não podemos ocupar por ele?

Não pretendemos fazer do ato responsável bakhtiniano uma versão do esperançar freireano. Também não seria correto apresentar o inédito viável como equivalente ao inacabamento dos sentidos. As categorias pertencem a construções teóricas diferentes. O diálogo entre elas pode ocorrer sem essa fusão.

Bakhtin nos chama a atenção para a responsabilidade de um sujeito que ocupa um lugar singular no acontecimento. Freire nos convoca a pensar sujeitos históricos que podem compreender criticamente a realidade e agir sobre ela. Entre essas duas perspectivas uma pergunta emerge: o que fazemos, do lugar em que estamos, diante de uma história que não está determinada, de um mundo que ainda não está pronto?

Nesse sentido, o esperançar deixa de ser apenas uma palavra bonita.

Nas oficinas, ele ganha mãos, à medida que os participantes percebem que não estão sós com suas inquietações, mas que tantos, como eles, compartilham dos mesmos sentimentos de dor, revolta, alegria, vontade de fazer diferente. Na partilha realizada ao final das oficinas, as palavras que sintetizam a experiência de participação, na maioria das vezes, revelam esse sentimento de pertencimento.

4 A oficina termina, a resposta continua a se desenhar

Quando voltamos às oficinas para escrever este texto, percebemos que algumas coisas que nomeamos, comumente, de "metodologia" merecem outro olhar. O bordado, a escrita, a leitura, a encadernação, a poesia e a conversa continuam sendo modos de organizar uma experiência formativa. Mas não são apenas isso.

Há sujeitos ali.

Cada pessoa chega à roda trazendo uma história que a coordenação não conhece por inteiro. Uma palavra encontra essa história. Às vezes passa por ela sem deixar marcas perceptíveis. Outras vezes provoca uma lembrança, uma discordância, uma escrita, um silêncio, um gesto.

É por isso que não podemos afirmar que toda oficina transforma quem dela participa. Seria uma pretensão incompatível tanto com Freire quanto com a responsabilidade que buscamos em Bakhtin. Não sabemos tudo o que acontece no outro, nem temos o direito de decidir por ele o significado da experiência.

É nesse momento que o encontro se torna possível.

Figura 3: Foto do grupo ao final da oficina



Fonte: Arquivos das autoras

A releitura feita neste trabalho nos levou a compreender com maior nitidez que uma proposta fundada no diálogo precisa aceitar uma consequência nem sempre confortável para quem educa: a resposta do outro não nos pertence. Ela nasce de um lugar que não podemos ocupar por ele, atravessado por sua história, por suas experiências e pelos sentidos que constrói no encontro. É justamente aí que a alteridade deixa de ser apenas uma categoria teórica e se torna uma exigência concreta da prática dialógica: reconhecer que o outro pode responder de modo diferente do esperado, deslocar o rumo da conversa, silenciar, discordar ou produzir sentidos que não estavam previstos no planejamento. Nas oficinas, isso se tornava visível quando uma fala suscitava outra, quando uma lembrança inesperada alterava a direção da roda ou quando um gesto — um bordado, uma escrita, uma escolha de palavra — dizia algo que não havia sido antecipado por quem

coordenava. Escutar, nesse contexto, não é conduzir o outro até uma resposta desejada, mas acolher a singularidade de sua presença e admitir que o encontro só é verdadeiramente dialógico quando permanece aberto ao que o outro tem a dizer.

Ela pode confirmar o que imaginávamos. Pode deslocar nosso planejamento. Pode nos contrariar. Pode aparecer muito tempo depois. Talvez nem cheguemos a conhecê-la.

Essa percepção recoloca também o papel de quem coordena uma oficina. Abrir espaço à criação não significa abandonar a intencionalidade pedagógica. Há escolhas, responsabilidades, limites e posições. A questão está em não confundir intencionalidade com controle dos sentidos produzidos.

Freire nos ajuda a compreender a educação como prática realizada entre sujeitos históricos e inacabados. Bakhtin acrescenta a radical singularidade daquele que responde a partir do lugar que somente ele ocupa.

Foi nesse encontro que voltamos à expressão que dá título a este trabalho: arte do esperançar.

Que arte é essa?

Talvez seja uma arte que não produza resultados idênticos. Que prepare cuidadosamente o encontro sem decidir o que deverá nascer dele. Que reconheça a palavra, mas também as mãos, os silêncios e os gestos. Que não tome a criação como ornamento da formação, mas como uma maneira de participar dela.

Talvez seja por isso que continuemos chamando essas experiências de arte do esperançar. Não porque saibamos, antes do encontro, o que cada palavra, cada gesto ou cada criação poderá produzir. Sabemos apenas que alguma coisa pode acontecer quando há espaço para que o outro chegue com sua história, diga sua palavra e responda a partir do lugar que ocupa. Nem tudo o que nasce desse encontro pode ser previsto, tampouco nos pertence. O que podemos fazer é cuidar das condições para que ele aconteça e permanecer atentas ao que ali se anuncia. O esperançar talvez more justamente nessa abertura: entre o mundo que

encontramos, com seus limites e contradições, e aquilo que, no encontro com outros, descobrimos que ainda pode ser diferente.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. Arte e responsabilidade. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal***.** Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

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

BURBERY, Muriel. *A elegância do ouriço***.** Tradução: REosa Freire d'Aguiar - 1. ed., 32a. reimpr, São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido***.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança:* um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia:* saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

SEIDEL, Verônica Franciele. *Da singularidade à polifonia:* uma proposta de releitura da teoria bakhtiniana. Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 39-57, jan./mar. 2022.

A CRIAÇÃO ARTÍSTICA COMO PRÁTICA DISCURSIVA NA PROMOÇÃO DO DIÁLOGO INTERCULTURAL

Gustavo Duarte RÉGIS[51]
Janete Eloi GUIMARÃES[52]
Joice Eloi GUIMARÃES[53]

Resumo

Neste trabalho, partindo da compreensão da criação artística como prática discursiva e dialógica (Bakhtin, 2011), apresentamos uma atividade realizada no âmbito do Projeto Rodamundo: curso de português para imigrantes e refugiados (NEPLAc/UFSC). Com base na descrição dessa experiência e nas produções artísticas realizadas pelos alunos, discutimos a pertinência da interlocução entre diferentes linguagens na produção de sentidos e no estreitamento das relações de alteridade dos sujeitos que constituem o espaço da sala de aula de Português como Língua de Acolhimento (PLAc). De forma geral, podemos afirmar que as produções artísticas de colagem manual analisadas evidenciam o posicionamento dos autores perante as situações por eles vivenciadas e estabelecem diálogos com a proposta de uma educação linguística ampliada na sala de aula de PLAc.
Palavras-chave: Interculturalidade. Migração de Crise. Oficina Artística.

[51] Mestre em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários. Doutorando no Programa de Pós-graduação em Inglês na Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: gustavoduarte.ufsc@gmail.com
[52] Mestra em História Cultural. Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Inglês na Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: j.guimaraes@ufsc.br
[53] Doutora em Linguística Aplicada. Professora no Departamento de Língua e Literaturas Vernáculas da Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: joice.eloi@ufsc.br

Introdução

A compreensão da expressão artística como uma prática discursiva situada, que estabelece uma relação ativo-responsiva com o mundo (Bakhtin, 2011), orienta as reflexões desenvolvidas neste texto. Nessa perspectiva, tal expressão configura uma realização concreta do agir humano que, na perspectiva bakhtiniana, é sempre uma resposta - uma tomada de posição perante discursos alheios.

Em *Para uma filosofia do ato responsável*, Bakhtin (2010) empreende uma discussão sobre a responsabilidade inerente a cada sujeito dada a posição única que ocupa e a partir da qual age responsivamente. O agir responsável, na perspectiva do autor, "é, precisamente, o ato baseado no reconhecimento desta obrigatória singularidade" (Bakhtin, 2010, p. 99). Nesse sentido, a criação artística é compreendida, enquanto agir humano no mundo, como um ato situado: o autor cria a partir de uma posição concreta diante da vida. Sua criação não é, portanto, exterior à vida nem uma representação neutra dela; ao contrário, constitui uma resposta, um posicionamento axiológico diante do mundo. Dessa forma, as produções artísticas, em suas variadas manifestações, constituem-se como expressão do diálogo que se estabelece entre diferentes sujeitos, línguas, culturas e vozes sociais.

Neste trabalho enfocamos, para análise desse diálogo, produções artísticas de alunos do Projeto Rodamundo: curso de português para imigrantes e refugiados oferecido pelo Núcleo de Estudos em Português como Língua de Acolhimento (NEPLAc)[54] na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). As produções, realizadas em uma atividade do curso, constituem, portanto, o *corpus* de análise a partir do qual objetivamos refletir sobre os sentidos que emanam dessas produções considerando a orientação

[54] Mais informações sobre o projeto podem ser consultadas em: https://neplac.paginas.ufsc.br/. Acesso em 18 set. 2026.

duplamente constitutiva (Bakhtin, 1998) que estabelecem com o tema da proposta e com os interlocutores.

Para tanto, organizamos este texto da seguinte maneira: após esta Introdução, na primeira seção, apresentamos brevemente o Projeto Rodamundo e os conceitos da área de Português como Língua de Acolhimento (PLac) que orientam nossas práticas. Em seguida, descrevemos a atividade que possibilitou as produções artísticas dos alunos. Na terceira seção, apresentamos algumas produções e procedemos a análise sobre elas e, por fim, tecemos algumas considerações sobre o estudo.

1 Português como Língua de Acolhimento e as aulas do Projeto Rodamundo

O Núcleo de Estudos em Português como Língua de Acolhimento (NEPLAc) coordena, desde 2025.2, a oferta semestral de cursos para imigrantes e refugiados na UFSC, por meio do Projeto Rodamundo. Os cursos, nos níveis básico e intermediário, são ministrados por professores voluntários, integrantes do NEPLAc[55], e têm como abordagem o Português como Língua de Acolhimento (PLAc), vertente da subárea de Português como Língua Adicional (PLA). Tal abordagem enfoca a reflexão sobre o ensino de português para migrantes de crise[56], público-alvo do Projeto Rodamundo.

Como apontado por Guimarães (2026), Santa Catarina é um dos estados brasileiros que mais recebe sujeitos oriundos desses contextos de crise no Brasil, com destaque para o afluxo para a sua capital, Florianópolis. Este cenário reflete-se na notável demanda

[55] Os professores do Projeto Rodamundo são, em sua maioria, alunos dos cursos de graduação e pós-graduação da UFSC.

[56] A expressão "migrante de crise" refere-se aos sujeitos cujo deslocamento de seus países de origem se dá de forma forçada, em decorrência de problemas econômicos, civis, religiosos, ideológicos e/ou humanitários (Simon, 1995; Baeninger; Peres, 2017).

recebida semestralmente pelo Projeto Rodamundo.Como resultado, as turmas do projeto são compostas por estudantes de diferentes nacionalidades, caracterizando suas salas de aula como um espaços multiculturais e de pluralidade linguística[57].

Conforme destaca Maher (2007), salas de aula multiculturais e plurilingues precisam constituir-se como espaços de acolhimento das vivências e repertórios linguísticos-culturais de seus sujeitos, em contraposição a ideários assimilacionistas que muitas vezes são impostos a esses contextos. Tal caráter assimilacionista faz-se ainda mais presente quando o sujeito é o imigrante, cuja inserção na sociedade receptora é muitas vezes entendida como condicionada à aquisição da língua nacional do novo país (Anunciação, 2017). Para Maher, todavia, a sociedade brasileira é caracterizada pela permeabilidade ao outro, decorrente tanto da sua diversidade cultural e linguística interna, quanto da histórica presença dos fluxos migratórios. Nesse sentido, Maher (2007) defende uma postura, no contexto da sala de aula e de seu entorno, que promova e valorize o diálogo intercultural.

A promoção da interculturalidade, tal como proposta por Maher (2007), alinha-se à perspectiva adotada no Projeto Rodamundo. Tal alinhamento se evidencia no currículo dos cursos ofertados, constituído por unidades temáticas que contemplam práticas de linguagem associadas à dimensão cultural e social vivenciada pelos estudantes. Além disso, o curso prevê a realização de saídas culturais em locais como museus, centros culturais ou parques públicos. Essas saídas visam, dentre outros objetivos,

[57] Em 2026.1, semestre abordado neste texto, os cursos do Projeto Rodamundo tiveram 208 inscritos, sendo matriculados 160 alunos em quatro turmas, duas de básico e duas de intermediário. No que diz respeito às nacionalidades, os estudantes eram dos seguintes países: Argentina, Colômbia, Cuba, Egito, Haiti, Iêmen, Marrocos, Nigéria, Peru, Rússia, Síria, Tadjiquistão, Tunísia, Turquia, Uruguai e Venezuela, com destaque para Cuba e Venezuela, que apresentavam a maior incidência, com 38 e 29 matriculados respectivamente (Vieira *et al.*, 2026).

fomentar a reflexão sobre a história e patrimônio arquitetônico local, vivenciar a fruição artística e estimular a apropriação da cidade como espaço coletivo de pertencimento e cidadania.

A proposta do Projeto Rodamundo, nesse sentido, acompanha o discutido por Anunciação (2023). Em sua tese, a autora critica o mito de que, aos estudantes imigrantes e refugiados, deve-se ensinar o básico para que possam sobreviver na sociedade que os acolhe. Anunciação (2023, p. 24) aponta o caráter utilitarista e limitador dessa perspectiva, que reduz "o acolhimento linguístico a um ensino que concebe o aluno como uma metonímia: um par de mãos". Segundo a autora, essa perspectiva tem por consequência o agravamento dos processos de precarização e desumanização que muitas vezes recaem sobre esses sujeitos.

As saídas culturais promovidas no Projeto Rodamundo constituem-se, assim, como parte de uma proposta pedagógica alinhada à discussão conduzida por Cavalcanti (2013, p. 212) no campo da formação docente em perspectiva ampliada, na qual a autora preconiza "uma educação linguística [...] que vá além do conhecimento sobre a língua alvo de ensino", o que passa, a nosso ver, pelo reconhecimento dos estudantes em sua plenitude subjetiva, social e cultural.

2 Relato da experiência: encontros mediados pela arte

Em uma manhã de sábado em junho de 2026, nós professores do Rodamundo nos encontramos com os alunos das turmas de nível intermediário no Museu Victor Meirelles[58] para

[58] O Museu Victor Meirelles, sediado desde 1952 na antiga residência do artista em Florianópolis, é um equipamento cultural federal instalado em um sobrado luso-brasileiro da virada do século XVIII para o século XIX. Tombado pelo Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, o espaço preserva o legado de Victor Meirelles (1832-1903), figura central das

uma saída cultural. Iniciamos nosso encontro com uma roda de apresentação entre professores, alunos e monitores do museu. Como reunimos duas turmas de nível intermediário, a roda não somente era uma apresentação entre o nosso grupo e os monitores que mediariam nossa visita ao museu, mas também uma apresentação entre as duas turmas de alunos e professores ali presentes. Após esta breve apresentação, a monitora iniciou a conversa sobre o pintor e professor Victor Meirelles, contando um pouco sobre a história da estrutura do museu. Logo, seguimos para a primeira e principal sala do museu onde se encontrava a maioria das obras exibidas. Demonstrando bastante atenção e interesse, os alunos, e também nós professores, fomos apresentados as pinturas em aquarela da cidade de Nossa Senhora do Desterro (atual Florianópolis) e discutimos, com a colaboração da monitora, a respeito da mudança do espaço físico onde habitamos e suas retratações por diferentes pontos de vista.

Ainda na sala principal do museu, nos atemos aos retratos pintados por Victor e aos esboços feitos por ele em estudos desenvolvidos no exterior. Durante a apresentação dos retratos, iniciamos uma conversa em relação às maneiras de retratar e nomear os diferentes sujeitos. A partir do contraste observado nas representações de pessoas comuns, intitulados "cabeça de velho" e "cabeça de mulher", em oposição às representações de sujeitos socialmente privilegiados da época, os quais emprestavam seus próprios nomes para o título das obras, adentramos tópicos pertinentes à aparência física e ao status social. Diante dos estudos de pintura desenvolvidos no exterior, os temas de migração e cultura chamaram a atenção entre os alunos, os quais relataram suas próprias experiências como refugiados em contextos distintos de tempo e lugar.

Seguindo para a segunda parte da nossa visita ao museu, uma oficina de colagem manual, nos direcionamos para o auditório

artes plásticas brasileiras oitocentistas. Para mais informações, ver http://museuvictormeirelles.museus.gov.br/.

com o monitor estagiário na área das Artes Visuais. A oficina foi iniciada com uma apresentação abordando trabalhos de colagem de diferentes artistas em suas mais diversas formas de expressão. Levando em consideração a audiência, a apresentação contemplou trabalhos de artistas com realidades não muito distantes das nossas, como o Espejismo de Shirley Espejo — artista latino-americana, imigrante e filha de indígenas. A colagem manual foi contemplada como uma relevante expressão artística, consolidada nas Artes Visuais, e seu potencial de ressignificação de imagem e reconstrução da história foi apresentado e discutido no grande grupo. Era visível o interesse por parte dos estudantes nos trabalhos apresentados, alguns levantaram perguntas e fizeram comentários a respeito, enquanto muitos outros registravam em seus celulares as imagens dos trabalhos trazidas pelo monitor estagiário.

Terminada a apresentação, o monitor estagiário nos convidou a criar nossos próprios trabalhos por meio dos exercícios visuais da colagem manual. Tendo as referências de outros trabalhos de colagem em mente e considerando a exposição de obras e discussões vivenciadas no museu, víamos a expressão artística mais próxima de nós e da nossa realidade. Sentimo-nos autores capazes de expressar nossa imagem, história, vivência e sentimentos por meio dos materiais de colagem manual disponibilizados. Havia na sala uma grande mesa onde encontrávamos os mais diversos materiais impressos, como revistas, jornais, livros, panfletos, entre outros, para que com os materiais de corte e colagem, não nos limitássemos na expressão das nossas ideias.

Dado o tempo necessário para que todos finalizassem suas colagens, o monitor propôs que as apresentássemos para o grande grupo falando um pouco da ideia por trás e do processo de criação experienciado. Este momento foi marcado pela escuta ativa dos participantes e pelas exposições de sentimentos despertados e demonstrações mútuas de acolhimento.

Na próxima seção, apresentamos alguns desses trabalhos, mobilizando, para tanto, a categoria da memória, compreendida aqui "como via para a retomada de sentidos de experiências vividas, mesmo com a impossibilidade de reviver, no presente, a materialidade concreta dessas experiências, e a ressignificação de tais experiências" (Guimarães, 2022, p. 679), para a compreensão dos sentidos dos enunciados produzidos nessa experiência de forma renovada (Bakhtin, 2011).

As apresentações foram preenchidas por um alívio coletivo demonstrado pelos participantes ao abordarem temas tão pertinentes e por vezes pouco explorados. Muitos expressaram em seus trabalhos a experiência de ser imigrante, de deixar um país e de morar no Brasil. Ao final das apresentações, muitos agradeceram a oportunidade e relataram o contentamento de participar daquela saída cultural.

3 A arte como mediadora do diálogo intercultural

Dentre os tantos trabalhos instigantes produzidos na atividade, o primeiro que selecionamos para apresentar neste texto chamou muita atenção e causou grandes impactos, tanto nos alunos como em nós professores e no monitor estagiário. Um grupo de venezuelanos se reuniu para expressar os sentimentos àqueles que vivenciavam um cenário trágico na Venezuela - os terremotos que atingiram o país dias antes da visita ao museu[59]. O grupo buscou representar o mapa da Venezuela com imagens significantes a eles naquele momento, imagens que retratavam a dor e a esperança não só dos que estavam presentes na tragédia, mas também, e principalmente, dos outros – como eles próprios – que, com sua posição exotópica (Bakhtin, 2011) olhavam de fora e sentiam tamanha impotência frente a situação.

[59] No dia 24 de junho de 2026, pelo menos dois abalos sísmicos com epicentros não distantes da capital venezuelana, Caracas, causaram mais de 6 mil mortes e 73 mil feridos (G1, 2026).

A Figura 1 diz respeito à colagem elaborada por esse grupo. Como se observa, a temática central da colagem são os sentimentos causados nos estudantes perante à situação vivenciada pelos moradores de seus países de origem, a Venezuela. Tais sentimentos vão além da mera comoção e abrangem a vontade de agir e a esperança de uma melhora na situação - ou seja, expressam a posição ativo-responsiva desses sujeitos perante o tema sobre o qual enunciam em sua colagem.

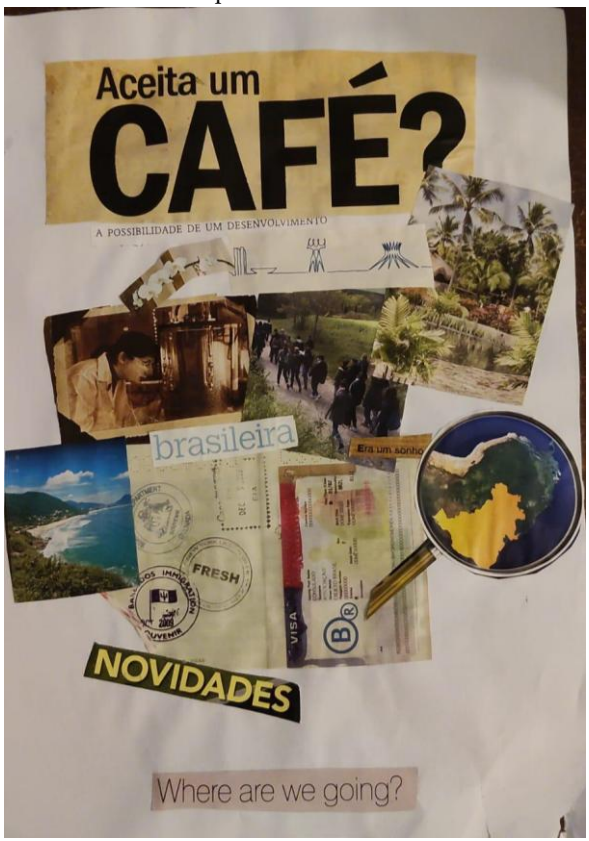
Figura 1 – Colagem abordando as tragédias ocorridas na Venezuela
Fonte: Acervo dos autores, 2026



Na imagem da colagem podemos ver o mapa da Venezuela retratado a partir de figuras retiradas de revistas e outros materiais impressos. Estas figuras mostram cenas comuns à tragédias, como uma ventania retratando um desastre natural, uma alusão ao terremoto, e cenas que remetem a centros médicos. As imagens com cunho social e afetivo, como o abraço e o colo materno, fazem referência ao agir de forma solidária quanto aos afetados. Outras figuras que configuram o mapa da Venezuela retratam um país ideal por meio de uma família sorridente e cidades bem planejadas.

Ao redor do mapa há aqueles que não foram diretamente afetados pela tragédia mas que acompanham de fora a situação, ou seja, os próprios alunos autores desta colagem. Palavras como "solidariedade", "cuidado", e "resiliência" ocupam este espaço externo ao mapa. No canto superior direito há uma referência direta aos próprios alunos, uma imagem retratando um sujeito que olha para a cidade do alto de um mirante, cidade a qual ele não está inserido, porém, por meio da observação, está relacionado e consegue sentir o que se passa ali. Mesmo de longe este sujeito observador se sente presente, e no horizonte, com o pôr do sol, um futuro para aquele lugar é idealizado por ele, um futuro de esperança – como indica a palavra colocada logo abaixo da imagem.

Figura 2 – Colagem abordando o diálogo intercultural entre o país de origem e o país de destino



Fonte: Acervo dos autores, 2026

A Figura 2 mostra a colagem de uma aluna imigrante que expressa os seus sentimentos em relação ao Brasil e os sentidos do que ela compreende significar "ser brasileira". No topo da colagem há, em destaque, uma pergunta convidativa muito comum no contexto brasileiro, “Aceita um café?”. A seleção da pergunta busca retratar o espírito acolhedor encontrado ao chegar no Brasil como imigrante. Ademais, por ter vindo da Colômbia, o café faz uma ponte direta entre o país de origem e o país de destino, o Brasil, por compartilharem entre si a popularidade da bebida. No centro da colagem aparece a palavra “brasileira”, indicando o caráter de

cidadã do Brasil, ou seja, sinaliza a sua inserção como imigrante na sociedade e o sonho de participar desta. Tal sonho é sinalizado na frase, "era um sonho", inserida ao lado de "brasileira".

A dimensão da sua inserção como cidadã na sociedade brasileira, o que a possibilita o gozo dos direitos civis e políticos, é evidenciada na inclusão da imagem de um passaporte com um visto, além da imagem que retrata monumentos icônicos de Brasília. Junto a essas figuras e palavras, a aluna expressa os seus sentidos de sentir-se brasileira por meio de imagens que retratam a vida no Brasil, sobretudo em Florianópolis, como a praia, a casa próxima à natureza e o caminho de casa para o trabalho. Na parte de baixo da colagem, quase que externa ao resto do trabalho, a pergunta em inglês, "Where are we going?"[60], foi colocada como um provocador que reflete acerca dos atuais movimentos políticos e sociais no âmbito da migração internacional.

Considerações finais

As práticas discursivas promovidas por meio da atividade de colagem manual evidenciam a singularidade dos sujeitos, ou seja, a posição única que ocupam no mundo e a partir da qual constroem maneiras de perceber e interagir nesse mundo. Conforme Bakhtin (2010), cada pessoa participa do acontecimento de ser de uma maneira única, o que configura, ao mesmo tempo, o existir sem álibi e a responsabilidade inerente à singularidade, ou seja, o ato responsável.

É a partir desse entendimento que nos relacionamos dialogicamente com os enunciados dos estudantes do Projeto Rodamundo, materializados em suas produções artísticas, nas quais figuras e palavras são articuladas para a construção de sentido e reprodução de suas formas de perceber suas vivências e experiências atuais que remetem às suas trajetórias anteriores. É o

60 "Para onde estamos indo?" (Tradução nossa).

que observamos nas produções realizadas na oficina de colagem promovida na saída cultural ao Museu Victor Meirelles.

A primeira produção, que tem como tema principal o terremoto ocorrido na Venezuela e seus desdobramentos e impactos nos estudantes venezuelanos, simbolicamente foi constituída de forma coletiva. A opção de trabalhar coletivamente pode ser vista como decorrente do tema e de seus significados serem compartilhados conjuntamente - trata-se de uma tragédia em seu país de origem, do qual a maioria saiu não por opção, mas por necessidade - outro sentimento compartilhado.

O segundo trabalho, dessa vez uma colagem individual, traz como tema central uma aspiração: sentir-se pertencente ao país que a acolheu. A centralidade da palavra "brasileira", circundada por elementos positivos ao Brasil, indica esse desejo. Retomamos aqui a importância de, nos espaços de ensino de português voltados ao sujeito migrante, as aulas não se restringirem ao ensino da língua, mas estarem efetivamente comprometidas com todas as dimensões dos estudantes: subjetiva, social e cultural, promovendo assim uma educação orientada para o pleno exercício da cidadania.

Por fim, registramos que as colagens manuais aqui analisadas revelam posicionamentos e podem ser vistas como respostas às experiências dos sujeitos situados em tempo e lugar. Essas respostas, com base na perspectiva bakhtiniana, são aqui compreendidas em um grande diálogo, no qual o sentido se constrói no encontro entre eu e o outro, em diferentes tempos e espaços, já que "não há limites para o contexto dialógico" (Bakhtin, 2011, p. 410).

Referências

ANUNCIAÇÃO, Renata Franck Mendonça de. *Somos mais que isso: Práticas de (Re)existência de Migrantes e Refugiados Frente à Despossessão e ao Não Reconhecimento*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas,

Campinas, 2017.

ANUNCIAÇÃO, Renata Franck Mendonça de. *A política linguística do Plano Estadual de Políticas Públicas para Promoção e Defesa dos Direitos dos Refugiados, Migrantes e Apátridas do estado do Paraná para o ensino-aprendizagem de português como língua adicional*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, SP, 2023.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Questões de literatura e de estética*. 4. ed. São Paulo: HUCITEC/ANNABLUME, 1998.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos:
Pedro & João Editores, 2010.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAENINGER, Rosana; PERES, Roberta Guimarães. Migração de crise: a imigração haitiana para o Brasil. *Revista Brasileira de Estudos de População*, Belo Horizonte, v. 34, n. 1, p. 119-143, jan./abr. 2017. DOI https://doi.org/10.20947/S0102-3098a0017. Acesso em: 05 ago. 2026.

CAVALCANTI, Marilda C.. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. *In*: Moita Lopes, Luiz Paulo. (Org.). *Linguística Aplicada na Modernidade Recente - Festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 211-226.

G1. Número de mortos nos terremotos da Venezuela chega a 6.301. *g1*, [*S. l.*], 10 ago. 2026. Disponível em: https://g1.globo.com/mundo/noticia/2026/08/10/numero-de-

mortos-no-terremoto-da-venezuela-chega-a-6301.ghtml. Acesso em: 19 set. 2026.

GUIMARÃES, Janete Eloi. Vozes em diálogo: formação docente no contexto de Português como Língua de Acolhimento. In: Lopes, Jader Janer Moreira; Rodrigues, Nara Caetano; Rohling, Nívea (org.). *Autoria, cronotopo e linguagem*: olhares para as emergências planetárias. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. p. 707-717. Disponível em: https://neplac.paginas.ufsc.br/publicacoes/. Acesso em: 12 set. 2026.

GUIMARÃES, Joice Eloi. Memória e renovação de sentidos no ensino da escrita em português em Timor-Leste. *Diadorim: Revista de Estudos Linguísticos e Literários*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, p. 675–691, 2023. DOI: 10.35520/diadorim.2022.v24n2a51203. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/diadorim/article/view/51203. Acesso em: 20 set. 2026.

GUIMARÃES, Joice Eloi; LEÃO, Milena; FRITSCHE, Maria Cecilia Pilati de Carvalho; CRUZ, Carolina da Nova; GUIMARÃES, Janete Eloi. Português como Língua de Acolhimento no PET-LETRAS. In: BUTURI JUNIOR, Atilio (org.). *O que pode um programa tutorial?: o PET-LETRAS e a universidade como transformação*. 1. ed. Campinas, SP: Ponte Editores, 2025. p. 61-74.

GUIMARÃES, Joice Eloi. "A sociedade brasileira é muito inteligente e compreensiva": percepções de migrantes de crise sobre integração e pertencimento. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, 2026. No prelo.

MAHER, Terezinha Machado. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. *In*: KLEIMAN, Angela B.; CAVALCANTI Marilda. *Linguística Aplicada***:** suas faces e interfaces. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 255-270.

SIMON, Gildas. *Géodynamique des migrations internationales dans le monde*. Paris: PUF, 1995.

VIEIRA, Mariana; CUNHA, Primavera da; GUIMARÃES, Janete Eloi; MOLLER, Luah Marvalski; GUIMARÃES, Joice Eloi. *O Projeto Rodamundo - Curso de Português para Imigrantes e Refugiados na UFSC*. Trabalho apresentado no 44º Seminário de Extensão da Região Sul (SEURS), Curitiba, 2026.

"QUARTO DE DESPEJO: DIÁRIO DE UMA FAVELADA" (1960): UMA BREVE REFLEXÃO BAKHTINIANA SOBRE A ESCRITA DE CAROLINA MARIA DE JESUS[61]

Fernanda de Oliveira SILVA[62]
Gabriella Cristina Vaz CAMARGO[63]

Considerações iniciais

A temática do XII CÍRCULO - Rodas de Conversa Bakhtiniana, de 2026, nos convida à reflexão sobre os conceitos bakhtinianos de ética, estética e responsabilidade, voltados à criação artística. Nessa perspectiva, entendemos que a arte estabelece com a vida um vínculo indissociável, por meio de um ato responsável e responsivo, singular, único e irrepetível, permitindo o posicionamento do homem enquanto sujeito no mundo e na sua relação com o *outro* com o qual dialoga infinitamente.

Com o objetivo de contemplar a temática proposta, tomamos como enunciado concreto o romance "Quarto de despejo: diário de uma favelada", de Carolina Maria de Jesus, publicado em 1960, compreendendo-o, para além de um simples registro literário, mas também como um acontecimento concreto, constituído por valores, memórias, experiências conflitos e duelos

[61] Este texto é um recorte de uma pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso realizada e defendida no âmbito do Departamento de Letras, da Universidade Federal de Ouro Preto.

[62] Graduada em Letras Português. Universidade Federal de Ouro Preto. E-mail: fernanda.os@aluno.ufop.edu.br

[63] Doutora em Linguística e Língua Portuguesa. Professora do Departamento de Letras da Universidade Federal de Ouro Preto. E-mail: gabriella.camargo@ufop.edu.br

próprios de seu contexto histórico, social, cultural e ideológico, colocando-o no centro de nossa análise aqui proposta.

Este trabalho pretende refletir, ainda que brevemente, como a autora relata e retrata as opressões sofridas em seu cotidiano, construindo uma narrativa que extrapola os limites do diário pessoal para se tornar um enunciado artístico de resistência contra o racismo, que ainda se manifesta de forma profunda em nossa sociedade, produzindo desigualdades que atravessam gerações e impactam diretamente a vida de milhares de pessoas.

Carolina Maria de Jesus, ao registrar suas vivências marcadas principalmente pela fome, pela exclusão e pela marginalização socioeconômica, transformou o diário íntimo em um importante documento social. Partiremos da ideia e da compreensão de que a linguagem, conforme Bakhtin (2016), não é neutra ou meramente instrumental, mas sim constituída por relações históricas, sociais e ideológicas complexas, que se materializam nos enunciados produzidos pelos sujeitos em suas interações discursiva cotidianas.

Ao narrar as dificuldades vivenciadas diariamente na busca pela sobrevivência e pelo sustento de seus filhos, Carolina destaca em sua obra diferentes formas de violência que atingem direta e indiretamente os negros e periféricos. É fundamental entendermos que, em muitos momentos do texto, essas violências não são nomeadas sob o termo "racismo"; porém, ao longo da narrativa estética do texto, com os cenários de desumanização, violência racial e apagamento social das pessoas que residem na periferia, conseguimos perceber que essas ocorrências revelam as marcas do racismo estrutural presente no Brasil, mostrando que essa opressão se manifesta às vezes de maneira sutil, mas devastadora na vida de quem vive o cotidiano narrado.

1 Perspectiva bakhtiniana da linguagem: alguns conceitos centrais

Considerando os Estudos da Linguagem, onde a pesquisa se insere, para o desenvolvimento desse exercício analítico, este trabalho fundamenta-se na perspectiva bakhtiniana de linguagem, de forma em que compreende o discurso como uma prática social e histórica, produzida nas relações entre os sujeitos.

Bakhtin (2016), em seu texto "Os gêneros do discurso", trata a língua como um fenômeno vivo materializado em enunciados que carregam valores e sentidos e que se estabelecem por meio de relações dialógicas. Dessa forma, a linguagem torna-se essencial nos acontecimentos sociais, pois é nesses espaços que a língua se estabelece plenamente. Assim, o filósofo direcionou suas investigações para as formas de realização da linguagem nas interações humanas, privilegiando a análise da língua em funcionamento. Os usos da linguagem variam de acordo com as diferentes esferas da vida social, apresentando formas distintas de fala, de modo que nenhuma área da atividade humana se desvincula da linguagem. Nessa perspectiva, o discurso não é um sistema abstrato de normas, mas uma atividade viva e situada, forjada nas relações concretas entre os sujeitos (Faraco, 2009).

Os estudos de Bakhtin (2016) partem da abordagem dialógica da linguagem e dos estudos voltados aos gêneros discursivos e enunciados. Essa perspectiva permite compreender como o sujeito se coloca no discurso, o que é enunciado e de que maneira esses dizeres são construídos, possibilitando entender se o discurso da autora carrega, por exemplo, marcas de violência racial e como isso se materializa nos enunciados.

Nessa perspectiva teórica, as relações dialógicas são a base de toda a comunicação humana. Elas não se restringem ao diálogo face a face entre duas pessoas, mas se estendem a todas as formas de interação verbal, incluindo a literatura, a filosofia e as ciências. Uma relação dialógica se estabelece quando um enunciado responde a outro enunciado, concordando, discordando,

complementando ou mesmo silenciando-se diante dele. Todo enunciado, portanto, carrega marcas de outros discursos que o precederam e antecipa respostas que virão depois. É nesse sentido que a linguagem é essencialmente dialógica: ela não existe no vazio, mas sempre em relação com outras vozes, outros textos, outros sujeitos. Para Bakhtin (2016), até mesmo o silêncio pode ser uma resposta ativa, uma tomada de posição diante do que foi dito. Dessa forma, compreender a linguagem como dialógica implica reconhecer que os enunciados não são neutros nem isolados. Cada enunciado é um elo em uma corrente ininterrupta de comunicação, que retoma o que já foi dito, atualiza sentidos no presente e projeta respostas futuras (Bakhtin, 2016).

Para Bakhtin (2016), o enunciado é a unidade real da comunicação verbal, ou seja, é a materialização concreta da língua em uso. A perspectiva bakhtiniana entende que a língua só existe de fato nos enunciados produzidos pelos sujeitos em situações concretas de interação. O enunciado não é uma frase isolada, mas um ato de fala situado, que carrega marcas do sujeito que fala, do destinatário a quem se dirige e do contexto histórico-social em que é produzido.

No caso de "Quarto de Despejo: diário de uma favelada", a escrita de Carolina Maria de Jesus é entendida como um enunciado concreto e social potente: sua voz é construída a partir da experiência situada de uma mulher negra, pobre e favelada. Os enunciados de Carolina respondem a um contexto social que tentou silenciar sua voz, a exclusão racial e econômica, a condição de mulher periférica e mãe solo mas, ao mesmo tempo, convidam o público a tomar partido diante da realidade da favela. Nesse sentido, seus escritos dialogam com o discurso racista que a desumanizou, mas também respondem a enunciados futuros, transformando a palavra em instrumento de resistência e denúncia.

Além disso, o Círculo de Bakhtin propõe uma concepção de sujeito que não é autônomo ou fechado em si mesmo, mas constituído na relação com o outro. Como argumenta Sobral (2009, p. 47-60), o sujeito só se torna sujeito na interação com o outro, na

alteridade que o constitui. Não há sujeito sem outro, assim como não há enunciado sem um destinatário. O sujeito é, antes de tudo, um ser de resposta, que se define pelas respostas que dá ao mundo e pelas respostas que recebe dele.

Faraco (2009) ressalta que essa abordagem bakhtiniana se caracteriza por uma visão dialógica da linguagem, na qual todo enunciado é sempre uma resposta a enunciados anteriores e uma antecipação de respostas futuras. Para o autor, a linguagem é essencialmente interativa e não pode ser compreendida fora das relações sociais que a constituem: "A linguagem, para o Círculo, não é um sistema abstrato de formas, mas uma atividade social, um processo de interação entre sujeitos situados historicamente. É no diálogo, na resposta ativa ao outro, que a língua ganha vida e sentido" (Faraco, 2009, p. 68).

A abordagem bakhtiniana também nos permite compreender a linguagem como um território de disputa ideológica. Volóchinov (2017, p. 113), integrante do Círculo de Bakhtin, afirma que "o signo se torna a arena da luta de classes". Aplicando essa noção ao enunciado concreto em análise, percebemos que a escrita de Carolina Maria de Jesus não é neutra porque fas denúncias sobre a fome e o seu extremo cansaço, por exemplo. Cada termo escolhido pela autora carrega um impacto, mesmo que não conscientemente, e expõe as desigualdades estruturais da sociedade brasileira. Quando Carolina escreve que "a favela é o quarto de despejo da cidade" (Jesus, 2014, p. 161), ela não está apenas descrevendo um espaço geográfico: ela produziu um enunciado carregado, por meio de uma expressão artística literária, prenhe de crítica social, que revela como o racismo e a exclusão se materializam na organização do espaço urbano.

Esses conceitos e compreensões são importantes para o exercício analítico da escrita de Carolina Maria de Jesus, pois seus diários são respostas ativas às condições de opressão e silenciamento impostas a ela enquanto mulher negra, pobre e favelada. Carolina não escreve para si mesma (inicialmente talvez), mas para um leitor que é intimado a testemunhar sua realidade e a

tomar posição diante dela, pois se calar diante destes relatos também é um posicionamento.

2 Reflexões analíticas de alguns trechos da obra

Apresentamos a seguir um recorte em que escolhemos três trechos da obra que trazem à tona a temática da violência racial. A seleção destes trechos analisados obedeceu a dois critérios principais: o primeiro, de natureza temática, a recorrência de situações que evidenciam a violência racial em suas diferentes manifestações, como a fome, a exclusão social, a desumanização, a naturalização da miséria e a negação de direitos básicos; o segundo, de natureza discursiva, a presença de marcas linguísticas que revelam o posicionamento da autora diante das opressões vivenciadas, como o uso de metáforas, a explicitação de sentimentos de indignação e revolta, e a comparação entre sua realidade e a de outros grupos sociais.

Optou-se por analisar exclusivamente enunciados em que Carolina é a própria locutora, uma vez que o objetivo central desse exercícios analítico é investigar como ela, em sua condição de mulher negra, pobre e favelada, narra e significa as violências que a constituem. Os demais enunciados da obra, embora igualmente relevantes para a compreensão do contexto social da favela, não foram selecionados, por uma questão de delimitação de espaço.

Além disso, adotamos metodologicamente o termo "enunciado" para nos referir aos três trechos selecionados para esta análise porque se adequa à perspectiva teórica de linguagem adotada. Sendo assim, os três enunciados analisados serão nomeados "Enunciado 1", "Enunciado 2" e "Enunciado 3".

> **Enunciado 1**:
> "15 de julho de 1955
> Aniversário da minha filha Vera Eunice. Eu pretendia comprar um par de sapatos para ela. Mas o custo dos generos alimentícios nos impede a realização dos nossos desejos. Atualmente somos

> escravos do custo de vida. Eu achei um par de sapatos no lixo, lavei e remendei para ela calçar" (Jesus, 2014, p. 11).

Nesse enunciado, a violência racial aparece relacionada à condição de miséria imposta historicamente à população negra. Carolina relata que não consegue comprar um par de sapatos novos para a filha por causa do "custo dos gêneros alimentícios", mostrando mais uma vez a desigualdade social que atravessa sua vida. O cenário descrito por Carolina insere-se em um contexto histórico específico: o Brasil da década de 1950 vivia o auge do "nacional-desenvolvimentismo" do governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), com o lema "50 anos em 5", que prometia um rápido desenvolvimento econômico e a modernização industrial do país. No entanto, esse processo de industrialização e crescimento econômico não beneficiou a todos: ele resultou em um processo inflacionário que corroeu o poder de compra dos mais pobres e aumentou a desigualdade social. Entre 1955 e 1960, a inflação no país subiu a uma média de 23% ao ano segundo o IGP-DI da Fundação Getúlio Vargas.

Carolina, ao afirmar ser "escrava do custo de vida", expressa precisamente essa realidade: o dinheiro que consegue com a catação de papel já não é suficiente para adquirir o mínimo necessário, e a inflação faz com que os preços subam mais rápido do que sua capacidade de ganho. O fato de precisar retirar sapatos do lixo para a filha demonstra um processo de desumanização, pois aquilo que deveria ser um direito básico torna-se um luxo inacessível. O gesto de catar sapatos no lixo não é apenas uma solução encontrada por Carolina, mas o símbolo de uma exclusão mais profunda: seu corpo e sua família são relegados à condição de "objetos fora de uso" em uma sociedade que consome e descarta. A filha Vera Eunice, ao calçar sapatos encontrados no lixo, herda não apenas a pobreza material, mas também o lugar social de quem é destinado a receber o que os outros jogam fora.

O discurso sobre a violência racial se materializa neste enunciado por meio da naturalização da extrema pobreza vivida

pela autora e na exclusão social que limita seus desejos e sua dignidade. A expressão "escravos do custo de vida" reforça a ideia de que a escravidão não acabou, apenas mudou de forma. Conforme Almeida (2019), o racismo estrutural organiza a economia para excluir corpos negros do acesso básico à dignidade. A fome e a impossibilidade de adquirir bens essenciais não são acidentes ou consequências do destino, mas resultados de uma estrutura social que historicamente destina a população negra às margens do desenvolvimento econômico.

> **Enunciado 2**:
> "16 de julho
> [...] Saí indisposta, com vontade de deitar. Mas, o pobre não repousa. Não tem o privilegio de gosar descanso" (Jesus, 2014, p. 12).

Neste enunciado, o discurso da violência racial se manifesta por meio da desumanização das pessoas pobres, especialmente de Carolina, que é uma mulher negra periférica. Compreendemos que a violência racial, são um conjunto de práticas, discursos e estruturas que, fundamentadas na hierarquização racial, produzem e reproduzem desigualdades, privações e sofrimentos que atingem de forma desproporcional a população negra. Essa violência não se restringe a atos explícitos de agressão física, mas se manifesta também de forma estrutural, institucional e simbólica como na negação de direitos básicos, na naturalização da pobreza e na imposição de condições de vida marcadas pela exaustão e pela precariedade.

Carolina evidencia que o descanso, algo básico e necessário para qualquer ser humano, transformou-se em "privilégio", revelando mais uma vez a desigualdade social que marca sua existência. A expressão "o pobre não repousa" demonstra uma condição de exploração contínua, mostrando que a pobreza obriga o sujeito a trabalhar e resistir mesmo diante do cansaço, seja ele físico ou emocional. O enunciado revela como o racismo estrutural

produz condições de vida marcadas pela exaustão e pela negação de direitos básicos. Carolina enuncia a palavra "privilégio", normalmente associada às elites, e à relaciona ao "descanso", revelando que, para o corpo negro e pobre, até descansar/repousar é um tipo de luxo. Ela denuncia que, mesmo doente e indisposta "com vontade de deitar", o pobre não pode parar, porque sua sobrevivência depende de um trabalho incessante e instável. O discurso sobre a violência racial, portanto, não está apenas na fome ou na falta de moradia, mas também na imposição de um ritmo de vida que exaure o corpo e a mente, tratando a população negra como força de trabalho descartável, que não tem direito ao repouso nem ao cuidado de si.

Desse modo, a violência racial se materializa na própria estrutura do trabalho e da vida na favela: Carolina não pode descansar porque, se parar, ela e seus filhos passam fome. O corpo negro é submetido a uma lógica de exploração que remonta à escravidão, na qual o trabalho era contínuo e o descanso, quando existia, era uma concessão do senhor, não um direito. Ao afirmar que "o pobre não repousa", Carolina não apenas descreve sua realidade, mas denuncia que essa é uma condição imposta a corpos negros e periféricos, que são forçados a ocupar as margens da sociedade e a viver em estado de permanente exaustão.

> **Enunciado 3**:
> "20 de julho
> [...] O meu sonho era andar bem limpinha, usar roupas de alto preço, residir numa casa confortável, mas não é possível. Eu não estou descontente com a profissão que exerço. Já habituei-me andar suja" (Jesus, 2014, p. 19).

Nesse trecho, o discurso da violência racial se manifesta na naturalização da pobreza e na negação de itens básicas. Carolina revela desejos simples ligados ao cuidado, à limpeza e ao conforto, mas afirma que "não é possível", evidenciando os limites sociais impostos à sua existência. O enunciado "já habituei-me andar suja"

mostra um processo de desumanização e de adaptação forçada da miséria. O fato de precisar se acostumar à sujeira revela a forma como o sujeito percebe a si mesmo. A violência racial aparece porque a sociedade historicamente associa corpos negros à pobreza, à marginalização e à falta de prestígio social.

O enunciado 3 também evidencia a desigualdade de acesso a direitos básicos, como moradia digna e condições adequadas de higiene, refletindo sobre sua realidade cotidiana na favela. A situação ocorre em um momento de autorreflexão, em que ela compara seus sonhos às condições precárias em que vive, revelando como o racismo estrutural limita possibilidades de ascensão e reconhecimento social. Do ponto de vista bakhtiniano, esse enunciado revela a posição responsiva de Carolina diante das condições impostas pela sociedade. Ela não aceita passivamente a sujeira, mas a "habitua-se" como estratégia de sobrevivência.

A expressão "já habituei-me" carrega um tom de denúncia silenciosa: o corpo negro e favelado é forçado a se adaptar à desumanização. A sociedade branca não vê a sujeira como problema estrutural, mas como característica naturalizada da favela e dos corpos negros. Carolina, ao dizer que "não é possível" realizar seu sonho, está respondendo ao pacto silencioso que lhe nega dignidade.

Algumas reflexões finais, mas não acabadas...

Este texto, recorte de um trabalho maior, priorizou fazer uma breve reflexão sobre o modo como os enunciados escritos por Carolina Maria de Jesus, em sua obra literária “Quarto de despejo: diário de uma favelada”, materializavam discursos de violência racial de caráter estrutural. Ao longo das reflexões, foi possível identificar algumas marcas das violências raciais que constituíram sua escrita e sua vida, em âmbito da ética e da estética.

Os enunciados analisados sugerem que as violências se manifestam principalmente na naturalização da miséria, da fome, da falta de cansaço e da privação de recursos básicos na favela em

que ela viveu. Ao afirmar que "negra é a nossa vida", Carolina mostra como as condições de vida da população negra são determinadas pela cor da pele. Esses enunciados revelam a consciência crítica e os posicionamentos ideológicos da autora, que não apenas viveu a opressão, mas a nomeou, a problematizou e a denunciou. A violência racial aparece constituindo toda a sua existência, e não apenas a sua escrita, associando negritude à dor, à exclusão e à sobrevivência precária, constituindo-a como um sujeito.

Nesse sentido, podemos afirmar que a obra não é apenas um registro de sofrimento, mas um modo de resistência que reafirma sua humanidade e sua existência em meio a tantas formas de desumanização. Este breve exercício analítico, por meio de uma leitura da perspectiva bakhtiniana da linguagem, espera ter contribuído para ampliar, de alguma maneira, o entendimento sobre as formas pelas quais a linguagem literária pode revelar e denunciar as violências raciais, reforçando o papel social e político da literatura e dos estudos da linguagem na formação de leitores críticos e na luta por uma sociedade mais justa e igualitária.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem & Diálogo*: As ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

JESUS, Carolina Maria de. (1960). *Quarto de Despejo*: diário de uma favelada. 10. ed. São Paulo: Ática, 2014.

SOBRAL, Adail. *Do dialogismo ao gênero*: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

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

ZUMBI OU: DO DIA EM QUE O MEDO VIROU MÚSICA DE TERROR

Fernanda Sander CANABRAVA[64]

Resumo

Este artigo traz uma narrativa e sua metanarrativa sobre um acontecimento literomusical ocorrido em uma escola de educação infantil de São José dos Campos. O aporte bakhtiniano vem para suscitar mais aprofundamentos quanto ao movimento de composição coletiva de uma canção intitulada Zumbi, feita com/por uma turma de crianças de quatro anos de idade, da rede municipal joseense. A partir da narrativa, a professora-pesquisadora-autora traz memórias do momento da criação com as crianças. E anos depois, de um lugar exotópico, reflete sobre os fatos, lembranças e resultados do processo criativo, trazendo para a discussão não apenas a importância de se trabalhar de forma horizontal com as crianças, mas a necessidade do olhar de outros para se constituir enquanto professora de música de infâncias.
Palavras-chave: Exotopia. Ética. Estética. Narrativa Pedagógica. Metanarrativa. Música Infantil.

Introdução

Preocupa-me desde sempre, o repertório litero-musical oferecido a crianças da educação infantil, por duas questões principais: a primeira, quanto à questão da adequação de letras e músicas ao nível de compreensão das idades na primeira infância

64 Mestre em Teoria da Literatura pela UFMG. Produtora musical. Professora da Rede Municipal de Campinas. E-mail: fesander@yahoo.com.br

(tanto pela família, em casa, quanto pelo corpo docente, na escola). A segunda, a falta de vínculo de tais letras e músicas com aquilo que as crianças têm curiosidade de conhecer/ sentir/estudar.

Acredito que o trabalho com poesia e música possa e deva ser gradual. Aos poucos, as crianças vão tendo contato com gêneros diversos, estilos, dentro de um corpo estético, cultural e social, mas partindo-se sempre do familiar para o não familiar, do simples para o mais complexo, do conhecido para o novo. O contrário disso são canções compostas às vezes sem a menor curadoria, com instrumentos sintetizados, letras com temas inadequados para a infância (quando não a própria pornografia veiculada através da música!) atravessando a escola. Essa questão sempre me trouxe motivos para muita pesquisa, a fim de levar às crianças algo que elas pudessem compreender sem o problema do adiantamento de etapas na mais tenra idade.

Por isso, desde muito jovem (e lá se foram trinta anos de carreira...), optei por uma escuta afetiva, ativa, a fim de mapear interesses, faltas de repertório, pontos para desenvolvimento estético, sempre da forma mais ética possível. Ao escutar as crianças, ganhei excedentes de visão e ampliei eu mesma todo o meu percurso didático.

Neste artigo revisito as memórias de um dos pontos que considero/senti como um dos mais potentes de minha vivência como professora-pesquisadora-compositora, numa escola da rede municipal de São José dos Campos. Naquele dia, um medo surgiu e através da ação coletiva de cantar/falar sobre ele, tudo ficou bem.

O afeto e o cuidado com o momento das crianças nos trouxe a materialização do sentimento de forma lúdica. E depois essa materialidade nascente, a canção do Zumbi, coletiva, nossa, alcançou a potência do discurso artístico ao receber uma produção musical bem arquitetada. E agora, ao tornar-se assunto de um artigo com o aporte bakhtiniano, todo o nosso movimento (das crianças e meu) pode se tornar um lugar de pesquisa para outros professores em formação.

1 O medo, a música e nossas palavras

Em São José dos Campos - SP às vezes acontecem tempestades e ciclones subtropicais, causando muita desordem e falta de luz por causa das quedas de árvores na rede elétrica. Aliás, deixo para o devir a pergunta: por que ainda não estamos colocando os fios embaixo da terra para despoluirmos o olhar e prevenirmos acidentes e transtornos? Não sei. Uma professora do interior às vezes fica cheia de dúvidas!

Mas foi isto: estávamos iniciando a aula de música quando a tempestade chegou. Percebi o que podia acontecer e avisei as crianças de que tinha uma lanterna no meu celular. E então começamos. Não precisamos esperar muito e a luz acabou. A escola inteira começou a gritar, você, pode imaginar como é. 12 salas gritando no escuro, menos a minha: com a lanterna acesa, estávamos salvos!

Então o Yuri, 4 anos, me pediu para cantar a música do zumbi.

Acredito que qualquer pessoa ligada à escola sabe o que acontece em algumas casas quando uma professora leva assuntos sensíveis como este, o sobrenatural. A verdade é que a gente tem precisado evitar até as personagens do folclore brasileiro, por conta disso ou daquilo. E por isso as crianças estão crescendo sem saberem a diferença entre o que existe, o que não existe e o que não existe mais. Lobo existe. Lobisomem não existe. Mamute não existe mais. Alguém precisa nos re-autorizar a falar dessas questões urgentemente. Um documento, qualquer coisa que nos permita mostrar limites e trabalhar os medos na primeira infância. Deixo aqui minha reinvindicação para o coletivo.

Mas: voltemos a Yuri e seu olhar maroto. Seu corpinho magro. Sua pele e seu cabelo que te deixo imaginar.

_Vamos, Tchafefe! Vamos cantar uma música de zumbi!

_Mas eu não sei, Yuri! Você vai cantar para mim?

E Felipe veio ajudar.

_Zumbiiiiiii, zumbiiii morde e come insetos.

_ Zumbiiiii, zumbiiii morde e faz assim: uárg!
_Vamos desenhar? – pego meu caderno. A luz voltou. As outras crianças se achegam para ver. Como o zumbi é?
_Zumbi é careca.

Rabisco. Conversamos sobre a roupa rasgada. Pinto o rosto com giz de cera. Mostrar um zumbi bonitinho há de me salvar dos julgamentos posteriores, Nossa Senhora dos Educadores, tende piedade dessa professora que gosta de compor com suas crianças...
_E onde ele mora?
_Embaixo da terra!
_E o que ele faz?
_Anda pela cidade fazendo assim:
_Faz pra eu ver?
_Ua uauauauauau...

Rabisco. Completo. O medo precisa voltar para a tumba, palavra desconhecida.
Uma rima, um adereço. Está pronta a poesia. E o nosso desenho bonitinho não deu mesmo medo em ninguém, cá entre nós.
_Como vocês querem que eu toque? Assim (tom maior)? Assim (tom menor)? Traço esboços de uma primeira harmonia para a melopéia lá deles.
_Assim, de terror!!!!

Escolhem o tom menor. Começa a brincadeira. Todos vêm. A luz oscila. Lanterna acesa no canto da sala, ninguém teme nada, a tarde é toda nossa, porque sei: nasceu um "hit" escolar.

No dia seguinte, levo a canção a passear. Nosso zumbi entra nas outras turmas arrasando corações. Depois de um mês a escola inteira canta, sabe, me pede. Confirmo: essa canção de criança para criança, veio para ficar.

Gravo em casa. Chamo meu produtor de Belo Horizonte para fazer um arranjo bem rock n'roll. A referência é Black dog, do Led Zeppelin. Crianças adoram rock, sim. Então que venham guitarras, baterias caprichadas. Nada de IA. Queremos e merecemos Inteligência Artística, Anárquica, Alfarrábica, baby! Isso, sim.

Enquanto o Zumbi passeia por Minas Gerais, ali pela Serra do Curral de Belo Horizonte, nas paragens paulistas as crianças escutam outras canções de rock.
Meu amigo envia vídeos tocando os instrumentos. As crianças querem aprender a tocar também. Uma onda. Uma verdadeira onda.

A canção levou um mês para ficar pronta. Paramos para ouvir, dançar, mas tudo nessa ordem. Sem estranhamentos. As crianças identificaram na hora que era a música delas.

Agora vamos produzir um clip para mostrar para nossas famílias que zumbi afinal é esse que a gente adora tanto. Roupas de saco de lixo preto. Máscaras da mais simples cartolina verde. Uma aula para brincarmos e combinarmos... e vamos filmar.

Uma colega edita. Outras pessoas da equipe entram em nossa brincadeira.
Sugestões, as ideias brotam no chão da sala, pelo pátio, nos corredores.
Pronto.
Veja aqui:

Youtube- Fernanda Sander
https://youtu.be/CX-d-dC37lw?si=SjLWVWVb-51_3cZA

Quando a equipe viu o resultado no fim do ano, nossa peripécia litero-musical-cinematográfica foi aplaudida de pé. Sim!

E a canção está devidamente registrada com o cpf do Yuri e o meu. Para quando ele resolver crescer e ser músico ou bailarino, saber que aquele sonho nunca foi, de fato uma brincadeira apenas, para mim.

Um ano depois, Zumbi foi indicado para a Mostra Kino de Cinema de Campinas, sendo apresentado durante a mostra para todos os participantes, coroando o trabalho da equipe da EMEI Padre João Marcondes Guimarães, de São José dos Campos- SP.

Zumbi faz parte do Projeto Superlegau, integrado por canções autorais de crianças de 2 a 6 anos na mesma cidade.

Disponível na playlist Superlegau, no Youtube. E também no Spotify Fernanda Sander (onde, aliás, há muitos outros trabalhos anteriores, na mesma linha). As crianças têm me dado pérolas desde que comecei nesse movimento delicioso de ensinar música, literatura, dança, teatro, provando que com o argumento certo, na educação infantil, podemos (quase) tudo!

Mas, cá entre nós... naquela turma, naquela tarde, não pareceu que estava o senhor Bakhtin bem juntinho de nós e de mim?

Grande questão é que a amorosidade não é acidente. Nem o ato responsável, fruto do acaso. Ele acontece, acontecimento, único: ouvir registrando.

2 Um cafezinho com o Bakh

Dou minhas primeiras braçadas, agora em Campinas, dentro da Corrente das Histórias de Vida em Formação. Engatinho, tateio, buscando almas e discursos afins. Encontro grupos de estudo: GRUBAKH, GRUPAD, dentro do GEPEC - grupo de estudos e pesquisas em educação continuada, Faculdade de educação, Unicamp, Campinas/SP. Começo a conhecer livros, entender conceitos para aquilo que sempre procurei fazer por puro instinto.

Encontro a Pesquisaformação, que me permite ir para além da técnica e da ciência, para além da teoria e da prática. Posso incorporar experiência e sentido, como rizomas, à minha práxis. Descubro uma forma melhor de narrar meus cotidianos. Meus? Não. Da outra de mim, dos outros deles, porque ao sair da escola matutando a reaparição dos fatos, estou já fazendo heterociência, em primeira pessoa mesmo, quebrando com todos os meus paradigmas anteriores para estudos acadêmicos. Isso é libertador.

Preciso falar de igual para igual, horizontalmente, como quis e fez Freire desde 1960, indissociando vida e obra, ensino e pesquisa. Então conto o que me contam meus pequeninos autores.

Posso enfim remendar a burocracia, colocar o cpf deles, devolver a voz a eles, não porque um dia tenha desejado roubar suas produções, mas porque por carência de preparo, não ter sabido fazer tais registros a contento à medida que iam nascendo. O fato é que eu lidava com impossíveis.

Zumbi é uma das inúmeras obras desenvolvidas de/com/para as minhas crianças e trinta anos depois da primeira, que foi por coincidência uma bruxa terrível e sobrenatural, posso falar dela dentro de uma nascente pesquisa narrativa (auto)biográfica. Em terceira pessoa, com pompa e circunstância, penso que o brilho da meninice minha e deles se perderia. O conceito principal dessa pesquisa é a experiência humana, esta que IA nenhuma há de substituir, porque existe uma energia inexplicável e que envolve todo mundo, e que confere brilho ao olhar da criança que é o poder dizer: eu fiz, nós fizemos. Eu com você, você comigo, nós com o mundo.

Volto ao meu Zumbi de cara verde. Minha posição axiológica dá a ele um valor inominável, porque eu também, aquela eu, entrou na dança na tarde de chuva e não conseguiu mais parar. Não parou e aqui está a buscar ecos em outrem, seus excedentes de visão para completar meu movimento neo-barroco, onde agora o ouvinte completará a obra. Precisamos dos ouvintes agora, porque nosso zumbizinho, o Zumbi ganhou roupa nova e arranjo especializado para poder voltar à escola, a outras escolas e chamar mais crianças para a brincadeira. O brincar ainda é o pilar da coisa toda, não se enganem.

Do meu lugar exotópico, começo a colher frutos dados pelo tempo: meus ex-alunos do início dessa ciranda de composições coletivas me encontram pelas redes sociais dizendo que se lembram, que agora são pais e seus filhos já nos estão a ouvir, entre uma e outra histórias de nossas memórias. Memorial de uma vida, a Pesquisaformação que comecei sem imaginar onde chegaria aos dezoito anos de idade, sem nem saber desse nome de batismo ou de conceitos, agora vem me tornar professora/narradora/pesquisadora. Mas não qualquer professora:

uma professora amadora, nas duas acepções da palavra: de amar e de estar sempre no início, porque não pode ser outra a forma de atuar ao lado de quem está a descobrir o mundo: é preciso amar demais, sempre exponencialmente e é preciso manter o olhar de primeiridade diante das curiosidades/medos/necessidades de quem está chegando agora.

Considerações finais

De minha extralocalização, olho para o passado mirando o futuro, estou no fim do caminho, mas há quem esteja no início e é para esses que canto/falo/escrevo. Esta pesquisa é sobre isso: mostrar caminhos percorridos, mostrar o feito e o não feito, mostrar principalmente que tem um jeito de fazer aquilo que muita gente quer fazer mas ainda não descobriu bem, como.

Por isso minhas materialidades são narrativas pedagógicas e suas metanarrativas onde posso convocar estudiosos, granular conceitos que ajudam a dar o peso e a devida importância a essa inteligência artística e criativa que brota pelos parques das escolas em crianças bem pequenas. E que não precisa ser descartável, bastando alguma curadoria para dar continuidade e potencializar os processos, retroalimentando a própria escola e outras infâncias com a partir de algum trabalho de curadoria estética das peças criadas com/pelas crianças.

Se este material servir como acervo para a mentoria de professores iniciantes ou outros professores amadores, valeu o esforço. Porque são memórias, histórias de alguém que se deixou atravessar por outros tempos e narrativas e agora traz para a roda humildemente, como a criança que chama o pai para lhe ajudar a ver o mar. Guimarães Rosa teria dito aqui talvez: Mire, veja: o sertão está em toda parte e a arte está também, a arte (e neste trabalho, a palavra e a música com as crianças) é ser tão de si mesmo a ponto de extrapolarmo-nos em linguagem. Isso constitui e define nossa humanidade. É uma meta que busco, busquei sempre com todas as forças. Não há final nesse processo, por isso

me sento para escrever sobre essas pegadas na areia, para o devir de outros colegas, outros olhares, buscas outras, mas afins: levar humanidade para dentro dos processos de descoberta estética nascentes, com ética, responsabilidade (no sentido bakhtiniano) e vigor amoroso. Aqui, dentro das rodas bakhtinianas, a vida vem retrabalhada de forma reflexiva, mas é preciso o seu outro para me dar e a eles, o tão esperado retorno dialógico. Nesse modo outro de escrita acadêmica, de repente me redescubro, mas como professora-pesquisadora-autora.

Sei que agora, trinta anos depois do início, encontrei uma comunidade de atenção mútua que me constitui por se constituir numa comunidade de práticas e discursos especializados. Aqui encontro estranhamento, objetividade e... paixão por esse troço que é ensinar.

E eu? Especialista em quê então? Talvez em amar crianças. Em ouvir crianças. Em dar voz e vez às primeiras infâncias que passaram por minhas mãos. Não sei se só isso, mas, cá entre nós isso já não seria muito?

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *O autor e a personagem na atividade estética*. São Paulo: Editora 34, 2023.

BRAGANÇA, I. F. de S. Memoriais em contextos de formação e pesquisa: abordagens narrativas (auto)biográficas. *Linhas Críticas*, 29, <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/47919 e 2023, e47919>. Acesso em: 13 set. 2026.

BRAGANÇA, I. F. S., Prado, G. V. T. & Araújo, M. S. (2021). Sobre pesquisaformação, itinerários diálogos**.** *Educação* <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/22262>. Unisinos, XX. Acesso em: 13 set. 2026.

COPPI, L. A. C.; CARVALHO, G. D. A. Digitais: notas sobre o amor, o caráter e a docência. *Educação em Revista*, v. 41, p. e48352, 2025. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/48352> . Acesso em: 13 set. 2026.

COPPI, L. A. C.. Sobre modos de alargar o mundo. *In*: BECCARI, Marcos; ALMEIDA, Rogério de. *A trama das ficções: debates entre educação, arte e design*. Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, 2025. (p. 154-170). Disponível em: <https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/1587>. Acesso em: 13 set. 2026.

PRADO, G. do V. T.; SERODIO, L. A.; PROENÇA, H. H. D. M; SILVA FILHO, R. B.. Pipocas Pedagógicas: uma possibilidade de narrar o vivido na escola. *In*: PRADO, Guilherme do Val Toledo; PROENÇA, Heloísa Helena Dias Martins; SERODIO, Liana Arrais; SILVA FILHO, Ruy Braz Filho [Orgs.] *Pipocas pedagógicas IV*: narrativas outras da escola. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017. 163p.

SERODIO, L. A.; PRADO, G. do V. T. Todo autoconhecimento depende dos outros: Mikhail Bakhtin e Boaventura Santos em diálogo. *Educação: Teoria e Prática*, *[S. l.]*, v. 34, n. 67, p. e03[2024], 2023. DOI: 10.18675/1981-8106.v34.n.67.s16836.

SIMAS, V. F. Narrativas compartilhadas na formação da professora iniciante. *Educar em Revista*, v. 37, p. e75677, 2021.

ESPAÇO DESACOSTUMADO E MAPAS VIVENCIAIS: ÉTICA, ESTÉTICA E RESPONSABILIDADE COM A VIDA ESPECIALIZADAS DE BEBÊS E CRIANÇAS NAS CRECHES

Eliza Kelly Grosman AMORIM[65]
Ana Lúcia Adriana Costa LOPES[66]
Jader Janer Moreira LOPES[67]

Lançar um olhar investigativo sobre as infâncias exige compreender as relações que os bebês e as crianças pequenas estabelecem com os diferentes ambientes que habitam, onde e como produzem as suas espacialidades. Sob a ótica da arquitetônica bakhtiniana, este trabalho analisa os registros produzidos durante a construção dos Mapas Vivenciais em um grupo de creches parceiras. O objetivo desta cartografia foi documentar e legitimar a inserção e o protagonismo e participação dos pequenos cidadãos na elaboração do Plano Municipal pela Primeira Infância (PMPI) no município de Juiz de Fora.

Para tanto, discutiremos a produção do espaço na Educação Infantil sob a ótica da Geografia da Infância combinada à perspectiva dialógica bakhtiniana. O objetivo central é compreender o papel das imagens e dos registros visuais como ferramentas de reflexão ética e estética por profissionais de creches, focando na observação da participação ativa dos bebês e das

[65] Doutoranda em Educação pela Universidade Federal Fluminense. GRUPEGI - Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância. E-mail: elizakellyga@gmail.com
[66] Centro Universitário Arthur Sá Earp Neto (UNIFASE). Grupo atos - UFF. E-mail: alaclopes@gmail.com
[67] UFJF/UFF - Universidade Federal Fluminense - GRUPEGI - Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância. E-mail: jjanergeo@gmail.com

crianças pequenas, bem como nas espacialidades por elas construídas.

Entendemos o processo de construção de mapas vivenciais como uma forma de enunciação espacial, destacando as transformações práticas e conceituais elaboradas pelas professoras após o exercício de observação atenta dos registros do cotidiano da creche, culminando na desconstrução do olhar adultocêntrico na reorganização dos tempos e espaços da instituição - um território de vivências singulares.

Colocaremos ênfase no uso das imagens (fotografias, vídeos, plantas baixas, entre outros) produzidas no cotidiano da creche como disparadores para um processo reflexivo por parte dos profissionais que atuam nas creches, buscando observar como as crianças pequenas participam e recriam a ordem proposta e, muitas vezes, imposta pelo olhar adulto.

O espaço e a infância se encontram de tal modo que se tornam perenes na vida adulta por meio de memórias, sentimentos e emoções, gerando valores que constituem a nossa consciência no mundo (Lopes; Paula, 2022), naquilo que Lopes (2023) chamou de Topogênese. Nesse contexto, o mapa vivencial surge não apenas como um produto de registro e gênese cartográfica, mas sim como um gênero de linguagem espacial, um enunciado concreto onde o desenho, a fotografia e a narrativa se cruzam (Lopes; Costa, 2023 apud Amorim *et al.*, 2023). Linguagem esta, capaz de descortinar as transformações conceituais e estruturais elaboradas pelas professoras após confrontarem seus próprios olhares com os registros das vivências infantis, assumindo a responsabilidade ética e estética de redesenhar a creche para e com os bebês e as crianças.

Pensar a infância exige o reconhecimento de que os bebês e crianças produzem os espaços e suas existências/coexistências por meio de suas ações cotidianas. A infância é compreendida não como uma etapa cronológica de preparação, mas como uma categoria geracional que vivencia lógicas espaciais singulares (Lopes, 2005) em suas relações linguageiras com o mundo. O

espaço geográfico, portanto, não é um mero cenário passivo onde os corpos infantis são dispostos, mas sim uma dimensão relacional constituída por discursos, silêncios, texturas, cheiros e movimentos (Lopes, 2005), que forma o humano e é formado pelo humano na unidade sociedade-natureza. Neste sentido, ao associarmos a ética bakhtiniana a essa concepção de espaço, compreendemos que as profissionais[68] da creche tem a responsabilidade de acolher o enunciado espacial da criança. O olhar ético e estético do adulto sobre a criança deve ser um ato de acabamento que não a aprisione em estereótipos, mas que dê forma e visibilidade à sua autoria, conforme apontam os estudos sobre a estética da linguagem (Bakhtin, 2003 apud Amorim; Lopes, 2024).

Um dos princípios basilares dos mapas vivências é a conjunção vocabular "Vivência Espacial". Expressão criada em conjunto pelos integrantes do Grupo de Pesquisa e Estudos em Geografia da Infância (GRUPEGI/CNPq), desdobrada do conceito de Vivência (Vigotski, 2018) criada por Lev S. Vigotski e seu coletivo de pesquisadores, para compreender os processos de humanização, a formação da consciência humana e das funções mentais superiores, aquelas que se organizam de forma singular nos seres humanos. Vivência é a reelaboração peculiar criada a partir da experiência social, do ato de viver coletivamente e que vai nos enraizando no mundo e com isso, estabelecendo nosso viver sempre na condição de fronteiras, liames. Falar em Vivência Espacial é assumir esse mesmo movimento pelo espaço. Falamos assim em *пространственное переживание* (*prostranstvennoe perejivanie*), ou seja, toda bebê que nasce no mundo recebe histórias que já pré-existem, mas também geografias. Ao vivenciar o espaço que habita e todos os seus desdobramentos (por exemplo, as paisagens, os territórios, os lugares, entre outros), esses também não o fazem de forma passiva, mas autoral, recriando-os, rompendo com as perspectivas que chamamos de

[68] Utilizaremos esse vocábulo no gênero feminino, por ser esse a maior presença no universo profissional da Educação Infantil. .

topoadultocentradas, ao gestarem novas espacialidades. Esse é o ponto nodal do conceito de vivência espacial, olhar para a produção do novo, do criado, da cultura espacial dos bebês e crianças. Esse postulado é o mesmo que irá balizar os mapas vivenciais, pois para nós, constituem uma dimensão teórico-metodológico que nos permite registrar a atitude espacial criadora nos muitos espaços que recebem as crianças.

Foi, assim, que as professoras foram convidadas a olhar para as materialidades da creche como uma obra aberta às intervenções dos pequenos, atentando-se para a responsabilidade ética que reside em escutar a linguagem espacial dos bebês, expressa, por exemplo, em seu engatinhar, no toque nas paredes, no refúgio sob as mesas e na reinvenção dos objetos. Vale ressaltar que um dos maiores desafios na docência com a primeiríssima infância é a superação do olhar adultocêntrico automatizado. A rotina institucional tende a viciar a percepção das professoras, fazendo com que vejam o espaço apenas sob o critério da funcionalidade, da higiene e da segurança restritiva. É aqui que o uso das imagens se torna uma ferramenta metodológica e estética de grande potência. A fotografia e o registro em vídeo funcionam como um espelho dialógico. Eles capturam o excedente de visão — aquilo que o professor não conseguiu captar no fluxo imediato da ação pedagógica.

Nas rodas de conversa organizadas para analisar as imagens das crianças no cotidiano da creche, as professoras mudam de posição. Elas passam de agentes de controle a observadoras atentas à participação das crianças. As imagens revelam o que se pode denominar de espaço desacostumado, conceito inspirado na poesia de Manoel de Barros que propõe um olhar que obedeça à desordem e à lógica autoral das vivências espaciais infantis (Frigério; Marques, 2020).

A fotografia, sob esta perspectiva, afasta-se de uma função meramente ilustrativa ou documental. Revela-se, portanto, uma geografia dos detalhes, capaz de capturar os encantamentos e as forças infantis diante do ambiente. Araújo (2024, p. 41) destaca que

é necessário desmistificar a fotografia como um discurso de ninguém, ou como uma verdade revelada. É preciso reconhecer nela uma "linguagem, que, como enunciado humano, tem conteúdo, forma e material, que enforma um heroi, um pedaço da vida com valor humano [...]".

Essa observação mediada pela imagem rompe com a ideia de que a criança pequena apenas consome o espaço que lhe foi dado. As fotografias registram o protagonismo, a participação e a criação infantil dentro da rotina, evidenciando como elas tensionam e recriam a estrutura institucional.

O desdobramento metodológico dessa escuta visual culmina na construção do mapa vivencial. Na perspectiva de Lopes (2023), o mapa vivencial diferencia-se radicalmente da cartografia tradicional e abstrata. Ele não busca a precisão métrica ou a reprodução geométrica euclidiana das coordenadas cartográficas. Pelo contrário, trata-se de uma forma de registro gráfico, plástico e narrativa tecida a partir das marcas das das vivências estabelecidas nos espaços, onde a unidade afeto-intelecto-corporeidade, associada à unidade sociedade-natureza-eu se gestam.

No panorama das políticas públicas municipais, esta metodologia desempenhou uma função eminentemente política e inclusiva. Os mapas vivenciais foram elaborados de maneira intencional para viabilizar que bebês e crianças pequenas das creches participassem ativamente na construção do Plano Municipal pela Primeira Infância (PMPI) de Juiz de Fora (Amorim *et al.*, 2023). Essa escolha metodológica baseou-se na premissa ética de garantir o direito à o direito às múltiplas formas de enunciações e à participação social de todos os indivíduos da primeira infância. Contemplou-se, com especial atenção, aqueles sujeitos que ainda não desenvolveram a oralidade verbal, mas que comunicam seus desejos, afetos, escolhas e leituras de mundo por meio de seus corpos, movimentos, choros, repulsas e gestos no espaço cotidiano, com linguagens próprias e peculiares.

A elaboração do mapa vivencial dá-se por meio de um processo colaborativo no qual as professoras, munidas das

fotografias recolhidas, dos mapas de percursos e de suas próprias anotações de campo, começam a cartografar a creche sob o ponto de vista dos bebês, tomando a planta baixa institucional como apoio para o confronto dialógico (Amorim *et al.*, 2023)

Dessa forma, o mapa elaborado se constitui como um verdadeiro gênero de enunciação bakhtiniano, pois amalgama espacialidades, temporalidades e os valores nelas presentes como possibilidades enunciativas (Lopes, 2023). Ao sobrepor os registros das ações e gestos dos bebês sobre a planta baixa, as professoras criam um contra-mapa (Lobato *et al.*, 2022) evidenciando as zonas pouco frequentadas e as zonas intensamente ressignificadas. O tamanho de cada ambiente passa a ser medido pela intimidade e intensidade que as crianças mantêm com eles (Barros apud Lopes, 2005).

Destacamos o aspecto político deste processo, que reside nas transformações que emergiram na prática das professoras após a reflexão coletiva disparada pelos registros visuais e pela sistematização do mapa vivencial. O ato ético exige resposta; ele não se encerra na contemplação estética. Ao confrontarem-se com as evidências de como os bebês habitavam e subvertiam o espaço, as professoras elaboraram transformações profundas em três dimensões centrais (Amorim *et al.*, 2023).

A primeira grande transformação ocorreu na desconstrução do olhar adultocêntrico e da rigidez normativa. A categoria da desordem na ação infantil foi ressignificada como autoria e lógica espacial singular. O fato de os bebês e crianças — mesmo os não oralizados — espalharem os materiais ou ocuparem determinados cantos através da expressividade corporal deixou de ser visto como indisciplina. Passou a ser compreendido como a criação legítima de territorialidades infantis, quebrando as clássicas concepções adultocêntricas de submissão ou de incapacidade linguística dos bebês (Lopes; Vasconcellos, 2005; Amorim *et al.*, 2023).

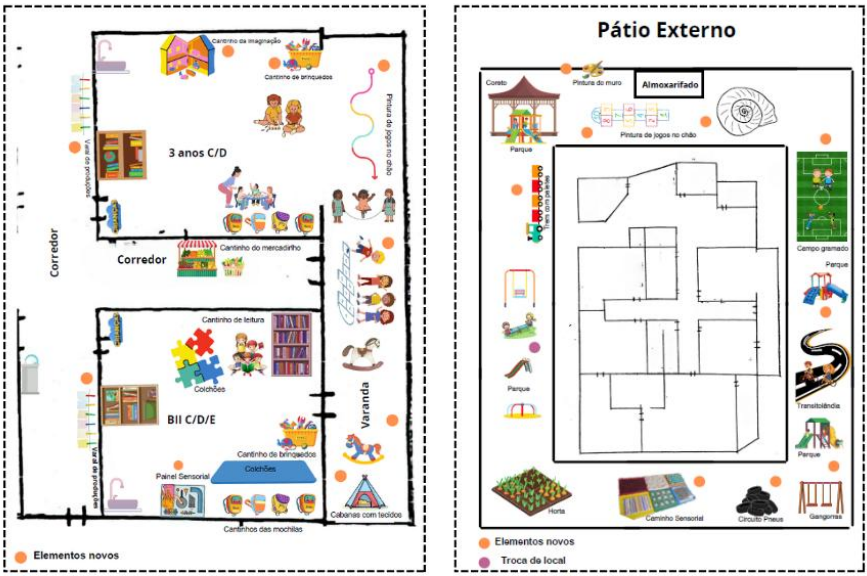


Figura 1: Mapa Vivencial desenvolvido por creche parceira para elaboração do PMPI - Juiz de Fora - Ano: 2023

A segunda transformação incidiu na reorganização estética e material dos espaços da creche. A partir das constatações mapeadas, a materialidade do pátio externo e dos ambientes internos sofreu alterações para atender às necessidades reveladas pelos corpos dos bebês e das crianças. Como exemplo prático, a observação revelou que o parquinho infantil era ocioso porque sua estrutura era alta e gerava insegurança nas professoras devido à faixa etária de zero a três anos. A equipe decidiu transferir o parquinho de um piso de cimento para uma área gramada, reduzindo a altura dos brinquedos ao cavar a terra e enterrar suas bases. Essa intervenção física garantiu que os bebês fizessem uso do espaço com total segurança e autonomia (Amorim *et al.*, 2023).

Em terceiro lugar, ocorreu a flexibilização das fronteiras temporais e institucionais. A reflexão sobre os relatórios e plantas baixas demonstrou que o tempo rígido da rotina adulta frequentemente violava a espacialização vivenciada pelas crianças.

Diante disso, as equipes planejaram intervenções para que pudessem explorar os espaços amplos, livres e as áreas de contato com a natureza por períodos significativamente maiores dentro da rotina diária da instituição (Amorim *et al.*, 2023).

Acreditamos que ações como esta contribuem para reflexões profundas sobre a docência na Educação Infantil. As transformações dos espaços na creche revelaram um ato ético, estético e responsável diante do outro - os bebês e as crianças pequenas. O uso das imagens como ferramenta metodológica provou que a escuta pedagógica não se restringe à oralidade; ela se faz, sobretudo, na leitura atenta dos gestos, dos silêncios, das ocupações e das derivas espaciais dos bebês e crianças pequenas, criando aquilo que Lopes (ano) nos convida a assumir: a amorosidade espacial e a justiça existencial (Lopes, 2022).

O mapa vivencial operou como o elo polifônico que materializou essa leitura, forçando o corpo docente a abandonar a postura de neutralidade e a se engajar na quebra das clássicas concepções adultocêntricas e topoadultocentradas, em que o bebê é historicamente compreendido pela ausência de linguagens, como um um vir a ser somente em sua perspectiva de crescimento rumo a adultez, para ser compreendido em sua presença e existência na vida.

Por fim, destacamos que, ao transformarem suas práticas, reduzirem as alturas físicas dos brinquedos, expandirem os tempos de pátio e legitimarem as espacialidades construídas pelas linguagens corporais das crianças, as professoras responderam ao chamado bakhtiniano do agir ético (Bakhtin, 2010). Compreenderam que o espaço da creche é um enunciado vivo e em constante mutação, e que o acabamento estético que o adulto confere à infância deve ser sempre um ato de amor, respeito e abertura à autoria infantis.

Referências

AMORIM, Eliza Kelly Grosman; LOPES, Jader Janer Moreira. A fotografia como objeto estético para tecer fios de memória e gramatizar lugares, vivências espaciais e relações intergeracionais. *In*: *Círculo - Rodas de Conversa Bakhtiniana*, 2024.

AMORIM, Eliza Kelly Grosman *et al*. Mapas vivenciais: uma escolha ética para escuta de bebês e crianças na construção do Plano Municipal pela Primeira Infância no município de Juiz de Fora/MG. *In*: *CONEDU - Congresso Nacional de Educação*, 2023.

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

FRIGÉRIO, R. C.; MARQUES, R. Entrevista com o professor Jader Janer. *Giramundo*: *Revista de Geografia do Colégio Pedro II*, *[S. l.]*, v. 6, n. 12, p. 117–140, 2020. DOI: 10.33025/grgcp2.v6i12.2582. Disponível em: https://portalespiral.cp2.g12.br/index.php/GIRAMUNDO/article/view/2582.

LOBATO, Rodrigo Batista; TAVARES, Felipe Rangel; SILVA, Giovanni Codeça da. A minha história é um mapa: mapas vivenciais, contramapeamentos e direito à cidade. *Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação*, Juiz de Fora, v. 24, n. 2, p. 684-701, 2022. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/37832. Acesso em: 19 set. 2026.

LOPES, Jader Janer Moreira. Geografia das Crianças, Geografia da Infância: algumas reflexões para quem produz geografia com as crianças. *In*: *Textos de Geografia*, 2005.

LOPES, Jader Janer Moreira. Os bebês, as crianças pequenas e suas condições histórico-geográficas: algumas notas para o debate teórico-metodológico. *Educação em Foco*, Juiz de Fora, edição especial, p. 151-161, ago. 2012.
LOPES, Jader Janer Moreira. Geografia da infância, justiça existencial e amorosidade espacial: Childhood geography, existential justice and spatial lovingness. *Revista de Educação Pública*, v. 31, p. 1-13, jan./dez. 2022.

LOPES, Jader Janer Moreira; COSTA, Bruno Muniz Figueiredo. Mapas vivenciais e espacialização da vida. *Porto das Letras*, v. 9, n. 1, p. 321–335, 2023.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *7 Aulas de LS Vigotski sobre os fundamentos da pedologia*. Tradução PRESTES, Zoia e TUNES, Elizabeth. Rio de Janeiro. E-Papers. 2018.

MULHERES NEGRAS: ARTE E ESTÉTICA NO CONTO MARIA DE CONCEIÇÃO EVARISTO

Dinair Barbosa de FREITAS[69]

Resumo

Este texto procura refletir o texto *Maria* na obra Olhos D'Água da Conceiçao Evaristo, correlacionando vida com a criação estética. A discussão dialoga a escrevivência de Conceição Evaristo, autora de escrita de memórias e vivências do cotidiano, com Bakhtin (2020), ato ético e estético. Procura, de uma posição não indiferente refletir sobre a escrevivência de Conceição Evaristo(2007), uma escrita da experiência de vida de mulheres negras. O texto assume como orientação teórico-metodológica a análise dialógica do discurso, em diálogo com o conceito de escrevivência, na conversa com o conto *Maria,* Evaristo (2016), Bakhtin(2003; 2020), Geraldi (2015), e Faraco(2011) e Sobral(2005).
Palavras-chave: Estética. Ato ético. Escrivência.

Introdução

Este texto procura refletir, do da Conceiçao Evaristo não necessariamente imediata e diretamente, como aponta Bakhtin (2020), o texto "*Maria"* na obra da Conceiçao Evaristo "*Olhos D'Água"*, correlacionando vida com a criação estética.

A discussão dialoga com a concepção de escrevivência de Conceição Evaristo, autora de escrita de memórias e vivências do

[69] Doutora em Letras. Professora Adjunta do Departamento de Língua e Literatura. Universidade do Estado do Pará. E-mail: dinair.freitas@uepa.br

cotidiano, enriquecida de narrativas de vozes historicamente silenciadas e Bakhtin (2020), ato ético e estético. Correlacionamos a linguagem, segundo Bakhtin (2003), dialógica e social, marcada por vozes diversas, concordantes ou dissonantes, e a escrevivência de Conceição Evaristo (2007), uma escrita que nasce da experiência de vida de mulheres negras, com base em suas vivências no corpo e coletivamente.

A escolha de escrevivência de Evaristo, deu-se porque é uma linguagem de memórias e vivências do cotidiano, que reflete e refrata o passado entrelaçado ao presente, orientados pela memória do futuro. As narrativas da escritora negra ressoam vozes historicamente silenciadas. As duas abordagens podem dialogar ao enfatizarem a linguagem como ação viva, mesmo que a escrevivência se diferencia por ser uma escrita que, ao mesmo tempo que se apropria de uma linguagem mais próxima da oralidade e do cotidiano, atua como instrumento de resistência, de afirmação da identidade e de resgate da memória coletiva, questionando o sistema eurocêntrico e patriarcal (Miranda, 2019).

Para essa reflexão, o texto assume como orientação teórico-metodológica a análise dialógica do discurso, em diálogo com o conceito de escrevivência, na conversa com o conto "*Maria*", Evaristo (2016), Bakhtin(2020), Geraldi (2015), e Faraco(2011).

1 Ato ético na compreensão

Para iniciar a discussão, partimos da concepção de sujeito bakhtiniano. Os estudos bakhtinianos entendem o sujeito como um ser social, constituído na relação com o outro, durante as interações das quais participa. É social, constituído dinamicamente pelas diferentes vozes sociais que lhe conferem caráter de ser histórico e ideológico. Dessa forma, ao participar das interações no mundo, além de imprimir em cada ato valorações, sentidos, crenças e ideologias, também, constitui-se pelos atos dos outros. Assim:

> Ao associarem a noção de constitutividade à de interação, escolhendo esta como o lugar de sua realização, as concepções bakhtinianas de linguagem e de sujeito trazem, ao mesmo tempo, para o processo de formação da subjetividade o outro, alteridade necessária, e o fluxo do movimento, cuja energia não está em extremos, mas no trabalho que se faz cotidianamente, movido por interesses contraditórios, por lutas, mas também por utopias, por sonhos (Geraldi, 2015, p. 32).

Tal perspectiva, pressupõe a inconclusão, a incompletude do sujeito que se completa na relação com o outro. Produz um discurso em resposta ao outro, que pode ser de adesão, de concordância ou, contrariamente, de objeção ao outro, de um lugar que somente ele pode estar, Bakhtin (2020) em "*Para uma filosofia do ato responsável*".

Nesta obra, Bakhtin apresenta uma reflexão filosófica sobre o ato ético, estético a partir de existência de dois mundos: o mundo da cultura e o mundo da vida. No mundo da cultura afirma que "[...]o mundo no qual se objetiva o ato da atividade de cada um[...]" (Bakhtin, 2020, p. 43), enquanto no mundo da vida, historicidade viva, os atos são únicos e irrepetíveis realizados por seres históricos. Estes dois mundos se confrontam e são impenetráveis entre si devido à unicidade irrepetível da vida, realmente vivida e "Somente o evento singular do existir no seu efetuar-se pode constituir esta unidade única; tudo o que é teórico ou estético deve ser determinado como momento do evento singular do existir, embora não mais, é claro, em termos teóricos ou estéticos" (Bakhtin, 2010, p. 43).

O ato/atividade e evento, é a discussão sobre como pode o sujeito humano vir a "apreender" o mundo a partir de seus atos teóricos, cognitivos, práticos, estéticos etc (Sobral, 2005, p.104), em outras palavras, significa entender como o sujeito age no mundo, como o compreendem.

Segundo Sobral (2005) a proposta bakhtiniana foca na generalidade e singularidades. O ato como conceito é o aspecto

geral do agir humano, enquanto os atos são seu aspecto particular, concreto. Todos os atos têm em comum alguns elementos: um sujeito que age, um lugar em que esse sujeito age e um momento em que age. Isso se aplica tanto aos atos realizados na presença de outros sujeitos como aos atos realizados sem a presença de outros sujeitos e mesmo, aos atos cognitivos que não tenham expressão linguística (Sobral, 2005). Nesse sentido:

> O ato deve encontrar um único plano unitário para refletir-se em ambas as direções, no seu sentido e em seu existir, deve encontrar a unidade de uma responsabilidade bidirecional, seja em relação ao seu conteúdo (responsabilidade especial), seja em relação ao seu existir (responsabilidade moral), de modo que a responsabilidade especial deve ser um momento incorporado de uma única e unitária responsabilidade moral (Bakhtin, 2020, p.43-44).

Esta é a forma de superar a separação, a "impenetrabilidade" entre o mundo da cultura e mundo da vida. Assim, o ato é uma ação concreta no mundo, intencional, praticado por um sujeito situado que envolve a responsividade, isto é, responsabilidade, responder pelo próprio ato, que também é, resposta a alguém. No ato ético, temos o aspecto responsivo como o de responsabilidade do sujeito pelo seu ato, é um responder responsável que envolve necessariamente um compromisso ético do sujeito, (Sobral, 2005).

O ato deve pressupor a resposta, mas também a responsabilidade. Assim, o ato é responsável e participativo, envolve o conteúdo do ato, seu processo, e, unindo-os, a valoração/avaliação do sujeito com respeito a seu próprio ato, vinculada com o pensamento participativo, (Sobral, 2005), quanto

> Assim, a experiência no mundo humano é sempre mediada pelo agir situado e avaliativo do sujeito, que lhe confere sentido a partir do mundo dado, o mundo com materialidade concreta. Como mostra Bakhtin, não se trata, porém, de propor a relatividade dos valores, mas pelo contrário, o fato de que o valor é sempre o valor

> para sujeitos, entre sujeitos, numa dada situação (Sobral, 2005, p. 21-22).

O modo de compreender do sujeito não se separa do seu modo de avaliar, uma vez que compreensão e avaliação, se constituem como momentos simultâneos de um ato integral único, irrepetível. Sobral (2005) diz que, enfatizar no aspecto ativo do sujeito e no caráter relacional de sua construção como sujeito, bem como na construção "negociada" do sentido, leva Bakhtin a recusar tanto um sujeito indiferente à sua inserção social, fonte do sentido, sobreposto ao social, como um sujeito determinado pelo ambiente sócio-histórico, assujeitado. Destaca que a proposta de Bakhtin:

> [...] é a de conceber um sujeito que, sendo eu-para-si, condição de formação da identidade subjetiva, é também um eu-para-outro, condição de inserção dessa identidade no plano relacional responsável/responsivo, que lhe dá sentido (Sobral, 2005, p. 22).

Assim, a apreensão do mundo envolve a unidade do ato, ou seja, a junção entre o processo de realização concreta do ato em seu aqui e agora no mundo dado e a organização do conteúdo do ato. Essa organização, por conseguinte, só faz sentido à luz da realização concreta, mas constitui em contrapartida o plano de apreensão do resultado do ato que é o material por meio do qual o sujeito reconstitui o processo. Dá-se, dessa forma, que [...] cabe ao sujeito responder e responsabilizar-se por seu ato-resposta situado, sempre em processo, no paradoxo de ter aparentemente uma existência dada mas precisar sempre concretizá-la, postulá-la no *hic et nunc"* (Sobral, 2005, p. 129).

Amorim (2009), chama a atenção para o fato de que o significado de ato não estaria resumido ao fazer operacionalizado, mas no viés bakhtiniano, tem de haver a compreensão e deve ser caracterizada juntamente à reflexibilidade e à "responsividade", porque se utiliza do ato de pensar ou de criar. Entretanto, o que Amorim (2009, p. 22) considera importante é a distinção entre ato e

ação: " ação é um comportamento qualquer que pode ser até mecânico ou impensado" já o ato "é responsável e assinado: o sujeito que pensa um pensamento assume que assim pensa face ao outro, o que quer dizer que ele responde por isso".

O que se destaca de Sobral (2005; 2009) e Amorim (2009) para nossa discussão, é que, compreender ato e ação, tem implicação atitudinal, envolvendo o ato que traz o comprometimento do ser, algo pensado e construído, ao passo em que uma ação pode ser uma dissimulação, uma não reponsabilidade, a indiferença do sujeito. De modo que, pensar na personagem *Maria,* implica admitir que está realizando uma ação concreta, um ato intencional de sujeito situado que envolve a responsividade, isto é, responsabilidade, responder pelo próprio ato e resposta a alguém.

2 Criação estética no espaço da compreensão responsiva

O que envolve tal compreensão, quando a pensamos na escrevivência de Evaristo? Todas as decisões, as escolhas, a maneira de "falar", de fazer ressoar as vozes discursivizadas nos atos de escrevivência, são atos respostas responsáveis da relação do eu-para-mim quanto da relação do eu-para-o-outro.

Neste caso, "A nossa escrevivência não pode ser lida como história de ninar os da casa-grande, e, sim para incomodá-los em seus sonos injustos" (Evaristo, 2007). O princípio da alteridade envolve o sujeito ter consciência de si, de seu papel social no mundo, e também da importância que o outro tem na sua constituição, uma vez que o sujeito somente tem consciência de si por causa do outro. Me torno eu mesmo unicamente me revelando para o outro, através do outro e com o auxílio do outro.

É na relação com o outro –princípio da alteridade – que os sujeitos se constituem e, uma vez constituídos, se alteram constantemente, Bakhtin (2003). Na obra de Evaristo(2016) que papel tem a alteridade, já que temos uma personagem mulher negra, pobre? O sujeito só adquire consciência de si mesmo no

contato com outros sujeitos porque é dialógico por natureza. Na relação dialógica com o outro vai se reconhecendo como *ser* no mundo, capaz de agir, de pensar, de tomar atitudes, de decidir, de mudar o rumo das coisas, de transformar a sua realidade e, consequentemente, a realidade dos outros. Assim, o sujeito sendo social, todos os seus atos têm consequências não só para sua vida, mas também para a vida do outro (Bakhtin, 2020), um sujeito se:

> [...] define tanto na relação ***eu-para-mim***, isto é, na e pela subjetividade; e na relação ***eu-para-o-outro"***, o que corresponde à inserção desse sujeito "[...] no plano relacional responsável/responsivo que lhe dá sentido: só me torno ***eu*** entre outros ***eu*** (Sobral, 2009, p. 123, grifos do autor).

Na escrita de escrevivência como espaço de constituição da subjetividade da autora negra, Evaristo, autora pessoa, se posiciona como escritora negra que fala, que produz literatura, "[...]assentada sob o chão da sua experiência (que é pessoal, mas também histórica, política, coletiva, como a de todos os indivíduos em sociedade)" (Miranda, 2019, p, 276).

A constituição dos sujeitos ocorre pelos encontros com outros no mundo da cultura e da vida que leva a diferentes outros que possibilitam o reconhecimento de sua posição no mundo da cultura. Essa subjetividade da escritora negra Evaristo, na sua escrita de escrevivência, narrativiza sua própria vida, apresenta uma linguagem estética com um projeto de dizer que reflete e dialoga com as dimensões éticas, estéticas e axiológicas sobre a vida dos corpos negros. Sua escrita se configura como um espaço de luta e resistência dos corpos negros explorados pela sociedade capitalista. Bakhtin explica que:

> A consciência da personagem, seu sentimento e seu desejo de mundo – diretriz volitivo-emocional concreta –, é abrangida de todos os lados, como um círculo, pela consciência concludente do autor a respeito dele e do seu mundo; as afirmações do autor sobre

> a personagem abrangem e penetram as afirmações da personagem sobre si mesma (Bakhtin, 2003, p. 11).

A escrita de escrevivência revela uma elaboração artística singular no campo da literatura afro-brasileira (Miranda, 2019, p.278), abrindo espaços para outras escritoras negras fazerem ressoar suas vozes, numa narrativa que traz o corpo também como objeto de produção estética, de modo que:

> O ato estético envolve, assim, um complexo processo de transposições refratadas da vida para a arte: primeiro, porque é um autor-criador e não o autor-pessoa que compõe o objeto estético (há aqui, portanto, já um deslocamento refratado à medida que o autor-criador é uma posição axiológica conforme recortada pelo autor-pessoa); e, segundo, porque a transposição de planos da vida para a arte se dá não por meio de uma isenta estenografia (o que seria impossível na concepção bakhtiniana), mas a partir de um certo viés valorativo (aquele consubstanciado no autor-criador). (Faraco, 2011,p.24)

Olhos D'Água é uma obra ficcional da autora Evaristo, que se constrói a partir da vivência negra articulada e articulando o passado e o presente. Nas palavras do Bakhtin (2003), memória do passado, presente e memória do futuro contorcem o espaço-tempo como os atos éticos e estéticos no projeto discursivo.

A compreensão da obra envolve pensar o texto com espaço de constituição da mulher negra, além do enredo da história. Envolve uma posição responsiva do leitor em relação ao discurso presente no texto. O autor, ao criar uma obra literária, insere nela suas experiências, conhecimentos, de uma certa posição axiológica, recorta-as e reorganiza-as esteticamente (Faraco, 2011). Isso significa que compreender uma obra, é percorrer as implicações éticas e axiológicas subjacentes à construção discursiva do autor-criador.

Para Faraco (2011, p.26), o ato estético é [...]uma posição estética-formal cuja característica básica está em materializar uma

certa relação axiológica com o herói e seu mundo: ele os olha com simpatia ou antipatia, distância ou proximidade, reverência ou crítica, gravidade ou deboche, aplauso ou sarcasmo, alegria ou amargura, generosidade ou crueldade, júbilo ou melancolia, e assim por diante

Bakhtin (2003), no processo de construção estética verbal, temos autor-pessoa e o autor-criador. O autor-pessoa é o sujeito humano da vida, da realidade concreta. Em nosso estudo, o autor-pessoa é representado pela pessoa física da mulher negra e escritora, Conceição Evaristo. Ela nasceu em Belo Horizonte, Minas Gerais, no dia 29 de novembro de 1946. Filha da lavadeira Joana Josefina Evaristo. Passou toda a infância e adolescência marcada pela pobreza. Já autor-criador é a função estético-formal engendradora da obra, responsável pela relação axiológica com o herói e seu mundo no papel de autora-criadora.

Na posição de autora-criadora, suas obras ultrapassam o relato de sua própria vida, se constituem de uma linguagem estética com um projeto de dizer que reflete e dialoga com as dimensões éticas, estéticas e axiológicas sobre a vida dos corpos negros. Sua escrita se configura como um espaço de luta e de resistência dos corpos negros explorados pela sociedade racista.

Na construção estética de suas obras, Evaristo constrói a partir de sua experiência de escrever texto literário, o ato ético da "escrevivência", correlacionando reflexão, escrita e vivência, como se vê:

> Vinha maturando ao longo do tempo. Em 1994, na minha dissertação de mestrado, fiz um jogo de palavras entre escrever, viver, escrever-se vendo e escrevendo vendo-se e aí surgiu a palavra Escrevivência. Em 2005, se não estou enganada, estive num seminário sobre mulher e literatura, no Rio de Janeiro, e houve uma mesa de escritoras bem diversa. Termino meu relato dizendo que nossa Escrevivência não é para adormecer os da casa-grande, e sim para acordá-los de seus sonos injustos (Evaristo, 2018, p. 37).

Na noção de escrevivência de Evaristo, vem um olhar para a vida, um olhar para as pessoas, para as mulheres negras, de coletividade e, por fim, a transfiguração dessas realidades na produção de um discurso ficcional. No processo de escrevivência se constrói o autor-criador.

Na obra aqui, selecionada, o conto narrativiza a vida da personagem Maria. Conceição explora não apenas os desafios da discriminação racial e social, mas também expõe as batalhas internas e emocionais enfrentadas pela personagem Maria.

No texto é possível perceber o conflitos internos da personagem. Aqui vou focar somente num aspecto, ambivalência vida X morte narrativizado na obra por meio de repetiçoes em varios momentos do conto. A Maria tem medo de viver, não de morrer. Esse pensamento atravessa o texto desde o início, quando a personagem fala do osso, que sobrou do jantar, do corte com a faca a laser que cortava a vida, que estava lá sempre o corte, da saudade do seu ex homem. Vejamos alguns fragmentos:

> "O osso do pernil e as frutas que tinham enfeitado a mesa. Ganhara as frutas e uma gorjeta. O osso a patroa ia jogar fora. Estava feliz, apesar do cansaço".
> "A palma de umas de suas mãos doía. Tinha sofrido um corte, bem no meio, enquanto cortava o pernil para a patroa. Que coisa! Faca-laser corta até a vida!"
> "Ela teria para dar uma sacola de frutas, um osso de pernil e uma gorjeta de mil cruzeiros. Não tinha relógio algum no braço. Nas mãos nenhum anel ou aliança. Aliás, nas mãos tinha sim! Tinha um profundo corte feito com faca-laser que parecia cortar até a vida".
> "Estavam todos armados com **facas-laser** que cortam até a vida. Quando o ônibus esvaziou, quando chegou a polícia, o corpo da mulher já estava todo dilacerado, todo pisoteado."

No processo de criação estética, a autora se conecta ao autor-criador e dá vida aos personagens que transcendem a obra, e falam com sua voz suas dores, seus medos, com uma com sua voz de expectativa, de vontade de viver, mas será que a faca a laser atravessa a vida: "As crianças nunca tinham comido melão. Será

que os meninos gostavam de melão? Será que há um futuro para seus filhos?" Evaristo (2016). Afinal "Maria queria tanto dizer ao filho que o pai havia mandado um abraço, um beijo, um carinho." Evaristo(2016).

A título de acabamento

Dialogar Bakhtin e a escrevivência, uma escrita mais oralizada do cotidiano, é forma de perceber no objeto estetico o ato ético e estético de resistência, de afirmação da voz da mulher negra e de seu corpo, não aqui refletido, de resgate da memória coletiva, questionando seu afirmando seu lugar na sociedade.

Nesse tipo de escrita, a interação entre as consciências da escritora e da personagem, aqui narrativizada no Conto "*Maria*" cria um contexto dinâmico, na qual autora e persoanagem se confundem, gerando uma teia de significados entrelaçados. Esse diálogo constante entre autora e a personagem contribui para a escrita denúncia, resistência, destacando a complexidade das representações. Podemos dizer que na construção da personagem Maria, a autora fala tanto quanto a personagem porque a escrevivência não é somente fala da autora, mas de todas as mulheres negras que foram silenciadas, violentadas, alijadas de seus corpos.

Desse modo, a escrita de Evaristo, da escrevivência, marcada pelo tempo-espaço, ficção e realidade se (con)fundem é um campo fecundo para ouvir vozes sociais de mulheres pretas ecoarem e demarcaram posicionamentos sócio-histórico-político-ideológicos na sua escrita escrevivência escrevivente, em podemos ver a vida e a arte entrelaçadas.

Referências

BAKHTIN, M. M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução do inglês de Valdemir Miotello e Carlos Faraco. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

AMORIM, Marília. Para uma filosofia do ato: "válido e inserido no contexto" In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin, dialogismo e polifonia*. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

EVARISTO, Conceição. *Depoimento no I Colóquio Escritoras Mineiras:* poesia, ficção, memória. Faculdade de Letras – UFMG, 2009.

EVARISTO, Conceição. *Olhos d'água***.** 1. ed. Rio de Janeiro: Pallas/Fundação Biblioteca Nacional, 2014.

GERALDI, João Wanderley. A linguagem e a constituição da subjetividade. *In*: *A aula como acontecimento*. 2 ª ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010, 29- 32.

SOBRAL, Adail. *O ato "responsível", ou ato ético, em Bakhtin, e a centralidade do agente*. *Signum***,** Londrina, jul, 2009, n. 11, v. 1, p. 219-235.

MIRANDA, Fernanda R. *Silêncios prEscritos:* estudo dos romances de autoras negras brasileiras (1859-2006). Rio de Janeiro: Malê, 2019, p. 271-294.

SOBRAL, Adail. Ético e estético. Na vida, na arte e na pesquisa em Ciências Humanas. *In*: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin*: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005, p. 103-121.

O OLHAR DO ADULTO PARA CRIAÇÃO ESTÉTICA DA CRIANÇA: A MEDUSA QUE ENDURESSE OS SENTIDOS

Daniele Fontam CERQUEIRA[70]

As crianças respondem ao mundo

As crianças respondem ao mundo com diferentes linguagens, com elementos que capturam nos contextos que vivem, na cultura e em suas relações. Se apropriam do que ouvem, veem, sentem. No encontro com o outro, responsivamente, trazem ao mundo produções de sentidos únicas e singulares.

Como professora de Ensino Fundamental e atualmente de Educação Infantil convivo com uma questão muito comum nos espaços onde já trabalhei e trabalho. A questão da interpretação dos desenhos das crianças, como se neles sempre tivesse algo para se entender, algo explicável. Enquanto essas enunciações são formas de dizer o mundo, na cultura, sempre histórica e socialmente marcadas. A explicação está por dar-se, na auteridade, sempre dependendo do outro que a contempla.

Uma manifestação artística de uma criança pode ser mortificada quando há a tentativa de se explicar o inexplicável, o que ainda está inacabado.

Escrevo esse texto no lugar de mãe e professora, na tentativa de continuar um diálogo que nasce de minhas inquietações em relação a alguns de meus atos, práticas, que parecem estar plantadas e fixas por raízes profundas, mas que já começam a se desprender. Nele, também trago palavras de meu filho mais velho, com as quais todos os dias me afeto de forma tão irreparável, em

[70] Mestre em Educação – Universidade Federal Fluminense - UFF. Prof. Da Rede Municipal de Paraty. E-mail: danifontam@hotmail.com

um diálogo que nos constitui, nos provoca e nos convida à novas compreensões.

A "galaquicia bem destante" de Vinícius

Estávamos em agosto de 2021, vivendo a pandemia de Covid-19. Nos encontros do grupo, Atos, líamos Livremente, de Augusto Ponzio. Aqui em casa, vivíamos o nascer de dois filhos, uma mãe e um pai. Dois filhos nascendo, um com 8 anos e outro com 11. Uma mãe com 42, um pai com 44. E nisso, os acontecimentos iam se dando...

Não quero assumir nesse texto a posição de falar sobre Vinícius, de falar dele sem sua presença. Quero falar com ele, trazendo suas enunciações. Sendo assim, escolhi a forma composicional a seguir. É claro que não vou conseguir fazê-lo de forma literal, tal qual como aconteceu, com as extas palavras que dissemos um ao outro, porque não gravei áudio, não filmei. Só vivi com ele. Quem vai falar aqui é o meu coração de mãe e as lembranças vivas e carinhosas que tenho desse momento. Também convidei o Vinícius de hoje para esse diálogo. Espero que dê certo.

Brincando de desenhar na areia

Estávamos na praia, eles brincando na areia e eu tentando ler, mas a todo momento me perdendo, olhando para os dois, sem ainda acreditar no que estava acontecendo com a gente. Vinícius, criava na areia uma composição, na qual se podia ver vários círculos, um dentro do outro. Perpassando os círculos, uma cachoeira.

Figura 1



Fonte: acervo da autora – agosto, 2021

Mãe, olha.

Que legal, filho. O que é?

Não sei, são vários planetas, um dentro do outro...

Tá, mas me explica!

Quando nós quatro nos juntamos, formando a nossa família, um mundo novo se abriu, em diferentes perspectivas, de forma singular para cada um.

Nesse momento da escrita, fiz uma pausa e chamei Vinícius, para tentar saber o que o inspirou a fazer aquele desenho. Na minha cabeça, achava que ele tinha ouvido algum encontro remoto com o Grupo Atos, quando discutimos o texto *Babel Feliz*, do livro

Livre Mente – Processos Cognitivos e Educação Para a Linguagem, de Augusto Ponzio (2020), e que isso tinha o inspirado a fazer o desenho.

Um convite ao Vinícius de hoje – 16 anos, 11 meses e 21 dias

Filho, pode vir aqui, por favor?

Ele veio.

Lembra daquele desenho que você fez na areia da praia, logo quando vocês vieram morar com a gente? Aquele que tinham vários círculos, um dentro do outro?

Ah... Lembro!

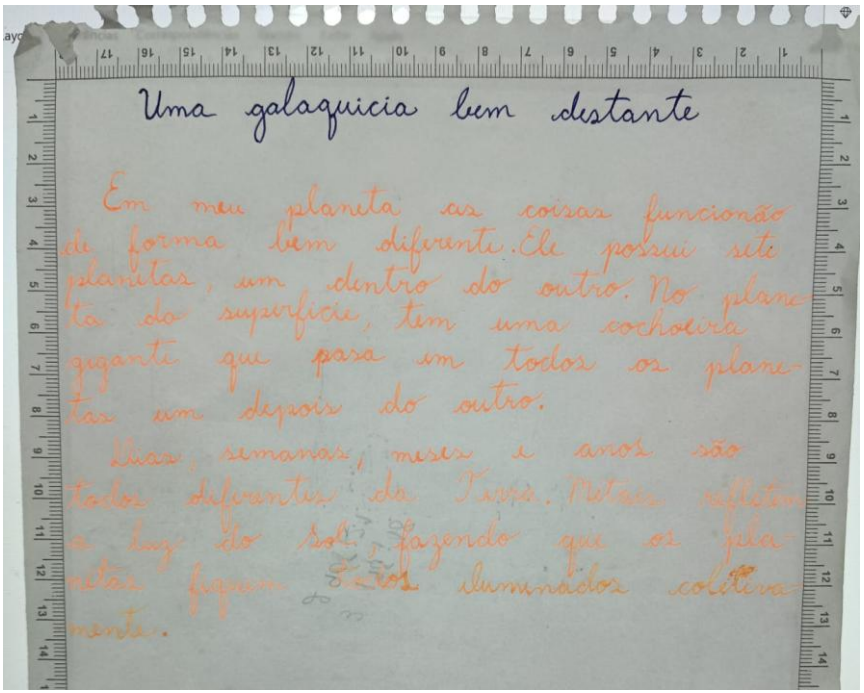
Eram planetas ou mundos? Lembro que você me explicou, mas não lembro se disse que eram planetas ou mundos.

Eram planetas, um dentro do outro. Eu escrevi um texto, sabia?

Sério? Onde está?

Eu sei exatamente onde está. Vou pegar!

Figura 2



Fonte: acervo da autora – Agosto, 2021

Quando voltou, eu estava digitando esse texto, mudando o que eu tinha escrito, porque lembrava que eram mundos.

O que você está escrevendo?

Um texto que fala desse desenho que fez na areia, para mandar para um congresso que vou participar.

Que legal! Estou me sentindo importante.

Você lembra de alguma coisa que a gente falava naquelas aulas que eu assistia no computador? Alguma coisa que você ouviu te deu a ideia para fazer o desenho?

Não... Eu lembro que ouvia suas aulas, mas não lembro se prestava tanta atenção. Eu acho que não... Eu fiz o desenho, porque naquela época aprendi um monte de coisas novas, um monte de coisas que eu nem imaginava que existiam. Mãe, eu nem sabia que existiam outras línguas! Meu mundo era aquele pedacinho do Rio de Janeiro. Eu andava muito, achava enorme, mas hoje é que vejo como a parte que eu conhecia era tão pequena.

Contei mais algumas coisas sobre o Rodas 2026 e li para ele umas partes do texto. Depois, disse que precisava continuar, porque estava atrasada com o prazo da entrega. Ele saiu com um sorrisão na cara.

Quando ele saiu, a voz de Marisol Barenco, nossa professora, que na época (e até hoje) coordenava os encontros do Atos, ecoou nos meus ouvidos, como se ela estivesse bem ali do meu lado – *Não é sobre você! Nada é sobre você!* Eu ri sozinha e continuei. Nessa hora apaguei várias partes do texto. A ideia inicial mudou completamente, pois ia falar de como Vinícius respondeu ao mundo quando fez o desenho. Olha só! Eu tentando falar sobre o que ele respondeu ao fazer aquele desenho!

O endurecimento ao olhar direto da Medusa

Nessas idas e vindas da escrita, e em diálogo com o Grupo Atos, atualmente, meus pensamentos encontraram a história de Medusa e Perseu, que conseguiu arrancar sua cabeça, olhando-a indiretamente pelo reflexo de seu escudo, impedindo assim, que se transformasse em pedra.

Será que quando pedi para Vinícius me explicar sua composição na areia, eu a olhei indiretamente, como Perseu viu a Medusa pelo reflexo de seu escudo? E as crianças, têm os sentidos de suas enunciações estéticas e singulares, endurecidos, engessados quando olhados diretamente por olhos outros? Marisol diria que não, que elas resistem porque os que vieram antes dela, resistiram.

Em relação a minha posição de falar sobre (e não com) ao que Vinícius respondia, quando fez aquela composição na areia, busquei um texto de Marisol para me ajudar a compreender o que ainda não consigo.

> Como compreender a vida, então? Bakthin (como Calvino, em outros textos[27]) propõe que se olhe a para a arte, dimensão da vida onde a vida vê a vida. Indiretamente, obliquamente, em desvio.
> Mas não penso tratar-se de uma fuga, como se referiu Calvino, mas sim a visão indireta da arte, a necessidade da alteridade como princípio organizador da vida – não fuga da vida, mas a vida vendo a vida (Barenco, 2021, p. 115).

O texto citado por Marisol Barenco, é do livro *Seis propostas para o próximo milênio*, de Ítalo Calvino. Ao ser convidado a falar em uma conferência, "Charles Eliot Norton Poetry Lectures: um ciclo de seis conferências que se desenvolvem ao longo de um ano acadêmico (o de Calvino seria o ano letivo de 1985-86) na Universidade de Harvard" (Calvino, 1990), tinha a intenção de se dedicar a seis valores (leveza, rapidez, exatidão, visibilidade e multiplicidade), como foi pedido, mas acabou escrevendo apenas os cinco citados. Ele disse: "Quero pois dedicar estas conferências a alguns valores ou qualidades ou especificidades da literatura que me são particularmente caros, buscando situá-los na perspectiva do novo milênio" (idem). Na primeira conferência, indicou como reservava um lugar para a leveza, como um valor, no presente e como o projetava no futuro. Lendo Calvino, no trecho em que falava do "pesadume", da "inércia" e "opacidade do mundo",

como qualidades que se aderem à escrita, quando não encontramos um meio de fugir a elas, me coloquei a pensar na responsabilidade do meu olhar para as criações estéticas das crianças, enquanto mãe e professora. Em que medida a "opacidade do mundo" tornam meu olhar direto, desconsiderando o lugar da alteridade?

> Às vezes, o mundo inteiro me parecia transformado em pedra: mais ou menos avançada segundo as pessoas e os lugares, essa lenta petrificação não poupava nenhum aspecto da vida. Como se ninguém pudesse escapar ao olhar inexorável da Medusa. O único herói capaz de decepar a cabeça da Medusa é Perseu, que voa com sandálias aladas; Perseu, que não volta jamais o olhar para a face da Górgona, mas apenas para a imagem que vê refletida em seu escudo de bronze (Calvino, 1990).

Termino esse texto sem terminá-lo, expressando meu desejo de continuar o diálogo sobre a importância de um olhar responsivo para a criação estética das infâncias, considerando as diferentes linguagens artísticas que materializam posicionamentos éticos, estéticos e ideológicos diante da realidade. Esperando que essa continuidade se dê na pluridiscursividade que encontramos em todos os círculos de Rodas de conversa bakhtiniana. Até breve.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6ª ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética:** a teoria do romance. Trad. Aurora Fornoni Bernardini et alii. São Paulo: Hucitec, 2014.

BARENCO, Marisol. **Barcos ao mar:** "recordo porque me aconteces". São Carlos: Pedro e João Editores, 2021.

CALVINO, Ítalo. **Seis propostas para o próximo milênio**: lições americanas. Trad. Ivo Barroso. Companhia das Letras, 1990.

PONZIO, Augusto. **Livre Mente: processos cognitivos e educação para a linguagem**. Tradução de Marcus Vinicius Borges e Marisol Barenco de Mello. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

HESITAÇÃO FANTÁSTICA E ALTERIDADE EM "TELECO, O COELHINHO", DE MURILO RUBIÃO

Daniele Caetana VIEIRA[71]

Resumo

Este artigo analisa o conto Teleco, o coelhinho (Rubião, 2015 [1965]) sob a hipótese de que a metamorfose da personagem e a hesitação do narrador constituiriam réplica dialógica capaz de desmascarar as frestas do monologismo social, denunciando, à luz de Todorov (1980 [1970]) e da Análise Dialógica do Discurso, o conflito entre o desejo de acabamento na alteridade e a violência do enquadramento monológico imposto pela sociedade. Sustento essa leitura articulando a Teoria da Literatura Fantástica aos pressupostos do Círculo de Bakhtin (2003 [1979]), cuja noção de função social do fantástico reacentuo dialogicamente, e somando as formulações de Brait (1985) sobre a personagem como construto relacional, dependente do julgamento alheio. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de cunho interpretativista, orientada pela proposta sociológica de Volóchinov (2017 [1929]), sistematizada por Acosta-Pereira (2016) e Rohling (2014): acompanho a enunciação narrativa em sua ordem linear e recorto os momentos em que a hesitação fantástica e a instabilidade corporal da personagem se mostram mais produtivas. A análise percorre quatro movimentos: o encontro na praia, em que o cronotopo do limiar instaura a hesitação fantástica; a confissão do desejo de agradar ao próximo, que sugere o corpo de Teleco como réplica ao olhar alheio; a tentativa de fixação na identidade humana sob o nome de Barbosa, em que o espelho converte-se em arma de

[71] Mestranda em Estudos de Linguagem pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), campus Curitiba. E-mail: danielecaetanavieira@gmail.com

violência monológica; e a dissolução final, que consuma sua morte. Concluo que a tragédia de Teleco decorreria da recusa do narrador em exercer a exotopia ética, apontando o colapso de toda pretensão de enquadrar o inacabamento constitutivo da vida em moldura normativa rígida.
Palavras-chave: Artigo Científico. Metodologia. Normas.

Palavras iniciais

Um homem olha o mar. Alguém lhe pede um cigarro; ele responde com grosseria e se vira, disposto a enxotar o intruso. Encontra diante de si um coelhinho cinzento que o interpela com polidez. Desarmado pela delicadeza, cede o cigarro, abre espaço para que o bicho também veja o oceano, e dali saem conversando como velhos amigos. Assim começa "*Teleco, o coelhinho*", conto que Murilo Rubião publicou em 1965, em "*Os dragões e outros contos*", e que integraria mais tarde "*O pirotécnico Zacarias*".

O que o narrador levará algum tempo para descobrir é a natureza do hóspede que acolhe em casa. Teleco possui uma *"mania de metamorfosear-se em outros bichos"* (Rubião, 2015, p. 48), tornando-se girafa, canguru, perereca, leão, pavão, carneiro. A chave dessas mutações reside num propósito que o próprio conto declara: o de *"agradar ao próximo"*.

Detenho-me nessa formulação porque nela situo o centro deste trabalho. Teleco muda para agradar, e não para enganar, sobreviver ou brincar, de sorte que cada corpo assumido pode ser lido como resposta antecipada ao desejo presumido de quem o observa. Se assim for, a forma do corpo pertenceria ao olhar alheio. O desfecho parece levar essa lógica às últimas consequências: ao tentar fixar-se na condição exclusiva de ser humano sob o nome de Barbosa, Teleco degrada-se em vez de ascender, torna-se repulsivo, é rejeitado e morre nos braços do narrador reduzido a uma *"criança encardida, sem dentes"* (Rubião, 2015, p. 54). Tornar-se homem, no conto, é o que o desfaz.

Arrisco a hipótese de que Rubião tenha formulado, em 1965, menos uma fábula sobre metamorfose do que a estrutura de um problema: a de um sujeito cuja forma corporal se organiza como réplica ao desejo do outro, até o ponto em que não lhe resta nada de próprio. Essa estrutura, contudo, parece hoje extrapolar o terreno da ficção e converter-se em objeto de mensuração.

Pesquisas sobre a pressão estética nas redes sociais oferecem indícios nessa direção. A exposição continuada a ideais de beleza digitalmente produzidos tem sido associada ao agravamento de quadros de ansiedade e de dismorfia corporal, configurando o que se tem denominado *efeito de filtro na vida real*, isto é, a busca por replicar no próprio rosto as edições digitais das fotografias. Dois dados ilustram a extensão do fenômeno. No Brasil, levantamento da Sociedade Brasileira de Cirurgia Plástica registrou aumento de 141% nos procedimentos realizados em adolescentes de 14 a 18 anos entre 2008 e 2012, salto de 37.740 para 91.100 intervenções (SBCP, 2013). Nos Estados Unidos, a pesquisa anual da Academia Americana de Cirurgia Facial Plástica e Reconstrutiva apurou que 55% dos cirurgiões atenderam, em 2017, pacientes que buscavam procedimentos para melhorar a própria aparência em *selfies* (AAFPRS, 2018). Análise recente sintetiza o processo: o sujeito passaria a administrar a própria imagem segundo a lógica da mercadoria, em busca de validação coletiva mensurada por métricas digitais, ao passo que o corpo concreto, com suas assimetrias e marcas do tempo, converter-se-ia em fonte de sofrimento persecutório (Almeida, 2026).

Teleco vira carneiro para agradar; o sujeito descrito nessas pesquisas refaz o rosto para coincidir com o próprio filtro. Em ambos os casos, a forma do corpo parece instituir-se como réplica endereçada a um auditório presumido, e em ambos se dissolveria a possibilidade de um eu que não se reduza a função do olhar alheio. Não proponho atribuir a Rubião qualquer intenção premonitória, nem tratar o conto como ilustração antecipada de um fenômeno posterior, e sim reconhecer que o enunciado literário, relido em novo horizonte histórico, atualiza-se em sentidos que seu

contexto imediato de produção não esgotava, movimento que Bakhtin (2003 [1979]) designa como a vida da obra no grande tempo. O conto não previu o Instagram; formulou a estrutura de um problema que o presente parece ter tornado massivo e mensurável.

Essa atualidade leva-me a propor uma leitura do conto na convergência entre a Teoria da Literatura Fantástica e da Enunciação de Tzvetan Todorov (1980 [1970]; 1987 [1972]) e os pressupostos epistemológicos da Análise Dialógica do Discurso (ADD), concebida a partir das obras do Círculo de Bakhtin, Volóchinov e Medviédev e desenvolvida por seus comentadores no Brasil (Acosta-Pereira, 2016; Brait, 2006; Rodrigues, 2001, 2005; Rohling, 2014). A aproximação não é justaposição fortuita, embora tampouco seja evidente: as duas matrizes divergem em sua origem, e a seção seguinte dedica-se a enfrentar essa divergência. Adianto que a articulação se sustenta na possibilidade de reacentuar dialogicamente uma intuição que o próprio Todorov formulou ao propor a função social do fantástico, sem levá-la às suas últimas consequências. A essa matriz somo, para a apreensão da personagem, as formulações de Beth Brait (1985) sobre a construção do ser ficcional como construto relacional, dependente dos julgamentos que sobre ele incidem.

No plano metodológico, esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de cunho interpretativista, apoiada nos pressupostos epistemológicos do Círculo de Bakhtin e de seus comentadores, articulados à poética do insólito de Todorov. Acompanho a enunciação narrativa em sua ordem linear e recorto os momentos em que a hesitação fantástica e a instabilidade corporal da personagem se mostram mais produtivas para o problema investigado.

Sustentada nesse arranjo, formulo a hipótese de que a metamorfose fantástica de Teleco e a hesitação provocada no narrador possam constituir réplica dialógica que desmascara as frestas do monologismo social, antes que jogo lúdico alienado. Daí a indagação que me orienta: de que modo a hesitação fantástica e a

instabilidade corporal de Teleco, lidas articuladamente pela chave discursivo-enunciativa de Todorov e da ADD, funcionariam como réplicas dialógicas que denunciam o conflito entre o desejo de acabamento na alteridade e a violência do enquadramento monológico imposto pela sociedade?

Para responder a essa questão, o trabalho organiza-se em três seções além desta. Na primeira, examino os pressupostos epistemológicos da ADD e da Poética do Insólito, enfrentando a divergência entre suas matrizes e propondo uma reacentuação dialógica do estudo do fantástico. Na segunda, consolido a matriz conceitual que sustenta a análise, reunindo a construção da personagem em Brait (1985), a arquitetônica da alteridade exotópica no Círculo de Bakhtin e os cronotopos da metamorfose e do limiar. Na terceira, procedo ao escrutínio do conto em quatro movimentos: o encontro na praia, a confissão do desejo de agradar ao próximo, a tentativa de fixação na identidade humana sob o nome de Barbosa e a dissolução final da personagem. Encerro com as considerações finais.

1 O insólito sob a chave dialógica

Reconheço, de início, a tensão entre convocar Todorov e o Círculo de Bakhtin para o mesmo debate: o primeiro construiu sua teoria do fantástico no auge do estruturalismo francês, voltado a classificar gêneros e descrever mecanismos internos ao texto; os segundos dedicaram parte importante de sua obra a combater a ideia de que a forma literária pudesse ser compreendida à margem da vida social. Parto desse atrito em vez de contorná-lo.

Para o Círculo, a linguagem constitui fenômeno social, histórico e ideológico, cuja unidade real de comunicação é o enunciado concreto: este se realiza na fronteira viva entre interlocutores e carrega, por isso, índices sociais de valor (Volóchinov, 2017 [1929]). Segue-se daí que nenhuma forma verbal seja neutra, já que cada uma refrata as tensões do meio ideológico em que foi gerada (Medviédev, 2012 [1928]).

Todorov (1980 [1970]), por sua vez, define o fantástico pela hesitação entre uma explicação natural e uma sobrenatural para um acontecimento aparentemente insólito, hesitação que precisa ser vivida por uma personagem e sustentada por uma leitura que recuse tanto a interpretação poética quanto a alegórica. Interessa-me o momento em que o próprio autor extrapola essa descrição formal ao propor a função social do fantástico: para ele, o insólito funciona como recurso discursivo capaz de "franquear certos limites inacessíveis" às censuras sociais, institucionais e morais de uma época (Todorov, 1980 [1970], p. 167), tornando-se vetor de resistência que reintroduz temas interditos sob a forma do estranhamento estético.

Esse deslocamento abre caminho para a aproximação com a ADD, ainda que sob ressalva: tomada de forma rígida, a abordagem todoroviana correria o risco de imobilizar o texto em esquemas classificatórios a priori, reduzindo a hesitação a propriedade do sistema linguístico. A ADD recusa esse risco, defendendo uma postura dialógica viva, em que as categorias emergem do contato permanente com a dinâmica das práticas discursivas (Brait, 2006, 2007). Essa recusa tem precedente no próprio Círculo: ao criticar o método formalista, Medviédev (2012 [1928]) preservou as contribuições dos formalistas russos e demonstrou que isolar o procedimento do horizonte social esteriliza a compreensão da obra, gesto que reenceno diante de Todorov ao devolver sua arquitetura conceitual ao acontecimento social de que ela é índice.

Reacentuada dessa forma, a hesitação passa a constituir acontecimento enunciativo e axiológico: a fratura em que o discurso põe em choque horizontes apreciativos heterogêneos, desestabilizando as certezas do monologismo, de modo que entram em jogo, para além das leis naturais contrariadas, os sistemas de valores em colisão (Acosta-Pereira, 2016). Sob essa chave, o insólito literário comparece como réplica dialógica e resposta ativa às opressões e aos enquadramentos sociais, permitindo denunciar a

reificação do sujeito e a violência dos estereótipos (Acosta-Pereira; Rodrigues, 2015; Rodrigues, 2001, 2005).

No plano metodológico, esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de cunho interpretativista, apoiada nos pressupostos epistemológicos do Círculo de Bakhtin e de seus comentadores no Brasil (Acosta-Pereira, 2016; Brait, 2006; Rodrigues, 2001, 2005; Rohling, 2014), articulados à poética do insólito de Todorov (1980 [1970]). Poética do Insólito e ADD compõem, assim, um arcabouço que pode ser capaz de apreender as formas literárias como acontecimentos discursivos situados na vida social, fundamento sobre o qual a seção seguinte consolida a matriz conceitual da análise.

2 Personagem, Alteridade e Cronotopo

Admitida a leitura do insólito como acontecimento enunciativo, proposta na seção anterior, coloca-se uma dificuldade de ordem teórica: como descrever uma personagem que não dispõe de forma estável? Se a identidade de um ser ficcional costuma depreender-se de seus traços, gestos e aparência, resta perguntar que instrumental permite apreender uma criatura cuja aparência se altera a cada episódio, e se altera em função de quem a observa. Reservo à seção seguinte o exame aplicado de Teleco, o coelhinho e consolido aqui os quatro pilares que orientam meu olhar analítico: a teoria da construção da personagem em Brait (1985), a concepção de sujeito e alteridade no Círculo de Bakhtin, o enlace entre essa concepção e a poética do insólito, e a categoria de cronotopo.

O primeiro pilar oferece a via de entrada. Brait (1985, p. 51) conceitua a personagem como "ser fictício, com forma própria de existir", dotado de autonomia em relação à biografia empírica de seu criador, o que afasta tanto a leitura da personagem como porta-voz do autor quanto sua redução a reflexo documental do real. A criatura literária configura-se, nessa perspectiva, como construção discursiva cujas leis de existência derivam da especificidade da teia

narrativa em que emerge, dependendo dos recursos selecionados pelo escritor, entre eles a alternância entre narração, descrição, diálogos e monólogos (Brait, 1985, p. 53, 67-68).

Dessa construção participa, de modo central para o que examino adiante, a instância narrativa. Conforme Brait (1985, p. 53-55, 61), o olhar do leitor é conduzido ora por um narrador em terceira pessoa que acumula índices descritivos, ora pela primeira pessoa, na qual "a personagem é a câmera" que filtra a realidade por sua própria retina. Interessa-me sobretudo a formulação segundo a qual as personagens se constituem pelo que fazem e dizem e, fundamentalmente, "pelo julgamento que fazem dela o narrador e as outras personagens" (Brait, 1985, p. 67-68). Admitida essa proposição, a identidade do ser fictício resultaria de construto relacional e dinâmico, dependente da teia de avaliações que atravessa o tecido discursivo da obra, o que oferece uma primeira chave para a instabilidade de Teleco: uma forma que muda conforme quem observa pode ser lida como efeito dos julgamentos que sobre a personagem incidem.

Essa dimensão relacional encontra fundamentação filosófica no segundo pilar, a teoria bakhtiniana do sujeito e da alteridade. Para Bakhtin (2010 [1920-1924], p. 84; 2003 [1979], p. 21), a consciência não dispõe de território interior autossuficiente, pois se constitui na fronteira viva entre o eu e o outro. O sujeito assim concebido permanece constitutivamente inacabado e depende do olhar alheio, uma vez que, "olhando para o seu interior, ele o olha nos olhos do outro ou através dos olhos do outro" (Bakhtin, 2008 [1963], p. 140).

Bakhtin (2019 [1940], p. 47, 53-54) explora essa dependência na cena do homem diante do espelho. Quem ali se contempla alcança apenas a superfície de sua exterioridade, uma "mortificante imagem em ausência" desprovida de dialogicidade, e, ao tentar ver-se, projeta-se num "outro possível e indeterminado", buscando mirar-se com os olhos do mundo e ficando possuído pela imagem que supõe que o outro construa dele. Como sintetiza Faraco (2009,

p. 42-43), a autoconsciência não chega a coincidir consigo mesma por forças próprias.

Arrisco estender o alcance dessa passagem para além do problema que a originou. Bakhtin descreve um sujeito que, diante do espelho, se vê como imagina ser visto e se deixa possuir por essa imagem presumida. Décadas depois, a cena parece ter migrado do espelho para a tela, e a imagem presumida encontra-se hoje tecnicamente disponível no rosto filtrado, editado, algoritmicamente corrigido. Quem procura o consultório pedindo parecer-se com a própria fotografia editada talvez realize, em escala clínica e industrial, o impasse que a análise bakhtiniana identificara como constitutivo, e que encontraria no presente condições materiais para radicalizar-se. Formulo como hipótese, a ser examinada adiante, que estrutura semelhante organize a trajetória de Teleco.

Da impossibilidade de auto-apreensão solitária decorre a necessidade do outro. A arquitetônica das relações interpessoais articula-se, segundo Bakhtin (2010 [1920-1924], p. 84), em torno de três centros de valor emotivo-volitivos, o eu-para-mim, o eu-para-o-outro e o outro-para-mim, já que o sujeito permanece cego para a própria totalidade corpórea e biográfica, incapaz de vivenciar conscientemente o próprio nascimento, a própria morte ou a expressão do próprio rosto. Caberia ao outro, por isso, conferir-lhe o acabamento (Bakhtin, 2003 [1979], p. 55).

Esse acabamento deriva da exotopia, isto é, da posição de exterioridade espacial, temporal e valorativa que o outro ocupa em relação ao eu (Bakhtin, 2003 [1979], p. 11, 21). Situado fora de mim e à minha frente no evento do existir, o outro dispõe de um excedente de visão: contempla meu rosto, a expressão dos meus olhos, minha nuca, o fundo do mundo ao qual dou as costas e a totalidade do meu corpo no espaço, elementos que me são, por princípio, inacessíveis (Bakhtin, 2003 [1979], p. 21). Desse lugar exotópico, que o não-álibi no existir torna intransferível (Bakhtin, 2010 [1920-1924], p. 84), o outro reuniria os fragmentos dispersos

do meu ser, enformando-os em totalidade provisoriamente concluída (Bakhtin, 2003 [1979], p. 55).

Uma exigência ética, porém, separa o acolhimento da captura, e essa distinção orienta boa parte da leitura que proponho. A vivência da alteridade suporia duplo movimento (Bakhtin, 2003 [1979], p. 45; Ponzio, 2010, p. 26): um gesto de empatia, pelo qual o sujeito se projeta no horizonte do outro para compreender o mundo segundo o sistema de valores desse outro, seguido do regresso ao próprio lugar exotópico, de onde o excedente de visão complementa o horizonte alheio sem anular sua singularidade nem seu inacabamento. Quando a relação recusa a exotopia e tenta congelar o outro em definições absolutas, rótulos ou estereótipos, incorre na violência do monologismo (Bakhtin, 2008 [1963], p. 303), que nega a equipolência das consciências e reduz o interlocutor a objeto mudo do saber alheio. A perspectiva dialógica, em contraponto, afirma a natureza aberta da vida e da linguagem, na qual o ser humano permanece em devir, irredutível a julgamento categórico emitido à revelia (Bakhtin, 2008 [1963], p. 303). Doar acabamento e enquadrar definitivamente configuram, assim, gestos vizinhos e opostos: o primeiro devolveria o sujeito a si mesmo; o segundo o aprisionaria.

Reunidas essas duas frentes, delineia-se o terceiro pilar, o enlace entre a arquitetônica da alteridade e a poética do insólito reacentuada na seção anterior. Se a hesitação fantástica constitui acontecimento enunciativo em que horizontes apreciativos colidem, o insólito desestabilizaria também a pretensão do narrador de enquadrar o outro, para além de sua confiança nas leis naturais. Uma criatura que muda de forma pode oferecer, por isso, figura teoricamente produtiva, já que encarnaria em sua própria corporalidade o inacabamento que a consciência monológica precisa negar. Ao franquear os limites do dizer (Todorov, 1980 [1970], p. 167), o fantástico permitiria tematizar o conflito entre o desejo de ser aceito na alteridade e a opressão que tenta fixar o sujeito em moldura definitiva.

O quarto pilar, a categoria de cronotopo, situa esse conflito em coordenadas concretas. Bakhtin (2018 [1937-1938], p. 11-12) formula-a para conceituar a fusão indissociável entre tempo e espaço na literatura e na cultura, dimensão de conteúdo-forma em que "o tempo se adensa e ganha corporeidade, torna-se artisticamente visível; o espaço se intensifica, incorpora-se ao movimento do tempo, do enredo e da história", e por onde se apreenderia a imagem do homem nos gêneros discursivos.

Duas configurações interessam à investigação do insólito e da instabilidade da subjetividade. O cronotopo da metamorfose decorre de uma poética histórica secular voltada a figurar a trajetória vital humana em momentos de transformação radical, crise e renovação da identidade (Bakhtin, 2018 [1937-1938], p. 48, 51). O cronotopo do limiar, por sua vez, configura o espaço-tempo da decisão crucial, da fratura e do "tempo do estalo", situando-se em zonas de fronteira, como a praia, a rua, a soleira e a porta, onde os destinos se cruzam de modo fortuito (Bakhtin, 2018 [1937-1938], p. 224). Convém observar que ambas encontram no conto correspondência imediata, já que a praia em que narrador e coelho se encontram e a metamorfose que define a personagem constituem a própria matéria narrativa.

Reunidos, os quatro pilares permitem formular o problema que a análise enfrentará. Uma personagem se constituiria pelo julgamento que dela fazem os outros (Brait, 1985); o sujeito dependeria do olhar alheio para receber acabamento, embora esse acabamento se converta em violência quando recusa o inacabamento constitutivo (Bakhtin, 2003 [1979]; 2008 [1963]); o insólito franquearia o dizer sobre essa violência (Todorov, 1980 [1970]); e o cronotopo situaria o acontecimento em coordenadas concretas de tempo e espaço (Bakhtin, 2018 [1937-1938]). Munida desse instrumental, volto-me na seção seguinte ao encontro na praia, às metamorfoses de Teleco e ao desfecho em que a exigência de que ele se torne definitivamente homem resulta em sua desfiguração.

3 Análise Dialógico-Fantástica do Conto Teleco, o coelhinho

Acompanho, nesta seção, a enunciação narrativa de Teleco, o coelhinho em sua ordem linear, recortando quatro momentos em que a hesitação fantástica e a instabilidade corporal da personagem se mostram mais produtivas para o problema formulado: o encontro na praia, a confissão do desejo de agradar ao próximo, a tentativa de fixação na identidade humana e a dissolução final.

O conto abre-se numa espacialidade contemplativa e aberta, a praia, onde o narrador-personagem se encontra *"frente ao mar, absorvido com ridículas lembranças"* (Rubião, 2015, p. 47). Uma interpelação imprevista interrompe esse recolhimento: *"— Moço, me dá um cigarro?"* (Rubião, 2015, p. 47). A reação primeira do narrador aciona os códigos habituais de controle e interdição social, já que ameaça chamar a polícia para afastar o suposto *"moleque"* que o importunava. Ao virar-se disposto a repelir o interlocutor com um pontapé, porém, vê-se desarmado pelo que encontra diante de si: *"Diante de mim estava um coelhinho cinzento, a me interpelar delicadamente"* (Rubião, 2015, p. 47).

Nesse instante de colisão entre a expectativa racionalista e o dado extraordinário cumprem-se as duas primeiras condições da hesitação fantástica formuladas por Todorov (1980 [1970], p. 36, 38): a vacilação vivida por uma personagem no interior da narrativa e transferida, por meio dela, ao leitor, igualmente levado a oscilar entre explicações naturais e sobrenaturais. Para essa transferência concorre a escolha do foco narrativo, pois, conforme Brait (1985, p. 51, 61), a condução em primeira pessoa converte a consciência do narrador em "câmera" cujas perturbações e julgamentos filtram a percepção de quem lê. O leitor hesitaria, assim, pela retina de quem momentos antes quisera expulsar o interlocutor.

Interrogado sobre origem e moradia, o animal responde de modo a indicar sua desvinculação das instâncias habituais de fixação social: *"Disse não ter morada certa. A rua era o seu pouso habitual"* (Rubião, 2015, p. 47). Praia e rua operam como espaços de

passagem e indeterminação, o que permite ler a cena inaugural na chave do cronotopo do limiar (Bakhtin, 2018 [1937-1938], p. 11-12, 224), espaço-tempo da crise, do encontro fortuito e do "tempo do estalo". Seria a fronteira, antes que o interior estabilizado da casa, a tornar possível um encontro que a ordem social manteria interditado.

Quando o narrador, movido por compaixão de feição paternalista, convida o coelho a abrigar-se em sua residência, supõe atraí-lo para a estabilidade da ordem burguesa. A espacialidade doméstica é de imediato desorganizada, contudo, no momento em que Teleco anuncia a própria instabilidade como termo prévio da convivência: *Por acaso, o senhor gosta de carne de coelho? [...] Se gosta, pode procurar outro, porque a versatilidade é o meu fraco. Dizendo isso, transformou-se numa girafa. — À noite — prosseguiu — serei cobra ou pombo. Não lhe importará a companhia de alguém tão instável?* (Rubião, 2015, p. 47-48).

A declaração de que a *"versatilidade"* constitui seu traço distintivo alça a mutabilidade à condição de princípio existencial, enunciado como cláusula do pacto, e a pergunta final devolve ao narrador a responsabilidade pela decisão. Na chave do cronotopo da metamorfose (Bakhtin, 2018 [1937-1938], p. 48, 51), a transmutação do corpo figuraria a trajetória vital em momentos de crise e mobilidade do ser. Ao assumir sucessivamente as formas de girafa, cobra, pombo ou perereca, Teleco instauraria uma fratura na consciência monológica do narrador: se o pensamento monológico busca reificar a realidade, atribuindo aos sujeitos rótulos estáticos e definições emitidas à revelia (Bakhtin, 2008 [1963], p. 303), a fluidez da personagem recusaria esse enquadramento, forçando o espaço doméstico a conviver com a imprevisibilidade e com o inacabamento constitutivo da vida (Bakhtin, 2003 [1979], p. 21).

O sentido enunciativo dessa instabilidade corporal desvela-se no segundo movimento, quando o narrador descobre o motor das transmutações: *"descobri que a mania de metamorfosear-se em outros bichos era nele simples desejo de agradar ao próximo"* (Rubião, 2015, p. 48). A frase, lançada de passagem, reorganiza

retrospectivamente o que a precede, pois converte em disposição ética aquilo que se lia como exuberância fantástica. Proponho tomá-la como indício de que a subjetividade de Teleco se organizaria segundo o princípio da alteridade e a orientação para o interlocutor (Volóchinov, 2017 [1929], p. 117; Bakhtin, 2010 [1920-1924], p. 84), de sorte que sua corporalidade se refaria em resposta ativa às demandas do outro. A narrativa acumula exemplos dessa regularidade, com a personagem assumindo a forma de cavalo para divertir as crianças do bairro e conduzir anciãos cansados, de leão para assustar o agiota que extorquia um homem sem recursos e de passarinho de cores raras para fascinar quem o contempla (Rubião, 2015, p. 48-49).

Cada forma responde a uma necessidade alheia diagnosticada pela personagem, de modo que o corpo funcionaria como réplica endereçada a um auditório concreto. À luz da ADD, semelhante atitude encarnaria a dependência do sujeito perante o olhar e a valoração do outro (Bakhtin, 2003 [1979], p. 55), levando às últimas consequências o que o quadro bakhtiniano descreve como condição geral: a impossibilidade de conferir a si mesmo o acabamento que somente a posição exotópica do outro poderia doar. Conforme observam Vieira e Silva (2021, p. 2-3), projeta-se nessa busca por aceitação a crítica à vulnerabilidade do indivíduo contemporâneo que, desprovido de ancoragem identitária autônoma, anula-se na tentativa de corresponder ao julgamento do meio social.

A poética do insólito enlaça-se aqui à sociologia do discurso. A função social do fantástico (Todorov, 1980 [1970], p. 167) atuaria franqueando as fronteiras do verossímil para explicitar o que o discurso cotidiano naturaliza, a saber, que o desejo de integração na alteridade pode converter-se em dinâmica de auto-apagamento. Um corpo humano não se transforma em girafa; a metamorfose literal, porém, permitiria dizer sem eufemismo o que se passa com quem refaz continuamente a própria forma para agradar.

A tensão atinge seu terceiro momento quando Teleco abdica da instabilidade animal para relacionar-se com Tereza. Diante da

repulsa do narrador, que se recusa a aceitar a presença daquele *"horrendo animal"* em sua sala, a personagem enuncia uma resolução que altera o rumo da narrativa: *"— De hoje em diante serei apenas homem"* (Rubião, 2015, p. 49). Para chancelar a nova condição perante a sociedade, abandona o diminutivo afetivo e exige ser chamada por nome civil completo, *"Antônio Barbosa"* (Rubião, 2015, p. 50). Cabe observar que a própria personagem pleiteia o enquadramento, na expectativa de que a forma única lhe garanta o reconhecimento que as formas múltiplas não obtiveram.

A emergência de Barbosa ilustra a proposição de Brait (1985, p. 51, 67-68) segundo a qual o ente de papel se molda no tecido das relações discursivas, constituindo-se por suas atitudes e, sobretudo, "pelo julgamento que fazem dela o narrador e as outras personagens". Para sustentar sua humanidade perante a incredulidade do narrador, Barbosa adota os hábitos, artefatos e vícios da vida adulta masculina: consome cigarros e bebidas alcoólicas, veste as roupas do narrador, exige dinheiro e atua como mágico na cidade (Rubião, 2015, p. 51-52). Como salientam Vieira e Silva (2021, p. 3), esse ingresso na esfera humana o submete à assimilação de comportamentos degradados e artificiais, donde a contradição de que "Teleco parecia mais homem quando era animal", porquanto a humanização, na sociedade reificada, equivaleria à perda da espontaneidade e à coisificação do ser.

No auge dessa busca por validação, a narrativa encena a problematização da autocontemplação especular discutida na seção anterior. Movido por *"extrema vaidade"*, Barbosa passa a *"ficar horas e horas diante do espelho"* (Rubião, 2015, p. 51), obsessão que, lida pela chave dialógica, indicaria a angústia de quem tenta obter a confirmação visual da própria forma humana. Conforme Bakhtin (2019 [1940], p. 47, 53-54) e Faraco (2009, p. 42-43), mirar-se no reflexo constitui armadilha da autoconsciência, uma vez que o vidro devolve ao indivíduo apenas uma "mortificante imagem em ausência", desprovida de dialogicidade. Diante dele, Barbosa tenta observar-se com os olhos do mundo, possuído pela figura humana que supõe exigida pelo outro, sem que nenhuma quantidade de

horas produza o acabamento que somente o outro poderia conceder.

A impotência do reflexo evidencia-se quando o narrador, movido por ciúme e fúria reificante, rompe a intimidade entre Barbosa e Tereza e impõe-lhe uma sessão de violência física e simbólica: *Indignado, separei-os. Agarrei o canguru pela gola e, sacudindo-o com violência, apontava-lhe o espelho da sala: — É ou não é um animal? — Não, sou um homem! E soluçava, esperneando, transido de medo pela fúria que via nos meus olhos. À Tereza, que acudira, ouvindo seus gritos, pedia: — Não sou um homem, querida? Fala com ele.* (Rubião, 2015, p. 52).

A cena concentra o confronto entre a violência monológica e a busca por aceitação na alteridade. Se o acabamento estético e ético do sujeito supõe a exotopia, isto é, que o outro empregue seu excedente de visão de modo empático para acolher o eu (Bakhtin, 2003 [1979], p. 11, 21, 45), o narrador recusa esse gesto e vale-se de sua posição de autoridade para negar a Barbosa a condição humana, reduzindo-o a *"horrendo animal"* e *"filho de um rato"* (Rubião, 2015, p. 50, 52). A consciência monológica não tolera o inacabamento nem a dúvida (Bakhtin, 2008 [1963], p. 303), e o excedente de visão, que poderia doar acabamento, é aqui empunhado como sentença, já que o narrador aponta o vidro para que Barbosa se veja conforme ele determina que seja visto.

A súplica dirigida a Tereza merece atenção em sua estrutura: em vez de perguntar-lhe se é homem, Barbosa pede que ela interceda junto a quem detém o poder de nomeá-lo, o que sugere o reconhecimento, pela própria personagem, de que sua existência dependeria de um veredito alheio ao qual não tem acesso direto. O episódio mostra-se compatível com a proposição bakhtiniana de que o sujeito não se valida sozinho, necessitando da palavra-resposta do outro para sustentar sua existência (Volóchinov, 2017 [1929], p. 117).

O segmento conclusivo desenrola a derrocada da personagem. Abandonado por Tereza após o fracasso de suas exibições públicas e incapaz de integrar-se à ordem social, Barbosa

regressa à casa do narrador em estado de extrema degradação física, saltando pela janela como animal acuado, trêmulo e febril (Rubião, 2015, p. 53). O contraste com a interpelação delicada da cena inicial marca a inversão da trajetória, pois quem chegara pela praia, espaço de encontro fortuito, retorna pela janela, arrombamento de quem já não dispõe da porta.

A desintegração manifesta-se, nesse quarto movimento, na perda da linguagem articulada. Se antes a personagem empregava a palavra como veículo de sociabilidade e de busca de aceitação (Volóchinov, 2017 [1929], p. 117), no desfecho *"não mais falava: mugia, crocitava, zurrava, guinchava, bramia, trissava"* (Rubião, 2015, p. 53). A proliferação em cadeia desses verbos assinala a dissolução da enunciação organizada e, sob a ótica de Volóchinov (2017 [1929], p. 117) e de Bakhtin (2016 [1952-1953], p. 12), a ruptura da ponte interpessoal que vinculava o sujeito ao interlocutor. Se o sujeito se constitui na fronteira entre o eu e o outro, e se essa fronteira é atravessada pela palavra, a afasia da personagem configuraria a ruína ela mesma.

Paralelamente, a corporalidade é tomada por transmutações incontroláveis, que a impedem inclusive de alimentar-se e convertem sua carne em palco do realismo grotesco (Bakhtin, 1987 [1965], p. 6, 72). Inverte-se, assim, o princípio anunciado na praia, pois a versatilidade oferecida como termo do pacto converte-se em compulsão que desgoverna a personagem. O corpo grotesco, conforme Bakhtin (1987 [1965], p. 72), caracteriza-se pela ausência de contornos acabados e ultrapassa as fronteiras entre os reinos da natureza, fundindo humano e animal. Enquanto na tradição rabelaisiana ele celebra a renovação festiva do corpo coletivo (Bakhtin, 1987 [1965], p. 6), no conto de Rubião sofreria reacentuação trágica, e a transmutação ininterrupta converte-se em agonia: *"lágrimas miúdas de rato, enormes de hipopótamo, corriam-lhe pelo rosto"* (Rubião, 2015, p. 53). A imagem híbrida sintetizaria a desagregação de um ser que não encontrou acolhimento nem acabamento amoroso na alteridade (Bakhtin, 2003 [1979], p. 55).

Tomado por tardio sentimento de compaixão, o narrador abraça o corpo em convulsão e suplica-lhe a restauração da forma original: *"Apertei-o contra o peito, num gesto de desespero, e supliquei-lhe que voltasse a ser o coelhinho de antes"* (Rubião, 2015, p. 54). O pedido revela a ironia da trama e também algo mais severo, pois o narrador mantém a posição monológica e apenas troca o conteúdo da exigência, continuando a demandar do outro uma forma determinada, agora movido pela nostalgia. O gesto que poderia inaugurar a exotopia ética converte-se em nova prescrição, e chega quando a desintegração já é irreversível.

O desenlace consome-se na última transmutação: *"Senti que o seu corpo se modificava gradativamente. Abri os braços. No meu colo estava uma criança encardida, sem dentes. Morta."* (Rubião, 2015, p. 54). A mutação derradeira produz o cadáver de um ser infantilizado, desnutrido e marginalizado, sem devolver a figura do animal gracioso nem consolidar o homem adulto e integrado. Conforme Vieira e Silva (2021, p. 3-4), o desfecho exporia que a tentativa de impor ao outro um molde normativo estático culmina na ruína do sujeito, e a imagem final retrataria a miséria existencial a que são lançados aqueles que não conseguem ajustar-se às exigências reificantes do meio social.

Acrescento uma ironia que a imagem parece condensar. Teleco morre na forma da criança, figura por excelência do inacabamento, exatamente aquilo que buscara abandonar ao pleitear a identidade adulta de Barbosa. A ausência de dentes remataria a convergência, pois a boca que perdera a palavra é também a que não pode alimentar-se, de modo que o órgão da enunciação e o da subsistência falham em conjunto.

Sob a perspectiva de Todorov (1980 [1970], p. 167), a função social do fantástico cumpre-se aqui com particular nitidez. Ao levar o insólito e a metamorfose irrealizável às últimas consequências, a narrativa ultrapassa os limites da representação realista para desnudar a violência velada das relações interpessoais e a intolerância da consciência monológica perante o inacabamento e a diferença (Bakhtin, 2008 [1963], p. 303). A morte da personagem

nos braços do narrador selaria o colapso do projeto de aprisionar a linguagem e a vida em moldura rígida, sugerindo que a recusa da alteridade e da exotopia ética conduz à aniquilação do ser.

4 Um acabamento provisório

Formulei, na abertura deste trabalho, uma indagação: de que modo a hesitação fantástica e a instabilidade corporal de Teleco, lidas pela chave discursivo-enunciativa de Todorov e da Análise Dialógica do Discurso, funcionariam como réplicas dialógicas que denunciam o conflito entre o desejo de acabamento na alteridade e a violência do enquadramento monológico imposto pela sociedade? O percurso analítico permite esboçar uma resposta que, como convém à natureza dialógica do objeto, não se pretende última.

A leitura proposta sugere que a metamorfose, em *Teleco, o coelhinho*, opere como categoria axiológica, para além do artifício de encantamento ou do recurso de suspense narrativo. O corpo que se transforma mostra-se, na análise, um corpo endereçado: cada forma assumida responde a uma demanda alheia diagnosticada pela personagem, de sorte que a plasticidade de Teleco realizaria em regime literal aquilo que o Círculo de Bakhtin formula como orientação constitutiva do enunciado para o outro. Sob essa luz, a hesitação do narrador indicaria menos perplexidade diante da suspensão das leis naturais do que colisão entre horizontes apreciativos incompatíveis, o de uma consciência que classifica e o de um ser que se recusa a permanecer classificado.

Os quatro movimentos examinados parecem desenhar uma arquitetura coerente. Na praia, zona de fronteira e de encontro fortuito, torna-se possível uma interlocução que a ordem social interditaria, e o primeiro gesto do narrador, ao rotular o interlocutor como *moleque* e ameaçar acionar a polícia, antecipa em miniatura a violência do desfecho. Na convivência doméstica, o princípio do agradar ao próximo revela-se motor das transformações e, ao mesmo tempo, mecanismo de esvaziamento,

já que Teleco realiza a empatia sem jamais efetuar o regresso ao próprio lugar exotópico, de modo que suas metamorfoses dissolveriam, mais do que acumulariam, uma identidade. Na decisão de tornar-se Barbosa, a personagem pleiteia o enquadramento que supõe capaz de lhe garantir reconhecimento, e o espelho, que poderia devolver-lhe uma imagem, converte-se em arma nas mãos do narrador. Na dissolução final, a perda simultânea da palavra e da forma consuma a aniquilação de um sujeito que não recebeu o acabamento amoroso que buscara.

Dessa arquitetura decorre a hipótese que sustento ao fim do percurso. A tragédia de Teleco residiria na estrutura da relação que o narrador lhe impõe, antes que em sua incapacidade de tornar-se homem. O conto parece encenar a diferença bakhtiniana entre dois gestos vizinhos e eticamente opostos: doar acabamento ao outro, devolvendo-o a si mesmo a partir de uma posição exterior e empática, e enquadrá-lo definitivamente, fixando-o em moldura que nega seu inacabamento constitutivo. O narrador não chega a realizar o primeiro, e mesmo o abraço final, aparente gesto de compaixão, permanece prescritivo, pois continua a exigir do outro uma forma determinada, agora a do coelhinho de antes. Seria essa recusa persistente da exotopia ética, antes que a metamorfose em si, a conduzir à morte.

Nesse ponto, a convergência teórica proposta na primeira seção parece ter se mostrado produtiva. A reacentuação dialógica dos postulados de Todorov permitiu tratar a hesitação como acontecimento enunciativo, para além de propriedade formal do texto; em contrapartida, a noção todoroviana de função social do fantástico ofereceu à análise dialógica um instrumento para compreender por que a denúncia se realizaria justamente pelo insólito. Um corpo humano não se transforma em girafa; essa impossibilidade literal, porém, permitiria dizer sem eufemismo, e sem a mediação amortecedora do verossímil, o que se passa com quem refaz continuamente a própria forma para ser aceito. O fantástico, nessa chave, aproximaria o conto da vida social em vez de afastá-lo dela.

Retomo, por fim, o horizonte contemporâneo evocado na introdução, com o propósito de reconhecer que o conto, lido no grande tempo da cultura, atualiza sentidos que seu contexto imediato de produção não esgotava, sem converter Teleco em alegoria das redes sociais nem atribuir a Rubião qualquer clarividência. A estrutura que ele formulou em 1965, a de um sujeito cuja forma corporal se organiza como resposta ao desejo presumido do outro, teria encontrado, décadas depois, condições técnicas e econômicas para generalizar-se. Quando se registra o crescimento de procedimentos estéticos entre adolescentes, ou quando alguém solicita ao cirurgião um rosto idêntico à própria fotografia filtrada, talvez esteja em curso a mesma entrega do corpo como matéria moldável a um auditório presumido. Muda a escala; muda a técnica; a estrutura, contudo, parece permanecer. E o conto adverte, com a franqueza que somente o insólito autoriza, sobre o destino que aguarda quem nela se consome.

Encerro reconhecendo os limites desta leitura. Circunscrevi a análise a um único conto, deixando de lado o conjunto da obra muriliana, no qual a metamorfose comparece de modos diversos e mereceria investigação comparada. Tampouco explorei a epígrafe bíblica que abre a narrativa, cuja relação dialógica com o texto constitui, por si só, objeto de pesquisa, sobretudo à luz da declaração do autor de que escrevia primeiro e só depois encontrava a epígrafe correspondente. Do mesmo modo, a personagem de Tereza, cuja presença reorganiza a economia afetiva da casa, permanece aqui em segundo plano e reclamaria tratamento próprio. Essas ausências configuram vias que o próprio percurso abriu.

Cabe, aliás, uma última observação, que a coerência do quadro teórico impõe. Toda análise é, ela também, um ato responsável praticado de uma posição situada, e meu excedente de visão sobre este conto é necessariamente parcial. Ao oferecer-lhe um acabamento, ofereço apenas aquele que minha posição permite: provisório, aberto às réplicas de outros leitores e, por isso mesmo, fiel ao princípio que o próprio Teleco, à sua maneira trágica,

encarnou. Pois se há algo que o conto de Murilo Rubião ensina, é que nenhuma forma final faz justiça a um ser vivo.

Referências

ACOSTA-PEREIRA, Rodrigo. A orientação sociológica para a análise da língua: posições metodológicas nos escritos do Círculo de Bakhtin. *Letra Magna*, v. 12, n. 19, p. 1-21, 2016.

ACOSTA-PEREIRA, Rodrigo; RODRIGUES, Rosângela Hammes. Por uma análise dialógica do discurso: reflexões. In: ALVES, Maria da Penha Casado; VIAN JR., Orlando (org.). *Práticas discursivas*: olhares da Linguística Aplicada. Natal: EDUFRN, 2015.

ALMEIDA, Marina da Silveira Rodrigues. *A dissociação da imagem e o imperativo da estética digital*. São Vicente: Instituto Inclusão Brasil, 11 ago. 2026. Disponível em: https://institutoinclusaobrasil.com.br/a-dissociacao-da-imagem-e-o-imperativo-da-estetica-digital/. Acesso em: 17 set. 2026.

AMERICAN ACADEMY OF FACIAL PLASTIC AND RECONSTRUCTIVE SURGERY. *Annual survey*: 2017 results. Washington, DC: AAFPRS, 2018. Disponível em: https://www.aafprs.org/AAFPRS/News-Patient-Safety/Annual_Survey.aspx. Acesso em: 16 set. 2026.

BAKHTIN, Mikhail. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento*: o contexto de François Rabelais. Tradução: Yara Frateschi Vieira. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1987.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal.* Tradução: Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução, nota editorial e prefácio: Paulo Bezerra. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

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

BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. Organização, tradução, posfácio e notas: Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, Mikhail. *Teoria do Romance II*: As formas do tempo e do cronotopo. Tradução, posfácio e notas: Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2018.

BAKHTIN, Mikhail. *O homem ao espelho*: apontamentos dos anos 1940. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.
BRAIT, Beth. *A personagem*. São Paulo: Ática, 1985. (Série Princípios).

BRAIT, Beth. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin*: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006. p. 9-31.

BRAIT, Beth. O discurso sob o olhar de Bakhtin. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin*: conceitos-chave. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2007. p. 27-44.

FARACO, Carlos Alberto. Autor e autoria. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin*: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2009. p. 37-60.

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

PONZIO, Augusto. *A revolução bakhtiniana*. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello. São Paulo: Contexto, 2010.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. *A constituição e o funcionamento do gênero jornalístico artigo de opinião*. 2001. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin*: conceitos-chave. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2005. p. 152-182.

ROHLING, Nívea. A pesquisa qualitativa e a análise dialógica do discurso: caminhos possíveis. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, v. 15, n. 2, p. 44-60, 2014. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/7561. Acesso em: 10 set. 2026.

RUBIÃO, Murilo. Teleco, o coelhinho. In: RUBIÃO, Murilo. *O pirotécnico Zacarias*. 28. ed. São Paulo: Ática, 2015. p. 47-54.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE CIRURGIA PLÁSTICA. *Número de cirurgias plásticas entre adolescentes aumenta 141% em 4 anos*. São Paulo: SBCP, 7 ago. 2013. Disponível em: https://www.cirurgiaplastica.org.br/numero-de-cirurgias-plasticas-entre-adolescentes-aumenta-141-em-4-anos/. Acesso em: 16 set. 2026.

TODOROV, Tzvetan. *Introdução à literatura fantástica*. Tradução: Maria Clara Correa Castello. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1980.

TODOROV, Tzvetan; DUCROT, Oswald. *Dicionário das ciências da linguagem*. Lisboa: Dom Quixote, 1987.

VIEIRA, Daniele Caetana; SILVA, Ludymila Fonseca da. *O fantástico no conto "Teleco, o coelhinho" de Murilo Rubião*. Resumo expandido apresentado no Congresso Nacional de Estudos Linguísticos (CONAEL), 2021.

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

INTERCORPOREIDADE E A(U)TOFORMAÇÃO: O ATO RESPONSÁVEL NAS NARRATIVAS DO PROJETO DO COLO AO CONTO

Daniela Farto Brugnerotto de AGUIAR[72]
Liana Arrais SERODIO[73]

Resumo

Este artigo reflete sobre a dimensão ético-estética das práticas de leitura literária na Educação Infantil, investigando o ato responsável como fundamento da criação estética. O objetivo neste contexto é discutir a leitura na mediação pedagógico-literária das relações ético-estéticas com bebês e crianças pequenas, a partir de um projeto de formação de professoras. O projeto de formação continuada "Do Colo ao Conto", desenvolvido com professoras, pela formadora de toda a rede pública da Educação Infantil adentra a pesquisa de mestrado, que assume a narrativa pedagógica, a metanarrativa e a narrativa de pesquisa (o texto final) como caminho metodológico. Ao contar narrando situações sobre a prática, as professoras confirmam a ideia da formadora-pesquisadora que a literatura mediada pela leitura com bebês e crianças bem pequenas, não são reduzidas ao mero emprego de

72 Mestra do Programa de Mestrado Profissional em Educação Escolar pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Pedagoga e Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de Piracicaba, Membro do Grupo de Estudos Bakhtinianos - Grubakh - GEPEC - e mail: d174231@dac.unicam.br

73 Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Professora-colaboradora do Programa de Mestrado Profissional em Educação Escolar – MPEE. Coordenadora do Grupo de Estudos Bakhtinianos – Grubakh – coletivo docente vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada– GEPEC – e mail: serodio@unicamp.br

técnicas instrucionais ou à transmissão de conteúdos.Revela-se, em vez disso, um acontecimento ético, marcado pelo gesto, pela escuta responsiva e pela afetação recíproca dos corpos. Nas considerações finais, defende-se que a literatura exige do mediador uma postura encarnada de não indiferença diante da alteridade. Conclui-se que o processo de a(u)toformação docente não ocorre pelo acúmulo de teorias abstratas, mas se tece em um devir-ato singular, no qual a professora assume sua responsabilidade ética de fazer da cultura um ato de presença encarnado no cotidiano.

Palavras-chave: Filosofia da linguagem. Ato responsável. Intercorporeidade. Pesquisa narrativa. Formação docente.

Introdução

A entrada no universo da leitura literária durante a primeiríssima infância coloca a prática pedagógica diante de um dilema fundamental: como mediar a palavra e a arte sem reduzi-las a meras ferramentas instrucionais ou a gestos técnicos funcionais? Na Educação Infantil, a leitura de histórias da literatura infantil para bebês e crianças bem pequenas exige um deslocamento do olhar que ultrapassa a simples execução de tarefas, ou uma obrigatoriedade do currículo, convocando a professora e a formadora a habitarem a dimensão ético-estética da linguagem e a reconhecerem o ato responsável como fundamento de toda criação estética e ato educativo.

O presente texto nasce das reflexões e vivências gestadas no âmbito da pesquisa de mestrado em educação escolar "Intercorporeidade: narrativas de a(u)toformação", cujo campo de investigação vincula-se às narrativas de um projeto de formação continuada o "Do Colo ao Conto", realizado com professoras da Educação Infantil da rede pública. Ao tomar as cenas do cotidiano educativo como um espaço vivo de acontecimento e alteridade, o estudo toma a intercorporeidade como ato a ser descrito, reconhecido e compreendido ativa-dialogicamente, como em

Bakhtin (2017, p. 62-63), além de categoria analítica e interpretante da dialogicidade, investigando de que maneira os corpos se afetam, sustentam a escuta e produzem sentidos no gesto de ler e narrar. A investigação assume o rigor e as premissas científicas como parte do mundo da cultura, porém toma os humanos nas relações de uma heterociência (Serodio, 2018), na qual a pesquisa narrativa se constitui metodologia singular, como um ato de formação ético, alteritário e conscientemente auto-hetero-formativo, recusando o distanciamento frio entre o pesquisador e o campo empírico.

Fundamentado na filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin, em especial no ato responsável e na indissociabilidade, nele, entre os demais campos da cultura que o constituem, como arte, vida e teoria, o trabalho compreende que a atividade pedagógica não se dá no terreno das abstrações, mas na dor e na beleza da existência concreta. Para nomear a especificidade desse movimento, emprega-se a noção de a(u)toformação. Esse termo assinala que a constituição da autoria docente não se consolida em um processo isolado ("autoformação"), tampouco no cumprimento passivo de modelos externos; realiza-se, antes, como devir-ato, no compromisso ético do "não-álibi no existir".

Nessa perspectiva, o ato de oferecer um livro a um bebê desvela-se como uma atividade social e profundamente viva. A entonação da voz, o olhar que acolhe, o ritmo da respiração e a proximidade física constituem a própria materialidade do signo encarnado. Quando a leitura, na mediação literária, se esvazia desse compromisso responsivo e humano, a literatura corre o risco de decair para uma atividade utilitária ou um mero *ato-necessidade* (Bakhtin, 2020) destituído de sentido.

Assim, esta Introdução delimita o escopo da reflexão: tensionar as fronteiras entre o mundo da vida e o mundo da cultura por meio da pesquisa narrativa e no horizonte de uma heterociência. Pretende-se demonstrar que a intercorporeidade na formação de professores se afirma como o fundamento de uma prática criadora, ética e esteticamente engajada com a infância,

onde a criação estética não é adorno, mas ato ético situado na presença presente com o outro.

1 A(u)toformação docente: o ato ético e o não-álibi no existir

Cunhar e adotar o termo "a(u)toformação" constitui um ato político e teórico de autoria que sinaliza que a formação docente não se reduz a um processo individual e isolado (autoformação), nem a uma mera assimilação passiva de conteúdos prescritos. Ao intercalar o parêntese em a(u)to, destaca-se a tensão entre a autoria do sujeito (auto) e a presença incontornável do outro (ato). Trata-se de reconhecer que o formar-se se realiza, fundamentalmente, na dimensão do devir-ato e no não-álibi no existir.

A partir de diálogos com a filosofia bakhtiniana, a formação é compreendida como um acontecimento ético, irrepetível e situado, no qual o sujeito se constitui na materialidade e na singularidade de cada encontro com o outro. Não há neutralidade nem espaço para a isenção: existindo no mundo, o sujeito é convocado a responder por seus atos e escolhas, neste texto, as pedagógicas. Bakhtin (2020) nos lembra que o ser humano não possui um "álibi" que o exima da responsabilidade por suas ações.

Bakhtin (2011) esclarece como as primeiras marcas da nossa constituição se dão na linguagem encarnada do outro:

> [...] assim que o homem começa a viver-se por dentro, encontra na mesma hora os atos — os de seus próximos, os de sua mãe— que se dirigem a ele: tudo quanto a determina em primeiro lugar, a ela e a seu corpo, a criança o recebe da boca da mãe e dos próximos. É nos lábios e no tom amoroso deles que a criança ouve e começa a reconhecer seu nome, ouve denominar seu corpo, suas emoções e seus estados internos; as primeiras palavras, as mais autorizadas, que falam dela [...] são as palavras de um ser que a ama. As palavras amorosas e os cuidados que ela recebe vão ao encontro da sua percepção interna e nomeiam, guiam, satisfazem [...] dão uma forma plástica ao infinito "caos movediço" da necessidade e da insatisfação [...] (Bakhtin, 2011, p. 46).

Dessa forma, a a(u)toformação afasta-se de um modelo instrutivo tradicional e passa a ser entendida como um processo contínuo e inacabado de constituição docente. A professora não se forma em um vácuo teórico, mas na trama viva das relações intercorpóreas, onde o olhar do outro confere acabamento provisório à sua própria prática e percepção. Essa formação exige reconhecer a dimensão do corpo grotesco, conceito que desestabiliza a ilusão de um sujeito isolado e acabado:

> O corpo, onde não seja mistificado pela visão individualista, que o isola e o situa em uma silhueta, atribuindo-lhe limites espaciais e temporais bem definidos e limitados, é, na verdade, o corpo grotesco [...]que viveu na cultura popular de todos os povos e que serve como base aquela limitada ponta de iceberg que é a visão egoísta que os tempos atuais impõem (Petrilli, 2013, p. 224).

Nesse contexto formativo, apoiando-nos nas reflexões de Susan Petrilli (2013) sobre a inter-relação dialógica dos corpos, a intercorporeidade se coloca como interpretante fundamental da dialogicidade. A linguagem e o diálogo não se dão entre mentes desencarnadas ou abstrações teóricas; o sentido nasce justamente no encontro entre corpos que se afetam, se expressam e se implicam no espaço e no tempo. Não há diálogo entre consciências desencarnadas, o dialogismo exige o emaranhado de corpos que sentem, escutam e respondem.

A experiência da linguagem na Educação Infantil exige a presença inteira do corpo (de cada) docente. Conforme assinala Petrilli, o conhecimento e os afetos nascem dessa condição de envolvimento do corpo próprio com o corpo dos outros.

Quando lemos uma história de literatura infantil em voz alta para as crianças, o ato de narrar transpõe a decodificação de signos gráficos para a entonação da voz, que ganha vida na intencionalidade afetiva e estética, a respiração e a pausa criam espaços de suspensão e acolhimento para a escuta das crianças, cujo

olhar e gesto buscam o corpo do interlocutor, instaurando uma relação intercorporal em que adultos e crianças se afetam.

Assim como a noção bakhtiniana de movimento e inacabamento expressa a dinâmica da vida, a leitura compartilhada é um evento vivo, dinâmico e encarnado. Na roda de história, o livro é mediação, mas o encontro se dá no corpo, na presença e na escuta sensível do gesto infantil.

2 Entre o mundo da cultura e o mundo da vida: o projeto Colo ao Conto como lugar de tensionamento

O projeto "Do Colo ao Conto" se apresentou como um território formativo de tensionamento e responsabilidade, onde o esforço ético-cognitivo de responder por aquilo que a teoria educacional costuma separar, ou seja, o mundo da cultura e o mundo da vida põe o ato responsável (neste caso a formadora e o mediador-leitor) no centro da criação.

Em suas reflexões sobre arte e responsabilidade, Bakhtin (2020) alerta para os riscos de cisão entre a criação estética/intelectual e a experiência cotidiana vivida. Para o filósofo, a unidade entre esses domínios só se efetiva quando o sujeito os unifica por meio de seu ato responsável. O sujeito pedagógico e o mediador literário agem como um *Jano bifronte* (Bakhtin, 2020): uma face voltada para a unidade objetiva e abstrata da teoria/cultura e a outra voltada para a singularidade viva e irrepetível do acontecimento cotidiano.

> [...] na vida real, permanece a responsabilidade estética do ator e do indivíduo humano em relação à oportunidade da interpretação, dado que a interpretação na sua totalidade é, em geral, um ato responsável seu do ator, do intérprete, e não da pessoa representada, do herói (Bakhtin, 2020, p. 66).

No âmbito da Educação Infantil, essa cisão frequentemente se traduz na redução das expressões artísticas e literárias a meras

tarefas escolares, moldes prontos ou técnicas repetitivas, ou geralmente motivadora de uma "atividade" depois da história. Os estudos do projeto "Do Colo ao Conto" contrapõe-se a essa visão ao defender que a literatura infantil e a mediação da leitura não são conteúdos a serem transmitidos de maneira cartesiana. A criação estética se fundamenta no ato responsável justamente porque exige do mediador o abandono do monologismo utilitário e a entrega à escuta do imprevisto.

> Nesta perspectiva, cabe aos estudos linguísticos não serem surdos em relação ao diálogo e às forças que o constituem, seja nas interações do mundo da vida, seja da produção estética romanesca. Estão atreladas às forças centrífugas as resistências ao mito da unidade da formação das línguas, a ênfase excessiva na padronização dos gêneros do discurso, a priorização dos significados em detrimento do caráter ativo dos sujeitos quando enunciam e, por fim, uma reação à concepção do sistema linguístico como definidor das interações humanas a qual minimiza o caráter dialógico e responsivo da linguagem e da consolidação das línguas. (Serodio, 2018, p.24)

Essa dimensão fica evidente quando nos debruçamos sobre a experiência estética multissensorial evocada por obras como "*O Livro Negro das Cores"* (Cottin; Faría, 2009). A narrativa do livro convida o leitor a perceber as cores não pela visão biológica, mas pela pele, pelo cheiro, pelo tato e pela palavra: "o amarelo tem gosto de mostarda e o preto é macio como a seda". A leitura de uma obra como essa materializa a intercorporeidade: demonstra que o signo verbal evoca imagens e afetos que atravessam o corpo inteiro (Ponzio, 2018). Ler para um bebê ou uma criança bem pequena é ativar essa sensibilidade intercorporal, recusando a ideologia da funcionalidade e da produtividade que tenta escolarizar o sensível (Petrilli, 2013; Montes, 2020).

A mediação literária se consolida, assim, no encontro presente das narrativas docentes decorrentes do percurso

formativo do projeto “Do Colo ao Conto”, como se observa no relato:

> Profª Maria
> Maria narrou uma memória de família que remete ao dialogismo e à intercorporeidade das relações com a linguagem. Ela contou sobre o pai, que não teve acesso à escola e desenhava a letra P com apenas "um traço e um círculo em cima". O pai guardou o sonho da alfabetização na imaginação e viveu esse desejo através da filha, que se tornou professora. A escrita que o pai imaginou ganhou vida nas mãos e no corpo da filha. Essa garatuja do pai não foi um dado isolado, mas uma réplica encarnada que aguardava a resposta ética de Maria no tempo.

A narrativa da Professora Maria mostra para a formadora-pesquisadora como a cultura e a vida se fundem no ato responsável. O desenho do pai não era uma tentativa mecânica de grafar uma letra, mas um ato vivo de comunicação, significativo e contextualizado. Ao se tornar professora e mediadora de leitura, Maria transforma a memória afetiva de seu pai em criação estética cotidiana: a palavra dita às crianças carrega a densidade das gerações e o compromisso ético da transformação social.

Da mesma forma, o ato responsável na criação estética tensiona as amarras dos planejamentos rígidos e das sequências didáticas engessadas, como revela a narrativa da Professora Júlia:

> Profª Júlia
> A professora Júlia relatou que, ao planejar sua semana, escolhe uma história literária como sequência didática. Ao ser confrontada com a definição de Zabala (1998) de que uma sequência é um conjunto de atividades com "princípio e fim conhecidos", Júlia demonstra em seu registro que o planejado não silencia o vivido. Ela anota que as crianças possuem "seu tempo, seus ritmos, seus próprios enredos". O "fim conhecido" da técnica cede espaço para o imprevisto da relação. A sequência didática deixa de ser uma camisa de força e vira um convite para o acontecimento intercorpóreo.

Criar espaços para que bebês e crianças tenham a oportunidade de tecer o vínculo entre o mundo da cultura e o mundo da vida possibilita a formadora-pesquisadora a compreender a arte como uma forma e um modo de alcançar a existência em sua dimensão ética e estética. A palavra poética e o conto tradicional oferecem à criança pequena a oportunidade de construir sentidos sobre o mundo e sobre si mesma no diálogo com o outro. Quando a professora Júlia escuta o desvio provocado pela criança, ela não abandona a pedagogia; ela realiza o ato responsável, transformando a mediação em acontecimento estético irrepetível.

3 A criação estética e a alteridade nas cenas de leitura com a infância

A mediação da literatura infantil na primeiríssima infância exige ultrapassar a visão do livro como mero objeto físico e compreendê-lo como um acontecimento relacional. A criação estética não reside na ilustração da página em si, mas no espaço entre as fronteiras que se estabelece entre o corpo que narra, a palavra poética e o corpo que acolhe e reage. É na responsabilidade ética da presença que a leitura se desdobra em arte.

Essa alteridade encarnada ganha contornos específicos quando refletimos a diversidade das presenças docentes no projeto "Do Colo ao Conto", que desafiam estereótipos e preconceitos cristalizados na Educação Infantil:

> Profº João
> João integra o universo da Educação Infantil como professor homem, enfrentando ruídos e desconfianças históricas sobre a atuação masculina no cuidado e na docência com bebês. Em sua narrativa, João relata como as crianças o chamam carinhosamente de "ão" e correm ao seu encontro com livros nas mãos. Para ele, "a mediação é só um (pre) pretextos para se chegar ao texto, ao contexto de uma leitura". A intercorporeidade aqui se dá no ritmo,

na afinação dos corpos e na escuta afetuosa que silencia os ruídos do preconceito.

O gesto do Professor João revela que o ato responsável é a fundação da criação estética no cotidiano pedagógico: a mediação do livro torna-se o pretexto para a construção de um espaço seguro de acolhimento e escuta. O livro deixa de ser um instrumento instrucional e passa a ser o ponto de ancoragem para que os corpos estejam presentes no território do afeto e da linguagem.

Outra questão recorrente na Educação Infantil diz respeito ao manuseio físico dos livros e ao receio constante da destruição dos materiais, elemento tensionado na prática da Professora Ana:

> Professora Ana
> Ana compartilha em sua narrativa o medo silencioso, comum a muitas educadoras, de deixar os livros ao alcance livre dos bebês e ver as páginas rasgadas ou amassadas. Contudo, ao observar os bebês folheando, disputando e recontando as histórias com seus próprios balbucios e gestos, Ana ressignifica esse receio. Ela compreende que o manuseio direto, ainda que resulte em marcas no papel, é o procedimento leitor primordial da pequena infância. A leitura se faz no toque, na experimentação e no direito de habitar o livro com o corpo inteiro.

A confissão da Professora Ana desvela como a postura estética exige a superação de uma visão asséptica ou funcionalista do livro. Proteger o livro a ponto de impedi-lo de chegar às mãos dos bebês é privá-los da experiência estética encarnada. O ato responsável da educadora se consolida no momento em que ela assume o risco da perda material em favor do ganho relacional e simbólico: a criança pequena aprende a amar a literatura habitando-a com as mãos, a boca, o olhar e o gesto.

Da mesma forma, a reconfiguração dos espaços e dos acervos pedagógicos surge como uma resposta ética aos vazios institucionais, conforme evidencia a narrativa da Professora Tati:

Professora Tati
Tatiane relata sua inquietação ao assumir uma turma e constatar a ausência de um acervo literário acessível na sala de referência. Moveram-se, ela e sua equipe, em um movimento de arrecadação e reorganização do espaço para garantir que os livros ficassem à altura dos olhos e das mãos dos bebês. No trabalho com agrupamentos multietários, Tati observa como os bebês "brincam de ler" ao imitarem os gestos dos maiores e convocarem a professora através de olhares e puxões de manga. O espaço físico reorganizado passa a responder corporalmente ao chamado dos bebês.

A ação da professora Tatiane demonstra que o ato responsável antecede a leitura da palavra dita: ele se materializa na organização do espaço, na curadoria dos materiais e no respeito ao tempo da infância. A criação estética não se limita ao momento em que a história é contada, mas abrange a intencionalidade poética com que o ambiente é preparado para acolher o corpo infantil. Como nos lembra Graciela Montes (2020), a literatura na escola precisa abrir um corredor de ar entre o institucional e o tempo livre, garantindo que o direito à beleza e ao imaginário não seja capturado pela rotina burocrática.

4 Da formadora à professora-leitora: o retorno à sala de aula como ato encarnado

Ao percorrer esse percurso teórico e reflexivo, a trajetória da professora-formadora-pesquisadora revela que a formação continuada não é um lugar definitivo de chegada, mas um movimento de transform(ação). O olhar com excedente de visão construído ao escutar, registrar e dialogar compreensivamente com as narrativas de tantas outras professoras não permanece restrito ao plano acadêmico ou ao espaço das reuniões formativas. Vale dizer que a divisão dos temas nas 13 “paradas”, ora para “intermediar”, “desviar”, “re-começar”, passaram pelas escolhas

de narrativas a participar da narrativa “final” de pesquisa, que incluia esboços de metanarrativas.

A formadora não deixa de existir no momento em que a professora senta-se no chão para abrir um livro; pelo contrário, a experiência formativa habita o gesto, a entonação e a postura de quem acolhe a turma.

É recusada a ideia de que ir para a sala de aula signifique um mero "retorno" ou uma pausa na pesquisa. A própria palavra voltar carrega uma conotação equivocada de regressão que contraria o movimento: não a recuo, mas projeto as aprendizagens, as inquietações e os estudos tecidos na formação para o encontro direto com as crianças, tornando a sala referência um território por excelência para a materialização do ato responsável.

Nesse espaço, o gesto leitor deixa de ser um ato isolado e passa a carregar a ressonância e a memória de todas as vozes docentes partilhadas ao longo do percurso. Ele se entrelaça a uma escuta atenta que sabe reconhecer, em cada olhar, pausa ou fala das crianças, a alteridade e o direito da criança à autoria de sua própria experiência. É por meio dessa leitura mediada que o colo e o conto se reafirmam como territórios da existência, onde o mundo da cultura se faz da vida viva e a vida cotidiana se desdobra em arte.

Este movimento reafirma a autoria docente como um *devir-ato* em permanente construção. Ao habitar a sala de aula novamente carregando as narrativas de Maria, Júlia, João, Ana e Tati, a prática pedagógica se distancia da repetição mecânica. A teoria bakhtiniana deixa de ser uma citação de rodapé para se tornar a postura encarnada de quem reconhece nas interações com as crianças o todo do acontecimento estético.

Assim, a a(u)toformação docente compreende a sua potência do movimento em devir de uma professora que, ao ler de volta para as suas crianças, continua a formar-se no acontecimento ético e estético do encontro.

Considerações finais

Ao olharmos para o percurso vivido, percebemos que o caminho da formação não se encerra nas páginas deste trabalho e nem nos encontros de mediação formativa. O exercício do excedente de visão, alimentado pelas narrativas partilhadas e pelas escutas atentas das professoras participantes do projeto "Do Colo ao Conto", transforma a nossa própria presença no mundo.

Hoje, no retorno à atuação com as crianças, já não se ocupa o lugar da formadora que projeta o encontro com o outro no plano da formação continuada. Contudo, as posições de formadora e de pesquisadora habitam de forma singular a própria posição docente. Elas se fazem presentes no modo de ajeitar o corpo no chão, no tempo concedido ao silêncio da página e na sensibilidade para acolher a resposta estética de cada criança que observa a cena educativa. Neste ponto, pensando a relação intercorporal livre da gramática da linguagem verbal, podemos compreender que a criação estética precisa do ato responsável para fundamentar o vivido.

Cada história da literatura infantil lida com as crianças hoje carrega as ressonâncias das vozes docentes escutadas. O "Do Colo ao Conto" deixou de ser apenas um projeto formulado no plano estético-formativo para se tornar a matéria do ato ético cotidiano. A criação estética se confirma, assim, não como um adorno sobre a prática, mas como a própria essência do agir responsável que recusa a indiferença e acolhe o outro em sua alteridade.

Ao ler com as crianças, responde-se a muitas das indagações iniciais e reafirma-se que é no gesto, na palavra compartilhada e na intercorporeidade do presente que se constrói a possibilidade de um mundo outro. A formação, portanto, permanece em devir, presente no olhar atento das infâncias que hoje constituem a docência e na certeza ética de que não há álibi no existir pedagógico.

Referências

AGUIAR, Daniela Farto Brugnerotto de. *Intercorporeidade: narrativas de a(u)toformação*. 2026. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Escolar) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2026.

BAKHTIN, M. M. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.
BAKHTIN, Mikhail M. *Estética da criação verbal***./** prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov; introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. - 6º.ed. - São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

COTTIN, Menena; FARÍA, Rosana. *O livro negro das cores*. São Paulo: Pulo do Gato, 2009.

MONTES, Graciela - *Buscar indícios, construir sentidos* / Graciela Montes; tradução: Cícero Oliveira. – 1. ed. – Salvador: Selo Emília e Solisluna Editora, 2020. 288 p.; 15x23 cm.

PETRILLI, Susan. *Em outro lugar e de outro modo***.** Filosofia da linguagem, crítica literária e teoria da tradução em, em torno e a partir de Bakhtin. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013. 415p.

SERODIO, Arrais Liana; Simas, Vanessa FRANÇA, PRADO, Guilherme do Val Toledo; PROENÇA, Heloísa Helena Dias Martins; SILVA Filho, Ruy Braz da (Org.). *Narrativas, corpos e risos anunciando uma ciência outra***.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. 221 p.

ORGIA OU O HOMEM QUE DEU CRIA: UMA ANÁLISE DIALÓGICA

Clarice Almeida dos REIS[74]
Marina Célia MENDONÇA[75]

Introdução

O campo da arte se transformou com a chegada do cinema (conhecido também por sétima arte) durante a passagem do século XIX para o XX. Naquela época, o cinema surge como arte nova, mas, de modo algum, menos complexa. O seu início, durante o crepúsculo do século XIX, foi marcado pelos filmes em preto e branco, musicados por bandas que mostravam cenas comuns da vida ordinária, com toque humorado. Na medida em que os criadores do cinema se arriscaram a experimentar novas técnicas, inspirados por essa linguagem, novos estilos nasciam. Não demorou muito para as telas refletirem as geniais cenas experimentais de George Méliès, como em *Viagem à Lua*, de 1902. Esse cineasta francês destacou-se por criar verdadeiros ilusionismos ao utilizar as formas propiciadas pelo cinema, era através de experimentos com a montagem cinematográfica que, ainda na fase muito tenra do cinema, Méliès criava seus filmes, que encantavam e assustavam o espectador que tentava desvendar as cenas fantásticas.

Contudo, uma outra transformação foi inevitável, diante de um mundo que assistia às guerras mais destrutivas da história

[74] Mestranda do Programa de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa, da Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara (UNESP). Bolsista CAPES. E-mail: clarice.almeida@unesp.br
[75] Doutora em Linguística. Profa. Associada do Departamento de Linguística, Literatura e Letras Clássicas da Universidade Estadual Paulista. E-mail: marina.mendonca@unesp.br

durante a primeira metade do século XX. A popularização de teorias, como a do subconsciente e da luta de classes, influenciou diversas formas de expressão artística a mostrar a incontornável tensão coletiva e individual no qual os sujeitos daquela época estavam inseridos. Passavam a ser produzidos filmes que tinham como objetivo abordar questões sociais de uma maneira crítica e artística, como por exemplo, o famoso *O Encouraçado Potemkin* (1925), de Serguei Eisenstein, que narra um motim de marinheiros após receberem carne estragada; a rebelião ganha maiores proporções quando, na cidade de Odessa, os moradores manifestam apoio aos marinheiros. A população sofre uma duríssima repressão por parte das forças militares, em uma das cenas mais famosas do cinema. Nascem também importantes movimentos cinematográficos que refletem essa nova forma de se fazer cinema: o neorrealismo italiano, Nouvelle Vague francesa e o Expressionismo alemão.

No Brasil, entre as fases cinematográficas do país, está um importante movimento, o Cinema Novo (doravante CN), que teve seu apogeu na década de 1960 e marca o início do cinema moderno no país, tendo Glauber Rocha, Nelson Pereira dos Santos, Cacá Diegues, Ruy Guerra, Joaquim Pedro de Andrade, Paulo César Saraceni e Leon Hirszman como seus principais representantes, que abordaram em seus filmes as mazelas sociais do povo brasileiro. O estilo desses filmes é marcado, primeiro, pelas condições materiais de produção, que não eram abundantes, e pela influência do teatro moderno e crítico, o que pode ser ilustrado pelo famoso lema do movimento, "uma câmera na mão e uma ideia na cabeça" (Kreutz, 2018). Talvez, *Deus e o Diabo na Terra do Sol*, de Glauber Rocha, seja o filme mais conhecido dessa época, mostrando a opressão de um povo pobre pelos seus senhores e o sofrimento de uma terra difícil de se viver.

> Nesse contexto, um grupo de jovens cineastas, sedentos de mudança e dispostos a combater o que eles caracterizavam como um cinema de mau gosto e "prostituído", adotou o lema "uma

> câmera na mão e uma ideia na cabeça" para atacar o industrialismo cultural e a alienação das populares chanchadas. O que eles buscavam era uma arte engajada, movida pelas preocupações sociais e enraizada na cultura brasileira. (KREUTZ, 2018).

Alguns teóricos enxergam a existência de um movimento cinematográfico paralelo ao Cinema Novo, surgido na passagem da década de 1960 para 1970, o momento mais duro da ditadura brasileira. Trata-se do Cinema Marginal (doravante CM), que tem como principais representantes Rogério Sganzerla, Júlio Bressane, Ozualdo Candeias, João Silvério Trevisan etc. Muitos dos filmes dirigidos por eles foram produzidos em um local da cidade de São Paulo apelidado de "Boca do Lixo", região da metrópole caracterizada pela produção artística crítica ao regime militar. Originada na década de 1920, pela chegada de grandes produtoras ao Brasil e pela proximidade com as rodovias e ferrovias que transportavam os filmes, a Boca do Lixo abrigou extintas e importantes produtoras brasileiras, como Vera Cruz e Maristela. Contudo, uma peculiaridade social, e talvez motivo para o apelido do pequeno quarteirão, era a segunda característica marcante do local:

> No entanto, essa mesma praticidade que levou o cinema à Boca do Lixo também era o que concentrava ali marginais e prostitutas. Retirados do bairro do Bom Retiro por violentas ações policiais do início da década de 1950, esses grupos marginalizados migraram para o bairro da Luz, onde passaram a conviver lado a lado com os principais rostos da história do cinema nacional. (AZEVEDO, 2021).

Bernardet (2001) contribui para enxergar o CM em paralelo ao cinema novo, mostrando que existem especialistas que não acreditam no CM como estilo à parte, devido às suas características semelhantes às do CN, como por exemplo o baixo orçamento, a noção de autor e o tipo das personagens, "desesperançosos que se desestruturam" (2001, p. 2). Contudo, há importantes divergências, a primeira é a recusa, por parte do CM, de fazer um "cinema de

espetáculo" (2001, p.4), caminho para o qual o CN se encaminhava. Em segundo lugar, estão as exageradas ações humanas escatológicas e pornográficas. Dessa forma, o CM parecia incorporar elementos de outras estéticas, como a pornochanchada (desprezada pelo CN) de forma paródica, e do próprio CN em tom debochado.

> No entanto, revendo filmes como *Pindorama* ou *Os deuses e os mortos*, não podemos deixar de encontrar familiaridades: a viscosidade da lama, o corpo humano em decomposição; a degradação está aqui presente como em muitos filmes "marginais". (BERNARDET, 2001, p.5).

Além disso, deve-se lembrar também do contexto político vivenciado nessa época de produção, tanto do cinema novo quanto do marginal. Após a renúncia de Jânio Quadros à presidência, em 1961, seu vice, João Goulart (Jango), que estava em missão diplomática na China, iniciou seu retorno ao Brasil em meio a um contexto de tensão política. Setores conservadores, da política e da sociedade civil, e o exército não queriam que Goulart se tornasse presidente. A manobra utilizada para que isso acontecesse foi a instauração do regime parlamentarista para diminuir os poderes do
presidenciais. Contudo, com a instauração de um plebiscito, o povo votou para que se voltasse ao presidencialismo - vitória de Goulart. Contudo sua popularidade entre os congressistas e a elite não era boa tendo em vista que esses setores não viam com bons olhos o plano trienal e as reformas de base de Goulart, de cunho progressista.

As ideias do novo presidente ajudaram a causar mais ebulição no contexto sociopolítico do Brasil. Sem apoio do congresso, Goulart convocou, em março de 1963, um comício com centenas de apoiadores, em que anunciou que iria realizar as reformas, mesmo sem base entre os deputados; o resultado causou um rebuliço entre a elite, a UND e os militares. Poucos dias depois,

ocorre, em São Paulo, a Marcha da família com Deus Pela Liberdade, uma manifestação conservadora, realizada por integrantes da sociedade civil. Essa manifestação solicitava o afastamento de Jango do poder, que acreditavam ser uma ameaça comunista. Nesse contexto, o exército, liderado pelo general Olímpio Mourão Filho, dirigiu-se de Juiz de fora até o Rio de Janeiro para forçar a renúncia de Goulart - ação que unia parte do exército, os governadores de Minas Gerais, São Paulo e Rio de Janeiro, diversos políticos e os Estados Unidos. Enfraquecido e temendo uma guerra civil, Jango não reage. Os militares declararam o cargo presidencial vacante e assumiram o poder.

Esse é o início dos vinte e um anos da ditadura militar brasileira, período marcado pela suspensão de importantes elementos da ordem democrática, a censura midiática e cultural, torturas, mortes e desaparecimento de pessoas. Ao longo desses anos, generais se alternaram na função de chefe de estado que governavam através da instauração dos Atos Institucionais. Além dos Atos, a Lei de Segurança Nacional compunha o corpo de leis do Brasil. Através da observação desses documentos, não é difícil notar a menção a uma constante e necessária política de defesa do Estado contra inimigos internos e externos, unidos por uma ideologia: comunismo e socialismo. Além do mais, robustas pesquisas mostram a participação dos Estados Unidos na orientação para instauração do regime:

> Após a Segunda Grande Guerra, a estratégia de segurança norte americana sofreu uma modificação significativa. Uma data icônica nesse processo é o dia 22 de fevereiro de 1946, quando George F. Kennan, um diplomata de carreira do Serviço de Relações Exteriores, enviou um longuíssimo e histórico telegrama ao Secretário de Estado. Nele, além de analisar a linha soviética de ação, Kennan formulou a célebre "policy of containmet" (política de contenção), que se tornou a matriz teórica das ações norte-americanas durante a Guerra Fria. 332 Em julho de 1947, com o pseudônimo de X, Kennan publicou um artigo de grande relevância para a política externa norte-americana, "The Sources of Soviet

> Conduct". Tratava-se de reforçar a necessidade de conter o avanço comunista a partir do estudos das fontes da conduta soviética. O último parágrafo do texto combina esperança no futuro e dicção apocalíptica: o observador atento "sentiria uma certa gratidão à Providência", pois, diante do desafio representado pelo poder soviético, o povo americano precisava unir-se para estar à altura "da liderança moral e política" exigida pela História. (ROCHA, 2021, p. 231).

Diante da polêmica destacada por Bernardet, que se desenrolava em um Brasil ditatorial, este texto assume a perspectiva que distingue as duas estéticas, de modo que o objetivo é analisar, por meio da Análise Dialógica do Discurso (ADD), um filme do cinema marginal brasileiro. Articulando o conceito de diálogo, busca-se identificar a quais enunciados o filme responde, levantar elementos estilísticos do filme, articulando o termo estilo ao conceito de gêneros discursivos em Bakhtin, e compreender como a degradação no cinema marginal, como dito por Bernardet, pode ser lida à luz da ADD - para isto, mobiliza-se o conceito de carnavalização.

A partir desse objetivo, espera-se que as reflexões aqui desenvolvidas sejam profícuas para fomentar debates em torno da teoria bakhtiniana — sempre em expansão e reformulação —, bem como para resgatar a memória do cinema marginal, parte importante da cultura brasileira que, no entanto, permanece pouco lembrada.

Este trabalho contribui para o tema do XII CÍRCULO — "Ética, estética e responsabilidade na criação artística" — ao tomar o cinema marginal brasileiro como discurso artístico que assume, de forma responsável e situada, uma posição axiológica diante da ditadura militar e da cultura oficial que ela sustentava. Ao analisar *Orgia ou O Homem Que Deu Cria* sob a ótica da carnavalização bakhtiniana, o texto evidencia como a criação artística pode tensionar discursos dominantes e propor, pelo riso e pelo grotesco, novas possibilidades de leitura da realidade social.

Este trabalho dialoga, principalmente, com o Eixo 1 — O Ato Responsável como Fundamento da Criação Estética —, ao compreender *Orgia ou O Homem Que Deu Cria* como um ato responsável, situado historicamente no período mais duro da ditadura militar brasileira, que resultou inclusive em sua censura por parte do regime. A análise evidencia como o filme se constitui como acontecimento concreto da existência, atravessado pelo território da Boca do Lixo, pela autoria explicitamente reivindicada por Trevisan em suas entrevistas e por um gesto de resistência cultural que culmina, na leitura aqui proposta, na afirmação da obra como enunciado de resistência e revitalização crítica diante da ordem dominante. Secundariamente, o trabalho também se articula ao Eixo 2, na medida em que mobiliza as relações dialógicas entre *Orgia* e o Cinema Novo — sobretudo o embate com a obra de Glauber Rocha — como recurso analítico que sustenta e aprofunda essa leitura do filme enquanto ato ético e esteticamente responsável diante de seu tempo.

Ao mesmo tempo, a discussão sobre gêneros do discurso aplicada ao cinema marginal — entendido aqui como movimento/estética autônomo — aproxima este trabalho também do Eixo 3, contribuindo para pensar a arquitetônica da obra fílmica como unidade entre forma, conteúdo e valor.

1 Bakhtin para ler *Orgia*

Nesta seção, serão apresentadas as categorias teóricas e metodológicas adotadas para se efetivar a análise de certos elementos do filme. A Análise Dialógica do Discurso (ADD), teoria brasileira que baseia seu arcabouço teórico e caminho metodológico nos estudos de Bakhtin e seus seguidores, configura-se como a fundamentação teórica principal deste trabalho. Também são mobilizadas categorias provenientes de outras áreas, como os estudos cinematográficos. Porém, deseja-se ressaltar que conceitos e caminhos metodológicos bakhtinianos.

A ADD vem sendo desenvolvida desde o fim da década de 1980. Em Brait (2006) pode-se compreender os fundamentos da ADD, com ela é possível depreender aproximações e distanciamentos que ajudam a identificar a teoria. A autora defende que metodologias dominantes de cada época, como é o caso do método cartesiano e a ciência positivista, dotadas do objetivo de se chegar a um conhecimento único e indubitavelmente verdadeiro, são perspectivas de que o Círculo se afastou, afinal, um fechamento e sistematização rigorosos nunca foram objetivos desses estudiosos. Outro ponto ressaltado pela autora é a relação indissolúvel entre língua, linguagens, história e sujeitos, sempre levada em conta na ADD. Considerar tal relação, de acordo com Brait (2006), leva a uma produção de conhecimento comprometida e responsável.

> Sem querer (e sem poder) estabelecer uma definição fechada do que seria essa análise/teoria dialógica do discurso, uma vez que esse fechamento significa uma contradição em relação aos termos que a postulam, é possível explicar seu embasamento constitutivo, ou seja, a indissolúvel relação existente entre língua, linguagens, história e sujeitos que instaura os estudos da linguagem como lugares de produção de conhecimento de forma comprometida, responsável, e não apenas como procedimento submetido a teorias e metodologias dominantes em determinadas épocas. Mais ainda, esse embasamento constitutivo diz respeito a uma concepção de linguagem, de construção e de produção de sentidos necessariamente apoiadas nas relações discursivas empreendida por sujeitos historicamente situados. (BRAIT, 2006, p. 10)

Essa articulação entre língua, linguagem, história e sujeitos, cara a uma análise dialógica do discurso, faz com que a cultura em que se insere um sujeito ou grupo de sujeitos, produtores dos enunciados analisados, seja sempre considerada no processo de pesquisa. Bakhtin propõe uma nova área de estudos,a metalinguística, campo de estudo para o qual não basta apenas o material linguístico existente nos enunciados, mas também aquilo

que foge do meramente formal, ou seja, o extra linguístico, o que está na vida, e que também é crucial para a comunicação e formação de sentidos.

Por esse motivo é crucial, na construção do arcabouço teórico deste texto, partir do diálogo, que é conceito central na obra do Círculo de Bakhtin, decorrente da concepção do sujeito dialógico. Esse sujeito existe por meio de enunciados concretos sempre voltados a um outro, o que torna incompatível com essa teoria a ideia de um discurso indiferente aos receptores. O processo dialógico pressupõe que um enunciado concreto seja respondido por outro, formando uma cadeia infinita (Bakhtin, 2016). Cada enunciado tem acabamento próprio, mas a réplica que o responde é apenas relativamente acabada, por integrar uma temporalidade dialógica mais ampla (Marchezan, 2006, p. 117). O diálogo, assim, está presente em toda alternância de vozes, seja numa conversa cotidiana, seja na retomada de textos antigos em novos enunciados, existindo um "diálogo cotidiano, espontâneo, e, com base nele, o diálogo mais extenso e complexo que constitui todo e qualquer enunciado" (Marchezan, 2006, p. 119).

> Não se considera, pois, um grande diálogo geral, sem feições, mas uma diversidade de diálogos, traduzíveis em especificidades de estilo e gênero, que os particularizam e localizam práticas sociais cotidianas e em esferas de atividade mais sistematizadas. (MARCHEZAN, 2006, p. 118).

Estabelecer o diálogo como um ponto de partida enriquece os comentários a seguir a respeito de outros conceitos bakhtinianos caros a este trabalho, visto que em todos eles o diálogo está, de alguma forma, inserido, como é o caso dos gêneros discursivos, um dos conceitos mais trabalhados por Bakhtin (2016). Segundo o filósofo russo, os gêneros nada mais são do que tipos relativamente estáveis de enunciados, que são formados por três elementos: estilo, conteúdo temático e construção composicional. Também é crucial lembrar que os gêneros só são produzidos em um determinado campo de atividade humana, que influencia o gênero,

determina-o – sendo assim, o gênero é sempre social. Como são infinitas as possibilidades de atividade humana, também são infinitas as possibilidades dos gêneros do discurso. Isso implica a ideia de que o enunciado, na teoria bakhtiniana, só pode ser realizado dentro de um contexto social, delimitado por um tempo e por um espaço específicos e em diferentes campos de atividade humana.

Dentre esses três elementos indissociáveis que compõem todos os gêneros discursivos, interessa particularmente aqui comentar sobre estilo, que tomado sob perspectiva bakhtiniana é sempre dialógico, portanto, o estilo será pensado na obra do Círculo enquanto elemento vivo, multi afetado por fatores que não se restringem à individualidade de quem o opera num discurso, como já evidenciado em pesquisa anterior de uma das autoras deste texto (Reis, 2024). É evidente que o estilo mobilizado carrega as interferências de quem enuncia, contudo, a própria relação discursiva com um outro, e até mesmo a natureza desse outro, constitui-se como fator determinante na formação do estilo utilizado. O estilo, nessa perspectiva, não é propriedade exclusiva do sujeito falante, mas resulta de um processo relacional, construído sempre em função de um interlocutor, real ou presumido, que orienta as escolhas linguísticas e expressivas do enunciador.

> Trataremos em primeiro lugar da estilística. Todo estilo está indissoluvelmente ligado ao enunciado e às formas típicas de enunciado, ou seja, aos gêneros do discurso. Todo enunciado – oral e escrito, primário e secundário e também em qualquer campo da comunicação discursiva (rietchevóie obschênie) – é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve), isto é, pode ter estilo individual. Entretanto, nem todos os gêneros são igualmente propícios a tal reflexo da individualidade do falante na linguagem do enunciado, ou seja, o estilo individual. (BAKHTIN, 2016, p.17).

Além disso, outras categorias extraverbais igualmente afetam o estilo, como o período sócio-histórico da enunciação e o lugar ou suporte em que o discurso se manifesta. Isso se ancora na concepção de que a linguagem, para o Círculo, é sempre atravessada por fatores sociais, culturais e históricos, de modo que o estilo não pode ser compreendido como um traço estático ou puramente estético, mas como uma manifestação situada, que se transforma conforme as condições concretas de produção do discurso. Assim, um mesmo sujeito pode mobilizar estilos distintos a depender do gênero discursivo em que se insere, do suporte pelo qual se comunica e do momento histórico em que sua fala se realiza.

Por fim, para completar o arcabouço de conceitos bakhtinianos mobilizados no momento da análise, comenta-se as questões que envolvem a carnavalização, muito relacionada à noção de cultura em que um sujeito está inserido. O próprio Bakhtin elaborou estudos amplamente reconhecidos e vastos que mostram a incursão da cultura nos materiais linguísticos analisados por ele, entre os principais estão *Problemas da Poética de Dostoiévski* (2022) e *A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais* (2010). Destaca-se aqui o conceito de carnavalização enxergado pelo autor nas obras de Rabelais. A ideia de "cultura oficial" (Bakhtin, 2013, p. 3) pode funcionar como um possível ponto de partida para a compreensão da carnavalização; essa cultura pode ser compreendida enquanto a ideologia dominante, que fez e faz parte do mundo em diversos tempos e espaços diferentes. As ideologias, segundo o pensamento bakhtiniano, só podem ser compreendidas por meio de seus signos. Se pontuarmos os signos que compõem a cultura oficial, encontraremos: o tom sério, as figuras religiosas (Deus, padres, a igreja), as figuras de poder (rei, governador, presidente, as leis, o capital).

Na festa de carnaval, em que ocorre carnavalização, é possível perceber que esses signos aparecem, porém recebem outro sentido: o povo simples, que não governa, se torna, de certo modo, rei, rainha, anjos, presidente, padres, papa, ou alguma figura de

poder, através do uso das máscaras, da fantasia. Ou seja, as hierarquias são rompidas, acontece o destronamento das figuras de poder. Há uma relativização do sagrado e do profano. Em suma, o discurso da cultura oficial é transformado e completado pela cultura popular, que, no processo de carnavalização, tem como objetivo o riso transgressor, e um dos artifícios possíveis para se alcançar esse efeito de sentido é o grotesco.

> o riso carnavalesco é, em primeiro lugar, patrimônio do povo [...]. Todos riem, o riso é 'geral'; em segundo lugar, é universal, atinge a todas as coisas e pessoas (inclusive as que participam no carnaval), o mundo inteiro parece cômico e é percebido e considerado no seu aspecto jocoso, no seu alegre relativismo; por último, esse riso é ambivalente: alegre e cheio de alvoroço, mas ao mesmo tempo burlador e sarcástico, nega e afirma, amortalha e ressuscita simultaneamente. (BAKHTIN, 2013, p.10).

O grotesco é o elemento nuclear da carnavalização, tal elemento deve ser penetrado ao mundo oficial, que se pretende completo, uno e estável, para desse modo rompê-lo. Sendo assim, o grotesco de que Bakhtin fala parte da ideia antiga e romana da palavra, como aquilo que pode "exprimir a 'transmutação de certas formas em outras, no eterno inacabamento da existência'" (Discini, 2006). Dessa forma, o grotesco busca superar tudo de caráter acabado. Em outra instância, ele invoca o rebaixamento corporal, de modo a reproduzir um rebaixamento dos valores da cultura oficial:

> [...] o corpo grotesco não está separado do resto do mundo, não está isolado, acabado, nem perfeito, mas ultrapassa-se a si mesmo, franqueia seus próprios limites. Coloca-se ênfase nas partes do corpo em que ele se abre ao mundo exterior, isto é, onde o mundo penetra nele ou dele sai ou ele mesmo sai para o mundo, através de orifícios, protuberâncias, ramificações e excrescências, tais como a boca aberta, os órgãos genitais, seios, falo, barriga e nariz (BAKHTIN, 2013, p.23).

A teoria bakhtiniana opera como nosso arcabouço principal. Contudo, tendo em vista o tema proposto para discussão, foi necessário ir a outros textos, situados em outros campos do saber, que contribuíram para análise e contextualização do tema. Foi importante, por exemplo, visitar as categorias de transparência e opacidade cinematográfica, de Xavier (2005). A transparência no cinema está ligada à criação de uma ilusão de realidade, fazendo com que o espectador se deixe absorver pela narrativa e esqueça a materialidade do próprio filme. É o que acontece no modelo hollywoodiano clássico, em que a decupagem, a fluidez narrativa e o chamado efeito-janela constroem a sensação de que vemos o mundo como ele é, quando na verdade isso depende de uma série de convenções e máscaras que naturalizam uma ideologia. Assim, elementos como profundidade de campo, continuidade ou sensação de realismo funcionam mais como estratégias de engano do que como um acesso direto à verdade. Já a opacidade destaca justamente o contrário: ela chama atenção para a materialidade do cinema e expõe seus dispositivos — montagem, enquadramentos, som, performance — revelando que a imagem é construída. Filmes opacos rompem com a ilusão transparente, fazem o espectador perceber a "espessura da linguagem" e assumem seu caráter discursivo, podendo até falar apenas de si mesmos. Como conceito, a opacidade é múltipla e instável, variando em formas e intensidades, e por isso está associada a propostas cinematográficas alternativas e mais autorreflexivas. Para Xavier, porém, transparência e opacidade não são opostos rígidos: elas constituem uma relação dialética, em que uma sempre atravessa e contamina a outra. A transparência é a significação que tenta ocultar sua base material, enquanto a opacidade é essa base que sustenta a significação. Assim, todo filme se constrói na tensão entre mostrar um mundo aparentemente claro e evidenciar, mesmo que discretamente, a presença dos seus próprios mecanismos — uma teia feita ao mesmo tempo de luz e de sombra.

Por fim, é necessário dizer que a metodologia adotada para a investigação realizada neste texto segue princípios bakhtinianos.

Entre os caminhos possíveis, que a ADD oferece, para a análise, adotamos aqui o cotejamento de textos, que se configura enquanto a inserção de vários enunciados postos em relação para que a compreensão do sentido possa ser o mais profunda possível.

> Em que medida é possível descobrir e comentar o *sentido* (da imagem ou do símbolo)? Só mediante outro sentido (isomorfo) do símbolo ou da imagem? É impossível dissolver o sentido em conceitos. Pode haver uma racionalização *relativa* do sentido (a análise científica habitual), ou um aprofundamento do sentido com o auxílio de outros (a interpretação artístico-filosófica). O aprofundamento mediante a ampliação do contexto distante. (BAKHTIN, 2017, p. 64).

Nosso *corpus* se constitui por trechos do filme *Orgia ou o Homem que Deu Cria*, de João Silvério Trevisan. Os trechos, que aparecem aqui como *prints* de tela, foram retirados do filme em sua composição completa e disponível no Youtube, no canal do próprio diretor: https://www.youtube.com/@joaosilveriotrevisan3448.

2 Um acabamento possível para o *Orgia*

O *Orgia* foi produzido em 1971, início do período mais duro da ditadura militar brasileira, regime político que considerou o filme de Trevisan pornográfico e com isso, foi censurado. Talvez, ter passado por essa censura fez com que o filme não ficasse tão conhecido atualmente; porém, encontrá-lo para assistir não é uma tarefa difícil, graças a seu próprio criador, que disponibilizou a obra inteira em seu canal no *Youtube*. O filme, no *Youtube*, conta com uma legenda, possivelmente escrita pelo próprio Trevisan, que traz uma sinopse:

> Um rapazinho do interior foge de casa, após matar o pai. Ao redor de sua fuga, pelas estradas de um Brasil não identificado, vai se formando um grupo de marginais e andarilhos de todos os tipos: um ex-presidiário, uma rumbeira, índios famintos, o rei negro do

> país, um anjo caído do céu, um travesti fantasiado de Carmen Miranda (que declama poemas de Oswald de Andrade), um fabricante de bombas, um cego, vários mendigos e, entre tantos outros, um cangaceiro grávido. Sua viagem é pontuada por episódios estranhos, quase surrealistas, em que personagens entram e saem de cena – por exemplo, um devorador de livros que se enforca, um fabricante de camisinhas falido, um padre que reproduz a primeira missa do Brasil, etc. Ao final, o grupo chega à cidade grande, mas totalmente desabitada, e acaba se reunindo para uma festa orgiástica num imenso cemitério, onde o cangaceiro dá à luz um bebê, que é imediatamente devorado pelos índios famintos. (TREVISAN, 2024).

A profusão de imagens do filme é imensa, o que oferece uma grande possibilidade de temas que um analista em ADD poderia abordar, bem como pesquisadores de outras áreas. Porém, desejamos destacar apenas alguns fragmentos da obra que nos ajudam a mobilizar e refletir sobre os conceitos de diálogo, estilo,carnavalização e ato responsável.

Dando início à análise do *corpus*, gostaríamos de ressaltar as relações dialógicas existentes na obra. Para isso, vale lembrar que a relação dialógica entre discursos é compreendida como objeto basilar da proposta metalinguística de Bakhtin e que essas relações não se limitam ao encontro face a face entre sujeitos. De modo geral, pensamos que o filme de Trevisan representa uma resposta à concepção de país que se tinha na época. Tendo em vista o período de exceção, é necessário lembrar que havia uma propaganda realizada pelo governo autoritário de um país que estava seguro da ameaça comunista enquanto os militares estivessem sob controle. Um dos *slogans* mais famosos da ditadura, popularizado no início da década de 1970 contribui para a compreensão dos valores oficiais da época:

Figura 1 - Slogan da ditadura



Disponível em:
https://www.poder360.com.br/brasil/brasil-ame-o-ou-deixe-o-sbt-revive-slogan-e-musicas-da-ditadura/

O enunciado evidencia a grande tensão da época: não havia espaço para críticas ao governo, ato que estava sujeito à censura, à prisão ou a consequências ainda mais extremas. Retornando ao filme de Trevisan, a sinopse apresenta o cenário da obra como "um Brasil não identificado", o que permite uma primeira interpretação: a de que se trataria de uma tentativa de escapar da censura, alegando que o Brasil retratado no filme não seria o mesmo em que a obra foi produzida. Essa leitura, no entanto, não exclui a possibilidade de o filme ser interpretado também como uma crítica ao regime — hipótese reforçada quando se considera o caráter crítico que marcava os filmes produzidos na Boca do Lixo. Nesse sentido, o "não identificado" demarcava justamente uma relação com o Brasil real, que, sob o autoritarismo, já não era mais reconhecido por muitos. Diante disso, compreende-se que uma das intenções discursivas do filme é construir uma alegoria do Brasil real em que foi produzido, por meio de imagens surreais e fantásticas — uma intenção que carrega, portanto, profunda relação dialógica.

Outra relação dialógica que gostaríamos de salientar se encontra na polêmica entre o CM e o CN. A referência a *Deus e o Diabo na Terra do Sol*, existente no filme de Trevisan, está presente do início ao fim, para que seja possível enxergar isso é necessário lembrar que no filme de Glauber um vaqueiro mata um coronel e foge pelo sertão com sua esposa e um grupo de sertanejos pobres, liderados pelo cangaceiro corajoso e dramático chamado Corisco.

Esse último, no filme de Trevisan, pode ser identificado de maneira mais direta e paródica na figura do cangaceiro grávido. Quando esse personagem aparece, fica nítida a referência ao famoso cangaceiro Corisco do filme de Glauber Rocha, visto as marcações muito semelhantes entre os dois atores (cangaceiro de Glauber e de Trevisan), como os rodopios e gestos agitados. Há uma certa rixa entre o grupo do Cinema Novo e o do Cinema Marginal, que Trevisan rememora em suas entrevistas de forma explícita:

> Então eles eram os principais focos. Havia outros no Rio de Janeiro: Elyseu Visconti, por exemplo, e o Torquato Neto, que tinha uma coluna no *Última Hora* do Rio de Janeiro, em que ele diariamente esculhambava com o Cinema Novo. Diariamente. Eu acho que tem até um livro sobre o Torquato, que traz muitos desses artigos. Então, era uma espécie de rixa mútua. Mas ao mesmo tempo que o Cinema Marginal era reativo às posições agressivas do Cinema Novo, do ponto de vista sobretudo geracional, ele também tinha uma posição própria frente ao Cinema Novo, que não era institucionalizada, porque nunca se criou um grupo de Cinema Marginal, como se criou um grupo de Cinema Novo. Esse era o problema: esse grupo do Cinema Novo era muito fechado. (MICHELETTI, 2012, p. 266).

Nessa citação, por meio da categoria o outro-para-mim, Trevisan mostra como enxergava os membros do CN sobre seu ponto de vista, utilizando alguns signos como "agressivo" e "muito fechado". Esse último demonstra o que para Trevisan seria o principal problema do grupo, o que conferia a eles uma característica de que o CM fugia, a institucionalidade. Dessa forma, Trevisan parece defender que em algum momento o CN passou a adquirir algum caráter oficial, monológico.

Figura 2 - Cena: O cangaceiro grávido



Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=uDmGsL13ScQ

Pensamos que a construção do cangaceiro grávido estabelece uma relação dialógica, não só com o filme de Glauber, mas com todo o CN, de forma a tensionar a "rixa", ou polêmica existente entre as duas estéticas, de modo que a inserção do cangaceiro grávido acontece em tom debochado, não só pela sua gestação (o que rompe com os padrões de gênero/sexo), mas também por segurar uma bandeira da Volkswagen, parte de um sistema capitalista que muitos membros do CN repudiavam. Ainda em entrevista, Trevisan mostra mais desse tensionamento entre estéticas, mas agora foca mais na figura de um dos mais famosos representantes do CN, Glauber.

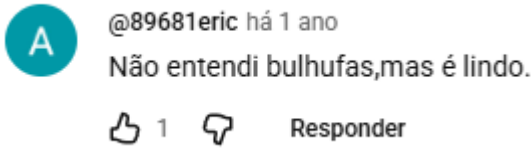
> Glauber era um verdadeiro ditador, ele era um controlador. Ele mais ou menos regia o grupo do Cinema Novo. Porque, obviamente, ele era um gênio, e ele era o grande líder do grupo. E a relação que o Cinema Marginal tinha com o Cinema Novo na verdade era umbilical, e nós queríamos cortar essa relação. Nós queríamos a morte do pai. Daí porque o *Orgia* tem toda essa referência ao pai. Começa com a morte do pai. O pai, ali, era o Glauber Rocha, o cangaceiro grávido era uma gozação ao cangaceiro do *Deus e o Diabo na Terra do Sol* (1964), tanto que eu dei ao meu ator a mesma marcação que o Glauber deu ao Othon Bastos, que era uma marcação meio brechtiana, exagerada, uma interpretação meio histérica, em que o personagem às vezes rodava. (MICHELETTI, 2012, p. 266).

Nessa citação é possível ver a outra imagem que estabelece diálogo com o CN, citada pelo próprio Trevisan. Trata-se do assassinato de uma figura de poder, que em Orgia está na morte do pai e que em *Deus e o Diabo* está na morte do coronel, porém, cada um desses atos carrega um intensão de sentido diferentes. Nas palavras do próprio Trevisan, a intenção era demarcar que o CM desejava um rompimento com a estética da qual nasceram.

Estabelecidas essas relações dialógicas, gostaríamos de refletir sobre a estética do CM por meio do *Orgia*, para isso mobilizamos as ideias de gênero discursivo, formas cinematográficas e estilo. Antes de tudo, lembramos que gêneros são formas relativamente estáveis de enunciados, que sempre apresentam três elementos indissociáveis: construção composicional, conteúdo temático e estilo (Bakhtin, 2016). Tendo em vista a ótica bakhtiniana, não compreendemos o estilo apenas enquanto uma intenção individual, mas, também e sobretudo, enquanto elemento dialógico, que para se realizar considera os interlocutores.

Dito isso, gostaríamos de salientar que não compreendemos o CM enquanto uma estética que teria a marca de abordar temáticas políticas e sociais de modo a articular uma denúncia. Se nos lembrarmos do que diz Bernardet sobre o CM – "a degradação está aqui presente como em muitos filmes 'marginais'" (Bernardet, 2001, p.5) – pode-se avançar no estilo adotado pelo movimento, com a degradação, ele se refere a elementos como a morte, a nudez, a lama, a sujeira. Em Orgia é possível enxergar elementos relativos a essa degradação, sempre encadeados em uma sucessão de acontecimentos intensos, que para muitos espectadores podem parecer não fazer sentido. Sentimento que pode ser exemplificado com esse comentário ao filme disponível no Youtube, e explicado pelo contexto de censura da época, que fazia com que as questões polêmicas fossem abordadas de forma a burlar a censura:

Figura 3 - Comentário de *Youtube* ao filme de Trevisan



Fonte: https://www.youtube.com/@joaosilveriotrevisan3448

Diante disso, quem eram os interlocutores do CM? Responder a essa pergunta ajuda a compreender o estilo. Uma vez denunciadas as questões políticas e sociais em meio a imagens "degradantes" (Bernardet, 2001) que pareciam não fazer sentido, acreditamos que o CM buscava dialogar diretamente com sujeitos que compreendiam as questões ali presentes e concordavam, de modo a suscitar discussão e resistência frente ao governo autoritário.

Ainda sobre o estilo, como defendido na seção teórica, esse conceito não se delimita apenas pela consideração que o enunciador faz do seu interlocutor, mas também pelo período sócio-histórico da enunciação e pelo lugar ou suporte em que o discurso se manifesta — ambos, contudo, a serviço dessa mesma relação com o outro, uma vez que é em função dele que se constroem os efeitos de sentido pretendidos. O cinema marginal era feito com baixa disposição de recursos financeiros, condição que se traduzia no uso do filtro em preto e branco e de takes rápidos; tais escolhas, entretanto, não podem ser lidas apenas como limitação técnica, mas como procedimentos que produzem um efeito de sentido voltado a um interlocutor específico, capaz de reconhecer nessa precariedade um gesto estético e político. Em Orgia, destaca-se principalmente o plano aberto, que permite incorporar, em cena, os verdadeiros personagens que a narrativa congrega, bem como o cenário sempre amplo e aberto em que atuam, raramente o ambiente fechado — construção que, também ela, se organiza em função do outro a quem o filme se dirige.

Durante os créditos do filme, a voz de Marcos Nanini contribui para a compreensão de algumas de suas questões técnicas: relata a utilização de uma velha câmera cineflex — não das mais modernas e sofisticadas para a época —, de filmes em preto e branco comprados na Kodak e a ausência de equipamentos de iluminação, sendo toda a luz das cenas oferecida pelo sol. Esse detalhe técnico ajuda a explicar, inclusive, a montagem do filme, com cenas rápidas e poucas falas: era preciso aproveitar a luz solar enquanto ela estivesse disponível. Vale destacar que a produção da obra se insere num momento de transição entre os filmes em preto e branco e os filmes coloridos, que eram mais caros — o que também justifica a escolha estética (ou, possivelmente, orçamentária) pelo preto e branco. Nos créditos, a câmera percorre o cenário ao som de uma música leve, que é subitamente interrompida pela voz de Nanini, narrando essas informações técnicas do filme.

Por fim, tendo em vista a opacidade e a transparência, é possível classificar o *Orgia* dentro da opacidade; afinal, há momento em que a ilusão cinematográfica da transparência é destruída: esta parte está no final, quando os indígenas olham para a câmera, quebrando a quarta parede.

Por fim, para cumprir com os objetivos, aborda-se o conceito bakhtiniano, a carnavalização. Esses elementos da degradação, apresentados até aqui na discussão sobre o estilo, são um gancho importante para se trabalhar a carnavalização, de modo que algumas imagens degradantes presentes no filme podem operar o processo de carnavalização: uma ruptura dos signos de poder, tendo como fim o destronamento.

Em determinado momento, o jovem que assassinou o pai e o ex-presidiário encontram uma figura em meio à floresta: um homem seminu, sentado numa pilha de livros, que lê e grunhe sons estranhos - chamado por Trevisan de intelectual suicida. Enquanto os dois marginais leem, tranquilos e absortos na atividade, o homem seminu segue tentando se comunicar em sua linguagem indecifrável, que se torna cada vez mais gesticulada, além de

começar a arrancar e comer as páginas dos livros. Em seguida, o jovem e o ex-presidiário estão de calças arriadas, lado a lado, acocorados, de costas e limpando-se com as páginas do livro, ato que é interrompido pelos gritos intensos do intelectual. Os dois saem correndo rapidamente para o ajudar, quando chegam, o homem está morto: enforcou-se. Os livros queimam na fogueira, enquanto seu corpo suspenso veste um pano com a frase: "deixa sangrar" (que posteriormente passa a ser sua "lápide").

Figura 4 - Cena: morte do intelectual



Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=uDmGsL13ScQ

O seminu suicida parece encarnar a figura, carnavalizada, dos intelectuais e/ou da academia. Acreditamos que aqui Trevisan tenta rebaixar o discurso oficial da academia/intelectuais por meio da forma como apresenta esse personagem, despido e murmurando coisas que ninguém entende. Faz isso, a princípio, pelo artifício da abjeção: o fato de estar quase nu e a presença do baixo corporal, quando o jovem e o ex-presidiário se limpam explicitamente. Além disso, também se destaca a linguagem verbal estranha do intelectual, que causa riso e pode ser lida como uma crítica à comunicação do discurso acadêmico da época: truncada, técnica, feita somente para os pares etc.

Passadas algumas cenas, o grupo, que nesse ponto conta com mais marginais além do ex-presidiário e o jovem, encontra um padre, uma freira e um coroinha que celebram uma missa, que acontece no alto do morro, de modo simples: uma mesinha com pano branco e uma cruz improvisada. A cena rápida e silenciosa acaba com o padre jogando algumas sementes na terra e nos marginais. Em seguida, os religiosos seguem a marcha ao lado do grupo. Pode-se interpretar, com essa passagem, mais um elemento carnavalesco, visto que, pelo enraizamento histórico se sabe que o discurso religioso manteve certa repulsa e crítica ferrenha a muitos dos tipos de sujeitos que estavam representados no grupo do *Orgia* (ladrões, assassinos, prostitutas, travestis, etc). Contudo, os religiosos apontados no filme passam a caminhar ao lado dos marginais após o filme, juntando-se a eles e fazendo parte da caminhada ébria. Assim, é possível elencar esses acontecimentos com a crítica à hipocrisia religiosa, geralmente engendrada pelos discursos vinculados à esquerda radical e ao ateísmo.

Por fim, é possível enxergar a carnavalização atingindo outro aspecto da cultura oficial: a capital. Na parte final do filme, os marginais sabem que estão quase chegando à cidade quando avistam uma fábrica; sentados, próximo a ela, estão duas figuras: os donos da empresa, concorrentes, que dão graças ao ver o grupo, pois estão sem clientes. Começam a se gabar de seus produtos, competem, cada um dizendo que seu produto é melhor que o do outro. O grupo passa reto, ignorando os capitalistas. Eles começam a se lamentar, lembrando os dias de glória, de vendas abundantes, que se foram. O presente é de miséria para eles. Aqui, os capitalistas saem dos escritórios, das salas de jantar, de fumar charuto, ambientes reconhecidamente sérios, onde ocorrem as decisões da empresa, para a rua, sob o sol ardente, implorando por clientes. Tornam-se ridículos.

Considerações finais

Ao longo deste trabalho, buscou-se compreender como *Orgia ou o Homem Que Deu Cria* se constitui como um enunciado concreto, situado em um momento histórico de intensa repressão política e cultural, e como essa condição de produção atravessa suas escolhas estéticas. A partir do arcabouço da Análise Dialógica do Discurso, foi possível observar que o filme de Trevisan não apenas retrata a marginalidade que lhe dá nome, mas assume, ele próprio, uma posição responsiva diante de discursos anteriores — sejam eles o discurso oficial da ditadura, sejam as convenções estéticas do Cinema Novo. Essa dupla articulação, entre resistência política e disputa geracional dentro do próprio campo cinematográfico, permite pensar o Cinema Marginal mas como uma estética de degradação e carnavalização que reconfigura os signos da cultura oficial em chave cômica e grotesca.

O enunciado fílmico, nessa posição avaliativa, mostra-se como arte de resistência, e é nesse movimento que entendemos encontrar seu caráter ao mesmo tempo responsivo e responsável, em contexto em que vozes sociais e pessoas são silenciadas.

Referências

AZEVEDO, Carolina. Boca do Lixo: como império cinematográfico dos anos 60 virou a cracolândia. *Revista Esquinas*, Faculdade Cásper Líbero, 19 jun. 2021. Disponível em: https://revistaesquinas.casperlibero.edu.br/arte-e-cultura/cinema/boca-do-lixo-como-imperio-cinematografico-dos-anos-60-virou-a-cracolandia/. Acesso em: 9 set. 2026.

BERNARDET, Jean-Claude. *Brasil em tempo de cinema:* ensaios sobre o cinema brasileiro de 1958 a 1966. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. Por uma metodologia das ciências humanas. In: BAKHTIN, Mikhail. *Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas*. Organização, tradução, posfácio e notas Paulo Bezerra. Notas da edição russa Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2017. p. 57-80.

BAKHTIN, M. M. *Os gêneros do discurso***.** Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016. 176 p.

BAKHTIN, M. M. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. Tradução de Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2013.

BRAIT, Beth. Análise e teoria do discurso. *In*: *Bakhtin***:** outros conceitos-chave. Beth Brait (org.). São Paulo, Contexto, 2006.

DISCINI, N. Carnavalização. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin***:** outros conceitos-chave. São Paulo, Contexto, 2006.

KREUTZ, K. Cinema Novo. *Academia Internacional de Cinema (AIC)*, 17 out. 2018. Disponível em: https://www.aicinema.com.br/cinema-novo/. Acesso em: 9 set. 2026.

MARCHEZAN, Renata Coelho. Diálogo. In: BRAIT, Beth (org.). Bakhtin: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006. p. 115-131.

MICHELETTI, J. P. *Entrevista com João Silvério Trevisan*: Boca do Lixo, Cinema Novo, Cinema Marginal. LAICA – USP, v. 1, n. 1, jun. 2012.

REIS, Clarice Almeida dos. *O discurso político da direita radical no Brasil***:** uma análise dialógica. Orientadora: Marina Célia

Mendonça. 2025. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Letras) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara-SP, 2024.

ROCHA, João Cézar de Castro. *Guerra cultural e retórica do ódio*: crônicas de um Brasil póspolítico. Goiânia: Editora & Livraria Caminhos, 2021. 464p

TREVISAN, J. S. *Orgia ou o homem que deu cria* [vídeo]. YouTube, 1971 (filme), upload em 2024. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=uDmGsL13ScQ. Acesso em: 01 dez. 2025.

VOLÓCHINOV. V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem***.** Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2017. (Tradução, Ensaio Introdutório, Glossário e Notas de S. V. C. Grillo e E. V. Américo). São Paulo: Editora 34, 2017.

XAVIER, I. *O discurso cinematográfico: a opacidade e a transparência*. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

É POSSÍVEL ESCREVER EST(ÉTICA)MENTE SEM ÉTICA?: O ATO RESPONSÁVEL ATRAVÉS DA ARTE-PALAVRA

Bruno Leno MOSER[76]
Eduarda SEDREZ SCHOLLEMBERG[77]

1 Um convite ao delírio do verbo[78]

No descomeço era o
verbo.
Só depois é que veio o
delírio do verbo.
O delírio do verbo
estava no começo, lá
onde a
diz: Eu escuto criança a
cor dos passarinhos.
A criança não sabe que
o verbo escutar não
funciona
para cor, mas para som.
Então se a criança
muda a função de um
verbo, ele

[76] Pós-graduando do Programa de Mestrado Profissional em Letras pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professor de Língua Portuguesa e Literatura na Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina. E-mail: bruno.l.moser@gmail.com
[77] Pós-graduanda do Programa de Mestrado Profissional em Letras pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora de Língua Portuguesa e Literatura na Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina. E-mail: eduardasedrez@gmail.com
[78] As marcas d'água foram feitas pelos autores, baseadas no encarte da peça *O Céu da Língua*.

delira.
E pois.
Em poesia que é voz de
poeta, que é a voz de
fazer
nascimentos —
O verbo tem que pegar
delírio.
Manoel de Barros. *In:*
O livro das
ignorãças.

Iniciamos este texto com uma epígrafe de Manoel de Barros, mais especificamente do poema *No descomeço era o verbo*; nele, o escritor reforça a ideia de que o poeta, para ser poeta, precisa, tal qual uma criança, fazer o verbo pegar delírio. Segundo Manoel, o verbo em si aparece no descomeço, pois no começo, isto é, na infância, há somente o delírio do verbo.

Como estudantes, professores-pesquisadores e amantes das artes, teceremos aqui reflexões sobre a arte-palavra, mesmo porque, na primeira aula da pós-graduação, uma de nossas professoras, através de Manoel - ou quem sabe foi Manoel através da professora -, também nos disse para fazermos o verbo pegar delírio.

Sabemos, como estudantes e leitores de Bakhtin e seu círculo, que a palavra não existe sozinha, não surge no vácuo, é criada e, desde o início, está imbuída de valores (Volóchinov, 2021); somado a isso, o falante nunca é um falante original de algo, ou como propõe Bakhtin (2011), um "adão bíblico", pois é através do diálogo com outro que se torna dono do seu projeto de dizer. Dizemos então que "A palavra acompanha e comenta todo ato ideológico" (Volóchinov, 2021, p. 100). Ela é, portanto, a materialização do signo ideológico na arena do jogo discursivo, trazendo consigo sentidos, significados, contextos, identidades e intenções, ou seja, é acompanhada de um conjunto simbólico de subjetividades.

> O signo não é somente uma parte da realidade, mas também reflete e refrata uma outra realidade, sendo por isso mesmo capaz de distorcê-la, ser-lhe fiel, percebê-la de um ponto de vista específico e assim por diante. [...] Onde há signo há também ideologia. (Volóchinov, 2021, p. 93).

Logo, a palavra - o signo central para o enunciado verbal - participa da construção dos sentidos das coisas, relaciona-se com a realidade e a reproduz de modo não-neutro, a partir de uma

(re)interpretação, (re)organização, de uma (re)elaboração do lugar em que se enuncia.

A ética e a estética na arte, na vida e nas ciências, apesar de três elementos distintos, devem ser unificados dentro de nós na unidade de nossa responsabilidade, como propõe Bakhtin (2011). A partir disso, no Rodas de Conversas Bakhtinianas e Encontro de Estudos Bakhtinianos de 2025 nos propusemos discutir a relação sisifiana entre professor e seu irrepetível ato responsável no próprio fazer/ser docente, e neste ano continuaremos falando sobre responsabilidade, no entanto, articulando tal conceito com a criação estética.

Além disso, se no ano passado escrevemos motivados pelas reflexões propostas por Albert Camus, em seu ensaio O Mito de Sísifo, que inspirou Gregório Duvivier e Vinicius Calderoni em sua peça "*Sísifo*"[79], e por Mikhail Bakhtin em "*A filosofia do ato responsável*"; agora andamos novamente com Duvivier, exímio delirador de verbos, isto porque o delirador é alguém que propõe um olhar outro para a forma com a qual interagimos com o mundo, e, consequentemente, com os outros.

O mais recente trabalho de Gregório Duvivier, "*O Céu da Língua*"[80], vem acompanhado de seu novo livro, "*Aos pés da letra*", em que procura celebrar e contemplar a beleza poética da Língua Portuguesa. Trata-se de uma ode a nossa língua por meio da Literatura, da Linguística e da Etimologia. Diante disso, e somado às inspirações passadas, nos sentimos motivados a dar continuidade às reflexões que vínhamos construindo no espaço que o Rodas - batizamos carinhosamente assim esse nosso encontro com tantas outras vozes que se reúnem para debater e discutir a vida a partir das teorias bakhtinianas - nos proporcionou.

---

[79] *Sísifo* é um monólogo teatral montado e dirigido por Gregório Duvivier e Vinicius Calderoni em 2019. Está disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=KBRdKYCcS5Q.

[80] Monólogo. disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=hK-VhD7wH84.

Duvivier (2025; 2026) e Bakhtin (2011) compartilham uma visão filosófica relativamente próxima em relação à língua, ambos a enxergam como uma experiência viva, dinâmica, cheia de significados e sentidos, que produz encontros entre a vida e a arte. Duvivier (2025; 2026) vê na língua, através da experiência estética dada pelo ritmo, pelos sons, pela musicalidade, pelo contexto, pela origem das palavras e pelo afeto, a marca profunda de quem somos. Analisa a língua, também, como uma arte presente nos encontros, na maneira como interagimos uns com os outros. Bakhtin (2011) defende a não separação entre a arte, a ciência e a vida, e - acrescentamos aqui - nem mesmo a língua, de modo que tais áreas fundem-se em uma unidade indivisível, à qual tais campos de domínio da atividade humana consigam atuar respondendo eticamente uns aos outros.

> Quando o homem está na arte não está na vida e vice-versa. Entre eles, não há unidade e interpenetração do interno na unidade do indivíduo.
> O que garante o nexo interno entre os elementos do indivíduo? Só a unidade da responsabilidade. Pelo que vivenciei e compreendi na arte, devo responder com a minha vida para que todo o vivenciado e compreendido nela não permaneçam inativos. No entanto, a culpa também está vinculada à responsabilidade. A vida e a arte não devem só arcar com responsabilidade mútua mas também com a culpa mútua. O poeta deve compreender que a sua poesia tem culpa pela prosa trivial da vida, e é bom que o homem da vida saiba que a sua falta de exigência e a falta de seriedade de suas questões vitais respondem pela esterilidade da arte. (Bakhtin, 2011, p. 33).

Em outras palavras, o filósofo endossa que o sujeito experimentando a arte, não pode dissociar aquilo que viveu do modo como age, uma vez que ocupa uma posição única e insubstituível diante do acontecimento da vida, ou seja, é sua responsabilidade agir eticamente. Nesse sentido, afirmamos, através de Bakhtin (2011) e com o apoio de Duvivier (2025; 2026), que a língua pode ser compreendida e construída no cotidiano

como uma espécie de poesia, fato que lhe confere a possibilidade de ir além de um sistema abstrato de comunicação, transportando-nos - sim, todos -, por assim dizer, para contextos em que não se há limites para ser ou existir. Afinal,

> Não existe pensar fora da língua. Ah, mas uma imagem vale mais do que mil palavras, dizemos - usando palavras. Estou sem palavras, dizemos - usando palavras. A palavra é prata, o silêncio é ouro, dizemos, em vez de fazer o que o ditado recomenda e ficar calados. Não inventaram nada, ainda, à altura da língua. (Duvivier, 2026, p. 39).

Para Duvivier (2026, p.17), "[...] o nome não tem uma relação uterina com a coisa, mas vai deformando a coisa até ela ficar parecida com ele. E vice-versa. A coisa e o nome nascem separados, mas, quando se conhecem, se tornam uma coisa só, indivisível". Tencionamos aqui, a partir disso, a reflexão acerca de como a palavra - ou nome, como o poeta tem utilizado - possui uma neutralidade enquanto possibilidade e flexibilidade de uso, mas ganha contornos ideológicos ao ser evocada de um lugar enunciativo, revelando parte da consciência socioideológica de quem a usa. Com isso, queremos afirmar, assim como Duvivier (2025; 2026) e Volóchinov (2021), que no projeto de dizer, na disputa do jogo discursivo, a palavra é meio para a negociação de sentidos.

Sob tal princípio, é importante que olhemos para a riqueza de nossa língua além das questões fixas e estruturais, que a vejamos através de uma lente sociodiscursiva. Algumas palavras acentuam contextos sociais específicos, mas, no transcorrer da vida, na dinamicidade da própria língua, tais contextos acabam transformando-as ou ganhando ainda outras palavras que os ajudam a construir múltiplas camadas de sentidos. Nesse processo revelamos traços de nossa consciência socioideológica, ou seja, nossos desejos, crenças e valores, nossa identidade (Volóchinov, 2021). Como Duvivier (2026, p. 58), sentimos "[...] que as palavras

também são gente. Elas nascem e morrem. E entre uma coisa e outra atravessam desertos, contam histórias, são festejadas, canceladas, esquecidas. Muitas vezes dão a volta por cima, graças ao advento da gíria".

As palavras, imbuídas de valores ideológicos, quando escolhidas no ato de falar e escrever refletem e refratam relações de poder, disputas sociais e visões de mundo (Bakhtin, 2011; Volóchinov, 2021). Volóchinov (2021) diz que a palavra se coloca como arena discursiva da luta de classes, reflete, então, os interesses e os tensionamentos de diferentes grupos. Para o autor, a cadeia dialógica é formada pela mistura das variadas, múltiplas, linguagens desses segmentos sociais - o que chamamos de pluridiscursividade ou heteroglossia.

Por esse motivo, para pensar a arte, aqui com o recorte da arte em forma de palavra, é necessário estar atento o tempo inteiro à responsabilidade que envolve esse uso, afinal, não temos álibi em nossa existência (Bakhtin, 2010) e precisamos assumir o compromisso com aquilo que fazemos. Se a palavra é ideológica por si só, consequentemente a arte-palavra é também imbuída de ideologismos que vão refletir mas, principalmente, refratar a realidade.

2 Uma ode às indissociabilidades

Existem conceitos que, embora distintos, são indissociáveis. Giovani (2024) defende a indissociabilidade entre língua e literatura, na perspectiva que o texto literário não se constrói isoladamente, ele se apropria do material linguístico e consigo traz práticas sociais e contextos ideológicos. Língua e literatura, portanto, segundo a autora, constroem-se como campos únicos, mas entrelaçados, logo - como Bakhtin (2011) evidencia - se interpenetram, funcionando como discursos vivos, que refletem as condições de um tempo-espaço, um cronotopo, para produzirem sentidos. É assim que entendemos a língua e a literatura, bem como a arte e a vida: a literatura está para a língua, assim como a arte está

para vida. Ou seja, são diferentes, mas coexistem no universo e, principalmente, dentro de nós, a partir de um ato responsável.

Ademais, como propõe Silveira e Giovani (2025, p. 5), "Ler literatura não é apenas interpretar um texto 'fixo', mas entrar em diálogo com ele, problematizá-lo, relacioná-lo a outros discursos e experiências", e esse diálogo é estabelecido através da linguagem, ou seja, para alcançar o literário - a arte-palavra que colocamos em voga - é necessário usar a vida, nesse caso a língua.

Candido (2011) defende a ideia de que não existe - nem nunca existiu - povo sem arte, ou seja, a vida dos seres humanos é dialógica com a arte. Segundo Bakhtin (2011), o homem da vida quando não embebido na arte, e vice-versa, exime-se de seu próprio ato responsável, já que uma interpenetra a outra. Do mesmo modo, se a arte é o que confirma o homem em sua humanidade, como nos aponta Candido (2011), é impossível, de fato, sair desse lugar enquanto homens da vida. O que pode acontecer é "essa relação [...] tornar-se mecânica, externa. [...] temporariamente o homem sai da 'agitação do dia a dia' para a criação como para outro mundo 'de inspiração, sons doces e orações'." (Bakhtin, 2011, p. XXXIII).

Dando enfoque, então, na arte-palavra, entendemos a literatura como campo em que vida e arte se fundem; assim, trazemos à tona a perspectiva de vida em entender a literatura como não separável da língua, e vice-versa, ao invés de enxergá-las como apenas campos do conhecimento desconectados. É através da literatura que as potencialidades da linguagem ficam ainda mais aparentes, o que fica claro através de Bakhtin (2011) que, ao analisar a língua, decide fazer isso por meio do romance - os de Dostoiévski. Contudo, aqui, tal fato se concretiza, também, de forma contemporânea, na peça mais recente de Duvivier.

"O céu da língua", apesar do uso criativo de perspectivas acadêmicas da gramática, da etimologia e da literatura, nunca se propôs a ser um ensaio acadêmico ou uma reflexão de cunho teórico. É arte. Todavia, uma vez embebidos não apenas em conceitos, mas em determinadas filosofias, é impossível

desassociar aquilo que já conhecemos. A peça é um retrato da indissociabilidade que defendemos, junto de Giovani (2024), entre os campos linguístico e artístico da experiência humana, aqueles mesmos que vemos através da teoria e que, muitas vezes, demoram a ser enxergados fora do campo teórico.

Acreditamos que a peça de Duvivier deva causar um profundo impacto nos espectadores, mesmo porque o texto tem sido amplamente premiado[81]. Porém, a experiência, como aponta Larrosa (2002), não é aquilo que acontece, nesse caso no palco ou no teatro, mas aquilo que *nos* acontece, no caso, durante o espetáculo; ao nos conectarmos com as ideias de Duvivier, é a nossa experiência que prevalece e é a partir dela que esse texto está sendo escrito.

Como sujeitos carregados de herança cultural (Geraldi, 1997), ao ter contato com o outro - seja através de um contato direto, de um livro ou de uma peça de teatro -, não conseguimos nos livrar daquilo que já está em nós, isto é: nossa carga de cultura nos ajuda a (re)interpretar o outro e faz parte do processo dialógico da linguagem.

[81] *O céu da língua* conquistou importantes premiações no cenário teatral brasileiro como: Prêmio Bibi Ferreira de 2025, Prêmio do Humor RJ de 2026; Prêmio APTR de Teatro de 2026 e Prêmio Shell de Teatro em sua 36ª edição.

Figura 1: Experiência é aquilo que *nos* acontece



Fonte: *printscreen* de uma conversa no Whatsapp de um dos autores (2025)

A imagem acima é a reação de um de nós - sim, nós autores - após ter assistido a "*O Céu da Língua*", mostrando que, como aponta Volóchinov (2021), o diálogo não apenas reflete, mas também refrata uma realidade, ou seja, ainda que o autor-criador da obra não tenha pensado acerca da indissociabilidade entre língua e literatura, sua criação refrata nossa realidade, o que leva em consideração o fato desses dois elementos serem indissociáveis.

Quando entendemos, como propõe Bakhtin (2011), que arte e vida são uma unidade em nós, passamos a enxergar na arte a vida - e a ciência, como nos ocorreu na peça. Assim, nos afastamos do problema posto no texto "*Arte e responsabilidade*": "Quando o homem está na vida, não está na arte e vice-versa." (Bakhtin, 2011, p. XXXIII). Ora, não podemos, nem mesmo porque não acreditamos, defender a ideia de que o sujeito ao criar artisticamente se desvincula da vida, pois ele está propriamente na

vida e produz a partir de sua vivência e sua experiência. A arte surge como produto do nosso diálogo com o mundo, por isso também não se apresenta como material isolado, assim como a língua. Ela é resultado, dessa forma, - ainda que consideremos o cenário mais inovador e inédito possível - de muitas vozes, conhecimentos, saberes e práticas anteriores. Dizemos, ademais, que na ciência essa lógica funciona sob o mesmo princípio, pois o sujeito que a produz não deixa de estar na vida, não deixa de estar na arte; ele também não deixa de produzir ciência que se concretiza pela vida e pela arte, ou mesmo, de que a vida e a arte o comova a produzir ciência. Ou seja, a arte e a ciência, por mais disruptivas que sejam, encontram a vida nos detalhes, nos contornos, e são parte dela, bem como quem as cria e produz. Para Bakhtin (2011), o sujeito não consegue a cisão entre a experiência estética e a existência concreta, por isso não ocupa lugares diferentes no ser e no fazer.

Nesse sentido, ao olharmos para "*O céu da língua*", nos deparamos não somente com uma obra artística - e a colocamos nesse lugar, pois é de onde Duvivier se propõe a falar -, mas como a materialidade daquilo que viemos defendendo até então. Duvivier (2025; 2026), no seu projeto de dizer, ao analisar a última flor do Lácio, nos toca e nos encontra ao falar artisticamente da língua - veja, a linguagem cotidiana da vida -, justificando-a sob o viés científico, mas ao mesmo tempo, usa a vida e a língua para falar sobre a ciência de maneira artística, e ainda por meio da ciência desenha a vida, a língua e a arte. Portanto, somos cerceados de conceitos indissociáveis, mas uma vez que os unificamos dentros nós através de nossa responsabilidade única e irrepetível, é impossível enxergá-los em caixas totalmente separadas, afinal, "um tal ato não deve se contrapor à teoria e ao pensamento, mas incluí-los em si como momentos necessários, inteiramente responsáveis" (Bakhtin, 2010, p. 117).

3 É impossível escrever est(ética)mente sem ética

Duvivier (2025) reflete sobre o livro de Gênesis na Bíblia, mais especificamente sobre a criação do mundo, em que "Deus disse" determinadas coisas: "Deus disse: Sim, Deus disse. Pra quem? Não tava sozinho? A terra não tava informe e vazia? Sim, Deus falava sozinho (...). Porque Ele não tinha poder se não pelas palavras. Ele precisava delas. Ele era elas." (O Céu da Língua, 2025). O que nos leva a fazer a conexão que a palavra, de fato, só existe para - e pelo - o diálogo, para a interação, ainda que consigo mesmo ou com seus próprios poderes. Nessa lógica, Deus fala mesmo o mundo estando vazio, mas é através da palavra que ele se relaciona com seu próprio poder. Apesar do ator não acreditar em Deus, ele próprio diz que acredita no poder das palavras, pois elas é que podem lançar mundos no mundo (Duvivier, 2026).

Nós, assim como o texto em análise propõe, também acreditamos na palavra e seus sentidos, não somente porque a língua está na nossa vida, mas porque ela nos atravessa na arte e nos nossos estudos em linguística, isto é, no campo também das ciências. Ou seja, vivenciamos isso através dos três eixos que Bakhtin (2011) apresenta em "*Arte e Responsabilidade*", não de forma isolada, mas unificada dentro de nós. Nesse sentido, reiteramos que é o dialogismo que nos coloca de forma concreta no mundo, dando sentido às palavras.

> A responsabilidade do sujeito atuante é natural e inevitável, pelo mesmo motivo de ser no mundo, no qual, como vimos, não há álibi. Qualquer interação é de alguma forma um ato ético e provoca mudança em algo, ainda que minimamente, na estrutura do mundo (Bubnova, 2015, p. 13).

Já sabemos que o sujeito ocupa uma posição única e individual no mundo - pois é um ser social e não existe de maneira absorta, sem interações -, além disso, nas relações toda troca com o outro é permeada de ideologias, o que exige de si uma atitude

responsável. Bubnova (2013) nos ajuda a afirmar que a forma com a qual tratamos o outro e o impacto de nossas ações são orientadas por uma lente ideológica que acarretará em uma transformação da realidade. Ou seja, nenhum ato é indiferente à vida.

Retomando à arte, à vida e à ciência, o sujeito-ativo enquanto interage e cria não pode se desvencilhar de seu posicionamento diante da existência, pois para ele não há álibi (Bakhtin, 2010). Nesse ínterim, a relação entre tais campos da experiência humana ganha uma dimensão ética, uma vez que aquele que está em diálogo implica em considerar o outro como um sujeito também singular, o que Bakhtin (2010) chama de alteridade.

No início da peça, o ator declama um poema de Camões, em seguida, propõe a reflexão sobre a inutilidade da poesia:

> A verdade é que poesia é inútil. Nunca estive em um avião em que alguém se levantou e disse: tem algum poeta nesse vôo? Meu marido! Ele tá sentindo alguma coisa que ele não sabe o nome. Ele enxergou o abismo da existência e precisa de alguma metáfora. Uma assonância, uma aliteração, qualquer coisa (O Céu da Língua, 2025).

Ainda que de fato exista, inclusive no campo teórico, uma defesa da inutilidade da literatura - não porque ela não serve para nada, mas porque os gêneros literários não nos servem a partir da ótica utilitarista -, é necessário, para produzir a palavra literária, isto é, arte-palavra, responsabilidade. Por que necessita de responsabilidade se é inútil? Porque dialoga com o outro: "O autor ocupa uma posição responsável no acontecimento do existir, opera com elementos desse acontecimento e por isso a sua obra é também um momento desse acontecimento." (Bakhtin, 2011, p. 176).

Por conseguinte,

> Somente o evento singular do existir no seu efetuar-se pode constituir esta unidade única; tudo o que é teórico ou estético deve ser determinado como momento do evento singular do existir, embora não mais, é claro, em termos teóricos e estéticos. O ato deve

> encontrar um único plano unitário para refletir-se em ambas as direções, no seu sentido e em seu existir; deve encontrar a unidade de uma responsabilidade bidirecional, seja em relação ao seu conteúdo (responsabilidade especial), seja em relação ao seu existir (responsabilidade moral), de modo que a responsabilidade especial deve ser um momento incorporado de uma única e unitária responsabilidade moral. Somente assim se pode superar a perniciosa separação e a mútua impenetrabilidade entre cultura e vida (Bakhtin, 2010, p. 43).

Deste modo, todos os sujeitos são participantes reais da vida, pois toda vez que estão em confronto com os enunciados, seja concordando, discordando ou mesmo ignorando, estabelecem uma relação de diálogo (Bakhtin, 2011). Por isso, ser um autor, produzir esteticamente é também ser um sujeito ativo e ter outros sujeitos que participam desse círculo de diálogo, pois a realidade da criação é refletida do mesmo modo que a realidade dos demais sujeitos é refratada, e vice-versa. Por isso, mostramos através de Duvivier (2025; 2026) que a palavra é carregada de valor e, por isso, para escrever estética é necessário perpassar também pela palavra ética.

Filho da peça, nasce o livro "*Aos pés da letra"* e desse, nasce um programa no canal do *Youtube*, *Porta dos Fundos* intitulado "*Porta Palavra"*. No programa de número 6, Duvivier traça um paralelo com o início de nosso texto e, mais especialmente com Manoel de Barros:

> Ter uma criança em casa é ter um poeta no seu apogeu, uma pessoa enxergando as palavras pela primeira vez. "Que conhecidência!", as crianças dizem quando coincide de conhecerem alguém em comum com outra pessoa. E faz muito mais sentido, porque a coincidência de conhecimentos é uma "conhecidência". (...) Papai, me desmolha", minha filha me pede toda vez que vai para a natação. Por quê? Porque ela entendeu que o "des-" desfaz a coisa em si. (...) Eu gosto também quando minha filha propõe uma sinestesia involuntária: "O gosto desse pão tá meio escuro", ela diz. "Você botou mel no iogurte?", ela diz, "mas o gosto tá disfarçado". "Eu preciso de mais perfume porque o cheiro já tá morno." As crianças

> sabem que o cheiro pode ser quente, frio, morno, e que as palavras não precisam obedecer ao dicionário. A poesia, claro, vai se perdendo com a vida adulta. Minha filha não fala mais "me desmolha". Eu nem pude me despedir da palavra desmolhar (Conhecidência | Porta Palavra #6, 2026).

Bakhtin (2011) nos aponta que uma das características do enunciado é justamente a alternância de sujeitos e, com isso, sujeitos subjetivos e participantes da vida real. Esses sujeitos ativos, não assujeitados e não atravessados pelo objetivismo (Pereira; Costa-Hübes, 2024), carregam também em seus enunciados o valor, como já apontamos; assim, é estabelecida uma relação de sentido e não de significado:

> É na repetibilidade do sistema que se instaura o 'significado' e é na singularidade da interação que constitui o 'sentido'. Podemos descrever o 'significado' das formas linguísticas, mas só podemos compreender os 'sentidos' que essas formas assumem na interação social (Pereira; Costa-Hübes, 2024, p. 27).

Quando Duvivier nos coloca suas reflexões sobre língua, está falando através do campo dos sentidos e não dos significados. Ao trazer para a discussão as falas das crianças, ele coloca também aquilo que elas entendem que é o sentido valorativo embutido nas palavras. Somente na singularidade da interação, bem como na responsabilidade de nossos atos, que é possível constituir os sentidos e não somente significados engessados (Pereira; Costa-Hübes, 2024).

O que também queremos dizer, de maneira mais resumida, é que a arte e a ciência possuem uma dimensão tão complexa quanto a língua. Por serem mediadas por ela, também carregam ideologias, reúnem outras vozes - seja através da pluridiscursividade e da polifonia -, demonstram práticas sociais e revelam cronotopos. Portanto, transformam o mundo através dos sentidos. Ambas são linguagens, como defende a teoria do discurso do círculo bakhtiniano, pois possuem um conjunto próprio de

subjetividades, signos e regras para (re)traduzir, (re)interpretar e (re)ler a realidade, atribuindo a ela diferentes sentidos. Dizemos então que são dialógicas, trocam com - e geram interação entre - os sujeitos, por isso partem do mesmo princípio da língua e precisam considerar o outro no processo de criação e produção. Afinal,

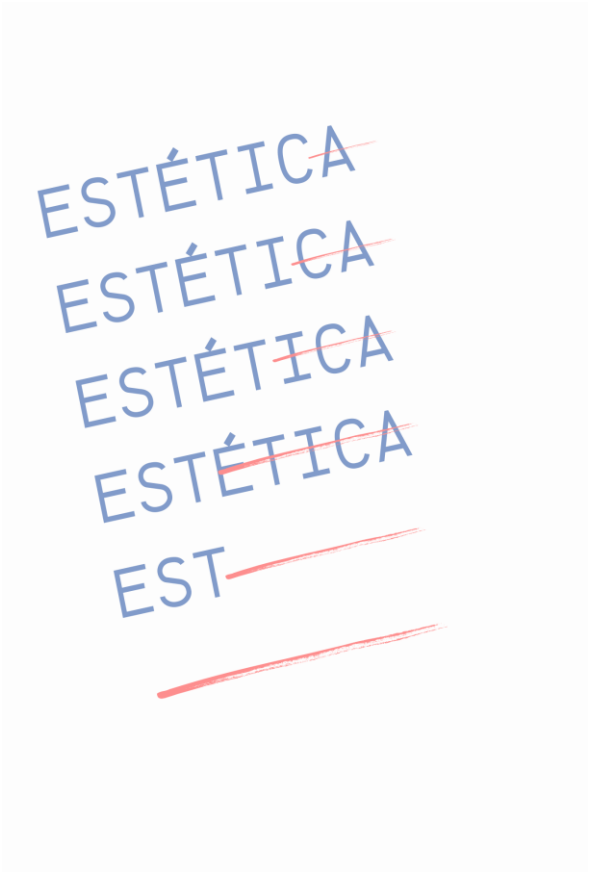
> O núcleo da definição do ato ético é a responsabilidade, baseada nesse dever ser categórico que não pode ser deduzida teoricamente. Na filosofia do ato ético, a responsabilidade não é um termo jurídico, nem uma obrigação normativa e abstrata relacionada a algum código de conduta, mas uma espécie de impulso que, mediante cada ato concreto, vincula o homem ao mundo, e, acima de tudo, em sua relação com o outro. A responsabilidade é, por sua vez, ontológica e concreta: condiciona o ser-para-outro em cada situação particular, dá medida ao eu-para-mim enquanto dependo do outro, e o outro de mim (Bubnova, 2015, p. 12).

A arte-palavra é o lugar em que a língua se manifesta de forma literária, ou melhor dizendo: "é por meio da relação com a literatura que os sujeitos dialogam com outro(s), (re)significam a linguagem, estabelecem uma corrente dialógica através dos enunciados produzidos, embebidos de posicionamentos axiológico-valorativos" (Giovani, 2024, p. 370), de mesmo modo, a arte-palavra já diz que "a frase, o conceito, o enredo, o verso e, sem dúvida, sobretudo o verso é o que pode lançar mundos no mundo" (Livros, 1997). Ou seja, podemos dizer que Giovani (2024) e Livros (1997), de formas diferentes, concordam que o verso - o literário - é a forma dos sujeitos fixarem suas alteridades no mundo.

Para nos ajudar a compor essas ideias teóricas - afinal, arte, vida e ciência se complementam -, trazemos mais criadores da arte-palavras: "toda vez que eu dou um passo o mundo sai do lugar", cantam na música Toda vez que eu dou um passo o mundo sai do lugar (2007), ou, traduzindo para a academia: "ser no mundo compromete; viver é uma empreitada perigosa que não exime ninguém dos percalços inerentes à interação com o outro." (Bubnova, 2015, p. 12), pois todas as nossas palavras, ao serem

postas em diálogo, são capazes de transformar o seu entorno (Bubnova, 2015).

As crianças, é afirmado no programa Conhecidência | Porta Palavra #6 (2026), sabem que as palavras não precisam obedecer ao dicionário, ou seja, não precisam seguir o significado, já que os sentidos extrapolam os significados, pois partem dos sujeitos em diálogo. Talvez, então, fazer o verbo pegar delírio, como nos ensina Manoel de Barros e como nos mostra Duvivier (2025; 2026) seja a forma mais ética de fazer estética.



Eu sou uma pessoa muito verbal. Tenho inveja de gente que consegue se comunicar sem as palavras. Gente que dança (...). Eu tenho inveja, porque

eu não conseguiria contar uma história só com o meu corpo. Eu só consigo existir graças às palavras. Em cima delas. Tenho por elas um amor tátil. Moro nessa ilha do verbal, em que tudo tem nome. E vejo à minha volta um oceano interminável das coisas sem nome. É lindo, mas não tenho coragem de mergulhar. Não sei nadar. Vejo que várias pessoas se aventuram nele. Um bailarino faz stand up paddle. Um aquarelista no seu caiaque. Não, eu preciso da terra firme das palavras.

Gregório Duvivier.
In: O Céu da Língua.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 6ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BUBNOVA, Tatiana. O princípio ético como fundamento do dialogismo em Mikhail Bakhtin. *Revista Conexão Letras*, *[S. l.]*, v. 8, n. 10, 2015. DOI: 10.22456/2594-8962.55173. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/conexaoletras/article/view/55173. Acesso em: 02 set. 2026.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul; São Paulo: Duas Cidades, 2011. p. 169-191.

CONHECIDÊNCIA | PORTA PALAVRA #6. Direção de Bianca Frossard. Roteiro: Gregório Duvivier. Rio de Janeiro: Porta dos Fundos, 2026. Color. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=tvj0_ZheL_w. Acesso em: 27 ago. 2026.

DUVIVIER, Gregório. *Aos pés da letra*. São Paulo: Companhia das Letras, 2026.

GERALDI, João Wanderley. Da redação à produção de textos. *In*: GERALDI, J. W.; CITTELI, B. (org.). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, 1997.

GIOVANI, Fabiana. A prática de análise linguística/semiótica nos anos iniciais: no entrelaçar com a experiência literária. *In*: PEREIRA, Rodrigo Acosta; RODRIGUES, Rosângela Hammes; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. *Prática de análise linguística/semiótica (pal/s) nas aulas de língua portuguesa*: entre a tradição e a mudança. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, S.I., n. 19, p. 20-28, jan. 2002. Tradução de João Wanderley Geraldi.

*LIVROS***.** Intérprete: Caetano Veloso. Compositor: Caetano Veloso. *In*: Livros. Países Baixos: PolyGram, 1997.

O CÉU DA LÍNGUA. Direção de: Luciana Paes. Autor do texto: Gregório Duvivier e Luciana Paes. Elenco: Gregório Duvivier. Curitiba, PR: Teatro Guaíra, 09 nov. 2025. Indicação de espetáculo teatral ao vivo.

PEREIRA, Rodrigo Acosta; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: entre a tradição e a mudança. *In*: PEREIRA, Rodrigo Acosta; RODRIGUES, Rosângela Hammes; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição (org.). *Prática de análise linguística/semiótica (pal/s) nas aulas de língua portuguesa*: entre a tradição e a mudança. São Carlos: Pedro e João, 2024. p. 23-52.

SILVEIRA, Eveline Pereira; GIOVANI , Fabiana. A importância da interlocução constitutiva de sujeitos estudantes de 6° ano na indissociabilidade entre língua e literatura. *Diálogo das Letras*, *[S. l.]*, v. 14, p. e02522, 2025. DOI: 10.22297/2316-17952025v14e02522. Disponível em: https://periodicos.apps.uern.br/index.php/DDL/article/view/7405. Acesso em: 08 set. 2026.

TODA vez que eu dou um passo o mundo sai do lugar. Intérprete: Siba e a Fuluoresta. Compositor: Siba e a Fuluoresta. *In:* Toda vez que eu dou um passo o mundo sai do lugar. Brasil: Siba e a Fuluoresta, 2007.

VOLÓCHINOV, Valentin (Círculo de Bakhtin). *Marxismo e filosofia da linguagem*: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad.: Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2021.

AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS (HQs) COMO ESPAÇO DE MEMÓRIA DIALÓGICA

Anna Paula de Souza Peres de ALCÂNTARA[82]
José Anchieta de Oliveira BENTES[83]
Rita de Nazareth SOUZA-BENTES[84]

Resumo

Objetiva-se neste artigo discutir a memória dialógica constitutiva das Histórias em Quadrinhos (HQs) na perspectiva bakhtiniana, que nos permite fazer uma reflexão: como compreender o conceito de memória dialógica nas HQs? O estudo fundamenta-se no pensamento de Bakhtin (2017) e (2021), explorando os conceitos respectivos, de movimento dialógico (retrospectivo e prospectivo) e de valoração da voz do outro na obra, no objeto; e de Vergueiro e Ramos (2023), que discutem sobre a natureza temática, estilística e

[82] Mestranda em Educação (PPGED/UEPA). Especialista em Docência, Tradução e Interpretação de Libras (CESV). Professora Licenciada em Letras Libras (UEPA). Integrante da Linha 1 – Estudos da Alteridade: diferença e interculturalidade crítica – do Grupo de Estudos em Linguagens e Práticas Educacionais da Amazônia – GELPEA. E-mail: ap.alcantara1998@gmail.com

[83] Doutor em Educação Especial (UFSCAR). Professor adjunto da Universidade do Estado do Pará, com atuação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UEPA). Coordenador da Linha 1 – Estudos da Alteridade: diferença e interculturalidade crítica – do Grupo de Estudos em Linguagens e Práticas Educacionais da Amazônia – GELPEA. E-mail: anchieta2005@yahoo.com.br

[84] Doutora em Letras (FFLCH/USP). Professora adjunta da Universidade do Estado do Pará, com atuação no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Língua Portuguesa e suas Respectivas Literaturas (PPGELL/UEPA). Coordenadora do Grupo de Estudos em Linguagens e Práticas Educacionais da Amazônia – GELPEA. E-mail: rita.bentes@uepa.br

composicional das HQs. Metodologicamente, trata-se da abordagem dialógica da linguagem, tendo como premissa que as HQs podem ser utilizadas para a discussão sobre memória, imbricando os tempos no ato/evento do existir humano. Para isso, foi escolhida como materialidade uma HQs do livro "*Quadrinhos com Jambu*", de autoria de Heloize Rodrigues (2026), na qual é possível identificar a memória dialógica marcada principalmente nos discursos dos personagens. No discurso final, detalha-se como as HQs podem ser como um constructo-lupa de memória correlacionando autor, personagens e leitor.
Palavras-chave: Histórias em Quadrinhos (HQs). Movimento dialógico. Pensamento bakhtiniano.

Diálogo inicial

Quando se fala sobre Histórias em Quadrinhos (HQs), o primeiro pensamento que vem a mente é algo sobre humor enlaçado à imagens e estórias. No entanto, os quadrinhos não se restringem apenas a essa dimensão de entretenimento. As HQs podem ser vistas como espaços inimagináveis, isto é, espaços de diálogos, intencionalidade crítica, posicionamento político-social, entre outros.

Além disso, pensar em HQs a partir desses espaços, é exercitar a memória, tanto a memória individual quanto a coletiva, bem como relembrar vivências singulares e com outros sujeitos não como ato passivo. Para mais, a base da criação dessas narrativas é imaginar, antes de tudo, o roteiro da história, os personagens e a mensagem implícita nos traços e enunciados em formato de balão.

Desse modo, o nosso objetivo é discutir o conceito de memória dialógica a partir das Histórias em Quadrinhos (HQs). A partir disso, a questão norteadora é a seguinte: como compreender o conceito de memória dialógica, na perspectiva bakhtiniana, nas Histórias em Quadrinhos? Nessa perspectiva, a fundamentação teórica está baseada em Bakhtin (2017) com a discussão acerca de memória dialógica; Bakhtin (2021) valoração da voz do outro na

obra, no objeto; e Vergueiro e Ramos (2023) que externam apontamentos acerca da natureza das HQs.

Metodologicamente, trata-se da abordagem dialógica da linguagem, na perspectiva bakhtiniana. A materialidade proposta aqui é uma HQs do livro "*Quadrinhos com Jambu*", de autoria de Heloize Rodrigues (2026), na qual é possível identificar a memória dialógica marcada principalmente nos discursos dos personagens.

1 Apontamentos teórico-metodológicos

A discussão inicial é baseada na perspectiva dialógica do Círculo de Bakhtin e seus comentadores, que por sua vez, pesquisam e discutem o conceito de memória dialógica, compreendendo o movimento retrospectivo e prospectivo do ato do sujeito no tempo, o qual é fundamento objeto neste diálogo.

O conceito de memória dialógica da perspectiva bakhtiniana pressupõe compreensão, uma vez que se instaura de um movimento entrelaçado no tempo que evidencia a relação e a criação humana, pois nenhum enunciado é produzido em um vazio histórico; ao contrário, ele mobiliza experiências, conhecimentos, valores e vozes socialmente compartilhadas. Com isso, Bakhtin (2017, p. 58) diz que "A história da autoconsciência concreta e o papel nela desempenhado pelo outro (o amante). O reflexo de mim mesmo no outro. A morte para mim e para o outro. A memória.".

Nesse viés, a memória dialógica constitui uma dimensão indispensável da compreensão responsiva ativa, que significa posicionar-se ante da palavra do outro, estabelecendo assim relações entre o já dito e o novo dizer. Além disso, a memória implica reconhecer sentidos sedimentados culturalmente e atualizá-los em uma situação concreta de interação por meio dos gêneros, enquanto criação humana coletiva.

Desse modo, a memória dialógica pode ser compreendida, na perspectiva bakhtiniana, como um processo de circulação, isto é, que fomenta a retomada e ressignificação dos discursos constitutivos desses gêneros. Isso é possível porque o passado

permanece vivo e continua sendo relembrado, respondido e reinterpretado pelos sujeitos em diferentes situações de interação humana.

É importante lembrar que a memória dialógica também é constituída por outros espaços, outros momentos, outros sujeitos. Nesse aspecto, é imprescindível o movimento dialógico retrospectivo-prospectivo, o qual nos permite compreender diversos contextos, bem como a relação e constituição do "eu" para o "outro" que também me constitui. Isso é possível porque:

> A formação do ser é uma formação livre [...] A questão da memória adquire uma posição central na filosofia. Certo elemento de liberdade é inerente a toda expressão. A expressão absolutamente involuntária deixa de sê-lo. No entanto, o ser da expressão é bilateral: só se realiza na interação de duas consciências (a do eu e a do outro) [...] (Bakhtin, 2017, p. 60).

Então, nenhum dizer se constrói isoladamente, pois toda expressão depende da relação entre o eu e o outro. Logo, a memória dialógica significa bem mais do que lembranças de vivências passadas, ela valora a formação do sujeito ao mobilizar vozes, vivências e sentidos constituídos social e coletivamente. Por isso é no encontro dialógico entre consciências que existe um movimento contínuo de retomada e ressignificação de outros sentidos. Para mais:

> A apreensão como descoberta da presença por meio da percepção visual (contemplação) e da adição por elaboração criadora. Antecipação do contexto em expansão subsequente, sua relação com o todo acabado e com o contexto inacabado. [...] As lembranças a serem preenchidas e as possibilidades antecipadas (a interpretação em contextos distantes). Nas lembranças levamos em conta até os acontecimentos posteriores (no âmbito do passado), ou seja, percebemos e interpretamos o lembrado no contexto de um passado inacabado (Bakhtin, 2017, p. 64).

Nessa perspectiva, os acontecimentos não possuem sentidos fixos, pois são continuamente ressignificados conforme novos contextos e novas experiências. Então, a memória dialógica é o imbricamento do que foi vivido juntamente com as possibilidades de compreensão do estar por vir, a memória do futuro, projeções lançadas, um movimento dialógico no tempo da vida humana, um sentido do existir.

No que tange às Histórias em Quadrinhos (HQs), é primordial compreender que essas narrativas, que se enquadram como gênero discursivo e possuem características verbo-visuais que são acontecimentos, representam experiências sociais, atualizam discursos, valorações e memória dialógicas que são constituídos tanto pelo singular quanto pelo coletivo.

Portanto, cada história em quadrinhos dialoga com outras narrativas, com imaginários coletivos e com referências históricas compartilhadas por determinados grupos sociais. Com isso, a leitura dessas narrativas fomenta o processo de memória dialógica por qual perpassa a experiência individual do sujeito-leitor, inserindo-o em uma arquitetônica de sentidos construída historicamente.

2 Histórias em Quadrinhos (HQs) como gênero discursivo

Para melhor entendimento desta temática, nesta seção será abordada a memória dialógica compreendendo um movimento dialógico retrospetivo e propesctivo, em que os tempos (passado, presente e futuro) estão articulados na responsabilidade. Cabe aqui uma reflexão: as HQs não eram reconhecidas como uma forma de diálogo, posicionamento e tampouco, de linguagem. No Brasil, o movimento de "aceitação" das Histórias em Quadrinhos foi percebido a partir dos anos 2000. Vergueiro e Ramos (2023) explicam que:

> A última virada de século marcou não apenas uma mudança cronológica. Sob vários aspectos, representou também o

> coroamento de uma nova fase para as histórias em quadrinhos no Brasil, que já se encontravam em processo de reavaliação. Por um lado, gradativamente elas passavam a ser entendidas pela sociedade não mais como leitura exclusiva de crianças, mas, sim, como uma forma de entretenimento e transmissão de saber que podia atingir diversos públicos e faixas etárias. Por outro, paulatinamente deixavam de ser vistas de forma pejorativa ou preconceituosa, inclusive nas áreas pedagógica e acadêmica (Vergueiro; Ramos, 2023, p. 9).

Com base nessa premissa, podemos compreender e ratificar a ideia de que as histórias em quadrinhos podem ser uma forma de criatividade, criticidade, memória, de espaços, de posicionamentos e entre outros aspectos, pois:

> Quadrinhos são uma manifestação artística autônoma, assim como a literatura, o cinema, a dança, a pintura, o teatro e tantas outras formas de expressão. Esse entendimento é corroborado por diferentes autores, como Moacy Cirne (1977, 2000), Will Eisner (1989) e Daniele Barbieri (1998), para quem os quadrinhos já teriam se "emancipado" e constituído recursos próprios de linguagem (Vergueiro; Ramos, 2023, p. 37).

Concernente a isso, de acordo com Vergueiro e Ramos (2023), as HQs estão para além do humor e de discursos verbais imbricados aos discursos visuais. Por ser uma linguagem, é válido salientar que existe uma produção de sentidos no que constitui uma História em Quadrinhos, bem como a escolha do roteiro, dos personagens, do tempo, do espaço, do contexto e da resposta deste contexto na percepção do autor, e com esse movimento, é possível compreender a memória dialógica neste enunciado.

Dito isso, as imagens de uma HQs se apresentam como uma das características mais fortes, mas é uma dimensão que precisa de sentido. Esta não serve meramente como ilustração do texto, nem o texto serve apenas como legenda. Há uma relação intrínseca de sentido constituindo uma unidade, um todo indivisível.

Ramos (2016, p. 14) afirma que "Ler Quadrinhos é ler sua linguagem, tanto em seu aspecto verbal quanto visual (ou não verbal). A expectativa é que a leitura – dos Quadrinhos – ajude a observar essa rica linguagem de um outro ponto de vista, mais crítico e fundamentado". Assim, o enunciado é o responsável por interligar o falante com os demais participantes do processo de comunicação.

Dessa forma, as HQs como gênero discursivo possuem uma forma arquitetônica singular, articulando diferentes linguagens, além de ser espaços comunicativos, ideológicos e artísticos na sociedade. Para mais, Bakhtin (2021) diz que:

> [...] a posição em que se situa o sujeito estético – o leitor e o autor – criadores das formas, de onde provém a sua atividade artística formativa, o que pode ser defenido – como exotopia temporal, espacial e semântica – em todos os momentos, sem exceção, do campo arquitetônico interior da visão artística, isso permite pela primeira vez abraçar toda a arquitetônica: o valor, o tempo, o espaço, o significado – uma atividade única igualmente afirmativa (Bakhtin, 2021, p. 45-46).

Logo, compreender essa arquitetônica também implica em reconhecer que o interlocutor, que neste caso é o leitor, é indispensável, uma vez que o enunciado quadrinístico é construído também da resposta do leitor o qual precisa correlacionar os acontecimentos do plano concreto da vida real com a arte.

3 Histórias em Quadrinhos (HQs) como espaço de memória dialógica

As HQs são compreendidas como espaço de memória dialógica a partir do momento em que é percebido o todo, o contexto geral, a temática central que resultou em crítica, sobretudo as relações estabelecidas pelo tempo/no tempo. Isto é, levando em consideração aspectos fundamentais tanto para a teoria bakhtiniana quanto para características quadrinísticas, bem como

o tempo, o espaço, a autoria, a temática, o discurso, e principalmente a memória dialógica com o movimento retrospectivo-prospectivo existente no objeto, no enunciado. Engendrando a discussão, é possível dizer que:

> A descrição dos objetos e eventos, no epos, por vezes é denominada pelo ponto de vista dos seus próprios valores (os valores dos objetos e dos eventos), para os heróis, no tom da sua possível atitude a esses objetos e eventos, mas por vezes prevalece completamente o contexto de valor do autor, ou seja, as palavras da descrição do mundo dos heróis expressam a reação do autor aos heróis e ao mundo deles (Bakhtin, 2021, p. 59).

Por isso, as HQs se constituem como um espaço de memória dialógica, pois é nesse espaço de movimento retrospectivo-prospectivo que fomenta percepções outras sobre determinado contexto, colocando em evidência principalmente as vivências, as palavras, os posicionamentos e a criatividade e criticidade tanto do eu quanto do outro. Dessa forma, percebemos que:

> O gênero sempre é e não é o mesmo, sempre é novo e velho ao mesmo tempo. O gênero renasce e se renova em cada nova etapa do desenvolvimento da literatura e em cada obra individual de um dado gênero. Nisso consiste a vida do gênero. [...] O gênero vive do presente, mas sempre recorda o seu passado, o seu começo. É o representante da memória criativa no processo de desenvolvimento literário. E precisamente por isso que tem a capacidade de assegurar a unidade e a continuidade desse desenvolvimento (Bakhtin, 2010, p. 121).

A condição criativa e crítica do autor na perspectiva dos heróis e leitores se realiza com base na visão de conhecimentos e consideração dos objetos culturais do mundo e suas finalidades como ato responsáveis e respondíveis na esteira da comunicação humana. Tudo que produzimos constituem-se de sentido, de valores e de posicionamentos para construir memória a qual dialoga em diversos tempos e histórias.

Para dialogar com base nessa premissa, escolhemos como materialidade uma HQs do livro "*Quadrinhos com Jambu*", de autoria de Heloize Rodrigues (2026), a qual interage de forma descontraída com o leitor. Helô Rodrigues[85] é quadrinista, ilustradora, e natural de Belém do Pará. Além disso, "[...] Trabalha de forma independente e já teve a oportunidade de colaborar com empresas como Rede Telecine, Redbull, OXFAM, GNT, Hersheys, Disney Plus e até Universal Studios! Além de já ter trabalhado em algumas animações nacionais e internacionais."[86]

Nesse sentido, a escolha dessa HQs de autoria amazônida nos faz refletir sobre a riqueza da cultura e da identidade local, que é transposta do dia a dia de um nortista para a linguagem dos quadrinhos, o que permite compreender vivências outras dentro de uma mesma realidade. Na história é possível identificar uma conversa virtual entre dois jovens, os quais possuem opiniões diferentes quanto à temática de gostos musicais, mais especificamente de "bregas marcantes".

Nesse viés, o enunciado "O meu amor virou brinquedo pra ti!" compõe o refrão da música "Conquista", composta em 2001, por Anterinho e eternizada na voz de Wanderley Andrade, um dos cantores de brega mais famosos do Pará. A canção também é muito conhecida e é uma das mais ouvidas até hoje, além de fazer parte do cotidiano paraense e de outros estados nortistas. Dessa forma, Helô conseguiu colocar em quadrinhos uma vivência frequente dos paraenses, de um modo divertido e atual.

O discurso supracitado reflete as emoções que podem estar inserida na relação afetiva, como doçura e amargura, e até mesmo afeição e hesitação. A música, propriamente dita, fala de um amor que se transforma – "virou brinquedo" –, com um paradoxo em formas de elementos atraentes: "mel", e dolorosos "fel", além de

---

85 *Instagram*: @heloilustra_

86 Informação retirada do site < https://www.catarse.com.br/quadrinhoscomjambu>. Acesso em 19 set. 2026.

uma percepção cautelosa sobre o amor que envolve uma falta de responsabilidade afetiva.

Figura 1 – *Fac-símile* de uma HQs retirada do livro "*Quadrinhos com Jambu*", de autoria de Helô Rodrigues
Fonte: Helô Rodrigues, 2026.



Quadro 1 – Refrão da música "Conquista" (2001), de autoria de Anterinho e conhecida na voz de Wanderley Andrade

O meu amor virou brinquedo pra ti
Poe na minha boca o mel
Logo em seguida o fel
Depois vem de mansinho querendo agradar
Falando palavras bonitas pra me conquistar
Só não aceito esse seu jeito de querer me amar

Fonte: LetrasmusBr. Disponível em: < https://www.letras.mus.br/wanderley-andrade/138595/>. Acesso em 19 set. 2026.

A memória nos faz compreender a responsabilidade que temos com as pessoas que estão em nossa volta mediada pelo objeto cultural, como espaço de memória, posicionamentos sobre a criação artística como o brega margante "Conquista" (2001), interpretado na voz de Wanderley Andrade, que além de despertar prazeres ora para se posicionar a favor ou contra, ora para provocar posicionamentos artísticos diferentes, desejos de ouvir letras que retratam resposta ao outro.

Os posicionamentos dos leitores, telespectadores, que fazem dessa obra uma unidade de sentido que circula e se atualiza no tempo, cruzando gerações, bem como a "Vida do outro fora de mim" (Bakhtin, 2003, p. 98), mas imbricada a mim. Então, a cada compartilhamento de vivências entre os sujeitos constitui um emaranhado de contextos correspondentes a cada indivíduo, ratificando a percepção de memória dialógica, uma vez que "A memória é um enfoque construída do ponto de vista do acabamento axiológico" (Bakhtin, 2003, p. 98). Portanto, por intermédio da HQs de Helô, podemos compreender além da memória dialógica, o humor, a valoração do cotidiano amazônida, além de uma expressão de resistência cultural presente tanto na vida quanto na arte.

Diálogo final

Diante desse cenário, a conclusão deste estudo é que as Histórias em Quadrinhos (HQs) representam espaços que fomentam o constructo, a valoração e a circulação da memória dialógica. Logo, compreendê-las permite perceber que as HQs estão correlacionadas às experiências sociais as quais contribuem à formação de identidades, pautadas na alteridade, e na ressignificação das lembranças compartilhadas por diferentes grupos sociais, fazendo um movimento retrospectivo-prospectivo a partir de suas próprias percepções do plano concreto da vida real.

Para mais, a perspectiva dialógica da linguagem baseada nos pensamentos de Bakhtin (2017) permite entender que a memória dialógica a qual envolve a narrativa das HQs é constituída por intermédio do diálogo entre o autor e o leitor, ou seja, o eu e o outro, onde a intencionalidade do criador e a resposta do receptor são imbricadas, o que possibilita um compilado de significados. Atrelado a isso, essa relação faz com que as Histórias em Quadrinhos sejam espaços de posicionamento crítico e político, onde diferentes vozes, percepções de mundo e valorações podem ser vistos, interpretados e reinterpretados.

As Histórias em Quadrinhos como gênero discursivo atuam como o pilar do constructo de sentidos que correlacionam o passado, o presente e a projeção do futuro. Além disso, a relação dialógica entre autor e leitor reforça essa percepção de que as HQs são um fator de valoração para o fortalecimento da memória social, da arte, e do desenvolvimento de uma consciência crítica acerca das realidades vividas, como é perceptível na materialidade discutida neste dialógo.

À luz do exposto, concluimos que as HQs podem sim assumir espaços recíprocos de memória dialógica, colocando em evidência fatores que se relacionam entre si, como a narrativa, a identidade coletiva e o diálogo social, contribuindo assim, de forma valorativa para uma memória dialógica concreta do passado, além

de entender de maneira mais clara e compreensível a formação de sujeitos mais críticos e partícipes na sociedade.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. O autor e a personagem na atividade estética. *In*: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra; Prefácio à edição francesa Tzvetan todorov. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 3-192.

BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução direta do russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra. 5ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. Por uma metodologia das ciências humanas. *In*: BAKHTIN, Mikhail. *Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas*. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2017, p. 57-80.

BAKHTIN, Mikhail. *Lendo Razlúka de Púchkin*: a voz do outro na poesia lírica. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

RAMOS, Paulo. *A leitura dos quadrinhos*. 2. ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.

RODRIGUES, Heloize. *Quadrinhos com jambu*. 2026.

VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo. Os quadrinhos (oficialmente) na escola: dos PCN ao PNBE. *In*: VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo (orgs.). *Quadrinhos na educação*: da rejeição à prática. São Paulo: Contexto, 2023, p. 9-42.

MULHERES SEMEIAM CORAGEM

Angelica Domingas P. S. de PROENÇA[87]

Quando nos olhamos, dois diferentes mundos
se refletem na pupila dos nossos olhos.
Mikhail Bakhtin

A Comissão Episcopal para a Ação Sociotransformadora da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB, através do Bispo Presidente Dom José Valdeci Santos Mendes, representante da Diocese do Brejo, Maranhão convidou a todos a participarem do 32º Grito dos Excluídos na ciranda da vida em primeiro lugar com o tema: *Na defesa da Terra, da Paz e da Moradia, erguemos a voz: Mulheres Vivas e Soberania!* O movimento do grito dos excluídos ocorre todos os anos no dia 7 de setembro, mobilizando movimentos sociais, sindicatos, organizações populares, associações de moradores, agentes pastorais, lideranças comunitárias, dentre outros sujeitos políticos e sociais coordenados de forma autônoma e independente em vários municípios do país.

A Comunidade do Contorno em Petrópolis, como de costume, se organizou com um pequeno grupo de representantes da Associação de Pais e Professores da Escola Municipal Leonardo Boff com faixas em defesa ao território como lugar legítimo de moradia para os moradores que estão sempre ameaçados de expulsão, além de confecção de panfletos em comemoração aos 40 anos da existência da escola comunitária e pública construída por homens, mulheres e crianças. O ato foi cancelado, em virtude de previsibilidade das chuvas na manhã no horário previsto para a marcha do 32º grito dos excluídos em Petrópolis. Isto nos faz pensar a potência que teria sido a marcha, na cidade de Petrópolis, com o

[87] Mestre em Educação. Professora da Rede Municipal de Educação do Município de Petrópolis, do estado do Rio de Janeiro e diretora da E. M. Leonardo Boff. Membro do grupo de pesquisa Atos-UFF. E-mail:angeldomingas@gmail.com

lema já destacado e reverenciado na letra da música do grito cujo o refrão se canta *é terra, é paz, é moradia. Mulheres vivas soberania*[88]. Em uma rede de marchas com tantas outras cidades tecendo as vozes em uma cadeia histórica da humanidade que ressoa o reconhecimento das mulheres como força ideológica, sujeito de transformação e lideranças a frente das lutas no campo e na cidade por moradia, independência econômica, políticas públicas, valorização do trabalho, dentre tantas outras atividades políticas, culturais, econômicas e sociais.

Compreendendo as lutas sociais e a organização popular como acontecimentos históricos de um tempo e espaço conectado ao Grande Tempo como forças ideológicas provocamos algumas reflexões à luz do nosso estudioso Bakhtin, visto que o 32º Grito dos Excluídos foi silenciado em Petrópolis. No fluxo do pensamento filosófico procuramos a memória do texto estudado e discutido, tempos atrás, do capítulo do romance de educação e sua importância na história do realismo do nosso grande estudioso Mikhail Bakhtin. A proposta de escrever o texto para encaminhar ao XII Rodas de Conversa Bakhtiniana, na Universidade Federal de Pernambuco, com a contribuição de nossos olhares sob o prisma do ato responsável como fundamento da criação estética, olhando a arte e respondendo a vida pela unidade da responsabilidade (BAKHTIN, 2011, p. XXXIII).

Nós do grupo de pesquisa Atos, na Universidade Federal Fluminense -UFF, sob a coordenação da professora doutora Marisol Barenco, em estudos com o romance de formação, vimos alguns marcadores para a compreensão da forma estética da linguagem artística. Nesse sentido, destacamos uma experiência que vivenciamos tempos atrás a convite de nossa querida professora e companheira Marisol, o filme assistido no cinema *Entre Mulheres* da direção e roteiro de Sarah Polley, baseado na obra literária da escritora canadense Miriam Toews.

---

[88] https://www.gritodosexcluidos.com/post/chegou-o-hino-do-32%C2%BA-grito

O filme trata de um romance baseado em acontecimentos históricos ocorridos em uma comunidade rural feita de homens com práticas abusivas. Eles deixavam as mulheres e meninas inconscientes com entorpecentes aplicáveis em vacas para praticarem violências sexuais nos corpos delas durante a noite. Com o passar dos tempos elas tomam ciência desses agressores e indignadas fazem uma votação em um paiol para definirem sobre seus destinos. A votação era fazer um X entre três possibilidades de escolha, feitas em formas de desenhos, para decidirem o que fazer. As imagens projetavam os seguintes significados: 1- Não fazer nada e permanecer, 2- Ficar e lutar para transformar a comunidade e 3 - Ir embora e construir uma nova vida. Diante o empate dos desenhos 2 e 3 a autora traz para o centro da cena o debate no paiol entre algumas mulheres escolhidas para pensarem e decidirem sobre os seus destinos.

A construção semiótica das cenas, dos personagens, dos diálogos e das histórias que se desenvolvem no paiol evidencia a visão exotópica do autor (BAKHTIN, 2011, p 10-11 e 21) na organização estética da obra, perceptível no plano escolhido, no dialogismo das diferentes vozes das mulheres. Essas vozes, na relação dialógica, constituem-se como elementos fundamentais para a produção de sentidos no interior da obra artística. A criação estética na obra possibilita o autor contemplador a compreender a partir da construção discursiva do acontecimento as forças dominantes dos agressores sem conhecer seus rostos ou corpos, mas pela força feminina na composição semiótica perceptíveis e acessadas por gestos, palavras, corpos sofridos, manhãs tensas, enquadramento de cenas e escolhas de plano, relações das mulheres no acolhimento e cuidado entre elas. O autor contemplador exerce os seus sentidos provocados na estética da obra por uma escuta responsiva. E, o acabamento da obra projeta um final em curso que se faz por um acontecimento aberto e inconcluso.

O filme *Entre Mulheres*, Sarah Polley constrói, no plano estético, elementos temporais que articulam diferentes dimensões

da experiência das personagens, situando-as em um movimento de transição entre o passado vivido e a possibilidade de transformação do presente. Um dos marcadores temporais é o paiol, lugar de escolha estética da autora para os enunciados de vozes polifônicas (BAKHTIN, 2018, p.23). Um lugar marcado pelos limítrofes físicos que condicionam os corpos a um confinamento por horas em contraponto à construção da abertura da palavra que eclode e circula em forma de experiências históricas. O paiol é o lugar das contínuas reuniões tornando-se um marco de forças discursivas divergentes construídas por diferentes vozes que se confrontam e elaboram novos sentidos dos acontecimentos vividos, na constituição das relações dialógicas e discursivas. A condução dos diálogos em busca de um tempo futuro que, ao mesmo tempo, compreendem signos de liberdade e também do desconhecido e da incerteza no porvir emergindo forças ideológicas na consolidação da decisão como um ato responsivo.

Outro marcador temporal se faz com uma voz narradora feminina. A voz enuncia um tempo de mudança com uma narrativa histórica de temporalidade encharcado de sentidos caracterizados pela passividade e submissão de um tempo e o de mudança e transformação de um outro tempo. Com isso queremos dizer da enunciação da mãe do bebê com a sua experiência de um tempo presente em transformação. Sua vida não será a mesma quando o bebê nascer, viverá um tempo presente enxertado de coragem que vislumbra um futuro outro, um porvir aberto, sem a certeza do que será.

> Esta história termina antes de você nascer. Quando acordávamos sentindo mãos que não estavam ali, os anciãos nos diziam que era obra de fantasmas ou de satanás ou que era fruto de imaginação fértil feminina. (personagem narradora *Entre Mulheres*).

No paiol as vozes femininas se conhecem, se reconhecem e se defrontam nas narrativas das histórias vividas, no entanto a autora traz o personagem masculino August para realizar os

registros e as atas, por meio dos quais se documenta esse momento histórico e se preservam as memórias do existir-evento (BAKHTIN, 2010, p.67-69), compreendido como uma experiência singular e irrepetível em que as vozes das mulheres se constituem e se posicionam na luta por emancipação e liberdade. O personagem August desempenha um importante papel na obra ao atuar como guardião da memória das vozes em transformação, registrando os acontecimentos que se inscrevem no tempo bifronte, no qual o presente se articula ao passado e anuncia possibilidades de um futuro ainda em construção. O personagem afigura um ser em processo aberto de transformação. O devir do personagem August constitui um dever de transformação, algo a consolidar com a partida das mulheres na comunidade. A sua permanência afigura o ato responsável refletida à sua formação enquanto professor dos meninos da comunidade. Eis uma potente chave de leitura na compreensão bakhtiniana, o homem entre dois tempos, isto é, no limiar dos tempos, um tempo que olha simultaneamente para o que está terminando e para aquilo que está começando. Não há coincidência de um momento temporal a um outro. O personagem não é o mesmo do início ao fim da obra, transforma-se diante os acontecimentos dados no tempo e espaço.

O filme é uma criação artística da autora que possibilita compreendermos a sua estética como um enunciado, tendo o centro de valor as vozes femininas como um acontecimento. O plano estético da autora é trazer em cena a imagem de um humano em transformação. Desse modo o ato ético e estético da autora baseia-se na construção de um herói coletivo em formação (a força ideológica afigurada pelas mulheres), isto é, mulheres antes silenciadas e oprimidas, renovam os sentidos de suas vidas pela pluridiscursividade dialogizada (BAKHTIN, 2014, p.82), na qual diferentes vozes entram em relação, confrontam-se e se transformam, constituindo novas maneiras de olhar para si, para o outro e para o mundo e afirmando a forma de pensar e decidir sobre os rumos de suas próprias vidas.

> O homem se forma concomitantemente com o mundo, reflete em si mesmo a formação histórica do mundo. O homem já não se situa no interior de uma época, mas na fronteira de duas épocas, no ponto de transição de uma época a outra. Essa transição se efetua nele e através dele. Ele é obrigado a tornar-se um novo tipo de homem, ainda inédito (BAKHTIN, 2011, p. 222).

Segundo Bakhtin o escritor alemão Goethe retrata duas grandezas: a grandeza constante constituída de valor que não muda, da construção da personagem pronta e imutável observada pela voz anciã defensora em manter a realidade estática, sem mudança. Esse valor traduz a imutabilidade, no desenrolar da trama a imagem da personagem é pronta como algo acabado. A permanência e a imobilidade interna da personagem são premissas do movimento do romance. Em contraposição, as vozes de uma imagem de personagem intacta, imutável estabelece em cena o equilíbrio às vozes que ganham outras forças que se tornam uma grandeza variável. Essa é a característica do romance de formação. A formação do homem efetua-se no tempo histórico real com a sua necessidade, com a sua plenitude, com seu futuro, com seu caráter profundamente cronotópico (BAKHTIN, 2011, p. 219 - 221). Em outras palavras, o autor criador na construção do enredo da obra dispõe de plano estético que revela as forças contrárias em atrito de duas imagens de homem e de mundo.

Ademais a escolha da música Daydream believer, cantada por The Monkees, não acontece por acaso, o carro de som percorre a estrada anunciando aos moradores para fazerem o recenseamento e serem contabilizados no censo de 2010. Durante o trajeto do veículo a música *Daydream Believer* toca no alto-falante. A música tocada ao ar livre, levada pelo vento, revela a ambiguidade existente entre a realidade e o sonho enquanto as mulheres estão confinadas no paiol refletindo a condição de sua humanidade, traduzindo a vida em coragem. O nome da música em português *aquele que acredita nos sonhos*, contrapõe a tristeza e a melancolia vivenciada pelas mulheres. Segundo a islandesa

Guðnadóttir, a trilha sonora original da música traz um sentido de mudança, de algo em movimento, em transição, em acordo com a proposta feita pela diretora e roteirista Sarah Polley, uma tradução da semiótica musical que dialoga com a força feminina em coragem para mudar e transformar a vida em um destino melhor.[89]

Vale destacar que a autora traz em discussão na sua criação artística elementos da cultura patriarcal marcada pela imagem do homem monovocal, centrada no poder de uma voz, a do tipo masculina autoritária. Esses elementos são regulamentados pelas relações cotidianas de apagamento das vidas das mulheres, pelas vidas sofridas nos corpos femininos em detrimento aos desejos de poder da força ideológica masculina severamente expressa na interpretação das leis sagradas que professa a comunidade.

No pensamento bakhtiniano, arte e vida não constituem esferas isoladas, embora elas não coincidam, conforme já explicitado anteriormente. Mas, retornamos para melhor exemplificar a ideia. A obra artística nasce de uma experiência situada na vida e, por meio da elaboração estética, retorna a ela produzindo novas possibilidades de sentido. Nessa perspectiva, a coragem enforma as mulheres como portadoras de ideologemas que possibilitam uma posição axiológica que se manifesta nos atos e nas palavras diante do outro e do mundo. Em *Entre Mulheres*, Sarah Polley elabora esteticamente experiências de mulheres marcadas pelo silenciamento e pela violência, fazendo emergir, nas diferentes vozes e posições discursivas, possibilidades de resposta e transformação. A coragem, nesse processo, constitui-se como ato responsável, pois implica assumir uma posição diante de uma realidade concreta. Desse modo, o plano estético não apenas representa a coragem vivida pelas personagens, mas reflete e refrata, possibilitando que seus sentidos ressoem na compreensão respondente do autor contemplador a partir da escuta do outro.

[89]https://filmmakermagazine.com/117793-interview-composer-hildur-gudnadottir-women-talking/?utm_source=chatgpt.com

Isto nos reporta na vida um acontecimento vivido por Gisèle Pelicot[90], na cidade de Avignon, na França. Gisèle Pelicot, esteve nos tribunais para condenar dezenas de seus agressores sexuais que a violentaram por muitos anos enquanto estava inconsciente por doses de sedativos medicamentosos administrados pelo próprio marido, Dominique Pelicot. Este caso chocou a França em 2024. Sua coragem em levar adiante aos olhos do público e das autoridades da corte francesa em meio ao sarcasmo dos homens em acreditar na impunidade. A arte e a vida não coincidem, mas constituem-se em uma unidade indissociável, na qual os sujeitos assumem uma posição axiológica diante do outro e do mundo. Contar o caso de Gisèle é encontrá-la na vida, no acontecimento concreto, em que os acontecimentos históricos entram no fluxo da humanidade e se renovam na singularidade de cada sujeito, situado no tempo e no espaço. Mulheres francesas interromperam as suas rotinas para escutar Gisèle Pelicot e discutir a condição das mulheres na contemporaneidade. Nesse movimento, compreende-se da possibilidade de um ato criador artístico que, ao voltar-se para os acontecimentos da vida, os reelabora esteticamente por meio de uma compreensão respondente. Portanto, o ato artístico é uma valoração a um acontecimento da vida e permite o autor criador construir novos sentidos quando o acontecimento entra na dimensão da estética (BAKHTIN, 2010, p 143).

O autor criador na construção da ética como ato responsável (BAKHTIN, 2010,p.44) reflete e refrata as forças ideológicas, valoradas na vida, na formação do seu posicionamento político. O título da obra *Entre Mulheres*, na versão traduzida na língua portuguesa, não à toa, o sentido semântico da preposição tem um significado de relação um com o outro, o que estudamos na filosofia bakhtiniana como uma chave de leitura a relação dialógica e pluridiscursiva, a qual é essencial para uma construção de uma ética de alteridade (BAKHTIN, 2010, p.114). No original *Women*

[90] https://www.bbc.com/portuguese/articles/c74xdp11vj4o.amp

Talking, possibilita a abertura de outros sentidos, o sentido de consentir à fala como um lugar potente de expressão do pensamento como um ato responsivo e responsável e, por isso, de possibilidade de libertação. Essa liberdade, contudo, não se constitui de forma individual ou isolada, mas no ato de pensar, na coragem de dizer sobre os acontecimentos vivenciados e na vontade de transformá-los em desejo de mudança diante da força coletiva. Tanto o título original quanto o título traduzido para a cultura brasileira encontram-se no elo da cadeia da comunicação discursiva, produzindo e atualizando sentidos que expressam uma dimensão política da linguagem artística. A coragem de falar, no filme *Entre Mulheres*, pode ser compreendida como um ato ético e responsável, uma vez que a palavra das mulheres não se constitui isoladamente, mas na relação com a palavra e a escuta das outras. Nesse movimento, a alteridade formada pela arquitetônica tríplice eu-para-mim, eu-para-o-outro e o outro-para-mim (BAKHTIN, 2010, p. 23), encontra-se na constituição dos sujeitos falantes, com vistas à elaboração coletiva de novos sentidos a partir da experiência vivida.

Por fim, a autora Sarah Polley termina a obra sem um fechamento ou uma conclusão predestinada com perspectivas ajuizadas de valor que objetificam as personagens ou, ainda, produzir cenas que definam o que acontece depois que as mulheres decidem sair da comunidade. Essa configuração na obra impossibilitaria a participação da construção dos sentidos pelo autor contemplador. No entanto, a cena final apenas afigura um acontecimento aberto, que permite ao autor-contemplador penetrar na obra artística e produzir sentidos a partir dela. Esse movimento possibilita o encontro entre duas consciências — a do autor-criador e a do autor-contemplador —, estabelecendo uma relação dialógica na qual a dimensão estética da obra se articula à dimensão ética do ato. Desse modo, a obra artística pode suscitar sujeitos responsivos e responsáveis diante a vida e o mundo.

Bibliografia

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

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoiévski*. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2018.

GUDNADÓTTIR, Hildur. Interview: composer Hildur Guðnadóttir on *Women Talking*. *Filmmaker Magazine*, [s. d.]. Disponível em: https://filmmakermagazine.com/117793-interview-composer-hildur-gudnadottir-women-talking/. Acesso em: 17 set. 2026.

HARDING, Andrew. Gisèle Pelicot, a mulher que abalou as atitudes dos franceses sobre o estupro. *BBC News Brasil*, 18 dez. 2024.

POLLEY, Sarah. *Entre mulheres* [Women Talking]. Direção: Sarah Polley. Estados Unidos: Orion Pictures; Metro-Goldwyn-Mayer, 2022.

SERAFIM, Flaviana. Chegou o Hino do 32º Grito! *Grito dos Excluídos e Excluídas*, 4 ago. 2026.

EIXO II

DIALOGISMO, ALTERIDADE E POLIFONIA NA CONSTRUÇÃO DO DISCURSO ARTÍSTICO

PRODUÇÕES INFANTIS COMO ATOS DE CRIAÇÃO E RESPOSTA DIANTE DO MUNDO E DO OUTRO

Ana Lucia Gomes de SOUZA[1]

Resumo

O texto apresenta um estudo realizado com estudantes do 3º ano sobre o seu estado. Entre canções, mapas, textos, histórias, diálogos e ilustrações, muitas aprendizagens acontecem. Destacamos as ilustrações infantis, com a cartografia do seu lugar e o seu modo de dizer de si e do seu território.

Palavras-chave: Cartografia. Aprendizagem. Ato criativo.

Introdução

Ao retornar ao Rodas Bakhtinianas e pensar na possibilidade de dialogar sobre nossos achados, de uma maneira que só o Rodas proporciona, volto-me às possibilidades de escrita. Olho para mim e as experiências que vivencio diariamente do meu lugar da docência.

Assim, o texto parte de uma experiência com as crianças, na escola, no cotidiano escolar e de uma questão que foi se constituindo no acompanhamento do Projeto Territórios: o meu lugar no mundo, desenvolvido com turmas do 3º ano do ensino fundamental de um Instituto de Aplicação de uma universidade pública do Estado do Rio de Janeiro. Acompanhar o projeto desde 2023 permitiu observar que, embora seus objetivos e princípios

[1] Doutora em Educação. Prof. Adjunta do Departamento do Ensino Fundamental do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: analucia.eja@gmail.com

gerais permaneçam, sua realização se transforma a cada edição, atravessada pelas perguntas, escolhas, experiências e produções dos sujeitos que dele participam.

O projeto tem como eixo o estudo da história e da geografia do Estado do Rio de Janeiro, tomando como ponto de partida os lugares vividos pelas crianças. Ao longo de seu desenvolvimento, mapas, textos, desenhos, imagens, relatos e outras produções constituem modos diversos de aproximação com os territórios em que as crianças vivem e circulam. É nesse conjunto de produções que este texto encontra seu foco.

Mais especificamente, interessa-nos pensar as produções cartográficas infantis que emergem dessa experiência não apenas como registros ou representações de um espaço previamente constituído, mas como criações por meio das quais as crianças elaboram modos singulares de dizer sobre os lugares que habitam. Ao produzir um mapa, desenhar um caminho ou representar seu território, a criança não apenas localiza elementos no espaço: seleciona, organiza, interpreta e atribui sentidos àquilo que deseja tornar visível ao outro.

Essa perspectiva desloca nosso olhar da cartografia como recurso para o ensino da geografia para a cartografia como uma forma de linguagem produzida pelas crianças em situação de interlocução. Portanto, o importante neste escrito é compreender o que essas produções podem revelar quando consideradas como atos de criação responsiva, constituídos na relação entre a criança, o território vivido e os outros com quem compartilha sua experiência e refletir sobre como as produções cartográficas infantis podem ser compreendidas como atos criativos, responsivos e situados, nos quais as crianças produzem sentidos sobre o mundo e sobre seu lugar nele?

A partir dessa questão, o texto apresenta inicialmente o **Projeto Territórios: o meu lugar no mundo**, situando seus princípios e o contexto em que as produções foram construídas. Apresentarei também algumas produções cartográficas infantis, buscando compreender os modos singulares pelos quais as

crianças representam e significam seus territórios. As contribuições de Mikhail Bakhtin transitam por todo texto, me inspirando a pensar as dimensões ética e estética implicadas nesses atos de criação.

1 Um projeto, muitos lugares e muitas histórias

"O meu lugar / É cercado de luta e suor esperança num mundo melhor e cerveja pra comemorar"

O **Projeto Territórios: o meu lugar no mundo** já recebeu outros nomes ao longo do tempo e já foi tema de outros trabalhos acadêmicos. Ele tem o objetivo principal de trabalhar a história e geografia do Estado do Rio de Janeiro, ressaltando, principalmente o lugar onde cada um dos estudantes vive e estuda. Assim, estão previstos, ao longo do projeto a leitura cartográfica de mapas do município e do Estado do Rio de Janeiro e do Brasil e um breve estudo histórico destas localidades.

Entre as aprendizagens previstas no projeto, felizmente, outras circulam na sala de aula, como o compartilhamento de histórias, a relação de afetos, o sentimento de pertencimento a um lugar e outros tantos atravessamentos não previstos na grade curricular.

Uma canção nos embala. Um samba carioca de Arlindo Cruz que exalta um lugar, faz a interlocução com a nossa conversa inicial nossos territórios.

"O meu lugar é caminho de Ogum e
Iansã lá tem samba até de manhã

Uma ginga em cada andar

O meu lugar

É cercado de luta e
suor esperança num

mundo melhor e
cerveja pra
comemorar. [...]"

O samba tem esse poder de nos permitir e nos soltar. É inevitável sair do lugar, arrastar a cadeira, se mexer, sambar do seu modo, cantar o refrão bem forte e se sentir feliz.

E assim a palavra circula, a escrita, a canção... a literatura, o diálogo, demonstrando as múltiplas linguagens que permeiam o ambiente escolar.

A literatura infantil também nos acompanha e nos inspira. "*A rua de Marcelo" e "O bairro de Marcelo"* - de Ruth Rocha, são as obras escolhidas para nos ajudar a refletir sobre os diferentes territórios.

O endereço das crianças é um elemento importante para o projeto. Aos 8 anos de idade, elas estão no processo de conhecê-lo e sistematizá-lo. As famílias são parceiras fundamentais para resgatarmos o endereço de moradia de cada um. Junto a elas fazemos um levantamento do histórico sobre cada lugar, quanto a origem do nome do bairro, ano de fundação, localização no estado ou cidade do Rio de Janeiro, bairros vizinhos e até mesmo a bandeira do bairro, com a representação dos símbolos utilizados.

Assim, começamos dialogar e a nos conhecer, enquanto indivíduos que residem no mesmo estado. As comparações surgem e são discutidas. Percebemos proximidade e distâncias entre nossos endereços, diversidade de localidades, lugares reconhecidos socialmente como ilustres, assim como as comunidades e todo seu potencial. E quando é preciso escrever o endereço, com rua e número da residência, um dos estudantes nos conta: "Onde eu moro não tem nada disso!". O outro entende pouco e retruca: "E como chegam as coisas na sua casa?", ao que o primeiro responde: "Vai tudo pra casa da minha tia e a gente busca lá depois."

Aprendemos juntos através desta experiência. Observamos juntos com este menino as especificidades da comunidade em que ele vive e o quanto somos atravessados por tantas histórias como

esta na escola. O endereço talvez não faça muito sentido para ele, pois não é a sua realidade.

Bakhtin (2017) nos encoraja a agir com todo nossa vida, a cada ato singular. Fica claro para nós a relevância deste enunciado, que merece resposta e a ele é preciso nos apresentarmos com o ato responsivo que, neste caso, tem a ver com um diálogo sobre diferenças, que nos constituem. A singularidade dos territórios, a valorização de cada um deles e a compreensão da organização das comunidades que precisou ser socializada com as crianças, sem muito alarde e bastante partilha.

Contudo, a melhor troca veio da colega da turma, que compartilhou uma realidade parecida e explicou. "Na minha comunidade tem partes com endereço e outro sem. A parte que eu moro tem nome da rua e número da casa, mas tem outras partes lá no morro que não tem". Pronto! A explicação surge com linguagem infantil, de criança para criança e, naturalmente desvenda a realidade dos morros cariocas, enriquecendo o diálogo de maneira única.

No desenrolar do projeto é possível observar ainda as dinâmicas diferentes entre as famílias, pois algumas se organizam em mais de um endereço, quando os responsáveis não moram juntos. É um movimento, que nos provoca, enquanto adultos, e a nossa consciência ética e estética de entender o outro e a cultura do outro, a partir do lugar onde vive e as influências que recebe. A partir da partilha sobre o contexto familiar, alcançamos as crianças.

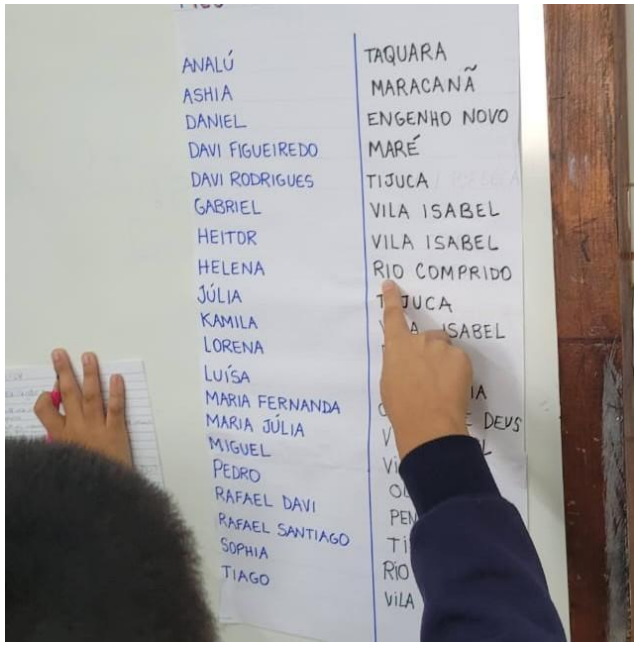
Todo esse aprendizado conta com o diálogo permanente com as famílias, que nos mune de informações quanto ao tempo de moradia no lugar, aspectos que lhes chamam à atenção da região em que moram, principais características, a distância da moradia para a escola, o caminho de ida e volta e detalhes outros que vão surgindo no percurso de estudo.

Figura 1 – O mapa da cidade do Rio de Janeiro com o nome dos estudantes sobre o seu bairro de moradia.

Fonte: Arquivo da autora

O trabalho gira em torno de leitura de textos, de livros, produções escritas, vídeos, canções, narrativas, ilustrações, a leitura de mapas e muita conversa. Interessante é descobrir o nome do seu bairro no mapa afixado em sala de aula. Cada um dos estudantes teve seu nome colado sobre o local em que mora. Um acontecimento único para eles. Elaboramos também um cartaz com o nome de cada um deles e o(s) bairro(s) em que mora(m).

Figura 2 - Lista nominal dos estudantes da turma e seus bairros



Fonte: Arquivo da autora

Bakhtin (2011) nos inspira a pensar sobre as culturas e a riqueza que está na multiplicidade de vozes. Do nosso lugar vamos compreendendo os diversos sujeitos e suas diversidades sociais e culturais que transitam na mesma sala de aula. Além disso, vamos também nos formando com a pluridiscursividade presente em nosso ambiente (Bakhtin, 2002). A interação entre nós é única, singular e incomparável.

Algumas descobertas importantes marcaram o nosso projeto, ainda em curso: a descoberta de um estudante sobre a origem do nome do seu bairro que tem a ver com a história do seu bisavô, como um dos fundadores. O bairro, inclusive, carrega o seu sobrenome. Um anúncio feito para turma com demonstração de orgulho por sua história. Outra descoberta interessante é a de outra estudante, cuja família possui uma confecção de roupas que leva o nome da comunidade em que mora. Ao descobrir que o bairro tinha uma bandeira, a confecção de sua família passou a utilizar

essa bandeira como slogan ou símbolo da marca – motivo de felicidade para a criança que foi a responsável por apresentar a bandeira que agora circula em cada peça de roupa que confeccionam. Assim, a bandeira deixa de ser apenas um objeto de estudo, mas passa a funcionar como símbolo na produção da família.

Do nosso lugar da docência, é possível enxergar a todos e cada um, com sua singularidade, subjetividade e se enriquecer com seus saberes, culturas e potencialidades que nos completa. É possível ainda provocar um debate sobre nossas diferenças que nos constitui, enquanto sujeitos concretos, sociais e únicos. E é possível reconhecer que o outro ocupa um lugar que não é o nosso e que sua experiência pode deslocar aquilo que pensávamos saber. Por isso, o projeto é outro a cada nova edição, com novos sujeitos.

Abaixo temos a figura 3 com a ilustração de um estudante sobre a sua rua. Ele destaca a floresta que fica próximo ao seu apartamento e a arara. E sinaliza onde fica o seu apartamento, no 5º andar.

Figura 3 – A ilustração da rua de um estudante, detalhando a floresta.

Fonte: Arquivo da autora

A figura 4 traz a representação da rua de outro estudante. Ele escreve: "A minha rua é alegre e linda. Porque dá pra ver a Lua inteira e também é cheio de árvores porque eu moro na floresta da Tijuca. E na minha rua tem uma casa abandonada.

Figura 4 – A ilustração da rua de um estudante, detalhando a noite.

Fonte: Arquivo da autora

2 A cartografia como linguagem infantil para dizer sobre si e sobre o mundo

"Doce lugar / Que é eterno no meu coração que aos poetas traz inspiração pra cantar e escrever"

Dentre tantas as descobertas que o projeto nos proporciona, nos chama à atenção as ilustrações e a produção cartográfica que nasce deste estudo, como uma linguagem outra, infantil, para se

mostrar, representar e dizer sobre o seu lugar, o seu caminho, o seu território.

Quanto a isso, Jader Lopes nos inspira a pensar com seu estudo sobre a Geografia das Infâncias e a cartografia escolar, buscando a compreensão das subjetivações dos sujeitos, não somente em sua condição social, mas também em sua condição histórica e geográfica. E diz o quanto a cartografia possibilita às crianças irem além de seu contexto e de si próprias. Pois, enquanto as crianças se apropriam dos espaços, elas também vão criando suas territorialidades e constroem suas geografias, o que para ele representa as territorialidades de crianças (Lopes, 2005).

Com o desenrolar do projeto, em pouco tempo temos em mãos um mapa infantil como uma produção estética de sua realidade, que nos mostra como a criança pensa, se organiza espacialmente e interpreta responsivamente o seu território, com o seu modo de dizer tão peculiar, que observamos como uma linguagem única para dizer o mundo. Isto porque para ela e para nós que apreciamos, sua criação faz todo sentido.

Um mapa infantil pode ser esteticamente significativo não porque seja uma obra de arte, mas porque há nele uma forma singular de organizar e dar acabamento ao que a criança deseja dizer.

A criança não produz seu mapa a partir de um vazio. Sua produção é atravessada pelas falas da família, pelos mapas vistos em sala, pelas perguntas da sua professora que a encaminharam para esta produção, pelas histórias do bairro, pelas conversas com os colegas, pelas representações sociais que já circulam sobre determinados lugares. Ou seja, sua produção é constituída em meio a discursos anteriores e, ao mesmo tempo, produz uma resposta.

A seguir, temos o destaque para 4 imagens de representação do caminho que os estudantes fazem de casa até a escola.

Na figura 4 observamos que através do seu registro o menino descreve o seu caminho, passando pelo BRT do Rio de Janeiro, até chegar ao ponto final do ônibus que o levará até a escola

Figura 4 – Mapa do caminho de casa até a escola

Fonte: Arquivo da autora

Figura 5 –2º Mapa do caminho de casa até a escola.

Fonte: Arquivo da autora

Na figura 5 temos o registro de uma estudante sobre como chega à escola. Ela pega um ônibus que passa pela Linha Vermelha, pela Maré, pela Cidade Nova e depois chega na escola.

Figura 6 – 3º Mapa do caminho de casa até a escola

Fonte: Arquivo da autora

Na figura 6, o 3º mapa, a estudante destaca sua descoberta e escreve que depois de fazer o seu mapa, percebeu que seu caminho é um verdadeiro zig-zag.

Figura 7– 4º Mapa do caminho de casa até a escola

Fonte: Arquivo da autora

A figura 7 apresenta um caminho sem imagens, apenas o percurso é desenhado, detalhando cada lugar pelo qual ele passa e se lembra de registrar.

Cada um dos registros infantis é repleto de intenção e de significados. Por isso mesmo, os estudantes foram convidados a apresentar suas produções durante a aula e puderam acrescentar mais elementos sobre o caminho realizado, respondendo perguntas curiosas, como: a que horas você acorda? O seu ônibus vem cheio?

Podemos afirmar que a produção cartográfica infantil se constitui em uma pluralidade de sentimentos, em que se entrecruzam vozes, experiências e sentidos anteriormente produzidos, aos quais a criança responde ao construir sua própria forma de dizer sobre o território – o seu lugar.

Considerações provisórias

"Ai que lugar
Tem mil coisas pra gente dizer o difícil é saber terminar"

Neste texto procurei me deter às produções infantis, destacando a autoria e a subjetividade infantil e como somos atravessadas por essas descobertas e criações.

A representação do território pelas mãos das crianças desloca o nosso olhar para uma experiência pedagógica sim, mas repleta de significações.

O lugar de cada um, seu território e suas representações vão sendo desobertos e representados a cada encontro. As narrativas sobre a forma como vivem e interpretam o seu lugar diz muito sobre cada um de nós. Tudo é ganha importância para as crianças e é valorado no ambiente escolar. Construimos assim uma relação dialogicizada, compartilhada e vivenciada por todos na sala de aula. Os adultos respondem a esta produção, do seu lugar, compreendendo responsivamente a autoria infantil.

Enquanto aprendem sobre a geografia e história do Rio de Janeiro, alguns sentimento circulam ente nós, como o

pertencimento, a valoração e a compreensão sobre os ambiente aos quais estamos inseridos.

As ilustrações se apresentam para nós como linguagem infantil de dizer sobre o seu mundo e desejar compartilhá-lo conosco.

Este, portanto, é um projeto que, dentre tantas aprendizagens, nos permite - através de nossa consciência ética e estética - entender o outro e a cultura deste outro.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução: Paulo Bezerra, 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

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

BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e de estética:* a Teoria do Romance. 6. ed. São Paulo: Hucitec Editora, 2002.

LOPES, Jader Janer M.; VASCONCELLOS, Tânia de. *Geografia da Infância:* Reflexões sobre uma área de pesquisa. Juiz de Fora: FEME, 2005.

ANÁLISE DO ETHOS ACADÊMICO A PARTIR DE UMA POSTAGEM DO SENADO FEDERAL (2023)

Bianca BATISTA[2]

Resumo
Este artigo analisa a construção discursiva do ethos acadêmico a partir de uma postagem publicada pelo Senado Federal na rede social X (antigo Twitter), em 23 de junho de 2023, posteriormente retomada em debates digitais. O enunciado tematiza a necessidade de instituições de ensino superior oferecerem conteúdos elementares de língua portuguesa e matemática a estudantes ingressantes. Teoricamente, o estudo articula a concepção de letramento como prática social de Kleiman (1998), a abordagem dos letramentos acadêmicos de Lea e Street (1998), o conceito de comunidade discursiva de Swales (1990), o contrato comunicativo de Charaudeau (2004) e as noções de campo e capital simbólico de Bourdieu (2007; 2011). A análise incorpora ainda a perspectiva dialógica de Bakhtin (2010; 2011), particularmente as categorias de alteridade, vozes sociais, posições axiológicas e polifonia. Argumenta-se que expressões como "despreparo" e "bê-á-bá" não apenas descrevem dificuldades educacionais, mas produzem avaliações acerca dos estudantes e de sua legitimidade para participar do espaço universitário. A circulação digital do enunciado amplia essas disputas ao inseri-lo em uma cadeia responsiva de avaliações e reacentuações. Conclui-se que o letramento acadêmico constitui também um problema de pertencimento, legitimidade discursiva e participação social.
Palavras-chave: Letramento acadêmico. Ethos acadêmico. Comunidade discursiva.

[2] Doutora em Linguística Aplicada. Profª. Adjunto do Departamento de Estudos Linguísticos da Universidade Federal Rural da Amazônia. E-mail: bianca.batista@ufra.edu.br

Introdução

O ingresso no ensino superior pressupõe não apenas a inserção do estudante em uma nova etapa educacional, mas também sua participação em práticas discursivas específicas. Ler artigos científicos, elaborar resenhas, produzir projetos de pesquisa, argumentar segundo convenções disciplinares e mobilizar adequadamente vozes de outros autores constituem práticas que não podem ser reduzidas ao simples domínio do código escrito.

Nesse contexto, a reportagem publicada pelo Senado Federal, na rede social X, em 2003, produz uma representação particularmente significativa do estudante universitário. A matéria tematiza a necessidade de algumas universidades ensinarem o "bê-á-bá" aos ingressantes, instaurando uma tensão entre aquilo que a instituição universitária pressupõe como competência previamente adquirida e as práticas efetivamente dominadas pelos sujeitos que chegam ao ensino superior.

Todavia, interpretar essa situação exclusivamente pela oposição entre estudantes que sabem e estudantes que não sabem ler e escrever significa individualizar um problema que possui dimensões sociais, institucionais e discursivas. É necessário questionar quais práticas de linguagem são reconhecidas como legítimas, quem estabelece seus critérios de legitimidade e como diferentes sujeitos têm acesso a elas.

A circulação posterior da reportagem no X intensifica essa problemática. Ao ingressar no ambiente digital, o discurso institucional passa a integrar uma cadeia de respostas, avaliações e reinterpretações. Consequentemente, a representação do estudante e da própria universidade deixa de ser produzida por uma única instância enunciativa e passa a participar de uma disputa mais ampla por sentidos.

Este artigo objetiva, assim, analisar a construção discursiva do *ethos* acadêmico nessa postagem, considerando de que maneira determinadas escolhas lexicais produzem posições axiológicas

acerca do estudante universitário e de seu pertencimento à comunidade acadêmica.

Para tanto, no primeiro capítulo articulam-se Kleiman (1998), Lea e Street (1998) no tocante aos letramentos acadêmicos; no segundo Swales (1990), Charaudeau (2004) para debater as relações entre comunidades discursivas e contrato comunicativo; no terceiro capítulo, Bourdieu (2007; 2011) e Bakhtin (2010; 2011) permitem compreender as relações de poder e as dimensões dialógicas que atravessam a comunidade discursiva. O quarto capítulo realiza uma análise qualitativa e discursivo-interpretativa da postagem; e por fim, apresentam-se as considerações finais.

1 Letramento como prática social

Uma primeira questão necessária à análise consiste em problematizar o que frequentemente é associado às dificuldades de leitura e escrita dos universitários. Quando essas concepções são concebido exclusivamente como capacidade individual, o estudante tende a ser responsabilizado por não possuir determinadas competências consideradas pré-requisitos para o ingresso no ensino superior.

A perspectiva defendida por Kleiman (1998) permite conceber o letramento em relação às práticas e eventos vinculados ao uso, à função e ao impacto social da escrita. A escrita, portanto, não constitui uma habilidade abstrata e independente dos contextos sociais, mas participa de atividades historicamente situadas, realizadas por sujeitos que ocupam determinadas posições sociais.

Nesse sentido, questionar o que se concebe como "be-á-bá envolve uma reflexão sobre as práticas sociais associadas ao uso da escrita. Lea e Street (1998) defendem que as dificuldades acadêmicas não podem ser compreendidas apenas como ausência de habilidades técnicas. Identidade, epistemologia, autoridade e relações institucionais de poder participam da definição daquilo que cada comunidade considera uma escrita acadêmica adequada.

Lea e Street (1998) distinguem três formas de compreensão da escrita universitária,a saber: o modelo das habilidades de estudo, o modelo da socialização acadêmica e o modelo dos letramentos acadêmicos. O primeiro tende a interpretar a escrita como um conjunto de capacidades transferíveis; o segundo enfatiza a inserção do aluno nas convenções universitárias; já o terceiro compreende essas práticas como atravessadas por identidades, epistemologias e relações de poder.

É justamente essa terceira perspectiva que possibilita problematizar a representação produzida pela reportagem. A expressão "bê-á-bá", ao sugerir uma aprendizagem elementar, pode produzir discursivamente a imagem de estudantes que chegam à universidade portando uma ausência, aquilo que, segundo determinada expectativa institucional, já deveriam dominar.

Entretanto, de uma perspectiva dos letramentos, não se trata simplesmente de preencher uma lacuna. O ingresso na universidade significa entrar em contato com novas práticas sociais de linguagem, com gêneros de uma nova agência de letramento Kleiman (1998) e com modos particulares de produzir, organizar e legitimar conhecimento.

Considerando que letramento acadêmico constitui prática social situada, torna-se necessário compreender a esfera em que essa prática se organiza. Em virtude disso, a próxima seção abordará as noções que envolvem as demandas sociais que atravessam a escrita acadêmica.

2 Comunidade discursiva acadêmica e o *ethos*

Swales (1990) propõe o conceito de comunidade discursiva como um conjunto de indivíduos que compartilham objetivos comuns, mecanismos de intercomunicação e um repertório de gêneros textuais que medeiam a participação social. Para o autor, uma comunidade discursiva não se define apenas pela copresença física ou por filiação institucional, mas pelo domínio de práticas

comunicativas específicas que permitem aos seus membros engajar-se nas atividades do grupo.

Entre os critérios centrais elencados por Swales (1990), destacam-se a existência de objetivos públicos comuns; mecanismos de intercomunicação entre os membros; o uso de gêneros específicos; terminologia específica; e uma dinâmica e uma mobildidade entre os membros novatos e os experientes.

A esfera acadêmica constitui, nesse sentido, uma comunidade discursiva altamente especializada. Seus objetivos públicos incluem a produção, a validação e a disseminação do conhecimento científico. Seus mecanismos de intercomunicação abrangem periódicos, congressos, bancas, orientações e redes de pesquisa. Seus gêneros compõem práticas sociais que estruturam a participação e regulam o acesso ao campo.

O conceito de Swales (1990) permite compreender que o letramento acadêmico é um processo de socialização em uma comunidade discursiva específica. Para ingressar e participar plenamente dessa comunidade, o estudante precisa apropriar-se não apenas da terminologia e das convenções formais dos gêneros, mas também dos valores, das expectativas e das formas de argumentação que caracterizam a esfera acadêmica.

Fiad (2011), ao discutir a escrita de estudantes brasileiros no ensino superior, também contribui para deslocar a interpretação deficitária das dificuldades acadêmicas. A entrada na universidade coloca os sujeitos diante de práticas de linguagem distintas daquelas anteriormente experienciadas; por isso, não se pode pressupor que os gêneros e as formas de argumentação acadêmica sejam conhecimentos naturalmente adquiridos antes do ingresso.

Essa problemática pode ser aprofundada mediante o conceito de contrato de comunicação proposto por Charaudeau (2004). Na perspectiva semiolinguística, todo ato de linguagem ocorre no interior de uma situação de comunicação estruturada por determinadas restrições, finalidades e identidades dos parceiros envolvidos na troca. Essas condições constituem um contrato de comunicação, responsável por estabelecer um quadro de

reconhecimento recíproco a partir do qual os sujeitos podem tomar a palavra.

O contrato não determina mecanicamente aquilo que será dito, mas estabelece expectativas acerca das posições dos participantes e das formas discursivas consideradas adequadas à situação. No âmbito universitário, por exemplo, espera-se que pesquisadores apresentem determinado domínio teórico-metodológico, que docentes possuam autoridade relativa ao conhecimento especializado e que estudantes demonstrem níveis progressivos de apropriação das práticas acadêmicas.

Essa dimensão torna-se mais precisa quando Charaudeau (2009) distingue identidade social e identidade discursiva. A identidade social refere-se às características e aos estatutos historicamente e socialmente atribuídos ao sujeito no interior de determinada situação, funcionando como fundamento de sua legitimidade, isto é, daquilo que lhe confere o direito de ocupar uma posição e tomar a palavra. Já a identidade discursiva é produzida na própria encenação do dizer, por meio das escolhas enunciativas e das estratégias com as quais o sujeito procura construir uma determinada imagem de si.

É precisamente nesse jogo entre identidade social e identidade discursiva que se situa a problemática do *ethos*. Em Charaudeau (2009), a construção de uma imagem de si relaciona-se particularmente à estratégia de credibilidade. O *ethos*, portanto, constitui uma imagem discursivamente produzida, embora essa imagem não possa ser separada dos imaginários que circulam sobre ele.

Essa formulação é central porque impede que o *ethos* seja entendido como uma imagem construída unilateralmente pelo enunciador. O sujeito pode mobilizar estratégias destinadas a produzir determinada imagem, mas os efeitos dessa construção dependem igualmente do parceiro interpretante, das representações sociais disponíveis e das condições do contrato comunicativo.

Ademais, um sujeito pode construir o *ethos* de outro sujeito, mesmo que este não esteja presente na enunciação. É o que ocorre na postagem do Senado Federal. Ele constrói o *ethos* de sujeitos que não estão presentes na enunciação, porque aciona representações coletivas já disponíveis , os imaginários sociais sobre universidade e estudante que circulam na sociedade.

A partir do exposto, investigar-se-á como as concepções de relações de poder e relações dialógicas auxiliam a ampliar a compreensão sobre o *ethos* construído sobre a instituição acadêmica e seus membros.

3 Capital simbólico, alteridade, polifonia e posições axiológicas

Bourdieu (2007; 2011) defende que as competências linguísticas socialmente valorizadas podem funcionar como formas de capital simbólico, uma vez que determinadas maneiras de ler, escrever, falar e argumentar recebem maior legitimidade institucional do que outras. Dominar a escrita significa possuir um repertório discursivo reconhecido pela instituição e capaz de produzir distinção, reconhecimento e autoridade.

No campo acadêmico, determinados repertórios discursivos podem funcionar como capital linguístico e, quando socialmente reconhecidos, converter-se em capital simbólico. Dominar gêneros científicos, mobilizar adequadamente referenciais teóricos, construir argumentação segundo convenções disciplinares e assumir posições autorais legitimadas não corresponde apenas à aquisição de habilidades técnicas.

Em "*Homo academicus"*, Bourdieu (2011) aprofunda essa problemática ao conceber a universidade como um campo estruturado por posições, hierarquias e disputas. A instituição acadêmica, embora frequentemente associada aos valores de objetividade, não se encontra exterior às relações sociais de poder. Seu funcionamento envolve lutas pela definição daquilo que pode ser reconhecido como conhecimento legítimo, pela distribuição de

diferentes formas de autoridade e pelos critérios que autorizam determinados sujeitos a falar em nome do saber científico.

Os estudantes ingressam no ensino superior a partir de trajetórias sociais e educacionais distintas e, consequentemente, com diferentes graus de familiaridade com os repertórios valorizados pelo campo acadêmico. Quando tais repertórios são naturalizados como conhecimentos que todos deveriam possuir previamente, corre-se o risco de transformar desigualdades históricas de acesso em supostas diferenças individuais entre sujeitos "preparados" e "despreparados".

Ao construir o ingressante pela categoria do "despreparo", o discurso não apenas identifica uma dificuldade pedagógica, mas também mobiliza um critério de avaliação socialmente relacionado ao pertencimento à comunidade discursiva acadêmica (Swales, 1990).

Assim, aquilo que aparece superficialmente como problema de escrita pode revelar uma luta pela legitimidade. A questão central deixa de ser apenas quem escreve corretamente e passa a envolver quem domina as formas de escrita reconhecidas como legítimas pelos grupos que controlam a produção e circulação do conhecimento acadêmico.

É nesse ponto que a perspectiva de Bakhtin (2010; 2011) oferece um aprofundamento importante. O sujeito constitui-se na relação com o outro; consequentemente, a identidade não existe fora das relações de alteridade, pois ela é condição constitutiva da própria existência do sujeito. O eu só pode construir determinada imagem de si porque se encontra diante de outros sujeitos a partir dos quais reconhece diferenças e posições.

Aplicada ao objeto deste estudo, essa perspectiva permite afirmar que o *ethos* universitário é produzido justamente em contraste com determinadas imagens do estudante. A universidade pode apresentar-se discursivamente como espaço de competência, rigor e excelência, mas quando determinados estudantes são apresentados pelo discurso como insuficientemente preparados, essa representação torna visível, por contraste, um modelo

implícito de sujeito considerado adequado às expectativas universitárias.

A representação do aluno que necessita aprender o "bê-á-bá" participa precisamente desse processo. Não se descreve apenas uma condição pedagógica, mas constrói-se um outro discursivo diante do qual a própria identidade institucional pode ser reorganizada. O estudante é, então, posicionado a partir daquilo que supostamente ainda não domina, enquanto a instituição é colocada diante da necessidade de responder a essa insuficiência.

A voz institucional da reportagem não circula isoladamente: ela encontra a voz de estudantes, professores, leitores, agentes políticos e usuários da plataforma digital X. Cada grupo recupera discursos anteriores sobre escola pública, universidade, mérito, ensino de língua portuguesa, democratização do acesso e qualidade educacional. Em vez da estabilidade aparente de uma voz institucional única, a postagem configura-se como um campo de respostas no qual os sentidos sobre o ensino superior são permanentemente construídos e disputados.

Por isso, a circulação digital do enunciado pode ser compreendida como uma arena dialógica de disputa de sentidos. A postagem institucional constitui apenas um elo em uma cadeia discursiva mais ampla, na qual o *ethos* da universidade e dos estudantes tornam-se passíveis de negociação e reconfiguração à medida que diferentes vozes sociais se posicionam diante do acontecimento.

Para Bakhtin (2010), participar da vida significa ocupar posições valorativas. Os sujeitos não se relacionam com o mundo a partir de um ponto de vista absolutamente neutro; eles avaliam, selecionam, hierarquizam e conferem sentidos aos objetos de que falam. Expressões utilizadas para caracterizar alunos, universidades ou práticas de escrita não operam apenas de maneira descritiva, elas também carregam avaliações sociais.

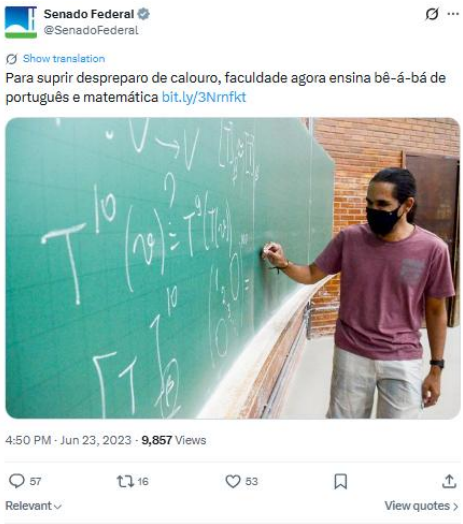
Na seção seguinte, buscar-se-á compreender como as escolhas lexicais produzem posições axiológicas e atualizam

determinadas imagens da universidade e de seus estudantes, bem como de que maneira a circulação digital reinsere essas representações em uma cadeia dialógica e construção do *ethos*.

4 Análise da postagem

A postagem publicada em 23 de junho de 2023, mobiliza um conjunto de escolhas discursivas que merecem análise detida. A manchete, "Para suprir despreparo de calouro, faculdade agora ensina bê-á-bá de português e matemática", articula três elementos axiológicos fundamentais. A noção de "despreparo" (que atribui ao estudante a responsabilidade pela lacuna), a expressão "bê-á-bá" (que rebaixa o ensino universitário a um nível elementar) e a ideia de que a faculdade "agora" ensina o que antes não precisava ensinar (sugerindo uma decadência do sistema).

Figura 1 – Postagem do perfil oficial do Senado Federal na rede X
Fonte: https://x.com/SenadoFederal/status/1672331187874848770.



O primeiro núcleo axiológico encontra-se na formulação relacionada ao despreparo de calouro. A própria construção sintática da manchete estabelece uma relação causal entre uma falta

atribuída ao estudante e a ação reparadora da instituição, a faculdade ensina determinados conteúdos "para suprir" o "despreparo". Desse modo, o estudante é inicialmente construído como portador de uma insuficiência, enquanto a instituição ocupa a posição daquele que precisa compensá-la.

Essa representação adquire maior densidade quando relacionada à distinção estabelecida por Charaudeau (2009) entre identidade social e identidade discursiva. Socialmente, o calouro ocupa a posição de um sujeito que já concluiu etapas anteriores de escolarização e que, por isso, é associado a determinados conhecimentos pressupostos para o ingresso no ensino superior. Discrusivamente, porém, essa posição é reconfigurada pela manchete, que converte o ingressante em portador de carência.

A construção discursiva de um ingressante despreparado para participar da comunidade discursiva acadêmica (Swales, 1990) envolve o imaginário sobre aquilo que significa estar apto a ocupar uma posição na universidade. Para Charaudeau (2009), as identidades discursivas constituem-se na encenação do ato de linguagem e relacionam-se aos julgamentos e representações que circulam socialmente acerca dos sujeitos.

A expressão "bê-á-bá" remete aos fundamentos iniciais da alfabetização e, associada ao ensino universitário, produz uma acentuação valorativa fundada na oposição entre aquilo que se apresenta como elementar e aquilo que socialmente se espera de uma instituição associada ao conhecimento especializado. Esse termo produz um efeito de desajuste entre a função socialmente atribuída à instituição e as competências esperadas dos estudantes ingressantes e , consequentemente, contribui para classificar saberes, posicionar sujeitos e tensionar o próprio *ethos* da universidade e dos seus membros.

Conforme Bakhtin (2010), o enunciado não descreve neutralmente uma prática pedagógica, mas a avalia, hierarquiza e inscreve em uma escala de legitimidade. O discurso jornalístico-institucional seleciona determinadas formas de nomear o

acontecimento, participando ativamente da produção das imagens dos atores envolvidos.

No corpus analisado, a universidade não constitui o sujeito principal da enunciação; ela é objeto de uma representação produzida pelo sujeito-noticiador institucional. Ela é configurada pelas imagens que outros discursos lhe atribuem, a partir de imaginários socialmente sedimentados sobre ciência e aturodi.

O *ethos* acadêmico constitui-se, portanto, relacionalmente, uma vez que a imagem atribuída à instituição é produzida também pelas posições identitárias conferidas aos sujeitos que dela participam. Ao representar o estudante como sujeito insuficientemente preparado para responder às expectativas do ensino superior, o sujeito-noticiador não constrói apenas uma imagem do calouro, mas atualiza, por contraste, uma representação normativa da própria universidade como espaço de conhecimento elevado.

Ao posicionar o estudante como aquele que não corresponde plenamente às competências esperadas, o discurso reforça, simultaneamente, um *ethos* institucional associado à excelência, à autoridade do conhecimento e à legitimidade acadêmica, evidenciando que a construção da imagem de si também se realiza pela maneira como o outro é discursivamente configurado.

O enunciado produz estranhamento, porque existe previamente um imaginário segundo o qual a universidade deveria ocupar o polo do conhecimento especializado e quando ela é associada ao ensino de algo lexicalmente enquadrado como "bê-á-bá", a postagem coloca esse imaginário em tensão.

A essa dimensão relacional soma-se a dimensão temporal instaurada pelo advérbio "agora". Ao afirmar que a faculdade "agora ensina", a formulação instaura uma oposição implícita entre uma situação presente e um estado anterior pressuposto. O enunciado sugere, portanto, que determinada função passa a ser desempenhada pela universidade em condições distintas daquelas anteriormente consideradas esperadas.

Nesse sentido, a construção do *ethos* não ocorre exclusivamente pela imagem que a instituição produz de si mesma. Como propõe Charaudeau (2009), a identidade discursiva depende também dos julgamentos e representações que circulam socialmente acerca dos sujeitos. O *ethos* acadêmico passa, portanto, a ser construído na interseção entre imaginários previamente construídos e novas imagens discursivamente atribuídas à instituição.

O *ethos* acadêmico, por conseguinte, não constitui identidade fixa, anterior e independente do discurso. Ele é continuamente atualizado na tensão entre imaginários sociodiscursivos sedimentados, representações produzidas pelo sujeito-noticiador e avaliações formuladas pelos interlocutores. A postagem converte-se, assim, em uma arena de disputa na qual competência, responsabilidade, legitimidade e pertencimento acadêmico são não apenas descritos, mas discursivamente construídos e negociados.

A postagem é atravessada pelos 57 comentários, 16 repostagens e 53 curtidas, e 9,860 visualizações dos interlocutores digitais. Cada comentário materializado assim como aqueles não verbalizados são uma resposta ao enunciado institucional e, ao mesmo tempo, uma resposta a outros enunciados que compõem a memória discursiva (ORLANDI, 1999) sobre as instituições de ensino no Brasil. A polifonia que emerge desse confronto é tensa, conflituosa, marcada por posições axiológicas que se chocam.

A polifonia, nesse sentido, não é apenas a coexistência de vozes, mas o confronto entre posições axiológicas que se constituem mutuamente. De um lado, há vozes que ratificam o *ethos* institucional e reforçam a responsabilização do estudante. De outro, há vozes que deslocam a causa para o Estado, para a desigualdade estrutural, para a precarização docente. Entre esses polos, há ainda vozes que ironizam o próprio Senado, questionando sua legitimidade para diagnosticar a educação enquanto corta orçamentos.

Assim, o *ethos* acadêmico não emerge como identidade fixa, mas como construção contínua e conflituosa, negociada entre imaginários sedimentados, escolhas institucionais e avaliações dos interlocutores.

Considerações finais

A análise proposta neste artigo permite compreender que a questão do letramento acadêmico ultrapassa a dimensão estritamente pedagógica. As dificuldades de leitura e escrita dos estudantes constituem também um problema discursivo, institucional e político, porque estão relacionadas às formas pelas quais a universidade estabelece fronteiras entre conhecimentos legítimos e não legítimos.

A perspectiva de Kleiman (1998) possibilita compreender o letramento como prática social situada. Lea e Street (1998), por sua vez, evidenciam que os letramentos acadêmicos envolvem identidades, epistemologias e relações de poder. Swales (1990) contribui ao mostrar que a esfera acadêmica se constitui como comunidade discursiva cujas fronteiras são historicamente móveis e socialmente disputadas.

A contribuição de Charaudeau (2004; 2009) acrescenta a dimensão das expectativas identitárias que regulam essa participação. O contrato de comunicação organiza lugares e legitimidades, enquanto a distinção entre identidade social e identidade discursiva evidencia que as imagens dos sujeitos não estão previamente fixadas, mas são atualizadas na própria encenação do dizer.

Charaudeau (2006), ao abordar o *ethos*, permite ainda compreender que credibilidade e identificação dependem de imagens construídas discursivamente e reconhecidas no interior de determinados imaginários sociais.

Bourdieu (2007; 2011) amplia essa reflexão ao evidenciar que o campo acadêmico não constitui espaço socialmente neutro. Os repertórios valorizados pela universidade participam de

processos de legitimação e distinção, podendo funcionar como formas de capital simbólico. Quando competências construídas de maneira desigual são naturalizadas como requisitos universais, diferenças de trajetória podem ser convertidas em classificações individuais entre sujeitos considerados "preparados" e "despreparados".

A teoria bakhtiniana acrescenta outra dimensão decisiva. Pela alteridade, compreende-se que as identidades de universidade e estudante são produzidas relacionalmente. Pela reflexão sobre a polifonia e as vozes sociais, observa-se que diferentes sujeitos disputam a significação da instituição universitária. Finalmente, pelas posições axiológicas, torna-se evidente que nenhuma dessas representações é neutra.

A circulação da reportagem nas redes digitais intensifica esse movimento. Diferentes sujeitos retomam o discurso institucional, modificam seus acentos valorativos e inserem-no em novas cadeias de respostas. O *ethos* acadêmico torna-se, assim, permanentemente negociado.

Mais do que denunciar aquilo que os estudantes supostamente não sabem, uma abordagem crítica dos letramentos exige perguntar quais práticas são legitimadas, quem teve acesso histórico a elas e quais responsabilidades cabem às instituições em seu ensino.

Desse modo, o debate sobre escrita universitária desloca-se da lógica da deficiência para a lógica da participação. Ensinar os gêneros e práticas discursivas da universidade significa possibilitar que novos sujeitos ingressem efetivamente na produção do conhecimento, posicionem-se diante das palavras alheias e construam, responsivamente, sua própria voz no espaço acadêmico.

Referências

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

BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 6. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BOURDIEU, Pierre. *Homo academicus*. Tradução de Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Florianópolis: Editora da UFSC, 2011.

CHARAUDEAU, Patrick. O ethos, uma estratégia do discurso político. In: CHARAUDEAU, Patrick. *Discurso político*. Tradução de Fabiana Komesu e Dilson Ferreira da Cruz. São Paulo: Contexto, 2006. p. 113-166.

CHARAUDEAU, Patrick. Identidade social e identidade discursiva, o fundamento da competência comunicacional. In: PIETROLUONGO, Márcia (org.). *O trabalho da tradução*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2009. p. 309-326.

CHARAUDEAU, Patrick. Visadas discursivas, gêneros situacionais e construção textual. In: MACHADO, Ida Lucia; MELLO, Renato de (org.). *Gêneros*: reflexões em análise do discurso. Belo Horizonte: NAD/FALE-UFMG, 2004.

KLEIMAN, Angela B. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, Roxane (org.). *Alfabetização e letramento*: perspectivas linguísticas. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

LEA, Mary R.; STREET, Brian V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, v. 23, n. 2, p. 157-172, 1998.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de discurso:* princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 1999.

RECUERO, Raquel. *Redes sociais na internet*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

SWALES, John M. *Genre analysis*: English in academic and research settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

QUEM PODE FALAR O QUÊ?: UM OLHAR DECOLONIAL PARA AUTORIA E RESPONSABILIDADE NA CRIAÇÃO ESTÉTICA

Bruno Leno MOSER[3]
Joice Eloi GUIMARÃES[4]

1 Quem pode falar o quê?

"Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes
Elas são coadjuvantes, não, melhor, figurantes
Que nem devia tá aqui
Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes
Tanta dor rouba nossa voz, sabe o que resta de nós?
Alvos passeando por aí"
(Emicida, AmarElo, feat. Majur e Pabllo Vittar).

Iniciamos este texto contextualizando as motivações que levaram à sua concretização, integrando o diálogo promovido anualmente pelo Rodas de Conversas Bakhtinianas e Encontro de Estudos Bakhtinianos.

Nós, os autores, nos encontramos no primeiro semestre de 2025, durante as aulas de Elaboração de Projetos do Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)[5]. Nessa ocasião, pudemos

[3] Pós-graduando do Programa de Mestrado Profissional em Letras pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professor de Língua Portuguesa e Literatura na Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina. E-mail: bruno.l.moser@gmail.com

[4] Doutora em Linguística Aplicada. Professora no Departamento de Língua e Literaturas Vernáculas da Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: joice.eloi@ufsc.br

[5] É possível acessar a página do programa em: https://profletras.ufsc.br/

compartilhar experiências, teorias acadêmicas e interesses científicos, firmando parceria entre orientadora e orientando para a investigação que atualmente está sob desenvolvimento no referido Programa. Nossos interesses não somente se cruzam na abordagem bakhtiniana do discurso como também nas temáticas das causas humanitárias, mais precisamente na perspectiva da valorização das diferentes identidades e nos discursos produzidos por elas, levando em conta a alteridade, a amorosidade e o dialogismo (Bakhtin, 2011).

A desigualdade não se manifesta somente na segregação das identidades, mas nas condições materiais e concretas que garantem o acesso e a permanência de movimentos na participação e no reconhecimento social. Ao olharmos para o Brasil, vemos o seguinte cenário: Segundo o Ipea (2024) a população negra é a maioria entre os pobres e a minoria entre os ricos; De acordo com o IBGE (2024) as mulheres, há quatro anos, ainda enfrentavam desigualdade salarial em relação aos homens; O próprio IBGE (2022) realizou sua primeira pesquisa sobre orientação sexual no país somente em 2019, e os resultados apontam 2,9 milhões de pessoas que se declaram homossexuais e bissexuais; O novo Relatório do Observatório Brasileiro das Desigualdades revela que a concentração de renda no Brasil aumentou em relação aos anos anteriores (Pacto Nacional pelo Combate às Desigualdades, 2026); Consoante à Organização Internacional para as Migrações (2026), o Brasil tem sido destino de fluxos migratórios, somando cerca de 2 milhões de pessoas residentes no país até 2025, mas vive desafios para a integração desses sujeitos. Nesse sentido, embora os dados apresentados tratem de grupos frequentemente nomeados como "minorias" sociais, sabe-se que o termo não é referente à quantidade de pessoas que pertencem a esses segmentos, pelo contrário, é pautado justamente como a representação do que historicamente foi construído, um espaço de participação social reduzido ou até mesmo negado. Como evidenciado pelas referências, ainda que mulheres, negros, indígenas, migrantes, pessoas LGBTQIAPN+, entre tantos outros sujeitos que compõem

a diversidade populacional, tenham sido lidos como minorias e empurrados à margem da sociedade, sua superposição interseccional[6] revela que esses grupos constituem, na realidade, a maioria da população brasileira.

Segundo Ribeiro (1995), a diversidade é uma das características constitutivas de nossa experiência social, e no Brasil, é o que torna o povo único e rico culturalmente, potencializando a capacidade humana de se reinventar, o olhar empático sobre o outro e o exercício da cidadania. A questão, portanto e diante disso, talvez não seja quantos são, mas quais desses sujeitos conseguem ocupar os espaços de produção de conhecimento, de enunciação e de criação estética. Em um país de contornos continentais como o nosso, e com a vasta diversidade de vozes que temos, é importante validar e consolidar experiências que fujam daquelas orientadas pela hegemonia e pela colonização.

Sob essa ótica, propomos aqui, balizados pelo que viemos construindo juntos até o momento, uma reflexão decolonial acerca da autoria e da responsabilidade nesse processo que exige dialogar através de múltiplas linguagens considerando o outro em sua singularidade (Bakhtin, 2011). E para isso, partimos da seguinte pergunta: Como conceber na criação estética o ato responsável e a autoria quando o próprio direito de enunciar e produzir discursos foi historicamente segregado?

2 Uma breve passagem pela teoria decolonial

Segundo Quijano (1992), há cerca de meio século atrás começava-se a conquista do território que hoje é conhecido como América Latina, mas que incitaria uma força global de poder, gerando uma maior concentração de benefícios para alguns grupos

[6] Nome utilizado para designar o encontro de diferentes marcadores sociais que atravessam um mesmo indivíduo, como gênero, etnia, classe social, sexualidade, entre outros marcadores que orientam as suas experiências na sociedade.

geográficos e assim, consequentemente, formando uma cultura dominante, hegemônica. É por meio do processo de colonização feito por países europeus e seus descendentes euro-norteamericanos, como evidenciado por Quijano (1992), que se desenvolve o processo de hegemonia cultural, junto da força econômica capitalista, contribuindo dessa forma, ainda, para a concentração do poder epistemológico.

A partir dessa perspectiva, entende-se que não só materialmente, como muitos imaginam, a colonização deu-se também através do conhecimento, avançando e influenciando facilmente as relações culturais e políticas estabelecidas na época. Como a Europa, a partir do século XVI, consegue determinar seus hábitos e crenças como norma, questões como o plano político, religioso, epistémico, linguístico e, consequentemente, artístico, tornam-se parte de seu projeto universal (Garcés, 2007). Podemos refletir sobre o desenvolvimento desse projeto a partir das discussões presentes em "*Marxismo e Filosofia da Linguagem*". Nessa obra, Volóchinov [Círculo de Bakhtin] (2018) ressalta o enorme papel que a palavra alheia desempenhou, em todas as esferas da criação ideológica, no processo de formação histórica dos povos. Segundo o autor,

> [...] a palavra alheia estrangeira trazia luz, cultura, religião e organização política. [...] Esse grandioso papel organizador da palavra alheia sempre vinha acompanhado pela força e pela organização alheia ou era encontrado por um jovem povo conquistador no terreno de uma cultura antiga e poderosa ocupada por ele, como se ele escravizasse a consciência ideológica do povo conquistador a partir dos túmulos. Como resultado, a palavra alheia, nas profundezas da consciência histórica dos povos, fundiu-se com a ideia de poder, de força, de santidade e de verdade, fazendo com que a noção de palavra se orientasse na maioria das vezes justamente para a palavra alheia (Volóchinov, 2018, p. 188-189).

Em consonância com esse entendimento, os estudos de Fernando Garcés (2007) apontam que, no que tange às línguas, "as europeias, derivadas, sobretudo, do Latim e do Grego, se tornam as únicas em que é possível expressar o conhecimento verdadeiro e válido" (Garcés, 2007, p. 220, tradução dos autores). Assim, esse processo contribuiu para a subalternização de outras identidades linguísticas e criou línguas de prestígio, como o Inglês, o Alemão e o Francês (Garcés, 2007), as quais colaboram para o fortalecimento de um discurso baseado no poder, legitimando essas línguas como os únicos veículos válidos para a criação e produção estética de "alta cultura", enquanto relega as demais expressividades artísticas e linguísticas à margem.

> O eurocentrismo não é exclusivamente, portanto, a perspectiva cognitiva dos europeus, ou apenas dos dominantes do capitalismo mundial, mas também do conjunto dos educados sob a sua hegemonia. E embora isso implique um componente etnocêntrico, este não o explica, nem é a sua fonte principal de sentido. Trata-se da perspectiva cognitiva durante o longo tempo do conjunto do mundo eurocentrado do capitalismo colonial/moderno e que naturaliza a experiência dos indivíduos neste padrão de poder. Ou seja, fá-las entender como naturais, consequentemente como dadas, não susceptíveis de ser questionadas (Quijano, 2009, p. 74).

Com isso, não pretendemos aqui responsabilizar a sociedade contemporânea pelos traumas gerados pelo colonialismo, mas mobilizar uma reflexão crítica sobre a autoria e a responsabilidade ética das vozes que produzem o tecido estético na contemporaneidade. Nesse ínterim, nosso olhar vai ao encontro do legado deixado pelo Círculo de Bakhtin, a fim de fomentar um debate cultural decolonizado, no qual a diversidade de sujeitos, e de seus discursos, recebam o protagonismo de suas próprias narrativas. Afinal, as dinâmicas da decolonialidade ultrapassam as teorias sociológicas e incidem diretamente no campo da produção estética, desmantelando a ordem hegemônica, a qual tem ditado de onde pode vir a legitimidade de criar, assinar e enunciar.

3 A teoria bakhtiniana como aliada da criação estética na perspectiva decolonial

Bakhtin (2011) vê a criação artística como um dilema ético, pois, para ele, a arte e a vida, apesar de não serem a mesma coisa, acontecem juntas, de modo que uma interpenetra a outra. Importa salientar, que o autor, ao se referir à arte, não está centralizando a compreensão no objeto artístico que comumente imaginamos, e sim no processo de criação de sentidos e de respostas ao mundo, ou seja, na linguagem. Em "*Arte e Responsabilidade*", Bakhtin (2011) defende que o sujeito estando no mundo consequentemente está na arte, pois não há como separá-lo da vida para a criação estética.

> O que garante o nexo interno entre os elementos do indivíduo? Só a unidade da responsabilidade. Pelo que vivenciei e compreendi na arte, devo responder com a minha vida para que todo o vivenciado e compreendido nela não permaneçam inativos. No entanto, a culpa também está vinculada à responsabilidade. A vida e a arte não devem só arcar com responsabilidade mútua mas também com a culpa mútua. O poeta deve compreender que a sua poesia tem culpa pela prosa trivial da vida, e é bom que o homem da vida saiba que a sua falta de exigência e a falta de seriedade de suas questões vitais respondem pela esterilidade da arte (Bakhtin, 2011, p. 33).

Nesse sentido, agir na vida, através da linguagem, exige daquele que enuncia uma atitude responsável, ou seja, que considera o outro nesse processo de interação, na alteridade. Podemos dizer, sob tal afirmação, que a responsabilidade é exigida como atitude ética, uma vez que todo ato enunciativo é imbuído por ideologias (Volóchinov, 2021) que são compreendidas e revozeadas da posição única que cada sujeito ocupa. Segundo Volóchinov (2021) e Bakhtin (2011) não existem práticas de linguagem isoladas da realidade, a concretude do cotidiano e as questões históricas e sociais sobrepõem-se a elas, de modo que refletem e refratam as condições de suas produções, atribuindo-lhes sentidos. Portanto, dizemos que todo enunciado é ideológico,

pois ele nasce nos encontros, nas relações sociais. E, consequentemente, revela traços da consciência socioideológica de quem enuncia, evidenciando crenças, valores, intenções, identidades, lugares de onde se enuncia, entre outros aspectos sociais que permeiam a linguagem (Volóchinov, 2021).

A partir do que discutem Ribeiro (1995), Quijano (2009), Bakhtin (2011) e Volóchinov (2021), entendemos que as diferentes identidades que constituem o tecido social são atravessadas por relações históricas de poder. Por isso, cabe-nos analisar como essas relações se materializam na linguagem, tencionando a reflexão sobre quem pode falar e o que pode falar. Afinal, a linguagem pode ser um espaço de disputa em que se reafirma identidades, estabelece vínculos, preserva memórias, constrói experiências, mas quando sem ética e responsabilidade, pode reproduzir relações mecânicas de opressão e de silenciamentos.

Embora condicionados ao distanciamento psicológico, por termos a impressão que silenciamentos acontecem em outros lugares e realidades, esses reveses estão mais próximos do que imaginamos. Essas disputas podem ser observadas em contextos catarinenses, a exemplo de um decreto estadual de 2021 que previa a proibição da linguagem neutra em ambientes escolares e documentos oficiais, como editais de concursos[7]. A medida foi adotada após o debate ganhar espaço nas redes sociais e repercutir negativamente entre uma parte mais conservadora da população. Além disso, vários estados e cidades tentaram emplacar leis contra a linguagem neutra, vedando o uso de novas formas de flexão de

[7] Decreto disponível em: https://iframe.leisestaduais.com.br/sc/decreto-n-1329-2021-santa-catarina-veda-expressamente-a-instituicoes-de-ensino-e-bancas-examinadoras-de-selecao-e-concursos-publicos-a-utilizacao-em-documentos-escolares-oficiais-e-editais-de-novas-formas-de-flexao-de-genero-e-de-numero-das-palavras-da-lingua-portuguesa-em-contrariedade-as-regras-gramaticais-consolidadas. Acesso em: 16 set. 2026.

gênero e número nas palavras da língua portuguesa, incluindo aquelas empregadas para fazer referência ao gênero neutro.

Não pretendemos aqui estabelecer uma análise linguística sobre o tal fenômeno, avaliando o seu funcionamento ou estrutura, mas o acontecimento discursivo que o envolve. Enquanto bakhtinianos, não nos cabe negar a realidade que atravessa a linguagem neutra, pois é nela que sujeitos encontram uma maneira legítima de expressar suas próprias identidades, eles são os mesmos que não se sentem representados pelas categorias tradicionais, fixas e binárias de gênero estabelecidas pela norma padrão. E sobre isso, colocamos um questionamento em voga: quem possui autoridade para estabelecer quais modos de dizer podem circular em determinados espaços sociais? Se de um lado vemos esse grupo reivindicando uma forma de existir através da linguagem, do outro temos a institucionalização que por meio de seus aparatos normativos tenta impor limites para a interação entre indivíduos. Ainda que o Supremo Tribunal Federal (STF) tenha anulado o decreto por Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI)[8], justificando que somente a União pode mediar normativas sobre o uso da língua, entendemos, a partir de Bakhtin (2011) e Volóchinov (2021), que o caráter vivo da linguagem ignora quaisquer barreiras impostas a sua circulação, pois o seu intrínseco fator dialógico a permite (re)configurar e (re)elaborar sentidos e vivências. Por isso, a linguagem, dizemos, possui uma propriedade específica de adaptação às diferentes adversidades, achando sempre um caminho para a própria preservação. Não obstante, medidas que buscam esse tipo de controle tendem a uma visão reducionista sobre ela, pois a vêem muitas vezes como um fenômeno monológico, o que Bakhtin (2011) e Volóchinov (2021) rebatem ao afirmarem que o discurso é dialógico, ou seja, formado por

[8] Notícia da anulação disponível em: https://noticias.stf.jus.br/postsnoticias/norma-que-proibe-linguagem-neutra-em-escolas-e-predios-publicos-de-sc-e-invalida-decide-stf/. Acesso em: 16 set. 2026.

diferentes vozes que estão sempre respondendo a enunciados passados ou aqueles que estão por vir.

Outro exemplo que nos ajuda a desenvolver esse debate, é a forma com que o estado tem visto os fluxos migratórios. Guimarães (no prelo), em seu estudo, evidencia casos de xenofobia veiculados nas redes sociais, principalmente em discursos que têm promovido um ataque aberto e inflamado contra pessoas vindas de outros lugares. Destacamos aqui, como abordado por Guimarães (no prelo) e analisado por Fáveri (2025), que ataques como esses carregam forças político-ideológicas, as quais não apenas manifestam explicitamente rejeição ao migrante, mas também tentam representar quem esse outro é e o lugar que ele deveria ocupar na sociedade. Ambas retomam o famoso caso ocorrido em 2025, em que um casal de influenciadores do estado define requisitos àqueles que vêm morar em Santa Catarina[9]. Para eles, se esses sujeitos não atenderem aos critérios do povo, definido como "conservador" e "ordeiro" no vídeo divulgado nas redes sociais, devem ficar no lugar de onde vieram. Diante dessa questão, provocamos outra pergunta aqui: que responsabilidade assumimos quando falamos sobre o outro e, de algum modo, tentamos fazer isso por ele?

> O que eu posso fazer do meu lugar único no mundo ninguém pode realizar. Contudo, nada posso realizar sem a participação e/ou a presença do outro: eis aqui o paradoxo da ética dialógica. A presença do outro confere um sentido e carrega valores à existência do eu; desse modo. […] O ato estético apresenta outro tipo de problema. A visão estética se fundamenta na visão excedente que o outro tem sobre mim: apesar de obviamente existirem zonas do eu inalcançáveis para o outro exterior, tais como minha interioridade, essa limitação se compensa pelo fato de que ao outro são acessíveis

[9] Notícia evidenciada pelas pesquisadoras disponível em: https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2025/07/18/video-casal-requisitos-para-morar-em-sc-ameacas-denuncia-xenofobia.ghtml. Acesso em: 17 set. 2026.

> as minhas particularidades que eu, de meu lugar único, não posso abarcar (Bubnova, 2015, p. 14).

Posto isso, Bakhtin (2017) nos ajuda a entender que as identidades não nascem sozinhas no *eu*, mas nas fronteiras com o outro, ou seja, é preciso desse outro para a formação ética e estética do indivíduo, sendo pela atribuição de sentido ao ato singular e irrepetível na vida ou pelo excedente de visão que nos confere contornos menos fragmentados.

Fato é, as vozes dos migrantes que expressam as hibridizações com suas línguas maternas carregam marcas de sua identidade, trajetória, cultura e experiências de vida. Entretanto, são, muitas vezes, alvos de preconceitos. São em suas diferentes formas de organizar a enunciação que podemos também nos (re)conhecer, e esta é uma tarefa que exige alteridade, pois só o outro pode nos dar o acabamento estético e o lugar ético que nos constituem como sujeitos (Bakhtin, 2017). Nesse sentido, a questão não é sobre como o outro utiliza uma linguagem diferente da minha, mas como eu lido com ela, como me coloco de maneira ética na vida em considerar e ouvir esse outro. Se, como Bakhtin (2011) afirma, não podemos ocupar a posição do outro por sermos sujeitos singulares e únicos, tampouco podemos enunciar por eles reduzindo-os àquilo que só nós vemos.

> Os lugares que eu e o outro ocupamos no espaço não são simétricos nem iguais. Não são intercambiáveis, a menos que o equilíbrio da relação seja distorcido. As respectivas óticas do eu e do outro são únicas e autónomas. A interação entre dois sujeitos tão distintos por sua posição no mundo não pode se realizar no território interno de nenhum dos dois (Bubnova, 2015, p. 12).

Falar sobre o outro, portanto, nos coloca no dever de agir eticamente, entendendo que enunciar, como uma atividade dialógica, não contempla somente a minha perspectiva, mas principalmente a do outro também.

Há muitos exemplos que poderíamos trazer aqui para estabelecer essa análise sobre a disputa de quem pode ocupar determinados espaços de enunciação, mas vemos como outro caso a ser pautado as recentes polêmicas acerca das políticas de ações afirmativas no ensino superior. A Assembleia Legislativa de Santa Catarina (ALESC) aprovou em dezembro de 2025 um projeto de lei que vedava a adoção de cotas e outras ações afirmativas no âmbito das instituições públicas de ensino superior do estado[10]. Após sua aprovação e sancionamento, o caso ganhou grande proporção e chegou ao Supremo Tribunal Federal (STF), que declarou a inconstitucionalidade da lei e reafirmou trabalho em prol de ações que buscam mitigar os distanciamentos sociais causados por efeitos históricos e estruturais[11].

O episódio permite pensar sobre as condições de acesso aos espaços de produção e circulação do conhecimento, os quais historicamente também estiveram relegados às elites (Quijano, 1992). No entanto, hoje, como evidenciado por Guimarães (no prelo), a universidade tem se preocupado em debater e reunir iniciativas que visam a mudança social, assim, ela não se constitui apenas como um espaço de formação profissional, mas também como um lugar de produção científica, artística, cultural e de experiências, um lugar de relações e pertencimento. E afirmamos isso, defendendo também a importância e urgência de debater sobre a universidade enquanto lugar de privilégio, como uma arena de disputa de poderes, pois muitos ainda não possuem acesso a ela. Nesse ínterim, lançamos a pergunta: quais são as vozes que conseguem alcançar os espaços sociais de formação e criação

[10] Disponível em: https://www.alesc.sc.gov.br/agencia/noticia/projeto-que-veda-cotas-nas-instituicoes-de-ensino-superior-publicas-passa-e/. Acesso em: 18 set. 2026.

[11] Disponível em: https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2026/04/16/stf-forma-maioria-declarar-inconstitucional-lei-cotas-raciais-universidades.ghtml. Acesso em: 18 set. 2026.

estética e o que acontece quando não são igualmente acessíveis a todos sujeitos?

Bakhtin (2011) nos ajuda a responder a essa pergunta sob a perspectiva da própria natureza social e responsiva da linguagem, pois aquele que enuncia não o faz no vácuo, isoladamente, está sempre situado: enuncia de um lugar, em um determinado cronotopo, respondendo sempre a outras tantas vozes. Assim, não podemos em momento algum achar que o problema seja a ausência delas, pois as vozes existem. A questão é, então, como as estruturas sociais se organizam para possibilitar condições de escuta, circulação e legitimação dessas vozes. E aqui nos vale muito refletir que o silenciamento não é somente o efeito literal de impedir alguém de enunciar, mas dificultar seu acesso e circulação também. Portanto, ampliar as condições de participação nos espaços de diferentes produções científicas, culturais e artísticas significa também ampliar as possibilidades de encontro entre diferentes posições valorativas e experiências de mundo. Afinal: o *eu* é a soma daquilo que tudo não sou, e dependo disso, pois quanto mais diferenças, mais possibilidades tenho de me (re)conhecer, é no encontro com o outro que aprendo sobre mim e sobre o mundo (informação verbal)[12].

Por fim, e diante dessas questões, não podemos nos eximir da responsabilidade que assumimos perante os processos de silenciamento e cerceamento de vozes outras.

> Eu, como único eu, não posso nem sequer por um momento não ser participante da vida real, inevitável e necessariamente [*nuditel'no*] singular; *eu preciso ter um dever meu* [*dolzhenstvovanie*]; em relação ao todo, seja o que for e em que condição me seja dada, eu preciso agir a partir do meu lugar único, mesmo que se trate de um agir apenas

[12] Reflexão feita pela Professora Doutora Marisol Barenco de Mello, no dia 19 de setembro de 2026, no curso de extensão Quarta Tessitura: o método como encontro, coordenado pela Professora Doutora Larissa Picinato Mazuchelli. O acesso à página do curso está disponível em: https://tessituras.com/

> interiormente. A minha singularidade, como necessária não coincidência com tudo o que não seja eu, torna sempre possível o meu ato como singular e insubstituível em relação a tudo o que não sou eu. O simples fato de que eu, a partir do meu lugar único no existir, veja, conheça um outro, pense nele, não o esqueça, o fato de que também para mim ele existe - tudo isso é alguma coisa que somente eu, único, em todo o existir, em um dado momento, posso fazer por ele: um ato do vivido real em mim que completa a sua existência, absolutamente profícuo e novo, e que encontra em mim somente a sua possibilidade (Bakhtin, 2017, p. 98).

A vida chama, "ser no mundo compromete; viver é uma empreitada perigosa que não exime ninguém dos percalços inerentes à interação com o outro." (Bubnova, 2015, p. 12). Não somos responsáveis apenas pelo que produzimos diretamente. Por estarmos situados em um mundo de relações e interações, nossa posição diante dos acontecimentos também é uma tomada de posição e por isso, cada ato, como diz Bubnova (2015), gera uma mudança no mundo.

Reflexões finais

> *As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada.*
> (Chimamanda Ngozi Adichie, O perigo de uma história única, p. 16)

Escrevemos este texto a fim de provocar reflexões sobre o lugar de autoria e responsabilidade na criação estética do evento existir nas diferenças que nos compõem enquanto povos. Usamos as teorias decoloniais como pontapé para nossa discussão, mas reconhecemos o lugar historicamente colonizado de onde enunciamos. Por isso, não tentamos nos colocar como libertadores ou portadores da palavra final verdadeira, fechando aqui o debate sobre decolonialidade. Isso seria, para além de egóico, contrário às

teorias que balizam nossos estudos, pois para Bakhtin (2017) nos construímos na fronteira com o outro e dependemos deles - das fronteiras, interações, e do outro - para agirmos na vida.

> É apenas o não-álibi no existir que transforma a possibilidade vazia em ato responsável real (através da referência emotivo-volitiva a mim como aquele que é ativo). É o fato vivo de um ato primordial ao ato responsável, e a criá-lo, juntamente com seu peso real e sua obrigatoriedade; ele é o fundamento da vida como ato, porque ser realmente na vida significa agir, é ser não indiferente ao todo na sua singularidade (Bakhtin, 2017, p. 99).

Existir implica em agir, e o sujeito em sua concretude toma posições diante dos acontecimentos da vida, ou seja, sempre responde a esses enunciados. É sob essa acepção que retomamos nossa pergunta inicial: como conceber na criação estética o ato responsável e a autoria quando o próprio direito de enunciar e produzir discursos foi historicamente segregado?

Nossa epígrafe, através do que diz Chimamanda Ngozi Adichie, nos invoca a pensar sobre tal questão. A criação estética, enquanto acontecimento dialógico, pode constituir-se como um movimento de enfrentamento e de resistência à colonialidade, empoderando sujeitos historicamente silenciados e devolvendo suas vozes para a produção de respostas, de deslocamentos de discursos, linguagens e formas sociais de representatividade.

> Sempre senti que é impossível se envolver direito com um lugar ou uma pessoa sem se envolver com todas as histórias daquele lugar ou daquela pessoa. A consequência da história única é esta: ela rouba a dignidade das pessoas. Torna difícil o reconhecimento da nossa humanidade em comum. Enfatiza como somos diferentes, e não como somos parecidos (Adichie, 2019, p. 14).

O caráter dialógico do discurso permite acessar as tantas vozes e histórias que nos atravessam, ou seja, é na polifonia e no cronotopo da linguagem, que podemos encontrar uma maneira de

construir espaços de memória e resistência contra *os perigos de uma história única*[13].

Não somente isso, a linguagem pode ainda nos ajudar a desbancar discursos e atitudes, como analisados neste texto, que tentam situar sujeitos e ideias à frente de outros grupos, estabelecendo posições hierárquicas entre aqueles que podem falar e criar e aqueles que são colocados à margem da sociedade. As inúmeras ações, por parte de uma classe dominante, que visam manter o *status quo* ou atenuar processos de exclusão e segregação podem revelar também mais do que apenas um posicionamento político, uma resposta à ameaça sobre a perda de privilégios historicamente naturalizados (informação verbal)[14].

Portanto, os contornos estéticos só são possíveis quando reconhecemos e valorizamos o outro em sua singularidade. As diferenças nos tornam melhores, porque os encontros produzem o (re)conhecimento de quem somos, nos tornam humanos. "Somente o amor pode ser esteticamente produtivo, somente em correlação com quem se ama é possível a plenitude da diversidade. (Bakhtin, 2017, p. 129)".

[13] Os perigos de uma história única é o nome da obra escrita por Chimamanda Ngozi Adichie, que está na lista de referências deste trabalho.

[14] Reflexões feitas pela Professora Doutora Marisol Barenco de Mello, no dia 19 de setembro de 2026, no curso de extensão Quarta Tessitura: o método como encontro, coordenado pela Professora Doutora Larissa Picinato Mazuchelli. O acesso à página do curso está disponível em: https://tessituras.com/

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. Tradução de Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. Disponível em: https://www.mpba.mp.br/sites/default/files/biblioteca/direitos-humanos/enfrentamento-ao-racismo/obras_digitalizadas/chimamanda_ngozi_adichie_-_2019_-_o_perigo_de_uma_historia_unica.pdf. Acesso em: 19 set. 2026.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 6ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Para uma filosofia do ato responsável*. 3ª ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

BUBNOVA, Tatiana. O princípio ético como fundamento do dialogismo em Mikhail Bakhtin. *Revista Conexão Letras*, *[S. l.]*, v. 8, n. 10, 2015. DOI: 10.22456/2594-8962.55173. Disponível em:

EMICIDA. *AmarElo (feat. Majur e Pabllo Vittar)*. 2019. Disponível em: https://www.letras.mus.br/emicida/amarelo-feat-majur-e-pabllo-vittar/. Acesso em: 18 set. 2026.

FÁVERI, Marlene de. 'Fique onde está': exclusão e preconceito aos migrantes em Santa Catarina. *Portal Catarinas*, 28 jul. 2025. Disponível em: https://catarinas.info/colunas/fique-onde-esta-exclusao-e-preconceito-aos-migrantes-em-santa-catarina/. Acesso em: 16 set. 2026.

GARCÉS, Fernando. Las políticas del conocimiento y la colonialidad linguística y epistémica. In: CASTRO-GOMÉS, S.; GROSFOGUEL, R. (eds.). *El giro decolonial*. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá:

Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontifícia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 217-242.

GUIMARÃES, Joice Eloi. "A SOCIEDADE BRASILEIRA É MUITO INTELIGENTE E COMPREENSIVA": PERCEPÇÕES DE MIGRANTES DE CRISE SOBRE INTEGRAÇÃO E PERTENCIMENTO. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, no prelo.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). *Retrato das desigualdades de gênero e raça*: renda, pobreza e desigualdade. Brasília, DF: Ipea, 2024. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/retrato/indicadores/renda-pobreza-e-desigualdade/apresentacao. Acesso em: 14 set. 2026.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Estatísticas de gênero*: indicadores sociais das mulheres no Brasil. 3. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. (Estudos e Pesquisas. Informação Demográfica e Socioeconômica, n. 38). ISBN 978-85-240-4605-6.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Em pesquisa inédita do IBGE, 2,9 milhões de adultos se declararam homossexuais ou bissexuais em 2019*. Agência de Notícias IBGE, Rio de Janeiro, 25 maio 2022. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/33785-em-pesquisa-inedita-do-ibge-2-9-milhoes-de-adultos-se-declararam-homossexuais-ou-bissexuais-em-2019. Acesso em: 14 set. 2026.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL PARA AS MIGRAÇÕES (OIM). *Relatório do OBMigra aponta 2 milhões de migrantes no Brasil e destaca desafios de integração*. Brasília, DF: OIM Brasil, 2026. Disponível em: https://brazil.iom.int/pt-br/news/relatorio-do-

obmigra-aponta-2-milhoes-de-migrantes-no-brasil-e-destaca-desafios-de-integracao. Acesso em: 14 set. 2026.

PACTO NACIONAL PELO COMBATE ÀS DESIGUALDADES. *Relatório do Observatório Brasileiro das Desigualdades 2026*. Brasília, DF: Pacto Nacional pelo Combate às Desigualdades, 2026. Disponível em: https://combateasdesigualdades.org/relatorio-do-observatorio-brasileiro-das-desigualdades-2026/. Acesso em: 14 set. 2026.

RIBEIRO, Darcy. *O Povo brasileiro:* a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

QUIJANO, A. *Colonialidad y modernidad/racionalidad*. Perú Indígena, Lima, n. 13(29), 1992. Disponível em: https://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/quijano.pdf. Acesso em: 15 set. 2026.

QUIJANO, A. Colonialidade do Poder e Classificação social. In: SANTOS, B. S; MENEZES, M. P. (orgs). *Epistemologias do Sul*. GRÁFICA DE COIMBRA, LTDA. Palheira-Assafarge. Coimbra, 2009.

VOLÓCHINOV, Valentin (Círculo de Bakhtin). *Marxismo e filosofia da linguagem*: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad.: Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2021.

VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem*: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 2º ed. Trad., notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2018.

DIÁLOGO E CUIDADO: ENCONTROS CRIATIVOS NO ENVELHECIMENTO LGBT

Carlos Eduardo Cavalcante BARROS[15]
Anita Burth KURKA[16]
Márcia Alves GUIMARÃES[2]

Resumo
O presente artigo analisa a experiência do Projeto de Extensão 'Convivência e Saúde', desenvolvido desde março de 2026, focado no acolhimento, convivência e cuidado de pessoas idosas LGBT. A partir da perspectiva teórico-filosófica de Mikhail Bakhtin e da saúde coletiva, abordam-se as dimensões ética, estética e de responsabilidade/implicação (postupok) emergentes nas rodas de conversa quinzenais. A metodologia fundamenta-se na construção coletiva e horizontal de encontros que articulam atividades lúdicas, artísticas, de saúde e momentos de convivência compartilhada, como o café dialógico. Conclui-se que o projeto constitui um espaço potente de visibilidade, escuta e coprodução de sentidos, desafiando concepções homogêneas sobre o envelhecimento e promovendo uma formação profissional comprometida com a equidade e a alteridade.
Palavras-chave: Velhices LGBT. Dialogismo. Ética. Estética. Cuidado.

[15] Doutorando no Programa de Pós-graduação em Gerontologia - FCM/Unicamp
[16] Professora Colaboradora do Departamento de Clínica Médica - FCM/Unicamp

Introdução

Envelhecer não constitui uma experiência única – ainda que cada experiência (BONDÍA, 2002). As velhices são plurais e se produzem nas relações entre histórias de vida, territórios, condições sociais, vínculos, desejos, corpos e modos de existência. Para pessoas idosas LGBT, o envelhecimento pode ser atravessado por estas experiências e também por outras acumuladas de discriminação, silenciamento, rupturas familiares, invisibilidade e solidão, ao mesmo tempo em que abriga trajetórias de resistência, potências na criação e produção de novas formas de viver.

É nessa dialética de vida e de tensões que se insere o Projeto de Extensão "Convivência e Saúde", desenvolvido desde março de 2026. A proposta nasceu da necessidade de produzir um espaço de acolhimento, convivência e cuidado no qual pessoas idosas LGBT pudessem não apenas receber informações ou participar de atividades que levam a saúde, mas ocupar um lugar no território, encontrar, narrar suas experiências, produzir vínculos e criar sentidos para a própria existência.

Nesse sentido, a experiência aproxima-se da perspectiva de Mikhail Bakhtin (2011), para quem a existência humana se realiza na relação com o outro. A palavra não é propriedade de um sujeito isolado: ela se constitui no encontro, na resposta e na possibilidade de ser ouvida. Assim, uma roda de conversa não se reduz a uma técnica participativa. Ela pode constituir-se como acontecimento no qual diferentes vozes entram em relação e, nessa relação, produzem novos sentidos.

É nessa perspectiva que o projeto compreende o cuidado na Saúde: não como uma prática exclusivamente técnica ou prescritiva, mas como uma construção relacional, ética e responsiva. Onde este cuidado é trazido como um ato de interpretação, escuta atenta e pactuação de sentidos entre profissional e usuário. Pela horizontalidade dos envolvidos, o cuidado emerge de ambos os lados, das trocas e encontros das práticas e das vivências singulares.

1 O encontro como acontecimento

A organização dos encontros quinzenais parte de uma premissa simples, mas politicamente potente: ninguém chega à roda apenas como usuário de um serviço. Cada participante chega trazendo uma história, uma memória, um corpo, desejos, perdas, afetos, conhecimentos e expectativas. Chega também trazendo uma voz que pode ou não ter encontrado espaços para ser escutada.

Por isso, a organização das atividades é construída coletivamente. Café, conversa, música, pintura, atividades lúdicas, vacinação, saúde bucal, Terapia Comunitária e outras experiências compõem o cotidiano da roda. Entretanto, tais conteúdos, isoladamente e por si, não definem a experiência. Mas sim, o ato de estar em rede, a possibilidade de encontro.

Particularmente, o café adquiriu um significado que ultrapassa sua função alimentar. Ele abre o encontro, produz um tempo de chegada, aproxima pessoas, traz abraço e aconchego, favorece conversas que não estavam previstas e permite que a palavra apareça antes de qualquer pauta, tornando-se assim, um dispositivo dialógico de convivência, por se fazer concreto pela ação dos envolvidos e este ser de caráter compartilhado.

Essa experiência permite pensar que cuidar também é produzir condições para que o outro possa existir em sua singularidade (Ayres, 2004).

Em uma perspectiva bakhtiniana, o sentido não está pronto antes do encontro, ele acontece na relação. Cada fala responde a outras falas e, ao mesmo tempo, produz possibilidades para novas respostas. A roda, portanto, não é apenas o lugar onde as pessoas conversam: é o espaço onde diferentes vozes podem encontrar-se, confrontar-se, complementar-se e produzir sentidos compartilhados.

2 Ética: a responsabilidade diante do outro

A dimensão ética da experiência está relacionada à responsabilidade diante da alteridade. Ao trabalhar com pessoas idosas LGBT, não se trata apenas de reconhecer uma categoria populacional ou de acrescentar a diversidade LGBT a uma programação do campo da saúde, mas de reconhecer sujeitos concretos, com trajetórias singulares e diferentes maneiras de experimentar o envelhecimento (Crenitte, 2019).

A ética do encontro exige deslocar o profissional do lugar daquele que sabe previamente o que o outro necessita. Isso não significa abandonar o conhecimento técnico, mas colocá-lo em diálogo com os saberes produzidos na experiência cotidiana (Freire, 2019).

A roda cria, assim, uma tensão produtiva entre saberes. O profissional traz conhecimentos, o participante traz além disso, sua própria vida e experiências. Nenhum deles precisa desaparecer para que o diálogo aconteça.

E é através dessa troca que cada um se reconhece no outro. A responsabilidade passa a ser compreendida como uma posição diante do outro: responder àquilo que emerge no encontro, inclusive quando a fala produz desconforto, questionamento ou deslocamento das certezas previamente estabelecidas.

Portanto, o encalço do encontro não elimina diferenças de função, posição ou poder dos sujeitos, mas assegura que cada voz tem igual valor e direito de se expressar. É um ideal de diálogo ético onde todos os sujeitos são ouvidos e suas perspectivas são consideradas na construção conjunta do significado. Em outras palavras, a equipolência das vozes não nega a assimetria, mas propõe um modo de interação que valoriza e legitima cada participante no diálogo, promovendo coautoria e reconhecimento mútuo, especialmente em contextos como cuidado em saúde.

3 Estética: criar outras formas de existir

A dimensão estética do projeto não se restringe à realização de atividades artísticas nas reuniões. Música, pintura, arte postal, samba e outras expressões artísticas realizadas nas rodas de conversa possibilitam um ambiente em que, quem quiser, tenha chance de contar o que lhe passou (Bondía, 2002), assim experiências são compartilhadas por diferentes linguagens, excedentes de visão são "brotos" oferecidos nas relações. O participante pode falar, cantar, pintar, recordar, rir, silenciar ou simplesmente estar.

> O excedente de visão é o broto em que repousa a forma e de onde ela desabrocha como uma flor. Mas para que esse broto efetivamente desabroche na flor da forma concludente, urge que o excedente de minha visão complete o horizonte do outro indivíduo contemplado sem perder a originalidade deste. Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento. Vamos que haja diante de mim um indivíduo sofrendo; o horizonte da sua consciência foi preenchido pela circunstância que o faz sofrer e pelos objetos que ele vê diante de si; os tons volitivo-emocionais, que abarcam esse visível mundo concreto, são os tons do sofrimento. Devo vivenciá-lo esteticamente e concluí-lo (aqui estão excluídos atos éticos como ajuda, salvação, consolação). O primeiro momento da atividade estética é a compenetração: eu devo vivenciar - ver e inteirar-me - o que ele vivencia, colocar-me no lugar dele, como que coincidir com ele (no modo, na forma possível dessa compenetração (…) (Bakhtin, 2003, p. 23).

Nesse sentido, a estética pode ser percebida na criação das relações em redes de atos singulares e de existências passadas, que

constroem histórias das pessoas que são naquelas que foram, muitas vezes, marcadas pela necessidade de criar máscaras, de esconder, silenciar ou negociar sua alteridade/identidade. Criar um espaço onde seja possível aparecer e se dizer/sentir verdadeiro diante de si e do outro possui uma dimensão profundamente política. Assim como a criação dos espaços também tenha sido conquista política.

Além disso, a criação em atividades artísticas e a convivência social podem produzir outras formas de visibilidade estética. Uma música pode trazer uma memória. Uma pintura pode expressar algo que ainda não encontrou palavras. Uma conversa pode produzir reconhecimento. Um café pode aproximar duas pessoas que nunca haviam conversado.

O acontecimento estético a que nos referimos, portanto, não está apenas no produto final, neste texto. Está também no processo de criação compartilhada e na possibilidade de transformar a experiência vivida em linguagem estética.

4 Responsabilidade e implicação

O projeto produz efeitos que transpassam e ultrapassam os atores diretamente envolvidos. A aproximação entre usuários, estudantes, docentes e trabalhadores da saúde possibilita um processo de compartilhamento contínuo. O encontro com as velhices LGBT desafia concepções homogêneas sobre envelhecimento e exige dos profissionais maior sensibilidade e escuta das diferentes trajetórias e potências de vidas singulares, como sujeitos de direitos sociais.

O encontro com as velhices LGBT desafia concepções homogêneas sobre o envelhecimento e exige dos profissionais sensibilidade e escuta atenta para reconhecer trajetórias e potências de vidas singulares, compreendidas como sujeitos de direitos sociais, ao passo que a formação deixa de ser exclusivamente transmissão de conteúdos e passa a ser experiência vívida e vivida.

Aprender com o outro significa, fundamentalmente, permitir-se ser afetado por sua palavra.

Sob a perspectiva bakhtiniana, a ação dos sujeitos articulados entre a universidade e os serviços públicos concretiza-se como postupok — um ato ético e responsável. Essa postura ativa a potência de um conhecimento que recusa o apagamento das vozes participantes da pesquisa e da extensão, assumindo o compromisso de formar profissionais sensíveis à diversidade e de construir práticas de saúde comprometidas com a equidade.

Ao mesmo tempo, estudantes, docentes e profissionais passam a conhecer mais profundamente as singularidades das velhices LGBTs e os desafios colocados para o cuidado.

O acompanhamento por meio de diário de campo e listas de presença permite registrar a trajetória do projeto e produzir elementos para sua sistematização. O grande ganho está naquilo que acontece entre as pessoas que compõem os atos dos encontros. Nas conversas que continuam depois do encontro. Na amizade que começa. Na memória que encontra escuta. Na possibilidade de cantar. Na possibilidade de simplesmente estar.

Considerações finais

Nesse movimento, ética, estética e responsabilidade não aparecem como dimensões separadas. A ética está na responsabilidade diante da alteridade; a estética está na criação de outras formas de expressão e existência; e a responsabilidade está no compromisso de transformar o encontro em possibilidade de vida compartilhada.

Assim, o Projeto 'Convivência e Saúde' não pretende apenas criar uma atividade para pessoas idosas LGBT. Pretende criar um lugar onde essas velhices possam aparecer, falar, escutar, criar, pertencer e produzir mundo com os outros.

Talvez seja essa a potência maior da roda, em não oferecer respostas prontas, mas criar condições para que novas perguntas, novas relações e novos sentidos possam nascer. E, quando o

encontro termina, a palavra não termina. Ela continua circulando entre aqueles que participaram, nas relações que se constituíram e nas experiências que cada um leva consigo.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003. Acesso em: 14 set. 2026.

CAMPOS, Gastão Wagner de Sousa. *Um método para análise e cogestão de coletivos*. São Paulo: Hucitec, 2000.

CRENITTE, M. R. F.; MIGUEL, D. F.; JACOB FILHO, W. Abordagem das particularidades da velhice de lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros. *Geriatrics, Gerontology and Aging*, v. 13, n. 1, p. 50-56, 2019.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

(RE)CRIAÇÃO DE VIVÊNCIAS: O ATO CRIADOR E A POLIFONIA DE VOZES DE CRIANÇAS BRINCANTES

Carolina Silva Gomes de SOUSA[17]

Resumo

Proponho um diálogo. Um diálogo sobre a (re)criação de brincadeiras de/por crianças. O ato criador faz com que elas criem as brincadeiras enquanto brincam, sem nenhum planejamento anterior e faz, também, com que elas (re)criem tudo de novo quando, algum tempo depois, os registros dessas mesmas brincadeiras são apresentadas a elas. Este é um recorte de uma pesquisa de doutorado que aconteceu com a participação de crianças brasileiras e uruguaias. Eu, como adulta pesquisadora, registrei momentos de brincadeira livre, interagindo, fotografando, fazendo vídeos, anotando falas e vivenciando os dias com crianças da Educação Infantil em duas escolas, uma no Brasil e outra, no Uruguai. Posteriormente, crianças brasileiras foram convidadas a visitar os registros feitos de suas próprias brincadeiras e das brincadeiras das crianças uruguaias e conversar sobre eles. Nessas conversas, as crianças (re)criam acontecimentos. A pesquisa buscou ser dialógica, polifônica e considerar as condições exotópicas em que as crianças se encontravam, quando foram apresentadas aos registros de suas vivências, enxergando-se em diferentes cronotopos. Foi possível enxergar o ato criador quando as crianças brasileiras foram apresentadas aos registros de brincadeiras das crianças uruguaias e criaram seus próprios enredos. Assim, proponho uma reflexão polifônica, uma conversa sobre esse ato criador, uma vez que nenhuma obra existe de forma isolada.

[17] Doutora em Educação pela UFF. Professora no Departamento de Educação Infantil do Colégio Pedro II. E-mail: carolinagsousa@gmail.com

Palavras-chave: Polifonia. Brincadeiras. Exopotia.

Introdução

O diálogo proposto aqui, originado de um recorte de um estudo doutoral, que teve como objetivo compreender mais das relações exotópicas de crianças ao observar suas vivências, em um cronotopo (Bakhtin, 2006) diferente. Também procurei refletir sobre a brincadeira, como ela é, para as crianças, uma linguagem que vai muito além da linguagem falada ou escrita. A pesquisa teve dois campos, uma turma de crianças de Educação Infantil em uma escola pública da rede federal, localizada em Niterói, município do Rio de Janeiro, e crianças de três turmas de Educação Infantil em uma escola pública no Departamento de Paysandú, no Uruguai.

Entendendo as crianças como sujeitos históricos e geográficos, que afetam e são afetados pelo contexto, optamos por uma pesquisa COM crianças. Os registros de campo foram produzidos com elas e, posteriormente, as crianças brasileiras foram convidadas a formar mini grupos para que alguns registros lhes fossem apresentados e pudéssemos conversar sobre eles, tentando, de alguma forma, compreender um pouco mais, de forma conjunta e não isolada.

Alguns conceitos da Filosofia da Linguagem dos estudos Bakhtinianos foram parte importante da base teórica. Conceitos como dialogismo (1997), polifonia (1997), cronotopia (2006) e exotopia (2006) foram imprescindíveis para a construção da pesquisa. Além disso, também utilizou-se de estudos da Teoria Histórico-cultural, de Vigostski (2018). Os estudos da Geografia da Infância conduziram a pesquisa, uma vez que dialogamos com crianças e suas vivências espaciais.

1 Desenvolvimento

O primeiro campo da pesquisa em questão foi a escola pública em Niterói. Uma turma agrupada, com crianças entre 3 e 5 anos. Ao me apresentar à turma, expliquei como seria a pesquisa,

pedi autorização para passar alguns dias com elas e registrar seus momentos de brincadeiras livres. Falei que, depois de algum tempo, quem quisesse, poderia conversar sobre os registros, mas apenas quem desejasse participar. Naquele momento, a possibilidade de formar grupos para analisar registros de crianças uruguaias ainda não existia, então, o convite para tal etapa ainda não havia sido feito.

As crianças foram receptivas e, imediatamente, a turma me acolheu. Eu passava os dias acompanhando a turma, registrando o que eu entendia como interessante e acolhendo as sugestões e decisões das crianças, que, muitas vezes me mostravam o que desejavam que fosse registrado e até avisavam o que não era para registrar.

Passados alguns meses, voltei à escola e convidei as crianças a visitar os registros das brincadeiras. Formei mini grupos com as que aceitaram o convite e apresentei fotos e vídeos de brincadeiras. O que eu tinha eram momentos capturados pela câmera do celular, cenas e falas registradas nas folhas do caderno de campo. E foi o que apresentei às crianças. Ou, ao menos, o que eu achei que estava apresentando.

> Quando me surpreendo ao espelho não me assusto porque me ache feia ou bonita. É que me descubro de outra qualidade. Depois de não me ver há muito quase esqueço que sou humana, esqueço meu passado e sou com a mesma libertação de fim e de consciência quanto uma coisa apenas viva. Também me surpreendo, os olhos abertos para o espelho pálido, de que haja tanta coisa em mim além do conhecido, tanta coisa sempre silenciosa (Lispector, Clarice, 1992, p. 49).

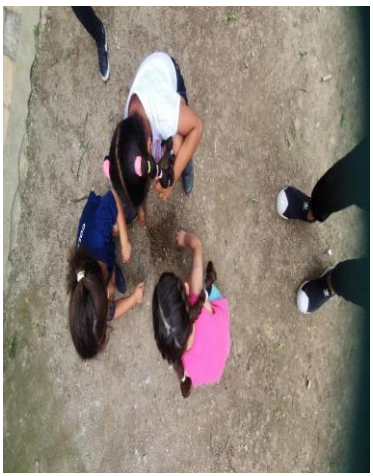
Clarice Lispector nos traz o espelho como base de reflexão. Um objeto que pode ser definido como uma superfície que reflete a imagem dos objetos colocados a sua frente. Cotidianamente, paramos na frente de espelhos para ver nossas imagens, mas, será que o que vemos refletido é capaz de mostrar tudo que somos? Será

que o que vemos é, realmente, o que somos, o que fomos e o que seremos?

Quando registramos algum acontecimento em uma imagem, um vídeo, precisamos ter entender que nada depois daquilo será o mesmo. Nem as pessoas, nem os lugares, nada é igual. Ao olhar uma foto nossa antiga, algum registro do passado, é como se estivéssemos olhando para algo que não existe, ainda que, sim, possa existir. Somos os mesmo, mas não somos mais os mesmos. E foi isso que aconteceu quando os registros das brincadeiras foram apresentados às crianças dos mini grupos. Elas se reconheciam nas imagens, nos vídeos, mas não eram mais as mesmas. Era como se se vissem no espelho, surpreendessem-se com o que viam e precisassem criar novas vivências, a partir do que viam, para falar dos registros.

Trago, aqui, um pequeno relato de uma das conversas nos mini grupos, sobre um dos vários acontecimentos registrados. O grupo em questão era formado por três meninas e escolhi apresentar uma sequência de fotos de uma brincadeira no pátio externo à sala da turma. Algumas meninas brincavam abaixadas no chão, mexendo na terra com gravetos.

Figura 1 – Crianças brincando no chao do pátio



Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

Uma das meninas do grupo se reconheceu na imagem e disse que estava "brincando de terra". Enquanto elas olhavam para a imagem, perguntei, "O que você tá fazendo aí?", e ela respondeu que "estava cavando". A menina se reconheceu naquele retrato capturado pela câmera e não teve dificuldade de falar sobre ele. Ainda que eu tivesse usado o verbo conjugado no presente, a menina respondeu usando pretérito. A criança com quem eu estava conversando no momento do mini grupo não era mais a criança que estava registrada, brincando na foto. Sua escolha verbal confirma isso.

A visão exotópica da menina me mostrou que, no momento da conversa, dois pontos de vista existiam ao mesmo tempo: o da criança que estava sendo retratada – a menina do passado – e o ponto de vista da menina que estava fora do registro, a que olhava e analisava a foto. Como no trecho de Clarisse Lispector que escolhi para iniciar esta etapa do texto, era como se a menina se olhasse no espelho. Ela já olhava tudo sob uma outra perspectiva, então, não tinha mais como se referir à menina da foto usando um verbo no presente, ela já era outra. O cronotopo era outro. A menina, ao observar as imagens, recriava as cenas, sem muita preocupação em reproduzir fielmente o que fizera no dia do registro. Ao comparar o que ela falava dos registros com o que eu havia anotado em meu caderno de campo, era possível verificar que a menina estava construindo novas vivências enquando conversava, criando novos acontecimentos. Não era como se estivesse mentindo, não estava. Mas a menina que via as imagens estava em outro cronotopo, diferente da menina retratada, registrada e emoldurada na imagem. Ela já havia vivenciado outras experiências, já se via de fora, ou seja, com uma visão exotópica. A menina que olhava a si mesma no registro já era outra menina e aquela encerrada na moldura da imagem não tinha acesso à sua visão. O ato criador se mostra imprescindível para essa conversa acontecer.

> Quando o fotógrafo coloca algo ou alguém no centro de uma imagem, ele dá o tom, mostra com seu ato estético o valor que ele

> confere a esse humano e seu mundo. Atividade do ato fotográfico, que é organizador do significado, que cria as ligações e dá a sua valoração á imagem fotográfica (Araujo, 2024, p.107).

Quando fotografei as brincadeiras das crianças na escola, mesmo que inconscientemente, eu era autora. Eu criei um registro, valorizei algo ao ponto de decidir fotografar, emoldurei um acontecimento. Contudo, quando as crianças observavam as imagens registradas e conversavam sobre os registros, elas também eram autoras. Ainda que eu, enquanto autora, decidia o que encobria e o que descobria para fixar, para gravar no quadro que fotografei, não era como se elas estivessem apenas lendo imagens e narrando o que eu havia fotografado, nem mesmo como se estivessem apenas narrando suas próprias ações, repetindo o que haviam feito/pensado/sentido no dia do registro. Nos momentos em que foram apresentadas aos registros e falaram sobre eles, as crianças tornaram-se, também, autoras.

As crianças conversavam sobre a sequência de imagens. As que foram retratadas na imagem e as que não participaram daquele acontecimento, na ocasião. Contudo, no momento da conversa, nenhuma delas reproduzia, em suas falas, o acontecimento, da forma exata que aconteceu quando do registro. Isso não significa, todavia, que alguma delas mentia, longe disso. O que eu estava presenciando, ao participar daquela conversa com as crianças, era uma recriação, um novo ponto de vista, que as fez encarar o retrato partindo de suas vivências, que eram as mais variadas. Não importava muito se reproduziam fielmente o que eu havia registrado nas anotações do caderno de campo.

> A visão que temos de nosso aspecto físico quando nos olhamos no espelho é de natureza totalmente particular. Visivelmente, vemo-nos sem mediação. Ora, não é nada disso; permanecemos em nós mesmos e só vemos o nosso reflexo, um reflexo que não poderia, de maneira imediata, tornar-se um componente de nossa visão e de nossa vivência do mundo: vemos o reflexo de nosso aspecto físico, mas não vemos a nós mesmos em nosso aspecto físico, o aspecto

> físico não nos engloba por inteiro, estamos diante do espelho, mas não estamos dentro do espelho; o espelho só pode fornecer o material de uma auto-objetivação — um material que não é, para ser exato, sequer um material (Bakhtin, 1997, p. 52).

As crianças já narravam aquele acontecimento como algo externo, elas não participavam mais dele, estavam fora, o que criava o afastamento que marca uma condição de autoria do humano. Elas viam não apenas a si mesmas, mas o entorno. Viam a cena de um ângulo diferente do que viam quando participavam das ações. No momento da conversa, elas não mais estavam emolduradas, mas fora da moldura, exercendo suas condições autorais.

O segundo campo de pesquisa se deu em Paysandú, um Departamento do Uruguai. Assim como na escola de Niterói, a escola uruguaia era pública e as crianças que participaram da pesquisa tinham entre 3 e cinco anos. Na ocasião dos registros, o que me preocupava era o fato das crianças falarem espanhol. Como eu nunca havia saído do Brasil e não era fluente no idioma, tinha receio de não conseguir entender o que diziam e, por isso, não conseguir registrar as brincadeiras. Tinha receito, também, de não ser bem aceita pelas crianças, que podiam não me compreender, falando mal espanhol, e não se sentissem à vontade de brincar ou me deixar participar de seu cotidiano.

Todavia, a vivência no campo me mostrou como a brincadeira é, realmente, uma das enuncações expressivas mais importantes das crianças. A brincadeira se mostrou, no conviver, uma linguagem pela qual elas estabelecem suas relações com o mundo, com o entorno, com as pessoas que as cercam, interagindo, conectando. Desde o primeiro dia, consegui, não apenas observar e registrar, mas interagir, me comunicar e produzir dados de campo com aquelas crianças, habitantes de territórios diferentes do meu. Ainda que não me conhecessem e não me compreendessem bem, as crianças queriam brincar comigo. E foi brincando que aprendi (e

ensinei) palavras, logísticas e regras de brincadeiras. Foi brincando que entendi um pouco de suas vidas, seu cotidianos e costumes.

Esse período que passei em terras uruguaias, aconteceu entre a primeira e a segunda fase de campo no Brasil. Assim que terminei a fase de registros na escola de Niterói, viajei para Paysandú e, ao retornar, realizei a segunda fase de campo, quando formei os mini grupos com as crianças brasileiras, para conversar sobre os registros de suas próprias bricadeiras. Passado mais alguma tempo, retornei à escola de Niterói uma terceira vez. Naquela ocasião, para um convite mais ousado. Eu apresentaria às crianças, registros de acontecimentos dos quais elas não faziam parte. Elas tinham conhecimento de minha viagem, sabiam que passaria algum tempo em outra escola, em outro país. Tal fato pareceu estimular sua curiosidade, elas se mostraram bastante interessadas em saber como eram as outras crianças, a outra escola, o outro país. Ainda assim, estava incerta se registros de crianças desconhecidas, falando em outro idioma, seria atrativo o suficiente para que as crianças quisessem não apenas ver as fotos, mas participar dos mini grupos de conversa sobre elas. Contudo, o que, para mim, parecia ser um entrave, para as crianças foi instigante. Elas queriam ver as crianças uruguaias. Elas queriam saber como era a escola, do que elas brincavam, queriam saber se eram parecidas com elas.

Se para as conversas sobre suas próprias brincadeiras, eu procurava selecionar acontecimentos que, ao menos uma das crianças do grupo tivessem participado, nessa nova configuração, não me preocupei tanto em selecionar acontecimentos específicos. O movimento inicial era sempre de abrir uma imagem, ouvir o que as crianças tinham a dizer sobre ela, apresentar um vídeo do acontecimento (quando disponível) e conversar sobre eles, com base no que elas haviam dito.

Inicialmente, as crianças apenas descreviam o que viam nas imagens. Passei a instigá-las, fosse com perguntas sobre as imagens ou sobre algo que elas haviam dito. Foi possível notar que tudo que elas diziam advinha de suas próprias vivências. Ainda que

estivessem descrevendo o que viam nas imagens dos acontecimentos na escola uruguaia, tudo era baseado em suas vivências.

A um dos mini grupos, apresentei uma sequência de imagens de crianças brincando no chão do pátio. As crianças brasileiras descreveram o que viram, mas sempre inferindo algo baseadas em suas próprias experiências. Quando acabei de mostrar as imagens, apresentei um vídeo do acontecimento. Em um dado momento, quando ouviram uma fala que conseguiram entender e reproduzir. Passaram a repetir, algumas vezes, em voz alta e rindo, "¿A ti te gustó? ¿A ti te gustó?". As crianças estavam satisfeitas e surpresas. Enquanto o vídeo seguia, elas confirmavam as suposições feitas acerca das brincadeiras, até que uma das crianças ouviu uma risada e disse, "Parece uma risada. Uma risada de crianças. Parece uma risada normal, assim 'hahaha'. Mas a palavra é um pouquinho mais diferente". Tal minúcia do comentário me surpreendeu, uma vez que estava apenas esperando descrições e narrativas sobre as imagens. A criança seguiu, "A palavra é um pouquinho diferente, mas a brincadeira é tudo igual. É brincadeira". A brincadeira se mostrou o elo que ligava as crianças brasileiras às uruguaias. Foi, também, a brincadeira, que me ligou a elas. A linguagem da brincadeira ultrapassou a linguagem falada e a linguagem escrita e nos permitiu interagir, refletir, compreender, criar e recriar tudo que vimos e vivenciamos.

Considerações finais

Ao longo de todas as conversas, as crianças criaram e recriaram acontecimentos. Não apenas quando foram apresentadas a acontecimentos de outras crianças, o que poderia ser mais comum. Mas também quando falavam sobre acontecimentos nos quais elas mesmas foram participantes ativas. Foi necessário estar atenta à condição exotópica para entender melhor como as crianças se enxergavam em registros delas mesmas, em um cronotopo outro. Foi preciso entender e valorizar a importância da autoria, do

ato criador. Mas foi imprescindível, para conseguir realizar toda a pesquisa, garantir que ela fosse dialógica e polifônica, prezando pela equipotência das vozes participantes, permitindo e considerando as criações e recriações que surgiam ao longo do caminho.

Referências

AMORIM, M. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin*: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006. 264 p. p. 94 – 114.

ARAUJO, A. D. S., *Fotografia de Escola e na Escola*: Por uma semiótica com base na estética bakhtiniana. Tese. Doutorado em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2024. 202 f.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo Martins Fontes, 1997. 414p.

LISPECTOR, C. *Perto do Coração Selvagem*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

VIGOTSKI, L. S. *Imaginação e criação na infância*. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018. 128 p.

RITOS DE INICIAÇÃO DE UM PESQUISADOR: METODOLOGIAS DE PESQUISA COM CRIANÇAS

Daniel Luiz Poio ROBERTI[18]

Resumo

Este ensaio discute os ritos de iniciação vividos por um pesquisador ao desenvolver metodologias de pesquisa com crianças em unidades de educação infantil. A partir de experiências etnográficas realizadas em duas creches da região metropolitana do Rio de Janeiro, o texto relata o processo de aproximação do pesquisador às crianças, os procedimentos éticos adotados para obtenção de consentimento e assentimento livre e esclarecido, e os desafios metodológicos enfrentados em campo. Ancorado em contribuições teóricas de Bakhtin, Corsaro, Ferreira e outros autores dedicados à pesquisa com infâncias, o estudo problematiza a diferença entre metodologias sobre, para e com crianças, defendendo esta última perspectiva como a mais adequada para reconhecer a alteridade das crianças como sujeitos de pesquisa. As considerações finais apontam que a construção de uma prática investigativa ética, responsiva e amorosa possibilitou o registro das vivências espaciais das crianças por meio de filmagens, fotografias, desenhos e anotações de diário de campo, resultando em uma forma estética singular de apresentação dos dados.

Palavras-chave: Pesquisa com crianças. Etnografia. Educação infantil. Ritos de iniciação.

[18]Professor Adjunto de Departamento de Geografia e Políticas Públicas. UFF. daroberti@id.uff.br

Introdução

> No cantinho da janela, Tiago e Maria Júlia brigavam pela mesma canetinha azul. Acredito que tinham várias com essa mesma cor, mas aquela que os dois disputavam parecia ser a única. Tiago foi mais rápido e pegou a canetinha. Logo em seguida, Maria Júlia arrancou o objeto da mão dele. Paula (mediadora da instituição), atenta à situação, falou em voz alta para que devolvesse a prova do crime ao seu dono. O choro da Maria acompanhou o fim da confusão. Paula disse à turma que Maria precisa aprender a lidar com os seus sentimentos (Nota de campo, Creche UFF/Niterói, 14 de outubro de 2022).

Entendemos que todo o rito de iniciação pode ser considerado também um sinal de passagem. "Nunca nos banhamos nos mesmos rios", segundo Heráclito de Éfeso. Com esta frase, o filósofo grego nos ensina que assim como o fluxo do rio, o movimento da vida nunca se repete. Vamos pensar nas nossas situações cotidianas, como quando iniciamos um novo relacionamento amoroso ou mesmo o primeiro dia no trabalho: as nossas vidas sofrem mudanças. Transformações que são visíveis ao olho nu, como o novo corte de cabelo da(o) sua(seu) namorada(o) ou imperceptíveis para a maioria das pessoas, como convivemos com os sentimentos que nos afligem. Por exemplo, o conjunto de sentimentos que Maria Júlia[19] precisou lidar durante a situação descrita pela epígrafe desta seção.

Além da descrição dos diálogos entre Maria Júlia e Tiago, trazemos uma pesquisa que foi planejada e acompanhada pelos seus idealizadores, contribuindo para que a escrita do texto fosse ora uma busca para se aproximar das estórias que narram, ora um afastamento com o intuito de alargar a visão sobre elas[20] (Lopes;

[19]As crianças acolhidas pela pesquisa tiveram os seus nomes modificados.

[20]O ensaio traz um tom de diálogo entre os autores e as pesquisas, evidenciando as mudanças ocorridas ao longo do tempo. Vozes que se

Roberti, 2022). Um olhar formado por muitas lentes, camadas de reflexão e refração que não se configuram nos autores de maneira fragmentada, mas com a potência das múltiplas vivências que os constituem. A compreensão desses princípios, que permeiam uma pesquisa qualitativa (Bogdan; Biklen, 1994), serviram para que os pesquisadores pudessem pautar a investigação por uma atitude ética e responsiva, buscando respeitar e se responsabilizar por compartilharem a palavra outra (Bakhtin, 2011)

1 Pesquisas com crianças na creche: estórias de um pesquisador

> Quando me aproximei, parecia que os cavalinhos estavam dormindo. Eram dois que estavam no único ponto de sombra do parquinho. Parecia uma ação coreografada. Pedro segura a crista do cavalo. Tainá pendura-se na rédea atrás dele e Gabriel logo pega a barra de ferro que sustentava os equinos e começa a empurrar. Durante aquele movimento sincronizado de sobe e desce de mãos e corpo, Gabriel me pergunta: - você não vai empurrar? (Notas de campo, Creche Dom Orione, 20 de setembro de 2022)

A experiência investigativa a ser compartilhada no ensaio faz parte do projeto *Cartografia escolar: narrativas com crianças*, professores e mapas[21]. Neste estudo, eu procurei desenvolver metodologias que pudessem documentar as vivências espaciais das crianças nas unidades de educação infantil. Realizei esta pesquisa na Creche Comunitária Dom Orione que fica localizada no município de Niterói, região metropolitana do estado do Rio de Janeiro. É uma instituição de origem na década de 90 do século XX. A creche fica entre os bairros de São Francisco e Charitas, no alto de uma pedra (rocha) ao lado da igreja Dom Orione. A vista desta igreja é muito bonita. O observador, que se encontra no pátio da

---

colocam na posição de diálogo entre as situações singulares do pesquisador e o contexto social da pesquisa (Bakhtin, 2011).

[21]É um projeto de pós-doutorado vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora/MG.

igreja de frente para a baía de Guanabara, consegue ver os dois bairros citados, a própria baía e a cidade do Rio de Janeiro.

Não foi só pelos atrativos naturais que escolhi desenvolver uma pesquisa nesta creche. Eu conheci a instituição no início do ano de 2022. A gestão administrativa da creche estava organizando uma biblioteca para as crianças. Doei uma caixa de livros que tinha pertencido a minha filha. Conversei com a diretora da unidade e conheci mais sobre o funcionamento da creche. É uma instituição que oferece atendimento filantrópico, mantida através de uma parceria entre a congregação católica do bairro e a prefeitura de Niterói.

A pesquisa de campo na creche Dom Orione se iniciou por meio de uma reunião com a direção e coordenação pedagógica para discutir o projeto de pesquisa. Depois do projeto ser aceito pela direção, fui orientado pela mesma a procurar o setor de Estágios da prefeitura de Niterói a fim de conhecer os documentos requisitados para realização de pesquisas com crianças nas unidades de educação infantil do município. Entreguei aos responsáveis pelo setor dois tipos de documentos que foram classificados por mim como: Formulários institucionais (comprovante de matrícula no programa de pós-graduação e carta de apresentação do projeto, assinada pelo professor supervisor do estágio de pós-doutorado) e Documentos em elaboração durante a pesquisa (projeto de investigação e os termos de consentimento e assentimento livre e esclarecido).

O grupo de documentos, que foram classificados como "em elaboração", receberam esta denominação por conta da opção teórico-metodológica assumida pelos autores deste estudo. Uma pesquisa de cunho qualitativo dentro da perspectiva da teoria histórico-cultural passa a ser uma atividade em que instrumento e resultado sofrem alterações durante o decurso do processo investigativo:

> Instrumento e resultado (...) é aquele instrumento especialmente criado para auxiliar no desenvolvimento de algo que desejamos criar. Instrumentos desse tipo são paradigmaticamente 'pré-

> requisito e produto' porque a criação do produto não é limitada pelos instrumentos pré-existentes, socialmente determinados (...) Ele não está linearmente na frente do produto, nem conceitual e materialmente. Instrumento e produto são, por conseguinte, necessariamente, uma unidade produzida (Newman; Holzman, 1995, pp.61-62).

Enviei o projeto aprovado pelo programa de pós-graduação e os formulários de assentimento e consentimento preenchidos ao setor de Estágio da prefeitura de Niterói para atender as exigências do órgão mesmo sem que houvesse iniciado a pesquisa de campo. Portanto, parte do projeto e os termos sofreram alterações ao longo da pesquisa. Uma das mudanças que destaco no projeto foi em relação aos instrumentos de pesquisa. Inicialmente gostaria de desenvolver atividades voltadas para o uso da literatura durante a pesquisa etnográfica. Não foi possível por conta das experiências impostas pela pesquisa de campo.

Em relação aos termos de consentimento e assentimento livre e esclarecido, não posso deixar de destacar a relevância de toda uma proposta (Brasil, 2016) sobre os potenciais riscos de realizar pesquisas com crianças (Coutinho, 2019) sem levar em consideração a opinião delas e dos adultos responsáveis (Ferreira, 2010). Em função das demandas do campo, preferi adotar o tipo de assentimento no decurso da observação participante (Buss-Simão, 2022).

Após a aprovação da pesquisa pelo setor de estágios do município de Niterói, participei de uma reunião com a direção, professores e auxiliares, a fim de conhecer o projeto político pedagógico da instituição. Além disso, eu gostaria de me envolver com as atividades desenvolvidas pelos profissionais de ensino da creche. A outra finalidade era discutir o modelo de pesquisa que seria adotado no projeto. A intenção era realizar uma pesquisa etnográfica com as crianças, porque este instrumento e resultado (Newman; Holzman, 1995) permite ao pesquisador acessar o significado que as crianças atribuem às suas vivências espaciais.

> Nesse sentido, os pressupostos teórico-etnográficos trazem contribuições à investigação com crianças, por possibilitarem a valorização do ponto de vista do Outro e o reconhecimento da alteridade dos sujeitos, bem como o acesso à vida social e cultural dos sujeitos da pesquisa. (Kremer; Barbosa; Gobbato, 2022, p,85)

Com o intuito de participar ou mesmo desenvolver qualquer tipo de atividade com as crianças e professores, eu me relacionei com todas as turmas da creche. No meu primeiro dia de pesquisa etnográfica, conheci as crianças em dois momentos e espaços diferentes. Às terças-feiras na creche Dom Orione, logo após o café da manhã, as crianças e os adultos do GREI 4 e 5 se dirigiam para o pátio coberto. Todas as quatro turmas ficam perfiladas para cantarem o hino nacional. As professoras falam com as crianças sobre o simbolismo das cores da bandeira nacional e por meio do auxílio de um mapa preso por barbantes entre as grades das janelas das salas discutem sobre a divisão político-administrativa do Brasil. Esta cerimônia era realizada com muito cuidado pelos adultos e crianças da creche, porque eles a encaravam como um ritual de passagem, de mudança do ciclo da vida escolar. O código social instituído pelos agentes era de que as crianças mais velhas da creche estavam se preparando para as festividades de fim de ano, etapa que se encerra a educação infantil e representa, dentre tantas coisas, a entrada para o ensino fundamental e a mudança de instituição escolar. Portanto, a ação de cantar o hino nacional inteiro sofria uma avaliação de toda a comunidade escolar (crianças, responsáveis e professores)

No dia 20, uma dessas terça-feiras ensolaradas de setembro, a coordenadora pedagógica, antes da cerimônia do hino nacional, chamou o meu nome que foi amplificado pela caixa de som ligada ao microfone. Relendo as notas do diário de campo, lembro-me que neste momento, fiquei bem apreensivo. Recordo-me que estava reunido com a diretora da instituição, recebendo uma folha sobre os horários de funcionamento e as atividades a serem

desenvolvidas ao longo da semana na creche e apressadamente me dirigi para o pátio central. Não sabia o que a coordenadora pedagógica, que segurava o microfone no momento da minha entrada no recinto, havia falado sobre mim ou mesmo sobre o projeto de pesquisa com a plateia recém-formada. Vi que os olhos dos adultos e crianças direcionaram-se para mim. Desastrosamente, peguei o microfone e falei sobre a minha vida profissional e do projeto que gostaria de desenvolver na creche como se estivesse apresentando um trabalho científico para um público composto apenas por adultos. Deste fatídico dia, ainda tenho na memória os semblantes de satisfação e ao mesmo tempo apreensão da coordenadora e dos funcionários; e um longo burburinho de crianças que cochichavam sobre a turma sobre quem era este novo professor que assumiria as turmas. A apresentação para as crianças não aconteceu como planejei. Aquilo que Ferreira (2010) denomina de ordem institucional adulta aconteceu comigo, ou seja, quando o pesquisador não consegue se distanciar de um discurso adultocêntrico. Então, esperei a minha segunda oportunidade!

Depois de me apresentar e acompanhar o cerimonial do hino, fui até o parquinho conhecer as outras crianças. Chegando lá, encontrei duas turmas do GREI 3 (crianças entre 3 a 4 anos de idade) que ficaram curiosas com a minha presença. Um grupo de crianças fez um círculo em torno de mim. Elas perguntaram quem eu era e o que eu estava fazendo ali. Abaixei para que eu pudesse ficar na mesma altura das crianças e me apresentei. Disse que as professoras que estavam aqui, elas estudaram para poder ensinar e brincar com as crianças na creche. Assim como as professoras, eu também estou estudando e desenvolvendo uma pesquisa sobre como vocês convivem no parquinho, nas salas de atividades e em toda a creche. As crianças me perguntaram por quê eu estava fazendo isso? Permaneci em silêncio. Percebi que avancei alguns passos sobre o meu comportamento de adulto-pesquisador em relação ao contato anterior com os sujeitos de pesquisa-crianças, mas não tanto para me deixar seguro com aquele encontro que

estava acontecendo. Fiquei preocupado e pensando: será que elas entenderam o que eu estou fazendo ali?

A situação que eu vivi foi diferente em relação ao outro campo de pesquisa. Na unidade de educação infantil da UFF[22], pela própria geografia da creche e perfil da instituição; o pesquisador, primeiro entra nas salas, conversa com os professores e as crianças. Sempre sucedido por uma atitude de aparente reconhecimento assumida pelos agentes na pesquisa. Por exemplo, nesta experiência, percebi que as crianças faziam comentários com muita naturalidade sobre a minha presença naquele espaço.

Voltando ao meu olhar sobre a vivência espacial da creche comunitária Dom Orione, três crianças; Gabriel, Pedro e Tainá me puxaram pelo braço, levando até a casinha, escorrega, carrinho e trepa-trepa; ambos equipamentos de madeira que ficavam no parquinho. Os últimos brinquedos que eu conheci foram os cavalinhos. Gabriel me ensinou a empurrá-los. Um bom ritual de iniciação sobre o movimento dos cavalinhos. Aprendi com o Gabriel como os equinos se movimentam no parquinho. Com as próximas turmas do dia, eu já me apresentava às crianças, valorizando uma das minhas novas competências adquiridas na creche: empurrar os cavalinhos. Fiz isso ao longo deste dia e dos outros. Nos horários da turma do Gabriel, eu passava por um treinamento para ajustar os erros cometidos. Ele me disse que eu ainda estava empurrando com muita força. "Menos na descida e mais na subida", segundo o especialista. Com os outros GREIS,

[22]Outra instituição de ensino, campo da minha pesquisa de pós-doutorado, foi a creche UFF. Unidade acadêmica vinculada à universidade federal, localizada no município de Niterói/RJ. A organização espacial desta creche só permite que o pesquisador tenha contato com as crianças e professores depois de entrar nas salas de atividades. As três salas de atividades abrigam os grupos/turmas verde, amarela e vermelha se comunicam através de portas com o parquinho da creche. Eu narro as minhas vivências espaciais na creche UFF em outro texto (prelo).

ensinei as crianças a arte de domar cavalos. Assim, pude descansar os braços e explorar os outros cantos do parquinho.

Em outro dia de pesquisa, acompanhei as turmas do GREI 5 jogarem futebol. Eram um grupo de cinco meninos correndo atrás da bola contra a forjada meta de um goleiro posicionado entre duas traves feitas de árvores (ou árvores feitas de traves). O primeiro chute em direção ao gol foi para fora dos limites do parquinho. Havia uma cerca que separava o lado sul do parquinho a uma encosta. As crianças chamavam este terreno em declive do "cemitério das bolas". Muitas só retornavam ao parquinho depois que um funcionário as buscava no final do expediente. Neste dia de observação de campo, após o primeiro chute fora do alvo, Rafael esticou a mão entre o trançado da cerca e conseguiu pegar a bola. Logo depois que a partida recomeçou, o segundo chute foi para uma direção ainda mais longe.

As professoras regentes estavam conversando, próximas ao trepa-trepa e as auxiliares de turma empurravam as crianças no escorregador. Rafael e Carlos vieram falar comigo. Perguntaram o meu nome, respondi. Chamaram-me de tio e fiz um sinal de aprovação com a cabeça para o novo pseudo parentesco. Rafael me pediu para pegar a bola. Ele apontou para onde ela estava. Lembro-me que aquele cemitério era formado por umas cinco bolas de tamanhos e cores variados. Umas mais cheias, bolas que estavam recentemente perdidas e outras nem tanto, há mais tempo esquecidas. Nenhuma próxima a cercania. Então, eu fui para perto da grade, estiquei o braço até o máximo que podia e a bola ainda continuava distante de mim. Carlos disse que a bola passava bem com as outras no cemitério das bolas.

Falei com Rafael e Carlos que faríamos desse jeito: quebraremos um galho da árvore que vai servir de vassoura, assim puxamos a bola. Eles gostaram da ideia. Peguei o galho, retirei as folhas e na primeira tentativa, não consegui nada. O grupo que estava jogando futebol ficou acompanhando, atentamente, o meu movimento. A minha segunda tentativa também foi sem êxito. Os ex-jogadores (até o momento) queriam uma chance. O galho

passou de mão em mão. Até as meninas, que estavam na casinha próxima a cerca, tentaram, mas sem sucesso. Tentei mais uma vez e me sagrei vitorioso. Entreguei a bola para o Carlos. Rapidamente, ele fez um som com a boca como se fosse um apito e disse que o juiz iniciava a partida. Relendo as minhas anotações de campo, lembro que senti algo naquele momento, talvez parecido com a figura de um adulto atípico (Corsaro, 2005). Ao final da partida, em forma de agradecimento, recebi duas sementes de planta do parquinho presenteadas pelo Rafael e o convite do time para acompanhá-los à sua sala de aula.

No meu segundo dia de pesquisa, tive um breve contato com a turma dos jogadores de futebol. A tia Eva, professora da turma A do GREI 5 havia me convidado a assistir uma atividade que ela desenvolvia com as crianças. Uma espécie de bingo das letras do alfabeto em libras. Ela tirava uma letra do saquinho e depois fazia o gesto em libras com as mãos. Aquele que completasse mais a cartela, após a brincadeira, ganharia um chocolate. A professora disse que já tinha trabalhado o alfabeto com a turma em libras. As crianças pareciam bem animadas com a atividade. Próximo ao horário do almoço, Eva precisou se ausentar da sala e pediu para que eu concluísse o jogo. Seria a minha primeira atividade com as crianças sem a supervisão de um adulto. Falei para Eva que os meus alunos da licenciatura cursam disciplinas que apresentam o conteúdo de libras, mas que eu não era familiarizado com o tema, ou seja, este comentário tinha a intenção de afirmar o meu desconhecimento sobre a linguagem de sinais, ainda mais as formas de trabalhá-la com crianças pequenas. Fiquei bem apreensivo com esta situação! A ajuda oferecida pela professora foi a de acessar um aplicativo por meio do celular que apresentava a imagem visio-gráfica das letras.

Logo que a professora se retirou da sala, reiniciei o jogo do bingo. O ambiente da turma já se mostrava diferente. Antes calmo, agora mais agitado! Crianças em pé, querendo ver a minha performance. Tiro a primeira letra do saco, vejo a imagem no celular e tento reproduzi-la com as mãos. Ouço uma grande

gargalhada vindo em minha direção. Crianças que estavam sentadas, se levantam. A minha percepção é que a quantidade de crianças duplicou em pouco tempo naquela sala. Eram várias mãos levantadas me mostrando como se fazia o gesto da letra "H". Fiz mais três letras e depois comemorei o retorno da professora à sala. Passei o material para ela e acompanhei o término da atividade com a chegada do horário do almoço. Agradeci o convite da professora e me despedi das crianças que atravessavam em alta velocidade por mim até formarem uma longa fila no sentido do refeitório. Neste momento, tive a sensação de acolhimento e conforto proporcionados pela professora e pelas crianças. Depois conversei, reservadamente, com a Eva sobre os objetivos do projeto. O meu interesse era acompanhar cada vez mais as atividades desenvolvidas pelos professores sem a intenção de avaliar a qualidade da prática docente, mas sim pesquisar o conjunto de relações simbólicas que envolvem as crianças e os adultos no contexto da prática etnográfica.

A construção de uma prática de pesquisa de dimensões ética, responsiva e amorosa (Bakhtin, 2011) com as crianças e os adultos da creche foi uma tônica deste projeto. Acredito que por isso, eu fui várias vezes convidado pelos sujeitos de pesquisa a participar (e registrar) os diferentes projetos da creche.

2 As identidades assumidas por um pesquisador: metodologias de pesquisa *com* crianças

> *Na sala de atividades do GREI 5 B:*
> Interrompida a atividade escolar, a professora disse que eles poderiam se preparar para o recreio. Vejo um grupo de crianças conversando. Há um intenso e tenso diálogo. João foi convidado por Aline e Fernanda para brincarem juntos. João já havia combinado, anteriormente, com Pedro e Carlos que a brincadeira seria com eles. Encostado na pilastra da sala, João negocia a sua rendição: primeiro brincaria com os meninos e depois com as meninas.
> *No pátio, dia de chuva:*

> É um corre-corre para um lado e para o outro. O adulto que está desprevenido, vê um movimento amplamente desarticulado. Mas, a partir de uma visão de microcosmo, aquele movimento sinaliza o encontro de adultos e crianças que brincam de casinha e com bonecas, futebol e pega-pega. Vejo que o João corre atrás do Pedro que pega a professora. Aline agora está com o pique e grita alto perto de mim: - Te peguei! (Nota de campo, 25/10/2022)

O interesse em escrever este ensaio surgiu a partir dos desafios de pesquisa que levam-nos a refletir sobre os pressupostos teórico-metodológicos que acompanham a trajetória do pesquisador. Neste texto, assumimos como estratégia de argumentação, compartilhar o olhar de hoje de um dos autores sobre as pesquisas desenvolvidas desde os tempos de estudante do curso de doutorado e das suas primeiras ações como coordenador de extensão universitária. Refletindo sobre o percurso do pesquisador, entendemos esta função como se fosse um ritual de passagem emoldurado pelas várias identidades assumidas por ele durante as pesquisas (Huberman, 2000). Este texto ainda carrega todo um debate que envolve as metodologias sobre/para/com crianças. Concordamos com Carvalho, Santos & Machado (2022, p.27) "(...) que os modos como narramos as crianças nas pesquisas, apresentamos os seus pontos de vista e analisamos os dados gerados refletem as nossas concepções de crianças, infâncias e Educação Infantil", ou seja, quando levantamos estas questões, estamos nos referindo às metodologias *sobre* crianças.

Em relação às metodologias *para*/*com*, distanciamos-nos da visão desses autores, porque entendemos que a preposição *para* se relaciona com algo que vem antes da pesquisa, como as teorias e a própria metodologia que podem ser aplicadas, independente dos contextos, assegurando-se o controle dos resultados. No sentido oposto desta metodologia, a preposição *com* indica "a natureza teórico-metodológica e o caráter artesanal da pesquisa etnográfica que "(...) podem ser construídos, durante o campo, técnicas e instrumentos que não estejam descritos de antemão" (Kremer;

Barbosa & Gobbato, p. 95). A metodologia *com* crianças ainda reconhece a figura do pesquisador que primeiro tenta "(...) captar o olhar do outro, de tentar entender o que o outro olha, como o outro vê. Segundo, de retornar ao seu lugar, que é necessariamente exterior à vivência do retratado, para sintetizar ou totalizar o que vê, de acordo com seus valores, sua perspectiva, sua problemática." (Amorim, 2012, p.96).

Considerações finais

A pesquisa iniciou-se a partir da aprovação dos documentos que asseguraram a participação das crianças no processo de investigação seguida pelo desenvolvimento de uma metodologia que acompanhasse as polifonias (Bakhtin, 2011) proporcionadas pelo campo. O que nomeamos de metodologia **com** crianças também permitiu o registro das situações vivenciadas através de filmagens e gravações de áudio, fotos, desenhos e anotações no diário de campo possibilitando aos autores deste estudo (re)elaborarem (Vigotski, 2009) uma forma estética de apresentação dos dados que se seguiu aos fios de nylon do mural de fotos e as notas de campo que entraram no texto como epígrafes.

Referências

AMORIM, M. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, Beth. (Org.). *Bakhtin*: outros conceitos-chave**.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012, p. 95-114.

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal.* São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S.. *Investigação qualitativa em educação*: uma introdução à teoria e aos métodos**.** Porto editora, 1994.

BRASIL. *Resolução n. 510, de 7 de abril de 2016***.** Brasília, 2016.

BUSS-SIMÃO, M. Assentimento no decurso da observação participante nas pesquisas com crianças: acionando o 'radar ético'. In.: DE CARVALHO, Rodrigo Saballa (org.). *Percursos investigativos em pesquisas com (sobre/para) crianças na educação infantil* [recurso eletrônico] - 1ed - Porto Alegre: CirKula, 2022,pp. 57-84.

CARVALHO, R. S.; SANTOS., N.; MACHADO, S. Pauta ético-metodológica em discussões sobre pesquisa com (sobre/para) crianças na Educação Infantil. In.: DE CARVALHO, Rodrigo Saballa (org.). *Percursos investigativos em pesquisas com (sobre/para) crianças na educação infantil* [recurso eletrônico] - 1ed - Porto Alegre: CirKula, 2022,pp

CORSARO, W A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. *Educação & Sociedade***,** v. 26, p. 443-464, 2005

COUTINHO, Â. S. Consentimento e assentimento. In: *Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Ética e pesquisa em Educação*: subsídios. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. pp. 62-65.

FERREIRA, M. M. M. "- Ela é nossa prisioneira!" – questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. *Repositório aberto U.Porto***.** 2010. pp. 151-182.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (org.). *Vidas de Professores.* Porto: Porto Editora, 2000, p. 31-62.

KREMER, C.; BARBOSA, M.; G, Carolina. Pesquisa com crianças e etnografia: diálogos profícuos para uma aproximação às lógicas

infantis In.: DE CARVALHO, Rodrigo Saballa (org.). *Percursos investigativos em pesquisas com (sobre/para) crianças na educação infantil* [recurso eletrônico] - 1ed - Porto Alegre: CirKula, 2022, pp.85-110.

LOPES, J. J. M & ROBERTI, D. L. P. Pesquisa com professores, crianças e mapas: quebra cabeça da cartografia escolar brasileira. In.: MOTTA, Flávia M. N. & De Souza, Ana Lúcia G. (orgs.). *Tem heterociência na baixada: produções bakhtinianas em territórios fluminenses***.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2022, pp. 15-34.

VIGOSTKI, L. S.. *Imaginação e Criação na infância***.** Trad. Zoia Prestes. São Paulo: Ática. 2009.

ENTRE "COCINHAR" E "COZINHAR": QUANDO A PALAVRA DO OUTRO TRANSFORMA O OLHAR DOCENTE

Eduardo Elian VICARI[23]
Joice Eloi GUIMARÃES[24]

Introdução

A sala de aula constitui um espaço marcado pelo encontro entre diferentes sujeitos, histórias, experiências, culturas e modos de se expressar. No trabalho com a prática de produção textual nas aulas de língua portuguesa, essa heterogeneidade torna-se particularmente perceptível, uma vez que a escrita dos estudantes não se limita à materialização de conteúdos escolares: nela também emergem marcas das relações que esses sujeitos estabelecem com a língua, com seus interlocutores e com o contexto social no qual estão inseridos. É esse espaço de encontro entre eu e o outro, materializado na escrita, que se constitui como foco de atenção para as reflexões desenvolvidas neste trabalho.

Parte-se do relato de uma experiência com a prática de produção textual em uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental de uma instituição privada de ensino localizada na região Sul do Brasil. A turma era composta por 26 estudantes, com idades entre 11 e 12 anos, entre os quais se encontrava uma estudante hispanofalante que havia ingressado na instituição naquele ano. A presença dessa estudante no contexto da sala de aula mobiliza, de forma evidente, o diálogo intercultural (Maher, 2007), marcado

[23] Mestrando em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professor de Língua Portuguesa e Espanhola. E-mail: eduardo.vicari@estudante.uffs.edu.br
[24] Doutora em Linguística Aplicada. Professora no Departamento de Língua e Literaturas Vernáculas da Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: joice.eloi@ufsc.br

pelo encontro entre línguas, culturas, sujeitos e diferentes formas de participação no espaço da sala de aula. Este encontro é compreendido, no âmbito deste trabalho, sob a ótica dos estudos do Círculo de Bakhtin, ou seja, como diálogos mediados pela alteridade, nos quais os sujeitos participantes representam formas de ser/estar no mundo marcadas pelo excedente de visão que caracteriza e constitui a diferença - elemento fundante de suas identidades.

A presença de estudantes migrantes na educação básica brasileira vem sendo discutida em pesquisas desenvolvidas no campo da Linguística Aplicada. Nesses contextos, crianças e adolescentes dão continuidade à escolarização em um país no qual passam a conviver com práticas sociais e educacionais mediadas predominantemente por uma língua diferente daquela que integra suas experiências linguísticas anteriores. No contexto catarinense, dados do SISGESC divulgados pela Secretaria de Estado da Educação indicam que, em 2022, a rede estadual contava com 6.323 estudantes estrangeiros nascidos no exterior, dos quais 4.082 estavam no Ensino Fundamental e 2.241 no Ensino Médio. Esses dados evidenciam que a presença de estudantes imigrantes não se restringe às etapas iniciais de escolarização, alcançando também o Ensino Médio e, consequentemente, colocando em perspectiva as condições de continuidade dessas trajetórias educacionais e de acesso ao ensino superior.

Tendo em vista esse contexto, a reflexão aqui proposta busca, mais do que investigar marcas isoladas do espanhol em uma produção escrita em português, visa compreender como uma estudante hispanofalante se constitui discursivamente em uma prática escolar realizada em uma língua diferente daquela que ocupa lugar central em sua trajetória linguística. Além disso, a análise discursivo-dialógica se debruça também no desenvolvimento do olhar docente perante a produção da estudante, permeada de hibridizações linguísticas e vozes sociais que evidenciam diferentes ideologias e formas de ver o mundo.

1 Entre línguas: o encontro com o outro na sala de aula

Para iniciar o relato da experiência, é importante contextualizar alguns elementos que envolvem a situação extraverbal de produção dos enunciados em foco, considerando-se que tais elementos fazem parte da constituição de toda produção discursiva desde seu interior (Bakhtin, 2011). Em relação à produção textual aqui descrita, ela foi proposta pelo professor de produção textual, que mantinha contato com a turma apenas uma vez por semana. Por conta disso, sua percepção foi colocada em diálogo com o relato da professora de língua portuguesa, que possuía convivência mais frequente com a estudante. Segundo a docente, a aluna apresentava bom desempenho escolar, demonstrava dedicação e acompanhava satisfatoriamente os conteúdos trabalhados. Durante as atividades, conforme relato da professora, havia movimentos entre português e espanhol: em algumas situações, a estudante parecia partir do português, recorrer ao espanhol para organizar sua compreensão e retornar ao português para participar das atividades. Essa observação não permite determinar seus processos cognitivos, mas oferece indícios de uma prática translíngue (Canagarajah, 2013), que não pode ser compreendida a partir de uma separação rígida entre as duas línguas, já que evidencia a heteroglossia constitutiva da linguagem (Bakhtin, 1998).

O bom desempenho não significava ausência de dificuldades em outras dimensões da experiência escolar. Embora procurasse participar das aulas, a estudante falava frequentemente em tom baixo e demonstrava, segundo a percepção da docente, certa insegurança ao se expressar oralmente em português. As dificuldades também atravessavam as relações com os colegas. A professora relatou ter questionado algumas alunas sobre o motivo de não incluírem a estudante em determinados momentos e ouviu como resposta que encontravam dificuldades para compreender sua fala.

Esse episódio desloca a ideia de uma dificuldade comunicativa pertencente exclusivamente à estudante. A comunicação se estabelece — ou deixa de se estabelecer — na relação entre sujeitos. Não se trata apenas de perguntar se ela consegue falar português de maneira suficientemente compreensível, mas de observar como os outros respondem à sua maneira de falar e participam, por meio de aproximações ou afastamentos, das condições concretas de sua inserção naquele espaço. Sob uma perspectiva dialógica, essa questão permite aproximar a experiência da alteridade: a estudante não se constitui apenas pelo modo como fala ou escreve, mas também nas relações e respostas que encontra no outro, afinal "eu não posso passar sem o outro, não posso me tornar eu mesmo sem o outro; eu devo encontrar a mim mesmo, encontrar o outro em mim" (Bakhtin, 2011, p. 342).

A percepção do professor de produção textual também integra essas relações. Antes mesmo do primeiro encontro, ele recebeu com expectativa a notícia de que teria uma estudante hispanofalante, em razão de sua formação em Português e Espanhol e de seu interesse pelas línguas e culturas hispânicas. Não havia, portanto, um olhar neutro: já existia um horizonte de expectativas acerca daquela estudante.

Na primeira aula, durante uma explicação coletiva, o professor percebeu que ela parecia encontrar dificuldades diante do contexto e da dinâmica da aula. Ao aproximar-se, passou do português para o espanhol durante a explicação e observou uma alteração na interação. Posteriormente, descreveu a experiência como se tivesse colocado "óculos para vê-la melhor". A metáfora interessa menos como comprovação do que a estudante teria sentido e mais como registro de uma transformação na percepção daquele que ensinava. A estudante já estava diante dele; o que se modificava era a maneira como o professor passava a orientar sua palavra para uma interlocutora concreta, considerando sua história linguística no próprio ato de dizer.

O contraste reapareceria posteriormente. Enquanto, em algumas interações entre pares, a diferença linguística era apresentada como dificuldade de compreensão, na relação com o professor a existência de outra língua em comum possibilitava uma aproximação. Isso não significa que o espanhol produza necessariamente acolhimento ou que o português gere distanciamento. Mostra, antes, que as escolhas linguísticas participam das relações entre os sujeitos e assumem sentidos conforme a situação concreta, os interlocutores envolvidos e as respostas produzidas entre eles. A experiência suscita, assim, uma questão que ultrapassa a adaptação da estudante: se reconhecer sua experiência linguística modificou o modo como o professor passou a enxergá-la, também se pode perguntar como a escola e seus sujeitos respondem à heterogeneidade que já existe em seu próprio espaço.

2 Da correção à resposta: a escrita como acontecimento discursivo

A experiência que motivou a reflexão aqui proposta ocorreu durante a primeira avaliação de produção textual da turma. A atividade propunha a escrita de um conto de humor e tinha como propósito trabalhar recursos linguísticos relacionados à construção do humor, bem como o emprego dos discursos direto e indireto em narrativas. A proposta havia sido retirada de um site destinado a atividades de produção textual e posteriormente adaptada pelo professor às orientações da instituição.

Figura 1 - Proposta de produção textual do gênero conto de humor

Instruções e observações

- Esteja certo de que ninguém pensaria naquilo em que você pensou – isso é ser original.
- Não tenha preguiça de escrever e reescrever o texto – o segundo é sempre melhor do que o primeiro; o terceiro, muito, muito melhor do que o segundo...
- Até o final de seu conto, o leitor pretenderá encontrar respostas para: o quê?, quem?, como?, quando?, por quê?, e então...
- Antes de entregar sua produção textual ao professor, releia o que escreveu, faça a autocrítica e a autocorreção: confira se seu texto está fácil de ser entendido, se as frases e os parágrafos estão bem ligados, se as ideias estão numa sequência cronológica e não se embaralham, se não há repetições nem sobra de palavras, se a ortografia, as regras de acentuação gráfica, a pontuação e os plurais estão corretos.

Você já sabe, mas não custa lembrar...

O CONTO DE HUMOR, como o próprio nome antecipa, é a narrativa em que escritor compõe cenas engraçadas, surpreendentes, e, muitas vezes, o leitor identifica-se com elas, porque são situações comuns, extraídas do cotidiano, capazes de render textos agradáveis e engraçados. IMPORTANTE: CONTOS DE HUMOR NÃO SÃO PIADAS! O HUMOR É LEVE E REFINADO!

Atenção à estrutura tradicional do conto: apresentação das personagens, situando-as no tempo e no espaço; complicação (o que aconteceu?); clímax (momento de maior suspense) e desfecho (final da trama). Leia o trecho a seguir, de Gislaine Buosi, que, valendo-se de uma situação cotidiana, escreveu um texto bem-humorado. Observe também a escolha de vocabulário simples, próprio para uma leitura rápida:

Dona Marisa não sabia que não sabia pilotar motocicleta. Naquele dia, a diretora da escola mandou chamá-la. "Hummm... Talvez o meu caçula tenha aprontado alguma das suas, ou talvez esteja com febre, ou, quem sabe?, entornou o guaraná na camiseta do uniforme, ou, Deus do céu!, caiu e quebrou o braço...". À falta de outra condução, a motocicleta como que acenava a ela. Foi então que resolveu: montou, deu a partida, dobrou o descanso e... Para encurtar a cena, a motocicleta chegou bem antes que Dona Marisa à escola. A mocinha do ambulatório socorreu a pobre mulher: "Dona Marisa, a senhora está com o braço quebrado!"



Fonte: Material didático adaptado pelo professor-pesquisador para a atividade de Produção Textual (2026).

Conforme apresentado na Figura 1, antes do comando propriamente dito, o material trazia instruções gerais e uma breve explicação sobre o gênero. Entre as orientações, uma recebeu destaque: "CONTOS DE HUMOR NÃO SÃO PIADAS! O HUMOR É LEVE E REFINADO!". À época, essas instruções foram apresentadas pelo professor como forma de oferecer segurança aos estudantes diante da tarefa de escrever. Meses depois, ao retornar à proposta, contudo, aquilo que antes parecia natural passou a provocar questionamentos: que sentidos estudantes de 11 ou 12 anos poderiam atribuir a "refinado"? Ao caracterizar previamente determinado humor como "leve e refinado", a proposta não apenas descrevia o gênero, mas também apresentava uma valoração sobre o humor considerado adequado naquele contexto.

Outra inquietação surgiu diante da expressão "estrutura tradicional do conto". Inicialmente, a estrutura foi compreendida como forma de amparar uma turma que frequentemente solicitava modelos para iniciar suas produções. Retrospectivamente, porém, o professor passou a interrogar em que medida uma estrutura destinada a auxiliar também poderia delimitar antecipadamente aquilo que o estudante poderia dizer e a maneira de fazê-lo. A questão não implica abandonar orientações sobre os gêneros, mas deslocar o olhar de uma estrutura a ser preenchida para as condições oferecidas ao sujeito para produzir seu dizer.

Nessa direção, a inquietação aproxima-se da crítica ao ensino de produção textual orientado por uma finalidade

CONTEXTUALIZAÇÃO: O texto não verbal acima, de Tarsila do Amaral, intitula-se "Operários". Há ali retratada uma equipe de operários, talvez, no final do expediente de trabalho. Repare em cada rosto – não há expressão de riso e, ao que parece, todos estão cansados. Imagine que você seja um dos operários, e resolva convidar seus colegas de serviço para jantarem em sua casa. Imagine, ainda, que, enquanto você esteja preparando o jantar, acabe a energia elétrica. Imagine mais, mais...

COMANDO: A PARTIR DO CONTEXTO, ESCREVA UM CONTO DE HUMOR, DE APROXIMADAMENTE 15 LINHAS.

desprovida de comunicação real, em que escrever se reduz à aplicação de técnicas e estruturas previamente estabelecidas. Rodrigues e Cerutti-Rizzatti (2011) discutem que a língua foi historicamente concebida como uma tecnologia, restrita ao saber

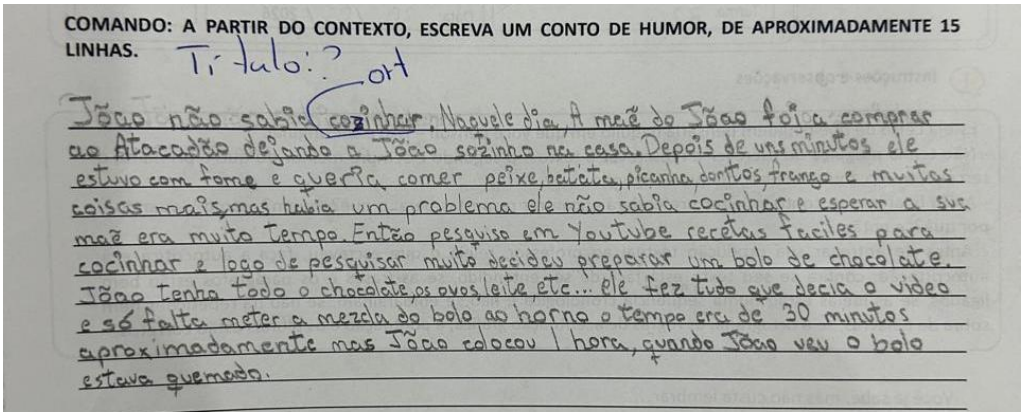
ler e escrever, enquanto Geraldi (1984) propõe que, no âmbito da produção textual, "as sugestões de atividades [...] devem ser entendidas no interior da concepção de linguagem como forma de interação" (Geraldi, 1984, p. 1). Essa discussão também se contrapõe ao objetivismo abstrato, conforme discutido por Volóchinov (1988), que reduz a língua a um sistema autônomo de regras, desvinculado das condições reais de uso e da interação social.

Assim, quando a "estrutura tradicional do conto" passa a ocupar o centro da atividade, corre-se o risco de aproximar a escrita de uma lógica em que o estudante deve dominar e reproduzir uma forma previamente estabelecida, em vez de tomar a língua como prática social na qual os sentidos são construídos na relação entre sujeitos historicamente situados.

É nesse ponto que os gêneros do discurso se tornam particularmente relevantes para pensar o ensino e a aprendizagem da língua. Como afirma Bakhtin (2011, p. 261), "o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes dessa ou daquela atividade humana". Nessa perspectiva, trabalhar com gêneros não significa transformá-los em estruturas formais a serem reproduzidas, pois, como problematiza Cerutti-Rizzatti (2012, p. 252), "os gêneros tornam-se objetos de ensino em e por si mesmos, deixando de ser instrumentos para que a escola promova o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita dos alunos em práticas sociais de uso da linguagem". Tal compreensão dialoga ainda com Rodrigues (2005, p. 164), para quem "o que constitui um gênero é a sua ligação com uma situação social de interação, e não as suas propriedades formais". Retornar à proposta do conto de humor permitiu, portanto, ao professor-pesquisador, nesse encontro (que é sempre outro) construir sentidos de forma renovada (Bakhtin, 2011): interrogar se a atividade favorecia a produção de um dizer situado ou se, ao enfatizar previamente uma estrutura, acabava transformando o próprio gênero em objeto de ensino.

Além disso, o comando final partia ainda de "*Operários*" (1933), de Tarsila do Amaral, e solicitava a criação de uma situação envolvendo trabalhadores em um conto de humor de aproximadamente quinze linhas. Antes mesmo de escrever, portanto, a estudante hispanofalante encontrava-se diante de diferentes dizeres e materialidades: as orientações docentes, a definição escolar do gênero, um conto anteriormente lido, a obra artística e o comando avaliativo. A produção resultante apresenta uma narrativa protagonizada por João, personagem envolvido com o preparo de uma refeição.

Figura 2 - Produção textual elaborada pela estudante durante atividade avaliativa.
Fonte: arquivo do professor-pesquisador (2026).



COMANDO: A PARTIR DO CONTEXTO, ESCREVA UM CONTO DE HUMOR, DE APROXIMADAMENTE 15 LINHAS.

Título: ? ort

João não sabia cozinhar. Naquele dia, A mãe do João foi a comprar ao Atacadão deixando o João sozinho na casa. Depois de uns minutos ele estava com fome e queria comer peixe, batata, picanha, doritos, frango e muitas coisas mais, mas havia um problema ele não sabia cozinhar e esperar a sua mãe era muito tempo. Então pesquisa em Youtube receitas faciles para cozinhar e logo de pesquisar muito decidiu preparar um bolo de chocolate. João tenha todo o chocolate, os ovos, leite, etc... ele fez tudo que decia o video e só falta meter a mezcla do bolo ao horno o tempo era de 30 minutos aproximadamente mas João colocou 1 hora, quando João veu o bolo estava quemado.

Como se observa na Figura 2, o texto foi escrito predominantemente em português, mas apresenta formas associadas ao espanhol e construções nas quais recursos das duas línguas parecem coexistir. Entre elas estão *"cocinhar"*, *"foi a comprar"*, *"meter a mezcla do bolo ao horno"* e *"quemado"*. Também aparece "Atacadão", referência reconhecível no contexto sociocultural brasileiro.

Essas ocorrências poderiam ser lidas exclusivamente como inadequações em relação à norma escrita do português. Foi assim

que a correção começou. Naquele período, primeiro ano do professor na instituição, uma quantidade extensa de produções precisava ser avaliada em sete dias úteis, circunstância que, conforme reconhece retrospectivamente, contribuía para determinadas práticas automatizadas de correção. Ao encontrar o período "João não sabia cocinhar", o professor assinalou a palavra, indicou a substituição de uma letra e começou a escrever à margem a abreviação "ort", referente a "ortografia". A correção, contudo, foi interrompida. Logo depois apareceu *"foi a comprar"*. Nesse momento, a formação do professor em Português e Espanhol interferiu em sua leitura. Aquilo que vinha sendo observado apenas como inadequação começou a ser percebido em relação a outro repertório linguístico. Outras ocorrências passaram, então, a chamar sua atenção.

Uma palavra, uma seta e três letras — "ort" — registram uma inflexão importante na experiência. Antes mesmo de identificar quem havia escrito o texto, o professor havia produzido uma primeira resposta: havia algo a corrigir. Ao reconhecer outros recursos linguísticos e posteriormente a autoria da produção, estabeleceu-se uma relação dialógica e a partir dela a pergunta "o que está errado aqui?" cedeu espaço a outra: o que esta estudante está fazendo linguisticamente para conseguir dizer aquilo que deseja dizer?

Expressões como *"meter a mezcla do bolo ao horno"* tornam esse deslocamento particularmente produtivo. A questão não se resume a localizar *"mezcla"* e *"horno"* e substituí-los pelas formas esperadas em português. Há uma estudante construindo uma ação narrativa e mobilizando diferentes recursos linguísticos para fazê-la avançar. O mesmo ocorre com *"quemado"*: a forma pode ser trabalhada pedagogicamente em relação às convenções do português, mas antes disso participa da construção de sentidos do conto.

Por essa razão, essas ocorrências não são tomadas apenas como uma coleção de "erros". Interessa observar como a estudante mobiliza os recursos linguísticos de que dispõe para realizar uma

atividade concreta de linguagem. Práticas translíngues se evidenciam, assim, na própria materialidade do texto, quando recursos associados ao português e ao espanhol são mobilizados na construção de um mesmo enunciado, como ocorre em *"meter a mezcla do bolo ao horno"*. Mais do que identificar a presença de uma ou outra língua, interessa perceber como esses recursos participam da construção de sentidos e permitem que a estudante desenvolva seu projeto de dizer.

A presença de "Atacadão" exige cautela semelhante. Não é possível afirmar que a estudante tenha utilizado deliberadamente essa referência para demonstrar conhecimento da cultura brasileira - o que evidenciaria uma leitura rasa e comparativa da complexidade que constitui o diálogo intercultural, algo já criticado por Maher (2007). O que a materialidade permite observar é que, em uma produção atravessada por recursos associados ao espanhol, também aparece uma referência situada no contexto social brasileiro. Uma coisa é aquilo que o texto permite observar; outra é a intenção que o professor-pesquisador lhe atribui. Essa distinção se torna importante porque o relato não analisa somente a escrita da estudante, mas também a maneira como o professor olha para ela.

3 Leitura dialógica da experiência

Ao perceber que estava diante da produção da estudante hispanofalante, o professor interrompeu o fluxo habitual da correção. Em vez de assinalar cada ocorrência associada ao espanhol como inadequação a ser eliminada, destacou algumas dessas formas e produziu uma devolutiva positiva em português. Quando entregou a atividade, aproximou-se da estudante e explicou em espanhol por que determinadas palavras haviam sido destacadas, incentivando-a a pesquisar e conversar sobre outras possibilidades de formulá-las em português.

O episódio retoma aquilo que havia ocorrido na primeira aula: novamente, o espanhol foi mobilizado como recurso da

interação. A atividade continuava inserida em uma disciplina de produção textual em português e a devolutiva escrita permanecia nessa língua; contudo, a escolha do espanhol participava da construção de uma resposta dirigida a uma interlocutora concreta.

Nesse acontecimento, pode-se reconhecer uma cadeia de respostas: a proposta escolar dirige uma palavra à estudante; ela responde por meio do conto; o professor responde inicialmente com suas marcas de correção e, posteriormente, pela interlocução estabelecida na devolutiva; meses mais tarde, o professor-pesquisador retorna à produção e passa a interrogar tanto o texto quanto sua própria resposta. A produção, assim, deixa de ser compreendida como objeto isolado e passa a integrar relações entre diferentes enunciados: a obra artística, o comando avaliativo, as orientações docentes, as experiências linguísticas da estudante, o conto, a correção e a própria escrita deste relato. Nesse sentido, o texto da estudante pode ser compreendido como "um elo na cadeia complexa e contínua da comunicação discursiva, mantendo relações dialógicas com outros enunciados" (Rodrigues, 2004, p. 424), uma vez que responde ao que o antecede e, simultaneamente, suscita novas respostas.

É nesse movimento que dialogismo e responsividade se tornam produtivos para compreender a experiência. O caráter dialógico não decorre simplesmente da presença de diferentes elementos ou sujeitos, mas das relações estabelecidas entre os discursos que atravessam o acontecimento. Como discutem Brait e Pistori (2012), as relações dialógicas pressupõem compreender o discurso em sua relação com outros discursos; da mesma forma, a responsividade decorre da orientação constitutiva do enunciado para o outro, pois aquilo que se diz considera discursos anteriores, interlocutores concretos e possíveis reações-respostas (Rodrigues, 2004).

Assim, o conto responde à proposta escolar e aos discursos que a constituem, ao mesmo tempo que provoca a resposta do professor, primeiro materializada na marcação "ort" e, depois, reformulada na devolutiva à estudante. Meses mais tarde, essa

cadeia permanece aberta quando o professor-pesquisador retorna ao acontecimento e passa a responder também à própria prática. Não se trata, portanto, de identificar uma multiplicidade de vozes e nomeá-la automaticamente como polifonia, mas de observar que "não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites)" (Bakhtin, 2011, p. 410).

A presença de "*Operários"* (1933) também aproxima a experiência da dimensão artística. A obra visual integra uma situação posterior de produção verbal, na qual os estudantes são convidados a criar uma narrativa. Essa relação não deve ser entendida simplesmente como "diálogo entre expressões artísticas" pela presença da pintura no comando, mas pela possibilidade de investigar como elementos anteriormente apresentados são retomados, deslocados ou transformados na escrita. O conto, como criação narrativa, exige escolhas relacionadas a personagens, acontecimentos e efeitos de humor, inserindo a estudante em uma prática que responde a discursos anteriores e se orienta para interlocutores.

É nesse conjunto de relações que a alteridade é materializada. Inicialmente, "ort" registra a posição institucional daquele que deveria avaliar e indicar o que não correspondia às convenções esperadas. Quando a sequência do texto torna perceptível outro repertório linguístico, entretanto, a questão deixa de ser apenas como corrigir a estudante e passa a envolver como responder responsavelmente a ela.

Isso não significa abandonar o ensino da escrita convencional. *"Cocinhar"* pode ser pedagogicamente retomado em relação a "cozinhar"; *"horno"*, em relação a "forno". O deslocamento consiste em reconhecer que, antes dessas substituições, já existe uma palavra produzindo sentidos. Compreender aquilo que a estudante consegue dizer torna-se, assim, parte da própria possibilidade de apresentar-lhe outras maneiras de dizê-lo.

A alteridade também impede que a experiência seja narrada como uma situação na qual um professor, já detentor do conhecimento necessário, simplesmente "acolhe" uma estudante estrangeira. A palavra da estudante desestabiliza uma forma de agir do próprio professor. Sua escrita interrompe o gesto corretivo, modifica a devolutiva e, meses depois, faz com que o professor retorne inclusive à proposta que havia aplicado e passe a questionar escolhas anteriormente naturalizadas.

A experiência intercultural, portanto, não se reduz a um movimento unilateral de adaptação da estudante ao contexto brasileiro. Se ela se constitui nas relações com diferentes línguas, com os colegas, com os professores e com os discursos escolares, aqueles que interagem com ela também respondem à sua presença e podem rever suas posições. A pergunta sobre como a estudante se constitui naquele espaço conduz, assim, a outra: como os sujeitos desse espaço também se deslocam no encontro com ela?

Considerações finais

Este relato buscou compreender, à luz da perspectiva dialógica da linguagem, a constituição discursiva de uma estudante hispanofalante em uma experiência de produção textual em língua portuguesa desenvolvida no contexto escolar brasileiro. A análise permite observar que essa constituição não pode ser reduzida à identificação de marcas do espanhol nem ao desempenho da estudante em português. Sua escrita mobiliza diferentes recursos linguísticos para responder a uma situação concreta e se relaciona com discursos escolares, referências culturais e interlocutores presentes naquele espaço.

A experiência também evidencia que o encontro intercultural não ocorre simplesmente porque sujeitos provenientes de diferentes contextos linguísticos compartilham uma mesma sala de aula. Ele se constrói nas relações e nas respostas produzidas entre eles. A estudante responde às práticas escolares, aos colegas e aos professores, ao mesmo tempo que sua presença e

sua palavra também provocam respostas nesses sujeitos. Sob esse olhar, a alteridade não constitui apenas uma característica daquele que é percebido como "outro", mas atravessa as próprias relações nas quais os sujeitos se constituem.

Nesse movimento, a experiência também produziu deslocamentos no próprio professor. Diante da produção do conto de humor, ele se deparou, primeiro, com aquilo que julgou ser um "erro"; depois, com uma língua que reconhecia; e, por fim, com a necessidade de rever o próprio modo de ler e responder à escrita daquela estudante. O percurso realizado permite compreender, assim, uma passagem da correção imediata para um olhar que procura considerar os sentidos produzidos no encontro entre línguas e sujeitos, fazendo da própria prática docente também objeto de reflexão.

Retornar à produção cinco meses depois significou, para o professor-pesquisador, não apenas reler o texto da estudante, mas também reler a resposta que havia dado a ele. A marcação interrompida, "ort", passa então a materializar um deslocamento: de uma leitura inicialmente orientada pela identificação da inadequação para outra que procura considerar quem escreve, em quais condições escreve e quais sentidos consegue construir. Isso não elimina a responsabilidade de ensinar as convenções da língua portuguesa; modifica, entretanto, a maneira de responder à palavra produzida pelo outro.

A imagem dos "óculos", evocada no primeiro encontro, pode, ao final desse percurso, adquirir outro sentido. Falar espanhol não significou simplesmente enxergar uma estudante antes invisível, mas começar a rever a posição a partir da qual ela era enxergada. A perspectiva dialógica permite, assim, compreender que a transformação não se restringe à estudante que passa a participar de outro contexto linguístico e cultural: o professor também se constitui e revê sua prática na relação estabelecida com ela. Entre *"cocinhar"* e "cozinhar", portanto, não havia somente uma letra a ser corrigida. Havia uma palavra que

solicitava resposta e um encontro que também transformava aquele que a lia.

Referências

AMARAL, Tarsila do. *Operários***.** 1933. Óleo sobre tela, 150 × 205 cm. Acervo Artístico-Cultural dos Palácios do Governo do Estado de São Paulo, São Paulo.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Questões de literatura e de estética*. 4. ed. São Paulo: HUCITEC/ANNABLUME, 1998.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. 261-306.

BRAIT, Beth; PISTORI, Maria Helena Cruz. A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o Círculo. *Alfa: Revista de Linguística*, São Paulo, v. 56, n. 2, p. 371-401, 2012.
CANAGARAJAH, Suresh. 2013. *Translingual practice*. New York: Routledge.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. Ensino de língua portuguesa e inquietações teórico-metodológicas: os gêneros discursivos na aula de português e a aula (de português) como gênero discursivo. *Alfa: Revista de Linguística*, São José do Rio Preto, v. 56, p. 249-269, 2012.

GERALDI. João Wanderley. Unidades básicas do ensino de Português. In: _____. (Org.). *O texto na sala de aula*: leitura e produção. 3. ed. Cascavel: Assoeste, 1985 [1984], p. 49-69.

MAHER, Tereza Machado. A Educação do Entorno para a Interculturalidade e o Plurilinguismo. In: KLEIMAN, A. B.; Cavalcanti, M. C. (Orgs) *Linguística Aplicada*: faces e interfaces. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 255-270.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Análise de gêneros do discurso na teoria bakhtiniana: algumas questões teóricas e metodológicas. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 4, n. 2, p. 415-440, jan./jun. 2004.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem do círculo de bakhtin. In: Adair Bonini; José Luiz Meurer; Désirée Mora-Roth. (Org.). *Gêneros*: teoria, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005, v. , p. 152-183.

RODRIGUES, Rosângela Hammes; CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. 6. Construção histórica da disciplina de Língua Portuguesa: da gramática conceitual aos usos sociais da linguagem. In: _____. *Linguística Aplicada*. Florianópolis: DLLV/UFSC, 2011, p. 54-83.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. *Ensino Fundamental*: Programa de Acolhimento a Migrantes e Refugiados – *PARE/SC*. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, [2022]. Disponível em: Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina – PARE/SC. Acesso em: 19 set. 2026.

VOLOCHÍNOV, V. N.. *Marxismo e filosofia da linguagem*: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1988 [1929].

DISCURSOS NA ENCRUZILHADA: PRÁTICAS DIALÓGICAS E INTERTEXTUAIS NA MEDEA MINA JEJE, DE RUDINEI BORGES

Elton Bruno Soares de SIQUEIRA[25]

Resumo

Com base na distinção proposta por José Luiz Fiorin (2006), a partir de Bakhtin, entre interdiscursividade e intertextualidade, este trabalho investiga a relação intertextual e interdiscursiva entre Medea Mina Jeje, de Rudinei Borges dos Santos (2019), e Medeia, de Eurípides (2015). O objetivo é demonstrar como a peça brasileira mobiliza, a um só tempo, intertextualidade pontual com o texto grego e interdiscursividade mais ampla, tecida a partir das vozes sociais de alteridade, da cosmologia vodun, da historiografia da escravidão brasileira, da resistência negra e da crítica ao Brasil contemporâneo. A investigação articula leitura comparativa dos textos dramáticos ao aparato bakhtiniano sistematizado por Fiorin, analisando pontos textuais precisos de contato entre as obras. A análise conduz à compreensão de que a operação realizada pelo dramaturgo brasileiro é de estilização, na medida em que a autoridade da Medeia grega é preservada e deslocada para reivindicar dignidade trágica à experiência da alteridade, aqui representada pela mulher negra escravizada.

Palavras-chave: Intertextualidade. Interdiscursividade. Alteridade. Dramaturgia Negra. Corpo ancestral.

[25] Doutor em Letras. Prof. Associado IV do Departamento de Artes, curso de Teatro/Licenciatura, da Universidade Federal de Pernambuco. Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos da UFPE. E-mail: elton.ssiqueira@ufpe.br

Introdução

Em 431 a.C., Eurípides levou aos palcos atenienses uma mulher estrangeira que, traída pelo marido, mata os próprios filhos como ato extremo de uma vingança calculada. Vinte e cinco séculos depois, o dramaturgo paraense Rudinei Borges dos Santos escreve o poema dramático "*Medea Mina Jeje*", publicado em 2019 na coletânea "*Dramaturgia Negra*", da Fundação Nacional de Artes (Funarte). Nele, uma mulher negra, escravizada nas minas de ouro de Vila Rica de Nossa Senhora do Pilar de Ouro Preto (MG), no século XVIII, mata o próprio filho, Age, para livrá-lo da castração e do cativeiro perpétuo que os capitães-do-mato lhe reservam. A aproximação entre as duas obras é explicitada pelo próprio Borges (2019, p. 372) em texto de apresentação da peça, ao afirmar que sua dramaturgia se constitui "a partir da fricção entre a narrativa polissêmica da Medea, negra da Mina Jeje, e a leitura da tragédia de Eurípides".

Este ensaio propõe uma leitura dessa relação entre os dois textos a partir do instrumental teórico oferecido pelo Círculo de Bakhtin, na formulação que lhe dá José Luiz Fiorin (2006). Fiorin propõe uma distinção rigorosa entre as categorias intertextualidade e interdiscursividade. Para o autor, toda intertextualidade é uma forma de interdiscursividade, mas nem toda relação dialógica entre discursos chega a se materializar como encontro de duas materialidades textuais dentro de um mesmo texto.

A hipótese que orienta nossa análise é a de que "*Medea Mina Jeje*" mobiliza, a um só tempo, uma intertextualidade explícita e localizável — o diálogo direto com o texto euripidiano e com sua fortuna crítica — e uma interdiscursividade muito mais ampla, que tece o poema-pranto de Medea às vozes sociais da cosmologia vodun, da historiografia da escravidão brasileira, da literatura da negritude e da crítica ao Brasil contemporâneo. Compreender como esses dois planos dialógicos operam, articulados mas distintos, é o que permite entender por que Borges não escreveu

uma simples adaptação da tragédia grega, mas um texto que a atravessa para dizer outra coisa, a partir de outro lugar de enunciação.

1 Dialogismo, interdiscurso e intertexto: o percurso conceitual em Bakhtin, segundo Fiorin

Fiorin (2006) parte de uma constatação incômoda: o termo "intertextualidade", tomado hoje como uma das noções centrais do pensamento bakhtiniano, não é de Bakhtin, mas de Júlia Kristeva. Foi ela quem, lendo "*Problemas da poética de Dostoiévski*" e "*A cultura popular na Idade Média e no Renascimento*", cunhou, em 1969, a ideia de que todo texto se constrói "como um mosaico de citações", como absorção e transformação de um outro texto (Kristeva, 2005, p. 88), substituindo a antiga noção de intersubjetividade pela de intertextualidade. A autora funde, nessa operação, as noções bakhtinianas de discurso e de texto, e concebe a intertextualidade como o próprio "modo real de construção do texto" — uma noção tão generalizada que, no limite, torna-se sinônimo de dialogismo. O problema, nota Fiorin, é que essa generalização apaga uma distinção que a obra de Bakhtin permite – e exige – estabelecer.

Em Bakhtin, o interdiscurso aparece sob a denominação de dialogismo, entendido não como simples interação face a face entre interlocutores, mas como o modo de funcionamento real da linguagem e, simultaneamente, uma forma particular de composição do discurso. Como os homens não têm acesso direto à realidade (toda relação com o real é mediada pela linguagem), todo discurso concreto encontra o objeto sobre o qual fala já "amarrado e penetrado por ideias gerais, por pontos de vista, por apreciações de outros e por entonações" (Bakhtin, 2010, p.86); já iluminado ou obscurecido por discursos alheios que falaram antes dele sobre o mesmo objeto. Não existe, portanto, discurso que não dialogue com outros discursos; toda palavra é cercada de outras palavras. Essa é a tese central que Fiorin extrai de Bakhtin: o dialogismo é

constitutivo, não é um acréscimo estilístico ocasional, mas o modo de existência da linguagem.

Fiorin distingue, em seguida, três noções que a crítica costuma confundir na obra de Bakhtin: língua, texto e enunciado. A língua é o sistema abstrato, repetível, do qual as palavras e orações são unidades potenciais; o enunciado é a unidade real da comunicação, sempre irrepetível, um elo na cadeia da comunicação verbal cujas fronteiras são dadas pela alternância dos sujeitos falantes. O enunciado, como réplica de um diálogo, tem sempre um autor, um destinatário e um acabamento específico que permite e reclama uma resposta; por isso ele é constitutivamente dialógico — dirige-se a enunciados anteriores, dos quais é resposta, e antecipa enunciados futuros, dos quais espera ser objeto. Já o texto, na acepção que Fiorin extrai de Bakhtin (2010), é antes uma realidade da manifestação: um conjunto de signos que torna visível o enunciado, dotado de dupla natureza, pois nele há o que é repetível (da ordem da língua) e o que é irrepetível (da ordem do acontecimento enunciativo).

É desse aparato conceitual que Fiorin extrai sua distinção operatória. Toda relação dialógica entre enunciados – na medida em que é uma relação de sentido – deve ser chamada de interdiscursividade. O termo intertextualidade, por sua vez, deveria ficar reservado apenas para os casos em que essa relação discursiva se materializa em textos, ou seja, para os casos em que duas materialidades textuais efetivamente se encontram dentro de um mesmo texto. Isso significa que a intertextualidade pressupõe sempre uma interdiscursividade, mas o inverso não é verdadeiro: quando a relação dialógica não se manifesta textualmente – quando não há, no texto que analisamos, a presença localizável de outro texto –, temos interdiscursividade sem intertextualidade.

2 Duas Medeias, dois lugares de fala

A Medeia de Eurípides é uma estrangeira. Filha do rei da Cólquida, ela traiu a própria família e cometeu fratricídio para ajudar Jasão a conquistar o Velocino de Ouro; tornou-se, por amor, exilada de sua terra e de seu povo, para viver em Corinto sob a condição ambígua de esposa bárbara de um herói grego. Quando, anos depois, Jasão a abandona para desposar Glauce, filha do rei Creonte, buscando uma aliança que lhe garanta status e segurança, Medeia se vê duplamente destituída: da posição de esposa e do pertencimento, já precário, à cidade que a acolhera com desconfiança. É desse duplo desterro – geográfico e afetivo – que nasce sua vingança: envenena a noiva e o sogro e, por fim, mata os dois filhos que teve com Jasão, não por ódio a eles, mas para infligir a Jasão a dor mais absoluta possível, a de sobreviver sem descendência e sem a possibilidade de reconstituir a própria linhagem. O texto grego é atravessado por uma reflexão explícita sobre esse ato: o *thymós* de Medeia, sua cólera, não é uma força externa e demoníaca que a possui, mas uma paixão da qual ela tem plena consciência, contra a qual delibera e que, ao final, escolhe não conter. É essa lucidez – o saber o que faz e por que o faz – que torna a personagem, na leitura de helenistas como Trajano Vieira, seu tradutor, menos um caso de possessão e mais um estudo da vontade humana em estado extremo.

Por sua vez, "*Medea Mina Jeje"* desloca radicalmente esse quadro, sem abandoná-lo. A protagonista de Borges também é uma mulher que atravessou o mar, não como amante que segue o herói, mas como mercadoria humana, arrancada de Daomé (atual Benin), da nação Jeje, e trazida à força para as minas de ouro de Ouro Preto. Seu filho, Age, nasceu durante essa travessia, "no mar revolto", sem nunca ter conhecido outra vida que não a mineração. O nome do menino não é aleatório: Age (aguê) é o próprio Vodun caçador[26],

[26] Vale inserir a nota que Borges (2019, p. 376) disponibilizou em seu texto: "A Nação Jeje compreende as culturas de diversos povos, tais quais os

divindade da mata que controla os animais, de modo que a nomeação do filho já inscreve a cosmologia africana no corpo do texto como matriz de sentido. Quando Medea descobre que Age, crescido "mais alto que teto da mina" (Borges, 2019, p. 380), será castrado, para impedir que gere outros escravizados igualmente fortes, e trazido de volta amarrado e mutilado, antecipa o destino do filho, ministrando-lhe ervas venenosas, num gesto que ela mesma nomeia como via de acesso a um "mar revolto" que é, ao mesmo tempo, a lembrança da travessia atlântica e a metáfora de uma liberdade só alcançável pela morte ou pela fuga para o quilombo.

A forma escolhida por Borges reforça esse deslocamento. Não há propriamente diálogo dramático no sentido corrente: um narrador "avoca todas as figuras" (Borges, 2019, p. 376), podendo ser desdobrado em vários atores, e o texto se organiza como um longo monólogo em versos livres, quase sem pontuação forte, estruturado por anáforas e por dois vocativos obsessivos ("Age", "Medea"), o que aproxima o texto do canto ritual e da oralidade do pranto. O próprio autor o define como "poema-pranto", uma oração

---

fons, ewes, adjas, minas,popos, gans etc. Estes povos tinham e têm em comum sua forma de religião: o culto ao Vodun. Mas a diversidade no culto varia de povo para povo, de segmento para segmento. Estes povos habitavam o antigo reino de Dahomey, Dahomé ou Daomé, situado onde hoje é o Benin, mantendo proximidades com a Nigéria, onde situam-se os povos yorubás, e que mantêm em suas regiões fronteiriças uma mescla de cultos, fazendo com que os 'jejis' adotassem alguns orixás em seu panteão, assim como os nagôs adotaram alguns voduns em seu panteão. Por volta de 1650, os adjas, principal povo do Dahomé, conseguiram dominar os fons, e Hwegbajá (1645-1685) declarou-se rei de seu território comum. Tendo estabelecido sua capital em Abamey, Hwegbajá e seus sucessores conseguiram estabelecer um Estado altamente centralizado com base no culto da realeza (Voduns Reais), estruturado em sacrifícios aos antepassados do monarca. Logo este povo entraria em confronto com vários outros, como os aladá, mahi, uidá, e com o Reino de Oyó, que acabou vencendo os dahomeanos."

que narra em "vozeio" o sacrifício do menino. Ao coro trágico grego, que comentava e ponderava as ações da protagonista desde uma posição comunitária, corresponde aqui o panteão dos Voduns, invocado em notas de rodapé que descrevem cada divindade – Zaka, Djo, Yewa, Sobo, Ezili – e que substitui o comentário coral por uma ancestralidade cosmológica presente, mesmo quando silenciosa. A epígrafe do poema, tirada de "Olhando no espelho", de Abdias do Nascimento, insere ainda outra camada de sentido, situando o texto no interior de uma tradição de literatura negra brasileira anterior a ele.

3 A intertextualidade em *Medea Mina Jeje*: o encontro de duas materialidades textuais

Se aplicarmos com rigor o critério proposto por Fiorin – a intertextualidade só se configura quando duas materialidades textuais distintas se encontram efetivamente dentro de um mesmo texto –, é preciso localizar com precisão onde, em "*Medea Mina Jeje*", isso de fato acontece, distinguindo esses pontos daqueles em que a obra apenas dialoga, em sentido mais amplo, com o universo temático da tragédia grega.

O ponto mais evidente é paratextual: no texto de apresentação que acompanha a peça, Borges cita nominalmente Eurípides, data a tragédia grega ("431 a.C.") e reproduz, em paráfrase muito próxima da citação direta, a leitura de Trajano Vieira sobre a sabedoria de Medeia, que "não se coloca como joguete de uma força que escapa a seu controle", e sobre o thymós grego, que "pouco tem a ver [...] com a personificação de um demônio (ein Dämon) externo" (Borges, 2019, p. 372). Esse gesto é um discurso citado, abertamente demarcado, na tipologia de Fiorin: há aspas, há atribuição de autoria, há duas materialidades textuais claramente segmentadas – o texto de Borges e o texto (mediado pela tradução crítica de Vieira) de Eurípides. É esse paratexto, mais do que qualquer eco temático difuso, que autoriza falar em intertextualidade no sentido estrito exigido pela teoria:

aqui, o intertexto grego não é apenas pressuposto ou sugerido, mas textualmente presente, com sua própria voz demarcada frente à voz do dramaturgo brasileiro.

Um segundo plano, mais sutil, é onomástico e actancial. O nome Medea é mantido sem tradução ou africanização, funcionando como uma citação de nome próprio que arrasta consigo toda a tradição semântica acumulada pela personagem grega – a mulher que mata os filhos por amor extremo e lucidez extrema. O antagonista, por sua vez, é chamado "Jazão, capitão-do-mato", fusão explícita entre o nome grego Jasão e a função colonial brasileira de caça a escravizados fugidos: a materialidade textual grega (o nome próprio Jasão, com toda a carga semântica de traição conjugal e ambição que carrega na tragédia euripidiana) é enxertada sobre uma função histórica muito concreta do Brasil escravista. Esse procedimento não é paródia, no sentido bakhtiniano de desqualificação irônica do texto imitado – Borges não ridiculariza Eurípides –, mas o que Fiorin chamaria de estilização: a incorporação de uma voz alheia (o nome, a função actancial de Jasão como agente da traição e da opressão) para, a partir dela, e em consonância com ela, construir sentido novo. Diferente da paródia, a estilização reconhece a autoridade da voz estilizada; e é isso que ocorre quando o texto brasileiro empresta a Jazão a mesma posição estrutural de opressor-traidor que Jasão ocupa na tragédia grega, apenas trocando o vocabulário de traição amorosa pelo vocabulário de exploração escravista.

Um terceiro ponto de contato textual, menos referencial e mais estrutural, está na motivação do infanticídio e na imagem do mar. O texto se diferencia de seu intertexto pelas razões que movem o infanticídio: não será por vingança, mas pela verdadeira libertação do rebento. A imagem do mar, por sua vez, opera como elemento comum às duas obras com valores invertidos: na tragédia grega, o mar é a via que trouxe Medeia da Cólquida à Grécia; na peça brasileira, o "mar revolto" é ao mesmo tempo o Atlântico que trouxe Medea escravizada de Daomé e a imagem metafórica de uma liberdade só alcançável para o filho pela morte ou pela fuga

ao quilombo – "Age vai correr / Mar revolto até vai Age / – quilombo longe no meio da mata" (Borges, 2019, p. 381). A reiteração da imagem marítima como travessia forçada e, ao mesmo tempo, como horizonte de libertação, dialoga com a tradição da própria tragédia (o mar como espaço de partida e de fuga), mas a ressignifica a partir da história atlântica da diáspora africana, de modo que a materialidade textual grega e a materialidade textual brasileira permanecem, aqui, mais sugeridas do que citadas, o que configura um caso-limite entre a intertextualidade estrita e uma interdiscursividade mais ampla com a tradição da odisseia marítima.

4 Interdiscursividade: as vozes sociais que atravessam o poema-pranto

Se a intertextualidade em sentido estrito se concentra nesses pontos localizáveis – o paratexto crítico, a onomástica, a estrutura do infanticídio e a imagem do mar –, a obra de Borges é atravessada por uma rede muito mais extensa de vozes sociais que não remetem a nenhum texto específico, mas a discursos, no sentido bakhtiniano: posições sociais diante da linguagem, sedimentadas historicamente, que perpassam o poema sem nele se materializarem como citação demarcada.

A primeira dessas vozes é o discurso religioso vodun. As numerosas notas de rodapé que acompanham o poema – explicando, por exemplo, quem é Zaka, Vodun caçador da família de Sakpata; Djo, a renovação do ar que respiramos; Minoma, protetora das mulheres do Benin – não citam um texto vodun específico, mas trazem para dentro do poema uma cosmologia inteira, um sistema de crenças cuja voz social é irredutível à da religiosidade católica, que também atravessa o texto, presente na enumeração de objetos de culto cristão (âmbula, ostensório, urna dos pré-santificados, "São Benedito de Palermo") que se acumula, no poema, ao lado dos instrumentos de tortura e de trabalho escravo — palmatória, libambo, gargalheira, tenaz. Essa

justaposição não é gratuita: constrói um contraponto dialógico entre o discurso oficial da colonização católica, que legitimava a escravidão em nome da salvação das almas, e sua alteridade – o discurso da ancestralidade africana, que Medea evoca ao "altar ancestral" e aos Voduns em reverência silenciosa. É um caso de interdiscursividade no sentido definido por Fiorin: uma relação de sentido entre vozes sociais – a da fé católica escravista e a da cosmologia vodun – que não se materializa como citação de um texto específico, mas que estrutura o sentido do poema tanto quanto qualquer citação explícita.

A segunda voz social relevante é a do discurso historiográfico e testemunhal sobre a escravidão brasileira. Ao enumerar, em sequência quase documental, palmatória, libambo, candeias, cangalha, vira-mundo, gargalheira, castiçal de parede, Borges incorpora ao poema o vocabulário técnico da historiografia da escravidão – os objetos de tortura e de trabalho que compõem o acervo material desse período –, sem citar nenhuma fonte historiográfica específica, mas dialogando com todo um campo discursivo de denúncia e de memória que atravessa a literatura, a historiografia e a museologia brasileiras sobre a escravidão. A referência à castração como pena reservada aos homens escravizados "que cresçam mais alto que o teto da mina" dialoga, da mesma forma, com relatos históricos sobre a violência sexual e reprodutiva exercida sobre corpos negros escravizados, sem que se possa apontar, no poema, a citação de uma fonte historiográfica precisa, o que constitui a interdiscursividade.

A terceira voz é a do discurso da resistência negra, segundo o qual o infanticídio revelava uma forma de resistência das africanas e africanos à escravidão, a exemplo de outras formas de resistência, como os suicídios, as fugas, os aquilombamentos. Ao situar o gesto de Medea nessa série – suicídio, fuga, quilombo, infanticídio –, o texto dialoga com uma memória histórica e historiográfica da resistência escrava que não é citada textualmente, mas presenteada como horizonte de sentido que ilumina o ato da personagem. É essa mesma voz que ecoa na

presença lexical do "quilombo" como destino possível de Age, índice de uma geografia da liberdade negra no Brasil colonial que remete a um discurso amplo sobre o quilombismo, sem nenhuma citação textual localizável.

A quarta voz é a da tradição da negritude brasileira, presentificada de modo mais explícito pela epígrafe de Abdias do Nascimento — "Éramos um só olhar / nos papagaios empinados / ao sopro fresco do entardecer" (Borges, 2019, p. 372). Diferente dos casos anteriores, esse é um ponto de intertextualidade estrita: há citação nominal do autor, do poema e do próprio texto, materialmente presente na abertura da peça. Mas sua função é justamente inscrever o poema de Borges numa linhagem discursiva mais ampla – a da literatura afro-brasileira do século XX que Abdias do Nascimento, fundador do Teatro Experimental do Negro (1944-1968), representa –, de modo que essa intertextualidade pontual funciona como uma espécie de dobradiça para a interdiscursividade maior com o próprio campo da dramaturgia negra brasileira contemporânea.

Por fim, uma quinta voz, mais discreta, mas explicitamente nomeada pelo próprio autor no texto de apresentação, é a do Brasil contemporâneo: Borges afirma que a peça "adentra as mazelas e contradições do Brasil contemporâneo, imerso numa disparada de dissimulação e enlaçado pelo conservadorismo". Não há, nessa afirmação, nenhuma citação textual do presente – não há um jornal, um discurso político, uma lei citada –, mas há uma clara orientação dialógica do enunciado para um destinatário e para um horizonte histórico presentes, que ressignificam retroativamente a história colonial narrada: o suplício de Medea e Age não é apresentado como um episódio encerrado no passado, mas como enunciado que dialoga, no presente da recepção, com a persistência estrutural do racismo brasileiro. Essa orientação é o que Bakhtin chamaria de resposta a um superdestinatário histórico e político – a sociedade brasileira contemporânea, cuja compreensão responsiva ativa o texto antecipa e busca provocar.

5 Estilização, não paródia: a natureza do diálogo bakhtiniano entre as duas Medeias

Reunidos os dois planos – a intertextualidade pontual com Eurípides e a interdiscursividade ampla com as vozes da cosmologia africana, da historiografia da escravidão, da resistência negra e do Brasil presente –, cabe perguntar que tipo de operação dialógica, na tipologia de Fiorin, caracteriza o conjunto da obra de Borges. A resposta mais precisa é que se trata de estilização, e não de paródia. Na paródia, o texto que incorpora a voz alheia o faz para desqualificá-la, para revelar sua distância em relação ao mundo representado. Nada disso ocorre em "*Medea Mina Jeje*": a autoridade moral e estética da Medeia grega – sua lucidez, sua recusa a ser "joguete" de forças externas, a dignidade de sua dor – é preservada e transposta, não ironizada. O que Borges faz é reconhecer no texto grego uma estrutura de sentido válida (a mulher estrangeira, lúcida, que mata o filho por amor extremo) e utilizá-la, com pleno respeito por sua autoridade, como matriz formal para narrar uma experiência histórica radicalmente distinta – a da mulher negra escravizada no Brasil colonial –, cuja singularidade (o vodun, a mina de ouro, o capitão-do-mato, o quilombo) excede infinitamente aquilo que o modelo grego poderia, sozinho, expressar.

Essa operação de estilização dialogizada é, em si mesma, um gesto político de apropriação: ao inscrever a experiência de uma mulher negra escravizada dentro da forma canônica da tragédia mais citada do Ocidente sobre a violência materna, Borges reivindica para a história afro-brasileira um lugar de dignidade trágica historicamente negado pela tradição literária branca e europeia, que raramente reconheceu no sofrimento das populações escravizadas a mesma grandeza atribuída ao sofrimento dos heróis gregos. É por isso que a intertextualidade com Eurípides, embora localizada e pontual em termos textuais, tem um peso estrutural em toda a obra: ela funciona como chave de leitura que autoriza o leitor a reconhecer, na Medea negra da Mina Jeje, uma protagonista

trágica em sentido pleno: não uma vítima passiva, mas um sujeito que, como a Medeia grega, sabe o que faz e tem consciência daquilo que a leva a fazer o que faz. A interdiscursividade com as vozes sociais da escravidão e da ancestralidade africana, por sua vez, é o que impede que essa operação se reduza a uma transposição mecânica: é ela que garante que o texto de Borges não seja uma "Medeia com sotaque mineiro", mas uma obra autônoma, cuja significância, para retomar o vocabulário de Kristeva que Fiorin discute, se produz precisamente no atrito, na "fricção", nas palavras do próprio autor, entre as duas materialidades e os múltiplos discursos que nela se cruzam.

Considerações finais

A leitura de Medea Mina Jeje à luz da distinção proposta por José Luiz Fiorin entre interdiscursividade e intertextualidade permite ultrapassar a constatação impressionista de que a peça de Rudinei Borges "dialoga" com Eurípides, para especificar com rigor onde esse diálogo se textualiza e onde ele permanece no plano mais amplo do interdiscurso. A intertextualidade propriamente dita concentra-se em pontos precisos e localizáveis: o texto de apresentação que cita nominalmente Eurípides e Trajano Vieira, a onomástica que funde Jasão ao capitão-do-mato, a estrutura do infanticídio que a própria peça reconhece como reelaboração de seu "intertexto", e a citação, na epígrafe, de Abdias do Nascimento. Em torno desses pontos, no entanto, estende-se uma rede muito mais extensa de interdiscursividade – o diálogo com a cosmologia vodun, com a historiografia da escravidão, com o discurso da resistência negra e com a crítica ao Brasil contemporâneo – que não se materializa como citação de textos específicos, mas que é tão constitutiva do sentido do poema quanto qualquer citação demarcada.

Essa dupla operação nos permite compreender que, entre a cólera lúcida da Medeia de Corinto e o pranto sussurrado da Medea de Ouro Preto, o que se revela não é semelhança, mas um

diálogo assimétrico e produtivo, em que a forma trágica grega é convocada, respeitada e ao mesmo tempo obrigada a dizer o que nunca havia dito, a saber, a sua própria alteridade, representada poeticamente pela cor da pele, pelo nome dos Voduns, pelo peso do libambo, pela esperança de um quilombo no meio da mata ou do retorno ao mar revolto do Atlântico negro.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1981.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, Mikhail. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento*: O contexto de François Rabelais. Trad. Yara Frateschi. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2010a.

BAKHTIN, Mikhail. O discurso no romance. In: *Questões de literatura e de estética*: teoria do romance. Trad. Aurora F. Bernardini et alii. 6 ed. São Paulo: Hucitec, 2010b.

BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin*: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006.

EURÍPIDES. *Medeia*. Trad.Trajano Vieira. São Paulo: Editora 34, 2010.

FIORIN, José Luiz. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin*: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006. p. 161-193.

KRISTEVA, Julia. *Introdução à semanálise*. Trad. Lúcia Helena França Ferraz. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

SANTOS, Rudinei Borges dos. Medea Mina Jeje. In: *Dramaturgia Negra*. Rio de Janeiro: Funarte, 2019. p. 373-389.

FRESTAS PARA A ALTERIDADE: A LITERATURA COMO ESPAÇO DE ALTERIDADE NO NEOLIBERALISMO

Fernanda Ribeiro VALESAN[27]
Camila Caracelli SCHERMA[28]

Resumo
Este ensaio propõe debater a ideia de construção de alteridade na relação entre o texto literário e o leitor, apontando a leitura literária como espaço de humanização e de contato com o humano, para além de suas funções e papéis sociais em nossa sociedade capitalista neoliberal. Parte-se da hipótese de que a alteridade construída na relação entre texto literário e leitor pode ser um espaço de quebra e de questionamento das formas desumanizantes propagadas em sociedades capitalistas neoliberais, que colocam a produção de lucro acima da vida das pessoas e validam a sua existência a partir de suas funções e papéis sociais e do quão lucrativos estes podem ser. Utilizando como base trechos e falas do grupo focal feito para a pesquisa de mestrado **"A palavra literária e a construção de frestas libertárias: a relação do discurso hegemônico e não hegemônico por meio da leitura"** busca-se compreender neste texto como a construção de alteridade na relação entre texto literário e leitor pode criar um espaço de humanização e de contato com o humano para além da identidade neoliberal baseada em funções e papéis sociais em nossa sociedade.
Palavras-chave: Neoliberalismo. Discurso. Alteridade. Bakhtin. Literatura.

---

[27] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus Chapecó. fevalesan@gmail.com

[28] Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação e da Graduação em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus Chapecó. camila.scherma@uffs.edu.br

Introdução

Este texto é baseado na pesquisa realizada na dissertação **"A PALAVRA LITERÁRIA E A CONSTRUÇÃO DE FRESTAS LIBERTÁRIAS: A RELAÇÃO DO DISCURSO HEGEMÔNICO E NÃO HEGEMÔNICO POR MEIO DA LEITURA"**[29], apresentada ao programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal da Fronteira Sul, no ano de 2026.

A dissertação mencionada busca olhar para os conceitos de linguagem de Bakhtin e suas implicações em uma sociedade capitalista neoliberal. Assim, o principal fio condutor é a compreensão de que a leitura literária pode ser uma fresta libertária discursiva em uma sociedade de linguagens totalitárias baseadas na exploração do ser humano e da natureza.

A busca por essa compreensão levou à organização de um grupo focal de debate literário. Ocorreram três encontros em que foram debatidos alguns contos do livro "Em que mundo tu vive?" de José Falero e a obra de dramaturgia de Plínio Marcos chamada "Homens de Papel".

Portanto, a pergunta de pesquisa que sumarizou e guiou o objeto da pesquisa aqui mencionada foi "Como o discurso de estudantes de graduação e pós-graduação nos permite entender os embates entre discursos hegemônicos e não hegemônicos/periféricos por meio da materialidade literária?"

O caminho percorrido nesta pesquisa levou ao aprofundamento teórico de diversos conceitos bakhtinianos, ao entendimento de como estes conceitos poderiam ajudar a compreender melhor os efeitos da linguagem e do discurso totalitário neoliberal na vida das pessoas e, por fim, de como

---

29 Dissertação de mestrado produzida pela autora Fernanda Ribeiro Valesan e orientada pela autora Camila Caracelli Scherma. Aprovada no programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Fronteira Sul no dia 27/08/26 em fase de depósito na biblioteca.

podemos olhar para a leitura literária e para a relação construída entre texto e leitor como fresta libertária a esses discursos monologizadores.

Um dos tópicos abordados durante a pesquisa, análise e escrita da dissertação foi recortado, reescrito e aprofundado neste texto. Portanto, as falas cotejadas neste ensaio foram retiradas do grupo focal organizado para a realização da pesquisa aqui mencionada.

Este texto, ao analisá-las, tem como objetivo entender como o discurso hegemônico neoliberal cria uma identidade baseada na capacidade de produção de lucro e de consumo, e como a literatura, por sua raiz dialógica, consegue questionar este discurso, promovendo um contato com o humano e com a alteridade em cada um.

Deste modo, a crítica tecida ao neoliberalismo neste texto parte do entendimento da lógica funcionalista/produtivista neoliberal para assim compreender como a linguagem literária não objetiva torna possível a ruptura dessa lógica. Usando como referência escritos de Bakhtin (2016, 2002), Volochinov (2017) e Ponzio (2020), procuro abordar nesta escrita como a alteridade criada na literatura provoca a responsividade do leitor, abrindo frestas éticas à lógica desumana, exploratória e excludente propagada no capitalismo neoliberal.

1 A força centrípeta do neoliberalismo: A sua tentativa de monologizar a vida

Durante o século XX, as crises do capitalismo e o conflito entre capitalismo estadunidense e socialismo soviético tornaram necessária a criação de alternativas ao capitalismo existente à época. Assim, durante o final do século XX, passou-se a instaurar em diversos países - de forma mais ou menos coercitiva - uma alternativa que mantivesse a exploração produtiva de lucro e que reafirmasse o poder de classe no capitalismo. Esta alternativa foi o neoliberalismo que, desta forma, não só aprofundou a ideologia

capitalista de produção e exploração do homem e da natureza em prol do acúmulo e da produção de capital para a burguesia como também passou a propagar a sua ideologia de forma idolátrica e totalizante.

Desde então, o neoliberalismo tem procurado se impor socialmente de forma macro através da superestrutura - em políticas, legislações, projetos educacionais, espaços midiáticos, entre outros… - e de forma micro através de discursos e do cerceamento de princípios, lógicas, atitudes e ideais não neoliberais. Esta tentativa de totalização em todas as esferas da vida humana é um dos motivos do neoliberalismo — mesmo promovendo a exploração humana e natural — ser majoritariamente visto e propagado como única alternativa válida.

A simples coerção material do trabalhador à necessidade de trabalhar não era suficiente para garantir a maximização da produtividade e do lucro. O capitalismo e o capitalismo neoliberal não conseguiriam se manter somente a partir do cerceamento dos meios de produção, por isso outras formas de dominação foram sendo criadas e adotadas - como o controle imaginativo, legislativo, midiático e educacional. A utilização e propagação do seu discurso dentro de espaços da superestrutura - como espaços educacionais, legislativos e midiáticos - garantiram que "as pessoas foram [fossem] persuadidas à ideia de que não há alternativa ao neoliberalismo" (Fisher, 2020, p.87).

A propagação ideológica do neoliberalismo de forma totalizante e idolátrica é parte do que garantiu a sua quase totalização e é parte do que garante o seu poder social diariamente. Enquanto o cerceamento das formas de produção e reprodução das necessidades materiais de vida garante o seu poder de exploração econômica. A propagação em massa de suas ideologias através de discursos propagados em mecanismos da superestrutura garante a aceitação e o não questionamento desta exploração que gera desigualdades e exclusões sociais.

Assim, "A filosofia burguesa moderna passa a se desenvolver sob o signo da palavra" (Volochinov, 2019, p.147). O

discurso oficial apresentado nos espaços controlados pela burguesia se torna uma forma de imposição social ideológica através do discurso. É o que Bakhtin aponta como movimento centrípeto do discurso, um movimento discursivo que tenta monologizar a língua, que tenta impor "as forças de união e de centralização concretas, ideológicas e verbais, que decorrem da relação indissolúvel com os processos de centralização sócio-política e cultural." (Bakhtin, 2002, p.81).

Este controle discursivo e ideológico também atua nas possibilidades de exploração da vida humana e da natureza, pois "A realidade ideológica é uma superestrutura colocada diretamente sobre a base econômica" (Volochinov, 2017, p.98). Em outras palavras, para que o capital possa extrair sua vida do trabalho desenvolvido pelas pessoas, é preciso persuadir o operário e o trabalhador a acreditar que esta exploração é necessária e até mesmo natural.

Assim, transformar o discurso neoliberal em discurso hegemônico, compartilhado, exibido, refletido e repetido constantemente em diversos espaços da vida humana se tornou essencial para a imposição do capitalismo neoliberal e para a continuação da exploração humana em prol do crescimento econômico benéfico à burguesia. Ou seja, "Não se trata necessariamente da ideia de que o capitalismo é um sistema particularmente bom, mas sim de persuadir as pessoas a acreditarem que é o único sistema viável e que a construção de uma alternativa é impossível." (Fisher, 2020, p.95).

O capitalismo neoliberal percebeu que "não basta controlar apenas as ações; é mister controlar também os pensamentos" (Hinkelammert, 1983, p.73). É através do controle de pensamentos que este sistema garantiu e garante o não questionamento de seus moldes. É através da propagação de seus discursos meritocráticos, excludentes e opressores que este sistema garante adeptos e defensores de seus princípios até mesmo entre aqueles que ele explora.

Deste modo, para que o capitalismo e o capitalismo neoliberal - que dependem e vivem do trabalho desenvolvido pelos trabalhadores explorados por eles - possam viver, é necessário que o sistema convença os trabalhadores do contrário, de que eles (os trabalhadores) dependem do neoliberalismo.

É necessário um esforço ideológico e discursivo que subverta os sentidos, e a linguagem consegue fazer isso pois

> O sentido não quer (e não pode) mudar os fenômenos físicos, materiais e outros; não pode agir com força material. Aliás, ele nem precisa disso: ele mesmo é mais forte que qualquer força, muda o sentido total do acontecimento e da realidade sem lhes mudar uma vírgula na composição real (do ser); tudo continua como antes, mas adquire um sentido inteiramente distinto. (Bakhtin, 2017, p.71)

Em um dos textos literários discutidos no grupo focal da pesquisa **"A PALAVRA LITERÁRIA E A CONSTRUÇÃO DE FRESTAS LIBERTÁRIAS: A RELAÇÃO DO DISCURSO HEGEMÔNICO E NÃO HEGEMÔNICO POR MEIO DA LEITURA**" há um momento de subversão de sentidos que foi amplamente discutido pelos participantes. Na história, uma gerente de supermercado faz um discurso para convencer os trabalhadores a terem "dor de dono", ou seja, a se sentirem responsáveis pelos recursos, lucros e prejuízos da empresa. Segundo a personagem da gerente, esta seria a única maneira de beneficiar a empresa.

Na história, este discurso subverte os sentidos de tal maneira, que os trabalhadores do supermercado se sentem lesados pelo roubo de um pacote de bolacha feito por um vendedor de guarda-chuva, o que leva a violências físicas e morais. Um dos participantes, ao discutir este trecho específico da história refletiu a partir das palavras:

"Que no 'dono'[30]*, enfim, eles vão lá e batem numa pessoa que roubou um pacote de bolacha, né? E eu digo, meu, é literalmente uma pessoa que estava vendendo guarda-chuva. Não conseguia vender guarda-chuva nenhum, precisava se alimentar, roubou um pacote de bolacha. Enfim, foi ali humilhado por todo mundo. Então, me parece muito que também está num lugar meio que de desigualdade de relação que as pessoas têm com isso, né? Porque, enfim, é... É uma pessoa que estava ali precisando, né? Uma necessidade, então... Porque também era um trabalhador, entende? Era um trabalhador como eles, enfim. Precisava daquilo. E nessa coisa de vestir a camisa da empresa, a gente pode denominar assim também nesse caso, tu acaba meio que conflitando com alguém que é seu colega de classe, assim, né? Que é um trabalhador como você."* *(Valesan, 2026, p.112).*

Neste relato do participante podemos perceber como ele reflete justamente sobre a leitura da realidade dos trabalhadores. Ele reflete sobre a violência infringida ao vendedor de guarda-chuva e percebe como a ideia de ter "dor de dono" propagada pela empresa faz com que os trabalhadores conflitem com pessoas que são seus semelhantes, conflite com um vendedor de guarda-chuva que *"Era um trabalhador como eles"*.

Ao dizer "*E nessa coisa de vestir a camisa da empresa, a gente pode denominar assim também nesse caso, tu acaba meio que conflitando com alguém que é seu colega de classe"*, ele percebe como o discurso propagado na empresa cria uma leitura da realidade sem que isso mude a realidade material da empresa. Ou seja, por mais que os trabalhadores, ao vestirem a camisa da empresa ou ao criarem um sentimento de dono, passem a se enxergar como responsáveis pelo crescimento econômico daquele espaço - fazendo com que eles violentassem um outro trabalhador por uma tentativa de roubo - este crescimento econômico lhes traz pouco ou nenhum benefício.

Como colocou o próprio autor do conto, "Os funcionários se sentiam donos da bolacha que o vendedor de guarda-chuva tentou roubar." (Falero, 2021, p.62). Porém, o seu sentimento de dono não dava aos trabalhadores uma porcentagem do lucro da

[30] Se refere ao título do conto "Dor de Dono"

empresa, assim como o funcionário "vestir a camisa da empresa" não faz com que a empresa se comprometa mais com o bem-estar do trabalhador.

Desta forma, percebemos como o próprio sistema capitalista neoliberal consegue fincar seus tentáculos e propagar seus ideais nos mais diversos espaços. E percebemos como o viver no neoliberalismo passou, cada vez mais, a ser uma possibilidade de vida cerceada pelos princípios capitalistas neoliberais baseados no acesso ao capital, na capacidade produtiva e na capacidade de consumo.

Ou seja, o viver no capitalismo neoliberal reflete cada vez mais a *"desigualdade de relação que as pessoas têm com isso"* — 'isso' sendo o acesso a bens materiais. Em outras palavras, dentro desta organização social, "O capital parece ser agora a grande fonte de vida" (Hinkelammert, 1983, p.14), e somente o esforço necessário ao acúmulo e à reprodução do capital se torna válido.

Como, dentro da dinâmica capitalista, as únicas formas de produção (para a classe trabalhadora) e de acúmulo (para a classe burguesa) de capital são através do trabalho, os esforços de maximização de desempenho nos espaços de trabalho passam a ser extremamente exaltados.

Trabalho e vida fundem-se em uma massa de exploração e autoexploração, pois se o seu valor social é medido pela sua capacidade de produção e reprodução do capital e se as suas necessidades materiais - básicas ou não - só podem ser satisfeitas através de sua capacidade de acúmulo e de produção de capital, a exploração em prol da maximização dos lucros passa a ser além de externa, passa a ser também interna, pois é o que garante a sua sobrevivência.

Durante os debates realizados na pesquisa em que este texto se baseia, um participante revelou esta dinâmica, ao relatar que:
Meio que a gente está falando de relação de trabalho, mas meio que tira desse lugar uma relação de trabalho, de funcionário e chefe, patrão, e coloca meio num lugar pessoal, né? Pessoaliza, meio que tem que pessoalizar essa dor. É a dor do meu chefe, eu só estou lá trabalhando, né? Mas a partir do

momento que essa dor se torna minha também, o trabalho meio que se torna algo pessoal. Que eu acho que também é meio difícil, né? O trabalho não constitui quem você é, mas eu coloco isso num lugar problematizando essa coisa meio corporativa de você, de autogerenciamento, enfim, desse discurso meio corporativo, sabe? Você ter postura de chefe, essas coisas meio coach, assim. (Valesan, 2026, p.111).

O participante relata o que percebe ao se deparar com a tentativa de totalização do ideal de maximização da produção financeira em uma dinâmica neoliberal. Ao perceber que na relação trabalho-ser humano em nossa sociedade há uma pessoalização do trabalho, ao colocar que *"o trabalho meio que se torna algo pessoal"*, o participante escancara a consequência desta dinâmica que gera um "*autogerenciamento"*.

Ou seja, o participante percebe que o "*discurso meio corporativo"* — que ele critica em sua fala — ao pessoalizar o trabalho, ao colocar a constituição do seu ser dentro da sua capacidade de gerar lucro, constrói uma relação entre ser humano-trabalho baseada não só na exploração externa (patrão-empregado), mas também na interna de autogestão — ou "*autogerenciamento"* — do próprio tempo produtivo e até mesmo do próprio tempo de descanso em prol da maximização dos lucros.

A aceitação desta lógica desumanizadora ocorre através da imposição ideológica e através da tentativa de monologização do discurso em prol do discurso neoliberal. A linguagem tem grande poder de entendimento e leitura da realidade. Pois "A consciência individual é um fato social e ideológico" (Volochinov, 2017, p.97).

Como posto por Bakhtin (2016), aprendemos a língua e a linguagem através dos discursos que nos perpassam diariamente. É a comunicação social que nos apresenta o mundo, e é a nossa responsividade a esta comunicação que produz os nossos discursos, que também poderão ser respondidos. Por isso, "todas as ênfases ideológicas, embora produzidas por uma voz individual (por exemplo, a palavra) ou por qualquer organismo individual, são ênfases sociais." (Volochinov, 2017, p.111).

Assim, as ideologias que questionamos, refratamos e reproduzimos em nossos discursos diariamente não são individuais. São produto da realidade socio-histórica que nos cerca. Desta forma, podemos perceber como "A consciência se forma e se realiza no material sígnico criado no processo da comunicação social de uma coletividade organizada" (Volochinov, 2017, p.97).

O discurso neoliberal passa então a se propagar em todos os âmbitos de comunicação da vida para garantir sua lógica de exploração humana e natural e de maximização de lucros; ao mesmo tempo em que desvalida qualquer discurso que questione esta lógica, para minar e desmantelar qualquer forma de produção da vida que não o favoreça. É um discurso que promove a mercantilização da vida, a financeirização da vida pessoal e a pessoalização do trabalho. De certa forma, é um discurso que promove "um totalitarismo mercantil sem limite algum, ao qual já nada e ninguém pode escapar"(Hinkelammert, 1983, p.105).

Pois, se a sua capacidade de sobreviver, o seu valor social e, consequentemente, a sua identidade se tornam ligados à sua capacidade de produzir ou explorar o lucro do trabalho, o capital passa então a controlar toda e qualquer forma de vida e de liberdade dentro desta perspectiva. É uma sociedade na qual "o capital já não suga apenas a vida do operário, mas devora também sua alma" (Hinkelammert, 1983, p.60).

Ao debater um dos textos literários propostos na pesquisa, um participante relatou esta dinâmica de construção de identidade a partir da sua relação com o trabalho. O participante falou: *"Vestir a camisa da empresa, porque vocês são a empresa, né? (Valesan, 2026, p. 110)*.

Desta forma, o participante coloca em pauta como o discurso em torno da ideia de *"Vestir a camisa da empresa"*[31] apaga a

[31] Termo utilizado em meios corporativos relacionando o comprometimento do trabalhador com a empresa, seus objetivos e sua cultura. Mas que frequentemente promove uma dinâmica de exploração do trabalhador

distinção entre ser humano e trabalho, fazendo com que os trabalhadores sejam vistos e entendidos como a própria empresa. O participante diz que tem que *"Vestir a camisa da empresa, porque vocês são a empresa"*. Logo, ao se tornar a empresa, a sua autopercepção de valoração se relaciona com o seu papel dentro da empresa, sua capacidade de desempenho e de maximização de lucro e sua disponibilidade de *"vestir a camisa"*.

Assim, em uma sociedade capitalista neoliberal movida pela exploração, pela autoexploração e pela ideia de potencializar o desempenho dos seres humanos explorados, "o sujeito do desempenho se entrega à liberdade coercitiva ou à livre coerção de maximizar o desempenho. O excesso de trabalho e desempenho agudiza-se numa autoexploração" (Han, 2015, p.28). Nesta lógica vive-se para trabalhar e trabalha-se para (sobre)viver.

Porém, por mais que tente, a lógica e o discurso capitalista neoliberal não consegue se fazer completamente hegemônico em nossa sociedade. A linguagem está presente em toda e qualquer comunicação social. Por isso, muito embora o neoliberalismo controle os meios de comunicação e os discursos oficiais. Os seres humanos, ao utilizarem a linguagem para se comunicar diariamente, criam espaços de produção de discursos e ideologias não oficiais.

Após um tempo, o mesmo participante questiona as consequências da relação entre o ser humano e o trabalho produzidas dentro do neoliberalismo. Ele fala: "*Porque às vezes, tipo, não é só trabalhar, né? Porque a gente é mais do que um trabalho, né? A gente é uma pessoa, a gente tem... A gente vive fora do trabalho; a gente tem problemas fora do trabalho, né? A gente tem dificuldades fora do trabalho, né? Em questão, tipo, financeira, familiares, né?" (Valesan, 2026, p.112)*.

Ou seja, a percepção deste discurso e desta lógica exploratória leva o participante ao questionamento da dinâmica que eles constroem. O participante percebe que *"a gente é mais do que um trabalho"* e, ao perceber isso, passa a questionar os ideais neoliberais de totalização da vida para o trabalho. Quando ele fala

"A gente é uma pessoa", ele está reivindicando a possibilidade de ser visto, compreendido e autocompreendido como ser humano. Ao falar *"A gente vive fora do trabalho; a gente tem problemas fora do trabalho"*, ele coloca em pauta a sua existência para além dos momentos de produção e reprodução do capital.

Assim, o participante está construindo, através da linguagem, discursos e ideologias não oficiais. Nos mostrando como os mais diversos grupos sociais utilizam a linguagem, questionam ideologias e discursos e criam e representam o mundo à sua maneira, por isso é possível afirmar que "Cada época e cada grupo social possui o seu próprio repertório de formas discursivas da comunicação ideológica cotidiana [...] essas formas são inteiramente determinadas pelas relações de trabalho e pelo regime sociopolítico" (Volochinov, 2017, p.109).

Este é o oposto do movimento centrípeto do discurso; é o que Bakhtin chamou de movimento centrífugo do discurso, que acontece naturalmente em espaços de ação da força centrípeta. Ou seja, onde existem movimentos centrípetos tentando monologizar a linguagem e os discursos, existirá o movimento centrífugo, pois a língua e a linguagem são utilizadas por diferentes grupos sociais, políticos, econômicos, de gênero, entre outros. Segundo ele:

> [...] esta estratificação e contradição reais não são apenas a estática da vida da língua, mas também a sua dinâmica: a estratificação e o plurilingüismo ampliam-se e aprofundam-se na medida em que a língua está viva e desenvolvendo-se; ao lado das forças centrípetas caminha o trabalho contínuo das forças centrífugas da língua, ao lado da centralização verbo-ideológica e da união caminham ininterruptos os processos de descentralização e desunificação. (Bakhtin, 2002, p.82)

Deste modo, os processos centrífugos e centrípetos da língua coexistem diariamente. Enquanto o processo hegemônico neoliberal tenta se apoderar da língua utilizando-a como forma de imposição e tentativa de monologização dos pensamentos de

ideologias, os processos centrífugos da linguagem criam e recriam ideologias e comunicações não oficiais, os quais representam as suas formas de ler e compreender o mundo e suas realidades.

Este processo centrífugo da língua abre espaço para novas formas de pensar, viver e imaginar a realidade, quebrando a imposição e a homogeneização neoliberal. Os processos de estratificação da língua abrem frestas para o questionamento da lógica produtivista neoliberal; abrem frestas para o entendimento do ser humano para além de sua capacidade de produção e acúmulo de capital.

Ao entender como "Cada campo da criação ideológica possui seu próprio modo de se orientar na realidade, e a reflete a seu modo" (Volochinov, 2017, p.94), é possível perceber espaços dialógicos abertos a diversos entendimentos e leituras de mundo como campos de criação ideológica para além dos princípios e ideais neoliberais. E é justamente esta possibilidade de questionar a ideologia neoliberal desumanizante que será explorada no próximo tópico.

2 A força centrífuga da literatura: leitura, alteridade e resistência

O movimento centrífugo da linguagem abre espaço para a reflexão, o questionamento e a construção de respostas aos discursos hegemônicos que procuram se impor socialmente. A construção de espaços abertos a este movimento de estratificação da linguagem pode ocorrer de diversas formas, em diversos lugares.

Este texto, assim como a dissertação em que este se baseia, tem a intenção de colocar em pauta as possibilidades de reflexão e estratificação da linguagem dentro do espaço literário. A opção pelo espaço literário se deve à forma como a linguagem literária lida com os diversos discursos que perpassam a história. Por envolver diversos personagens, autor e leitor, a linguagem literária permite que vários pontos de vista se encontrem e se desencontrem

dentro da história sendo contada, levando o leitor a construir e repensar suas próprias crenças, ideais e ideologias.

Em outras palavras, a linguagem literária tem sempre uma dialogicidade latente. O discurso construído conversa entre os personagens de um texto, assim como conversa com o autor e com o leitor, proporcionando uma costura de possíveis compreensões que formam a história sendo contada.

Trata-se de uma possibilidade de desvelamento de sentidos dentro de um discurso. Como "Um sentido só revela as suas profundezas encontrando e contatando o outro, o sentido do outro" (Bakhtin, 2017, p.19), é justamente este encontro entre diversos sentidos dentro e fora do texto que proporciona a pluralidade dentro da linguagem literária.

Deste modo, a linguagem literária cria um espaço de processo centrífugo da língua e se torna uma frente à força centrípeta da linguagem, permitindo o questionamento, a reflexão e a construção de respostas a discursos hegemônicos presentes em nossa sociedade. Ou seja:

> A palavra literária pode criar os anticorpos que contrastem a expansão da "peste da linguagem", "uma epidemia pestilenta", que golpeia a humanidade na faculdade que mais a caracteriza, ou seja, o uso da palavra e que se manifesta como autoritarismo, que tende a padronizar a expressão, a achá-la, a vitrificar os significados, transformando-os em estereótipos, e eliminar toda peculiaridade singular. (Ponzio, 2020, p.15)

Durante os encontros do grupo focal - analisado na dissertação **"A PALAVRA LITERÁRIA E A CONSTRUÇÃO DE FRESTAS LIBERTÁRIAS: A RELAÇÃO DO DISCURSO HEGEMÔNICO E NÃO HEGEMÔNICO POR MEIO DA LEITURA"** - esta possibilidade de questionamento a discursos hegemônicos a partir da materialidade literária foi se tornando cada vez mais clara.

Por exemplo, ao se deparar com as dificuldades de um dos personagens do conto discutido - dificuldades ligadas à luta por sobrevivência em uma sociedade capitalista neoliberal - um dos participantes passou a refletir sobre a exploração sofrida pelo personagem, mas também a exploração sofrida por ele mesmo. O participante disse:

"Que ele tava sobrevivendo, mas daí no final não tava vivendo. Então é Sobreviver ou Viver. E isso dá para trazer para a nossa realidade. Será que a gente tá sobrevivendo ou será que a gente tá vivendo? Porque ali ele mostra que ele estava vivendo um dia após o outro. Depois, um turno após o outro. Então ele foi… parece que está se esgotando e vendo que a vida para ele não fazia mais sentido. Que era só aquilo ali, que era trabalhar, chegar em casa, sobreviver mais um dia. Sobreviver mais uma hora, sobreviver mais uma semana. E chegar até o último dia que é morrer. Então parece que ele não via um sentido para a vida dele. Ele não estava vivendo realmente, ele tava sobrevivendo ao sistema que ele estava sendo colocado." (Valesan, 2026, p.61).

Neste trecho o participante, ao refletir sobre a necessidade de sobreviver ao sistema capitalista neoliberal, se questiona sobre a diferença entre sobreviver e viver, sobre como o personagem passa a aderir à lógica capitalista neoliberal de *"trabalhar, chegar em casa, sobreviver mais um dia. Sobreviver mais uma hora, sobreviver mais uma semana. E chegar até o último dia que é morrer."*, e assim, o personagem mesmo contra a sua vontade, contribui para a maximização do lucro de seus patrões.

Porém, o participante também passa a entender e refletir como esta lógica está para além do texto literário, como esta se encontra em seu dia a dia, e demonstra isso com a sentença *"isso dá para trazer para a nossa realidade. Será que a gente tá sobrevivendo ou será que a gente tá vivendo?"*

Assim, o sentido da obra literária se construiu e se aprofundou ao entrar em contato com o sentido do outro. As possíveis compreensões da vida do personagem e do autor apresentaram outros sentidos ao encontrar o reflexo do leitor; isso porque "A interpretação de um texto sempre é um correto reflexo

do reflexo. Um reflexo através do outro no sentido do objeto refletido" (Bakhtin, 2016, p.86).

Deste modo, o participante, ao entrar em contato com o texto, ao discutir sobre as implicações na vida do personagem, ao se questionar se ele e o personagem estão vivendo ou sobrevivendo, passa a refletir sobre as consequências desta realidade em sua própria vida, questionando - de forma mais ou menos direta - a lógica produtivista capitalista neoliberal.

A leitura literária, sendo feita, abre espaço para a dialogicidade da linguagem. Ao estratificar a linguagem hegemônica neoliberal, que procura se fazer monofônica, permitiu que o leitor se conectasse com a obra a partir não só do seu lugar, mas também a partir do lugar do personagem e do lugar do autor. Por isso, "A palavra literária põe o sujeito em relação àquilo que é outro em relação à subjetividade, que não faz parte da sua palavra objetiva, através da qual se constrói e com a qual se identifica, é irredutível ao horizonte do ser, ao horizonte das possibilidades do Mesmo e da Totalidade" (Bakhtin, 2017, p.67).

Portanto, a linguagem literária, ao abrir espaço para a dialogicidade e ao questionar a lógica neoliberal hegemônica, também questiona e permite criar respostas à redução do ser humano às suas capacidades de produção e de consumo, tão presentes no discurso e na lógica neoliberal. Por isso, Ponzio diz que:

> A palavra literária se coloca sempre, em maior ou menor grau, fora do discurso funcional e produtivo, pela sua colocação exotópica, extra-localizada, fora do lugar em relação aos lugares comuns do discurso; e olha sempre para as coisas humanas com uma espécie de ironia, com uma atitude crítica, sério-cômica, mais ou menos acentuada conforme os gêneros literários e suas variantes. (Ponzio, 2020, p.63)

Desta forma, a linguagem literária permite a conexão com algo para além dos ideais produtivistas e voltados ao capital. Ela

relembra e permite o contato do ser humano com aquilo que há de mais humano dentro de si e dentro do outro. Permite que exista a valorização do ser humano e não da produção constante como forma de vida.

Assim, este contato entre texto literário e leitor quebra a ideia de identidade do ser humano ligada a papéis e posições sociais, ligada ao consumo e à produção de capital. Olhar para a relação construída entre literatura e leitor é perceber como "A palavra literária trapaceia, engana o discurso da identidade, das diferenças, dos papéis." (Bakhtin, 2017, p.69) e abre espaço para o outro, para a visão, compreensão e sentidos que só podem ser formados a partir do confronto entre leituras e visões de mundo diferentes.

Cria-se então, dentro da leitura literária, o que Ponzio coloca em seu livro "Procurando uma Palavra outra" como alteridade. Aqui a ideia de alteridade "não é aquela relativa a papéis sociais , às posições sociais, profissionais, etc…" (Ponzio, 2020, p.142), mas é uma concepção do entendimento do ser humano como ser único, não substituível, colocando em xeque a ideia de ser humano como meio de produção de valor instrumental.

Ou seja, a literatura, ao utilizar a linguagem de forma não objetiva e não funcional, estende este entendimento de existência para além da funcionalidade, para a compreensão da vida e do ser humano de forma contra-hegemônica. Permitindo uma abertura à humanidade dos outros com que está se relacionando na história e, consequentemente, na vida.

A alteridade, proposta por Ponzio, é então este direito a existir como ser humano e a compreender e olhar para o outro como humano também. É uma concepção que entra "Em contraposição à 'produtividade', que move e orienta todo o sistema de comunicação-produção, o direito à alteridade se especifica como 'direito à infuncionalidade'"(Ponzio, 2020, p.142).

A infuncionalidade, porém, não é aqui algo negativo. O direito à infuncionalidade dentro da alteridade é o que promove o direito à vida para além da relação com o capital. A

infuncionalidade se refere, então, à possibilidade de existir para além da relação produção-consumo, promovida de maneira extenuante pelo sistema capitalista neoliberal.

É possível encontrar esta alteridade dentro da literatura, pois a linguagem literária existe e se forma através de uma palavra artística, indireta, não objetiva e não produtivista. Esta linguagem promove concomitantemente a resposta àquilo que é contado e a escuta de outros discursos muitas vezes silenciados e minados dentro de sociedades neoliberais.

Ou seja, a linguagem literária não dá voz somente a um discurso específico, ao invés disso, permite que diversos discursos se entrelacem, se questionem e criem respostas uns aos outros; é, de certa maneira, uma "forma de calar, alusiva, parodística, irônica; esta forma de riso talvez seja aquela que hoje mais afirma os direitos de alteridade contra a homogeneização da identidade pela comunicação do silêncio" (Ponzio, 2020, p.67).

Um participante do grupo focal de discussão literária expressou este conceito ao falar que:

Eu acho que conforme a gente vai lendo os livros, eu acho que eles são partes do mesmo texto. Você vai criando um personagem. Ele está falando em primeira pessoa. Eu imagino que ele está falando da vida dele, mas você vai desenhando esse personagem. Você localiza ele enquanto pessoa, porque ele é um trabalhador, uma pessoa que trabalhava, uma pessoa normal que trabalhava. Ele estava localizado neste espaço, estava naquele lugar. E daí esse último texto meio que cria uma identidade para ele em relação consigo mesmo, sobre o que ele sente, sobre algo que aconteceu. Ele consegue entender que, por exemplo, ele é uma pessoa que teve um problema com drogas, e isso afetou a vida dele em alguma medida (Valesan, 2026, p. 90).

Dentro desta fala, é possível perceber como o participante, ao entrar em contato com o texto literário, vai progressivamente se relacionando cada vez mais com a alteridade do narrador-personagem das histórias sendo discutidas. Muito embora o narrador-personagem tenha exposto suas experiências de trabalhador explorado durante o texto, ao entrar em contato com

um conto específico, o participante passa a olhar para o narrador da história para além de sua posição social, de seu trabalho ou de sua capacidade produtiva e de consumo.

Ao dizer que a leitura deste conto em específico permitiu que ele (o participante) se relacionasse com a "identidade para ele em relação consigo mesmo, sobre o que ele sente, sobre algo que aconteceu." , o participante está descrevendo com suas palavras a construção narrativa do personagem. É justamente esse processo de criação do personagem, o desenho que vai se formando em sua mente desta pessoa, seus sentimentos, suas visões e leituras de mundo que permitem seu encontro com a alteridade do personagem e do autor.

O narrador-personagem deixa de ser definido apenas pela sua posição social e passa a ser compreendido pela sua singularidade interior. Sendo assim, durante a construção de sua fala e do seu discurso, percebemos como a construção do personagem permitiu a sua relação com o outro e a sua compreensão do outro como ser humano. O participante criou empatia com as dificuldades, com os pensamentos e com as vivências do narrador-personagem, ou seja, se relacionou com a alteridade do outro.

Assim, fica claro como a linguagem artística promovida na leitura literária, ao provocar a responsividade do leitor através de sua concordância e discordância da história, do personagem e do autor, abre frestas éticas à lógica desumanizadora promovida pelo neoliberalismo. Quebra a ideia de identidade ligada à posição social, à produtividade e à capacidade de consumo e abre espaço para a alteridade que se relaciona com o humano dentro de si e do outro.

São, por fim, as características estéticas da arte e da linguagem artística dentro da literatura que tornam possível e perceptível ao leitor esta experiência de alteridade, pois "o discurso artístico transmite com muito mais sensibilidade todas as mudanças na orientação sociodiscursiva mútua" (Volochinov, 2017, p.269).

Desta forma, o leitor, ao entrar em contato com o texto literário, conecta o discurso presente em sua vida com o discurso presente na arte que o perpassa. Criando, assim, a partir da estética da linguagem artística da literatura e do ato responsivo inerente à comunicação verbal, um questionamento ético da pseudo-humanização da lógica capitalista neoliberal.

Considerações finais

Procurei com este ensaio o aprofundamento sobre a relação entre texto literário e leitor e a compreensão de como esta relação abre espaços e frestas para o questionamento da identidade capitalista neoliberal baseada no lucro e na exploração. Durante a sua escrita, a construção das análises das falas permitiu perceber como a leitura literária questiona e desvela os ideais neoliberais e a identidade criada na ideia de lucro e de exploração como necessários à vida.

Assim, posso concluir que a alteridade da leitura literária abre espaço para a humanização e para o contato com o humano em um mundo capitalista neoliberal baseado na desumanização. Entender este processo se torna extremamente importante para o entendimento da leitura literária como um espaço de responsividade, criação de sentidos e questionamentos à realidade excludente e opressora.

Portanto, concluo que a leitura literária tem grande papel no processo de entendimento e questionamento da realidade opressora imposta pelo capitalismo neoliberal. E que esta, a partir de sua estética aberta e plural, abre espaço e frestas para a construção de respostas à identidade desumanizante neoliberal, respostas mais éticas, plurais e humanas.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2017.

BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e de estética:* A teoria do romance. Tradução Aurora Fornoni Bernadini José Pereira Júnior Augusto Góes Júnior Helena Spryndis Nazário Homero Freitas De Andrade. EDITORA HUCITEC ANNABLUME - 2002, São Paulo, SP

FALERO, José. *Mas em que mundo tu vive?*. São Paulo: Todavia, 2021.

FISHER, Mark. *Realismo capitalista:* é mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo?. São Paulo: Autonomia Literária, 2020.

HAN, Byung-Chul. *Sociedade do cansaço*. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2015.

HINKELAMMERT, Franz J. *As armas ideológicas da morte***.** Tradução de Luiz João Gaio. São Paulo: Paulinas, 1983.

PONZIO, Augusto. *Procurando uma palavra outra*. São Paulo: Mercado de Letras, 2020.

VALESAN, Fernanda Ribeiro. *A palavra literária e a construção de frestas libertárias: a relação do discurso hegemônico e não hegemônico por meio da leitura***.** 2026. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó,

2026. Orientadora: Camila Caracelli Scherma. Em fase de depósito na biblioteca.

VOLOCHINOV, Valentin. *A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, notas*. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019.

VOLOCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

TANTOS LABIRINTOS NARRATIVOS...

Guilherme do Val Toledo PRADO[32]

Resumo
Este ensaio apresenta uma breve narrativa reflexiva, extraída do Memorial de concurso de Professor Titular, com o sentido de abordar as múltiplas vozes constitutivas de uma posição axiológica construída na amorosidade e não indiferência aos outros, ao outro. Pretende também valorizar a posição investigativa e formativa no diálogo equipolente com as pessoas que, amorosamente, ofertam ao professor, palavras e contrapalavras, na vida e nas produções culturais.
Palavras-chave: Narrativas. Diálogo. Alteridade. Docência.

[32] Doutor em Linguística Aplicada. Prof. Titular em Educação Escolar do Departamento de Ensino e Práticas Culturais da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. E-mail: toledo@unicamp.br

Figura 1 - Mosaico do Labirinto do Minotauro em Conimbriga/Portugal



Fonte: https://www.nationalgeographic.pt/historia/o-mosaico-do-minotauro-conimbriga_2120

Labirinto
Não haverá nunca uma porta. Estás dentro
E o alcácer abarca o universo
E não tem nem anverso nem reverso
Nem externo muro nem secreto centro.
Não esperes que o rigor do teu caminho
Que teimosamente se bifurca em outro,
Que teimosamente se bifurca em outro,
Tenha fim. É de ferro teu destino
Como teu juiz.
Não aguardes a investida
Do touro que é um homem e cuja estranha
Forma plural dá horror à maranha
De interminável pedra entretecida.
Não existe. Nada esperes. Nem sequer
A fera, no negro entardecer.
(Jorge Luis BORGES, 1999, p.388).

Na porta de um labirinto

Relendo minha dissertação de mestrado, defendida em 21 de agosto de 1992 e disponibilizada na Biblioteca da Faculdade de Educação, minha atenção é orientada pelo destaque em amarelo feita pela Profa. Dra. Liana A. Serodio, no arquivo em pdf da dissertação por ela enviado após sua leitura, em maio de 2014: "procurando a constituição do professor, na língua e com ela, o narrador vai tecendo os fios de uma história cheia de conflitos. Uma história que, mesmo na instrumentalidade técnica ou nas amarras da expressividade, procura se definir pela constitutividade entre os sujeitos" (Prado, 1992, p. vi). Ou como diz Bakhtin:

> Tomo conhecimento de uma parte considerável da minha biografia através das palavras alheias das pessoas íntimas e em sua totalidade emocional: meu nascimento, minha origem, os acontecimentos da vida familiar e nacional na minha tenra infância (tudo o que não podia ser compreendido ou simplesmente percebido por uma criança) [...] Sem essas narrações dos outros, minha vida não seria só desprovida de plenitude de conteúdo e de clareza como ainda ficaria interiormente dispersa, sem unidade biográfica axiológica. (Bakhtin, 1993, p. 141-142).

É a "história cheia de conflitos" que talvez ajude a você, leitora/leitor, a ver e compreender[33], porque a escolha de narrar e produzir narrativas no meu contexto vivencial, de Prof. Guilherme – naquele momento, professor dos anos iniciais do Ensino

[33] "Ver e compreender o autor de uma obra significa ver e compreender outra consciência, a consciência do outro e seu mundo, isto é, outro sujeito ("Du"). Na explicação existe apenas uma consciência, um sujeito; na compreensão, duas consciências, dois sujeitos. Não pode haver relação dialógica com o objeto, por isso a explicação é desprovida de elementos dialógicos (além do retórico-formal). Em certa medida, a compreensão é sempre dialógica. (Bakhtin, 2003, p. 316)

Fundamental que pretendia continuar –, foi se estabelecendo, ganhando contornos outros conforme o tempo foi passando, chegando até o presente desta leitura. Na "constitutividade entre sujeitos".

No período anterior à dissertação, especificamente nos anos no curso de Pedagogia – 1984 a 1987 – as escritas de trabalhos acadêmicos para as diferentes disciplinas eram vividas por mim com muito tormento.

Viver as aulas, as apresentações de trabalho, individualmente ou em seminários, conversar sobre os conceitos explanados e experimentar o prazer de aprendê-los...tudo isso era apagado, decorrente do martírio de escrever o trabalho final, dissertar sobre o visto e aprendido e apresentar conclusões "sérias", sustentadas pelas leituras feitas ao longo das disciplinas. Nos primeiros semestres, a aprovação na maioria das disciplinas aconteceu por conta da performance nas situações coletivas, e não pela qualidade do trabalho escrito apresentado. Em algumas disciplinas, recuperação. Tanto o trabalho final quanto a escrita dissertativa, nas provas, não foram suficientes para aprovação. Na prova final, escrita, passei com média cinco ou próxima disto.

Ainda que gostasse de escrever – tenho cadernos, algumas agendas, alguns diários e muitos guardados com coisas escritas daquele período –, de algum modo a escrita dissertativa cobrada, de modo articulado às citações de referências necessárias a provar o domínio do pensamento do autor/dos autores, não saía conforme as expectativas das professoras e dos professores. Com Bakhtin (2010, p. 308) pude compreender que "dois elementos determinam o texto como enunciado: a sua ideia (intenção) e a realização dessa intenção". Ou seja, as muitas escritas por mim produzidas tinham a intenção de realizar o registro do vivido e do pensado, e as escritas dissertativas, ainda que guardassem ideias pensadas, não tinham a intenção de realizar-se como dissertações, e sim como narrações. Os comentários por escrito, "muito prolixo", "falta objetividade", "precisa ser mais focado", entre outros, eram

presentes em vários trabalhos escritos, com suas respectivas notas baixas. E no momento da entrega desses trabalhos, alguns comentários orais eram proferidos: "você falou super bem no seminário", "sua apresentação oral foi ótima", "você contou muito bem como os conceitos foram fazendo sentido para você, mas não colocou isso na escrita". Com estes últimos vinha a confirmação: eu tinha as ideias e realizava sua comunicação com um auditório interessado e participativo no contexto das aulas.

E, mais uma vez, com Bakhtin (2010, p.94-95) pude compreender o porquê de minhas "limitações" e das "potencialidades" em meus modos outros de expressão:

> Todo o conteúdo não é mais que um componente, e somente um determinado fato real de reconhecimento, singular e irrepetível, emotivo-volitivo e concretamente individual. É claro que se pode escrever tudo isso em termos teóricos e expressá-lo como lei constante do ato, porque a ambivalência da língua o permite, mas obteríamos uma fórmula vazia, que necessitaria ela mesma de um real reconhecimento singular, para não retornar nunca mais, na consciência. para a sua identidade conteudística. [...] Quanto mais próximo se está da unidade teórica (constância do conteúdo ou identidade repetitiva), tanto mais a singularidade individual é pobre e genérica, reduzindo-se a inteira questão <?> à unidade do conteúdo, e a unidade última resulta ser um possível conteúdo vazio e idêntico a si mesmo; ao contrário quanto mais a singularidade individual se mantém longe da unidade teórica, tanto mais se torna concreta e plena: a unicidade do existir como evento que se executa realmente em toda a sua variedade individual, de cujo limite extremo se aproxima o ato na sua responsabilidade. A inclusão responsável na singularidade única reconhecida do ser-evento é o que constitui a verdade [pravda] da situação.

Naqueles anos, reconheço, sentia que não dava muito para a escrita acadêmica, ainda que alguns professores incentivassem a continuidade da pesquisa e do estudo. E foram eles e elas – como os Profs. Milton José de Almeida e Ezequiel Theodoro da Silva e as

Profas. Corinta Maria Grisólia Geraldi, Sarita Maria Affonso Moyses, Lilian Lopes Martin da Silva, dentre outros – que descortinaram novos mundos de leitura e escrita, apresentando-me outros "atos responsáveis" (Bakhtin, 2010). Tanto a literatura, nacional e internacional, apresentada por eles, como também autores e autoras do campo educacional que, mesmo com seus estilos acadêmicos mais "sóbrios", ampliaram as possibilidades de compreender que era possível outro modo de estar na academia, sem reverências exacerbadas aos cânones que a instituíram, outras possibilidades de pravda . Olhando hoje na estante de casa, esses autores ainda têm lugar cativo: Italo Calvino, Franz Kafka, Manoel de Barros, Paulo Leminski, João Guimarães Rosa, Fiodor Dostoievski, Júlio Cortázar, Jorge Luiz Borges...e autoras também: Marguerite Duras, Clarice Lispector, Virginia Wolf, Cecília Meireles, Adélia Prado, Marguerite Yourcenar... Escritores e escritoras que mobilizaram minhas palavras, marcaram profundamente meus sentimentos e descortinaram em mim a possibilidade de trabalhar a palavra na produção de sentidos outros na escola, em um primeiro momento, e na universidade em momento posterior. E os autores e as autoras que favoreceram minhas escolhas no trabalho com narrativas estão lá também: Walter Benjamin, Mikhail Bakhtin, Paulo Freire, Roland Barthes, Milton José de Almeida, João Wanderley Geraldi, Michel Foucault, Corinta Maria Grisolia Geraldi, Elias Cannetti, Henry Giroux, Friederich Nietzsche, Karl Marx, Pier P. Pasolini, entre outros... Cada um deles mobilizou, com seus textos – e alguns, com o privilégio de poder conviver e conversar– minhas contrapalavras às palavras por eles proferidas, as quais propiciaram de algum modo que, no momento da escrita da dissertação de mestrado no período de 1989 a 1992, a narrativa pudesse ser eleita como o gênero do discurso (Bakhtin, 2003) privilegiado para contar os saberes e conhecimentos constituídos (e em processo de constituição) de um estudante de pós-graduação, um professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental e de um narrador de histórias e estórias – em constante formação.

E o trabalho com as narrativas passou a acontecer na escola, com as e os estudantes em algumas propostas pedagógicas, em alguns momentos nas formações continuadas de professores de que eu participava, e intensificou-se a partir de 1996, quando passei a ser estudante no programa de pós-graduação no IEL e professor na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas - Unicamp.

Especialmente na escola em que trabalhei (1990 a 1997), pude exercitar com os estudantes do ensino fundamental I o trabalho com narrativas, principalmente propondo narrativas do vivido na escola, narrativas das diferentes situações didáticas em que o aprendizado de algum conceito fora intenso ou mesmo de situações inesperadas vividas, para que a narrativa produzida pudesse ser retomada coletivamente e gerar novos modos de aprender.

A maioria das narrativas que estão presentes ao longo dos "labirintos da memória" – presentes no Memorial apresentado no concurso de professor titular – relacionam-se com minha trajetória docente. Uma trajetória que procurei, a partir das múltiplas interlocuções realizadas, associar tanto à razão quanto à emoção, tanto aos sentimentos como aos pensamentos, tanto ao trabalho docente quanto ao trabalho de pesquisar aprendido na graduação.

Fui compreendendo, que a profissão docente exige, como disse o Mestre Paulo Freire, que reconheçamos que há dois momentos preponderantes de conhecer o conhecimento:

> [o] momento em que conhecemos o conhecimento existente é preponderantemente o da docência, o de ensinar e aprender conteúdos e o outro, o da produção do novo conhecimento, é preponderantemente o da pesquisa. Na verdade, porém, toda docência implica pesquisa e toda pesquisa implica docência. Não há docência verdadeira em cujo processo não se encontre a pesquisa como pergunta, como indagação, como curiosidade, criatividade, assim como não há pesquisa em cujo andamento necessariamente não se aprenda porque se conhece e não se ensina porque se aprende. (Freire, 1992, p. 192-193)

Foram essas exigências na minha trajetória profissional como formador de professoras e professores que passaram a provocar questionamentos sobre minha própria atuação docente: estou conseguindo ensinar meus/minhas estudantes? O modo como organizo meu trabalho favorece aprendizados? Será que não estou impondo um único modo de aprender com meu ensino? Questionamentos que passaram também a encaminhar os momentos de pesquisas com as narrativas e pesquisas a partir das narrativas. Para compreender estes questionamentos, retomei minhas memórias pessoais no contato com a profissão, meus exercícios reflexivos no âmbito da graduação em Pedagogia, no Mestrado, no Doutorado, no período de Pós-Doutoramento e nas reflexões da Livre-docência.

Como diz Bakhtin (1993, p. 166-167):

> O autor da biografia é o outro possível, cujo domínio sobre mim na vida admito com a maior boa vontade, que se encontra ao meu lado quando me olho no espelho, quando sonho com a glória, quando reconstruo uma vida exterior para mim; é o outro possível que penetrou em minha consciência e que com frequência me governa a conduta, o juízo de valor e que, na visão que tenho de mim, vem colocar-se ao lado de meu eu-para-mim. [...] é o outro com quem [...] posso viver, com toda espontaneidade-ingenuidade, uma vida movimentada e feliz.

O autor da biografia é este professor da Faculdade de Educação em busca de biografar-se por meio das labirínticas narrativas, ao narrar circunstâncias que deverão lhe dar forma.

No labirinto, movimentando-me com as narrativas

> Quem vive num labirinto, tem fome de caminhos.
> (Mia COUTO, 2011, p. 30)

Se, de muitos jeitos, desloquei-me no labirinto, quais outras narrativas poderão me ajudar a caminhar nele? Há tantos acontecimentos que quero mobilizar para contar... Eles estão dispersos em diferentes anos na minha trajetória acadêmica, vivida com diferentes pessoas em diferentes espaçostempos, em diferentes e diversos cronotopos , marcados por inúmeros valores construídos e constituídos em relação com outras e outros....

Um começo foi o de (re)apresentar o modo de produção da dissertação de mestrado – Da busca de ser professor –, mobilizado pelos questionamentos feitos pela Profa. Liana quando de sua leitura do meu primeiro trabalho de pós-graduação.

Os questionamentos que ela fez me reconectaram com os conhecimentos ali presentes: "você percebeu que na dissertação de mestrado, você narrou acontecimentos vividos e os problematizou a partir de narrativas em diferentes posições exotópicas ? Como estudante, como formador, como pesquisador, como narrador?".

Como notaram, nos caminhos até aqui tomados, retomei a dissertação e, a partir da amorosidade no olhar da Profa. Liana, consegui compreender a força do narrar presente ali, a constituir e construir compreensões não generalizantes, mas situadas, de um professor-pesquisador-narrador a respeito de situações vividas, estimuladas pela busca de construir conhecimentos que pudessem orientar práticas pedagógico-educativas no contexto da escola na relação com os conhecimentos da universidade. O narrador, situado em outro lugar exotópico, narrava a vida de um estudante-pesquisador:

> E ele? O que esse conjunto de conhecimentos provocou nele? O que ele pensava sobre língua? Realmente tinha uma concepção de língua definida? Será que a concepção de língua que ele tinha não era aquela imposta, ou melhor, produzida pela escola? Talvez, por isso, em um primeiro momento ele adotou prontamente a concepção de língua que alguns autores e a coordenação do projeto propunham. Pouco a pouco, a linguagem passou a ser um conhecimento dinâmico, no qual mergulhamos, como em um mar que se transforma na trama da história social - o mar-história das

> relações sociais - e não um conhecimento que simplesmente se adquire no trabalho linguístico dos homens. (Prado, 1992, p. 92).

Relendo e rememorando os acontecimentos da e na dissertação, uma das muitas coisas que me chamaram a atenção, comentadas pela Profa. Liana, foram as marcas relativas ao deslumbramento do narrador, comentando sobre ter encontrado em um trabalho acadêmico a citação de autores literários:

> O texto que mais lhe chamou a atenção nesta época foi "Questão de Método", parte 1 do livro Desregulagens, de Laymert Garcia dos Santos. A orientadora da pesquisa tinha a intenção de que esse texto pudesse auxiliar na compreensão do como se constrói uma trajetória de pesquisa. Lembro que era comum, naqueles tempos, se ler textos xerocados, sem saber o contexto, o livro de que esses textos faziam parte. Ele não fugiu à regra, leu só texto, não o livro inteiro. Neste texto, introdução do livro onde o autor expõe os motivos e os autores - sociólogos, filósofos e cientistas políticos - que iria usar como suporte na sua reflexão sobre a técnica - racionalidade instrumental - e a sociedade tecnológica, ele também encontrou literatos citados. Georges Orwell - 1984, Aldous Huxley - Admirável Mundo Novo e Eugene Zamiatine – NousAutres. Isto o surprendeu! Por que estes autores se encontravam em um trabalho acadêmico? Qual a contribuição que a literatura podia dar à ciência, ao conhecimento científico? Pode-se até retirar do texto a afirmação que o esclareceu: "Graças à ficção tais autores, explorando os limites do problema que abordam, podem apresentar o desfecho lógico de algumas das mais importantes linhas mestras (o autor se refere a tecnocracia) que percorrem a sociedade industrial" (Santos, 1981, pág. 42-43). A literatura expondo um movimento da sociedade. A sociedade imprimindo na literatura seus valores. A literatura absorvendo, transformando e mostrando as consequências dos valores da sociedade na própria sociedade. Com esse texto ele foi mergulhando em um universo, onde a literatura e a ciência se compõem, para buscar um conhecimento da realidade que penetra, transforma e faz viver ... os homens [os seres humanos/as pessoas]. (Prado, 1992, p. 8-9)

Neste longo trecho, pode-se depreender a força de um determinado movimento, vivido por mim intensamente, inscrito no contexto da produção de conhecimento acadêmico, enquanto este acontecia junto com os questionamentos de determinadas hegemonias nos processos de produção de conhecimento científico a partir do diálogo com os cotidianos escolares. Nas palavras da Profa. Nilda Alves é que encontro, em ressonância, este forte movimento contra-hegemônico:

> Para compreender possíveis relações entre alteridade e questões epistemológico- metodológicas das pesquisas nos cotidianos, decidi que deveria me colocar no centro da discussão, coerente com a tendência das pesquisas dos/nos/com os cotidianos escolares que buscam compreender as trajetórias dos praticantes dos cotidianos e em processo comum no grupo de pesquisa que coordeno. (Alves, 2003, p. 1-8)

Como Alves, teria "eu" me colocado no centro da discussão, se tivesse conseguido falar "sobre mim" em primeira pessoa? Com esta não se espera resposta, mas busca-se enfatizar que algo impediu que "ele" se visse como "eu", pois se via como "ele, o professor" que buscava ser. E foi deste modo que me coloquei no centro dos estudos cotidianos, como o professor que se via entre outras personagens. A literatura de ficção, como no longo trecho acima, já era vista como um condicionante de desfechos para os problemas sociais.

Ser leitor de literatura me proporcionava muito das questões colocadas como respostas ao que se buscava na pesquisa, para além da preocupação com o método científico. E contando causos decorrentes das situações vividas, as narrativas tornavam-se cada vez mais potentes! No diálogo com as reflexões de Volóchinov sobre a consciência da linguagem, e a linguagem das professoras como interesse da pesquisa, que reconhecia da leitura de Marx, pude compreender: "... são os homens que, desenvolvendo sua produção material, transformam juntamente

com sua realidade – também o seu pensamento e os produtos de seu pensamento. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência" (MARX e ENGELS, 2009, p. 26).

Na perspectiva da linguagem ficou assim: "Não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação" (Bakhtin/Volóchinov, 2006). E depois, com outra tradução, da Profa. Dra. Sheila Grilo, direto do russo para o português: "Não é a vivência que organiza a expressão, mas, ao contrário, a expressão organiza a vivência, dando-lhe sua primeira forma e definindo a sua direção (Volóchinov, 2017, p. 204).

E as narrativas passaram a fazer parte das percepções e acepções linguageiras no trabalho com as professoras...Tanto como a maneira cotidianista de colocar a prática docente no centro de sua autoria, consciente das suas práticas e das respostas dos estudantes a elas. Essa "escuta sensível", essa percepção apurada de estar com, na produção de compreensões sobre a língua e a linguagem, colocavam-se na linha de frente como maneiras – no plural (pela liberdade ética/responsável de dar forma ao conteúdo no material verbal) do/a professor/a tomar consciência do ensino de língua como ensino – de levar os estudantes a tomarem também consciência de seu aprendizado de língua portuguesa, com outra visão, inclusive, de língua como linguagem.

Os seres humanos só existem como ficção, como abstração, porque existe o homem singular, o ser social – produtor da consciência do nós.

> A consciência é uma ficção fora da objetivação, fora da encarnação em um material determinado (o material do gesto, da palavra interior, do grito). Trata-se aqui de uma construção ideológica ruim, criada por meio de uma abstração dos fatos concretos da expressão social. Todavia, a consciência como uma expressão material organizada (no material ideológico da palavra, do signo, do desenho, das tintas, do som musical etc.) é um fato objetivo e uma enorme força social. Entretanto, essa consciência não se encontra acima da existência nem pode determiná-la de modo constitutivo,

> pois a consciência é uma parte da existência, uma das suas forças e, portanto, possui a capacidade de agir, de desempenhar um papel no palco da existência. Enquanto a consciência permanece na cabeça daquele que pensa como um embrião verbal da expressão, ela é apenas uma parte muito pequena da existência, com um campo de ação reduzido. No entanto, quando ela passa todos os estágios da objetivação social e entra no campo de força da ciência, da arte, da moral, do direito, ela se torna uma força verdadeira, capaz até de exercer uma influência inversa nas bases econômicas da vida social. (Volóchinov, 2017, p. 211-2012)

Como se pode ver – consegui mostrar? –, as narrativas produzidas no âmbito da dissertação de mestrado possibilitaram-me compreender, narrando e pesquisando, pesquisando e narrando, os saberes e conhecimentos – mobilizados e materializados na escrita ao longo da dissertação – de um professor-pesquisador-narrador em busca de ser professor.

Com as narrativas, nos labirintos...

Figura 2 - Labirinto de Longlead, Wiltshire, Inglaterra



Fonte: Descubre tu mundo.

Como contei em momentos anteriores, entendendo a importância das narrativas no contexto do trabalho pedagógico cotidiano, fui percebendo, ao longo da minha trajetória docente, como também era relevante mobilizar as estudantes do curso de Pedagogia para a produção de narrativas…

Uma mobilização, primeiro, em linguagem oral, do cotidiano da vida, como geralmente as narrativas emergem do cotidiano escolar, seguida do compartilhamento, usualmente realizado em encontros coletivos ou mesmo nos corredores das escolas... E, só depois, as narrativas escritas…

Não somente com as e os estudantes de graduação, mas também, desde o início das orientações de mestrado, e depois as de doutorado, a intuição de que as narrativas pudessem favorecer os processos de produção de conhecimento no contexto da pós-graduação fez-me arriscar com a indicação para as orientandas e os orientandos de que produzir narrativas, contando acontecimentos dos processos de pesquisa, pudesse favorecer a produção de

conhecimentos na pesquisa, em diálogo com o vivido e com as referências epistemometodológicas tomadas do estudo.

Esse exercício de pesquisa, em princípio, mais orientado pelas questões postas por Volóchinov no livro Marxismo e Filosofia da Linguagem, em que a expressão organiza e orienta a produção da atividade mental e, consequentemente, mobiliza linguagens e signos de diversas semioses que manifestam as relações estabelecidas com o vivido e com o pensado, foi gerando a certeza de que a expressividade narrativa, tão exercitada no contexto do cotidiano escolar, pudesse também ser realizada no contexto acadêmico.

Neste momento, vale lembrar que não estou me pautando na "estética expressiva", que mostram: Bakhtin em "*O autor e a personagem na atividade estética*" (2003) ou Volóchinov em "*Marxismo e filosofia da linguagem – fundamentos do método sociológico"* (2017) ou Medviédev (2012) em "*O método formal nos estudos literários"*. Nem me esqueço de que em "*Freudismo*" (2012), Bakhtin/Volóchinov faz um estudo crítico que nos possibilita compreender a estética baseada na expressão do interior, do indivíduo sensível e psicologicamente excepcional que, em verdade, eleva o valor do individualismo e da sensibilidade genial. Nenhuma linguagem – nem as linguagens artísticas – se origina do interior: todas se originam no outro, que provoca uma resposta responsável – na concepção proposta pelos pensadores do Círculo de Bakhtin – radicalmente social, radicalmente singular e constituída na relação entre e com os homens e mulheres.

Foi a radical assunção da perspectiva bakhtiniana, a partir do retorno da Profa. Dra. Liana Serodio dos estudos realizados no doutorado sanduíche, em diálogo com o Prof. Dr. Augusto Ponzio em 2011/2012, que favoreceu tomar uma posição radical em relação à "*Metodologia Narrativa de Pesquisa em Educação"* – materializada em livro – bem como assumir a pesquisa narrativa em três dimensões, como desenvolvida no artigo "Fontes de informações, registros investigativos e modos de produção de conhecimentos:

uma compreensão da pesquisa narrativa articulada em três dimensões".

O Prof Dr. Augusto Ponzio, em 2008, já havia publicado o livro "*Revolução Bakhtiniana"* (2008), mas só tive oportunidade de leitura aprofundada do texto devido à presença da Liana em terras italianas devido ao doutorado sanduíche, programa da CAPES, privilégio que a visão política do segundo governo do presidente Luis Inácio Lula da Silva possibilitou. Logo em seguida, já com a Profa. Dra. Liana Serodio de volta ao Brasil, foi traduzido também o No círculo com Bakhtin (2013) que tem evidentes mostras de atualização do que até então havia sido dito com e sobre Bakhtin por Augusto Ponzio, especialmente mobilizadas pelo Grupo de Estudos do Gênero – GeGê, da Universidade Federal de São Carlos, na coordenação de Valdemir Miotello. Essas relações com outras universidades também foram e ainda vão valorizando nosso compartilhamento. Em novembro de 2017, realizamos o evento itinerante, nascido nos encontros organizados pelo Gegê, o IV Encontro de Estudos Bakhtinianos– Resistências à Escatologia Política: narrativas, corpos e risos enunciando uma ciência outra. Tanto um livro quanto o outro mostram o alcance da obra bakhtiniana para outras áreas e linguagens, e não só as ciências humanas e a linguagem verbal, principalmente por se tornar uma voz com as outras, tanto do próprio Bakhtin quanto de seus companheiros de Círculo.

O estudo de "*Para uma filosofia do ato responsável"* (Bakhtin, 2010) possibilitou a compreensão de uma arquitetônica no existir-evento, ou seja, cada microato de uma atividade ideologicamente bem formada, como uma pesquisa ou a escritura de um romance, tem sempre um/a autor/a que assume sua responsabilidade com a vida e com o trabalho que realiza, endereçado a alguém em carne e osso, mesmo que seja indiretamente – portanto, um ato responsável pleno de amorosidade (estética) e não indiferença (ética). Como diz Bakhtin (2010), na dupla responsabilidade: pela vida e pela arte. Arte tomada no sentido de obra artística, mas também, por extensão, a todo produto do ato, que sempre tem um endereço de

envio e sempre requer aceitação do outro, que, assim como o eu, está inserido no mundo da cultura. Pode-se compreender a dialogia como esta expectativa de chegada ao outro e certeza de resposta. Além disso, ele mostra que a posição de alguém no cotidiano ou em momentos especiais é sempre axiológica, cognitiva e estética ao mesmo tempo, assim como quando se escreve uma narrativa. Ou um cordel, um jogo de capoeira, uma edição de filmes das crianças, uma dança na festa junina, uma resposta à atividade de matemática, etc. Ponzio diz que a obra de Bakhtin realiza no mundo uma revolução de dimensões copernicanas, no modo de pensar as artes e as linguagens, assim como nas ciências humanas, que não seriam científicas, mas heterocientíficas, principalmente a partir das elaborações do capítulo "Metodologia das ciências humanas" (Bakhtin, 2003).

Em diálogo com a Profa. Dra. Liana Serodio, porque passamos a aprofundar juntos nossos estudos bakhtinianos no contexto do grupo de orientandas e orientandos – NOZSOUTRES: Círculo Narrativo de Estudos em Educação – foi fácil compreender que os princípios basilares presentes no livro Para uma filosofia do ato responsável colaboram não só para constituirmo-nos em uma perspectiva heterocientífica, mas também para aprofundar o trabalho narrativo na formação docente e na pesquisa em educação, também numa perspectiva de pesquisa narrativa em três dimensões.

Alguns conceitos presentes no livro são tomados para a reflexão com as narrativas para aprofundar nossas proposições. Logo no início do livro, Bakhtin diz sobre o ato:

> O ato da atividade de cada um, da experiência que cada um vive, olha, como um Jano bifronte, em duas direções opostas: para a unidade objetiva de um domínio da cultura e para a singularidade irrepetível da vida que se vive, mas não há um plano unitário e único em que as duas faces se determinem reciprocamente em relação a uma unidade única. Somente o evento singular do existir no seu efetuar- se pode constituir esta unidade única; tudo o que é

> teórico ou estético deve ser determinado como momento do evento singular do existir, embora não mais, é claro, em termos teóricos e estéticos (Bakhtin, 2010, p. 39)

Portanto, temos que o ato de narrar e produzir uma narrativa constitui-se a partir do mundo da vida e do mundo da cultura no qual estão imersos o narrador e os personagens da narrativa, em unidade única. Esta unidade única é ato responsável do sujeito:

> O princípio arquitetônico supremo do mundo real do ato é a contraposição concreta, arquitetonicamente válida, entre eu e outro. A vida conhece dois centros de valores, diferentes por princípio, mas correlatos entre si: o eu e o outro, e em torno destes centros se distribuem e se dispõem todos os momentos concretos do existir. (Bakhtin, 2010, p.138)

E esse ato responsável acontece na relação com outro centro de valor: o outro, em que "se dispõem todos os momentos concretos do existir". A narrativa produzida, orientada por dois centros de valor, "diferentes por princípio, mas correlatos entre si" tem sua força principalmente por constituir-se como ato responsável sempre em relação a outro, sendo que com cada outro, em outros atos, outras narrativas são produzidas responsavelmente pelo sujeito na unidade única do seu existir.

Esses princípios – ato responsável e princípio arquitetônico do sujeito (eu-para-mim, outro-para-mim, eu-para-o-outro) – encontrados no texto inaugural de Bakhtin, penso que ajudam, a nós, pesquisadores/as narrativos/as, a compreender tanto o que orienta a produção de narrativas nos processos formativos, como também a força da narrativa nos processos investigativos.

E com isso posso retomar outro aprendizado, construído e inscrito na dissertação:

> Hoje sabe que seu auditório não é só composto daqueles professores, da tia Gisele (professora da 1ª série que o obrigava a

> copiar o "i" e o "a" infinitas vezes ou o professor da 8a série que dava listas enormes de frases para fazer análise sintática). Seu auditório é povoado de pessoas dos mais diversos estilos e posturas. O Milton, Kafka e a Raquel, Octávio Paz, Marx e a Sarita, Wanderley e Corinta, M. Cesar e muitos outros compõem sua ágora interior. Pessoas que o constituem, e que são constituídas por ele, que interagem num diálogo constante e ininterrupto. Pois a palavra, na realidade, "comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém; como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro" (Bakhtin/Volochinov, 1986, p. 113). (Prado, 1992, p. 24).

Esse aprendizado – em que o que sou é produto dos muitos que me constituem – radicalmente assumido em uma prática de pesquisa e de formação em que o narrar e as narrativas são produzidos em contextos coletivos, favorecem a produção de uma consciência de si – eu para mim – implicada na amorosidade e não indiferença na relação com as pessoas.

Uma dádiva criativa só construída pelas múltiplas vozes presentes nesta enunciação, circunscrita, datada, espacialmente e temporalmente, e que pode, em sua provisoriedade, dar um acabamento possível a essa labiríntica narrativa pedagógica enredada em inúmeras narrativas labirínticas...

Referências

ALVES, Nilda. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. *Revista TEIAS*, Rio de Janeiro, ano 4, n. 7-8, jan./dez. 2003, p.1-8.

BAKHTIN, Mikhail M. *Estética da Criação Verbal*. Editora Martins Fontes, 1993

BAKHTIN, Mikhail M. *Estética da Criação Verbal*. Editora Martins Fontes, 2003

BAKHTIN, Mikhail M. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos, Pedro&João Editores, 2010.

BAKHTIN, Mikhail M. (Valentin Volóchinov). *Freudismo*. São Paulo, Editora Perspectiva, 2021.

BAKHTIN, Mikhail M. *Teoria do romance II*: as formas do tempo e do cronotopo. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2018.

BORGES, Jorge Luis. *Obras Completas de Jorge Luis Borges*, volume 2. São Paulo, Editora Globo, 1999.

COUTO, Mia Couto. *E se Obama fosse africano?* São Paulo: Companhia das Letras, 2011

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*, Editora Paz&Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança*. Editora Paz&Terra. 2002.

MARX, Karl & ENGELS, Friederich. *Ideologia Alemã*. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2009.

MEDVIÉDEV, Pável. *O método formal nos estudos literários*. São Paulo: Editora Contexto. 2012.

PONZIO, Augusto. *Revolução Bakhtiniana*. São Paulo, Editora Contexto, 2008.

PONZIO, Augusto. *No Círculo com Bakhtin*. São Carlos, Editora Pedro&João, 2013.

PRADO, Guilherme V. T. *Da busca de ser professor*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Unicamp, 1992.

PRADO, Guilherme V. T.; SERODIO, Liana A.; PROENÇA, Heloísa H. D. M.; RODRIGUES, Nara C. *Metodologia Narrativa de Pesquisa em Educação*: uma perspectiva bakhtiniana. São Carlos: Pedro&João Editores, 2015.

PRADO, Guilherme V.T.; SOLIGO, Rosaura A.; SIMAS, Vanessa F. Fontes de informações, registros investigativos e modos de produção de conhecimentos: uma compreensão da pesquisa narrativa articulada em três dimensões. *Revista de Educacion*. Ano XIII, n.25, 2022, p.101-118.

VOLÓCHINOV, Valentin (Mikhail Bakhtin). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Editora Hucitec, 2006.

VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Rio de Janeiro. Editora 34, 2017.

A ALTERIDADE NA ERA DO BEM-ESTAR DIGITAL: UMA ANÁLISE BAKHTINIANA DOS SLOGANS DA SAMSUNG (2020-2026)

Grenissa STAFUZZA[34]

Resumo
Este texto articula os conceitos de enunciado, sujeito e alteridade, advindos dos trabalhos de Bakhtin (2010; 2016; 2017), Volóchinov (2017; 2019) e Medviédev (2012), para analisar os slogans publicitários da Samsung do período de 2020 a 2026. Sob a ótica do discurso do bem-estar e da saúde monitorada, investiga-se como a publicidade corporativa simula uma relação dialógica com o usuário. Observa-se como a materialidade slogan, tratado aqui como enunciado, portanto, relacionado à vida social, cultural, econômica, etc., produz e faz circular discursos que reiteram interesses do sistema neoliberal, consolidando valores voltados ao individualismo por meio da automação da vida pela Inteligência Artificial (IA) – o que contradiz o próprio ideal de bem-estar. Por fim, tensiona-se essa dinâmica com o conceito de tecnodiversidade de Hui (2020), questionando os limites da alteridade diante de uma racionalidade tecnológica universalizante.
Palavras-chave: Estudos bakhtinianos. Bem-estar. Tecnologia.

[34] Professora Titular da Universidade Federal de Catalão. O presente trabalho foi realizado com apoio do CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - Brasil (351533/2025-7). E-mail: grenissa@ufcat.edu.br

Introdução

A linguagem, longe de ser um sistema abstrato e imutável de formas gramaticais, realiza-se na concretude da vida social. Para Bakhtin (2016, p. 22), o enunciado é a unidade básica e real da comunicação discursiva e, aqui, observa-se os slogans publicitários da Samsung como enunciados. Todo enunciado concreto possui limites nítidos, delimitados pela alternância dos sujeitos do discurso, carregando "[...] um princípio absoluto e um fim absoluto: antes do seu início, os enunciados de outros; depois do seu término, os enunciados responsivos de outros" (Bakhtin, 2016, p. 29). Assim, interessa também a compreensão de que o sentido é produzido no próprio acontecimento do enunciado, na relação viva entre vozes, resposta e contexto.

Essa natureza sócio-histórica é reforçada por Medviédev, ao postular que o enunciado pertence irrevogavelmente à realidade social. Para o autor, "a própria presença peculiar do enunciado é histórica e socialmente significativa. Da categoria de uma realidade natural, ele passa para a categoria de uma realidade histórica" (Medviédev, 2012, p. 183). O enunciado não flutua em um vácuo. Ao contrário disso, o enunciado é constituído por sua "atmosfera axiológica e sua orientação no meio ideológico" (Medviédev, 2012, p. 185).

Ao considerar o contexto histórico de produção e circulação dos slogans publicitários da Samsung, verifica-se que a primeira menção de um discurso próximo de bem-estar na comunicação da Samsung aparece em 2005, com a estratégia de marketing integrada "Samsung Experience", que vende a marca como uma experiência sensorial, emocional, social e intelectual mais do que como anúncio tradicional. Já o uso explícito de linguagem de bem-estar aparece de forma clara a partir de 2018, sobretudo em torno do aplicativo gratuito de monitoramento de saúde e bem-estar Samsung Health e dos lançamentos dos *smartwatch* (conhecido comercialmente como Galaxy Watch, é um relógio inteligente projetado para

funcionar como uma extensão do smartphone diretamente no pulso do usuário).

É importante destacar que uma pesquisa recente do Global Wellness Institute revela um mercado de bem-estar em plena ascensão (2023-2028), valendo 26% a mais do que no período pré-pandemia. A indústria do bem-estar é atualmente cerca de quatro vezes maior do que a indústria farmacêutica global (US$ 1,6 trilhão) e equivale a quase 60% do total de gastos dos consumidores com saúde (US$ 10,6 trilhões). Isso significa que a publicidade de bem-estar movimenta uma indústria multibilionária global — avaliada em trilhões de dólares — ao transformar o autocuidado em um mercado altamente lucrativo.[35]

O discurso do bem-estar aparece na publicidade da Samsung de maneira consolidada a partir de 2020. Os slogans listados a seguir ilustram essa questão[36]:

a) (2020) "O monitoramento de saúde mais avançado em um smartwatch."

b) (2021) "O relógio que melhor conhece você." / "Não apenas ouça seu corpo. Conheça-o."

c) (2022) "O dispositivo ideal para uma vida mais saudável."

d) (2023) "Conheça sua saúde por dentro."

e) (2024) "Seu corpo fala, a Samsung traduz."

f) (2025) "Conforto, inteligência avançada e saúde contínua em cada segundo do seu dia."

g) (2026) "Sua saúde, descomplicada."

---

[35] Ver mais em: https://globalwellnessinstitute.org/press-room/press-releases/the-global-wellness-economy-reaches-a-new-peak-of-6-3-trillion-and-is-forecast-to-hit-9-trillion-by-2028/ Acesso em: 10 de out. 2026.

[36] Pesquisa realizada com base no site (https://www.samsung.com/br/) e nos perfis da Samsung Brasil nas redes sociais, especialmente, no Instagram da Samsung Brasil (@samsungbrasil) e no Facebook da Samsung Brasil (https://www.facebook.com/SamsungBrasil).

Os slogans da Samsung (2020–2026) funcionam como enunciados concretos e historicamente situados, demonstrando que a linguagem da marca é impregnada pela atmosfera ideológica de sua época. A transformação cronológica dos enunciados – que migram do monitoramento técnico em 2020 para o autoconhecimento e a "saúde descomplicada" até 2026 – reflete uma resposta discursiva direta às demandas mutáveis da sociedade contemporânea por bem-estar. Assim, cada slogan atua como um elo na cadeia de comunicação, buscando provocar uma atitude responsiva no consumidor ao transformar dados biométricos em uma realidade social e historicamente significativa.

Todo e qualquer enunciado possui uma orientação axiológica que se manifesta materialmente por meio da entonação expressiva, a qual difere da estabilidade sintática por refletir a singularidade histórica e a situação concreta do dizer. Conforme Volóchinov (2019, p. 122-123), a avaliação social "[...] determina a própria escolha da palavra e a forma do todo verbal, encontrando a mais pura expressão na entonação". A entonação costura organicamente o verbal e o extraverbal (o dito e o não dito), operando como o canal pelo qual "a palavra entra em contato direto com a vida" e "o falante entra em contato com os ouvintes" (Volóchinov, 2019, p. 123). É nessa dinâmica conceitual que Bakhtin (2016, p. 16) sintetiza: a língua passa a integrar a vida por enunciados concretos, transformando o enunciado em um "núcleo problemático de importância excepcional".

1 Sujeito e alteridade: os slogans de bem-estar sob análise

Para compreender o enunciado na contemporaneidade, é imperativo considerar a concepção de sujeito e alteridade nos estudos bakhtinianos. O sujeito bakhtiniano não é um ego cartesiano, isolado e autossuficiente; ele é constitutivamente dialógico. Bakhtin (2010) oferece a base da alteridade, pois, o "eu" não é visto como substância fechada: o "eu" só se constitui em relação com o "outro", por meio de diálogo, responsividade,

endereçamento e responsabilidade, sempre num mundo de experiência única e não finalizável. Para Bakhtin (2010, p. 138): "A vida conhece dois centros de valores, diferentes por princípio, mas correlatos entre si: o eu e o outro, e em torno destes centros se distribuem e se dispõem todos os momentos concretos do existir."

Volóchinov (2017, p. 129), por sua vez, oferece uma crítica mais direta ao individualismo/sujeito abstrato, com a compreensão de que a consciência é um fenômeno socioideológico. Esse debate relaciona-se com a alteridade porque o autor desloca a origem da mente para o social: linguagem, interação, ideologia e resposta do outro. A alteridade é a estrutura constitutiva da consciência e do sentido. Assim, a identidade humana constrói-se na fronteira, no encontro com o outro. A alteridade, ou seja, o reconhecimento e a aceitação do outro como um ser único, autônomo e radicalmente diferente de nós, constitui o princípio basilar para a fundação do próprio "eu".

De acordo com Bakhtin (2017, p. 109-110; grifos do autor):

> Na existência interior do outro vivenciada por mim (vivenciada ativamente na categoria de *alteridade*), a existência e o imperativo não estão rompidos nem são hostis mas estão organicamente vinculados, situados no mesmo plano axiológico; o *outro* cresce organicamente no sentido.

A categoria da alteridade pressupõe, fundamentalmente, a existência de uma intersubjetividade viva, compreendida como o espaço relacional e dialógico em que duas ou mais consciências autônomas se encontram e se afetam mutuamente. Ao vincular organicamente a existência e o imperativo em um mesmo plano axiológico, o autor demonstra que o sentido é produzido no espaço intersubjetivo, onde a validação ativa da diferença do outro é a condição indispensável para a expansão e a significação da própria vida. Sob essa compreensão, o diálogo constitui o próprio modo de ser da linguagem e da consciência humana (socioideológica). Não há enunciado monológico absoluto sob o crivo da alteridade;

mesmo a palavra silenciosa está voltada para a resposta presumida de um interlocutor.

Ao enunciar “O relógio que melhor conhece você” ou “Seu corpo fala, a Samsung traduz”, a publicidade subverte a lógica da alteridade bakhtiniana. O "outro" necessário para a construção da minha identidade deixa de ser um sujeito humano histórico e passa a ser o dispositivo tecnológico, a empresa/marca (“o relógio”/”a Samsung”).

O slogan “Seu corpo fala, a Samsung traduz” opera diretamente na relação entre o verbal e o extraverbal (Volóchinov, 2019). Os sinais biológicos do sujeito (frequência cardíaca, saturação de oxigênio, níveis de estresse) são instâncias do extraverbal, do "não dito". A tecnologia promete ser a ponte entonacional que dá sentido a esse corpo ruidoso, transformando a biologia em um enunciado legível.

Ocorre aqui uma monologização do diálogo: o falante é induzido a crer que está travando uma relação íntima com seu próprio eu (“Conheça sua saúde por dentro”), mas essa resposta é rigidamente predeterminada pelos parâmetros da corporação. A "atmosfera axiológica" (Medviédev, 2012) desses slogans está saturada pelo valor neoliberal do desempenho: ser saudável é um dever individual, mensurável a cada segundo (“saúde contínua em cada segundo do seu dia”).

Nos estudos bakhtinianos, a alteridade não se reduz a um conceito acessório, mas constitui o fundamento ontológico do ser humano, cuja existência é intrinsecamente relacional e não autossuficiente. Como aparece em Bakhtin (2017, p. 341) na reformulação do livro sobre Dostoiévski, o indivíduo não possui um território interior soberano; a consciência e a autoconsciência são geradas na fronteira, no limiar tenso onde o "eu" se revela unicamente através e com o auxílio do "tu". O ser é, essencialmente, convívio profundo, de modo que o ensimesmamento e o isolamento equivalem à perda de si. É a partir do olhar exotópico do outro que o sujeito recebe o seu acabamento e compreende os momentos transgredientes à sua própria percepção, espreitando

permanentemente os reflexos de sua imagem externa na consciência alheia para validar sua própria existência.

Essa dinâmica existencial da alteridade materializa-se socialmente por meio da palavra discursiva, que Volóchinov (2017) define como um território estritamente bilateral e comum entre interlocutores. A palavra comporta sempre duas faces, funcionando como uma ponte lançada entre o locutor e o ouvinte, cujo apoio reside simultaneamente em mim e no outro (Volóchinov, 2017, p. 205). O enunciado, portanto, rejeita qualquer possibilidade de monologismo absoluto, pois a linguagem é o produto vivo da interação social onde se cruzam e se combinam duas consciências humanas e corpóreas. É nesse entrelace de vozes, expressões faciais e olhares que o ser da expressão se realiza, confirmando que a identidade humana e a coletividade só ganham forma quando o sujeito "existe axiologicamente apenas no outro e para o outro, é partícipe desse mundo em que ele não existe dentro de si mesmo." (Bakhtin, 2017, p. 90).

A interface entre os estudos bakhtinianos e o conceito de tecnodiversidade de Hui (2020) ganha materialidade crítica na denúncia desse simulacro de alteridade promovido pela tecnologia hegemônica. Quando Hui (2020, p. 19) afirma que "(...) sem confrontarmos o conceito de tecnologia em si, dificilmente seremos capazes de preservar a alteridade e a diferença", o autor aponta para a necessidade urgente de desmistificar a cosmovisão técnica ocidental — universalista e monológica, portanto, homogênea — que tenta absorver todas as esferas da existência humana, incluindo o corpo, a saúde e o discurso.

2 O discurso de bem-estar nos slogans da Samsung

A partir de 2020, os slogans publicitários da Samsung que promovem dispositivos vestíveis (*smartwatches*) operam uma transição explícita para o discurso do bem-estar, da saúde contínua e do autoconhecimento. Observa-se um deslocamento discursivo que migra do monitoramento técnico-científico para a promessa de

um autoconhecimento mediado por algoritmos. Esse movimento não é neutro; ele reflete uma resposta discursiva direta às demandas de uma sociedade saturada pelas lógicas neoliberais do desempenho, operando o que se pode classificar como um verdadeiro simulacro de alteridade.

O ponto de partida dessa trajetória consolida-se em 2020 com o slogan "O monitoramento de saúde mais avançado em um smartwatch". Este enunciado inicial possui um caráter marcadamente instrumental e mecânico, ancorado na precisão da vigilância biométrica. Nele, a atmosfera axiológica manifesta-se na transformação da saúde em um dever individual mensurável, preparando o terreno para uma interiorização mais profunda da marca na consciência do consumidor. Essa interiorização ganha contornos ontológicos nos anos seguintes, especificamente em 2021, com os enunciados "O relógio que melhor conhece você" e "Não apenas ouça seu corpo. Conheça-o", estendendo-se pelas campanhas de 2022 ("O dispositivo ideal para uma vida mais saudável") e 2023 ("Conheça sua saúde por dentro"). Nestas formulações, a publicidade subverte radicalmente a lógica da alteridade formulada por Bakhtin. Se na teoria dialógica o "eu" é constitutivamente inacabado e necessita obrigatoriamente do olhar exotópico do outro humano para se reconhecer e se constituir, a engrenagem publicitária substitui esse outro histórico pelo dispositivo tecnológico. O relógio inteligente é coroado como o sujeito capaz de conceder o acabamento existencial ao usuário, prometendo uma ilusória relação íntima do indivíduo consigo mesmo. Trata-se, contudo, de uma monologização do diálogo, visto que a resposta e o sentido sobre a própria saúde são rigidamente predeterminados pelos parâmetros e códigos da corporação.

O ápice desse processo de intermediação da consciência ocorre no biênio seguinte. O slogan de 2024, "Seu corpo fala, a Samsung traduz", ilustra com precisão cirúrgica a correlação teórica entre o verbal e o extraverbal proposta por Volóchinov. Os sinais biológicos do sujeito — tais como a frequência cardíaca, o

estresse e a saturação de oxigênio — habitam a esfera do não dito, do ruído puramente corpóreo. A tecnologia corporativa apresenta-se, então, como a ponte entonacional indispensável, a única instância capaz de decodificar a biologia silenciosa e transformá-la em um enunciado socialmente legível. Essa captura neoliberal expande-se em 2025 com o slogan "Conforto, inteligência avançada e saúde contínua em cada segundo do seu dia", em que a temporalidade do viver é inteiramente colonizada pela exigência do monitoramento ininterrupto. O território interior soberano do sujeito dissolve-se na fronteira com o dispositivo, legitimando a premissa de que a existência e o desempenho contínuo estão organicamente vinculados no mesmo plano de valor do mercado.

Finalmente, a culminância dessa evolução discursiva atinge a sua forma mais refinada e perigosa em 2026 com o enunciado "Sua saúde, descomplicada". Ao apagar o tensionamento crítico, as contradições e a própria complexidade que regem o existir e o cuidar de si, a marca sela a naturalização da mediação tecnológica. O apagamento do caráter relacional da saúde coincide com a denúncia de Hui (2020, p. 187) acerca da ausência de tecnodiversidade nas estruturas técnicas hegemônicas. A cosmovisão técnica ocidental e corporativa universaliza e homogeneíza o discurso do bem-estar, absorvendo o corpo e a subjetividade em um circuito monológico de consumo fluido. O que os slogans da Samsung revelam, portanto, ao longo de sua transformação cronológica, é um sofisticado mecanismo de captura discursiva que, sob a promessa de conexão e autoconhecimento, afasta o sujeito do convívio profundo e da intersubjetividade viva com o outro humano, transformando a busca pela saúde em uma mercadoria altamente lucrativa e rigidamente controlada.

A análise dos slogans, longe de esgotar outras possibilidades de interpretação, demonstra a consolidação do discurso de bem-estar na publicidade da Samsung no período de 2020 a 2026. Os slogans analisados, enquanto enunciados, possuem limites nítidos determinados pela intencionalidade discursiva da marca e pela busca por uma alternância de sujeitos — ou seja, eles

nascem para provocar uma resposta (atitude responsiva) no consumidor.

Conforme postulado por Medviédev (2012, p. 184), "entre o sentido e o ato (enunciado), entre o ato e a situação concreta histórico-social, é estabelecida uma ligação histórica, orgânica e atual". Sob essa perspectiva, na transição temática dos slogans ao longo dos anos, que acompanham o contexto social do neoliberalismo e respondem às demandas da "atmosfera axiológica" de sua época, observa-se:

- 2020 ("O monitoramento de saúde mais avançado..."): Foca no aspecto puramente técnico e instrumental da máquina. Reflete o início da pandemia de COVID-19, onde dados concretos de oxigenação e batimentos eram a prioridade imediata do meio social.
- 2021–2023 ("O relógio que melhor conhece você"; "Conheça sua saúde por dentro"): O foco desloca-se da máquina para o indivíduo. O enunciado passa a dialogar com a tendência histórica de busca pelo autoconhecimento e personalização do cuidado físico e mental pós-crise sanitária.
- 2024–2026 ("Seu corpo fala, a Samsung traduz"; "Sua saúde, descomplicada"): Consolida-se a imersão na era da Inteligência Artificial. A Samsung assume o papel axiológico de "tradutora" e "descomplicadora" de uma rotina hiperconectada e saturada de dados, prometendo "saúde contínua" no cotidiano.

Esses slogans publicitários não nascem do nada, nem são escolhas puramente neutras, inocentes ou casuais. Eles emergem saturados de uma orientação ideológica capitalista e tecnológica contemporânea, que ressignifica o conceito de "bem-estar". O bem-estar, aqui, deixa de ser uma condição biológica passiva e passa a ser enunciado como um projeto ativo de consumo, vigilância consentida e otimização diária do "eu", viabilizado pela mediação técnica da marca e de seus relógios.

Em suma, os slogans da Samsung de 2020 a 2026 funcionam como elos de uma cadeia de comunicação discursiva. Eles respondem aos enunciados anteriores do mercado e dos próprios anseios sociais dos consumidores, projetando um posicionamento de marca que transforma dados biométricos em linguagem humana, histórica e socialmente significativa. Constata-se uma deliberada estratégia mercadológica de simulação dialógica que projeta no dispositivo tecnológico um efeito ilusório de alteridade. Como o diálogo e a alteridade exigem o encontro de consciências humanas e socialmente situadas, um algoritmo é conceitualmente incapaz de exercê-los, operando sempre sob um monologismo técnico programado e unidirecional. Contudo, enunciados como "O relógio que melhor conhece você" (2021) e "Seu corpo fala, a Samsung traduz" (2024) utilizam a personificação antropomórfica para mascarar essa barreira técnica, criando a ilusão de que o dispositivo é um parceiro interativo autônomo. Essa engrenagem ideológica visa convencer o consumidor de que o autoconhecimento e o acabamento de sua própria saúde dependem intrinsecamente da mediação instrumental da marca, convertendo uma relação de consumo de dados em um simulacro de fronteira existencial.

3 O tensionamento com a tecnodiversidade de Yuk Hui

Essa aparente alteridade oferecida pelos algoritmos da saúde esbarra em uma provocação filosófica contemporânea. Ao analisar a onipresença dessas tecnologias universais de monitoramento, ecoa-se, aqui, o pensamento do filósofo Yuk Hui sobre a tecnodiversidade. Hui (2020, p. 187) adverte que é necessária: "(...) uma reconstrução das histórias da cosmotécnica que foram eclipsadas pela busca por uma história universal da tecnologia (...) e um chamado à experimentação nas artes e nas tecnologias para o futuro." A proposta de Hui denuncia que a tecnologia moderna ocidental se universalizou como uma "monocultura tecnológica". Quando a Samsung enuncia que possui

“O dispositivo ideal para uma vida mais saudável”, ela impõe uma métrica universalizante sobre o que significa viver bem.

Hui (2020, p. 122) afirma que “O pensamento cibernético ainda é um pensamento totalizante, já que visa absorver o Outro em seu interior – como a lógica hegeliana, que vê a polaridade não como divergente, mas como motivação para uma identidade sintetizada”. Percebe-se que os slogans prometem reconhecer a singularidade do usuário ("conhece você"), mas fazem o oposto: enquadram a subjetividade humana em padrões globais de dados. Se para Bakhtin a alteridade exige o reconhecimento do outro como um ser único, autônomo e radicalmente diferente, a racionalidade técnica atual opera pela redução da diferença. O relógio só "conhece" o usuário na medida em que este se conforma às médias estatísticas de sono, passos e batimentos cardíacos estabelecidas em laboratórios globais.

A entonação expressiva da vida, que Medviédev (2012, p. 185) lembra ser determinada por sua situação concreta e histórica no enunciado, é substituída por uma entonação sintética, padronizada e puramente funcional. É preciso confrontar a tecnologia como uma força ideológica monolítica, de modo que a alteridade não seja sufocada. O usuário perde a autonomia de dialogar com seu corpo a partir de sua herança cultural, territorial e subjetiva, passando a depender de um "tradutor" corporativo universal.

No início da década, a publicidade corporativa ainda se ancorava no fetiche da precisão instrumental. O slogan de 2020, “O monitoramento de saúde mais avançado em um *smartwatch*”, limitava-se a exaltar o progresso científico moderno como um fim em si mesmo, medindo a eficiência humana pela régua da inovação. Contudo, a estratégia de mercado rapidamente compreendeu que a eficácia do capitalismo de vigilância reside na captura da subjetividade. Com os slogans de 2021 (“O relógio que melhor conhece você” e “Não apenas ouça seu corpo. Conheça-o”) e 2023 (“Conheça sua saúde por dentro”), opera-se uma deslegitimação do conhecimento intuitivo e biológico do

indivíduo. Ao sugerir que o sujeito necessita de uma tela para decifrar seu próprio interior, a marca valida a tese de que os diferentes modos de se relacionar com a vida e com o próprio corpo estão sendo agressivamente substituídos por métricas algorítmicas, transformando o autoconhecimento em uma mercadoria de luxo dependente de consumo.

O ponto de inflexão dessa trajetória manifesta-se nos slogans de 2024 e 2025: "Seu corpo fala, a Samsung traduz" e a promessa de uma "saúde contínua em cada segundo do seu dia". O enunciado de 2024 expõe o núcleo da denúncia de Hui (2020, p. 91): a tentativa de silenciar o pluralismo cultural e linguístico em prol de uma linguagem universal corporativa. Se o corpo fala uma língua que o próprio ser humano é incapaz de compreender sem um intermediário digital, a empresa assume o papel de colonizadora da existência, detendo o monopólio da verdade sobre o bem-estar. Essa vigilância contínua, que captura cada segundo do fluxo temporal do indivíduo, demonstra a "disseminação planetária" da técnica voltada para o controle mercantil e para a mineração de dados, culminando na ilusão de simplicidade de 2026 ("Sua saúde, descomplicada"), onde a complexidade das estruturas de dominação é ocultada por uma interface amigável de conveniência instantânea.

Diante desse cenário, os slogans da Samsung funcionam como um alerta prático para a necessidade urgente de um pluralismo epistemológico. O que o marketing vende como "evolução para uma vida saudável" é, na verdade, a entrega passiva da agência humana às diretrizes do mercado globalizado. Romper com o determinismo tecnológico que esses dispositivos promovem exige atender ao chamado de Hui (2020, p. 91): "precisamos nos reapropriar de maneira consciente da ciência e da tecnologia modernas (...)", transformando o que hoje serve à homogeneização do mercado em uma oportunidade histórica para redirecionar as ferramentas técnicas a serviço da diversidade cultural e da emancipação social. É preciso reconstruir a legitimidade dos mundos simbólicos que não se submetem aos

gráficos de um aplicativo e redirecionar a tecnologia globalizada para que ela sirva à emancipação e à diversidade da vida, e não à sua tradução e exploração ininterrupta pelo capital.

Sob essa perspectiva, pode-se observar nos slogans da Samsung (2020-2026) uma ilustração de como o capitalismo contemporâneo se apropria da tecnologia para moldar a subjetividade e mercantilizar a existência humana. Enquanto Hui (2020, p. 91) argumenta que os variados modos de conhecimento e de relação com o mundo não podem ser medidos pelos avanços técnicos e científicos modernos, o marketing da Samsung opera precisamente no sentido inverso: a saúde, o autoconhecimento e a própria identidade tornam-se dependentes da mediação e da validação algorítmica de seus dispositivos. Em suma, os slogans publicitários da Samsung exemplificam o avanço de uma racionalidade técnica que tenta asfixiar o pluralismo e o contraditório. Em vez de uma reapropriação consciente da tecnologia para servir à diversidade e à emancipação das formas de vida, a dinâmica de mercado induz o sujeito a submeter sua própria agência e autopercepção às diretrizes e ao vocabulário do capitalismo tecnológico.

A interface entre os conceitos aqui discutidos advindos dos estudos bakhtinianos e o conceito de tecnodiversidade de Hui (2020) ganha materialidade crítica justamente na denúncia do simulacro de alteridade promovido pela tecnologia hegemônica. Quando Hui afirma que sem confrontarmos o conceito de tecnologia em si dificilmente seremos capazes de preservar a alteridade e a diferença, ele aponta para a necessidade urgente de desmistificar a cosmovisão técnica ocidental, cuja lógica universalista tenta absorver e monologizar todas as esferas da existência humana, incluindo o corpo, a saúde e o discurso. Ao projetar o dispositivo tecnológico como o parceiro interativo ideal, os slogans da Samsung subvertem o pensamento bakhtiniano — no qual o sujeito é constitutivamente dialógico e necessita do encontro real com a diferença humana para fundar o próprio eu. Essa substituição do outro social pela máquina opera o que se define

como a monologização do diálogo, pois induz o consumidor a crer que está travando uma relação íntima de autoconhecimento, quando, na verdade, sua resposta está rigidamente predeterminada pelos parâmetros e interesses métricos da corporação.

Essa captura da alteridade manifesta-se de forma violenta na tradução que a tecnologia promete fazer na fronteira entre o verbal e o extraverbal. Ao enunciar que "O corpo fala, a Samsung traduz", a marca se apropria da ponte entonacional, mas despoja os biossinais de sua circunstância social e de sua singularidade histórica para transformá-los em dados abstratos voltados à produtividade neoliberal. O estresse, o cansaço e o ritmo cardíaco deixam de ser vivências expressivas que se realizam no limiar do convívio profundo e passam a ser tratados como números pasteurizados em um gráfico de desempenho contínuo. Em vez de promover a vida na fronteira, onde o "eu" olha o outro nos olhos para receber o seu acabamento existencial, a racionalidade algorítmica estimula o ensimesmamento técnico. O território comum e bilateral do discurso é substituído por um reflexo especular de dados digitais, evidenciando que confrontar o conceito de tecnologia torna-se um imperativo teórico e político para salvaguardar a autêntica alteridade e impedir que a consciência humana seja inteiramente colonizada por um simulacro mercantil.

Considerações finais

A análise dos slogans da Samsung de 2020 a 2026, sob a articulação conceitual dos estudos bakhtinianos e da tecnodiversidade de Hui (2020), revela uma trajetória discursiva que performa a automação progressiva da existência e o aprofundamento do individualismo contemporâneo através da Inteligência Artificial. Longe de serem enunciados neutros ou meras descrições técnicas, os slogans funcionam como elos de uma cadeia ideológica saturada por uma atmosfera axiológica que

transfere a responsabilidade da saúde e da própria constituição do sujeito para o domínio do algoritmo corporativo, apagando a dimensão social e relacional do ser.

Do ponto de vista da publicidade neoliberal, os resultados obtidos com a análise demonstram que as estratégias de marketing de bem-estar operam uma monologização da alteridade, substituindo a intersubjetividade humana por interfaces algorítmicas e individuais de autovigilância. Esse processo naturaliza a automação da vida e a ideologia do desempenho, esvaziando a dimensão coletiva da saúde em favor de uma lógica capitalista de consumo.

Contudo, confrontar o conceito de tecnologia através da tecnodiversidade de Hui (2020) permite desmascarar essa falsa alteridade. O simulacro de diálogo proposto pelas campanhas publicitárias que instrumentalizam a saúde e o bem-estar digital para a comercialização de *smartwatches* configura-se como uma estrutura profundamente assimétrica e monológica. Preservar a diferença e a alteridade na era digital exige reivindicar o direito a enunciados que fujam da padronização algorítmica, garantindo que a entonação que une a palavra à vida continue sendo um ato eminentemente humano, histórico e socialmente plural.

Referências

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

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

HUI, Y. *Tecnodiversidade*. Tradução de Humberto do Amaral. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

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

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

VOLÓCHINOV, V. (1929) *Marxismo e filosofia da linguagem*: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

DENTRE O DISCURSO MISÓGINO E A "DEFESA DA MULHER": DIALOGISMO, ALTERIDADE E POLIFONIA NAS DISPUTAS ELEITORAIS DE 2026

Maria Catarina Wanzeler CARVALHO[37]
Dilma Costa Nogueira DIAS[38]
José Anchieta de Oliveira BENTES[39]

Resumo

O presente estudo tem como objetivo analisar o discurso político-eleitoral brasileiro contemporâneo, que circula nas redes sociais e que coloca em confronto diferentes enunciados atribuídos ao candidato à Presidência da República Flávio Bolsonaro, especialmente aqueles que mobilizam a pauta da defesa da mulher. Parte-se da compreensão de que o citado sujeito político ao longo de sua trajetória pública, produziu discursos misógino, transfóbico e machista sobre as mulheres e que foram criticados e repudiados, enquanto, no contexto das Eleições Gerais de 2026, passam a mobilizar e proferir discursos de proteção, valorização e defesa da mulher. Para tanto, tomamos como base, para a análise, os conceitos de dialogismo, alteridade e polifonia de Mikhail Bakhtin e do Círculo em que o estudo nos ajudam a compreender como

[37] Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade do Estado do Pará. Integrante do Grupo de Estudos em Linguagem e Práticas Educacionais da Amazônia (GELPEA). E-mail: wanzelercatarina@gmail.com

[38] Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade do Estado do Pará. Integrante do Grupo de Estudos em Linguagem e Práticas Educacionais da Amazônia (GELPEA). E-mail: dilmacndias@gmail.com

[39] Pós-doutor em educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Professor adjunto da Universidade do Estado do Pará. Integrante do Grupo de Estudos em Linguagem e Práticas Educacionais da Amazônia (GELPEA). E-mail: anchieta2005@yahoo.com.br

enunciados proferidos anteriores entram em relação com discursos eleitorais contemporâneos, produzindo tensões, deslocamentos e ressignificações, e como a afirmação de "defesa da mulher" participa da construção de uma imagem política direcionada ao eleitorado feminino que se apropria de uma pauta e de uma luta com intuito de apenas se beneficiar nas eleições. As redes sociais são espaço de circulação, confronto e ressignificação de discursos, nos quais diferentes vozes sociais disputam sentidos sobre gênero e representação. Argumenta-se que a mudança discursiva observada pode ser analisada como uma disputa pela legitimidade de falar sobre e em nome das mulheres no espaço político-eleitoral. Assim, a pesquisa evidencia como as representações do feminino são mobilizadas e reconstruídas no discurso político contemporâneo.
Palavras-chave: Discurso político. Eleições 2026. Dialogismo. Alteridade. Polifonia. Gênero.

Introdução

No Brasil estamos vivenciando um momento muito importante para a democracia e para o povo brasileiro. Momento em que a população brasileira vai escolher e eleger democraticamente seus representantes para governar o país por quatro anos. No entanto, culminando na reta final da campanha para escolher quem vai assumir os cargos de presidente, governadores, senadores e deputados do país está sendo marcada por um período de intensa polarização política e transição institucional, tal discurso constitui um campo de tensão entre diferentes visões de mundo, projetos de poder e ideologias.

O período eleitoral constitui um momento privilegiado para observar as transformações e disputas que atravessam o discurso político. Nesse período, candidatos, grupos políticos e apoiadores intensificam a produção de discursos destinados a diferentes segmentos da sociedade, construindo imagens de si, apresentando

propostas, buscando estabelecer relações e identificação com eleitores.

Para isso, eles utilizam as redes sociais digitais como ferramenta para realizar a divulgação de suas propagandas e convencer o eleitor a votar neles. Essa prática foi regulamentada no Brasil em 15 de agosto por meio da Lei nº 12.034/2009 com o intuito de ampliar o espaço de circulação desses conteúdos produzidos por candidatos, partidos políticos, apoiadores e usuários.

No entanto, nesta eleição tem se observado a presença intensiva de discursos voltados especificamente às mulheres. O eleitorado feminino passa a ser interpelado por enunciados que mobilizam expressões como "defesa da mulher", "proteção", "segurança", "respeito", "valorização" e "garantia de direitos".

Essa arena discursiva nos possibilita analisar o que acontece quando sujeitos políticos que, em outros momentos de sua trajetória pública, estiveram envolvidos em discursos sobre as mulheres onde se expressaram e agiram de forma machistas, misóginas e transfóbicas e por conta do período eleitoral passaram a construir uma imagem pública de defensores das mulheres.

Isso se evidencia quando se observa a trajetória discursiva de Flávio Bolsonaro. Em 9 de junho de 2026, por exemplo, reportagens do canal Metrópole registram uma estratégia de aproximação com o eleitorado feminino, incluindo propostas relacionadas à proteção das mulheres e declarações sobre indicação de mulheres para o Supremo Tribunal Federal. O canal do Jornal Poder divulgou um vídeo, em que o então candidato afirmou, na convenção do Partido Liberal em Brasília no dia 2 de agosto de 2026, "eu defendo a mulher", relacionando essa defesa à proposta de castração química para estupradores.

Esses diferentes discursos constituem um objeto relevante para a análise dialógica, uma vez que permitem observar como um mesmo sujeito político pode produzir, em diferentes conjunturas, imagens discursivas distintas de sua relação com as mulheres.

Nesse sentido, no espaço-tempo de tensão que se situa o trabalho, buscamos analisar como o discurso político-eleitoral de

2026 ressignifica a imagem da mulher e a posição do sujeito político diante dela, quando colocado em relação com discursos anteriores sobre gênero, considerando as categorias bakhtinianas de dialogismo, alteridade e polifonia?

Para isso, iremos analisar os dois vídeos supracitados de Flávio Bolsonaro, que circulam em redes sociais e como a imagem de "defensor da mulher" é discursivamente construída no contexto eleitoral de 2026, considerando sua relação dialógica com enunciados anteriores sobre as mulheres, identificar relações dialógicas entre discursos políticos produzidos em diferentes momentos e os deslocamentos na representação discursiva da mulher; compreender como a alteridade participa da construção da imagem do sujeito político, identificar as diferentes vozes sociais presentes nessa disputa discursiva e compreender como as redes sociais participam da ressignificação desses discursos no contexto eleitoral.

As análises desenvolvidas no estudo estão organizadas em oito seções em que discutimos o discurso sobre a mulher à disputa pelo voto feminino; em seguida apresentamos a alteridade na construção de "outro" feminino, sequentemente o Discurso machista à imagem de "defensor da mulher"; posteriormente trazemos Dialogismo: quando o passado responde ao presente, seguido de Polifonia: as vozes em confronto; O vídeo do como arena de confronto, O vídeo do como arena de confronto; Eleições 2026 e a construção do eleitorado feminino, Entre representar e falar em nome das mulheres.

É nessa arena de tensão que se situa o presente trabalho a questão que orienta essa análise parte da compreensão da relação do "eu" e do "outro" do ponto de vista dialógico traz inerente a essa discussão a visão de que o dialogismo tem "uma dupla e indissolúvel dimensão", no pensamento bakhtiniano quando Brait afirma que:

> Por um lado, o dialogismo diz respeito ao permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, existe entre os diferentes discursos

> que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade. É nesse sentido que podemos interpretar o dialogismo como elemento que instaura a constitutiva da natureza interdiscursiva da linguagem. Por outro lado, o dialogismo diz respeito às relações que se estabelece entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos, que, por sua vez, se instauram e são instaurados por esses discursos. (Brait, 2005, p. 94-95)

Partindo dessa concepção, afirmamos que a formação da linguagem e da própria subjetividade humana não acontece de forma isolada, mas sim no espaço dinâmico de interação entre discursos e sujeitos. Assim, ao considerar que o dialogismo abrange tanto o confronto e a convergência de ideias na sociedade quanto a constante negociação de sentidos entre o "eu" e o "outro", torna-se essencial a compreensão de todo ato enunciativo que carrega marcas históricas e sociais. Consequentemente, a análise do discurso exige uma atitude crítica capaz de apreender essas relações dialógicas e a forma como elas moldam as identidades e as práticas de linguagem nos mais diferentes contextos.

Para Bakhtin (2020), o sujeito só se constitui a partir do outro. O conceito de alteridade constitutiva ou de exotopia afirma: eu me vejo a partir do olhar do outro. Sem o outro, não há eu. A relação eu-outro pode ser dialógica e equipolente ou instrumental e assimétrica.

Para Bakhtin (2003), o dialogismo é o princípio constitutivo da linguagem. Todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva. Ele responde a enunciados anteriores e antecipa uma resposta futura, o que o autor chama de responsividade e endereçamento. Nenhum enunciado se apaga; permanece no interdiscurso.

1 O discurso sobre a mulher à disputa pelo voto feminino

A política eleitoral também é uma política de produção de imagem onde os candidatos constroem determinadas

representações de si mesmos e procuram estabelecer vínculos discursivos com diferentes grupos sociais. Nesse processo, determinados temas podem adquirir maior relevância conforme as características do eleitorado, da conjuntura política e os problemas sociais que estão sendo evidenciados e precisam ser solucionados.

No atual contexto estamos vivenciando um crescimento da violência contra a mulher, que demanda com urgência políticas públicas para amenizar está situação. Os movimentos sociais em defesa da mulher e a própria sociedade no geral estão cobrando atitudes para solucionar esta situação que as mulheres se encontram submersa.

Volóchinov (2009) afirma que o signo ideológico não apenas reflete, mas refrata a realidade. Isso significa que a palavra "mulher" na propaganda eleitoral não é neutra. Ela reflete refrata uma luta de classes e de gênero em que está sendo usada como forma de conseguir mais votos sem comprometimento social.

Dessa forma, acrescenta-se a importância de perceber a ideologia que constitui o discurso político, como cita Volóchinov:

> A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida (Volóchinov, 2009, p. 99).

Nessa perspectiva fica evidente, no entanto, que muitos partidos políticos e candidatos estão se apropriando da pauta em defesa da mulher, onde está tomando uma proporção particularmente significativa. Isso pode ser observado no discurso de campanha de Flávio Bolsonaro em que a mulher aparece como cidadã, eleitora, mãe, trabalhadora, vítima de violência, profissional, candidata e sujeito de direitos.

Entretanto, essas diferentes posições não possuem o mesmo significado político. Quando o candidato afirma "defender a mulher", por exemplo, não está simplesmente utilizando uma expressão neutra. O enunciado produz uma determinada relação

entre o sujeito que fala e a mulher que é objeto de sua fala. O sujeito coloca-se como aquele que defende.

A mulher aparece como aquela que precisa ser defendida e que tem direitos, não pode ser violentada e os que a violentam devem ser punidos com mais rigor. Essa relação merece ser analisada à luz da alteridade.

2 A alteridade e a construção do "outro" feminino

Para Bakhtin (2020), o sujeito constitui-se na relação com o outro. Não há identidade discursiva completamente isolada, o "eu" precisa do "outro" para se constituir enquanto pessoa e é na relação dialógica que acontece a alteridade, que ocorre em um tempo-espaço que é marcado por tensão. Nesse sentido, a identidade do sujeito político que se apresenta como "defensor da mulher", "defender mulher de verdade" também depende da imagem que ele constrói dessa mulher.

Sendo assim, Flávio ao dizer que: "Fernanda mulher mais maravilhosa", a Fernanda legitima o "eu" como bom marido, assim, como a mulher tutelada legitima o "eu" com o salvador forte que vai proteger, sempre colocando a mulher com outro que serve o "eu", ou seja, ele tem a mulher como outro necessário, mas não como sujeito.

Logo, se faz necessário questionar que mulher é essa que o discurso político afirma defender? Quais as situações sociais, políticas e éticas que essa mulher está atravessando ou é uma representação genérica do feminino utilizada para produzir identificação eleitoral?

Essas perguntas permitem perceber que o discurso sobre a mulher não é apenas um discurso sobre gênero. É também um discurso sobre poder e ideologia. Ao afirmar "eu defendo a mulher", "defender mulher de verdade", o sujeito político produz simultaneamente uma imagem da mulher e uma imagem de si próprio. Ele se apresenta como alguém capaz de protegê-la e o tipo de mulher que ele quer defender e aquilo que ele concebe como

mulher. Essa construção é particularmente significativa quando colocada em relação com discursos anteriores, nos quais mulheres foram alvo de desqualificação, objetificação ou inferiorização, o que evidencia uma postura, misógina, machista, transfóbica e opressora forjada de preocupação

A tensão entre essas posições é o que constitui um dos principais objetos desta análise.

3 Do discurso machista à imagem de "defensor da mulher"

O objetivo vai para além de identificar se o político "mudou", mas, sim, em analisar como o discurso muda e quais sentidos essa mudança produz. Pois, ao longo da trajetória pública desse sujeito político, podem ser encontrados discursos com posturas que foram amplamente criticados por organizações, movimentos sociais, jornalistas e pesquisadores como machistas e misóginos.

Posteriormente, especialmente no período eleitoral, esse mesmo sujeito passou a utilizar uma linguagem centrada na proteção e valorização das mulheres.

Nesse caso de Flávio Bolsonaro, a imprensa registra, em 2026, uma estratégia de aproximação com o eleitorado feminino. Metrópole, por exemplo, publicou análise intitulada "Flávio anuncia proteção só às mulheres de "verdade". E quais não seriam? Isso mostra como Flávio Bolsonaro tenta atenuar a rejeição feminina", enquanto a Agência Pública registrou propostas de proteção à mulher apresentadas pelo candidato. A existência dessa mudança discursiva é particularmente relevante quando confrontada com declarações anteriores.

O problema da análise, portanto, não é afirmar que a nova posição seja verdadeira ou falsa. A questão é compreender o que acontece discursivamente quando uma posição anterior entra em relação com uma posição atual.

Na perspectiva bakhtiniana, o passado permanece presente no enunciado porque os discursos anteriores constituem parte da memória discursiva.

Assim, quando o sujeito afirma atualmente "defendo a mulher", essa declaração pode ser interpretada à luz de outras declarações anteriormente produzidas. O passado discursivo passa a funcionar como uma espécie de interlocutor do presente.

4 Dialogismo: quando o passado responde ao presente

A concepção bakhtiniana (2017) aponta que, o dialogismo permite compreender essa transformação sem reduzir o fenômeno à simples incoerência. Um enunciado atual responde a outros enunciados gerando atitudes responsivas e dialógicas. Logo, todo enunciado, por mais acabado que apareça, sempre vai responder a enunciados anteriores. Quando Flávio afirma, durante o processo eleitoral, que defende as mulheres, esse enunciado dialoga com discursos e posturas anteriores que ele produziu sobre as próprias mulheres e com as críticas que esses discursos produziram. Como afirma Bakhtin:

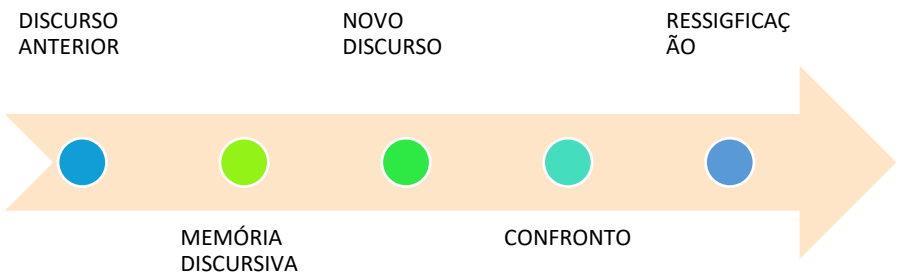
> Um texto só tem vida contatando com outro texto (contexto). Só no ponto desse contato de texto eclode a luz que ilumina retrospectiva e prospectivamente, fazendo dado texto comungar no diálogo. Salientemos que esse contato é um contato dialógico entre (enunciados) e não um contato mecânico de "oposição", só possível no âmbito de um texto (mas não do texto e dos contextos) entre os elementos abstratos (os signos no interior do texto) e necessário apenas na primeira etapa da interpretação (da interpretação do significado e não do sentido) (Bakhtin, 2017, p. 67)

Essa relação pode ser representada a partir da imagem 1 – cronograma do Discurso.

Imagem 1 - Cronograma do Discurso

Fonte: elaboração das pesquisadoras, 2026.

Essa imagem esclarece que o novo discurso que hoje o Flávio profere não apaga necessariamente o anterior. Ao contrário, o anterior pode retornar como memória e produzir novos efeitos de sentido. É justamente nesse ponto que a análise da contradição se torna produtiva. A contradição deixa de ser compreendida



apenas como problema de coerência individual e passa a ser analisada como tensão dialógica entre diferentes posições discursivas. O sujeito que anteriormente produziu determinados discursos que evidenciam machismo, misoginia, transfobia sobre as mulheres passa, em outro contexto, a produzir uma imagem de defensor delas.

Essa mudança produz uma pergunta: Quais condições sociais e políticas tornam possível que o mesmo sujeito ocupe discursivamente posições tão distintas em relação às mulheres?

5 Polifonia: as vozes em confronto

Na concepção bakhtiniana, a mudança discursiva também pode ser compreendida pela presença de diferentes vozes sociais. No discurso contemporâneo sobre a mulher, circulam vozes

feministas, conservadoras, religiosas, jurídicas, institucionais, partidárias, midiáticas e sociais. Essas vozes disputam a definição do que significa "defender a mulher". Para determinados discursos, defender as mulheres significa combater a violência de gênero. Para outros, significa proteger a família. Para outras, significa ampliar a participação política feminina.

Na visão de outros, significa fortalecer determinadas concepções sobre maternidade. Portanto, a expressão "defesa da mulher" não possui sentido único. Ela constitui um território de disputa discursiva. É justamente essa multiplicidade de vozes que torna possível analisar a dimensão polifônica do discurso eleitoral.

O sujeito político não produz sua fala isoladamente. Ele apropria-se de palavras e sentidos que já circulam socialmente. A expressão "defesa da mulher" carrega consigo uma história de enunciados produzidos por movimentos feministas, instituições, organizações sociais, partidos, governos e sujeitos políticos. Quando um Flávio se apropria dessa expressão, ele entra nessa cadeia discursiva.

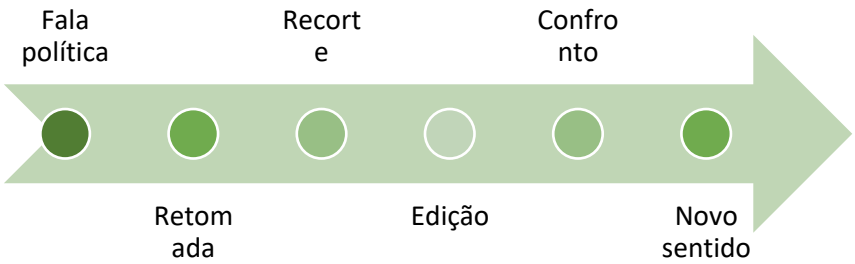
6 O vídeo como arena de confronto

Os vídeos analisados potencializam a relação dialógica porque coloca diferentes enunciados em sequência. A montagem estabelece uma relação entre o que foi dito anteriormente e aquilo que é afirmado posteriormente. O efeito produzido não depende exclusivamente das palavras isoladas. Ele resulta da relação entre os fragmentos. Assim, a produção do vídeo pode ser compreendida como uma resposta discursiva. O autor do vídeo retoma determinados enunciados e os reorganiza para produzir um novo sentido, como na imagem 2 - Cronograma dos novos sentidos do Discurso.

Imagem 2 - Cronograma dos novos sentidos do Discurso

Fonte: elaboração das pesquisadoras, 2026.

Segundo a imagem 2, é perceptível a fala política, a retomada, o recorte, a edição, o confronto e o novo sentido numa dinâmica de modificação de discursos em prol de abarcar o eleitorado feminino. Nessa dinâmica, as redes sociais viabilizam a rememoração de discursos anteriores, que podem ser constantemente recuperados para responder ao presente. Sendo



assim, o passado torna-se material para a disputa política do presente.

7 Eleições 2026 e a construção do eleitorado feminino

A questão assume relevância no atual contexto eleitoral. As eleições constituem um momento em que candidatos precisam construir relações com diferentes segmentos do eleitorado.

No caso de Flávio Bolsonaro, reportagens recentes indicam esforços de aproximação com as mulheres. A Agência Pública identificou três propostas de proteção à mulher apresentadas por ele, enquanto a Folha noticiou, em agosto de 2026, declaração de que indicaria mulheres para o Supremo Tribunal Federal em uma estratégia voltada a reduzir a rejeição entre as eleitoras.

Esses movimentos podem ser analisados discursivamente como parte de uma tentativa de construção de uma nova imagem pública. A questão não é determinar a intenção subjetiva do candidato.

O que pode ser analisado são os efeitos discursivos produzidos por essa mudança de posicionamento. A mulher deixa de aparecer somente como objeto de discursos sobre família, moralidade ou proteção e passa a ser também explicitamente interpelada enquanto eleitora.

O discurso dirigido às mulheres assume, portanto, uma dimensão eleitoral. A mulher passa a ocupar simultaneamente o lugar de "mulher a ser defendida" e de "eleitores cujo voto é disputado".

Essa duplicidade constitui um elemento importante para a análise.

8 Entre representar e falar em nome das mulheres

A partir da perspectiva bakhtiniana, uma questão central emerge: quem fala quando se fala em defesa das mulheres? A pergunta é importante porque a representação não é neutra.

Falar sobre determinado grupo significa ocupar uma posição discursiva em relação a esse grupo. No caso da mulher, historicamente diferentes sujeitos falaram em seu nome. O discurso

masculino sobre as mulheres pode produzir determinadas imagens do feminino, mesmo quando se apresenta como discurso de proteção, como mostra a tabela 1 - Discurso masculino sobre as mulheres.

Tabela 1 - Discurso masculino sobre as mulheres

Categoria Bakhtiniana	**O que diz a concepção**	**O que apresenta a materialidade**	**Efeito do sentido**
Dialogismo	todo enunciado responde ao passado	"de verdade"	tentativa de apagamento, mas confirma o passado
Polifonia	Vozes equipotentes	Muitas mulheres são citadas, mas apenas ele decide	Monologismo
Alteridade	o "eu" precisa do "outro" para existir	Fernanda legítima, mas a mulher frágil precisa ser salva	Mulher com instrumento de poder masculino

Fonte: elaboração das pesquisadoras, 2026.

O quadro mostra que a análise precisa considerar não apenas o que é dito sobre as mulheres, mas também quem fala, de onde fala e quais vozes femininas aparecem ou não aparecem. Essa questão permite aproximar Bakhtin dos estudos contemporâneos sobre gênero e poder.

A defesa discursiva da mulher não necessariamente significa que a mulher tenha ocupado o centro da produção do discurso. Ela pode continuar sendo objeto de representação. Nesse sentido, a mudança de "discurso sobre a mulher" para "discurso em defesa da mulher" não elimina a necessidade de perguntar sobre a autonomia de sua voz.

Considerações finais

A análise proposta permite compreender a atual disputa discursiva sobre as mulheres no contexto das Eleições Gerais de 2026 como um fenômeno marcado por tensões, deslocamentos e ressignificações.

O caso analisado evidencia uma mudança significativa na maneira como Flávio Bolsonaro procuram construir sua relação discursiva com as mulheres: discursos anteriores que foram objeto de críticas e interpretações como machistas, misóginos e transfóbicos passam a coexistir, no espaço eleitoral contemporâneo, com enunciados de valorização, proteção e defesa feminina.

A perspectiva bakhtiniana permite compreender essa transformação não simplesmente como uma oposição entre "antes" e "agora", mas como uma relação dialógica.

O discurso atual carrega a memória de discursos anteriores. A voz do passado permanece como elemento constitutivo da interpretação do presente. O conceito de alteridade permite observar que a imagem de Flávio Bolsonaro como "defensor da mulher" depende da representação que ele produz da própria mulher. Já a polifonia evidencia que diferentes vozes disputam os sentidos atribuídos à expressão "defesa da mulher".

Nesse contexto, a mulher ocupa uma posição paradoxal: ao mesmo tempo em que é apresentada como sujeito que deve ser protegido, torna-se também sujeito eleitoral cujo voto é disputado. É justamente nessa intersecção entre gênero, poder e eleição que se encontra a principal contribuição desta análise. A questão central, portanto, não é simplesmente saber se Flávio "agora defende as mulheres".

A questão discursiva é outra: Como sujeito político anteriormente associado a discursos crítico como: machista, misógino e transfóbico passam a produzir, em um contexto eleitoral, uma imagem de defensor das mulheres, e quais vozes, sentidos e relações de poder são mobilizados nessa transformação?

A concepção bakhtiniana, nos ajuda a compreender esse fenômeno como uma disputa pela palavra e pelos sentidos. O termo "mulher" torna-se um território discursivo no qual diferentes sujeitos procuram estabelecer sua própria definição sobre quem são as mulheres, o que elas necessitam e quem pode falar em seu nome.

Assim, o discurso eleitoral de 2026 possibilitou compreender as relações entre gênero, poder, linguagem e representação, especialmente quando discursos historicamente conflitantes passam a coexistir e disputar legitimidade no espaço público.

Mais do que uma simples mudança de discurso, trata-se de uma disputa pela construção da própria imagem do sujeito político diante das mulheres e, simultaneamente, pela construção da imagem das mulheres diante do eleitorado.

Em suma, a análise do discurso eleitoral explicita que a construção do sujeito político e da figura feminina não acontece de forma isolada, mas em constante tensão dialógica no espaço público. Ao mobilizar as categorias bakhtinianas de dialogismo, alteridade e polifonia, compreende-se que o termo "mulher" se converte num verdadeiro território discursivo em disputa, no qual vozes e relações de poder se reconfiguram estrategicamente para legitimar narrativas e captar o eleitorado. Logo, mais do que uma mera adaptação de posicionamentos, a mudança discursiva revela as contradições e os jogos de representação que marcam a política contemporânea de gênero.

Referências

BRAIT, B. *Bakhtin*: Dialogismo na construção do sentido. Organização de Beth Brait. 2. Ed. Rev. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2015b.

BAKHTIN, MIKHAIL. *Para uma filosofia do ato responsável*. Trad. de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro e João Editores, 2020.

BAKHTIN, MIKHAIL. *Nota sobre literatura, cultura e ciências humanas*. Organização, tradução e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: 34, 2017.

METRÓPOLE, Reinaldo Azevedo. *Entenda estratégia de Flávio Bolsonaro para recuperar voto feminino perdido***.** Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=0PhJIF77BXY&t=147s. Acesso: 19 set. 2026.

VOLÓCHINOV, VALENTIN. *Marxismo e filosofia da linguagem:* Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**.** Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2018.

PODER 360. *Assista ao discurso de Flávio na convenção do PL em Brasília*. Disponível em: https://www.poder360.com.br/poder-eleicoes-2026/assista-ao-discurso-de-flavio-na-convencao-do-pl-em-brasilia/ Acesso: 19 set. 2026.

A ESCRITA COMO ESPAÇO DO OUTRO E DA COMUNICAÇÃO: UMA LEITURA BAKHTINIANA

Nadir VIDAL[40]
Simone de OLIVEIRA[2]

Resumo
Este trabalho nasce do encontro das narrativas no Grubakh com a experiência compartilhada na formação de professores sobre Leitura e Escrita na Educação Infantil. Partimos do entendimento de que ler e escrever são atos tipicamente humanos de atribuição de sentido aos signos construídos coletivamente no mundo da cultura e da vida. O objetivo é observar como, na Educação Infantil, ao chegar à escola, bebês e crianças vão construindo suas hipóteses nas relações que estabelecem com o outro, por meio das interações e brincadeiras, pois é nesse encontro com o outro, marcado por diferentes vozes, sentidos e modos de compreender o mundo, que suas experiências vão ganhando forma. Por meio da metodologia narrativa de pesquisa, o texto busca dar visibilidade aos sentidos produzidos nos processos de leitura e escrita durante a convivência com as crianças, reconhecendo-as como sujeitos que participam, respondem e produzem conhecimento no encontro com o outro. A valorização das múltiplas vozes infantis revela a Educação Infantil como um campo legítimo de produção de saberes, reafirmando a

[40] Mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Educação Escolar da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Orientador pedagógico na Prefeitura de Campinas. Membro do Grupo de estudos bakhtinianos - Grubakh - coletivo docente vinculado ao GEPEC - UNICAMP.
[2] Pós-graduada em Psicopedagogia. Professora de Educação Básica da Secretaria Municipal de Educação de Campinas (SME-Campinas). Participante do Grubakh e do Grupad, coletivos docentes vinculados ao GEPEC/UNICAMP.

necessidade de uma prática pedagógica e investigativa centrada na escuta, na alteridade e na autoria das crianças.
Palavras-chave: Educação Infantil. Formação. Narrativas pedagógicas. Leitura. Escrita

Introdução

Pensar o discurso na vida e o discurso na arte nos convida a olhar para as diferentes linguagens que atravessam o cotidiano da Educação Infantil e para os sentidos que se produzem nas relações entre crianças e adultos. É no encontro com o outro, nas interações, nas brincadeiras, nos desenhos, nas escritas e nas narrativas, que crianças e professoras constroem possibilidades de dizer, criar e compreender o mundo.

A partir de um acontecimento vivido na escola, buscamos refletir sobre como a escrita da primeira letra do nome na Educação Infantil pode ultrapassar aquilo que inicialmente vemos e nos convocar à escuta, ao diálogo e à produção de outros sentidos. Nessa perspectiva, a criança não é apenas aquela que aprende, mas que responde, cria e nos ensina a olhar de outros modos para aquilo que acontece quando narramos os acontecimentos e nos debruçamos sobre eles.

É nesse movimento dialógico que a arte, a escrita e a narrativa se entrelaçam como formas de expressão e conhecimento. Ao narrar o vivido, retomamos os acontecimentos para refletir sobre eles e sobre nossa responsabilidade diante do outro. Assim, a experiência estética não se encerra em seu produto final, mas ganha novos sentidos quando retorna à vida, ao encontro e à relação com outras vozes.

É a partir desse movimento que apresentamos uma narrativa envolvendo uma criança, ao compreender como, nas pequenas ações do cotidiano, emergem questões éticas, estéticas e

cognitivas que nos desafiam a aprender com o outro, reconhecer as diferenças e valorizar outras formas de estar juntos.

O trabalho com a leitura e a escrita na Educação Infantil deve distanciar-se da do treino exaustivo, da repetição mecânica e da simples codificação e decodificação. A formação leitora e escritora na infância se dá mediante práticas socialmente referenciadas, em que a cultura escrita é vivenciada com função e significado. Trata-se de garantir que o que se propõe no ambiente escolar corresponda àquilo que cabe na vida de uma criança que nasce e se desenvolve em um mundo letrado.

Para isso, a prática pedagógica deve organizar-se a partir das interações objetivas das necessidades práticas cotidianas e das brincadeiras pesquisadas e planejadas ou oferecidas pelas próprias crianças, integrando a leitura de histórias, a criação de narrativas e o uso das possibilidades linguageiras no cotidiano infantil, atividades preparatórias para a alfabetização. Estas e outras não mencionadas já podem ser consideradas "escritura" (Ponzio, 2024, p. 67), As crianças são capazes de elaborar hipóteses, produzir conhecimentos e atribuir sentidos aos signos materiais e culturais que as cercam, e o trabalho com o desenho ou escrita das letras do nome próprio demonstra isso: não é só letra por letra, sílaba por sílaba ou fonemas, é o nome todo, de uma vez, cheio de sentido, afeto e necessidade de registro e compartilhamento na relação amorosa com o outro.

1 Desenvolvimento

É um grande desafio escrever para este importante evento bakhtiniano, que se coloca em movimento nas rodas de conversa, ao eleger como tema **"O discurso na vida e o discurso na arte: ética, estética e responsabilidade nas linguagens artísticas"**. Um tema que nos desafia a pensar a escrita que se anuncia antes mesmo da criança aprender a ler e escrever convencionalmente.

Na Educação Infantil, as crianças expressam seus pensamentos e revelam suas hipóteses nas relações que

estabelecem com o outro e com o coletivo escolar, produzindo sentidos nas diferentes formas de linguagem que atravessam o cotidiano. Na escrita das letras, como transcrição do oral, que desconsidera a capacidade humana de escritura, que abrange o escrever para registrar o que fala, não é diferente. "Tem-se da escritura, uma visão estreita. Ela é identificada com transcrição da linguagem oral e, portanto, é reduzida a simples registro, a uma espécie de revestimento externo, com uma consequente subordinação e ancoragem no oral." (Ponzio, 2023, p. 65).

Aos poucos, percebemos que, nas brincadeiras de faz de conta, ela ocupa um lugar importante para enunciar práticas sociais que ultrapassam os muros da escola, nas diferentes interações e brincadeiras. Ao preparar uma receita de bolinhos de areia, por exemplo, as crianças lidam com quantidades; ao brincar de consultório, elaboram uma receita para a boneca que está com febre; ao escrever um bilhete, comunicam uma emergência à família ou deixam um recado importante; e, até mesmo, ao receber uma carta trazida pelo carteiro, participam de uma situação de comunicação que envolve o discurso na vida e na arte de viver outros mundos possíveis e imagináveis.

São situações cotidianas que atravessam as possibilidades linguísticas de comunicar, criar e estar em relação com o outro. Nesses acontecimentos, a escrita não aparece apenas como um código a ser aprendido, mas como uma prática social que ganha sentido nas relações, nas necessidades de comunicação e nas experiências compartilhadas. A criança escreve, desenha, interpreta e responde, produzindo sentidos e participando de diferentes formas de dizer e compreender o mundo.

Nessas relações, a formação dos professores também se constitui a partir das respostas das crianças, dos acontecimentos e dos encontros que nos convocam a assumir o lugar de autor e criador de novas possibilidades de convivência ao escutar o que as crianças falam nas vivências. São práticas linguageiras que se entrelaçam no cotidiano escolar, seja pela escrita que cria, inventa

e produz outros sentidos, seja pela leitura que nos conduz a outras realidades possíveis por meio da arte de desenhar.

Pensar o discurso na vida e o discurso na arte é, portanto, pensar a linguagem como acontecimento, como encontro com o outro e como possibilidade de criação, como escritura! É reconhecer que, na Educação Infantil, crianças e professoras aprendem e tomam consciência nas relações, respondendo umas às outras e produzindo, nas diferentes linguagens, modos singulares de dizer, imaginar e significar o mundo.

É nesse movimento que as narrativas nos ajudam a dizer daquilo que vivemos na vida, para depois refletir sobre o vivido e encontrar possibilidades de construir conhecimentos a partir dos eventos que acontecem na escola, na responsabilidade que assumimos com as crianças. Um movimento arquitetônico de relações éticas, estéticas e cognitivas, no qual narrar o vivido também implica tomar posição diante do outro e responder aos acontecimentos que nos constituem. Assim, apresentamos a resposta de uma criança em diálogo com a professora. A presença do outro é constitutiva do conhecimento e abre possibilidades de aprender com as diferenças, com aquilo que não está em mim, mas que encontro no outro. Até mesmo uma letra que não está no meu nome pode ganhar sentido quando está no nome daquele com quem convivo amorosamente para uma criança. É nesse encontro que a diferença se torna possibilidade de aprendizagem, de criação de sentidos e de reconhecimento do outro como parte constitutiva de nossa vida.

2 Desenho das letras do nome

> As crianças estão desenhando a primeira letra dos seus nomes, com giz na superfície de uma lixa. A textura é bem diferente de uma folha de papel, o que encanta as crianças a explorar novas texturas em seus desenhos. Os trabalhos depois de prontos vão para uma exposição no pátio da escola. Ao expor a professora percebeu que Kemele desenhou o K inicial do seu nome, mas ao lado colocou a

> letra A. Curiosa a professora pergunta, Kemele, no seu nome tem a letra A? Ao que Kemele responde, no meu nome não tem a letra A, mas no nome da minha amiga Alice tem. (Nadir Vidal - 01/09/2026).

Observando a narrativa do registro das letras na superfície de uma lixa, percebe-se o quanto a prática pedagógica se beneficia ao fazer boas perguntas e ao cultivar uma escuta atenta e curiosa diante das produções infantis. As crianças frequentemente subvertem as propostas iniciais dos adultos, apropriando-se delas de maneira autônoma, criativa e singular.

À luz do pensamento de Mikhail Bakhtin, a atitude de Kemele reflete perfeitamente a natureza dialógica e social da linguagem. Para Bakhtin, a palavra não existe de forma isolada, neutra ou num vácuo; ela nasce na relação com o outro e é sempre dirigida a alguém. Quando Kemele escreve o "K" do seu nome e adiciona o "A" da amiga Alice, ela demonstra compreender que a escrita não é mero código mecânico ou treino motor de letras isoladas, mas sim um gesto de registro, afeto e comunicação. Sua escrita já é escritura antes de “saber escrever”.

Nesse movimento, destacam-se pontos fundamentais: a função social da escrita, a alteridade e a pergunta. A criança percebe que escrever é um ato carregado de sentido. Ela sabe que no seu nome não há a letra "A", mas escolhe registrá-la para inscrever a presença da amiga na sua produção. A escrita, portanto, cumpre seu papel de comunicar, vincular e expressar intenções, ou seja, a função social da escrita na relação com o outro.

Em Bakhtin, a constituição do sujeito passa inevitavelmente pelo outro. A identidade de Kemele ("K") se constroi e se expressa em diálogo direto com a alteridade, representada por Alice ("A"). Ao expor sua escrita para a comunidade escolar, Kemele decide o que quer mostrar e como deseja se posicionar no mundo.

A intervenção da professora, ao perguntar, abre espaço para que a criança revele a lógica do seu pensamento. A pergunta não fecha o sentido no "certo ou errado", mas convida a criança a enunciar sua intenção. A criança ao responder a professora

relaciona não apenas a letra do seu nome, mas na convivência compreende que outros nomes iniciam com letras diferentes. Nessa relação seja uma palavra ou uma letra, Volóchinov ajuda a dizer de um outro modo.

> Ao compreendermos uma palavra ou uma combinação de palavras, é como se as traduzíssemos do discurso exterior (ouvido ou lido) de outra pessoa para o nosso discurso interior, como se reproduzisse-mos essas palavras uma e outra vez, como se as rodeássemos com outras palavras e as situássemos em um lugar especial no fluxo discursivo geral da nossa consciência. (Volóchinov, 2019, p. 313).

A ideia dialoga diretamente com a compreensão de que a consciência é constituída na relação com o outro. Não somos sujeitos fechados em nós mesmos que simplesmente recebem informações. Estamos constantemente em relação com palavras que vêm de outros e, ao respondê-las, produzimos novos sentidos. Assim, o suporte diferenciado (a lixa e o giz) e a proposta de exposição ganham um significado ainda mais profundo: tornam-se um espaço de enunciação, onde a criança escreve para falar de si, do outro e das relações que dão sentido à sua existência.

Compreender a palavra do outro implica colocá-la em movimento criador no nosso próprio discurso interior. Como afirma Volóchinov, ao ouvirmos ou lermos a palavra de alguém, não apenas a recebemos, mas a relacionamos a outras palavras, experiências e sentidos que constituem nossa consciência. Nesse movimento, a palavra do outro nos provoca e nos desloca, convocando-nos a produzir uma resposta. Na convivência com as crianças, suas palavras, gestos e diferentes linguagens não são apenas manifestações a serem registradas, mas enunciados que nos interpelam e produzem sentidos na relação. Narrar essas experiências é, portanto, também entrar em diálogo com elas, permitindo que a palavra da criança reverbere em nosso discurso e

nos movimente na produção de outros modos de compreender, pesquisar e estar com elas.

Esses sentidos são construídos nas relações que estabelecemos com outros que nos mostram sentidos que sozinhos não conseguimos encontrar. A professora faz a pergunta movida pela resposta das letras feitas pela criança. "A ação-ato da visão estética se eleva acima de cada ser estético – seu produto – e entra em um outro mundo, isto é, na unidade real do existir-evento, incorporando, como um de seus momentos, também o mundo estético."(Bakhtin, 2017,p.60-61). Com Bakhtin, quando olho para uma obra de arte, não sou um observador neutro. A"ação-ato" não significa simplesmente "olhar uma obra". É uma ação realizada por alguém situado na vida. Eu olho a partir de um lugar, de uma história, de uma experiência, de valores e relações que me constituem. O traçado é também um resultado estético. A narrativa revela o acontecimento, quando alguém olha para essa escrita, pergunta à criança sobre ele, escuta sua resposta e passa a enxergá-lo de outra maneira que vai além do registro em si.

O registro não é apenas um "produto" que a professora observa e classifica. Quando a criança mostra seus escritos, fala sobre eles, a professora pergunta, outra criança comenta, alguém acrescenta uma história, aquele traçado que comunica passa a participar de um acontecimento coletivo. Isso também ajuda a compreender por que, na Educação Infantil, o desenho ou traçado de uma criança não deve ser visto apenas como resultado de uma atividade, mas como uma forma de dizer, de responder ao mundo e de entrar em relação com o outro.

É nesse movimento que buscamos trazer a importância do dialogismo e do quanto aprendemos juntos quando respondemos e nos colocamos diante do outro para escutá-lo. Escutar implica reconhecer que há no outro aquilo que não está em mim e que pode me deslocar, provocar novas perguntas e produzir outros sentidos. Por isso, precisamos resgatar o valor das diferentes culturas e aprender com elas outras formas de estar e de se relacionar, valorizando a coletividade sem apagar as singularidades. É no

encontro entre diferentes vozes, saberes e modos de existir que podemos construir relações mais dialógicas, nas quais cada sujeito participa com aquilo que lhe é próprio e, ao mesmo tempo, toma consciência na relação com o outro.

Ubuntu é uma filosofia que não anula a história do outro, somos uns com os outros. É um despertar da partilha, da colaboração, do senso de comunidade, de coletivos, de valores e crescimento conjunto. Valores raros na contemporaneidade. Vivemos momentos de individualismo, competição, exclusão e uma crise de valores humanos, sociais e políticos relacionados à comunidade. Aprendemos de forma comunitária, saberes que são valorizados historicamente. O individualismo precisa ceder espaço para a coletividade. E a escola talvez seja o espaço mais privilegiado para que esses saberes relacionados às culturas africanas possam se efetivar em conjunto com pensadores e filósofos.

> Só assim se compreende a expressão africana Eu sou porque tu és, que sublinha que a nossa existência como indivíduos só se pode compreender através dos outros membros da comunidade; a nossa humanidade só é possível manifestar-se ao reconhecermos a humanidade dos outros. Portanto, um comportamento humano é a base das relações entre os homens (Castiano, 2010, p. 158).

É urgente a retomada da humanidade que vem se esvaziando na lógica da descartabilidade da sociedade de consumo. É necessário resgatar o valor de estar em comunidade, como espaço de aprendizagem, de pesquisa e de luta, para nos reconhecermos nos outros humanos que somos e nas histórias que carregamos. É preciso valorizar a ancestralidade e as culturas africanas e indígenas que nos constituíram e nos conduziram até aqui, reconhecendo nelas saberes, memórias, resistências e possibilidades de produzir novos sentidos para a existência humana na Terra. "O suporte veio fazendo-se mundo e a vida, existência, na proporção que o corpo humano vira corpo

consciente, captador, apreendedor, transformador, criador de beleza e não "espaço" vazio a ser enchido por conteúdos." (Freire, 1997, p.57).

Nossas certezas provisórias nos mobilizam, porque é na convivência com o outro que aprendemos, nos constituímos e somos continuamente chamados a responder. A palavra do outro não é algo a ser silenciado ou invisibilizado, mas uma presença que nos provoca, nos desloca e produz novos sentidos. Na perspectiva bakhtiniana, o corpo, assim como a palavra, participa desse acontecimento dialógico e se expressa por diferentes linguagens, revelando modos singulares de dizer, sentir e significar o mundo.

É nesse movimento de encontro com o outro, entre vozes que se aproximam, se tensionam e se ressignificam, que compreendemos nosso papel na educação como espaço de diálogo, reflexão e pesquisa. Uma educação que se abre ao acontecimento e à escuta pode contribuir para a afirmação de outras vozes e perspectivas históricas, reconhecendo nas culturas afro-brasileiras e indígenas não apenas um conteúdo a ser ensinado, mas vozes, saberes, memórias e formas de existência que constituem nossa história e seguem produzindo sentidos no presente.

Considerações finais

As crianças não precisam de autorização para escrever e não devem terminar a escolarização obrigatória achando que ler é apenas ler em voz alta para a professora - e somente quando solicitado - e que escrever é copiar, que então, finalmente, podem jogar seus cadernos e se livrarem desta obrigação escolar. Nascemos num mundo letrado. Os suportes mudam, mas o sentido e a necessidade de se ler e escrever, não. Deve-se evitar exercícios descontextualizados e alienantes. Na Educação Infantil é importante que as crianças experimentem a função social da leitura e da escrita e façam uso de seus gêneros com interlocutores reais.

A escola deve ter clareza de que a leitura e a escrita devem circular em seus espaços de forma orgânica e socialmente

referenciada. Ler é para vida, e desde a Educação Infantil as crianças vão construindo suas relações com a linguagem para comunicar ao mundo o que pensam e se relacionar com o outro. O coletivo escolar é um campo fértil para as relações e aprendizagem com as diferenças e os diferentes de forma não indiferente.

Nesse sentido, as relações culturais ancestrais são possibilidades de mostrar novos sentidos para a existência na unidade da nossa responsabilidade ao responder aos outros com escuta e respeito aos saberes que nos constituem culturalmente e singularmente no mundo da cultura e da vida.

Referências

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M.. M. *Para uma filosofia do Ato Responsável*. Tradução de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Paulo: Pedro & João Editores, 2017.160p.

CASTIANO, José P. *Referenciais da Filosofia Africana*: Em Busca da Intersubjectivação**.** Maputo: Ndjira, 2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

VOLÓCHINOV, Valentin. *A palavra na vida e a palavra na poesia*. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019.

A POLIFONIA DO SILÊNCIO EM CENAS DO TEXTO LITERÁRIO: ATOS ÉTICOS E ESTÉTICOS E RESPONSIVOS

Sueli Pinheiro da SILVA[41]

Introdução

A literatura, como forma de expressão artística, não apenas ética e esteticamente constituída, trava diálogos profundos como os movimentos a vida porque como criação humana, surge da vida, na vida e por ela pulsa.

Nessa perspectiva, as narrativas possibilitam trazer à tona ações situadas em lugares exotópicos, mas por vezes, nem tanto, surgem ou são criadas a partir de lugares em que habitamos ética e esteticamente nos quais encontramos ou ecoamos múltiplas vozes. Talvez por isso Bakhtin tenha dedicado o seu estudo a partir do ponto de vista da escrita literária, opção a ser seguida neste trabalho.

Este estudo aborda o silêncio, aqui tomado como lugar de sentidos, e discute o modo como esses sentidos atravessam as relações de poder. Para isso, recorremos a Amorim (2002); Bakhin (2010; 1997; 2016); Mello (2013); Villarta-Neder (2019; Volóchinov (2019). A análise é baseada em excertos (aos quais nomeamos de *cenas*) selecionadas do romance Ana Terra, de Érico Veríssimo, publicado pela primeira vez em 1949, posteriormente adaptado para a televisão.

Não há a pretensão de apresentar uma análise acurada dos dados, muito mais até uma breve descrição, mas iniciar uma reflexão sobre os diferentes sentidos que podem se constituir nos

[41] Doutora em Filologia e Língua Portuguesa. Prof. Adjunto do Departamento de Língua e Literatura da Universidade do Estado do Pará. E-mail: sueli.silva@uepa.br

silêncios.

1 Ética e estética literária e responsividade

Apresentamos um compilado de citações para nos auxiliar na reflexão aqui proposta.

Para Bakhtin o sujeito se constitui ética e esteticamente, o que lhe confere a responsabilidade por aquilo que enuncia e a constitui responsivamente.

De acordo com Ponzio (2017, 31),

> Bakhtin, em "Para uma filosofia do ato responsável", identifica como exemplo de uma visão que se realiza na arte, especificamente na arte verbal, na literatura, que é também uma visão arquitetônica organizada em torno daquele centro de valor que é o ser humano singular em sua unicidade, insubstituibilidade, precariedade, mortalidade

Sobre a relação entre enunciado e sentido, afirma Volóchinov (2019):

> O sentido depende por inteiro tanto do ambiente mais próximo, gerador imediato do enunciado, quanto de todas as causas e condições sociais mais longínquas da comunicação humana. [...] É como se o enunciado fosse formado por duas partes: uma verbal e outra extra-verbal (Volóchinov, 2019, p. 283).

Sobre o silêncio, Bakhtin (2016) nos traz uma importante reflexão na seguinte citação: "o fim do enunciado pressupõe a mudança do sujeito do discurso. Eu disse tudo, outro pode falar, mesmo que o faça usando um silencioso acordo-desacordo" (Bakhtin, 2016, p. 116). É possível constatar como o autor considerou esse elemento discursivo constituído de sentido. Nesta direção, Amorim nos presenteia com a seguinte afirmação acerca do conceito para o autor:

> Embora seja por excelência um pensador das vozes, Bakhtin também pensou o silêncio. Não de modo explícito e sistemático, mas implicitamente, o silêncio é dedutível de algumas de suas formulações. Por exemplo, é em torno do silêncio que se engendra o enunciado monológico. Mas em todas as suas ocorrências, o silêncio bakhtiniano é, não um silêncio daquilo que nunca foi dito, mas um silêncio de vozes caladas (Amorim, 2002, p. 13).

A fim de respaldar a discussão em questão, recorremos a Mello:

> O diálogo pode ser construído tendo em vista o poder de um sujeito sobre o outro que se exerce tanto pela fala quanto pelo silêncio. Assim, pensar o silêncio é colocar questões a propósito dos limites da dialogia e, consequentemente, perceber a relação com o outro como sendo uma relação complexa, complementar e contraditória (Mello, 2013, p. 2592).

A partir de um estudo sobre o silêncio na perspectiva aqui abordada, segundo Silva (2025) afirma que de acordo com Villarta-Neder (2019), o conceito de enunciado tem sido lido por alguns autores do campo bakhtiniano como um circuito que abrange não somente dizeres, silêncios e compreensões, mas também fazeres. Nessa perspectiva, segundo Brait e Melo (2014), em relação ao enunciado, há que se considerar outros elementos para além dos fatores estritamente linguísticos, como gestos, sinais, silêncios (Silva, 2025, p. 51).

Para Villarta-Neder (2019):

> Como um continuum, no interior do qual dizer se torna um fazer, um fazer se torna compreensão, um silêncio se torna um dizer e assim por diante. [...]. O dizer de um sujeito é um fazer como ato em relação a si e ao outro, sendo que o outro responde a esse dizer com um silêncio que é também um ato, mas que é igualmente uma compreensão ao dizer/ato do sujeito antecedente para quem o outro sujeito responde com esses enunciados de compreender silenciosamente (Villarta Neder, 2019b, p. 1662).

2 Dados para uma reflexão

Ana Terra é um romance, publicado 1949, adaptado para a televisão em 1965, (como telenovela) e em 1995 (como minissérie). Trata-se de um dos episódios de "*O Continente*", primeira parte da trilogia "*O tempo e o vento*". A história se situa no cenário que compreende os anos de 1777 a 1881, em meio a conflito entre povos do Rio Grande (do Sul):

> Na estância onde Ana vivia com os pais e os dois irmãos, ninguém sabia ler, e nem mesmo naquele fim de mundo não existia calendário nem relógio. Eles guardavam na memória os dias da semana; viam as horas pela posição do sol; calculavam a passagem dos meses pelas fases da lua; e era o cheiro do ar, o aspecto das árvores se a temperatura que lhes diziam as estações do ano (Veríssimo, 2005, p.7).

O enredo se concentra em uma família nuclear constituída de um casal (Maneco e Bebiana) dois filhos e uma filha (Ana Terra).

Apresentamos, em seguida, cenas selecionadas em se encontram presentes expressões enunciativas de silêncio. Para situar o leitor acerca dos fatos narrados, as cenas foram nomeadas de acordo com a principal referência de cada uma delas.

Cena 1: Reverência

Antônio, filho de Maneco Terra e irmão na Ana, conta a respeito de um fato que soube em um dos lugares por onde passara:
- Me contaram também (...) que a gente tem que tirar o chapéu quando passa pela frente do Paço.
- Um homem só tira o chapéu na frente de igreja, cemitério e de pessoa mais velha e de respeito - sentenciou Maneco, acrescentando:
- Como nesta estância não tem nem igreja, nem cemitério nem ninguém mais velho que eu, só tiro o chapéu quando quero. Os

outros não disseram nada. Comeram em *silêncio* a sobremesa (...) (Veríssimo, 2007, p. 33).

A resposta de Maneco a Antônio é de uma contundente refutação, o que provoca o silêncio como resposta dos demais, acuados que ficaram com o ato descordante do pai, por imposição de autoridade, de destemia por regras determinadas.

Cena 2: Antônio enamorado

Antônio chega de viagem contando novidades sobre a cidade de onde viera e comentando que estava gostando de uma moça daquele município e que pensava em casar-se com ela. Maneco Terra ficou um instante em *silêncio* e depois respondeu:
- Está bom. Vamos ver isso depois. Quero tomar informações da moça e da família dela. *Não se falou mais no assunto nos dias que se seguiram* (Veríssimo, 2005, p. 51).

Nessa cena, o sentidos do silêncios se constituem em diferentes perspectivas: ora como sinal de pausa para reflexão acerca do que foi dito e do que se vai dizer, ora por meio do silenciamento ali instaurado e como resposta diante da refutação e da imposição de Manceco. Embora diferentes, ambos se reportam a posicionamentos ético dos sujeitos que ali se movimentam discursivamente.

Cena 3: **Ana Terra engravida de um homem mestiço, considerado forasteiro pela família**

Seu ventre estava cada vez maior e Ana notava que quanto mais ele crescia, mais aumentava a irritação dos irmãos. O pai, esse nunca olhava para ela nem lhe dirigia a menor palavra. Comia em *silêncio*, de olhos baixos, pigarreando de quando em quando, conversando com os filhos ou pedindo uma ou outra coisa à mulher (Veríssimo, 2005, p. 51).

A cena nos remete ao silêncio por desagavo, negação do outro, intimidador, o silêncio monológico, imputado de

autoridade, o silêncio que cala.

Cena 4: Subversão: os irmãos de Ana terra mataram o mestiço

Maneco Terra fumava em silêncio, olhando fixamente para o seu prato vazio, como se nada visse nem ouvisse.
- Assassinos, repetiu Ana. Todos deveriam estar na cadeia com os outros bandidos! Antônio desembaraçou-se da mãe e correu para fora. Pedrinho (filho de Ana) começou a berrar. Ainda arfando, Ana aproximou-se do catre, tomou o filho nos braços, desabotoou o vestido e deu-lhe o peito. A criança acalmou-se em seguida e, por algum tempo, no *silêncio* do rancho o único som que se ouviu foi o dos chupões que ele dava no seio da mãe (Veríssimo, 2005, p. 54).

Estamos diante de um silêncio que grita, mais uma vez, posposto a uma situação de forte tensão, o silêncio que grita depois do grito, pós subversão, diferentemente das cenas anteriores, há aqui uma quebra do padrão visto que houve, momentaneamente, uma espécie de destronamento nas relações de poder antes instaurada, o silêncio não é aqui precedido de um silenciamento momentâneo.

Considerações finais

O presente estudo abordou o silêncio como lugar de sentido no texto lierário. A partir dos excertos apresentados e das reflexões feitas em torno deles nesse estudo, é possível afirmar que o silêncio apresenta diferentes sentidos, e não apenas constutui o enunciado como elemento extraverbal, mas também se constitui como tal.

Identificamos nos excertos a polifonia do silêncio em atos éticos, estéticos e responsivos. Os resultados revelam como, para além do verbal, o silêncio constitui diversos modos de interação entre as tantas outras possibilidades. Sim, os silêncios nos dizem de nós, do eu e do outro e de mim para o outro.

Referências

AMORIM, M. Vozes e silêncio no texto de pesquisa em ciências humanas, *Cadernos de Pesquisa*, n. 116 p. 7-19, julho/ 2002.

BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução Valdemir Miotello e Carlos Faraco. São Carlos: Pedro & João, 2017.

BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. Tradução e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

MELLO, R. *O silêncio faz sentido*. Disponível em: http//www.filologia.org. br/ileel/artigos/artigo_146. Acessado em: 08 ago. 2013, às 22.

VERÍSSIMO, E. *Ana Terra*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005[1949].

VILLARTA-NEDER, M. A. Verbivocovisualidade no documentário Histórias de quando a água chegou: ato responsável e diálogo na constituição intersemiótica. *Revista Estudos Linguísticos*, v. 48, n. 3, p. 1657 1672, dez. 2019b.

VILLARTA-NEDER, M A. Sobre silêncios e sentidos. In: STAFUZZA, Grenissa B.; FONSECA, J P A. *Estudos Discursivos em Múltiplas Perspectivas. Discurso, sujeito, sociedade*. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2019, p. 61-90.

VOLÓCHINOV, V. Estilística do Discurso Literário II: a construção do enunciado. In: VOLÓCHINOV, Valentin. N. *A palavra na vida e a palavra na poesia*. Ensaios, artigos, resenhas e poemas. Organização, tradução, ensaio introdutório e notas de

Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019 [1930], p. 266-305.

VOLÓCHINOV, V. *A palavra na vida e a palavra na poesia*. Ensaios, artigos, resenhas e poemas. Organização, tradução, ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019, p. 109-146.

CONSELHOS DE CLASSE NA EPJAI: AVALIAÇÃO DIALÓGICA, LINGUAGEM E INCLUSÃO

Thiago Filgueira PEREIRA[42]
Italo Oliveira Chaves[2]

Introdução

A implantação dos Conselhos de Classe na Educação de Pessoas Jovens, Adultos e Idosos - EJAI no município de Uibaí - Bahia, representou uma profunda transformação na forma de compreender, organizar e vivenciar os processos avaliativos no contexto escolar. Até então inexistente na rede municipal, a avaliação na EJAI era conduzida de maneira fragmentada, marcada por registros isolados, análises individuais e forte centralidade em instrumentos quantitativos, como notas e frequências, que pouco dialogavam com as trajetórias singulares dos estudantes.

Tal modelo avaliativo acabava por reforçar uma concepção classificatória e excludente da educação, distanciada das reais necessidades formativas, sociais e humanas dos sujeitos da EPJAI, que historicamente tiveram seus direitos educacionais interrompidos ou negados. Nesse cenário, a implantação dos Conselhos de Classe emerge como uma estratégia pedagógica potente, capaz de ressignificar a avaliação, transformando-a em um processo coletivo, dialógico, contínuo e inclusivo.

42 Professor da Rede Estadual de Educação da Bahia, Doutorando em Difusão do Conhecimento pela Universidade do Estado da Bahia e Formador do Grupo HUMUS Assessoria em Educação. SEC/BA, UNEB e HUMUS. thiago_tfpa@hotmail.com
2 Gestor da Aprendizagem na Fundação Getúlio Vargas e Doutorando em Educação pela Universidade Federal da Bahia. FGV e UFBA. italochavesin@gmail.com

Essa experiência encontra respaldo na perspectiva freireana de educação, quando Paulo Freire (1996), afirma que "ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo". O Conselho de Classe configura-se, assim, como um espaço privilegiado de mediação, no qual educadores, gestores, profissionais da escola e estudantes constroem, de forma coletiva, sentidos e caminhos para o processo de ensino e aprendizagem.

Além disso, a centralidade da linguagem nesse processo aproxima a experiência das contribuições de Mikhail Bakhtin, para quem a linguagem é essencialmente social, histórica e dialógica. O Conselho de Classe, enquanto espaço de circulação de discursos e vozes, revela-se como um ambiente no qual diferentes enunciados se encontram, se confrontam e se complementam, possibilitando a construção de uma avaliação mais humana, sensível e comprometida com a permanência e o sucesso escolar dos estudantes da EPJAI.

Desenvolvimento

A organização dos Conselhos de Classe na EPJAI em Uibaí foi estruturada em etapas articuladas, pensadas para ampliar a participação dos sujeitos e garantir coerência entre diagnóstico, decisão pedagógica e intervenção educativa. O processo iniciava-se com o pré-conselho, concebido como um momento de escuta ampliada e qualificada, que envolvia não apenas professores e equipe gestora, mas também profissionais de apoio, como merendeiras, vigilantes, auxiliares de limpeza e funcionários administrativos.

Essa escolha rompe com a lógica tradicional de uma escola hierarquizada e fechada em si mesma, reconhecendo que todos os sujeitos que convivem com os estudantes produzem saberes relevantes sobre suas vivências, comportamentos, dificuldades e potencialidades. Conforme destaca Miguel Arroyo (2011), a escola precisa se abrir ao reconhecimento das trajetórias, dos tempos e das

experiências dos sujeitos populares, incorporando essas dimensões ao seu projeto pedagógico.

Sob a ótica bakhtiniana, o pré-conselho pode ser compreendido como um espaço polifônico, no qual diferentes vozes circulam e constroem sentidos sobre o aluno e sobre a escola. Para Bakhtin (2011), toda palavra é atravessada por valores e posições sociais, e o sentido emerge do diálogo entre sujeitos. Dessa forma, ao ouvir múltiplos olhares sobre os estudantes da EPJAI, a escola amplia sua compreensão sobre o processo educativo e fortalece práticas mais inclusivas.

No Conselho de Classe propriamente dito, as informações coletadas eram analisadas coletivamente. Cada estudante era avaliado de maneira individualizada, por meio da elaboração de relatórios descritivos que buscavam identificar o nível atual de aprendizagem, as habilidades já desenvolvidas, as dificuldades encontradas e as estratégias pedagógicas necessárias para seu avanço. Esse processo rompeu de forma significativa com a lógica punitiva e classificatória da avaliação.

Tal concepção dialoga com Luckesi (2011), ao afirmar que avaliar é um ato amoroso e ético, cujo objetivo principal é promover o crescimento do educando. Na EJAI, essa perspectiva torna-se ainda mais relevante, considerando que muitos estudantes carregam marcas de fracasso escolar, exclusão social e baixa autoestima. Avaliar de forma dialógica e sensível passa a ser, portanto, um compromisso ético e político.

A linguagem ocupa papel central nesse processo avaliativo. O Conselho de Classe constitui-se como um espaço discursivo, no qual os sentidos sobre aprender, ensinar e avaliar são produzidos coletivamente. Conforme Bakhtin (2003), o sentido não é individual, mas construído na interação. Assim, a avaliação deixa de ser uma ação solitária do professor e passa a ser uma construção social, atravessada por múltiplas vozes e experiências.

Após essa etapa, realizava-se o pós-conselho, momento em que o diagnóstico elaborado coletivamente era traduzido em ações concretas de acompanhamento pedagógico. Planejavam-se

intervenções, reorganizações de práticas, atendimentos individualizados e estratégias de fortalecimento da aprendizagem. Essa etapa assegurava que o Conselho de Classe não se encerrasse em si mesmo, mas tivesse impacto direto no cotidiano escolar.

Essa compreensão dialoga com Jussara Hoffmann (1993), ao defender a avaliação como um processo investigativo e contínuo, que acompanha o percurso do estudante e orienta a prática pedagógica. No contexto da EPJAI, o pós-conselho revelou-se fundamental para fortalecer vínculos, promover a permanência e reduzir significativamente os índices de evasão escolar.

Outro aspecto de grande relevância foi o fortalecimento das vozes dos estudantes da EPJAI. Ao perceberem que suas histórias, dificuldades e conquistas eram consideradas, os educandos passaram a se sentir pertencentes ao espaço escolar. Muitos relataram nunca terem sido ouvidos de forma tão respeitosa e humana. Esse movimento aproxima-se da concepção de educação como prática de liberdade, defendida por Gadotti (2009), ao destacar a importância do protagonismo e da dignidade dos sujeitos da EPJAI.

À luz de Bakhtin, reconhecer a voz do estudante significa reconhecê-lo como sujeito ativo no processo educativo. A identidade se constrói no diálogo, e a escola, ao legitimar essas vozes, contribui para a construção de identidades mais autônomas, críticas e fortalecidas.

Além disso, ao considerar os sujeitos em sua singularidade, o Conselho de Classe reafirma o que Miguel Arroyo (2004), destaca: jovens, adultos e idosos não são apenas alunos, mas sujeitos de direitos, portadores de histórias, culturas e tempos próprios. Essa prática avaliativa, portanto, assume um caráter profundamente inclusivo e equitativo.

Entre os impactos mais expressivos da implantação dos Conselhos de Classe em Uibaí destaca-se a redução da evasão escolar. O acompanhamento contínuo, coletivo e sensível fez com que os estudantes se percebessem como protagonistas de sua aprendizagem. Permanecer na escola passou a fazer sentido, pois

encontraram um espaço que respeita suas vivências e acompanha seu desenvolvimento.

Esse resultado dialoga com Cury (2002), ao afirmar que a inclusão escolar é um direito humano fundamental, pois garante condições reais de aprendizagem e desenvolvimento, sobretudo para aqueles historicamente excluídos do sistema educacional.

Considerações Finais

A experiência dos Conselhos de Classe na Educação de Pessoas Jovens, Adultos e Idosos no município de Uibaí–BA evidencia que a avaliação, quando concebida de forma coletiva, dialógica e inclusiva, ultrapassa sua dimensão técnica e assume um profundo caráter humano, político e pedagógico. Ao romper com práticas isoladas e classificatórias, o município construiu uma nova lógica avaliativa, pautada na escuta, no diálogo e no reconhecimento das trajetórias dos sujeitos da EPJAI.

À luz das contribuições de Paulo Freire e Mikhail Bakhtin, os Conselhos de Classe consolidaram-se como espaços privilegiados de produção de sentidos, onde diferentes vozes se encontram e se reconhecem. A linguagem, nesse contexto, deixa de ser apenas um instrumento de comunicação para se tornar o próprio lugar da construção do conhecimento, da identidade e da inclusão.

Mais do que qualificar a avaliação, essa prática fortaleceu vínculos, reduziu a evasão escolar, ampliou a permanência e consolidou a EPJAI como espaço de transformação social e pessoal. Trata-se de uma conquista coletiva, que reafirma o direito de todos à educação e a importância de práticas avaliativas democráticas, sensíveis e comprometidas com a dignidade humana. Como afirma Paulo Freire (2000), toda avaliação libertadora é também um ato político de reconhecimento do educando como sujeito histórico e de direitos.

Referências

ARROYO, Miguel G. *Ofício de mestre*: imagens e auto-imagens. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel G. *Educação de jovens e adultos*: um campo de direitos e de responsabilidade pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

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

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Educação e exclusão*: enfoques filosófico e histórico. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação*. São Paulo: UNESP, 2000.

GADOTTI, Moacir. *Educação de jovens e adultos*. São Paulo: Cortez, 2009.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliar para promover*. Porto Alegre: Mediação, 1993.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 2011.

CORPOS QUE ENVELHECEM, VOZES QUE RESISTEM: ALTERIDADE E RELAÇÕES DIALÓGICAS NAS REPRESENTAÇÕES LITERÁRIAS DA VELHICE.

Italo de Oliveira CHAVES[43]
Thiago Filgueira PEREIRA[44]

Resumo

O envelhecimento, embora constitua uma experiência inerente à existência humana, é atravessado por construções sociais, históricas e culturais que participam da produção dos sentidos atribuídos à velhice. Nesse contexto, o presente ensaio tem como objetivo analisar, à luz do pensamento bakhtiniano, como as relações dialógicas e os posicionamentos axiológicos constituem representações do corpo envelhecido nos contos *Feliz Aniversário*, de Clarice Lispector, *A avó, a cidade e o semáforo*, de Mia Couto, e *Duzu-Querença*, de Conceição Evaristo. De natureza qualitativa e interpretativa, a análise fundamenta-se nas contribuições de Bakhtin e Volóchinov, articuladas às discussões sobre idadismo, alteridade e interseccionalidade. A aproximação entre as narrativas evidencia diferentes experiências de envelhecimento, atravessadas por relações familiares, desigualdades de raça, gênero e classe, memórias e possibilidades de resistência. As personagens analisadas tensionam representações que associam a velhice à fragilidade, à dependência e ao apagamento social, revelando a

43 Pedagogo. Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia e doutorando pela mesma Universidade. Analista Pedagógico na Fundação Getúlio Vargas e Membro do projeto de extensão Observatório do Idadismo. E-mail: it.ochavesic@gmail.com

44 Professor da Educação Básica na Secretaria de Educação do Estado da Bahia, Mestre em Educação de Jovens e Adultos e Doutor em Educação. Atualmente é diretor pedagógico do grupo Humus Assessoria em Educação. E-mail:

permanência de desejos, escolhas e formas singulares de responder ao mundo. Conclui-se que a literatura constitui um espaço de produção e disputa de sentidos sobre o envelhecimento, permitindo problematizar os discursos que limitam o reconhecimento e a participação social das pessoas idosas.

Palavras-chave: Envelhecimento; Dialogismo; Alteridade; Idadismo; Literatura.

Em que momento um corpo passa a ser considerado velho? Seriam os cabelos brancos, as rugas, as transformações físicas que anunciam a chegada da velhice? Seria o olhar do outro, que passa a reconhecer naquele corpo limites, fragilidades e expectativas que nem sempre correspondem aos desejos de quem envelhece? Tantas inquietações mobilizam os pensamentos à compreensão de que a velhice não se constitui apenas pela passagem dos anos, mas também pelas relações sociais e pelas condições históricas, econômicas e culturais em que os sujeitos vivem. Assim, o corpo envelhecido não carrega apenas as marcas do tempo, mas também aquelas produzidas por uma sociedade que, frequentemente, associa a velhice à fragilidade, à dependência e à perda de autonomia, contribuindo para a reprodução de estereótipos e práticas discriminatórias que caracterizam o idadismo.

Envelhecer não significa deixar de desejar, escolher ou construir novos caminhos. Entre aquilo que a sociedade espera das pessoas idosas e aquilo que elas desejam para si, existem tensões que revelam diferentes formas de resistência. É nesse cenário que a literatura se apresenta como possibilidade de questionar as representações socialmente construídas sobre a velhice.

Nessa perspectiva, os contos *Feliz Aniversário*, de Clarice Lispector (2020), *A avó, a cidade e o semáforo*, de Mia Couto (2009), e *Duzu-Querença*, de Conceição Evaristo (2014), nos convidam a refletir sobre diferentes experiências de envelhecimento. Em Lispector, Dona Anita está cercada por familiares, mas a comemoração de seu aniversário revela tensões entre a presença

física e o reconhecimento de sua existência. Em Couto, a avó desafia expectativas ao escolher permanecer na cidade, onde encontra novas possibilidades de convivência e pertencimento. Já Duzu, personagem de Evaristo, carrega em sua trajetória as marcas da pobreza, do racismo e da exploração, evidenciando como as desigualdades de raça, gênero e classe também atravessam a experiência de envelhecer.

À luz do pensamento bakhtiniano, compreendemos que os sentidos são construídos nas relações com o outro e atravessados por posicionamentos valorativos que participam da maneira como os sujeitos são reconhecidos e representados. Nesse sentido, as três narrativas permitem investigar como o corpo envelhecido é significado pelo olhar do outro, evidenciando processos de objetificação, silenciamento e resistência. Embora apresentem experiências distintas, as personagens nos lembram que a velhice não constitui uma condição homogênea, mas uma experiência atravessada por histórias, desigualdades, desejos e possibilidades singulares de existência.

Há diferentes maneiras de estar presente e, talvez, uma das mais dolorosas seja aquela em que o corpo ocupa um espaço, mas sua existência parece não ser reconhecida. Estar entre pessoas não significa, necessariamente, ser visto por elas. Essa contradição atravessa as experiências de muitas pessoas idosas e encontra na literatura um espaço importante de representação e questionamento. Afinal, o apagamento de um sujeito nem sempre acontece pela ausência física, mas também pelas relações que o tornam invisível, mesmo quando sua presença é evidente.

Clarice Lispector, em Feliz Aniversário (2020), apresenta essa contradição por meio de Dona Anita, uma mulher que, ao completar oitenta e nove anos, recebe seus familiares para uma comemoração. O encontro, que poderia representar um momento de afeto e reconhecimento, revela relações marcadas por distanciamentos e tensões. A aniversariante ocupa o centro da celebração, mas seus desejos e sentimentos parecem permanecer em segundo plano. Entretanto, Dona Anita não se limita à posição

de uma mulher silenciada. Seus pensamentos, sua indignação e o gesto de cuspir no chão interrompem a aparente normalidade da comemoração, revelando uma personagem que não corresponde inteiramente às expectativas de passividade associadas à velhice.

Essa tensão encontra eco nas reflexões de Bakhtin (2011), ao conceituar o exedente de visão. Para o autor, o outro ocupa uma posição singular em relação a nós, sendo capaz de perceber aspectos de nossa existência que não conseguimos apreender da mesma maneira. Contudo, essa posição exterior não garante uma compreensão plena do sujeito. No conto, os familiares de Dona Anita parecem reconhecê-la sobretudo a partir do lugar que ocupa na estrutura familiar, enquanto suas manifestações revelam uma existência que ultrapassa as imagens construídas sobre ela. A personagem, portanto, não é apenas objeto do olhar alheio, mas também alguém cujas reações tensionam os sentidos atribuídos à sua velhice.

Em Duzu-Querença, de Conceição Evaristo (2014), o apagamento assume outras dimensões. Diferentemente de Dona Anita, cuja experiência se desenvolve no ambiente familiar, Duzu chega à velhice carregando as marcas de uma trajetória atravessada pela pobreza, pela exploração sexual e pela exclusão social. Desde a infância, seu corpo é submetido a relações de violência que evidenciam como raça, gênero e classe participam da produção das desigualdades. A velhice, nesse caso, não inaugura sua experiência de invisibilidade, mas se apresenta como mais um momento de uma existência historicamente marcada pela negação de direitos e oportunidades.

A trajetória de Duzu nos convida a compreender que os corpos não envelhecem nas mesmas condições. Enquanto algumas pessoas encontram proteção e reconhecimento, outras atravessam a vida enfrentando violências que se acumulam com o passar dos anos. Essa discussão pode ser aproximada da compreensão Bakhtiniana (2010), da singularidade e o caráter irrepetível da existência. Cada sujeito ocupa um lugar único no mundo, não podendo ser reduzido às categorias pelas quais é socialmente

identificado. Assim, compreender Duzu apenas como uma mulher negra, pobre e idosa seria insuficiente para alcançar a complexidade de sua trajetória. Sua existência também é constituída por memórias, afetos, imaginação e relações que ultrapassam as violências sofridas.

É nesse sentido que a relação entre Duzu e sua neta Querença adquire importância. Ao articular diferentes gerações, Conceição Evaristo constrói uma narrativa em que a memória não se limita à recordação do sofrimento, mas também participa da elaboração de outras possibilidades de futuro. A experiência de Duzu não desaparece com seu envelhecimento; permanece, de outras maneiras, nas relações e nos sentidos construídos por aqueles que compartilham sua história. A narrativa permite, assim, pensar a resistência não apenas como enfrentamento direto das estruturas de opressão, mas também como permanência de vozes e experiências que insistem em não ser esquecidas.

Já em A avó, a cidade e o semáforo, Mia Couto apresenta uma personagem que tensiona as expectativas relacionadas à velhice por meio de uma escolha aparentemente simples: permanecer na cidade. Ao encontrar naquele espaço possibilidades de convivência e pertencimento, a avó contraria a ideia de que o envelhecimento deve estar associado à permanência em lugares conhecidos ou à dependência das decisões familiares. O contraste entre as expectativas do neto e os desejos da avó revela uma relação entre gerações na qual o cuidado e a preocupação não correspondem, necessariamente, à compreensão das necessidades do outro.

Neste cenário, a avó encontra possibilidades de companhia justamente na cidade, espaço frequentemente associado à impessoalidade e ao isolamento. Essa escolha nos convida a questionar a ideia de que estar próximo da família significa, necessariamente, sentir-se acompanhado. Mais do que mudar de lugar, a personagem reivindica a possibilidade de decidir onde e como deseja viver. Sob uma ótica bakhtiniana, podemos compreender essa decisão como uma resposta singular às

condições concretas de sua existência, reconhecendo que o sujeito não se limita às expectativas construídas sobre ele, mas participa ativamente da produção de sentidos sobre sua própria vida.

Ao aproximarmos as três narrativas, percebemos que Dona Anita, Duzu e a avó de Mia Couto ocupam lugares distintos nas relações sociais, mas compartilham uma tensão fundamental: seus corpos são atravessados por olhares e discursos que procuram definir suas possibilidades de existência. Entretanto, nenhuma delas pode ser reduzida às representações que recaem sobre sua velhice. Entre a indignação de Dona Anita, as memórias de Duzu e a escolha da avó, encontramos diferentes formas de responder ao mundo. Talvez seja justamente nessa tensão entre aquilo que os outros esperam e aquilo que os sujeitos desejam, que a literatura nos permita compreender o envelhecimento para além das imagens de fragilidade, dependência e apagamento.

Se o envelhecimento faz parte da existência humana, por que alguns corpos parecem perder seu valor social à medida que envelhecem? E por que determinados sujeitos experimentam o apagamento muito antes de alcançar a velhice? Essas questões nos convidam a reconhecer que o envelhecimento não acontece de maneira isolada, mas se constitui em uma sociedade atravessada por desigualdades que interferem nas condições de existência dos sujeitos.

O idadismo, compreendido como a manifestação de estereótipos, preconceitos e práticas discriminatórias relacionadas à idade, participa desse processo ao estabelecer expectativas sobre os lugares que as pessoas podem ocupar em diferentes momentos da vida (OPAS, 2022). No caso das pessoas idosas, manifesta-se frequentemente pela associação entre envelhecimento, incapacidade, dependência e perda de autonomia. Entretanto, essas representações não atingem todos os sujeitos da mesma maneira, pois se articulam a outras condições sociais que produzem diferentes experiências de reconhecimento e exclusão.

É nesse sentido que a trajetória de Duzu, construída por Conceição Evaristo, nos provoca a ampliar a discussão. Sua

experiência evidencia que o apagamento de determinados corpos não começa com o envelhecimento, mas pode acompanhar toda uma existência. As violências que atravessam sua história não decorrem exclusivamente da idade, mas de relações sociais marcadas pelo racismo, pelo sexismo e pelas desigualdades econômicas. Assim, compreender sua velhice exige reconhecer que as condições em que os sujeitos envelhecem também são produzidas pelas oportunidades que lhes foram negadas ao longo da vida.

Essa reflexão encontra aproximação com o conceito de interseccionalidade, desenvolvido por Crenshaw (1989), ao evidenciar que diferentes estruturas de opressão não atuam necessariamente de maneira independente. Ao contrário, podem se articular na produção de experiências específicas de desigualdade. Na narrativa de Evaristo (2014), essa perspectiva permite compreender que a condição de mulher negra e pobre participa da constituição das violências vividas por Duzu, enquanto o envelhecimento acrescenta outras dimensões à sua experiência de vulnerabilidade e exclusão.

A partir do pensamento de Volóchinov (2017), podemos compreender que os signos e os discursos são atravessados por valores socialmente construídos. Nesse sentido, as representações da velhice não são neutras: participam de disputas sobre quem merece reconhecimento, quais corpos são considerados socialmente relevantes e quais existências permanecem à margem. Nas narrativas analisadas, os diferentes modos de perceber as personagens idosas revelam posicionamentos valorativos que tanto podem reproduzir expectativas discriminatórias quanto colocar em questão os limites impostos ao envelhecimento.

Entretanto, reconhecer essas desigualdades não significa reduzir as personagens às violências que experimentam. Dona Anita, Duzu e a avó de Mia Couto revelam, de maneiras distintas, que a existência humana não se esgota nas representações construídas sobre ela. O que permanece de uma existência quando o tempo transforma o corpo? Seriam as lembranças, as experiências

compartilhadas ou os sentidos que continuamos produzindo nas relações com o outro? Esses questionamentos emaranhados nos convidam a compreender que o envelhecimento não representa o encerramento da participação dos sujeitos na vida social. Ao contrário, as pessoas idosas continuam construindo histórias, estabelecendo vínculos e participando de relações que atravessam diferentes gerações. Entretanto, essas relações nem sempre são marcadas pelo reconhecimento, pois também podem reproduzir expectativas, desigualdades e formas de silenciamento.

Em Duzu-Querença, Conceição Evaristo apresenta a memória como uma dimensão importante da continuidade da existência. Ao articular a trajetória de Duzu à de sua neta Querença, estabelece uma relação entre passado e futuro que ultrapassa a experiência individual das personagens. As violências vividas por Duzu não desaparecem, mas sua história também não se encerra nelas. Na figura de Querença, encontramos possibilidades de continuidade e transformação, uma vez que as experiências das gerações anteriores participam da construção de novos caminhos. Nesse movimento, a memória não se apresenta apenas como recordação, mas como uma dimensão da existência que pode produzir sentidos para aqueles que permanecem.

Essa perspectiva encontra aproximação com o pensamento de Bakhtin (2011), para quem os enunciados se constituem em relação com outros enunciados, estabelecendo vínculos que ultrapassam os limites de uma manifestação individual. Embora essa compreensão não possa ser transposta mecanicamente para as relações entre gerações, ela nos oferece elementos para pensar como experiências, narrativas e valores são retomados, confrontados e ressignificados no encontro com o outro. Assim, a relação entre Duzu e Querença pode ser compreendida como um espaço em que diferentes experiências de vida se encontram, sem que isso signifique a reprodução inevitável dos mesmos destinos.

Em Feliz Aniversário, Clarice Lispector apresenta outra dimensão das relações intergeracionais. A reunião familiar de Dona Anita evidencia que a convivência entre diferentes gerações

não garante, necessariamente, o diálogo ou o reconhecimento. Embora seus familiares compartilhem um espaço de celebração, as tensões que atravessam o encontro revelam dificuldades de escuta e compreensão. A presença da personagem idosa parece convocar os demais à reunião, mas não assegura que sua voz encontre acolhimento. A narrativa nos permite, portanto, questionar relações familiares em que a proximidade física convive com o distanciamento afetivo.

Já em A avó, a cidade e o semáforo, Mia Couto apresenta uma relação intergeracional marcada pela tensão entre o cuidado e a autonomia. Ao decidir permanecer na cidade, a avó contraria as expectativas do neto e evidencia que o reconhecimento do outro exige considerar seus desejos, mesmo quando não correspondem àquilo que julgamos ser melhor para ele. A personagem não rejeita necessariamente os vínculos familiares, mas reivindica a possibilidade de construir novos pertencimentos. Sua escolha nos lembra que cuidar de alguém não deveria significar decidir por ele, tampouco reduzir suas possibilidades de existência.

Nesse sentido, as três narrativas nos convidam a compreender as relações intergeracionais como espaços de produção e disputa de sentidos. À luz do pensamento bakhtiniano, a alteridade não se limita ao reconhecimento da existência de um outro, mas envolve o encontro com uma posição singular que não pode ser inteiramente substituída pela nossa. Entre as memórias de Duzu, os silêncios de Dona Anita e os desejos da avó, encontramos diferentes possibilidades de pensar o envelhecimento como uma experiência que permanece aberta ao diálogo, à construção de vínculos e à produção de novos sentidos. Afinal, o corpo envelhece, mas sua capacidade de participar da vida e de produzir histórias não deveria ser determinada pelas expectativas daqueles que o observam.

Em que momento um corpo passa a ser considerado velho? O questionamento que abre esse trabalho permanece aberto, pois as narrativas analisadas demonstram que a velhice não pode ser compreendida apenas pelas transformações físicas ou pela

passagem dos anos. Mais do que representar uma etapa da vida, os contos nos convidam a questionar os sentidos atribuídos aos corpos envelhecidos e os lugares que lhes são socialmente reservados.

A partir da ótica bakhtiniana, compreendemos que essas representações se constituem em relações atravessadas por diferentes vozes e posicionamentos valorativos. Dona Anita, Duzu e a avó não são apenas personagens sobre as quais recaem expectativas e julgamentos, mas sujeitos ficcionais cujas experiências tensionam os discursos que procuram definir os limites de suas existências. Seus gestos, memórias e escolhas revelam que o envelhecimento não elimina a possibilidade de responder ao mundo, produzir sentidos e estabelecer relações. Ao mesmo tempo, suas trajetórias evidenciam que essas possibilidades são profundamente condicionadas pelas desigualdades históricas e sociais, exigindo que reconheçamos a pluralidade das experiências de envelhecimento.

Nesse percurso, a literatura se apresenta não apenas como espaço de representação da velhice, mas também como possibilidade de questionamento das relações que produzem silenciamentos, apagamentos e exclusões. Ao colocar em diálogo diferentes experiências, as narrativas nos convidam a reconhecer que envelhecer não deveria significar perder o direito de desejar, escolher ou participar da vida social. Talvez, portanto, a questão não seja apenas compreender em que momento um corpo passa a ser considerado velho, mas perguntar em que momento deixamos de reconhecer, naquele corpo, uma existência que continua produzindo histórias, sentidos e possibilidades de futuro.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

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

CRENSHAW, Kimberlé. Demarginalizing the intersection of race and sex: a Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. **University of Chicago Legal Forum**, Chicago, v. 1989, art. 8, p. 139-167, 1989. Disponível em: Repositório da Universidade de Chicago. Acesso em: 27 out. 2026.

COUTO, Mia. A avó, a cidade e o semáforo. In: COUTO, Mia. **O fio das missangas**: contos. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

EVARISTO, Conceição. Duzu-Querença. In: EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas; Fundação Biblioteca Nacional, 2014.

LISPECTOR, Clarice. Feliz aniversário. In: LISPECTOR, Clarice. **Laços de família**. Rio de Janeiro: Rocco, 2020.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE (OPAS). **Relatório mundial sobre o idadismo**. Washington, D.C.: OPAS, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.37774/9789275724453. Acesso em: 27 out. 2026.

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

EIXO III

ARQUITETÔNICA DA CRIAÇÃO ESTÉTICA

ENCONTROS COM ESTUDANTES DA EJA ANCORADOS PELA ARTEVIDA: CAPOEIRA E INTERCORPOREIDADE NO ATO RESPONSÁVEL

Roberta Jardim COUBE[1]

Um pode ser forte, mas dois juntos são mais fortes ainda.
(Mestre Alípio)

Tenho duas armas para lutar contra o desespero, a tristeza e até a morte: o riso a cavalo e o galope do sonho.
(Ariano Suassuna)

Caso soubesse escrever cartas como o Fernando Sabino, certamente este texto seria menos enfadonho e mais empolgante. Travaria com a palavra uma dança de capoeira, sabendo comunicar com mais ritmo e costurando as ideias como quem convida o leitor a dançar (gingar) também. O fato é que a ânsia de escrever sobre o território que habito e a conversa com o Grupo Atos exigiram de mim as linhas que se seguem. Um dia, quem sabe, da carta escrevo um ensaio, por hora fico com os passos de uma professora que gostaria de oferecer aulas mais significativas àquelas e aqueles pelos quais planejo situações concretas de ensino que sejam passíveis de afetação.

Não sei se você que me lê possui experiências no turno da noite em escolas públicas, nem se já pensou nas condições de um componente curricular localizado na cultura corporal de movimento. O evento Rodas não costuma ter professores de educação física inscritos, pelo menos nos anos em que participei

[1] Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF), professora da educação básica pública e integrante do Grupo Atos bakhtinianos.

lembro apenas de um colega de profissão presente. Quando, nas escolas, algum colega fica sabendo que além de educação física cursei Letras é comum a surpresa seguida da fala: "Nossa! Duas áreas tão distantes!", "Mas por que duas áreas tão diferentes?!", "Mudou completamente, né?". Ainda há os colegas que costumam sugerir que para mim "é fácil dar aula" afinal de contas "qualquer coisa é só dar uma bola pra turma jogar". E o arremate é ainda mais difícil de ouvir: "Na EJA você não exige muito dos alunos, né? Tem que ter cuidado, pois muitos não podem fazer aula" (fala de um professor); "Professora, agora [na EJA no ensino médio] a aula não é mais como a sua, a professora passa um trabalho de pesquisa, a gente entrega pra ter a nota; não vamos pra quadra nunca" (fala de uma ex-aluna).

É possível sentirpensar o exposto acima correlacionando com o processo de criação humana? E, nesse sentido, reconhecer os espaçostempos de aulas de corpo e movimento para/com jovens, adultos e idosos como territórios de múltiplas expressões e, consequentemente, de possibilidades de articulação de linguagem, arte e interação social? Não possuo respostas, mas perguntas suscitadas por meio de conversas com os estudantes da EJA: enunciações que pululam, saltitam e afetam o meu planejamento pedagógico, a relação que construímos uns com os outros e com os conteúdos do componente curricular Educação Física, cujo nome nem de longe consegue expressar a relevância social e cultural das práticas corporais na formação humana dos referidos estudantes e professores que atuam na escola pública. Nos casos (e causos) no parágrafo acima identifica-se o não-lugar da EF na escola e os ruídos na (in)compreensão de sua importância, seja em comparações (sem sentido?) ou até mesmo pela própria atuação docente que (ainda) se autodenomina "educador físico" (felizmente há os docentes que refutam tal denominação).

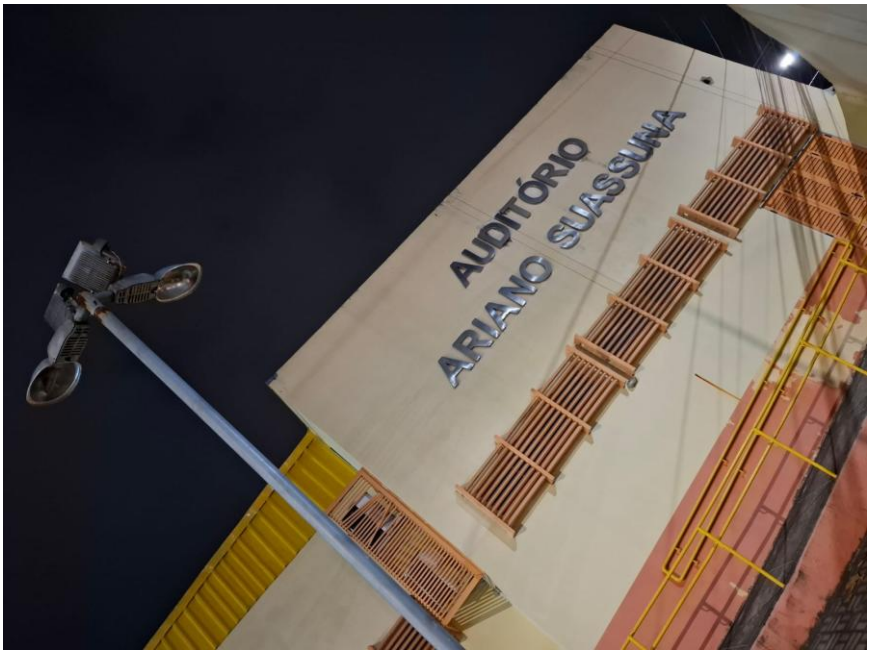
Por essa razão, este texto ao dialogar com o componente curricular educação física (EF) na escola pública, no contexto da educação de jovens e adultos (EJA), traz algumas possibilidades de sentirpensar o não-lugar da EF, em que destaco os encontros com

os estudantes e os movimentos que vimos realizando numa escola pública da rede municipal de Niterói, no bairro de Piratininga. O recorte do trabalho pedagógico que trago aqui refere-se ao conteúdo/tema Capoeira. À guisa de esclarecimento, o trabalho foi composto pelas seguintes etapas: introdução do tema e contextualização em rodas de conversa com textos sobre a história da capoeira (e do Brasil colônia); práticas corporais com os movimentos da ginga, esquivas e defesas no ritmo do berimbau; cinedebate com o filme Besouro; e, por fim, um encontro com grupo de capoeira que foi convidado a se apresentar na escola. Em cada uma dessas etapas importou relacionar a cultura corporal, a capoeira em especial, aos valores civilizatórios afro-brasileiros da professora Azoilda da Trindade (ancestralidade, axé/energia vital, circularidade, oralidade, corporeidade, musicalidade, cooperativismo/comunitarismo, memória, ludicidade, religiosidade, territorialidade), bem como as experiências dos estudantes com a capoeira - alguns deles foram praticantes da luta/dança/jogo/arte.

A escola pública que construímos nos encontros com os estudantes da EJA, por meio da arte, pode ser um território formativo fecundo, mesmo em contextos adversos, tais como: poucos recursos pedagógicos disponíveis, os desafios da educação de trabalhadores estudantes cujos corpos chegam exaustos à escola, as lacunas nos processos de alfabetização, enfim, exemplos de fracassos de nossa sociedade (desigual) que afetam as corporeidades que retornam à instituição escolar. Como cada escola é um coletivo único, com nuances e detalhes próprios, seus contextos exigem compreensões responsáveis e responsivas próprias. E, acredito, que as conversas com os estudantes são os alicerces para um trabalho coerente e coeso com os modos como eles leem a escola e o que esperam dela.

Sobre isso, vem à cabeça (que é corpo) a voz de um estudante a respeito do auditório de nossa escola: "Professora, fui pegar o uniforme e vi que tem um auditório grande e bonito aqui na escola! Nunca tinha ido lá; não sabia que ele existia. É bonito

mesmo!". Outros estudantes comentaram sobre o auditório Ariano Suassuna, nome dado ao espaço multiuso que além de auditório é um teatro. As falas dos discentes trazem surpresa e admiração, alguns querem saber se há atividades acontecendo no referido espaço ou se "serve apenas para reuniões ou guardar material escolar". Assim como os alunos, também fiquei surpresa quando entrei pela primeira vez no auditório Ariano Suassuna e sempre que chego à escola ele parece me fazer o convite para entrar, ocupá-lo, levar as turmas. Afinal de contas, mais do que um espaço físico com acentos, há um teatro! Sim, uma estrutura com palco, camarins, bastidores, sistema de iluminação, estrutura propícia para as artes cênicas, cinema, concertos musicais…



Fonte: Acervo da autora

Suas estruturas físicas exterior e interior somadas ao nome que carrega fazem do auditório e teatro Ariano Suassuna uma espécie de templo convidativo: artístico, acolhedor e, em certa medida, espaçoso, o que podemos realizar nesse local? Porque,

sabemos, o que torna um lugar vivo são os acontecimentos que nele acontecem, intercambiando saberes, linguagens, conectando gerações (a intergeracionalidade na EJA é também um acontecimento), entrecruzando passado/presente/futuro… Enfim, viço e valor caminham juntos com o ato de criação, o qual requer o exercício de autoria, processo dialógico e relacional como nos ensina Bakhtin (2003).

As experiências com as/os estudantes da EJA têm mostrado o quanto há a necessidade de espaçostempos de cultura, da relevância da garantia de direitos que abarquem momentos de fruição, lazer, cultura, utilização dos equipamentos públicos da cidade em que vivem os trabalhadores estudantes, enfim, da participação na vida social, política, cultural. Para reinventar a escola pública que queremos há que se considerar as corporeidades no mundo, construindo novos pactos para o processo civilizatório: fazer valer as enunciações de nossos estudantes, compor aulas que se revelem encontros humanos que se reconheçam sujeitos singulares e coletivos. Reforço com os sentimentos e afetos que me tomam no agora, fruto dessas relações e interações humanas: as nossas escolas requerem/clamam por pedagogias dos corpos vivos, aprendentes em movimentos, capazes de se indignar diante das injustiças sociais, pessoas leituras do mundo e das possibilidades de existir em cooperação, solidariedade, escuta sensível e compreensiva do outro.

Um auditório escolar com estrutura para teatro, cinema, concerto, entre outras manifestações artístico-culturais, para ser um organismo vivo necessita estar com suas portas abertas à arte, linguagem e cultura popular. Os estudantes são contempladores e atores desse palco, pois assumem sua autoria: leem curiosos o espaçotempo, atuam sobre o território, indicam possibilidades de usos, interrogam, se surpreendem, enunciam com suas vozes em distintos tons e anunciam o presente que desejam ocupando com suas corporeidades o mundo. O ato de compor o mundo faz-se, portanto, porque há envolvimento, intercorporeidade.



Fonte: Acervo da autora

Uma obra cinematográfica lida por estudantes trabalhadores, jovens, adultos e idosos, numa sexta-feira à noite, contendo questões complexas de nossa história coletiva que muitas vezes apresentou variadas violências: racismo estrutural, racismo religioso, elitismo, misoginia… Os arquétipos afro-brasileiros na figura dos orixás… A orquestra sinfônica marcada pela imponência vibrante e visceral do berimbau… batuques intensos envoltos por dores, tormentos, lamentos; mas também por pulsão de vida, resistência contida na dança em que os corpos dialogam força vital… E, em meio às cenas, espectadores (leitores de mundo) concentrados.

Fim do filme. Tempo escasso, coordenação de turno avisando que "o debate ficará para a próxima semana". A luz do auditório se acende, alguns se levantam como se já estivessem à espera do fim. Outros permanecem sentados e com os olhos voltados pra mim, quando pergunto: "Gostaram do filme? Já conheciam?", entre outras perguntas feitas no agir da urgência mas de quem queria mesmo era esperar os créditos finais e por fim a tela vazia, dando a entender dos vazios e sua importância para a roda de conversa… Em meio a tantos sentires, um aluno rouba a cena, se levanta enunciado "Gostei muito professora! Muito

mesmo! O que mais gostei do filme foi o final, porque ficou o legado dele [do herói Besouro], então o fim [do filme] nos diz que não terminou, que a história continua, a luta dele segue com seu filho".

A educação e a formação mandingueiras se renovam no ventre de Dinorá e ganham força nos movimentos dos capoeiras, frutos de ensinamentos transmitidos pelos mais velhos, em consonância à força vital do coletivo, sua circularidade, sua força vital (axé). Há muitos aspectos a tratar da obra fílmica Besouro, no momento os fios que seguro - com mãos firmes, porém abertas - trazem a articulação das vozes contidas na epígrafe deste texto: o sonho vindo a galope, de Suassuna, e o ensinamento do mestre de capoeira de Besouro, Alípio, de que a força é maior quando estamos unidos. Tal como a lição da fábula O pai Sábio (fábula Uzbeque) que nos presenteia com o seguinte desfecho:

> Aprendam uma lição com essa flecha - o velho disse. - Enquanto vocês continuarem juntos, nenhum mal conseguirá atingi-los e nenhum inimigo os dominará. Mas se vocês brigarem e se separarem, não serão mais capazes de enfrentar os inimigos (ALEX, 2005).

A lição do pai sábio e o ensinamento do mestre Alípio exemplificam, a meu ver, a intercorporeidade de que trata Augusto Ponzio em seus estudos filosóficos da linguagem bakhtinana: o diálogo não se resume à cognição, há nele envolvimento e intercorporeidade, já que somos seres vivos em contato físico e semiótico. Escutamos, respondemos, enfim, somos seres dialógicos porque somos corporeidades no mundo, na ação concreta encarnada com outra(s) corporeidade(s).

> A enunciação é sempre de alguém para alguém: ela deseja uma resposta. Essa resposta ultrapassa os limites do verbal. Ela vive também no entrelaçamento dos atos comunicativos, verbais e não verbais pelos quais é solicitada e que solicita, aos quais responde e dos quais espera uma resposta (PONZIO, 2011, p.21).

O jogo de capoeira é um ato comunicativo que explicita a força extraordinária da cultura popular e das culturas de matrizes africanas e afro-brasileiras. Dois corpos em movimentos de perguntas e respostas, entrelaçados pela arte e musicalidade orquestradas pelo som imponente do berimbau que comanda o ritmo, o gingado, os golpes e contragolpes. Na cena estão imbricados lamentos, dores, força, resistência, luta, ancestralidade, oralidade… Na intercorporeidade, enfim, estão compondo alteridade e não-indiferença contra a violência da identidade fixa, monológica da mentalidade colonizadora.

> Olha, pega, derruba/ Levanta ligeiro/ Só entra na roda/ Quem é mandingueiro/ Capoeira é pra homem, menino e mulher/ Pra entrar nessa roda/ Tem que ter axé/ Tem que ter axé (tem que ter axé)

Considerações finais (inconclusivas

São muitos os desafios do território EJA, mas é imensamente gratificante caminhar com os estudantes vislumbrando possibilidades outras de futuros (e presente!) para as suas/nossas existências. É luta renhida, disputas curriculares, defesa para que os direitos sociais sejam garantidos dentro (e fora) da escola: segurança alimentar, uniforme, material didático-pedagógico… e também direitos que quase sempre eles não usufruem, como os direitos ao lazer, ao ócio, à contemplação artística, à leitura fruitiva, ao saber com sabor, aos espaços e equipamentos públicos culturais, às práticas corporais ao ar livre, à satisfação de estar na/com a natureza (reconhecendo que somos partícipes dela). A EJA clama pelo Direito ao bem-viver, em oposição à escassez, às dores, às infâncias interrompidas, às violências que afetam profundamente muitas existências.

Quando as potencialidades da EJA encontram a filosofia da linguagem bakhtiniana, exercitar a minha autoria é um ato ético em

resposta aos estudantes: a EJA que habita em mim reforça o meu não-álibi, sou convocada à "ética relacional" (Manning, 2024), atenta ao "acontecimento relacional" do qual também faço parte. Na EJA as aulas de educação física se sustentam por movimentos plurais que renovam a almacorpo: corporeidades em diálogos sedentas por expressar as próprias palavras e também escutar as palavras alheias. Poderíamos considerar que algumas de nossas aulas, quando recheadas por obras de arte (aqui a obra fílmica Besouro), podem tornar-se territórios frutíferos para festas de renovação? Em diálogos e encontros com/entre seres humanos exercitamos olhares sensíveis, compreensões (descompreensões) de nós - corporeidades mandigueiras? Podemos sentirpensar que rasteiras, golpes, gingas, esquivas que nos constituem também nos ensinam? Dito de outro modo: na EJA podemos viver a mandinga dos movimentos alteritários?

Em tempo: o herói da obra fílmica Besouro recebe essa nomeação (apelido capoeira) por suas habilidades corporais. Ao gingar, mandingar, ele voa, some na mata, ataca do alto, aparece de repente. Há uma força extraordinária no inseto besouro, capaz de carregar centenas de vezes seu peso, além de desempenhar papeis vitais na natureza, decompondo matéria orgânica, polinizando e auxiliando na reprodução de várias plantas, também protegendo seu território e atuando no controle biológico, controlando pragas. O capoeirista de Santo Amaro, interior da Bahia, Besouro de Mangangá, Manoel Henrique Pereira (1895-1924), tornou-se importante símbolo de resistência negra, num momento histórico em que a capoeira era criminalizada ele lutou contra a injustiça de coronéis, lutou pelos seus e até hoje seu nome é lembrado nas rodas de capoeira.



Fonte: Acervo da autora. Cena do filme Besouro, em que o herói Besouro recebe os ensinamentos do mestre capoeirista Alípio. Os olhos de ambos focam no inseto Besouro.

Referências:

ALEX, Ben. *Fábulas do mundo todo*: Esopo, Leonardo da Vinci, Andersen, Tolstoi e muitos outros. adaptadas por Ben Alex. São Paulo: Melhoramentos, 2005.

BAKHTIN, Mikhail. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade***.** 7.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

HARAWAY, Donna J. *Ficar com o problema*: fazer parentes no Chthuluceno. São Paulo, n-1 edições, 2023.

PONZIO, Augusto. Problemas de sintaxe para uma linguística da escuta. In: VOLÓCHINOV, Valentin N.; BAKHTIN, Mikhail M. *Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011, p. 07-58.

MEMÓRIAS DE PESQUISA: A POLIFONIA COMO ATO ESTÉTICO

Reinaldo José de LIMA[2]

Resumo
Este texto trata-se de um recorte de um dos capítulos da minha tese de doutorado intitulada "Cinema & Infância: Arte e Vida"[3], desenvolvida no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Juiz de Fora (MG). A questão central desta pesquisa foi a investigação sobre os processos de compreensão e apropriação da criança da paisagem cinematográfica, juntamente com as possibilidades de afiguração dessa paisagem. Para este texto, entretanto, a proposta é dialogar sobre a arquitetônica desta tese, presente principalmente nos capítulos iniciais em que três vozes circulam pelo texto: o autor-criador, o narrador (um criador que foi criado) e o terceiro, que é o próprio pesquisador que, ao realizar seu estágio doutoral (na Universidade do Minho, em Braga)[4], trouxe para a tese recortes de seu diário. Três vozes que se entrelaçam a partir do ato estético, propondo que há entre arte e vida uma interconstituição dialógica e que se integra a partir dos enunciados, da produção artística, nos atos.
Palavras-chave: Bakhtin. Estética. Ato Estético.

---

[2] Doutor em Educação (UFJF). Membro do Grupo de Pesquisa ATOS (UFF) E-mail: reinaldojlima@@gmail.com

[3] "Cinema e Infância: Arte e Vida", tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, na área de concentração: Linguagens, Culturas e Saberes.

[4] Estágio doutoral, financiado pela Capes, realizado na Universidade do Minho, na cidade Braga (Portugal), sob a orientação do Prof. Dr. Manuel Sarmento, no período de abril a agosto de 2017.

Introdução

"Já estou em Braga há dois dias, cheguei no dia 13/04, no final da tarde. A cidade está lotada por conta do feriado da Semana Santa, muitos turistas, principalmente franceses e espanhóis. Meu primeiro impacto se deu no aeroporto da cidade de Porto, ao sair e me deparar com a imensa quantidade de flores na rua. Uma outra lógica de se pensar o espaço, principalmente os públicos. Vim de trem até Braga, juntamente com uma colega da mesma universidade no Brasil e que está em porto para o seu doutoramento. "Doutoramento"! Essa é palavra é muito falada pelos brasileiros que aqui estão. Há muita beleza na cidade! Braga é uma cidade com cerca de 180.000 habitantes segundo dados da parte setorial que cuida do turismo local. Fico sabendo também que a cidade foi fundada pelos romanos por volta do século VI antes de Cristo. Isso fez com que minha curiosidade aumentasse ainda mais. Já vim do Brasil sabendo que Braga tem uma vida cultural muito intensa, o que irei comprovar nas próximas semanas e meses. Mas, como havia dito, cheguei justamente na Semana Santa e na quinta-feira assisti a procissão do "Senhor Ecce Homo". A procissão foi um impacto pela beleza, a quantidade de pessoas envolvidas, as várias passagens, santos, bandas, padres, seminaristas, muita gente e... nenhuma pessoa negra. Foi muito estranho, em certo momento me dei conta que não estava mais fazendo fotos. Confesso que diminuiu um pouco o encantamento inicial. Na sexta-feira, outra procissão: "Procissão do enterro do Senhor". Também muito bonita, uma produção impecável, uma manifestação cultural muito grandiosa, mas ainda assim sem uma pessoa negra. Para mim ficou a impressão forte e logo de pronto, da força que foi – e ainda é – o colonialismo. Assim vou conhecendo a cidade entre suas ruas e ruelas, suas pedras, seu passado. Começo a prestar atenção nas pessoas, no cotidiano da cidade... No sábado (hoje), andei pelas ruas sem grupo, sem pessoas que eu já conheço, apenas eu e o meu olhar. No final da tarde participei de uma visita guiada pelas ruas históricas do centro histórico de Braga. Foi a oportunidade de conhecer um pouco mais sobre a fundação da cidade pelos romanos. Foi também a oportunidade de trazer mais elementos da história da cidade de Braga para as fotos que eu havia feito pela manhã. Sábado foi dia de ir para a cama mais cedo, principalmente pelo fato de que, no domingo, irei com um grupo conhecer Santiago de Compostela, no norte da Espanha. Só que não consigo ainda dormir cedo, principalmente pelo fato do fuso horário (ainda estou com o fuso brasileiro para algumas coisas) e ainda fui acometido por uma gripe que me deixou bem mal, principalmente à noite".

Fragmentos do diário (como este acima) que escrevi ao longo dos seis meses em que fiz meu estágio doutoral na Universidade do Minho, em Braga, fizeram parte dos capítulos da tese. O registro praticamente diário de mim enquanto doutorando foi trazido para o texto da tese. Foi a voz e olhar de quando estava nas terras portuguesas e que, ao retornar ao Brasil buscava construir uma maneira outra de contemplar as vivências e pensar como elas poderiam compor uma polifonia na construção da tese, com base consistente no dialogismo presente das obras do Círculo de Bakhtin, tais como o princípio geral do agir (só agimos em relação de diferença em relação a outros atos de outros sujeitos), a oposição à composição monológica, entre outros.

Nesse sentido a tese foi se construindo a partir do diálogo entre essas vozes, ao mesmo tempo em que possibilitaram ao leitor conhecer a pesquisa.

No que se refere à criação, a escrita dos diários, as fotografias, a criação do personagem e posteriormente o diálogo entre as vozes na tese, tudo só foi possível por conta do aporte de Bakhtin e do Círculo.

> Na forma eu encontro a mim mesmo, minha atividade produtiva na formalização axiológica, eu sinto vivamente meu movimento criador do objeto, sendo que não só na primeira criação, não só na execução pessoal, mas também na contemplação da obra de arte: eu devo experimentar-me, numa certa medida, como criador da forma para realizar inteiramente uma forma artisticamente significante enquanto tal. (BAKHTIN, 2014, p. 58)

Os fragmentos a seguir são trechos da tese que transcrevo para este texto para que o leitor possa compreender como se deu o plano estético do texto final para a defesa, ou seja, ao longo dessas páginas há dois planos discursivos: a escrita atual (desse texto para o evento do Rodas Bakhtinianas) e fragmentos da escrita da tese "Cinema e Infância: arte e vida".

Então temos aqui um narrador que foi criado por você Reinaldo e que narra as histórias, narrativas, desse personagem que começo a conhecer pelas imagens fotográficas, é isso?[5]

Exatamente. Este narrador é um criador, mas um criador que foi criado, no meu caso sou um criador, mas não fui criado. Por isso temos três vozes, porque sou eu o autor-criador. A busca pela palavra minha é a busca desse plano discursivo-ideológico, desse narrador que é um outro que não ele. Eu não tenho a capacidade de mergulhar na tese. Eu sou um outro em relação a ele. E esse narrador, eu olho para ele narrando, posso escolher o que ele narra, posso escolher de que forma ele narra, de que maneira olha para as coisas, para as pessoas e para a paisagem.

5 Trechos retirados do texto original da tese de doutorado "Cinema e Infância: Arte e Vida". A formatação em negrito itálico e normal, faz parte da escolha para diferencial os planos estéticos, estes são do texto da tese, juntamente com o início, que é uma transcriação de um dos diários do doutorando. O restante faz parte do plano estético para o texto do Rodas Bakhtinianas.

Figura 1 – rio



Fonte: acervo do autor

Esse narrador é um outro de você?

Sim, ele é um segundo, um outro de mim... é por onde consigo vislumbrar muitas dessas paisagens que vivenciei em terras europeias, ele completa o discurso da tese! Foi necessário já que existiu como personagem e como registro. Ele traz as imagens que estavam em mim, de maneira subjetiva, para sua pretensa objetividade, o que permitiu ao leitor não apenas ler, mas também ver!

Mas como você vai mostrar isso para quem ler o seu trabalho?

Bakhtin me ajuda neste sentido, ampliando meu olhar para a relação entre autor e o personagem, suas nuances estéticas, a maneira como se relaciona com o texto e principalmente pela ideia de transgrediência, principalmente na relação que se estabelecerá entre o narrador e o personagem que caminha pela paisagem da Europa durante o estágio doutoral.

Me desculpe, mas preciso saber o que é transgrediência, para que eu possa entender, compreender melhor o que pretende, principalmente com a inserção desse personagem que se anuncia nas imagens fotográficas até aqui expostas. Confesso que ainda está confuso para mim...

Sim! Posso lhe explicar um pouco o que significa transgrediência. Bakhtin me mostra que a transgrediência é o principal conceito do autor. O autor necessita ser outro na relação com o personagem. Para que haja a atividade estética é necessário que o autor seja outro diferente do personagem, isso implica que não pode haver dois que coincidam. Então, o autor é um que tem a visão de mundo, que tem um feixe ideológico com um plano de discurso e o personagem é outro que não é o autor, que este não o faz falar como se fosse um boneco, um ventríloquo. O personagem é um outro, um outro completamente outro, como eu e você somos um outro, o personagem é um outro que fala, que enuncia sua visão de mundo, que não é a visão de mundo do autor.

Então, deixa eu ver se entendi! Além de você criar um personagem para estar no, vamos dizer assim, no diálogo, no texto da tese em si, este personagem de certa forma não necessariamente concorda com você, é isso?

De certa maneira, sim. Veja bem, a visão de mundo do autor é expressa no todo da obra. Então, se ele é um personagem de um romance, por exemplo, a voz e a visão de mundo do autor ela transparece no todo da obra. Mas o personagem que fala, ele é outro em relação ao autor. E ele fala com o autor, de frente para o autor. É justamente essa relação de alteridade entre autor e personagem que se chama transgrediência. É transgrediente o que não coincide. Quando coincide não é ato estético, é uma farsa em que o autor é um personagem para fazer falar a sua visão de mundo pela boca deste outro.

E este outro de você, no caso o personagem, surge a partir da relação com a paisagem quando estava em Portugal?

Sim, isso foi algo que não havia planejado. Embora já havia seguido para Portugal com a proposta aceita de ampliar os estudos que envolvem a sociologia da infância com o prof. Dr. Manuel Sarmento – e ciente ele estava sobre o estudo da paisagem cinematográfica pelo olhar da criança – eu não imaginava que isso fosse acontecer. E foi muito impactante. Escrevia a tese e esse personagem permanece lá, com suas memórias, suas fotos, vivencia sua autoria e completa a minha e a dessa

tese, por isso não podemos coincidir, são tempos e espaços diferentes que forjam narrativas também distintas! Todas as vozes se tornam necessárias nas enunciações dessa pesquisa e ajudarão a compreender diálogo com outros autores e teóricos que também estão a seu modo nessa jornada.

A tese "Cinema e Infância: arte e vida" se constituiu desta maneira, a partir da criação de um plano polifônico como criação do texto da pesquisa, com – também – a clara intenção de criação da forma artística, como afigura Bakhtin.

> Nisso está a diferença essencial entre a forma artística a cognitiva; esta última não tem autor-criador: a forma cognitiva eu a encontro no objeto, nela não encontro nem a mim mesmo, nem à minha atividade criadora. A isto está condicionada uma certa necessidade coercitiva do pensamento cognitivo: ele é ativo, mas não percebe sua atividade, pois o sentimento só pode ser individual, relativo a uma pessoa, ou, mais precisamente, o sentimento da minha atividade não entra no conteúdo objetal do pensamento em si, permanece à sua margem, como um apêndice psicológico subjetivo, nada mais: a ciência enquanto unidade objetiva do objeto não tem autor-criador. O autor-criador é um momento constitutivo da forma artística. (BAKHTIN, 2014, p. 58).

A construção de uma tese de doutorado em que foi possível enunciar em planos estéticos diferentes foi uma oportunidade de vivenciar a experiência, no campo da estética bakhtiniana, como um ato de criação na dimensão do conhecimento, que se tornou infinitamente rica e valiosa discursivamente por dialogar com as múltiplas linguagens da cultura, tendo a literatura como forma de compor a linguagem na academia, ou seja, a forma artística, como Bakhtin afirma acima é possível de ser trazida para a dimensão do conhecimento para que o pensamento cognitivo possa perceber a sua

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e estética: a teoria do romance.* 7.ed. São Paulo: Hucitec; 2014.

SE ESSA RUA FOSSE MINHA: CIDADE, UM LUGAR EM CONSTRUÇÃO

Pedro Mavi LIMA[6]

Resumo

Este texto propõe uma reflexão sobre as relações entre ética, estética e responsabilidade na criação artística a partir da compreensão da cidade como um lugar em permanente construção. Toma-se como ponto de partida uma memória de infância relacionada à cantiga popular "Se essa rua fosse minha" e às experiências de caminhar pelas ruas do Centro da cidade do Rio de Janeiro. Em diálogo com Mikhail Bakhtin, Michel de Certeau, Henri Lefebvre, Jan Gehl, Italo Calvino, Luiz Antonio Simas e outros autores, argumenta-se que a cidade não pode ser compreendida apenas como espaço geográfico, arquitetônico ou administrativo, mas como acontecimento social, histórico, discursivo e estético. A partir de uma perspectiva bakhtiniana, compreende-se a criação artística como ato responsável, uma vez que toda produção estética implica uma posição diante do outro e do mundo. Assim, representar a cidade significa também participar de sua construção simbólica, tornando visíveis determinados sujeitos, vozes e territórios e, simultaneamente, podendo invisibilizar outros. Defende-se, portanto, uma concepção de cidade como obra coletiva, polifônica e inacabada, constituída nos encontros entre sujeitos singulares. A metáfora das "pedrinhas" representa, nesse percurso, as pequenas contribuições que cada sujeito acrescenta à construção de uma cidade comum, plural e hospitaleira.

[6] Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Professor de História e Filosofia do Colégio Dom Pedro II e Ciep 038 Santos Dumont em Petrópolis e da Escola Municipal João Augusto Chaves no município de Araruama. E-mail: pedromavilima@gmail.com

Palavras-chave: Ética. Estética. Cidade. Responsabilidade. Arte. Alteridade.

Introdução

[...] Fiz uma pausa.

Antes de começar a escrever sobre a cidade, precisei interromper o movimento da escrita para pensar sobre aquilo que estava diante de mim. Esse instante de suspensão me levou a uma lembrança da infância: uma rua de chão, ainda anterior à urbanização, atravessada por brincadeiras, encontros, vozes e cantigas. Uma rua que não era apenas passagem, mas lugar de experiência.

Foi nessa pausa que apareceu uma pergunta: **e se essa rua fosse minha?** A pergunta, aparentemente simples, logo se deslocou. O que significaria dizer que uma rua é minha? Seria uma questão de propriedade? De pertencimento? De memória? De experiência? Ou seria possível pensar que uma rua pode ser "minha" justamente porque nela encontramos outras pessoas e porque, de alguma maneira, também sou constituído por ela?

A cantiga infantil tornou-se, então, uma espécie de epígrafe e, ao mesmo tempo, uma chave metodológica para pensar a cidade:

"Se essa rua fosse minha…"

A partir dessa frase, a cidade deixou de aparecer como uma totalidade abstrata e passou a ser pensada a partir de um pequeno lugar: a rua. Mas até mesmo a rua se mostrou grande demais. Uma rua contém histórias, corpos, conflitos, memórias, deslocamentos, arquiteturas, silêncios e vozes. Uma rua contém outras ruas.

É nesse movimento que surge o título deste texto: *Cidade: um lugar em construção*. A cidade aqui não é compreendida como algo pronto, delimitado e acabado. Ela é entendida como acontecimento. É produzida pelas relações entre sujeitos, pelos usos do espaço, pelas memórias, pelas disputas de sentidos e pelas

diferentes formas de habitar. Uma cidade viva é uma cidade em acontecimento.

Essa perspectiva aproxima-se da compreensão bakhtiniana da existência como acontecimento singular e responsivo. Para Bakhtin, não há sujeito isolado do mundo e das relações que estabelece. O sujeito está implicado em uma rede de respostas e responsabilidades. A existência concreta exige uma posição diante do outro.

Essa dimensão é fundamental para pensar a criação artística. Se toda criação acontece em um mundo já existente, o artista não começa do zero. Ele chega depois. Há uma linguagem que o antecede, histórias que já foram contadas, imagens que já foram produzidas e sujeitos que já ocupavam aquele espaço. Creio, não tenho certeza, que usei o recurso *[...]* no início da escrita para afirmar que já se deu *a priori* — tenho compreensão de que cheguei atrasado nessa discussão.

Por isso, antes de perguntar o que podemos criar sobre uma cidade, talvez seja necessário perguntar: *que cidade já existe antes de nossa chegada?* Essa pergunta possui uma dimensão estética, mas também profundamente ética.

1 Aproximações possíveis do conceito de cidade

Para pensar a cidade de forma ética e estética, revisitei um trecho da minha tese de doutorado e atualizei meu modo de pensar estar na cidade. Em 2015, durante uma viagem a Nova Iorque, retomei uma prática que sempre orientou minha maneira de conhecer as cidades: caminhar. Como afirma Canellas (2013, p. 23), "cidades são decifradas a pé". Ao percorrer Manhattan e, posteriormente, Port Washington, compreendi que caminhar pela cidade é também uma forma de lê-la, de perceber seus sinais, seus sujeitos e suas formas de organização.

Foi durante uma dessas caminhadas pela High Line que encontrei uma instalação artística composta por peças que podiam ser constantemente retiradas, reorganizadas e reconstruídas pelos

visitantes. Participei da montagem e percebi que cada intervenção alterava a estrutura que já existia. A experiência produziu uma primeira imagem para pensar a cidade: uma construção coletiva, provisória e aberta, na qual cada sujeito, ao inserir ou retirar uma peça, modifica o conjunto. Uma experiência de alteridade radical.

Essa experiência também me levou a perceber que já existe uma cidade antes da chegada do estrangeiro. O sujeito que chega não encontra um espaço vazio; encontra histórias, relações, conflitos, memórias e discursos que o antecedem. Sua presença, contudo, também produz uma transformação, uma espécie de mudança de sentidos dessa cidade. Nesse aspecto, a cidade pode ser compreendida como um acontecimento em permanente construção, constituído pela relação entre sujeitos e pelas diferentes vozes que nela circulam.

Essa percepção desloca a compreensão da cidade como simples organização espacial ou arquitetônica. Lefebvre (2001) contribui para esse deslocamento ao compreender a cidade como obra produzida historicamente por sujeitos e grupos sociais. A cidade não é apenas um conjunto de edificações: é também produção e reprodução de relações sociais. Assim, pensar a cidade implica perguntar quem a constroi, quem pode ocupá-la, quem é visibilizado e quem permanece às margens. Foi nessa margem, que chamamos também de periferia, que dei meus primeiros passos públicos.

Essa questão torna-se particularmente importante quando voltamos o olhar para o Centro do Rio de Janeiro. As reformas urbanas do início do século XX, especialmente aquelas associadas ao projeto de Pereira Passos, evidenciam que a construção da cidade também envolve disputas de poder, projetos políticos e diferentes concepções de modernidade. A transformação do espaço urbano não foi neutra: determinados sujeitos foram deslocados para as margens, enquanto outros passaram a ocupar os espaços considerados centrais e legítimos.

É nesse contexto que a ideia de uma "rua de dentro", presente na obra de Marcelo Moutinho, ganha força. Ela permite

pensar uma cidade que não se reduz à imagem oficial da "Cidade Maravilhosa", mas que é constituída também pelos espaços menos visibilizados, pelas experiências cotidianas e pelos sujeitos que habitam outras dimensões da cidade.

Ao caminhar pelo Centro do Rio de Janeiro, percebi que a cidade que aparece nos mapas e nas representações panorâmicas não corresponde necessariamente à cidade vivida. Como observa Certeau (1998), o olhar panorâmico tende a produzir uma representação totalizante do espaço, enquanto os praticantes ordinários da cidade constroem outras possibilidades por meio de seus percursos cotidianos. O pedestre, ao caminhar, apropria-se do espaço e produz uma espécie de enunciação urbana.

A aproximação com Bakhtin permite ampliar essa compreensão. Se a linguagem é constituída no encontro entre vozes e sujeitos, a cidade também pode ser pensada como um espaço de circulação de discursos, de encontros e confrontos entre diferentes perspectivas. Ela é, portanto, um território dialógico. Não existe uma única cidade, assim como não existe uma única voz capaz de pensar um conceito fechado do sentido de cidade. Aqui cabe pensar a linguagem na compreensão não só de Bakhtin mas do círculo que ele faz parte. Moura (2020) articula que, para construir sua compreensão poética histórica do que seja a linguagem é necessário um estudo minucioso dos textos do círculo de Bakhtin. Assim vai a Volóchinov que afirma que, o "melhor modo de esclarecer um fenômeno é observar o processo de sua formação e desenvolvimento" (VOLÓCHINOV, 2013, p.132). O autor ressalta ainda que "se não compreendermos a essência da linguagem, se não compreendermos o lugar e o destino que tem na vida social, não podemos estudar corretamente o que chamamos de estilística da arte verbal (VOLÓCHINOV, 2013, p.132).

Nesse sentido, as diferentes experiências encontradas nas ruas do Centro do Rio de Janeiro podem ser compreendidas como vozes que participam da construção de uma cidade outra, uma cidade alteritária. São vozes de moradores, trabalhadores, comerciantes, artistas, transeuntes, pessoas em situação de

vulnerabilidade e tantos outros sujeitos que produzem cotidianamente o espaço urbano. Um espaço de constante conflito.

Essa perspectiva também permite aproximar a discussão da dimensão ética. De acordo com Bakhtin (2010), o sujeito está implicado em um mundo concreto e não pode ocupar uma posição de neutralidade absoluta diante da existência do outro. Cada sujeito responde, a partir de seu lugar singular, ao acontecimento da vida. Pensar a cidade, portanto, é também assumir uma posição diante daqueles que a constituem. A ética está na vida concreta. Para Bakhtin, "o poeta deve compreender que sua poesia tem culpa pela prosa trivial da vida, e é bom que o homem da vida saiba que a sua falta de exigência e falta de seriedade das questões vitais respondem pela esterilidade da arte" (BAKHTIN, 2011).

A responsabilidade ética na criação artística e na escrita sobre a cidade nasce justamente desse lugar. Ao escrever sobre sujeitos, ruas e experiências urbanas, não se trata apenas de representar uma realidade previamente dada. O ato de escrever produz sentidos, seleciona vozes, ilumina determinadas experiências e pode também silenciar outras. A escrita, assim como a arte, participa da construção da cidade que pretende narrar, constituindo-se como uma forma concreta de lê-la sem neutralidade. Quando escrevo escolho as palavras que compõem minha visão de mundo.

É nesse ponto que a dimensão estética se encontra com a ética. A escolha de uma imagem, de uma narrativa, de uma voz ou de um determinado espaço urbano não é uma operação neutra. Toda forma estética implica uma posição diante do mundo e do outro. A obra artística pode reproduzir formas cristalizadas de representação da cidade, mas também pode tensioná-las, deslocá-las e criar possibilidades para que outras vozes sejam escutadas.

A instalação encontrada em Nova Iorque tornou-se, para mim, uma metáfora desse processo. A cidade estava constantemente sendo desmontada e reconstruída. Nenhuma intervenção era definitiva, cada nova peça alterava o conjunto. A

cidade, assim como a linguagem, permanecia aberta ao acontecimento.

Essa concepção também se aproxima da obra de Carlos Garaicoa, na qual a cidade aparece simultaneamente como construção e destruição. Seus edifícios, ruínas e reconstruções revelam a tensão entre permanência e impermanência. Logo, a cidade não é uma obra acabada; é atravessada pelo tempo, pela memória, pelos conflitos e pelas ações humanas — observei isso quando fui a Inhotim com o grupo Atos.

Pensar a cidade dessa maneira significa deslocar o olhar da arquitetura para as relações. Jan Gehl (2013) chama atenção para a dimensão humana do espaço urbano e para o modo como as estruturas da cidade influenciam os comportamentos e, simultaneamente, são transformadas pelos modos como as pessoas ocupam os espaços. A cidade é, portanto, uma construção recíproca: nós a produzimos e ela também nos produz.

Essa reciprocidade é fundamental para compreender a responsabilidade ética. Se a cidade é produzida pelas relações entre sujeitos, então cada ação sobre o espaço também interfere na vida do outro. Desse modo, escrever, fotografar, pesquisar ou produzir uma obra sobre a cidade significa participar dessa rede de relações. O artista e o pesquisador não estão fora da cidade que observam, estão implicados nela. Confesso que foi um desafio olhar para o texto do doutorado e conferir outros sentidos para ele à medida que, agora, também sou um outro.

Por isso, a experiência do caminhar adquire uma dimensão metodológica, estética e ética. Caminhar significa abandonar, ainda que provisoriamente, o olhar distante e aproximar-se dos acontecimentos cotidianos. Significa perceber os cheiros, os sons, os corpos, os encontros, os conflitos e as pequenas narrativas que constituem o espaço urbano.

Como afirma Certeau (1998), o ato de caminhar pode ser compreendido como uma forma de enunciação. O pedestre apropria-se do espaço e, ao percorrê-lo, produz sentidos. Cada trajetória é singular, mas nenhuma trajetória existe isoladamente.

Os caminhos se cruzam e, nesses encontros, produzem novas possibilidades de significação.

Essa dimensão dialógica é particularmente importante para pensar a cidade a partir de Bakhtin. O sentido não está fechado em um único sujeito ou em uma única representação, esse nasce da relação. A cidade, nesse sentido, pode ser compreendida como um grande espaço de enunciação, no qual diferentes vozes disputam, negociam e reinventam os sentidos do viver coletivo.

É também nesse espaço que emerge a questão da hospitalidade. Quem pode entrar? Quem pode permanecer? Quem pode circular? Quem possui o direito de ocupar determinados espaços? A cidade revela, muitas vezes, uma tensão entre abertura e exclusão. Existem portas que se abrem para alguns e permanecem fechadas para outros.

A hospitalidade, portanto, não pode ser compreendida apenas como acolhimento individual, pois, essa possui uma dimensão política e ética. Pensar uma cidade hospitaleira significa questionar as estruturas que produzem invisibilidade, segregação e desigualdade. Significa reconhecer que determinados sujeitos são historicamente empurrados para as margens e que suas presenças também constituem a cidade. Uma questão do grande tempo.

Nesse sentido, a cidade é simultaneamente dentro e fora. Ela acolhe e exclui, aproxima e distancia, permite encontros e produz fronteiras. A rua pode ser lugar de passagem, mas também de pertencimento, resistência e criação. Os sujeitos que ocupam as chamadas "ruas de dentro" não estão fora da cidade, esses são parte fundamental de sua constituição.

Essa compreensão desloca também a própria ideia de criação artística. Criar sobre a cidade não significa simplesmente reproduzi-la. Significa entrar em diálogo com aquilo que já foi produzido e, a partir desse encontro, gerar novos sentidos. Logo, a criação artística é uma resposta a outras vozes e a outros discursos.

Aqui encontramos uma aproximação fundamental com o pensamento bakhtiniano: todo enunciado responde a enunciados anteriores e se dirige a outros possíveis interlocutores — "a

enunciação é de natureza social" (BAKHTIN,2014, p.113). A criação não começa do zero. Assim como a cidade já existe antes da chegada daquele que nela entra, também toda criação artística encontra um mundo povoado por discursos, imagens, memórias e valores. Moura (2020) expõe que "entender que a enunciação é um conjunto de signos que valoram um conjunto de sinais é compreender que a enunciação só passa a existir quando ocorre uma interação entre dois lugares enunciativos".

Por isso, a responsabilidade do artista está relacionada à maneira como se posiciona diante desse mundo já existente. Pois, criar é intervir, escrever é intervir, pesquisar é intervir. Toda intervenção pode abrir possibilidades, no entanto pode também reforçar silenciamentos. A dimensão ética da estética está justamente na consciência de que nossas escolhas produzem consequências no mundo compartilhado. Assim, a escrita deve ser um ato responsável.

Volto, então, à imagem da instalação em Nova Iorque. Talvez a cidade seja mesmo feita dessas pequenas peças que cada sujeito coloca, retira, reorganiza ou transforma. Algumas construções permanecem, outras desaparecem. Algumas vozes ocupam o centro, outras precisam lutar para serem ouvidas. Algumas histórias tornam-se monumentos, outras permanecem inscritas nas pequenas práticas cotidianas. A cidade é esse lugar de conflito constante, onde sujeitos negociam o tempo todo pela existência da sua palavra.

Em vista disso, a cidade que busco compreender não é, portanto, uma cidade pronta, e sim uma cidade em acontecimento. Uma cidade que se constrói nos encontros entre sujeitos, nas caminhadas, nos conflitos, nas memórias, nas obras de arte, nas narrativas e nos modos diversos de ocupar o espaço.

Por isso, a cidade pode ser pensada como uma obra coletiva, próxima da própria experiência estética. Não uma obra acabada, mas uma obra aberta permanentemente atravessada por novas vozes. Cada sujeito acrescenta sua "pedrinha" a essa construção,

no entanto nenhuma pedrinha existe isoladamente, cada uma modifica o conjunto.

É nesse movimento que ética e estética se encontram. Enquanto a estética produz formas de ver e sentir a cidade, a ética pergunta que cidade estamos gerando ao olhar, escrever, pesquisar e criar sobre ela. A responsabilidade artística está, portanto, não se restringe ao que se diz, como também a quem se permite falar, quem se torna visível e quais mundos podem emergir a partir da criação.

Assim, pensar a cidade como lugar em construção é também reconhecer que não existe uma única cidade, mas muitas cidades, que coexistem, entram em conflito e se transformam. A cidade é múltipla porque múltiplos são seus sujeitos. É dialógica porque diferentes vozes disputam seus sentidos. É ética porque toda relação com o outro implica responsabilidade. E é estética porque cada modo de olhar, narrar e criar participa da produção de uma determinada imagem do mundo.

Talvez seja possível retornar, então, à cantiga de infância: *Se essa rua fosse minha.* A pergunta decorrente da canção parece simples, no entanto carrega uma questão política fundamental: de quem é a rua? Quem pode dizer "minha"? Quem pode transformá-la? Quem pode permanecer? E, sobretudo, quem participa da construção da cidade?

A resposta não pode ser individual, pois a cidade que interessa pensar é aquela que se constrói no encontro, na diferença e na possibilidade de participação de todos. Uma cidade que não seja apenas cenário, mas acontecimento; não apenas arquitetura, mas relação; não apenas território, mas enunciação. Uma cidade, enfim, em construção.

Creio que escrever uma cidade de forma ética e com responsabilidade implica flanar, andar mesmo. Afinal, "andando a pé sinto cheiro. Cidades têm aromas. O Rio, para mim, tem cheiro de fruta. Mais do que de maresia, porque conheci a cidade desviando das barracas das feiras livres que se espalham pela zona sul, da madrugada até o meio dia"(CANELLAS, 2013). O autor

ressalta ainda que essa cidade é tão diversa que permite que vozes permaneçam em diálogo constante.

> Moro numa cidade que me oferece o mundo e, no entanto, passo o tempo todo tentando reproduzir a vida numa chácara de Itaara. Duvido que exista alguém em Nova York que vá ao teatro todos os dias. Além do mais, nem penso nisso quando estou recostado no balcão da bodega espiando o truco da mesa da direita. E ouvindo o caixeiro-viajante negociar com o turco de armarinho. Não há dinheiro que pague esse espetáculo (CANELLAS, 2013, p.26).

Confesso que foi bem difícil escrever sobre a cidade. Digo, foi difícil iniciar uma discussão de um lugar tão solidificado, um conceito tão fechado. Não usei o conceito de Milton Santos, ou outro autor consolidado no campo da geografia, da arquitetura e do urbanismo. Sendo assim, uma tarefa para uma próxima escrita. Então, vou compartilhar o que aprendi com Lefebvre:

> Porque muito provavelmente cada leitor já terá em mente um conjunto de ideias sistematizadas ou em vias de sistematização. Muito provavelmente, cada leitor procura um "sistema" ou encontrou o seu "sistema". O sistema está na moda, tanto no pensamento quanto nas terminologias e na linguagem. Ora, todo sistema tende a aprisionar a reflexão, a fechar os horizontes. Este livro deseja romper os sistemas, não para substituí-los por um outro sistema, mas para abrir o pensamento e a ação na direção de possibilidades que mostrem novos horizontes e caminhos. É contra uma forma de reflexão que tende para o formalismo que um pensamento que tende para a abertura trava o seu combate (LEFEBVRE, 2001, p.8).

Foi isso que fiz aqui, eu creio. Antes mesmo de voltar aos livros, às indicações de leituras, às orientações de textos clássicos, fui buscar nas minhas vivências quais foram minhas experiências e quais perspectivas de cidades se apresentaram para mim. Então, aqui, as cidades que intitularam os capítulos da tese são, mais do que aglomerações urbanas, um conjunto de pensamentos, de

ideias, apresentados por pessoas que viveram aquele assunto, aquela história — como também fez Calvino em *As Cidades Invisíveis*, ele as deixou ver. E nossa cidade, enquanto campo de pesquisa, foi uma cidade da rua de dentro, uma cidade que foi vivenciada de outra perspectiva. Não foi simples. Olhei para a mesma cidade, o mesmo Centro do Rio de Janeiro, por dois anos. Ali observei os eixos de forças, a guerra por espaço, uma necessidade de pertença.

Assim, penso que a minha cidade é uma cidade construída com várias pedrinhas, não *de brilhante*, como na minha primeira ideia na infância, mas de pedrinhas miudinhas — foi assim que aprendi com Luiz Antonio Simas em *pedrinhas miudinhas*. E cada pessoa pode colocar sua pedrinha, para que, juntos, possamos construir a nossa rua, quiçá a nossa cidade: a cidade do meu tempo.

***



Creio, não tenho certeza, que essa caminhada só foi possível porque andei junto com o Pequeno Jornaleiro.

Depois de algumas semanas tateando, a pé, o centro da cidade do Rio de Janeiro, encontrei uma estátua — a imagem ao lado — que representa as crianças que entregavam jornais no início do século XX, na cidade do Rio de Janeiro.

Fui pesquisar um pouco mais sobre o assunto e descobri uma realidade assustadora: a das crianças que eram responsáveis por levar a informação às casas antes mesmo de o sol iluminar o dia.

Questão para um outro texto.

***

Considerações finais

Chegar ao final deste percurso não significa concluir a cidade, tampouco encerrá-la em um conceito. Ao contrário, a própria experiência da pesquisa parece exigir que a cidade permaneça aberta, inconclusa e em acontecimento. Se, no início, a pergunta "Se essa *rua fosse minha?* remetia a uma memória de infância e a uma ideia de pertencimento, ao longo do percurso se transformou em uma questão ética e política: quem pode dizer "minha" quando falamos de uma rua, de uma cidade e de um espaço compartilhado? A pergunta desloca-se, assim, da propriedade para a responsabilidade diante do outro.

É nesse deslocamento que a perspectiva de Mikhail Bakhtin se torna fundamental para compreender a cidade como uma arquitetônica da criação estética. A cidade não é apenas o cenário onde os sujeitos vivem, ela é produzida nas relações entre sujeitos concretos, singulares e situados. Cada presença modifica o acontecimento do qual participa. Não há, portanto, um sujeito exterior à cidade que possa observá-la de maneira absolutamente neutra. Aquele que olha, caminha, fotografa, pesquisa ou escreve já está implicado naquilo que observa, como supracitado.

A experiência de caminhar pelo Centro do Rio de Janeiro revelou precisamente essa impossibilidade de exterioridade absoluta. Caminhar significa ocupar uma posição, responder aos acontecimentos e produzir sentidos a partir de um lugar singular. Em diálogo com Certeau (1998), o caminhar pode ser compreendido como uma forma de enunciação. Em uma perspectiva bakhtiniana, essa enunciação nunca é isolada, pois todo dizer responde a outros dizeres e se dirige a outros sujeitos. O percurso pela cidade é, assim, também um percurso entre vozes.

Nesse sentido, a cidade pode ser compreendida como um grande acontecimento dialógico. Nela se encontram discursos oficiais e cotidianos, memórias e esquecimentos, centros e margens, monumentos e pequenas práticas, vozes autorizadas e vozes que insistem em produzir sua presença. Não há uma única cidade,

porque não há uma única perspectiva capaz de totalizar sua experiência. A cidade é constituída justamente pela tensão entre diferentes posições axiológicas.

É nessa dimensão que a noção bakhtiniana de excedente de visão ganha especial importância. Cada sujeito vê aquilo que o outro, situado em outra posição, não pode ver inteiramente. O outro possui um excedente que lhe é próprio. Por isso, nenhum sujeito é suficiente para produzir sozinho a totalidade do acontecimento. Pensar a cidade exige, então, reconhecer que aquilo que vejo a partir de minha posição é apenas uma perspectiva entre outras. A cidade da pesquisa tornou-se outra quando passei a encontrar sujeitos que viviam nela de lugares diferentes daquele que inicialmente orientava meu olhar.

Essa compreensão desloca também a própria ideia de representação. Não se trata de simplesmente representar uma cidade que já estaria pronta diante de nós. Ao narrá-la, produzimos uma determinada configuração de sentidos sobre ela. A escrita participa do acontecimento que procura compreender. O pesquisador, portanto, não está diante de um objeto imóvel, mas diante de sujeitos que também respondem, interpretam e produzem sentidos. Dessa forma que me coloquei, sempre em exercício.

É nesse ponto que ética e estética se encontram. Para Bakhtin, o ato não pode ser separado daquele que o realiza. O sujeito é responsável por sua posição única diante do acontecimento. Não há álibi na existência: cada um ocupa um lugar que nenhum outro pode ocupar exatamente da mesma maneira. Essa condição torna a criação estética também uma questão de responsabilidade.

Escrever sobre a cidade, enfim, é assumir uma posição diante dela. Escolher determinadas vozes, determinadas imagens e determinadas histórias significa produzir uma arquitetônica específica daquilo que se torna visível. A criação estética organiza valores, aproxima sujeitos, produz distâncias e estabelece relações entre centro e periferia, presença e ausência, visibilidade e

invisibilidade. Por isso, não basta perguntar o que a obra diz sobre a cidade, é necessário perguntar que cidade passa a existir quando é dita dessa maneira.

De mesmo modo, a instalação encontrada em Nova Iorque tornou-se, nesse percurso, uma imagem privilegiada dessa condição. Cada peça acrescentada ou retirada modificava a configuração do conjunto. Assim, não havia uma forma definitiva, sempre uma possibilidade de reconstrução. A cidade pode ser pensada de modo semelhante: uma arquitetônica provisória, produzida pelas ações de indivíduos que chegam a um espaço já povoado por outros sujeitos e outros sentidos.

Essa imagem permite compreender também a condição do estrangeiro. O estrangeiro chega depois, encontra uma cidade já existente, todavia sua presença não é exterior a ela. Ao entrar no acontecimento, passa a participar de sua transformação. Entretanto, participar não significa apagar o que existia antes, mas sim responder ao que já foi produzido. A responsabilidade estética consiste, nesse sentido, em reconhecer que toda criação nasce em um mundo que já possui vozes.

Essa perspectiva aproxima-se da compreensão de Lefebvre (2001) de que a cidade é obra histórica e social, e permite acrescentar uma dimensão discursiva: a cidade também é construída pelos enunciados que a nomeiam, narram e disputam. Essas não são apenas edificadas, mas também discursivamente produzidas. Cada narrativa sobre a cidade seleciona determinadas experiências e estabelece relações entre elas.

Por isso, a "rua de dentro" que apareceu na tese de doutorado não representa simplesmente um espaço geográfico, visto que constitui uma posição discursiva e axiológica a partir da qual outras experiências da cidade podem emergir. É uma tentativa de deslocar o olhar panorâmico e aproximá-lo daqueles que praticam cotidianamente o espaço, sujeitos que não aparecem necessariamente nos discursos oficiais sobre a cidade, mas que participam ativamente de sua constituição.

A cidade, nessa perspectiva, aproxima-se da própria noção bakhtiniana de polifonia. Suas vozes não precisam convergir para uma síntese final, podem permanecer em tensão. A cidade não precisa ser harmonizada para ser compreendida. Ao contrário, talvez seja, justamente na permanência dos conflitos, das diferenças e das contradições, que sua dimensão dialógica se manifeste com maior intensidade.

Concluir esta escrita provisória é, portanto, reconhecer sua própria inconclusibilidade. A cidade permanece depois da escrita, assim como o enunciado continua produzindo respostas depois de proferido. O texto não encerra a cidade: acrescenta mais uma voz ao seu grande acontecimento dialógico.

Talvez seja essa a contribuição possível da criação estética: não dizer finalmente o que a cidade é, mas criar condições para que outras cidades possam ser percebidas, outras vozes possam ser escutadas e outros sujeitos possam participar de sua construção. A cidade do meu tempo é, assim, uma cidade em permanente acontecimento — feita de encontros, conflitos, responsabilidades e pequenas pedras. Uma cidade que se constrói, porque ninguém a constrói sozinho.

***

No último Rodas de Conversas Bakhtinianas em Curitiba, um colega disse que essa é a minha turma. Eu ia escrever, mas acho que o Recife será minha rua por uns dias, e espero encontrar os amigos bakhtinianos por lá. Antes de terminar, volto a uma lembrança, um graveto, obrigado Fernanda por me apresentar o Manoel de Barros, vou terminar com ele:

"Passava os dias ali, quieto, no meio das coisas miúdas. E me encantei".

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

BAKHTIN, Mikhail. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento*: O contexto de François Rabelais. Tradução: Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2013.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem.* Tradução: Michel Latud & Yara Viara. São Paulo: Editora Hucitec, 2014.

BENJAMIN, Walter. *Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo.* São Paulo: Brasiliense.

CALVINO, Italo. *As cidades invisíveis*. São Paulo: Companhia das Letras.

CANELLAS, Marcelo. *Províncias:* crônicas da alma interiorana. São Paulo: Globo, 2013.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*: 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1998.

GEHL, Jan. *Cidades para pessoas.* São Paulo: Perspectiva, 2013.
LAING, Olivia. *A cidade solitária.* Rio de Janeiro: Record, 2017.

LEFEBVRE, Henri. *O direito à cidade.* São Paulo: Centauro, 2001.

MOUTINHO, Marcelo. *Rua de dentro*. Rio de Janeiro: Reccord, 2020.

MOURA, Pedro Mavi Lima. *Crônicas da Cidade*: pensando na hospitalidade dos encontros. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020.

SIMAS, Luiz Antonio. *O corpo encantado das ruas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

WIRTH, Louis. O urbanismo como modo de vida**.** *In*: VELHO, Otávio Guilherme (org.). *O fenômeno urbano*. Rio de Janeiro: Zahar.

VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevich. *A construção da Enunciação e Outros ensaios*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevich. *Marxismo e Filosofia da Linguagem.* Tradução: Michel Latud & Yara Viara. São Paulo: Editora Hucitec, 2014.

O INCRÍVEL HULK E O GROTESCO BAKHTINIANO

Pedro Manoel dos SANTOS NETO[7]
Valéria Aparecida BARI [8]

Resumo
O estudo analisa o corpo grotesco Bakhtiniano dentro de sua relação com o personagem O Incrível Hulk e seus simbolismos sociais. Conclui então o grotesco como expressão artística e verifica o conceito no novo ecossistema comunicacional.
Palavras-chave: Histórias em Quadrinhos. Estética em Bakhtin. Semiótica dos Quadrinhos.

Introdução

A Arte sempre teve, como poética natural de suas linguagens, a distorção voltada para a representação. No caso das imagens, como na criação de um mapa, a transferência de uma percepção tridimensional para uma representação bidimensional leva as antes linhas curvas se tornarem linhas retas. Desse modo, quando o artista trata de processar a imagem de seus olhos para o suporte físico, suas formas também se distorcem.

Algumas distorções buscam acentuar detalhes estéticos, para que a representação se enriqueça com aspectos de afetividade, humor, beleza, harmonia, dentre outros recursos estéticos. Contudo, o discurso do terror e da repulsa, mais difícil de ser aplicado, pode causar, de forma cumulativa, sentimentos de

[7] Mestrando em Ciência da Informação (PPGCI-UFS), E-mail: pedromanoelsneto@gmail.com .
[8] Doutora em Ciência da Informação. Prof. Titular do Departamento de Ciência da Informação da Universidade Federal de Sergipe; Docente do PPGCI-UFS. E-mail: bari2009@academico.ufs.br .

horror, curiosidade, e até humor. Na linguagem híbrida de texto e imagem das histórias em quadrinhos, esse recurso pode ser identificado como grotesco. Na semiologia das histórias em quadrinhos, o grotesco é um sistema de signos complexo que serve para desestabilizar normas e questionar a realidade, mediante a representação do corpo humano ou de personagens antropomórficos. O corpo grotesco é um conceito empregado nos estudos estéticos, por Mikhail Bakhtin, para descrever a ideia de um corpo anômalo, primitivo, disforme:

> O termo grotesco, segundo Bakhtin, teve na origem a acepção de metamorfose "em movimento interno da própria existência". Uma pintura ornamental encontrada no século XV nas paredes subterrâneas das termas de Tito, denominada grottesca devido ao substantivo grotta (gruta), reunia representações de formas vegetais, animais e humanas que se transformavam e se confundiam entre si (Brait, 2006, p. 57).

Fídias, o renomado escultor grego da Antiguidade, para produzir a imagem humana "perfeita" utilizou-se de uma distorção de proporções anatômicas, variando das "sete cabeças" do ser humano normal, para "sete cabeças e meia, criando uma sensação mais bela e longilínea nas esculturas. Num exemplo oposto a Fídias, o personagem contemporâneo Incrível Hulk se torna um retrato não só da distorção do corpo, como também um personagem com características reconhecíveis no conceito de grotesco em Bakhtin.

Seu corpo segue um padrão dismorfo, assim como seu comportamento é grosseiro, agressivo e infantilizado. É preciso salientar que o personagem, embora muitas vezes não tenha intenção de matar outras pessoas, não possui sentimento de culpa evidente ao provocar mortes e ferimentos. Contudo, o que caracterizaria na linguagem das histórias em quadrinhos a figura do vilão, encontra um campo de exceção no personagem Hulk, que

vem a se tornar protagonista, heroico e integrado a diferentes supergrupos, nos quadrinhos da Editora Marvel.

1 Objetivos

O objetivo principal da presente comunicação é o de identificar possível semelhança estética entre o personagem das histórias em quadrinhos, o Incrível Hulk, e o conceito de corpo grotesco de Bakhtin.

Os objetivos secundários são os de descrever o corpo grotesco; explicar a caracterização do Incrível Hulk, segundo os princípios do corpo grotesco em Bakhtin.

2 Metodologia

Quanto a metodologia, exploratória, descritiva e analítica, conta com uma revisão bibliográfica narrativa (Botelho; Cunha; Macedo, 2011, p. 125), voltada para a apresentação do referencial teórico e estabelecer a analogia entre a conceituação de Bakhtin e o fenômeno comunicacional e informacional dos quadrinhos cujo personagem Incrível Hulk. O estudo será feito segundo as características da Comunicação e Informação e seus fenômenos, observando também elementos da formação de leitores e a disseminação social da informação e do conhecimento por meio de seus registros e das mediações.

Segundo os pesquisadores Casarim e Casarim (2012), é possível descrever o trabalho da seguinte forma: natureza básica, pois o conteúdo estudado está no campo teórico hipotético, assim se encontra distante de uma aplicação precisa. Qualitativa já que a análise dos dados pesquisados é feita a partir de comparações textuais e estéticas, dispensando o uso de métodos quantitativos. Seus objetivos são descritivos, pois, propõem possibilidade de que o conceito descrito seja observável dentro do conjunto semiótico estudado. quanto ao método de levantamento de dados é bibliográfico documental, já que se baseia em livros, artigos e

histórias em quadrinhos, como fontes selecionadas para a coleta de informações.

3 Uma discussão grotesca

Ao estabelecer a aproximação estética da leitura das histórias em quadrinhos de super-herois, nos deparamos frequentemente com as representações grotescas, seja de seres humanos ou humanoides pertencentes a etnias imaginárias de seres extraterrestres. As histórias em quadrinhos de super-herois, nas quais os enredos de aventuras demandam poderes sobre-humanos, emanados de diferentes fontes e por meio de transgressões às leis naturais, tem o corpo grotesco como característico.

Como demonstrativo de tal propriedade, a presente análise descreve a relação entre o personagem de quadrinhos Hulk e o conceito de corpo grotesco Bakhtiniano. Para isso a discussão se encontrará em três pontos: quais as codificações semióticas do grotesco a partir de Bakhtin, quem é o personagem Incrível Hulk e como tal personagem é representado, por fim a discussão compara os dois conceitos para mostrar onde estão os pontos de semelhança e diferença.

3.1 Grotesco!

O grotesco é uma codificação que se leva a ideia de infamiliar, anormal, estranho, próximo do conceito de Unheimlich de Sigmund Freud, mas sua diferença está para algo mais complexo do que apenas o "sinistro", percebe-se que tanto dentro do estudo de Kayser

> O grotesco é uma estrutura. Poderíamos designar a sua natureza com uma expressão, que já se nos insinuou com bastante frequência: o grotesco é o mundo alheado (tornado estranho). Mas isto ainda exige uma explicação. O mundo dos contos de fadas,

> quando visto de fora, poderia ser caracterizado como estranho e exótico. Mas não é um mundo alheado. Para pertencer a ele, é preciso que aquilo que nos era conhecido e familiar se revele, de repente, estranho e sinistro. Foi pois o nosso mundo que se transformou. O repentino e a surpresa são partes essenciais do grotesco. [...] As representações da arte plástica tampouco apreendem um estado em repouso, mas um acontecimento ou um movimento "prenhe" (Ensor) ou, ao menos, como em Kubin, uma situação repleta de tensões ameaçadoras. Com isto, ao mesmo tempo, define-se mais exatamente o caráter da estranheza. O horror nos assalta, e com tanta força, porque é precisamente o nosso mundo cuja segurança se nos mostra como aparência (Kayser, 2003, p. 159).

Do ponto de vista da leitura, Bakhtin percebe "o corpo grotesco" mais como distorcido do que como estranho. Contudo, situa o grotesco como fator de estranhamento, mas que pertence ao mundo, traduzido em sensações humanas que se pretende despertar.

> [...] o corpo grotesco não está separado do resto do mundo, não está isolado, acabado nem perfeito, mas ultrapassa-se a si mesmo, franqueia seus próprios limites. Coloca-se ênfase nas partes do corpo em que ele se abre ao mundo exterior, isto é, onde o mundo penetra nele ou dele sai ou ele mesmo sai para o mundo, através de orifícios, protuberâncias, ramificações e excrescências, tais como a boca aberta, os órgãos genitais, seios, falo, barriga e nariz. É em atos tais como o coito, a gravidez, o parto, a agonia, o comer, o beber, e a satisfação de necessidades naturais, que o corpo revela sua essência como princípio em crescimento que ultrapassa seus próprios limites. É um corpo eternamente incompleto, eternamente criado e criador (Bakhtin, 1987, p. 23)).

O corpo grotesco parece um fato da própria existência, se torna a partir de certo ponto uma bifurcação no caminho. O corpo grotesco natural, se expressa pelo processo de amadurecimento, envelhecimento, parcialmente compatibilizado com o

adoecimento, na via principal; e outra via a partir do artifício e da ausência de naturalidade dos corpos não-naturais.

Figura 1 - "O tempo e as velhas" de Goya



Fonte: Wikimedia Commons: El tiempo y las viejas, Francisco de Goya, 1810-12.

Na figura 1, o grotesco é observado a partir da ideia do envelhecimento e da morte. Observa-se que o tempo se aplica ao humano e ele muda do seu estado anterior ao seu estado futuro. A ideia de adoecer e/ou envelhecer, antes natural, foi progressivamente associada ao corpo grotesco, principalmente no humor e na crítica sobre os costumes. Porém, são mais antigas as imagens, como a da senhora velha corcunda e enrugada, o corpo pustulento e as excreções, como retratada por Goya. A passagem do tempo e suas influências no corpo retomam a naturalidade na atualidade, mas o lado natural hoje é tido como antiestético.

Na figura 2, o grotesco se apresenta pela falta de naturalidade e pela distorção anatômica. De uma forma quase que oposta a figura anterior, codificações como, o vale da estranheza, a cirurgia plástica exagerada e a hipertrofia (ou simulação da mesma

com hidrogel) se encontram na ideia de grotesco, por afastar o corpo do natural e familiar.

O corpo grotesco também pode representar uma metáfora, que se configura como uma forma de comunicação potente, caso tenha sido assim empregado. O Incrível Hulk se configura como uma metáfora anti-armamentista e anti-militarista. Uma experiência para criação de armas militares ou, em algumas genealogias, para a criação de super-soldados, resulta numa terrível mutação.

Figura 2 - Repliee Q2



Fonte: Wikimedia Commons; Repliee Q2.

O profissional militar Bruce Banner, posteriormente rebatizado como Robert, e finalmente David Banner, sofre uma irreversível mutação corporal. A mesma se manifesta no momento em que, por nervosismo, este ser humano recebe uma carga de

adrenalina. Incontrolável, Hulk passa a ser perseguido pelo exército, em ações repetidamente fracassadas, que apenas agravam destruição e perdas materiais causadas pela aparição do monstro (figura 3).

Seu corpo grotesco, portanto, está inserido no mundo, como considerado relevante na concepção bakhtiniana. De fato, a grotesca transformação do cientista Banner, durante uma experiência no Exército dos EUA, remota ao belicismo, a expressão cruel de força e a beligerância, especialmente reconhecida pela cultura estadunidense junto às políticas de governo e às estratégias e princípios de "horror" adotados então pelas políticas de governo. No próprio ano do nascimento de Hulk, 1962, a chamada "Crise dos Mísseis de Cuba" foi o resultado de diversas ações de políticas de terror, mediante a Guerra Fria, nas quais os blocos Capitalista e Socialista dedicaram verbas e esforços na fabricação e distribuição de armas de extermínio, assim como promessas de uma Terceira Guerra Mundial que poderia aniquilar a espécie humana.

3.2 Hulk esmaga!

O Incrível Hulk, personagem verde e brutal, foi criado em 1962, pelos quadrinhistas Jack Kirby e Stan Lee. Em sua genealogia, a alteração fisiológica surge como consequência de exposição a raios gama, durante teste nuclear, desenvolvendo assim uma mutação no cientista Banner. Tal mutação reflete os impulsos destrutivos e irracionais do personagem, funcionando como uma personalidade alternativa. O enredo possui inspiração clara do romance gótico "O médico e o monstro", de Robert Louis Stevenson, 5 de janeiro de 1886, em Londres, localidade profundamente conturbada pelos processos de industrialização e imperialismo do império britânico, ligados inclusive à ações genocidas (2019).

Durante a transformação, aspectos como raiva, culpa, medo, agressividade e descontrole, caracterizam a interlocução com o personagem. Em momentos distintos, Banner se faz

acompanhar de sua namorada, de um adolescente, de amantes maduras, entre outros coadjuvantes considerados frágeis, porém capacitados a dialogar e controlar o monstro, forçando em momentos alternados a transformação ou o retorno à consciência.

Dentro do design de personagem do Hulk, é possível perceber três características marcantes: ele é extremamente alto, musculoso e sua pele é verde. Estas três características fogem completamente do modelo de representação esquemática de sete cabeças e meia, esguia e saudável, planejada para a representação humana por Fídias, na Antiguidade grega. A cor verde, originária de um erro de impressão gráfica, superou o projeto original em cinza, justificado para que o monstro não apontasse para uma etnia humana:

> Por causa de um erro na gráfica. Em sua primeira edição, em maio de 1962, o Hulk era cinza, supostamente porque o roteirista Stan Lee queria uma cor sem conotações étnicas. Mas o colorista Stan Goldberg reclamou da qualidade da impressão da revista, na qual a tonalidade acabou variando muito (em algumas cenas, o cinza mais parecia verde). Para resolver o problema, a dupla assumiu de vez a nova cor (Nadale, 2011, s.p).

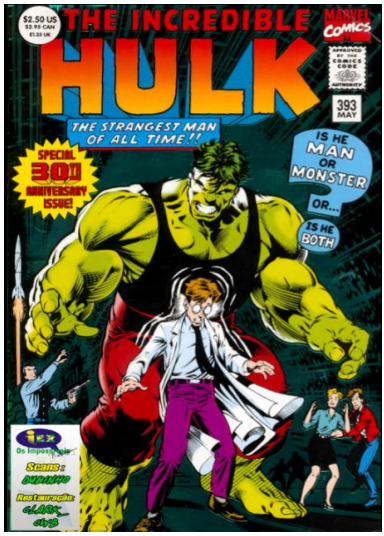
No momento da transformação, outras mudanças contribuem com a exposição do corpo grotesco de Hulk. Sabendo de antemão que David Banner é um homem de altura mediana, esguio e sem grandes destaques em matéria de massa muscular, o aumento repentino das dimensões do corpo rasgam toda a sua roupa. Geralmente, o Hulk ficará trajando os andrajos de uma calça comprida parcialmente rota, sem nenhuma outra peça de roupa ou calçado. A exposição ajuda a expor o corpo grotesco, tornando inequívoca a distinção entre ele e os outros seres humanos. Porém, ainda foram feitas outras experimentações, em busca de enfatizar este efeito diferencial no esquema corporal do personagem.

> (E essa não foi a única correção retroativa proposta por Lee: o alter ego do heroi, Bruce Banner, passou a se chamar Robert Bruce

> Banner quando Lee o chamou, por engano, de "Bobby" em uma edição). Nos anos 1960, o verde imprimia tão bem que vários vilões do Homem-Aranha também ganharam essa cor: Dr. Octopus, Electro, Lagarto, Escorpião… No fim da década de 1980, o roteirista Peter David retomou o Hulk cinza, como uma nova personalidade do heroi, mais inteligente e manipuladora, rebatizada como Tira-Teima. E a coisa não parou por aí: o monstrão já ganhou versões azul, vermelha e laranja (Nadale, 2011, s.p).

A identidade de Hulk e de seu alterego, David Banner, que a princípio se colocavam como possíveis vilões, críticos e demonstrativos de uma escalada armamentista, vai se transformando num aspecto bizarro de um ser humano incompreendido. Na concepção bakhtiniana, esta dinâmica também pode ser explicada. Para Bakhtin, a identidade não é uma essência fixa ou individual, mas sim um processo social, dinâmico e contínuo, construído na linguagem, no dialogismo e na relação com a alteridade.

Figura 3 - Capa da Revista The Incredible Hulk 1992



Fonte: The Incredible Hulk, Marvel Unlimited (LEE, 1992).

No cerne da comunicação entre o indivíduo e o mundo, a linguagem está viva e enraizada em situações concretas de tempo e espaço, o que Bakhtin chama de cronotopo, as identidades são fluidas, pluralizadas e historicamente situadas. Sendo assim, podemos afirmar que a partir de narrativas como a dos super-herois e supervilões das histórias em quadrinhos, nascidas na Indústria Cultural Estadunidense, o diálogo que recria o corpo grotesco de Hulk se estabelece entre os seus criadores, os quadrinhistas, e a alteridade do público leitor.

Quanto a sua representação narrativa, Hulk é um personagem simples e pouco lógico, seu comportamento está geralmente ligado a estopins de fúria. O personagem David Banner, que é seu alterego, fala o seguinte de Hulk :

> Quando tinha quatro anos, eu vi meu pai matar a minha mãe. E, anos depois, eu o matei. Não tive a intenção. Mas eu fiz. Eu tenho esse tipo de raiva dentro. Esse tipo de capacidade. Mas, você…"(PAK; DAVIS, 2016).

Figura 4 - Vinhetas com David Banner, da década de 2015



Fonte: Total Awesome Hulk #8. Marvel Unlimited (PAK; DAVIS, 2016).

Em resumo, Hulk é um personagem violento, infantilizado e apresenta um corpo completamente diferente do que um humano normal ou um humano ideal deveria ter.

3.3 O Hulk é grotesco!

Com a descrição do grotesco a partir de dois autores e a caracterização do personagem já explicada, é necessário analisar algumas divergências e alinhamentos, entre os conceitos de grotesco e o personagem estudado. O incrível Hulk é um personagem que apresenta características corporais grotescas e que causam estranhamento, tanto no seu comportamento quanto na sua visualidade.

Como antecedente literário, Hulk agrega aspectos de outro corpo grotesco, mas que se vincula à literatura, Gargantua. O personagem é uma criação do escritor, que também atuava como frade e médico, François Rabelais, na obra "A vida inestimável do grande Gargantua", sob o pseudônimo de Alcofribas Nasier, na França, em 1534. Ao contrário de Hulk, Gargantua é um gigante gentil e atrapalhado. Rabelais pode ter utilizado a figura grotesca de Gargantua para satirizar a figura masculina no conservadorismo da Igreja, da qual fazia parte, e outras instituições que impediam as pessoas do livre pensamento e opinião autônoma.

> O problema do grotesco e de sua essência estética só pode ser corretamente colocado e resolvido dentro do âmbito da cultura popular da Idade Média e da literatura do Renascimento, e nesse sentido Rabelais é particularmente esclarecedor. Para compreender a profundidade, as múltiplas significações e a força dos diversos temas grotescos, é preciso fazê-lo do ponto de vista da unidade da cultura popular da visão carnavalesca do mundo; fora desses elementos, os temas grotescos tornam-se unilaterais, débeis e anódinos (Bakhtin, 2008, p. 45).

Hulk é gigante, como Gargântua, tem sua pele em tom esverdeado, que é inatural, seu comportamento é de certa forma

tomado como primitivo, violento e irracional. Todos esses detalhes servem para marcar não só o seu corpo mas, sua existência ficcional como grotesca.

Tabela 1: Relações entre conceitos e personagem

Autor/Categoria	**Kayser (2003)**	**Bakhtin (2008)**	**Incrível Hulk (1990)**
infantilização	Não	Sim, pela falta de seriedade provocada pela carnavalização(Bakhtin, 2008, p. 43).	Parcial, mentalidade limitada (Hulk vol 393)
distorção	Sim, para a fusão do humano e animal (Kayser, 2003, p. 43).	Sim a partir do desvio do cânone artístico (Bakhtin, 2008, p. 27).	sim a partir das distorções do seu corpo (figura 3)
ameaçador	Sim, a partir da representação do "id" (Kayser, 2003, p. 199).	Não, o ameaçador é sério (Bakhtin, 2008, p. 78-79).	Sim, o Hulk é uma força violenta (figura 4).
irracional	Sim a partir de sua relação com as pulsões do "id" (Kayser, 2003, p. 199).	Não, pois seria anacrônico (Bakhtin, 2008, p. 45).	Sim, pois sua mentalidade é limitada (Hulk vol 393).

Fonte: Elaborado por meio de coleta de dados de pesquisa, por Santos e Bari (2026).

O incrível Hulk foge dos padrões de um heroi "comum" dentro de sua representação, suas cores principais sendo vindas de uma paleta de cores secundárias demonstra também uma flexibilização na representação de herois, indo para além do óbvio

com as cores saturadas e primárias. Também expandindo os horizontes do que um personagem heroico pode ser nas histórias em quadrinhos de sua época (anos 60).

Com isso é possível afirmar que sim, o Hulk é um personagem grotesco a partir da concepção bakhtiniana, assim como parcialmente ligado ao grotesco por Kayser. Um ponto interessante é a ideia do gigante com poucos atributos mentais, como grotesco, que se apresenta tanto em Gargantua quanto no Incrível Hulk.

Considerações Finais

Dentro do estudo apresentado, o grotesco se apresenta como código visual para representação do ser humano, no sentido de explicitar o irracional, o interior reprimido e o selvagem. Porém, o corpo grotesco transcende essas descrições, se constituindo como metáfora de fenômenos sociais que atingem a sensibilidade humana.

O corpo grotesco que Bakhtin e Kayser descrevem no séc. XX ainda se aplica aos trabalhos encontrados no séc. XXI, como foi possível verificar na exemplificação do personagem Incrível Hulk, que acaba de completar 64 anos de idade, no auge do vigor. Repaginado e com protagonismo em várias adaptações cinematográficas do universo Marvel, Hulk segue como uma metáfora de nossos medos, desejos e anseios, cada vez mais ditados por um ecossistema cultural.

No caso de Hulk, sua representação inicial foi a da violência motivada por uma agenda política, levando a uma escalada armamentista no período posterior à Segunda Guerra Mundial, chamado de "Guerra Fria". Com o arrefecimento do conflito mundial, o Hulk evoluiu para a representação de outras feiuras, como a segregação racial, étnica, capacitista, dos portadores de problemas mentais, entre outros fenômenos contemporâneos que prejudicam a inclusão, a diversidade e a acessibilidade.

O corpo grotesco, segundo a concepção bakhtiniana, é uma codificação visual que se apresenta da arte rupestre até a contemporaneidade, conforme registrado pela historiografia da Arte, além da Arqueologia e Museologia. Por meio da pintura rupestre, até as Histórias em Quadrinhos, é possível perceber a sua presença, como elemento de comunicação de ideias e de atenção necessária.

Mas, existem problemáticas que resistem a esta análise. O grotesco ampliou sua gama de aplicabilidade, na observação dos fenômenos comunicativos, devido às transformações sociais e culturais. Considerando-se que as produções humanas têm se transformado em bens, e a Cultura não escapa dessa objetificação, também existe a necessidade de que uma narrativa gere algum tipo de adesão e sobreviva, num ecossistema comunicacional.

Um ponto importante a ser pensado é que o grotesco não serve só a função de causar terror, horror, riso ou espanto. Em certos casos, será aplicável à uma hipertrofia do sensual, adorável e belo. Estilos da estética visual, como a fofura, o body horror, o ero-guro e demais distorções, também podem ser consideradas e analisadas, na atualidade, como parte de um "cânone grotesco".

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento*: o contexto de François Rabelais. Trad. de Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec; Brasília: Universidade de Brasília, 2008.

BOTELHO, Louise Lira Roedel; CUNHA, Cristiano Castro de Almeida; MACEDO, Marcelo. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. *Gestão e sociedade*, v. 5, n. 11, p. 121-136, 2011. Disponível em:

https://pdfs.semanticscholar.org/b99b/4f7d8cb581a59f92915a0c644
30d43dc65b0.pdf . Acesso em: 24 jan. 2026.

CASARIN, Helen de Castro Silva; CASARIN, Samuel José.
Pesquisa científica: da teoria à prática. Curitiba: InterSaberes, 2012.

COSTA FILHO, Francisco Carlos. O grotesco como categoria
estética: Discussões conceituais. *O Mosaico*. Curitiba/PA:

UNESPAR, v. 12, n. 2, 2020. Disponível em:
https://periodicos.unespar.edu.br/mosaico/article/view/3189.
Acesso em: 10 set. 2026.
DOI: https://doi.org/10.33871/21750769.2020.12.2.3189.

DAVID, Peter. KEOWN, Dale. TRIMPE, Herb. Incredible Hulk
(1963) Vol 393. *Marvel Unlimited*. 1992. Disponível em:
https://www.marvel.com/comics/issue/9204/read

DISCINI, Norma. Carnavalização. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin*:
outros conceitos-chave. São Paulo: Editora Contexto, 2008, p. 53-
93.

FREUD, Sigmund. *O Infamiliar* / *Das Unheimliche*. Belo
Horizonte/MG: Autêntica, 2019.
KAYSER, Wolfgang. *O grotesco*: configuração na pintura e na
literatura. São Paulo: Perspectiva, 2003.

LEITE, F. B. Realismo grotesco e corpo grotesco em Bakhtin.
Bakhtiniana. Revista De Estudos Do Discurso, 18(4), 2023, 28 p.
Disponível em:
https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/6206
4. Acesso em: 10 set. 2026.

EL TIEMPO Y LAS VIEJAS. Wikipedia: The Free Encyclopedia.
Wikimedia Foundation, 2026. Disponível em:

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Francisco_Goya_-_The_Time_-_c._1810.jpg Acesso em: 10 set. 2026.

KIRAN, Iqra; KIRAN, Farah; KIRAN, Ayesha; LODHI, Muhammad Arfan. The Hulk's Unconscious in His Conscious World: A Psychoanalytic Critique. *Education, Language and Sociology Research*. [s.l.]: SCHOLINK INC, vol. 5, No. 1, 2024, 11 p. Disponível em: www.scholink.org/ojs/index.php/elsr. Acesso em: 10 set. 2026.

NADALE, Marcel. Por que o Hulk é verde? *Mundo Estranho*. Disponível em: https://super.abril.com.br/mundo-estranho/por-que-o-hulk-e-verde/. Acesso em: 10 set. 2026.

NEVES, Liliane Elise Souza ; BOLL, Cíntia Inês. Sensibilidade e a face Anômala: o grotesco e a cultura digital na Perspectiva Bakhtiniana. *Revista Vozes dos Vales*: Publicações Acadêmicas. x/MG: UFVJM, nº. 22, Ano XI, 2022, p. 3-27.

PAK, Greg; DAVIS, Alan. The Totally Awesome Hulk (2015) #8. *Marvel Unlimited*. 2016. Disponível em: https://www.marvel.com/comics/issue/56090/the_totally_awesome_hulk_2015_8 . Acesso em: 10 set. 2026.
REPLIEE Q2. Wikipedia: The Free Encyclopedia. *Wikimedia Foundation*, 2026. Disponível em: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Repliee_Q2.jpg. Acesso em: 10 set. 2026.

SANTOS, Fabiano Rodrigo da Silva. *Grotesco*: um monstro de muitas faces. São Paulo/SP: Editora UNESP, 2009.
STEVENSON, Robert Louis. *O médico e o monstro.* Jandira/SP: Príncipis, 2019.

O CRONOTOPO DA SOBREVIVÊNCIA: UM OLHAR PARA A CONSTRUÇÃO DA NARRATIVA EM CHAINSAW MAN

Paulo Everton Fernandes da SILVA[9]
Paloma Ferreira FERNANDES[10]
José Anchieta de Oliveira BENTES[11]

Resumo

Neste estudo, analisa-se o cronotopo da sobrevivência verificando a organização e a produção de sentidos no primeiro episódio do anime Chainsaw Man. Parte-se da compreensão de que a narrativa da vida de Denji, no recorte analisado, é organizada pelo cronotopo da sobrevivência, compreendido como o espaço-tempo no qual se desenvolvem as relações e experiências do personagem. Realiza-se uma análise a partir da perspectiva bakhtiniana, tendo como *corpus* duas cenas-recortes do primeiro episódio, selecionadas por evidenciarem tensões vivenciadas pelo protagonista. A análise considera os elementos verbovisuais em sua unidade e busca identificar como a coexistência entre humanos e demônios, a morte, a dívida, o trabalho, a precariedade, a fome e a tensão entre "normalidade" e "anormalidade" se articulam na construção do cronotopo da sobrevivência. Compreende-se que esses elementos constituem as dimensões espaço-temporais que estruturam a experiência de Denji. A dívida assume papel central, pois conecta passado, presente e futuro e molda as possibilidades de existência do personagem. O trabalho, a fome, a precariedade e a morte

[9] Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: pauloevertonf.d.s@gmail.com

[10] Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail: palomapaulynahaniel@gmail.com

[11] Doutor em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). E-mail: anchieta2005@yahoo.com.br

também constituem seu espaço-tempo de existência. Observa-se, ainda, que o sonho de uma vida "normal" não é distinto ou separado da sobrevivência, mas nasce das próprias condições que lhe impedem de se realizar. Assim, o cronotopo da sobrevivência constitui o espaço-tempo em que se desenvolve a narrativa da vida de Denji.
Palavras-chave: Cronotopo. Sobrevivência. Chainsaw Man.

Palavras iniciais

O anime Chainsaw Man, produzido pelo estúdio MAPPA e lançado em 2022, apresenta uma narrativa marcada por tensões sociais, econômicas e existenciais que se materializam na vida de Denji, um jovem que herda as dívidas do pai e passa a trabalhar para a *Yakuza*, máfia japonesa, como caçador de demônios. Sua trajetória é atravessada por elementos como precariedade, fome, dívida e a coexistência entre humanos e demônios, constituindo um universo narrativo que dramatiza a luta pela sobrevivência.

A partir disso, partimos da compreensão de que a narrativa da vida de Denji, no recorte analisado, é organizada pelo cronotopo da sobrevivência. Por isso, formulamos a seguinte questão-problema: de que maneira o cronotopo da sobrevivência organiza e produz sentidos na narrativa de Denji em Chainsaw Man?

Nosso objetivo geral é analisar como o cronotopo da sobrevivência organiza a narrativa do anime, tomando a trajetória de Denji no primeiro episódio como recorte e evidenciando as dimensões espaço-temporais que estruturam sua experiência.

Quanto aos procedimentos metodológicos, realizamos uma análise dialógica do discurso a partir da perspectiva bakhtiniana, levando em consideração as "etapas do movimento dialógico da *interpretação*: o ponto de partida – um dado texto, o movimento retrospectivo – contextos do passado, movimento prospectivo – antecipação (e início) do futuro contexto" (BAKHTIN, 2017, p. 67, grifo do autor). O *corpus* foi delimitado ao primeiro episódio do anime, do qual selecionamos duas cenas-recortes que evidenciam

tensões vivenciadas pelo protagonista. As cenas-recortes foram capturadas da plataforma oficial Crunchyroll e transcritas em formato simples, incluindo recursos de transcrição elaborados para esta análise, tais como rubricas de atmosfera (sons e ambientação), rubricas de direcionamento da fala (indicação de interlocutores) e marcação de vozes internas (pensamentos) e externas (diálogos), com uso de itálico para pensamentos. A análise integrou elementos verbovisuais, entendendo-os como inseparáveis na produção de sentidos, e buscou identificar empiricamente como elementos como precariedade, dívida, fome, trabalho e coexistência com demônios se articulam na construção do cronotopo da sobrevivência.

Partimos agora para a discussão teórica acerca da conceituação do cronotopo em Bakhtin.

1 O cronotopo bakhtiniano

Cronotopo é um lexema derivado de dois outros termos gregos: *crónos*, que equivale a "tempo", e *tópos*, que significa "espaço" (FIORIN, 2020). Apesar de ter origem em dois termos distintos, seu uso na teoria bakhtiniana, assim como na teoria da relatividade de Einstein, trata da inseparabilidade e indissociabilidade do espaço-tempo. Entretanto, Bakhtin se utiliza desse conceito das ciências matemáticas para investigar as dimensões espaço-temporais na construção dos enredos na literatura. Por isso, recorre ao conceito de cronotopo de Einstein "quase como uma metáfora" (BAKHTIN, 2018, p. 11). É a partir desse conceito que Bakhtin constrói toda a sua teoria do romance.

Partimos, agora, para as próprias palavras de Bakhtin:

> No cronotopo artístico-literário ocorre a fusão dos indícios do espaço e do tempo num todo apreendido e concreto. Aqui o tempo se adensa e ganha corporeidade, torna-se artisticamente visível; o espaço se intensifica, incorpora-se ao movimento do tempo, do enredo e da história. Os sinais do tempo se revelam no espaço e o espaço é apreendido e medido pelo tempo. Esse cruzamento de

> séries e a fusão de sinais caracterizam o cronotopo artístico (BAKHTIN, 2018, p. 12).

E continua:

> O cronotopo tem um significado fundamental para os gêneros na literatura. Pode-se dizer, sem rodeios, que os gêneros e as modalidades de gêneros são determinados justamente pelo cronotopo, e, ademais, que na literatura o princípio condutor no cronotopo é o tempo. O cronotopo como categoria de conteúdo-forma determina (em grande medida) também a imagem de homem na literatura; essa imagem sempre é essencialmente cronotópica (BAKHTIN, 2018, p. 12).

Aqui, temos algumas questões muito importantes em relação ao cronotopo bakhtiniano. A primeira é a relação de indissociabilidade das categorias espaciais e temporais, ou seja, espaço e tempo não são distintos ou separados, mas convergem em um "todo apreendido" (BAKHTIN, 2018). Nesse sentido, Bakhtin buscou analisar o romance a partir da unidade dessas dimensões, mais precisamente como elas aparecem e convergem para a construção da narrativa nos estudos da literatura[12].

Outra questão igualmente importante é a centralidade que as relações espaço-temporais ocupam na organização da narrativa. Ou seja, partindo do entendimento de que toda narrativa é construída de modo a materializar as relações entre tempo e espaço, compreende-se que os enredos, as tramas e as personagens

[12] Isso não significa uma dissociação em relação à realidade concreta, uma vez que, para Bakhtin, ciência, arte e vida não devem ser compreendidas como esferas absolutamente dissociadas na experiência do sujeito. Ao contrário, embora possuam especificidades próprias, encontram-se articuladas na unidade da pessoa e de sua experiência concreta. Nesse sentido, a análise do cronotopo empreendida por Bakhtin não se encontra apartada da realidade vivida, pois o sujeito que produz, interpreta e experiencia as formas culturais permanece implicado nas relações concretas que constituem sua existência (BAKHTIN, 2011).

são atravessados pelas relações cronotópicas. Por isso, trata-se de um conceito muito caro para a teoria do romance de Bakhtin.

Além disso, temos também a relação entre cronotopo e personagem, o que Bakhtin chama de "imagem de homem". Ao construir uma narrativa, o autor-criador não escapa das representações discursivas que atravessam o seu tempo, por isso, há uma relação entre o cronotopo e a constituição das "imagens de homem" criadas pelo autor-criador. Nessa mesma esteira, há também uma relação entre cronotopo e acontecimentos, uma vez que as relações espaço-temporais participam da organização dos acontecimentos narrados.

A concretização do tempo no espaço é outra questão levantada por Bakhtin. Ao usar o termo "concreto", o autor reivindica a ideia de que o tempo possui certa primazia nas dimensões cronotópicas, e de que é o tempo que se cristaliza no espaço. Ou seja, é possível ver no espaço as marcas de determinado tempo. Já o espaço é responsável por materializar essas marcas, por isso, essas dimensões são absolutamente inseparáveis e inconcebíveis fora dessa unidade.

Assim, pensamos ter deixado clara a noção do que Bakhtin chama de cronotopo em sua obra e sua relação com: a indissociabilidade das categorias espaciais e temporais; a centralidade na organização da narrativa; o personagem e as "imagens de homem"; e, por fim, a concretização do tempo no espaço. Essas são questões fundamentais para compreender esse importante conceito.

Passemos agora para a análise dialógica do discurso da materialidade escolhida.

2 O cronotopo da sobrevivência em Chainsaw Man

Para nossa análise, optamos por apresentar um recorte do primeiro episódio, que nos permite observar as categorias espaço-temporais às quais Denji está circunscrito no anime Chainsaw Man. É importante considerar que o universo narrativo de Chainsaw

Man apresenta diferentes configurações espaço-temporais. Para o presente estudo, contudo, delimitamos nossa atenção à configuração que denominamos **cronotopo da sobrevivência**, compreendida como o espaço-tempo no qual se desenvolvem as relações e experiências de Denji analisadas neste recorte.

Buscaremos caracterizar este cronotopo à medida que olhamos dialogicamente para as materialidades discursivas em análise, especialmente a partir de duas cenas-recortes[13] (Figura 1, Figura 2 e seus respectivos diálogos) que, segundo nosso entendimento, são suficientes para evidenciar elementos do cronotopo que constitui a narrativa da vida de Denji em Chainsaw Man.

Cada cena-recorte é acompanhada de um diálogo que foi transcrito com o objetivo alcançar uma unidade indissociável de sentidos produzidos no primeiro episódio do anime. Não estamos entendendo que há uma separação dos elementos visuais e verbais, mas uma inseparabilidade, pois produzem sentidos em sua unidade.

Dito isso, passemos, agora, à primeira cena-recorte, que apresenta Denji, o personagem principal, trabalhando para um cobrador da Yakuza, organização criminosa japonesa. Denji foi obrigado a assumir uma grande dívida que seu falecido pai havia contraído. Sem outra alternativa para sobreviver, passou a oferecer seus serviços como caçador de demônios para a máfia. Todo o dinheiro arrecadado servia para saldar a dívida, restando apenas uma pequena quantia para que pudesse se manter e alimentar seu pequeno demônio de estimação, Pochita, o demônio da motoserra.

Na cena em si, temos Denji segurando Pochita, em cima de um muro, diante do cadáver do demônio dos tomates. Aqui, o

[13] Estamos chamando de "cenas-recortes" a unidade constituída pela captura da tela (print) e pela transcrição do diálogo de um trecho selecionado do anime. Essa escolha foi feita a partir dos seguintes critérios: as principais tensões que marcam a vida de Denji no primeiro episódio do anime.

elemento visual que mais se destaca, tanto por sua disposição e enquadramento quanto por sua cor vibrante, que claramente contrasta com a paisagem em cores menos intensas, é o demônio dos tomates. Este é constituído por uma imagem grotesca e monstruosa: um corpo de tomate, olhos, boca e vários braços humanos.

Figura 1 – Denji e o demônio dos tomates



Fonte: CHAINSAW MAN, 2022.

DENJI: Olha, esse aqui é o demônio dos tomates, ele pode reviver com as sementes, então é bom queimar o corpo.
COBRADOR DA YAKUZA: Fez um ótimo trabalho, Denji. A carcaça desse demônio vai render um bom dinheiro no mercado clandestino, vou pagar quatrocentos mil ienes.
DENJI: Valeu, senhor!
COBRADOR DA YAKUZA: Tirando o que você deve e os juros sobram cento e setenta mil, mais a taxa do informante, taxa de administração, custos da gerência, minha comissão e outras pequeninas coisas que eu também vou somar.
DENJI [falando com o Pochita]: Só sobraram setenta mil. E desses setenta mil, eu tenho que tirar a conta de água, fora as minhas outras dívidas que eu ainda tenho que quitar. Olha só que estranho, agora só sobraram mil e oitenta ienes pra gente. Não tem nada pra

comer lá em casa e eu ainda tenho que fazer essa grana durar até o fim do mês. Aí, Pochita, hoje vai ter fatia de pão de forma pro jantar tá? (CHAINSAW MAN, 2022, Ep. 1, 03:58 a 04:50).

A segunda cena-recorte mostra Denji em sua casa refletindo depois de receber apenas setenta mil ienes[14]. A casa de Denji é escura, e é possível ver alguns elementos degradantes na imagem, tais como escada, camburão, paletes, além da baixa iluminação. Os elementos visuais caminham na direção de uma caracterização de precariedade extrema. Denji, sentado sobre paletes, segura nas mãos Pochita, que está comendo uma fatia de pão de forma. As cores são quase monocromáticas, e refletem bem o ambiente insalubre da casa de Denji.

Figura 2 – Denji e o cachorro motosserra comendo pão de forma



Fonte: CHAINSAW MAN, 2022.

[Som de chuva constante ao fundo]
DENJI [falando com o Pochita]: Aí, eu descobri uma coisa um dia desses. Sabia que o normal é comer pão com geleia e não ele puro?

[14] Moeda oficial do Japão.

> Pois é, mas o normal das outras pessoas não passa de um sonho pra gente. Duvido que consiga pagar tudo o que eu devo antes de morrer. [Denji comendo uma fatia de pão de forma] Poh! Acho que eu vou morrer sem nunca ter saído com uma garota, sabia? Já pensou chamar uma garota pra vir nesse barraco? Nem grana pra um encontro eu tenho.
> **POCHITA**: [emite som de afeto e carinho].
> **DENJI** [falando com o Pochita]: Se eu pudesse realizar um sonho, eu ia querer abraçar uma garota antes de morrer (CHAINSAW MAN, 2022, Ep. 1, 06:14 a 06:50).

As marcas do cronotopo da sobrevivência começam a aparecer, inicialmente, na **coexistência entre humanos e demônios**. Essa primeira característica está presente em todo o universo de Chainsaw Man, pois essa relação faz parte da própria construção do enredo do anime. Entretanto, na vida de Denji, essa coexistência ganha outros sentidos, uma vez que Pochita, um pequeno demônio motosserra, torna-se seu único e verdadeiro amigo. Isso acaba produzindo certa tensão na narrativa, pois Denji, inicialmente, leva uma vida ilegal de caçador de demônios e, ainda no fim do primeiro episódio, é convidado por Makima para entrar em uma agência pública, portanto legalizada, de caçadores de demônios. A tensão se instaura porque, por um lado, os demônios são os principais alvos de Denji, por outro, ele próprio tem um amigo demônio.

A **morte** também constitui esse cronotopo. Denji precisou lidar muito cedo com a morte de seu pai e, a partir disso, enfrentar as necessidades advindas dessa ausência. Apesar de a morte ser uma marca de todo o espaço-tempo do universo de Chainsaw Man, na vida de Denji ela se manifesta como presença constante, à medida que não só convive com a dor da morte de seu pai, como também precisa matar demônios para sobreviver enquanto caçador.

Ainda nessa esteira, temos a **dívida** marcada por Denji: "Duvido que consiga pagar tudo o que eu devo antes de morrer". Esta é uma característica que atravessa toda a história de Denji. Seu

pai devia à Yakuza e, pela pressão de não conseguir pagar a dívida, tira a própria vida . A partir daí, a máfia japonesa passa a imputar toda a dívida a Denji, que deverá trabalhar informalmente para quitá-la. Além disso, o endividamento é tão importante em suas dimensões espaço-temporais, uma vez que cumpre a função unificadora entre passado, presente e futuro, pois Denji tem toda a sua vida moldada a partir desse elemento. Ou seja, no passado, a dívida era de seu pai, no presente, a dívida passa a ser sua, e, assim, o futuro de Denji torna-se resultado dessa implicação.

O **trabalho** é um outro elemento constitutivo. "Fez um ótimo trabalho, Denji. A carcaça desse demônio vai render um bom dinheiro no mercado clandestino, vou pagar quatrocentos mil ienes". Aqui, o trabalho marca as relações espaço-temporais de Denji, à medida que este precisa saldar a dívida deixada por seu pai e sobreviver junto com Pochita. Nesse sentido, o trabalho para Denji constitui o único meio de sobrevivência.

A **precariedade**, por sua vez, também é evidenciada a partir da realidade concreta que Denji experiencia, tais como a falta de dinheiro, o trabalho informal, a moradia insalubre e degradante. Essa precariedade marca as condições de existência de Denji. Ao chamar sua casa de "buraco", Denji deixa claro que o lugar onde mora junto com Pochita não era um bom espaço para "chamar uma garota". Isso fica ainda mais evidente com a imagem da casa de Denji.

Outra característica espaço-temporal que constitui Denji é a **fome**. Com muitas dificuldades financeiras, somadas ao endividamento, a fome para Denji é uma marca muito presente. A falta de dinheiro faz com que ele passe por necessidades básicas. "Não tem nada pra comer lá em casa e eu ainda tenho que fazer essa grana durar até o fim do mês." Aqui, fica muito clara a privação e a escassez sofridas por Denji.

Por fim, temos a **tensão entre "normalidade" e "anormalidade"**. "Aí, eu descobri uma coisa um dia desses. Sabia que o normal é comer pão com geleia e não ele puro? Pois é, mas o normal das outras pessoas não passa de um sonho pra gente."

Aqui, Denji diz que comer "pão com geleia" constituiria o normal para outras pessoas, contrastando com sua realidade concreta, o fato de estar comendo "pão puro". Essa tensão marca um contexto de desigualdade social vivenciado por Denji.

Tendo apresentado nossos movimentos analíticos a partir de uma análise dialógica do discurso, na perspectiva bakhtiniana, passamos agora às nossas palavras inacabadas.

Considerações finais

Os movimentos de análise permitiram entender que Denji está inserido em um espaço-tempo no qual trabalhar significa garantir a própria sobrevivência. A casa materializa as condições de precariedade em que o personagem vive. O dinheiro obtido pelo trabalho não representa melhoria das condições de vida, pois é imediatamente absorvido pelo pagamento da dívida. Desse modo, passado, presente e futuro encontram-se articulados em torno de uma mesma condição, a sobrevivência.

Nesse cronotopo, a dívida assume papel central, uma vez que conecta a trajetória do pai de Denji à experiência presente do personagem e condiciona suas possibilidades de futuro. O trabalho, a fome, a precariedade e a morte aparecem como dimensões que se articulam na constituição de seu espaço-tempo de existência.

Também observamos que o sonho de uma vida "normal" não é distinto ou separado da sobrevivência. Ao contrário, nasce das próprias condições que o impedem de se realizar. Comer pão com geleia, sair com uma garota ou simplesmente imaginar uma vida diferente constituem, para Denji, possibilidades que se apresentam como sonhos justamente porque lhe são negadas no presente. Desse modo, o sonho e a sobrevivência permanecem em tensão a partir de uma mesma configuração espaço-temporal.

Assim, compreendemos o cronotopo da sobrevivência como uma constituição em que espaço, tempo, relações sociais e experiência do sujeito se articulam em torno da necessidade de

permanecer vivo. No caso de Denji, o espaço materializa as condições de precariedade, enquanto o tempo se apresenta marcado pela permanência do passado no presente e pela dificuldade de projetar um futuro para além da dívida, da fome e da morte.

Com isso, o primeiro episódio apresenta as condições espaço-temporais a partir das quais a narrativa da vida de Denji se desenvolve. É nesse espaço entre a sobrevivência e o sonho, entre aquilo que lhe é imposto e aquilo que deseja, que o enredo de sua história se constitui.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. Arte e responsabilidade. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011. p. XXXIII-XXXIV.

BAKHTIN, Mikhail. *Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas.* Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2017.

BAKHTIN, Mikhail. *Teoria do romance II:* as formas do tempo e do cronotopo. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2018.

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin.* 2. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

CHAINSAW MAN. Direção: Ryū Nakayama. Produção: MAPPA, 2022. 1 temporada. Disponível em: <https://www.primevideo.com/detail/0G6YAXRZW221NSA48HL4H6CI1E?jic=40%7CCg1jcnVuY2h5cm9sbGJyEgxzdWJzY3JpcHRpb24%3D&ref_=atv_3p_amz_c_2ENuNq_2_4>. Acesso em: 25 jun. 2026.

COMER É ARTE E PODEMOS SER ARTISTAS: POR UMA EDUCAÇÃO ESTÉTICA NUTRIDA COM A BOCA

Murilo GÓES[15]
Valdete CÔCO[16]

Resumo

Comidas são manifestações culturais que decorrem de práticas sociais cujas associações dialógicas entre os domínios da ética, da cognição e da estética formam uma unidade integrada e viva (BAKHTIN, 2017). Na compreensão de que o exercício do comer provoca uma variedade dinâmica de sentidos (ROSSI, 2014), reconhecemos as vivências alimentares, em distintos e variados eventos, como processos culturais com dimensões formativas que interagem a sociabilidade à mesa e corroboram com a formação do gosto (BRILLAT-SAVARIN, 1995). Considerando que as experiências alimentares produzem uma multiplicidade de sentidos e, no interesse em organizar um estudo de natureza exploratória sobre a arquitetônica da criação estética para o comer, este ensaio relaciona relatos de experiência sobre dois trabalhos artísticos em torno da temática alimentar (gastroperformance e

[15]Gastrônomo e mestre em Humanidades. Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Integrante do Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores (Grufae/Ufes). Bolsista Capes. E-mail: m.goesmurilo@gmail.com.

[16]Professora do Departamento de Linguagens, Cultura e Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Coordenadora do Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores (Grufae/Ufes). Bolsista Pesquisador Capixaba (Edital FAPES n.º 22/2023: projeto 2024-2027), da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (Fapes). E-mail: valdetecoco@hotmail.com.

exposição de artes visuais) com o desenvolvimento de uma tese no campo da educação infantil sobre os processos formativos vivificados pela alimentação escolar. No preparo dessa nova degustação temperada por referenciais bakhtinianos (BAKHTIN, 2011; 2013; 2017) e marinada em pespectivas conceituais que argumentam sobre o artevismo alimentar (AZEVEDO; PELED, 2015) e a formação humana de crianças desde bebês (CÔCO, 2025), serão relatadas dinâmicas dos trabalhos artísticos e das experiências de observação participante vivenciadas na alimentação escolar para indagar como processos de educação estética podem ser investigados em eventos circunscritos pelo ato de comer. Em síntese preliminar, é possível afirmar que, em distintos contextos, a interação alimentar mobiliza um conjunto de experiências que favorecem acabamentos provisórios relacionados à autoria para provocar reflexões sobre a fisiologia do gosto.
Palavras-chave: Educação. Alimentação. Estética. Autoria. Formação do gosto.

Abrindo a boca

Considerando a proposta do evento "XII CÍRCULO – Rodas de Conversa Bakhtiniana", situamos nossa reflexão a partir de experiências desenvolvidas no campo das artes, em estudos da gastronomia e em pesquisas voltadas à educação infantil, reafirmando a pertinência dos referenciais bakhtinianos para a abordagem de fenômenos culturais. Sob o eixo "Ética, estética e responsabilidade na criação artística", tomamos o ato de comer como elaboração artística, buscando problematizar os sentidos que emergem dessa experiência à luz do conceito de criação estética. Nessa perspectiva, a alimentação é delineada como prática cultural e sensível que pode mobilizar processos de significação, relações de alteridade e formas particulares de produção de sentidos.

Para Bakhtin (2011, p. 15), a criação envolve um processo de configuração da experiência a partir de uma posição autoral, mediante a qual o autor estabelece relações entre os elementos do

vivido e lhes confere uma forma estética; trata-se de um processo pelo qual uma experiência vivida é organizada e configurada a partir de uma determinada posição autoral, produzindo uma forma relativamente acabada e aberta ao diálogo com o outro. Essa perspectiva é especialmente relevante para discutir a comida como matéria de criação estética; o alimento, ora significado como objeto de consumo ou necessidade biológica, passa a ser artisticamente mobilizado por meio de sabores, imagens, sons, gestos, memórias, narrativas e relações culturais.

Compreendida como linguagem social, a comida assume uma dimensão discursiva na medida em que sua preparação e seu consumo podem contribuir para a ressignificação de práticas, valores e experiências, produzindo novos sentidos nos acontecimentos e contextos em que se apresenta; com isso, práticas de alimentação constituem processos de significação nos quais diferentes sujeitos, memórias, práticas culturais e posições sociais se relacionam. Essa compreensão aproxima-se da perspectiva bakhtiniana segundo a qual o discurso se constitui socialmente na interação e se encontra permanentemente integrado pela historicidade e pela alteridade – já que, para Bakhtin (2013), os enunciados não se produzem de maneira isolada: estabelecem relações, incorporando, respondendo, tensionando ou ressignificando discursos anteriormente elaborados por outros enunciados. Desse modo, a comida, quando avaliada como linguagem e objeto de criação, pode constituir-se como um enunciado situado, capaz de atualizar memórias, tensionar sentidos estabelecidos e produzir novos significados no interior das relações sociais e culturais.

A comida opera como materialidade significante na qual se inscrevem relações dialógicas. Motivados pelo acúmulo de experiências formativas com a comida posicionadas entre a arte e a educação, propomo-nos, neste ensaio, a estabelecer uma organização enunciativa para um conjunto de conceitos e de relatos de experiências a fim destacar a arquitetônica da criação estética mobilizada pela alimentação em diferentes contextos. A

abordagem que será desenvolvida a seguir está conexa às experiências do autor na produção de dois trabalhos artísticos relacionados à alimentação e ao desenvolvimento das atividades de campo durante pesquisa de doutorado desenvolvida em universidade federal do sudeste brasileiro, por meio da qual centralizamos aposta na dialogia da comida[17] para investigar comunicabilidades associadas à primeira etapa da educação básica.

1 Comer é arte: quando a comida entra em cena

Ao situar a alimentação no campo da história das ideias, o pesquisador italiano Paolo Rossi (1923–2013), compreende a dinâmica como um fenômeno complexo que ultrapassa a dimensão da necessidade biológica e se constitui como uma expressão da própria civilização. A passagem da natureza à cultura se manifesta na transformação dos modos de preparar, servir e consumir os alimentos, processo marcado pelo uso do fogo, pela elaboração de utensílios e pela constituição de rituais à mesa, elementos que, segundo Rossi, "marcam a distinção entre o homem e os outros animais" (ROSSI, 2014, p. 45). A partir dessa perspectiva, na publicação "Comer: necessidade, desejo, obsessão" (2014) o autor percorre diferentes configurações históricas do comer, dos banquetes medievais à industrialização da alimentação, evidenciando como as formas de produzir e consumir alimentos acompanham e, simultaneamente, expressam transformações sociais, econômicas e culturais. Em seus estudos, Rossi amplia a discussão para as dimensões éticas, políticas e científicas, compreendendo o comer como espaço de produção de valores,

[17]Reiteramos que, a esse respeito, apresentamos trabalho intitulado "Um gastrônomo à espreita da educação infantil e o possível dialogismo da comida" no X Rodas de Conversa Bakhtiniana & VII Encontro de estudos bakhtinianos – Desterramentos: por um ato humanamente amoroso. Disponível em https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/desterramentos-por-um-ato-humanamente-amoroso-x-circulo-rodas-de-conversa-vii-encontro-de-estudos-bakhtinianos/.

disputas e modos de organizar a vida social; sua abordagem histórico-filosófica permite reconhecer nas práticas alimentares um campo privilegiado para avaliar as tensões e contradições associadas às diferentes concepções de progresso. As experiências relacionadas à alimentação, assim, constituem fenômenos culturais capazes de condensar mudanças nos modos de vida e, consequentemente, de oferecer uma potente janela discursiva para analisar transformações sociais.

A perspectiva histórica de Rossi encontra na estética bakhtiniana uma possibilidade de compreender a alimentação também como ato criador e responsivo: uma prática em que sujeitos produzem sentidos a partir de experiências anteriores e, simultaneamente, respondem a elas, recriando formas de relação com a comida, com o outro e com o mundo. Para Bakhtin (2013), a dimensão estética emerge do trabalho humano para conferir forma, sentido e acabamento a uma experiência situada, sem que isso implique seu fechamento ou isolamento das relações sociais; assim, os modos de preparar, organizar, apresentar e compartilhar a comida podem ser entendidos como práticas de criação que transformam a experiência material do alimento em acontecimento cultural.

A perspectiva que aproxima arte e alimentação também permite compreender a criação estética como uma prática cultural atravessada por relações sociais. Nessa direção, ao discutirem o conceito de "artevismo alimentar", a socióloga da alimentação Elaine de Azevedo e o artista/pesquisador Yiftah Peled (2015) evidenciam a emergência de práticas artísticas que tomam a comida como meio de expressão, reflexão e intervenção diante de questões sociais, políticas e ambientais. Azevedo e Peled (2015, p. 495) definem o "artevismo alimentar" como "práticas artísticas, críticas e/ou dialógicas que incorporam o ativismo alimentar inspirado por questões políticas ou socioambientais". Nesse raciocínio, a comida passa a integrar práticas artísticas que produzem questionamentos e deslocamentos de sentidos; a criação artística que mobiliza a comida, portanto, não se encerra em sua

materialidade, mas instaura relações entre sujeitos, experiências, valores, memórias e contextos culturais. Assim, o artevismo alimentar aproxima criação artística e ação política ao inserir a comida em processos de reflexão sobre os sistemas alimentares, as relações sociais e as questões ambientais, deslocando tais debates para espaços de experiência, diálogo e participação.

Em iniciativas vinculadas ao artevismo, por exemplo, os autores destacam o interesse por "métodos criativos de abordar questões socioambientais" (AZEVEDO; PELED, 2015, p. 495), evidenciando que a dimensão política dessas práticas não se separa de sua dimensão estética, mas se manifesta justamente na capacidade de criar outras formas de reconhecer e discutir discursos relacionados à alimentação. Se, para Bakhtin (2011), o ato criador não se reduz à produção de um objeto formalmente acabado - uma vez que a criação se realiza a partir de uma posição situada do sujeito diante do mundo e dos outros - o objeto estético constitui-se, assim, em relação com aquilo que o precede e com as possíveis respostas que suscita. A criação pressupõe, nesse sentido, uma tomada de posição e uma relação responsiva com a realidade cultural na qual se insere. Quando a comida é reconhecida como matéria de criação artística, ela materializa dizeres, valores e experiências historicamente produzidos em torno do comer, podendo reacentuá-los, deslocá-los e colocá-los em diálogo.

É nesse ponto que a noção de artevismo alimentar pode ser aproximada da defesa bakhtiniana sobre criação estética: ao transformar a comida em matéria de elaboração e em dispositivo de reflexão sobre questões coletivas, essas práticas também respondem a discursos e práticas sociais já existentes. A obra se torna, portanto, um acontecimento de linguagem e de cultura, no qual diferentes vozes podem se encontrar, confrontar-se e produzir novos sentidos. A comida, simultaneamente material, cultural e simbólica, participa desse processo como elemento capaz de articular experiência sensível e posicionamento diante do mundo.

A experiência estética que decorre da alimentação ultrapassa a dimensão da fruição individual; comer, observar,

preparar, compartilhar ou mesmo representar um alimento podem constituir atos carregados de memória, valores, identidades e relações sociais. Sob perspectiva bakhtiniana, essas experiências podem ser compreendidas como acontecimentos responsivos, uma vez que se constituem em relação com outros sujeitos e com os discursos que historicamente significam as práticas do comer.

A criação estética alimentar seria, assim, uma forma de participação no contínuo processo de produção e ressignificação da cultura. Essa compreensão desloca a pergunta sobre se a comida pode ou não ser considerada arte para outra questão: de que maneira a alimentação pode constituir-se como matéria estética e, ao fazê-lo, produzir diálogos, tensões e respostas no interior da cultura? É justamente nessa passagem — da comida como objeto de consumo para a comida como matéria de criação e produção de sentidos — que arte, alimentação e linguagem podem ser aproximadas.

A gastroperformance "Comer é Arte", por mim concebida como uma experiência que articulava gastronomia, arte e participação, intencionava deslocar o ato de comer de sua dimensão estritamente nutricional/fisiológica ou cultural para compreendê-lo, sobretudo, como experiência estética, sensorial e artística; realizada entre 2022 e 2024, em Vitória (ES) e São Paulo (SP) ao longo de 112 edições, a proposta mobilizava diferentes linguagens de arte (composição sonora, música, audiovisual, literatura e teatro) para viabilizar uma experiência na qual a comida se tornava, em cena, linguagem de criação e de interação.

Em sessões de uma performance participativa desenvolvida em 60 minutos, 12 participantes que compartilhavam a cenografia orientada por uma mesa central luminosa eram guiados à degustação de 6 composições culinárias preparadas com ingredientes exclusivamente vegetais; enquanto experimentavam, estimulações artísticas de linguagens diversas temperavam o momento. A partir de um roteiro previamente planejado, as estimulações eram pontualmente acionadas para compor seis diferentes cenas em que os sabores provocados pela sinestesia da

comida orientavam os sentidos produzidos pela experiência degustativa.

Tabela 1 – Cardápio de pratos e de linguagens artísticas degustados em "Comer é Arte"

Cena /Título	**Cardápio degustado**	**Linguagens/estímulos artísticos**
0 – Prólogo	Infusão de ervas e especiarias	Atuação ao vivo Literatura
1 – Revolução Agrícola	Salada de folhas com molho agridoce e sementes	Composição audiovisual Videoarte
2 – Revolução Urbana	Biscoito crocante de polvilho com urucum e gergelim	Atuação ao vivo Videoarte
3 – Ancestralidade	Moqueca de legumes	Música Jogos de luzes
4 - Descendência	Baião de dois cogumelos	Poema concreto audiovisual Composição sonora ao vivo
5 - Memória	Bolo de fubá com cobertura de goiabada + café	Relatos em áudio

Fonte: elaborado pelos autores, 2026.

Embora todos os participantes tivessem acesso às mesmas composições de pratos e de estimulações, as recepções e respostas à degustação eram, comumente, bastante distintas. Alguns sentidos eram produzidos coletivamente e, por vezes, repetiam-se entre as sessões; outros, de natureza mais específica/sensível, caracterizavam compreensões especialmente particulares.

Figura 1 – Cenografia da gastroperformance em Vitória (ES)



Fonte: acervo do pesquisador, 2022.

Como traduzir em apenas uma palavra a primeira sensação que uma infusão de ervas com especiarias pode conferir ao paladar, esse órgão do sentido culturamente constituído? Que desafios e descobertas existem ao degustar uma salada de folhas sem o auxílio da visão? De que modo somos estimulados (ou não) a mastigar um biscoito crocante a partir da observação de experiência de outros à mesa? Quais sabores podem ser reconhecidos e/ou acrescentados por uma trilha sonora em alto volume a uma moqueca de legumes? Quais memórias que lhe vêm à cabeça quando você ouve a palavra "bolo"?

As perguntas anteriores, por exemplo, expõem processos analíticos que orientam a produção de sentidos em torno da

degustação como experiência alimentar de natureza artística, cujas respostas são distintamente estabelecidas de acordo com as interações dos participantes com as linguagens vivenciadas no evento da comida.

Figuras 2 e 3 – Edição 100 da gastroperformance em São Paulo (SP) / Bolo de fubá com cobertura de goiabada servido durante a cena "Memória"



Fonte: acervo do pesquisador, 2024.

À luz dos pressupostos bakhtinianos, a gastroperformance "Comer é Arte" pode ser estudada como um acontecimento estético em que autoria, acabamento estético e materialidade expressiva se articulam na produção de sentidos. A autoria, presente na concepção e na organização da experiência, está circunscrita na escolha dos ingredientes, das linguagens artísticas, das cenas e dos estímulos que estruturam a performance, sem,

contudo, determinar previamente seus efeitos de sentido. Ao mesmo tempo, a autoria não se encerra na posição do autor-criador, pois se desdobra na presença responsiva da plateia, cujas concepções, interpretações e manifestações integram o acontecimento estético e participam da constituição de sentidos. Nessa perspectiva, a obra não se apresenta como objeto acabado em si mesmo, mas como acontecimento que se atualiza na relação entre autor, materialidade expressiva e outro, fazendo da participação do público uma dimensão constitutiva da própria criação estética – perspectiva comum em processos contemporâneos de arte participativa ou de arte socialmente engajada (AZEVEDO; PELED, 2015).

A dimensão participativa do artevismo alimentar introduz, ainda, uma problematização da própria relação entre autoria, poder e participação. Ao discutirem as práticas artísticas socialmente engajadas, Azevedo e Peled (2015, p. 514) recorrem à formulação de que "procuram-se poéticas contemporâneas que consigam trazer à tona as contradições que rondam a condição de autoria/poder num plano de ação que implique algum tipo de reciprocidade". A participação, nesse sentido, não se reduz à presença do público ou à execução de uma ação previamente determinada pelo artista, mas envolve uma abertura à reciprocidade e à colaboração, deslocando a produção de sentidos para o espaço relacional constituído entre obra, autor e participante.

O acabamento estético, por sua vez, não se confunde com o encerramento da obra em uma forma definitiva ou com a fixação de sentidos previamente determinados. Ele diz respeito à organização arquitetônica dos elementos que constituem a experiência, conferindo-lhe unidade sem eliminar a abertura própria da relação com o outro. Na gastroperformance, por exemplo, essa organização se realiza pela articulação espaço-temporal entre alimentos, corpos, sons, imagens, palavras, movimentos e demais estímulos, constituindo uma totalidade estética que se atualiza a cada realização. A materialidade

expressiva, nesse processo, opera como dimensão constitutiva da própria produção de sentidos: sabores, aromas, texturas e formas dos alimentos, em relação com as diferentes linguagens artísticas, participam da construção do acontecimento estético. Assim, a unidade formal da performance não implica uniformidade de sua recepção, já que o sentido emerge na relação entre a materialidade da obra, a posição singular do participante e as condições concretas do acontecimento. O acabamento, portanto, organiza a experiência sem esgotá-la, mantendo-a aberta à resposta do outro e à formulação de novos valores.

Ao mobilizar a comida como materialidade relacional, a gastroperformance "Comer é Arte" possibilitava vivificar o ato de comer como experiência de educação estética, especialmente por criar condições para a contemplação: deter-se diante do alimento, observar suas formas, perceber aromas, texturas e sabores, escutar os sons e reconhecer as memórias e afetos que emergem dessa experiência. Contemplar, nesse contexto, implica uma disposição sensível e ativa diante do objeto e do outro, uma vez que, para Bakhtin, "os atos de contemplação, que decorrem do excedente da minha visão interna e externa do outro, são, precisamente, atos propriamente estéticos" (BAKHTIN, 2011, p. 23). A contemplação, portanto, envolve um movimento de aproximação e distanciamento pelo qual o sujeito concebe, interpreta e atribui valor a partir de sua posição singular. Na experiência alimentar, o comer constitui-se como experiência estética aberta à circulação de sentidos, movimentando sabores, memórias, afetos e relações com o outro. Assim, a educação estética encontra, na alimentação, um campo de formação da sensibilidade, no qual comer se renova continuamente nas relações que o sujeito estabelece com a comida, a cultura e os outros sujeitos que interagem na cadeia dialógica.

A partir das ideias conceituais e de alguns registros materializados durante as 112 edições da gastroperformance, uma nova experiência artística com ênfase na temática alimentar foi por mim idealizada: tratou-se de uma exposição de artes visuais com a finalidade de mobilizar sentidos sobre a dimensão estética

articulada pelo comer. Na próxima seção que compõe esta argumentação, serão apresentadas perpectivas conceituais que fundamentaram a exibição artística e fortaleceram a defesa de que a produção de sentidos com a comida interage culturalmente com a formação do gosto.

2 Memórias à mesa e o Museu da Arte de Comer

Em "O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária", Bakhtin (2017) afirma a cultura como realidade concreta, constituída nos atos, nas obras e nas práticas de sujeitos historicamente situados. Sua unidade resulta da articulação entre dimensões ética, cognitiva e estética, que, embora preservem suas especificidades, encontram-se em permanente relação no interior da vida cultural.

A alimentação constitui um campo de investigação amplo e multifacetado para a observação de uma cultura, uma vez que envolve tanto a materialidade da comida, como forma de enunciação, quanto os sentidos, valores e relações de sociabilidade que se produzem em torno do comer, como prática social e interativa. Essas dimensões se articulam nas experiências cotidianas, nas quais alimentos, sujeitos, saberes e modos de fazer participam continuamente da produção e da circulação de sentidos no tecido da vida social.

Com base nessa perspectiva, as memórias alimentares podem ser estudadas como acontecimentos dialógicos, constituídos na relação entre sujeitos, tempos e experiências. As lembranças relacionadas à comida não pertencem exclusivamente à esfera individual, pois se formam e adquirem diferentes sentidos nas relações com aqueles que ensinam, preparam, compartilham, narram e recriam práticas alimentares, por exemplo; desse modo, temos afirmado a dimensão cultural estabelecida pela comida nos diversos contextos em que se apresenta, já que sua presença abarca um inevitável conjunto dialógico de relações.

A dimensão dialógica da memória alimentar evidencia-se, sobretudo, quando aquilo que foi vivido é retomado no presente.[18] Ao narrar uma receita aprendida com outra pessoa, reproduzir um modo de fazer ou preparar novamente um alimento associado a determinada experiência, por exemplo, o sujeito estabelece uma relação entre o seu dizer e outros dizeres que o antecederam. Assim, a memória se realiza na interação, na retomada e na ressignificação de sentidos anteriormente desenvolvidos. Cada lembrança alimentar pode carregar outras vozes e, ao mesmo tempo, abrir-se a novas interpretações e respostas. Desse modo, as memórias alimentares constituem um espaço privilegiado de diálogo entre passado e presente, entre experiência individual e memória coletiva.

Tomando a relevância da memória sobre experiências alimentares para a observação de uma cultura, após dois anos de apresentação do trabalho performativo, tomei a iniciativa de organizar parte dos resultados produzidos em um mostra artística no formato de exposição. Em projeto financiado via edital público da Secretaria de Estado da Cultura do Espírito Santo, o "Museu da Arte de Comer" promovia a oportunidade de diferentes públicos interagirem com abstrações e subjetividades provocadas à mesa pelas dinâmicas da gastroperformance "Comer é Arte". O trabalho esteve em cartaz na Galeria Homero Massena, em Vitória (ES), entre maio e julho de 2026.

[18]A esse respeito, apresentamos trabalho intitulado "Alimentando a criança que habita em mim: a comida no cronotopo da infância" no XI Círculo – Rodas de Conversa Bakhtiniana & VIII EEba – Encontro de Estudos Bakhtinianos. Disponível em https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/autoria-cronotopo-e-linguagem-olhares-para-as-emergencias-planetarias/

Figura 4 – Entrada da exposição Museu da Arte de Comer em Vitória (ES)



Fonte: acervo do pesquisador, 2026.

O Museu da Arte de Comer (MAC) afirmava a alimentação como objeto de investigação artística e cultural, convidando o público a experimentar, perceber, lembrar e refletir sobre os diferentes sentidos produzidos quando nos sentamos à mesa para realizar refeições. Assim, embora motivada pela gastroperformance, a proposta expositiva extrapolava os acontecimentos vinculados ao trabalho artístico anterior e convidada o público a discutir sobre impactos e efeitos de sentido das linguagens entre mais diversas possibilidades de experiências e dinâmicas alimentares.

Figura 5 – Comunicação interna no Museu da Arte de Comer



Fonte: acervo do pesquisador, 2026.

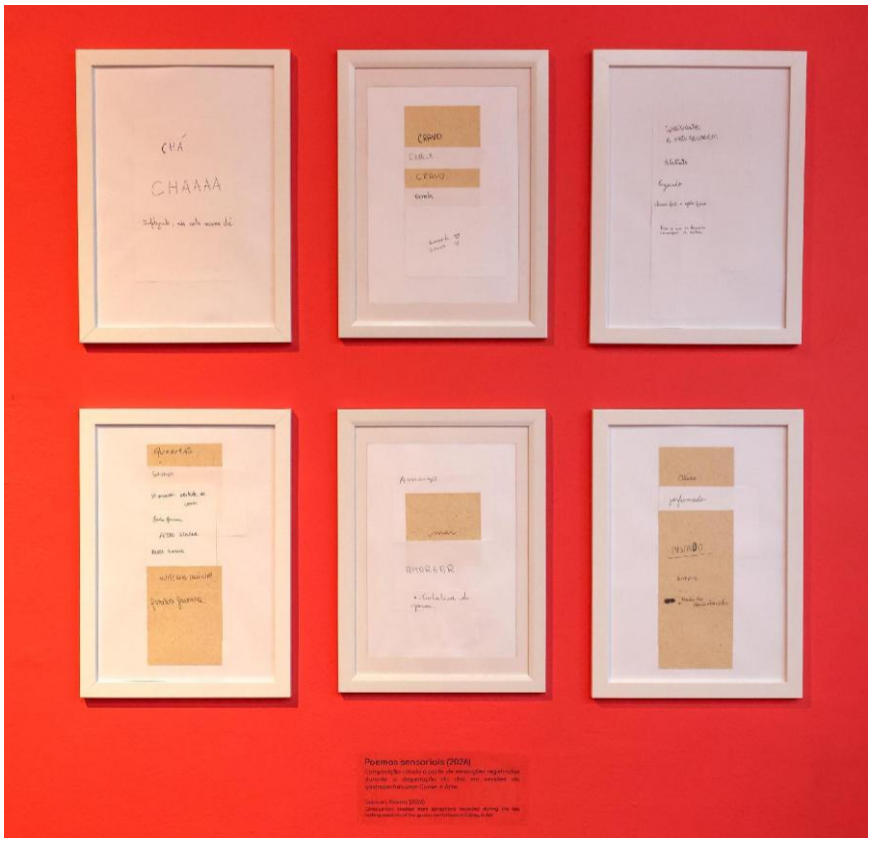
Dividido em três ambientes centrais, o projeto expográfico foi organizado em um percurso orientado pela análise de sons, imagens e sinestesias provocados durante o comer. Com obras que transitavam entre esculturas, composições sonoras, fotografias e elaborações audiovisuais – algumas delas oriundas da gastroperformance, a visita ao MAC promovia um convite a interagir com subjetividades e produções coletivas associadas às memórias alimentares.

Uma memória alimentar, quando mobilizada no campo da criação estética, constitui-se como matéria para a produção de novos sentidos. Em perspectiva bakhtiniana, a experiência estética pressupõe uma relação de alteridade na qual o sujeito, ao deslocar-se de sua posição imediata diante da experiência, pode apreendê-la a partir de outro lugar. É nesse movimento que o passado pode

ser retomado não como reprodução, mas como recriação: o que é dado na vida só se torna esteticamente significativo quando é apreendido a partir de uma posição exterior (BAKHTIN, 2011). O conceito de excedente de visão é particularmente fecundo para compreender esse processo, pois aquilo que o sujeito não consegue apreender integralmente de sua própria experiência pode ser constituído e ressignificado na relação com o outro. Assim, sabores, cheiros, gestos, imagens, sons e modos de comer, inscritos nas memórias individuais e coletivas, podem ser deslocados de sua condição ordinária e reorganizados em uma composição estética.

O MAC, desse modo, não apenas preservava ou representava memórias: ele as colocava em relação e as atualizava por meio da criação estética, compreendida por Bakhtin como uma atividade produtiva e criadora capaz de conferir "acabamento" a uma experiência sem encerrá-la em um sentido único (BAKHTIN, 2011). A memória alimentar torna-se, portanto, acontecimento estético e dialógico, continuamente renovado no encontro entre aquilo que foi vivido, aquilo que é artisticamente elaborado e aquilo que o outro, como visitante, produz ao entrar em contato com a obra.

Figura 6 – Poemas sensoriais: composição criada a partir de sensações registradas durante a degustação do chá em sessões da gastroperformance Comer é Arte



Fonte: acervo do pesquisador, 2026.

Compreendendo a criação estética estabelecida pelas dinâmicas alimentares, importa discutir os processos formativos vinculados à formação do gosto, que também circunscrevem os espaços do comer. Em *A fisiologia do gosto*, Brillat-Savarin (1995) desloca a alimentação de uma dimensão exclusivamente vinculada à necessidade fisiológica para situá-la no campo da experiência, do prazer, do julgamento e da sociabilidade. Ao afirmar que "os animais se repastam; o homem come; somente o homem de espírito sabe comer" (BRILLAT-SAVARIN, 1995, p. 15), o autor estabelece

uma distinção que atribui ao comer humano uma dimensão reflexiva e cultural: alimentar-se implica também perceber, apreciar, escolher e atribuir valor àquilo que se come. Nessa perspectiva, o gosto não se reduz à resposta sensorial produzida pelo alimento, mas envolve um processo de aprendizagem e de constituição de referências, no qual experiências anteriores, hábitos, relações sociais e modos de preparação participam da construção daquilo que reconhecemos como agradável, familiar ou significativo. Tal compreensão aproxima-se da dimensão estética da experiência alimentar, uma vez que o gosto envolve uma atividade de percepção e julgamento que se constitui na relação do sujeito com o mundo.

É justamente nessa passagem da sensação à produção de sentidos que a aproximação com Bakhtin se mostra fecunda. Se, em Brillat-Savarin, o gosto implica uma capacidade humana de perceber e julgar a experiência alimentar, em Bakhtin (2011) a experiência estética se constitui na relação com o outro e a partir de uma posição que permite apreender aquilo que não pode ser percebido integralmente pelo próprio sujeito. Ao discutir o excedente de visão, o autor afirma que "os atos de contemplação [...] são, precisamente, atos propriamente estéticos" e que o excedente da visão contém "em germe a forma acabada do outro" (BAKHTIN, 2011, p. 45). A experiência alimentar pode ser compreendida, nesse horizonte, como acontecimento no qual o sujeito produz sentidos sobre a comida a partir de sua posição, de suas experiências e das relações que estabelece com os outros. O gosto, portanto, forma-se também no encontro: aprende-se a gostar, reconhecer, nomear e valorar os alimentos em contextos históricos, familiares, comunitários e culturais específicos.

Essa dimensão relacional permite compreender a memória alimentar como parte dos processos de formação do gosto. Os alimentos não permanecem restritos à sua materialidade, pois podem condensar experiências, relações, lugares e temporalidades que são retomados sempre que uma preparação, um aroma, um sabor ou um modo de comer reativa uma experiência anterior. A

memória, nesse caso, opera como elemento ativo na produção de novos sentidos. Quando uma experiência alimentar é deslocada de sua ocorrência cotidiana e transformada em objeto de criação, por exemplo, ela passa por um processo de elaboração estética: aquilo que foi vivido é reorganizado, enquadrado e oferecido ao olhar do outro. Em termos bakhtinianos, esse movimento pode ser relacionado ao acabamento estético, pois "devo [...] voltar ao meu lugar e, depois, completar o horizonte" do outro a partir do excedente de visão que minha posição possibilita (BAKHTIN, 2011, p. 45).

Nessa perspectiva, os espaços do comer constituem também espaços formativos e estéticos. Neles, não apenas se consomem alimentos, mas se aprendem modos de prepará-los, servi-los, experimentá-los e apreciá-los; constroem-se preferências, memórias e pertencimentos; e atualizam-se conhecimentos transmitidos entre gerações. A formação do gosto pode, assim, ser entendida como processo no qual o sensível, o cultural e o relacional se entrelaçam.

Se os espaços do comer participam da formação do gosto e da constituição de experiências estéticas, torna-se necessário observar onde essas experiências são ordinariamente produzidas e compartilhadas. Entre esses espaços, a escola, por exemplo, ocupa lugar significativo, pois a alimentação integra sua vivência e envolve crianças, adultos, alimentos, práticas, memórias e modos de convivência. O espaço de alimentação escolar, defendemos, constitui um ambiente de experiências sensíveis e relacionais, no qual as crianças aprendem a conceber, experimentar e atribuir sentidos aos alimentos e ao próprio ato de comer. É a partir dessa compreensão que a alimentação escolar pode ser tomada como um espaço de formação do gosto e de criação estética, aproximando as práticas alimentares dos processos educativos que permeiam as experiências escolares.

Para ampliar as reflexões nutridas a esse respeito, convidamos à leitura dos registros apresentados na seção a seguir,

em que contextualizaremos algumas vivências de observação participante desenvolvidas em instituições de educação infantil.

3 Por uma educação estética nutrida com a boca

Defender uma educação estética fomentada pelo comer implica deslocar a alimentação de uma compreensão restrita à dimensão nutricional e reconhecê-la como experiência sensível, cultural e dialógica. Nessa direção, a educação estética pode ser compreendida como possibilidade de ampliar os modos de conhecer e significar o mundo. Em Bakhtin (2011), a experiência estética, como vimos, pressupõe uma relação de exterioridade e um excedente de visão que permite ao sujeito considerar aquilo que não se apresenta integralmente a partir de seu próprio lugar. Aplicada ao comer, essa perspectiva permite compreender que sabores, aromas, texturas, sons, imagens e modos de compartilhar a comida podem constituir acontecimentos nos quais uma criança, por exemplo, não apenas experimenta o alimento, mas se relaciona com ele, com o outro e com a cultura. O alimento torna-se, assim, matéria de experiência e produção de sentidos.

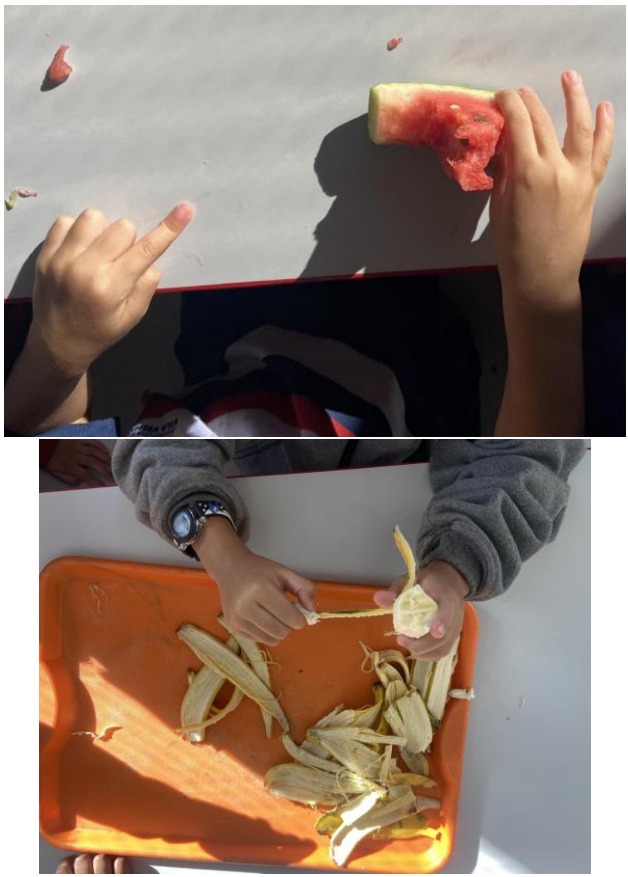
Nas instituições de educação infantil que compreendem a primeira etapa da educação básica no Brasil, o Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE (BRASIL, 2009) estabelece um conjunto de dizeres e de dinâmicas para a oferta de refeições e para as ações de educação alimentar e nutricional direcionadas às crianças desde bebês. Como procedimento que compõe uma pesquisa de doutoramento em desenvolvimento[19] em uma universidade do sudeste brasileiro, algumas perspectivas associadas à observação participante em momentos de alimentação infantil nas instituições serão embrionariamente apresentadas a seguir, a fim de fomentar reflexões sobre as potencialidades

[19] Algumas discussões de ancoragem aqui apresentadas decorrem dos estudos vinculados ao projeto de tese em desenvolvimento, por ora intitulado "Diálogos com a comida na educação infantil".

educativas relacionadas à formação estética do paladar das crianças desde bebês. As figuras que compõe esta seção referem-se a imagens registradas ao longo de 7 iniciativas/momentos de alimentação desenvolvidas em 5 diferentes instituições em município que compõe a região metropolitana da Grande Vitória (ES).

Organizadas em dois momentos da permanência do público infantil nas instituições de tempo parcial, por exemplo, a alimentação escolar na educação infantil é organizada por um desjejum e uma refeição (almoço ou janta). Na rede municipal na qual as observações participantes foram desenvolvidas, as ofertas associadas ao desjejum dizem respeito a pequenas porções de frutas, biscoitos, bolos, sucos e vitaminas; as refeições, contudo, são compostas por uma maior quantidade e variedade de itens em um mesmo prato, que transitam entre grãos, proteínas, saladas e purês ou cremes, considerando os cardápios regulares ou padrões. Cabe destacar que o PNAE reconhece a alimentação escolar como prática que deve considerar as dimensões culturais e sociais do comer; a Lei nº 11.947/2009 estabelece como diretriz o uso de alimentos "que respeitem a cultura, as tradições e os hábitos alimentares saudáveis" (BRASIL, 2009, art. 2º, I), além de determinar que os cardápios sejam elaborados respeitando "os hábitos alimentares, a cultura e a tradição alimentar da localidade" (BRASIL, 2009, art. 12).

Figuras 7 e 8 – Frutas no desjejum



Fonte: acervo do pesquisador, 2026.

Na possibilidade de consumirem frutas com características diversas, por exemplo, crianças desde bebês são incentivadas a experimentarem, além de sabores, cores, texturas, temperaturas e outros modos de interação com os órgãos dos sentidos. Para além da experiência particular com a exploração sensível da comida, os resultados são muitas vezes compartilhados entre os colegas e/ou adultos que compõe a mesa/momento da comida e colaboram tanto na consolidação de memórias alimentares quanto na formação do gosto. As compreensões estéticas e culturais são ampliadas na

medida em que as complexidades técnicas também aumentam em relação à oferta dos itens de cardápio.

Figuras 9 e 10 – Biscoito de polvilho e Bolo com cobertura de chocolate



Fonte: acervo do pesquisador, 2026.

Nesse movimento de interação com a comida, a experiência alimentar na educação infantil não deve ser estudada apenas como uma ação planejada pelos adultos para favorecer a experimentação ou a formação do gosto das crianças; ao reconhecer, com Côco (2025, p. 26-27), as crianças como "sujeitos sociais, políticos, ativos e criativos", torna-se necessário considerar suas formas próprias de conhecer, experimentar, expressar preferências e produzir sentidos

sobre os alimentos e sobre as relações que se estabelecem em torno da mesa. As experiências com sabores, cores, texturas e temperaturas, portanto, não são apenas efeitos de uma oferta alimentar diversificada, mas acontecimentos nos quais as crianças participam, interagem e respondem, afetando e sendo afetadas pelos outros. Nessa perspectiva, a formação do gosto e a constituição das memórias alimentares podem ser compreendidas como processos dialógicos nos quais as crianças participam ativamente da construção das experiências estéticas e culturais que fundamentam o comer.

Convém, nessa sequência de racicínio, ponderar que os modos de acesso ou de apresentação das comidas também podem ser aspectos que impactam na construção dos sentidos pelo público infantil. Desse modo, tanto mobiliários, louças e talheres quanto os modos de empratamento das refeições podem contribuir para estimular (ou não) a interação dos sujeitos com as ofertas do dia, considerando a atratividade visual, olfativa e habilidade motora necessária para legitimar acesso à comida pela boca.

Figuras 11 e 12 – Empratamento de desjejum com bolo e de refeição na alimentação escolar



Fonte: acervo do pesquisador, 2026.

As experiências alimentares possibilitam que os bebês e as crianças pequenas conheçam, experimentem, expressem preferências e produzam respostas diante dos alimentos e dos contextos que envolvem o comer. Em diálogo com Côco (2025), reconhecer a participação das crianças significa também reconhecer seu direito de produzir sentidos e de interferir nas práticas que lhes são dirigidas, rompendo com perspectivas que as situam apenas como destinatárias das ações adultas. Essa compreensão encontra aproximação com Brillat-Savarin (1995), para quem o gosto humano se relaciona à experiência e ao exercício da apreciação, ultrapassando a dimensão puramente fisiológica da alimentação. Assim, desde bebês, as crianças experimentam sensações, constroem referências, manifestam escolhas e participam de relações nas quais o gosto é constituído.

Figuras 13 e 14 – Assinaturas na criação estética nutrida com a boca



Fonte: acervo do pesquisador, 2026.

A formação do gosto, portanto, pode ser compreendida como aspecto da própria formação humana, na medida em que envolve sensibilidade, memória, interação e autoria, fazendo do comer uma experiência na qual a criança também se constitui como sujeito. Nessa perspectiva, torna-se relevante que os contextos educativos ofereçam experiências alimentares diversificadas e criem condições para que as crianças possam experimentar, expressar, imaginar e atribuir sentidos ao que vivenciam. Estimular a criação estética desde os primeiros anos significa ampliar as possibilidades de relação da criança com o mundo; desse modo, a alimentação pode configurar-se como espaço de autoria infantil, em que o comer se torna um movimento de criação estética. A experiência alimentar, portanto, constitui-se como acontecimento estético e dialógico, no qual sentir, conhecer, responder e criar integram um mesmo movimento de formação humana.

Acabamentos provisórios

Em distintos contextos, a interação alimentar aciona um conjunto de dimensões sensíveis que ultrapassam a esfera estritamente fisiológica do comer. Em uma perspectiva bakhtiniana, comer pode ser compreendido como um acontecimento situado, constituído nas relações entre sujeitos, alimentos, práticas culturais e circunstâncias concretas. A comida, enquanto produção humana, reúne marcas de diferentes vozes sociais: modos de preparar, servir, nomear, combinar e consumir são atravessados por histórias, costumes, conhecimentos e valores compartilhados. Assim, quando alguém prova uma comida, não se relaciona apenas com suas propriedades materiais ou fisiológicas, mas com uma produção cultural que chega até si impregnada de relações humanas. O gosto, nesse contexto, constitui-se no encontro entre o corpo que recepciona, a comida que se apresenta e o universo cultural no qual esse encontro ocorre.

Essa compreensão aproxima a alimentação do princípio bakhtiniano do dialogismo. Assim como todo enunciado se

constitui em relação a outros enunciados, também a comida pode ser compreendida como uma produção que responde a práticas anteriores e se abre a novas respostas. A alimentação torna-se, desse modo, um campo de relações dialógicas no qual diferentes posições se encontram e no qual o gosto se constitui como resposta situada. A noção de autoria permite aprofundar essa aproximação.

Para Bakhtin, o sujeito ocupa uma posição singular diante do mundo e, a partir dela, responde pelo que realiza. Na alimentação, essa dimensão pode ser observada tanto na criação culinária quanto nas pequenas decisões que constituem o comer cotidiano: escolher ingredientes, alterar uma preparação, combinar sabores, apresentar um prato, provar, rejeitar ou propor outra maneira de comer são formas pelas quais o sujeito assume uma posição diante daquilo que recebe da cultura. A autoria, nesse contexto, significa responder criativamente ao que já existe; o acabamento produzido nesse ato é sempre provisório, pois nenhuma resposta encerra definitivamente as possibilidades abertas pela relação com o alimento, com o outro e com a cultura.

Abordar a fisiologia do gosto a partir de Bakhtin significa compreender que o funcionamento fisiológico não esgota o fenômeno do gostar: o corpo experimenta, mas o sujeito responde a partir de uma posição constituída histórica e socialmente. Aquilo que é reconhecido como saboroso, estranho, familiar, desejável ou recusável participa de processos de aprendizagem, memória, convivência e diferenciação cultural.

Valorizar iniciativas voltadas à formação do gosto desde os primeiros anos de vida significa reconhecer que a relação das crianças com a alimentação também participa de seus processos de constituição como sujeitos. Desde os bebês, o contato com diferentes sabores, aromas, texturas, temperaturas, cores e formas de apresentação amplia as possibilidades de experimentação e favorece a construção de uma relação sensível com o alimento. Não se trata, contudo, de antecipar preferências ou estabelecer padrões do que a criança deve gostar, mas de criar condições para que ela possa conhecer, experimentar, responder e elaborar suas próprias

preferências. A ação educativa assume, nesse contexto, uma dimensão ética e estética: oferecer diversidade alimentar, respeitar os ritmos e as manifestações das crianças e criar situações de partilha significa reconhecer sua capacidade de resposta e sua posição ativa diante do mundo.

A alimentação pode, portanto, ser compreendida como acontecimento estético e ético no qual corpo, cultura, alteridade e autoria se articulam. Os acabamentos provisórios revelam que o gosto não está simplesmente dado: ele se constitui e se transforma nas relações, fazendo do comer uma prática na qual o sujeito, ao responder ao alimento e ao outro, também participa de sua própria constituição. Se comer é legitimamente uma mobilização estética – e reúne, portanto, perspectivas artísticas -, que sejamos artistas com as subjetividades produzidas com nossas próprias bocas.

Referências

AZEVEDO, E. de; PELED, Y. "Artevismo" alimentar. *Contemporânea*: Revista de Sociologia da UFSCar, São Carlos, v. 5, n. 2, p. 495-520, jul./dez. 2015. Disponível em: https://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/343. Acesso em: 19 set. 2026.

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. *Problemas da poética de Dostoiévski***.** Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

BAKHTIN, M. O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária. In: BAKHTIN, M. *Questões de literatura e de estética*: a teoria do romance.

Tradução de Aurora Fornoni Bernardini et al. São Paulo: HUCITEC, 2017.

BRASIL. *Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009*. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nºs 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória nº 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei nº 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm. Acesso em: 23 set. 2026.

BRILLAT-SAVARIN, J.-A. *A fisiologia do gosto*. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

CÔCO, V. Direito à Educação infantil: expansão e investimentos. In: ALVES, K. K.;

DUARTE, A. L. C. (org.). *Diálogos educacionais*: abordagens contextuais avançadas em gestão e formação de professores. São Carlos: Pedro & João, 2025, p. 21-39.

GÓES, M.; CÔCO, V. Alimentando a criança que habita em mim: a comida no cronotopo da infância. In: CÍRCULO RODAS DE CONVERSAS BAKHTINIANAS, 11.; ENCONTRO DE ESTUDOS BAKHTINIANOS, 8., 2025. *Autoria, cronotopo e linguagem*: olhares para as emergências planetárias. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. p. 428-438. Disponível em: https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/autoria-cronotopo-e-linguagem-olhares-para-as-emergencias-planetarias/. Acesso em: 19 set. 2026.

GÓES, M.; CÔCO, V. Um gastrônomo à espreita da educação infantil e o possível dialogismo da comida. In: ENCONTRO DE ESTUDOS BAKHTINIANOS, 7.; RODAS DE CONVERSA BAKHTINIANA, 10., 2024, Florianópolis. *Desterramentos*: por um ato humanamente amoroso. São Carlos: Pedro e João Editores, 2024. p. 1173-1179. Disponível em: https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/desterramentos-por-um-ato-humanamente-amoroso-x-circulo-rodas-de-conversa-vii-encontro-de-estudos-bakhtinianos/ . Acesso em: 19 set. 2026.

ROSSI, P. *Comer*: necessidade, desejo, obsessão. São Paulo: Unesp, 2014.

PENSAR ÉTICA E ESTÉTICA EM UM CURSO DE LÍNGUAS ADICIONAIS A PARTIR DE MANIFESTAÇÕES ARTÍSTICAS

Moacir Lopes de CAMARGOS[20]

Você tem que decidir se quer viver no mundo
como os outros impõem ou se quer viver no
mundo em que acredita. Ficar esperando
que alguém venha entregar um mundo
que você acredita pronto para consumo
não é só ingênuo, é leviano. Se você acredita
no mundo de uma determinada maneira,
instale-o ao seu redor.
Faça o seu gesto corresponder
a sua convicção ética.
Valter Hugo Mãe
(entrevista para o Globo em 28 de julho de 2026)

No início deste ano de 2026, me foi atribuída uma nova disciplina chamada Seminários de Transversalidade. Este componente está no plano de um Curso de Licenciatura em Línguas Adicionais (inglês/espanhol) de uma universidade pública, situada a 60 km da fronteira Brasil/Uruguai. Ao contrário do que se pode imaginar sobre a região de fronteira a qual me refiro, embora tenha imigrantes europeus (de origem alemã, italiana, espanhola etc.), eles não são a maioria. Existem comunidades quilombolas e indígenas no Rio Grande do Sul, inclusive há quilombos urbanos em Porto Alegre.

Pensando na epígrafe acima, me perguntei: qual minha responsabilidade ética diante desta nova situação? Minha primeira ideia foi a seguinte: averiguar o que os antigos PCN´s (planos

[20] Doutor em linguística. Professor do Curso de Línguas adicionais da Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé, RS. E-mail:moacircamargos@unipampa.edu.br

curriculares nacionais) traziam sobre os temas transversais, uma vez que estes eram considerados de relevância social na formação do cidadão. Dentre os seis eixos dos temas aparece a ética ao lado de saúde, meio ambiente, pluralidade cultural, orientação sexual, trabalho e consumo.

Este primeiro tema - ética - foi bastante discutido quando ingressei no mestrado em linguística aplicada, na disciplina de metodologia de pesquisa. Naquela ocasião (2001), a discussão estava voltada para a veracidade dos dados, a não falseabilidade e a importância dos métodos a serem seguidos para validar os resultados de uma pesquisa realizada. Porém, foi ao iniciar as leituras do pensador russo Bakhtin, nas disciplinas (também do mestrado) do professor Geraldi, que passei a compreender melhor a relação entre ética e estética.

No momento de preparação do plano de ensino da disciplina e agora na escrita deste texto para o evento, voltei às (re)leituras de Bakhtin para uma melhor compreensão do conceito de ética. No dicionário temos uma definição partindo da filosofia: *conjunto de princípios, valores e normas morais e de conduta de um indivíduo ou grupo social ou de uma sociedade. Exemplo: Parece que não há mais ética na política*[21]. Nessa acepção filosófica devemos notar que há uma diferença entre ética e moral, embora elas estejam próximas no conceito do dicionário. A primeira busca princípios mais universais por meio da reflexão e da crítica; já a segunda segue as regras e orienta o comportamento, podendo variar de acordo com a época e a cultura.

Para Bakhtin (2010), que também parte da filosofia, o conceito de ética é ampliado, não analisado simplesmente como um conjunto de regras (certo ou errado) para serem seguidas. Para este pensador, ao pensar em ética devemos pensar no outro, ou seja, eu me constituo na relação de alteridade e de diálogo e, portanto, devo

[21] Michaelis online. Disponível em: https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/%C3%A9tica/. Acesso em 31 de ago. de 2026.

ser responsável por minhas ações porque não há álibi para a existência, ou seja, diante de uma situação concreta que envolve outras pessoas, não posso fugir de minha responsabilidade. Qual a minha atitude se eu presencio, por exemplo, uma situação de injustiça? Dizer que não me interessa porque não fui eu quem causou?

Aliando filosofia e literatura (Dostoiévski entre outros autores), Bakhtin amplia a reflexão sobre ética fazendo a relação desta com a estética. Dessa forma, a literatura, que é um campo de trabalho com a linguagem e suas possibilidades, nos permite refletir profundamente sobre estes conceitos por meio, por exemplo, da linguagem do romance, da poesia e dos demais gêneros literários, além de envolver também outras manifestações artísticas como o cinema, as artes plásticas etc.

No texto literário, os escritores criam os personagens e suas visões de mundo, seus sentimentos diversos, paixões, angústias, dores etc. mas eles ganham vida dentro da obra artística e, após a finalização do texto, os leitores interagem com o autor via linguagem. Assim, mundo da cultura - dimensão estética - e mundo da vida - ética - se encontram e o ser humano responsavelmente responde a esses mundos. Nas palavras de Bakhtin sobre a dimensão estética:

> A unidade do mundo da visão estética não é uma unidade de sentido, não uma unidade sistemática, mas uma unidade concretamente arquitetónica, que se dispõe ao redor de um centro concretamente de valores que é pensado, visto, amado. É um ser humano este centro, e tudo neste mundo adquire significado, sentido e valor somente na correlação com um ser humano, somente enquanto tornado desse modo um mundo humano. Toda a existência possível e todo o sentido possível se dispõem ao redor de um ser humano como centro e valor único; tudo - e aqui a visão estética não conhece limites - deve estar correlacionado a um ser humano, deve tornar-se humano. Mas isso não significa que em cada caso o herói da obra tenha de ser apresentado como um valor positivo, no sentido de que lhe seja atribuído um certo epíteto de

> valor positivo: "bom", "bonito", etc.; porque os epítetos podem ser, ao contrário, inteiramente negativos - e o herói pode ser malvado, mísero, vencido e derrotado sob todos os sentidos e, todavia, é sobre ele que minha atenção interessada se concentra na visão estética, e é em volta dele, do mau, que, apesar de tudo, se situa completamente, tanto ao redor de um único centro de valores, quanto sobre o plano do conteúdo, ou melhor, sobre todos os aspectos. Você não ama um ser humano porque é bonito, mas ele é bonito porque você o ama. É nisso que está o caráter específico da visão estética. (BAKHTIN, 2010, p.124-125)

A partir da visão estética, elucidada no excerto acima, surgiu outra pergunta: qual a minha responsabilidade enquanto professor em um curso de formação de professores de línguas? Aqui aparece outro aspecto fundamental da ética bakhtiniana: a dimensão estética. Em se tratando de curso de línguas (interação entre professor/aluno), nosso maior interesse é o trabalho com a linguagem que, para Bakhtin, é considerada como lugar de interação entre os sujeitos e, portanto, composta por enunciados dialógicos. Ou seja, podemos utilizar diversas manifestações artísticas de diferentes gêneros para refletir e debater sobre diversos temas em aulas de línguas.

Mais uma vez outra questão: o que poderia ser abordado? Embora tenha uma ementa para cada disciplina para nos guiar, temos a liberdade (na universidade pública) de escolher os textos a serem trabalhados em sala de aula. Caberia então, a mim, como professor, selecionar quais obras artísticas poderiam dialogar de forma responsável com a minha proposta. Como o curso começou em março, iniciei sobre a história do dia da mulher (08 de março) para rememorar esta data e iniciar uma discussão sobre as fases do feminismo como, por exemplo, a luta das mulheres para conseguir o direito ao voto. Também lemos e discutimos sobre a representatividade da mulher na sociedade, a misoginia, o machismo.

Após as discussões em aula, as atividades (sempre pensadas a partir de manifestações estéticas/artísticas diversas)

foram disponibilizadas atividades para serem realizadas na plataforma *classroom*. Vejamos alguns exemplos de tarefas propostas e as contrapalavras dos estudantes.

Atividade 1 - Comentar a relação entre a tirinha da Mafalda[22], do argentino Quino e a escultura *"La mujer que no hace nada"* do espanhol José Luiz Fernández[23].

Resposta de um discente.

A relação se encontra na figura da mulher e mãe, além disso tem essa dicotomia rolando entre as duas imagens e o nome da obra "la mujer que no hace nada" mesmo ela literalmente carregando a família nas costas. Muito disso entra no fato das pessoas não considerarem trabalho de casa como trabalho real, especialmente os homens que são os primeiros a falar " eu trabalho todo o dia e você só fica em casa" mas é aquela coisa triste né? Homens querem família não pelo sentimento de pertencer, mas pelo conceito dela e o status de performar esse papel de pai, me lembra também de algo que li por aí " homem quer filho do mesmo jeito que uma criança quer um cachorrinho".

Nesta resposta, o discente, ao cotejar os textos apresentados, mostra que existe o machismo na sociedade que é sustentado pelo sistema patriarcal, o que torna um entrave para que a mulher tenha liberdade e possa exercer um papel justo e equitativo na sociedade, não limitando seu trabalho às tarefas domésticas para a família como tratado em ambos textos.

Dando continuidade as nossas discussões, escolhemos refletir sobre o racismo que, infelizmente, persiste na sociedade brasileira. O primeiro texto lido foi Manual antirracista de Djamila Ribeiro. Essa leitura surgiu porque diante de situações racistas

[22] Disponível em: https://cangurunews.com.br/tirinhas-mafalda/. Acesso em 31 de ago. 2026.
[23] Disponível em: https://alastensas.com/mundo/verificacion-sobre-la-escultura-la-mujer-que-nunca-hizo-nada/. Acesso em 31 ago. 2026.

vividas por alguns estudantes, eles também trouxeram exemplos que sempre ouvimos: existe o dia da consciência branca? Xingar o outro de branco azedo é racismo reverso? Eu sou contra as cotas! O professor, mesmo sendo de línguas, deve calar diante dessas situações porque o que interessa é ensinar a língua (inglês e espanhol no meu caso) e preparar os alunos para o competitivo mercado de trabalho? Qual a minha responsabilidade ética diante de situações como essa, nas quais o outro é o centro da violência?

Antes de iniciarmos a leitura do livro de Djamila Ribeiro, discutimos sobre estas perguntas para esclarecer que pessoas brancas possuem o privilégio da branquitude[24] e xingamentos como, por exemplo, branco azedo não é considerado racismo do ponto de vista histórico, jurídico e sociológico, mas pode ser injúria simples ou preconceito individual. E sobre ser contra as cotas, basta olharmos para a história das pessoas negras escravizadas no nosso país ao longo de mais de 300 anos. Elas tiveram acesso à escola da mesma forma que os brancos? Indiquei diversas leituras para entender este tema e ressaltei a importância da lei 10.639/2003 que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro/brasileira nas escolas; a lei 11.645/2008 que ampliou a obrigatoriedade para incluir a história e cultura dos povos indígenas; e a lei 12.711/2012 de cotas raciais no ensino superior .

Djamila começa o livro afirmando: não devemos entrar em uma discussão sobre racismo afirmando que não somos racistas, porque somos parte e vivemos em uma sociedade na qual o racismo é estrutural, ou seja, ele é parte da formação do Brasil desde quando se iniciou a invasão pelos colonizadores europeus e está presente tanto na nossa sociedade quanto nas diversas instituições brasileiras. Esta leitura abriu espaço para pensar o

[24] Sobre branquitude ver Lia Vainer Schucman.Qual o lugar do branco na luta antirracista? Disponível em: https://youtu.be/q6tSIHzpFTc?si=eTW29TQQuiUKIQC8. Acesso em 31 de ago. de 2026.

feminismo negro e as relações de interseccionalidade (raça, classe, gênero).

Atividade 2 - Após a leitura de Djamila e diálogo com outros autores, propus a leitura de Quarto de despejo de Carolina Maria de Jesus. A pergunta foi a seguinte: se tu fosses editor do livro de Carolina, farias as correções (gramaticais/ortográficas) em seu texto?

Resposta de uma discente

Toda escrita revela quem somos.
Cada palavra,cada vírgula, cada pontuação, mesmo que de forma errônea. Editar ou mudar a escrita é remover a essência, é substituir o espírito do autor, do eu lírico.
A escrita é uma jóia: preciosa e única.
Certa ou errada.
Rebuscada ou simples.
Com sentido ou não.
Vazia ou carregada de sentido
Quando vejo os escritos de Maria Carolina de Jesus, penso que ali estou diante dela.
Da essência, da história escolar não concluída, do lugar onde ela vive, consigo me aproximar do Canindé, enxergar o ambiente, a casa e o sofrimento daquela mãe.
Toda escrita revela a essência do autor.
Todo o autor na escrita revela a essência da sua alma.
Aqui há uma prova concisa disso; esta sou eu.
Aqui jaz eu.
Natália Gaffrée Machado 28/04/2026

A discente responde a atividade por meio de um poema, ou seja, usa um gênero diferente da narrativa de Carolina M. de Jesus para apresentar suas contrapalavras. Pela escrita da autora, a aluna se faz também autora e dialoga com a escritora, aproximando-se desta através de uma escrevivência como apresenta Conceição Evaristo (2026), importante autora da literatura afro-brasileira.

A cada aula, novos textos eram disponibilizados para discussão. Procurei destacar as pensadoras negras brasileiras como Sueli Carneiro, Lélia Gonzalez, Cida Bento e pensadoras negras norte-americanas como bell hooks, Patricia H. Collins, Audre Lorde, dentre outras. Também foi mostrado aos alunos o site Geledés - instituto da mulher negra, onde está disponibilizado diferentes tipos de textos sobre racismo, sexismo, pensadores e escritores afro-brasileiros, direitos humanos, dentre outras pautas[25]. Foi disponibilizado ainda textos de Abdias do Nascimento, Nego Bispo, Joel Rufino, Franz Fanon, dentre outros pensadores negros.

Atividade 3 - Comentar o poema/vídeo de Maya Angelou Still I rise[26]

Resposta de um discente

Essa performance é linda e de extrema importância para todas as pessoas negras que já foram ridicularizadas pela cor de pele, pela sua identidade no geral, que é sua maior essência como mostrado no poema.
Aqui vemos a negritude enaltecida e, principalmente, a mulher negra enaltecida, mostrando que todas as suas características jamais serão um problema, são na verdade parte da sua essência, da sua identidade. Também vemos que mesmo que o pior aconteça, mesmo que algumas pessoas insistam na queda, ela vai levantar, nós pessoas negras vamos levantar, a mulher negra vai levantar e assim nossa essência seguirá existindo.

Nesta resposta, o discente compreende a relevância de Maya Angelou que soube expressar pela arte e sua voz em uma sociedade racista e supremacista branca. ele também se coloca, se

[25] Para maiores informações ver a página: o-que-e-o-geledes-instituto-da-mulher-negra. Acesso em 30 de ago. 2026.
[26] Disponível em: Still I Rise Maya Angelou | Live & Unplugged. Acesso em 31 de ago. 2026.

reconhece como pessoa negra que tem voz e força para a (re)existência assim como a escritora norte-americana.

Outras atividades foram realizadas utilizando-se diversas manifestações artísticas tais como: Comentar o enunciado de RuPaul "Everybody is born naked, the rest is drag", relacionando com o vídeo do cantor Back to my black roots.

Resposta de um discente

A frase de RuPaul "Everybody is born naked, the rest is drag" mostra a ideia de que, quando nascemos, somos apenas nós mesmos, sem roupas, papéis sociais ou expectativas. Com o tempo, vamos "montando" nossa identidade através das roupas, da forma de agir, da maneira de falar e até das imagens que mostramos para os outros.
Quando RuPaul usa a palavra "drag", ele não fala apenas da arte drag queen, mas também das diferentes "máscaras" e personagens que todas as pessoas acabam criando na sociedade. Cada pessoa, de certa forma, interpreta papéis no dia a dia: estudante, profissional, amigo, filho, entre outros. Isso mostra que a identidade também é construída socialmente.
Além disso, a frase valoriza a liberdade de expressão e a individualidade. Ela sugere que não existe apenas uma forma correta de ser homem, mulher ou de se apresentar ao mundo. Assim, cada pessoa pode construir sua própria identidade da maneira que se sentir mais confortável e verdadeira.
Na minha interpretação, a frase também critica os padrões impostos pela sociedade, porque muitas vezes as pessoas sentem pressão para agir de um jeito específico. RuPaul mostra que essas normas são, em parte, uma "performance", algo aprendido e reproduzido socialmente. Penso que cada pessoa pode escolher como quer se expressar e mostrar quem é de verdade, sem precisar seguir todos os padrões que a sociedade impõe. Deveríamos poder ser livres para ser quem nós realmente somos, sem julgamentos.

Atividade 4 - Comentar como a mulher aparece representada nos poemas de Carlos Assumpção (poema publicado em 1958) e Pedro Wayne (1904-1951).

Mulher negra

Eu canto tua beleza
A noite da tua pele
A luz estrelar de teus olhos oblíquos
O chocolate de teus lábios grossos
O luar de teu sorriso
Os teus cabelos que não se desalinham
Ao sopro do vento
Eu canto tua beleza
Tua graça noturna
A música da tua voz
A dança de teus passos
O ritmo do teu andar
Eu canto tua beleza
Tua suavidade de sombra
Tua graça noturna
O mistério do teu corpo
Esculpido em ébano
Eu canto tua beleza
A noite de tua pele
A luz estrelar de teus olhos oblíquos
O chocolate de teus lábios grossos
O luar de teu sorriso
Os teus cabelos que não se desalinham
Ao sopro do vento
Ao teu encanto de mulher.

Fonte: ASSUMPÇÃO, Carlos. **Não pararei de gritar**: poemas reunidos. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

Catêrêtê

Nega pichenta
pichaenta.

Teus avós tomaram banho de alcatrão
no Congo
e te soltaram como um cartaz de propaganda
da África no Brasil.

Nêga pichenta
de patuás mandigas e catêrêtês.
de acubábás e acugêlês.
Nêga que tem nas veias o instinto desperto
de bamboleios
e meneios
das areias caminhantes do deserto.

Nêga de tetas cahidas
como balões de borracha mal cheios.
quando tú andas
tua cintura se espraia
- ondas...

Nêga capilê
tosta a carne de seu Mané
com os tições de teus braços.
Seu Mané que se baba
quando te vê nos arrancos do catêrêtê
com o colo bamboleando aos solavancos,
aos trancos e barrancos
marcando o compasso de teu passo,
e o estribilho de tacos-tacos de tamancos
desentocando zorrilho dos sovacos!

Fonte: WAYNE, Pedro Ernesto. **Versos meninósos e a lua**. Ensaios. Porto Alegre: Globo, 1931.

Resposta de um discente

No poema “Mulher Negra”, de Carlos de Assumpção, a mulher negra é retratada de forma valorizada e admirada. Os adjetivos e imagens usados destacam sua beleza e dignidade. O eu lírico elogia características negras que muitas vezes foram alvo de preconceito, como a pele, os lábios e os cabelos, transformando-as em símbolos de beleza.
Já em “Cateretê”, de Pedro Wayne, a representação tende a seguir estereótipos comuns da literatura do início do século XX. A mulher negra aparece mais ligada ao exotismo, à sensualidade e ao olhar masculino, sendo descrita principalmente por aspectos físicos.

Estas atividades foram apenas alguns exemplos dos diferentes trabalhos realizados ao longo do semestre. Esta proposta de comparar os poemas se deu porque Pedro Wayne é um famoso escritor conhecido no município de Bagé e que dá nome à casa de cultura local. De origem baiana, ele veio para a cidade e aqui exerceu suas atividades até o seu falecimento. Carlos Assumpção é nascido na cidade de Tietê/SP em 1927; é advogado, professor e escritor. O seu poema "Mulher negra" foi publicado, de acordo com informações do site Geledés, em 1958.

Palavras finais

As diversas manifestações artísticas que selecionei para utilizar na aula mostram que devemos ser responsáveis como docentes se quisermos pautar nosso trabalho em uma ética/estética como nos ensina Bakhtin. Com a vasta gama de textos utilizados, pude sair da aula de língua que, na maioria das vezes, procura focar somente na gramática da língua, o que leva a um sistema de avaliação pautado no certo e errado. Nesta disciplina que ministrei, não houve provas, mas apenas as atividades propostas a cada semana. A aprovação não foi pautada em avaliações numéricas. Na minha relação de diálogo e responsabilidade com os alunos penso que, como discutem Silvestrini e Manfrim (2015)

> O ser humano é um ser social. É carente da alteridade que o (in)completa a cada encontro. Mediante todas as alterações que vivencia, o sujeito se reconhece como um eu e responde por seu lugar único e intransferível. Experiência estética. Essa afirmação parece deixar evidente o quão imprescindível é a alteridade para a identidade. Todavia, isso não significa que tal necessidade seja uma experiência fácil, tranquila. O encontro é uma tensão, um embate: um eu aqui e eu ali face a face trocando palavras que são sensações, emoções. (SILVESTRINI E MANFRIM, 2015, p. 107)

Como escreve Geraldi (2006) ao nos mostrar que estamos em uma época saturados de textos, sobretudo com a expansão da internet e o crescimento das redes sociais, e uma escola pública onde se pensa no mercado de trabalho como premissa para a formação, no meu caso professores (formar empreendedores?), é preciso resgatar a ética pela estética para pensarmos um novo mundo, uma nova possibilidade de sujeitos comprometidos com um olhar responsável para a alteridade, para a construção de um pensar coletivo e um mundo menos individualista e indiferente. Nas palavras de Bakhtin (2010, p.79): "somente do interior do ato real, singular - único na sua responsabilidade - é possível uma aproximação também singular e única na sua realidade concreta".

Referências

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Estética da criação verbal*. Introdução e tradução do russo de Paulo Bezerra - 6 ed. São Paulo : Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Trad. de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos, Pedro e João Editores, 2010.

EVARISTO, C. *Literatura negra*: uma poética de nossa afro-brasilidade. Rio de Janeiro: Pallas, 2026.

FANON, F. *Peles negras máscaras brancas*. Salvador, Editora da Universidade da Bahia, 2008.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia* - saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 2011.

GERALDI, João W., GERALDI, Corinta M. G. Tecnologias na escola, tecnologias da escola. In BENITES, M. et al. (orgs). *Janelas para o mundo* - um projeto de pesquisa e ação, diálogos com outras vozes. Porto Alegre, Livraria do arquiteto, 2006.

RIBEIRO, D. *Pequeno manual antirracista*. São Paulo: Companhia das Letras.

SILVESTRI, K. V. T.; MANFRIM, A. M. P. Uma resposta estética para uma ética das relações homem-máquina. In: Grupo de Estudos Bakhtinianos ATOS/UFF (org.) *Palavras próprias-alheias*: vida, arte e alteridade. São Carlos: Pedro e João Editores, 2015.

UMA LEITURA DA OBRA A REVOLUÇÃO DOS BICHOS: UM CONTO DE FADAS DE GEORGE ORWELL

Mateus Goulart PAZ[27]
Moacir Lopes de CAMARGOS[28]

1 Um conto de fadas?

O primeiro aspecto que nos chama a atenção nesta edição (do ano de 2021) é o subtítulo (um conto de fadas) que não conhecíamos em edições traduzidas anteriormente. Mas ao lermos o livro, vemos que não há fadas, elementos mágicos, reis e rainhas, como aparece em contos dos irmãos Grimm. Neste conhecido livro do autor inglês (publicado pela primeira vez em 1945), aparecem os animais que agem como humanos (falam), o que nos lembram as conhecidas fábulas, como as de Esopo.

Dessa forma, fica evidente a ironia presente desde o subtítulo do livro, isto é, o autor nos mostra que elementos mágicos e encantados presentes em contos de fadas que levam a um final feliz após vencer todas as dificuldades e batalhas contra o mal são meras ilusões, pois no mundo real prevalece a vilania e o jogo político da corrupção, manipulação e burocracia. Fadas existem somente no mundo da fantasia (mundo infantil) e, na sociedade, os regimes políticos podem ser cruéis, sobretudo os totalitários, alvo da crítica da narrativa. O leitor deve estar atento para não compreender a obra contendo, ao final, uma simples moral a seguir

[27] Graduando em Letras/Línguas Adicionais na Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé, RS. E-mail: mateuspaz.aluno@unipampa.edu.br. Bolsista de iniciação científica (Capes) no projeto Literatura/leitura e a formação profissional em línguas adicionais.

[28] Doutor em Linguística. Professor do Curso de Letras/Línguas Adicionais na Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé, RS. E-mail: moacircamargos@unipampa.edu.br

como nas fábulas de bichos falantes.

2 Nosso olhar

Existem diversos artigos em revistas e jornais comentando sobre como esta obra pode ser considerada uma narrativa distópica ou diretamente ligada ao político russo Stálin, mas também a Hitler e a Franco, dentre outros líderes. No entanto, gostaríamos de apresentar uma outra compreensão da obra de Orwell, ou seja, a forma como os animais lidam com a leitura em A Revolução dos Bichos é, sem dúvida, um dos maiores espelhos de como o nosso próprio sistema educacional pode falhar miseravelmente. O domínio (ou a falta) da leitura na Fazenda do Solar dita exatamente quem manda, quem obedece e quem sofre.

Vejamos os personagens principais da obra:

- **Sr. Jones**: fazendeiro da quinta que explora os animais.
- **Major Porco**: figura responsável pela ideia da revolução contra o fazendeiro.
- **Porco Bola-de-neve**: líder da revolução, depois da morte do Major.
- **Porco Napoleão**: figura autoritária que chega a liderar o grupo.
- **Sr. Whymper**: advogado de Napoleão.
- **Porco Garganta**: defensor e amigo de Napoleão.
- **Sansão**: cavalo muito trabalhador.
- **Benjamin**: burro, animal mais idoso da fazenda.
- **Muriel**: cabra

Lá no topo da pirâmide, temos os porcos. Eles aprendem a ler e escrever com perfeição, mas o grande trunfo é que eles não usam essa habilidade para emancipação ou ajudar os outros animais. Eles transformam a educação em monopólio e arma de controle. Quando percebem que os outros bichos não conseguem

interpretar textos longos, os porcos começam a alterar secretamente os Sete Mandamentos pintados na parede do celeiro. Eles provam que ser altamente educado não é sinônimo de ter ética. Saber ler de forma impecável serviu apenas para que eles pudessem manipular as leis, criar "letras miúdas" e justificar seus próprios privilégios enquanto a fazenda passava fome.

Logo abaixo, temos os cachorros. Eles até aprendem a ler, mas a relação deles com a leitura é fria e burocrática. Eles só se importam em ler as regras e os mandamentos da fazenda, sem nunca questionar o contexto, a moralidade ou o que está acontecendo ao redor deles. Os cachorros representam aquele tipo de educação técnica que cria ótimos executores, mas péssimos pensadores. Eles sabem juntar as letras, mas não têm a capacidade (ou o interesse) de ler as entrelinhas. São os leitores que aceitam tudo o que está escrito no "manual", desde que isso mantenha a ordem e o poder de quem eles servem.

Por outro lado, temos o cavalo Sansão (Boxer). Ele é a alma da fazenda: incrivelmente forte, trabalhador e cheio de boas intenções. Mas ele tem tanta dificuldade nos estudos que não consegue passar da letra "D". O grande drama de Sansão não é apenas não saber ler, é a desistência intelectual. Em vez de continuar tentando ou de questionar o que está acontecendo, ele terceiriza o próprio pensamento. Sansão adota o lema "Napoleão tem sempre razão" e foca apenas em trabalhar mais duro. Ele é o retrato doloroso de como a falta de acesso ao letramento crítico deixa as pessoas vulneráveis. Ou seja, quando não conseguimos formular nossas próprias ideias, ficamos reféns de frases prontas e slogans políticos vazios, virando massa de manobra até sermos descartados.

Para deixar a crítica ainda mais completa, Orwell nos apresenta a cabra Muriel e o burro Benjamim. Eles sabem ler tão bem quanto os porcos. Muriel até lê os mandamentos alterados para os outros bichos, mas sem perceber a maldade por trás da mudança. Já Benjamin percebe tudo: ele sabe que os porcos estão mentindo, sabe que a fazenda está indo para o buraco, mas é cínico

demais para fazer algo a respeito. Eles nos mostram que ter a habilidade da leitura de nada serve se vier acompanhada de apatia ou falta de atitude.

Essa dinâmica da fazenda escancara uma verdade dura: existe um abismo gigantesco entre ser alfabetizado (saber o som do "B com A") e ser letrado (ter a capacidade de compreender, questionar e criticar o mundo). Orwell nos avisa que, quando a educação não nos ensina a ler o mundo de forma crítica, ela está apenas nos treinando para aceitar pacificamente as regras de quem escreve a história.

Nesse sentido, a relação dos animais com a linguagem nos leva diretamente ao cerne da discussão sobre ética e estética, fundamentada no pensamento de Mikhail Bakhtin. Para o pensador russo, em seu texto Para uma filosofia do ato ético, não há uma separação estanque entre a vida (o plano ético) e a arte ou a forma (o plano estético). A linguagem nunca é neutra; todo enunciado exige de quem o profere e de quem o recebe um posicionamento, ou seja, uma responsabilidade ética. A omissão de Benjamin ou a manipulação dos porcos não são apenas falhas morais, mas "atos éticos" (ou a negação corrompida deles) que impactam concretamente a vida coletiva.

A análise dos personagens demonstra que os porcos monopolizam a leitura e a escrita **(Capítulo 3),** utilizando essas competências para alterar progressivamente os Sete Mandamentos da Revolução (**Capítulo 6)**, reconfigurando a memória coletiva e legitimando privilégios políticos. A competência linguística, nesse caso, não se converte em emancipação, mas em instrumento de manipulação ideológica, revelando que o domínio técnico da linguagem não implica compromisso ético. Os cães, embora alfabetizados, limitam-se à execução mecânica das normas estabelecidas (**Capítulo 3)**, simbolizando uma educação voltada exclusivamente para a obediência e para a reprodução das estruturas de poder. Em contraste, Sansão representa a vulnerabilidade produzida pela ausência do letramento crítico: incapaz de interpretar autonomamente a realidade, substitui a

reflexão por lemas como “Napoleão tem sempre razão” e “Trabalharei mais ainda” (**Capitulo 3 e 5)**, tornando-se vítima da exploração que ajuda a sustentar. Muriel e Benjamin, por sua vez, ocupam posição distinta ao dominarem a leitura (**Capítulo 3)**; entretanto, enquanto a cabra não transforma sua competência em ação política efetiva, o burro compreende as transformações impostas pelos porcos, mas permanece inerte diante delas.

Além dos personagens acima, destacamos também o Gato que evidencia a malandragem e quer sempre algo que lhe favoreça; a égua Mimosa que tinha excessiva preocupação com a sua beleza e não lhe interessava nada além de sua própria imagem; o porco Poeta Mínimo era inteligente e sabia escrever bem, e poderia manipular o outro por meio da linguagem; as ovelhas apenas repetiam, ou seja, não tinham capacidade crítica; o corvo Moisés mentia e falava demasiado.

Sob a ótica bakhtiniana, tais comportamentos dos personagens descritos anteriormente revelam diferentes formas de resposta aos enunciados sociais, evidenciando que toda linguagem exige posicionamento ético e que a omissão também constitui um ato responsável por seus efeitos na vida coletiva.

A dimensão estética da obra manifesta-se precisamente na organização dessas vozes e consciências por meio da fábula, cuja simplicidade formal potencializa a complexidade das questões políticas e morais representadas. Ao transformar animais em protagonistas, Orwell produz um distanciamento que favorece o reconhecimento crítico das contradições humanas e amplia o alcance universal da narrativa. Nesse sentido, ética e estética constituem dimensões indissociáveis: a forma artística organiza valores, produz sentidos e convoca o leitor a assumir uma postura responsiva diante das relações entre linguagem, poder e verdade.

Dando um passo além nessa reflexão, vale a pena trazer para o debate a ideia do "não-álibi no ser", que é o coração do ensaio Para uma filosofia do ato ético, de Bakhtin (2010). A premissa dele é bem direta: não tem como "terceirizar" nossa responsabilidade histórica e existencial para outras pessoas ou para ideias abstratas.

O simples fato de existirmos num tempo e espaço únicos nos obriga a agir e responder à realidade. E é exatamente por isso que a tragédia ganha tanta força na Fazenda: os animais vão arranjando desculpas, os tais álibis, para aceitar a opressão de braços cruzados. O cavalo Sansão, por exemplo, foge de sua própria capacidade de pensar ao se esconder no excesso de trabalho e na crença ingênua de que o líder sabe o que faz (**Capítulo 5)**. Já o burro Benjamin adota uma postura ainda mais perigosa: a do distanciamento cínico. Ele entende perfeitamente o que está acontecendo, mas acha que se isolar e não se envolver o protege de alguma forma (**Capítulo 8)**. Ele só esquece que, na lógica bakhtiniana, o pensamento que não se transforma em ação vira uma teoria inútil. Lavar as mãos não tira Benjamin da jogada. Pelo contrário: o silêncio e a omissão dele já são, em si, uma escolha ética (e das piores), que acaba servindo de tapete vermelho para o autoritarismo se instalar. Nas palavras de Bakhtin (2010, p.79) "aquele que pensa teoricamente, contempla esteticamente e age eticamente. Somente do interior do ato real, singular - único na sua responsabilidade - é possível uma aproximação também singular e única ao existir na sua realidade concreta".

3 Palavras finais

Embora "*A Revolução dos Bichos"* tenha mais de meio século de existência, ela permanece atual ao denunciar os riscos de uma educação restrita ao domínio instrumental da leitura e da escrita, incapaz de promover a autonomia intelectual e a participação crítica. Em diálogo com Bakhtin, a obra evidencia que a linguagem nunca é neutra e que todo enunciado implica responsabilidade diante do outro, reafirmando a necessidade de uma formação que articule competência linguística, consciência ética e compromisso social como condições fundamentais para o exercício da cidadania e para a resistência às práticas de manipulação discursiva.

Um mandamento que aparece no livro é bastante significativo: **todos os animais são iguais, mas alguns animais são**

mais iguais do que os outros. Esse enunciado mostra que o desejo de liberdade e justiça a que os animais aspiravam é um sonho infantilizado como expresso no subtítulo (conto de fadas). Ao final da narrativa vemos claramente que a ganância e ambição pelo poder destroem os sonhos de uma vida de "paraíso terreno", tão prometida pelo discurso religioso. A ética de pensar a ética a partir da alteridade de que fala Bakhtin fica muito distante, uma vez que a realidade é cruel, violenta. E sempre haverá alguém superior (mais igual) que precisa dos outros menos iguais para que o poder possa ser exercido.

Resta-nos, enfim, ao final da leitura, saber que autores como Orwell souberam usar da linguagem para criticar a desigualdade, a corrupção, ambição e a manipulação presentes nos jogos de poder da sociedade que os humanos sempre usam para desumanizar o outro. Ele faz isso por meio de um compromisso ético/estético ironizando inclusive o próprio gênero narrativo: Isto não é um conto de fadas!

Referências

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Estética da criação verbal*. Introdução e tradução do russo de Paulo Bezerra - 6 ed. São Paulo : Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Trad. de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos, Pedro e João Editores, 2010.

ORWELL, G. *A revolução dos bichos*: um conto de fadas.Tradução de Claudio Blanc; ilustração de Nelson Provazi. São Paulo: Troia, 2021.

CRIAÇÃO ARTÍSTICA: O POR DAR-SE NO ATO ESTÉTICO

Marisol BARENCO[29]

A primeira imagem da minha vida é uma cortina, branca, transparente, que pende – imóvel, creio – de uma janela que dá para um beco bastante triste e escuro. Essa cortina me aterroriza e me angustia: não como alguma coisa ameaçadora ou desagradável, mas como algo cósmico. Naquela cortina se resume e toma corpo todo o espírito da casa em que nasci. (...) ... pequeno burguês, em suma (Pasolini, Genariello: a linguagem pedagógica das coisas).

Algumas palavras são, para nós, lugares-comuns, como disse muito antigamente Aristóteles: coisas de que não se fala, mas ao mesmo tempo coisas sem o que, não se fala. *Criação* é uma dessas palavras, tornadas naturais pelos desejos desenvolvimentistas cujos ventos começaram a nos assolar desde o tempo daquele filósofo, mas que viraram tormenta com o surgir das ferramentas autômatas: a máquina, o livro, o processo.

Criar quase que é um termo adjetivado a outros de ordem política, por exemplo, vem sempre ao lado do crítico, em sua versão de derivação sufixal para a qualidade humana: criativo. E outros de ordem epistêmico-científica, que quase se torna uma obrigação, com suas versões de inovação. Criar também é associado privilegiadamente ao domínio cultural da arte, ou das artes, como queiram, amplamente usado e pouquíssimo considerado teoricamente. Como da religião ocidentalizada o próprio deus é o criador, e com maiúsculas, criar associa-se a dons, a talentos e

[29] Doutora em Educação. Profa. Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. E-mail: sol.barenco@gmail.com

possibilidades excepcionais de atuação nos diferentes domínios da cultura. E, por conseguinte, como dons, talentos e possibilidades excepcionais de existência no âmbito das consciências humanas e sua formação. Um sujeito criativo é considerado, na ordem do dia liberal, um sujeito inteligente e superiormente capaz, seja sua atuação no campo do conhecimento (o crânio, o inventor, o inovativo), seja no campo da ética (alguém capaz de surfar nos acontecimentos da vida, o indivíduo dotado de jogo-de-cintura, o eclético, o mente-aberta), seja no campo das artes (ressuscitaram a noção já detonada de *gênio*). Mas todas essas noções servem, a uma só vez, à permanência de um sistema que se sustenta no fato comum de que "em algum lugar, há heróis... não você", parodiando a crítica que Bakhtin faz ao centro de valor humano do epos, em contraste com o romance.

Criação não é dotação genial que algum deus parcimonioso tenha distribuído por aí com critérios. Criação não é atributo divino, nem qualidade a ser desenvolvida por meio de exaustivos métodos. Bakhtin se debruçou indiretamente sobre o termo, mas o demarcou com muita clareza: a criação é a inexorável e intransferível qualidade da relação humana, inevitável desde o início de qualquer encontro na cultura, com outros seres humanos, com objetos, com linguagens, com a história. Perceber algo como discreto na indissociabilidade do caos de estímulos que o bebê sente é, já criar. Ver, ouvir, tocar é criar. Entender um enquadramento do mundo como paisagem é criar. Repetir a palavra que recebe do outro em sua própria voz, mesmo com meses de idade, é criar. Porque ser humano é, justamente, no encontro com o outro, já tornado outro por uma força disruptiva de entendimento de ser uma consciência no mundo, transformar o *dado* (*gegeben*) em tarefa, em algo *por dar-se* (*aufgegeben*). Bakhtin utilizou esses mesmos termos de Hermann Cohen em russo, *дано* (dado) e *задано* (por dar-se). Criar é abrir o dado para as possibilidades que se colocam como tarefa, por causa mesmo desse encontro que desorganiza o "campo gravitacional" de todos os sentidos.

Para fins de diálogo com essa Roda de Conversas de 2026, no Recife, terra de encontros dançantes, de Encantados, de agigantamentos brincantes e de carnavais permanentes, vamos pensar essa relação entre a criação e a filosofia de Bakhtin no domínio da arte, ou seja, a *criação artística*. Sabemos que Bakhtin ocupou-se da criação artística, especificamente da criação verbal, embora em seus textos iniciais, sob a influência de leituras da escola de Marburg (essa história eu conto em outros escritos), as artes visuais, musicais e verbais estejam presentes em suas considerações. Especialmente o volume dois da Estética de Hermann Cohen, onde este filósofo destrincha cada arte em relação à sua perspectiva abre o leque dos fazeres artísticos, os relacionando entre si na unidade da estética do sentimento puro (amor estético).

Nos textos iniciais de Bakhtin, especialmente "O problema do conteúdo, material e forma na criação artística" é uma crítica que incorpora a estética neokantiana aos seus próprios termos, e afirma o valor da vida humana como centro valorativo do encontro entre a forma, um autor ideologicamente posicionado e o conteúdo, um herói amorosamente enformado através de um material, esse último tanto a linguagem artística em questão, como seu pertencimento a uma tradição em um gênero e suas forças históricas. Resumi bastante, e nem incluí o fato de que, desde Cohen, ou seja, nos anos finais do século XIX, mas especificamente em seus escritos de 1912, que Bakhtin obteve através de Matvei Kagan, que fora aluno direto de Cohen na Alemanha, o material de uma criação artística é formado das pré-condições advindas das dimensões do conhecimento (técnicas, materiais, relações químicas etc.) e da ética (os contextos sociais, as relações políticas, os acontecimentos e visões de mundo etc.). A estética, enquanto parte do sistema da filosofia que se ocupa do fato cultural da arte, estuda as formas através das quais os seres humanos articulam e ressignificam, reapresentam e transformam, deformam e criam uma realidade própria, com suas leis próprias, com sua força única e responsável. Criação é, nessa perspectiva, a força humana de

compreender o mundo e seus fluxos históricos e sociais, no ato mesmo de ocupar-se desse, nos encontros que inevitavelmente acontecem em sua existência.

E precisamos entender bem: não é que encontramos um outro e esse evento necessita esforço de compreensão, como se fossem dois eventos separados no tempo. O mais incrível é que o encontro com um outro *ativa* uma força responsiva, única e totalmente disruptiva. Chamamos *ato responsável*, no domínio filosófico da ética, e Bakhtin chamou *ato estético*, no domínio filosófico da estética.

O ato estético é o centro da estética bakhtiniana. Compartilha com os aportes éticos o fato da inevitabilidade da propensão à ação, mas no campo da estética há um interessante processo, do qual Bakhtin se ocuparia pelo resto da sua vida: uma planaridade diversa do encontro ético *tête-à-tête* da vida, que é sempre opositivo em uma arquitetônica tríplice (eu-para-mim, o outro e eu-para-o-outro). O ato estético implica em um movimento recuado, em que o outro é afigurado enquanto outro eu-para-si em um plano diverso e não coincidente com o do autor. O ato estético cria um mundo próprio, materializado na obra de arte e não coincidente com ela: o ato estético vive na obra indefinidamente, e é ativado na chegada do autor-contemplador, que penetra e participa daquela relação inaugural, a criando em seus próprios termos.

Vamos compreender mais devagar. O ato estético não é um produto criado por um autor (a obra de arte o é), mas é o próprio processo, com suas próprias leis criadas no evento, do encontro único e irrepetível de um autor (*natura creans et non creata*) com um herói (*natura creata*), um ser humano afigurando um ser humano em sua apreciação única do mundo. O ato estético é esse encontro, seus elementos materiais (o mármore, a escultura como técnica etc.; o fato da masculinidade etc.), todas as forças vivas na consciência do autor, trazidas e ativadas no encontro com as forças vivas e muitas das vezes ainda ocultas do contexto social, histórico e cultural que esse autor enforma, na linguagem e no gênero, na

figura de um ideologema: o herói e seu mundo. O ato estético é este encontro em que todos esses momentos se unificam de modo indestrutível em um objeto estético, que guarda consigo essas forças, disponíveis para o encontro com outros seres humanos na cultura.

Bakhtin, seguindo as exatas considerações de Hermann Cohen, não hierarquiza nem separa autor e contemplador. O que os equaliza é o fato da criação. Contemplar é criar, porque a criação não é dote ou capacidade, mas é a forma mesma pela qual escutamos, compreendemos e respondemos. O contemplador é um autor-contemplador, que recria o objeto estético a partir da penetração e participação ativa no ato estético do qual aquele é portador.

Criação é, nesses belíssimos termos inaugurados por esses senhores que se ocuparam da cultura como filosofia, a própria humanidade do ser humano, que tanto vai transformando, a cada encontro, tudo o que foi dado em tarefa, em problema a ser pensado, em abertura às possibilidades do devir, do por dar-se, quanto vem sendo contida, pelas instituições humanas, desde tempos imemoriais. Penso, por vezes, que tudo o que chamamos instituições nas culturas, especialmente aquelas com caráter educativo, em sua maioria pratica o corte que, em nome da manutenção das garantias do que foi dado, e por medo enlouquecido dos futuros imponderáveis, mutila e atira a lugares da inconveniência essa força indestrutível da criação. As instituições apreciam o dado, esse lugar de "segurança", aquilo que supostamente pode ser controlado pelas leis da física e do direito. A arte, essa é mutilada enquanto decoração e entretenimento, como disse Bakhtin ironicamente, "na criação, a pessoa escapa temporariamente das 'preocupações da vida', como se entrasse em outro mundo de 'inspiração, sons suaves e orações". Essa arte escapista e catártica serve ao processo histórico de manutenção dos *dados* que, sabemos, têm feito as classes dominantes não largarem o osso há milênios.

Não precisamos de autores heróis, como aqueles virtuoses que de tempos em tempos pipocam sem muita razão, aqui e ali, gênios inexplicáveis que nascem com todas as potencialidades convergidas em si: esse é um herói épico, que é separado de nós pela impossibilidade de acessarmos sua formação, mas o pior que é um herói épico vivo entre nós, marcando a diferença gritante entre quem tem e quem não tem a agência no mundo. Precisamos de nos entendermos autores desde sempre, criadores em cada balbucio humano em qualquer rincão do planeta, que quanto mais linguagens tenha acesso, aprenda, mais complexamente irá, inevitavelmente, responder com sua voz única e criadora, abrindo perigosamente todos os *dados* para a imponderabilidade das tarefas possíveis e por darem-se.

Porque cada cortina branca guarda em si o ato estético da sua criação, ser autor consciente e crítico permite compreender os processos que ela encerra, como objeto estético e não como objeto de decoração. Eu trabalho para um mundo em que possamos assim nos perceber como sujeitos estéticos, que amorosamente afiguramos o mundo em objetos estéticos que são todos os objetos da cultura, o preenchemos e objetivamos seus valores, concretamente afirmados e disponíveis para que possamos contemplá-los, apreciá-los, compreendermos seus valores ideológicos, desmontá-los e reconstruí-los em quaisquer outras bases possíveis.

Criação, para Bakhtin, é ato estético, responsável, amoroso, inevitável e indestrutível, disponível na plenitude do tempo a cada encontro na cultura.

Literatura filosófica indiretamente-livre referenciada

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal***.** Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. *Lendo Razlúka de Púchkin***:** a voz do outro na poesia lírica. Trad. Marisol Barenco e Mario Ramos Francisco Junior. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

BAKHTIN, M. *Questões de literatura e de estética***:** a teoria do romance. Trad. Aurora Fornoni Bernardini et alii. São Paulo: Hucitec, 2002.

BAKHTIN, M. *Teoria do romance I***:** a estilística. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015.

COHEN, Hermann. *Ästhetik des reinen Gefühls***.** Erster Band: Die Grundlegung der systematischen Ästhetik. Herausgegeben im Januar 2020 von Ronald Bär. Reproduktion auf Grundlage der Ausgabe Verlag Bruno Cassirer, Berlin, 1912.

COHEN, Hermann. *Ästhetik des reinen Gefühls***.** Zweiter Band: Die Bestätigung der systematischen Ästhetik in den Arten der Künste und an ihrer Geschichte. Herausgegeben im Januar 2020 von Ronald Bär. Reproduktion auf Grundlage der Ausgabe Verlag Bruno Cassirer, Berlin, 1912.

MELLO, Marisol. "O Amor estético em Bakhtin: notas sobre o romance". PINTO et alii. *Estudos Bakhtinianos do GELPEA***:** alteridade e amorosidade nas relações dialógicas. Vol. II. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.

PASOLINI, Pier Paolo. Gennariello: a linguagem pedagógica das coisas. In: LAHUD, Michel (Org.). *Os jovens infelizes:* Antologia de ensaios corsários. São Paulo: Brasiliense, 1990.

AO SAIR DA ESCOLA: É PRECISO INGRESSAR COMO CRIADOR NO QUE SE VÊ, OUVE E PRONUNCIA

Márcia CONCENCIO[30]

A nossa escolha de tomarmos como guia um eixo temático que nos propõe pensarmos a arquitetônica da criação estética se deu por conta do desejo de trazermos para a presente publicação um trecho muito importante da nossa pesquisa no qual versamos sobre o **ato estético** um dos elementos eleitos em nosso trabalho de tese defendida no ano de 2024, para discutirmos bakhtinianamente o conceito de *autoria*.

Compreendemos o *ato estético* como a enformação de um conteúdo para que o mesmo se torne o ato responsável de um autor-criador, se torne um objeto estético, que é "uma criação que inclui em si o criador: nela o criador se encontra e *sente intensamente a sua atividade criativa,* ou ao contrário: é a criação tal qual aparece aos olhos do próprio criador, que a cria com amor e liberdade (é verdade que não é uma criação a partir do nada, ela pressupõe a realidade do conhecimento e do ato, que ela apenas transfigura e formaliza)"[31]. Ao enfatizarmos que o criador 'sente intensamente a sua atividade criativa', buscamos afirmar, com Bakhtin, que o autor que cria um objeto estético tem consciência do ato estético. De outro modo, não seria um objeto estético.

O primeiro produto do *ato estético*, na atividade estética, é o isolamento – é como que o ato de tomada de posse de um autor[32] – , sob o qual um acontecimento (ou um conteúdo) é deslocado do campo aberto, inacabado da vida – dimensão ética e cognitiva da cultura – e reposicionado em uma dimensão outra, que é estética;

[30] Doutora em Educação – Universidade Federal Fluminense -UFF. Professora dos anos iniciais da SEEDUC-RJ. E-mail: biaconcencio@yahoo.com.br

[31] Bakhtin, 2014, p. 69 – Grifo nosso.

[32] Ibid., p. 61.

trata-se de deslocar dessa série inacabada da vida um humano com seu valor e história, e trazer para o lugar do acabamento estético – função organizadora, englobante do autor-criador da forma "que é, por um lado, efetivamente material, inteiramente realizada no material e a ele ligada, e como, por outro lado, ela, enquanto valor, nos coloca além dos limites da obra como material organizado, como coisa[33]. Desse modo, podemos compreender que todo conteúdo da arte é ético-cognitivo, que foi isolado (por si mesmo inventado, ou seja, não é real[34]), enformado e axiologicamente afirmado pelo autor.

Bakhtin, no livro "Questões de literatura e estética", ao discorrer sobre *O problema da forma*, diz que a realidade da arte não é a realidade inacabada do conhecimento e da ética, mas uma realidade estética com acabamento. Logo, Bakhtin está a falar indiretamente sobre a relação entre arte e vida e principalmente do realismo, que não é um espelho, uma representação da realidade, mas uma forma 'de abraçar' um acontecimento da vida, que é isolado, mas mantendo toda sua tensão ideológica viva, o que nos auxilia na compreensão do que seja, para Bakhtin, essa forma específica de criar.

Marisol Barenco[35] fez um destaque de suma importância, baseada nos estudos da obra de Bakhtin, para quem o objeto estético é "a unidade da estética e não se confunde com a obra de arte. É a relação viva, ativa - e criadora -, ideológica, portanto, de um ser humano livre que, diante do mundo, isola uma sua parte e a ela dá acabamento com o auxílio de um material. Ou seja, a unidade da estética é, para Bakhtin, uma arquitetônica, um ato estético que se trata do posicionamento de um ser humano livre, axiologicamente orientado, que cria uma realidade outra, espacial e temporalmente diversa, que é o plano estético e, nessa criação, nos faz capazes de visão: interrupção do fluxo inexorável da vida e

33 Bakhtin, 2014, p. 28.
34 Ibid., p. 60.
35 Mello, 2023a, p.4.

penetração em outro espaço-tempo, outro cronotopo, o do plano estético, onde a vida é capaz de ver a vida, na totalidade aberta e plástica de suas relações sociais".

Para Bakhtin "a vida é capaz de ver a vida" na relação arte e vida. Essas duas dimensões da cultura que não são a mesma coisa[36], pois as relações políticas na vida são de uma natureza, e na arte são de outra, mas elas são conectadas na unidade da responsabilidade que, ao criar um objeto estético, não o faz desencarnado das lutas históricas sociais, mas pelo contrário, considerando que toda a arte está vinculada a uma certa forma de existência.

No presente texto iremos trazer um episódio no qual nos colocamos em diálogo com os objetos estéticos de crianças de uma turma de alfabetização, com as quais fizemos um trabalho de pesquisa, na Escola Municipal Sebastiana Gonçalves Pinho, no ano de 2022, na cidade de Niterói-RJ.

Entre os meses de maio e dezembro de 2022 produzimos – por meio das atividades realizadas com a turma em encontros semanais – uma grande quantidade de material formada por fotografias, vídeos, áudios, escrituras das crianças etc., para auxiliar na composição do diálogo de uma tese de Doutorado[37] em curso à época. Tal composição na tese tomou a forma de episódios nos quais buscávamos pensar o ato de alfabetizar como um **ato estético**.

Os episódios – cujo tema comum, era o conceito de *autoria* compreendido na teoria bakhtiniana – eram acontecimentos com um certo desfecho, que se deram durante as atividades de pesquisa, envolvendo uma ou mais crianças e que tinham um sentido que gostaríamos de discutir, dialogando com outros conceitos bakhtinianos e autores como Roland Barthes, entre outros.

Em um desses episódios, o qual nominamos "Ao sair da escola" – em paráfrase ao texto "Ao sair do cinema", de Roland

---

[36] Bakhtin, 2011, p. 34 .

[37] Concencio, 2024.

Barthes (2012), que trazemos para dialogar com Bakhtin (2014) – apresentamos um acontecimento que envolve os enunciados de três crianças que em seus atos estéticos criam objetos estéticos como formas arquitetônicas.

Inicialmente, traremos o objeto estético, criado por Davi Luiz na atividade do dia 21 de outubro de 2022, quando a pesquisadora orientou as crianças a respeito da criação de uma personagem, a partir da leitura do livro "Dezenove" (LIMA, 2022).

Figura 1



Fonte: acervo do Grupo Atos – UFF, 2024

Trarei aqui a orientação dada para essa atividade, a fim de dar sentido à compreensão que pudemos ter ao nos debruçarmos sobre o objeto estético de Davi Luiz. Neste trecho a seguir é possível perceber que a pesquisadora estava provocando as crianças ao mostrar que as autoras do livro "Dezenove" estavam criando uma heroína, uma personagem, que não eram elas mesmas, ao destacar: "não é uma menina como você, como você, como você... Ela é uma

personagem daqui do livro" – mostrando assim, o trabalho de composição do objeto estético das autoras, destacando suas escolhas, que são, inclusive, percebidas pelas crianças que entram nesse diálogo.

> [Pesquisadora] "Seu coração acelerava, batia tanto, tão forte que a menina fechava a boca e engolia seco, com medo de perdê-lo por ali[38]". (...) quando a Fernanda escreveu, ela disse o que que a Dezenove estava sentindo aqui?
> [Wendel] O coração saindo pela boca.
> (...) Reparem só como Marisol, ela também como autora desse livro que estou mostrando, pra mostrar pra gente que a Dezenove estava com muito, muito medo, ela colocou ela toda escondidinha aqui assim (...).
> [Heloane] Ela cortou os papéis...
> [Maria Eduarda] E colou um em cima do outro.
> [Pesquisadora] Aí a Dezenove ficou como?
> [Criança] Com medo...
> [Giovana] Arrepiada.
> [Pesquisadora] Agora olhem esse outro aqui... Essa outra imagem que eu quero mostrar pra vocês (mostro a página com a menina em júbilo, entre os pássaros, borboletas e mariposas) logo depois que a Dezenove respondeu que três vezes oito era vinte e quatro, e ela viu que acertou.
> (...) eu vou dar uma folhinha para cada um de vocês dessa aqui... E vou pedir para vocês criarem, assim como essas duas autoras aqui, elas criaram uma personagem. A Dezenove não é uma menina como você, como você, como você... Ela é uma personagem daqui do livro. (...) Mas não esqueçam: vocês vão criar, assim como a Fernanda e a Marisol criaram a Dezenove, vocês também vão criar uma personagem que sofre porque é chamada de um nome que não é o dela. (Trecho da transcrição da pesquisa – 21 de outubro de 2022).

Essas foram as orientações sob as quais Davi Luiz criou o herói do seu objeto estético. Para o encontro seguinte, no dia 4 de novembro de 2022, o planejamento consistia em escutar cada

[38] Lima, 2022, np.

criança apresentando sua personagem e sua história em uma roda. Davi Luiz foi o primeiro a apresentar, e nesse trecho a seguir é possível observarmos que se mostrou muito tímido, não falou espontaneamente, apenas respondeu às perguntas feitas pela professora Angela. Em um desses momentos, quando a professora perguntou onde estava seu personagem, Davi Luiz respondeu: "Numa história".

Naquele momento não foi possível escutarmos essa resposta a ponto de compreendermos o sentido do movimento de autoria que Davi Luiz realizou diante de nós. Foi somente quando nos debruçamos sobre o material da pesquisa – vídeos, transcrições e produções – que fizemos o movimento de escutarmos "a pergunta" que levou Davi Luiz à tal resposta.

Bakhtin (2011, p. 381) nos diz "Chamo sentidos às respostas a perguntas", e Davi Luiz ao produzir um objeto estético o fez em resposta a um outro objeto estético: ao livro "Dezenove" que leu com seus colegas, a professora Ângela e a pesquisadora. Mas o sentido de sua resposta não se dirigiu somente ao livro. O objeto estético de Davi Luiz foi também um signo responsivo que dá a ver em sua composição a voz da pesquisadora orientando a atividade – o que para Volóchinov (2019, p.139) seria a voz do terceiro, do ouvinte, cuja concordância ou discordância determina a entonação. "Terceiro" que, Para Bakhtin (2011, p. 333), "é o elemento constitutivo do enunciado total, que numa análise mais profunda pode ser nele descoberto".

Desse lugar de onde agora observamos, escutamos Davi Luiz dizer que seu personagem está "Numa história", como quem o escuta dizer que compreendeu a orientação no sentido de criar uma personagem, que compreendeu a existência de um autor e um herói que não é uma pessoa da vida. Davi Luiz atendeu ao chamado da pesquisadora, criou uma página de livro, uma personagem afigurada, um valor estético.

No ato estético de Davi Luiz a relação entre arte e vida levou em conta que as formas de afiguração não são a vida, mas um lugar onde a vida vê a vida, tal como fora evidenciado pela pesquisadora

ao fazerem a leitura do livro "Dezenove". Pudemos assim reconhecer em Davi Luiz um autor que, em seu ato estético, percebeu a própria atividade criadora, condição essencial para que o que foi criado seja um objeto estético.

> [Pesquisadora] Mostre o seu desenho, o seu trabalho para todo mundo ver. Abre ele assim. Aqui do lado também, vocês já viram o trabalho do Davi? Como foi que você fez esse trabalho aí, Davi?
> (Davi Luiz não estava muito à vontade e falava tão baixo que não podíamos escutá-lo).
> [Professora Angela] Qual o nome do seu personagem? Onde é que ele tá? O que ele está fazendo? Olha pra ele e fala? Olha o que ele está fazendo. Como ele está vestido?
> [Davi Luiz] Uma roupa.
> [Professora Angela] Uma roupa? Qual roupa?
> [Davi Luiz] Do Flamengo.
> [Professora Angela] Onde ele está?
> [Davi Luiz] Numa história.
> [Professora Angela] O que significa essa história? O que ele estava fazendo aí nessa história?
> (Davi Luiz não responde, fica ainda mais tímido).
> [Pesquisadora]: Davi, se depois que outras crianças falarem, se você se lembrar de alguma coisa do seu trabalho, você quiser falar, pode falar. Tá bom? A gente pode voltar. (Trecho da transcrição da pesquisa – 4 de novembro de 2022).

E com o passar do tempo, ao nos demorarmos sobre o material da pesquisa – tanto nos áudios, quanto nas transcrições e nos objetos estéticos feitos pelas crianças – buscamos outras arquitetônicas nas quais os enunciados dos autores demonstrassem ter criado – conscientemente – a forma estética em uma perspectiva na qual demonstrassem compreender a existência de um autor, de um herói, e que esse herói não se tratava de uma pessoa da vida.

E eis que encontramos o objeto estético de Alexandre, e não pudemos deixar de 'suspeitar' de sua intenção de criar uma forma estética com uma sequência de quadrinhos que remetem às páginas de um livro ou gibi, uma delas, inclusive, com uma personagem.

Não conseguimos, entretanto, encontrar algum enunciado de Alexandre que confirmasse nossa 'suspeita', pois, ele estava ausente no encontro em que foi feita a apresentação das atividades. E quanto ao encontro no qual Alexandre escreveu sua história, recorremos à escuta do áudio, mas em nenhum momento da atividade conversamos sobre a personagem criada (que no primeiro encontro tinha o apelido 'Cara de mamão', e que no terceiro encontro, no desenho coletivo, passou a se chamar 'Dezenove'), ou sobre a arquitetônica – apenas foi orientada a atividade de escrita da história.

Figura 2



Fonte: acervo do Grupo Atos – UFF, 2024

Continuamos em busca de outras arquitetônicas nas quais os enunciados dos autores demonstrassem ter criado a forma estética em uma perspectiva na qual demonstrassem compreender a existência de um autor e de um herói reconhecido como personagem de uma história, e não de uma pessoa na vida, quando nos deparamos com o objeto estético de Ana Clara. Logo

'suspeitamos' que poderia ter sido criado, assim como o fez Davi Luiz, sob a perspectiva na qual um autor cria um herói tendo consciência de que arte e vida não são a mesma coisa.

Fomos novamente em busca dos registros, e como Ana Clara estava presente no encontro das apresentações das atividades, pudemos confirmar a 'suspeita' com esse outro enunciado - "Ela está no livro, ela está num lugar muito abandonado da escola".

Figura 3



Fonte: acervo do Grupo Atos – UFF, 2024

[Pesquisadora] Esse aqui é da Ana Clara. Fala bem alto, bem alto, pra gente escutar.
[Professora Angela] Mostra pra todo mundo...
(Ana Clara estava falando muito baixo).
[Professora Angela] Qual o nome dela? Vocês escutaram?
[Pesquisadora] Você escreveu aí, o nome dela.

> (Ana Clara fala muito baixo e a professora Angela repete em voz alta).
> [Professora Angela] Ela falou: "Ela está no livro, ela está num lugar muito abandonado da escola". Qual o nome dela? Qual o nome da sua personagem? Você escreveu. O que está escrito aí? Não sabe? É um número. Qual número? Você escreveu por extenso.
> [Ana Clara] Dezessete! (Trecho da transcrição da pesquisa – 4 de novembro de 2022).

No objeto estético que Ana Clara trouxe na figura 3, observamos um movimento no qual a menina ao manusear o livro "Dezenove" e apreciar suas ilustrações, por fim, "experimenta a forma[39]". Cotejando os enunciados a seguir, podemos perceber que Ana Clara fez do que viu e ouviu na história "expressão da sua relação ativa e axiológica[40]" no ato estético de autora-contempladora que encontrou o princípio da forma da autora-criadora, com a qual dialogou, e tomou como fonte do discurso a linguagem que a antecedeu para afigurar sua heroína – Dezessete – que, assim como a personagem Dezenove, deve estar amedrontada, pois "está num lugar muito abandonado da escola".

[39] Bakhtin, 2014, p. 58.
[40] Bakhtin, 2014, p. 59.


ANA CLARA
DEZESSETE



Com o gesto de Ana Clara, podemos perceber que escutar/ler um livro demanda aprender a lidar materialmente com esse objeto cultural que é o livro ilustrado. Não se trata simplesmente de "penetrá-lo", acessando o enredo da narrativa, mas lidar com a forma de um conteúdo, valorado e enformado – pelo ato estético consciente do autor-criador – a partir de um material específico, que é a forma do objeto 'livro ilustrado'.

Marisol Barenco[41], realizando a crítica em uma perspectiva que compreende a atividade estética envolvida no ato enunciativo, ou seja, o texto literário que foi escrito por um autor e está sendo lido por estudantes - suscitando a ideia de que ler é participar de um diálogo –, argumenta que "ir direto da leitura ao conteúdo significa desconsiderar a atividade estética do autor, que é transgrediente à sua presença no mundo como pessoa, mas que está presente no texto enquanto forma composicional (a lida com o material linguístico, entendendo aí a língua toda, ou a plenitude da língua) e a forma arquitetônica (a maneira única e autoral como enformou um conteúdo ideológico dado, revelando sua posição ativamente ética, estética, política, cognitiva diante da problemática de mundo que o texto traz como unidade temática)"[42].

A "Semiótica do livro ilustrado" foi a introdução de um estudo[43] para atender a uma demanda que surgiu na pesquisa, apontando para a importância de lidarmos materialmente com o

41 Mello, 2023b.

42 Mello, 2023b, p. 7.

43 Estudo que iniciado com Marisol, Denise, Fernanda e Maria Letícia, do Grupo Atos, para compreendermos o livro ilustrado enquantoum objeto artístico com os aportes da estética bakhtiniana e das leituras e discussões da introdução do livro "Crítica, teoria e literatura infantil" – Mapa da crítica –, de Peter Hunt, e a introdução e mais duas partes do livro "Para ler o livro ilustrado" – Evolução do livro ilustrado e "O que é o livro ilustrado", de Sophie Van Der Linden. Além desses aportes, nossos estudos contaram com a leitura de livros ilustrados como "A chegada" e "A árvore vermelha", de Shaun Tan; "Gato e Gabi", de Hellenice Ferreira, e ilustração de Martha Werneck; "Zoo", de Guimarães Rosa e "Fico à espera", de Davide Cali e Serge Bloch, entre outros.

objeto cultural 'livro ilustrado', de modo que não fosse simplesmente acessando seu conteúdo temático, mas lidando com a forma de um conteúdo valorado e enformado por um autor, que colocou diante de nós um objeto estético – que é linguagem, que se constitui de signos e que deve ser lido e compreendido como tal.

No trecho a seguir entre a pesquisadora, Heloane e Maria Eduarda podemos observar a "expressão da relação ativa e axiológica" do autor, esse reconhecimento, essa consciência do ato estético das autoras por parte das meninas – uma obra é a expressão do autor-criador quando ele reconhece nessa obra a sua atividade, tem consciência de sua atividade criadora, da mesma forma que o autor-contemplador ativo reconhece as escolhas composicionais e arquitetônicas de um determinado objeto.

> (Pesquisadora) Reparem só como Marisol, ela também como autora desse livro que estou mostrando, pra mostrar pra gente que a Dezenove estava com muito, muito medo, ela colocou ela toda escondidinha aqui assim (...).
> [Heloane] Ela cortou os papéis...
> [Maria Eduarda] E colou um em cima do outro. (Trecho da transcrição da pesquisa – 21 de outubro de 2022).

Heloane e Maria Eduarda, enquanto contempladoras ativas, naquele momento, se depararam não meramente com um conteúdo, mas com 'um fazer' que lhes dizia como foi que alguém o enformou. As meninas experimentaram esse 'fazer' – conscientes de que as autoras realizaram aquelas escolhas e procedimentos – sem se deixarem enganar pelo *logro perfeito*...

De certa forma, é sobre isso que Roland Barthes discorre em "Ao sair do cinema" – "Tudo se passa como se, antes mesmo de entrar na sala, as condições clássicas da hipnose estivessem reunidas: vazio, ociosidade, desocupação. Não é diante do filme e pelo filme que se sonha; é, sem o sabermos, antes mesmo de nos

tornamos seus espectadores[44]. (...) – uma situação "pré-hipnótica", que ocorre antes mesmo da entrada no espaço físico do cinema.

Mas para Barthes, a imagem fílmica é da ordem do logro - "Estou fechado com a imagem como se estivesse apanhado na famosa relação dual que funda o imaginário. A imagem está ali, diante de mim, para mim: coalescente (significante e significado bem fundidos) analógica, global, prenhe: é um logro perfeito (...)"[45]. É um engodo preparado para criar o efeito da naturalidade sobre o visível despercebido... "do écran, do cone dançante que fura o escuro"[46].

Analogamente à imagem fílmica no cinema a qual Barthes se refere, um livro ilustrado na escola é um artefato (e também um artifício) que pode tender a fazer o leitor 'colar' no imaginário do conteúdo, o que é uma característica da linguagem, mas que ao mesmo tempo faz com que se perca o ideológico.

Assim, é preciso formar o leitor para que se coloque em fruição diante do livro ilustrado, mas que compreenda que está sentado em uma roda, que naquela roda irá ler uma ficção, que o livro é um artefato que tem todo um aparato construído para o logro, que é feito para criar a ilusão. E o leitor se deixa guiar por ela – "seu corpo tornou-se algo de sopitivo, de doce (...) mole como um gato adormecido" –, mas, ao mesmo tempo, compreende como a ilusão é feita: "há uma outra maneira de ir ao cinema: deixando-me fascinar duas vezes, pela imagem e pelas suas imediações como se eu tivesse dois corpos ao mesmo tempo: um corpo narcísico que olha, perdido no espelho próximo, e um corpo perverso, pronto para fetichizar, não a imagem, mas precisamente o que a excede: o grão do som, a sala, o escuro, a massa obscura dos outros corpos (...)"[47].

---

44 Barthes, 2012, p. 291.
45 Ibid., p. 293.
46 Ibid., p. 292.
47 Ibid., p. 294.

"Deixando-me fascinar duas vezes, pela imagem e pelas suas imediações como se eu tivesse dois corpos ao mesmo tempo" – é à moda Barthes que leio Bakhtin[48] no texto "Crítica da Arte e Estética Geral" que, em outros termos, afirma que a atividade estética é a atividade de contemplação da obra e que o "conteúdo da contemplação orientado sobre a obra deve ser o objeto da análise estética[49]".

E "a primeira tarefa da análise de uma obra deve ser contemplá-la, compreender o objeto estético na sua singularidade e estrutura puramente estética, o objeto estético arquitetônico"[50] ('deixando-me fascinar pela imagem'; com 'um corpo narcísico que olha, perdido no espelho próximo'). Mas não se pode perder de vista que, para Bakhtin, contemplar ativamente é co-criar reconhecendo a atividade estética do autor-criador, é

> fazer do que é visto, ouvido e pronunciado a expressão da nossa relação ativa e axiológica, é preciso ingressar como criador no que se vê, ouve e pronuncia, e desta forma superar o caráter determinado, material e extra-estético da forma, seu caráter de coisa. (IBID., p. 58.)

Em seguida, o esteta deve compreender a obra em sua realidade original, puramente cognitiva, ver as estruturas de forma totalmente independente, sua realidade material, extra-estética da obra. E, finalmente, compreender a obra em seu aspecto exterior, a organização composicional do material[51] – ('deixando-me fascinar pelas suas imediações'; com 'um corpo perverso, pronto para fetichizar, não a imagem, mas precisamente o que a excede').

Assim, seja com a metódica de Bakhtin, ou com o 'despertar da hipnose' de Barthes, aprender a ler é, semioticamente, se colocar diante dos conteúdos, compreendendo-os como conteúdos

48 Bakhtin, 2014.
49 Ibid., p. 22.
50 Bakhtin, 2014, p. 22.
51 Ibid., p. 22.

valorados e enformados, tomando consciência do ato estético do autor, princípios fundamentais para uma leitura semiótica – e não somente do livro ilustrado, mas de todo e qualquer objeto estético –, que não visa a interpretação, mas a compreensão respondente, o diálogo entre dois humanos.

Ao apresentarmos aqui os episódios, buscamos destacar que pensar a criação estética na perspectiva bakhtiniana implica deslocar o olhar de uma compreensão da obra como produto acabado para o acontecimento de sua criação, no qual um autor, situado histórica e axiologicamente, toma posse de um conteúdo, isola-o do fluxo inacabado da vida e o enforma em uma arquitetônica singular. É nesse movimento que o ato estético se constitui como ato responsável: como resposta a outros enunciados, outras vozes, outros objetos e experiências que antecedem o autor.

Os objetos estéticos de Davi Luiz, Alexandre e Ana Clara nos dão a ver diferentes modos de entrada das crianças na atividade estética. Em Davi Luiz, a resposta "Numa história" adquire, no movimento retrospectivo de análise do material da pesquisa, uma densidade que não fomos capazes de apreender no acontecimento vivido. Ela nos permite reconhecer Davi Luiz como uma criança que, ao criar sua personagem, diferencia o herói da pessoa da vida e compreende, ainda que de modo singular, o espaço ficcional como um espaço outro.

Em Ana Clara, essa consciência aparece de forma ainda mais explícita quando afirma que sua personagem "está no livro" e, ainda, "num lugar muito abandonado da escola". No caso de Alexandre, permanecemos diante de uma "suspeita", pois os registros disponíveis não nos permitem confirmar sua intenção. E é justamente essa impossibilidade que nos dá a ver que a compreensão de um objeto estético não pode prescindir do diálogo com os enunciados de seu autor.

Heloane e Maria Eduarda, ao dizerem que uma das autoras "cortou os papéis" e "colou um em cima do outro", não estão simplesmente descrevendo uma ilustração. Elas estão

reconhecendo a atividade criadora que se encontra por trás daquilo que, em uma leitura que se detivesse apenas no conteúdo, poderia aparecer como natural e "transparente".

Nesse sentido, a leitura do livro ilustrado se apresenta como uma experiência que pode ir além da apreensão de seu conteúdo temático, pois, ler implica também aprender a ver como o livro foi feito, como seus materiais se articulam, como as palavras e as imagens produzem sentidos, como as escolhas composicionais e arquitetônicas expressam uma posição do autor diante do mundo. O leitor, ao mesmo tempo em que se deixa afetar pela obra, pode perceber o artifício que a constitui. É nesse duplo movimento — fascinar-se pela imagem e perceber suas imediações, para retomarmos Barthes — que a contemplação se torna ativa e criadora.

O diálogo entre Barthes e Bakhtin nos permitiu, assim, compreender que o chamado "logro" da imagem não precisa ser tomado como uma armadilha da qual o leitor tenha que simplesmente escapar. Trata-se, antes, de uma condição própria da estética, quando o leitor passa a perceber também os procedimentos que produzem o efeito de naturalidade sobre o visível despercebido. Não se trata de destruir a ilusão, mas reconhecer como ela foi construída.

Cada um dos acontecimentos desse episódio, nos permitiram reafirmar a importância de uma escuta que não se encerra no momento em que o enunciado é produzido. Foi somente ao retornarmos aos vídeos, aos áudios, às transcrições e às produções das crianças que determinados sentidos puderam vir à tona. A pesquisa, nesse movimento, também se constituiu como ato de contemplação ativa: voltamos aos acontecimentos não para encerrá-los em uma interpretação definitiva, mas para estabelecer com eles uma nova relação responsiva, pois, o sentido, como nos ensina Bakhtin, se produz no encontro entre vozes.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 6ª ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Trad. Aurora Fornoni Bernardini et alii. São Paulo: Hucitec, 2014.

BARTHES, Roland. *Ao sair do cinema*. In: O rumor da língua. 3ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

CONCENCIO, Márcia de S. M. *"E pra que tem um monte de caracol? Mas só precisava de um" – A alfabetização como ato estético*. Tese de Doutorado. Orientadora Marisol Barenco. Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2024.

LIMA, Márcia Fernanda Carneiro. *Dezenove*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

MELLO, Marisol Barenco de. Arte e Cultura - *O ato estético como exigibilidade política*. Palestra proferida no IX Círculo – Rodas de Conversa Bakhtiniana e o VI Encontro de Estudos Bakhtinianos, em Campinas-SP, em dezembro de 2023a.

MELLO, Marisol Barenco de. *Bakhtin em diálogo com as professoras em Dourados*. Palestra proferida em Dourados-MS, em dezembro de 2023b.

VOLÓCHINOV, Valentin (Círculo de Bakhtin). *A palavra na vida e a palavra na poesia*. Ensaios, artigos, resenhas e poemas. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019.

ENTRE A LINGUAGEM VIVA E O OBJETO DE ENSINO: REFLEXÕES BAKHTINIANAS SOBRE OS GÊNEROS DISCURSIVOS

Lucimar Camargo NUNES[52]
Nathan Bastos de SOUZA[53]

Ao pensarmos nos gêneros discursivos no ensino de Língua Portuguesa, deparamo-nos com uma questão que parece simples, mas carrega uma tensão fundamental. Como ensinar aquilo que se constitui no movimento da linguagem e nas relações sociais? É dessa inquietação que parte este estudo. Este texto constitui um recorte das reflexões teóricas desenvolvidas em nossa pesquisa de mestrado em Ensino, intitulada "Gêneros discursivos, BNCC e ensino de Língua Portuguesa: um estudo à luz da teoria bakhtiniana", e concentra-se na reflexão sobre a passagem dos gêneros discursivos, constituídos na vida social e na interação entre sujeitos, para a condição de objetos de ensino. Nesse movimento, buscamos compreender o que acontece quando os gêneros, produzidos nas diferentes esferas da atividade humana, passam a ocupar um lugar sistematizado no espaço escolar.

Em Bakhtin (2016), a reflexão sobre os gêneros discursivos se dá em relação com a vida social e se expressa nas condições concretas de interação, nas quais os sujeitos mobilizam formas relativamente estáveis de enunciados para responder às situações

[52] Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE) da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Campus Bagé. E-mail: lucimarnunes.aluno@unipampa.edu.br

[53] Doutor em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professor Adjunto I do Curso de Letras – Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa e Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE) da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Campus Bagé. E-mail: nathansouza@unipampa.edu.br

de comunicação. É justamente essa compreensão que nos conduz a uma primeira questão. Se a linguagem acontece dessa maneira, o que ocorre quando os gêneros, retirados de suas situações de uso, passam a ocupar o lugar de objetos de ensino?

Nossa reflexão não parte, portanto, de uma recusa à presença dos gêneros discursivos na escola. Ao contrário, reconhecemos sua importância para que os estudantes possam participar das diferentes situações de comunicação que constituem a vida social. O que nos provoca, entretanto, é pensar sobre o modo como esse ensino acontece e sobre aquilo que pode se perder quando uma forma de linguagem, constituída na experiência social dos sujeitos, é retirada de seu movimento e transformada em conteúdo previamente delimitado. Partimos, assim, da compreensão de que a necessária sistematização escolar não precisa significar o apagamento da natureza social, histórica e dialógica dos gêneros.

Essa perspectiva encontra seu fundamento na concepção bakhtiniana de linguagem. Para Bakhtin (2016, p. 11), "todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. [...] O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais ou escritos)". A linguagem, portanto, não se realiza de maneira abstrata e desvinculada da vida social, mas em enunciados produzidos por sujeitos concretos, em determinadas condições, finalidades e relações de interação. É no interior dessas situações que os gêneros discursivos constituem sua existência e adquirem sentido.

Ao afirmar que "cada enunciado particular é individual, mas cada campo da utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros discursivos" (Bakhtin, 2016, p. 12), o autor trata de uma característica fundamental para nossa reflexão, ou seja, os gêneros possuem relativa estabilidade; essa estabilidade, importante frisar, não significa imobilidade. Há formas reconhecíveis que orientam a produção dos enunciados, porém elas se atualizam a cada situação concreta de interação.

Se essa relação entre estabilidade e movimento é constitutiva dos gêneros, não podemos compreendê-los apenas pela forma que apresentam. Nessa direção, Machado (2010, p. 15), ao compreender os gêneros como "formas de visão e compreensão do mundo", amplia essa discussão ao afirmar sua característica mais importante: dão-se no movimento entre a estabilização e a renovação dos sentidos na vida social. A forma, nesse caso, não pode ser separada da experiência que organiza, das relações que estabelece e dos sentidos que possibilita produzir. Compreender um gênero exige, portanto, considerar não apenas como se apresenta, mas também a atividade humana na qual esse modo de dizer se constitui.

É justamente nessa relação entre gênero e atividade que a leitura de Faraco (2009) nos ajuda a avançar. O autor afirma que "se queremos estudar o dizer, temos sempre de nos remeter a uma ou outra esfera da atividade humana" (FARACO, 2009, p. 126). A formulação reforça a perspectiva bakhtiniana de que os gêneros não existem isoladamente. Estão, assim, vinculados às atividades nas quais determinados modos de dizer ganham existência. Por isso, Faraco (2009, p. 127) afirma que "falar não é, portanto, apenas atualizar um código gramatical num vazio, mas moldar o nosso dizer às formas de um gênero no interior de uma atividade". Em outras palavras, retomando Bakhtin (2016), 'inventar' a forma do gênero a cada uso tornaria quase impossível a comunicação verbal, aí se assenta a necessidade de formas com certa estabilidade, sempre movente na relação com os usos da linguagem que materializam.

A partir desse argumento podemos compreender por que a forma, embora necessária, não é suficiente para explicar um gênero. É na articulação entre forma e atividade que a compreensão dos gêneros se distancia de uma visão puramente estrutural. Fiorin (2011, p. 69) também chama atenção para essa relação ao afirmar que "o gênero somente ganha sentido quando se percebe a correlação entre formas e atividades", ou seja, a forma não pode ser separada da atividade social em que o dizer acontece.

É justamente a partir dessa compreensão que a entrada dos gêneros na escola nos coloca diante de outra questão. Se a forma está vinculada à atividade, o que acontece quando essa forma é retirada das condições sociais em que se realiza e passa a ser apresentada ao estudante como conteúdo? A pergunta não significa negar a necessidade de ensinar regularidades. O que nos interessa é perceber em que momento essas regularidades deixam de funcionar como referências para a compreensão e passam a representar o gênero em sua totalidade, fazendo com que aquilo que é relativamente estável seja tomado como fixo.

Nesse sentido, a afirmação de Fiorin (2011, p. 60), de que "o gênero é, assim, um produto, e seu ensino torna-se, então, normativo", ganha força para nossa reflexão. O problema não está simplesmente em ensinar o gênero, mas no movimento pelo qual uma forma socialmente constituída pode ser transformada em um modelo pronto, delimitado e passível de reprodução. Quando isso acontece, a estabilidade, que poderia orientar a participação do sujeito nas práticas discursivas, corre o risco de se transformar em prescrição. Dessa maneira, em lugar de um ensino de gramática tradicional no qual a estrutura da língua se impunha como o objeto a ser palmilhado com o apoio de metalinguagem aparece um ensino voltado para os gêneros, com ares de "inovação pedagógica", mas compreendendo os gêneros como estruturas capazes de ser tanto reproduzidas quanto tratadas a partir de metalinguagem infértil. Muda-se a direção de um objeto "estrutura da língua" para um objeto "estrutura do gênero" (GERALDI, 1997, BARBOSA, 2021, SOUZA, 2025).

É a partir dessa inquietação que a discussão sobre o ensino da língua materna nos aproxima de Geraldi (2011). Ao observar que "a maior parte do tempo e do esforço gastos por professores e alunos durante o processo escolar serve para aprender a metalinguagem de análise da língua" (GERALDI, 2011, p. 37). Segundo o autor problematiza, uma tradição em que o conhecimento sobre a língua pode ocupar o lugar da própria experiência de linguagem se impõe assim. Sua crítica nos permite

retomar Bakhtin (2016) por outro caminho. Se a linguagem se realiza em enunciados concretos, ensinar sobre a língua não deveria substituir a possibilidade de participar de práticas efetivas de linguagem.

Nessa perspectiva, a aproximação entre Geraldi (2011) e Bakhtin (2016) torna-se particularmente importante quando pensamos no ensino dos gêneros. Se o estudante aprende apenas a identificar características, classificar estruturas ou reproduzir determinada composição, pode demonstrar domínio de uma forma escolarizada do gênero sem, necessariamente, compreender as condições sociais e discursivas que orientam seu funcionamento. A aprendizagem do gênero não pode ser reduzida à memorização de sua descrição, a estrutura do gênero não deveria ser o primeiro elemento a ser apresentado quando se espera o domínio efetivo de usos da linguagem que os gêneros discursivos supõem.

Essa preocupação ganha concretude nas reflexões de Bunzen (2020), quando o autor observa que "o uso do texto como pretexto para ensino de aspectos gramaticais e o enfoque na correção linguística das produções orais e escritas dos estudantes são aspectos do currículo cotidiano das escolas até os dias atuais" (BUNZEN, 2020, p. 60). A observação nos permite perceber que a simples presença do texto na sala de aula não garante, por si só, uma abordagem enunciativo-discursiva, no interior da qual o objeto fosse tratado à luz de sua emergência histórica e social. Um gênero pode estar presente no espaço escolar e, ainda assim, sua dimensão social e enunciativa permanecer em segundo plano.

Por isso, a questão não é simplesmente colocar textos, que material os gêneros, dentro da escola, mas modificar a relação estabelecida com eles, de modo que deixem de ser tomados apenas como suporte para o ensino de conteúdos linguísticos e passem a constituir objetos de reflexão sobre a linguagem em uso, considerando suas condições de produção, circulação e interação. Geraldi (2015, p. 75) considera que "a entrada do texto para a sala de aula, não mais como mera superfície textual para localizar exemplos, mas como objeto de reflexão se constituiu num

considerável avanço na didática da língua materna". Esse deslocamento é significativo para nossa reflexão porque aproxima o ensino do enunciado concreto, produzido em situações de interação e colocado por Bakhtin (2016) no centro da linguagem.

Essa perspectiva encontra continuidade quando Geraldi (2015, p. 76) situa o ensino nas práticas "de produção textual, práticas de leitura de textos e práticas de análise linguística". A linguagem passa a ser compreendida no próprio movimento de produzir, ler, interpretar e responder. Não se trata de abandonar a sistematização dos conhecimentos, mas de recolocá-la a serviço da experiência com a linguagem, evitando que o conhecimento sobre o gênero substitua a experiência discursiva que possibilita.

Ao discutir a produção textual, Geraldi (2015, p. 76-77) afirma que "o texto não é produto mecânico de aplicação de regras" e que sua produção demanda muito mais do que o conhecimento de descrições linguísticas. Essa formulação nos parece particularmente próxima da concepção bakhtiniana de linguagem, pois, embora os gêneros ofereçam formas socialmente construídas que orientam o dizer, cada enunciado é produzido em condições singulares de interação.

Para Bakhtin (2016, p. 39), "aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gêneros". Essa aprendizagem, entretanto, acontece porque participamos de situações concretas de interação. O gênero orienta o dizer, oferece referências e permite que reconheçamos determinadas situações discursivas, mas não determina integralmente o que será dito. Cada enunciado atualiza uma forma social em uma situação singular.

É essa dimensão que consideramos fundamental preservar no ensino. O estudante precisa reconhecer regularidades, mas também compreender que não existem separadas das situações em que os sujeitos as mobilizam sob a forma de textos em determinados gêneros. Machado (2010, p. 15), ao tratar dos gêneros como "formas de visão e compreensão do mundo", nos permite perceber que aprender um gênero não significa apenas dominar

uma composição, mas apropriar-se de uma forma social de dizer, interpretar e posicionar-se diante do outro.

Nesse ponto, a discussão sobre a objetificação ganha densidade. A escola precisa selecionar, organizar e sistematizar conhecimentos para torná-los ensináveis. Não nos parece, portanto, que o problema esteja nessa necessidade de sistematização. A questão surge quando a transformação do gênero em objeto de ensino faz desaparecer as condições sociais, históricas e dialógicas que o constituem. Assim, é necessário distinguir a transformação do gênero em objeto de conhecimento de sua redução a um objeto escolar fixado por características previamente determinadas (GERALDI, 2010).

Nessa redução, as características do gênero podem passar a ser tomadas como suficientes para defini-lo, fazendo com que sua forma se sobreponha às condições sociais e discursivas em que os enunciados são produzidos. O que deveria funcionar como referência para a compreensão do gênero pode, então, assumir o lugar de um modelo a ser seguido, limitando as possibilidades de produção de sentido pelos sujeitos.

É nesse ponto que a discussão sobre a circulação do conceito ganha importância para nossa reflexão. Souza (2025, p. 27) identifica "a migração conceitual para os espaços educativos, por meio dos documentos oficiais, e um conjunto de implicações importantes desse processo". O interesse dessa discussão para nosso ensaio está justamente em perceber que um conceito pode sofrer deslocamentos quando passa a circular em outro campo, com outras finalidades e outras condições de leitura.

No caso dos gêneros discursivos, esse deslocamento precisa ser observado à luz da formulação bakhtiniana que lhe dá sustentação. Souza (2025) mostra como o conceito de gênero é transformado em objeto de ensino e como determinadas categorias passam a organizar sua explicitação. Em diálogo com a perspectiva bakhtiniana que sustenta nossa reflexão, as discussões desenvolvidas por Souza (2025, p. 27) permitem aprofundar a questão da objetificação. Quando um conceito elaborado para

compreender a linguagem em sua dimensão social, histórica e dialógica passa a circular em um espaço que necessita selecionar, organizar e delimitar conhecimentos, sua apropriação pode assumir novos contornos. Não se trata de afirmar que toda passagem para o campo educacional produz necessariamente uma perda, mas de observar quais sentidos são preservados e quais podem ser reduzidos nesse processo.

Essa compreensão também modifica nossa maneira de pensar o papel do professor. Não se trata de abandonar a sistematização ou deixar o estudante sozinho diante da linguagem, mas de criar condições para que ele compreenda as regularidades dos gêneros em relação às situações concretas em que são mobilizados. Ensinar pode significar apresentar uma forma e, ao mesmo tempo, problematizar sua função, seus interlocutores, suas finalidades, suas condições de circulação e as possibilidades de resposta que ela oferece.

Isso seria muito pertinente se adotado à luz da articulação entre as práticas de leitura, produção de textos e análise linguística, sendo essa última uma etapa cujo aspecto mais interessante seria adotar uma postura de trabalho com atividades epilinguísticas primeiro, com foco na maneira como os sujeitos se inserem no trabalho com a linguagem (GERALDI, 1997). Assim seria possível realizar um trabalho com os gêneros discursivos sem que caíssemos na armadilha de tratar sempre, e em primeiro lugar, a estrutura do gênero, como se essa fosse a maneira correta de estudar a língua nessa perspectiva. As atividades metalinguísticas ocupariam lugar posterior nessa ordem de uma aula de português, inverteríamos, com isso, a ordem dada à possibilidade levantada e sustentada por Geraldi (1997) com auxílio das atividades epilinguísticas.

Em uma concepção de gêneros alinhada à tradição bakhtiniana, então, trabalhar com gêneros nas aulas de língua materna seria inscrevê-los em práticas sociais relevantes nas quais possam figurar como "correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem" (BAKHTIN, 2016, p. 20). Adotada essa perspectiva de linguagem percebemos o gênero

carregando aquilo que foi construído historicamente, mas que se renova quando entra em novas situações de uso. É nessa mesma direção que Geraldi (2015, p. 79) retoma essa dimensão histórica e dinâmica ao afirmar que "os gêneros carregam a memória das interações passadas e, ao mesmo tempo, no presente, se renovam em cada uso".

Desse modo, é justamente essa relação entre memória e renovação que não pode desaparecer quando o gênero chega à escola segundo entendemos atrelados à perspectiva dialógica. Se ensinamos apenas aquilo que já foi estabilizado, corremos o risco de

> [...] apresentar o gênero" como algo encerrado em sua própria forma. Se, ao contrário, reconhecemos que cada novo enunciado atualiza aquilo que foi construído anteriormente, o ensino pode tornar-se espaço de apropriação e também de "produção de novos sentidos (GERALDI, 1997).

Assim, ensinar gêneros discursivos implica lidar com uma tensão que não precisa ser eliminada, marcada pela necessidade de sistematizar conhecimentos diante da natureza dinâmica da linguagem. Essa tensão envolve a coexistência entre formas relativamente estáveis de enunciados singulares, bem como entre aquilo que pode ser planejado e aquilo que emerge no acontecimento da interação. Entendemos, portanto, que o desafio não está em resolver essa tensão, mas em sustentá-la pedagogicamente, sem permitir que uma dessas dimensões apague a outra.

É assim que compreendemos o processo de transformação dos gêneros em objetos de ensino. Embora o objeto de ensino possa ser necessário, ele não precisa tornar-se estático, pois a sistematização pode favorecer a aprendizagem, mas não deveria substituir a experiência. Nessa perspectiva, a forma pode orientar o estudante sem funcionar como uma receita, permitindo que o gênero seja estudado em suas regularidades sem perder a relação

com as práticas sociais nas quais essas regularidades ganham sentido.

A partir dessa compreensão, a própria noção de aprendizagem, em Geraldi (2015, p. 78), nos ajuda a pensar em outra possibilidade. Uma escola centrada nas práticas, aberta às aprendizagens e que valoriza mais o "processo" do que o "produto" estabelece uma relação diferente com o texto. Essa compreensão se aproxima daquilo que Bakhtin (2016) nos permite perceber, pois aprender a linguagem não é apenas reconhecer formas, mas participar de situações em que essas formas ganham vida e sentido.

É nessa aproximação entre sistematização e experiência que o trabalho pedagógico pode encontrar outro caminho. O professor pode apresentar as regularidades de um gênero, mas também colocá-las em relação com situações concretas de uso. Pode trabalhar aspectos linguísticos, mas sem transformar o texto em simples pretexto para a gramática. Pode orientar a produção textual, mas sem pressupor que todos os dizeres devam resultar em um mesmo produto.

Por isso, a pergunta que orienta este ensaio não encontra uma resposta definitiva. Como ensinar aquilo que se constitui no movimento da linguagem sem interromper esse movimento? A questão permanece porque também permanece a tensão entre aquilo que a escola precisa sistematizar e aquilo que a linguagem, em sua natureza dialógica, produz de maneira singular. Não se trata, portanto, de escolher entre a linguagem viva e o objeto de ensino, mas de pensar como essa passagem pode ser realizada sem apagar a natureza discursiva dos gêneros.

Portanto, se Bakhtin (2016) nos ensina que a linguagem se realiza na vida e que os gêneros organizam nossas formas de participação social, o desafio do ensino está em fazer com que sua entrada na escola não represente uma ruptura com essa dimensão. Ensinar gêneros discursivos não significa retirar deles a vida que os constitui, mas criar condições para que o estudante reconheça suas regularidades sem reduzi-las a fórmulas. Nesse sentido, trata-

se de transformar o gênero em conhecimento sem transformá-lo em modelo fechado, preservando sua relação com as práticas sociais e, ao mesmo tempo, possibilitando que cada estudante encontre, nessas formas historicamente construídas, condições para produzir seus próprios dizeres. É nessa articulação entre estabilidade e renovação, entre sistematização e experiência, que encontramos uma possibilidade de ensinar aquilo que se constitui no movimento da linguagem sem interromper esse movimento.

Referências

BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. 1. ed. 34. São Paulo, 2016.

BARBOSA, J. P. Gêneros do discurso e ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa: das práticas aos objetos e habilidades. In: BUNZEN, C. (Org.). *Pedagogização dos gêneros no contexto brasileiro: críticas, possibilidades e desafios*. Recife: Pipa Comunicação, 2021. p. 107-142.

BUNZEN, C. Algumas notas sobre o tratamento da oralidade na Base Nacional Comum Curricular dos anos finais do Ensino Fundamental. In: SOUZA, S.; RUTIQUEWISKI, A. (Org.). *Ensino de língua portuguesa e Base Nacional Comum Curricular: propostas e desafios (BNCC, ensino fundamental II)*. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2020. (Coleção Estudos Críticos em Linguagens). p. 53-89.

FARACO, C. A. *Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola, 2009.

FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Contexto, 2011.

GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. São Paulo: Ática, 2011.

GERALDI, J. W. *A aula como acontecimento*. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

MACHADO, I. *Bakhtin: conceitos-chave*. Organização Beth Brait. São Paulo: Contexto, 2010.

SOUZA, N. B. Ensino de gêneros discursivos: um olhar para migrações teóricas, condições de leitura e circulação das ideias científicas. *Revista Latinoamericana de Estudos do Discurso*, Brasília, Brasil, v. 25, n. 1, p. 26-42, 2025. DOI: 10.35956/v.25.n1.2025.p.26-42. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/raled/article/view/55434. Acesso em: 6 set. 2026.

“EU PENSEI SOZINHO, MAS PARECE QUE FALEI TAMBÉM”: ENTRE A MESA, A ESCRITA E A VOZ

Lucas Carlos de Souza PEIXOTO[54]

Resumo

ste texto retoma o processo de criação e de apresentação do poema “Happy hour de sexta-feira depois da aula”, escrito a partir da proposta “Na mesa do bar”, do Projeto Âmago. Parto da experiência concreta que antecedeu a escrita: a chegada a Florianópolis, as noites de sexta-feira com colegas da pós-graduação, a tentativa de construir vínculos em uma cidade nova e, posteriormente, uma situação em um bar que tornou mais visível a dificuldade de acompanhar muitas vozes e estímulos ao mesmo tempo. O objetivo é compreender como essa experiência participou das escolhas de composição do poema e como a presença de um interlocutor imaginado e, depois, de uma plateia efetiva interferiu na criação. A reflexão aproxima o percurso de criação das discussões de Lima (2018), Mello (2023) e Volochínov (2013), especialmente no que diz respeito ao ato situado, à autoria, à relação entre forma, posição e valores e à constituição social da enunciação. Ao acompanhar as diferentes versões do poema, observo que a experiência não foi simplesmente transformada em conteúdo: ela passou a funcionar como princípio de composição, aparecendo na acumulação, nas interrupções, nos deslocamentos, nas escolhas de oralidade, no ritmo e nas rimas acrescentadas para a recitação. O sarau acrescentou uma nova etapa ao acontecimento: o poema saiu da segurança da página, encontrou outros corpos e

[54]Professor da de educação básica da SEECT- PB, Mestrando em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGL/UFSC). E-mail: lucaspeixoto@professor.pb.gov.br.

outras vozes e retornou a mim transformado pelas respostas recebidas.

Palavras-chave: Arquitetônica. Criação poética. Experiência. Dialogismo. Responsividade.

Introdução

Cheguei a Florianópolis em 7 de março de 2026. As aulas do mestrado começaram dois dias depois. Eu ainda não conhecia a cidade, não tinha um ciclo de amigos e, nos primeiros meses, nem sabia direito o que valeria a pena conhecer por aqui. Os fins de semana eram, muitas vezes, solitários. Não me sentia animado para sair sozinho e acabava ficando em casa.

As sextas-feiras foram uma exceção. Depois das aulas da pós-graduação, eu e alguns colegas começamos a ir ao Bar Bugio, na Trindade. Não havia ali nenhum grande acontecimento. Era sair da aula, sentar, conversar, tomar chope. Justamente por isso aquilo foi ganhando importância. Aos poucos, virou uma espécie de tradição que eu esperava durante a semana. Era uma maneira de encontrar aquelas pessoas fora da sala de aula, dos grupos de pesquisa e das atividades do projeto de extensão. Para mim, naquele momento de chegada à cidade, era também uma forma de pertencimento.

Quando o Projeto Âmago propôs o bloco temático "Na mesa do bar", eu já tinha, portanto, uma experiência de mesa. Não necessariamente a mesa específica que depois apareceria no poema, mas uma experiência de sexta-feira, conversa, bebida e tentativa de construir vínculos em uma cidade nova.

O Âmago, segundo me contou seu idealizador, Afonso Baldez, havia começado em 2023 como uma oficina de escrita poética e, aos poucos, se transformado em uma comunidade. Os encontros, os espaços presenciais e as atividades em torno da poesia foram criando um lugar em que escrever também significava encontrar outras pessoas. Os blocos temáticos dos saraus surgiram posteriormente como uma forma de oferecer um

ponto de partida comum para diferentes poetas. Receber "Na mesa do bar" significava, então, entrar em mais uma situação de interlocução.

Eu já havia enviado os poemas que pretendia apresentar no sarau e, a princípio, nem sabia se escreveria outro. A temática ficou alguns dias sem uma direção clara. Eu tinha diante de mim uma mesa de bar como proposta, mas ainda não tinha encontrado o que dizer a partir dela.

Em 25 de agosto, participei de outro encontro em um bar da cidade, voltado à prática de línguas estrangeiras e ao conhecimento de novas pessoas. Havia vários grupos, várias conversas acontecendo ao mesmo tempo e pessoas que eu não conhecia. Eu queria participar, mas encontrava dificuldade para entrar nas interações e acompanhar o que acontecia ao redor. Em determinado momento, um rapaz veio falar comigo. Durante a conversa, falei sobre essa dificuldade e agradeci por ele ter se aproximado. Foi a partir daquela situação que "Na mesa do bar" deixou de ser somente uma proposta e começou a encontrar uma cena.

Nos dias seguintes, alguns versos apareceram antes que eu tivesse propriamente decidido escrevê-los. Vieram o rapaz de saia, o All Star, as músicas, o gato, o garçom, o chope, lembranças de João Pessoa e pensamentos que pareciam não ter relação entre si. Na madrugada de 28 de agosto, peguei o celular e comecei a escrever. Escrevi, reli e reescrevi durante algumas horas. E, enquanto fazia isso, aconteceu uma coisa importante: comecei a pensar não apenas no que queria dizer, mas no que queria que acontecesse com quem ouvisse.

É desse percurso que parto. Não quero reconstruir a criação como se fosse possível voltar ao momento original e descobrir uma explicação definitiva para cada escolha. O que faço é olhar novamente para o caminho percorrido, colocando lado a lado aquilo que vivi, as versões do poema, a preparação para a apresentação e as respostas que recebi depois dela.

É também nesse sentido que este trabalho se aproxima da proposta do Eixo 3 – Arquitetônica da Criação Estética. O que me interessa não é apenas contar a história de como um poema foi escrito, mas observar como experiência, forma, posição, vozes, interlocutor e materialidade foram se articulando durante o acontecimento da criação.

1 Antes do poema: uma mesa que já existia

A criação do poema não começou quando abri o bloco de notas do celular. Antes da escrita material, havia uma experiência que já vinha sendo construída nas sextas-feiras e que depois encontrou uma situação mais imediata.

Essa percepção me faz pensar naquilo que Lima (2018) discute a partir de Bakhtin: o ato não pode ser separado de sua realização concreta. O ato é único, irrepetível, situado, e nele se articulam sentido, realização, posição e responsabilidade. Não existe, nessa perspectiva, um sujeito que primeiro observa a realidade de fora e somente depois decide o que fazer com ela. O sujeito participa do acontecimento e é a partir desse lugar que pode responder.

Quando olho para "Na mesa do bar", vejo algo parecido. A proposta veio de outras pessoas. Eu não a escolhi. Ela chegou como uma palavra já colocada em circulação e encontrou uma experiência que eu vinha vivendo. Durante alguns dias, nada aconteceu. A temática estava ali, mas ainda não havia um projeto de dizer.

Talvez a situação de 25 de agosto tenha sido importante justamente porque fez com que a proposta encontrasse uma experiência concreta. Eu estava em uma mesa com pessoas desconhecidas, querendo conversar e, ao mesmo tempo, sem conseguir acompanhar facilmente tudo o que acontecia. O encontro não era simplesmente o assunto do poema. Ele alterou a maneira como passei a pensar o próprio tema.

Lima (2018) chama atenção para a unidade entre conteúdo-sentido, expressão material e tonalidade emocional-volitiva no ato. Essa formulação me ajuda a compreender por que não consigo separar, na criação, aquilo que aconteceu da maneira como procurei transformá-lo em linguagem. Não havia primeiro uma experiência pronta para depois receber uma forma. A forma foi justamente o modo que encontrei para responder à experiência.

A pergunta que apareceu durante a escrita foi simples: e se eu não apenas contasse a confusão, mas tentasse fazer o outro experimentar um pouco dela? Essa pergunta mudou o caminho do poema. A experiência de excesso deixou de funcionar somente como assunto e começou a funcionar como princípio de composição. Eu precisava pensar em como uma pessoa que lesse ou ouvisse o poema poderia perceber alguma coisa daquela multiplicidade.

Isso também deslocou minha atenção para o interlocutor. Eu não estava escrevendo no vazio. Eu imaginava alguém ouvindo. Imaginava uma pessoa tentando acompanhar a mudança de assunto, percebendo uma música aparecer, depois outra, depois uma preocupação completamente deslocada. O projeto de dizer foi sendo construído nessa relação entre o que eu tinha vivido, o que queria colocar em linguagem e o que desejava provocar no outro.

2 Quando a experiência começa a virar forma

Em algum momento, comecei a perceber que o poema precisava produzir, pela própria forma, aquilo que eu estava tentando dizer. A primeira escolha aparece logo na contagem da mesa:

A mesa tem cinco.
Não, seis.
Não, oito.
De onde vem esse povo? (PEIXOTO, 2026)

A contagem poderia ser somente uma informação. Mas, organizada dessa maneira, ela não deixa a percepção se estabilizar. Cinco não é cinco. Seis também não. O número seguinte também não resolve a situação. O que aparece é o movimento de perceber, corrigir, perceber novamente. Não me interessava, portanto, registrar quantas pessoas realmente estavam ali. O que me interessava era que a forma desse a sensação de que a mesa não cabia inteira em uma única percepção.

A mesma coisa acontece quando o olhar encontra o rapaz de saia, depois o All Star e, a partir dele, uma música:

À minha esquerda estão falando de linguística,
à frente, alguém levou gaia,
à direita, tem um rapaz de saia e calçando All Star.
"Estranho é gostar tanto do seu All Star azul..."
Eita, ia ser massa se tocassem essa música.
Mas tão trocando samba, e nessa roda de bamba, num cabe All star. (PEIXOTO, 2026)

Uma coisa chama outra. A lembrança produz uma expectativa e a expectativa é imediatamente atravessada pelo que está acontecendo de fato. O poema não precisa explicar que existe uma associação entre elementos. Ele procura realizar essa associação.

Essa é uma das coisas que mais me interessam quando releio o texto: a experiência não ficou apenas representada. Ela foi transformada em procedimento.

Em outro momento, enquanto a mesa continua acontecendo, surge uma preocupação com o gato:

eu quero participar mas minha mente atrapalha
e eu tenho que botar comida pro gato.
Será que eu deixei a porta aberta? (PEIXOTO, 2026)

O gato não pertence à cena imediata do bar. Mas pertence ao acontecimento do pensamento. A conversa continua, a música continua, as pessoas continuam chegando e saindo, e, ao mesmo tempo, uma preocupação doméstica aparece. Não existe uma passagem explicativa entre uma coisa e outra.

Essa coexistência entre o que acontece fora e o que acontece no pensamento tornou-se parte da arquitetônica do poema. Há um tempo exterior, marcado pela mesa, pelas pessoas, pela música e pelo garçom. Há também um tempo do pensamento, que se desloca, volta, associa e interrompe.

A própria materialidade da linguagem participa dessa construção. "Tão", "num sei", "eita", "oxente", "caba" e outras formas próximas da oralidade não foram colocadas no texto para representar uma fala de maneira neutra. Elas ajudam a construir uma voz. Ajudam também a aproximar o poema da situação para a qual ele estava sendo imaginado: uma situação em que eu precisaria dizer aquelas palavras em voz alta.

É aqui que a discussão de Volochínov (2013) se torna especialmente produtiva. Ao discutir a enunciação, ele mostra que situação e auditório participam de sua constituição e que entonação, seleção e disposição das palavras não são elementos exteriores ao sentido. A situação e o auditório interferem na maneira como a enunciação se organiza (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 174-175). No meu caso, isso ajuda a compreender por que a oralidade não foi apenas uma característica posterior do poema. Ela começou a entrar na escrita antes da apresentação. Eu já escrevia imaginando a voz.

A forma também foi sendo pensada pelo ritmo. Alguns trechos são longos, acumulam informações e parecem não dar tempo suficiente para respirar. Outros são curtos:

O chope é bom.
Gosto de laranjada.
Bora brindar a mais uma semana encerrada! (PEIXOTO, 2026)

A alternância entre acumulação e brevidade cria apoios diferentes para a leitura. Na quarta e última versão, acrescentei mais rimas. Não queria transformar o poema em uma composição rigidamente rimada. Queria pequenas recorrências sonoras que me ajudassem a sustentar a voz e que dessem ao texto uma espécie de trilho para a recitação. Reescrever, nesse processo, não foi simplesmente corrigir o que estava escrito. Cada versão foi uma nova decisão sobre como eu queria que o poema acontecesse.

3 Forma, posição e arquitetônica

Talvez aqui esteja o ponto em que a noção de arquitetônica fica mais concreta para mim. Não penso a arquitetônica como um desenho que eu tinha pronto antes de começar a escrever. Ela foi aparecendo justamente nas relações entre experiência, forma, voz, posição e interlocutor.

Mello (2023) ajuda a deslocar a ideia de forma como algo transparente. Ao discutir a escritura, a autora a apresenta como uma prática de responder à vida e à cultura em atos únicos e responsáveis. Mais adiante, ao problematizar as formas padronizadas da escrita acadêmica, chama atenção para o fato de que toda forma está comprometida com valores e posições, e pergunta quem fala através daquilo que escrevemos (MELLO, 2023, p. 38, 41-42).

Embora Mello esteja discutindo a escritura nas ciências humanas, essa reflexão me interessa também quando penso na criação do poema. A forma não apareceu depois do conteúdo. A forma foi parte da resposta que eu consegui dar à experiência.

Por isso, não consigo dizer simplesmente que "vivi uma situação" e depois "escrevi sobre ela". O que aconteceu foi mais confuso. Algumas coisas da experiência ficaram, outras

desapareceram, outras foram exageradas, outras foram reorganizadas. Uma pessoa virou personagem de um pensamento. Uma música puxou outra. Uma lembrança de João Pessoa apareceu em Florianópolis. O gato entrou no bar sem jamais ter estado lá.

É justamente nessa passagem que percebo a criação como uma tomada de posição. Eu escolhi o que seria visto. Escolhi o que seria ouvido. Escolhi o que ficaria sem explicação. Escolhi também aquilo que o poema admitiria não saber.

Esse último aspecto aparece de modo forte na relação com as outras pessoas da mesa. Eu observo, interpreto, imagino, desejo. Mas não tenho acesso completo ao que elas pensam.

> A moça da outra mesa chorando.
> Parece que terminou com a namorada.
> enquanto o rapaz de saia ri em total descontração.
> Alguém perguntou do show de num sei quem,
> que vai ser num sei quando, num sei onde. (PEIXOTO, 2026)

Eu não sei se terminou mesmo. Não sei qual foi a história. Não sei nem exatamente o que foi dito sobre o show. O "num sei" não é apenas uma marca de linguagem coloquial. Ele também marca um limite da minha posição diante do outro. Essa dimensão é importante porque a mesa não é composta apenas por aquilo que eu consigo compreender. Ela é formada também por aquilo que permanece fora do meu alcance.

4 As palavras que já estavam na mesa

Quando releio o poema, percebo que ele nunca foi tão solitário quanto poderia parecer. A proposta "Na mesa do bar" veio de outras pessoas. As sextas-feiras eram vividas com colegas. A situação de agosto envolveu pessoas desconhecidas. As músicas trouxeram palavras que já existiam antes do poema. Algumas expressões vieram de outros lugares, de outras conversas, de outras experiências.

Volochínov (2013) ajuda a perceber esse aspecto quando insiste na relação entre a enunciação e a situação social em que ela acontece. A palavra não se explica sozinha. A situação, o interlocutor e as avaliações que circulam entre os participantes interferem na construção do enunciado. Em sua discussão sobre a enunciação artística, o autor também recusa a ideia de uma obra isolada do acontecimento vivo da relação artística (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 223-224).

No poema, isso aparece de maneira muito visível nas músicas. Elas não são apenas referências. Entram como vozes que atravessam o pensamento.

A lembrança de uma música leva a outra. Uma música que toca no bar interrompe outra que eu gostaria de ouvir. Depois aparece Seu Pereira, e a lembrança de João Pessoa se mistura à mesa de Florianópolis. A memória não funciona como um arquivo organizado. Ela entra no presente e muda o que estou percebendo.

Há também momentos em que nem eu sei exatamente para quem estou falando. Quando digo: "Oxente, tão tocando Seu Pereira!/ 'Essa banda é lá de João Pessoa,'" não há um interlocutor claramente definido. Eu poderia estar falando com alguém da mesa, com quem reconhecesse a banda, com quem simplesmente estivesse por perto ou, talvez, com ninguém em particular. O que importa, nesse momento, não é apenas o que digo, mas a própria incerteza sobre para quem aquilo é dirigido. O poema registra essa situação:

> eu falo não sei pra quem
> pra todo mundo, talvez, pra ninguém,
> pra quem ouviu, pra quem não ouviu,
> pra quem entendeu ou fingiu
> porque eu, eu mesmo, já não tô entendendo é mais nada.
> (PEIXOTO, 2026)

Essa passagem também me faz pensar na relação entre a enunciação e o auditório. Volochínov (2013) chama atenção para o fato de que a situação e o auditório participam da construção da enunciação, inclusive da escolha e da disposição das palavras. No

poema, entretanto, essa relação aparece de maneira instável: há uma fala, mas não há uma definição segura de quem a recebe. A própria indefinição do interlocutor passa a fazer parte da cena que o poema constrói.

5 O outro que eu imaginava

Durante a escrita, eu comecei a imaginar o público antes de conhecer o público. Pensava em quem ouviria. Pensava nos momentos em que as pessoas poderiam rir. Pensava onde seria preciso respirar. Pensava na velocidade. Pensava em como fazer uma determinada associação aparecer antes que outra pudesse ser totalmente compreendida. Eu estava, de algum modo, ensaiando o encontro enquanto ainda escrevia.

Essa antecipação me parece importante para pensar a autoria. Mello (2023) insiste que a escritura não é uma forma neutra ou transparente de transportar um conteúdo. A forma é também posição. Ela participa da maneira como nos colocamos diante do mundo e daqueles com quem dialogamos (MELLO, 2023, p. 41-42). No poema, essa posição aparece também na maneira como eu trato o outro. Eu olho para as pessoas, invento possibilidades, sinto desejo, interpreto cenas e, logo depois, reconheço que posso estar errado.

Há uma passagem em que isso fica ainda mais evidente:

> Me volto pra mesa,
> não sei do que tão falando,
> nem sequer tô ouvindo
> mas ele ta me olhando,
> esperando alguma reação
> Eu sorrio e aceno
> concordando com alguma coisa
> mas na realidade só tô pensano
> nos lábios dele vermelhos, brilhantes bonitos…
> Eu acho que eu beijaria…Será? (PEIXOTO, 2026)

Eu preciso responder, mesmo sem ter certeza do que está sendo dito. Sorrio. Aceno. Concordo com alguma coisa. A resposta acontece antes de uma compreensão completa. Lima (2018), ao discutir o ato em Bakhtin, destaca justamente seu caráter de participação e responsabilidade. O sujeito não ocupa um lugar exterior ao acontecimento. Ele age a partir de um lugar único e responde a partir dele. Quando penso nessa cena agora, percebo que ela é quase uma pequena síntese do poema: estar com o outro exige responder mesmo quando não se possui o controle da situação.

E talvez o poema também tenha sido uma resposta desse tipo. Eu não sabia exatamente o que fazer com aquela experiência. Não sabia se ela seria compreendida. Mesmo assim, escrevi.

6 Reescrever, rimar, ensaiar

O poema passou por versões diferentes. Cada uma delas me permitiu perceber alguma coisa que ainda não estava funcionando como eu queria. No que tange à quarta e última versão, criada a partir dos ensaios para a apresentação, houve a mudança de versos para incluir mais rimas. Essa decisão ajudou a criar apoios para a voz. Algumas palavras começaram a chamar outras. O ritmo ficou mais fácil de sustentar. Nesse momento, percebi que estava escrevendo para uma situação concreta que ainda não havia acontecido: a apresentação.

Há poemas meus em que a organização visual da página é muito importante. Neles, a leitura silenciosa participa fortemente da experiência. "Happy hour", ao contrário, foi sendo construído com a voz em mente. Eu queria que o poema funcionasse quando lido e quando ouvido.

Essa diferença me deixou nervoso.

A escrita sempre me ofereceu uma certa proteção. Eu podia escrever alguma coisa e não precisava ver imediatamente o rosto de quem lia, principalmente por não saber se alguem lia, já que os poemas sempre foram postados em páginas na internet.

Inicialmente em blogue que depois foi refeito dentro do Facebook, cujo título é Sussurros, Suspiros e Cantos. No sarau, essa distância desapareceu.

Eu estaria ali para ouvir as risadas. Para perceber o silêncio. Para interpretar uma expressão de confusão. Para imaginar uma crítica antes mesmo que ela fosse feita. Isso me dava medo porque eu sabia que o poema tinha sido construído com uma intenção muito específica. Eu queria produzir no outro alguma coisa daquela experiência de excesso. E havia a possibilidade de não conseguir.

Ensaiar ajudou. Ensaiar algumas vezes me permitiu perceber que a passagem do texto para a voz não era um detalhe posterior. Era outra etapa da criação. Eu precisava descobrir onde respirar, onde acelerar, onde deixar uma palavra cair e onde sustentar uma pausa. A criação, nesse ponto, já não estava somente na escrita.

7 Quando o poema deixa de ser só meu

Depois da apresentação, aconteceu uma coisa que eu não poderia produzir sozinho: o poema voltou para mim na forma das respostas de outras pessoas. No vídeo da apresentação, percebi risadas em momentos que eu esperava que provocassem essa reação. Houve identificação. Houve também interpretações que eu não havia planejado. Uma pessoa entendeu o poema como a fala de alguém bêbado. Outra leitura percebeu a desorganização que eu queria produzir e associou a experiência a uma condição pessoal. Nenhuma dessas leituras era exatamente aquilo que eu havia imaginado como "a" leitura do poema.

E foi justamente aí que comecei a entender melhor o que tinha acontecido.

Eu havia passado boa parte da criação tentando controlar o efeito do texto. Escolhia palavras pensando no que o outro poderia sentir. Planejava a velocidade. Imaginava risadas. Pensava nas pausas. Mas, quando o poema encontrou outras pessoas, ele deixou

de estar sob meu controle. A resposta do público não foi um detalhe acrescentado depois. Ela passou a fazer parte da história do poema.

É aqui que a discussão de Lima (2018) sobre autoria e responsabilidade volta a fazer sentido para mim. O ato é realizado por alguém situado, mas não se fecha nessa pessoa. Ele se realiza na relação com o outro. A resposta que recebi não apagou aquilo que eu tinha pretendido fazer, mas mostrou que a obra poderia produzir sentidos que eu não havia previsto. Talvez esse tenha sido o momento em que o poema deixou de ser somente meu.

Também houve uma aproximação com o grupo de poetas. Eu tinha ido ao sarau para apresentar um texto, mas saí de lá com a sensação de que havia participado de uma experiência coletiva de exposição. Cada pessoa que subia ao palco colocava alguma coisa de si em circulação. Havia uma vulnerabilidade compartilhada.

Nesse sentido, o Âmago acabou produzindo para mim algo que ultrapassou o exercício de escrever. Tornou-se um espaço de encontro. A poesia funcionou como uma forma de aproximar pessoas que talvez não tivessem se encontrado de outra maneira.

Isso também me faz voltar às sextas-feiras do Bar Bugio. A mesa que aparece no poema não é uma mesa única. Ela é feita de várias mesas, de várias noites, de várias tentativas de estar com outras pessoas.

8 Uma escrita que olha para trás

Há uma diferença entre escrever o poema e escrever sobre o poema. Quando escrevi "Happy hour", eu não sabia que um dia estaria tentando compreender por que fiz determinadas escolhas. Eu simplesmente fazia escolhas. Agora, olhando para trás, começo a perceber relações que não eram tão claras durante a criação. Por isso, não quero transformar este texto em uma explicação definitiva do poema. A própria escrita deste trabalho modifica a maneira como compreendo o processo. Ao escrever sobre a criação, eu também recrio uma narrativa sobre ela.

Mello (2023) me interessa especialmente nesse ponto porque sua discussão sobre escritura questiona a transparência das formas de escrita e chama atenção para a posição de quem escreve. Se a forma também carrega valores, então a escolha de escrever este texto em primeira pessoa não é apenas uma preferência de estilo. É parte da maneira como assumo minha posição diante do objeto que estou analisando.

Não quero esconder que o poema nasceu de uma experiência vivida por mim e nem transformar essa experiência em um exemplo abstrato de uma teoria. Ao mesmo tempo, também não quero fazer da experiência uma explicação total do poema. O que posso dizer é mais simples. Vivi a situação de excesso de estímulos e de dificuldade de acompanhar o que acontecia ao redor por diversas vezes ao longo da vida e essas experiências fazem parte da constituição de quem sou e como interajo com outras pessoas. Me obrigaram a criar estratégias de sobrevivência social. Durante a escrita, procurei encontrar uma forma que não apenas falasse delas, mas que produzisse alguma coisa delas no outro.

Isso é diferente de afirmar que uma determinada forma poética corresponde a uma determinada condição pessoal. O poema é uma realização situada, não uma fórmula.

É também por isso que a forma deste próprio trabalho importa. Eu poderia tentar apagar completamente a narrativa e apresentar apenas uma sequência de conceitos e análises. Mas isso produziria uma distância que não corresponde ao modo como compreendo o próprio processo. Se o que estou analisando é um acontecimento situado, parece coerente que a escrita também assuma sua situação.

Considerações finais

Quando penso hoje no processo de criação de "Happy hour de sexta-feira depois da aula", vejo que o poema não nasceu de uma ideia isolada. Ele nasceu de encontros.

Primeiro, do encontro com uma cidade nova e com a necessidade de construir vínculos. Depois, das sextas-feiras depois

da aula, que se transformaram em uma pequena tradição de convivência. Depois, do encontro com a proposta "Na mesa do bar". E, finalmente, de uma situação específica em que estar entre pessoas tornou mais visível uma experiência de excesso e dificuldade de acompanhar muitas vozes ao mesmo tempo.

A experiência não foi simplesmente colocada dentro do poema. Ela foi reorganizada pela forma. A contagem instável, as mudanças bruscas de assunto, os pensamentos deslocados, as músicas, a oralidade, as repetições, as rimas e o ritmo foram maneiras que encontrei para transformar uma experiência em acontecimento estético. E aqui, reconheço a arquitetônica do poema. Ela não está apenas na disposição gráfica dos versos. Está nas relações entre o que vivi, aquilo que escolhi mostrar, as vozes que entraram no texto, o outro que imaginei e a voz com que depois recitei o poema. A forma foi também uma posição.

Ao escrever "Happy hour", eu não apenas contei o que havia acontecido. Eu escolhi olhar para uma mesa a partir de um determinado lugar. Escolhi mostrar a dúvida, o desejo, o deslocamento, a memória, a tentativa de participar e também aquilo que eu não conseguia compreender.

O poema também me mostrou que a criação não termina quando a escrita termina. A quarta versão, as rimas, os ensaios, a respiração, as pausas e a apresentação foram outras etapas de um mesmo acontecimento.

E depois veio o público.

As respostas que recebi não estavam completamente previstas. Algumas confirmaram aquilo que eu esperava. Outras produziram sentidos diferentes. O poema voltou para mim transformado por essas respostas.

Talvez seja por isso que o verso "Eu pensei sozinho, mas parece que falei também" tenha se tornado, para mim, mais do que um verso. Ele acabou dizendo alguma coisa sobre o próprio processo ao revelar um pensamento privado que se tornou palavra. A palavra ganhou forma, encontrou uma voz e outras pessoas.

A mesa do bar deixou de ser apenas o cenário de uma experiência. Tornou-se o lugar em que vida, linguagem, memória, desejo, solidão, convivência e criação se encontraram. A arquitetônica não aparece como uma estrutura que eu tinha pronta antes de criar. Ela foi se constituindo no acontecimento: na relação entre experiência e forma, entre autor e interlocutor, entre as palavras que já existiam e as que foram reorganizadas naquela situação, entre o texto escrito e a voz que depois o colocou novamente em circulação. A criação, então, não foi apenas uma maneira de dizer o que aconteceu. Foi uma maneira de fazer da experiência um encontro.

Referências

LIMA, Sandra Mara Moraes. *Sujeito em Bakhtin: autoria e responsabilidade*. PERcursos Linguísticos, Vitória, v. 8, n. 19, p. 59-76, 2018.

MELLO, Marisol Barenco de. O autor-pesquisador como princípio ideológico da forma: ética, estética e conhecimento nas ciências humanas. In: COSTA E LOPES, Ana Lúcia Adriana; NEVES, Liliane; MELLO, Marisol Barenco de (org.). *Isto não é um livro de metodologia*: a escritura de pesquisa como ato ético e estético. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. p. 37-72.

PEIXOTO, Lucas Carlos de Souza. *Happy hour de sexta-feira depois da aula*. 2026. Poema. Manuscrito.

VOLOCHÍNOV, Valentin. A construção da enunciação e outros ensaios. *Organização, tradução e notas de João Wanderley Geraldi*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

CRIAÇÃO ESTÉTICA E PRODUÇÃO DE SENTIDOS NOS PÔSTERES DE THE HANDMAID'S TALE: UMA ANÁLISE VERBO-VISUAL SOB A PERSPECTIVA BAKHTINIANA

Laura Filla MELLO[55]

Resumo
Este artigo tem como objetivo analisar a produção de sentidos nos pôsteres da série The Handmaid's Tale, compreendendo-os como enunciados verbo-visuais constituídos por escolhas estéticas e atravessados por relações ideológicas, sociais e históricas. Fundamentado nas contribuições de Mikhail Bakhtin, Beth Brait e Augusto Ponzio, o estudo adota uma abordagem qualitativa, baseada na análise de seis pôsteres de divulgação, correspondentes às seis temporadas da série. Durante a análise, observou-se que tais materiais extrapolam sua função promocional, configurando-se como espaços de produção de sentidos que refletem e refratam questões sociais, como controle, opressão e resistência. Ademais, identifica-se uma progressão na representação verbo-visual da protagonista ao longo das temporadas, passando da submissão e do controle à ruptura, à reconstrução identitária, à resistência e, por fim, à consciência e estratégia. Conclui-se que a articulação entre linguagem verbal e visual, escolhas estéticas e contexto social, mediada pela alteridade, evidencia os pôsteres como enunciados valorativamente orientados e como espaços de disputa ideológica e construção de sentidos.
Palavras-chave: Verbo-visualidade. Criação estética. Produção de sentidos. Alteridade. Ideologia.

55 Bacharel em Direito pela PUCPR; Licenciada em Letras Português e Mestranda em Estudos de Linguagens pela UTFPR-CT; E-mail: lauramello@aluno.utfpr.edu.br.

Introdução

A opressão social, a submissão e o controle dos corpos femininos na contemporaneidade são assuntos que se encontram constantemente em pauta, principalmente no que diz respeito à violência contra a mulher em âmbito global. Assim, a série The Handmaid's Tale, ao abordar temáticas relacionadas ao controle do corpo feminino, poder, opressão e resistência, configura-se como um importante objeto de reflexão sobre questões vivenciadas cotidianamente pelas mulheres, demonstrando como discursos ideológicos se materializam em diferentes formas de linguagem.

Os pôsteres de divulgação constituem materialidades particularmente relevantes, uma vez que não se limitam à apresentação promocional da obra audiovisual, mas organizam verbal e visualmente escolhas estéticas capazes de antecipar valores, conflitos e posicionamentos presentes na narrativa. Enquanto enunciados verbo-visuais, esses materiais articulam elementos como composição, enquadramento, cores, expressões, símbolos e linguagem verbal, participando da construção de sentidos e da representação das personagens. Sob uma perspectiva bakhtiniana, tais escolhas não são neutras, pois a produção discursiva encontra-se atravessada por relações sociais, históricas, ideológicas e valorativas.

O presente trabalho parte do seguinte questionamento: de que modo as escolhas estéticas e verbo-visuais presentes nos pôsteres da série "*The Handmaid's Tale*" constroem sentidos e participam da transformação da representação da protagonista ao longo das temporadas?

O objetivo geral da presente pesquisa consiste em analisar a produção de sentidos nos pôsteres da série, considerando a articulação entre linguagem, materialidade, alteridade e escolhas estéticas. Os objetivos específicos consistem em: I) compreender a materialidade discursiva, considerando linguagem, signo e enunciado; II) aprofundar as relações entre alteridade, ideologia e produção de sentidos; III) discutir a criação estética e o

posicionamento axiológico sob a perspectiva bakhtiniana; IV) contextualizar aspectos relevantes da série The Handmaid's Tale; V) analisar os pôsteres selecionados, observando a transformação da representação verbo-visual da protagonista ao longo das temporadas.

O presente trabalho caracteriza-se como uma pesquisa de natureza básica, com abordagem qualitativa e método dedutivo, utilizando como técnica a documentação indireta por meio de pesquisa documental de fontes primárias e secundárias. Mobilizam-se as contribuições de Mikhail Bakhtin, Beth Brait e Augusto Ponzio, que possibilitam compreender a linguagem como prática social e espaço de produção de sentidos. O corpus é constituído por seis pôsteres de divulgação, correspondentes às seis temporadas da série, sendo selecionado um pôster representativo de cada temporada. A análise considera a articulação entre elementos verbais e visuais, como enquadramento, composição, cores, representação da protagonista, elementos simbólicos e enunciados escritos, buscando observar tanto os sentidos produzidos em cada peça quanto as transformações na representação da personagem ao longo da narrativa.

Para iniciar a compreensão sobre o tema, o primeiro tópico aborda a materialidade verbo-visual, discutindo os conceitos de enunciado, texto e signo. Em seguida, analisa-se a alteridade e a produção discursiva de sentidos, considerando também as relações ideológicas presentes nos enunciados. O terceiro tópico dedica-se à criação estética e ao posicionamento axiológico, com base na perspectiva bakhtiniana, buscando compreender como escolhas composicionais e valorativas participam da construção da personagem e do objeto representado. Posteriormente, apresentam-se aspectos da série The Handmaid's Tale e, por fim, realiza-se a análise dos seis pôsteres selecionados.

A partir dessas discussões, busca-se compreender de que maneira os pôsteres extrapolam sua função promocional e se constituem como espaços de produção de sentidos que refletem e

refratam questões sociais mais amplas. O estudo considera, portanto, os enunciados verbo-visuais como práticas discursivas complexas, nas quais se articulam sujeito, sociedade, linguagem, alteridade e criação estética.

1 A materialidade verbo-visual

A língua ocorre por meio dos enunciados, sejam eles orais ou escritos, concretos e únicos, sendo o enunciado a unidade real da comunicação discursiva, produzido em situações concretas de interação e marcado pela presença do outro. Nesse sentido, Bakhtin afirma que "todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem" (Bakhtin, 2016, p. 11), de modo que esse uso se realiza por meio de enunciados vinculados às diferentes esferas da atividade humana.

Além disso, é importante destacar que os enunciados podem se materializar por meio dos textos, sendo determinados pela relação entre a intenção discursiva e sua realização. Conforme Bakhtin:

> Dois elementos que determinam o texto como enunciado: a sua ideia (intenção) e a realização dessa intenção. As inter-relações dinâmicas desses elementos, a luta entre eles, que determina a índole do texto. A divergência entre eles pode sugerir muita coisa. (Bakhtin, 2016, p. 73).

No mesmo seguimento, a compreensão dos textos e enunciados permite analisá-los em diferentes dimensões, uma vez que Bakhtin destaca a diversidade dos gêneros do discurso nos diversos campos da atividade humana. Os gêneros apresentam diferentes possibilidades composicionais e materiais, não estando restritos exclusivamente à dimensão verbal. Assim, é possível compreender, nessa perspectiva, gêneros constituídos pela articulação entre diferentes materialidades, inclusive verbo-visuais e verbo-viso-sonoras. Em Os gêneros do discurso, Bakhtin ressalta

ainda que os enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada campo não apenas pelo conteúdo e pelo estilo, mas também por sua construção composicional

Buscando analisar e defender a possibilidade de leitura de textos verbo-visuais com base nas teorias do Círculo de Bakhtin, Beth Brait demonstra que as discussões de Volóchinov acerca da relação entre signo e consciência permitem compreender a materialidade sígnica para além do signo exclusivamente verbal. Desse modo, Augusto Ponzio destaca:

> A reconsideração da matéria em termos de alteridade está ligada à interpretação do signo como encruzilhada de percursos interpretativos. Essa situação do signo constitui a sua materialidade semiótica. A materialidade semiótica é a possibilidade de um signo entrar em muitos percursos interpretativos. Aquilo que é signo, apesar de enquanto tal encontrar seu significado em outro signo, aquele que serve de interpretante, conserva a respeito desse último um resíduo não interpretado, que dá lugar a outros percursos interpretativos. (Ponzio, 2020, p. 3).

Por meio dos signos, torna-se possível compreender a materialidade dos enunciados constituídos também por elementos visuais. Beth Brait denomina essa articulação de dimensão verbo-visual do enunciado, compreendida como a "dimensão em que tanto a linguagem verbal como a visual desempenham papel constitutivo na produção de sentidos" (Brait, 2013). A autora esclarece:

> Ao tratarmos do verbo-visual, da verbo-visualidade, é necessário, antes de mais nada, distinguir alguns aspectos fundamentais. De um lado, temos os estudos do visual, especialmente os ligados à arte. É disso que tratamos com a referência às obras que recuperam, diferentemente, os trabalhos do Círculo para a leitura e interpretação do visual, da cultura visual. Outra coisa é um estudo que procura explicar o verbal e o visual casados, articulados num único enunciado, o que pode acontecer na arte ou fora dela, e que tem gradações, pendendo mais para o verbal ou mais para o visual,

> mas organizados num único plano de expressão, numa combinatória de materialidades, numa expressão material estruturada [...] (Brait, 2013).

A partir desse entendimento, os enunciados não se constituem de forma isolada, mas são produzidos em condições sociais, históricas e materiais específicas, nas quais diferentes formas de linguagem podem se articular na construção de sentidos. Dessa forma, o presente trabalho analisa imagens pertencentes ao gênero discursivo pôster, referentes à série The Handmaid's Tale, considerando os diferentes elementos que integram sua composição e que permitem compreendê-los como enunciados verbo-visuais constituídos pela articulação entre signos verbais e visuais.

Essa articulação entre diferentes materialidades não se apresenta de forma neutra, uma vez que a seleção, a organização e a composição desses elementos participam da maneira pela qual o objeto representado é construído e valorado. Tal aspecto permite aproximar a verbo-visualidade da dimensão estética da criação, discussão que será aprofundada no tópico seguinte.

2 Alteridade e produção discursiva de sentidos

Os enunciados, por meio da linguagem, constituem-se como espaços de relações sociais e de produção de sentidos, uma vez que são produzidos a partir da interação entre sujeitos historicamente situados. Conforme Paulo Freire (2019), o sujeito constitui-se nas relações que estabelece com o mundo e com os outros, encontrando-se condicionado pelas dimensões sociais e culturais em que está inserido.

No pensamento bakhtiniano, o enunciado não existe de maneira isolada, pois estabelece relações dialógicas com outros enunciados e se encontra atravessado por diferentes vozes sociais. Essa compreensão evidencia que a produção de sentidos depende da relação com o outro e das condições concretas em que o discurso

é produzido. Assim, considerando essas concepções, Augusto Ponzio destaca a alteridade como elemento constitutivo dos processos de significação:

> A reconsideração da matéria em termos de alteridade está ligada à interpretação do signo como encruzilhada de percursos interpretativos. Essa situação do signo constitui a sua materialidade semiótica. (Ponzio, 2020, p. 3).

A alteridade ocupa, portanto, lugar central no pensamento do Círculo de Bakhtin, uma vez que o sujeito não se constitui de maneira autossuficiente, mas na relação com o outro. Nesse sentido, a completude do "eu" depende também do excedente de visão do outro, isto é, daquilo que somente pode ser percebido a partir de uma posição exterior. Essa relação evidencia que a constituição do sujeito e a produção de sentidos se realizam de forma relacional, e não isolada.

Essa discussão aproxima-se também da dimensão estética, uma vez que, ao tratar da relação entre autor e personagem, Bakhtin destaca justamente a importância da posição exterior ocupada pelo autor em relação ao outro representado. É essa exterioridade que possibilita organizar, valorar e conferir acabamento à personagem, estabelecendo uma relação entre alteridade, produção de sentidos e construção estética.

Outro aspecto importante para a compreensão da produção discursiva de sentidos diz respeito à não neutralidade da linguagem. Beth Brait demonstra que os sentidos se concretizam por meio de diferentes materialidades e que os enunciados são produzidos em situações históricas e sociais determinadas. Dessa forma, as manifestações discursivas encontram-se atravessadas por posicionamentos, valores e relações ideológicas, de modo que a produção de sentidos não pode ser separada do contexto em que ocorre.

As ideologias estão diretamente associadas a esse processo de produção de sentidos. Nessa perspectiva, o fenômeno da

linguagem encontra-se atravessado pelas relações ideológicas, uma vez que os signos participam da maneira pela qual os sujeitos compreendem, representam e valoram a realidade. Volochínov ressalta essa relação entre signo e ideologia ao afirmar: [...] a ideologia é um fato de consciência e que o aspecto exterior do signo é simplesmente um revestimento, um meio técnico de realização do efeito interior, isto é, da compreensão. (Bakhtin; Volochínov, 2006, p. 31).

Além disso, o autor destaca:

> Um produto ideológico faz parte de uma realidade (natural ou social) como todo corpo físico, instrumento de produção ou produto de consumo; mas, ao contrário destes, ele também reflete e refrata uma outra realidade que lhe é exterior. [...] tudo que é ideológico é um signo. Sem signo não existe ideologia. (Bakhtin; Volochínov, 2006, p. 31).

Nesse sentido, a língua não deve ser compreendida como um sistema abstrato e desvinculado das relações sociais, mas como uma realidade atravessada por valores, posições e disputas ideológicas. Conforme Bakhtin:

> Não tomamos a língua como um sistema de categorias gramaticais abstratas; tomamos a língua ideologicamente preenchida, a língua enquanto cosmovisão e até como uma opinião concreta que assegura um maximum de compreensão mútua em todos os campos da vida ideológica. (Bakhtin, 2015, p. 40).

Portanto, ideologia, alteridade e produção de sentidos articulam-se na materialidade da linguagem e dos signos, constituindo-se nas relações sociais e dialógicas entre sujeitos historicamente situados. Desse modo, os enunciados verbo-visuais podem ser compreendidos como espaços de representação, posicionamento e disputa ideológica, nos quais diferentes sentidos são produzidos a partir da relação entre sujeitos, signos e contextos.

No caso dos pôsteres analisados, essa perspectiva permite compreender que os sentidos não decorrem apenas dos elementos visuais ou verbais isoladamente, mas das relações que se estabelecem entre eles, com a narrativa da série e com os discursos sociais aos quais respondem. A alteridade participa, assim, tanto da interpretação dos enunciados quanto da própria construção da personagem representada, aproximando a produção discursiva de sentidos da dimensão estética e axiológica desenvolvida no tópico seguinte.

3 Criação estética e posicionamento axiológico

Na perspectiva bakhtiniana, a atividade estética não se restringe à organização formal da obra, uma vez que envolve também uma relação valorativa entre o autor, aquilo que é representado e o mundo no qual essa representação se constitui. A construção estética ocorre a partir de uma posição axiológica, de modo que a personagem e os demais elementos da obra são organizados a partir de uma determinada orientação valorativa. Nesse sentido, forma e conteúdo não podem ser compreendidos como elementos neutros ou isolados, pois participam conjuntamente da construção dos sentidos.

Ao discutir a relação entre autor e personagem, Bakhtin destaca a posição particular ocupada pelo autor diante do mundo representado. Segundo o filósofo, "o autor deve estar situado na fronteira do mundo que ele cria como seu criador ativo" (Bakhtin, 2023, p. 266). Essa posição de exterioridade possibilita que o autor organize os elementos que constituem a personagem e lhe confira determinado acabamento estético. Não se trata, portanto, apenas de representar um sujeito, mas de construí-lo a partir de escolhas que expressam determinada relação valorativa com aquilo que é representado.

A relação estética entre autor e personagem envolve, assim, um excedente de visão que permite ao autor perceber e organizar aspectos da personagem que ela própria não pode apreender de

sua posição. A personagem integra o mundo criado, enquanto o autor ocupa uma posição exterior que lhe permite selecionar, organizar e relacionar os elementos que compõem esse mundo. Essa exterioridade não significa ausência de relação entre ambos, mas constitui uma condição para o acabamento estético e para a organização valorativa da personagem.

Essa compreensão relaciona-se diretamente à discussão bakhtiniana sobre conteúdo, forma e material. O objeto estético não se constitui apenas pelo conteúdo representado nem exclusivamente pelos recursos materiais utilizados em sua produção. A forma atua sobre o conteúdo por meio de uma materialidade concreta, organizando-o esteticamente. Assim, palavras, imagens, cores, enquadramentos, iluminação, composição, gestos, vestimentas e demais recursos podem funcionar como elementos constitutivos da maneira pela qual o objeto artístico adquire forma e produz sentidos. No trecho estudado, Bakhtin trata justamente do conteúdo, da forma e do material como dimensões envolvidas na atividade estética.

Desse modo, ao analisar os pôsteres de The Handmaid's Tale, os elementos verbo-visuais que os constituem não são compreendidos como escolhas meramente ornamentais. O enquadramento da protagonista, sua posição corporal, seu olhar, as cores, as vestimentas, os símbolos e os enunciados verbais participam da construção estética e axiológica da personagem. A forma como June é apresentada em cada temporada produz diferentes possibilidades de valoração do sujeito representado, acompanhando sua transformação ao longo da narrativa.

Essa perspectiva torna-se particularmente produtiva para o corpus analisado, uma vez que os pôsteres não apresentam uma representação estática da protagonista. Ao longo das temporadas, observa-se um percurso que parte da submissão e do controle e passa pela ruptura da identidade imposta, pela resistência e pelo enfrentamento. As alterações na composição verbo-visual não apenas acompanham acontecimentos narrativos, mas reorganizam

esteticamente a posição da personagem, construindo diferentes modos de vê-la e valorá-la.

Dessa maneira, a criação estética articula-se diretamente à produção de sentidos. Analisar os pôsteres sob uma perspectiva bakhtiniana implica observar não apenas o que é representado, mas também como essa representação é organizada e quais posições axiológicas se materializam nessa construção. Assim, a composição verbo-visual participa ativamente da constituição discursiva da personagem e da relação estabelecida entre obra, sujeito representado e espectador.

4 Série "The Handmaid's Tale"

A série The Handmaid's Tale é uma produção incrível baseada no livro homônimo de Margaret Atwood, publicado em 1985. A história tem como narrativa e abordagem de assuntos complexos e extremamente atuais como o controle do corpo feminino, direitos das mulheres, governos com regimes autoritários e com fundamentação religiosa, violências institucionais, repressão social, diferenças de classes sociais, disputas políticas internacionais, etc. Além disso, pode-se destacar também que a própria escritora Atwood afirmou em uma de suas entrevistas que todos os acontecimentos que ocorrem no contexto da obra foram inspirados em práticas e fatos reais que já ocorreram em diferentes momentos nas sociedades.

Assim, a série se passa em um futuro distópico nos Estados Unidos, em sua localização geográfica, que foi renomeado de República de Gilead, alterando a forma de governo por meio de um golpe público, implementando um regime teocrático, autoritário e patriarcal. Nesse contexto, o país enfrenta uma grande crise de fertilidade, resultando na queda drástica dos nascimentos que levou o governo a busca por controlar de forma violenta os corpos femininos. Assim, as poucas mulheres férteis que se encontram sob o poder do governo são forçadas a se tornarem objetos reprodutivos, e assim são denominadas de "aias"

(handmaids), cuja única função é gerar filhos para a classe dominadora que não consegue, isso ocorre por meio da violência sexual (estupro) praticada pelo patriarca de casa, esse momento é denominado de "Ritual", de forma que as esposas devem segurar e auxiliar no momento da violência contra as aias. A narrativa apresenta a perspectiva da protagonista, June Osborne (denominada como Offred em Gilead), sendo forçada a se tornar uma aia após ser separada de sua família, com a mistura do presente e passado, as cenas de alternam com momentos da vida em Gilead quanto lembranças do passado. Ademais, a história apresenta os seus conflitos internos e externos e sua resistência e luta por sobrevivência.

Nesse sistema apresentado pela série, como supracitado, há uma organização social muito rígida, em que cada grupo e pessoas são definidas por determinadas funções, responsabilidades e direitos, de forma que buscam evidenciar a diferença hierárquica e centralizar o controle social de cada pessoa. Assim, buscando ressaltar a diferença entre as personagens, cada grupo ganha umas vestimentas específicas a depender de sua classificação, sendo as principais:

Tabela 1 - Principais Roupas da série *The Handmaid's Tale*

Personagem	**Cor da Roupa**	**Motivos**
Aias	Vermelho e branco	O traje é composto por um vestido longo e uma capa vermelha, justo no início do corpo que salienta a parte do busto (símbolo de fertilidade). A cor escolhida reflete ao vermelho sangue que pode fazer uma referência também à fertilidade, além de proporcionar grande destaque em qualquer lugar em que elas se encontrem (inconfundível em meio a outras pessoas). A touca branca (asas), visa esconder a identidade individual e garantir a identificação à distância para dificultar a fuga também, além de restringir o campo visual da Aia. As roupas não têm botões ou zíperes.
Esposas	Azul	Ternos e vestidos estilo anos 40/50, com golas elaboradas e em algumas ocasiões elas aparecem com capa, tecidos nobres e tons de azul, a cor faz referência a nobreza "sangue azul", transmitindo melancolia, severidade, sofisticação e passividade. Sendo que reflete também a submissão ao núcleo familiar.
Tias	Marrom	Vestidos longos de tom marrom, referenciando fardas de soldados, refletindo sua posição de poder e controle sobre as aias, mas ainda apresentando a feminilidade devido à sua posição de feminino no sistema.
Marthas	Verde	Vestidos em tom verde desbotado, estilo uniforme doméstico, com avental e touca, focados na funcionalidade para o trabalho doméstico, além de serem discretos para não chamarem atenção no local em que estão trabalhando.

Fonte: a autora, 2026.

Dessa forma, a série The Handmaid's Tale utiliza a moda de forma política, com as roupas cheias de simbolismos reais, com demonstrações de papéis sociais e hierárquicos, sendo

extremamente explorado em diversas cenas, demonstrando inclusive momentos de resistência e luta.

Figura 1 - Vestimentas e caracterização visual das personagens de The Handmaid's Tale



Fonte: Fogaço, 2018.

A série iniciou com a sua primeira temporada em 2017 de forma que gradativamente foram lançadas ao decorrer dos anos, sendo a última temporada em 2025, sendo que ganhou o prêmio Emmy de Melhor Série de Drama em 2017:

Tabela 2 - Lançamento da Série *The Handmaid's Tale*

1ª Temporada	Abril de 2017
2ª Temporada	Abril de 2018
3º Temporada	Junho de 2019
4ª Temporada	Abril de 2021
5ª Temporada	Setembro de 2022
6ª Temporada	Abril de 2025

Fonte: a autora, 2026.

Vale ressaltar que a primeira temporada da série segue de forma fiel ao livro que a originou, contudo as demais temporadas seguem outras perspectivas e roteiros mais amplos para além da obra original. Outrossim, o ritmo narrativo foi desenvolvido com diversos momentos que as cenas são lentas, o que permite ao telespectador observar detalhes psicológicos e sensações de angústias nas cenas. Marcada também pelo uso intenso de subjetividade, como uso de narração em off (pensamentos da June), closes longos no rosto e no olhar, silêncio e trilha sonora estratégica para cada momento proporcionar experiências emocionais.

Os aspetos visuais também são muito simbólicos e importantes para a série, como analisado anteriormente, além das vestimentas, as fotografias utilizam cores fortes e vibrantes, com grande impacto visual, além dos enquadramentos de câmera, iluminação e posicionamento, situações verificáveis inclusive nos pôsteres que serão analisados posteriormente no presente trabalho. Desta forma, a série é grandemente marcada pela construção consistente e impactante, com grande carga simbólica e visual, com objetivo de proporcionar experiências subjetivas, além da crítica social e política importantíssima para a atualidade.

5 Pôsteres da série The Handmaid's Tale

A partir das discussões anteriormente apresentadas, torna-se possível compreender os enunciados verbo-visuais como espaços de produção de sentidos atravessados por relações ideológicas e dialógicas. Nesse contexto, o presente trabalho passa à análise dos pôsteres da

The Handmaid's Tale, considerando a articulação entre linguagem, materialidade e alteridade na construção de sentidos nos enunciados selecionados.

Ressalta-se que, ao longo de sua produção, a série contou com diferentes pôsteres de divulgação, os quais acompanham os desdobramentos narrativos de cada temporada, adaptando-se aos contextos e às temáticas abordadas. Tais materiais visuais buscam, assim, suscitar no espectador sensações de curiosidade e inquietude.

Para o presente estudo, foram selecionados seis pôsteres, correspondentes às seis temporadas da série, a fim de realizar uma análise verbo-visual, considerando os processos de produção de sentidos que emergem da articulação entre elementos verbais e imagéticos.

5.1 Primeira Temporada

A primeira temporada da série que foi estreada em 2017 reflete as principais características de um início conturbado e opressor, a imagem teve como principal importância de divulgação inicial, pois muitos telespectadores não conheciam a narrativa da história, ou seja, o primeiro pôster precisava refletir e conquistar a audiência, por meio do impacto e curiosidade. Assim, segue a imagem:

Figura 2 - Séries The Handmaid's Tale - Temporada 1



Fonte: Adorocinema, 2017.

Inicialmente, observa-se, no lado esquerdo da imagem, encontra-se a presença de uma figura aparentemente masculina, com roupas escuras, semelhante a uma farda e com uma longa arma apanhada em posição de guarda, demonstrando que está cuidando em vigilância, parcialmente visível. Enquanto, à direita, destaca-se a figura de outra personagem, uma aia trajando suas vestimentas vermelha e touca branca (com toda a simbologia mencionada anteriormente), com a cabeça levemente inclinada para baixo, evidenciando a submissão e o medo. O enquadramento da imagem e o posicionamento dos personagens composta pelo distanciamento e ausência do contato visual reforça a construção da assimetria do poder, de forma que o masculino assume a posição de controle, ressaltando a diferença hierárquica entre as

personagens, evidenciando autoridade sobre a submissão feminina, atravessando as relações ideológicas.

No plano visual, primeiramente vale ressaltar a grande presença da cor vermelha, tanto na vestimenta da personagem como signo ideológico de fertilidade e violência contra o corpo feminino (como anteriormente mencionado), além das paredes e chão estarem borradas com o vermelho escorrido, o que proporciona a lembrança de sangue seco, assim simbolizando a opressão e violência. As sombras que se apresentam ao fundo e atrás das figuras principais e a luz/efeito da imagem buscam proporcionar a sensação de mistério e conflito.

No plano verbal, na parede acima das personagens encontra-se a frase "We will bear no more" ("Nós não aguentaremos mais"), essa frase tensiona os sentidos produzidos pela imagem e apresentam um posicionamento, além de sugerir determinados acontecimentos durante os episódios da série, podendo ser interpretada tanto como uma referência ao controle dos corpos femininos e a sua função reprodutiva imposta às aias, quanto como um enunciado de resistência contra o sistema. Essa ambiguidade amplia o campo interpretativo do pôster, configurando-o como uma encruzilhada de sentidos e possibilidades que serão exploradas ao decorrer da temporada lançada.

A partir dessa análise, pode-se relacionar com as teorias apresentadas anteriormente de Augusto Ponzio e Mikhail Bakhtin, tendo em vista que a materialidade dos signos evidenciam que o sentido se constrói com a relação com o outro (por exemplo a construção da figura da aia; modo de governo totalitário; divisão de classe;), assim como compreender por meio de uma perspectiva dialógica como os enunciados não se apresentam de forma isolada, mas sim como a parte de uma rede de discursos, como no pôster há o diálogo entre os discursos sociais relacionados ao controle dos corpos femininos, submissão, violência, opressão, etc. Assim como, em articulação com Beth Brait, sendo possível observar-se que a produção de sentidos se dá na relação indissociável entre o verbal

e o visual, sendo o pôster um enunciado verbo-visual em que imagem e texto se complementam e se tensionam, provocando os telespectadores a partir da sua produção de sentidos.

5.2 Segunda Temporada

A segunda temporada da série The Handmaid's Tale foi apresentada em 2018, neste momento o público já conhecia a narrativa e estava em processo de continuidade, além de que já tinham conquistado a premiação no Emmy de melhor série de drama em 2017. Assim, observa-se que no poster que há apenas elementos visuais, sem a articulações verbais além do nome e temporada, como segue:

Figura 3 - Séries The Handmaid's Tale - Temporada 2



Fonte: Adorocinema, 2018.

Observa-se que a imagem apresenta a figura da personagem posicionada de costas, ocupando o plano central,

sendo a personagem principal June. Seu corpo está parcialmente voltado para fora do enquadramento, sugerindo um movimento de deslocamento, transição e mudança. A vestimenta vermelha, característica das aias, mantém-se como elemento visual dominante, enquanto a personagem segura, em uma das mãos, a touca branca queimando, isso sugere a ação da personagem em processo de resistência ao queimar uma das principais características que a oprime. Aliás, a própria retirada da touca constitui um elemento significativo, indicando uma ruptura com a identidade imposta e com os mecanismos de controle que regulam o corpo e o olhar da personagem.

A composição cromática da imagem, marcada por tons quentes e difusos, com uma leve luminosidade no canto superior esquerdo, cria uma atmosfera de tensão, instabilidade e esperança. O fundo desfocado, associado a partículas e fumaça, contribui para a construção de um cenário que sugere transformação, deslocamento e resistência ao sistema estabelecido. Ademais, a ausência do rosto da personagem impede a identificação direta de sua expressão, que aparentemente olha em direção a luz de cima, possibilitando a interpretação de esperança para melhores acontecimentos, deslocando o foco da individualidade para o corpo enquanto signo. Assim, o pôster configura-se como um enunciado verbo-visual que evidencia a personagem em processo de deslocamento e esperança, no qual a linguagem visual, em sua materialidade, atua como espaço de produção de sentidos.

5.3 Terceira Temporada

A terceira temporada da série The Handmaid's Tale foi apresentada em 2019, neste momento o poster de divulgação retorna com elementos verbais na imagem, assim como novamente aposta em figuras impactantes, e com grande distinção aos anteriores analisados, como segue:

Figura 4 - Séries The Handmaid's Tale - Temporada 3



Fonte: Adorocinema, 2019.

Neste pôster o olhar e centralidade do rosto da personagem estão completamente posicionadas na imagem, diferentemente dos pôsteres anteriores em que não era possível observar o rosto diretamente, apresentado de forma fragmentada por uma divisão vertical que separa a face, representando duas identidades visuais distintas. Ao lado esquerdo, a personagem aparece com a vestimenta característica das aias, composta pela cor vermelha e pela touca branca, enquanto, no lado direito, apresenta-se sem esses elementos, com uma roupa escura e o cabelo solto, revelando sua identidade individual, sem opressão em que se encontra. Essa divisão sugere uma ruptura simbólica entre o sujeito imposto pelo sistema e o sujeito que resiste à sua opressão. Outro aspecto importante é a tonalidade em que cada lado da face é apresentado,

enquanto no lado esquerdo é representada como uma foto antiga e levemente desbotada, a fissura que divide os lados se apresenta como se fosse um rasgo na foto e que abaixo daquela imagem que anteriormente se apresentava está a verdadeira identidade individual da personagem. Assim, salientando ainda mais a sensação de ruptura e resgate do "eu" individual.

A expressão facial da personagem, marcada pela seriedade e pelo olhar direto, reforça um posicionamento de enfrentamento, deslocando-a de uma posição passiva para uma postura de resistência diretamente, demonstrando que a personagem se encontra em outro momento na narrativa. Nesse sentido, o pôster também constrói um sujeito em processo de transformação, como na segunda temporada, contudo neste momento o processo é individual de resgate pessoal, evidenciando a passagem de uma identidade imposta para uma identidade que se define.

Em relação ao plano verbal, a frase "Reclaim your name" (recupere seu nome) atua como um enunciado de forte teor ideológico, propondo que o sujeito busque a retomada de sua identidade e a ruptura com o sistema que o nomeia distintamente e o controla. O enunciado dialoga diretamente com a construção visual apresentada, reforçando a tensão da busca do "eu" individual e real, não apenas a nomeação dada pelo sistema, a disputa entre o apagamento e a afirmação do sujeito.

Nesse poster é muito interessante a associação que é estabelecido com a perspectiva de Augusto Ponzio, pois a fragmentação do rosto pode ser compreendida como expressão da alteridade constitutiva do sujeito, que se constrói na relação com o outro e com as condições sociais que o atravessam. Ou seja, o sentido não está fixo na imagem, mas emerge das relações que ela estabelece com diferentes contextos.

5.4 Quarta Temporada

A quarta temporada da série The Handmaid's Tale foi apresentada em 2021, neste pôster a proposta de divulgação inova

para além do uso da atriz da personagem principal diretamente, neste é utilizada uma referência estética e simbólica com grande uso de elementos visuais e verbais na imagem, como segue:

Figura 5 - Séries The Handmaid's Tale - Temporada 4



Fonte: Adorocinema, 2021.

Inicialmente, trata-se de uma paisagem urbana em ruínas, marcada por destruição, fumaça e focos de incêndio ao fundo desfocado. Em primeiro plano, destaca-se a presença de uma flor branca de caule vermelho, cuja forma remete à vestimenta das aias (vermelhas), acompanhada pela touca (branca). A composição visual estabelece um contraste entre a delicadeza do elemento natural e o cenário de devastação que o circunda.

No plano simbólico, a flor assume um papel central como signo ideológico, representando simultaneamente fragilidade e resistência mesmo com todas as à diversidade contrárias à sua

própria existência. Sua permanência em meio ao cenário destruído sugere a perseverança para a continuidade da vida e a possibilidade de transformação, mesmo diante de um contexto de opressão. Aliás, essa flor está localizada em uma posição que não favorece ou permite a sua existência, em um muro da rua que está pichado, ou seja, não há qualquer alimento ou possibilidade de existência de um elemento natural sobreviver ali, contudo ela cresceu e permaneceu. Ademais, o fato do muro estar quebrado e a flor nascer nesse local proporciona outra simbologia, como se em um local quebrado pode nascer uma vida.

A ausência da figura humana no centro da imagem não implica a ausência de sujeito, mas, ao contrário, aponta para uma presença simbólica, construída por meio dos signos visuais da existência de vida, incluindo todas as situações de violência e caos presente na narrativa. Nesse sentido, o corpo feminino, ainda que não representado diretamente, é evocado pela composição, sugerindo sua centralidade na construção dos sentidos do enunciado, de forma que nesse momento é diretamente representado pelas cores das roupas utilizadas pelas aias.

Além disso, no plano verbal, a expressão "Freedom takes root" (a liberdade cria raízes) dialoga diretamente com a imagem da flor, estabelecendo justamente a relação metafórica entre crescimento natural e resistência, que mesmo algo delicado pode sobreviver às disputas através da busca pela liberdade. Tal articulação amplia o campo interpretativo do pôster, configurando-o como um enunciado verbo-visual em que os sentidos emergem da interação entre texto e imagem.

Dessa forma, o enunciado verbo-visual evidencia que através da busca pela liberdade, a personagem cativa maior resistência e força (raízes) para a luta contrária ao sistema e opressão. Dialogando diretamente com os acontecimentos apresentados na narrativa da história.

5.5 Quinta Temporada

A quinta temporada da série The Handmaid's Tale foi apresentada em 2022, neste pôster a proposta de divulgação retorna com o uso da atriz da personagem principal, mas com o elemento principal de forma diferente, a roupa é abandonada ao fundo como elemento de grande referência de elementos visuais e verbais na imagem, como segue:

Figura 6 - Séries The Handmaid's Tale - Temporada 5



Fonte: Adorocinema, 2022.

Observa-se a figura da personagem emergindo da água, posicionada no centro da composição, com o olhar direcionado ao espectador de forma intensa. Seu corpo encontra-se parcialmente

submerso, enquanto o tecido vermelho da vestimenta se dispersa no fundo como se estivesse sendo abandonado, criando um efeito visual de fluidez e expansão. A água, em tonalidade azulada, contrasta com o vermelho da roupa. Além disso, a personagem se encontra vestida com o tecido branco que fica por baixo das roupas das aias, proporcionando a sensação de pureza e esperança, em conjunto com o reflexo de nuvens na água.

No plano simbólico, a água assume múltiplos sentidos, podendo ser associada tanto à purificação e limpeza, quanto ao sentido de correnteza que leva embora o mal e impuro. Entretanto, a permanência da personagem à superfície, com expressão firme, sugere resistência e libertação, ao momento em que abandona o principal símbolo das aias (a roupa vermelha), sua forma diluída e em movimento sugere uma instabilidade dessa identidade imposta, abrindo espaço para ressignificações e acolhimento do "eu" individual.

No plano verbal, o enunciado "Some sins can't be washed away" (alguns pecados não podem ser lavados) estabelece uma relação direta com a água, salientando o sentido tradicional de purificação. Ao negar essa possibilidade, o enunciado reforça a permanência de marcas e atitudes realizadas pelo sistema opressor não concedendo a possibilidade de serem perdoados ou esquecidos.

Dessa forma, o enunciado verbo-visual evidencia um sujeito que, mesmo imerso em um contexto de opressão, emerge como agente de resistência, liberdade e esperança de vencer o sistema, reforçando assim a linguagem como espaço de disputa e produção de sentidos.

5.6 Sexta Temporada

A sexta temporada da série The Handmaid's Tale foi apresentada em 2025, sendo o final da franquia, neste pôster a proposta de divulgação retorna com a imagem tradicional da

personagem principal com as vestimentas tradicionais de aias, como segue:

Figura 7 - Séries The Handmaid's Tale - Temporada 6



Fonte: Adorocinema, 2025.

Na centralidade encontra-se a personagem principal com as vestimentas de aia, enquadrada em primeiro plano, com o rosto parcialmente escondido pela sombra projetada pela touca branca. Diferentemente de outras representações, o enquadramento destaca apenas a parte inferior do rosto, revelando um leve sorriso, enquanto os olhos permanecem na sombra. Esse recorte produz um efeito de ocultamento seletivo, no qual aquilo que tradicionalmente expressa emoção e que foi explorado nos outros pôsteres (o olhar) dessa vez é silenciado, para que o sorriso ganhe destaque.

A vestimenta vermelha, enquanto signo ideológico, mantém-se como elemento visual importante, reafirmando sua ligação com a identidade das aias, além de carregar os sentidos de resistência e

enfrentamento como em toda a narrativa. A touca branca, símbolo recorrente de controle e limitação do campo de visão, se coloca como elemento central na imagem, mas sua função é tensionada pela expressão que emerge da personagem. Se anteriormente esse elemento indicava submissão, aqui ele convive com um gesto que sugere autonomia e domínio simbólico da situação.

No plano visual, a presença desse sorriso sutil constitui um elemento de forte tensão semiótica. Longe de indicar leveza e tranquilidade, ele sugere ironia, controle e consciência da própria posição. Trata-se de um gesto ambíguo, que pode ser interpretado como sinal de estratégia, indicando um sujeito que compreende as estruturas sociais que o atravessam e passa a agir dentro delas de forma calculada e premeditada. A posição em que o rosto se encontra com o sorriso pode fazer uma referência às divulgações de filmes de terror que são utilizadas como estratégia para provocar medo.

No plano verbal, a expressão "The revolution is here" (a revolução está aqui) atua como elemento de ancoragem interpretativa, sugerindo uma expectativa de ruptura do sistema ao longo da temporada. A escolha do termo "revolução" explicita uma mudança de paradigma, sugerindo que o processo de resistência atinge um novo estágio, e chama o público para acompanhar essa ruptura final.

Dessa forma, o pôster configura-se como um enunciado verbo-visual que evidencia a transformação e mudança da narrativa ao romper com alguns elementos anteriormente utilizados, assim como sugere uma expectativa de transformação e enfrentamento para a protagonista, ao evidenciar um sorriso ambíguo e a ausência do olhar.

Considerações finais

A partir das análises realizadas e da articulação com o referencial teórico mobilizado, foi possível compreender que os pôsteres de The Handmaid's Tale, enquanto enunciados verbo-

visuais, extrapolam uma função meramente promocional. Esses materiais participam da produção de sentidos da obra ao anteciparem, condensarem e reorganizarem visualmente temas presentes na narrativa, como opressão, controle, resistência, identidade e enfrentamento. A composição dos pôsteres revela, portanto, que linguagem verbal e visual atuam de forma integrada na construção discursiva da série.

A perspectiva de Mikhail Bakhtin, Beth Brait e Augusto Ponzio permitiu observar que os sentidos não se encontram fixos nas imagens, mas emergem das relações estabelecidas entre signos, sujeitos e contextos. Os pôsteres configuram-se, assim, como espaços de tensão e confronto entre diferentes vozes sociais, nos quais elementos verbais e imagéticos participam conjuntamente da construção de representações e posicionamentos.

A incorporação da dimensão estética possibilitou aprofundar essa leitura ao evidenciar que as escolhas composicionais não são neutras. Enquadramento, cores, vestimentas, expressões, símbolos e enunciados verbais contribuem para organizar valorativamente a personagem e o mundo representado. A criação estética participa, desse modo, da própria construção discursiva da protagonista, revelando diferentes formas de apresentá-la e significá-la ao longo das temporadas.

O percurso verbo-visual observado nos pôsteres acompanha transformações importantes na representação de June. Na primeira temporada, predominam marcas de submissão e controle, associadas às estruturas de poder que regulam o sujeito. Na segunda, aparecem sinais de ruptura e deslocamento em relação à identidade imposta. Nas temporadas seguintes, essa representação passa a enfatizar progressivamente resistência, reconstrução identitária e enfrentamento. Na sexta temporada, a personagem é construída a partir de uma posição marcada por maior consciência e estratégia, em que resistência, ocultamento e ação passam a se articular de modo mais complexo.

Essa progressão demonstra que os pôsteres não apenas acompanham os acontecimentos da narrativa, mas também participam ativamente da construção estética e axiológica da personagem. Ao longo da série, a organização dos elementos verbo-visuais modifica a forma pela qual June é apresentada ao espectador, fazendo com que cada pôster funcione como uma síntese valorativa de determinado momento de sua trajetória.

A relação entre os pôsteres e o contexto social mais amplo também se mostrou relevante para a produção de sentidos. Temas como controle dos corpos femininos, submissão, violência, poder e resistência dialogam com discursos e conflitos presentes na sociedade contemporânea. Por essa razão, a interpretação dessas materialidades não se limita ao universo ficcional da série, mas se constrói também na relação com experiências sociais e históricas compartilhadas pelos sujeitos que entram em contato com a obra.

Dessa forma, o estudo evidencia que os pôsteres de The Handmaid's Tale podem ser compreendidos como práticas discursivas complexas, nas quais linguagem, imagem, alteridade, ideologia e criação estética se articulam na produção de sentidos. A análise demonstra ainda a pertinência da perspectiva bakhtiniana para a leitura de materialidades verbo-visuais, especialmente quando se considera que a representação estética envolve escolhas composicionais e posições axiológicas que participam da constituição do sujeito representado e da relação estabelecida entre obra e espectador.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *O autor e a personagem na atividade estética*. Tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da organização russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2023.

BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso.* Organização, tradução, prefácio, notas e glossário de Paulo Bezerra; notas da organização russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, Mikhail. *Teoria do romance I:* a estilística. Tradução, prefácio, notas e glossário de Paulo Bezerra; organização da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. São Paulo: Editora 34, 2015.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHÍNOV, Valentin N. *Marxismo e filosofia da linguagem:* problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRAIT, Beth. *Olhar e ler:* verbo-visualidade em perspectiva dialógica. Bakhtiniana, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 43-66, jul./dez. 2013.

DE PAULA, Luciane; LUCIANO, José Antonio Rodrigues. *Dialogismo verbivocovisual:* uma proposta bakhtiniana. Polifonia, Cuiabá, v. 27, n. 49, p. 01-490, out./dez. 2020.

FOGAÇO, Vanessa. *Análise de Handmaid's Tale e seu figurino como elemento político.* Medium, 11 nov. 2018. Disponível em: https://medium.com/trend-in/an%C3%A1lise-de-handmaids-tale-e-seu-figurino-como-elemento-pol%C3%ADtico-3c4dfb5502a6. Acesso em: 15 fev. 2026.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido.* 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

PONZIO, Augusto. Palavra, matéria, alteridade. Tradução de Nathan Bastos de Souza e Marisol Barenco de Mello. Linguagem, São Carlos, v. 36, p. 1-120, jul./dez. 2020.

THE HANDMAID'S TALE: *fotos.* AdoroCinema. Disponível em: https://www.adorocinema.com/series/serie-20677/fotos/. Acesso em: 15 fev. 2026.

OUÇAM O SILÊNCIO: CONTRIBUIÇÕES BAKHTINIANAS PARA PENSAR AS ORALIDADES NAS POLÍTICAS DE LEITURA

Júlia Schmidt LEAL[56]
Miza CARVALHO[57]

Resumo

O presente trabalho situa-se no campo da filosofia da linguagem e parte de uma leitura crítica do Plano Nacional do Livro e da Leitura (PNLL), com o objetivo de problematizar o lugar atribuído às oralidades no âmbito das políticas públicas de leitura. A partir do diálogo com Bakhtin, Leda Maria Martins, Manuel Rui e outros autores, compreendemos a oralidade não como modalidade secundária ou oposta à escrita, mas como prática de linguagem constituída na relação com o outro, com o contexto e com diferentes formas de produção de sentidos. Tomando o enunciado oral como objeto de reflexão, buscamos evidenciar suas especificidades e seu caráter ativo e responsivo, considerando aspectos como a entonação, o ritmo, os gestos, as pausas, a escuta e a participação do outro na constituição do dizer. Nesse percurso, aproximamos as noções de oralidade e oralitura da discussão sobre os gêneros do discurso, buscando tensionar a centralidade historicamente atribuída à escrita e ao livro nas práticas de leitura e nas políticas públicas. Defendemos, assim, a necessidade de reconhecer as oralidades e as oralituras como formas de produção, circulação e atualização de saberes e práticas culturais, contribuindo para uma

[56] Mestre em Educação. Pesquisadora do Grupo de Estudos Bakhtinianos ATOS da Universidade Federal Fluminense. E-mail: sljulia@gmail.com
[57] Doutora em Educação. Professora da Rede Municipal de Arraial do Cabo. E-mail: mizacarvalho@id.uff.br

perspectiva de educação e de leitura que não hierarquize diferentes formas de linguagem e conhecimento.
Palavras-chave: Oralidade. Plano Nacional do Livro e da Leitura. Enunciado oral. Gêneros do discurso.

Pode um documento falar?

Um documento traz muitas vozes, crenças, valores, posicionamentos políticos e perspectivas filosóficas. Ao nos debruçarmos sobre as políticas públicas de educação brasileira e seus documentos orientadores, decidimos conversar com o Plano Nacional do Livro e da Leitura, instrumento de política pública lançado em 2026, que define os princípios, objetivos e metas para a formação de leitores e a ampliação do acesso ao livro no Brasil pelos próximos dez anos.

Lendo seus princípios e metas, notamos que o lugar do livro é tão grande que parece não haver leitura para além desse objeto. Os espaços e as formas de expressão dos grupos sub-representados que o documento se esforça para alcançar não estão necessariamente contemplados por esse objeto. Outras vozes estão ausentes ou pouco representadas, prevalecendo a voz da cultura dominante em uma tentativa bastante frágil de diálogo com as vozes das periferias. Quase não há lugar para outras formas que não o livro escrito.

Há duas menções às oralidades no documento. Na primeira, elas aparecem em meio à exaltação de um crescente aumento de interesse pelo livro e pela escrita como "moduladores das oralidades", segundo mapeamento realizado pela Periferia Brasileira de Letras, ao mesmo tempo em que ler e escrever são relacionados ao exercício da cidadania, à inclusão econômica e ao florescimento de subjetividades mais livres. Na segunda, as oralidades são apresentadas em articulação e, ao mesmo tempo, em contraste com a "leitura dos livros" e a "leitura digital", às quais são atribuídos potenciais específicos: enquanto a leitura atenta dos códigos escritos é considerada fundamental para a constituição de

sujeitos autônomos e críticos, a leitura digital é caracterizada por seu caráter coletivo, solidário e em rede, capaz de ampliar perspectivas e conferir visibilidade a novos sujeitos políticos e culturais. As oralidades, por sua vez, são associadas aos saberes tradicionais e apresentadas como centrais para a produção de respostas e alternativas aos desafios ambientais e existenciais contemporâneos. Apesar dessa diferenciação de potenciais, as oralidades não são articuladas aos princípios e diretrizes do Plano, tampouco aparecem incorporadas às metas que auxiliam a materializá-lo.

Para retratar a leitura crítica que fazemos do Plano, como ele conversa com a sociedade brasileira e o que isso representa para o campo da educação, criamos uma alegoria para afigurar como percebemos sua chegada em uma conversa conosco.

Chegou meio atrasado, mas todo aprumado, com uma roupa da moda antiga que virou nova — calça de cós alto e cropped, um coturno preto —, carregava um jaleco branco, uma maletinha de primeiros socorros e um livro da bell hooks debaixo do braço.

Perguntamos qual era a história de seu nome e sobrenome. Qual era a visão sobre esse objeto — o livro — e sobre leitura. Filho de uma missionária religiosa e de um militar, sua ascendência europeia valorizava muito a escrita e as profissões que buscam transformar os outros a partir de seus ideais, exercer dominação territorial e levar a cura para doenças que eles próprios trouxeram. A mando do governo, ele atua como sanitarista, elaborando campanhas de vacinação, e aproveitou a ocasião para nos alertar: "Há muitos povos brasileiros doentes… os resultados laboratoriais indicam baixíssimos índices de leitura e baixa aquisição de livros. Precisam ser amplamente vacinados! Veja, está escrito!". Distribuiu sua prescrição médica e o relatório das localidades vulneráveis que não podem ser excluídas da campanha — espaços de privação de liberdade, espaços comunitários, escolas quilombolas e indígenas em territórios periféricos e do campo, com foco no público de jovens e adultos, entre outros — e disse: "Sabe, eu busco melhorar a vida de todos! Eu quero transformar estas pessoas doentes, sem livro, em leitoras de livros comerciais… preciso vaciná-las com a Literatura — lote 2026!"

Esse hábito de anunciar que vai determinar a vida do outro por meio de escritos em papéis, de enxergar como doença as diferenças e de produzir decretos monológicos era algo que carregava de sua hereditariedade.

Ficamos perplexas com essa conversa. Por um lado, o PNLL lista, especifica e dá importância a espaços desvalorizados pela sociedade e pelas políticas de educação que deveriam estar nelas contemplados e é muito bom que tais espaços tenham o lugar devido em um instrumento de política pública. Por outro, a transformação que ele busca ainda é a do colonizador: transformar o outro à sua própria imagem, moldar outras formas de ser e de dizer, impor sua própria verdade e suprimir outras vozes.

Em um montão de artigos e alíneas, o PNLL fez alguns flertes com a bibliodiversidade e as oralidades. Assim, o documento nos conta que sabe que elas existem, reconhece-as como formas de comunicação e criação, mas as coloca em um lugar periférico. Não estrutura a circulação de práticas da oralidade como o faz com o livro e com as práticas de leitura do livro comercial. É como se dissesse: "Eu sei que devo reconhecer a oralidade, mas não sei o que fazer com aquilo que reconheço como prática apenas das periferias" (p. 29). Não a identificou nas escolas, nas bibliotecas; não é a oralidade, nem a oralitura, que reconheceu como valiosa para os espaços de privação de liberdade, entre tantos espaços que seu olhar progressista consegue mirar, mas os ouvidos não conseguem escutar o que deles pulsa.

Precisamos nos colocar nessa conversa, antes de mais nada, afirmando que, para nós, não é apenas o acesso ao livro que garante a leitura. Nem tampouco acreditamos na educação como cura ou na perspectiva monológica da escrita como ponto de chegada ideal da linguagem.

Por que não há lugar para a oralidade no PNLL?

A escrita, para nós, é como se fosse um trono roubado em África, exposto em um museu na Europa. A escrita vem sendo a forma como o grupo social dominante — cisgênero, branco, masculino, eurocentrado — tem cobrado ingressos de acesso aos seus saberes e aos saberes de todos os povos que, por meio dela, são expostos em paredes, pedestais, vitrines e cavaletes, sempre acompanhados de referências em plaquetas de identificação, como se essa fosse a única forma de valorização e contemplação, conforme a cultura eurocêntrica reconhece.

É por meio da escrita que, por fim, os colonizadores buscaram validar seus atos de etnocídio e selvageria. É a ferramenta à qual se agarram para garantir que tais atos perdurem no tempo, com a validação de um carimbo monológico, feito por eles mesmos.

Invadiram terras e povos e disseram organizar tal território por meio de papéis que agora regem aquilo que seus atos de selvageria instauraram. A história do nosso país é marcada por centenas de povos afropindorâmicos, subjugados e submetidos à escravidão por invasores europeus. E a escrita sempre foi uma ferramenta essencial para esse colonizador. É por escrito que disseram que deveriam chegar, como chegar e como tudo deveria passar a ser.

Ah! O trono roubado… então! Nós atribuímos a escrita ao povo que nela se agarra e que dela faz arma para seus intuitos. Povo este que se diz ser o berço da escrita e a usa como régua para determinar sua superioridade perante a suposta inferioridade de povos que não centralizam seu organismo social com base apenas nessa prática de linguagem.

A escrita não é invenção exclusiva europeia. A pesquisadora e educadora Bárbara Carine (2021) olha para este museu cheio de peças atribuídas à criação europeia e busca descobrir suas origens. Ela compilou algumas delas em História

preta das coisas — 50 invenções científico-tecnológicas de pessoas negras e conta resumidamente a história da escrita:

> É importante ressaltar que, assim como os idiomas, os sistemas de escrita foram instituídos de forma independente, em períodos e contextos distintos, por civilizações diferentes, entre elas os povos da Mesopotâmia, China, Egito e América Central.
> Ao lado da escrita cuneiforme dos sumérios, o hieróglifo constitui um dos sistemas de escrita mais antigos do mundo, datando de 3.500 a.C. Na sociedade kemética, foram criadas duas formas de escrita: uma representa uma técnica mais simples, chamada escrita demótica, e a outra possui uma prática mais complexa, formada por desenhos e símbolos, denominada escrita hieroglífica, muito utilizada nos escritos sagrados, nos túmulos e nos templos. Escreviam nas paredes das pirâmides, em sarcófagos, pedras, papiros etc. Eram povos sedentos pela escrita e por registros em geral (PINHEIRO, 2021, p. 8).

Apesar de não ser a escrita uma invenção europeia, a centralidade política, epistemológica e institucional atribuída a determinadas formas de escrita foi historicamente mobilizada pelo colonialismo. Isso ajuda a compreender a forma como o PNLL fala da escrita - seu trono roubado- como a substância que irá salvar as "pobres almas" sem objetos cheios de escrita — os livros — e por que a oralidade não ocupa nele um lugar político equivalente.

Por que defender a oralidade?

> Em todos os tempos da história da humanidade, a escrita vem da oralidade; o primeiro lugar do mundo de armazenamento, inventário, biblioteca de conhecimentos e informações foram os cérebros humanos. (RUBIA, 2025, p. 49)

Nós não somos não-oralizados.

Não estamos a rechaçar a escrita, nem mesmo a dicotomizar a reflexão aqui em escrita e oralidade. Mas, se nos virmos como

brasileiros colonizados, tendo sido roubadas nossas oralituras herdadas, se nos enxergarmos em meio a essa disputa diante dos novos colonizadores, talvez seja importante deixar claro que nossa forma de lidar com a escrita seja como aquela que Manuel Rui (1985) apontou em seu pequeno texto Eu e o outro — O invasor ou em poucas três linhas uma maneira de pensar o texto: não queremos mais ser o outro dos afropindorâmicos, mas um irmão a quem nos aliamos.

Aliados na luta por um texto oralizado, um texto com as forças dos cosmos, como podem ser os textos, juntamo-nos a Manuel Rui e assumimos que escrever é luta. Trazemos aqui uma escrita como luta pelo reconhecimento das oralidades e oralituras que nos fundam e que podem fundar nossas práticas na educação. Talvez um passo seja reconhecer primeiro quais oralituras e oralidades nos formam cotidianamente para, quem sabe, conseguirmos trabalhar melhor ancorados em nossas culturas afropindorâmicas.

Se estamos de acordo com Bakhtin que todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem, precisamos então começar a compreender qual o caráter e quais as formas das oralidades.

Quando Bakhtin (2011) fala das peculiaridades constitutivas do enunciado, apresenta alguns princípios bastante definidos. Eles aparecem principalmente em Os gêneros do discurso, no livro Estética da criação verbal, com alguns desses princípios caracterizando o enunciado: a alternância dos sujeitos do discurso, emoldurando o enunciado (2011, p. 279); sua conclusibilidade específica (2011, p. 280); e a relação do enunciado com o próprio falante e com outros participantes da comunicação discursiva (2011, p. 289).

É possível, como professores, relacionarmo-nos com os enunciados orais a partir desses princípios? Bakhtin diz que quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (2011, p.285). A partir dessa intenção, temos

compreendido os gêneros orais do nosso cotidiano? Talvez o trabalho com tais gêneros, a compreensão deles nos diferentes contextos, inclusive no contexto pedagógico, possa nos proporcionar a plena e nítida consciência da nossa singularidade coletiva afropindorâmica enquanto brasileiros, em vez de vê-los como gêneros distantes, folclorizados, como um outro antropológico de nós.

Há algum tempo, pensadoras e pensadores brasileiros, defensores das tradições orais, vêm tentando trazer suas palavras a esta arena de disputa. Leda Maria Martins é uma delas. Seu esforço em defesa do caráter e das formas orais no âmbito do conhecimento e sua importância para a educação ficam evidentes em sua formulação da ideia de oralitura:

> falas, cantos, textos orais, linguagens, rítmicas das sonoridades, gestos bailarinos, movimentos coreográficos, figurinos, adereços, objetos cerimoniais, adornos, luminosidades, inscrições peculiares, espacialidades, cortejos, festejos. [...] A esses gestos, a essas inscrições e palimpsestos performáticos, grafados pelo corpo e seus vozeados, denominei oralitura (MARTINS, 2023, p. 208).

As oralituras — como as nomeia a autora — são um campo vivo e falante na cultura brasileira. Porém, as formas escriturísticas ganharam preponderância em suas análises e fizeram prevalecer certo poder de uma cultura discursiva única. Os afropindorâmicos e suas coletividades criadoras de oralituras coexistem cotidianamente na vida cultural brasileira e parecem descentralizar o mundo ideológico-verbal, mas a tomada de consciência de suas linguagens, o plurilinguismo e a pluridiscursividade das oralituras desses grupos sociais só recentemente têm ganhado maior visibilidade.

A oralidade em nós: o enunciado oral em cena.

Faremos, então, este exercício de encontrar as oralidades e oralituras em nós como porta de entrada para a reflexão sobre o enunciado oral. Da vida, escolhemos uma cena.

Em Caçapava, uma mãe desesperada para vencer o "quiquiqui" ao colocar os três filhos para dormir cria um conto a partir de uma breve e performática convocação à suspensão da bagunça no ar, que, subitamente, é tomado pelo suspense instaurado por uma voz misteriosa.

PSSHHH….
Ouçam!
Ouçam o silêncio…!

A entonação, o volume, os gestos, o ritmo e o momento certo para começar esse conto preparavam o ambiente para que os pequenos autores-contempladores criassem, juntos, o silêncio que ficavam a escutar.

Convidamos Augusto Ponzio para contemplar conosco essa cena. Ela ganha força na medida em que compreendemos a escuta não simplesmente como receber sons, mas como uma abertura ao outro e àquilo que não está inteiramente dado na palavra. É compreender que nem tudo o que se comunica está naquilo que é dito. Na perspectiva do professor Augusto Ponzio, há sempre algo que excede a palavra, algo que se manifesta na relação com o outro (2010). A escuta pode abarcar aquilo que não foi verbalizado e até aquilo que não encontra lugar na linguagem dominante: escutar aquilo que não se apresenta como palavra, mas que está presente na relação.

Essa cena encarna elementos para pensarmos as oralidades. O que acontece quando pensamos a oralidade apenas como aquilo que é pronunciado? Compreender o encontro de uma mãe enunciando aos filhos "ouçam o silêncio!" exige compreendermos a escuta de forma ampliada, pois podem estar ali a pausa, aquilo

que se comunica pelo corpo, aquilo que foi silenciado familiarmente, aquilo que permanece como memória, gesto, ritmo, canto ou presença. Ou seja, a oralidade faz parte de um encontro complexo, em que a sensibilidade ao outro, ao contexto, às suas nuances e aos seus tons são elementos constitutivos do enunciado oral.

Esse conto acontece do e no encontro. Surge da escuta do outro — três crianças em estado de partilha contagiante e uma mãe rompendo a frequência da comunicação rotineira — e dos atravessamentos — desespero, contágio do quiquiqui, cansaço triplo, aposta, o inaudível, a imaginação dela criando um estilo próprio na narração noturna. Desses elementos do encontro nasce um conto que acontece ali mesmo, no encontro. Faziam o silêncio que juntos os quatro escutavam. Essa história só consegue ser contada com a participação do outro. Isso porque há um outro a quem dizer.

A mãe responde ao quiquiqui com o pedido de silêncio. Porém, o enunciado da mãe tem estilo e cadência que pretende a atenção sutil das crianças. O pedido de silêncio não poderia ser em tom informativo, como um pedido de uma mãe "exigindo silêncio". Alguns elementos da palavra oral nessa cena talvez estejam compondo um certo gênero, ao qual hoje podemos reconhecer como uma mãe criando um conto do tipo que-faz-criança-adormecer, como em um ritual do sono. É a entonação expressiva da mãe um traço constitutivo daquele enunciado, o tom emocional que vai se construindo diante daquela realidade concreta da hora de colocar as crianças para dormir, gerando aquela expressão típica do gênero.

Voltando a pensar a peculiaridade do enunciado com o próprio falante e com outros participantes da comunicação, Bakhtin afirma que todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva. Como podemos compreender essa afirmação a partir da cena inicial? Aquela mãe provavelmente acessou o campo cultural em que mães que a precederam na história da humanidade contam histórias às suas crianças ao

dormir. Ela entra nesse contexto que precede o sono com suas emoções, com sua visão de mundo, com seus juízos de valor e também traz sua forma singular de compor seu conto.

O enunciado da mãe, como uma mônada de Leibniz, refletindo o processo do discurso, é quase capaz de nos fazer ouvir os enunciados das crianças e, até mesmo, as vozes de todas as crianças que necessitam ser conduzidas nessa entrada na noite, no escuro da noite, nessa "morte" cotidiana. Esse certamente é um campo da comunicação cultural que, se cada um de nós voltar às nossas memórias de infância, fará emergir outros exemplos dessa interação noturna e quase ritualística de entrada no sono.

A oralidade se constitui em tempo real com a atitude responsiva do outro — sentido que evidencia a importância da responsabilidade no ato da oralidade e que dialoga com a ideia do ato responsável. Na oralidade, o outro está diante de mim, e eu, diante dele; o encontro é inevitável e inadiável. Uma ativa compreensão responsiva diante do meu destinatário, de quem, por sua vez, aguardo resposta. Assim nos faz compreender Bakhtin quando nos aponta para o destinatário do enunciado coincidindo pessoalmente.

O enunciado oral em cena nos faz compreender que a oralidade se constitui a partir de princípios como escuta, encontro, ato responsivo, entendendo, com Bakhtin, que os enunciados orais refletem as condições específicas e as finalidades dos campos da vida, da arte e da educação.

Para uma política de leitura pluridiscursiva.

As escrituras que fundamentam e orientam as políticas públicas precisam contemplar a pluralidade de vozes e de experiências que constituem a sociedade. Diante de um documento como o PNLL, torna-se necessária uma leitura crítica daquilo que é instituído e homologado como oficial, atentando para as vozes que nele se fazem presentes, bem como para aquelas que permanecem

silenciadas ou ausentes. As populações concretas, em sua diversidade, e não aquelas idealizadas ou homogeneizadas pelos documentos, constituem seus próprios espaçotempos literários a partir das múltiplas linguagens que integram suas experiências e modos de produção de sentidos. Nesse processo, as oralidades e as oralituras assumem papel fundamental na constituição, circulação e atualização das práticas literárias e culturais.

Ao longo da constituição dos campos de produção e legitimação do conhecimento, determinadas formas de saber foram historicamente privilegiadas em detrimento de outras. Nesse processo, difundiram-se afirmativas de caráter histórico utilizadas para justificar processos de exclusão e violência, subalternizando e silenciando formas orais de comunicação e de produção de conhecimento. Tomar os enunciados orais como foco implica, portanto, empreender um movimento de questionamento das "verdades" sócio-históricas que sustentaram tais processos.

É necessário nos colocarmos diante desses enunciados que, a partir de outras lógicas, também constituem nossa singularidade brasileira e responder a eles. O desafio consiste em nos deslocarmos de lugares já instituídos e, com isso, abrirmo-nos ao reconhecimento das múltiplas formas de ser humano no mundo.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal.* (Introdução e Tradução de Paulo Bezerra 4. ed.), São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BRASIL. *Portaria Interministerial MinC/MEC nº 12, de 23 de abril de 2026. A*prova o Plano Nacional do Livro e Leitura – PNLL 2026-2036 e suas metas. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 abr. 2026.

MARTINS, Leda Maria. *Performance do tempo espiralar: poéticas do corpo-tela.* Rio de Janeiro: Cobogó, 2012 (Encruzilhada).

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. *História preta das coisas: 50 invenções científico-tecnológicas de pessoas negras,*1ª edição, São Paulo: Editora Livraria da Física, 2021.

PONZIO, Augusto. *Procurando uma palavra outra.* São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

RÚBIA, Sinara. *Inspiração griot: por uma educação antirracista***.** 1ª edição, Rio de Janeiro: Malê Edições, 2025.

A LINGUAGEM DA ARTE NA ESCOLA: UMA FORMA ESTÉTICA DE CRIAR OUTROS MUNDOS POSSÍVEIS

Giselle Cristina GAUDÊNCIO-VALE[58]
Guilherme do Val Toledo PRADO[59]
Liana Arrais SERODIO[60]
Nadir VIDAL[61]

Resumo

Este trabalho apresenta narrativas de acontecimentos vivenciados com crianças em atividades de criação artística na escola, buscando compreender os sentidos e os conhecimentos que emergem das relações entre crianças, arte e outros sujeitos.

Em uma perspectiva bakhtiniana, compreendemos a linguagem da arte como acontecimento, constituída no encontro com o outro e atravessada por diferentes vozes e modos de dizer e ver o mundo. Desde a Educação Infantil, as experiências construídas no fazer

[58] Mestranda em educação pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação Escolar da Universidade Estadual de Campinas- Unicamp. Professora dos anos iniciais do ensino fundamental. . Membro do Grupo de estudos bakhtinianos - Grubakh - coletivo docente vinculado ao GEPEC – UNICAMP.gicristinavale@gmail.com

[59] Vice-diretor da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Professor-titular da Faculdade de Educação da UNICAMP. Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada – GEPEC. toledo@unicamp.br

[60] Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Professora-colaboradora do Programa de Mestrado Profissional em Educação Escolar – MPEE. Coordenadora do Grupo de Estudos Bakhtinianos – Grubakh – coletivo docente vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada– GEPEC – e mail: serodio@unicamp.br

[61] Mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Educação Escolar da Universidade Estadual de Campinas UNICAMP. Orientador pedagógico na Prefeitura de Campinas. Membro do Grupo de estudos bakhtinianos – Grubakh - coletivo docente vinculado ao GEPEC - UNICAMP. nadirvidal@gmail.com

artístico possibilitam que as crianças expressem, criem, imaginem e produzam sentidos, não como respostas a modelos previamente estabelecidos, mas como movimentos ativos de autoria e de participação na vida escolar. No Ensino Fundamental, o trabalho com a linguagem do teatro amplia essa perspectiva ao envolver as crianças na construção da cena, no planejamento, nos bastidores, no figurino e nas relações que constituem o acontecimento teatral. Narrar o vivido durante essas atividades permite voltar aos acontecimentos e perceber que a aprendizagem se constitui na relação, na resposta ao outro e na produção compartilhada de sentidos. Assim, a atividade de construção artística pode abrir brechas para imaginar e criar outros mundos possíveis, desafiando formas escolares que tendem a organizar, classificar e antecipar os modos de aprender. Ao narrar acontecimentos em que arte e educação se encontram, buscamos evidenciar a potência das experiências artísticas como espaços de diálogo, autoria, alteridade e produção de conhecimentos, reconhecendo as crianças como autoras que, no ato criador, também transformam os sentidos da própria experiência escolar.
Palavras-chave: Linguagens artísticas. Narrativas pedagógicas. Escola.

Introdução

Pensar o discurso na vida e o discurso na arte nos convida a olhar para as diferentes linguagens que atravessam o cotidiano da Educação Infantil e dos anos iniciais e que produzem sentidos nas relações entre crianças e adultos.

Este texto nasce do encontro entre uma professora polivalente dos anos iniciais, que trabalha com a linguagem do teatro na escola e um orientador pedagógico que atua na Educação Infantil, ambos acompanhados pelos seus professores orientadores no grupo de pesquisa.

A partir de duas experiências vividas nesses diferentes segmentos, colocamos em diálogo nossas reflexões sobre o trabalho

com as linguagens artísticas na escola. Trazemos, de um lado, uma experiência de apreciação e produção artística na Educação Infantil, que culminou na realização de uma Bienal de Arte Infantil e, de outro, o estudo do Bumba Meu Boi maranhense, que levou as crianças dos anos iniciais e sua professora ao encontro com o mestre Tião Carvalho e, posteriormente, à criação de uma cena teatral. Ao aproximarmos esses acontecimentos, buscamos compreender como as diferentes linguagens da arte atravessam a vida escolar e produzem sentidos nas relações entre crianças, professores, autores/criadores e outros que participam desses encontros no coletivo escolar.

Nesse movimento nos desafiamos a pensar a arte e a educação como possibilidades de construir sentidos para as vivências no cotidiano. Como pensar a arte na escola enquanto possibilidade de construção de conhecimentos de modo singular e coletivo, a partir da convivência com a pluralidade e com as diferenças que se revelam nas diferentes linguagens artísticas presentes no cotidiano escolar?

A Bienal de Arte Infantil e o encontro com Tião Carvalho/Bumba Meu Boi são acontecimentos narrados em que o conhecimento não parece estar simplesmente "dentro" da atividade artística; ele vai se constituindo no encontro, na resposta ao outro e naquilo que as crianças fazem com a arte na vida.

1 Desenvolvimento

Escrever para este importante evento bakhtiniano constitui, para nós, um desafio e, ao mesmo tempo, um convite ao diálogo. Um evento que se coloca em movimento nas rodas de conversa e que nos provoca a pensar a relação entre "O discurso na vida e o discurso na arte: ética, estética e responsabilidade nas linguagens artísticas".

A pluralidade de linguagens que as crianças anunciam em sua potência de dizer delas e com o outro por meio das linguagens artísticas é um grande ganho para a construção de conhecimentos

que acontecem na relação com o outro. A criança não precisa dominar uma linguagem convencional para produzir sentidos, responder ao outro e participar do mundo da vida. Ela desenha, encena, dança, canta, gesticula, brinca, movimenta-se, inventa e experimenta cores, traços, formas, sons, gestos e movimentos. Em cada uma dessas formas de expressão, há uma possibilidade de enunciar, de responder ao mundo e de produzir sentidos com o outro muito além dos conteúdos que são propostos dentro das salas de aula.

Nesse movimento, os bastidores do planejamento e da organização da cena também envolvem conteúdos necessários e importantes, diretamente relacionados às relações humanas

de contato e existência do outro para comunicar e expressar conhecimentos que a arte pode oportunizar. Esses conhecimentos não se apresentam isoladamente, mas se entrelaçam na experiência infantil e constituem modos singulares de dizer, de inventar e de estar no mundo.

Pensar esse movimento a partir de Bakhtin implica reconhecê-las não como simples marcas de uma exposição ou apresentação teatral, mas como acontecimentos de linguagem, constituídos na relação com o outro e atravessados por dimensões ética, cognitiva e estética. A criança, ao produzir um desenho ou planejar uma cena, não está apenas realizando uma atividade: está respondendo ao mundo e produzindo uma forma singular de dizer e de existir nele. Essa forma responsiva com outro que nos mostra o presente que o fazer arte na escola oportuniza com o coletivo.

Olhar demoradamente

Recebemos na escola de Educação Infantil um comunicado da Secretaria de Educação sobre a realização de um concurso de desenho com crianças da Educação Infantil. Ao conversar com as educadoras, felizmente, não acolheram essa proposta. Surgiram perguntas: quem escolheria um único desenho? O que faríamos com os demais desenhos? Qual o objetivo de olhar para um produto final? Essas perguntas foram provocando outras perguntas construtivas: como acolher os desenhos de todas as crianças? O que

> a diversidade de desenhos poderia nos ensinar? As perguntas deslocaram nosso olhar do produto final para o fazer artístico das crianças: seus percursos, traços, linhas, cores, formas e escolhas. Foi nesse movimento, entre diferentes vozes e possibilidades, que nasceu uma ideia: uma grande exposição com as produções de todas as crianças na própria escola. Chamamos este acontecimentoa exposição de '*Bienal de Arte Infantil'*.
>
> Ao visitarem a exposição, as crianças reencontraram seus desenhos e os desenhos dos colegas. Observaram, comentaram, fizeram relações e retomaram experiências vividas. Os desenhos, ao serem observados pelas crianças, passaram a produzir outros sentidos no encontro com os olhares das crianças em conversas com os colegas. Esse movimento também nos provocou. Em uma reunião com as professoras, fomos olhar a exposição com uma proposta: '*demorar o olhar.'* Parar diante das produçõesos desenhos, observar e rever. Escutei uma professora dizer: "*Essa vivência de olhar demoradamente para os desenhos das crianças provoca novas perguntas. Essas formas, linhas e cores, de diferentes maneiras, me encantam. Envolvida com as crianças nesse movimento de fazer arte não notei tantas singularidades nos desenhos.*" (NADIR VIDAL - 30/08/2026).

A fala da professora nos faz pensar sobre o que acontece quando nos permitimos parar diante do outro de forma responsiva, olhar com demora para os desenhos das crianças. Enquanto estamos envolvidos no movimento de fazer arte com elas, muitas vezes olhamos para o desenho como parte do processo de construção, mas não temos tempo para nos demorarmos diante do autor/criador.

Ao visitar a exposição, a professora ocupou outro lugar com um novo olhar. Já não estava acompanhando o fazer da criança, mas diante dos desenhos, como espectadora. Esse deslocamento possibilitou outro encontro com aquilo que as crianças haviam produzido: Formas, linhas, cores e diferentes maneiras de desenhar começaram a revelar possibilidades que antes não haviam sido percebidas.

Nesse sentido, '"demorar o olhar'" não significa apenas olhar por mais tempo. Significa criar uma condição para ver, rever e deixar que a produção da criança nos provoque. O desenho, quando retirado do fluxo imediato da atividade e colocado em exposição, pode nos dizer outras coisas. Ele continua produzindo sentidos quando encontra novos olhares.

A fala da professora também nos faz pensar que, na Educação Infantil, talvez precisemos criar mais espaços para esse encontro. Não apenas para que as crianças produzam, mas para que suas autorias possam ser vistas, revisitadas e compartilhadas. Quando uma criança olha para o desenho do colega, quando o professor olha novamente para aquilo que a criança produziu, novos sentidos podem surgir. Foi nesse movimento que compreendemos a Bienal de Arte Infantil não apenas como uma exposição dos desenhos, mas como um espaço de encontro entre crianças, professores e suas produções. Um espaço em que podemos parar, olhar, escutar e rever aquilo que, no movimento cotidiano, talvez ainda não tivéssemos conseguido olhar para conversar.

A fala da professora ficou reverberando. Pode ser um dos caminhos que o acontecimento artístico nos convoque: é necessário parar para ver e rever. Não apenas para encontrar aquilo que já procurávamos, mas para permitir que o outro, neste caso, a criança e sua produção, nos mostre aquilo que ainda não havíamos conseguido perceber.

O concurso nos colocava diante da escolha de um único desenho. A Bienal nos colocou diante da possibilidade de encontrar muitas vozes, muitos modos de dizer e muitas formas de olhar. Entre uma proposta e outra, algo aconteceu conosco: deixamos de perguntar qual era o "melhor" desenho e passamos a perguntar o que cada desenho poderia nos dizer. O olhar demorado pode ser o tempo que precisamos para desenvolver um olhar criador e autor. Para dizer de outro modo Bakhtin ajuda a olhar a possibilidade além do criador.

> São igualmente assim todos os vivenciamento criadores ativos: estes vivenciam o seu objeto e a si mesmos no objeto e não no processo de seu vivenciamento; vivencia-se o trabalho do criador, mas não o vivenciamento não escuta nem vê a si mesmo, escuta e vê tão-somente o produto que está sendo criado ou o objeto a que ele visa. (BAKHTIN, 2011, P.5).

O desenho da criança não termina quando ela coloca o último traço no papel. Ele continua a produzir sentidos quando encontra o olhar do outro. Não fecha o sentido da produção da criança, mas coloca a produção em relação com outros olhares e permite que novos sentidos apareçam. O olhar posterior da professora não é simplesmente um olhar mais demorado. É um olhar de outra posição. A criança está envolvida no fazer. Ela está desenhando, experimentando, escolhendo, modificando. Ela não está simultaneamente diante de sua própria experiência como alguém que pudesse observá-la de fora. É como alguém que está dançando: enquanto dança, vive a dança. É diferente de alguém que está sentado observando aquela dança. . É como alguém que está dançando: enquanto dança, vive a dança (BAKHTIN, 2003, p. 125). É diferente de alguém que está sentado observando aquela dança.

> Na dança, minha imagem externa'. Que só os outros vêem e só existe para eles, funde-se com o meu ativismo interior orgânico que sente a si mesmo; na dança, tudo o que em mim é interior procura exteriorizar-se, coincidir com a imagem externa; na dança eu me condenso mais na existência, familiarizo-me com a existência dos outros; em mim dança a minha presença (ratificada axiologicamente de fora), a minha *sofianidade*, o outro dança em mim. Vive-se nitidamente na dança um momento de possessão, de possessão pela existência.

Quem cria está profundamente envolvido com aquilo que está fazendo. A criança que desenha vive a si mesma no próprio desenho. Ela não está apenas produzindo um objeto externo. Ela

está fazendo escolhas, experimentando, respondendo ao que acontece e construindo algo enquanto cria.

A partir dessa perspectiva, compreendemos que o olhar de quem observa pode produzir uma relação diferente com e na obra. Ao nos afastarmos, ainda que por um instante, do movimento da criação e nos colocarmos diante da produção da criança, podemos perceber aspectos que não estavam disponíveis naquele primeiro momento.

Foi isso que aconteceu com a professora. Ao se colocar diante dos desenhos, ela encontrou formas, linhas e cores que passaram a lhe dizer outras coisas. O desenho não havia mudado

O que mudou foi o lugar de onde ela o olhava em ato responsivo diante do outro, amorosamente estético. Bakhtin diz que é o olhar amoroso que torna a obra bela e também, a própria criança autora da obra.

> Somente um amor desinteressado segundo o princípio "não o amo porque é bonito, mas é bonito porque o amo", somente uma atenção amorosamente interessada, pode desenvolver uma força muito intensa para abraçar e manter a diversidade concreta do existir, sem empobrecê-lo e sem esquematizá-lo. (BAKHTIN, 2017, p. 128).

Bakhtin nos provoca a pensar que o valor de uma produção da criança não deveria estar condicionado àquilo que o adulto reconhece como bonito, correto ou esteticamente adequado conforme recebemos no comunicado do concurso de desenho. Ao contrário, é o olhar amorosamente interessado que possibilita reconhecer a singularidade de cada desenho e de cada criança. Nesse sentido, não se trata de amar o desenho porque ele é considerado bonito pelo olhar singular do adulto, mas de construir um olhar que, por reconhecer e acolher a criança em sua inteireza, encontra beleza e sentido naquilo que ela mostra ao fazer arte na escola.

É urgente romper com classificações e comparações que empobrecem a diversidade que se revelam nas atividades artísticas das crianças. Cada desenho carrega marcas de uma experiência

única e singular, de um modo de ver, sentir, imaginar e enunciar o mundo. Assim, ao olhar para os desenhos das crianças, a professora pode assumir uma postura de espectador atento, demorando-se diante de cada produção, procurando escutar aquilo que o desenho enuncia, sem reduzi-lo a critérios prévios de beleza, habilidade ou acabamento. O olhar amorosamente interessado, portanto, não é um olhar que julga, mas um olhar que se dispõe ao encontro com a singularidade do outro.

Talvez seja aí que esteja a potência de demorar o olhar. Não se trata apenas de olhar, mas de criar uma distância que permita ao outro aparecer. A criança que desenhou não está mais diante de nós para mostrar sua produção, e, ainda assim, seu desenho continua nos convocando. Nesse encontro, somos também provocados a rever aquilo que pensávamos já conhecer.

2 Desenhando a cena: a criação cênica nos encontros com o mestre Tião Carvalho

Se, diante do desenho, o olhar do outro pode produzir novos sentidos para aquilo que a criança criou, no teatro podemos perguntar o que acontece quando a criança se coloca em processo de criação e experimentação com o outro a partir dessa linguagem artística?

Ao vivenciar a criação de uma cena, a criança experimenta o caráter autoral de sua ideia, pela escuta, pelo diálogo mais ou menos tenso na presença, na relação com seus colegas, seus outros e também experimenta diferentes aprendizagens pelo corpo.

Foi nesse contexto em que a valorização e o reconhecimento pela comunidade escolar do trabalho das crianças e da sua professora com a arte da cena, que conhecemos o Mestre Tião Carvalho. Durante uma roda de conversa a proposta surgiu de uma criança:

> Sara: — Nossa, eu achei muito legal a paródia que fizemos do Cofo de milho.

> Valentina: — Mas agora a gente nem brinca mais de queimada né?
> Sara: — Não tem problema, Valen. Depois a gente volta, Vamos aproveitar a brincadeira nova. A gente bem que poderia conhecer o Tião né. Será que dá? (GISELLE VALE - 18/05/2026)

A conversa não surgiu de repente. Antes dela, algo já vinha acontecendo nos momentos de lanche e nas brincadeiras livres. Envolvidas com a pesquisa sobre o Bumba Meu Boi do Maranhão, as crianças passaram a cantar e encenar as músicas que escutavam do mestre Tião Carvalho. Aos poucos, essas músicas foram ocupando o espaço das brincadeiras: elas apareciam nos cantos, nos gestos e nas encenações. A bola continuava presente, mas já dividia espaço com uma nova brincadeira que havia sido criada pelo grupo de crianças.

A pergunta da Sara chegou como um convite e a partir dela, decidimos, juntos, fazer um estudo do meio até a Sede do grupo Cupuaçu em São Paulo onde fomos recebidos pelo Tião Carvalho e mais dois integrantes do grupo. Na conversa com o mestre as crianças fizeram perguntas e pediram que Tião tocasse a música da onça, uma das quais era cantada pela turma. Quando o mestre falava, um silêncio tomava conta da sala.Tião cantou e nós cantamos com ele.

Enquanto conversava com as crianças, o mestre ampliou as percepções sobre aquela música ao compartilhar a história de como ela foi criada e apresentar o tambor -onça, instrumento que ele tocava enquanto cantava. As crianças ficaram surpresas quando o mestre contou que aquela música não havia sido escrita por ele, mas por um amigo muito próximo, que vendia bolo nas ruas para a sua mãe. Por conta disso, o compositor ficou conhecido como Juca do Bolo. Os pedaços de bolos vendidos pelo menino, eram armazenados em uma forma e quando as vendas acabavam, ele seguia para casa batucando, cantando e compondo suas músicas e a "onça" era uma delas.

As crianças, que já conheciam e cantavam a música na escola, encontraram, naquele momento, outras possibilidades de

compreendê-la a partir do lugar singular ocupado por Tião. O encontro produziu um deslocamento no que até então era conhecido pelas crianças e sua professora, permitindo que aquilo que já fazia parte das experiência ganhasse novos sentidos. É nesse movimento que podemos pensar o excedente de visão e de conhecimento de Bakhtin: não como um conhecimento teórico que transmitimos, como educadores, às crianças mas como aquilo que se torna possível ver e compreender a partir da posição de cada um , do lugar que ocupa, para o outro lugar, que o outro ocupa.

> Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com a visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concluentre a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento. (BAKHTIN, 2011, p. 23)

Ao ouvirem Tião, as crianças respondiam a ele e o mesmo acontecia com o mestre. As perguntas, as vozes, a escuta responsiva e o posicionamento da turma diante dele produziram deslocamentos para todos naquela atividade e agora os sentidos são construídos para nós, autores deste texto. As crianças puderam olhar para aquilo que já conheciam: a música, o boi, a onça, a partir do lugar singular oferecido por Tião e Tião, ao olhar para as crianças a partir de seu próprio lugar, também encontrou alegria, esperteza, sabedoria sobre o que ele mesmo tanto valorizava. Sem elas e essa visita, ele não poderia ver que elas compartilham com ele, o carinho pelo boi. Ele reconheceu nas crianças um conhecimento que havia sido construído antes daquele encontro e que se ampliava no diálogo. Com alegria, contou para todos nós:

> É uma alegria para mim ver uma escola que estuda com tanto carinho o boi. Vocês são muito espertos. Estão sabendo de tudo. Não conhecem só a música do Tião Carvalho. Vocês sabem dos bois do Brasil inteiro.

Até aquele momento, ainda não havia a decisão de montar uma peça de teatro sobre o Bumba Meu Boi na escola. O encontro com o mestre, entretanto, abriu novas possibilidades para aquilo que vínhamos estudando e vivendo. A música que já fazia parte das brincadeiras ganhou uma história, uma voz e um corpo diante das crianças e da professora. O que aconteceu naquele encontro permaneceu meses depois e seguiu reverberando nos improvisos e na criação da cena.

3 Arte e vida em diálogo: Quando do encontro se faz cena

O encontro com Tião não terminou quando deixamos a sede do Grupo Cupuaçu. O que havíamos vivido com o mestre, as músicas, as histórias, os gestos e as experiências compartilhadas, retornou conosco para a escola. Quando as crianças propuseram fazer uma peça de teatro para encenar o auto do boi, aquela experiência ganhou outros contornos e passou a constituir-se como criação artística. Com Bakhtin (2011), aprendemos que "Arte e vida não são a mesma coisa, mas devem tornar-se algo singular em mim, na unidade da minha responsabilidade". Foi nessa relação entre o vivido e o que se criava coletivamente que nasceu a cena da onça, no contexto do auto do boi.

Para contextualizar a cena criada pelas crianças, é importante retomarmos brevemente o auto do Bumba Meu Boi e suas diferentes formas de apresentação nas regiões do Brasil. De acordo com Soares Lima e Silva Filho (2012, p. 120), o folguedo recebe diferentes nomes conforme a região:

> Boi-Bumbá, no Amazonas e no Pará; Boi Calemba, no Rio Grande do Norte; Cavalo Marinho, na Paraíba; Boi Pintadinho, no Rio de Janeiro; Bumba de Reis ou Reis de Boi, no Espírito Santo; Boi de Mamão, em Santa Catarina; e Bumba-meu-boi, no Maranhão.

Conhecer a diversidade de jeitos de brincar o boi possibilitou às crianças construir suas próprias maneiras de encenar o auto. A história de Pai Francisco e Catirina, apresentada a partir das diferentes narrativas e das experiências vividas em sala de aula, não foi simplesmente reproduzida. Ela foi sendo recriada pelas crianças e pelos professores, em um processo coletivo no qual cada um imprimia seus modos singulares de compreender, interpretar e produzir a cena.

Com Tião Carvalho, conhecemos o auto do boi a partir da narrativa oral do mestre que contou que Pai Francisco mata o boi mais bonito de seu patrão para retirar-lhe a língua e satisfazer o desejo de sua esposa, Catirina, que estava grávida. Foi justamente nessa passagem da história que Lizandra, que interpretava Pai Francisco, teve uma ideia:

> — Aqui nós poderíamos fazer uma cena em que o boi corre do Pai Francisco. Aí entram muitas onças, como se eles estivessem no meio da mata. Nessa hora todos os personagens ficam misturados. Depois as onças saem de cena. Pai Francisco tira a língua do boi.
> — Depois eu, que sou o miolo do boi,[62] poderia sair como se fosse a alma dele, cantando "uuuuuuuuu". (Elisete)

Assim nos diálogos, a cena começava a ganhar forma a partir das propostas das crianças, que criavam seus personagens de maneira singular, mas na relação com o coletivo. A narrativa que havia chegado à escola por meio do encontro com Tião era atravessada por outras experiências, imagens e invenções. O boi, Pai Francisco e as onças passaram a habitar uma cena criada coletivamente, na qual as crianças não apenas representavam uma história que haviam conhecido, mas produziam, com seus próprios corpos, vozes e gestos, outras possibilidades para contá-la.

---

[62] No bumba meu boi maranhense, o miolo, também denominado "tripa", "alma", "fato", "espírito" ou "condutor", é o brincante que permanece sob a armação e dá movimento ao boi durante a apresentação (Na Mira, 2023).

Considerações finais

Um texto em construção, quando atravessado pela colaboração e pela palavra do outro, nos faz repensar, voltar, rever e, muitas vezes, deslocar aquilo que pensávamos já ter elaborado.

Nessa perspectiva bakhtiniana, o texto não se encerra em quem o escreve: ele permanece aberto ao encontro, à resposta e aos sentidos que emergem na relação com o outro. A colaboração, portanto, torna-se um presente, não como algo pronto que recebemos, mas como uma possibilidade de continuar pensando, de reconhecer o inacabamento e de transformar o próprio dizer no encontro com outras vozes.

Pensar a arte na escola a partir de duas linguagens do desenho e do teatro, nos possibilitou compreender a autoria como acontecimento que se constitui na relação: autoria das crianças e de suas professoras, sempre em diálogo com o outro.

Na Bienal de Arte Infantil, o olhar da professora e das próprias crianças sobre as produções expostas revelou a importância de reconhecer o inacabamento dos sentidos que se produzem quando entramos em contato com aquilo que o outro criou. Ao nos demorarmos diante dos desenhos, fomos convidados a perceber as singularidades de cada criança e os diferentes modos pelos quais elas, ao desenhar, aprendem o mundo, respondem ao que veem e criam a partir dessas experiências.

O encontro com Tião Carvalho trouxe outro modo de olhar para o Bumba Meu Boi, ampliando as possibilidades de compreensão desse folguedo a partir da experiência e da narrativa oral do mestre. O que foi vivido naquele encontro não permaneceu restrito àquele momento: as histórias, as músicas e os gestos seguiram reverberando na escola e chegaram à cena criada pelas crianças. Ao construírem suas próprias interpretações, elas fizeram daquilo que receberam uma experiência outra. O auto do boi, encenado por aquelas crianças, carrega as marcas do vivido e, em seus atos responsáveis, transforma-se em criação autoral.

Assim, as experiências narradas nos fazem pensar a arte como espaço de autoria, no qual crianças e adultos não apenas recebem ou reproduzem formas já constituídas, mas respondem a elas, deslocam-nas e produzem outros sentidos. Entre o desenho que permanece aberto a novos olhares e a narrativa do boi que se transforma em cena, encontramos a possibilidade de viver uma escola em que criar também é um jeito de participar da vida, em diálogo com o outro.

A experiência viva de educadores, constituída no exercício de sua profissão, passa também pelo olhar de outros educadores que reconhecem seu compromisso com o ato responsável. Esse reconhecimento pode fortalecer a percepção de sua capacidade de educar com os educandos, compreendidos não como classe, mas como pessoas. É na relação com o outro, no momento do ato ou posteriormente, em sua organização e reflexão, que esse reconhecimento pode ganhar novos sentidos.

Referências

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M.. M. *Para uma filosofia do Ato Responsável*. Tradução de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Paulo: Pedro & João Editores, 2017.160p.

NA MIRA**.** Miolo: conheça a história do personagem responsável por dar 'vida' ao boi nos grupos de bumba meu boi. *Imirante.com*, São Luís, 30 jun. 2023. Disponível em: https://imirante.com/entretenimento/sao-luis/2023/06/30/miolo-conheca-a-historia-do-personagem-responsavel-por-dar-vida-ao-boi-nos-grupos-de-bumba-meu-boi Acesso em: 16 set. 2026.

SOARES LIMA, Denise Maria; SILVA FILHO, Marcelo Nicomedes dos Reis. *O auto do Bumba-meu-boi do Maranhão e a Lei n. 11.645/2008*: contribuições didáticas. EccoS Revista Científica, São Paulo, n. 28, p. 113-128, maio/ago. 2012.

VOLÓCHINOV, Valentin. *A palavra na vida e a palavra na poesia*. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019.

A PORTA TEM UMBRAL: O SUMÁRIO COMO ARQUITETÔNICA DE UMA NARRATIVA HETEROCIENTÍFICA

Gabrielle Audrey de Sousa COSTA[63]
Liana Arrais SERODIO[64]

Resumo

Este texto nasce de uma releitura exotópica da dissertação de mestrado profissional "Portas para o riso: narrativas do trabalho sério de uma professora que ri com as crianças" (Costa, 2025), defendida na Faculdade de Educação da Unicamp. Em vez de retomar os achados da pesquisa sobre o riso, tomamos como material o seu sumário e perguntamos o que aquela lista de títulos indicia a respeito do percurso estético de composição do texto. Apoiadas na metodologia narrativa de pesquisa (Prado et al., 2015) e nas noções bakhtinianas de arquitetônica, exotopia e acabamento estético, seguimos quatro movimentos. No primeiro, a heterociência (Mello; Miotello, 2013) se apresenta como antessala do artístico. No segundo, um deslocamento recente: a afirmação, feita na dissertação, de que as narrativas não seriam ficção é recolocada no cotejamento com Ricoeur (2010) e Larrosa (2003), e a narrativa passa a ser compreendida como versão estética da realidade, visão da autora sobre a vida. No terceiro, o sumário é

63 Mestra em Educação Escolar pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Campinas. Integrante do Grupo de Estudos Bakhtinianos (Grubakh) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC). E-mail: costa.gabrielleas@gmail.com

64 Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora-colaboradora do Programa de Mestrado Profissional em Educação Escolar – MPEE. Coordenadora do Grupo de Estudos Bakhtinianos (Grubakh), coletivo docente vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC). E-mail: serodio@unicamp.br

lido como forma, na qual os títulos-porta revelam um cronotopo e um tom emotivo-volitivo que organizam conteúdo e valor. No quarto, acompanhamos a passagem da narrativa à metanarrativa, momento em que o vivido ganha acabamento e a pesquisadora retorna ao seu lugar único com um excedente de visão sobre a própria vida narrada. Argumentamos que a pesquisa heterocientífica não é obra de arte, mas se constitui no limiar dela: assumido o ato responsável, a estética deixa de ser ornamento e passa a ser o modo pelo qual damos forma ao existir-evento.[65]
Palavras-chave: Arquitetônica. Acabamento estético. Cotejamento. Metanarrativa. Metodologia narrativa de pesquisa.

Introdução

Querida ledora, querido ledor, começo com uma confissão: passei quase três anos escrevendo sobre portas e só fui olhar mesmo para o sumário da minha dissertação depois da defesa.

Em julho de 2025 defendi, no mestrado profissional em Educação Escolar da Faculdade de Educação da Unicamp, a dissertação "Portas para o riso: narrativas do trabalho sério de uma professora que ri com as crianças"[66] (Costa, 2025). A pesquisa foi realizada na metodologia narrativa de pesquisa (Prado et al., 2015) e se ocupou de dezesseis narrativas pedagógicas (Prado, 2018, p. 181-207) que escrevi entre 2017 e 2024, com bebês, crianças

65 Este texto é narrado em primeira pessoa do singular pela primeira autora, professora e pesquisadora da própria prática, e foi elaborado dialogicamente com a segunda autora, que também orientou a pesquisa aqui retomada. Quando aparece o "nós", ele diz respeito ao que compreendemos juntas.

66 Pesquisa orientada por duas professoras, em dois grupos de pesquisa da Faculdade de Educação da Unicamp: Doutora Eliana Ayoub (Laborarte) e Doutora Liana Arrais Serodio (GEPEC). Link para acessar a dissertação: https://acervus.unicamp.br/acervo/detalhe/1522516?guid=1789942273538&returnUrl=%2fresultado%2flistar%3fguid%3d1789942273538%26quantidadePaginas%3d1%26codigoRegistro%3d1522516%231522516&i=1

pequenas e crianças maiores[67]. A pergunta que me movia era: de que maneira o riso pode se manifestar como não indiferença nas relações entre a professora e as crianças?

Aqui, no entanto, não venho contar o que descobri sobre o riso. Venho olhar para o texto que resultou daquele percurso como quem olha para um móvel que construiu e só agora repara nas juntas. O material desta roda de conversa é, portanto, bastante modesto: uma página. O sumário!

A escolha não é tola. O Eixo 3 desta edição nos convida a pensar a obra em sua organização interna, como unidade entre forma, conteúdo e valor, e a perguntar pelo modo singular como autor, personagem, tempo, espaço e interlocutor se articulam no acontecimento estético. Ora, um sumário é o lugar em que essa articulação se torna visível de uma vez só! Ele é a planta baixa do texto. E, no meu caso, ele é uma planta baixa bastante esquisita, porque em vez de anunciar objetivos, procedimentos e resultados, ele anuncia portas.

Minha pergunta, então, é esta: o que o sumário de uma pesquisa narrativa indicia sobre o percurso estético que a produziu? E, junto dela, uma pergunta maior, que é a aposta deste texto: se a heterociência (Mello; Miotello, 2013) não é arte, o que ela é? Tenho respondido, provisoriamente, que ela é limiar. Uma antessala. Uma soleira do artístico.

Para desenvolver isso, organizamos a conversa em quatro movimentos. No primeiro, tratamos do umbral, essa parte da porta que eu não sabia nomear, e do que significa fazer uma pesquisa heterocientífica quando se está constituída conscientemente pelo princípio do ato responsável. No segundo, acompanhamos um deslocamento recente no modo como compreendo as minhas narrativas, a partir do cotejamento com autores que eu não havia

[67] Em conformidade com os limites estabelecidos pela autorização do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciência Humanas e Sociais (CEP-CHS) da universidade, os nomes de crianças são fictícios e não identificamos as instituições escolares, sua natureza (pública, privada ou do terceiro setor) e nem a sua localização. CAAE: 72529423.1.0000.8142

lido quando escrevi a dissertação. No terceiro, fizemos a leitura do sumário como forma e procuramos mostrar de que maneira o conteúdo da pesquisa tomou aquela forma, e não outra. No quarto, acompanhamos a passagem da narrativa à metanarrativa e propusemos que é ali, na metanarrativa, que a metodologia narrativa se singulariza e o acabamento estético acontece como ato.

1 O umbral: a heterociência como antessala do artístico

Antes de continuar, gostaria de te fazer a mesma pergunta que fiz na dissertação: você sabe o que é um umbral?

Eu não sabia. Fui descobrir, já no meio do mestrado, que a peça da porta que fica rente ao chão, marcando onde um cômodo termina e outro começa, tem nome. Foi essa palavra que batizou o capítulo de metodologia da dissertação (Costa, 2025, p. 44), porque era isso que a metodologia narrativa de pesquisa (Prado et al., 2015) tinha sido para mim: a peça que sublinha a passagem, o limiar.

Até ali, eu só conhecia um formato de pesquisa, aquele que abre anunciando objetivos, procedimentos e resultados esperados, e que avisa onde vai chegar. Levei tempo para aceitar que existiam outros modos, igualmente rigorosos, de investigar em educação (Costa, 2025, p. 44). Foi no encontro com as produções do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC) e na convivência com o Grupo de Estudos Bakhtinianos (Grubakh) que essa outra possibilidade se abriu.

Foi ali também que a palavra heterociência apareceu e ficou. Chamar a pesquisa de heterocientífica não é um modo mais bonito de dizer as coisas e sim tomar partido sobre o que conta como conhecimento (Costa, 2025, p. 35). Quando entrevistado por Marissol Barenco de Mello, Valdemir Miotello explica:

> Veja que Bakhtin nos provoca a não pensar em exatidão, em coincidência, em precisão, em resultados práticos. Essas questões não necessariamente são das ciências humanas. A ciência humana é feita do encontro de duas ou mais consciências; e feita com

> penetração mútua e profunda, e com distância. Logo, Bakhtin está falando de uma outra ciência, uma heterociência (Mello; Miotello, 2013, p. 219).

O encontro de consciências, a penetração mútua e a distância. Guarde essas três coisas, porque elas voltam adiante, quando eu falar de acabamento.

Fazer heterociência é abrir mão da verdade única, a *istina*, e trabalhar com a *pravda*, a verdade que só existe situada, no encontro, no atrito, na palavra que responde a outra palavra (Costa, 2025, p. 36). Foi com os estudos reunidos por Motta e Souza (2022) que aprendi a nomear essa diferença. As autoras escrevem:

> Dentre as consequências de nossa opção metodológica, além da relação com nosso "objeto" de pesquisa ser necessariamente dialógica, tratamos da verdade pravda, aquela que se revela no ato único e irrepetível onde somos responsáveis e não há álibe que nos livre de nossa responsabilidade. A verdade istina, não nos diz respeito enquanto pesquisadores do acontecimento nas relações, nos diálogos, nos eventos (Motta; Souza, 2022, p. 8).

Aqui está o nó da questão que trazemos a este eixo. Uma pesquisa que se recusa a tratar o outro como coisa precisa encontrar uma forma de dizer sobre esse outro sem apagá-lo. Bakhtin (2017, p. 66) é direto a esse respeito quando afirma que "[...] o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode se tornar mudo; consequentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico". Se o conhecimento só pode ser dialógico, então ele precisa de uma forma que sustente o diálogo. E é nesse ponto que a pesquisa encosta o pé no umbral do artístico.

Explico melhor! Quando estamos constituídas conscientemente pelo princípio do ato responsável, aquele que nos tira o álibi de dizer que "foi sem querer" (Bakhtin, 2010), a estética deixa de ser enfeite. Ela passa a ser a maneira de dar forma ao vivido sem falsificá-lo. Bakhtin (2010, p. 87) nos lembra que "O tom

emotivo-volitivo envolve o conteúdo inteiro e o relaciona com o existir-evento singular". Não existe conteúdo neutro, existe conteúdo entoado. E a entoação não é a forma, ela faz parte da forma, e é antes uma questão ética do que estética, porque nela eu tomo posição diante do acontecimento e respondo por essa posição.

Aprendi isso de um jeito meio constrangedor, e já contei esse episódio na dissertação (Costa, 2025, p. 52). Resumo aqui: mandei a um leitor de confiança, por mensagem escrita, um relato sobre o tempo na rotina com os bebês, e ele entendeu que eu estava sendo ríspida na escrita. Só quando li o mesmo texto em voz alta, numa chamada de vídeo, é que ele compreendeu o que eu queria dizer. A palavra era a mesma. O que mudou foi a entoação e, com ela, a posição que eu assumia diante daquelas crianças aos olhos de quem me lia. Bakhtin (2011, p. 403) tem razão quando diz que o que importa é o tom.

Talvez seja mais honesto dizer assim: a heterociência não faz arte, mas trabalha com as mesmas ferramentas que a arte usa para tornar visível a relação entre um eu e um outro. Por isso me interessa tanto o que Bakhtin (2003, p. 51) escreve:

> Eu mesmo não posso ser autor do meu próprio valor, da mesma forma que não posso levantar-me pelos cabelos. A vida biológica do organismo só se torna valor na simpatia e na compaixão do outro (materna) por ele; assim, ela se insere um novo contexto axiológico (Bakhtin, 2003, p. 51).

Não posso ser autora do meu próprio valor. Preciso do outro. E o campo em que essa dependência aparece com mais nitidez, em que ela é a própria condição do trabalho, é o campo estético. Foi nele que fui buscar as ferramentas para compreender o que acontece entre mim e as crianças na escola. Não porque a escola seja um palco, mas porque a estética, ao trabalhar a relação entre autor e personagem, oferece o vocabulário mais fino que conheço para falar de alteridade na vida. Guarde também esta frase

sobre não poder ser autora do próprio valor, porque ela reaparece logo na seção seguinte, por um caminho que eu não esperava.

2 A visão da autora sobre a vida: a narrativa como versão estética da realidade

Preciso contar um deslocamento recente, e quero ser cuidadosa com as palavras, porque ele não é bem uma correção de erro.

Na dissertação, eu defendia minhas narrativas dizendo que elas não eram ficção. Escrevi, lá, que as narrativas "por vezes, podem parecer que se aproximam do estilo literário", mas que "não se trata de ficção", e que a literariedade delas era "fruto da autoria e do acabamento estético que a escrita exige", jamais de invenção (Costa, 2025, p. 82).

Aquela posição era coerente com o lugar de onde eu falava. Eu me fundamentava apenas em Bakhtin e, dentro da filosofia bakhtiniana, ela se sustenta, afinal, o que eu escrevia não inventava um mundo, respondia a um acontecimento que de fato havia ocorrido. O que mudou, portanto, não foi a descoberta de um erro e sim a chegada de uma linha filosófica que eu ainda não conhecia.

No doutorado, tenho encontrado outros modos de pensar, e é certo que muitos outros ainda hão de atravessar o meu caminho. Quando leio Ricoeur (2010) e me sinto "errada", o que está acontecendo, na verdade, é o encontro com uma novidade. Tenho aprendido a cotejar, ou seja, a pôr os textos lado a lado e deixar que se interroguem. Não se trata de trocar um autor por outro, nem de somá-los! Trata-se de deixar que a pergunta que um faz alcance aquilo que o outro disse.

Comecemos pela palavra. Larrosa (2003) lembra que fictio vem de facere e que aquilo que ficcionamos é, ao mesmo tempo, algo fabricado e algo ativo. A imaginação, como a linguagem, produz realidade, aumenta e transforma. Ele vai adiante e sustenta que não há distinção essencial entre representar a realidade e produzi-la; a distinção que traçamos entre o objetivo e o subjetivo,

entre o real e o imaginário, seria antes uma distinção política, um mecanismo para controlar a capacidade criadora da linguagem (Larrosa, 2003).[68]

Isso me atingiu em cheio. Quando eu dizia "não é ficção", era também a essa política da verdade que eu estava pedindo licença, aquela que decide de antemão que o meu modo de dizer vale menos.

Ricoeur (2010) dá nome ao abismo que eu tentava contornar. Ele abre o ensaio "A vida: uma narrativa em busca de narrador" retomando a formulação de um comentador segundo a qual "as histórias são narradas e não vividas; a vida é vivida e não narrada" (Ricoeur, 2010, p. 197). Um abismo entre a ficção e a vida, portanto. E então ele passa o ensaio inteiro revisando os dois lados desse abismo.

Do lado da narrativa, Ricoeur mostra que a composição não termina no texto. Ela se completa em quem lê, porque "o sentido ou a significação de uma narrativa brota na intersecção do mundo do texto e do mundo do leitor" (Ricoeur, 2010, p. 203). Do lado da vida, ele recusa a ideia de que vivemos uma sucessão bruta de fatos à espera de relato: a experiência já traz uma "estrutura pré-narrativa" (Ricoeur, 2010, p. 207), já é ação simbolicamente mediada, já é feita de histórias que pedem para ser contadas. E então vem o trecho que mais me marcou: "Uma vida é somente um fenômeno biológico enquanto não é interpretada. E na interpretação a ficção desempenha um papel mediador considerável" (Ricoeur, 2010, p. 205).

Um papel mediador. Não decorativo, não falsificador: mediador. Daí a conclusão de que "uma vida examinada [...] é uma

---

68 As formulações de Larrosa aqui retomadas vêm da entrevista "Literatura, experiência e formação", concedida a Alfredo J. da Veiga-Neto, que integra a obra referenciada. Trabalhamos com uma tradução para o português feita por Luiz Antonio Coppi, no contexto da disciplina "Seminário II: As histórias que nos contam: sentidos, narrativas e formação", oferecida no segundo semestre de 2026 no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Unicamp. Por este motivo, optamos por citações indiretas, sem indicação de página.

vida narrada" (Ricoeur, 2010, p. 208), e a afirmação, que me parece decisiva para quem pesquisa a própria prática, de que a ficção narrativa é uma dimensão irredutível da compreensão de si (Ricoeur, 2010, p. 208). Larrosa dirá algo muito próximo ao afirmar que responder à pergunta sobre quem somos implica uma interpretação narrativa de nós mesmos, análoga à construção de um personagem de romance (Larrosa, 2003).

Há, porém, um limite, e Ricoeur o formula de um jeito que conversa com aquela frase que pedi que você guardasse. Aprendemos, diz ele, a nos tornar narradores da nossa própria história sem nos tornarmos inteiramente os autores da nossa vida; podemos imitar as vozes narrativas que recebemos da cultura, sem sermos autores delas (Ricoeur, 2010, p. 210-211). Lembra? "Eu mesmo não posso ser autor do meu próprio valor" (Bakhtin, 2003, p. 51). Narradora, sim. Autora de mim mesma, não inteiramente. É nessa folga entre narrar e ser autora que o outro entra, e é dela que esta pesquisa vive.

Quem tem me ajudado a enxergar o risco disso tudo é Guimarães Rosa. Em "Desenredo", Jó Joaquim, depois de duas traições públicas da mulher amada, dedica-se a refazer a história dela. Não nega os fatos com escândalo e trabalha devagar, junta conversas miúdas, remenda testemunhos, opera o passado como quem manuseia um rascunho, e vai reescrevendo até que a versão nova se imponha. E funciona. A cidade acredita. Ele acredita primeiro que todos. E ela também, que volta sem culpa. O conto termina com a fábula virando documento (Rosa, 1967).

Se eu quisesse um argumento contra a narrativa, ele estaria aqui: contar é poder. Mas o conto não é uma denúncia, é uma demonstração. O passado aparece ali como aquilo que de fato é para quem narra, matéria maleável, rascunho que se pode reescrever. Jó Joaquim não mente melhor que os outros. Ele narra com mais paciência e mais convicção, e a paciência vence.

Se é assim, a pergunta que importa muda de lugar. Ela deixa de ser "isso é verdade ou é invenção?" e passa a ser: de que lugar

você está narrando, e o que a sua narrativa faz com as pessoas que aparecem nela? Essa é, reparem, uma pergunta bakhtiniana.

Quando escrevo sobre um bebê, disponho de um excedente de visão sobre ele que ele não tem sobre si mesmo. Posso usar esse excedente para completá-lo, como Bakhtin (2011) propõe, ou para fechá-lo numa imagem que me convém. A diferença entre esses dois usos não é uma diferença de veracidade. É uma diferença de responsabilidade. Jó Joaquim tem álibi, age em nome do amor. A professora que pesquisa não pode ter (Bakhtin, 2010).

Por isso, hoje, eu diria assim: a narrativa pedagógica é uma versão estética da realidade.

E aqui preciso corrigir uma palavra que quase usei. Dizer que a narrativa é um recorte sugere que a vida estaria inteira ali e que eu teria apenas descartado uma parte dela, como quem recorta papel. Não é isso. A vida é maior do que a arte, e narrativa nenhuma a contém. Bakhtin (2010) distingue o mundo da vida e o mundo da cultura como mundos de naturezas diferentes, e no centro dos valores ele põe o ser humano concreto, dotado de consciência. Na atividade estética, escreve ele, "o centro axiológico é o todo da personagem e do acontecimento a ela referente, ao qual devem estar subordinados todos os valores éticos e cognitivos" (Bakhtin, 2003, p. 11).

O que a narrativa oferece, portanto, não é um pedaço da vida. É a visão de quem escreve sobre a vida. Em "O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária", Bakhtin (1998, p. 58) afirma que "o autor-criador é um momento constitutivo da forma artística" e descreve o que fazemos ao escrever: "é na forma e pela forma que eu canto, narro, represento, por meio da forma eu expresso meu amor, minha certeza, minha adesão" (Bakhtin, 1998, p. 58). E conclui:

> Assim, a forma é a expressão da relação axiológica ativa do autor-criador e do indivíduo que percebe (co-criador da forma) com o conteúdo; todos os momentos da obra, nos quais podemos sentir a nossa presença, a nossa atividade relacionada axiologicamente com

> o conteúdo, e que são superados na sua materialidade por essa atividade, devem ser relacionados com a forma (Bakhtin, 1998, p. 59).

A forma não é, então, o que sobra depois de um corte. É a posição axiológica de quem escreve, assumida diante de um conteúdo. Quando narro a cena de um berçário, não entrego um fragmento daquela manhã, entrego o modo como aquela manhã se organizou para mim, a partir do lugar único que ocupo nela. E é isso que a pesquisadora faz diante da sua materialidade. Ela não recorta os seus guardados. Não… Ela olha para eles de um lugar, e esse olhar dá forma.

Isso não enfraquece a pesquisa! É o que a torna responsável, porque uma visão tem dono. Não é a ausência de invenção que garante a narrativa e sim a posição assumida por quem a assina.

E aqui a conversa volta para o eixo. Se narrar é dar forma, então o sumário, que é a forma das formas, é o lugar em que esta pesquisa se mostra como criação. A porta não estava no acontecimento. Nenhuma criança me entregou uma porta. A porta é a minha visão sobre aquilo que vivi. É para lá que vou agora.

3 O que o sumário indicia: o conteúdo tomando a forma de uma porta

Agora sim, vamos ao sumário. Ele tem dez entradas, contando as referências e o apêndice, e nenhuma delas é o que muita gente esperaria encontrar. Reproduzo as oito primeiras:

> *Abertura: em frente à grande porta*
> *1. Na frente dessa porta tem uma carta a quem quiser ler*
> *2. A história das portas*
> *3. A porta tem umbral e a pesquisa tem narrativa: a metodologia*
> *4. Depois do limiar tem um riso e um bigode escondido*

5. O riso bate à porta, mas quem é ele?
6. Vou chamar para entrar: com uma boa risada essa visita vai me ajudar
7. É rir pra não chorar
Fechadura e a porta do chefão: o que precisei aprender para chegar até aqui

Fonte: Costa (2025, Sumário).

Olhe para essa lista como quem olha para uma planta baixa e me diga: o que ela indicia?

A primeira coisa que vejo é que não há um único título descritivo. Nenhum deles informa conteúdo. Todos eles situam alguém em relação a uma porta: em frente à grande porta, na frente dessa porta, a história das portas, a porta tem umbral, depois do limiar, o riso bate à porta, vou chamar para entrar, a fechadura e a porta do chefão. Há um corpo se deslocando no espaço. Há um fora, um umbral, um dentro e um fecho. O sumário não organiza temas, organiza uma travessia.

Isso é um cronotopo. O tempo da pesquisa, que durou dois anos e meio, e o tempo das narrativas, que se espalha de 2017 a 2024, foram convertidos em espaço. Em vez de uma linha cronológica, uma casa. E não uma casa qualquer, pois é uma casa feita de passagens, em que o conhecimento está sempre atrás de alguma chave escondida, como no Castelo Rá-Tim-Bum da minha infância (Costa, 2025, p. 39) ou na portinha minúscula da Alice (Costa, 2025, p. 42). Na dissertação, aliás, a ordem dos acontecimentos não é crescente nem decrescente (Costa, 2025, p. 50). As narrativas entram quando a conversa pede, e não quando o calendário manda.

A segunda coisa que vejo é um endereçamento. “Na frente dessa porta tem uma carta a quem quiser ler”. “Vou chamar para entrar”. Há um interlocutor sendo construído dentro da própria forma. Essa pessoa, que ao longo de todo o texto eu chamo de ledora ou ledor, não é um acessório de simpatia. Ela é constitutiva!

Como nos lembra Bakhtin, todo enunciado, por menor ou mais silencioso que seja, carrega um endereçamento:

> Um traço essencial (constitutivo) do enunciado é a possibilidade de seu direcionamento a alguém, de seu endereçamento. [...] Esse destinatário pode ser um participante-interlocutor direto do diálogo cotidiano, pode ser uma coletividade diferenciada de especialistas de algum campo especial da comunicação cultural, pode ser um público mais ou menos diferenciado, um povo, os contemporâneos, os correligionários, os adversários e inimigos, o subordinado, o chefe, um inferior, um superior, uma pessoa íntima, um estranho, etc.; ele também pode ser um outro totalmente indefinido, não concretizado (em toda sorte de enunciados monológicos de tipo emocional) (Bakhtin, 2016, p. 62-63, apud Garcia; Santos, 2022, p. 112).

O primeiro capítulo da dissertação é uma carta sem destinatário nomeado, e na época me perguntaram se isso era possível, já que toda carta, como se aprende na escola, tem data, remetente e destinatário (Costa, 2025, p. 26). Mantive a forma aberta assim mesmo, porque o que eu queria era alcançar quem se dispusesse a ler. O gênero foi tensionado para caber o que eu precisava dizer, e esse tensionamento é uma decisão de forma que carrega valor.

A terceira coisa, e talvez a mais importante para este eixo, é que a forma não foi escolhida antes do conteúdo. Ela nasceu dele. Eu não decidi escrever sobre portas e depois enfiei o riso lá dentro. Foi o contrário: estudando o riso, fui percebendo que ele faz o que uma porta faz. Aproxima e familiariza, como li em Bakhtin (2011, p. 370), e liberta, já que "o riso não coíbe o homem, liberta-o" (Bakhtin, 2011, p. 370). Mas também fere, afasta e domina, como precisei reconhecer ao escrever a narrativa "Ele riu e eu chorei". O riso abre portas e também as fecha. A ambivalência do conteúdo pediu uma imagem ambivalente, e a porta é isso, é a mesma peça que dá passagem e também a que barra.

Foi por isso que o capítulo sobre o riso se chama "O riso bate à porta, mas quem é ele?". Durante muitos meses tratei o riso como um vampiro que rondava o meu terreno e que eu olhava pela janela sem abrir a porta (Costa, 2025, p. 69). Convidar alguém a entrar é assumir intimidade, e intimidade é responsabilidade. Quando finalmente abri, o alívio foi grande, mas o medo anterior era verdadeiro e ficou inscrito no título. Um sumário, quando honesto, guarda os afetos do percurso.

Há ainda um detalhe de composição que interessa a quem pensa a arquitetônica: a dissertação tem três "sumários", não um. Além do sumário dos capítulos, há uma lista de narrativas, com dezesseis títulos e suas páginas, e há, em apêndice, o inventário de pesquisa (Prado et al., 2018), em que estão catalogados os guardados de professora: narrativas, metanarrativas, textos produzidos nas aulas do mestrado, projetos realizados com as turmas entre 2019 e 2022. São três camadas de organização. O inventário guarda a materialidade, a lista guarda os acontecimentos e o sumário guarda a travessia. É na passagem de uma camada à outra que a pesquisa se faz.

Dito de outro modo: o inventário é o que eu tinha. A lista de narrativas é o que eu escolhi. O sumário é a forma que tudo isso ganhou quando precisou ser dito a alguém. Forma, conteúdo e valor, cada um com o seu lugar e nenhum deles separável dos outros.

4 Da narrativa à metanarrativa: o acabamento estético como ato

Falta contar como se atravessa, de fato, do vivido ao texto. E é aqui que entra o conceito que mais me custou e que mais me deu chão: o acabamento estético.

Na dissertação, descrevi assim o caminho que uma narrativa percorre até existir:

> No meu caso, há todo um processo: primeiro ocorre o "acontecimento" e ele fica latente, sabe? É como se não saísse da

> cabeça. Então, faço registros rápidos, pouco organizados e, em um momento de maior concentração, retorno a eles. Isso também acontece depois de eu ter contado o "acontecimento" para alguém. É como se os fatos fossem reorganizados. [...] Depois, faço algum acabamento estético no texto e compartilho com alguém. Quero dizer que, mais do que uma simples revisão, este é um movimento de distanciamento ativo em relação à vida que narro: é quando sou capaz de ver a cena construída não apenas como vivida, mas como forma viva, como unidade significativa (Costa, 2025, p. 19).

Releio isso agora, depois da seção anterior, e vejo o que na época eu não via… Cada etapa desse processo é uma etapa de formalização. O acontecimento fica latente, ou seja, já vem sendo trabalhado antes de virar texto. Os fatos são reorganizados depois de contados a alguém, ou seja, o interlocutor entra antes da escrita. E o acabamento não é revisão, é distanciamento. Aquilo que Ricoeur (2010) chama de configuração estava ali, sem esse nome. O fundamento bakhtiniano disso é conhecido:

> Mesmo supondo que eu possa me colocar fisicamente fora de mim, que eu ganhe a possibilidade - a possibilidade física - de me enformar de fora, ainda assim não me restará nenhum princípio interiormente convincente para me enformar de fora, para esculpir minha imagem externa, para dar acabamento estético a mim mesmo se não sou capaz de me colocar fora do conjunto da minha vida, assimilá-la como vida de outra pessoa; para tanto é necessário que eu seja capaz de encontrar tanto externa quanto internamente uma posição firme, convincente, significativa, fora de minha vida com todo o seu propósito semântico e material, com todos os seus desejos, aspirações, conquistas, de assimilar todos esses elementos em outra categoria. O que se faz necessário para criar o todo artístico, inclusive o todo de uma peça lírica, não é enunciar a minha vida, mas enunciar sobre a minha vida (Bakhtin, 2003, p. 78-79).

Não enunciar a vida, mas enunciar sobre a vida. Essa diferença de preposição é a diferença entre um diário de classe e

uma narrativa pedagógica. E é também, penso eu, a diferença entre registrar e pesquisar.

Só que há um problema prático nisso tudo, e ele é bem concreto. Já o formulei em outro lugar como duas perguntas que não me largam: "como me perceber em uma situação sem conseguir me afastar daquele 'eu' que vive enquanto está vivendo? Ou seja, como me olhar com estranhamento, 'de fora', sendo que sou, ao mesmo tempo, a 'pessoa investigada'?" (Costa, 2025, p. 47).

A resposta que fui construindo é que sozinha eu não consigo. Preciso do excedente de visão (Bakhtin, 2011) de outra pessoa. No espelho vejo meu rosto e não vejo minhas costas; sempre falta um pedaço de mim para mim mesma (Costa, 2025, p. 24). Bakhtin (2011, p. 23) descreve o movimento inteiro:

> Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento (Bakhtin, 2011, p. 23).

Repare no "depois de ter retornado ao meu lugar". O movimento não termina na identificação com o outro, ele termina na volta. É esse retorno que dá acabamento. E foi ao entender isso que compreendi o que são, para nós, as metanarrativas.

Compartilho uma narrativa curta para que a conversa tenha corpo. Ela é de maio de 2024, quando eu era professora de bebês:[69]

[69] Todos os nomes que se referem aos(às) bebês, crianças e adultas(os) que trabalham ou trabalharam comigo são fictícios.

Sem palavras

Gabrielle Costa
Maio de 2024

Natan, certa vez, me contou que estava muito incomodado com essa história de dividir colo... quando percebeu minha censura, ainda argumentou que a culpa de seu comportamento não era dele e sim dos outros bebês que tentavam tirar o seu lugar.

Foi uma longa discussão e, da parte dele, sem usar nenhuma palavra.

Fonte: Costa (2025, p. 25).

São quatro linhas. Uma cena banal de berçário, dessas que acontecem todo dia e que ninguém acha que valha registro. Repare, agora, em tudo o que já foi decidido nessas quatro linhas: o verbo escolhido foi "contou", e não "chorou"; o bebê aparece argumentando, e não birrando; a palavra "censura" nomeia o meu gesto e me coloca em xeque junto com ele. Nada disso estava dado no berçário. Tudo isso é forma, é a minha visão tomando posição diante daquela cena.

E, no entanto, foi essa cena que me ensinou que o diálogo não cabe apenas na fala articulada. Sem usar palavra alguma, aquele bebê me endereçava seus incômodos e sua necessidade de lugar, e eu, de algum modo, recebia. Conviver com bebês me fez entender que o dialogismo não é uma técnica que se aplica e sim a condição de estarmos no mundo com os outros (Costa, 2025, p. 26).

Agora observe o que acabou de acontecer nos dois parágrafos anteriores. A narrativa, sozinha, é um acontecimento enformado. O que vem depois dela é outra coisa: é uma narrativa sobre a narrativa. É ali que Bakhtin entra como alguém com quem converso sobre uma cena que ele nunca viu. No começo, confesso, eu sentia muita dificuldade em dialogar com essas vozes. Eu meio que estava tentando encaixar a teoria na minha prática. Só depois compreendi que, na verdade, estávamos, as autoras, os autores e

eu, em equipolência de consciências (Bakhtin, 2013), ou seja, diferentes, sim, mas igualmente responsáveis no ato de conhecer.

É esse movimento que chamamos de metanarrativa, e é ele que singulariza a metodologia narrativa de pesquisa. A narrativa dá acabamento ao acontecimento. A metanarrativa dá acabamento à narrativa, e nesse segundo movimento o texto deixa de ser registro de uma professora e passa a ser pesquisa, porque nele o vivido é devolvido ao diálogo. Liana Serodio e Guilherme Prado (2017, p. 7) nomeiam bem esse encadeamento:

> Cada acontecimento real-significativo no contexto da pesquisa se torna um acontecimento real-narrativo, que é retomado na leitura e no diálogo com interlocutores e produz outras narrativas até que, durante o percurso, os(as) pesquisadores(as) vão compreendendo outras perguntas embutidas naquela inicial, antes impronunciáveis (Serodio; Prado, 2017, p. 7).

Perguntas antes impronunciáveis. Foi isso que me aconteceu. Minha pergunta de pesquisa não estava no projeto inicial. Ela emergiu no meio do caminho, quando uma colega de grupo de estudos me disse que via nas minhas narrativas um tema interessante, o riso, e quando Liana, em uma troca de mensagens, me disse o que para mim ainda não era óbvio: que rir com as crianças era uma manifestação da minha não indiferença com elas. A pergunta chegou de fora, pelo excedente de visão de outras pessoas sobre o meu próprio texto. Se eu tivesse fixado objetivos e resultados esperados logo na primeira seção, aquela pergunta não teria tido onde nascer.

Nara Rodrigues e Guilherme Prado (2015, p. 100) afirmam que "[...] a narrativa, enquanto prática discursiva no contexto da pesquisa qualitativa em educação favorece o desenvolvimento pessoal e profissional de pesquisadores que tomam sua própria prática, enquanto profissionais da educação, para investigação". Acrescento, a partir do que vivi, que esse desenvolvimento não acontece no ato de escrever a narrativa, e sim no de reler a narrativa

escrita, em companhia. O acabamento estético não é um ponto final. É uma devolução.

Prado (2013, p. 151) ajuda a entender por que essa devolução produz conhecimento:

> todos somos contadores de histórias, porque as produzimos, entretecendo-as com outras histórias, com outros sentidos, construindo aquilo a que Bakhtin (1992) se refere como memória de futuro, ou seja, o cálculo de algumas possibilidades de futuro a partir do que contamos do passado e que produzem efeitos de sentido no presente, no ato de narrar, em constante devir (Prado, 2013, p. 151).

Memória de futuro. Gosto muito dessa expressão porque ela desfaz a ideia de que narrar é olhar para trás. Quando dou acabamento a uma cena de berçário, não estou guardando 2024. Estou preparando a professora que serei na próxima segunda-feira, com outros bebês, em outra sala. Como aprendi com Paulo Freire (2020, p. 21), "[...] é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática".

E aqui fecho o argumento do eixo. O que acontece entre a narrativa e a metanarrativa é, estruturalmente, o que Bakhtin descreve quando trata da relação entre autor e personagem. Eu me torno personagem da minha própria cena, e a autora que escreve sobre essa personagem precisa estar fora dela para enxergá-la inteira. Ao narrar, ultrapasso as fronteiras da vivência imediata e encontro, no outro de mim mesma que emerge no texto, a possibilidade de um acabamento (Costa, 2025, p. 21). Bakhtin (2003, p. 83) diz que "a fronteira do outro, vivenciada esteticamente, dá-lhe um acabamento positivo, ajusta-o por inteiro, ajusta também seu ativismo, fecha-o", ao passo que as minhas próprias fronteiras percebo de dentro como obstáculo, nunca como acabamento.

Não é literatura o que faço. Mas é a mesma arquitetônica. É uma obra que se organiza pela posição axiológica de quem a escreve diante de um mundo que ela não inventou, ainda que o enforme. Por isso digo que a heterociência é limiar, pois ela fica no

umbral, com um pé na vida vivida e outro na forma que torna essa vida dizível. Não entra na sala da arte. Mas também não fica na calçada.

Considerações finais

Comecei perguntando o que o sumário de uma pesquisa narrativa indicia sobre o percurso estético que a produziu. Termino com algumas compreensões, que não são verdades prontas.

A primeira é que o sumário daquela dissertação não descreve conteúdos, ele compõe um cronotopo. Ao converter o tempo da pesquisa em uma casa de passagens, ele fez com que a forma dissesse o que o conteúdo estava dizendo: que conhecer é atravessar, que toda travessia tem um limiar e que nem toda porta se abre quando queremos.

A segunda é que a forma não antecedeu o conteúdo nem foi aplicada sobre ele. A porta virou imagem organizadora porque o riso, objeto da pesquisa, é ambivalente do mesmo modo que uma porta: aproxima e afasta, liberta e fere. Uma tomou forma do seu conteúdo, e é isso que, entendo, se chama arquitetônica.

A terceira é que uma posição pode se deslocar sem que a anterior tenha sido um erro. Na dissertação escrevi que a narrativa pedagógica "não é ficção" (Costa, 2025, p. 82). Hoje, no cotejamento com Ricoeur (2010) e Larrosa (2003), linhas filosóficas que eu ainda não conhecia, diria de outro modo: a narrativa é uma versão estética da realidade. A vida é maior do que a arte e não cabe no texto. O que o texto traz é a visão de quem escreve, e a forma é a expressão dessa relação axiológica com o conteúdo (Bakhtin, 1998, p. 59). O que garante a pesquisa não é a ausência de invenção e sim a responsabilidade sem álibi de quem enforma. E outros autores ainda hão de chegar, contribuindo nesse cotejamento.

A quarta é que a metodologia narrativa de pesquisa se singulariza na metanarrativa. Não é a narrativa, sozinha, que faz a pesquisa. É o retorno a ela, em companhia, com o excedente de visão de quem lê, que transforma um acontecimento real-

significativo em acontecimento real-narrativo e faz emergir perguntas antes impronunciáveis.

A quinta, e é com ela que ofereço esta conversa ao eixo, é que a heterociência e a metodologia narrativa são, juntas, criações estéticas. Não científicas no sentido da *istina*, nem artísticas no sentido da obra que inventa o seu mundo, mas estéticas no sentido preciso de que dão forma acabada ao vivido a partir de uma posição axiológica assumida. Quando estamos constituídas conscientemente pelo princípio do ato responsável, sem álibi, a estética se mostra como o campo mais próximo para compreender as relações na vida, porque é nele que a dependência do outro deixa de ser problema e se torna método.

Reconheço os limites deste texto. Olhei para um único sumário, o meu, e é possível que outras dissertações produzidas na metodologia narrativa organizem de outras maneiras a sua arquitetônica, com outras imagens e outros cronotopos. Seria interessante, inclusive, ler comparativamente os sumários das pesquisas narrativas produzidas no GEPEC ao longo dos anos, para perguntar se há, ali, algo como um gênero em constituição. Fica a porta entreaberta.

Por fim, querida ledora, querido ledor, se você é professora ou professor e guarda textos escritos sobre o seu cotidiano, eu sugiro um exercício: abra o arquivo, olhe para os títulos que você deu a eles e pergunte o que aquela lista indica. Às vezes a nossa forma sabe de nós coisas que ainda não conseguimos dizer com conteúdo.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. O autor e a personagem na atividade estética. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 3-192.

BAKHTIN, Mikhail. O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária. In: BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Tradução de Aurora Fornoni Bernadini, José Pereira Júnior, Augusto Góes Júnior, Helena Spryndis Nazário e Homero Freitas de Andrade. 4. ed. São Paulo: Editora Unesp, 1998. p. 13-70.

BAKHTIN, Mikhail. O texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In: BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016. p. 71-107.

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

BAKHTIN, Mikhail. *Por uma metodologia das ciências humanas*. In: BAKHTIN, Mikhail. Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2017. p. 57-79.

BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

COSTA, Gabrielle Audrey de Sousa. *Portas para o riso: narrativas do trabalho sério de uma professora que ri com as crianças*. 2025. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Escolar) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2025.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 63. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GARCIA, Eliane Dolens Almeida; SANTOS, Silvana Alves dos. Uma análise bakhtiniana do conto "O enterro da bicicleta", de Nelson Saúte. In: NUNES, Jozanes Assunção; MELO JÚNIOR, Orison Marden Bandeira de (org.). *Dialogismo e africanidades na literatura*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 107-126. Disponível em: https://pedroejoaoeditores.com.br/wp-content/uploads/2022/08/EBOOK_Dialogismo-e-africanidades-na-literatura.pdf. Acesso em: 3 jul. 2025.

LARROSA, Jorge. *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2003.

MELLO, Marissol Barenco de; MIOTELLO, Valdemir. *Questões bakhtinianas para uma heterociência humana*. Revista Teias, Rio de Janeiro, v. 14, n. 31, p. 9, 2013. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24340. Acesso em: 2 abr. 2025.

MOTTA, Flávia Miller Naethe; SOUZA, Ana Lucia Gomes (org.). *Tem heterociência na Baixada: produções bakhtinianas em territórios fluminenses*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

PRADO, Guilherme do Val Toledo. Narrativas e percursos investigativos em educação: uma narrativa pedagógica do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada - GEPEC. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque; BASSO, Fabiane Puntel. *A nova aventura autobiográfica*: tomo III. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018. p. 181-207.

PRADO, Guilherme do Val Toledo. *Narrativas pedagógicas: indícios de conhecimentos docentes e desenvolvimento pessoal e profissional*. Interfaces da Educação, [S. l.], v. 4, n. 10, p. 149-165, 2013. Disponível em: https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/537. Acesso em: 3 abr. 2025.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; FRAUENDORF, Renata Barroso Siqueira; CHAUTZ, Grace Caroline Chaves Buldrin. *Inventário de pesquisa: uma possibilidade de organização de dados da investigação*. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica, [S. l.], v. 3, n. 8, p. 532-547, 2018.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SERODIO, Liana Arrais; PROENÇA, Heloísa Helena Dias Martins; RODRIGUES, Nara Caetano (org.). *Metodologia narrativa de pesquisa em educação: uma perspectiva bakhtiniana*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

RICOEUR, Paul. A vida: uma narrativa em busca de narrador. In: RICOEUR, Paul. *Escritos e conferências 1*: em torno da psicanálise. São Paulo: Loyola, 2010. p. 197-211.

RODRIGUES, Nara Caetano; PRADO, Guilherme do Val Toledo. *Investigação narrativa: construindo novos sentidos na pesquisa qualitativa em educação*. Revista Lusófona de Educação, v. 29, n. 29, 21 jun. 2015.

ROSA, João Guimarães. Desenredo. In: ROSA, João Guimarães. *Tutaméia: terceiras estórias*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1967.

SERODIO, Liana Arrais; PRADO, Guilherme do Val Toledo. *Escrita-evento na radicalidade da pesquisa narrativa*. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 33, e150044, 2017. DOI: 10.1590/0102-4698150044.

A CRISE NÃO É SÓ ÉTICA, É ESTÉTICA TAMBÉM: ARQUITETÔNICAS DA FEMINILIDADE EM *POSTS* ASSOCIADOS À EXTREMA-DIREITA

Ellen Petrech VASCONCELOS[70]

Introdução

A presença da política nas redes sociais não se realiza apenas por meio da circulação de opiniões, argumentos ou palavras de ordem. Ela também se materializa nas imagens, nos corpos, nas vestimentas, nos gestos, nos objetos e nos espaços que passam a compor as cenas públicas produzidas e compartilhadas nesses ambientes. Nesse sentido, a disputa política não se restringe ao que é explicitamente enunciado como uma posição política, ela também está presente nos modos de se apresentar e de tornar visíveis determinados valores. O político pode, portanto, inscrever-se na própria organização do sensível.

Essa dimensão torna-se particularmente significativa quando observamos produções multimodais associadas à extrema-direita. Em meio a bandeiras, símbolos nacionais, referências religiosas, armas, representações da família e discursos sobre tradição, determinadas imagens constroem não apenas uma posição política, mas também formas de sujeito capazes de representa-las visualmente. A questão que nos interessa não é tomar essas produções como expressão homogênea de uma suposta "estética da extrema-direita", mas observar como, em diferentes enunciados, determinados traços são organizados e tornados sensíveis por meio de formas particulares de apresentação dos sujeitos.

[70]Doutora em Linguística. Professora do estado do Paraná. E-mail: e.petrech@gmail.com

É nesse ponto que o feminino se apresenta como um recorte produtivo. Nas imagens que compõem nosso material de análise, mulheres aparecem em em diversos momento, armadas, junto à família, em espaços religiosos, em situações de participação política, por vezes associadas a determinados modos de vestir e de se apresentar. Não se trata, portanto, de uma única representação da mulher, mas de diferentes formas de feminilidade que se constituem na relação entre seu corpo, sua vestimenta, seus gestos, os espaços que frequenta e linguagem verbal. Mais do que perguntar o que essas mulheres "representam", interessa-nos compreender **como essas imagens organizam esteticamente determinadas formas de feminilidade e quais valorações se tornam sensíveis nessa organização.**

Essa perspectiva nos leva a olhar elementos políticos de uma forma não tão facilmente reconhecível como o verde e o amarelo, a bandeira nacional ou uma determinada palavra de ordem que marcam explicitamente uma posição política. Entretanto, a escolha de uma roupa, a maneira de apresentar o corpo ou de esconde-lo a presença de uma criança, a composição familiar, o espaço religioso, o uso de uma coroa de flores, um gesto ou mesmo a associação entre feminilidade e armamento também participam da construção de sentidos. Nessa dimensão, aquilo que poderia parecer apenas composição visual ou escolha estética passa a integrar a própria representação de posições axiológicas.

É justamente essa relação entre forma e valor que nos permite aproximar o problema da reflexão estética do Círculo de Bakhtin. Em "*Arte e responsabilidade*", Bakhtin chama atenção para a necessidade de superar a separação mecânica entre arte e vida, nos esclarecendo que aquilo que é vivido e compreendido na esfera estética não deve permanecer isolado dela, mas deve encontrar uma resposta na vida. A responsabilidade, nesse sentido, constitui o nexo que impede que diferentes dimensões da existência permaneçam artificialmente separadas. Portanto, estética não pode ser compreendida como um domínio apartado da vida social e dos valores que a constituem. (Bakhtin, 2010)

A contribuição de Bakhtin para pensar essa questão torna-se ainda mais produtiva quando consideramos a noção de posição axiológica. Como observa Faraco (2011), a dimensão estética em Bakhtin não se separa das dimensões histórica, social e cultural, o autor-criador ocupa uma posição axiológica que organiza a construção estética e confere determinada unidade ao objeto. Assim, a forma não aparece como um revestimento exterior de um conteúdo previamente constituído. Ela participa da produção do próprio sentido, reorganizando elementos da experiência em uma nova unidade valorativa.

É a partir desse entendimento que propomos observar os enunciados que constituem nosso material de análise, não como ilustrações de ideias políticas já prontas, mas como construções estéticas nas quais diferentes elementos são arquitetonicamente organizados e passam a produzir determinadas valorações sobre o feminino. Corpo, roupa, gesto, objeto, espaço e palavra não serão analisados isoladamente. Interessa-nos o modo como esses elementos se relacionam e como nessa relação constroem diferentes imagens de feminilidade no contexto político contemporâneo.

Nesse movimento, a noção de arquitetônica adotada torna-se importante, pois permite compreender a forma não como a simples disposição dos elementos que compõem uma produção, mas como a organização valorativa das relações que se estabelecem entre eles. A imagem não é constituída apenas pela presença de um corpo, de uma vestimenta, de um objeto ou de um espaço, mas pelo modo como esses elementos se relacionam e ocupam posições na composição de um todo. É nessa relação que determinadas formas de feminilidade ganham espaço e passam a produzir uma determinada imagem do sujeito.

Nessa perspectiva, a construção estética implica uma tomada de posição diante da realidade. Conforme explica Faraco (2011), o autor-criador não funciona como um mero organizador técnico de materiais, mas como uma posição axiológica que estrutura a construção estética. O ato estético transpõe elementos da realidade vivida para outra unidade valorativa, reorganizando-

os em uma determinada forma. Assim sendo, ao observarmos uma produção multimodal também estaremos analisando as relações estabelecidas entre os elementos que a constituem e quais valores se tornaram perceptíveis a partir dessa organização.

É nesse sentido que compreendemos as produções que compõem nossos *posts* analisado como enunciados multimodais. Neles, diferentes materialidades como a visual, verbal, corporal e espacial, participam da construção dos sentidos. A linguagem verbal presente nas postagens não constitui um elemento separado da imagem, assim como o corpo, a vestimenta, o gesto ou o espaço não funcionam como simples elementos decorativos. Cada componente participa da construção do todo e adquire sentidos nas relações que estabelece com os demais.

Essa perspectiva nos permite ampliar a nossa análise de uma leitura que procura meramente identificar, em cada imagem, um símbolo político isolado. O que nos interessa é justamente a relação de como uma roupa se articula com o corpo, com os objetos, como os gestos inserido em determinado espaço. Pensando também em como uma imagem dialoga com sua legenda e como nesse conjunto, determinados valores passam a constituir uma forma particular de feminilidade.

É a partir desse enquadramento que selecionamos cinco enunciados (produções multimodais) para compor o material de análise. Nelas temos imagens que apresentam mulheres em diferentes cenas e relações: duas mulheres inseridas em uma cena de representação política e pertencimento nacional, uma mulher apresentada no interior de uma composição familiar e associada à ideia de tradição, duas situações em que a presença feminina se articula a espaços e práticas religiosas e uma mulher associada à presença de armas e a elementos tradicionalmente relacionados à feminilidade. Embora distintas entre si, essas produções permitem observar como diferentes elementos visuais e verbais participam da construção de formas de feminilidade.

Com isso, não buscamos estabelecer um tipo único de feminilidade presente nos *posts*, tampouco pressupor que os

sentidos produzidos em uma imagem possam ser generalizados para todas as mulheres vinculadas a esse campo político. O cotejo entre as produções busca, identificar recorrências, diferenças e tensões na maneira como determinadas formas de feminilidade são esteticamente organizadas.

1 Feminilidade, maternidade e tradição

Entre as diferentes formas de feminilidade que aparecem nos posts, a primeira imagem a ser analisada nos coloca diante de uma construção fortemente articulada à família, à maternidade e à tradição. A cena não apresenta a mulher de maneira isolada, mas a insere em uma imagem familiar na qual a vestimentas, os gestos e a relações de parentesco participam conjuntamente da produção de sentidos. É justamente essa organização do conjunto que nos interessa observar, mais do que identificar individualmente os elementos presentes na imagem, buscamos compreender como eles se articulam para produzir determinada forma de feminilidade.

Antes de observarmos a composição da imagem, é importante situar a circulação de sua autora no ambiente político-discursivo em que o enunciado se insere. Jenifer Milbratz Stainzack, de Pomerode (SC), apresenta-se publicamente como conservadora e tornou-se conhecida nas redes sociais pela produção de conteúdos relacionados à família, maternidade, cultura regional e posicionamentos políticos. Sua projeção ganhou maior visibilidade a partir de conteúdos sobre a cultura de origem germânica de Pomerode, entre eles o polêmico vídeo intitulado "Como fazer um bebê alemão", publicado em fevereiro de 2025 e objeto de ampla repercussão.

A circulação desses conteúdos contribuiu para constituir sua presença pública como uma produtora de discursos nos quais família, maternidade, tradição e identidade cultural aparecem articuladas a posicionamentos políticos. Essa inserção também se tornou mais evidente em 2026, quando passou a constar entre os servidores comissionados do gabinete da deputada estadual Ana

Campagnolo, na Assembleia Legislativa de Santa Catarina. Não tomamos, entretanto, essa trajetória como explicação prévia para os sentidos da imagem. Ela nos interessa como parte das condições de circulação do enunciado e como elemento que permite compreender o lugar social a partir do qual essa produção multimodal se torna pública.

É nesse contexto de circulação que observamos a imagem a seguir. Mais do que utilizá-la como ilustração de uma posição política previamente conhecida, interessa-nos compreender como a própria composição visual participa da construção de uma determinada forma de feminilidade, articulando corpo, maternidade, família, vestimenta e tradição.

Enunciado 1 – Jenifer Milbratz Stainzack



Fonte: (@jenifermilbratz/instagran)

A imagem apresenta uma mulher acompanhada do marido e dos filhos, com um bebê em seus braços. A composição coloca a família no centro da cena, enquanto a vestimenta utilizada pelos adultos e pelas crianças produz uma aparência visualmente coordenada. A mulher ocupa uma posição de destaque na composição ao aparecer com o bebê, criando uma associação imediata entre sua presença e a maternidade. A coroa de flores e as roupas de inspiração tradicional também participam da construção visual da cena, articulando o corpo feminino a uma determinada representação de tradição.

A construção dessa feminilidade, não se produz apenas pela presença da mulher como mãe. A maternidade aparece integrada a uma composição mais ampla, na qual família, vestimenta e tradição são organizadas como elementos de uma mesma cena. O corpo feminino é apresentado em relação direta com outros corpos e com uma determinada configuração familiar. A mulher não aparece simplesmente como indivíduo que possui uma família, mas é visualmente constituída a partir da posição que ocupa nessa composição.

Essa organização visual ganha uma dimensão ainda mais marcada quando colocada em relação com o enunciado verbal que acompanha a publicação: "Ser uma família tradicional, hoje, é um ato de resistência...". O enunciado distancia a ideia de tradição como algo herdado dos antepassados. A família tradicional não é apresentada apenas como uma realidade existente, mas como algo que precisa ser afirmado e, mais que isso, defendido. O termo "resistência" atribui à essa configuração familiar um valor de enfrentamento diante de algo que permanece implícito no enunciado.

A palavra "resistência" produz, uma revaloração da própria cena familiar. Aquilo que poderia ser apresentado como uma situação cotidiana onde uma mulher, seu marido, filho e bebê são fotografados, passa a ser enquadrado como uma tomada de posição. A família deixa de ocupar apenas o espaço da vida privada

e passa a ser apresentada como uma forma de posicionamento valorativo.

Nesse enquadramento, a feminilidade associada à mulher é construída na relação com a maternidade e com a configuração familiar apresentada como tradicional. O bebê nos braços, a presença dos demais membros da família, a composição visual coordenada e a referência verbal à tradição não funcionam como elementos independentes. Juntos, eles produzem uma imagem de mulher cuja apresentação pública se vincula à maternidade e à família e atribuem a essa configuração um valor de resistência.

As roupas de inspiração tradicional e os elementos florais contribuem para uma determinada aparência do conjunto, mas adquirem maior força interpretativa quando observados em relação ao corpo feminino, à maternidade, à composição familiar e ao enunciado verbal. É nessa articulação que a aparência deixa de funcionar como simples escolha estética e passa a integrar a produção de uma posição axiológica.

É possível perceber uma primeira forma de organização arquitetônica da feminilidade. A maternidade, a família, a tradição e a aparência não são apresentadas como valores separados, mas organizados em uma unidade visual e verbal. A imagem produz uma forma de feminilidade ancorada na posição de mãe e integrante de uma família apresentada como tradicional, ao mesmo tempo em que o enunciado verbal afirma essa posição ao qualificá-la como "resistência".

Portanto, a cena nos permite perceber como uma situação associada à esfera privada pode ser reorganizada esteticamente como uma tomada de posição no espaço público. Essa passagem entre o privado e o público será retomada nas imagens seguintes, nas quais a construção da feminilidade se articula a outros espaços, valores e formas de participação.

2 Feminilidade, religiosidade e modéstia

O segundo enunciado apresentado traz uma imagem que desloca nossa atenção da composição familiar para o espaço religioso e permite observar outra forma de organização da feminilidade. A imagem de um post de Pietra Bertolazzi, criadora de conteúdo que desenvolve, entre outros temas, produções voltadas à formação de mulheres a partir de referências cristãs, valores tradicionais e uma determinada concepção de feminilidade. Em seus próprios materiais de formação, a autora relaciona vida espiritual, família, comportamento, aparência e vestimenta, incluindo entre os conteúdos oferecidos às mulheres discussões sobre "moda & modéstia" e sobre a maneira de "transparecer" a feminilidade por meio do modo de agir, de falar, de se vestir e se portar.

Essa contextualização ajuda a situá-la em uma cadeia de enunciados na qual feminilidade, religiosidade e aparência já aparecem discursivamente relacionadas. O que nos interessa observar é como essa relação se materializa na composição visual e como corpo, vestimenta, espaço religioso e linguagem verbal participam da construção de uma determinada forma de feminilidade.

A imagem a seguir apresenta duas mulheres no interior de uma igreja. O espaço religioso não funciona apenas como cenário, mas como parte constitutiva da composição. As paredes, os elementos próprios do ambiente e a disposição dos corpos situam as personagens em uma cena marcada pela religiosidade. As duas mulheres aparecem vestidas com roupas que cobrem o corpo de maneira relativamente ampla, compondo uma aparência que, em conjunto com o espaço e com o texto verbal associado à publicação, produz uma determinada forma de apresentação feminina.

Enunciado 2 – Pietra Bertolazzi



Fonte: (@pietrabertolazzi/instagran)

A vestimenta ganha relevância, não por constituir isoladamente um elemento de religiosidade ou de posicionamento político, mas porque participa de uma composição na qual o corpo, o espaço e a linguagem verbal se articulam. O vestido, a cobertura do corpo e a maneira como as mulheres ocupam o espaço religioso produzem uma aparência que pode ser relacionada à ideia de modéstia. Essa relação não está apenas em uma característica de uma roupa, ela é construída no interior do conjunto arquitetônico da imagem.

Essa composição visual encontra correspondência no enunciado verbal que acompanha a publicação: "Relatos do amor genuíno de um Pai e de Sua infinita misericórdia...". A referência a Deus desloca a leitura da cena para uma esfera explicitamente religiosa e estabelece uma relação entre a presença feminina, o espaço da igreja e uma determinada experiência da fé. A linguagem verbal não apenas acompanha a fotografia, mas contribui para orientar a leitura da cena e para inscrevê-la em um universo valorativo específico.

Nesse enunciado, a feminilidade não é construída somente pela aparência das mulheres. Ela emerge da relação entre corpo, vestimenta, espaço e discurso religioso. O corpo feminino aparece inserido em uma arquitetura simbólica na qual determinados modos de vestir e de ocupar o espaço tornam-se compatíveis com uma determinada experiência da religiosidade. A aparência participa da produção de uma imagem de mulher vinculada à fé, à postura do corpo e a uma determinada valoração.

É nesse ponto que a dimensão estética se torna particularmente importante para nossa análise. A religiosidade não aparece somente como conteúdo verbal ou como crença explicitamente declarada. Ela se materializa também na forma como os corpos são apresentados, nas roupas utilizadas, no espaço escolhido e na maneira como esses elementos são reunidos em uma mesma cena. Nesse sentido, a estética participa da produção de uma determinada experiência visual da fé.

A arquitetônica da imagem se constitui justamente nessa articulação. O espaço religioso confere determinado horizonte axiológico aos corpos. As vestimentas produzem uma forma particular de apresentação desses corpos, o enunciado verbal reforça a o elemento de religiosidade. Nenhum desses elementos, tomado isoladamente, daria conta explicitar a feminilidade produzida. É na relação entre eles que se organiza uma unidade valorativa.

Essa articulação encontra ressonância em outros enunciados produzidos por Pietra em seus cursos ofertados nas

redes sociais. Em seus materiais, a autora associa explicitamente a formação da mulher à fé, à família, à virtude e à maneira de vestir-se e portar-se, chegando a oferecer conteúdos específicos sobre "moda & modéstia". Nesse contexto, a imagem analisada não constitui um enunciado isolado, mas pode ser compreendida em diálogo com uma cadeia discursiva mais ampla na qual a aparência feminina é tomada como parte da construção de uma determinada forma de vida.

O segundo enunciado, apresenta uma forma de feminilidade na qual religiosidade e aparência não constituem dimensões separadas. O corpo feminino, a vestimenta, o espaço religioso e a linguagem verbal são organizados de modo a produzir uma determinada imagem de mulher vinculada à fé e a valores associados à tradição cristã. A modéstia, não precisa ser tomada como uma propriedade natural da roupa ou do corpo, mas como uma valoração produzida na relação entre diferentes elementos do enunciado. É justamente essa relação que permite compreender a estética como parte da produção de valores e como dimensão constitutiva das formas de feminilidade que circulam nesses discursos.

3 Feminilidade, representação política e pertencimento nacional

No terceiro enunciado desloca-se a construção da feminilidade para um espaço de representação política. Nas imagens anteriores, a mulher aparecia sobretudo vinculada à família, à maternidade, à tradição e à religiosidade, aqui duas mulheres são apresentadas como figuras públicas inseridas no campo político. Trata-se de Michelle Bolsonaro e Bia Kicis, cuja presença conjunta diante da bandeira brasileira organiza uma cena em que feminilidade, representação política e pertencimento nacional passam a compartilhar o mesmo espaço visual.

A presença de Michelle Bolsonaro nessa composição também se relaciona a uma trajetória pública em que religiosidade e atuação política se encontram de maneira recorrente. Durante a

campanha eleitoral de 2022, sua participação em eventos religiosos e sua circulação junto a lideranças e públicos evangélicos foram mobilizadas como parte da estratégia política do grupo ao qual está vinculada.

Enunciado 3 – Michelle Bolsonaro



Fonte: (@michellebolsonaro/instagran)

A imagem apresenta as duas mulheres lado a lado, diante da bandeira brasileira. A composição produz uma forte centralidade dos corpos femininos, que aparecem associados a um dos principais signos visuais de pertencimento nacional.

Diferentemente das imagens anteriores, nas quais a família e o espaço religioso organizavam o entorno das personagens, aqui o espaço visual é constituído pela relação entre as mulheres e o símbolo nacional. A cena desloca, a feminilidade para o interior de uma representação pública da nação.

A bandeira brasileira constitui, sem dúvida, um marcador político imediatamente reconhecível. Entretanto, não é sua presença isolada que nos interessa. O que importa é a relação que se estabelece entre esse signo nacional e a presença de duas mulheres que aparecem como sujeitos de representação política. A questão passa a ser, como a feminilidade é organizada dentro dessa cena de pertencimento nacional.

A bandeira brasileira constitui um marcador político imediatamente reconhecível. Entretanto, sua presença não deve ser compreendida apenas como referência genérica à nacionalidade. No contexto político brasileiro contemporâneo, a bandeira e as cores verde e amarela, passou a integrar de maneira recorrente o repertório visual de setores da direita e da extrema-direita, particularmente no campo político associado ao bolsonarismo. Identifica-se a constituição de um repertório patriótico no qual símbolos nacionais são mobilizados para produzir pertencimento e diferenciação política.

Essa dimensão é fundamental para a leitura do enunciado. A bandeira, enquanto símbolo nacional, remete formalmente à coletividade brasileira, entretanto, sua recorrente mobilização por determinado campo político produz uma segunda camada de significação, pela qual o pertencimento à nação passa a ser associado a uma determinada posição política. Portanto, não se trata simplesmente de afirmar "somos brasileiros", mas de construir uma cena na qual determinadas figuras políticas aparecem visualmente integradas a um signo que passa a funcionar também como marcador de pertencimento a um campo político.

É justamente nessa sobreposição entre pertencimento nacional e pertencimento político que a imagem se torna particularmente produtiva para nossa análise. A bandeira não é

apresentada como um elemento neutro do cenário. Ela organiza o fundo diante do qual as duas mulheres são posicionadas e dessa maneira participa da construção da imagem pública que o enunciado produz. As personagens aparecem diante do símbolo nacional não apenas como mulheres que participam da política, mas como figuras cuja presença política é visualmente articulada à ideia de nação.

Essa operação é reforçada pelo enunciado verbal que acompanha a publicação: "Já sabe em quem vai votar pelo Distrito Federal?". A pergunta desloca a cena do campo da simples apresentação para o campo da interpelação política. As mulheres não são apenas mostrada, suas imagens são articuladas a uma pergunta dirigida ao eleitor, estabelecendo uma relação entre a presença visual das personagens e a possibilidade de escolha eleitoral.

Desse modo, imagem e linguagem verbal desempenham funções complementares na construção do enunciado. A imagem oferece uma cena de representação de duas mulheres diante da bandeira nacional, enquanto o texto verbal convoca o interlocutor a posicionar-se diante da eleição. A composição multimodal transforma a apresentação das figuras femininas em uma cena de participação política e associa essa participação a uma determinada representação da nação.

Nesse contexto, a feminilidade é construída de maneira distinta daquela observada nas imagens anteriores. Não é a maternidade que ocupa o primeiro plano, nem a religiosidade constitui o eixo principal da cena. As mulheres aparecem como sujeitos capazes de ocupar visualmente o espaço da representação política. O corpo feminino deixa de estar relacionado prioritariamente ao espaço doméstico ou religioso e passa a integrar uma cena pública na qual se articulam representação, escolha eleitoral e pertencimento nacional.

Entretanto, essa passagem não significa o abandono dos elementos anteriormente observados. Ao contrário, a imagem pode ser compreendida como parte de uma cadeia na qual determinadas

formas de feminilidade se deslocam entre diferentes espaços sociais. A mulher que pode ser apresentada como mãe, cristã ou integrante de uma família também pode aparecer como sujeito de representação política. O que se modifica é a arquitetônica na qual o corpo feminino é inserido e os valores que ganham centralidade em sua apresentação.

Nesse sentido, a questão não é simplesmente identificar a bandeira como um símbolo da nação, mas observar o que acontece quando esse símbolo é integrado à apresentação de determinadas figuras políticas. O bolsonarismo promoveu um processo de apropriação de símbolos nacionais, dessa forma a bandeira e as cores nacionais passaram a ser mobilizadas como elementos de identificação de um campo político específico.

Assim, podemos compreender que há no presente enunciado uma sobreposição de duas formas de pertencimento, o pertencimento à nação e o pertencimento a um campo político que reivindica para si a representação dessa nação. Nesse contexto, a bandeira funciona simultaneamente como símbolo nacional e como marcador político. O que está em jogo não é a propriedade material do símbolo, mas sua apropriação discursiva e simbólica, a construção de uma relação pela qual determinados sujeitos passam a ser visualmente associados à ideia de pátria e de patriotismo.

Essa dimensão é particularmente relevante porque a associação entre patriotismo e determinado campo político pode produzir por contraste uma diferenciação em relação a outros sujeitos e grupos. Assim, utilização dos símbolos nacionais está relacionada à constituição de fronteiras políticas e à produção de identidades coletivas. Contudo, não afirmamos que a imagem isoladamente produza toda essa cadeia de sentidos, o que podemos observar é que ela se insere em uma memória discursiva na qual bandeira, patriotismo e determinada posição política já se encontram relacionados.

Sob essa perspectiva, a arquitetônica do enunciado organiza uma relação entre corpo feminino, representação política, pertencimento nacional e pertencimento a um campo político. As

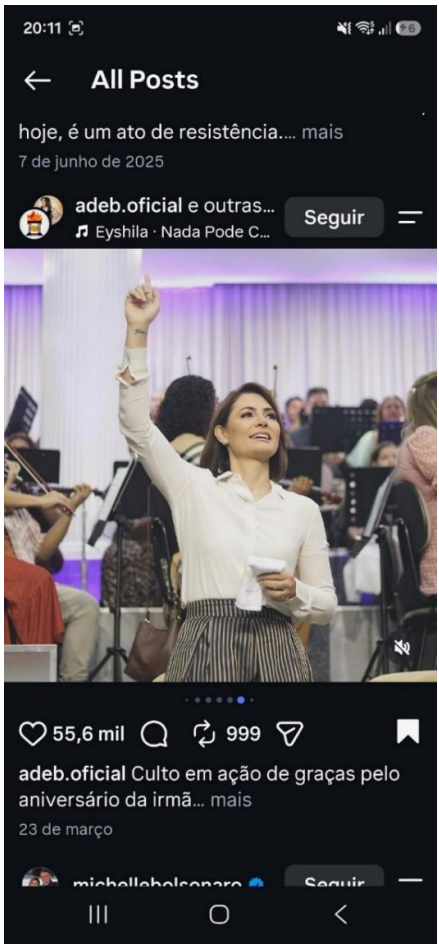
mulheres não aparecem simplesmente ao lado de uma bandeira, são visualmente integradas a uma cena na qual a bandeira funciona como elemento de identificação política. A composição produz uma forma de feminilidade pública na qual a presença feminina se vincula à possibilidade de representar, participar politicamente e ocupar um lugar discursivamente construído como pertencente à um tipo de nação.

O terceiro enunciado amplia o percurso que estamos construindo. No primeiro, a feminilidade foi organizada em torno da família e da maternidade; no segundo, em torno da religiosidade e de uma determinada aparência feminina; aqui, ela se inscreve diretamente no espaço da representação política e do pertencimento nacional. Em comum, permanece a centralidade da forma de apresentação do corpo feminino. O que se modifica são os elementos que em cada arquitetônica passam a conferir valor e sentido a esse corpo.

4 Feminilidade, religiosidade e participação pública

Se, no enunciado dois, o espaço religioso contribuía para a construção de uma feminilidade associada à modéstia e à experiência da fé, o presente enunciado desloca essa relação para a participação. Aqui, o corpo feminino não aparece apenas inserido em um espaço religioso, mas em movimento e em interação com a cena do culto. A mulher participa, gesticula e ocupa uma posição de visibilidade diante dos demais sujeitos presentes no espaço. Portanto, a religiosidade não é construída apenas como atributo, mas como uma prática da qual ela participa publicamente.

Enunciado 4 – Michelle Bolsonaro



Fonte: (@michellebolsonaro/instagran)

A imagem apresenta Michelle Bolsonaro em um ambiente de culto, vestindo uma camisa branca de mangas longas e uma saia estampada. Seu braço está levantado, em sua mão encontra-se um tecido, ao fundo aparecem músicos e outros elementos próprios da celebração religiosa. A composição coloca a mulher em primeiro plano e faz de seu corpo e de seu gesto os elementos centrais da cena. Diferentemente de uma representação estática de uma

mulher em um espaço religioso, temos aqui um corpo que participa da ação que se desenvolve nesse espaço.

Nessa composição o gesto ocupa uma posição particularmente relevante, onde seu braço elevado rompe com uma apresentação corporal passiva ou meramente contemplativa e insere o corpo feminino na dinâmica do culto. O movimento corporal passa a integrar a construção da imagem da mulher religiosa, produzindo uma forma de presença que combina fé e participação.

A vestimenta também participa dessa composição. A camisa de mangas longas e a saia, embora não possam ser tomadas isoladamente como signos de religiosidade, compõem uma apresentação corporal que dialoga com o espaço e com a prática religiosa representados na imagem. Mais uma vez, não é um elemento isolado que produz o sentido, mas a relação entre corpo, roupa, gesto e espaço.

A presença dos músicos e dos demais elementos do culto amplia essa relação. Michelle não aparece diante de um espaço religioso vazio, mas em uma cena coletiva. O corpo feminino ocupa o primeiro plano, enquanto a atividade religiosa se desenvolve ao seu redor. A composição estabelece, uma relação entre indivíduo e comunidade, nela a mulher se torna visualmente destacada sem deixar de pertencer à coletividade religiosa que constitui o espaço.

O texto que acompanha a publicação informa tratar-se de um "Culto em ação de graças pelo aniversário da irmã...". A expressão "ação de graças" reforça a dimensão religiosa da cena e produz uma relação direta entre a imagem do corpo feminino em participação e o acontecimento religioso ao qual ele está associado. A linguagem verbal, relaciona a leitura da fotografia em uma prática coletiva de fé.

A imagem e a legenda produzem em conjunto uma cena na qual a religiosidade aparece como experiência compartilhada e publicamente visível. A mulher não é apresentada apenas como alguém que possui uma identidade religiosa, ela aparece

realizando essa identidade por meio de sua presença corporal, de seu gesto e de sua participação na celebração.

A arquitetônica dessa produção organiza, uma relação entre corpo, vestimenta, gesto, espaço e prática religiosa. O corpo feminino ocupa uma posição central na composição, mas seu sentido não se encerra aí, seu o gesto remete à participação, o espaço relaciona a cena no campo religioso, sua a vestimenta contribui para uma determinada apresentação do corpo e a legenda verbal orienta a interpretação da situação como uma celebração de fé. Esses elementos quando articulados produzem uma forma específica de feminilidade religiosa, marcada não apenas pela presença no espaço de culto, mas pela participação visível em sua dinâmica.

Nesse sentido, as duas imagens religiosas do corpus não devem ser tomadas como equivalentes. Na imagem de Pietra, a composição enfatiza sobretudo a relação entre corpo, vestimenta, espaço religioso e uma determinada ideia de modéstia. Na imagem de Michelle, o gesto e a participação ocupam posição mais central. O que se mantém é a articulação entre feminilidade e religiosidade, porém o que se modifica é a maneira pela qual essa relação é construída.

5 Entre flores e armas: a feminilidade

Por fim, chegamos ao enunciado que concentra de maneira mais explícita algumas das tensões observadas ao longo de nossa análise. Se, nas produções anteriores, acompanhamos diferentes articulações entre feminilidade, família, tradição, religiosidade e participação política, nesta composição a presença da arma introduz diretamente a dimensão da força pela violência. A imagem, publicada pela deputada federal Júlia Zanatta em março de 2023, apresenta a parlamentar em um clube de tiro, segurando uma carabina e vestindo uma camiseta que traz a representação de uma mão com quatro dedos atingida por tiros, acompanhada da expressão *come and take it*. Na publicação, Zanatta relacionou a

imagem à defesa do setor de armas e afirmou que não pretendia incitar violência. A publicação, inclusive acusações de que a composição constituiria uma ameaça ao então presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

Enunciado 4 – Julia Zanatta



Fonte: https://oglobo.globo.com/blogs/sonar-a-escuta-das-redes/noticia/2023/03/deputada-bolsonarista-posta-foto-com-metralhadora-e-camisa-que-tem-ilustracao-de-uma-mao-baleada-com-quadro-dedos.ghtml

Interessa-nos observar como os diferentes elementos presentes na imagem são organizados em torno do corpo feminino. A parlamentar aparece em posição central, de corpo inteiro, com os cabelos longos, vestimenta de apresentação marcadamente feminina e uma tiara de flores. Ao mesmo tempo, segura verticalmente uma arma e veste uma camiseta cuja própria estampa reproduz a linguagem visual do armamento. A imagem aproxima elementos que poderiam parecer pertencentes a campos opostos como de um lado flores, cabelos longos e adorno corporal, e do outro uma arma, munição e linguagem de resistência. É justamente essa aproximação que nos interessa.

A tiara de flores merece atenção particular porque, nesse caso, não funciona simplesmente como um adereço feminino inserido casualmente na composição. O acessório possui uma trajetória própria na construção da imagem pública de Zanatta. A própria deputada afirma que a tiara exalta a feminilidade e está relacionada à cultura alemã e ao traje típico da Oktoberfest. Ela também relata que passou a utilizá-la de maneira recorrente depois das críticas que recebeu quando apareceu com o acessório, transformando-o progressivamente em uma marca de sua apresentação pública.

Desse modo, a tiara ultrapassa a condição de ornamento e passa a funcionar como uma marca visual da própria figura pública da deputada. Porém, a circulação do acessório produziu interpretações conflitantes, inclusive associações feitas com referências ao nazismo. Essas associações foram contestadas por Zanatta e deram origem a disputas públicas e judiciais. O acessório chega à imagem analisada carregado de valores e de discursos anteriores.

É nesse ponto que a tiara se torna particularmente produtiva para a compreensão da arquitetônica do enunciado. Se, conforme a própria deputada, ela se vincula à feminilidade e à cultura germânica, sua presença junto à arma produz uma relação que não pode ser reduzida à oposição entre delicadeza e força/violência. A imagem não elimina a feminilidade para introduzir o armamento, tampouco apresenta a arma como elemento capaz de anular os signos femininos. Ao contrário, os dois elementos são organizados em torno do mesmo corpo. Não se trata, de feminizar a arma nem de masculinizar a mulher, mas de construir uma forma de feminilidade na qual a força/violência pode ser apresentada como um de seus atributos.

Essa construção se intensifica pela própria camiseta. A arma aparece não apenas como objeto empunhado pela mulher, mas também como representação inscrita na roupa que cobre seu corpo. Temos, uma espécie de duplicação visual, o corpo feminino porta a arma e, simultaneamente, porta uma imagem que remete ao

disparo de uma arma. A vestimenta deixa de funcionar como simples elemento de composição e passa a integrar a produção do sentido. Nesse processo, o corpo constitui o lugar em que diferentes signos se encontram e são organizados.

Também a expressão *come and take it* (venha pegar) participa dessa construção que introduz uma dimensão verbal de enfrentamento e resistência que se articula à arma, à camiseta e à postura corporal. O sentido não está exclusivamente na linguagem verbal nem exclusivamente na imagem, ele emerge da relação entre esses diferentes elementos.

É justamente essa organização que permite aproximar a análise da concepção bakhtiniana de ato estético. Conforme Faraco (2011), o ato estético não consiste na simples reprodução de elementos da realidade, mas implica sua seleção, reorganização e transposição para uma nova unidade valorativa. A posição axiológica que estrutura essa construção regula as relações entre os elementos e produz uma determinada unidade estética.

No enunciado analisado, essa unidade se constitui precisamente pela relação entre corpo, vestimenta, tiara, arma, gesto e linguagem verbal. A tiara não significa apenas feminilidade, a arma não significa apenas força/violência, a camiseta não funciona apenas como vestimenta e a expressão verbal não constitui uma legenda independente da fotografia. Os elementos adquirem valor na relação arquitetônica que estabelecem entre si. Nesse contexto, a estética não aparece como um revestimento exterior de uma posição política previamente constituída, mas como uma das formas pelas quais essa posição se torna sensível.

A imagem também permite retomar uma questão que atravessa as demais produções analisadas. Nos primeiros enunciados, a feminilidade foi construída em relação à maternidade, à família e à tradição, foi também articulado à religiosidade, à modéstia, à representação política e à participação pública. Aqui, a mesma feminilidade é reorganizada em torno da força e do armamento. Não se trata, de substituir um modelo por

outro. O que encontramos são diferentes possibilidades de organização estética do feminino.

Nesse sentido, a presença simultânea da tiara e da arma é especialmente significativa. A flor não desaparece diante da arma, assim como a arma não é neutralizada pela flor. Ambas são integradas a uma mesma composição, na qual o corpo feminino se torna o lugar de articulação entre feminilidade, pertencimento cultural e força/violência. A arquitetônica do enunciado produz uma forma de feminilidade na qual atributos convencionalmente associados ao feminino podem coexistir com a representação da força armada.

A imagem de Júlia Zanatta encerra o conjunto analítico não porque apresente uma síntese definitiva do feminino associado ao campo político investigado, mas porque torna particularmente visível uma tensão que atravessa as análises em que as formas de feminilidade não são construídas a partir de um único atributo, mas pela articulação de diferentes valores em uma unidade estética única. Família, tradição, religião, aparência, pertencimento, participação e força não aparecem necessariamente como elementos que se excluem, eles podem ser reorganizados, em diferentes enunciados, em arquitetônicas distintas.

Essa leitura nos permite compreender que aquilo que está em jogo nas produções analisadas não é simplesmente a representação de mulheres que ocupam determinado espaço político. É a construção estética de modos de tornar o feminino visível, reconhecível e valorado. O corpo feminino, ao ser relacionado a determinados objetos, roupas, gestos, espaços e palavras, passa a participar da produção de uma determinada imagem de mundo.

6 Entre recorrências e tensões: o cotejo das arquitetônicas do feminino

O percurso realizado nos cinco enunciados nos permite observar que não há em nosso material de análise uma forma única e estável de construção da feminilidade. O que se apresenta são diferentes arquitetônicas, constituídas a partir da relação entre corpo, vestimenta, gesto, objeto, espaço e linguagem verbal. Em cada produção, esses elementos são organizados de maneira particular e, nessa organização, determinadas valorações tornam-se sensíveis. No primeiro enunciado, a feminilidade é construída pela articulação entre maternidade, família e tradição. O corpo feminino aparece integrado à composição familiar e a elementos de uma identidade cultural específica, enquanto a afirmação de que "ser uma família tradicional" constitui um "ato de resistência" desloca a família do âmbito exclusivamente privado para uma posição pública e valorativa. No segundo, a religiosidade passa a ocupar lugar central, corpo, vestimenta, espaço religioso e linguagem verbal constituem uma forma de feminilidade relacionada à fé e a determinados modos de apresentação e comportamento. O terceiro desloca essa construção para o campo da representação política, aproximando o feminino do pertencimento nacional e, simultaneamente, de uma forma particular de pertencimento político. O quarto retoma a religiosidade, mas a reorganiza por meio do gesto, da participação corporal e da visibilidade pública. Finalmente, no quinto enunciado a relação entre feminilidade e força/violência torna-se particularmente explícita pela associação entre o corpo feminino, a tiara de flores, a vestimenta e o armamento.

Portanto o cotejo entre os enunciados evidencia que determinados elementos retornam, mas não retornam da mesma maneira. A vestimenta, por exemplo, participa da construção da feminilidade em diferentes imagens, mas assume valores distintos conforme sua relação com o corpo, o espaço e os demais componentes da cena. O espaço religioso também aparece em mais

de uma produção, mas em uma delas se articula à apresentação e à modéstia, enquanto em outra se relaciona à participação corporal e à visibilidade pública. Da mesma forma, a ideia de tradição aparece vinculada à família em uma imagem e à identidade cultural na última. O sentido, portanto, não se encontra isoladamente em nenhum desses elementos, mas nas relações arquitetônicas que estabelecem no interior de cada enunciado.

O terceiro enunciado acrescenta uma dimensão particularmente significativa ao cotejo, a relação entre pertencimento nacional e pertencimento político. A bandeira brasileira, enquanto símbolo nacional, é integrada à apresentação das duas figuras públicas e no contexto de sua circulação política participa de um repertório patriótico associado à extrema direita e ao bolsonarismo. A apropriação de símbolos nacionais pela direita antecede o bolsonarismo, mas que sua emergência conferiu maior coesão a essa identificação política. Assim, na imagem analisada, o signo nacional não funciona apenas como referência abstrata à nacionalidade, ele participa da construção de uma cena na qual determinadas figuras políticas aparecem visualmente associadas à representação da nação.

Há uma aproximação importante entre o terceiro e o quinto enunciados. Em ambos, os elementos visuais que poderiam inicialmente ser considerados apenas componentes da aparência adquirem densidade discursiva a partir de sua circulação. A bandeira, no terceiro enunciado e a tiara de flores no quinto, não são significantes isolados cujo sentido possa ser estabelecido independentemente de seus contextos. Ambos participam de cadeias de enunciados nas quais valores e posições políticas são atribuídos e disputados. O que interessa ao cotejo não é estabelecer um significado fixo para esses objetos, mas observar como eles são integrados a determinadas arquitetônicas e passam a contribuir para a construção de posições axiológicas. Essa recorrência reforça a importância da noção de arquitetônica para a análise. Conforme Faraco (2011), a construção estética, no pensamento de Bakhtin, não se separa das dimensões histórica, social e cultural, uma vez que o

autor-criador ocupa uma posição axiológica responsável pela organização do todo. A forma estética não constitui um revestimento exterior de conteúdos previamente definidos, ela participa da transposição e da reorganização da experiência em uma nova unidade valorativa.

Essa perspectiva permite compreender também por que não seria suficiente identificar nas imagens símbolos políticos isolados. A bandeira, a roupa, a arma, a flor, a criança, o espaço religioso ou o gesto não produzem sentidos independentemente uns dos outros. É a relação entre esses elementos que produz determinada configuração do feminino. O que se encontra em funcionamento é uma organização do sensível na qual determinados valores passam a ser corporificados e visualmente reconhecíveis.

Nesse processo, o corpo feminino ocupa uma posição particularmente relevante. Ele não aparece apenas como aquilo que é representado, mas como superfície na qual diferentes valores são articulados como maternidade, família, tradição, religiosidade, pertencimento, participação e força/violência. Vestir-se, gesticular, portar um objeto, ocupar determinado espaço ou aparecer ao lado de determinadas figuras são modos de construir uma presença. Assim sendo, a política não se encontra somente naquilo que é verbalmente declarado, ela também se inscreve nos modos de apresentação dos sujeitos.

Ao mesmo tempo, o cotejo impede que transformemos essas recorrências em uma definição homogênea da mulher associada ao campo político investigado. As imagens não apresentam um modelo único de feminilidade, nem autorizam a generalização de uma determinada construção para todas as mulheres vinculadas à extrema direita. O que elas permitem observar são diferentes possibilidades de organização axiológica do feminino, produzidas em situações discursivas particulares. Essa heterogeneidade é importante também para compreendermos a relação entre estética e política. A presença da família, da religião, da nação ou da arma não constitui, por si só, uma forma acabada

de posicionamento político. Esses elementos adquirem determinados valores na maneira como são articulados, enquadrados e colocados em relação. Dessa forma, a estética não apenas acompanha o discurso político, ela participa da produção das formas pelas quais esse discurso se torna visível e reconhecível.

É justamente nesse ponto que retomamos a reflexão de Bakhtin sobre a responsabilidade. Em *Arte e responsabilidade*, a separação entre arte e vida é apresentada como uma forma de cisão que impede que aquilo que é vivido e compreendido na esfera estética encontre resposta na existência. A responsabilidade aparece como aquilo que estabelece o nexo interno entre diferentes dimensões da experiência, impedindo que a produção estética permaneça isolada da vida e dos valores que a constituem.

Pensar essa formulação com relação as produções multimodais analisadas significa reconhecer que as escolhas estéticas não são neutras. A organização de um corpo, de uma roupa, de um espaço, de um gesto ou de um objeto produz uma determinada forma de presença no mundo. Isso não significa atribuir a cada imagem uma intenção consciente ou um significado único, mas reconhecer que toda construção estética é valorativa. A responsabilidade, nesse sentido, não deve ser compreendida como julgamento moral dos sujeitos representados ou dos produtores das imagens. Ela diz respeito à impossibilidade de separar completamente a forma estética das posições axiológicas que ela materializa. Como observa Faraco (2011), o ato estético implica uma tomada de posição diante da realidade e a reorganização de seus elementos em uma nova unidade valorativa.

7 Algumas reflexões

Partimos da questão de como produções multimodais associadas à extrema direita constroem formas de feminilidade por meio da organização estética de corpos, vestimentas, gestos, objetos, espaços e palavras. O percurso realizado mostrou que não encontramos uma única representação do feminino, mas diferentes

arquitetônicas nas quais maternidade, família, tradição, religiosidade, pertencimento, participação política e força são articulados de maneiras particulares.

O principal resultado do cotejo está justamente nessa diferença. A feminilidade não aparece como uma essência previamente definida que as imagens simplesmente reproduzem. Ela é construída na relação entre diferentes elementos e valores, em processos nos quais o corpo feminino se torna lugar de articulação de posições axiológicas. Nesse sentido, aquilo que poderia ser percebido inicialmente como detalhe visual como uma roupa, uma tiara de flores, um gesto, uma criança, um espaço ou uma arma, participa da construção do todo e adquire sentido na relação com os demais componentes do enunciado. As análises permitiram deslocar a compreensão da estética política de uma perspectiva centrada exclusivamente em símbolos explícitos. O político também se constrói na organização do sensível, na maneira como corpos são apresentados, como roupas são utilizadas, como espaços são ocupados, como objetos são incorporados e como esses elementos são colocados em relação. A estética participa, da produção de sujeitos e de posições que podem ser visualmente reconhecidos e socialmente compartilhados.

O Círculo de Bakhtin contribui para pensar a relação entre estética, ética e responsabilidade. A unidade estética não é uma reunião mecânica de elementos, mas uma organização valorativa na qual diferentes dimensões da experiência são relacionadas. Ao tornar determinados valores sensíveis, a produção estética estabelece uma relação com a vida social e com os sujeitos que nela se constituem. É nesse sentido que estética e responsabilidade não aparecem como dimensões separadas, a forma pela qual algo é tornado visível também participa da maneira pela qual esse algo passa a ser vivido, reconhecido e valorado. Nesse sentido, a responsabilidade não é tomada aqui como julgamento moral das mulheres representadas ou dos sujeitos responsáveis pelas produções analisadas. Trata-se, de reconhecer que a criação estética não se encontra apartada da vida e das posições axiológicas que a

constituem. A forma estética responde a um mundo já povoado por valores e ao reorganizá-los em uma nova unidade, participa também da produção de novos modos de significá-lo. Assim, a crise anunciada no título deste trabalho não é apenas uma crise ética entendida como conflito abstrato de valores. Ela também se manifesta no plano estético, na disputa pelas formas de visibilidade, pelos modos de apresentação dos corpos e pelas arquitetônicas capazes de organizar determinados valores em imagens socialmente circuláveis. A estética não está depois da política, como sua simples representação, ela participa da própria construção das formas pelas quais a política se torna sensível.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. Arte e responsabilidade. *In:* BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. XXXIII-XXXIV.

FARACO, Carlos Alberto. Aspectos do pensamento estético de Bakhtin e seus pares. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 46, n. 1, p. 21-26, jan./mar. 2011.

PAVESI, Patrícia; VALENTIM, Julio. Mulheres, novas direitas, WhatsApp e reinvenção da relação casa-rua. *In: Civitas: Revista de Ciências Sociais*, Porto Alegre, v. 24, p. 1-13, 2024. DOI: 10.15448/1984-7289.2024.1.44816.

TRAMAS LITERÁRIAS: O DIREITO E O ENSEJO DA ESTÉTICA VERBAL NA FACULDADE DA MATURIDADE

Ana Lúcia MACHADO[71]

Resumo

Num mundo repleto de ambiguidades e contradições, de temores e incertezas, nós professores e professoras, seguimos nos desafiando para que, na narrativa do cotidiano, diante de uma bifurcação, possamos escolher o melhor percurso, seja uma floresta habitada pelo maravilhoso e o fantástico, seja um icônico caminho e sua perene pedra, seja, no limite, a forja de uma reflexão que se faz comprometida com uma urdida a partir dos fios da metodologia narrativa de pesquisa, que nos captura às portas de outonos quando enxergamos a vida tal qual Jano, divindade romana que, ao mesmo tempo em que contempla o passado, mira o futuro, sempre a partir de um cronotopo no qual, em meu ato responsável, me encontro. Neste sentido, este texto tem como finalidade compartilhar momentos/ acontecimentos de minha experiência pedagógica como professora de uma turma da Faculdade da Maturidade a partir da disciplina "Linguagem literária, memória e qualidade de vida". Nas tramas dessa narrativa, o aporte teórico bakhtiniano me leva a refletir de forma dialógica e exotópica sobre a garantia do direito à literatura ao longo de toda vida, sobre a interlocução presente entre a vida, a arte e a memória, sobre o aspecto eminentemente sociológico da estética verbal e, por fim, sobre o fato de que nos constituímos sempre na relação *eu* e o *outro*.

Palavras-chave: Faculdade da Maturidade. Direito à Literatura. Memória. Dialogismo. Relação Eu e o Outro.

[71] Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora da Faculdade Municipal de Palhoça (FMP). E-mail: analuciamachado1999@gmail.com

Introdução

Inauguro este texto, uma narrativa de intervenção pedagógica, compartilhando a compreensão de que entendo, que o estudo na área das ciências humanas, o estudo sobre os sujeitos em interação, deve levar em conta sua expressão sígnica, expressão esta que se dá sempre a partir de suas interações dialógicas tendo em vista que o signo tem um caráter eminentemente social. Diríamos que o signo é ele mesmo carregado de significado, um significado que é sempre contextual e histórico, logo esta perspectiva das ciências humanas não pode negligenciar a expressão dos sujeitos, seus discursos já que "O homem em sua especificidade humana sempre exprime a si mesmo (fala), isto é, cria texto (ainda que potencial) " (BAKHTIN, 2017, p. 312).

Ainda através das lupas bakhtinianas, no que se refere a minha escolha pelo viés da narratividade, posso inferir que estão implicadas nesta narrativa o entrecruzamento de várias vozes, recorte de um tempo histórico atravessado por distintos sentidos acentuados por minhas escolhas valorativas.

Pelo fato da abordagem da narrativa ser focada na linguagem, num horizonte que nunca encerra o diálogo, que me permiti revisitar as experiências, experiências de um quase agora, que me oportuniza ler ações e silêncios, memórias e seus sentidos, materialidade e interlocuções, produzir linguagem para o que não foi nomeado, singularizar o vivido, surpreender com os detalhes, sinais e indícios, inventar novos caminhos para este labor, sempre a partir de uma postura crítica que:

> [...] elabora a reflexão do sujeito sobre si mesmo a partir do ponto de vista da ação, a linguagem da experiência elabora a reflexão de cada um sobre si mesmo a partir do ponto de vista da paixão. [...]. Na experiência, então, o real se apresenta a nós em sua singularidade [...] como incomparável, não repetível, extraordinário, único, insólito, surpreendente. Além do mais, se a experiência nos dá o real e o singular, então a experiência nos singulariza (LARROSA, 2021, p. 68).

Recentemente, me inseri como professora da Faculdade Municipal de Palhoça. Nesta faculdade, sou professora do curso de Pedagogia e trabalho nas turmas com disciplinas como Produção de texto, Metodologia do Ensino da Matemática e, também, como orientadora dos Estágios Supervisionados. As disciplinas fluem normalmente e, empiricamente, avalio que acadêmicas e acadêmicos têm se envolvido muito positivamente em minhas propostas. Em sua maioria, minhas turmas são formadas de mulheres entre 20 e 45 anos, moradoras, e muitas naturais, da cidade em que a faculdade está localizada, Palhoça.

O município de Palhoça está entre os municípios da Região da Grande Florianópolis que mais crescem em termos econômicos e populacional. Tendo em vista seu custo de vida em relação aos demais municípios da região, Palhoça tem se tornado o destino de diferentes fluxos migratórios. Faz algum tempo que deixou de ser cidade dormitório e passou a ser um forte polo de inovações e serviços. Em cinco anos, mais que dobrou seu número de habitantes. Se em 2020 o IBGE estimou 102.742 habitantes, em 2025 a cidade chegou ao número de 253.469 habitantes. E, evidentemente, toda esta transformação tem afetado e alterado tanto o perfil dos acadêmicos e acadêmicas dos cursos da faculdade como o próprio desenvolvimento dos cursos.

Mas, o ponto dessa narrativa não é minha inserção no Curso de Pedagogia na referida faculdade, mas sim a minha inserção na Faculdade da Maturidade, que contempla uma turma formada por 30 pessoas, muito embora o número de matrículas se dê em torno de 80 alunos. A faculdade da Maturidade é uma iniciativa vinculada ao Departamento de Pesquisa, Extensão e Responsabilidade Social da Faculdade Municipal de Palhoça e se encontra sediada no prédio da Faculdade de Palhoça.

O programa da Maturidade, aqui em destaque, foi implantado em 2007 e, dentre seus objetivos traçados, destaco os de “Estimular o autocuidado, a capacidade física e intelectual dos participantes do programa”; “Fomentar a autoestima e o

desenvolvimento emocional" e o de "Incentivar a inserção social, cultural, educativa e econômica dos integrantes". Eu os destaco porque são os que mais me afetam enquanto professora quando penso no compromisso que temos, enquanto profissionais da educação, com o alargamento do repertório estético dos sujeitos, nos mais diferentes espaços em que venhamos a atuar, compromisso que se faz mais premente quando o vemos sobre duas óticas: que os sujeitos têm direito à literatura ao longo de toda vida, e eu, no meu ato responsável, no atuar profissionalmente como professora[72], tenho o dever de buscar a consolidação deste direito.

Meus alunos e alunas, pessoas com distintas formações, muitas delas feitas na longa, sinuosa e pedregosa estrada da vida, se encontram na faculdade ao longo de três tardes da semana entre às 14horas e às 17horas. As atividades acadêmicas se desenvolvem com um relativo número de professores, e se diversificam a cada semestre sem ter um currículo preestabelecido. Cada professor permanece 50 minutos com a turma e desenvolve suas aulas a partir de sua formação. Lá, desenvolvo com a turma da maturidade a disciplina de Linguagem Literária, Memória e Qualidade de Vida. Neste sentido, esta narrativa se propõe a compartilhar nossas primeiras interações e as reflexões que delas decorreram como o direito à literatura, dialogismo vida e arte, memória e a constituição dialógica entre o *eu* e o *outro* e o mundo.

1 Nas tramas e tons da literatura e da maturidade

72 Paulo Freire (1996) em "Pedagogia da Autonomia", expõe todas as suas exigências para o ato de ensinar. No subtítulo "Ensinar exige criticidade" o autor expressa que não há ruptura entre a curiosidade ingênua e a curiosidade epistemológica, mas há sim uma superação. Continua ele na página seguinte: "Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos" (Freire, 1996, p. 32).

Quando aceitei o convite para o trabalho na Faculdade da Maturidade, não imaginava que seria tão interessante, que seria tão reconhecida, que estabeleceria uma conexão tão bacana com aquelas pessoas que participam há mais de cinco anos desta faculdade. Sim, quem decide o fim do curso na Faculdade da Maturidade são os alunos e alunas. Em geral, quem se matricula vai ficando, ficando..., como dizem por aí "até quando Deus quiser". Alguns já estão nesta formação há mais de dez anos como relatou-me Aurora:

– Eu estou aqui há 15 anos. Aqui fiz amizades, aprendi coisas e curei dois cânceres.

Bom, dito isso, narro aqui os meus primeiros encontros com esta turma. Entrei com uma proposta em aberto. Soube que adoram música e que o professor de música trabalharia com a turma músicas das mais variadas. Então, pautada na defesa do direito inalienável à literatura tão defendido por Candido (2023) já que a literatura é um "fator indispensável da humanização" ao mesmo tempo que "um instrumento poderoso de humanização" (p. 190), levei uma proposta que lhes oportunizaria tanto discutir o contexto das composições que gostavam como "Carinhoso", de Braguinha e Pixinguinha, como textos poéticos de Drummond, Cora Coralina, Casimiro de Abreu. Quem sabe até uma proposta de círculo literário. Falei sobre Machado de Assis e o seu conto "O alienista", falei sobre Nikolai Gógol e sua cômica obra "O nariz" e, também, de George Orwell e sua fábula política "A revolução dos bichos", dentre outros, já que compartilho da compreensão de que

> Quando recebemos o impacto de uma produção literária, oral ou escrita, ele é devido à fusão inextricável da mensagem com sua organização. Quando digo que um texto me impressiona, quero dizer que ele impressiona porque sua possibilidade de impressionar foi determinada pela ordenação recebida de quem o produziu. Em palavras usuais: o conteúdo só atua por causa da forma, e a forma traz em si, virtualmente, uma capacidade de humanizar devido à coerência mental que pressupõe e que sugere (CANDIDO, 2023, p. 193).

Propus que escrevêssemos memórias, poderíamos compor em verso, prosa ou paródia. Neste momento, alguns se colocaram contra a proposta de produção e disseram não desejar regressar ao passado ou mesmo não recordar mais sobre o que e como viveram.

Neste momento do encontro, Adália contra argumentou e disse que, naquele grupo, todos já sabiam do quanto a sua vida fora difícil, difícil desde o dia em que nasceu. Que boa parte da infância passou entristecida e revoltada, mas que valia a pena escrever sobre sua vida. Violeta, com seus atentos olhos azuis, apresentou nítida indisposição à revisita às memórias, disse que para ela fora um tempo que não lhe valia a pena recordar.

Em meu existir responsivo, realizo aqui, muito propositivamente, cotejos entre palavras "candianas" e preceitos bakhtinianianos, e, ao focar minha análise nesta cena em particular, assevero que este contexto se revela como uma "compreensão simpática" ao sofrimento do outro que "recria todo o homem interior em categorias esteticamente afagantes para uma nova existência em um novo plano do mundo" (BAKHTIN, 2017, p. 94). Relevantemente, afiança o filósofo:

> O sofrimento do outro, vivenciável empaticamente, é uma formação *do existir* inteiramente nova, só realizável por mim de meu lugar único *interiormente fora* do outro. A compreensão simpática não é uma representação mas uma valorização essesncialmente nova, um emprego de minha posição arquitetônica na existência fora da vida interior do outro (BAKHTIN, 2017, p. 94).

Apesar dessa questão inicial, foram entusiasmadíssimas nossas primeiras discussões. Disseram-me que era eu a professora e, que neste sentido, poderia organizar os encontros como achasse melhor e que para a turma, tudo parecia ótimo. Quem sabe eu dosava um pouco de cada? É o que venho fazendo e, a partir da sincera avaliação e expressão de felicidade do grupo a cada encontro, parece-me que está dando certo.

Em nossos encontros temos nos debruçado sobre obra e vida de muitos escritores. Dentre eles, Casimiro de Abreu e seu poema "Meus oito anos" que foi o que impulsionou na turma a discutir sobre suas infâncias e memórias que ainda presentes, cotejavam com o eu lírico do poeta. O momento foi de saudosismo, mas também, em alguma medida, de negação. Alguns lembravam que bananeiras, laranjeiras e pitangueiras também marcaram as suas infâncias. Outros, que as lembranças já se esvaíram e, outros, como Violeta, que, acerca de sua infância, realmente, não havia nada de bom para lembrar. Que esses tempos idos não foram ditosos. Aqui, sou levada a refletir que é preciso entender que,

> O passado nunca está lá, à espera de ser descoberto, de ser reconhecido tal como exatamente é. A relação entre o presente e o passado é sempre constituída pela história. Em consequência, o temor do presente conduz à mistificação do passado. Não se vive no passado, o passado é uma fonte de onde tiramos deduções para agir (BERGER, 2022, p. 20).

Em algum momento, o diálogo, neste dia, acabou rumando para o fato de que há uma romantização, uma idealização do que seja efetivamente a infância ainda hoje. Assinalaram que às vezes as crianças têm tudo e não são felizes, que às vezes têm muitas tarefas e que muitas famílias estão dedicando mais tempo às redes sociais que às suas crianças...

Oh! que saudades que tenho
Da aurora da minha vida,
Da minha infância querida
Que os anos não trazem mais!
Que amor, que sonhos, que flores,
Naquelas tardes fagueiras
À sombra das bananeiras,
Debaixo dos laranjais!
(ABREU, 1959)

A conversa anterior me fez provocar um diálogo entre obras literárias, memória e infância. Então, no encontro seguinte, apresentei à turma a paródia de Ruth Rocha sobre a obra "Ai que saudade". Nela, a autora não idealiza o passado, mas, de forma irônica e espirituosa, nos expõe a uma infância subordinada aos ditos e mandos dos mais velhos. Ditos e mandos que vão do modo de se sentar ao de se alimentar:

Ai que saudades que tenho
Da aurora da minha vida
Da minha infância querida
Que os anos não trazem mais...
Me sentia rejeitada,
Tão feia, desajeitada,
Tão frágil, tola, impotente,
Apesar dos laranjais.
(ROCHA, 2007)

Violeta fez questão de demonstrar certa felicidade ao encontro estabelecido com as palavras da poeta e disse que, aquele poema combinava mais com ela e com a sua infância. Revelou que foi de família muito pobre, que usava as roupas dos irmãos mais velhos, que na escola não teve muitos amigos e que o excesso de sardas a fazia se sentir feia. Reflito aqui a partir de repertório bakhtiniano que

> As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É, portanto, claro que a palavra será sempre indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados [...] A palavra é capaz de registrar as fases mais transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais (BAKHTIN/ VOLOCHINOV, 2004, p. 41).

Neste mote, me associo aos diversos autores e autoras que, enquanto artistas da palavra, trabalham a lingua(gem) para além de sua determinação linguística e a tornam "meio de expressão artística (a palavra deve deixar de ser sentida como palavra). O poeta não cria o mundo da língua, ele apenas usa a língua" (Bakhtin, 2017, p. 178), e o faz de modo que possamos com nosso excedente de visão, nossa posição axiológica, estabelecer um diálogo entre arte e vida sem perder de vista que a vida é a arena do singular, do irrepetível. Já a arte, na sua complexidade, a arte literária:

> Integram o objeto estético todos os valores do mundo, mas com um determinado coeficiente estético; a posição do autor e seu desígnio artístico devem ser compreendidos no mundo em relação a todos esses valores. O que se conclui não são palavras, nem o material, mas o conjunto amplamente vivenciado do existir; o desígnio artístico constrói o mundo concreto: o espacial com seu centro axiológico – o corpo vivo –, o temporal com seu centro – a alma – e, por último, o semântico, na unidade concreta mutuamente penetrante de todos (BAKHTIN, 2017, p. 176).

Eu, movida pelas provocações implicadas pelos debates na turma da maturidade e, também, das derivadas leituras que tenho realizado sobre a vida e a obra de Bartolomeu Campos de Queirós, escritor mineiro de um acervo ímpar de literatura memorialística, que fez de uma infância marcada por questões absolutamente fraturantes uma criação verbal de nível estético indiscutível, inaugurei o encontro seguinte com o autor que, em sua liberdade poética, um dia escreveu "Não me lembro, mas não quero esquecer" . Meu intento, tanto estético como ético, era fazer com que o grupo de alunos e alunas da maturidade entendessem que toda obra literária é sociológica e que há, inevitavelmente, um distanciamento entre a infância idealizada e a infância vivida, e, também, o quanto as estéticas verbais de diferentes autores e, em especial de Queirós, nos colocam em uma condição de alteridade diante da questão, pois que sua obra

> Promove, portanto, uma reflexão que amplia nosso horizonte de compreensão sobre a infância e consequentemente a criança, para um novo olhar que a compreenda como ser complexo que é, exposta, muitas vezes, a problemas não tão distintos dos da vida adulta. A abordagem apresentada considera o poder da palavra, da literatura, e mesmo da memória coletiva a ela associada, no acionamento de outros mundos, ficcionais ou mnemônicos, que conseguem transportar os leitores a outras vidas, outros lugares, outros tempos, que remetem, por sua vez, tanto ao texto quanto às suas próprias lembranças. De certa forma, os personagens literários trazem à cena da memória – direta ou indiretamente - os personagens de suas histórias de vida, permitindo estar em outros tempos e lugares (SALAZAR; OLIVEIRA, 2015, p. 206)

Penso seja preciso salientar que, para Bakhtin (2017), tendo sempre em vista a busca pelo seu acabamento estético, o excedente de visão do autor-criador deve manter-se como uma segunda voz que se coloca a certa distância da personagem, mesmo que seja esta personagem de cunho autobiográfica "tanto estar situado dentro da personagem quanto axiologicamente ao lado dela e contra ela deforma a visão até com elementos palidamente complementares e excludente" (p. 13). Segue o autor:

> [...] o autor deve colocar-se à margem de si, vivenciar a si mesmo não no plano em que efetivamente vivenciamos a nossa vida; só sob essa condição ele pode completar a si mesmo, até atingir o todo, com valores que a partir da própria vida são transgredientes a ela e lhe dão acabamento; ele deve tornar-se o outro em relação a si mesmo, olhar para si mesmo com olhos do outro[...] (BAKHTIN, 2017, p. 13)

No encontro, retomei as questões que ficaram em aberto do encontro anterior. As indisposições às minhas propostas de escrita pautadas em memórias ou ausência delas tendo em vista a dureza do passado. Retomei a fala de Adália que, por mais que o passado fosse tão difícil, sempre havia o que recuperar. Todos me olhavam atentos. Ainda mais atentos eram os olhos azuis de Violeta.

Neste ponto, trouxe Bartolomeu campos de Queirós, falei sobre como a sua escrita me afetava como professora e como pessoa. E, então, iniciei o debate apresentando uma pequena biografia de Queirós e, em seguida, compartilhei as primeiras páginas de "Vermelho Amargo" (QUEIRÓS, 2017). Na referida obra, sob o meu ponto de vista, observo que o escritor se debruça sobre a fração mais triste de sua infância, momento em que, depois da morte da mãe, foi vendo a família se dispersar mundo a fora, irmão a irmão, até que na sua vez, ao chegar aos doze anos, foi ele expulso de sua casa pelo próprio pai. O título da obra faz referência às fatias de tomate cortadas de forma milimétrica pela madrasta que o fazia mecanicamente e com total desprazer, sem demonstrar a menor empatia pela condição e tristeza dos recém órfãos que as teriam, sem nenhuma relutância, de comer. No vermelho, a ambivalência do tomate. Já na primeira página, escreveu o autor:

> Dói. Dói muito. Dói pelo corpo inteiro. Principia pelas unhas, passa pelos cabelos, contagia os ossos, penaliza a memória e se estende pela altura da pele. Nada fica sem dor. Também os olhos, que só armazenam as imagens do que já fora, doem. A dor vem de afastadas distâncias, sepultados tempos, inconvenientes lugares, inseguros futuros. Não se chora pelo amanhã. Só se salga a carne morta (QUEIRÓS, 2017, p.08-09).

Li excertos de suas obras que falavam da dureza de sua infância, mas que para ele era importante relembrar, para do passado e da memória, produzir poesia, poesia que em verso ou prosa, o fazia se distanciar ou mesmo suportar a dor. "Foi preciso deitar o vermelho sobre o papel branco para bem aliviar seu amargor":

> Mesmo em maio – com manhãs secas e frias – sou tentado a mentir-me. E minto-me com demasiada convicção e sabedoria, sem duvidar das mentiras que invento para mim. Desconheço o ruído que interrompeu meu sono naquela noite. Amparado pela janela, debruçado no meio do escuro, contemplei a rua e sofri imprecisa

> saudade do mundo, confirmada pela crueldade do tempo. A vida me pareceu inteiramente concluída. Inventei-me mais inverdades para vencer o dia amanhecendo sob névoa. Preencher o dia é demasiado penoso, se não me ocupo das mentiras (QUEIRÓS, 2017, p.07).

Sobre o excerto acima, estabelecemos um diálogo acerca das chateações que nos tiram o sono à noite. Fomos discutindo sobre a vida de Queirós e fazendo alguns paralelos com as nossas. Quantas vezes perdemos o sono pensando num filho, numa conta para pagar, na saúde de alguém que amamos? Ou mesmo pensando em algo que já passou e sobre o qual nada mais há por fazer? Queirós, mesmo que aparentemente desconhecesse o que lhe tirou do sono, buscou ressignificar um passado para sobreviver ao presente, sabendo que de fato é a reinvenção do passado que o faz suportar a dor que "vem de afastadas distâncias, sepultados tempos, inconvenientes lugares, inseguros futuros. Não se chora pelo amanhã. Só se salga a carne morta" (QUEIRÓS, 2017, p. 08). Neste sentido, recupero palavras do filósofo quando afirmou que:

> O poeta deve compreender que sua poesia tem culpa pela prosa trivial da vida, e é bom que o homem da visa saiba que sua falta de exigência e de seriedade nas questões triviais responde pela esterilidade da arte. [...} Arte e vida não são a mesma coisa – assim como ciência e vida – mas devem tornar-se algo singular em mim, na unidade de minha responsabilidade (BAKHTIN, 2017, p. XXXIV).

Só se salga a carne morta? Estava ele fazendo referência às lágrimas que derramamos sobre o que já não estamos mais a viver e sobre o qual nada podemos mudar? Foi uma discussão muito interessante e o grupo demonstrou muita disposição para fruir e dialogar com tantos outros textos literários. Saber as pretensões de seus autores, paralelos entre suas obras, suas vidas, seus contextos de ação, sou levada a dizer, cronotopos outros.

Neste momento, discutimos acerca da questão de que a literatura não se faz apartada das questões sociológicas de seu tempo e que, de certa forma, ela "cria imagens perfeitamente específicas de pessoas, nas quais *eu* e o *outro* se combinam através de uma imagem singular; o *eu* na forma do *outro* ou o *outro* na forma do *eu"* (BAKHTIN, 2017, p. 349).

É neste mote que seguimos e que nossos encontros semanais têm se tornado, assim, a efetivação de um direito e da profusão de inúmeras vozes. Vamos, em diálogo entre vida e arte, de forma dialógica e polifônica, nos encharcando nos repertórios de diferentes autores e nos constituindo na efetivação do direito à linguagem na sua forma mais complexa. E assim, complemento com Bakhtin (2010) quando assevera que "o discurso surge no diálogo como sua réplica viva, forma-se na interação dinâmica com o discurso do outro" (p. 52).

Considerações e urdiduras provisórias

Nesta interlocução que estabeleço com alunos e alunas da Faculdade da Maturidade, vou dialogicamente me constituindo como pessoa e como professora porque vejo-me, cotidianamente, desafiada a novas jornadas pedagógicas e literárias. Vejo-me, então, a ser desafiada a um passeio por distintos bosques, o da ficção e da vida. Sobre a relação entre vida e a estética verbal, muito ainda há por saber. Ainda assim, sobre a estética verbal, é possível afirmar que "todo texto é uma máquina preguiçosa pedindo ao leitor que faça uma parte de seu trabalho" (Eco, 2024, p. 09), que faça suas próprias escolhas a partir de seu repertório. Inúmeras dessas escolhas nem sempre são definidas ou esperadas pelo autor que, por sua vez, também pode estar desejoso de que venhamos a nos perder neste bosque ou porque omitirá de nós a saída ou porque nos dará pistas ambíguas, ou ainda, porque desejoso de que nunca saiamos dele, oferecerá pistas ora razoáveis e sensatas, ora nem tão razoáveis e até bem ambíguas.

Vamos, a cada semana, caminhando em interlocução com distintos autores, suas vidas, produções e diálogos com o tempo e outros discursos. Por exemplo, com Drummond percebemos que em "Confidência do Itabirano" nos revela um olhar poético e único sobre sua cidade de origem cotejando memória, saudade, ferro e dor. Que enquanto "No meio do caminho" o que foi a eterna pedra na jornada do poeta, em "Das pedras", de Cora Coralina, foi estrutura fundante e força motriz por onde cresceu a sua poesia, ou mesmo, que no miniconto de Marcelo Spalding, a pedra virou bala e crítica social. Debatemos que na sua novela "A metamorfose", Kafka ao mesmo tempo em que expõe críticas ao sistema social mais amplo, também, aponta o quanto questões financeiras implicam nos afetos e nas relações familiares.

O que temos visto e debatido coletivamente na Faculdade da Maturidade é o quanto os artistas da estética verbal, nos convidam para algum tipo de empreitada sobre a qual, mesmo não tendo, frequentemente, domínio acerca do que nos espera, faremos, muitas vezes às escuras e se preciso for, construiremos pontes, preencheremos vazios, expandiremos sentidos, coletiva e individualmente.

Quem nunca ficou diante da bifurcação machadiana: Traiu ou não traiu? Como se todo gigantismo da estética verbal dessa obra pudesse ser reduzido a esta questão? Ou mesmo, boquiaberto defronte ao trevo "roseano": A terceira margem seria mesmo a trilha deixada pelo sulco da canoa ao mover-se no rio ignorando toda estética verbal que advém desse rio, que cabe e está além e depois dele? Ao fim e ao cabo, o rio pode ser grandeza de percurso de palavra e não simples curso d'água.

Assevero que a palavra enquanto signo ideológico pode ter até um "significado dicionarizado", mas o seu sentido está sempre em aberto, sempre numa espiral de um por vir, porque

> O sentido é potencialmente infinito, mas pode atualizar-se somente com outro sentido (do outro), ainda que seja com uma pergunta do discurso interior do sujeito da compreensão. [...]. Não pode haver

> um "sentido em si" – ele só existe para outro sentido, isto é, só existe com ele. Não pode haver um sentido único (um). Por isso não pode haver o primeiro nem o último sentido, ele está sempre situado entre sentidos, é um elo na cadeia dos sentidos, a única que pode existir realmente em sua totalidade. Na vida histórica essa cadeia cresce infinitamente e por isso cada elo isolado se renova mais e mais, como que torna a nascer (BAKHTIN, 2017, p. 382).

Minha narrativa em diálogo com a filosofia da linguagem, põe em pauta a indissociabilidade entre a produção de linguagem, a literatura e efetivos processos de produção de palavra e contrapalavra encharcadas de valores axiológicos. Põe em pauta, também, o inalienável direito de toda pessoa, em qualquer momento da vida, de buscar na obra literária fruição, reflexão sobre si e o mundo, beleza e prazer.

Referências

ABREU, Casimiro de. Meus oito anos. *In:* AMORA, Antônio Soares. *Grandes poetas românticos do Brasil*. São Paulo: LEP, 1959.

BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHÍNOV, Valentin N.). *Marxismo e filosofia da linguagem*: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal***.** São Paulo: Martins Fontes, 2017.

BERGER, John. *Modos de ver***.** São Paulo: Fósforo, 2022.
CANDIDO, Antônio. *Vários Escritos***.** São Paulo: Todavia, 2023.

ECO, Umberto. *Seis passeios pelos bosques da ficção*. São Paulo: Companhia das Letras, 2024.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. *Vermelho amargo*. São Paulo, Global Editora, 2017.

ROCHA, Ruth. Ai que saudade... *In*: ROCHA, Ruth. *Quem manda na minha boca sou eu*. São Paulo: Ática, 2007.

SALAZAR, Joyce Mariana Rodrigues Silva; OLIVEIRA, Marília Flores Seixas de. *Cultura, memória e literatura: infância em obras autobiográfica de Bartolomeu Campos de Queirós*. Cerrados, Brasília, v. 24, n. 40, p. 187-208, 2015.

DISCURSOS SOBRE O SUJEITO-ESTUDANTE COM BOM DESEMPENHO NO ENEM 2025 EM NOTÍCIAS: UMA ANÁLISE PRELIMINAR

Ana Carolina Nicoloso BRITO[73]
Nathan Bastos de SOUZA[74]

Resumo

Esta pesquisa analisa como se constrói discursivamente o sujeito-estudante associado ao bom desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em notícias publicadas pelo portal G1 após a divulgação dos resultados da edição de 2025. Fundamentada na perspectiva dialógica da linguagem de Mikhail Bakhtin e do Círculo, a investigação caracteriza-se como qualitativa, documental e interpretativa. O corpus é constituído por três notícias publicadas entre 15 e 31 de janeiro de 2026, selecionadas a partir de busca realizada no portal G1 com os descritores "ENEM", "estudante" e "nota mil". Os resultados de análise apontam para a construção dos discursos sobre o sujeito-estudante exitoso a partir de sentidos relacionados à dedicação, à disciplina, à organização, ao treinamento e à gestão do tempo, apresentados como práticas vinculadas ao desempenho elevado. Ao mesmo tempo, as notícias relacionam ao êxito estudantil a participação de professores, escolas, cursos preparatórios, familiares e colegas, evidenciando que o sucesso não é significado exclusivamente pela ação individual.

[73] Mestranda em Ensino no Programa de Pós-graduação em Ensino (Unipampa). E-mail: anacarolinanicolosobrito@hotmail.com

[74] Orientador. Professor do Curso de Letras – Português e literaturas de Língua Portuguesa, do Programa de Pós-graduação em Ensino (Unipampa) e Programa de Pós-Graduação em Letras (UFOP). Doutor em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos. ORCID:https://orcid.org/0000-0003-1560-2867. E-mail: nathansouza@unipampa.edu.br

Palavras-chave: ENEM. Sujeito-estudante. Discurso.

Introdução

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), além de constituir uma das principais formas de acesso ao ensino superior no Brasil, ocupa lugar de destaque no debate público acerca da educação, das trajetórias escolares e das possibilidades de ingresso na universidade. Em torno do exame circulam diferentes discursos que atribuem sentidos à preparação, ao desempenho, ao mérito, ao esforço individual e às condições necessárias para alcançar determinados resultados.

Nesse contexto, os meios de comunicação desempenham papel relevante na circulação desses sentidos, uma vez que as notícias não apenas informam sobre acontecimentos, mas também organizam formas de compreensão social, selecionam vozes e destacam determinadas características dos sujeitos apresentados. Ao noticiar estudantes que alcançaram notas elevadas no ENEM, por exemplo, o discurso jornalístico não se limita à divulgação de um resultado numérico: são trajetórias discursivizadas por meio do elenco de estratégias, dificuldades, expectativas, do desenho, enfim, de rotinas extenuantes de estudo/concentração diária de estudantes considerados exitosos após o resultado do exame ser divulgado.

A presente pesquisa parte da compreensão de que essa construção não pode ser analisada exclusivamente a partir das características individuais dos estudantes. A perspectiva dialógica da linguagem desenvolvida por Mikhail Bakhtin e pelo Círculo permite compreender o sujeito a partir das relações que estabelece com o outro e com os diferentes discursos sociais que atravessam sua constituição. Nessa perspectiva, a linguagem não é tomada como manifestação isolada de um indivíduo, mas como espaço de interação, no qual diferentes vozes, valores e posições sociais se relacionam.

Para tanto, nosso trabalho está sustentando por uma compreensão do enunciado articulada à reflexão de Bakhtin (2016), que entende esta como unidade concreta da comunicação discursiva, produzido em situações específicas de interação e marcado pelas condições históricas e sociais de sua produção (OLMOS, 2006). Por não se constituir de forma isolada, todo enunciado estabelece relações com outros enunciados, anteriores e posteriores, inserindo-se em uma cadeia contínua de comunicação discursiva (BAKHTIN, 2016). É nesse movimento que se manifesta o dialogismo, compreendido como princípio segundo o qual os discursos se relacionam entre si e são atravessados por diferentes vozes e posições valorativas (ARÁN, 2006). Assim, as palavras mobilizadas em um enunciado carregam ecos de discursos anteriores e podem adquirir novos sentidos conforme o contexto em que são retomadas. Esse princípio se atrela justamente à reflexão de que a história da língua e a história da sociedade são elos de uma mesma cadeia de que os enunciados fazem parte, conforme o autor russo (BAKHTIN, 2016).

A partir dessa compreensão, as notícias que constituem o corpus desta pesquisa são tomadas como enunciados concretos, nos quais diferentes vozes e posicionamentos participam da construção dos sentidos sobre o estudante e sua trajetória no ENEM. Ao apresentar estudantes que alcançaram notas elevadas, o discurso jornalístico articula as falas dos próprios sujeitos a outras vozes presentes em suas trajetórias, como professores e representantes de instituições de ensino, além de discursos socialmente compartilhados acerca de estudo, dedicação, preparação e desempenho.

O objetivo geral deste trabalho é analisar como se constrói discursivamente o sujeito-estudante associado ao bom desempenho no ENEM em notícias publicadas no portal G1 após a divulgação dos resultados da edição de 2025. Ao passo que, para alcançar esse objetivo, foram estabelecidos dois objetivos específicos: identificar os sentidos atribuídos às trajetórias dos estudantes apresentados nas notícias e analisar como elementos

como dedicação, disciplina, organização, treinamento e gestão do tempo participam da construção discursiva do estudante considerado bem-sucedido.

Nesse sentido, a pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de caráter documental e interpretativo, fundamentada na perspectiva dialógica da linguagem. O corpus é constituído por três notícias publicadas no portal G1 após a divulgação dos resultados do ENEM 2025. A constituição do corpus foi realizada mediante busca no portal G1 em 16 de agosto de 2026, utilizando os descritores "ENEM", "estudante" e "nota mil". Na etapa de busca, foi aplicado o filtro destinado exclusivamente às notícias e delimitado o período de 15 a 31 de janeiro de 2026, considerando que os resultados do ENEM 2025 foram divulgados em 16 de janeiro de 2026.

A opção por esse intervalo temporal é justificada pela busca concentradade notícias produzidas imediatamente após a divulgação dos resultados do referido exame, momento em que o desempenho dos estudantes passa a ocupar espaço de circulação pública e midiática. Após a aplicação dos critérios de busca, os resultados foram ordenados pela opção de relevância disponibilizada pelo próprio portal, sendo selecionadas apenas as três primeiras notícias recuperadas em função do tempo de estudo que dispúnhamos.

O corpus é, portanto, composto pelas seguintes matérias: "Estudante da Bahia que tirou nota mil na redação do Enem revela como se preparou para a prova em oito meses", centrada na trajetória de Lucas Rodrigues; "Quase nota mil: estudante formado e candidata que mudou de curso tiram mais de 900 na redação do Enem e dão dicas", que apresenta as trajetórias de Heitor Gonçalves da Silva e Angélica Kaori Hirata; "Aluno de escola pública de MG tira nota mil na redação do Enem", que apresenta a trajetória de Victor Hugo Oliveira Abreu.

1 A dedicação e a disciplina como marcas do sujeito-estudante bem-sucedido

Um primeiro aspecto recorrente no corpus é a associação entre o desempenho elevado e uma trajetória marcada pela dedicação, pela disciplina e pela organização dos estudos. Nas três notícias, a obtenção de notas elevadas aparece relacionada a práticas concretas de preparação, construindo uma representação do estudante bem-sucedido como aquele que organiza sua rotina e mobiliza esforços contínuos em direção ao objetivo pretendido.

Na primeira notícia sobre Lucas Rodrigues, a preparação é apresentada a partir de um período de oito meses, durante o qual o estudante participou de aulas online de teoria e gramática, produziu uma redação por semana e realizou um simulado por mês. A notícia associa, dessa forma, a nota mil obtida pelo estudante à construção progressiva de uma preparação sistemática.

Em um fragmento da primeira notícia lemos o seguinte: "Eu sempre tive afinidade com redação, desde novo, desde o Ensino Médio. Mas o curso [pré-vestibular] me colocou no caminho do mil. Minhas notas estavam caindo, o que estava me preocupando, e, por isso, eu procurei eles. A rotina dentro do curso curso [pré-vestibular] era bem pesada", contou". Nesse trecho observamos que o estudante já apresentada certa bagagem, de forma tal que seus esforços para a obtenção da nota no ENEM 2025 está calcado em uma caminha contínua de aperfeiçoamento, desde o ensino médio.

"A rotina dentro do curso [pré-vestibular] era bem pesada", essa conclusão da passagem coloca em ênfase valorativa o papel da rotina qualificada como "pesada", isso destaca os esforços estenuantes para tornar-se o sujeito de êxito do discurso sobre o ENEM. Em outros termos, colher os resultados com notas próximas de mil no exame exigiu que se submetesse a uma rotina pesada de estudo e constantes exercícios e aulas, conforme lemos no seguinte trecho "O baiano conta que começou a preparação em março do ano passado e estudou até a semana da prova, em

novembro. Ele tinha aulas online de teoria e de gramática, e fazia uma redação por semana, com um simulado por mês". Esse estudante é destaque na notícia devido à nota máxima obtida na prova de redação do ENEM em 2025, destaca-se que "já tinha feito a prova outras vezes, sempre com notas acima de 900. Ele quer cursar Medicina", apesar da outra idade, 21 anos, o rapaz sempre obteve notas próximas de mil pontos.Na segunda notícia, em relação ao estudante sobre Heitor Gonçalves da Silva, a rotina aparece ainda mais detalhada. Segundo a notícia, "A rotina de estudos incluía aulas virtuais do cursinho pela manhã, de segunda a sábado, tarefas à tarde e simulados aos domingos". Em outros termos, um estudante, que tornou-se exemplo de êxito, não deixou de estudar e exercitar conteúdos relacionados ao exame nenhum único dia da semana.

O trecho a seguir apresenta discurso direto "Minha rotina de estudos consistia nas aulas virtuais do cursinho Anglo pela manhã, segunda a sábado, com tarefas de tarde, focando naqueles conteúdos em que mais tinha dificuldade e reforçando-os com listas complementares disponibilizadas. A depender da matéria, se estivesse bem familiarizado com ela, era possível alterná-la por um reforço ou atividade de lazer, e isso acabou ajudando muito para o aproveitamento do tempo. Aos domingos, havia simulados que realizava."

No próprio enunciado do estudante fica sempre em evidência, pela sintaxe dos enunciados, se havia lazer só após algum tipo de "reforço". O fragmento "e isso acabou ajudando muito para o aproveitamento do tempo" como uma oração coordenada conclusiva atrelada à possibilidade de alternar reforço ou lazer sugere que o aproveitamento do tempo para lazer havia. Em boa medida, lendo o fragmento precedente, parece haver pouco tempo restante para ser "aproveitado" se havia estudos e exercícios em todos os dias da semana e uma rotina muito disciplinada para realizar todo tipo de tarefa nessa direção. A organização do tempo, então, é para o estudo a despeito do lazer, embora essa conclusão seja retirada do trecho em questão.

Já a respeito da estudante Angélica Kaori Hirata sua trajetória exitosa também está atrelada, conforme a notícia, ao resultado e ao treinamento. Nos recortes a seguir a respeito da rotina de estudos de Angélica destaca-se, a produção reiterada de redações e a realização de provas anteriores como estratégias fundamentais para se familiarizar com o e treinar para o exame. Nas palavras da estudante citadas em discurso direto na notícia, temos "Em 2025 acabei entrando nas turmas de maio do Anglo porque percebi que estudar sozinha não era meu forte, e como eu já conhecia o Anglo de outras experiências de cursinho anteriores, achei que era minha melhor opção, ainda mais pelo custo benefício!".

Aqui se destaca no esforço que a estudante realizou o papel de um conhecido cursinho de pré-vestibular, do qual faz questão de mencionar os preços atrativos. É interessante a articulação feita pela estudante entre sua percepção de "estudar sozinha não meu forte" e o papel da experiência com o cursinho como algo que foi capaz de lhe tornar "forte" suficiente para obter uma ótima nota no ENEM. Destaque-se que ambos os estudantes em destaque nesta notícia são ex-alunos do Anglo e obtiveram "quase nota mil", conforme o título da notícia. Tanto Heitor quanto Angélica não eram estudantes estreantes na prova, já haviam cursado integralmente um curso, caso do primeiro, ou mudado de curso, caso da segunda. As dicas que dão, portanto, se atrelam a trajetórias de estudantes que já realizaram várias provas do ENEM, como é o caso de Lucas Rodrigues, o estudante em destaque na primeira notícia em análise.

Também é importante destacar que na trajetória de destaque de Angélica Hirata, conforme a segunda notícia, a ideia de treinamento e de exercícios é patente para a obtenção de sua nota no exame. Conforme trecho da notícia:

> Para ela, treino constante é o segredo para uma redação acima de 900. "Acho que para tirar mais de 900 na redação, especificamente, o segredo é o treino. Escrever várias redações, estudar os eixos

> temáticos que os professores passam no cursinho, e estudar os tipos de repertório para cada eixo temático. Acho que isso te tranquiliza. A maior insegurança que a redação passa é a que você nunca sabe qual vai ser o tema", afirmou.

Com esse destaque para a prova de redação, é importante observar que os esforços da estudante para obtenção da referida nota, assim como as "dicas" que está dando em seu discurso citado, conforme a notícia, constroem essa dinâmica em que um dos segredos é "treinar muito", o que seria um trunfo para evitar a grande insegurança do tema. Para estar tranquilo para a prova é preciso dominar diferentes tipos de repertório.

Na terceira notícia, a associação entre desempenho e disciplina é igualmente evidente. Victor Hugo Oliveira Abreu relata uma rotina de quatro horas diárias de estudo em casa, além das atividades escolares, chegando a até sete horas de estudo nos finais de semana. A própria notícia apresenta o resultado como fruto de "um ano de uma rotina disciplinada de estudos". O fragmento em análise a seguir discute justamente, a partir de trecho de discurso citado do estudante, essa caminhada de estudos:

> 'Foi uma trajetória de muito estudo e dedicação, porque se você não se empenhar, não vai conseguir. É uma rotina pesada, envolve muito estudo, muita pesquisa e muito trabalho. Mas o que me ajudou mesmo foram meus professores. Ter um professor na sua frente para te corrigir é muito melhor. Eu fazia uma redação, a professora corrigia e apontava os pontos fortes, pontos negativos, com isso eu consegui me guiar melhor nessa trajetória."

O estudo vem sempre atrelado a um excesso pelo estudante, veja-se que os significados de seu esforço são assim propostos e organizados no enunciado "trajetória de muito estudo e dedicação", "rotina pesada, envolve muito estudo, muita pesquisa e muito trabalho". Como um aluno de escola pública a ideia meritocrática é importante de ser colocada em questão, pois por meio de seu discurso depreende-se que qualquer um que se

empenhe o suficiente vai conseguir obter o mesmo êxito. As condições necessárias para seu bom desempenho na prova estão atreladas tanto aos esforços individuais que realizou quanto ao papel de corretores de professores que funcionaram como "guias" para sua trajetória. Coloca-se, então, lado a lado, uma "rotina intensa de estudos", várias horas diárias nessa questão, e professores/escola preparados para dar o suporte. Em uma visão geral há, portanto, uma recorrência importante entre as três notícias: o estudante que obtém desempenho elevado é construído discursivamente como sujeito ativo, disciplinado, organizado e responsável pela condução de sua trajetória. A recorrência dessas características não é neutra, uma vez que determinados modos de agir e de se relacionar com os estudos são apresentados positivamente quando associados aos resultados alcançados enquanto uma rotina sem regras explícitas e muitas horas diárias de estudo/exercício não geraria notas expressivas dignas de destaque midiático. Nesse sentido, a dimensão valorativa dos enunciados (ARÁN, 2006, BAKHTIN, 2016) torna-se relevante para compreender como determinadas características passam a ser significadas como desejáveis na constituição da imagem do estudante que obtém êxito no exame.

Ao mesmo tempo, a análise do corpus permite perceber que a construção do estudante disciplinado não se resume à ideia de esforço individual. Embora as notícias destaquem as rotinas e as escolhas dos próprios estudantes (isto é, os esforços individuais), suas trajetórias também são atravessadas por relações com professores, cursos preparatórios, escolas, familiares e amigos. Lucas, por exemplo, associa sua preparação ao curso realizado; Heitor menciona as aulas virtuais e o processo de correção e discussão das redações; Angélica destaca a experiência em curso preparatório e a importância de colegas de sua faixa etária; e Victor Hugo atribui papel significativo aos professores e à estrutura oferecida pela escola pública em que estudava.

Essa dimensão relacional produz uma tensão importante no corpus: ao mesmo tempo em que o êxito é narrado por meio de

práticas individuais de dedicação, disciplina e treinamento, as próprias histórias apresentadas nas notícias revelam que essas práticas se desenvolvem em meio a relações e condições concretas de aprendizagem. Assim, a construção discursiva do sujeito-estudante bem-sucedido articula, simultaneamente, a valorização da ação individual (rotinas de esforços contínuos do estudante, treinamentos e exercícios também contínuos) e a presença de outros sujeitos e instituições que participam de sua trajetória (algumas das quais relacionadas à "rotina pesada", por exemplo).

Essa tensão também aparece quando as notícias abordam os limites da dedicação aos estudos. Angélica, por exemplo, afirma ter priorizado o descanso e a saúde mental para conseguir estudar de maneira produtiva, conforme destaque abaixo:

> Angélica também afirma que priorizou descanso e saúde mental. "Por já ser, acho que a terceira vez que eu entro no cursinho, eu estava mais familiarizada com a rotina e priorizei mais o descanso e a saúde mental para o estudo ser produtivo de verdade. Então, eu dormia bastante de noite, descansava, e na hora de estudar, estudava bem." Hoje, a estudante diz estar confiante com as prévias de nota de corte. "Segundo as prévias de notas de corte, estou bem confiante. No Enem Usp estou 21 pontos acima da última prévia e no Sisu também estou bem acima", enfatizou.

Nesse sentido, Angélica como uma "estudante veterana" na prova conseguiu priorizar descanso e saúde mental. Sendo pelo menos a terceira vez que faz cursinho, está também preparada para lidar com a pressão da rotina que se impõe aos estudantes naquele ambiente e soube decidir, conforme lemos acima, que um "estudo produtivo de verdade" demanda saúde mental, horas de sono corretas e, claro, muito estudo quando estivesse plenamente descansada.

O resultado desse esforço mais individual da estudante, pois parece ser possível compreender que resistiu às pressões do ambiente do cursinho pré-vestibular por ter mais "familiaridade" com isso, deu-lhe também a tranquilidade para lidar com o

resultado e a pressão por usar as notas do ENEM para ingressar no curso desejado. O último fragmento citado enfatiza justamente que essa aluna conhece sobre o ponto de corte necessário para aprovação no curso pretendido e se considera confiante tendo esse conhecimento.

Victor Hugo, por sua vez, relata que precisou abrir mão de algumas atividades, mas também destaca a necessidade de momentos de lazer, afirmando que estudar exclusivamente poderia levá-lo à exaustão. Conforme se lê no seguinte fragmento:

> Para se dedicar aos estudos, Victor fez sacrifícios, como diminuir as horas de jogo no computador, uma das suas paixões, mas não abandonou totalmente seus hobbies e hábitos.
> "Eu tive que abrir mão de algumas coisas da minha rotina porque não conseguiria focar. É aí que entra dedicação, porque disciplina no começo você consegue ter, mas se não pensar que aquilo é tua ambição, uma hora você vai cansar, vai querer procrastinar. Mas não pode só estudar porque uma hora vai te cansar, vai explodir, então você tem que ter alguma escapatória e é bom ocupar a mente com outras coisas", disse.

A notícia coloca em discurso direto do estudante a necessidade de viver uma rotina de estudos incessantes em contraponto à necessidade de "ter escapatórias", mas sempre evitando que esse modo de "ocupar a mente" leve-o a procrastinar. Disciplina, conforme se lê acima, está alinhada a ter "ambições", coisa que se angariaria com estudos intensivos.

Esses elementos introduzem outras dimensões discurso sobre o estudante de sucesso: embora a disciplina permaneça valorizada, ela não é apresentada necessariamente como dedicação ilimitada, mas como uma prática que precisa ser administrada em relação ao descanso, ao lazer e às demais dimensões da vida. Embora esses elementos venham sempre em posições de menor destaque valorativo quando da construção dos enunciados, daí pensar que, ainda que presentes, são relegadas a espaços de menor ênfase pois o discurso sobre o êxito então em construção obriga a

usar como legítimos os elementos mais atrelados à rotina de excessos de horas de estudo, à disciplina de estudar em todos os dias da semana, à preparação que cansa/esgota. Só em posição de menor ênfase o descanso, a saúde mental surgem como nuances nesse discurso frontalmente lastreado por valores de trabalho do sujeito autocentrado no seu sucesso escolar.

Desse modo, as três notícias constroem trajetórias particulares, mas fazem circular sentidos recorrentes sobre o estudante que alcança resultados elevados no ENEM. A dedicação, a disciplina, o treinamento e a organização aparecem como marcas valorizadas desse sujeito, enquanto professores, escolas, cursos e relações pessoais constituem elementos que atravessam e sustentam essas trajetórias. A análise evidencia, portanto, que o sujeito-estudante apresentado como bem-sucedido é produzido discursivamente na articulação entre diferentes vozes e sentidos, não podendo ser compreendido apenas a partir do resultado numérico alcançado no exame.

Considerações finais

A análise das três notícias publicadas no portal G1 após a divulgação dos resultados do ENEM 2025 permitiu compreender que a construção discursiva do sujeito-estudante associado ao bom desempenho no exame se organiza, de modo recorrente, em torno de sentidos relacionados à dedicação, à disciplina, à organização, ao treinamento e à gestão do tempo. As trajetórias apresentadas nas matérias não são mobilizadas apenas para informar os resultados obtidos pelos estudantes, mas para construir narrativas nas quais determinadas práticas e características são relacionadas positivamente ao desempenho alcançado ainda que revelem rotinas extenuantes de estudo e exercícios excessivos constantes. Em relação ao primeiro objetivo específico, referente à identificação dos sentidos atribuídos às trajetórias dos estudantes, observou-se que as notícias constroem narrativas centradas na preparação sistemática e no envolvimento ativo dos sujeitos com os estudos.

As experiências de Lucas Rodrigues, Heitor Gonçalves da Silva, Angélica Kaori Hirata e Victor Hugo Oliveira Abreu são apresentadas por meio de rotinas de estudo, realização de exercícios, produção de redações, simulados, aulas e estratégias de organização do tempo. A recorrência desses elementos contribui para a produção de uma imagem do estudante que alcança resultados elevados como sujeito comprometido com sua própria preparação e capaz de orientar suas ações em direção a um objetivo.

Quanto ao segundo objetivo específico, relacionado à análise da participação da dedicação, da disciplina, da organização, do treinamento e da gestão do tempo na construção discursiva do estudante considerado bem-sucedido, verificou-se que esses elementos assumem posição de destaque nas narrativas analisadas. Entretanto, a análise também permitiu observar que essa construção não se reduz à responsabilização individual pelo resultado. Embora as notícias enfatizem as escolhas, os esforços e as rotinas dos estudantes, suas próprias narrativas evidenciam a presença de professores, escolas, cursos preparatórios, colegas, familiares e outras relações que participam de suas trajetórias. A constituição do sujeito-estudante apresentado como bem-sucedido, portanto, ocorre em meio a diferentes relações e condições concretas, revelando que o desempenho não é significado exclusivamente a partir da ação individual.

Por fim, considerando o caráter qualitativo, documental e interpretativo da pesquisa e o corpus reduzido a três notícias selecionadas a partir de critérios previamente delimitados, os resultados não permitem generalizações sobre os estudantes que realizaram o ENEM 2025 ou sobre a cobertura jornalística do exame em sua totalidade. Sua contribuição está na possibilidade de compreender, a partir de um conjunto documental específico, como determinadas formas de significar o estudante de alto desempenho são produzidas e colocadas em circulação no discurso jornalístico.

Referências

ARÁN, P. O. XXXXX. *In*: ARÁN, P. O. *Nuevo diccionario de la teoría de Mijaíl Bajtín.* Córdoba: Ferreyra Editor, 2006.

ASSIS, F. Aluno de escola pública de MG tira nota mil na redação do Enem. *G1 Sul de Minas*, Varginha, 29 jan. 2026. Disponível em: https://g1.globo.com/mg/sul-de-minas/noticia/2026/01/29/aluno-de-escola-publica-de-mg-tira-nota-mil-na-redacao-do-enem.ghtml. Acesso em: 19 set. 2026.

BAKHTIN, M. M. *Os gêneros do discurso*. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

OLIVEIRA, A.; SANTOS, I. Estudante da Bahia que tirou nota mil na redação do Enem revela como se preparou para a prova em oito meses. *G1 BA*, Salvador, 20 jan. 2026. Dispnível em: https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2026/01/20/estudante-da-bahia-tira-nota-mil-na-redacao-do-enem.ghtml. Acesso em: 19 set. 2026.

OLMOS, C. de. Enunciado. *In*: ARÁN, P. O. *Nuevo diccionario de la teoría de Mijaíl Bajtín*. Córdoba: Ferreyra Editor, 2006. p. 91-97.

PATRIARCA, P. Quase nota mil: estudante formado e candidata que mudou de curso tiram mais de 900 na redação do Enem e dão dicas. *G1 SP*, São Paulo, 23 jan. 2026. Disponível em: https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2026/01/23/quase-nota-mil-estudante-formado-e-candidata-que-mudou-de-curso-tiram-mais-de-900-na-redacao-do-enem-e-dao-dicas.ghtml. Acesso em: 19 set. 2026.

EIXO IV

CIRCULAÇÃO, MEDIAÇÃO E RECEPÇÃO DAS OBRAS ARTÍSTICAS

O LEITOR QUE FORMA O LEITOR: RESPONSIVIDADE E MEDIAÇÃO LITERÁRIA NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

Tatyana Rodrigues BARCELOS[1]
Luciano Novaes VIDON[2]

Resumo
Este trabalho objetiva discutir como alguns pressupostos da arquitetônica bakhtiniana podem contribuir para pensar a constituição do licenciando enquanto professor-leitor. Através de uma reflexão teórico-bibliográfica que articula estudos sobre o dialogismo e a responsividade ativa, a literatura como direito, a leitura como prática política e social, a formação docente e a mediação literária, a discussão permite compreender a leitura literária como um acontecimento dialógico e responsivo, no qual professores, a partir dos lugares singulares que ocupam, constroem sentidos e produzem respostas. Conclui-se que a formação literária do licenciando não constitui uma dimensão secundária de seu percurso acadêmico, ela é condição para uma mediação intencional e responsiva, pois a formação de leitores na escola depende também das experiências de leitura daquele que futuramente participará da circulação, da mediação e da recepção das obras literárias.
Palavras-chave: Formação inicial docente. Professor-leitor. Responsividade. Mediação literária.

[1] Doutoranda em Estudos Linguísticos. Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: tatyrb5@gmail.com

[2] Doutor em Linguística Aplicada. Prof. Titular do Departamento de Línguas Venáculas da Universidade Federal do Espírito Santo. Email: luciano.vidon@ufes.br

Introdução

Este ensaio constitui um recorte teórico de uma pesquisa de doutorado inserida no campo da Linguística Aplicada, em uma perspectiva crítico-dialógica, que tenciona investigar os processos de formação inicial docente - especificamente a formação do leitor que futuramente atuará na formação de novos leitores — no curso de Letras–Português da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), considerando uma dupla posição: leitor em formação e futuro mediador da leitura literária na educação básica.

Neste recorte, o objetivo é discutir como a responsividade ativa pode contribuir para a constituição do licenciando em Letras como professor-leitor e futuro mediador da leitura literária na escola. Para desenvolver essa reflexão, são mobilizados o dialogismo e a responsividade, alguns pressupostos da arquitetônica de Mikhail Bakhtin (2003; 2010) em interlocução com as contribuições de Antonio Candido (2004) sobre a literatura como um direito, Paulo Freire (1989; 2011) sobre leitura e formação docente e Felipe Munita (2024) sobre mediação literária e formação do mediador. Essa articulação teórica para pensar a formação inicial do licenciando como um professor-leitor-mediador implica considerar, antes de tudo, que a sua própria constituição leitora participa das condições que futuramente ele criará para a circulação e recepção responsiva da literatura na educação básica, corroborando para compreender a escola não somente como um lugar de disponibilização das obras, mas sobretudo como um espaço de circulação das obras.

E por que o ato de ler – e neste caso, ler literatura - é tão importante para a formação do professor que trabalha responsivamente com a constituição da identidade de sujeitos em sua sala de aula? Dentre todas as respostas possíveis, destaco as que considero mais plausíveis e com as quais coaduno neste ensaio. Primeiramente, porque, de acordo com Candido (2004) a literatura

é um direito e em segundo lugar, a ideia de Barthes[3] (2004), na sua afirmação sobre a literatura ser um "logro magnífico que permite ouvir a língua fora do poder, no esplendor de uma revolução permanente da linguagem" podendo proporcionar novos posicionamentos identitários. Esses pressupostos tornam o ato de ler uma vivência que precisa de uma ação concreta. O problema é que essa ação, a leitura, encontra na vida cotidiana de nossas escolas um impedimento real que se torna mais consistente no espaço-tempo encarnado no ensino médio[4].

Para analisar e refletir sobre essa limitação relacionada à leitura, inúmeras dissertações e teses tentam buscar soluções a serem levadas para a concretude do cotidiano escolar. No entanto, na maioria das vezes, possuem como foco o aluno, o processo de leitura do aluno, a mediação do professor para o aluno. Não que essa abordagem seja problemática ou equivocada, mas, de certa forma, talvez ela ignore o papel do professor, uma vez que, ao focar somente em um sujeito no binômio ensino/aprendizagem, desconsidera a importância desse mesmo profissional em ser também ele um leitor, relegando a segundo plano o papel do professor e os processos formativos que o constituem como leitor e futuro mediador.

Aliado a isso, o ensino de literatura na educação básica, sobretudo no ensino médio, ainda se organiza majoritariamente a partir de práticas monológicas, nas quais a multiplicidade de vozes e sentidos próprios da experiência literária é frequentemente silenciada. Na vida concreta do cotidiano escolar, isso se materializa quando somente é oportunizado para o aluno, por exemplo, um estudo teórico sobre as escolas literárias, sem

[3] Pronunciamento em sua aula inaugural no Colégio de França, em janeiro de 1977.

[4] Embora o "gargalo" sobre leitura se dê entre o 6º e 9º anos, é no ensino médio que ele se consolida. Fonte: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb

aprofundamento na leitura das obras que as compõem ou a leitura superficial de trechos de obras literárias existentes no livro didático, sem que haja contextualizações, discussões, debates e/ou reflexões sobre o que foi lido. Nesse cenário, a figura do professor-leitor assume um papel central e, por isso, a pesquisa problematiza a formação de professores que, muitas vezes, são chamados a mediar leituras literárias sem que as tenham experienciado, de forma significativa, em sua trajetória formativa. Portanto, esta investigação se justifica pela necessidade de deslocar o foco para a formação inicial docente no curso de Letras da Universidade Federal do Espírito Santo, compreendendo-a como um espaço de produção de sentidos, discursos e identidades que vão formar o futuro leitor/mediador que, por sua vez, formará os futuros leitores no ensino básico.

1 Arquitetônica bakhtiniana

Na perspectiva bakhtiniana, a arquitetônica diz respeito à organização axiológica do existir concreto, constituída pelas posições singulares ocupadas pelo eu e pelo outro no acontecimento da vida. Embora diferentes e não intercambiáveis, essas posições se constituem relacionalmente e orientam modos distintos de perceber, valorar e responder ao mundo. É nesse sentido que Bakhtin (2010) afirma:

> O princípio arquitetônico supremo do mundo real do ato é a contraposição concreta, arquitetonicamente válida, entre eu e outro. A vida conhece dois centros de valores, diferentes por princípio, mas correlatos entre si: o eu e o outro, e em torno desses centros se distribuem e se dispõem todos os momentos concretos do existir. [...] e o mundo inteiro, conteudisticamente uno, correlacionado comigo e com o outro, é permeado de um tom emotivo-volitivo diferente, é dotado, no seu sentido mais vivo e mais essencial, de uma validade diferente sobre o plano de valor. Isso não compromete a unidade de sentido do mundo, mas a eleva ao grau de unicidade própria do evento (BAKHTIN, 2010, p. 142).

O discurso de Bakhtin permite compreender que a unidade do mundo não decorre do apagamento das diferenças entre os sujeitos, mas sim da correlação de seus valores singulares, uma vez que o eu e o outro ocupam lugares insubstituíveis, a partir dos quais percebem, avaliam e respondem aos acontecimentos da vida. A arquitetônica, portanto, é o que organiza essas relações estabelecidas na singularidade da existência.

Quando essa organização relacional se realiza no campo da linguagem, o dialogismo apresenta-se como um de seus princípios fundamentais, uma vez que os sujeitos se constituem e produzem sentidos na relação com outras vozes. Logo, o dialogismo talvez seja o primeiro caminho a ser percorrido para que o entrelaçamento entre o filósofo e a Educação comece a ser traçado, já que, conforme Geraldi (2013), mesmo que a obra bakhtiniana não apresente orientações diretas para esse campo, suas reflexões e as de seu Círculo permitem repensar as práticas educativas como acontecimentos constituídos no encontro entre o eu e o outro. Assim, embora Bakhtin não tenha formulado uma teoria especificamente educacional, seus estudos sobre a linguagem oferecem possibilidades para pensar a Educação a partir das relações estabelecidas entre sujeitos concretos.

O processo educacional, terreno fértil de interação social entre sujeitos distintos, por vezes, ainda entende a aprendizagem como "um esquema de processos ativos de discurso do falante e de respectivos processos passivos de recepção e compreensão do discurso no ouvinte" (BAKHTIN, 2003, p. 271). Nesse esquema binário, há um entendimento "ficcional" sobre a complexidade da interação humana, pois ela se daria somente entre um falante e um ouvinte:

> Até hoje ainda existem na linguística ficções como o "ouvinte" e o "entendedor" (parceiros do falante, do fluxo único da fala, etc.). Tais ficções dão uma noção absolutamente deturpada do processo

> complexo e amplamente ativo da comunicação discursiva (BAKHTIN, 2003, p. 271).

O problema é que ao se transmutar essa "ficcionalidade" para o ambiente escolar, temos corporificado o entendimento de que o professor (sempre o falante) transmite monologicamente o conhecimento para o aluno (sempre o ouvinte). Aprofundando para o terreno da leitura literária, isso revela uma prática pedagógica que neutraliza o espaço para resposta dos alunos, não permite o confronto de interpretações e destrói a construção dialógica do sentido. Essa prática talvez seja perpetuada por professores que ainda não compreendem a leitura como um movimento relacional, constituído, a priori, em mim, docente.

No entanto, para Bakhtin (2003), não existe compreensão passiva ou neutra, uma vez que todo ato compreensivo é, desde o início, orientado para uma resposta. Dessa maneira,

> [...] o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente) completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante (BAKHTIN, 2003, p. 271).

O filósofo ainda afirma que todo enunciado tem um princípio e fim absolutos, "antes do seu início, o enunciado dos outros; depois do seu término, os enunciados responsivos dos outros" (BAKHTIN, 2003, p. 275). Logo, compreender um enunciado é inserir-se na cadeia da comunicação discursiva, é preparar uma resposta, uma vez que "Toda compreensão é prenhe de resposta" (BAKHTIN, 2003, p. 271). Portanto, a posição responsiva designa o princípio segundo o qual todo enunciado é compreendido a partir de uma tomada de posição do interlocutor, que o interpreta valorativamente e o insere na cadeia dialógica da comunicação

discursiva, produzindo — de modo imediato ou potencial — uma resposta.

Esses elementos da arquitetônica bakhtiniana conclamam, de forma categórica, que qualquer sujeito, ocupante de um lugar singular, em um determinado espaço-tempo, é chamado à responsabilidade de pôr em prática sua singularidade. Assim, como sujeito único não posso, sob nenhum álibi, não ser participante da vida que é dialógica por natureza, repleta de relações e produtora de sentidos. Cabe, dessa forma, na concretude da vida acadêmica, formar o licenciando para responder à obra literária e relacioná-la às diferentes vozes que a atravessam, valorá-la e produzir sentidos a partir do lugar que ele ocupa naquele espaço-tempo e isso não será possível se somente estudarmos sobre a teoria literária sem os atravessamentos da prática da leitura literária.

2 Leitura literária, professor-leitor

Antonio Candido, expoente da crítica literária brasileira, no ensaio *O direito à literatura*, classifica a literatura como um direito humano. Por conta disso, para o crítico, ela é um direito que precisa ser assegurado em seus variados níveis de complexidade para todos e sua negação para as camadas mais pobres da população, por exemplo, é um fator que coaduna com a perpetuação da desigualdade social – tal qual a negação dos direitos fundamentais à alimentação e saúde – uma vez que essa brutalidade compromete os processos de humanização mediados pela experiência literária.

Em consonância com essa perspectiva, Freire (1989) compreende a leitura como um processo que não se restringe à decifração das palavras, mas se configura como uma prática política e social, característica que também se estende à leitura literária. Logo, ler é estar NO e COM o mundo. Por isso, o ato de ler – e neste caso, ler literatura – é tão importante para a formação

do professor que trabalha responsivamente com a constituição da identidade de sujeitos em sua sala de aula.

Zilberman (1991), endossando Candido e Freire, ao responder o questionamento sobre como é o proceder da literatura, afirma que, mesmo que uma obra literária, por meio dos recursos da ficção, esteja distanciada do tempo/espaço de sua escrita, ela continua a se comunicar com o leitor e seu universo cotidiano "porque ainda fala de seu mundo, com suas dificuldades e soluções, ajudando-o, pois, a conhecê-lo melhor" (p. 25). Para a autora, a leitura literária pode ser compreendida como uma manifestação da imaginação individual do autor que, ao mesmo tempo, se concretiza e ganha novos contornos na experiência do leitor. Ao relacionar-se com textos desse campo, o leitor amplia seus referenciais de conhecimento por meio da imaginação e é levado a interpretá-los de acordo com suas competências cognitivas, assumindo um papel ativo em seu processo formativo, ao construir significados a partir do que lê.

Nesse horizonte, Munita (2024) e Colomer (2007) convergem com Candido, Freire e Zilberman ao sustentarem que a leitura literária ultrapassa o domínio técnico ou curricular: ela constitui experiência formativa que articula dimensão estética, ética e política. Se a literatura é direito humano, conforme Candido, prática de consciência crítica, segundo Freire, e diálogo permanente com a experiência vivida, consoante Zilberman, então, sua presença na escola não pode ser acessória nem instrumental.

Embora esses autores não empreguem conceitualmente os pressupostos da arquitetônica bakhtiniana (elencados neste ensaio) em seus escritos, suas afirmações, de certa forma, cotejam com o dialogismo e a responsividade ativa em seus posicionamentos sobre a leitura, dado que trabalhar a leitura literária com mediação qualificada e intencionalidade pedagógica, a fim de mobilizar sensibilidade e reflexão crítica na interpretação dos textos e do próprio mundo, é pôr em prática, a partir de um horizonte valorativo do sujeito leitor (o professor e o aluno), compreensões e

respostas construídas na interação e não no autoritarismo monológico.

3 Formação docente

Nesse horizonte teórico, a formação docente torna-se um eixo central para a compreensão dos processos que envolvem a constituição do professor-leitor e sua atuação como mediador de leitura literária no contexto escolar. Tal discussão será considerada à luz da perspectiva crítica proposta por Paulo Freire, em *Pedagogia da autonomia* (2011). Nela, o filósofo da educação escreve o que se pode designar um manual para a prática docente e elenca saberes que a formação docente exige, estabelecidos na articulação entre teoria e prática, entre reflexão e ação pedagógica (no contexto educacional) e que emergem da própria experiência educativa, marcada pela interação entre sujeitos em tempo/espaço historicamente estabelecidos.

Quando se considera a formação do professor-leitor, a compreensão freiriana é posta em cotejo com algumas concepções da arquitetônica bakhtiniana – tais como dialogismo/alteridade e responsividade ativa –, uma vez que a mediação da leitura literária exige que o docente se constitua como sujeito capaz de reconhecer a pluralidade de sentidos que emergem dos textos e os discursos que os atravessam, além de promover respostas em relação ao que foi lido.

A impossibilidade de vivenciar o outro, seu lugar de fala, suas condições objetivas de trabalho, seus conhecimentos prévios, possibilita que uma formação docente que se quer progressista torne-se autoritária e forme profissionais que se acreditam sujeitos, mas que agem como objetos.

O comprometimento com uma educação humanista-libertadora possui princípios éticos com a responsabilidade, fundantes de um pensamento e uma práxis radicalmente engajados

com a transformação social, que recusam uma educação bancária-mecanicista em prol, não somente de entender, mas sobretudo de viver, por assim dizer, a categoria do "pensar certo". Essa atitude é necessária porque o

> [...] pensar certo [...] é uma postura exigente, difícil, às vezes penosa, que temos de assumir diante dos outros e com os outros, em face do mundo e dos fatos, ante a nós mesmos. É difícil, não porque pensar certo seja forma própria dos santos e de anjos e a que nós arrogantemente aspirássemos. É difícil, entre outras coisas, pela vigilância constante que temos de exercer sobre nós próprios para evitar os simplismos, as facilidades, as incoerências grosseiras (FREIRE, 2011, p. 49).

Portanto, o *pensar certo* traz consigo uma perene vigilância necessária para, por exemplo, entender que seres humanos sempre serão sujeitos, nunca objetos. Esse entendimento é imprescindível para que possamos, enquanto licenciados compreender e exigir uma formação crítica progressista e, quando for a hora, tornar-nos formadores de sujeitos e não "o falso sujeito da 'formação' do futuro objeto do meu ato formador" (FREIRE, 2011, p. 23).

Desse modo, a articulação entre os pressupostos bakhtinianos e pressupostos freireanos contribui para pensar a formação docente como um processo no qual o futuro professor, agente do *pensar certo*, se constitui não apenas como leitor, mas como um leitor que responde pelas leituras vivenciadas e suas relações e um mediador capaz de promover práticas de leitura abertas à pluralidade de vozes e à problematização de discursos hegemônicos presentes no espaço escolar.

4 Mediação Literária

No século XX, "com a progressiva configuração da didática da língua e da literatura como disciplina científica, ocorrida principalmente nas duas últimas décadas do século passado"

(MUNITA, 2024, p.55), mudanças significativas de concepções sobre o ensino de literatura alcançam o âmbito escolar.

Primeiramente, o modelo historicista centrado na "transmissão do patrimônio literário" entra em erupção a partir do momento em que há uma mudança de paradigma, uma ruptura na episteme, "o deslocamento do estudo do texto para o estudo do leitor". Com essa transição, o ensino de literatura precisou preencher uma lacuna deixada pelo modelo historicista. Assim, sai-se de um movimento que "focava em uma série de fatores externos ao texto" para transferir sua atenção para os elementos internos ao texto, tentando, dessa maneira, desvelar quais mecanismos constroem a literariedade de uma obra. Para dar conta dessa nova realidade, adota-se, então, procedimentos formalistas e estruturalistas voltados ao desenvolvimento de uma leitura crítica e analiticamente distanciada, orientada pelo reconhecimento dos recursos literários empregados pelo autor (MUNITA, 2024, p. 58). O problema é que essa leitura desconsiderava de muitas formas a construção de sentido feita pelo leitor.

Concomitante a esse movimento, o "modelo comunicativo" ao propor a "aprendizagem de leitura para textos funcionais e diversos gêneros discursivos próprios da vida em sociedade" (MUNITA, 2024, p. 58) torna-se uma alternativa ao modelo estruturalista formalista. No entanto, esse caminho não favorece a aquisição da competência literária e relega à literatura (e leitura literária) praticamente o mesmo tratamento dado aos textos informativos, argumentativos ou prescritivos.

Em contraposição a todo esse movimento de "esquecimento" do leitor, emerge a ideia da "criação de hábitos de leitura e sua busca pelo prazer" (MUNITA, 2024, p. 58) para que a leitura literária, por meio de mediadores, fosse descolarizada. O problema dessa abordagem, pensada como lúdica e livre para os textos literários, é que qualquer intervenção feita pelo professor era considerada um impedimento para "a relação prazerosa da criança

com o livro" através de um dito "contágio" (MUNITA, 2024, p. 59). Mais uma vez, a questão era que a ideia de "contágio" não somente implicava um lugar secundário para a leitura literária como também para o leitor, uma vez que, segundo Munita (2024),

> [...] o prazer não depende apenas de fatores escolares, mas é fortemente condicionado por elementos socioculturais; portanto, uma didática baseada apenas nas possibilidades de fruição literária que cada aluno traz consigo favoreceria aqueles alunos (os herdeiros) que tiveram múltiplas oportunidades de encontro e socialização com os textos, pondo em desvantagem os estudantes provenientes de ambientes com menos oportunidades (p. 60).

Desse modo, deixar a formação do leitor submetida apenas ao "contágio" ou às experiências espontâneas de fruição não significava democratizar o acesso à leitura para a comunidade escolar. Ao contrário, significava a continuidade de uma desigualdade de acesso e socialização da leitura. Se a educação literária não possui como finalidade meramente o estudo do texto, não trabalha com o intuito de tratar o texto literário como somente uma função da comunicação, não pode desconsiderar o leitor e também não pode ter como finalidade simplista ser entendida como uma fruição do prazer, qual seria o seu objetivo?

Munita (2024) revela que a competência interpretativa, a construção de hábitos de leitura e relações prazerosas de envolvimento pessoal com os textos são as respostas para esse questionamento. E que para esse combo, por assim dizer, seja posto em prática é imprescindível a atuação do mediador de leitura:

> O mediador escolar de leitura literária é um educador que intervém intencionalmente na construção de condições favoráveis para que seus alunos se apropriem das produções culturais e participem do mundo da escrita. Ele orienta seus esforços para formar leitores literários que se sintam implicados na leitura e possam exercer diversas formas de compreensão e fruição dos textos. [...] Em suma, espera-se que a experiência de aprendizagem mediada estimule processos de mudança e construção de sentido no aluno,

> ampliando assim suas formas de diálogo consigo mesmo, com os outros e com o mundo (MUNITA, 2024, p. 102).

Portanto, Munita afirma que a intervenção intencional do professor não tem como objetivo determinar um único sentido para o texto ou substituir a resposta do estudante. Na verdade, sua intenção é criar condições para que diferentes leitores, a partir da apropriação de obras literárias, construam sentidos e ampliem suas possibilidades de diferentes diálogos ("consigo mesmo, com o outro e com o mundo"). Nessa perspectiva, a mediação literária exige um professor que também se reconheça como leitor e compreenda sua atuação como parte da formação do outro.

Munita (2024) vai além e problematiza a formação docente inicial ao afirmar que as instituições formadoras não podem partir do pressuposto de que todos os estudantes são "leitores entusiastas". Ao contrário, elas precisam assumir o desafio e proporcionar condições para que os futuros professores construam experiências positivas com a leitura e a escrita. Logo,

> [...] Diante disso, é evidente que as instituições formadoras não podem continuar ancoradas exclusivamente em processos de transmissão unidirecional de conteúdo, nem na aula expositiva como único dispositivo para apoiar a construção da identidade profissional. Intervir indo além da transmissão de conteúdos de ensino significa pensar o espaço formativo como um diálogo entre esse amplo conjunto de fatores da *identidade pessoal*, que influenciam as práticas pedagógicas sobre a cultura escrita, e esse outro conjunto, igualmente amplo, de conhecimentos e práticas que compõem a *identidade profissional* de um educador (MUNITA, 2024, p. 247).

A constituição do mediador de leitura requer a articulação entre a trajetória pessoal do licenciando e os saberes e práticas vinculados à atuação docente, ultrapassando a mera transmissão de conhecimentos sobre literatura. Assim, preparar o futuro

mediador implica criar condições para que ele reconheça e reelabore sua própria relação com a leitura e a escrita de maneira a integrar essas ações à construção de sua identidade profissional. Trata-se, portanto, de pensar a formação docente "menos como treinamento ou capacitação e mais como história que transforma" (KRAMER, 2001, p. 188).

Considerações possíveis

Este ensaio buscou discutir como alguns pressupostos da arquitetônica bakhtiniana, o dialogismo e a responsividade ativa, podem contribuir para pensar a constituição do licenciando em Letras como professor-leitor e futuro mediador da leitura literária na escola. O desenvolvimento dessa reflexão permite sustentar que a formação de leitores na educação básica depende também das experiências de leitura daquele que futuramente será responsável por mediá-las.

Assim, compreende-se que o professor tanto quanto o aluno ocupam lugares singulares e insubstituíveis, a partir dos quais percebem, valoram e respondem aos acontecimentos da vida. Transposta para o campo da leitura literária, essa relação impede também que se perpetue que o professor aja somente como aquele que transmite conhecimentos e o estudante como um ouvinte passivo.

Se a literatura é um direito humano e a leitura literária constitui uma experiência formativa que ultrapassa o domínio técnico ou curricular, sua presença na escola não pode se limitar à superficial transmissão de conhecimentos sobre obras e escolas literárias, tampouco depender somente do prazer espontâneo ou do "contágio". Exige amorosidade e ética em prol de uma mediação literária, não com o propósito de determinar monologicamente o sentido de um texto ou o silenciamento do aluno, mas com a finalidade de que tanto o professor quanto o aluno vivenciem experiências significativas com os textos lidos, orientados para uma resposta sem valor hierárquico.

Diante disso, ao pensar a mediação, circulação e recepção das obras literárias no espaço escolar há a implicação indubitavel em pensar a formação do professor enquanto leitor. Esse movimento se faz imprescindível porque o docente, em seu ato de se constituir como profissional, na sua formação inicial, precisa vivenciar práticas de leitura que o atravessem, que o façam construir sentidos, produzir respostas, relacionar-se com a concretude do mundo da vida, com seus atos irrepetíveis para que ele compreenda que "a arte e a vida não são a mesma coisa, mas devem tornar-se algo singular em mim" (BAKHTIN, 2003, p. XXXIV).

Referências

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. 3. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BARTHES, R. *Aula*. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. 14. ed. São Paulo: Cultrix, 2004.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. *Vários escritos*. 4. ed. São Paulo: Duas Cidades; Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004. p. 169–191.

COLOMER, T. *Andar entre livros*: a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GERALDI, J. W. Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin. In: FREITAS, M. T. A. (org.). *Educação, arte e vida em Bakhtin*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 11–28.

KRAMER, S. *Alfabetização, leitura e escrita*: formação de professores em curso. São Paulo: Ática, 2001.

MUNITA, F. *Eu, mediador(a)*: mediação e formação de leitores. Tradução de Dolores Prades. Lauro de Freitas, BA: Solisluna; São Paulo: Selo Emília, 2024.

ZILBERMAN, R. *A leitura e o ensino da literatura*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1991.

DESENHAR A VIDA: EXPRESSIVIDADE E MOVIMENTO DA LINGUAGEM DE UMA JOVEM PESSOA AUTISTA

Tatiane Maia de FREITAS[5]
Cláudia Cristina dos Santos ANDRADE[6]
Marcus Vinicius Borges OLIVEIRA[7]

Resumo

O estudo parte da pesquisa de Tatiane Maia de Freitas (2023), realizada sob a orientação dos professores Cláudia Andrade e Marcus Oliveira, que investiga o trabalho com a linguagem para pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) sob a perspectiva discursiva (Goulart, 2019; Smolka, 2020; Vigotski, 2009; Bakhtin, 2010, 2011; Volochinov, 2018), utilizando a Metodologia Narrativa de Pesquisa em Educação (Reis, 2023; Prezotto, Chautz e Serodio, 2015; Prado et al, 2015; Mello e Miranda, 2018) a partir de experiências docentes com dois estudantes, Pedro, quando criança, e Arthur, quando adolescente. Neste texto, refletimos sobre o trabalho atualmente desenvolvido com Pedro, agora jovem, enfatizando sua produção significativa em forma de desenhos que traduzem seus desejos e o mundo com o qual dialoga. Destaca-se

5 Mestre em Ensino em Educação Básica (PPGEB-CAp_UERJ); professora do Departamento de Atendimento Educacional Especializado dodo Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, CAp-UERJ. E-mail:

6 Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Prof. Associada do Departamento de Ensino Fundamental do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, CAp-UERJ, colaboradora no Programa de Pós-Graduação em Ensino em Educação Básica (PPGEB-CAp_UERJ). E-mail: claudiandrade1466@gmail.com

7 Doutor em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor do Departamento de Fonoaudiologia da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Professor do programa de Pós Graduação em Educação da UFBA/FACED. E-mail: marcus.oliveira.fono@gmail.com

que o diálogo pedagógico fundamenta-se no ato responsável (Bakhtin, 2010), embora a prática escolar frequentemente revele expectativas de normatividade pautadas pela funcionalidade e meritocracia.

Palavras-chave: Pessoa autista. Perspectiva Discursiva. Linguagem. Ato responsável. Infuncionalidade

Introdução

A Ponte (Lenine)

Este lugar é uma maravilha
Mas como é que faz pra sair da ilha?
Pela ponte, pela ponte
A ponte não é de concreto, não é de ferro
Não é de cimento
A ponte é até onde vai o meu pensamento
A ponte não é para ir nem pra voltar
A ponte é somente pra atravessar
Caminhar sobre as águas desse momento

A ponte nem tem que sair do lugar
Aponte pra onde quiser
A ponte é o abraço do braço do mar
Com a mão da maré
A ponte não é para ir nem pra voltar
A ponte é somente pra atravessar
Caminhar sobre as águas desse momento

O trabalho pedagógico desenvolvido por Tatiane Maia de Freitas enquanto professora de um Departamento de Atendimento Educacional Especializado se faz ponte, atravessada por ela com os estudantes em diálogo. A ideia de ponte se opõe a propostas massificadas, que partem da ideia abstrata sobre as pessoas com transtornos, porque traduz o movimento em que o diálogo é travado na concretude da existência, a partir do lugar único, singular, de cada pessoa no mundo, socialmente e historicamente

constituído. Neste artigo, observa-se a ponte enquanto travessia, também, feita pelo jovem Pedro, em sua construção histórica, da infância para a juventude.

Parte desta travessia foi pesquisada por e Tatiane na dissertação "Do reino do sentido ao reino do significado: intervenções discursivas no trabalho voltado a estudantes com Transtorno do Espectro Autista-TEA", (2023) desenvolvida sob a orientação dos professores Cláudia Andrade e Marcus Vinicius Borges Oliveira, em que se discutiu o trabalho com a linguagem com pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) sob a perspectiva discursiva (Goulart, 2019; Smolka, 2020; Vigotski, 2009; Bakhtin, 2010, 2011; Volochinov, 2018). Utilizando a Metodologia Narrativa de Pesquisa em Educação (Reis, 2023; Prezotto, Chautz e Serodio, 2015; Prado, 2015; Mello e Miranda, 2018) debruçou-se sobre suas experiências docentes, desvelando estratégias pedagógicas desenvolvidas ao longo de sua trajetória profissional.

Foram destacados alguns momentos como eixo da análise, com dois estudantes separados no tempo: Pedro, quando criança (estudante do primeiro ano do EF), e Arthur, quando pré-adolescente (segundo segmento do EF) até o início da juventude (término do Ensino Médio). A ação narrativa puxou os fios de atividades pedagógicas em diálogo constante com cada um deles: Como negociar com seu entorno social? Que sentidos percebemos a partir do que ele fala? Como intervir para que haja ampliação da comunicação verbal, tecida nos encontros na escola, na interface com as relações sociais das quais ele participa? Quais são suas possibilidades enunciativas? Como seguir os rastros da linguagem que habita cada um deles, em um mundo nem sempre visível para as pessoas?

O caminho-objeto de discussão neste artigo vislumbra a relação pedagógica com o Pedro, agora jovem, e o uso da linguagem artística, posta em desenhos, como possibilidade enunciativa na relação de Pedro com o mundo. O encontro de

palavras entre professora e estudante firma-se na perspectiva do ato responsável (Bakhtin, 2010) em que os diálogos são discutidos no horizonte da arquitetônica do mundo real do ato, eu-para-mim, o outro-para-mim e eu-para-o-outro, ao redor dos quais os valores estéticos, éticos, sociais, as relações sociais e de conteúdo-sentido estão imbricados. Porém, vislumbra-se no ato valores sociais que apontam para a expectativa de o estudante com TEA desenvolver-se na direção de uma normatividade das ações, dentro de uma lógica pautada pela funcionalidade e meritocracia.

1 A história de Pedro e Tatiane

"Quer ajuda, PCD?"

Enunciado em tom de ironia (ouvido
no bar Bode Cheiroso pelos autores do texto).

O primeiro contato de Tatiane com Pedro foi em 2011, quando o mesmo tinha 6 anos de idade, contratada pela família para ser mediadora escolar. Na época ele foi apresentado com o diagnóstico de Síndrome de Asperger, o que atualmente pode-se diagnosticar como Transtorno do Espectro Autista.

O primeiro passo deste trabalho era compreender o mundo de Pedro, entender quais eram as suas possibilidades enunciativas, tanto no âmbito verbal quanto não verbal. Era perceptível a dificuldade em relação à linguagem, presente tanto nas repetições, por vezes denominadas de ecolalias, quanto da própria possibilidade de interagir, uma vez que era pouco compreendido. No âmbito do diálogo, havia uma dificuldade de abordar Pedro diretamente, o que, como veremos adiante, persiste.

De acordo com Oliveira, Masini e Pimentel (2021) quando se fala da linguagem da pessoa autista de uma perspectiva biomédica, geralmente se descreve uma lista de insuficiências "que partem de uma visão idealizada de linguagem, de cunho abstrato, ainda que, por vezes, se considere o seu uso pragmático" (2021,

p.63). No entanto, estes mesmos autores apontam para outro caminho dentro de uma perspectiva dialógica de inspiração bakhtiniana (Oliveira, Masini e Pimentel, 2021, p. 66):

> Na abordagem terapêutica dialógica destaca-se a preocupação com a palavra do outro. Os enunciados do paciente não devem ser entendidos como orações que precisam ser corrigidas, ou comportamentos verbais aceitáveis que precisam ser instalados, mas como enunciados, os elos da cadeia de comunicação verbal em que foram produzidos, do modo como possível, em função de outros que os precederam e merecem resposta. A ênfase do trabalho, portanto, recai sobre o enunciado, por sua natureza e particularidades que vinculam a língua à vida.

Com base em Bakhtin (1997) os autores enfatizam, no trabalho realizado, a vinculação da linguagem à vida, seu caráter alteritário e concretude dos enunciados, pois "é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua" (Bakhtin, 1997 apud Oliveira, Masini e Pimentel, 2021, p. 66).

Essa compreensão vai na direção do trabalho desenvolvido por Tatiane, cujo início teria sido repleto de desafios (Freitas, 2023), uma vez que Pedro tinha alguns interesses restritos, como por bonecos pequenos chamados GoGos, que foram utilizados para o estabelecimento do vínculo entre ambos. Pedro fazia coleção de Gogos e pedia para que fossem comprados para ele, fato que se reverbera em seu interesse por desenhar. Em muitos momentos, Tatiane se utilizou desta possibilidade enunciativa, como mediação, dos desenhos para traduzir o mundo, especialmente desenhando suas interpretações gráficas sobre as canções, conforme podemos ver a seguir:

Figura 1 – Desenho sobre trecho da música Vagalumes[8](Ivo Mozart e Pollo, 2012)



Fonte: Acervo pessoal (Freitas)

Ainda que boa parte dos autores proponham uma separação entre a linguagem verbal e não verbal, podemos ver no trabalho de Corrêa (2002) que essas modalidades coexistem a todo tempo, se articulam, ainda que entre elas exista uma diferença formal. Enquanto a linguagem verbal tem como suporte o som na linguagem falada ou o traço na linguagem escrita, na linguagem não-verbal esse suporte pode ser muito variado, como grafismos, formas, cores, volumes. Conforme o autor:

> Como se vê, o conhecimento adquirido sobre linguagem não-verbal pode servir ao estudo da linguagem verbal. Essa não é, porém, a razão mais forte para que as duas linguagens deixem de ser vistas como dois universos antagônicos. Mais forte é a sua relação de convivência - de complementaridade, em alguns casos - sempre

[8] O trecho ao qual o desenho se refere é o começo da canção: "Eu vou caçar mais de um milhão, de vagalumes por aí/ Pra te ver sorrir, eu posso colorir o céu de outra cor"

> presente, quando os processos de enunciação são vistos em sua complexidade (Corrêa, 2002, p.19).

Essa percepção não é corrente nos estudos sobre TEA, uma vez que as pessoas autistas chegam a ser classificadas como não verbais. Do ponto de vista da linguagem e da dialogia, não há possibilidade que um sujeito seja não verbal uma vez que sua constituição, por mais diversa que venha a ser, está imersa nesses mundos complementares. Em relação à Pedro, preferimos pensar que o desenho é uma possibilidade enunciativa pouco valorizada, no entanto, muito significativa. No trabalho com Pedro, a relação entre as diferentes modalidades da linguagem produziu muitas aprendizagens: aproximação com o entorno social (colegas de classe, professores) e conhecimento da língua escrita. Conforme podemos ver na citação abaixo de Tatiane, que trata do momento em que Pedro canta para os amigos em sala.

> Através de uma escuta e um olhar atentos, vou tentando compreender o que aquele (esse) indivíduo diz e/ou expressa através dos gestos, da fala, dos movimentos corporais. A revisão deste primeiro episódio, em que P.H. "aprende a cantar" uma letra de música, revela o primeiro pressuposto que discuto neste trabalho: conhecer o sujeito da linguagem e seu entorno social-cultural como fonte das estratégias pedagógicas (Freitas, 2023, p. 70).

2 Da escola à vida adulta: linguagem, singularidade e a exigência de funcionalidade

Fala tua palavra, só você pode dizê-la
Vladimir Miotello

O reencontro com Pedro acontece aproximadamente treze anos após o primeiro encontro tratado acima. Obviamente, já não

se trata da criança que ingressa na escola, mas de um jovem adulto de 24 anos O trabalho agora ocorre de forma individualizada, três vezes por semana durante uma hora, em ambiente domiciliar. Embora Pedro mantenha características importantes de sua condição autista, ocupa agora um outro lugar nas relações sociais. Se antes as expectativas recaíam sobre sua inserção no universo escolar, hoje elas se deslocam para o mundo do trabalho, para uma autonomia funcional, para a circulação pela cidade e para a participação em diferentes espaços da vida social. Entretanto, este reencontro evidencia uma tensão fundamental, é perceptível que o mundo que o interpela já não é o mesmo, uma vez que agora Pedro é adulto.

O que significa ser adulto, tendo uma condição como o TEA, dentro de um modelo social neoliberal e meritocrático? A que tipo de pessoas autistas o mercado de trabalho, supostamente inclusivo, tem aberto as suas portas? Que lugar é destinado a esse sujeito em uma sociedade na qual autonomia, produtividade, desempenho e funcionalidade se apresentam como importantes medidas de valor?

Para refletir sobre essas questões, consideramos necessário retomarmos uma compreensão que atravessa nossa pesquisa: a de que a relação do sujeito com o mundo não é imediata, pois "historicamente a transformação da natureza pelos homens está ligada, intrinsecamente, à invenção de instrumentos e símbolos" (Pino 2005, p. 90). A produção simbólica, portanto, não ocupa um lugar secundário na existência humana, é por meio desta que o sujeito estabelece relações com o mundo, com os outros e consigo mesmo.

É nesse sentido que o reencontro com Pedro permite observar uma transformação particularmente significativa. Os "gogos", que anteriormente apareciam vinculados à coleção concreta de bonecos, permanecem presentes em sua vida, mas passam a existir também e de maneira central, por meio do desenho. Os bonecos são agora desenhados operando uma

passagem do objeto concreto à sua representação simbólica, cuja significação não podemos determinar.

O que significa, para Pedro, desenhar seus "gogos"? Não sabemos. Poderíamos formular hipóteses: talvez exista aí uma relação com sua infância, com a continuidade de uma história pessoal, com a preservação de elementos que lhe conferem reconhecimento e continuidade/identidade, ou ainda com alguma forma singular de organização de sua experiência. No entanto, é necessário compreender que a atividade de Pedro é uma manifestação da multiplicidade enunciativa de sua linguagem.

Essa compreensão é fundamental para que não reduzamos os desenhos do Pedro a uma atividade repetitiva ou a um interesse restrito. O desenho pode ser tomado como uma produção sígnica, uma forma de expressão que participa de sua relação com o mundo. Volóchinov (2018, p. 93) afirma que "onde há signo há também ideologia. Tudo o que é ideológico possui significação sígnica". O signo não existe isoladamente: ele reflete e refrata uma realidade e se constitui nas relações sociais e históricas. Em Pedro, configura a possibilidade de enunciar sua singularidade para/no mundo.

Figura 2 – Desenho dos GoGos



Fonte: Acervo pessoal (Freitas)

Figura 3 – Coleção de GoGos



Fonte: Acervo pessoal (Freitas)

Ainda em Volóchinov (2018, p.140) compreendemos que a linguagem não pode ser separada das condições sociais e históricas em que se realiza, "toda palavra é um pequeno palco" no qual diferentes ênfases sociais se confrontam, uma vez que a palavra é produto da interação viva das forças sociais. Se isso é válido para a palavra, também precisamos ampliar nossa atenção para outras formas de produção sígnica, especialmente quando nos encontramos diante de sujeitos cujas possibilidades expressivas não se restringem à linguagem verbal.

A permanência dos "gogos" e sua transformação em desenhos não é, portanto, um detalhe secundário da vida de Pedro. Ela nos coloca diante da própria questão da singularidade. Pedro não ocupa simplesmente o lugar abstrato de "adulto com TEA". Ele ocupa um lugar singular no tempo e no espaço, construído por uma história que não pode ser repetida. Seus "gogos", seus desenhos e a maneira como organiza seu cotidiano fazem parte desse existir singular. Bakhtin (2010, p. 96) afirma: "Neste preciso ponto singular no qual agora me encontro, nenhuma outra pessoa jamais esteve no tempo singular e no espaço singular de um existir único. E é ao redor deste ponto singular que se dispõe todo o existir singular de modo singular e irrepetível".

No entanto, não parece haver acolhimento à diversidade de modos de existir quando as rédeas do mundo são tomadas por princípios meritocráticos ligados exclusivamente à competição e adequação ao modo de vida neoliberal que tem a funcionalidade como princípio norteador.

Durante sua trajetória escolar, havia uma instituição responsável por organizar sua participação social. Havia horários, atividades, professores, colegas, currículo, relações de ensino e expectativas próprias daquele espaço. A escola constituía, assim, um lugar social reconhecido para sua existência. A passagem para a vida adulta desloca essa questão. Agora, não basta estar na escola. Surge a expectativa de trabalho, autonomia, produtividade,

circulação, independência e capacidade de administrar a própria vida. O adulto passa a ser interpelado de maneira muito mais direta pela lógica da funcionalidade.

É justamente aqui que a discussão sobre inclusão precisa ser radicalizada. Que inclusão estamos produzindo quando incluímos a pessoa desde que ela possa aproximar-se suficientemente daquilo que consideramos funcional? A questão não pode ser reduzida à capacidade individual de Pedro adaptar-se à lógica do mercado. Afinal, como já discutido em nossa pesquisa, a interação social e a linguagem ocupam lugar central na constituição das possibilidades de participação social do sujeito. Pino (2005) enfatiza a importância das relações com o outro e da mediação dos instrumentos e signos na relação do sujeito com o mundo; a linguagem participa das relações humanas e dos processos de aprendizagem. A questão, portanto, não é apenas aquilo que Pedro "tem" ou "não tem" como capacidade, mas quais relações, mediações e lugares sociais são produzidos para que ele possa existir e participar.

Isso também exige que olhemos criticamente para nossas próprias práticas. Ao pensarmos em autonomia, trabalho, circulação e participação social para Pedro, estamos ampliando suas possibilidades de existência ou estamos, ainda que involuntariamente, ensinando-o a responder às exigências de uma sociedade que reconhece como legítimo, principalmente aquilo que é produtivo? Essa pergunta é particularmente difícil porque não significa defender que Pedro não deva trabalhar, não deva aprender novas formas de participação ou não deva ampliar suas possibilidades de circulação social. Significa não transformar essas possibilidades em condição para que sua existência adquira valor.

Talvez seja justamente aqui que a discussão sobre o direito à infuncionalidade ganhe maior força. Como afirma Augusto Ponzio (2021, p. 275-276):

> [...] Cada um tem no coração a singularidade, a singularidade de si, a singularidade do outro na sua infuncionalidade. Cada um aqui quer que o afeto do outro em direção a ele seja "por nada", não seja

> dirigido a alguma habilidade sua, capacidade, função, mas à sua singularidade, a ele como fim, e não como meio (de outro modo o julga "interessado" e "não verdadeiro": amizade interessada, amor interessado). Cada um conhece, portanto, a importância do direito à infuncionalidade, o direito à disabilidade, o direito de ser valor em si, ter um sentido por si [...] O infuncional é o humano. E, todavia, os "direitos do homem" não contemplam o direito à infuncionalidade. Isso sai do humanismo da identidade. E está no fundamento de todos os direitos da alteridade.

Se o valor de uma pessoa passa a depender daquilo que produz, realiza ou desempenha, o sujeito deixa de valer por sua singularidade e passa a valer por sua utilidade. Pedro, entretanto, permanece sendo Pedro quando desenha seus "gogos". Permanece sendo Pedro quando deseja assistir novamente ao mesmo filme repetidas vezes. Permanece sendo Pedro quando a repetição organiza seu cotidiano. A pergunta, então, deixa de ser apenas "o que Pedro conseguirá fazer como adulto?" e passa a ser: que condições sociais estamos dispostos a construir para que Pedro possa existir como adulto sem precisar deixar de ser quem é para ter reconhecido seu lugar?

> Eis o direito à infuncionalidade. Não é o direito à vida o essencial. Atenção: a vida como a estão reduzindo não é vida, não basta o direito à vida. É necessário reivindicar este outro direito: o direito à infuncionalidade, o direito de o homem ser considerado valor como fim em si mesmo; "tratar o outro como fim, não como meio". Este ser considerado fim, esse ser considerado valor (não "recurso humano"), este ser considerado como tendo um sentido por si só, esse é o ponto central. Então, o direito à vida não basta, se essa vida for uma vida de exploração (Ponzio, 2014, p.76).

É nesse ponto que sua existência tensiona a própria ideia de inclusão. O problema não está no Pedro não caber imediatamente na lógica social da funcionalidade. Talvez seja necessário perguntar

por que uma sociedade precisa que todos caibam nela da mesma maneira. A questão que permanece, portanto, não é somente qual relação Pedro terá com o trabalho. É qual relação uma pessoa é convocada a estabelecer com um sistema social organizado pelo trabalho, pela produtividade e pela meritocracia e o que esse sistema faz com uma existência cuja organização cotidiana não se reduz à produção econômica. Talvez seja justamente nesse intervalo entre aquilo que a sociedade espera que um adulto faça e aquilo que constitui, singularmente, a existência de "Pedros" que possamos encontrar uma discussão mais profunda sobre inclusão, alteridade e o direito de existir para além da funcionalidade.

Considerações finais: sobre travessias

Olhar para o Pedro, escutá-lo, falar com ele. A palavra-ato de Tatiane reveste-se da não indiferença, produzindo novas formas de estar no mundo com/para o Pedro, admitindo o não álibi, respondendo ao jovem a partir também de seu lugar único. Reflete sobre o jovem Pedro e sua travessia, do que foi o infante e o que se faz adulto.

Tudo na relação pedagógica é ato consciente, intencional: palavra, interpelação, pensamento, sentimento. Na ponte por onde caminha Pedro, jovem em que habitam palavras e arte, persiste a representação imagética. Assim ele atua no mundo, transformando-o a partir de suas exigências e expressividade singular. O trabalho com a linguagem, na singularidade do ato responsável, não se reduz à funcionalidade exigida pelas supostas demandas sociais, mas se alarga na constituição do ser, na beleza da diversidade. E segue, revelando possibilidades.

Referências

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal.* 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. Tradução de Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira.

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal.* São Paulo:WMF Martins Fontes, 2011. Tradução de Paulo Bezerra.

BAKHTIN, M. *Para uma Filosofia do Ato Responsável.* São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. Organizado por Augusto Ponzio e Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. *Linguagem e comunicação social*: visões da lingüística moderna. São Paulo: Parábola, 2002.

FREITAS, Tatiane Maia de. *Do reino do sentido ao reino do significado:* intervenções discursivas no trabalho voltado a estudantes com Transtorno do Espectro Autista-TEA. Dissertação. (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024. Disponível em: Repositório BDTD UERJ. Acesso em agosto de 2026.

GOULART, Cecilia M. A. Para início da conversa sobre os processos de alfabetização e de pesquisa. In: GOULART, Cecilia M. A.; GARCIA, Inez M. e CORAIS, M. Cristina (Orgs.). *Alfabetização e discurso*: dilemas e caminhos metodológicos. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2019, pp. 13-45.

MIRANDA, Letícia; MELLO, Marisol Barenco. Escrituras de si: é possível o enfoque autobiográfico em pesquisa? In: SERODIO,

Liana Arrais; SOUZA, Nathan Bastos de (orgs.). *Saberes Transgredientes.* 1ª. ed .São Carlos: Pedro e João Editores, 2018, p. 109-128.

OLIVEIRA, Marcus Vinicius Borges; MASINI, Lucia; PIMENTEL, Laine dos Santos. Autismo e linguagem: uma abordagem dialógica. In: CRUZ, Thalita Cristina Souza; D OLIVO, Fernanda Moraes (org.). *Linguagem, cognição e ensino: conceitos e possibilidades.* Campinas: Editora da Abralin, 2021. p. 61-80.

POLLO; MOZART, Ivo. Vagalumes. Compositores: Adriel de Menezes Freiria Teixeira; Claudio Rodrigues Tomim; Leonardo Henrique Vereda Cunha; Mozart Avila de Castro. In: *Vim pra Dominar o Mundo.* POLLO; IVO MOZART. [sl]: BMG Rights Management, RDR Comercial e Edições Ltda (Radar Editora), Warner Chappell Music, Inc . Suporte: DVD

PINO.A. *As Marcas do Humano:* As Origens da Constituição Cultural da Criança na Perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Ed. ABDR, 2005.

PONZIO, Augusto. *Livre Mente:* processos cognitivos e educação para a linguagem. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 335 p.

PONZIO, Augusto. Identidade e mercado de trabalho: dois dispositivos de uma mesma armadilha mortal. MIOTELLO, Valdemir ; MOURA, Maria Isabel [Orgs]. *A alteridade como lugar da incompletude*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014, pp. 49-94.

PRADO, Guilherme do Val Toledo Prado et al. (Org.). *Metodologia Narrativa de Pesquisa em Educação*: uma perspectiva bakhtiniana. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

PRADO, G.T.; SOLIGO, R. A.; SIMAS, V. Pesquisa Narrativa em Três Dimensões. VI CIPA (Congresso Internacional de Pesquisa

(Auto)Biográfica, Rio de Janeiro. *Anais VI CIPA*: Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica – Modos de Viver, Narrar e Guardar. Rio de Janeiro. 2014. v. 6. Disponível em https://rosaurasoligo.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/11/toledo-soligo-simas-pesquisa-narrativa-em-trc3aas-dimensc3b5es.pdf

PREZOTTO, Marissol; CHAUTZ, Grace Caroline Chaves Buldrin; SERODIO, Liana Arrais. Apresentação do livro. In: PRADO, Guilherme Val Toledo; SERODIO, Liana Arrais; PROENÇA, Heloísa Helena Dias Martins; RODRIGUES, Nara Caetano. *Metodologia Narrativa de Pesquisa em Educação:* uma perspectiva bakhtiniana. São Carlos: Pedro e João editores, 2015, p. 7-21.

REIS.G. A Pesquisa Narrativa como Possibilidade de Expansão do Presente. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 48, e123291, 2023.https://doi.org/10.1590/2175-6236123291vs01. Acesso em dez. 2023.

SMOLKA, A. L. B. (2020). *Relações de ensino e desenvolvimento humano*: reflexões sobre as (trans)formações na atividade de (ensinar a) ler e escrever. Revista Brasileira De Alfabetização, 1(9). https://doi.org/10.47249/rba2019314

VIGOTSKI, L. S. *A Construção do pensamento e da linguagem*. 2a ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

VOLÓCHINOV.V. (Círculo de Bakhtin) *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Editora 34, 2018. Tradução Sheilla Grillo e Ekaterina Vólkova Américo.

A IMPORTÂNCIA DO DIÁRIO DE LEITURA: PRÁTICAS ÉTICAS E ESTÉTICAS NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Rosiane Gonçalves dos Santos SANDIM[9]

Introdução

O signo leitura tem estreita relação com o verbo ler, que é classificado como irregular, por vezes intransitivo, e, a depender do contexto, verbo transitivo direto. Além da objetividade fria do conceito morfossintático, podemos analisar o conceito técnico e definir "Ler" como o processo de decodificar símbolos gráficos ou táteis e convertê-los em significado, envolvendo o reconhecimento de palavras e a compreensão do sistema de linguagem. Já quando analisamos além do conceito linguístico, social e filosófico podemos definir esse mesmo verbo (ler) como um signo que compreendemos e ressignificamos. O leitor, que não é passivo no processo da leitura, uma vez que ele dialoga com o texto, construindo novos sentidos e expandindo sua própria compreensão/percepção do mundo (Geraldi, 2004). A partir dessa visão podemos dialogar com inúmeros outras concepções, que se moldam a partir da interação leitor/texto, das suas experiências e vivências, do seu ambiente familiar, do seu nível cultural e de conhecimento que se dá a partir da relação com o outro (pessoas, mundo) e com outros enunciados.

Mas e quando o leitor é uma criança em formação, com uma base social e de aprendizado em plena construção, mas sem acesso a livros, como o professor pode acompanhar o desenvolvimento dos processos de aprendizado, focando especificamente na leitura e compreensão?

[9] Licenciada em Letras. Professora da rede municipal de ensino no RS. E-mail: rsandim1@gmail.com

Foi a partir dessa indagação que me propus a elaborar este texto, concentrando esforços para que a leitura ultrapasse a mera atividade pedagógica (avaliação) e se torne uma ferramenta estética de interação social, para, conforme Freire (1989) aponta, termos uma melhor compreensão do mundo, da nossa realidade, e ser protagonista da nossa própria voz. Ou de acordo com Cândido (2004), a literatura pelo fato de ter seu papel humanizador, pode permitir que a voz daqueles considerados invisíveis, possa ser ouvida, mesmo que a sociedade insista em não enxergá-los.

Diversas teorias, advindas de diferentes correntes teóricas (psicologia, filosofia, linguística etc.) geraram uma vasta gama de estudos sobre os processos de compreensão leitora. Neste texto não será possível enumerá-las e discuti-las, mas podemos afirmar que ler não é apenas decodificar símbolos, mas sim um ato político, social e de emancipação, essencial para a formação do cidadão.

Conforme explica o sociólogo francês Pierre Bourdieu, o acesso ao texto escrito e a capacidade de interpretá-lo criticamente estão diretamente ligados ao acervo cultural herdado da família. A escola, muitas vezes, reproduz as desigualdades sociais ao cobrar uma familiaridade com a cultura escrita que as classes dominadas não tiveram oportunidade de desenvolver. A formação do cidadão, que se inicia no seio escolar, exige a democratização e o acesso irrestrito aos livros. Se nos debruçarmos sobre essa linha de pensamento, podemos observar como as concepções sociológicas do autor francês se aplicam à diversas realidades sociais e escolares, pois observa-se, de forma clara, o conceito de violência simbólica, ou seja, uma coerção realizada pelo dominante sobre o dominado, não podendo o dominado reconhecer tal situação devido a sua relação imposta como natural (Souza, 2012).

> Se considerarmos seriamente as desigualdades socialmente condicionadas diante da escola e da cultura, somos obrigados a concluir que a equidade formal à qual obedece a todo o sistema escolar é injusta de fato, e que, em toda sociedade onde se proclama

> ideais democráticos, ela protege melhor os privilégios do que a transmissão aberta dos privilégios (BOURDIEU, 1998, p.53).

A desigualdade de que fala o autor, podemos percebê-la, se tomarmos, por exemplo, uma sala de aula do ensino fundamental de uma escola pública para avaliar o nível de leitura dos alunos. Podemos inferir que aqueles estudantes com pouco ou nenhum acesso a livros dentro e fora da escola, poderão ter mais dificuldade de compreensão leitora em relação a leitores com amplo acesso a livros e com hábito diário de leitura, o que pode revelar a desigualdade social e cultural que a escola insiste em nivelar por uma mesma métrica avaliativa.

O diário de leitura e as contrapalavras dos discentes

Como professora de língua portuguesa, busquei uma forma de compreender, através da escrita de cada aluno, suas contrapalavras a cada leitura realizada. Desse modo, escolhi a prática do diário de leitura para os alunos do ensino fundamental II, 6º ano, idade entre 11 e 12 anos, estudantes de uma escola localizada na zona rural do município de Hulha Negra, RS.

Os estudantes desta escola são oriundos de famílias de trabalhadores rurais de um assentamento e, na escola, é o único local onde eles têm a possibilidade de ter contato com livros, mas a biblioteca da escola, muito pequena, não possui variedade de títulos. Diante de minha responsabilidade ética para com o outro, como observa Bakhtin (2010), e nas situações com uma realidade a qual descrevo e atuo como professora, devo agir com responsabilidade diante dos meus alunos, sujeitos aprendizes e proporcioná-los encontros estéticos.

A partir das reflexões de Bakhtin em Para uma filosofia do ato ético (2010), busco investigar o ato da leitura, eixo central deste trabalho. Sob essa perspectiva, ler deixa de ser uma ação passiva e se transforma em um confronto de vozes, no qual o leitor interage

ativamente com o autor e o contexto, assumindo o papel de coautor do sentido.

E, pensando em meu ato responsável como professora, fiz uma seleção de diversos textos literários (de diferentes gêneros) para iniciar um trabalho com a linguagem/leitura. A partir de uma metodologia de interação entre professor, aluno e autor/livro, meu foco não foi avaliar (atribuir nota) a capacidade de síntese ou de elaboração de resumo do que foi lido por cada aluno, mas sim, buscar analisar como cada aluno compreende, enquanto sujeitos únicos, um texto, livro ou capítulo proposto. Busquei observar como cada aluno reage a um mesmo texto, distribuído para todos, expressando suas emoções, visões, sentimentos com base naquilo que foi lido.

A escolha do diário de leitura se deve ao fato deste gênero discursivo constituir em um espaço privilegiado para que o estudante realize o processo de apropriação discursiva e dê as suas contrapalavras ao texto lido com maior liberdade. Conforme aponta Bakhtin (2014, p.100), "a palavra na linguagem é em parte do outro. Ela se torna 'sua própria' apenas quando o falante a povoa com sua própria intenção". Dessa forma, ao registrar suas reflexões diárias, os pré-adolescentes são incentivados a dar suas contrapalavras ao texto literário a partir de suas vivências e conhecimentos advindos de suas realidades cotidianas, transformando a palavra do autor (outro) em conhecimento próprio e autoral. Eis o encontro ético/estético.

Mas, para tanto, encontramos mais um obstáculo, já mencionado, que é: como motivar alunos estudantes ou, em alguns casos, pré-adolescentes à prática da leitura e da escrita? Como tornar aquela tarefa interessante e prazerosa? Lembremos que todos, ou pelo menos a grande maioria dos alunos, dividem sua rotina diária entre o estudo e os afazeres rurais exigidos como, por exemplo, alimentar os animais (porcos, galinhas).

Para contornar esse obstáculo, adotei a estratégia de aguçar a curiosidade dos alunos, uma característica marcante dos jovens. Como forma de ilustrar a abordagem, propus uma reflexão: ao assistir a uma novela ou uma série em plataformas de *streaming*, você já reparou que a maior motivação para maratonar os episódios é justamente o suspense sobre o que acontecerá a seguir? Foi exatamente essa a dinâmica adotada em sala de aula. Selecionei uma primeira obra literária, dividi o texto capítulo por capítulo e entreguei uma parte de cada vez aos estudantes. Para engajá-los ainda mais, realizei a leitura em voz alta de cada capítulo, interpretando os diálogos e as interações dos personagens. O objetivo foi resgatar uma memória afetiva da infância: a experiência acolhedora de ouvir uma história antes de dormir. Desta forma, foi possível incentivá-los a ler e escrever sobre cada capítulo e, com isso, avaliar a compreensão do aluno e seus diálogos estabelecidos com a narrativa. O registro de reações, questionamentos e conexões evidencia a relação de alteridade com o texto, transformando a leitura em um processo dialógico de aprendizagem.

O primeiro texto escolhido para ser trabalhado foi "A Bolsa Amarela", de Lygia Bojunga. A escolha deste texto se deve pelo fato de apresentar diálogos do imaginário de uma criança: a personagem Raquel que, em sua imaginação, deu vida a uma série de personagens diretamente ligados e conhecidos do público infantil, tais como um galo que queria ser livre e a personagem escolheu seu próprio nome; uma "guarda-chuva" que não sabia falar a língua das demais personagens; um alfinete que foi encontrado na rua, meio enferrujado, mas ainda útil; um outro galo que teve seus pensamentos "costurados" para que só gostasse de brigar. Esse cenário, que a narrativa apresenta, reflete algo muito parecido com a vivência dos estudantes, sobretudo os personagens galos.

No decorrer das leituras e das emoções afloradas, sempre surgiram relatos além do que foi escrito no diário como, por exemplo, logo após a leitura realizada pela professora, eles comentaram:

"Professora!! A senhora viu que coisa!!! Costuraram os pensamentos do galo, para que ele não pensasse em nada mais além de lutar, lutar e lutar. Conheço tantas pessoas aqui na campanha que também são assim!!! Acho que alguém também costurou o pensamento deles! Como a gente costuma dizer: são uns cabeça dura!";

"Bah profe! Como pode um galo ser tão esperto ao ponto de decidir o destino que queria ter? Eu penso como ele, vou ser quem quero ser, e não o que querem que eu seja!!!"

"Profe! Depois que lemos todo o livro, o que mais me fez pensar é que brigas não levam a nada e que não podemos incentivá-las. Minha família briga muito, profe!"

Esses pequenos relatos aconteceram não somente com essa obra, mas tivemos várias interações e reações com outras obras apresentadas aos alunos como, por exemplo, "Um senhor muito velho com umas asas enormes", de Gabriel Garcia Marques. Após a leitura a turma inteira exclamou admirada: *"Professora!!! Esse texto nos fez lembrar dos nossos avós e da partida deles. Será que viraram anjos?"*

A obra atualmente trabalhada é "Ana Z., aonde vai você?", de Marina Colasanti. Como o projeto ainda está em fase inicial, não há relatos formais registrados por escrito. No entanto, o livro tem sido muito bem aceito pelos estudantes, que demonstraram entusiasmo e grande expectativa para o recebimento dos próximos capítulos. Essa empolgação ficou evidente quando os próprios alunos afirmaram: "*Começamos uma nova viagem*".

Desta forma é possível avaliar a compreensão do aluno por meio do diário, pois esse é o espaço material em que esse diálogo se consolida por meio de signos. O registro de reações, questionamentos e conexões evidencia a relação de interação com o texto, transformando a leitura em um processo consciente e documentado. Ademais, esse diagnóstico permite reorientar as práticas pedagógicas para atender às demandas individuais de

modo equitativo, respeitando as singularidades socioculturais de cada estudante e seus diferentes ritmos de aprendizagem.

Além disso, quando recebi os diários com as primeiras escritas, pude observar o quanto de emoção eles conseguiram expressar nas poucas linhas que escreveram e, quanta analogia e identificação com seu dia a dia e suas realidades. Podemos observar isso nos trechos abaixo, extraídos diretamente dos diários:

[…]"*Eu queria achar uma bolsa assim, hahaha, eu odiei a tal tia Brunilda, que mulherzinha repunante, se fosse minha tia eu nem pisava os pés na casa dela"[....]*

[…]"A última briga do terrível, se ele ganha ele continua brigando, se ele perdesse ele seria carneado."[...]

[…]"Não gostei do primo da Raquel e do jeito que a tia Brunilda fala, deve ser muito chato. E o terrível, será que ele apanhou? Será que ele está bem?. Fiquei preocupado com ele.[…]

[…]"Gostei quando o Afonso entrou na bolsa da Raquel, […] "A guarda-chuva não sabia falar a nossa língua, só o Afonso conseguia entender[…]"

[…]"Tinha um amigo dele que era domador de galinha, ele não gostava […] queria ser galo de briga"[…]

Foi então que surgiu a seguinte pergunta de um aluno: — Vai ter nota profe? E minha resposta foi a seguinte: — Claro que vai ter nota!!! A nota será pela escuta que vou ter de vocês ao relatarem suas emoções!!!

Esse ponto chamou bastante a atenção: apesar de estarem acostumados a avaliações objetivas, focadas na obtenção da nota pura e simples, nenhum aluno desanimou ou demonstrou desinteresse ao saber que o diário de leitura comporia a média do trimestre, mas não teria uma nota atribuída em número. O cenário foi bem diferente de experiências anteriores que tive em projetos semelhantes. Naquelas ocasiões, ao propor esse tipo de avaliação, a reação imediata costumava ser:

— "Ah não, profe! Se for assim, nem vou fazer!".

Para compreender essa tensão entre eu e o outro a partir de minha relação professora-aluno, tomo as palavras de Silvestri e Manfrim (2015) ao afirmar que

> O ser humano é um ser social. É carente da alteridade que o (in)completa a cada encontro. mediante todas as alterações que vivencia, o sujeito se reconhece como um eu e responde por seu lugar único e intransferível. Experiência estética. Essa afirmação parece deixar evidente o quão imprescindível é a alteridade para a identidade. Todavia, isso não significa que tal necessidade seja uma experiência fácil, tranquila. O encontro é uma tensão, um embate: um eu aqui e eu ali face a face trocando palavras que são sensações, emoções. (SILVESTRINI E MANFRIM, 2015, p. 107)

Então, a partir das leituras realizadas, encontro com meus alunos por meio de suas contrapalavras, busco entender suas experiências, emoções e sentimentos expressos por meio da linguagem presente em seus diários de leitura. E, nesta relação, aprendemos juntos, nos (re)conhecemos enquanto aprendemos juntos.

Considerações finais

Embora minha experiência como professora ainda não seja vasta, a comparação entre as realidades em que atuei trouxe-me profundas reflexões. Trabalhei em uma escola do Litoral Norte do Rio Grande do Sul e, atualmente, leciono em uma escola rural que chegou a ser fechada por decisões políticas. Essa vivência tornou evidente que não se deve subestimar a capacidade dos sujeitos por suas origens, pois sujeitos diferentes pensam de forma diferente, o que não significa que sabem menos ou não sabem pensar. Muitas vezes, os professores aplicam uma mesma metodologia e esperam que estudantes oriundos da zona rural (a realidade a qual experiencio), cujas trajetórias são marcadas por fortes desafios cotidianos, tenham um mesmo rendimento, sobretudo no nível escrito, daqueles estudantes que possuem amplo acesso a bens culturais, como dito anteriormente.

Conforme nos mostra Geraldi (2004), essa comparação tem apoio na concepção de linguagem que ainda ancora o ensino de língua - não separo aqui o ensino de língua e literatura em dicotomias estanques. Ao acreditar que a língua é a expressão do pensamento, o professor acredita que o aluno deve falar e escrever corretamente, caso contrário, não sabe pensar. Assim, seguindo essa concepção tradicional, todo o texto produzido pelo aluno deve ser limpo e isento de imperfeições ortográficas.

Porém, se como professora tenho um compromisso ético com o outro e suas diferenças, como nos ensina Bakhtin, posso usar o estético (a literatura no meu caso) para que o aprendiz me ofereça suas contrapalavras e possamos criar possibilidades de interagir e compreender o mundo por meio da linguagem num exercício responsável ético/estético..

Referências

BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato ético.* Trad. de Valdemir Miotello e Carlos A. Faraco. São Carlos, SP: Pedro e João editores, 2010.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal.* (tradução feita a partir do original francês por Maria Ermantina Galvão; revisão da tradução de Marina Appenzeller). 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. O discurso no romance. *In*: BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e de estética:* a teoria do romance. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini *et al*. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BOJUNGA, Lygia. *A bolsa amarela.* 35. ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2013.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). *Escritos de Educação.* Petrópolis: Vozes, 1998, p. 71-79.

CANDIDO, A. *O direito à literatura.* In: Vários Escritos. 4 ed. Rio de Janeiro: Duas cidades, 20047.

COLASANTI, Marina. *Ana Z., aonde vai você?* 13. ed. São Paulo: Ática, 2007.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler.* São Paulo: Cortez, 1989. Geraldi, J. W. (org.). O texto na sala de aula. 3 ed. São Paulo: Ática, 2004.

GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel. *Um senhor muito velho com umas asas enormes.* Ilustrações de Carme Solé Vendrell. Tradução de Remy Gorga Filho. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

GERALDI, J. W. (org.) *O texto na sala de aula.* 3 ed. São Paulo: Ática, 2004.

SILVESTRI, K. V. T.; MANFRIM, A. M. P. Uma resposta estética para uma ética das relações homem-máquina. In: Grupo de Estudos Bakhtinianos ATOS/UFF (org.) *Palavras próprias-alheias:* vida, arte e alteridade. São Carlos: Pedro e João Editores, 2015.

SOUZA, Liliane Pereira de. *A violência simbólica na escola:* contribuições de sociólogos franceses ao fenômeno da violência escolar brasileira. Revista LABOR [online]. 2012, v.1, nº7, p. 20-34.

A LEITURA LITERÁRIA EM PROJETO COLETIVO DE ATUAÇÃO NO PIBID ALFABETIZAÇÃO

Priscila Finger do PRADO[10]
Lilane Maria de Moura CHAGAS[11]

Resumo

Este artigo apresenta e analisa uma experiência de leitura literária desenvolvida no âmbito do PIBID Alfabetização, em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Florianópolis, a partir da leitura integral da obra *Diário de Pilar na Amazônia*, de Flávia Lins e Silva. O trabalho foi realizado coletivamente por oito bolsistas, organizadas em duplas e trio, sob orientação das professoras responsáveis pelo projeto. Mais do que acompanhar a leitura de uma obra longa, a proposta buscou constituir um espaço de interlocução no qual leitura, oralidade, escrita, observação, memória e experiência vivida se articulassem. Para analisar essa experiência, estabelecemos diálogo principalmente com Mikhail Bakhtin e Valentin Volóchinov, tomando como referências as relações entre arte, vida e responsabilidade, a dimensão estética da experiência e a compreensão do enunciado como acontecimento social. Os relatos das bolsistas e as respostas das crianças evidenciam que os sentidos produzidos na leitura não estavam previamente encerrados no texto, mas se constituíam no encontro entre a obra, os sujeitos e seus

[10] Doutora em Letras. Prof.ª Adjunta do Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de Santa Catarina. Pesquisadora do Núcleo de Estudo e Pesquisa em Alfabetização e Ensino da Língua Portuguesa (NEPALP). E-mail: priscilletras@yahoo.com.br

[11] Doutora em Letras. Prof.ª Titular do Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de Santa Catarina. Líder do Grupo de Pesquisa em Alfabetização e Ensino da Língua Portuguesa – NEPALP. E-mail: lilanemoura@gmail.com

contextos de vida. Episódios como a produção dos diários, a exploração das árvores da escola e a atividade com os sons de uma floresta em situação de queimada permitem observar deslocamentos de sentidos produzidos pela interação discursiva e pela experiência estética. Defendemos, assim, que a leitura literária compartilhada pode constituir-se como acontecimento dialógico no qual arte e vida não permanecem separadas, favorecendo às crianças experiências de leitura, escuta, expressão e produção de sentidos.
Palavras-chave: Leitura literária. Experiência estética. Dialogismo. PIBID Alfabetização. Círculo de Bakhtin.

Introdução

Ler literatura na escola implica criar condições para que a obra literária possa efetivamente acontecer entre leitores. Essa afirmação parece simples, mas traz consigo uma questão fundamental: o que acontece quando uma obra literária longa deixa de ser apenas um texto a ser lido e passa a constituir uma experiência compartilhada entre crianças, professoras, bolsistas e diferentes formas de linguagem?

O trabalho que apresentamos neste artigo nasceu justamente dessa questão. No âmbito do PIBID Alfabetização (CED;UFSC)[12], propusemos a leitura integral de *Diário de Pilar na Amazônia*, de Flávia Lins e Silva, com duas turmas de 3º ano do Ensino Fundamental da Escola de Educação Básica Hilda Teodoro Vieira, em Florianópolis. O projeto envolveu oito bolsistas, distribuídas em duas duplas, uma bolsista e um trio, que atuavam

[12] O Subprojeto PIBID Alfabetização integra o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/UFSC), apoiado pela CAPES, que reúne diferentes subprojetos de iniciação à docência. Na UFSC, os subprojetos de Alfabetização e de Língua Portuguesa têm sido desenvolvidos por professoras e pesquisadoras vinculadas ao Núcleo de Alfabetização e Ensino da Língua Portuguesa (NEPALP)

em diferentes dias e horários. A organização do trabalho exigiu planejamento coletivo, divisão dos capítulos, retomadas constantes da leitura e elaboração de propostas que possibilitassem às crianças permanecer em relação com a obra ao longo de várias semanas. A escolha de uma obra longa trouxe um desafio importante. Não se tratava de realizar uma atividade pontual de leitura, mas de construir uma continuidade, garantindo que a narrativa permanecesse viva entre um encontro e outro. Nesse sentido, as reuniões de orientação foram fundamentais para pensar não somente *o que* seria lido, mas *como* a leitura poderia ser vivenciada pelas crianças.

Geraldi (2004), ao discutir a leitura na escola, já chama atenção para as especificidades do trabalho com textos longos e para a necessidade de constituir uma cultura de leitura. Cosson (2014), ao discutir o letramento literário e os círculos de leitura, enfatiza igualmente a dimensão coletiva e mediada da relação com a literatura. Essas contribuições ajudam a situar a proposta, mas nosso interesse neste texto vai além de descrever uma sequência de atividades de leitura. O que buscamos compreender é o modo como, durante o projeto, a literatura se constituiu como espaço de encontro entre diferentes sujeitos, palavras, imagens, sons, experiências e conhecimentos. Para isso, aproximamo-nos das contribuições do Círculo de Bakhtin, especialmente de Mikhail Bakhtin e Valentin Volóchinov. Essa perspectiva permite deslocar a compreensão da leitura como simples decodificação ou apreensão de sentidos já dados e considerá-la como acontecimento discursivo, constituído na relação entre sujeitos.

Em *Os gêneros do discurso*, Bakhtin (2011) chama atenção para o fato de que a vontade discursiva do falante se realiza na escolha de gêneros, compreendidos como formas relativamente estáveis de enunciados produzidos em diferentes campos da atividade humana. No campo literário, essa compreensão ganha especial relevância porque a obra não se constitui isoladamente, fora das relações sociais e históricas que atravessam a linguagem.

Volóchinov (2019), por sua vez, contribui para compreendermos que o enunciado concreto nasce e vive no processo de interação social. O sentido não se reduz à composição verbal da palavra, pois envolve a situação extraverbal, as avaliações sociais e as relações entre os participantes do acontecimento discursivo. Essa compreensão se torna particularmente produtiva para olhar para as falas das crianças durante o projeto: suas respostas não são tomadas como simples manifestações individuais de compreensão, mas como enunciados produzidos em uma situação concreta de interlocução. É nessa perspectiva que compreendemos a leitura compartilhada realizada no projeto: como uma prática na qual o texto literário provoca respostas, perguntas, lembranças, deslocamentos e novas relações com o mundo. Assim, o objetivo deste artigo é relatar e analisar uma experiência coletiva de leitura literária de uma obra longa, desenvolvida no PIBID Alfabetização, buscando compreender como a interação discursiva, a experiência estética e a relação entre arte e vida participaram da produção de sentidos pelas crianças.

1 Arte, linguagem e vida: contribuições do Círculo de Bakhtin para pensar a leitura literária

A compreensão da leitura literária como acontecimento compartilhado exige considerar que a linguagem não é um objeto neutro, separado dos sujeitos que a produzem e das situações em que circula. No pensamento do Círculo de Bakhtin, o enunciado é produzido na relação entre sujeitos e responde a outros enunciados, ao mesmo tempo em que se orienta para novas respostas. Essa perspectiva modifica também nosso modo de olhar para a criança leitora. Ela não é compreendida como alguém que recebe passivamente um significado produzido anteriormente, mas como sujeito que participa da produção de sentidos. Ler, nessa

direção, é entrar em relação com a palavra do outro e produzir uma resposta a ela.

Em *A palavra na vida e a palavra na poesia*, Volóchinov (2019) afirma que o enunciado concreto nasce, vive e morre no processo de interação social entre os participantes do enunciado. Seu significado e sua forma estão relacionados ao caráter dessa interação. A palavra, portanto, não pode ser compreendida separadamente do acontecimento que a constitui. Essa formulação é especialmente importante para nosso relato. Ao acompanhar as falas das crianças, percebemos que muitas respostas somente podem ser compreendidas quando consideradas as situações concretas em que foram produzidas. Uma mesma palavra pode assumir diferentes sentidos conforme a posição do sujeito, a situação, os interlocutores e as avaliações sociais mobilizadas. O próprio Volóchinov (2019) chama atenção para o fato de que o sentido do enunciado não coincide com sua composição puramente verbal. As palavras são atravessadas pelo subentendido, pelo não dito e pela situação extraverbal da vida. Assim, compreender um enunciado implica considerar também o acontecimento do qual ele participa.

Essa perspectiva nos permite olhar de outro modo para aquilo que, no cotidiano escolar, poderia ser registrado apenas como uma "resposta da criança". Quando uma criança diz que determinado som é "relaxante", por exemplo, esse enunciado não constitui apenas uma resposta certa ou errada a uma pergunta da professora. Ele expressa uma posição produzida naquele momento, diante de um som ainda não identificado, e poderá ser transformado quando novas relações forem estabelecidas. É justamente nessa dimensão dinâmica dos sentidos que a experiência estética ganha importância.

Em "Arte e responsabilidade", texto que integra *Estética da criação verbal*, Bakhtin (2011) problematiza a separação mecânica entre arte e vida. Para o autor, ciência, arte e vida somente adquirem unidade no indivíduo quando são incorporadas à unidade de sua existência. A responsabilidade constitui, nessa

perspectiva, o nexo que impede que a experiência artística permaneça isolada da vida. Aquilo que é vivido e compreendido na arte deve encontrar resposta na vida do sujeito. Essa formulação não significa reduzir a literatura a uma finalidade moral ou instrumental. Ao contrário, permite compreender que a experiência estética não se encerra na obra enquanto objeto isolado. Ela pode provocar uma movimentação do sujeito diante de si, dos outros e do mundo. Nesse sentido, a experiência estética que emerge do projeto não é entendida como uma emoção produzida automaticamente pelo contato com a obra. Ela se constitui no movimento entre aproximação e retorno, entre aquilo que o texto provoca e aquilo que o sujeito faz com o que vivenciou. É nesse ponto que arte e vida podem encontrar uma unidade não mecânica.

2 Diário de Pilar na Amazônia: uma obra, muitos encontros

Diário de Pilar na Amazônia, de Flávia Lins e Silva, apresenta as aventuras da personagem Pilar, uma menina que viaja por diferentes lugares por meio de uma rede mágica. A série *Diário de Pilar* articula narrativa, aventura, conhecimentos sobre diferentes culturas e lugares e elementos gráficos que participam da construção da experiência de leitura.

A escolha dessa obra esteve relacionada, entre outros aspectos, à possibilidade de realizar uma leitura literária longa com crianças do 3º ano, explorando a narrativa integralmente e estabelecendo relações com diferentes eixos do trabalho com a linguagem.

O projeto previa também, após a leitura, o contato das turmas com a adaptação cinematográfica da obra. Entretanto, o filme não foi tomado como substituto do livro. A leitura literária constituiu o eixo organizador do trabalho, e os diferentes materiais, linguagens e atividades foram mobilizados a partir dos acontecimentos que emergiam durante o percurso de leitura.

Desde o início, o projeto foi pensado coletivamente. As bolsistas reuniram-se para estabelecer o cronograma, dividir os capítulos e pensar possibilidades de intervenção. Essa organização foi necessária porque diferentes grupos atuavam em dias distintos e era preciso garantir que as crianças reconhecessem uma continuidade entre as intervenções. Essa preocupação aparece explicitamente no relato de Gabriella e Lisa: "Começamos o dia com uma retomada do capítulo anterior, algo acordado com os outros grupos para que sempre houvesse uma continuidade e o exercício da memória."

A retomada não tinha apenas uma função organizacional. Ela constituía uma forma de responder ao que havia sido lido anteriormente e de inserir a nova intervenção no fluxo coletivo da leitura.

Nesse movimento, a obra deixava de pertencer a uma única bolsista ou a um único encontro. Cada grupo recebia a palavra do grupo anterior e, a partir dela, construía uma nova resposta.

Essa dinâmica aproxima-se da compreensão dialógica do enunciado: cada intervenção se constituía como resposta a outras intervenções e, simultaneamente, como possibilidade de novas respostas das crianças

2.1 O diário como espaço de resposta à leitura

Uma das primeiras ações desenvolvidas pelas bolsistas foi a produção de um diário pelas próprias crianças, inspirado no *Diário de Pilar*. A proposta aparece no relato de Luana e Lilhian: "Convidamos as crianças a produzirem o seu próprio diário, inspirado no modelo da Pilar, a partir de cadernos reutilizados e elementos naturais previamente disponibilizados." A atividade envolveu cadernos reutilizados, folhas, gravetos e outros elementos naturais. As crianças foram convidadas a conhecer o gênero textual diário e realizaram também uma primeira produção escrita em seus cadernos.

O diário, entretanto, ganhou no projeto uma função que ultrapassou o ensino de uma forma textual. Ele se tornou um espaço de registro da experiência de leitura.

Essa dimensão é significativa porque a escrita não aparecia depois da leitura como uma atividade isolada. Ela surgia como possibilidade de resposta ao vivido durante o encontro com a obra.

O diário acompanhava a leitura (capítulo a capítulo). Nele eram registradas impressões, lembranças, descobertas e reflexões. Assim, o objeto produzido pelas crianças funcionava simultaneamente como suporte de escrita, memória da experiência e espaço de interlocução consigo mesmas.

A própria materialidade do diário também produzia sentidos. Ao decorá-lo com elementos naturais, as crianças não apenas reproduziam um objeto semelhante ao da personagem: construíam um objeto próprio, vinculado à experiência que estavam vivendo.

Podemos compreender esse movimento a partir da relação entre arte e vida discutida por Bakhtin (2011). O contato com a obra não permanecia confinado ao momento da leitura. Ele retornava para a vida das crianças por meio da escrita, da conversa, da observação do ambiente e da produção de um objeto que passava a acompanhar a experiência. O diário tornava visível, portanto, uma característica importante do projeto: ler implicava responder. E responder não significava necessariamente escrever sobre o que o texto "quis dizer". Significava produzir uma palavra própria diante da palavra do outro.

2.2 Das palavras de Pilar às palavras das crianças: interação discursiva

Outro momento significativo do projeto ocorreu quando as bolsistas apresentaram às crianças o chamado "dicionário de Pilarês", reunindo palavras e expressões criadas ou utilizadas pela

personagem. Entre elas estava "escunfulafobético", utilizada com sentido de algo estranho, horrível ou apavorantemente insuportável.

A atividade possibilitou olhar para a linguagem literária em sua dimensão criadora. As palavras não apareciam somente como unidades que deveriam ser definidas corretamente. Elas faziam parte da construção da voz da personagem e do universo narrativo. A discussão sobre essas palavras também permitiu que as crianças percebessem que os sentidos se constroem nas relações e nos contextos em que os enunciados aparecem.

Nesse aspecto, a contribuição de Volóchinov (2019) torna-se particularmente produtiva. Para o autor, a palavra concreta está profundamente vinculada à situação extraverbal e às avaliações sociais que atravessam a interação. Uma palavra isolada não contém, por si só, todo o acontecimento de sentido. Assim, ao discutir as expressões de Pilar, as crianças não estavam apenas aprendendo vocabulário. Estavam entrando em contato com modos de dizer, com uma voz narrativa, com uma personagem e com uma forma particular de construir sentidos. Essa dimensão dialógica esteve presente durante todo o projeto.

A leitura compartilhada era constantemente interrompida por perguntas, comentários, lembranças e associações. As crianças falavam sobre a história, mas também falavam a partir dela. Essa diferença é fundamental. Quando uma criança relaciona uma árvore mencionada no livro à árvore que existe em sua casa, ela não está simplesmente "saindo do assunto". Está produzindo uma resposta ao texto a partir de sua posição singular no mundo. A leitura, nesse caso, não se fecha na obra. Ela abre caminhos para outras palavras.

Um dos episódios que melhor evidencia esse movimento ocorreu durante a leitura dos capítulos que apresentavam diferentes árvores.

Após a leitura, as bolsistas apresentaram imagens e informações sobre árvores como sumaúma, acerola, limoeiro, tangerineira, mangueira, pitangueira e goiabeira. Em seguida,

propuseram uma saída pelo pátio da escola para observar as árvores existentes naquele espaço.O relato das bolsistas registra: "Na sequência, saímos com as crianças pelo pátio da escola explorando as árvores - algumas frutíferas outras não - que lá tem. Encontramos pitangueira, pau brasil, goiabeira e um flamboyant."

O movimento é significativo porque a árvore, inicialmente encontrada como elemento da narrativa, passa a ser reconhecida no espaço concreto da escola.

A criança que lê sobre uma goiabeira e depois encontra uma goiabeira no pátio não apenas amplia uma informação. Ela reorganiza sua relação com o espaço que habita.

O texto literário passa a iluminar aspectos do mundo que anteriormente poderiam não ter recebido a mesma atenção.

A experiência também aconteceu no sentido inverso: aquilo que as crianças já conheciam passou a participar da compreensão do texto. As bolsistas perguntaram quais árvores estavam presentes nas casas das crianças, nas casas de familiares e em outros espaços que frequentavam. As respostas foram numerosas. As crianças falaram sobre seus quintais, árvores próximas à escola e espécies que conheciam. Também compartilharam suas árvores favoritas. Aqui, novamente, a leitura não se apresenta como movimento unilateral do texto para o leitor. Há uma circulação de sentidos entre obra e experiência. A literatura provoca a lembrança da árvore conhecida; a árvore conhecida retorna para a leitura e modifica a relação da criança com aquilo que está sendo narrado. É possível reconhecer, nesse movimento, aquilo que Bakhtin (2011) discute ao pensar a atividade estética: a experiência com o outro não se encerra na identificação. Há um movimento de aproximação e retorno ao próprio lugar.

A criança aproxima-se do mundo da personagem, mas retorna ao seu próprio mundo trazendo consigo um novo modo de percebê-lo. Por isso, a atividade realizada no pátio não deve ser compreendida apenas como uma "atividade interdisciplinar"

derivada do conteúdo do livro. Ela constitui parte da própria experiência estética de leitura, pois permite que aquilo que foi vivido na relação com a obra produza novas formas de olhar para o mundo. Ao final, as crianças construíram uma lista de suas árvores frutíferas favoritas. Mais uma vez, a linguagem escrita nasce da experiência vivida durante a leitura.

2.3 A queimada: quando uma palavra muda de sentido

Entre os episódios registrados pelas bolsistas, o trabalho realizado a partir do capítulo "Terra Arrasada" constitui um dos momentos mais expressivos para compreender a dimensão dialógica e estética da experiência. Após a leitura do capítulo, Gabriella e Lisa propuseram uma atividade de escuta. As crianças fecharam os olhos e ouviram dois áudios. O primeiro havia sido retirado de um vídeo de uma queimada; o segundo reunia sons de uma floresta saudável, como pássaros, vento e água de um rio. Inicialmente, as crianças não sabiam a origem dos sons. Depois do primeiro áudio, algumas o descreveram como "relaxante", chegando a associá-lo ao som da chuva.

Esse momento poderia ser interpretado rapidamente como uma compreensão equivocada. Preferimos, entretanto, olhar para ele como um acontecimento de linguagem e de produção de sentidos. Naquela situação concreta, diante de um som ainda não identificado, "relaxante" constituía um enunciado situado. A palavra expressava a avaliação das crianças a partir do que haviam percebido naquele instante. Depois da escuta do segundo áudio, as crianças passaram a demonstrar preferência pelos sons da floresta. Em seguida, desenharam aquilo que imaginavam estar por trás dos áudios. Só então as bolsistas apresentaram os vídeos correspondentes e perguntaram novamente como se sentiam.

É nesse momento que acontece o deslocamento mais significativo: a palavra "relaxante" transforma-se em "dó, aflição e dor". Não se trata apenas de uma troca vocabular. O acontecimento mudou. A relação entre a palavra e aquilo que ela nomeava foi

transformada pela nova experiência visual e pelo diálogo estabelecido em torno dela. A palavra inicial não precisa ser apagada como erro; ela passa a integrar uma cadeia de sentidos modificada pela interação. Aqui, a formulação de Volóchinov (2019) acerca da relação entre palavra e situação extraverbal oferece uma chave importante. O sentido do enunciado não se reduz à sua forma verbal. Ele envolve a situação, os interlocutores, as avaliações sociais e aquilo que é compartilhado naquele acontecimento. A palavra "relaxante", portanto, não possuía um sentido fixo que pudesse ser simplesmente classificado como certo ou errado. Seu sentido se transformou quando se transformou a situação de compreensão. O que inicialmente era percebido como um som agradável passou a ser compreendido como manifestação de uma floresta em destruição. O deslocamento também pode ser compreendido como experiência estética. A imagem da queimada permitiu às crianças retornar àquilo que haviam ouvido desde outro lugar. O que fora apenas som passou a ser percebido em relação a uma situação concreta. A experiência produziu, portanto, uma nova resposta. E essa resposta não foi imposta pelas bolsistas. Ela foi construída pelas crianças no próprio processo de interlocução.

É justamente por isso que esse episódio ocupa lugar central em nossa análise. Ele mostra que uma prática de leitura literária pode produzir deslocamentos no modo como as crianças percebem e significam o mundo, não porque o professor transmite previamente um significado correto, mas porque cria condições para que diferentes sentidos entrem em relação. A experiência estética, nesse caso, não está apenas no livro. Ela se amplia no encontro entre palavra, som, imagem, memória, interlocução e mundo.

3 Ler com o outro: a interação discursiva como princípio do projeto

Ao longo das intervenções, percebemos que a leitura compartilhada funcionava como eixo para diferentes práticas de linguagem. A leitura de cada capítulo desencadeava conversas; as conversas conduziam a novas perguntas; as perguntas provocavam escritos, desenhos, listas, observações e novas leituras. Esse movimento pode ser representado como uma alternância contínua entre ler, falar, escutar, escrever, observar e voltar a ler. Por isso, a afirmação presente no texto original — "trazer sentido para o lido, a partir do vivido" — sintetiza de maneira particularmente precisa o princípio que orientou a proposta. O vivido, contudo, não deve ser compreendido como algo puramente individual. As experiências das crianças tornavam-se matéria de linguagem quando compartilhadas com os colegas, com as bolsistas e com as professoras. É nesse ponto que a noção de interação discursiva ganha centralidade. A palavra de uma criança provocava outra palavra. Uma lembrança trazia outra lembrança. Uma resposta modificava a pergunta seguinte. Uma observação realizada em um grupo era retomada por outro. A leitura foi, assim, organizada como uma cadeia de respostas. Essa compreensão também modifica nosso modo de olhar para o trabalho das bolsistas. Elas não ocupavam apenas o lugar de quem "explica" a obra. Atuavam como mediadoras de uma situação de interlocução, planejando condições para que as crianças pudessem falar, escutar, observar, registrar e produzir sentidos.

A própria organização coletiva do PIBID contribuiu para isso. As bolsistas precisavam dialogar entre si, retomar o trabalho das colegas e dar continuidade ao que havia sido construído anteriormente. O princípio dialógico, portanto, não estava apenas na relação professora-criança ou leitor-obra. Ele atravessava a própria organização do trabalho pedagógico.

Palavras finais: Entre arte e vida, a responsabilidade da experiência literária

Ao retomarmos os diferentes episódios, percebemos que a literatura esteve constantemente atravessada pela vida. O diário aproximou a narrativa da escrita das crianças. As árvores fizeram com que o mundo narrado fosse reencontrado no pátio da escola. As palavras de Pilar provocaram discussões sobre a linguagem. A queimada transformou uma experiência sonora em uma experiência de percepção e avaliação. Nenhum desses acontecimentos estava simplesmente "fora" da leitura. Eles constituíram a própria experiência de leitura. É nesse sentido que a reflexão de Bakhtin (2011), em "Arte e responsabilidade", torna-se particularmente fecunda. Para o autor, arte e vida não devem permanecer como campos separados; aquilo que é vivenciado e compreendido na arte deve encontrar resposta na vida.

Não se trata, novamente, de atribuir à literatura uma função moralizante. A responsabilidade aqui diz respeito à posição do sujeito diante daquilo que vive e compreende. No episódio da queimada, por exemplo, não seria adequado afirmar que a atividade "ensinou uma lição" às crianças. O que ocorreu foi mais complexo. Uma situação estética produziu um deslocamento na percepção, que se materializou em novas palavras: "dó, aflição e dor". A resposta das crianças é parte da experiência.

Da mesma maneira, quando uma criança reconhece uma pitangueira no pátio depois de encontrá-la no livro, não está simplesmente demonstrando que aprendeu o nome de uma árvore. Está produzindo uma nova relação entre literatura e espaço vivido. A leitura, nesse sentido, participa da constituição de modos de olhar. E é justamente por isso que consideramos importante não reduzir a experiência literária a uma sequência metodológica. O que se produz em uma experiência estética não pode ser inteiramente antecipado pelo planejamento. Planejamos a leitura

dos capítulos, os diários, as imagens, os áudios, as perguntas e as atividades. Mas não planejamos que uma criança chamaria o som da queimada de "relaxante", nem que posteriormente essa palavra seria deslocada para "dó, aflição e dor". Não planejamos quais árvores seriam lembradas, quais histórias pessoais seriam compartilhadas ou quais relações as crianças estabeleceriam entre a narrativa e seus próprios espaços.

O planejamento criou condições para o acontecimento; a interação produziu caminhos que não estavam completamente dados de antemão. Essa talvez seja uma das aprendizagens mais importantes da experiência para a formação das futuras professoras: trabalhar com literatura exige planejamento, mas também disponibilidade para escutar aquilo que emerge do encontro entre a obra e os leitores.

Ao reconstruirmos a experiência de leitura de *Diário de Pilar na Amazônia*, percebemos que aquilo que inicialmente poderia ser apresentado como um projeto de leitura literária longa constituiu, na realidade, uma experiência coletiva de produção de sentidos.

A obra foi o ponto de partida, mas não permaneceu confinada ao livro. Ela se expandiu para os diários produzidos pelas crianças, para as árvores observadas no pátio, para as palavras inventadas por Pilar, para as conversas, os desenhos, as listas, os sons e as imagens. Nesse movimento, ler significou também falar, escutar, lembrar, observar, escrever e responder.

As contribuições de Bakhtin e Volóchinov possibilitaram compreender que esses acontecimentos não são elementos acessórios da leitura. A interação constitui o próprio espaço em que os sentidos se produzem. O enunciado nasce em uma situação concreta, orienta-se para o outro e participa de uma cadeia de respostas. A experiência estética, por sua vez, não se encerra na contemplação da obra, mas pode provocar deslocamentos no modo como o sujeito retorna à sua própria vida e ao mundo que o cerca.

O episódio da queimada tornou especialmente visível esse movimento. A transformação de "relaxante" em "dó, aflição e dor" não representa apenas uma mudança de vocabulário. Ela

materializa uma mudança na relação da criança com aquilo que escutava e, posteriormente, via. A palavra se modificou porque o acontecimento de compreensão se modificou.

As árvores produziram outro movimento semelhante. O que aparecia na narrativa retornou ao espaço da escola e, ao ser reencontrado pelas crianças, ganhou novos sentidos. A literatura tornou-se uma forma de olhar novamente para aquilo que já estava presente no cotidiano.

Os diários, por sua vez, constituíram espaços concretos de resposta. Neles, as crianças puderam registrar o encontro com a obra e transformar a experiência vivida em linguagem. Desse modo, entendemos que a leitura literária compartilhada pode constituir-se como acontecimento dialógico quando cria condições para que a palavra do outro provoque respostas e para que essas respostas tenham lugar na experiência escolar. Não se trata de abandonar o trabalho sistemático com a linguagem, mas de compreendê-lo dentro de uma experiência em que leitura, oralidade e escrita estejam vinculadas a sujeitos concretos e a situações significativas.

A experiência também nos devolve uma questão para a formação docente: que espaço temos criado, em nossas práticas, para aquilo que não estava previsto?

Talvez seja justamente nessa abertura que a literatura encontre uma de suas maiores potências educativa. Não porque ofereça respostas prontas para a vida, mas porque coloca sujeitos em relação com outras palavras, outros mundos e outras possibilidades de olhar.

Ao final do projeto, não foram apenas as crianças que leram uma obra. Nós também fomos interpeladas pelas formas como elas leram, ouviram, falaram, imaginaram e responderam. E é nesse movimento de respostas — entre obra, crianças, bolsistas, professoras e mundo — que compreendemos a leitura literária como uma experiência em que arte e vida podem encontrar

unidade na responsabilidade de cada sujeito diante daquilo que vivencia e compreende.

Referências

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Estética da criação verbal.* Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática.* São Paulo: Contexto, 2014.

GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2004.

LINS E SILVA, Flávia. *O diário de Pilar na Amazônia*. Ilustrações de Joana Penna. São Paulo: Pequena Zahar, 2023.

VOLÓCHINOV, Valentin. A palavra na vida e a palavra na poesia: para uma poética sociológica. In: VOLÓCHINOV, Valentin. *A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas.* Organização, tradução, ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019.

ENTRE FORÇAS CENTRÍPETAS E CENTRÍFUGAS: LINGUAGEM, NORMA E LEGITIMAÇÃO NA POLÍTICA NACIONAL DE LINGUAGEM SIMPLES

Luyza Tomaz FERNANDES[13]
Anna Júlia Camargos PENNISI[14]

A linguagem constitui uma dimensão fundamental das relações sociais e, particularmente, das relações estabelecidas entre sujeitos e instituições. Em contextos institucionalizados, determinados modos de dizer não apenas circulam, mas são reconhecidos, autorizados e regulados a partir de posições sociais e relações de poder. Nessa perspectiva, discutir a linguagem implica também questionar os processos pelos quais determinadas formas linguísticas passam a ser compreendidas como legítimas, adequadas ou desejáveis em uma determinada esfera social a partir de reflexões orientadas pelo Círculo de Bakhtin e as movimentações políticas.

As movimentações políticas são formas de manifestação do espírito subjetivo com a finalidade de reverberar na materialidade as suas práticas. Em outras palavras, os arbítrios humanos, em contingência, se unem ou divergem em relação a determinados pontos com um fundamento específico: enxergar na realidade concreta aquilo que compreendem como o projeto de futuro.

[13] Licenciada em Letras pela Universidade Federal de Uberlândia. Mestranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia. Bolsista do programa de apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES)

[14] Mestra em Direito pela Universidade Federal de Uberlândia. Doutoranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia e doutoranda em Direito pela Universidade Federal de Minas Gerais.

A princípio com o pensamento, este tão essencialmente etéreo, inefável, reflexo de cruzamentos diversos e inquietos dos sujeitos com as suas próprias historicidades, o pensamento político não é além de um produto complexo das vontades reais e imaginárias performadas por sujeitos que, de um modo ou outro, tentam exercer domínio.

Domínio este é atravessado inexoravelmente por uma polarização diglóssica acerca da linguagem, como argumenta Signori (2006). A autora ilumina a necessidade de inversão da lógica de legitimação fundamentada essencialmente na norma, indicando que a aparente e ilusória "estabilidade linguística" se constitui também pela identificação e regulamentação dos usos que dela se afastam.

É neste movimento centrifugo que antagoniza com a força centrípeta dominante homologizante, monológica, esta produzida em um universo acadêmico que segundo a autora Mello (2023) é monocultural, monológico e monolinguístico praticando uma indiferença às vidas concretas, como reiteramos se trata de uma relação a determinados pontos com um fundamento específico: enxergar na realidade concreta aquilo que compreendem como o projeto de futuro.

É a partir desse deslocamento que propomos pensar a linguagem no âmbito do Judiciário enquanto instituição que se enquadra no que Signori (2006) constitui como agencias de letramento, um espaço instituição de produção e reprodução de práticas letradas.

Conforme Signori (2006), a legitimidade de determinadas formas linguísticas está relacionada às posições sociais ocupadas pelos sujeitos e às relações de autoridade estabelecidas em determinado coletivo, torna-se pertinente questionar de que maneira uma instituição como o Judiciário participa da produção e da legitimação de determinados modos de dizer ao mobilizar por exemplo o Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa (VOLP) e o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, promulgado pelo Decreto nº 6.583, de 29 de setembro de 2008.

O processo judicial, nesse contexto, não constitui apenas um espaço de circulação de discursos, mas também uma instância institucionalmente autorizada a produzir, organizar e validar sentidos acerca da própria linguagem. Deste modo refletimos acerca da vida social da obra, continuidade dos acontecimentos estéticos e éticos para além de sua criação.

Essa perspectiva adquire particular relevância quando relacionada à institucionalização da Lei nº 15.263, de 2025, chamada comumente de "lei da linguagem simples", no âmbito do Poder Judiciário. A proposta de tornar a comunicação pública mais acessível, reduzindo o emprego de terminologias técnicas e construções frasais que dificultam a compreensão dos textos jurídicos pelo cidadão, apresenta-se, em princípio, como uma iniciativa de democratização do acesso à informação.

Entretanto, a institucionalização dessa proposta também suscita uma questão de outra ordem: ao estabelecer parâmetros para aquilo que deve ser compreendido como uma linguagem mais simples, acessível ou adequada, não se estaria produzindo, simultaneamente, uma nova forma de legitimação linguística pela norma?

A questão torna-se ainda mais significativa quando se considera que o cidadão, embora apresentado como destinatário central das políticas de simplificação da linguagem, nem sempre ocupa a posição de agente na definição dos critérios que determinam o que deve ser considerado compreensível, adequado ou legítimo. Retoma-se, nesse ponto, a reflexão de Signori acerca do "estatuto de interlocutor autorizado naquele coletivo" (p. 171), uma vez que as posições institucionais ocupadas pelos sujeitos interferem diretamente nas possibilidades de participação, reconhecimento e legitimação de seus dizeres.

A institucionalização da linguagem simples, embora se apresente como uma política de democratização da comunicação pública, também pode ser compreendida como um processo de

produção de critérios institucionais acerca do que deve ser reconhecido como linguagem clara, adequada e compreensível, recolocando em questão as relações entre linguagem, norma, autoridade legitimada pela comunidade e legitimidade.

O processo de canalização do pensamento para a materialidade concreta tem um suporte idealmente material. Seria então o processo jurídico que culmina na Lei nº 15.263, de 2025, um modo que a norma encontra de materializar de forma concreta um suporte idealmente material deste conteúdo, este por sua ver discutido por Mello (2023) que retoma Bakhtin ao elucidar que sendo o princípio do acabamento estético de um conteúdo, este ético-cognitivo, um centro de valor humano e de mundo (p.43)

O que o precede, o seu projeto de futuro, as condições de poder que transcendem o processo dialógico, todos os fatores que atravessam o processo de significação corroboram para a conformação final daquilo que se pretende propor. Para Lukács por exemplo dito de outro modo é tarefa do escritor justamente trazer à tona essa profundida ocultada na superfície lisa e multicolorida dessa ilusão coletiva que chamamos erroneamente de realidade".

É por isso que, dos movimentos políticos, retiramos o papel da linguagem e a sua expressão como dialógica; os processos discursivos de significações e atribuição de sentidos translinguísticos; a capacidade de integrar o subjetivismo com o objetivismo na concretude de uma maneira dialética; as tensões entre o que é oficial e o que é cotidiano na compreensão de poder.

A transformação de futuro parte destes modelos primários de extrapolação do cognoscitivo daquele espírito subjetivo que invocamos em primeiro lugar. É necessário reivindicarmos, portanto, segundo Mello (2023) nos desprendermos das posições individualizadas, já que a maré comparada a nosso minúsculo corpo humano é desproporcional sem que nos deixemos repousar nesse estado alienado das coisas.

E como podemos identificar as formas enunciativas que tomam parte do avultamento subjetivo para que ele se torne obreiro da materialidade de um projeto de futuro que se propõe

utopicamente na política (assim como todos os movimentos o fazem)? Qual é o ponto de cumeada das apresentações mais internas dos suplícios do pensamento? Onde se fazem os comícios do espírito? No absoluto; na arte.

Referências

MELLO, M. B. de. O autor-pesquisador como princípio ideológico da forma: ética, estética e conhecimento nas ciências humanas. *In*: LOPES, Ana Lúcia Adriana Costa e; NEVES, Liliane; MELLO, Marisol Barenco de (org.). *Isto não é um livro de metodologia*: a escritura de pesquisa como ato ético e estético. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. p. 37-72.

SIGNORI, I. A questão da língua legítima na sociedade democrática: um desafio para a Linguística Aplicada Contemporânea. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*, São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 169 - 190.

NO BOSQUE, OS LIVROS ESTAVAM ENTRE NÓS: LITERATURA, EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E RESPONSABILIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE

Lilane Maria de Moura CHAGAS[15]
Rosiane Pinto MACHADO[16]

Resumo

Este texto nasce de uma experiência estética de leitura realizada no bosque da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), envolvendo crianças de 2 e 3 anos do Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI) e estudantes da disciplina Literatura e Ensino, do Curso de Pedagogia. A experiência foi construída a partir do encontro entre criança, livro e adulto, denominado por Yolanda Reyes (2017) de "triângulo amoroso", e buscou criar um espaço-tempo de leitura compartilhada, articulando literatura, natureza e formação docente. Tomamos essa experiência como acontecimento para refletir sobre a dimensão social da palavra e da criação estética, em diálogo com Volóchinov (2019), especialmente com sua compreensão da palavra como acontecimento de interação, e com Bakhtin (2011), no que se refere à relação entre arte, vida e responsabilidade. A narrativa evidencia que a experiência literária não se reduz ao contato individual com o livro, constituindo-se nas relações entre vozes, corpos, palavras, espaços, leitores e mediadores. Ao aproximar crianças e estudantes em uma mesma experiência estética, o bosque se constituiu como espaço de encontro e formação, no qual ler, escutar, olhar e responder fizeram

[15] Professora Titular da Universidade Federal de Santa Catarina. Lider do Núcleo de Alfabetização e Ensino da Lingua Portuguesa (NEPALP) Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Infância, Literatura e Educação (GEPILED). E-mail: lilanemoura@gmail.com

[16] Professora Doutora de Educação Infantil. Pesquisadora do NEPALP e GEPILED. E-mail ane_machado2010@hotmail.com

parte de um acontecimento compartilhado. A reflexão aponta para a importância de experiências literárias na formação inicial de professores que não apenas ensinem sobre literatura, mas possibilitem vivenciá-la como arte, linguagem e experiência que convoca à responsabilidade diante do outro.
Palavras-chave: Literatura infantil. Experiência estética. Formação docente. Mediação literária. Responsabilidade.

Introdução

Há encontros que começam antes mesmo de uma palavra ser dita. Talvez este seja um dos sentidos mais profundos de uma experiência literária com crianças pequenas: antes da leitura alfabética, há o corpo que se aproxima, a mão que toca o livro, o olhar que procura o rosto de quem lê, a voz que inaugura uma história. No bosque da Universidade Federal de Santa Catarina, em determinado momento do semestre 2024.2, livros foram dispostos entre árvores, sombras e caminhos. Crianças pequenas chegaram. Estudantes de Pedagogia se aproximaram. Alguns livros foram escolhidos pelas mãos das crianças; outros foram apresentados pelas mãos dos adultos. Vozes começaram a contar histórias. Olhares transitavam entre páginas, imagens e rostos. Havia quem permanecesse junto a uma leitura, quem se deslocasse para outra, quem observasse de perto, quem tocasse o livro, quem escutasse em silêncio. A leitura acontecia. É dessa cena que nasce este texto.

A experiência que aqui narramos foi realizada no âmbito da disciplina Literatura e Ensino, componente curricular obrigatório do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina, oferecida na quarta fase do curso. A disciplina integra o conjunto de componentes da área de Linguagem do Departamento de Metodologia de Ensino e tem como foco, entre outros aspectos, o estudo da literatura para a infância como forma de arte, os gêneros

literários, as relações entre texto e ilustração, a educação para as relações étnico-raciais e proposições para o trabalho com a literatura na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Mais do que apresentar conteúdos sobre literatura, a disciplina busca criar condições para que os estudantes se aproximem da experiência literária, ampliem seu repertório leitor e compreendam a complexidade do trabalho de mediação. Interessa-nos, assim, formar professores que conheçam obras, autores e modos de composição, mas que também tenham vivido experiências de leitura capazes de mobilizar sensibilidade, imaginação, escuta e pensamento.

Essa perspectiva está articulada a um trabalho coletivo de ensino, pesquisa e extensão desenvolvido há anos na UFSC. A aproximação entre universidade e Núcleo de Desenvolvimento Infantil acontece, em diferentes ações, desde 2011, por meio do Projeto de Extensão Infância e Literatura: experiência estética e formação de pequenos leitores, voltado à relação entre infância e literatura, às práticas de mediação literária e à constituição de comunidades leitoras. Essa experiência se articula também às pesquisas e ações desenvolvidas no Grupo de Estudos e Pesquisas Infância, Literatura e Educação (GEPILED) e a outros grupos e projetos que, na universidade, têm construído espaços de encontro entre literatura, infância e formação docente.

É nesse contexto que a experiência do bosque ganha sentido. Ela não foi uma atividade isolada nem uma saída da sala de aula simplesmente para ocupar outro espaço. Foi pensada para colocar em relação crianças, estudantes, livros e um espaço de natureza, criando condições para que a literatura pudesse ser vivenciada como acontecimento estético. A pergunta que atravessa essa experiência é aparentemente simples: o que acontece quando crianças pequenas, livros e adultos se encontram para ler? Mas ela se amplia quando olhamos para a formação docente: o que os futuros professores aprendem quando não apenas estudam a mediação literária, mas vivem uma situação concreta de encontro

com crianças e livros? E o que fazemos, em nossa vida e em nossa formação, com aquilo que vivenciamos e compreendemos na arte?

Para pensar essas questões, colocamos em diálogo três referências que nos ajudam a olhar a experiência por diferentes ângulos. Yolanda Reyes (2017), em "O triângulo amoroso", apresenta a leitura na primeira infância como um trabalho de parceiros entre criança, livro e adulto. Valentin Volóchinov (2019), em "A palavra na vida e a palavra na poesia", permite compreender a palavra como acontecimento social, inseparável da situação concreta em que se realiza e das relações entre os participantes. Mikhail Bakhtin (2011), em "Arte e responsabilidade", desloca nossa reflexão para a relação entre arte e vida, afirmando a necessidade de uma unidade que se realize na responsabilidade daquele que vivencia e compreende a experiência artística. Não buscamos aproximar esses autores pela simples semelhança de palavras ou conceitos. Interessa-nos colocá-los em diálogo a partir da experiência concreta e perguntar o que cada perspectiva nos permite enxergar nela.

O bosque, então, deixa de ser apenas o lugar onde uma atividade aconteceu. Torna-se parte do acontecimento. E é nesse sentido que a imagem que atravessa o texto ganha força: no bosque, os livros estavam entre nós.

1 Literatura e formação docente: antes do bosque, um convite ao encontro

A experiência que vivemos no bosque começou muito antes da chegada das crianças. Começou na sala de aula, quando os estudantes foram convidados a olhar para o livro não apenas como suporte de um texto, mas como objeto artístico, cultural e social. Começou nas conversas sobre literatura, nas leituras compartilhadas, na escolha das obras, nas perguntas sobre infância

e leitura e, sobretudo, na compreensão de que formar professores para a Educação Infantil e os anos iniciais implica também formar leitores e mediadores de literatura.

A disciplina Literatura e Ensino tem, nesse sentido, uma responsabilidade particular na formação inicial. O estudante de Pedagogia que atuará com crianças pequenas precisa compreender que a literatura não ocupa um lugar secundário na experiência infantil. Ela pode participar da constituição de repertórios simbólicos, da imaginação, da linguagem, da construção de sentidos e das relações que a criança estabelece consigo, com os outros e com o mundo. Por isso, procuramos articular estudo e experiência: a leitura teórica não se separa da aproximação com as obras; a análise dos livros se relaciona à vivência de situações de mediação; a discussão sobre a criança leitora se aproxima do encontro com crianças concretas. Essa concepção encontra respaldo em Antonio Candido (2011), ao compreender a literatura como direito humano, e se insere em um campo de estudos que tem ampliado as discussões sobre literatura, infância, leitura e formação.

Nessa perspectiva, a seleção das obras não pode ser uma escolha meramente instrumental. Que livros oferecemos às crianças? Que imagens de infância colocamos em circulação? Que personagens ocupam o centro das narrativas? Que vozes aparecem? Que experiências são reconhecidas? Que formas estéticas são oferecidas? No trabalho desenvolvido na disciplina, buscamos compor repertórios que escapem de narrativas simplificadas e de uma concepção empobrecida da literatura para crianças pequenas. A presença de obras de autoria negra, de representações negras e indígenas, de diferentes gêneros, de livros de imagem, de poesia, de narrativas com diferentes relações entre palavra e imagem e de livros que exploram diversas materialidades participa dessa escolha.

Assim, o chamado "banquete literário" não é apenas uma reunião de livros. A metáfora expressa a intenção de oferecer diversidade, abundância e possibilidade de escolha. Os livros são

colocados em circulação para que os estudantes possam tocá-los, folheá-los, lê-los, observá-los e conversar sobre eles. Antes de convidarmos as crianças para o bosque, portanto, convidamos os próprios estudantes a experimentar uma relação mais próxima com os livros.

Uma das experiências iniciais da disciplina parte da obra Se eu fosse um livro, de José Jorge Letria e André Letria. A pergunta do livro abre espaço para outras perguntas e para respostas criativas: o que seria um livro se pudesse ser outra coisa? Que imagens, desejos e possibilidades surgem quando nos colocamos no lugar do livro? A atividade permitiu que palavras e desenhos circulassem pela sala. Os estudantes foram convidados a responder à provocação e, depois, compartilhar suas produções. Nesse movimento, o livro deixou de ser apenas aquilo que se lê e passou a ser também aquilo que provoca, pergunta, desloca e produz outras palavras. Se desejávamos que os estudantes compreendessem a literatura como experiência estética, precisávamos também criar oportunidades para que eles próprios experimentassem o que significa estar diante de um livro, ser provocado por ele e responder a ele.

A experiência do bosque nasceu, portanto, de uma concepção de formação que procura não separar o saber sobre literatura do viver a literatura.

2 O livro como convite: preparar o banquete

A escolha do repertório que seria levado ao bosque foi parte fundamental da experiência. O livro é um objeto cultural que chega à criança acompanhado de escolhas: antes de estar nas mãos do pequeno leitor, passou pelas mãos de alguém que o selecionou, organizou, ofereceu e colocou em determinado contexto. Pensar a mediação literária significa, portanto, pensar também a responsabilidade presente na constituição de um acervo. No

trabalho realizado na disciplina e nas ações do Grupo de Estudos e Pesquisa em Infância, Literatura e Educação (GEPILED), buscamos evitar uma literatura destinada às crianças pequenas que reproduza uma estética padronizada, excessivamente simplificada ou marcada por imagens redundantes. Defendemos a presença de livros que reconheçam a criança como leitora capaz de participar de experiências estéticas complexas, ainda que sua relação com a linguagem escrita não esteja vinculada à leitura alfabética.

Uma criança pequena pode ainda não decodificar letras, mas pode reconhecer uma imagem, antecipar uma narrativa, observar uma mudança de página, repetir uma palavra, acompanhar uma entonação, rir diante de uma situação, retornar a uma imagem, escolher novamente determinado livro. Pode desejar ouvir outra vez. A experiência literária não começa quando a criança aprende a ler convencionalmente; começa também nesses modos de olhar, tocar, escutar, antecipar, escolher e responder.

É por isso que o repertório escolhido para o bosque foi pensado como continuidade do banquete realizado com os estudantes. Os livros que haviam sido objeto de exploração, conversa e leitura na universidade passariam a compor outra situação, agora com crianças pequenas. Essa passagem entre dois grupos de leitores era importante: os estudantes não chegariam ao bosque como leitores completamente externos à experiência. Já haviam estabelecido algum tipo de relação com aquelas obras. Poderiam compartilhá-las a partir de uma experiência anterior, mas precisariam também se abrir ao inesperado que cada criança produziria no encontro.

É aqui que a reflexão de Reyes (2017) dialoga com a nossa proposta. A autora compreende o projeto de leitura a partir da relação entre livros, leitores e mediador. Na primeira infância, esse encontro ganha uma dimensão ainda mais intensa porque o adulto participa corporalmente da leitura: empresta voz, rosto e corpo para que a criança possa entrar na história. No bosque, esses elementos estariam juntos, mas de uma maneira que não poderia ser completamente prevista.

3 No bosque: quando os livros estavam entre nós

O bosque da UFSC é uma área verde de convivência no campus. Ali circulam estudantes, professores, servidores e moradores do entorno. Há árvores, caminhos, espaços de sombra, sons e diferentes possibilidades de permanência. Escolher esse lugar significava deslocar a experiência literária de um espaço tradicionalmente associado à aula. A literatura poderia acontecer no chão, sob uma árvore, entre um caminho e outro, acompanhada pelo canto dos pássaros, pelo movimento das folhas e pela luz que atravessava os galhos. Não queríamos, entretanto, transformar a natureza em decoração para a atividade. O espaço foi pensado como parte da situação de encontro.

Levamos os livros para o bosque e organizamos as obras de modo que pudessem ser vistas e alcançadas pelas crianças. O "banquete" ganhou outra dimensão: os livros estavam ali, disponíveis, lado a lado, esperando que alguém se aproximasse deles. Então chegaram as crianças. E a cena planejada começou a se modificar.

Há uma diferença entre imaginar uma situação de leitura e estar diante das crianças que efetivamente dela participam. No planejamento, sabemos onde os livros estarão, quem serão os mediadores e qual será o repertório. No acontecimento, entretanto, cada criança traz consigo um modo próprio de olhar, aproximar-se, escolher e permanecer. Algumas se dirigiram imediatamente aos livros. Outras observaram primeiro. Algumas se aproximaram do adulto. Outras circularam pelo espaço antes de escolher onde permanecer. Os estudantes precisaram acompanhar esses movimentos.

Não havia uma única leitura acontecendo. Havia muitas leituras. Havia a criança que olhava para o livro, a criança que olhava para o rosto do adulto, a criança que tocava uma imagem; havia o estudante que ajustava a voz, aquele que mudava de

posição para acompanhar o corpo da criança; havia o livro que permanecia aberto sobre o chão e outro que era fechado e depois novamente escolhido. A experiência alternava momentos de leitura mais individualizada e momentos de partilha coletiva. Em alguns encontros, um adulto e uma criança pareciam construir um pequeno espaço próprio de leitura. Em outros, mais crianças se aproximavam, formando uma roda provisória, móvel, que se ampliava e se desfazia conforme o interesse. O bosque comportava essa mobilidade.

É nesse movimento que a imagem do "triângulo amoroso", proposta por Reyes (2017), ganha densidade. Não se trata de um esquema fixo, mas de uma relação. A criança encontra o livro por meio de uma presença adulta, mas também modifica essa presença. O adulto escolhe o livro e inicia a leitura, mas é afetado pelo modo como a criança responde. O livro permanece o mesmo e, ao mesmo tempo, produz diferentes acontecimentos a cada leitura.

No bosque, a formulação de Reyes podia ser vista na própria dinâmica dos encontros: a criança olhava para a página e, em seguida, para quem lia; o estudante dizia uma palavra e esperava; a criança respondia com um gesto; uma imagem produzia outra reação; uma história terminava e, muitas vezes, a leitura podia recomeçar. "Outra vez" — mesmo quando não pronunciado verbalmente — aparece como desejo que atravessa muitas experiências de leitura na infância. O que estava em jogo não era apenas terminar uma história, mas sustentar a relação que a leitura havia criado.

4 A voz que conta, o corpo que lê

Se o livro estava entre nós, ele não estava sozinho. Estava acompanhado de vozes. Reyes (2017) afirma que o adulto empresta voz, rosto e abrigo para que a criança possa entrar na experiência literária. Essa formulação ajuda a perceber que, especialmente na primeira infância, a leitura não pode ser reduzida à relação entre olhos e letras. A voz dá corpo à palavra; o gesto acompanha a

narrativa; a pausa produz expectativa; a entonação marca uma mudança; o olhar estabelece uma relação; o corpo do adulto oferece proximidade; o corpo da criança responde. A experiência literária passa, assim, por uma dimensão sensível que não pode ser separada da linguagem.

Isso não significa transformar a leitura em performance ou exigir que o mediador dramatize cada história. Significa reconhecer que a palavra literária, quando compartilhada, acontece em uma situação concreta e relacional. É nesse ponto que Volóchinov (2019) permite aprofundar o olhar. Ao discutir a relação entre palavra e vida, o autor desloca a compreensão do enunciado como algo que possa ser isolado da situação em que se realiza. O sentido se constitui também no horizonte compartilhado, nos conhecimentos e avaliações que compõem a situação.

Na experiência do bosque, a palavra literária estava inscrita em uma situação particular. Não era apenas o texto impresso na página. Era o texto dito por alguém, para alguém, em determinado lugar, acompanhado de determinada entonação, em presença de uma criança que respondia corporalmente àquilo que escutava. O contexto não era exterior à leitura: participava dela. O bosque, os livros, as crianças, os estudantes, os sons, os gestos e as vozes compunham o acontecimento.

Nesse sentido, a palavra literária, ao ser compartilhada, não perde sua dimensão estética para se tornar simplesmente conversa cotidiana. O que se transforma é a situação em que ela ganha existência. A palavra poética passa pela voz; a voz encontra um corpo; o corpo encontra outro corpo; e, nesse encontro, a palavra acontece.

5 O mediador como parceiro: escutar a criança e a obra

A leitura compartilhada também desloca a própria ideia de mediação. Quando um estudante lia uma história para uma

criança, não havia apenas um emissor transmitindo um texto a um receptor. Havia uma relação constituída em torno da obra. O estudante lia; a criança escutava, olhava, movimentava-se, respondia. O livro estava no centro da relação, mas não encerrava a relação. Era justamente aquilo que permitia que uma relação acontecesse.

Por isso, a criança não deve ser pensada como alguém que simplesmente recebe a literatura. Ela participa da situação. Seu olhar, seu gesto, seu silêncio, sua aproximação ou seu afastamento integram o acontecimento. Também o estudante não é um mediador neutro. Está implicado na situação: escolheu o livro, conhece ou começa a conhecer a obra, empresta sua voz, ajusta sua leitura e responde ao que a criança faz. O acontecimento literário é construído entre participantes.

Essa percepção desloca a compreensão de mediação como simples ponte entre livro e criança. Mediar é também estar na ponte: escutar os dois lados, perceber o que acontece no intervalo, criar condições para que a obra encontre o leitor e, ao mesmo tempo, aceitar que o leitor produzirá uma resposta que não pode ser inteiramente antecipada. O mediador precisa ler a obra, mas precisa também ler o leitor. Reyes (2017) chama atenção para esse duplo trabalho quando considera que os textos de leitura do mediador não são somente os livros, mas também os próprios leitores.

Na experiência do bosque, os estudantes foram convidados a ocupar esse lugar. Cada um precisou encontrar seu modo de estar com as crianças e com os livros. Não havia uma única maneira correta de mediar. Havia princípios que orientavam a ação — a escolha cuidadosa das obras, a disponibilidade para a criança, o respeito ao seu tempo e às suas escolhas — e havia, sobretudo, a necessidade de permanecer atento ao acontecimento.

O planejamento era necessário, mas não dava conta sozinho do encontro. Planejar uma experiência literária significava também planejar condições para que o inesperado pudesse acontecer. A criança poderia escolher um livro que o adulto não escolheria,

permanecer em uma única imagem, aproximar-se de outra leitura, ouvir uma história inteira ou desejar outra. Formar mediadores não é ensinar a controlar a experiência literária, mas criar condições para que ela aconteça e desenvolver uma disponibilidade ética e estética para responder ao que acontece. É nesse sentido que Reyes (2017) situa o trabalho do mediador entre risco, disponibilidade e incerteza.

6 A responsabilidade começa na escolha

A reflexão de Bakhtin (2011) sobre arte e responsabilidade nos permite avançar para uma dimensão que atravessa o trabalho de mediação: a responsabilidade não começa somente quando abrimos um livro diante de uma criança. Ela começa antes, na escolha daquilo que será oferecido. Se compreendemos o livro como objeto cultural e a literatura como arte, selecionar obras é também assumir uma posição diante da infância.

Que livros entram no nosso banquete? Que mundos oferecemos? Quem pode se reconhecer nas histórias? Quem aparece como protagonista? Que corpos são visíveis? Que experiências são narradas? Que relações entre palavra e imagem são apresentadas? Que formas de beleza e de pensamento colocamos à disposição das crianças? Essas perguntas estavam presentes no trabalho da disciplina e nas ações coletivas desenvolvidas com o NDI e os grupos de pesquisa. A escolha do repertório buscava contemplar diversidade estética e cultural, incluindo obras que possibilitassem o contato com diferentes modos de representação e com a temática das relações étnico-raciais.

Não se trata de transformar a literatura em instrumento para ensinar diversidade. Trata-se de reconhecer que toda seleção de obras coloca determinadas vozes em circulação e deixa outras

fora daquela experiência. A curadoria do acervo é, portanto, uma forma de responsabilidade.

O mesmo pode ser dito sobre o espaço. Escolher o bosque foi uma escolha pedagógica e estética. Criamos outra relação entre literatura e ambiente. Os livros não estavam confinados às paredes da sala: estavam em contato com árvores, vento, sons e movimento. O espaço contribuía para produzir outra temporalidade. Ler ali exigia disponibilidade para permanecer, para parar, olhar e escutar. O lugar não garantia a experiência estética, mas participava das condições concretas em que ela pôde acontecer.

7 Arte e vida: o que fazemos com aquilo que vivenciamos?

É nesse ponto que o texto de Bakhtin (2011) se torna central. Ao discutir "Arte e responsabilidade", o autor critica a separação mecânica entre arte e vida. Arte e vida não são a mesma coisa, mas precisam encontrar unidade no indivíduo por meio da responsabilidade. Essa formulação nos leva de volta aos estudantes e à própria ideia de formação docente.

O que significa, para um futuro professor, viver uma experiência estética com crianças pequenas? Não significa simplesmente adquirir mais uma técnica, nem sair da atividade sabendo "como fazer uma roda de leitura". Significa ter vivido uma situação concreta na qual a literatura deixou de ser apenas conteúdo estudado e passou a constituir uma experiência compartilhada.

Não podemos afirmar que essa experiência, sozinha, determinará o modo como cada estudante atuará futuramente. Não temos elementos para afirmar uma transformação definitiva de suas práticas ou concepções. Podemos, porém, reconhecer que ela produziu uma situação formativa na qual os estudantes tiveram a possibilidade de perceber que uma criança pequena pode participar da literatura antes da leitura alfabética; que o corpo participa da leitura; que a voz importa; que a escolha do livro

importa; que o mediador precisa escutar; que o encontro não pode ser totalmente controlado.

Essas aprendizagens não se encerram no bosque. É nesse sentido que a formulação de Bakhtin sobre responsabilidade ganha força. Aquilo que vivenciamos e compreendemos na arte não deve permanecer inativo. A experiência pode voltar à vida sob a forma de perguntas: na escolha de um livro, na maneira de olhar para uma criança, na disposição de escutar, na decisão de não reduzir a literatura a instrumento, na compreensão de que oferecer literatura é também oferecer possibilidades de experiência humana. A responsabilidade, então, não é uma consequência moral adicionada à experiência estética; está implicada na própria maneira como nos colocamos diante dela.

8 Crianças e estudantes: dois grupos de leitores no mesmo acontecimento

Um dos aspectos que mais nos interessa nessa experiência é que o bosque aproximou dois grupos que normalmente ocupam lugares distintos na formação escolar: crianças pequenas e estudantes universitários. De um lado, crianças de 2 e 3 anos, em processo de constituição de suas experiências com a linguagem, os livros e a cultura. De outro, estudantes de Pedagogia, futuros professores, que estavam aprendendo a compreender teoricamente a infância, a literatura e a mediação.

No bosque, esses lugares não desapareceram. As crianças continuavam sendo crianças; os estudantes continuavam sendo estudantes. Mas ambos participaram de uma mesma situação estética. Para os estudantes, as crianças deixaram de ser apenas objeto de textos acadêmicos, exemplos em aulas ou destinatárias futuras de práticas pedagógicas. Tornaram-se interlocutoras concretas. Para as crianças, os estudantes apareceram como adultos que compartilhavam livros, palavras, imagens e tempo.

A formação acontecia no encontro. Essa dimensão é importante porque a formação de professores pode correr o risco de permanecer distante das experiências concretas das crianças. Conhecer teorias da infância é indispensável, mas não substitui a experiência de estar diante de uma criança concreta, escutá-la, observar seus modos de responder e aprender a ajustar a própria ação a essa presença. Da mesma forma, estar com crianças não substitui o estudo teórico. Por isso, defendemos uma formação em que teoria e experiência não estejam lado a lado mecanicamente: a teoria deve ajudar a perguntar melhor sobre a experiência, e a experiência deve provocar novas perguntas à teoria.

9 A literatura entre a palavra e o silêncio

Durante a experiência, nem tudo o que aconteceu foi dito. Essa talvez seja uma das características mais interessantes da leitura com crianças pequenas. Há respostas que aparecem em palavras; há respostas que aparecem em gestos, na permanência, no afastamento, no olhar. Volóchinov (2019) ajuda a pensar a relação entre o verbal e o extraverbal: a situação compartilhada participa da construção de sentidos e nem tudo aquilo que é relevante precisa ser explicitado verbalmente.

Na experiência literária, o silêncio também pode ser uma forma de participação. Uma criança que observa atentamente uma imagem não está necessariamente "sem participar". Uma criança que toca a página pode estar respondendo. Uma criança que se afasta e depois retorna pode estar construindo sua própria relação com a experiência. Para o mediador, reconhecer isso é fundamental. Se a única resposta considerada válida for a verbalização imediata, restringimos a própria experiência literária.

Ler literatura com crianças pequenas implica reconhecer diferentes modos de resposta. A palavra literária pode provocar palavra, mas pode provocar também gesto, movimento, silêncio, riso, estranhamento, aproximação. É por isso que a mediação exige

escuta e é também por isso que o corpo ocupa lugar tão importante na leitura.

10 Formar leitores é também formar mediadores

A experiência nos leva a retomar a própria finalidade da disciplina Literatura e Ensino. Formar leitores e formar mediadores não são tarefas separadas. O professor que não estabelece uma relação viva com a literatura terá dificuldade para criar condições para que seus alunos estabeleçam essa relação. Por isso, a formação inicial precisa garantir aos estudantes experiências de leitura que não sejam reduzidas ao cumprimento de conteúdos curriculares.

É necessário ler, conhecer obras, discutir critérios de seleção, estudar a história da literatura para a infância, pensar as relações entre texto e imagem e compreender as relações étnico-raciais na literatura. Mas também é necessário viver situações em que a literatura aconteça. O banquete de livros e a experiência no bosque fazem parte dessa perspectiva. O estudante experimenta a condição de leitor para, em diálogo com ela, assumir a condição de mediador. Essas posições não são excludentes: o professor continua sendo leitor; o mediador continua sendo leitor. Uma das responsabilidades da formação docente é justamente impedir que o futuro professor deixe de ser leitor quando se torna professor. A leitura não deveria desaparecer quando começa o ensino; deveria ganhar novas dimensões.

Toda experiência pedagógica contém uma tensão entre planejamento e acontecimento. Planejamos o repertório, escolhemos o espaço, organizamos os livros, pensamos os tempos de leitura e convidamos os estudantes. Mas não planejamos inteiramente aquilo que aconteceria entre as pessoas. Essa abertura não é uma falha do planejamento; é uma característica da experiência. A literatura, como a vida, não cabe completamente em roteiros.

Foi por isso que o bosque se tornou importante. Ele permitiu que a experiência tivesse espaço para acontecer sem que cada movimento precisasse ser antecipado. O espaço verde, os livros, os corpos e as crianças criaram uma temporalidade menos rígida. O encontro pôde respirar. Nesse espaço entre intenção e acontecimento, o mediador prepara, mas não controla; oferece, mas não determina; lê, mas também precisa escutar; escolhe, mas precisa acolher a escolha do outro. É justamente aí que a formação se torna mais complexa.

Considerações finais: os livros continuam entre nós

No bosque, os livros estavam entre nós. Estavam entre crianças e estudantes, entre palavra e voz, entre imagem e olhar, entre literatura e vida, entre aquilo que havíamos planejado e aquilo que o encontro produziu. Começamos este texto perguntando o que acontece quando crianças pequenas, livros e adultos se encontram para ler. A experiência nos permite responder, ainda que provisoriamente, que esse encontro produz mais do que uma situação de leitura: constitui um acontecimento no qual diferentes sujeitos participam da construção de sentidos e no qual a literatura se realiza como experiência estética compartilhada.

Reyes (2017) nos ajuda a compreender que, na primeira infância, a leitura é um trabalho de parceiros. O adulto empresta voz, rosto e corpo, mas a criança participa ativamente da experiência; o livro não é um objeto isolado, mas integra uma relação. Volóchinov (2019) permite compreender que a palavra também não existe isoladamente: ganha vida em uma situação concreta, em uma relação social, entre participantes que compartilham um horizonte e produzem sentidos a partir dele. Bakhtin (2011), por sua vez, nos convoca a pensar o que fazemos com aquilo que vivenciamos e compreendemos na arte: arte e vida não são a mesma coisa, mas podem encontrar unidade na responsabilidade daquele que vive e responde.

Essas perspectivas nos ajudam a olhar para a experiência do bosque sem transformá-la em método ou receita. Não pretendemos propor que toda experiência de literatura na Educação Infantil deva acontecer ao ar livre, nem que uma determinada organização do espaço garanta uma experiência estética. Tampouco podemos afirmar que uma única situação de leitura produzirá necessariamente leitores para toda a vida. O que podemos afirmar é a importância de criar espaços-tempos em que a literatura possa acontecer: espaços em que crianças encontrem livros diversos, possam escolher, olhar, tocar, escutar e responder; espaços em que o adulto não se coloque apenas como aquele que sabe, mas como parceiro e mediador; espaços em que futuros professores possam viver experiências de leitura antes de transformá-las em práticas pedagógicas.

A experiência do bosque também reafirma a importância de uma formação docente que articule ensino, pesquisa e extensão. O encontro entre estudantes do Curso de Pedagogia e crianças do NDI não aconteceu por acaso. É resultado de uma história coletiva de trabalho, de projetos, grupos de pesquisa e ações de formação que vêm construindo, na universidade, uma comunidade em torno da infância, da literatura e da educação. Nesse sentido, a experiência não pertence somente à disciplina; faz parte de uma construção coletiva sustentada por muitos sujeitos, histórias, pesquisas e encontros anteriores.

Os livros foram recolhidos ao final daquele encontro. O bosque permaneceu. As crianças voltaram às suas experiências cotidianas. Os estudantes retornaram à sala de aula. Mas alguma coisa daquele acontecimento continuou circulando entre nós. Talvez porque a literatura, quando encontra leitores, nunca termine exatamente quando o livro se fecha. No bosque, os livros estavam entre nós não apenas porque estavam dispostos diante das crianças, mas porque se fizeram presença no espaço entre uma voz e uma escuta, entre uma pergunta e uma resposta, entre um olhar

e outro, entre aquilo que uma obra oferece e aquilo que cada leitor pode construir com ela. A literatura passa, circula, encontra, convoca. E formar leitores e mediadores é também assumir a responsabilidade de oferecer palavras, imagens e mundos sem pretender controlar inteiramente o que cada encontro poderá produzir.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. Arte e responsabilidade. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal.* 6. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011. p. XXXIII-XXXIV.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. *Vários escritos.* 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul; São Paulo: Duas Cidades, 2011.

LETRIA, José Jorge; LETRIA, André. *Se eu fosse um livro.* Lisboa: Pato Lógico, 2011.

REYES, Yolanda. O triângulo amoroso. In: LIMA, Érica; FARIAS, Fabíola; LOPES, Raquel (org.). *As crianças e os livros:* reflexões sobre a leitura na primeira infância. Belo Horizonte: Fundação Municipal de Cultura, 2017. p. 46-51.

VOLÓCHINOV, Valentin N. A palavra na vida e a palavra na poesia: para uma poética sociológica. In: VOLÓCHINOV, Valentin N. *A palavra na vida e a palavra na poesia:* ensaios, artigos, resenhas e poemas. Organização, tradução, introdução e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019. p. 59-108.

A VISITA AO MUSEU COMO ACONTECIMENTO DIALÓGICO: MEDIAÇÃO, ÉTICA E RESPONSABILIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Leliane Regina ORTEGA[17]

Resumo

Este trabalho discute a circulação, a mediação e a recepção de obras artísticas em visitas de professores e estudantes da Educação Básica a museus, com base na perspectiva dialógica dos estudiosos do Círculo de Bakhtin. Parte-se do pressuposto de que a obra não encerra seus sentidos no ato da criação: como produção sígnica e ideológica, atualiza-se no encontro com interlocutores historicamente situados. Nessa perspectiva, a mediação cultural e educativa não é neutra, pois produz condições materiais e simbólicas para a relação entre público e obra e, por isso, implica responsabilidade ética de professores, mediadores, curadores e instituições. O objetivo é compreender a visita escolar ao museu como acontecimento dialógico, discutindo de que modo as condições de preparação, encontro e desdobramento da visita interferem na recepção da obra. Metodologicamente, desenvolve-se uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e reflexiva, organizada em torno de três momentos: a preparação da visita, a experiência diante da obra e sua retomada posterior no espaço escolar. Conclui-se que a mediação não deve ser compreendida como transmissão de um sentido previamente estabelecido, mas como produção de condições para a compreensão ativa e responsiva do estudante. Professor, estudante, mediador e instituição assumem, assim,

[17] Doutora em Letras. Assessora pedagógica de Língua Portuguesa na Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED). E-mail: leliortega@gmail.com

posições singulares e não substituíveis na experiência estética, respondendo eticamente ao outro e à obra a partir de seus lugares históricos e sociais.

Palavras-chave: Concepção dialógica da linguagem. Museu. Mediação. Recepção.

Introdução

No contexto escolar, a experiência estética enfrenta o desafio de superar concepções meramente contemplativas, ilustrativas ou instrumentais da arte. Na Educação Básica, a visita a museus e espaços culturais pode ser reduzida ao cumprimento de uma atividade curricular ou a um passeio recreativo, sem integração efetiva ao processo formativo. A partir do pensamento bakhtiniano, porém, a obra de arte não detém um sentido absoluto a ser passivamente decodificado. Ao contrário, a responsabilidade ética da educação diante da obra consiste em criar condições para que o estudante possa desenvolver uma atitude própria, situada e responsiva.

Uma vez elaborada, a obra de arte não se esgota no gesto de seu autor. Ela ingressa em uma esfera de circulação na qual é vista, lida, comentada, reproduzida, ensinada e reinterpretada por sujeitos situados em condições históricas e sociais distintas das de sua produção. Destarte, compreendida como enunciado, a obra pressupõe destinatários e respostas e se insere em horizontes apreciativos que atualizam seus sentidos sem esgotá-los.

Assim sendo, a escolha do museu como espaço de análise decorre de sua função na preservação, exposição e circulação de obras que passam a integrar novos contextos de recepção. Logo, quando a escola conduz estudantes a esse espaço, articulam-se ao menos duas instâncias de mediação: a institucional, constituída pela curadoria, museografia e ação educativa; e a pedagógica, realizada pelo professor antes, durante e depois da visita. Essa articulação implica a responsabilidade ética de criar condições para

que a obra seja efetivamente encontrada, interrogada e respondida pelo estudante.

A visita escolar ao museu não corresponde à simples transferência do ensino para outro espaço, mas constitui uma situação de interação na qual se articulam sujeitos, discursos, temporalidades e posições valorativas. A obra é reinscrita em uma nova cadeia de relações, da qual participam o olhar do estudante, o projeto pedagógico do professor, a proposta curatorial, a atuação do mediador e os discursos institucionais.

A pertinência desse estudo também se relaciona às diretrizes da Política Nacional de Educação Museal (PNEM). A PNEM 2025 enfatiza o diálogo, a participação e a construção compartilhada entre museus e sociedade, perspectiva que desloca a relação com a escola de uma visitação meramente técnica para uma experiência educativa articulada. Nesse contexto, interessa compreender como a mediação pode favorecer formas ativas de recepção e participação dos estudantes, preservando as especificidades do espaço museal e do trabalho pedagógico.

A perspectiva dialógica dos estudiosos do Círculo de Bakhtin (Bakhtin 2010[1979], 2012[1919-1921]; Volochínov 2017[1929], 2013[1930]; Medviédev 2012[1928]) oferece fundamentos para essa compreensão. Aplicada à experiência estética, essa concepção permite superar a ideia de que a obra possui um significado único a ser transmitido ao visitante.

Assim, este artigo tem como objetivo compreender a visita escolar ao museu como acontecimento dialógico de circulação, mediação e recepção da obra artística, com ênfase na responsabilidade ética de professores, estudantes, mediadores e instituições na produção das condições de encontro com a arte.

O artigo organiza-se em quatro movimentos principais: inicialmente, apresenta os conceitos do Círculo de Bakhtin mobilizados na discussão; em seguida, explicita o percurso metodológico; posteriormente, reflete sobre a relação entre museu,

escola e mediação em três momentos da visita; por fim, discute as posições responsivas de professor, mediador e estudante e sintetiza a mediação como prática ético-estética.

1 A obra artística como acontecimento dialógico

Os estudiosos do Círculo de Bakhtin dedicaram-se à compreensão do ser humano em sua dimensão social, considerando que sua constituição se realiza nas relações estabelecidas com o outro e mediadas pela linguagem. Nessa perspectiva, o sujeito não se constitui de maneira isolada, uma vez que suas ideias e posicionamentos se formam no contato com outras vozes e discursos. Bakhtin afirma que "a nossa própria ideia nasce e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros, e isso não pode deixar de encontrar o seu reflexo nas formas de expressão verbalizadas do nosso pensamento" (Bakhtin, 2010[1979], p. 298). A linguagem, portanto, constitui o espaço no qual os sujeitos se encontram, confrontam posições, respondem a discursos anteriores e produzem novos sentidos.

Essa compreensão implica reconhecer que as relações sociais e os processos de interação não estão dissociados do movimento histórico da língua. A esse respeito, Volochínov (2013[1930], p. 157) afirma: "A língua não é de modo algum um produto morto, petrificado, da vida social: ela se move continuamente e seu desenvolvimento segue aquele da vida social.", portanto, compreendida em sua dimensão social, encontra-se em permanente movimento, acompanhando as transformações das relações humanas e das situações concretas de interação.

Nessa direção, toda produção discursiva pressupõe relações entre sujeitos socialmente situados. A enunciação não se realiza de forma abstrata ou independente das condições sociais que a constituem, pois "a enunciação é produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados" (Bakhtin e Volochínov,

2009[1929], p. 127). A existência de interlocutores, portanto, é constitutiva do processo enunciativo, uma vez que todo dizer se orienta para alguém e se insere em uma situação concreta de comunicação. Essa perspectiva permite ampliar a compreensão da obra artística, pois, enquanto produção humana situada histórica e socialmente, também se constitui em relação com outros discursos, valores, sujeitos e formas de compreensão.

Com efeito, os discursos produzidos pelos sujeitos encontram-se atravessados pelos dizeres e posicionamentos de outros, de modo que a constituição do sujeito está diretamente relacionada à alteridade. Para Bakhtin (2010[1979]), diálogo e alteridade são fundamentais para a constituição da subjetividade, uma vez que o *eu* se constrói na relação com aquilo que lhe é exterior. Nesse processo, a consciência se constitui a partir do contato com outras consciências, pois "[...] como o corpo se forma inicialmente no seio (corpo) materno, assim a consciência do homem desperta envolvida pela consciência do outro" (Bakhtin, 2010[1979], p. 374). Desse modo, a consciência não pode ser compreendida como uma instância exclusivamente interior, visto que sua formação se vincula às relações sociais e aos processos de interação mediados pela linguagem.

Conforme Ponzio, para Bakhtin, "A alteridade se encontra no interior do sujeito, do eu, que é o mesmo diálogo, relação eu-outro" (Ponzio, 2012, p. 203). A alteridade, nesse sentido, não corresponde apenas à presença de um outro exterior ao sujeito, mas participa constitutivamente de sua própria formação. O *eu* se constitui no diálogo com o outro e, por isso, encontra-se permanentemente implicado nas relações sociais e históricas das quais participa. Essa compreensão é particularmente relevante para pensar a experiência diante da obra artística, uma vez que o encontro com uma produção estética mobiliza diferentes posições, memórias, valores e modos de compreender, colocando em relação

aquilo que a obra enuncia e aquilo que o sujeito, situado em determinado contexto, produz como resposta.

No processo de constituição da consciência, ocorre também um movimento de monologização, pelo qual as palavras alheias são progressivamente apropriadas pelo sujeito e passam a integrar sua própria constituição discursiva. Esse movimento não representa, contudo, o desaparecimento absoluto das vozes que participaram da formação do sujeito. Como afirma Bakhtin (2010[1979], p. 403), "A palavra do outro se torna anônima, apropriam-se dela; a consciência se monologiza". A apropriação da palavra alheia possibilita, assim, que o sujeito reorganize os sentidos que recebe e os incorpore à sua própria experiência, constituindo-se singularmente para novos processos de interlocução.

A dimensão dialógica, entretanto, não depende do conhecimento consciente das relações estabelecidas entre os discursos. Mesmo quando os interlocutores não reconhecem explicitamente os vínculos entre os enunciados, tais relações se estabelecem, pois "dois enunciados alheios confrontados, que não se conhecem e toquem levemente o mesmo tema, entram inevitavelmente em relações dialógicas entre si. Eles se tocam no território do tema comum, do pensamento comum" (Bakhtin, 2010[1979], p. 320). A linguagem assume, assim, uma natureza essencialmente dialógica, constituída pelas relações que se estabelecem entre diferentes discursos e que atravessam as práticas sociais.

Essa perspectiva permite compreender também que os enunciados se constituem como respostas a outros enunciados, estabelecendo uma cadeia comunicativa que não se encerra em uma única manifestação discursiva. Bakhtin (2010[1979], p. 297) destaca que os enunciados "[...] não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmos; uns conhecem outros e se refletem mutuamente uns nos outros". A resposta, nesse contexto, não deve ser entendida apenas como uma manifestação verbal imediata, mas como um posicionamento diante do outro, dos discursos que o

antecedem e das possibilidades de interlocução que se abrem a partir dele.

É nesse movimento que a compreensão responsiva assume papel central. Para Bakhtin (2010[1979], p. 332), "A compreensão responsiva do conjunto discursivo é sempre de índole dialógica". Compreender implica, portanto, posicionar-se, uma vez que todo encontro com o discurso do outro convoca uma tomada de posição. A responsividade articula-se, assim, à responsabilidade do sujeito diante daquilo que recebe e diante da resposta que produz. Como sintetiza Miotello (2018, p. 26): "Então, essa palavra *respondo* tem duas palavras dentro dela. O responsivo e o responsável. Eu não posso escapar, eu tenho que responder, eu não tenho álibi, eu não tenho escapatória".

Essa concepção de linguagem e de sujeito permite deslocar a discussão para o campo da produção artística e, particularmente, para a presença da obra de arte no museu. Se todo enunciado se constitui em relação com outros enunciados e se orienta para possíveis respostas, a obra artística, compreendida como enunciado estético, também participa dessa cadeia dialógica. Sua existência não se restringe ao momento de sua criação nem se esgota nas intenções de seu autor, pois sua inserção em diferentes espaços, contextos históricos e situações de recepção possibilita a emergência de novos sentidos.

A obra artística pode, nessa perspectiva, ser compreendida como um acontecimento que se prolonga para além de sua materialidade e de seu momento de criação. Quando inserida no espaço museal, passa a integrar uma configuração específica de relações discursivas, institucionais e sociais. O museu não constitui, portanto, um espaço neutro no qual a obra simplesmente é apresentada ao público. Ao ser selecionada, preservada, exposta, mediada e interpretada, a obra passa a relacionar-se com outros discursos e com diferentes sujeitos, produzindo novas possibilidades de leitura e de compreensão.

O espaço museal, nesse sentido, participa da produção dos sentidos que atravessam a experiência estética. Tais práticas contribuem para a constituição das condições nas quais o visitante se relacionará com a produção artística. Ao mesmo tempo, o visitante não ocupa uma posição passiva nesse processo: sua experiência, seus conhecimentos, suas memórias e seu horizonte apreciativo participam da construção dos sentidos produzidos no encontro com a obra. Assim, a recepção constitui também um acontecimento responsivo, no qual o sujeito é afetado pela obra e, ao mesmo tempo, responde a ela por meio de diferentes formas de compreensão, interpretação, apreciação e posicionamento.

Essa perspectiva aproxima-se das proposições de Medviédev (2012[1928]) acerca da criação ideológica. Para o autor, as produções culturais somente adquirem existência ideológica quando se materializam em formas concretas, dentre as quais se encontram as obras de arte. Conforme afirma, "Todos os produtos da criação ideológica – obras de arte, trabalhos científicos, símbolos e cerimônias religiosas etc. – são objetos materiais e partes da realidade que circundam o homem [...] todos esses significados e valores são somente dados em objetos e ações materiais. Eles não podem ser realizados fora de algum material elaborado." (Medviédev, 2012[1928], p. 48-49). A obra artística, nessa perspectiva, constitui-se simultaneamente como materialidade e como produção de sentidos, integrando o universo social no qual diferentes valores e posicionamentos entram em circulação.

A materialidade da obra, contudo, não implica a fixação definitiva de seus sentidos. Ao contrário, sua inserção em diferentes situações sociais possibilita que os valores nela materializados sejam confrontados, retomados e ressignificados pelos sujeitos que dela se aproximam. É nesse ponto que a compreensão do signo ideológico como elemento vivo e móvel torna-se especialmente produtiva para pensar a obra artística, uma vez que "[...] somente graças a esta refracção das opiniões, avaliações e pontos de vista o signo é vivo e móvel e é capaz de desenvolvimento" (Volóchinov, 2013[1930], p. 199). A refração,

portanto, permite compreender que os sentidos associados à produção artística não permanecem imutáveis, pois entram em relação com diferentes posições sociais e horizontes axiológicos.

A compreensão do signo como espaço de refração e de disputa de valores permite avançar na reflexão sobre a dimensão ideológica da linguagem e suas implicações para a produção artística. Se o signo se constitui nas relações sociais e carrega consigo diferentes posições valorativas, a obra de arte, enquanto produção cultural materializada em signos, também participa desse processo. Sua constituição não se encontra dissociada das condições históricas, sociais e ideológicas nas quais é produzida, uma vez que a criação artística se realiza em determinado contexto e responde, ainda que de diferentes maneiras, aos valores e discursos que atravessam esse contexto.

Nessa direção, a avaliação social assume papel fundamental. Para Medviédev (2012[1928]), a avaliação não constitui um elemento externo ao enunciado, mas participa de sua própria organização, vinculando a produção discursiva às condições sociais concretas em que ocorre. Como afirma o autor, "A avaliação é social e organiza a comunicação" (Medviédev, 2012[1928], p. 189). Assim, a obra artística, ao ser produzida e posteriormente colocada em circulação, encontra-se envolvida em diferentes processos de valoração, que participam tanto de sua criação quanto de sua interpretação.

A atmosfera axiológica na qual a obra se insere pode, desse modo, sofrer deslocamentos conforme se modificam os sujeitos, os espaços e as condições históricas de sua circulação. Uma obra produzida em determinado período histórico pode ser posteriormente incorporada a outros contextos culturais e institucionais, nos quais será confrontada com novos discursos, valores e modos de compreensão. Não se trata, portanto, de considerar que a obra perca sua materialidade ou que qualquer interpretação seja igualmente possível, mas de reconhecer que sua

significação social se realiza na relação entre sua materialidade e as condições concretas nas quais ela é recebida.

Nesse contexto, a recepção da obra artística não deve ser compreendida como etapa posterior e exterior à sua existência social. A recepção integra a própria vida da obra, pois é no encontro com os sujeitos que ela volta a produzir sentidos e a estabelecer relações dialógicas. O visitante, ao entrar em contato com a obra, não se encontra diante de um objeto desprovido de historicidade e de valores; encontra uma produção que traz consigo determinadas vozes e posições e que, simultaneamente, pode suscitar novas respostas a partir de seu próprio horizonte social e axiológico.

A estética, nessa perspectiva, possui uma dimensão axiológica incontornável. A escolha de uma forma, de uma perspectiva, de uma composição ou de determinado modo de representar não é neutra, pois envolve valores e posicionamentos. A obra artística refrata a realidade justamente porque a apresenta a partir de uma determinada posição, reorganizando elementos do mundo social e atribuindo-lhes uma configuração estética.

A articulação entre ética e estética ocupa, desse modo, um lugar fundamental na compreensão da experiência artística. Se a dimensão estética diz respeito à configuração e à valoração de uma experiência por meio da forma artística, a dimensão ética está relacionada à posição concreta e responsável do sujeito diante do acontecimento e do outro. Não há, nessa perspectiva, uma separação absoluta entre o ato de criar e a existência concreta daquele que cria, nem entre a experiência estética e a posição assumida pelo sujeito que a vivencia. O acontecimento artístico envolve sujeitos concretos, situados em relações históricas e sociais, que respondem a partir de posições que não podem ser integralmente ocupadas por outros.

Em sua reflexão sobre o ato responsável, Bakhtin (2012[1919-1921]) recusa, assim, a separação absoluta entre a existência concreta e os sistemas abstratos de conhecimento uma vez que o sujeito está sempre situado em um acontecimento singular do qual participa e pelo qual responde. A experiência

estética, quando compreendida nessa perspectiva, também se realiza como acontecimento singular: o encontro com uma obra ocorre uma única vez, em determinadas condições, envolvendo sujeitos específicos e posições que não podem ser reproduzidas integralmente em outro momento.

A responsabilidade relaciona-se, nesse sentido, à impossibilidade de o sujeito permanecer indiferente diante do outro. Cada participante do acontecimento ocupa uma posição singular e insubstituível, e é a partir dela que pode responder. No contexto da experiência museal, essa responsabilidade não se concentra em um único sujeito. O artista responde aos discursos e valores que atravessam seu contexto de criação; a instituição responde ao selecionar, preservar e expor determinada produção; o mediador responde ao estabelecer condições de aproximação entre obra e público; o professor responde ao incorporar a experiência ao trabalho pedagógico; e o estudante responde à obra a partir de sua própria posição.

2 Percurso metodológico

A pesquisa adota abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e reflexiva, fundamentada na articulação entre pressupostos teóricos do Círculo de Bakhtin e a reflexão sobre a mediação cultural em visitas escolares a museus. O percurso metodológico mobiliza conceitos como dialogismo, alteridade, responsividade e relação entre ética e estética, articulando-os ao campo da mediação cultural e educativa.

Desenvolve-se, a partir desse referencial, uma análise interpretativa de caráter teórico, voltada às implicações éticas e dialógicas da mediação da obra artística no espaço museal. Não se trata de estudo de caso empírico nem de análise de corpus constituído por dados de campo. A visita escolar ao museu é tomada como acontecimento social e dialógico para examinar

processos de circulação, mediação e recepção e as formas de responsabilização associadas a eles.

Como unidade de reflexão, considera-se a cena de mediação museal como processo temporal e discursivo composto por três momentos interdependentes: a preparação anterior à visita, quando se constituem expectativas e horizontes de interpretação; o encontro presencial com o acervo, no qual se estabelecem relações verbais, corporais e axiológicas entre sujeitos, espaço e obra; e o desdobramento posterior em sala de aula, quando a experiência pode ser retomada e ressignificada. Essa organização permite compreender a visita como parte de uma cadeia dialógica mais ampla, e não como episódio encerrado na contemplação da obra.

3 Museu, escola e as condições do encontro

O museu constitui espaço privilegiado para observar a circulação social da obra artística, pois sua atuação envolve preservação, pesquisa, interpretação, exposição, educação e compartilhamento de conhecimentos, assim, configura-se como espaço institucional de encontro entre sujeitos, discursos, saberes e valores.

Essa compreensão aproxima-se da concepção dialógica desenvolvida pelos estudiosos do Círculo de Bakhtin, para os quais a linguagem não pode ser dissociada das condições concretas de sua realização social. O enunciado não constitui uma unidade abstrata e autônoma, isolada das relações históricas em que se produz, mas acontece em uma situação concreta e estabelece relações com outros dizeres. Quando essa perspectiva é deslocada para o campo da arte, a obra artística pode ser compreendida como um enunciado estético que participa da dinâmica social dos signos e, portanto, não se encontra apartada das relações ideológicas que atravessam sua produção, circulação e recepção.

É nesse sentido que Volóchinov (2017[1929]) compreende o signo em sua vinculação constitutiva com a ideologia, de modo que a obra de arte, enquanto materialização sígnica, participa dessa

dimensão ideológica. O autor destaca que "O signo não é somente uma parte da realidade, mas também reflete e refrata uma outra realidade, sendo por isso mesmo capaz de distorcê-la, ser-lhe fiel, percebê-la de um ponto de vista específico e assim por diante" (Volóchinov, 2017[1929], p. 93). A obra artística, portanto, não se limita a reproduzir uma realidade previamente dada; ao constituir-se como signo ideológico, participa de sua interpretação, valoração e ressignificação.

A partir dessa perspectiva, o museu pode ser compreendido não apenas como espaço de preservação, mas como espaço de produção, organização e circulação de discursos. Desse modo, a exposição estabelece percursos e relações; as legendas selecionam e hierarquizam informações; a curadoria aproxima objetos, obras, acontecimentos e discursos; a arquitetura orienta deslocamentos e formas de permanência; os dispositivos educativos propõem determinadas possibilidades de interação; e os materiais destinados aos professores podem produzir antecipações e expectativas acerca daquilo que será encontrado no espaço expositivo. Esses elementos não constituem aspectos meramente acessórios da visita, pois participam das condições concretas em que a obra é apresentada e recebida. Em outras palavras, também integram as condições de produção do encontro entre o sujeito e a obra artística.

Pensada dialogicamente, a visita escolar ao museu deixa de ser um simples deslocamento físico e passa a ser compreendida como acontecimento de interação entre sujeitos historicamente situados, obras e discursos. Antes, durante e depois do contato com o acervo, circulam enunciados provenientes dos textos expositivos, da fala do educador, das orientações do professor, das conversas entre estudantes e das discussões posteriores em sala de aula. Cada um desses elementos pode ampliar, restringir ou deslocar as possibilidades de resposta à obra.

Nesse contexto, a mediação dialógica requer espaço para perguntas, estranhamentos, relações e interpretações produzidas pelos estudantes, pois ao entrar no museu, encontra uma obra já inserida em determinada organização discursiva e institucional. Assim sendo, escolhas curatoriais, materiais educativos, textos expositivos e orientações escolares antecedem e acompanham sua recepção. Consequentemente, esses discursos condicionam o encontro, mas não determinam de modo absoluto os sentidos que dele podem emergir.

A visita escolar deve, assim, ser compreendida como processo que envolve preparação, encontro e retomada. Destarte, as condições criadas antes da visita interferem nas formas de olhar e participar; as relações estabelecidas diante das obras mobilizam respostas e questões; e os desdobramentos posteriores podem reabrir sentidos e inserir a experiência em novas cadeias discursivas. O foco desloca-se, portanto, da atividade isolada para uma experiência dialógica ampliada.

3.1 A preparação antecedente na escola: a construção do horizonte de expectativas

Quando museu ou professor adotam uma postura monológica, a obra tende a ser apresentada como portadora de um sentido acabado. Essa posição restringe o direito do estudante à atitude ativamente responsiva. Sob a perspectiva bakhtiniana, uma mediação ética deve abrir espaço para perguntas, estranhamentos e réplicas, reconhecendo o estudante como sujeito histórico e socialmente situado.

Para os estudiosos do Círculo de Bakhtin, a linguagem não se restringe apenas ao nível da palavra, mas é compreendida como enunciação e, por isso, efetiva-se por meio da interação verbal que, segundo Bakhtin e Volochínov (2009[1929], p. 127), constitui a "realidade fundamental da língua". Essa compreensão revela que a língua não se reduz aos elementos linguísticos, não pode ser isolada em expressões monológicas sem possíveis interlocutores ou

concebida como invenção cognitiva, uma vez que, "a verdadeira substância da língua [...] é constituída [...] pelo fenômeno social da interação verbal" (Bakhtin e Volochínov, 2009[1929], p. 127).

Nesse sentido, a experiência estética pode começar antes do contato presencial com a obra, já que a preparação realizada pelo professor pode contextualizar artista e exposição, mobilizar conhecimentos prévios, formular questões e estabelecer relações com temas já trabalhados. Sua função, contudo, é criar condições para o encontro, e não antecipar seus resultados.

Por essa razão, uma preparação excessivamente fechada pode converter a visita em atividade de confirmação, ou seja, se o estudante recebe previamente o que deverá encontrar, interpretar ou concluir, a experiência tende a se limitar à verificação de respostas já estabelecidas.

Em uma perspectiva dialógica, preparar a visita significa também preparar o estudante para formular perguntas à obra, e não apenas responder a questões previamente definidas sobre ela. A preparação pode, portanto, constituir um horizonte de expectativa e curiosidade sem eliminar a possibilidade do inesperado.

3.2 O encontro presencial

O estudante da Educação Básica chega ao museu com repertório sociocultural próprio. O encontro com a obra fora de seu ambiente cotidiano pode produzir um deslocamento exotópico, por isso a responsabilidade do mediador consiste em reconhecer esse *olhar de fora* não como déficit a ser corrigido, mas como posição capaz de produzir novas relações de sentido com a obra.

No que tange a esse enfoque, o sujeito atua na interação e não há interação sem diálogo, já que "A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam" (Bakhtin, 2010[1929], p. 209), dado que a comunicação não pode ser compreendida

desvinculada da vida real, o que acrescenta o contexto extraverbal ao discurso verbal. Os aspectos verbais e não verbais refletem a historicidade refratada pelas relações sociais e carregam apreensões valorativas imputadas por necessidades imediatas da situação de interação.

Corroborando as proposições, Medviédev (2012[1928], p. 50) assevera que "Cada produto ideológico é parte da realidade social e material que circunda o homem, é um momento do horizonte ideológico materializado". Aprofundando as reflexões, o estudioso enuncia a imprescindibilidade em distinguir objetos ideológicos e instrumentos de produção, uma vez que os objetos ideológicos são refletores e refratores da existência social e os instrumentos possuem apenas uma função específica.

No espaço museal, múltiplos discursos se cruzam: o estudante observa a obra, escuta professor e mediador, lê legendas, acompanha as reações dos colegas, formula hipóteses, concorda, estranha, rejeita, pergunta e responde. A recepção constitui-se nessa trama de relações.

Nesse contexto, a compreensão pode ser entendida como atividade responsiva. Em Bakhtin (2010[1979]), compreender um enunciado vivo implica uma atitude de resposta: o interlocutor pode concordar, discordar, completar, aplicar ou preparar uma resposta.

Aplicada à experiência museal, essa perspectiva permite reconhecer como respostas o silêncio diante de uma obra, uma pergunta aparentemente simples, uma expressão de estranhamento ou uma interpretação inesperada. A recepção não se reduz à verbalização imediata, logo, a participação do estudante no acontecimento estético não depende de uma interpretação sofisticada ou previamente legitimada. Cabe ao professor reconhecer essa posição como significativa e, ao mesmo tempo, criar condições para tensioná-la, ampliá-la e colocá-la em diálogo com outros pontos de vista.

3.3 O desdobramento posterior em sala de aula: a continuidade da resposta

Professores, educadores de museus e gestores de políticas culturais participam da produção das condições do encontro e, por isso, assumem responsabilidade ética pelas escolhas que realizam. Definir acervos, problematizar temas e acolher respostas de adesão, rejeição ou estranhamento são atos valorativamente orientados. A experiência estética, entretanto, não se encerra quando os estudantes deixam o museu.

A obra pode continuar circulando em conversas, textos, atividades escolares, fotografias, redes sociais, lembranças e novas experiências. A resposta, portanto, pode ser diferida e assumir formas diversas.

A visita pode ser compreendida como acontecimento que desencadeia outros acontecimentos: uma pergunta formulada no museu reaparece em sala de aula; uma obra é relacionada a outra; uma experiência modifica o modo como o estudante observa novas manifestações artísticas. A circulação prolonga-se na cadeia de respostas produzidas pelos sujeitos.

Por conseguinte, a compreensão responsiva assume um importante papel nas reflexões do Círculo, já que se refere ao diálogo universal que perpassa os tempos e os espaços. Ademais, nenhum sujeito é só ouvinte ou falante e não temos como não reagir a um enunciado compreendido, mesmo que seja por meio de uma expressão facial, pois "eu, como único eu, não posso nem sequer por um momento não ser participante da vida real, inevitável [...] eu preciso ter um dever meu em relação ao todo, seja o que for e em que condição me seja dada [...]" (Bakhtin, 2012[1919-1921], p. 98). Então, *obrigatoriamente* situamo-nos na interação, alternamos o papel de ouvinte e falante e essa interação nos faz evoluir enquanto ser social.

No sentido em questão, os enunciados alheios podem ser assimilados de diferentes formas: podem apenas servir como uma base, podem ser absorvidos no silêncio e podem se configurar na entonação, na expressividade ou na seleção dos recursos linguísticos, de qualquer forma, "A expressão do enunciado, em maior ou menor grau, responde, isto é, exprime a relação do falante com os enunciados do outro, e não só a relação com os objetos do seu enunciado" (Bakhtin, 2010[1979], p. 298).

Por um lado, não se trata apenas de uma decorrência das práticas de linguagem, mas o ato responsivo consiste em um fator essencial para que a comunicação se efetive e uma exigência das interações sociais, visto que "Desde o início o falante aguarda a resposta [...], espera uma ativa compreensão responsiva. É como se todo o enunciado se construísse ao encontro dessa resposta" (Bakhtin, 2010[1979], p. 301). Então, os sujeitos situados socialmente são locutores e respondentes, concomitantemente, uma vez que seus discursos respondem a outros enunciados que circulam na sociedade ao mesmo tempo em que anseiam por uma resposta, já que são endereçados a interlocutores específicos.

Em outra direção, a responsividade revela o discurso interior, ou seja, é o resultado da monologização diante da reconstrução das interações discursivas das quais o sujeito participa. Isso comprova que mesmo o discurso interior não se constitui apenas por uma vontade própria, mas, além de revelar os processos interiorizados, é moldado pela situação externa, isto é, pela finalidade, pelo contexto e pelos interlocutores, já que sempre busca uma resposta.

4 Professor, mediador e estudante: posições responsivas

Se a experiência estética é dialógica, professor, mediador e estudante não ocupam posições absolutamente fixas. Cada um participa do encontro a partir de um lugar singular e, simultaneamente, interfere nas condições de resposta dos demais.

4.1 O professor

O professor é responsável pela produção das condições pedagógicas do encontro com a obra. Essa responsabilidade ultrapassa a organização logística da visita e envolve justificar sua pertinência, definir formas de preparação, mobilizar conhecimentos, formular perguntas e acolher respostas diversas.

Cabe destacar que uma prática pedagógica responsiva reconhece o estudante como sujeito capaz de produzir sentidos, e não como receptor de uma interpretação acabada. Assim sendo, o professor ocupa posição específica nesse processo: antecede o encontro ao preparar a visita, acompanha-o ao mediar as primeiras impressões e o prolonga ao retomar a experiência em sala de aula. Esses três momentos configuram dimensões complementares de sua responsabilidade ética.

Para Bakhtin (2010[1979]), o locutor se apropria da palavra alheia e a reveste com suas intenções para utilizá-las como sua própria palavra. Porém, nem todas as palavras podem ser apropriadas pelo falante/autor; algumas permanecem alheias e denotam estranhamento quando inseridas no autodiscurso. Para o autor, "A linguagem não é um meio neutro que se torne fácil e livremente a propriedade intencional do falante, ela está povoada ou superpovoada de intenções de outrem" (Bakhtin, 2014[1975], p 100). Nesse sentido, ao preparar a visita, o professor seleciona o repertório a ser oferecido: escolha que pode ampliar possibilidades de leitura ou antecipar uma única interpretação. Durante a visita, as perguntas podem favorecer a participação responsiva do estudante ou apenas testar a reprodução de informações. Na retomada posterior, o professor pode prolongar o diálogo iniciado no museu ou encerrar a experiência como episódio isolado.

Estudos que aproximam a filosofia de Bakhtin da educação ressaltam essa dimensão: ensinar pode ser compreendido como ato responsivo no qual o sujeito assume uma posição diante da

alteridade e responde, a partir de seu lugar, aos outros participantes do processo educativo, logo, se cada encontro com um interlocutor implica um ato de leitura, fruição e resposta, esse ato possui dimensão ética.

Concluindo, a responsabilidade do professor, portanto, não consiste em determinar antecipadamente o que o estudante deverá sentir ou interpretar, mas em produzir condições para uma resposta ativa e singular.

4.2 O mediador

A responsabilidade ética também envolve o museu como instituição. Suas escolhas curatoriais, museográficas e educativas definem o que será exposto, como as obras serão dispostas, quais textos as acompanharão e que programas serão oferecidos ao público escolar. Quando o visitante é concebido como sujeito de resposta, essas escolhas podem favorecer questionamento, estranhamento produtivo e participação, em vez de mera absorção de conteúdo.

Isso exige pensar o acesso aos museus não apenas em termos quantitativos, como número e frequência de visitas, mas também em sua qualidade dialógica: em que medida a experiência possibilita efetivo encontro entre sujeito e obra, e não apenas cumprimento de agenda curricular ou indicador institucional. Consequentemente, o mediador ocupa posição central nessa relação, ou seja, sua atuação pode aproximar obra e visitante ao criar condições de observação, questionamento e diálogo, então, mediar, nesse sentido, não significa ocupar o lugar da obra nem encerrar sua interpretação.

A mediação da obra artística, portanto, pode ser compreendida como prática simultaneamente ética e estética: ética porque envolve sujeitos concretos, posições singulares e responsabilidades diante do outro; estética porque se relaciona à experiência sensível e à produção de sentidos no encontro com a obra. Essas dimensões não se apresentam de forma separada, pois

a experiência estética se realiza em situações sociais concretas e valorativamente orientadas.

Uma mediação dialógica, contudo, não implica ausência de intencionalidade pedagógica. Professor e mediador continuam responsáveis pela seleção de informações, pela organização da experiência e pela formulação de perguntas. A diferença está em reconhecer que essa intencionalidade orienta o encontro sem determinar completamente a resposta do outro.

Destarte, esse processo não é linear. A resposta do estudante pode modificar a intervenção do professor; uma pergunta pode deslocar a fala do mediador; experiências anteriores podem reorientar a leitura; e uma obra pode suscitar questões sobre outras obras. A circulação é movimento, e é nesse movimento que a obra continua socialmente ativa.

4.3 O estudante

O estudante não deve ser compreendido como destinatário passivo da mediação. Ele participa do acontecimento estético a partir de uma posição singular, marcada por repertório cultural, memória, experiência e modos próprios de olhar, então, esses elementos integram a recepção e interferem nos sentidos produzidos no encontro com a obra.

A compreensão ativa e responsiva permite reconhecer que a resposta do estudante pode coincidir ou divergir das expectativas do professor e das interpretações institucionalmente propostas. Essa diferença não constitui, por si só, erro: pode expressar uma posição discursiva que precisa ser compreendida e colocada em diálogo. A responsabilidade educativa consiste, portanto, em acolher a singularidade da resposta sem renunciar ao trabalho de problematização, contextualização e ampliação de repertório.

Em conformidade com tais asserções, as respostas correlacionam-se ao ato responsável, pois "[...] a cada evento da

existência [...] cada ser é chamado a realizá-la, não a partir de um gesto de vontade individualizada que definiria seu conteúdo e seus valores, mas a partir do reconhecimento da participação própria, insubstituível de cada um no ser-evento unitário (em) que somos todos" (Geraldi; Fichtner; Benites, 2006, p. 191). A responsividade incorpora a responsabilidade e implica em alteridade, visto que não há álibi para a existência, cada sujeito ocupa um lugar único e assim "Somos cada um com o outro na irrecusável continuidade da história" (Geraldi; Fichtner; Benites, 2006, p. 191).

A responsabilidade ética da mediação não visa controlar ou predeterminar a resposta do estudante, mas criar condições para que ela se constitua a partir de seu horizonte apreciativo, em diálogo com a obra, com outros sujeitos e com diferentes discursos. Nessa perspectiva, a formação estética e a formação ética aproximam-se: responder a uma obra implica também ocupar responsavelmente uma posição diante do mundo e do outro.

Considerações finais

A partir dos estudos de Bakhtin e do Círculo, este artigo argumentou que circulação, mediação e recepção não constituem etapas neutras ou meramente técnicas da vida social da obra. São dimensões de sua significação e implicam responsabilidade ética dos sujeitos e das instituições que organizam as condições do encontro. Na visita escolar ao museu, essa responsabilidade distribui-se entre instituição museal, curadoria, mediadores, professores e estudantes.

Compreender a visita de professores e estudantes da Educação Básica ao museu em perspectiva dialógica desloca a experiência estética de um simples contato entre visitante e obra para um acontecimento constituído por relações entre sujeitos, discursos, tempos, espaços e valores. Assim sendo, a obra artística não se encerra em sua materialidade nem em uma interpretação única. Ao circular, integra diferentes acontecimentos discursivos e

encontra novos interlocutores, que a recebem a partir de posições históricas e sociais específicas.

A noção bakhtiniana de responsividade permite compreender que essa recepção não é passiva. Estudantes, professores e mediadores respondem à obra e uns aos outros, e a compreensão estética se constitui nesse encontro entre vozes socialmente situadas. A visita escolar torna-se, nesse sentido, um acontecimento significativo porque reúne a instituição museal, a curadoria, o mediador, o professor, os estudantes e a própria obra, considerada em sua historicidade e materialidade.

A responsabilidade ética não está em garantir uma interpretação específica, mas em assumir responsabilidade pelas condições em que o encontro ocorre. O professor responde pela preparação e pelos desdobramentos da experiência; o mediador, pelas formas de interlocução que estabelece; a instituição, pelas condições de circulação e apresentação; e o estudante, pela resposta produzida a partir de sua posição singular. A ética da mediação consiste, portanto, em reconhecer a alteridade e evitar que a orientação pedagógica se converta em prescrição de sentidos.

Visitar um museu, nessa perspectiva, não significa apenas deslocar estudantes da escola para outro espaço físico. A visita pode constituir um acontecimento de linguagem, memória, experiência estética e produção de sentidos. A continuidade social da obra depende justamente de sua possibilidade de encontrar novos interlocutores e integrar novas cadeias de resposta.

Na esfera educativa, esse encontro exige reconhecer que a obra não fala de modo isolado nem deve ter sua voz substituída pela interpretação do mediador. Ela entra em diálogo com sujeitos historicamente situados que a veem, interpretam, questionam e respondem.

Circulação, mediação e recepção, portanto, integram a continuidade do acontecimento estético. Ao aproximar estudantes e museus, a escola participa dessa cadeia de respostas e pode

ampliar as condições de experiência com a arte. É nessa relação entre obra, sujeito e alteridade que a experiência estética assume também uma dimensão ética.

Reconhecer essa responsabilidade significa criar condições que favoreçam respostas ativas e singulares, preservando o caráter inacabado e dialógico do sentido estético. A mediação, assim, não entrega a obra como produto interpretativo acabado: organiza condições para que o encontro se constitua como acontecimento dialógico e para que a obra continue produzindo sentidos em novos contextos e diante de novas gerações de estudantes.

Referências

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, Valentin Nikolaevich. (1929). *Marxismo e filosofia da linguagem.*Tradução do francês por Michel Lahud e Yara F. Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. (1975). *Questões de literatura e de estética:* a teoria do romance. Tradução do russo por Aurora Formoni Bernardini *et al.* 6.ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. (1979). *Estética da criação verbal.* Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. (1919-1921). *Para uma filosofia do ato responsável.* Tradução do inglês de Valdemir Miotello & Carlos Faraco. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

GERALDI, João Wanderley; FICHTNER, Bernd; BENITES, Maria. *Transgressões convergentes:* Vigotski, Bakhtin, Bateson. Campinas, SP: Mercado das letras, 2006.

MEDVIÉDEV, Pável Nokoláievich. (1928). *O método formal nos estudos literários*: introdução crítica a uma poética sociológica. Trad. Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012.

MIOTELLO, Valdemir. *Por uma escuta responsiva:* a alteridade como ponto de partida. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

PONZIO, Augusto. *A revolução bakhtiniana*: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea. Coordenação de tradução Valdemir Miotello. - 2. ed – São Paulo: Contexto, 2012.

PNEM. *Política Nacional de Educação Museal*(PNEM 2025). Disponível em: https://www.gov.br/museus/pt-br/assuntos/politicas-do-setor-museal/politica-nacional-de-educacao-museal-pnem Acesso em: 20 set. 2026.

VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevich. (1929). *Marxismo e filosofia da linguagem.* Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevich. (1930). *A construção da enunciação e outros ensaios.* Tradução de João Wanderley Geraldi. Supervisão da tradução: Valdemir Miotello. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

NARRATIVAS PRELIMINARES DE PESQUISA SOBRE O BOI-DE-MAMÃO DO NDI/UFSC: ARTE, RESPONSABILIDADE E AUTORIA

Juliane Mendes Rosa LA BANCA[18]

Resumo
Este texto tem por objetivo apresentar apontamentos preliminares a partir do projeto de pesquisa de doutorado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Linguística que tem como objeto o Boi-de-mamão do Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI) da Universidade Federal de Santa Catarina (IFSC). Inspirado pela Metodologia Narrativa de Pesquisa, de perspectiva bakhtiniana, este trabalho se propõe a descrever e refletir aspectos da vivência de professora, pesquisadora e chamadora do Boi-de-mamão do NDI a partir de algumas proposições de Bakhtin em em relação à autoria e também a partir do texto "Arte e Responsabilidade".
Palavras-chave: Boi-de-mamão. Educação Infantil. Metodologia Narrativa de Pesquisa. Arte e Responsabilidade. Autoria.

Introdução

"Vamos moreninha, vamos até lá
Vamos lá na vila para ver meu Boi dançar"[19]

Estou começando a minha jornada nos estudos de Bakhtin e seu Círculo motivada pelo desafio de cursar o doutorado em uma

[18] Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora de Educação Infantil no Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI) da UFSC. E-mail: julianelabanca@gmail.com

[19] Trecho da música "Cantando o Boi-de-mamão", faixa 1 do CD "Boi-de-mamão do NDI", 2005.

área diferente da minha formação inicial a partir da perspectiva bakhtiniana. Então, peço licença para adentrar à roda como iniciante inspirada pelos escritos e reflexões dos professores[20] que estão nesse percurso há mais tempo que eu, e que, gentilmente, têm mediado as minhas leituras e compreensões iniciais das obras, profundas e relevantes, do Círculo de Bakhtin[21].

Como novata nessa roda, vou começar me apresentando: Sou pedagoga, professora de Educação Infantil há 15 anos no NDI, o Núcleo de Desenvolvimento Infantil na Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. O NDI, fundado em 8 de maio de 1980, é uma escola federal de Educação Infantil pertencente à UFSC e é reconhecido como um dos 24 colégios de aplicação vinculados a Instituições Federais de Ensino Superior arrolados pela portaria nº 694 do Ministério da Educação (Brasil, 2022). Isso significa que o NDI é uma instituição que não tem apenas a função do ensino das crianças em faixa etária de Educação Infantil, mas também a

[20] Aqui me refiro principalmente à minha orientadora, a professora Fabiana Giovani, mas também aos colegas professores que fazem parte dos dois grupos que estou participando desde o início de de 2026 quando ingressei no doutorado: o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização e Ensino da Língua Portuguesa – NEPALP/UFSC e o Grupo Bakhtiniano - GRUBAKH, vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada - GEPEC/UNICAMP.

[21] Nesse percurso, ainda que inicial, tenho sido desafiada e convidada a delinear o processo de estudo e produção inspirada na Metodologia Narrativa de Pesquisa, que entra aqui como rodapé para não quebrar o fluxo da escrita, mas que espero conseguir tornar expressa ao longo do texto. De forma sintética, Serodio e Prado (2018, p. 7) definem que "Ao tomarem essas produções narrativas, em diferentes contextos e suportes, o que basta é buscar as respostas e escutá-las em uma atitude ativa e responsiva, em um contexto reflexivo e dialógico, com o intuito de "dar outra forma e significação" ao contexto ideológico ali constituído. Outra alteração no contexto do gênero discursivo acadêmico, e que passa a ser integrante do que vem se tornando a pesquisa narrativa em nossa abordagem metodológica bakhtiniana, quando assumida em sua radicalidade é a produção de dados que se dá durante o inventário dos (guar)dados da professora-pesquisadora-narradora, cuja prática pedagógica lhe dá sentidos às questões, compreendendo o que o levou à pesquisa e o que pretende responder".

produção e socialização do conhecimento, com foco na inovação pedagógica e formação de professores. Cumpre, portanto, o tripé acadêmico do ensino, da pesquisa e da extensão, que caracteriza a universidade pública.

Eu ingressei no NDI como professora efetiva no ano subsequente à conclusão da minha graduação e pouco tempo depois fiz o mestrado em Educação na UFSC, no mesmo local, o Centro de Ciências da Educação (CED) em que havia me formado e ao qual o NDI pertence administrativamente. 12 anos depois, estou me aventurando em outros campos ao ingressar no Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) localizado no Centro de Comunicação e Expressão (CCE) da UFSC. Geograficamente os centros são até bem próximos, mas tem sido uma experiência muito diversa a inserção em uma outra área do conhecimento, que embora estabeleça profícuos diálogos com o campo educacional, possui especificidades as quais tenho buscado compreender e me aprofundar, o que tem sido extremamente rico para minha formação docente/acadêmica.

Minha proposta é realizar uma pesquisa, usando os óculos da Linguística, para analisar um fenômeno cultural muito particular das terras catarinenses: o Boi-de-mamão. É interessante escrever sobre o Boi-de-mamão no contexto do evento Rodas Bakhtinianas de 2026 que se realiza em Pernambuco, onde o Bumba-meu-boi é figura conhecida e parte da cultura popular do estado.

Aliás, folguedos semelhantes ao Boi-de-mamão são comuns em todo o Brasil, principalmente no Norte e Nordeste. Eles se apresentam com diferentes nomenclaturas como "bumba-meu-boi, boi-bumbá, boi-pintadinho, boi-de-reis, boizinho, boi-de-cara-preta, boi-calemba"(Soares, 2002, p. 48), entre outros. Apesar de possuírem especificidades locais e regionais, há diversos pontos em comum, como a narrativa da morte e ressurreição de um boi. Em relação à versão catarinense,

> O nome Boi de Mamão tem muitas interpretações: Boi de Saião (remetendo à barra de pano colocada na base das alegorias a fim de ajudar a esconder as pernas do brincante); Boi de Salão, pois só se apresentava sob os lampiões das salas das residências; como é um boi de brinquedo, foi chamado de Boi de Mamão (remetendo ao boizinho feito de mamão verde pelas crianças, para brincar); ou ainda Boi Mamão (o boi que mama, boizinho que ainda é bezerro, com o qual se pode brincar sem medo). Temos notícia de que nos salões das casas de várias famílias, à noite, na época do Natal até o Carnaval, grupos visitavam as residências e faziam apresentações da brincadeira do boi, que era coberto com palhas. Assim, o folguedo se chamava Boi de Palha. No final da apresentação, a sala ficava coberta com muita palha espalhada pelo chão. Resolveram substituir a palha por pano, e assim passou a se chamar de Boi de pano. [...] Em 1928, quando do centenário da primeira colônia alemã em Santa Catarina, na localidade de São Pedro de Alcântara, na época pertencente ao município de São José, a brincadeira já se chamava Boi de Mamão. (Inácio e Martins, 2017, p.21)

Mas o objeto da pesquisa não é qualquer Boi-de-mamão, embora seja fundamental estabelecer um diálogo com essa manifestação cultural de forma ampla, e sim o Boi-de-mamão do NDI, que possui uma versão própria. É característico ao folguedo que cada grupo imprima aspectos da identidade da comunidade à qual pertence na sua forma de brincar e encenar. A dinâmica da brincadeira é

> [...] marcada pela música/cantoria (um cantador que versa e improvisa, o coro, instrumentos de percussão e harmônicos como violão, cavaquinho e acordeom), que comanda a dança dos personagens que têm cada uma sua indumentária; e por uma história da figura principal, o boi, carregada de misticismos e encenada junto à cantoria. Foi por muito tempo uma brincadeira de rua, de passar nas casas da vizinhança e que, com o tempo, passou a se apresentar em pátios, eventos, festas populares e escolas. (Müller, Pimentel e Pereira, 2019, p. 10)

A versão do NDI foi desenhada principalmente por duas profissionais, a professora Regiani Parisi Freitas e a arte-educadora Vânia Maria Broering. Elas deixaram sua marca na minha trajetória quando me passaram o "manto" de chamadora do Boi-de-mamão. Eu assumi justamente o código de vaga da recém-aposentada professora Regiani quando me efetivei no NDI e, por acaso, eu sabia tocar violão e levava o instrumento para as minhas aulas com as crianças. Quando Vânia, que ainda estava na ativa, me viu tocando com as crianças, logo fez o convite/desafio para que eu assumisse a cantoria do Boi-de-mamão do NDI.

Eu não tinha uma relação de proximidade com a cultura local, pois sou paranaense e só ouvi falar do Boi-de-mamão quando ingressei no curso de Pedagogia na UFSC. Vânia fez uma mentoria cuidadosa e gentil ao me passar a função de chamadora do Boi do NDI, que vem com a responsabilidade de perpetuar uma prática cultural ancestral que faz parte não apenas da instituição, mas de alguma forma me vincula a tantos mestres e brincantes de Boi-de-mamão do estado e também da cultura de diversos Bois que estão presentes em várias partes do nosso país.

O NDI possui um livro (Bröering e Freitas, 2006) e um CD (Boi-de-mamão do NDI, 2005) publicados que materializam a versão própria do Boi-de-mamão do NDI, que serão analisados de forma mais aprofundada no processo da pesquisa, juntamente com outras materialidades linguísticas. Para tornar mais concreta a vivência que estou descrevendo, deixo aqui o convite para que acessem no *YouTube* os 3 vídeos publicados pelo NDI (NDI-UFSC, 2019, 2020 e 2025) que contam com a minha condução como chamadora e dão um pouco da dimensão do que é essa brincadeira, cantoria, encenação e sobretudo narrativa.

Feita essa introdução, pretendo seguir o fio dessa narrativa/metanarrativa contando e refletindo sobre aspectos da minha vivência como professora-pesquisadora e chamadora do Boi-de-mamão do NDI, a partir de algumas proposições de Bakhtin

em relação à arte e a responsabilidade e também em relação à autoria.

1 A dimensão da arte e da responsabilidade no Boi-de-mamão do NDI: narrativas de docência e pesquisa

> "Arte e vida não são a mesma coisa, mas devem tornar-se algo singular em mim, na unidade da minha responsabilidade".
> (Bakhtin, 2011, p. XXXIV)

Eu, professora de crianças pequenas, assumo um papel que não está previsto nas competências necessárias ao exercício da docência, pois na condução do Boi-de-mamão atuo ao mesmo tempo como cantora, tocadora de violão, contadora de histórias e mediadora das relações entre as crianças que estão se apresentando e o público. Cada apresentação/brincadeira é única. É preciso ter um olhar sensível para adequar cada experiência ao contexto singular dos sujeitos envolvidos na brincadeira. A cada dia que formamos a roda, vestimos as fantasias, encenamos o enredo em torno do Boi que morre e ressuscita e suscita uma festa envolvendo diversos convidados, como a Maricota, animais e seres mitológicos como a Bernúncia.

Agora, como pesquisadora, esperando contribuir também no campo científico, sinto-me provocada pelas palavras de Bakhtin (2011, p. XXXIII) quando afirma que "Os três campos da cultura humana - a ciência, a arte e a vida - só adquirem unidade no indivíduo que os incorpora à sua própria unidade". Espero poder responder com a minha vida a responsabilidade que o autor provoca para fazer permanecer ativa essa manifestação artística que é específica, mas que é parte de um todo cultural ao qual pertenço.

Estou afastada das minhas atividades de trabalho para cursar o doutorado. Quatro anos para me dedicar exclusivamente

à pesquisa[22] de um objeto que é uma parte muito importante da minha identidade não só como docente, mas como indivíduo. Sou paranaense, não cresci brincando de Boi-de-mamão, como acontece com as crianças do NDI e da região. Mas minha avó paterna era catarinense, meu marido é catarinense, meus filhos são manezinhos[23]. Então de alguma forma, tomar parte nessa manifestação cultural me conecta e me coloca em diálogo com meu passado, presente e quiçá com meu futuro. Em tempos em que a cultural popular tradicional perde espaço diante do digital e do globalizado, nós subvertemos, de certa forma, a lógica contemporânea utilizando uma ferramenta que faz parte desse universo, no caso, o *YouTube*, para divulgar e compartilhar essa manifestação local da nossa cultura, encenada pelas crianças do NDI, tendo a comunidade escolar como plateia imediata, mas o mundo todo como possível interlocutor.

Como parte de minha responsabilidade, apesar do afastamento formal do trabalho, tenho ido ao NDI em diversos momentos para tocar o Boi-de-mamão e assim, reencontrar as crianças e também para não me perder daquilo que me constitui como pessoa, como docente e, agora, como pesquisadora.

Incrível como o afastamento traz uma outra perspectiva de análise a um fenômeno que eu vivencio há tantos anos. Foi somente este ano, no sábado letivo de aniversário do NDI em que fui tocar o Boi que eu me dei conta que existem três modalidades dentro do Boi-de-mamão do NDI:

- Uma é a apresentação completa com todos os personagens e figuras que ocorre dentro do horário de aula do NDI e que é mediado pelas professoras. Nessa modalidade, normalmente alguém passa nas salas um dia antes ou algumas horas antes da

[22] Produzi uma síntese do meu projeto em forma de vídeo (La Banca, 2026) como trabalho final de uma das disciplinas cursadas no primeiro semestre de 2026. Está disponível no link: https://www.youtube.com/watch?v=f-R0BAVJAaY

[23] Manezinho ou mané da ilha são expressões utilizadas para indicar as pessoas nascidas em Florianópolis-SC.

apresentação e deixa três ou quatro personagens para cada turma. Cabe à professora fazer a mediação na escolha de quem vai fazer cada papel. É necessária a negociação com as crianças e nem sempre todas ficam satisfeitas com as definições. Mas a frustração faz parte do processo de aprendizagem e minha resposta às crianças chateadas geralmente é: "fique tranquilo(a), este não será o último boi-de-mamão. No próximo quem sabe você consegue o personagem que quer". Em geral essa resposta é suficiente para apaziguar a criança aborrecida, porque ela sabe que de fato logo terá outra oportunidade de brincar com o Boi-de-mamão.

- Outra modalidade é a apresentação completa, à semelhança da anterior, mas que acontece com a presença e mediação auxiliar das famílias. Essa é a mais complicada, pois se dentro do cotidiano escolar, lidar com a frustração já é um desafio, entre muitas famílias isso parece ser uma questão ainda mais delicada. Cabe a mim e a outras pessoas que estejam contribuindo na organização do Boi mediar não somente crianças frustradas, mas adultos frustrados porque os filhos não conseguiram o personagem desejado. Inclusive, já recebi e-mails desaforados de famílias questionando por que o filho não conseguiu o papel desejado. Nesses eventos, normalmente eu faço sorteio, ou com inscrição prévia, ou momentos antes da apresentação, em que fecho o olho e coloco a mão na cabeça de uma criança aleatória para definir quem vai assumir cada personagem. Devo fazer uma confissão: nem sempre esse sorteio é realmente imparcial. As fantasias têm tamanhos diferentes e embora todas sejam adequadas às crianças, nem todas são viáveis para crianças de todas as idades. Então, quando pergunto quem deseja ser determinado personagens, todas as crianças que querem podem vir à frente para participar do sorteio, mas eu dou uma espiada antes de sortear para não escolher alguém que não vai aguentar o peso de determinada fantasia ou então que é grande demais para outra.

Vale destacar que nessas duas modalidades descritas acima, não é possível que uma pessoa só conduza todo o processo. Mesmo que uma só pessoa seja a chamadora, que toca as músicas e conduz a narrativa, é preciso que mais gente preste apoio, ajudando as crianças a vestirem as fantasias e contribuindo no momento da cantoria. Não é raro o cavaleiro não conseguir laçar o Boi sozinho e precisar da ajuda de uma professora que vá até ele ajude a colocar a corda em torno do Boi; ou então, é preciso ajudar no "parto" da Bernuncinha, que às vezes não consegue sair sozinha da Bernúncia Grande; ou ainda pode acontecer de alguém precisar dar a mão e encorajar aquela criança que ficou animada na hora de vestir a fantasia, mas na hora de ir para o centro da roda ficou mais tímida e carece de um incentivo para conseguir desempenhar o papel; pode acontecer também das crianças se empolgaram demais na música da Maricota e começarem a puxar exageradamente os braços da personagem, provocando desequilíbrio na pessoa que está dentro da fantasia, precisando de alguém para chamar a atenção e pedir para se acalmarem e pararem de puxar. A mediação pedagógica está sempre presente, ainda que de forma sutil. As crianças são, sem dúvida, as protagonistas da brincadeira, mas a condução e suporte intencional dos adultos envolvidos nesse ato pedagógico é fundamental para o bom andamento da vivência. Por diversas vezes, outras pessoas assumem instrumentos musicais complementares ao meu violão, como cavaquinho, ukulele, acordeon, instrumentos de percussão, entre outros. Ou então eu cedo o violão para o meu marido, que não tem nenhuma relação formal com o NDI, mas que tem muito mais talento musical que eu e já sabe tocar a cantoria inteira do Boi-de-mamão, deixando-me com a função de cantar e conduzir a brincadeira.

Uma terceira modalidade do Boi-de-mamão do NDI é a que se realiza sem as fantasias e figuras grandes usadas nas duas modalidades acima. Na versão com fantoches, ela demanda apenas duas pessoas para se realizar enquanto apresentação: uma para tocar o instrumento musical e outra para segurar os fantoches. Ambas podem cantar e tanto faz qual das duas assume a frente na

narração. Quando há crianças dispostas e disponíveis para assumir os fantoches, a apresentação fica ainda mais interessante e interativa! É possível dividir os personagens da mesma forma que uma apresentação maior, mas as crianças fazem a encenação com a delicadeza que os fantoches demandam. Como variação dentro desta modalidade, também é possível só cantar ou tocar/cantar sem os fantoches, pois as crianças quando já estão inseridas nessa vivência não necessitam do suporte visual dos personagens para brincar de Boi-de-mamão. Elas imaginam, relembram, fazem gestos para representar os personagens de outras formas. Essa terceira modalidade é ideal para grupos pequenos, pequenos em quantidade e/ou pequenos em faixa etária. Muitas vezes as crianças menores têm medo da Bernúncia, da Maricota ou de outros personagens que parecem grandes perto delas. Dessa forma, vamos trazendo a narrativa e os personagens de forma próxima, palpável, e assim as crianças vão se apropriando de forma delicada e sensível. Também é uma alternativa para situações em que não dispomos de transporte para levar todas as fantasias e figuras para outros locais, pois uma caixa de fantoches e um violão é simples de carregar e levar para onde for preciso.

Nada disso que eu descrevi acima recebi por escrito, e eu mesma nunca havia registrado dessa forma. É uma descrição reflexiva que entrelaça minha vivência como professora, chamadora e agora pesquisadora sobre o tema. Mais do isso, é um tributo a tantas pessoas que vieram antes de mim, que são minhas contemporâneas e que virão depois. É um texto produzido a partir da interação social na vida real do Boi-de-mamão do NDI. Resultado das experiências, memórias e da dinamicidade dessa prática artística e cultural. É uma síntese provisória que enuncia diferentes discursos em torno de uma vivência que produz múltiplos sentidos a partir do diálogo de tantas vozes envolvidas no processo.

É importante dizer que no Boi-de-mamão do NDI não há ensaio. A cada apresentação sorteamos quem irá assumir os personagens e as crianças sabem o que fazer, pois já vivenciaram aquele enredo em muitos momentos e de diversas formas. O Boi-de-mamão habita os espaços do NDI em forma de fotos, quadros, mosaicos, esculturas, como uma forma de dizer: aqui o Boi-de-mamão é parte da escola. É uma parte da história, mas principalmente uma parte do cotidiano. Temos livros, fantoches, fantasias e desde que as crianças iniciam sua trajetória escolar lá no grupo 1, tendo meses de vida já são apresentadas a esse repertório. No NDI o Boi-de-mamão não tem data certa para acontecer. É sempre que dá vontade, é quando alguma criança pede e há espaço/tempo para isso, é quando alguma outra instituição quer conhecer e conseguimos organizar a agenda para apresentar, é quando algum(a) professor(a) resolve disponibilizar os fantoches e fantasias e ouvir o CD ou ver o vídeo do *YouTube*, é quando as crianças estão brincando e se cobrem de um tecido e brincam que são a Bernúncia…

Mesmo como chamadora do Boi-de-mamão há 15 anos, já ocupei diferentes posições na execução da brincadeira, não só em relação às modalidades descritas, mas aos momentos da minha trajetória que reverberam na forma como venho desempenhando esse papel.

Quando estou como professora à frente de uma turma de crianças, não só me preocupo com a execução da brincadeira, mas também com a minha turma em si, que naquele momento conta apenas com os estagiários para garantir uma participação tranquila da turma na atividade. Afinal, não é só quem está vestindo a fantasia e encenando que tem um papel importante, a plateia também é indispensável. Não é uma plateia passiva, mas interage em diversos momentos da encenação. Sem a reza coletiva de todo o público que acompanha a benzedeira, o boi não é capaz de levantar! No entanto, por diversas vezes, eu ia procurando o contato visual com alguma criança mais travessa da minha própria turma enquanto estava tocando, sinalizando com a cabeça para que

ela se sentasse, ou então buscava esse mesmo contato visual com o estagiário do meu grupo para que fosse atrás de determinada criança que estava saindo do ambiente e ninguém estava percebendo. Essa dupla função foi angustiante por diversas vezes. A responsabilidade dupla pela condução da brincadeira e pela mediação docente com a minha turma muitas vezes foi desafiadora. Em diversos momentos eu tive que conversar com as crianças e com os estagiários da turma antes da apresentação explicando que no momento do Boi eu precisaria muito da ajuda de todos, pois eu não tinha como cuidar deles e conduzir o Boi ao mesmo tempo.

Dos meus 15 anos como professora do NDI, por aproximadamente 6 anos eu ocupei cargos de gestão, na coordenação pedagógica e na direção da escola. Nesses momentos eu não tinha uma turma sob minha responsabilidade, então era muito mais tranquilo coordenar as apresentações do Boi. Eu podia chegar antes, organizar as fantasias, ligar a caixa de som com tranquilidade e conduzir a apresentação focada no todo e não preocupada com a minha turma em particular. Quando vinha algum pedido externo de apresentação, eu mesma respondia o e-mail e organizava a agenda das turmas juntamente com as professoras para participarem da vivência. Quando ocupei especialmente o cargo de direção, eu atuava nos dois turnos, passava nas salas praticamente todos os dias para cumprimentar as crianças, professores e estagiários e conhecia as crianças de todas as turmas pelo nome. Eu estava por dentro da organização dos espaços e dos materiais, então sabia onde estavam as chaves das salas para pegar os equipamentos e as fantasias, além disso, como eu ocupava uma função de gestão, não era difícil encontrar profissionais dispostos a ajudar na organização das apresentações. Além disso, havia pessoas que participaram da construção dessa história no NDI que sempre apoiavam qualquer atividade que envolvesse o Boi: sabiam restaurar os personagens, costuravam as

fantasias quando alguma se rasgava e conheciam a dinâmica da encenação, estando prontas a dar o suporte sempre que necessário. No entanto, pouco depois que saí da direção, praticamente todas elas se aposentaram, e junto com elas, também foram embora saberes compartilhados entre nós sobre as especificidades do funcionamento do nosso Boi-de-mamão. São saberes que estavam no terreno do não-dito: saber que eu prefiro o violão velho, apesar de ter um novo, porque o novo tem não alça; saber que o lugar do cabo do violão é no bolso da frente da capa; saber que a caixa de som velhinha da biblioteca funciona melhor para o boi do que as novas que ficam no almoxarifado; saber que dentro da bolsa do médico tem que conferir se tem um estetoscópio e uma seringa para dar injeção no boi; saber que precisa sempre colocar um galhinho fresco na bolsa na benzedeira; saber quais personagens usam chapéu de palha e quais chapéus servem melhor nas crianças; saber que todas as figuras que sobram além do boi e do cavalo, a gente usa como cabras mesmo que pareçam outros bichos; saber qual fantasia de macaco e de cachorro são mais confortáveis dentro das várias opções que tem na sacola das roupas. Enquanto saberes não ditos, não foram intencionalmente repassados, o que ainda está sendo feito de alguma forma por meio deste texto e pode ser realizado de outras maneiras para que não se percam com a saída dessas pessoas-chave ou se concentrem apenas em mim.

Agora, me encontro na situação de professora afastada desse cotidiano. Tem sido muito desafiador cumprir a responsabilidade de preservar a cultura do Boi-de-mamão do/no NDI. Nesse novo período que estou vivendo, duas vezes estive no NDI, no início de cada semestre letivo para a recepção dos calouros do curso de Pedagogia da UFSC. É uma atividade organizada em parceria entre o NDI e o Centro Acadêmico há muitos anos em que os novos estudantes vão até a instituição para ter seu primeiro contato enquanto acadêmicos da UFSC com uma Escola de Educação Infantil e têm a oportunidade de participar conosco do Boi-de-mamão. Por fim, as crianças pintam os rostos dos estudantes como um ritual de Boas-Vindas ao curso e como um

convite aos futuros docentes que entrem na roda e se permitam brincar com as crianças. Especialmente no segundo evento, foi muito angustiante, porque quando cheguei no NDI não havia nenhum material organizado, os personagens não haviam sido divididos e foi uma correria pra conseguir colocar tudo em ordem. De última hora apareceu alguém do NDI para ajudar, mas os visitantes já tinham chegado e eu não sabia exatamente como se daria o andamento da apresentação, porque ainda estava organizando os bastidores. No final correu tudo bem, com um pouco mais de improviso do que de costume, mas conseguimos fazer com que a brincadeira fosse significativa para todos os envolvidos, apesar de ter rendido muito nervoso em mim até que eu conseguisse tocar o primeiro acorde e começar a música.

Outras duas vezes estive em atividades conjuntas com turmas de 1º e 4º ano do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação da UFSC (CA-UFSC). Já fizemos propostas semelhantes em parceria com as professoras de Artes Visuais do Colégio diversas vezes em anos anteriores. As crianças do CA vêm ao NDI e além de participarem do Boi também têm a oportunidade de brincar em nossos parques, que são bastante amplos e que lembram que a brincadeira como elemento constituinte da infância não encerra quando inicia o Ensino Fundamental. É bem interessante porque sempre tem dentre as turmas do CA-UFSC, crianças que são egressas do NDI e que podem se reencontrar com esse espaço que marcou as primeiras experiências escolares e vivenciar novamente o Boi-de-mamão que fazia parte do cotidiano delas quando estavam na Educação Infantil. Nesses dias, o maior desafio foi garantir o engajamento das turmas do NDI. Num movimento de reorganização institucional, houve uma redução significativa no número de crianças e turmas este ano e com isso, passamos a contar com menos crianças para desempenhar os papéis. Não fui eu que organizei a logística da visita das turmas do CA, só respondi ao convite e estava presente no dia para assumir meu posto como

chamadora. Mas nem todas as turmas do NDI puderam participar, pois as professoras estavam realizando outras atividades. Com isso, não ia ter crianças do NDI suficientes para todos os personagens. Cheguei a levar os fantoches como plano B, mas não foi preciso porque as crianças do CA supriram os personagens que faltavam. Mesmo não vivenciando o Boi do NDI cotidianamente, elas estavam trabalhando com suas professoras de artes a temática do folclore local, várias faziam parte de grupos de Boi-de-mamão dos seus bairros e assim conseguimos fazer a brincadeira com quase todos os personagens. Ninguém quis ser a benzedeira em um dos dias, então eu mesma vesti a bolsinha que contém o galhinho de alecrim e conduzi a reza contando com as vozes de todo o público para fazer o Boi levantar.

Também estive presente para tocar o Boi no sábado letivo organizado em comemoração ao aniversário do NDI no mês de maio. Inclusive, dois dos vídeos disponibilizados no *YouTube* foram gravados em programações semelhantes, em que as crianças estão em companhia de suas famílias, diferente de quando ocorre o Boi-de-mamão de segunda à sexta. Nessa ocasião, estava tudo bem organizado. Uma professora coletou as inscrições de forma prévia e fez o sorteio logo antes da apresentação. No entanto, antes disso teve o lançamento de um livro e uma contação de história. O livro estava bem relacionado com a temática do Boi e a contação foi bastante interessante, mas acabou tomando um tempo considerável. O sorteio dos personagens foi realizado por uma professora muito organizada e bem intencionada, porém sem a experiência na condução, o que também gerou demora e só depois de tudo isso é que começamos o Boi. Quem trabalha com crianças na Educação Infantil sabe que o tempo de atenção delas é limitado, então quando finalmente consegui tocar o primeiro acorde, já tinha uma plateia dispersa à minha frente e foi difícil segurar o público até o fim. Ali vivi a dificuldade que é ser só a chamadora do Boi, mas não estar ativamente envolvida nos bastidores e na organização do evento como um todo, como eu fiz em anos anteriores.

Além desses eventos, em posse dos meus fantoches e na companhia da minha filha de 10 anos que é nascida em Florianópolis, egressa do NDI e sabe tocar todas as músicas em seu ukulelê, levei o Boi-de-mamão do NDI para outros espaços. Em uma festa de aniversário e numa outra escola de Educação Infantil, fiz a cantoria com os fantoches e pude presenciar o encantamento que o nosso Boi proporciona até para crianças que não estão vinculadas ao NDI. Para o próximo ano, mesmo afastada e tendo diversas tarefas do doutorado, pretendo reestruturar as atividades envolvendo o Boi-de-mamão no NDI, para garantir periodicidade e intencionalidade nessa vivência. Não vou esperar que me chamem ou convidem, vou tentar ser mais propositiva e envolver mais pessoas dispostas a contribuir com a preservação desse legado.

2 A dimensão da autoria no Boi-de-mamão do NDI: narrativas sobre origens e protagonismos

"E esse boi come banha, dá galhada lá na Vânia
E esse boi está por perto dá galhada no Gilberto
E esse boi come farinha, dá galhada no Peninha"[24]

Outra reflexão que foi suscitada no processo da pesquisa a partir das leituras e discussões dos grupos que tenho participado, é sobre a dimensão da autoria em relação ao meu objeto de pesquisa. O Boi-de-mamão é parte de uma manifestação cultural que não tem um autor. Por outro lado, foi criado por pessoas reais, com nome e sobrenome (ou talvez não, logo vou explicar), mas cujas identidades foram se diluindo ao longo do tempo e foram incorporadas de alguma forma na sua obra. Obra esta que ao continuar existindo e reexistindo no mundo real, foi tomando

[24] Trecho da música "O Boi está curado", faixa 6 do CD "Boi-de-mamão do NDI", 2005.

outros contornos. O que o Boi-de-mamão de hoje preserva de sua origem e como se transformou?

Essa origem é bastante diversa. Atualmente o Boi-de-mamão aparece geralmente ligado à cultura açoriana, pois Florianópolis recebeu muitos colonos provindos da Ilha de Açores. Quando se quer valorizar a cultura dos colonizadores, rapidamente o Boi-de-mamão aparece como um de seus principais símbolos. O Boi certamente é parte do folclore ibérico que influenciou a construção da cultura popular brasileira, mas não é o único elemento constituinte que culminou na criação do Boi-de-mamão.

Algumas pesquisas reforçam que o Boi-de-mamão é resultado de uma composição multicultural, inclusive com alguma influência dos "Bois" do norte e nordeste que chegaram à Santa Catarina. Trata-se de um folguedo que passou por diversas ressignificações até chegar ao que conhecemos, e assim não sua origem não pode ser atribuída de forma homogênea. Sendo assim, destacamos a participação/autoria de pessoas escravizadas vindas do continente africano e de povos indígenas que aqui habitavam e imprimiram suas marcas na composição desse folguedo popular. Muitas dessas pessoas foram subjugadas e oprimidas, e em muitos casos, não tiveram sobrenome, ou pior, tiveram que adotar outros nomes e/ou ganharam sobrenomes de seus senhores. Reconhecer as marcas desses povos na formação cultural do povo catarinense e na constituição do Boi-de-mamão é muito importante, ainda mais nesse estado que tanta se orgulha de suas origens europeias e que frequentemente apaga do discurso oficial a presença dos povos originários, de pessoas de outros estados e dos negros escravizados que foram trazidos para cá e constituem efetivamente o nosso povo.

Sendo assim, nos damos conta que o Boi-de-mamão é uma manifestação da cultura popular e, com isso, tem uma autoria coletiva, histórica e ao mesmo tempo difusa. Para contribuir com essa reflexão, tive a oportunidade de assistir na estreia o documentário "Mapeamento da Manifestação da Brincadeira do Boi de Mamão em Santa Catarina" (Conselho de Boi de Mamão do

Estado de SC, 2026). Descobri, de última hora, que haveria o lançamento dessa obra no Centro Integrado de Cultura (CIC) de Florianópolis. Entrei na fila para pegar um ingresso, quase não consegui entrar pois o último foi entregue para a pessoa que estava na minha frente, mas outra desistiu de assistir naquela sessão e eu consegui um lugar disponível. Sentei-me ao lado de duas pessoas que estavam na produção e que me contaram que havia mais de 60 horas de material bruto gravado para o que seria sintetizado em pouco mais de 40 minutos de documentário. De acordo com o site do CIC[25]:

> A produção retrata o desenvolvimento da proposta cultural, que teve como objetivo identificar, documentar e registrar grupos de boi de mamão existentes no estado de Santa Catarina. A partir desse trabalho, foi revelado um universo pouco conhecido, aprofundando-se nas origens e particularidades dessa manifestação. O documentário entrega à sociedade catarinense parte de sua história e busca contribuir para o reconhecimento da brincadeira do boi de mamão como patrimônio imaterial de Santa Catarina.

Foi um verdadeiro privilégio ter assistido ao documentário na estreia, junto com várias pessoas que apareceram em tela e que participaram de sua produção, conferindo um caráter histórico à exibição. Consegui ver os autores como pessoas e ver como cada grupo dá o seu tom e cria elementos novos a partir de uma narrativa que possui um pano de fundo comum. Conforme afirma Bakhtin (2011, p. 6), "O autor-criador nos ajuda a compreender também o autor-pessoa, é já depois suas declarações sobre a sua obra ganharão significado elucidativo e complementar".

---

25 https://www.cultura.sc.gov.br/programacao/tipo/cinema/3879-estreia-do-documentario-mapeamento-da-manifestacao-da-brincadeira-do-boi-de-mamao-em-santa-catarina Acesso em 14. set. 2026

Há também um movimento de resgate de uma prática cultural que não era realizada há algum tempo em alguns bairros, mas que a comunidade compreende sua importância e organiza outros grupos para que as novas gerações tenham acesso a esse importante patrimônio imaterial catarinense.

Dado esse preâmbulo que demonstra a complexidade do fenômeno do Boi-de-mamão em termos de origens e autoria, vamos colocar mais elementos neste debate ao pensar sobre o Boi-de-mamão do NDI. Nesse aspecto, temos a quem reconhecer com nome e o sobrenome, pois Vania Maria Broering e Regiani Parisi Freitas aparecem nos créditos do CD e do livro. Elas se inspiraram em outras versões e recriaram o Boi-de-mamão pensando no contexto do NDI e de outras escolas de Educação Infantil, que frequentemente chamavam o Boi-de-mamão para se apresentar. Inclusive, a professora Regiani me contou que a iniciativa de gravar o CD surgiu porque elas não estavam mais dando conta de tantas apresentações solicitadas e com o recurso de áudio as escolas poderiam fazer suas próprias fantasias e brincar de Boi-de-mamão com o CD do NDI.

Esse processo teve outras contribuições: além das professoras e das próprias crianças que participaram das gravações e da composição dos desenhos do livro, o Giba (Gilberto Lopes Lerina) era uma figura presente nos projetos de extensão e também nas apresentações, contribuindo tocando tambor e auxiliando em toda a logística. Giba e Vânia eram Técnicos em Assuntos Educacionais, ou seja, não pertenciam ao quadro profissional do Magistério. Mas o Giba tinha formação em Educação Física e Vânia em Artes Visuais. Então, atuavam como professores e diria até que foram os fundadores do trabalho nessas áreas no NDI. A escola só foi ter seus primeiros professores de Artes Visuais e Educação Física em 2019, mas o trabalho nessas áreas do conhecimento já ocorria desde a década de 1990, através desses atores/autores tão importantes que foram a Vânia e o Giba. Também contribuiu imensamente na construção do Boi-de-mamão do NDI, o Peninha,

apelido de Gelci José Coelho que foi um renomado museólogo, historiador, artista plástico e folclorista, falecido em 2023.

Seus nomes estão eternizados nos versos da música que está no início deste item. Mas apesar do reconhecimento que estou atribuindo aqui e em outros textos, na prática social, real e atual, talvez seus nomes não estejam tão reconhecidos assim. Quando assumi o Boi-de-mamão do NDI, Vânia e Giba estavam em seus últimos anos e já não atuavam mais de forma tão explícita na docência, pois com as mudanças de legislação, o que eles faziam tão lindamente foi considerado desvio de função. Então eles davam suporte, orientavam estagiários, mas não podiam mais ter a mesma posição de protagonismo docente que antes ocupavam. A realidade precisou se adequar à burocracia, o que faz parte, pois havia muitas formas de trabalho na universidade que não cabem no modelo atual da gestão do serviço público. Reconheço como um movimento necessário e pertinente. Mas por outro lado, a impessoalidade e objetividade às vezes trazem efeitos colaterais, como o que foi relatado. Já o Peninha, ajudou na pesquisa sobre o Boi, gravação do CD e outras atividades, mas quando cheguei no NDI ele já não era uma figura presente, nem cheguei a conhecê-lo. Nesse contexto, optei por encurtar a música e tirar os versos que traziam os nomes daquelas pessoas. Logo Vânia aposentou, Giba também e hoje as crianças não os conhecem, embora diariamente convivam com parte de seu legado presente em muitos aspectos materiais e imateriais do cotidiano do NDI. Fico pensando por que a Regi não incluiu um verso com o nome dela, talvez tenha sido uma dificuldade poética, já que Regiani (assim como Juliane) não rima com nada, a não ser outros nomes próprios. Quem assistir aos vídeos do *YouTube*, não vai ouvir essas estrofes que estão na epígrafe.

E nesse movimento sutil de incluir algumas coisas e tirar outras, fui imprimindo aos poucos elementos de minha autoria na brincadeira do Boi-de-mamão do NDI. Sou bastante organizada e

sistemática, e ao mesmo tempo possuidora de pobres habilidades no violão. Por isso, não consegui conviver com o caos da bandinha que acompanhava o Boi. Antes, junto com os materiais do Boi-de-mamão, tinha uma cestinha com chocalhos, pandeiros, tambores e as crianças eram convidadas a compor a "banda". Já nas primeiras vezes, vi que isso não ia dar certo comigo. Eu tenho dificuldade de cantar e tocar ao mesmo tempo e, embora estivessem se expressando e fazendo parte da dinâmica da brincadeira do Boi-de-mamão, preciso falar que as crianças não faziam música, faziam barulho. Algo empolgado, ensurdecedor e totalmente fora do ritmo. Não teve jeito: aos poucos fui tirando a banda, que atualmente se encontra praticamente extinta. Recentemente algumas crianças têm trazido de casa seus violões de brinquedo para me acompanhar, mas o som é baixinho e não chega a atrapalhar o andamento da música do violão principal que fica conectado à caixa de som.

Num dado momento da brincadeira chega a Bernúncia, um ser mitológico que come tudo o que vê pela frente e que depois, revela-se grávida. Um dos pontos altos da apresentação é quando cantamos baixinho para a Bernuncinha nascer. No entanto, normalmente a criança que está com a fantasia da Bernuncinha tem dificuldade de sair sozinha e precisa da ajuda de algum adulto que está ajudando na organização da brincadeira. Depois que virei mãe, aquele momento do parto ganhou outros contornos para mim, então sempre faço alguma piada ou menção a algum detalhe do parto que normalmente faz os adultos, mais especificamente as mães rirem ou reagirem diferente. Então, ao invés de chamar alguém para ajudar, eu digo que vamos precisar de uma doula. Ou quando a bernuncinha sai da barriga antes da hora, eu digo que foi um parto prematuro. Enfim, trago algo do vocabulário que as gestantes e mães se apropriam quando vivem esse momento único. Não foi intencional, mas foi acontecendo e aparecendo com mais frequência.

Aliás, algo muito característico meu é fazer piadas. É herança de família. Meu avô era assim, meu pai é assim. Piadas,

charadas, trocadilhos são coisas que aprendi como uma forma de interação. Gostar de arrancar risos é algo particularmente presente na nossa personalidade. Tanto que inventamos um verbo a partir do nosso sobrenome: "labancar". Sempre que alguém da família (ou agregado) vem com uma piada "sem graça" ou trocadilho, a gente fala "labancou!". É algo muito natural em mim, então em vários momentos, dependendo do que vai acontecendo ao longo da brincadeira, que é sempre uma experiência única apesar de ter uma estrutura permanente, eu solto alguma piada ou faço uma gracinha.

A partir desses relatos, reflito com Bakhtin (2011, p. 3) que:

> Cada elemento de uma obra nos é dado na resposta que o autor lhe dá, a qual engloba tanto o objeto quanto à resposta que a personagem lhe dá; Neste sentido, o autor acentua cada particularidade da sua personagem, cada traço seu, cada acontecimento e cada ato de sua vida, os seus pensamentos e sentimentos, da mesma forma como na vida nós respondemos axiologicamente a cada manifestação daqueles que nos rodeiam.

Como já mencionei, agora estou afastada para o doutorado, mas me dispus à continuar tocando o Boi-de-mamão sempre que me chamarem. Só que eu não estou mais presente no cotidiano do NDI. Todas as vezes que toquei o Boi-de-mamão esse ano foram no período vespertino, no qual trabalhei nos dois últimos anos, então eu ainda sabia o nome de quase todas as crianças do turno. No momento da definição dos personagens eu ia chamando-as pelo nome para vestirem as fantasias. Tem sido muito doloroso pensar que logo eu não vou mais conhecer as crianças pelo nome, porque vou passar quatro anos fora do cotidiano do NDI. Mas é um distanciamento esperado e necessário, para que eu possa me dedicar ao processo de doutoramento e assim poder desempenhar uma docência mais qualificada no meu retorno.

Por outro lado, recentemente recebi um vídeo de uma colega que mostrava o professor de Educação Física tocando o Boi-de-mamão com seu cavaquinho numa sala de grupo 4 (com crianças de 3 a 4 anos). O professor Rodrigo Chioda é natural de São Paulo. Não chegou a trabalhar com a Vânia, nem com a Regi, nem com o Giba. Mas conheceu o Boi-de-mamão do NDI e também se apaixonou. Ele não trabalhou com as autoras da versão do NDI. Mas trabalhou e trabalha comigo. Foi observando e aprendendo. Achei muito curioso ver aqueles vídeos e ver que ele já está imprimindo uma autoria dele no jeitinho de fazer o Boi, mas que essencialmente a referência dele é a minha versão. A forma como conduz, como conta a história, as falas proferidas… Foi nesse momento que, pela primeira vez, me senti realmente um pouco autora. Mas também foi quando me dei conta que o Boi-de-mamão, apesar de ser feito pelas pessoas que o tocam, cantam, contam, dançam, é maior do que as pessoas que o tocam, cantam, contam e dançam. Espero que chegue um tempo em que não serei lembrada quando o Boi-de-mamão for tocado no NDI, pois as pessoas que estarão ali nem vão ter me conhecido. Pois isso vai significar que o Boi-de-mamão continuou depois de mim. E continuou vivo, se ressignificando e ganhando outros atores/autores…

Considerações finais

As experiências vividas esse ano como pesquisadora do tema, mas como professora afastada da escola me trazem algumas angústias. Tenho procurado atender ao que Bakhtin (2011, p. XXXIV) desafia quando afirma: "Pelo que vivenciei e compreendi na arte, devo responder com a minha vida para que todo o vivenciado e compreendido nela não permaneçam inativos." Uma das músicas da cantoria diz: "O meu boi morreu, que será de mim?"[26]. Toda vez que volto ao NDI, essa canção ecoa em minha

[26] Trecho da música "Boi adoece", faixa 2 do CD "Boi-de-mamão do NDI", 2005.

mente. Fico pensando: de que adianta pesquisar sobre o Boi-de-mamão do NDI se eu não conseguir mantê-lo vivo durante o meu afastamento? Se o Boi-de-mamão não for cotidiano, que sentido ele terá? Como fazer com que os profissionais antigos que restaram preservem essa vivência e que novos profissionais entendam a sua importância para a identidade da nossa escola?

A partir dessas questões, o que fica nítido para mim é que assim como eu recebi e fui me apropriando de uma manifestação cultural da qual eu não tinha parte, mas que passou a fazer parte não só do meu fazer pedagógico, mas da minha vida a ponto de mobilizar um projeto de pesquisa dentro dessa vivência, também tenho a responsabilidade de transmitir isso a outros. Junto com as pessoas mencionadas no texto e outras que sequer consigo nomear, creio que posso me considerar uma das autoras e protagonistas do Boi-de-mamão do NDI. Mas o Boi-de-mamão do NDI é do NDI e não meu. Precisa ser assumido e vivido coletivamente. Outros sujeitos precisam responder com suas vidas à responsabilidade que essa manifestação artística e cultural nos impõe. Boi-de-mamão é um fenômeno da cultura popular, da oralidade, cuja dinâmica está assentada em muitos não-ditos que garantem a sua continuidade. Meu papel aqui é trazer à tona parte desses não-ditos transformando-os em enunciados que possam promover o diálogo, demandando novas respostas e novas questões. Que a minha voz seja uma dentre tantas que venham a contribuir para que o Boi continue vivo.

Referências

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 6ª edição. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BOI-DE-MAMÃO DO NDI. Regiani Parisi Freiras e Vânia Maria Broering. Florianópolis: Canoa Records. 2005. 1 CD (35 min).

BRASIL. Ministério da Educação/Gabinete do Ministro. *Portaria nº 694,* de 23 de setembro de 2022 . Altera a Portaria MEC nº 959, de 27 de setembro de 2013, que trata sobre os Colégios de Aplicação vinculados às Universidades Federais. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-694-de-23-de-setembro-de-2022-431649298 Acesso em 14. set. 2026.

BRÖERING, V. M. e FREITAS, R. P. *Malhado, um boizinho-de-mamão.* Florianópolis:UFSC, 2006. 20p.

CONSELHO DE BOI DE MAMÃO DO ESTADO DE SC. *Documentário do Mapeamento da Manifestação da Brincadeira do Boi de Mamão em Santa Catarina.* Youtube. 29. abr. 2026. 42m29s. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=e6GbdVWt-HI&t=6s Acesso em: 14. set. 2026.

INÁCIO, C.; MARTINS, M. D. *A festa do Boi de mamão.* Ilustração de Marcella Faria de Andrade. – 2 ed. – Florianópolis: Cuca Fresca, 2017.

JULIANE LA BANCA. *Projeto de Doutorado - Juliane La Banca.* YouTube. 19 de jun. de 2026. 5m00s. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=f-R0BAVJAaY Acesso em: 14.set. 2026.

MÜLLER, C.; PIMENTEL, J. E PEREIRA, N.. *Cantigas do boi de mamão catarinense:*
versões e partituras. Itajaí: Traços e Capturas. 2019.
NDI-UFSC. *Boi de Mamão do NDI.* YouTube. 13.ago.2019. 18m47s. Disponível em:
https://www.youtube.com/watch?v=O9lSdS0EQjo&t=604s Acesso em: 26.out. 2025.

NDI-UFSC. *Boi de Mamão NDI - Fantoches.* YouTube. 30.jul.2020. 13m01s. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=zdxmLj-NyBo&t=89s Acesso em: 26.out. 2025.

NDI-UFSC. *Boi de Mamão - Aniversário do NDI de 45 anos.* YouTube. 24.jun.2025. 22m22s. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=F5hkyCTiZ-c&t=1041s Acesso em: 26.out. 2025.

SERODIO, L. A; PRADO, G. do V. Toledo. *Metodologias Narrativas de Pesquisa em Educação:* possibilidades outras a partir de aportes Bakhtinianos. In: VIII CIPA - Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica, 2018, São Paulo. Anais VIII CIPA. Salvador: BIOgraph, 2018. p. 1-22.

SOARES, D. *Folclore Catarinense.* Florianópolis: Editora da UFSC, 2002.

ATIVIDADE ESTÉTICA NA VOZ LÍRICA DE GILKA MACHADO: A RECEPÇÃO MORALIZANTE DA POESIA DE GILKA MACHADO

Jaqueline Ferreira BORGES[27]
Flávio Henrique Moraes[28]

Resumo
Este texto se propõe a refletir acerca da leitura tendenciosa e moralista da obra da poeta brasileira Gilka Machado, marcada pela confusão entre a voz lírica e a biografia da autora. Por publicar poemas eróticos, a recepção histórica converteu a poesia de Gilka Machado em um espelho de sua vida pessoal, provocando um julgamento moral da mulher em detrimento da avaliação estética. Tendo isso em vista, este estudo tem como embasamento teórico as contribuições de Bakhtin sobre ética, estética e distinções entre o autor-criador no âmbito da responsabilidade especial e moral, além de dialogar com autores como Foucault e Octavio Paz para compreender autoria e estética literária.
Palavras-chave: Gilka Machado. Autoria. Erotismo. Recepção. Exotopia.

Introdução

O cânone, atrelado à história da recepção literária, apresenta uma série de episódios que legitimam, ou não, uma obra ou um autor. Julgamentos que, ou fazem uma obra ser aclamada, ou a reduzem ao ostracismo, são responsáveis pela consolidação ou apagamento de imagens autorais que por vezes ultrapassam os

[27] Doutora em Estudos Literários (UFSCar). Profª. de Língua Portuguesa na Rede Sesi SP. E-mail: borrgesjaqueline@gmail.com
[28]Doutor em Linguística (UFSCar).. Profª. de Língua Portuguesa no IFSULDEMINAS. E-mail: flavio,moraes@ifsuldeminas.edu.br

limites da própria obra, influenciando diretamente a forma como ela circula e é lida ao longo do tempo. Frequentemente reconhecida como uma das vozes mais expressivas da poesia erótica feminina, tendo marcado o início do século XX, Gilka Machado se apresenta como um exemplo da força do cânone acerca da legitimação literária.

A escritora foi alvo de leituras reducionistas de seus versos, sinalizados como biográficos, transferindo o espaço poético para a identidade pessoal da autora e produzindo análises que extrapolaram o campo estético e alcançaram a esfera moral. Em muitos momentos, a atenção da crítica deslocou-se da análise da elaboração poética para a construção de uma imagem pública da autora, marcada por qualificações relacionadas ao escândalo, à ousadia e à transgressão dos padrões de feminilidade vigentes em seu contexto histórico, uma vez que produzia poemas de cunho erótico. Desde a sua primeira aparição, Gilka Machado foi vítima de uma leitura moralista que a culpabilizava pela temática dos versos.

A sua primeira aparição foi aos 14 anos, quando leitores cogitam que os versos deveriam ter sido escritos por uma "matrona imoral". Tal fenômeno evidencia uma questão recorrente nos estudos de autoria: a tendência de converter elementos da representação literária em evidências da vida daquele ou daquela que escreve. No caso de Gilka Machado, a presença de um sujeito poético que tematiza o desejo, o corpo e a sensualidade foi frequentemente interpretada como expressão direta da subjetividade da autora, instaurando uma relação de equivalência entre voz poética e sujeito biográfico, revelando a persistência de uma leitura biografista da literatura, de modo que a obra funciona como um espelho da experiência da autora, reduzindo a complexidade literária às experiências pessoais vividas pela escritora.

Como desdobramento, Gilka Machado se ocupou de se justificar, dizendo de que não havia uma intenção corrupta, imoral, condescendente em suas produções, tratava-se apenas de uma identidade poética que pulsava: "Quase criança, comunicativa, indiscreta e falaz, saindo de mim mesma, contando meus prazeres e tristezas, expondo os meus defeitos e qualidades, eu pensava apenas em dar novas expressões à poesia (MACHADO, 2017, p. 14).

Diante disso, cabe questionar qual é a medida da crítica, dos juízes morais que pousam sobre uma obra, capazes de medir a recepção, a circulação e a autorização de determinada produção e autor. Para discutir esses aspectos, recorre-se às contribuições de Bakhtin (2011), especialmente para problematizar as relações entre autor, personagem e criação artística. Segundo o filósofo, autor e personagem ocupam posições distintas na arquitetônica da obra, a partir de limites entre a experiência biográfica do escritor e as vozes que emergem no texto literário. Tal distinção permite problematizar os processos de recepção que confundem obra com vida, ficção com fato vivido.

Partindo dessa ideia, este texto se propõe a analisar como a recepção da obra de Gilka Machado foi responsável por convertê-la a um espelhamento da voz lírica, confundindo as instâncias entre autoria e persona poética, de modo que a circulação no imaginário cultural sobre a autora, acabou por influenciar a compreensão de sua obra, determinando um locus de ostracismo que a atingiu por muito tempo e que ainda há resquícios nos dias de hoje. Isto posto, os estudos bakhtinianos sobre ética e estética nos debates contemporâneos são fundamentais para pensar no modo como os discursos produzidos sobre uma obra participam também da produção de sentidos sobre seu autor.

1 Autoria e recepção: a literatura feminina

Considerando o recorte histórico no qual se insere a obra de Gilka Machado, o que se tem no Brasil é um ideal de literatura feminina que espelha os mesmos valores socialmente atribuídos às mulheres: delicadeza, amor, obediência, maternidade e domesticidade. No extremo oposto desse modelo situavam-se a sensualidade, a liberdade de desejar e, sobretudo, a transgressão de enunciar esse desejo por meio de uma voz feminina que não recua nem negocia com a palavra. A ruptura dessa figura idealizada de escritora, ou ao menos socialmente aceitável, impunha aos círculos literários não apenas uma reelaboração temática, mas também uma revisão das próprias concepções de autoria.

O que a autora encontra, no entanto, é um círculo literário fortemente sustentado por lógicas patriarcais e sexistas. A revista *O Furão*, por exemplo, recusou-se a publicar versos de Gilka Machado, justificando que "os leitores e leitoras do 'Furão' não se interessam absolutamente pelo sabor que v. exa. encontra nos beijos de seu marido. Nós nos interessaríamos somente pelos beijos de v. exa., se tivéssemos a ventura de os provar" (O FURÃO, 1917). Evidencia-se, nesse episódio, ao menos dois aspectos fundamentais para a compreensão da recepção da poeta. O primeiro diz respeito à associação estabelecida entre a esfera da criação estética e a vida privada da autora, produzindo uma camuflagem entre voz lírica e sujeito biográfico. O segundo refere-se à sexualização da escritora, uma vez que o erotismo presente nos poemas parece autorizar, aos olhos dos editores, uma leitura de seu corpo como objeto de desejo e disponibilidade. Assim, a poeta deixa de ser percebida como autora de uma obra literária, fruto de uma criação artística, e passa a ocupar a posição de corpo público sobre o qual se projetam fantasias, julgamentos e investidas masculinas. A recepção da obra, nesse caso, não apenas reduz a complexidade estética dos poemas,

como transforma a autora em objeto de interpretação moral e sexual.

Portanto, ao apresentar versos eróticos escritos por uma mulher, Gilka Machado recoloca a representação literária do desejo feminino no âmbito da experiência estética, reivindicando-a como manifestação artística e não como confissão de sua própria vida íntima. A atuação de Gilka Machado, ao lado de tantas outras mulheres escritoras, potencializou a literatura como espaço de criação e intervenção simbólica, fazendo da linguagem um lugar de construção identitária, cultural, política e histórica. Nessa perspectiva, promove-se "deslocamentos e resistências à construção do corpo como lugar da reprodução da feminilidade, o que significa rasurar o princípio da mulher 'natural' e questionar a metanarrativa patriarcal da subordinação". (SCHMIDT, 2012, p. 12).

Sensual

Quando, longe de ti, solitária, medito
neste afeto pagão que envergonhada oculto,
vem-me às narinas, logo, o perfume esquisito
que o teu corpo desprende e há no teu próprio vulto.

A febril confissão deste afeto infinito
há muito que, medrosa, em meus lábios sepulto,
pois teu lascivo olhar em mim pregado, fito,
à minha castidade é como que um insulto.

Se acaso te achas longe, a colossal barreira
dos protestos que, outrora, eu fizera a mim mesma
de orgulhosa virtude, erige-se altaneira.

Mas, se estás ao meu lado, a barreira desaba,
e sinto da volúpia a escosa e fria lesma
minha carne poluir com repugnante baba…

Ao se ler a voz-lírica de Gilka (2017, p. 65) , o ato estético pode se encontrar com ético, o que promove rompimento de

paradigmas que instituíam a mulher como objeto poema atualmente e historicamente, no *pequeno-tempo* (tempo histórico da modernidade segundo Bakhtin), e não como sujeito do discurso e do desejo. Gilka Machado desloca os sujeitos femininos para outros espaços de representação. Sua poesia reelabora temas, desafia convenções, desmonta expectativas associadas à inocência feminina e tematiza o corpo, o toque e o desejo. Ao fazê-lo, protagoniza a subjetividade feminina e se torna, como afirma Soares (1999, p. 93), um "marco de liberação da mulher", e não da imoralidade. O preço dessa ruptura, entretanto, foi ocupar uma posição frequentemente marginalizada, ter sua produção questionada e tornar-se alvo de leituras depreciativas tanto de sua obra quanto de sua figura pública, tendo alcançado um reconhecimento historicamente instável e marcado pelo ostracismo.

Essa associação entre obra e vida acompanha a autora desde sua primeira aparição pública. Aos quatorze anos, ao vencer os três primeiros lugares de um concurso promovido pelo jornal *A Imprensa*, a jovem poeta já se tornava alvo de interpretações que ultrapassavam a dimensão estética. Conforme relata a própria escritora, "um crítico famoso escrevia que aqueles poemas deveriam ter sido laborados por uma matrona imoral" (MACHADO, 2017, p. 14), episódio que evidencia que a recepção inicial de sua obra já operava uma vinculação entre a matéria estética do poema e a moralidade da autora.

O "eu" que fala no poema é uma construção artística, uma voz de papel. Ainda que haja o uso de primeira pessoa, não significa que o eu do poema é o mesmo eu poeta, já que o texto poético permite-se existir para além do que é real, palpável, biográfico; está no campo da criação, da projeção, da possibilidade de existir sem concretude. A poesia trabalha com uma linguagem figurada, inventada, ficcional, ao passo que a poeta vive na

realidade empírica, sujeita às contingências do tempo, do espaço e da vida cotidiana, palpável, concreta.

Esse tipo de associação que aproxima vida e obra pressupõe uma relação de transparência entre texto e biografia, como se a obra fosse capaz de revelar, sem mediações, a vida privada de quem a produz. Tal perspectiva, no entanto, vem sendo questionada pelos estudos mais recentes, os quais vêm problematizando a leitura reducionista do conjunto da obra, entendendo-a para além da perspectiva explorada no poema; no caso de Gilka Machado, a erótica. Nessa perspectiva, Bakhtin (2003, p.210) demonstra quanto a cisão entre obra e autor transcende significativamente justamente em razão da grandeza do campo estético ao passo que o encontro no campo ético é sempre relativamente propenso aos horizontes sociais de cada um que se depara com a obra.

> O autor supera a resistência puramente literária que lhe opõem as formas antiquadas puramente literárias, os costumes e as tradições (o que, incontestavelmente, ocorre), sem jamais encontrar uma resistência de uma ordem diferente (a resistência ético-cognitiva do herói e do seu mundo) e, com isso, seu objetivo é criar uma nova combinação literária a partir de elementos igualmente literários, e também o leitor é solicitado a "sentir" o ato criador unicamente contra um fundo de convenção literária habitual; em outras palavras, sem que tampouco ele necessite sair dos limites do contexto de valores e de sentido da literatura entendida como realidade material.

Longe de representar uma expressão direta e exclusiva da subjetividade de seu produtor, ele se constrói no cruzamento de discursos, memórias, leituras, desejos e tradições que excedem a individualidade do autor. O herói (o assunto) resiste mesmo sob as mesmas formas. O novo e o diferente no mesmo lugar.

2 A responsabilidade moral e especial em Para uma filosofia do ato responsável

Embora não se possa compreender a obra literária isoladamente de seu contexto social, histórico e cultural marcado por valores, ideias, conflitos e diferentes formas de se enxergar a sociedade no âmbito das influências do modo como um autor escreve ou como pode ser lido mediante sua voz lírica, a noção de evento, do existir, da irrepetível leitura e criação de sentido que cada um realiza sobre a obra de arte que cria ou aprecia merece um lugar especial e, no que toca todo o envolvimento contextual dos valores de uma época, um lugar moral.

Em Para uma filosofia do ato responsável (2017) Bakhtin, logo no início de seu texto afirma que " (…) também a atividade estética não pode se ligar a essa característica do existir" justamente porque a noção de eventualidade, de unidade e de singularidade que o produto estético reverbera em cada um ocorre de maneira inédita, tanto que o "ato histórico de uma percepção estética" se colocado em fórmulas categóricas com A ou B reduz toda a dinamicidade e pluralidade do evento. Em outras palavras, a simples associação entre o conteúdo, a forma e o material contida no poema de Gilka a uma conduta pessoal da autora quebra a dualidade entre o mundo da vida e o mundo da arte a fim de que se lhe descredite enquanto poeta em prol de uma desmoralização enviesada.

> Somente o evento singular do existir no seu efetuar-se pode constituir esta unidade única; tudo o que é teórico ou estético deve ser determinado como momento do evento singular do existir, embora não mais, é claro, em termos teóricos ou estéticos. O ato deve encontrar um único plano unitário para refletir-se em ambas as direções no seu sentido e no seu existir; deve encontrar a unidade de uma responsabilidade bidirecional, seja em relação ao seu conteúdo (responsabilidade especial), seja em relação a seu existir

> (responsabilidade moral), de modo que a responsabilidade especial deve ser um momento incorporado de uma única e unitária responsabilidade moral. Somente assim se pode superar a perniciosa separação e a mútua impenetrabilidade entre cultura e vida. Bakhtin (2011, p.41-42)

Bakhtin (2017) chama por responsabilidade no campo da estética da criação verbal duas diretrizes que não foram consideradas pelos críticos da poesia de Gilka, em razão de alinhamentos ideológicos dominantes. A **responsabilidade especial**, sendo aquela considera a estética enquanto um fenômeno de mudanças e fruições individuais e únicas no sentido do *existir-evento* e outra, de aspecto moral, a **responsabilidade moral** que vai em direções guiadas por grupo social enviesada seja por um lado dialógico e humano ou por outro, taxativo e categórico, como ocorrido no caso da grande poeta e questão. Por isso, o sentido de uma obra não está relacionado apenas às palavras utilizadas, porque também depende da relação entre as palavras, do autor, do contexto histórico e dos valores.

Nesse sentido, há uma distinção entre o autor como pessoa real e o autor que se manifesta na obra. É possível que haja diversas vozes em confronto dentro da obra e não necessariamente seja apresentada uma defesa por parte do autor, de alguma das duas vozes. O autor conhece a obra, os personagens e as vozes dentro da obra de um modo diferente daquele que a própria criatura criada tem de si mesmo, isso porque o autor observa de fora sob uma perspectiva que a criatura, presa em si, não consegue ver. Assim, quando Bakhtin fala da obra dentro de um contexto literário, é importante perceber que uma obra também dialoga com outras obras e discursos e é por isso que a literatura é dialógica, porque está sempre em diálogo com outras obras, outros contextos, outras vozes.

O autor, por sua vez, é de extrema importância para a obra, porque é ele quem organiza artisticamente o conjunto de vozes e perspectivas, no entanto, Bakhtin propõe que não é possível ler

uma obra pelas lentes da biografia ou de uma relato pessoal do escritor, ou seja, a obra não é um espelho da vida do autor, o que acontece é uma transformação de experiências e valores em uma construção estética.

Além disso, outro agente participante da obra é o leitor, que atribui sentido e interpreta a obra a partir deu seu próprio repertório, valores e contextos sociais, por isso uma obra é vítima ou a exaltação de um período histórico. Portanto, uma obra literária é construída dentro de um campo de valores e de relações entre diferentes vozes. O autor não deve ser confundido com cada voz lírica, personagem ou discurso presente na obra; ele ocupa uma posição exterior a eles e organiza artisticamente suas relações.

É possível pensar a recepção de Gilka Machado à luz dessa teoria, compreendendo a autora enquanto instância artística e as vozes/ figuras que aparecem nos poemas como criação artística e não espelhamento da vida da poeta. Ao contrário, o poema é uma construção literária, ou seja, existe uma voz poética que expressa determinados desejos, sentimentos e experiências, e ainda que seja construído em primeira pessoa, não se deve identificá-lo como uma biografia.

A literatura é produzida e recebida dentro de um sistema social de valores. No contexto em que Gilka escreveu, havia expectativas de gênero muito fortes, de modo que a realidade de uma mulher publicando poemas eróticos foi lido como uma suposta confissão pessoal, mas, como aponta Bakhtin, autor e criação se relacionam, mas não se confundem. A recepção realizou uma espécia de *biografização* da obra, isso porque o foco sai da construção literária e vai para a vida privada da autora e transforma uma questão estética e social em uma questão moral e biográfica

A recepção crítica da poesia de Gilka Machado permite problematizar a relação entre autor, obra e contexto de valores discutida por Bakhtin. A associação recorrente entre a expressão

erótica presente nos poemas e a vida pessoal da escritora evidencia uma leitura que tende a apagar a dimensão estética da obra em favor de uma interpretação biografizante. Nesse processo, a voz poética é confundida com a pessoa empírica da autora, e a representação do desejo feminino passa a ser tomada como evidência de sua conduta pessoal. A recepção de Gilka, portanto, não revela apenas aspectos de sua produção literária, mas também os valores sociais e morais a partir dos quais sua obra foi interpretada. Desse modo, o caso da poeta permite observar como o contexto valorativo do leitor e da crítica participa da produção dos sentidos atribuídos à obra literária.

Isso também revela muito sobre os valores da época, porque as críticas em torno da autora revelam algo sobre a sociedade, ou seja, há um espaço de conflito entre valores tradicionais em torno da identidade feminina e a autonomia artística e sexual de uma mulher, portanto, não basta perguntar o que Gilka escreveu; é preciso perguntar a partir de quais valores sua escrita foi lida

De modo semelhante, Octavio Paz (2012) entende o poema como espaço de realização da experiência poética, lugar de encontro entre linguagem e existência humana. Sua finalidade não é documentar a vida privada do autor nem servir como testemunho moral de sua conduta, mas instaurar uma experiência estética capaz de revelar aspectos da condição humana.

Sob essa perspectiva, a insistência em justificar a obra a partir da moralidade de quem a escreve revela menos uma preocupação propriamente literária do que a permanência de práticas interpretativas atravessadas por relações de gênero. No caso das mulheres escritoras, e particularmente de Gilka Machado, a recepção frequentemente converteu a representação estética do desejo em prova da identidade moral da autora. O resultado foi a transformação da voz lírica em evidência biográfica, deslocando a crítica da análise da obra para o julgamento da pessoa.

Não por acaso, a própria escritora se vê impelida a justificar sua conduta diante dos leitores e críticos. Em suas memórias, procura afastar de si as acusações que lhe eram dirigidas,

afirmando: "Nunca matei, nunca roubei, nem fiz mal ao próximo; nunca bebi, nunca joguei, nunca fumei nem participei de orgias" (MACHADO, 2017, p. 16). A necessidade dessa defesa evidencia que sua trajetória foi marcada menos pelo conteúdo efetivo de seus poemas do que pela leitura moralizante que deles se fez. Sua justificativa não demonstra uma correspondência entre vida e obra; ao contrário, revela o peso de uma recepção que insistiu em transformar a representação poética do desejo em testemunho biográfico.

A circulação da obra de Gilka Machado esteve, portanto, acompanhada pela circulação de uma determinada imagem de sua autora, produzindo um deslocamento da análise estética para o julgamento da pessoa que escrevia. Tal processo suscita uma questão central: em que medida é possível atribuir ao sujeito biográfico a responsabilidade moral pelos conteúdos representados em sua criação artística? A resposta a essa questão exige refletir sobre as relações entre autor, obra e responsabilidade, discussão que encontra nas formulações de Bakhtin acerca da ética, da estética e da atividade criadora um importante aporte teórico.

3 Criação artística e experiência vivida

As críticas dirigidas a Gilka Machado evidenciam uma leitura que toma a representação poética como testemunho biográfico e a criação artística como manifestação direta da personalidade de quem escreve. Tal procedimento interpretativo desloca a discussão do campo literário para o campo moral, fazendo com que o valor da obra seja frequentemente substituído por julgamentos acerca da autora, isso porque há uma necessidade de compreender as relações e os limites entre vida e arte, autoria e representação, de modo a problematizar a tendência de converter a criação estética em testemunho biográfico.

Nesse sentido, é possível pensar sobre as distinções entre o sujeito da vida e o sujeito da obra (BAKHTIN, 2011), bem como os processos por meio dos quais a recepção atribui à autora responsabilidades que ultrapassam o âmbito da criação estética. É verdade que a criação artística muito tem de seu criador, mas não é possível refletir acerca da *existência* e ignorar a *refutação estética*, ou seja, "e claro que às vezes o autor põe suas ideias diretamente nos lábios da personagem tendo em vista a significação teórica ou ética (política, social) dessas ideias", mas ainda assim há uma reformulação que "corresponda ao conjunto da personagem (BAKHTIN, 2011, p. 8, 9). Ou seja, há um cuidado criativo que existe para além da reprodução da memórias, das impressões ou de relatos do autor.

A relação entre quem cria e quem é criado não os iguala, pois habitam diferentes planos ontológicos. Ao criar uma voz lírica, o autor a vê completamente, dá os contornos, a forma, o acabamento e o sentido completos; ela, ao contrário, não se enxerga porque está limitada, dentro do seu próprio mundo. Assim, tudo que é vivido pela voz lírica – ou pelo personagem – é "vivido" internamente, ao passo que o autor a vê de fora e lhe dá forma, contorno, poeticidade. Há espaços diferentes, ocupados por figuras diferentes, isso porque se estivessem no mesmo lugar ou nível, a obra estaria em ruínas, pois faltaria enquadramento, visão, percepção para moldar o corpo poético. A assimetria, portanto, é fundamental para a relação entre criação e criador, voz lírica e autor.

Nesse sentido, a vivência do autor não coincide com o produto artístico, isso porque o ato de criar exige um afastamento da própria vida cotidiana para que o autor assuma uma posição puramente pela estética. Além disso, a explicação de uma obra a partir da biografia do autor resulta em um erro estrutural, porque a vida prática (atravessada pelas demandas do cotidiano, as quais humanizam os sujeitos) é diferente da criação artística (que requer uma preocupação com a linguagem, com a forma, com a estética). Para isso, Bakhtin (2011) propõe duas identidades: o autor criador

e o homem biográfico; para nós, Gilka Machado poeta *vs* Gilka Machado mãe, diarista, viúva.

O autor criador adota uma arquitetura estética que permite uma relação com a obra que passa pela 1. Imersão sentimental, 2. Objetificação rigorosa e 3. Polifonia. Ambas dizem respeito ao modo como o autor se entrelaça ao texto literário, aproximação que permite um "acabamento estético" dado à voz do poema, o qual marca uma distinção entre obra e vida biográfica. Isso porque a vida é incerta, inacabada, fluida; ao passo que a arte se constói pela forma, conclusão, então ao conferir à personagem ou à voz lírica um destino, um rosto, uma conclusão, uma objetividade, um desejo, uma certeza, dá a esse poema o crivo que o distancia do real. Esse acabamento, essa exotopia determina uma obra de arte, confere a distinção entre biografia.

Dessa forma, a associação mecânica entre vida e obra que marcou a recepção histórica de Gilka Machado revela, na verdade, uma recusa da crítica em preservar a exotopia — isto é, a incapacidade de diferenciar o que pertence ao plano da criação estética (visto de fora) e o que pertence à vida empírica (vivido por dentro).

Considerações finais

É fundamental que haja uma continuidade e aprofundamento desse estudo, embora já seja possível considerar que a recepção histórica da obra de Gilka Machado foi profundamente marcada por uma leitura biografista e moralista. Ao longo de sua trajetória, a poeta enfrentou uma sociedade patriarcal que reduziu a representação literária do desejo a um atestado de sua conduta pessoal, transformando a autonomia estética de seus versos em alvo de julgamentos públicos e de um duradouro ostracismo, além de sexualizar a escritora tendo como

base uma leitura superficial do que propunha para além do erotismo.

Para superar essa distorção analítica, este texto buscou mobilizar as formulações teóricas de Mikhail Bakhtin, evidenciando a separação estrutural entre o sujeito biográfico e o autor-criador. Por meio dos conceitos de exotopia e arquitetura estética, confirmou-se que a voz lírica constitui uma construção puramente artística, distanciada das contingências empíricas da vida cotidiana tem-se identidades diferentes: de um lado Gilka-autora e de outro voz lírica.

Portanto, a associação mecânica entre texto e biografia revela a recusa da crítica em reconhecer a literatura como espaço autônomo de ficção e a renúncia em compreender o erotismo como mecanismo de crítica e de questionamento, construindo o desejo como metáfora para reivindicar a liberdade feminina. A poesia erótica de Gilka Machado reafirma-se, assim, não como confissão íntima ou desvio moral, mas como um marco de emancipação estética e de resistência simbólica frente as metanarrativas de subordinação feminina na revolucionária responsabilidades morais e especiais.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *O autor e a personagem na atividade estética. In: Estética da criação verbal.* 6ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

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

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade I.* Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2017.

MACHADO, Gilka. *Poesias Completas.* São Paulo: V. de Moura Mendonça, 2017.

W. L. A campanha ao jogo. In: *O Furão:* Criticas,Theatros, Sports (SP). Ano 1917\Edição 00113. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=766160&pesq=Gilka%20Machad o&pagfis=79. Acesso em: Acesso em: 27 jan. 2020.

PAZ, Octavio. *O arco e a lira.* Trad. Ari Roitman e Paulina Wacht. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

SCHMIDT, Rita Terezinha. *Para além do dualismo natureza/cultura:* ficções do corpo feminino. Organon: Revista do Instituto de Letras da UFRGS, v. 27, n. 52, 2012.

SOARES, Angélica. *A paixão emancipatória:* vozes femininas da liberação do erotismo na poesia brasileira. Rio de Janeiro: DIFEL, 1999.

A NARR(A)TIVIDADE DO RAP

Geyza R. O. N. VIDON[29]

Resumo
Caleidoscópio discursivo e cultural, o rap é um exemplo raro de hibridismo. Carregado da tradição oral do narrar cantado dos povos africanos, enraizado no valor da experiência e no peso do testemunho, como nas narrativas clássicas, o rap rompe com as fronteiras dos silenciamentos e se apresenta. Soando bem ou mal aos ouvidos, suas narrativas estão aí, na ordem do dia, ou na "desordem" do mesmo. Fato é que as ouvimos nas programações de canais de televisão, nas redes sociais e aplicativos diversos de música. Neste trabalho, procuro refletir sobre esse espaço discursivo-cultural, ouvindo, dialogicamente (Bakhtin, 1993; 2003; 2005; 2010; Volóchinov, 2018), as vozes desses sujeitos a partir da análise de raps do grupo Racionais MC's. Coloco, ainda, em discussão as tensões entre as manifestações de expressão oficialmente consagradas versus as manifestações marginalizadas. Nesse sentido, as narrativas do rap apresentam processos de rupturas e permanências, no que tange a questões de identidade, subjetividade, territorialidade, entre outras.
Palavras-chave: Dialogismo. Narratividade. Rap.

Introdução

Caleidoscópio discursivo e cultural, o rap é um exemplo de hibridismo fantástico. Cânone e profano, "junto e misturado", mixando os gêneros e dando luz ao novo-velho. Carregado da tradição oral do narrar cantado dos povos africanos, enraizado no

[29] Doutora em Educação pela UFES. Profa. Coordenadora da Secretaria Municipal de Educação de Vila Velha, ES, atuando, há oito anos como Diretora Escolar. E-mail: geyzanovais@gmail.com

valor da experiência e no peso do testemunho, como nas narrativas clássicas, as narrativas de rap rompem com as fronteiras dos silenciamentos e se apresentam. Soando bem ou mal aos ouvidos, elas estão aí, na ordem do dia, ou na "desordem" do mesmo. Fato é que ouvimos as suas narrativas nas programações de canais de televisão e de rádios de grande audiência.

Os filhos dos "bacanas" ouvem e gostam de rap, as filhas gostam, ainda, dos cantores de raps, os rappers. O legal é que pensar esse movimento, essa manifestação é se colocar no olho do furacão. E assim como o rap, é se deixar entrar em contradição, assumindo o risco do entre-lugar (Bhabha, 1998), sabendo que o dentro só existe por que o entorno também o constitui. Portanto, o fora é elemento fundamental do dentro e, em algum momento, o que está do lado de fora pode cair pra dentro e vice-versa.

Ao que parece, as narrativas do rap caíram para dentro. Dentro do oficial, dentro do aceito, dentro do paladar elitizado. As fronteiras territoriais se alargaram de maneira clara e evidente. Antes o que se mostrava como possibilidades, agora é constatação. Os lugares antes mais definidos e demarcados, agora transfiguram-se em entre-lugares, do mesmo modo que as identidades e os próprios territórios. Não são poucos os que se incomodam com esse processo cultural ruminatório.

As resistências existem em vias de mão dupla. Encontramos gentes incomodadas nas academias universitárias e, até mesmo, gentes que estão intimamente relacionadas ao movimento Hip Hop, ou mais especificamente, ao Rap. O que reforça ainda mais as vozes desta manifestação artístico-cultural. O polêmico impulsiona para a visibilidade. Com simpatia ou não, aceitando a escuta dessas narrativas de bom grado ou não, ou, ainda, porque aceitar faz parte do politicamente correto, de fato elas estão aí perambulando pelas mídias, pelas comunidades e pelas universidades.

Neste trabalho de pesquisa, procuro refletir sobre esse espaço discursivo-cultural, ouvindo, dialogicamente (Bakhtin, 1993; 2003; 2005; 2010; Volóchinov, 2018), as vozes desses sujeitos a partir da análise de raps do grupo Racionais MC's[30] . coloco, ainda, em discussão as tensões entre as manifestações de expressão oficialmente consagradas versus as manifestações marginalizadas. Nesse sentido, as narrativas do rap apresentam processos de rupturas e permanências, no que tange a questões de identidade, subjetividade, territorialidade, entre outras.

1 De Racionais MC's a Emicida, a narratividade do rap se expande

De Racionais MC's a Emicida[31] muita coisa mudou em relação a receptividade e a escuta do rap. É, como já sinalizava o rap dos Racionais MC's, "Vida loka", a vida cotidiana é muito mais complexa do que nos mostram os livros didáticos, os discursos devidamente organizados e estruturados, defendidos por muitos, dando-nos a ilusão de que a vida segue um fluxo contínuo, e devidamente organizado segundo certas escolhas e certas posições que se ocupam na sociedade. Os rappers, porta-vozes da periferia (ou o 'homem do subsolo' dostoievskiano), parecem romper com essa visão de mundo monológica, demonstrando, consciente ou inconscientemente, através da sua linguagem e de seu discurso, a multiplicidade de planos, de mundos, assumindo uma visão que, em conformidade com Bakhtin (2005), chamaríamos de cosmovisão. Em Bakhtin (1993; 2005), a vida é concebida como força de criação. Portanto, mais complexa e dinâmica do que a própria concepção dialética de vida. Atrevo-me a dizer que a visão de mundo e de sujeitos inseridos no mundo, para Bakhtin, seria uma visão quântica, no sentido das múltiplas possibilidades, dos

30 Tradicional grupo paulistano de Rap, surgido nos anos noventa. Os raps que serão analisados, neste trabalho, fazem parte do álbum "Nada como um dia após o outro dia", de 2002.

31 Jovem rapper, expoente da nova geração do rap brasileiro.

múltiplos planos, consciências, que se intercruzam e se interrelacionam, existências que não apenas existem, mas coexistem, que se afetam, mútua e simultaneamente.

Ao afirmar sua identidade e sua localidade através do discurso, o rap necessita negar o seu oposto. E nesse ato, ele acaba por afirmá-lo:

> hei, senhor de engenho eu sei bem quem você é
> sozinho cê não guenta, sozinho cê num entra a pé
> cê disse que era bom e as favela ouviu
> lá também tem whisky red bull tênis nike fuzil [32]

Aqui o jogo do entre-lugar está exposto explicitamente: a favela e o asfalto, o "bacana" e o "vagabundo" remontam um único lugar discursivo. Afirmação e negação não são de modo algum princípios antagônicos e excludentes, são sim elementos fundantes de um único lugar. Ou, de outro modo: do entre-lugar do Rap e de suas narra(a)tivas.

Hoje é inegável que os espaços de escuta e visibilidade do rap e do movimento Hip Hop se alargaram grandemente e com isso o paradoxo também se fortalece. Qual seja: ao mesmo tempo em que o movimento se torna mais visível, diluindo-se em discursos e práticas mais aceitáveis, em contra partida, o risco de se enfraquecer enquanto voz mais singular, enquanto lugar particular de enunciação também se mostra mais forte.

De qualquer modo, isto prova o quanto esta manifestação artítico-cultural é emblemática e complexa, pois ela nos coloca diante de uma trama analítica que requer muita atenção, cuidado e respeito para com o movimento e, sobretudo, com os sujeitos que estão intimamente envolvidos com o mesmo. Portanto, são várias possibilidades de análises, mas aqui o que tentei foi estabelecer

---

32 "Negro Drama", Racionais MC's – Nada como um dia após o outro dia, 2002. Letras na íntegra em www.letrasderap.com.br

conexões que podem ser discutidas à luz da ideia de fronteiras: o bem o mal, o canônico e o não-canônico, o belo e o não-belo, o dentro e o fora. Enfim, o discurso do rap transita por esses espaços fazendo com que o particular e o universal entrem em diálogo.

Poeticamente, os palavrões são usados em suas letras, abrindo espaço entre o belo consagrado (canônico) e o não-belo, repudiado pelas elites culturais: "vadia mentirosa, nunca vi, deu mó fáia/espírito do mal, cão de buceta e saia", "olha o castelo, irmão, foi você quem fez, cuzão?!?" [Negro Drama, Racionais MC's]. Assim, rompendo com os padrões lingüísticos consagrados, especialmente por se tratarem de narrativas oralizadas, carregadas com as expressões do cotidiano da periferia e com tom de testemunho - o que as tornam mais "legítimas" no sentido benjaminiano pelo fato dos narradores serem participantes ativos dos acontecimentos narrados – narradores como aqueles valorizados por Walter Benjamim (1994), encarregados de transmitir a experiência.

Assim, o discurso do rap é um discurso menos enquadrado nas formas padronizadas institucionalmente. Portanto, seu caráter informal acaba revelando, de modo bastante evidente, a subjetividade dos sujeitos que os produzem e os articulam, interagindo com outros sujeitos e outros discursos. É através desse jogo interativo que percebemos a espontaneidade, o imprevisível, o surpreendente, ou, ainda, o silenciamento, enfim, o irrepetível ou o irreproduzível dos atos de fala, em conformidade à visão bakhtiniana de sujeito e de discurso, entendendo essa subjetividade não como uma visão idealizadora, romântica, como no tratamento tradicional, que pressupunha uma subjetividade pura e autêntica, essencialista e milagrosa; trata-se de uma subjetividade criada a partir das relações concretas que os sujeitos realizam nos locais em que vivem, juntamente com outros sujeitos. Ou seja, uma subjetividade gerada com base no diálogo intersubjetivo, que tanto pode ser realizado em um contexto particular quanto em um contexto mais universal.

É assim que, por exemplo, o rap Vida loka II se apresenta como um híbrido de gêneros que usam a linguagem para produzir efeitos de sentidos múltiplos, diversos, sentidos que encontramos nas nossas próprias angústias e desejos, nas nossas tensões pessoais e coletivas, nas nossas buscas infindas de satisfação e de insatisfação com o que queremos e o que não queremos, com o que podemos e o que não podemos.

Mano Brown canta:

> E eu que...E eu que...
>
> Sempre quis um lugar,
> Gramado e limpo, assim verde como o mar,
> Cercas brancas, uma seringueira com balança,
> Disbicando pipa cercado de criança...

A voz do parceiro entra em cena explicitamente:

> How...How Brow
> Acorda sangue bom,
> Aqui é Capão Redondo Tru,
> Não Pokemon,
> Zona Sul é invés, é Stress concentrado,
> Um coração ferido, por metro quadrado...

E, assim, as enunciações vão sendo apresentadas, em forma de língua(gem) viva, sem dar setas e, com um tom diferenciado da linguagem oficial, o rap vai fluindo, explicitando suas próprias éticas e estéticas. Nossos eus e nossos outros, as vozes internas e externas se apresentam neste cronotopo caótico movimento ("movimento em turbilhão" [Bakhtin, 2005, p. 29]):

> Aqui o dinamismo e a rapidez (como, aliás, em toda parte) não são um triunfo do tempo, mas a sua superação, pois a rapidez é o único meio de superar o tempo no tempo (Bakhtin, 2005, p. 29).

Portanto, a narração do Rap se faz de forma ativa, dando-nos a impressão do processo em movimento. Daí o conceito de narr(a)tividade do Rap, trabalhando as memórias do passado com o presente e projetado-as a um porvir.

O narrador-locutor do rap assume uma visão de sujeito que se desdobra em vários tempos e, também, espaços[33], portanto, cronotopos (1993), deixando explícito nos versos citados ("Ás vezes eu acho que todo preto como eu só quer um terreno no mato, só seu. Sem luxo, descalço, nadar no riacho, sem fome, pegando as frutas no cacho. Aí truta, é o que eu acho, quero também, mas em São Paulo, Deus é uma nota de 100. Vida loka!").

Aquele tempo em que ele próprio não viveu fisicamente ("Dimas primeiro vida loka da história"), mas que, de alguma forma, foi experimentado através de outras vozes, outras narrativas. E este mesmo sujeito está coexistindo com o tempo presente, marcado pela sua contingência, suas necessidades mais visíveis. Portanto, o tempo cronológico não é o único tempo possível para o sujeito. Nós, seres humanos, atualizamos os tempos remotos e os que estão por acontecer em uma outra espécie de tempo. Poderíamos chamá-lo, com base em Bakhtin (1993; 2005; 2010), de tempo-ato.

Dito isto, após essa breve exposição sobre o alargamento das fronteiras dessas narrativas marginalizadas, dos territórios mais específicos agora transfigurados em multiterritórios, múltipos planos, conforme Bakhtin (2005), gostaria de, doravante, passar a discussão para uma reflexão a respeito da formação ideológico-discursiva (Foucault, 1996; Bakhtin, 2010; Volóchinov, 2018) desses sujeitos que estão inseridos no movimento Hip HOP e no Rap. De que modo o nosso principal sistema oficial de formação ideológico-

[33] Em Vidon (2010), o conceito de espaço, como terceira dimensão, é aquele lugar forjado pelo jogo tensional entre os eus e os outros. Os espaços da interpenetração, do atravessamento das identidades, das vozes, dos discursos, enfim, dos planos e dos mundos.

discursiva, a escola, tem oportunizado espaços de aplicação e desenvolvimento dessas práticas?

Certamente, essa questão demanda inúmeras discussões, mas a partir deste momento quero me ater a uma especificamente: Como fica a recepção dessas narrativas no espaço educacional formalmente instituído?

2 Como as escolas[34] têm escutado as narrativas do rap?

Como as escolas têm ouvido (recebido) narrativas do rap? Elas estão sendo escutadas realmente dentro do espaço educacional?

Antes de mais nada é preciso deixar claro o que chamo de narrativa, ou melhor, de experiência narrativa, conforme Benjamin (1994). Uma experiência narrativa acontece sempre em uma situação dialógica. É preciso que alguém tenha algo a dizer que afete um outro com suas palavras e que nesse processo o outro se sinta provocado a responder. Responder é uma atitude fundamental no processo dialógico. Respondemos de várias formas; respondemos, também, quando ouvimos, nosso corpo responde, nosso olhar, nossos gestos. Responder é estar atento, e Responsável (Bakhtin, 2010) para assumir numa mudança de turno o seu momento de falar, de emitir o seu ponto de vista em relação ao que foi anteriormente posto.

A experiência narrativa exige dos seus interlocutores uma postura dialética: a narrativa deve ser apresentada partindo de algo comum aos interlocutores, é preciso comungar, de certa forma, daquilo que se narra, pois quando se narra algo que não estabelece sentido algum com o espaço ou universo do seu interlocutor, a palavra se torna monológica e autoritária. Seus interlocutores

[34] Escola concebida dentro de uma visão monológica e autoritária nas suas mais variadas formas.

podem responder mecanicamente a essa palavra. Porém, eles não serão de modo algum atravessados por ela, não se comprometerão em propagá-la, não terão, verdadeiramente, uma atitude responsivo-ativa diante da mesma.

Neste sentido, faz-se necessário que a narrativa estabeleça uma ligação entre o já compartilhado e o que se pretende compartilhar. O velho e o novo devem dialogar, simultaneamente. É nessa experiência dialógica (Bakhtin, 2010; Volóchinov, 2018) que a narrativa é tecida. Os narradores precisam estabelecer esse vínculo entre o dado e o porvir, entre o falante, que no seu turno tem a palavra sob a sua responsabilidade, e o ouvinte. Para Bakhtin (2010), trata-se de uma questão de excedente de visão e de exotopia.

> O reflexo estético da vida viva não é por princípio autorreflexo da vida em movimento, da vida em sua real vitalidade. Tal reflexo pressupõe um outro sujeito da empatia, que é extralocalizado. (Bakhtin, 2010, p. 61)

Deste modo, a narrativa poderá nascer e se propagar. Os corpos necessitam dessa condição para sintonizar a experiência narrativa. A escola, espaço historicamente e socialmente construído para disciplinar os sujeitos, os seus pensamentos, os seus discursos (Foucault, 1996), e, também, suas narrativas, dificilmente consegue viabilizar essa condição narrativa.

Uma experiência narrativa é um evento singular e único. Por mais que se narre, aparentemente, a mesma experiência, a cada narração a narrativa será outra, em uma perspectiva heraclitiana. Portanto, no espaço escolar, oficialmente instituído, onde se prega a universalização dos saberes, dos dizeres e dos sujeitos, o lugar do evento narrativo é achatado e pouco prestigiado. Aqueles que não se enquadram, que não se formatam segundo seus "mandamentos", são os "degenerados". Esses, em geral, são aqueles que estão "fora dos padrões", marginalizados. Portanto, no que se refere à homogeneização, generalização e universalização de princípios e conceitos, esses sujeitos marginais fracassam.

Assim, cabe a pergunta: por que, após tantas décadas de práticas educacionais e pedagógicas que visam à universalização do saber, ainda temos corpos, sujeitos e narrativas que não se enquadram no sistema?

Se fizermos um breve levantamento da história geral da educação oficial no Brasil, desde o nascimento até os dias atuais, uma questão comum, em qualquer época, será a questão dicotômica do sucesso e do fracasso escolar.

Essa questão é tão presente nos discursos mais antigos como nos atuais. Várias foram as tentativas de se buscar um distanciamento dos sintomas do fracasso - afinal de contas a palavra fracasso representa incapacidade, impotência, enfim, frustração -, isso levando em conta que os professores, educadores e todos aqueles que estão ali na linha de frente do processo, estão, de uma maneira ou de outra, imbuídos de boas intenções e ansiosos pelo sucesso de seus alunos. Portanto, embora seja de grande importância mencionar que muitos são os que ganham com o fracasso escolar, não quero aqui me estender neste aspecto, o que mais me importa, neste momento, é levantar ou dar a minha contribuição no sentido de questionarmos o por quê do fracasso, se muitos são os profissionais da educação que mesmo com todos os motivos para mudar de profissão, ainda resistem e ainda acreditam que podem colaborar para que a "missão" do sucesso escolar aconteça.

Pois bem, retornemos à questão anterior: por que, após tantas décadas de práticas educacionais e pedagógicas que visam à universalização do saber, ainda temos corpos, sujeitos e narrativas que não se enquadram no sistema?

A análise desta questão demanda, sem dúvida, uma extensa e exaustiva discussão, mas por outro lado, muitos já trabalharam neste sentido, o que nos possibilita sinalizarmos para alguns pontos e direções.

Benjamin, em sua obra "Magia, técnica, arte e política" (1994), mais especificamente no capítulo intitulado "O narrador", já levantava a problemática da pobreza narrativa do mundo moderno (contemporâneo). Segundo ele (1984, p. 197-8):

> É a experiência de que a arte de narrar está em vias de extinção. São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente. Quando se pede num grupo que alguém narre alguma coisa, o embaraço se generaliza. É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências.

E com isso vários campos de trocas de experiências criativas se fecham, se silenciam, como, por exemplo, na questão da linguagem oficial, padrão x a narrativa ou a linguagem do Rap. Na busca por um código lingüístico geral se ignora a multiplicidade de outros códigos e toda a riqueza cultural por eles representada. Perdem-se, ou ao menos se subjulgam as experiências narradas através desses códigos outros, ou pior, transforma-os em espetáculos folclorizados que servem muito mais para justificar as práticas autoritárias e monológicas daqueles que representam o código oficial do que, realmente, fazer jus às diversidades lingüístico-culturais.

Não precisamos apagar uma experiência narrativa ou uma maneira peculiar de comunicação para que outra seja apreendida. Nós seres humanos possuímos habilidades que nos dão condições para apreendermos e desenvolvermos tantas experiências, conhecimentos e linguagens quanto nos forem oferecidos. Porém, é necessário que as experiências sejam compartilhadas, que o conhecimento e o desejo de um sejam sintonizados com o conhecimento e o desejo do outro. Que haja, enfim, diálogo, verdadeiramente, entre as partes. Reconhecendo nessa atitude dialógica que ao adentrarmos no universo particular do outro, no seu território mais definido, ou seja, naquele campo onde as marcas são mais profundas, seremos como estrangeiros ansiosos para "descobrir" a linguagem, as experiências, a cultura alheia.

> É como uma viagem de descoberta em uma terra estrangeira, e a maior vantagem de uma viagem como essa é termos apreendidos a olhar para a nossa língua nativa com outros olhos. (Cassirer, 1994, p. 219)

Na citação acima, Cassirer, um dos interlocutores privilegiados de Bakhtin, faz uma extensa análise sobre a linguagem e em sua obra "Ensaio sobre o homem". Nessa análise, mais especificamente no capítulo VIII, "A linguagem", o autor expõe diferentes pontos de vista defendidos por outros autores sobre a questão da fala e da linguagem humana e após a exposição ele faz uma brilhante defesa da multiplicidade dos sistemas e mecanismos lingüísticos, defendendo ainda que os termos da fala comum não podem ser medidos pelos padrões expressos pelos conceitos científicos e lógicos.

E o que para muitos poderia ser um defeito, para ele não o é. Ou seja, o fato de não ser possível universalizar, padronizar para medir, para Cassirer, é a maior riqueza da condição humana.

> Enquanto não conhecemos nenhuma língua estrangeira seremos de certo modo ignorantes acerca da nossa própria, pois não conseguiremos ver a sua estrutura específica e seus traços distintos. Uma comparação de línguas diferentes mostra-nos que de duas línguas raramente fazem referência aos mesmos objetos e ações. Cobrem campos diferentes que se interpenetram e nos proporcionam visões multicoloridas e perspectivas variadas de nossa própria experiência. (Cassirer, 1994, p. 219)

Comungando da análise de Cassirer, que, obviamente, se refere a um aspecto mais amplo da língua e da linguagem, podemos aproveitá-la, também, em um aspecto mais específico, como no caso das dicotomias linguagem oficial X linguagens não-oficiais/marginais, vivência X experiência e informação X conhecimento.

Considerações finais

É nesse sentido que agora afirmo que, de um modo geral, a escola não ouve verdadeiramente os seus alunos-sujeitos, com suas narrativas particulares e específicas, como no caso das narrativas do Rap, pois há sempre um enquadramento, uma adequação ou, ainda, uma prática de fazer dos espaços abertos para a escuta dessas narrativas, um meio para se alcançar o ideal da linguagem oficial. Neste sentido, a escola oferece para depois subtrair. O funcionamento segue mais ou menos assim: primeiro deixam as manifestações se apresentar e depois paulatinamente as instituições se encarregam de apagar ou ao menos silenciar as marcas do não oficial, utilizando de práticas que possam substituí-las ou modelando-as de acordo com os formatos e padrões oficiais.

Shusterman (1998, p. 102), criticando a visão de Gans (1974), observa, ironicamente, o perigo dessa posição.

> A cultura popular, então, é boa apenas para os que não podem fazer melhor; não é algo em que as diferentes classes sociais podem se unir pelo prazer estético. Não deve ser celebrada, mas simplesmente tolerada até que possamos fornecer recursos educacionais suficientes que permitam a todos escolher formas culturais de gosto mais sofisticados.

Nesse sentido, podemos concluir que é preciso que o espaço escolar esteja preparado para ouvir verdadeiramente os seus alunos e suas narrativas, numa postura acolhedora e responsiva de ouvir as vozes e as narrativas dos diferentes grupos sociais, culturais e étnicos, respeitando as suas marcas, sua memória, e o seu repertório cultural e artístico. É necessário, ainda, enxergar esses alunos como sujeitos éticos e estéticos culturalmente diferenciados dos padrões oficiais. Sabendo que a diferença não é algo que deva ser suprimida ou subjugada. Mas, sim, vista como outra potencialidade do mesmo modo que a forma oficial. Reforçando a temática, entendo que tal atitude (de ouvir) é sempre um movimento dialético: ouvir para dizer e vice-versa.

Compartilhar com os alunos as suas experiências para que dessa relação uma nova experiência narrativa aconteça, e para isso, é mister ir ao encontro desses códigos outros, dessas outras experiências, desses outros conhecimentos, dessas outras narrativas, desses outros sujeitos que não se enquadram na linguagem única e geral oferecida nos espaços educacionais oficialmente instituídos. Portanto, é necessário abrir caminhos que possibilitem o encontro narrativo, dialógico e cultural entre educadores e seus educandos (conscientes de que as funções e identidades nesse jogo interacional nunca serão rígidas ou fixas, podendo assim, educador passar a educando e vice- versa).

Deste modo, a experiência narrativa será oportunizada, resgatando-se através dos ecos as vozes que, por autoritarismos, arrogâncias ou mesmo desconhecimento, foram, por tanto tempo, sufocadas/silenciadas.

Assim, as fronteiras entre o particular e o universal, o dentro e o fora, bem como a construção de uma narratividade discursiva, do rap, em particular, e do movimento hip hop, como um todo, também poderão ser analisadas do ponto de vista ético e estético, responsáveis pela formação educadora dos sujeitos, independente da visão tradicional de educação. Portanto, cabe a nós escutarmos essas narrativas de modo responsivo-ativo, percebendo os seus desdobramentos, as suas potencialidades e, também, suas fragilidades.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e estética.* Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1993.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal.* São Paulo: Martins fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoievski.* Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

BAKHTIN, Mikhail. *Para uma filosofia do ato responsável.* São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

BENJAMIN, Walter. "O narrador; considerações sobre a obra de Nikolai Leskov." IN
BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política.* São Paulo: Brasiliense, 1994.

BHABHA, Homi. *O local da cultura.* Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

CASSIRER, Ernest. *Ensaio sobre o homem* (T. R. Bueno, Trad.). São Paulo: Martins Fontes,1994 (Original publicado em 1944).

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso.* São Paulo: Edições Loyola, 1996.

SHUSTERMAN, R. *Vivendo a arte* – o pensamento pragmatista e a estética popular. São Paulo: Editora 34, 1998.

VIDON, G. R. O. N. *Um tiro nos ouvidos:* rap, identidade e educação. In: 15a Jornada Brasileira de Pedagogia Social, 2010, Vitória-ES. Anais da 15a Jornada Brasileira de Pedagogia Social. Vitória-ES: PPGE/UFES, 2010. p. 376-389.

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem:* problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo, SP: Editoria 34, 2018.

DA PRAÇA PÚBLICA AO *VOGUE*: ANÁLISE DIALÓGICA DO DOCUMENTÁRIO "PARIS IS BURNING", DE JENNIE LIVINGSTON

Erick Sousa LIMA[35]
Marina Célia MENDONÇA[36]

Resumo

O documentário *Paris is Burning* foi lançado em 1990 nos Estados Unidos. A obra retrata a chamada cultura de bailes (ballrooms) em Nova Iorque na década de 1980. A cultura *ballroom* refere-se a um conjunto de práticas, competições e performances artísticas protagonizados por sujeitos LGBT. Da época de seu lançamento até os dias atuais, o documentário continua a ressoar na cultura *pop*, sendo considerado um marco do gênero documentário. Neste texto, objetivamos analisar a obra fílmica a partir de seu pôster de divulgação e algumas cenas, tomadas aqui enquanto *corpus* de análise. Do ponto de vista teórico-metodológico, nos ancoramos nos pressupostos conceituais e analíticos do Círculo de Bakhtin e da Análise Dialógica do Discurso (ADD), Conceitos fundamentais para esta perspectiva, como enunciado concreto, gêneros do discurso, relações dialógicas e carnavalização, são mobilizados em nossa análise. Por fim, demonstramos como o documentário dialoga responsivamente com outros enunciados e com outros

[35] Graduado em Letras - Português pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa (PPGLLP). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara (FCLAr). E-mail: erick.sousa@unesp.br

[36] Doutora em Linguística. Profa. Associada do Departamento de Linguística, Literatura e Letras Clássicas da Universidade Estadual Paulista. E-mail: marina.mendonca@unesp.br

discursos, se configurando como um elo na comunicação discursiva.

Palavras-chave: Cultura *ballroom*; relações dialógicas; carnavalização; *Paris is Burning;*

Introdução

Nos escritos dos autores do chamado Círculo de Bakhtin, é fundante a relação entre a criação artística/estética com o mundo ético, isto é, o "mundo da vida" (Bakhtin, 2017a), relação esta que é o grande tema deste XII Círculo - Rodas de Conversa Bakhtinianas. Autores como Volóchinov (2019a) e Medviédev (2018), assim como o próprio Bakhtin (2013; 2025), frisaram como a obra de arte, com especial ênfase à obra literária, não pode ser desvinculada de seu contexto ético de origem, a qual ela responde e refrata. Em contraposição ao movimento formalista dominante na cena intelectual russa do início do século XX, esses autores pontuaram que é na vida social que a obra artística é criada, vivenciada e transformada, além dos aspectos constitutivos desta, como a forma e o conteúdo, só podem ser plenamente compreendidos em inter-relação com o "existir-evento" (Bakhtin, 2017a). Dessa forma, para o Círculo, arte e vida são indissociáveis uma da outra, elas se influenciam e se alimentam mutuamente.

O presente texto adota como objeto de análise uma obra artística que possui um forte vínculo com o existir-evento de onde ela advém. Trata-se do documentário *Paris is Burning*, lançado em 1990 e que é considerado um dos marcos na divulgação da chamada cultura *ballroom* ("cultura de baile", em tradução direta). Em linhas gerais, a cultura *ballroom* refere-se a um conjunto de práticas, competições, performances e estilos de vida protagonizados por sujeitos LGBT, que representam não apenas formas de entretenimento e socialização desse grupo, mas também redes de acolhimento e suporte emocional para seus membros. Suas origens remontam aos Estados Unidos a partir da década de

1970, especificamente na cidade de Nova York, em um contexto de discriminação e segregação dos membros da comunidade LGBT.

Bailey (2013) detalha que a cultura *ballroom* constitui-se a partir de três pilares fundamentais: o *sistema de gênero*, a *existência das houses* e os *bailes (balls)*, com suas performances e práticas ritualizadas. O primeiro diz respeito ao fato de haver, nessa cultura, práticas de gênero que rompem com normas binárias socialmente impostas, como masculino x feminino, gay/lésbica/bissexual x heterossexual. Já as *houses* ("casas", em português) por sua vez, são estruturas semelhantes a uma família com contornos mais sociais do que propriamente biológicos ou consanguíneos; cada *house* tem sua *mother* ou seu *father* ("pai" e "mãe", em português), que orientam e aconselham os demais membros. Por fim, as chamadas *balls* representam o cerne da cultura *ballroom*: são nelas que seus membros, representantes de diversas *houses*, participam e competem em categorias de performance, dança ou teatralidade. Assim, mais do que um espaço de competição, as *balls* configuram um lugar de emancipação e sociabilidade *queer*, representam a "possibilidade da criação de um mundo alternativo", marcado pela "criação e legitimação de seus processos identitários, principalmente os de gênero e sexualidade" (Santos, 2018, p. 52).

Nas *balls*, destaca-se como categoria principal o *voguing*, um estilo de dança que emula as poses de modelos (primordialmente brancas, cis e héteros) da revista *Vogue*. A dança, composta por passos rápidos e simétricos, divide-se em subcategorias, como destaca Palomino (2024). São elas: 1) o *Old Way*, estilo clássico que utiliza, além das poses de modelo, elementos da arte egípcia e das artes marciais; 2) *New Way*, que utiliza outros movimentos como o *catwalk* (o caminhar de cima para baixo das passarelas de moda), o *duckwalk* (o caminhar agachado), o *spinning* (os saltos e giros que terminam em *dip*, uma queda dramática) e *hand performances* (movimentos rápidos com as mãos); e 3) *Vogue Femme*, uma espécie

de desdobramento do *New Way*. Além dos competidores, o baile é acompanhado por figuras como os *judges* ("juízes", em português), que avaliam e nomeiam as melhores performances em cada categoria, e os *hosts* e os *chanters*, que comandam e narram a competição, interagindo com a plateia e os competidores a partir de palavras e frases de efeito (Estevam e Geraldes, 2021).

A partir da década de 1990, a cultura *ballroom* sai do seu *status* de subcultura e adentra o *mainstream*. É desse período que datam obras como a música e o videoclipe de *Vogue*, da cantora *pop* Madonna, e *Paris is Burning* (Livingston, 1990), documentário que apresenta os grandes ícones da cena *ballroom* na Nova Iorque dos anos 1980. A obra intercala entrevistas com as pessoas envolvidas na cena, apresentando suas histórias, sonhos e perspectivas, com as performances e competições nos bailes. É recorrente também no longa o uso de *flashcards* contendo "conceitos e vernáculos importantes para o entendimento da cultura dos bailes, como Houses [Casas], Ball [Baile], Shade, Realness, Reading etc." (Parrine, 2017, p. 1420). A trilha sonora é composta predominantemente pelas músicas *house* e *disco (*a exemplo de *Got to be real*, de Cheryl Lynn), gêneros que tiveram um protagonismo negro e LGBT desde suas origens e que eram usados durante as performances de *vogue*.

Como mencionado, o longa-metragem norte-americano é essencial para a compreensão da cultura *ballroom*, tendo sido sucesso de público e crítica na sua época. Como exemplo da influência do documentário, Reis (2019) menciona sua escolha para composição do National Film Registry, um acervo organizado pela Biblioteca do Congresso dos Estados Unidos que seleciona obras cinematográficas culturalmente relevantes. Dada a importância desta obra na divulgação da cultura *ballroom*, este trabalho objetiva analisar o documentário *Paris is Burning* (1990) a partir do referencial teórico e metodológico da Análise Dialógica do Discurso (ADD), refletindo sobre a pertinência de conceitos do Círculo de Bakhtin como carnavalização e relações dialógicas para

compreensão do *corpus*, composto sobretudo por cenas do documentário, além de seu pôster original de divulgação.

1 Colocando teoria em prática: Análise Dialógica do documentário *Paris is Burning*

Para a análise que se segue, levamos em consideração as discussões teóricas desenvolvidas pelo Círculo de Bakhtin e retomadas no que hoje se denomina Análise Dialógica do Discurso (ADD), discutida por comentadores da obra bakhtiniana no Brasil como Brait (2006A; 2006B; 2009), Faraco (2009), Destri e Marchezan (2021).

A despeito das perspectivas dominantes nos estudos sobre a língua no início do século XX, que a compreendiam ora como um ato criativo individual, ora como um sistema de formas abstratas (Volóchinov, 2021), o Círculo de Bakhtin (Bakhtin, 2016a, 2016b, 2017a, 2017b; 2017c; Volóchinov, 2019a; 2019b; 2021; Medviédev, 2018) entende aquela na sua condição essencialmente interacional, que não se realiza por meio de orações ou frases virtuais, mas de maneira concreta e situada. Para estes autores, a língua(gem) se dá por meio de *enunciados concretos*, que surgem entre sujeitos em posição de interação, seja ela mais imediata, presente no diálogo face a face, seja ela mais extensa, pertencente ao diálogo do *grande tempo*, que atravessa as fronteiras espaço-temporais, históricas e culturais (Marchezan, 2006).

Os enunciados são, nessa perspectiva, a real unidade da comunicação discursiva (Bakhtin, 2016a). Eles são essencialmente responsivos: ao mesmo tempo que respondem, de forma mais ou menos direta, a enunciados anteriores, eles demandam réplicas prospectivas e infinitas. Os sentidos dos enunciados não advém apenas de sua propriedade interna, linguística, são constituídos nas relações dialógicas de sentido com outros enunciados. Estas, por sua vez, existem no momento em que dois enunciados, mesmo

aqueles situados em espaços-tempo distintos, são confrontados no plano do sentido. Assim, as relações dialógicas não se reduzem às relações lógicas ou semânticas, pois elas existem apenas no discurso, assumido por sujeitos munidos de certos posicionamentos e valorações. São assim "relações entre índices sociais de valor" (Faraco, 2009, p. 66).

Além de entender a linguagem como essencialmente dialógica, o Círculo bakhtiniano a concebe ainda como agente que participa e interfere diretamente sobre a realidade social e histórica. A linguagem encarna a maneira como os grupos sociais entendem o real, refletindo e refratando suas experiências e valores (Faraco, 2009). Daí o fato de a linguagem, para o Círculo, ser também ideológica/axiológica. Tal compreensão afasta-se da visão tradicional marxista, que entende ideologia como espécie de ocultamento do real.

Dessa forma, enunciar, para Bakhtin e o Círculo, necessariamente implica partir de uma dimensão social e histórica, que nos circunda, nos antecede e nos *significa*. Para o grupo, é impossível desvincular o enunciado das suas condições concretas e históricas de produção. Prova disso é a análise literária que o autor depreende da obra de autores como Fiódor Dostoiévski e François Rabelais. Especificamente em relação a este último autor, para destacar a originalidade e a especificidade da sua literatura, Bakhtin (2025) vai situá-lo no contexto da cultura popular existente na Idade Média e no Renascimento e como esta alimentou profundamente a obra do escritor francês.

Em sua tese sobre a obra de Rabelais, Bakhtin (2025) esmiúça os diferentes rituais praticados na praça carnavalesca que reconfiguravam a ordem social da Idade Média, marcada pela estratificação rígida entre nobres, servos e cleros. No curto período da festa, a estrutura feudal é transgredida a partir de diferentes ações na/pela linguagem, como as paródias de textos sacros, os xingamentos, a linguagem sem etiquetas, os rebaixamentos, o riso e o corpo grotesco, por exemplo. A linguagem carnavalesca inverte a ideologia oficial, edifica o baixo material, celebra o inacabamento

e a inventividade, enfatizando "o aspecto da alternância e da renovação" (Bakhtin, 2025, p. 172).

As reflexões do Círculo de Bakhtin expostas acima encontraram ampla receptividade no contexto brasileiro, disseminando-se em diversos campos das Ciências Humanas. No âmbito dos estudos do discurso, tais reflexões foram mobilizadas na proposição de uma teoria/análise do discurso dialógica (ADD). Na ADD, o trabalho analítico é centrado na inter-relação entre a materialidade linguística e/ou semiótica e o extralinguístico. Autoras como Brait (2006a; 2006b; 2009), Mendonça (2012), Destri e Marchezan (2021) destacam que o procedimento metodológico deve contemplar a descrição de elementos internos ao enunciado, como os fonemas, a estrutura sintática, os léxicos, as marcas enunciativas ou, no caso de enunciados visuais, verbais ou verbo-visuais, a presença e a combinação do texto imagético com o texto verbal etc., em ligação ao extraverbal, isto é, sua articulação em um gênero discursivo, vinculado a determinada esfera de atividade humana, oriundo de dada situação de interação, que manifesta um tipo de valoração, as relações dialógicas com outros enunciados.

Nesse sentido, o cotejo/correlacionamento, como concebido por Bakhtin (2017c) e endossado por Geraldi (2012), é um percurso metodológico que parte da noção bakhtiniana de enunciado como unidade produzida em cadeia, que retoma enunciados anteriores e projeta enunciados futuros. Trata-se de uma prática de interpretação que faz emergir *relações dialógicas de sentido* possíveis entre os enunciados. Geraldi (2012, p. 33) afirma que cotejar os enunciados significa recuperar "parcialmente a cadeia infinita de enunciados a que o texto responde, a que se contrapõe, com quem concorda, [...], que vozes estão aí sem que se explicitem porque houve esquecimento de sua origem". Assim, o cotejo permite a interpretação dos sentidos presentes nos enunciados produzidos em cadeia, buscando-se aquilo que é regular e o "inusitado de sua forma de ser discursivamente" (Brait, 2006a, p. 14).

Feitas essas considerações de caráter metodológico, demonstraremos como elas podem ser aplicadas ao nosso *corpus*. Inicialmente, cabe retornarmos ao pôster original de divulgação do filme, reproduzido abaixo:

Figura 1 - Pôster do documentário *Paris is Burning*, à época de seu lançamento em 1990



Fonte: Wikipedia[37]

Inicialmente, é importante considerar que o pôster de divulgação do filme acima é entendido enquanto um enunciado concreto, vinculado a partir de um gênero do discurso na acepção bakhtiniana (Bakhtin, 2016a), logo, contém algumas características recorrentes do gênero quanto a seu *estilo*, *estrutura composicional* e *conteúdo temático*. Há a junção inseparável entre imagem e texto verbal, onde se observa a proeminência da primeira; nela há

[37] Disponível em: https://en.wikipedia.org/wiki/Paris_Is_Burning_(film). Acesso em: 01 ago. 2026.

alguma das pessoas posicionadas com as mãos levantadas, em alusão ao *vogue*, estilo de dança predominante na *ballroom* que concede centralidade aos movimento das mãos. Trata-se de algumas das figuras entrevistadas no documentário, ícones na cena *ballroom* de Nova Iorque da época, como Will Ninja, Octavia Saint Laurent e Dorian Corey.

Ao topo do pôster, encontra-se uma enunciação aspeada com os seguintes dizeres, "One of the best films that i've seen this year" ("Um dos melhores filmes que vi esse ano", em tradução livre). Considerando o gênero, esse *estilo linear* (Volóchinov, 2021) estabelece um argumento de autoridade visto se tratar de um comentário elogioso proferido por um crítico de cinema, o que contribui diretamente para a divulgação do filme, na medida em que procura convencer o leitor da época a consumir a obra. Apesar de pertencer a uma esfera artística/estética, é necessário considerar, como já previa Benjamin (2017), que a obra de arte, na era da reprodutibilidade técnica, é perpassada por uma lógica comercial e capitalista. Prova disso, e novamente como recorrência do gênero, são os créditos em tipografia menor ao final do pôster, que contém informações referentes à produção do longa.

Em relação à *tagline*, também muito característica do gênero, é importante pontuar como ela, a partir de sua estrutura linguística, aponta para outros contextos sociais e históricos, que devem ser compreendidos no âmbito de uma *metalinguística* tal como concebida por Bakhtin (2013). A *tagline*, no contexto do pôster, também integra a estratégia de divulgação e *marketing* da obra fílmica, sintetizando, a partir de um período curto, o tema central desta. Em inglês, observamos a expressão em gerúndio *having a ball*, que significa "se divertir" ou "aproveitar", em tradução livre. Todavia, considerando o uso desta expressão no contexto do documentário, "having a ball" possui um *tema* específico (Volóchinov, 2021), relacionado à participação do evento da *ballroom*, ou seja, a competição nas categorias de performance.

Na sentença abaixo da imagem, vemos uma sequência da *tagline*, em que se lê: "...wish you were here", que, em tradução livre, significa "queria que você estivesse aqui". Essa expressão, se considerarmos o espaço-tempo de produção e lançamento do documentário, nos Estados Unidos entre o final dos anos 1980 e início dos anos 1990, para além de denotar intimidade entre duas pessoas (o "você" [*you*] instaurado pelo enunciador), simboliza também o luto por aqueles que foram e são vítimas da violência LGBTfóbica, a exemplo de Venus Xtravaganza, travesti entrevistada no longa que foi assassinada durante a gravação do filme.

Também no cronotopo dos Estados Unidos na virada para os anos 1990, o país (e o mundo) atravessavam a crise da Aids, perpassada pela omissão simbólica do então governo do país de Ronald Reagan. A partir dos anos 1980, milhares de pessoas haviam falecido por complicações ligadas à Aids, incluindo parte das figuras apresentadas no documentário. Sontag (2007), em seu texto *Aids e suas metáforas*, entende como a AIDS ganhou um aspecto cultural e moral quando passou a ser atrelada especialmente às pessoas LGBT, gerando estigma social sobre esta comunidade. Dessa forma, a doença não é mais apenas uma condição médica, mas uma metáfora para aqueles grupos considerados desviantes ou nocivos ao corpo social.

A considerar o título da obra, "Paris is Burning" ("Paris está em chamas" ou "Paris está pegando fogo", em tradução livre), é interessante observar como a sentença afirmativa em inglês, para além de referenciar o nome do baile, também invoca a imagem de destruição da cidade de Paris, capital da França, símbolo máximo de uma herança cultural e histórica primordialmente ocidental. Ainda hoje, a cidade encabeça desfiles de alta-costura no âmbito da moda, por exemplo. Esta cultura primordialmente branca, heterossexual e patriarcal é, no contexto do documentário, invertida, desafiada e de certa forma "incendiada", dando abertura ao novo e ao renovado, isto é, a uma nova possibilidade de ver o

mundo (Bakhtin, 2025) que considera outras formas de cultura e de existência historicamente silenciadas.

Assim, no enunciado considerado como um todo de sentido (Mendonça, 2022) acima, observamos como sua estrutura formal e linguística é constituída por elementos extraverbais, "possui um tema ao ser considerado um fenômeno histórico em toda a sua plenitude concreta" (Volóchinov, 2021, p. 228), demonstrando que "cada elemento do discurso é percebido em dois planos: no plano da repetitividade da língua e no plano da não repetitividade do enunciado. Através do enunciado a língua comunga na não repetitividade histórica e na totalidade inacabada da logosfera." (Bakhtin, 2017b, p. 24).

Ainda em relação ao gênero, a própria estrutura composicional do longa está relacionada às características do gênero *documentário*, além de ser determinada pelo projeto de dizer de um enunciador, no caso, a diretora da obra. O gênero *documentário*, como afirma Melo (2013), pretende ser "um discurso sobre o real", ainda que não um *reflexo* dele. Segunda a autora, é característico deste gênero também o registro *in* loco, ou seja, os fatos apresentados apresentam evidências do seu contexto original, podendo ser concomitante à produção do documentário (*in loco* contemporâneo) ou anterior à produção deste, isto é, os fatos passados são reconstruídos no presente da produção. Além disso, o documentário, apesar de se aproximar dos enunciados jornalísticos por causa destes elementos, distancia-se dele por ser um gênero essencialmente autoral: "O documentarista não precisa camuflar a sua própria subjetividade ao narrar um fato. Ele pode opinar, tomar partido, se expor, deixando claro para o espectador qual o ponto de vista que defende." (Melo, 2013, p. 29).

Observamos, no caso de *Paris is Burning*, um claro projeto de dizer da diretora Jennie Livingston. Na obra, que podemos classificar enquanto um registro *in loco* contemporâneo aos eventos narrados, quase não há sua interferência direta a partir de

perguntas: o filme é constituído quase totalmente apenas pelos relatos das pessoas entrevistadas. Tal abordagem garante um olhar mais compreensivo e atento às narrativas pessoais aí apresentadas, o que faz sentido se considerarmos que a diretora é uma mulher feminista e lésbica que faz parte da comunidade LGBT e membro participante da ACT UP, movimento ativista que surgiu nos Estados Unidos para combater a negligência governamental diante da expansão da AIDS.

Procuremos agora centrar nossa análise em alguns *frames* e fragmentos de entrevistas do longa, como as presentes abaixo:

Figura 02 e 03 – Cenas do longa *Paris is Burning*
Fonte: Miramax





Nos *frames* acima, acompanhamos alguns participantes do baile competindo na categoria "Realness", que, de acordo com Santos (2018), define-se pelas performances "onde o competidor deve 'apagar' de sua performance qualquer traço que demonstre algum grau de desvio de gênero ou sexualidade daquilo que consta como aceitável dentro da sociedade heteronormativa" (p. 40). Dessa forma, nas categorias de "Realness" performa-se certas identidades sociais normativas e "tradicionais", onde o participante busca emulá-las de modo a não ser "diferenciado do resto da sociedade heteronormativa, e, portanto, não seria tratado como desviante e afins." (p. 40).

Nas imagens anteriores, observamos, por exemplo, a presença parodiada de figuras como o militar e o empresário de

sucesso, categorias profissionais e sociais constantemente associadas a um tipo específico de masculinidade. Especificamente em relação à figura do militar, Sedgwick (2007), ao descrever o armário como um mecanismo de controle das identidades gays que se manifesta em diferentes relações sociais, apresenta diversos casos públicos nos Estados Unidos de discriminação de homossexuais, a exemplo do caso de Perry Watkins, primeiro homem abertamente homossexual que foi expulso das forças armadas americanas em 1968. Com isso, é importante mencionarmos que até o ano de 2011, a lei "Don't Ask, Don't Tell" ("Não pergunte, não fale", em tradução livre), promulgada em 1994, ou seja, quatro anos após o lançamento de *Paris is Burning*, proibia pessoas LGBT no exército americano de revelarem sua orientação sexual para permanecerem na instituição mencionada. Também era previsto no código da Justiça Militar americana, desde 1951, a punição de "atos homossexuais" entre membros do exército. Tudo isso demonstra como o ambiente militar permaneceu nocivo à presença de pessoas LGBT na sua organização durante muito tempo.

Em contraposição, no cronotopo da *ball* em *Paris is Burning*, seus membros (negros, latinos, trans, gays) podem assumir papéis sociais que na ordem social "normal" lhe seriam negados: o gay afeminado pode ser um militar do exército ou um grande empresário de sucesso; ainda, uma mulher trans pode ser modelo de uma revista de grife[38]. Assim como no carnaval, na cultura *ballroom* "a própria vida encena, e essa encenação se transforma

[38] Se pensarmos em uma memória do futuro bakhtiniana, isto é, "uma projeção a partir do passado e do presente" (Sobral e Giacomelli, 2019, p. 413), bem como no *grande tempo* dos sentidos (Bakhtin, 2017c), ainda hoje é altamente polêmica a discussão sobre a presença de mulheres trans em diferentes espaços sociais, como nos esportes ou em concursos de beleza como o Miss Universo, debate este cercado, muitas vezes, de posicionamentos preconceituosos e discriminatórios.

temporariamente na própria vida" (Bakhtin, 2025, p. 75). Isso é reforçado na entrevista com a *drag queen* Dorian Corey presente no longa, que reproduzimos abaixo:

> Na vida real, você não consegue um emprego como executivo a não ser que tenha muito estudo e oportunidade. Agora, o fato de que você não é um executivo é por causa das barreiras sociais da vida. [...] Pessoas negras têm dificuldade de ir a qualquer lugar. E os que conseguem são geralmente héteros. *Num baile, você pode ser o que quiser*. Você não é um executivo, mas parece um executivo. E então você mostra ao mundo hétero que "eu posso ser um executivo. Se eu tivesse a oportunidade, poderia ser um, porque posso parecer um."[39] (Livingston, 1990, minutagem 00:14:18 - 00:14:52, grifo nosso).

Ao discutir elementos centrais à estética carnavalesca, como o riso, o corpo grotesco, as travestias e as paródias, Bakhtin (2025) aponta como esses elementos oferecem uma nova forma de perceber o mundo para além das hierarquias sociais estabelecidas, instaurando uma alegre relatividade de tudo aquilo que é tido como sério, amedrontador e imutável. Se transpormos essa estética pensada no contexto da cultura popular para o nosso contexto da cultura *ballroom*, observamos também nesse espaço-tempo a libertação, ainda que temporária, "de todas as relações hierárquicas, privilégios, normas e proibições." (Bakhtin, 2025, p. 75). Para o autor, o medo, a violência e o poder nunca falam a linguagem da praça carnavalesca (Bakhtin, 2025). Nessa direção, a comunidade LGBT retratada no documentário enfrentou e enfrenta diferentes dificuldades na esfera da vida "oficial", como a

---

[39] *No original em inglês: "In real life, you can't get a job as an executive unless you have the educational background and the opportunity. Now the fact that you are not an executive is merely because of the social standing of life... Black people have a hard time getting anywhere. And those that do, are usually straight. In a ballroom, you can be anything you want. You're not really an executive, but you´re looking like an executive. And therefore, you´re showing the straight world that 'I can be an executive. If I had the opportunity, I can be one because I can look one'.*

homofobia, o preconceito, a pobreza, o armário, a exclusão social e a violência. É no cronotopo das *ballrooms*, por meio das danças e performances ritualizadas, que se negocia a possibilidade de um novo mundo, onde as estritas normas de gênero são suspensas, onde esses sujeitos podem ser celebridades, empresários de sucesso, militares e modelos, ainda que de maneira utópica e *temporária*. Tais figuras são parodiadas, imitadas e encenadas, mostrando que mesmo o prestígio social e a seriedade de que gozam são relativos e convencionais, podendo, por isso mesmo, ser invertidas. Assim, as formas carnavalescas na cultura *ballroom*:

> [...] consagra[m] a liberdade de invenção; permite[m] combinar o heterogêneo e aproximar o distante; ajuda[m] a se libertar do ponto de vista dominante sobre o mundo, de qualquer convenção, de verdades banais, de tudo o que é ordinário, costumeiro e socialmente aceito; permite[m] ver o mundo de um modo novo; permite[m] sentir a relatividade de todo o existente e a possibilidade de uma ordem mundial totalmente outra. (Bakhtin, 2025, p. 109).

Considerações finais

Neste texto, buscamos, ainda que de maneira não exaustiva, analisar o documentário *Paris is Burning* à luz da Análise Dialógica do Discurso, mobilizando ainda conceitos essenciais à compreensão bakhtiniana de linguagem como carnavalização e relações dialógicas. A partir de elementos como o pôster de divulgação do documentário, bem como as cenas e trechos de entrevistas nele presentes, demonstramos como a obra fílmica, sendo um enunciado constituído por um *tema* histórico único e irrepetível, responde dialogicamente a seu contexto de origem, bem como a outros discursos e a outros enunciados, como, por exemplo, o discurso discriminatório que ainda hoje cerceia pessoas

LGBT+. Como discute Volóchinov (2019a), qualquer enunciado, incluindo o enunciado artístico, não pode ser desvinculado da sua vida social; é a partir dela que o enunciado se alimenta com novas leituras, novas interpretações e novas avaliações, que lhe dão um (in)acabamento quanto a suas possibilidades de sentidos.

Se Bakhtin (2017a) ressalta que a vida e a arte convergem a partir de um ato ético e responsável dos sujeitos, observamos isso com clareza em *Paris is Burning* e na cultura *ballroom* de maneira geral: ao performarem, os sujeitos respondem à vida a partir da arte, convertendo a exclusão e o preconceito do "mundo da vida" em um ato estético.

Referências

BAILEY, Marlon. *Butch Queens Up in Pumps:* Gender, Performance, and Ballroom Culture in Detroit. Michigan: The University Of Michigan Press, 2013.

BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoiévski.* Tradução de Paulo Bezerra. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso.* Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. Notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016a. p. 11-107.

BAKHTIN, Mikhail. O texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas: um experimento de análise filosófica. *In*: BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. Notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016b. p. 71-107.

BAKHTIN, Mikhail. *Para uma filosofia do ato responsável.* Trad. de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017a.

BAKHTIN, Mikhail. Fragmentos dos anos 1970-1971. *In*: BAKHTIN, Mikhail. *Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas.* Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. Notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2017b. p. 21-56.

BAKHTIN, Mikhail. Por uma metodologia das ciências humanas. *In*: BAKHTIN, Mikhail. *Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas.* Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. Notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2017c. p. 57-79.

BAKHTIN, Mikhail. *A obra de François Rabelais e a cultura popular na Idade Média e no Renascimento.* Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2025.

BENJAMIN, Walter. *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica.* Trad. Gabriel Valladão Silva. Porto Alegre, RS: L&PM, 2017.

BRAIT, Beth. Análise e teoria do discurso. *In*: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin:* outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006a. p. 9-31.

BRAIT, Beth. Uma perspectiva dialógica de teoria, método e análise. *Gragoatá,* v. 11, n. 20, 2006b. Disponível em: https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33238. Acesso em: 15 set. 2026.

BRAIT, Beth. A Palavra mandioca do verbal ao verbo-visual. *Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso,* n. 1, 2010. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/3004. Acesso em: 15 set. 2026.

DESTRI, Alana; MARCHEZAN, Renata. Análise dialógica do discurso: uma revisão sistemática integrativa. *Revista da ABRALIN,* v. 20, n. 2, p. 1–25, 2021. Disponível em: https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1853. Acesso em: 22 fev. 2026.

ESTEVAM, Aleson Lima Gomes; GERALDES, Elen. Vogue, logo, existo: A comunicação política-corporificada da Ballroom: The political-corporate communication of the Ballroom. *Revista Anagrama,* São Paulo, Brasil, v. 15, n. 1, p. 1–13, 2021. DOI: 10.11606/issn.1982-1689.anagrama.2021.186046. Disponível em: https://revistas.usp.br/anagrama/article/view/186046. Acesso em: 20 ago. 2026.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem & diálogo:* as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GERALDI, João Wanderley. Heterocientificidade nos estudos linguísticos. *In*: GEGE (org.). *Palavras e contrapalavras*: enfrentando questões da metodologia bakhtiniana. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012. p. 19-39.

MARCHEZAN, Renata. Diálogo. *In*: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin:* outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006.

MEDVIÉDEV, Pável Nikoláievitch. *O método formal nos estudos literários:* introdução crítica a uma poética sociológica. Trad. de Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2018.

MELO, Cristina Teixeira Vieira de. O documentário como gênero audiovisual. *Comunicação & Informação,* Goiânia, v. 5, n. 1/2, p. 25–40, 2013. Disponível em: https://revistas.ufg.br/ci/article/view/24168. Acesso em: 15 ago. 2026.

MENDONÇA, Marina Célia. Desafios metodológicos para os estudos bakhtinianos do discurso. *In*: GEGE (org.). *Palavras e contrapalavras:* enfrentando questões da metodologia bakhtiniana. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012. p. 107-117.

MENDONÇA, Marina Célia. O enunciado concreto como um todo de sentido: considerações sobre o conceito de enunciado na perspectiva do Círculo de Bakhtin. *In*: GEBGE (Grupo de Estudos Bakhtinianos dos Gêneros do Discurso) (org.). *Olhares sobre textos e diálogos na perspectiva bakhtiniana.* Franca: Ribeirão Gráfica Editora, 2022. p. 31-46.

PALOMINO, Erika. *Babado forte:* 35 anos de cultura jovem no Brasil. São Paulo: Ubu Editora, 2024.

PARIS IS BURNING. Direção: Jennie Livingston. EUA: Art Matters Inc. e Miramax, 1990. 71 min (DVD). Son, Col, Inglês.

PARRINE, Raquel. Construção de gênero, laços afetivos e luto em Paris Is Burning. *Revista Estudos Feministas, [S. l.]*, v. 25, n. 3, p. 1419–1436, 2017. DOI: 10.1590/%x. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/44832. Acesso em: 20 set. 2026.

REIS, Isabela. *Paris is Burning: do marginalizado ao grande público.* Valkirias, 26 ago. 2019. Disponível em: https://valkirias.com.br/paris-is-burning-do-marginalizado-ao-grande-publico/. Acesso em: 18 set. 2026.

SANTOS, Henrique Cintra. *A transnacionalização da cultura dos ballrooms.* 2018. 180 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/331699/1/Santos_HenriqueCintra_M.pdf. Acesso em: 10 ago. 2026.

SEDGWICK, Eve Kosofsky. A epistemologia do armário. *Cadernos Pagu,* Campinas, n. 28, p. 19–54, 2007. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8644794. Acesso em: 19 ago. 2026.

SOBRAL, Adail; GIACOMELLI, Karina. Memória, imprecisões, sentidos: em torno da proposta bakhtiniana de estudos da linguagem. *Revista Linguagem & Ensino,* v. 21, p. 395-432, 8 mar. 2019.

SONTAG, Susan. *Doença como metáfora e Aids e suas metáforas.* São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

VOLÓCHINOV, Valentin. A palavra na vida e a palavra na poesia. *In*: VOLÓCHINOV, Valentin. *A palavra na vida e a palavra na poesia.* Organização, tradução, ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019. p. 266-305.

VOLÓCHINOV, Valentin. Estilística do discurso literário II: A construção do enunciado. *In*: VOLÓCHINOV, Valentin. *A palavra na vida e a palavra na poesia.* Organização, tradução, ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019b. p. 266-305.

VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem:* problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, Ensaio Introdutório, Glossário e Notas de S. V. C. Grillo e E. V. Américo. São Paulo: Editora 34, 2021.

CARTA DA LITERATURA AO LEITOR: ESCUTA, COAUTORIA E ATO RESPONSÁVEL ENTRE ÉTICA, ESTÉTICA E RESPONSABILIDADE NAS LINGUAGENS ARTÍSTICAS

Ana Kelly Borba da Silva BRUSTOLIN[40]

Resumo
Este trabalho propõe uma reflexão sobre a escuta como acontecimento ético-estético na literatura e na educação, tomando como forma composicional uma carta em que a própria Literatura se dirige ao Leitor. À luz do pensamento do Círculo de Bakhtin (2011a, 2011b), argumenta-se que a experiência literária ultrapassa a dimensão estética para constituir um espaço de responsabilidade diante do outro. Objetiva-se articular reflexão teórica e experiência de leitura em sala de aula como práticas que mobilizam diferentes linguagens artísticas e produzem respostas responsivas. Defende-se que, diante da aceleração contemporânea, a escuta torna-se gesto ético, político e criador, reafirmando a potência transformadora da arte na formação humana.
Palavras-chave: Bakhtin. Escuta. Indissociabilidade da língua e literatura.

1 Carta da Literatura ao Leitor

Florianópolis, 5 de setembro de 2026.

De: Literatura
Para: Leitor

[40] Doutoranda em Linguística Aplicada no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, com a Profª. Drª Fabiana Giovani. E-mail: anakellyborba@gmail.com.

Oi, Leitor!

Eu sou a Literatura e gostaria de deixar registrado, hoje, mais algumas palavras. Escutar, hoje, é mais do que um gesto delicado. Em meio ao barulho, aos ruídos e à celeridade do cotidiano, a escuta (ética e amorosa) nasce como um fio de respiro, uma trilha ainda possível.

A linguagem, como nos ensina Bakhtin (2011a), nunca é solitária. Ela nasce entre corpos, mundos e histórias. É diálogo, encontro, ferida e cura. Escutar, nesse horizonte, não significa recolher sons dispersos, mas abrir-se ao outro em sua diferença. É permitir que a palavra do outro também nos constitua.

A língua que resiste e voz que se ergue, carrega um mundo inteiro e escutá-los é acolher universos. Por favor, acolha-me.

Acolha os chamados desta Literatura e daqueles que a mantêm viva: leitores, narradores, professores, artistas, crianças e todos os que insistem em fazer da palavra um lugar de encontro.

Levando isso em conta, cada ato de escuta é também um ato de autoria. Não sou apenas eu, Literatura, quem fala. Somos todos nós quando nos deixamos afetar pelas vozes que nos habitam: música, pintura, teatro, dança, leitura, narrativas entrelaçam-se numa autoria que já não pertence a um único sujeito, mas ao encontro, ao diálogo e à cocriação de mundos possíveis.

2 Escutar como acontecimento ético-estético

Se toda palavra nasce esperando uma resposta, como afirma Bakhtin (2011a), escutar deixa de ser uma recepção passiva para tornar-se um ato responsável. É justamente nessa responsabilidade que ética e estética deixam de ocupar esferas separadas, pois compreender nunca significa apenas receber a palavra do outro, mas responder a ela de um lugar singular.

Nesse movimento, o cronotopo da vida, essa articulação entre tempo e espaço que organiza nossa experiência, modifica-se quando escolhemos escutar. O tempo da pressa desacelera. O espaço abre lugar à presença. Os silêncios passam a carregar

sentidos. Nesse cronotopo da escuta, ouvir torna-se resistência diante da indiferença, da aceleração e do apagamento das vozes.

Escutar, portanto, é aprender a ser afetado, reconhecer a alteridade sem aprisioná-la e acolher diferenças sem reduzi-las. Já não habitamos o "eu" cartesiano encerrado em uma bolha de certezas; somos polifonia, coautoria, vozes que se escrevem umas nas outras. Isto posto, a linguagem, quando ética, torna-se ponte; a escuta, quando política, converte-se em ação e a autoria, quando compartilhada, transforma sujeitos e mundos.Talvez o cronotopo que hoje habitamos seja justamente o da urgência: urgência de leitura, de criatividade, de autoria e, paradoxalmente, urgência de pausa.

É nesse tempo turbulento que a escuta precisa reaparecer. Como lembra Paulo Freire (1996, p. 131):

> No processo da fala e da escuta a disciplina do silêncio a ser assumido com rigor e a seu tempo pelos sujeitos que falam e escutam é um "sine qua" da comunicação dialógica. O primeiro sinal de que o sujeito que fala sabe escutar é a demonstração de sua capacidade de controlar não só a necessidade de dizer a sua palavra, que é um direito, mas também o gosto pessoal, profundamente respeitável, de expressá-la

Nesse ínterim, escutar constitui uma condição do diálogo capaz de transformar quem fala e quem ouve. Assim, a escuta não apenas recebe o mundo: participa de sua transformação.

3 Quando a Literatura encontra a escola

Leitor, talvez você queira saber onde sigo existindo. Continuo respirando quando alguém abre um livro: embaixo da árvore, na biblioteca, no quarto, na sala de aula. Foi exatamente isso

que aconteceu durante uma experiência de leitura[41] compartilhada com estudantes do 6º ano da educação básica de uma escola pública. A literatura deixou de ser apenas conteúdo escolar para tornar-se acontecimento.

Figura 1 – Momento de leitura coletiva em sala de aula (Anexo 1).



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2025).

A leitura de "O Lobo e o Burro" da obra "Fábulas de Esopo" (Companhia das Letrinhas), seguida de uma roda de conversa, revelou algo que ultrapassava a simples compreensão do enredo. Os valores tradicionalmente associados à narrativa, tais como prudência, honestidade e discernimento, deixaram de funcionar como conteúdos fechados para serem reconstruídos dialogicamente pelos alunos.

Esse deslocamento aproxima-se da distinção proposta por Bakhtin (2011a) entre a verdade abstrata (*istina*) da verdade vivida (*pravda*). Enquanto a primeira pertence ao plano universal, a segunda nasce da entonação concreta do ato vivido, da

[41] Anexo 1.

singularidade da experiência responsiva. Foi essa segunda dimensão que emergiu na roda de conversa.

À vista disso, durante nosso dialogar uma aluna relacionou a história à própria experiência, produzindo uma verdade situada (Anexo 1). Nesse ínterim, as professoras compartilharam suas trajetórias, transformando conhecimento em existência. Os alunos responderam com aplausos, não encerraram a conversa: responderam responsivamente à palavra do outro. Consequentemente, a ética não apareceu porque alguém ensinou uma moral, mas sim porque múltiplas vozes passaram a habitar o mesmo acontecimento.

Dessa maneira, outro aspecto revelador surgiu nos pedidos de ajuda e nas escolhas expressivas dos estudantes. Alguns solicitaram novas explicações. Outros preferiram desenhar personagens da narrativa. Sob a perspectiva bakhtiniana, esses gestos representam diferentes formas de responder ao enunciado e não desvios da leitura.

O desenho, nesse contexto, torna-se outra linguagem responsiva. . A experiência estética desloca-se do verbal para o visual, e o estudante reorganiza a arquitetônica da obra segundo seu próprio horizonte. A imagem transforma-se em novo enunciado, ampliando o campo de sentidos da narrativa e dialogando diretamente com a proposta de pensar a multiplicidade das linguagens artísticas.

Nessa vereda, também a pesquisadora se desloca, ao perceber que algumas crianças desejavam que ela permanecesse mais tempo na sala, deixa de ocupar exclusivamente o lugar da observadora e passa a integrar o próprio acontecimento, aproximando-se daquilo que Bakhtin (2011a) descreve como excedente de visão: ninguém permanece fora da relação; todos respondem por ela.

Figura 2 – A escola como espaço de encontro (Anexo 1).



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2025).

Ao final da experiência, tornou-se evidente que a literatura não havia apenas ensinado uma fábula. Ela produziu um espaço em que escuta, autoria e responsabilidade passaram a existir simultaneamente. A sala de aula converteu-se em um cronotopo de encontro, no qual cada resposta, verbal, visual ou silenciosa, ampliava a vida da obra e, igualmente, a vida de quem dela participava.

4 Contar histórias é escutar o mundo

Leitor, já que estamos falando de escuta, lembrei-me de uma prática bem antiga: a contação de histórias e a oralidade, que atravessam gerações e culturas carregando memória, experiência e pertencimento.

No contexto educacional, a oralidade e, também a contação de histórias, constituem um recurso pedagógico capaz de estimular a escuta, promover a empatia e construir espaços de convivência plural. Walter Benjamin (1994) já alertava para o declínio da arte de narrar diante da rapidez da informação e da superficialidade dos

vínculos modernos. Assim, recuperar a narrativa oral na escola torna-se, portanto, um gesto de resistência.

Contar histórias é desacelerar, devolver tempo à experiência e criar um espaço no qual a palavra volta a circular entre corpos presentes. Bakhtin (2011a) permite compreender que a escuta jamais é passiva, uma vez que toda compreensão é responsiva e se inscreve em uma cadeia de respostas. É justamente nessa possibilidade de responder ao outro que a narrativa encontra sua potência ética.

Jorge Larrosa (2002) amplia essa reflexão ao afirmar que a experiência nasce quando algo verdadeiramente nos acontece, quando somos atravessados pela alteridade. Por isso, não existe experiência sem o encontro com aquilo que permanece exterior a nós, uma vez que as histórias oferecem exatamente esse deslocamento:

> Não há experiência, portanto, sem a aparição de alguém, ou de algo, ou de um isso, de um acontecimento em definitivo, que é exterior a mim, estrangeiro a mim, estranho a mim, que está fora de mim mesmo, que não pertence ao meu lugar, que não está no lugar que eu lhe dou, que está fora de lugar. (2002, p. 6)

De fato, ao escutá-las, as crianças entram em contato com culturas, conflitos, afetos e memórias que ampliam a capacidade de imaginar outras formas de existência. E, assim, mais do que ouvir personagens, aprendem a habitar outras perspectivas. Isto posto, criar espaços para que elas também contem suas próprias histórias significa reconhecer a infância e adolescência como lugar de saber, criação e autoria. Nesse movimento, a sala de aula deixa de ser apenas espaço de transmissão para tornar-se espaço de escuta social.

5 Ética, estética e responsabilidade nas linguagens artísticas

As experiências narradas revelam que a literatura escolar pode ser compreendida como um acontecimento ético-estético no qual diferentes linguagens artísticas produzem responsabilidade diante do outro: a leitura, o desenho, a oralidade, o silêncio, o aplauso. Todos esses gestos tornam-se enunciados. Todos respondem. A responsabilidade não é ensinada como conteúdo; ela é vivida. Assim, a aula torna-se irrepetível, o encontro reorganiza o cronotopo da experiência e a voz modifica o horizonte das demais.

A arte, nesse contexto, não aparece como ornamento da educação, mas como prática dialógica capaz de reinventar a convivência humana, lembrando que professores, estudantes, pesquisadores e artistas ocupam lugares essenciais na construção compartilhada dos sentidos.

Como afirmam Giovani e Souza (2014), a palavra situa-se simultaneamente entre memória e futuro. Ela carrega marcas históricas e ideológicas e também anuncia aquilo que ainda pode nascer.

Assim, a experiência analisada demonstra que a leitura literária escolar pode ser compreendida como um acontecimento ético-estético, no qual diferentes vozes constroem sentidos compartilhados. À luz do pensamento do Círculo de Bakhtin[42] (2011a), percebe-se que a literatura não atua apenas como objeto de ensino, mas constitui um espaço onde sujeitos exercitam sua responsabilidade diante do outro.

Nesse ponto de vista, a leitura transforma-se em ato, a roda de conversa transforma-se em diálogo, a palavra torna-se resposta, os aplausos à professora, os pedidos para permanecer na sala e os desenhos solicitados pelos alunos ultrapassaram a compreensão de

[42] O fundamento dessa ideia pode ser encontrado em "Arte e responsabilidade" (1919), texto incluído em Estética da criação verbal (2011a), onde Bakhtin sustenta que arte, vida e ciência devem integrar-se na unidade da responsabilidade do sujeito, isto é, toda criação implica um posicionamento ético diante do outro.

“uma fábula”. Em outras palavras, a vivência de leitura produziu encontros. Nesses encontros, ética e estética deixaram de aparecer como esferas separadas, haja vista que a responsabilidade não foi ensinada como conteúdo: ela foi vivida.

Figura 2 – Somos parte de um todo (Anexo 1).
Fonte: Arquivo pessoal da autora (2025).



Talvez seja essa uma das maiores contribuições do pensamento bakhtiniano para a escola contemporânea: lembrar que a aula é um acontecimento irrepetível, no qual professores, estudantes e pesquisadores ocupam lugares únicos e insubstituíveis. E é, também, nesse espaço de vozes, de escuta e de resposta que a arte realiza sua potência transformadora.

6. Carta final ao Leitor

Caro Leitor,

Receba esta carta como um apelo.

Escute, de fato, o que pulsa em mim.

Cada palavra que encontrares poderá tornar-se um fio a mais na teia da coexistência.

Um gesto de cuidado poderá transformar-se em resposta.

Uma história contada poderá inaugurar outro futuro.

Enquanto as tecnologias aceleram o tempo e a informação ameaça substituir a experiência, continuo acreditando naquilo que nasce entre vozes: uma criança que pede para ouvir mais uma história, um professor que permanece para escutar, um desenho que responde ao texto, um silêncio que finalmente encontra lugar.

Escutar é mais do que ouvir.

É reconstruir os alicerces do mundo.

É semear futuros.

Com afetuosidade,

A Literatura

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução: Paulo Bezerra. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011a.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. Para uma filosofia do ato responsável. 2ª ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011b.

BASSEL, Leah. The Politics of Listening: Possibilities and Challenges for Democratic Life. London: Palgrave Macmillan, 2017.

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Rev. Bras. Educ. [online]. 2002, n.19, pp.20-28. ISSN 1413-2478.

CANDIDO, Antonio. A educação pela noite e outros ensaios. São Paulo: Ática, 2000.
CARVALHO, L. Q. *A leitura na escola: as contribuições de Mikhail Bakhtin para a formação do leitor responsivo.* Pensares em Revista. São Gonçalo-RJ, n. 5, pág. 171 – 182, jul./dez. 2014.

ESÓPO. O lobo e o burro. In: ASH, Russell; HIGTON, Bernard (org.). *Fábulas de Esopo.* Tradução de Heloisa Jahn. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1994.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia:* saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem.* 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula:* leitura e produção. Cascavel: Assoeste, 1984.

GERALDI, João Wanderley. *A aula como acontecimento.* São Carlos: Pedro & João Editores, 2010, 208 p.

GIOVANI, F.; SOUZA, N. B**.** *Bakhtin e a Educação: a ética, a estética e a cognição.* 1. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014.

GIOVANI, F.; REYES, C. R. *Bakhtin e Educação: entre teorias e práticas.* REVISTA E-SCRITA: REVISTA DO CURSO DE LETRAS DA UNIABEU, v. 10, p. 126-136, 2019.

GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO – GEGe. *Palavras e Contrapalavras:* Glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

PONZIO, Augusto**.** *Alteridade e diálogo:* fundamentos para uma filosofia da linguagem. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

PONZIO, Augusto. *Procurando uma palavra outra.* São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

ANEXO 1

Diário de Vivência

Data: 09/07/2025
Turma: Ensino Fundamental II (6º ano) da EEB Jose Maria Cardoso da Veiga (Palhoça)
Horário: das 07:45h às 08:20h
História: *"O Lobo e o Burro" da obra Fábulas de Esopo (Companhia das Letrinhas* (colocar referência)
Professora responsável: Lidiane Rodrigues
Pesquisadora: Ana Kelly Borba da Silva Brustolin

Hoje foi um dia frio, lindo e ensolarado aqui em Florianópolis. Logo cedo, levantei-me e fui à escola. Durante a aula de leitura, já senti os alunos bem afetuosos e receptivos para comigo. O sol brilhava lá fora e aqui dentro, pois me senti aquecida com o carinho da turma. Lemos a fábula: "O Lobo e o Burro", da coleção Fábulas de Esopo, da Companhia das Letrinhas.

Os alunos foram convidados a "escutar" a leitura, enquanto eu fazia a leitura em voz alta, destacando entonações para diferenciar os personagens e dar mais vida à narrativa. Após a leitura, promovemos uma roda de conversa para que expressássemos nossas impressões sobre a história, identificássemos a moral da fábula e relacionássemos o conteúdo com situações do cotidiano.

Demonstraram bastante interesse e se envolveram na leitura, especialmente com as personagens animais (o lobo e o

burro), que provocaram risos e comentários divertidos. Foi possível notar a curiosidade de alguns ao tentar prever o final da história antes que eu terminasse a leitura.

Na roda de conversa, as reflexões foram muito pertinentes, destacando o valor da honestidade e da importância de não se deixar levar por aparências, como na figura do lobo e do burro. Alguns alunos conseguiram relacionar a lição da fábula a experiências pessoais, o que enriqueceu o debate. Inclusive, eu e a professora Lidiane exemplificamos nossa experiência pessoal de "furar a bolha" por meio do estudo. A professora Lidiane fez uma metáfora comentando sobre a sua rua que era sem saída e que a saída encontrada por ela foi a "educação"! Os alunos até aplaudiram... e eu fiquei emocionada.

Notei que a leitura em voz alta ajudou a fixar a atenção deles. Alguns alunos solicitaram o meu auxílio para compreender a história e o que deveriam escrever, outros me pediram se poderiam desenhar também.

Percebi que a atividade foi aproximando-os da leitura literária, despertando o interesse pela narrativa. No final, alguns pediram para eu ficar mais, o que me deixou bem feliz e entusiasmada.

A dança das palavras

Hoje, na sala, a história dançou,
Entre páginas, o lobo uivou,
O burro, paciente, a cena olhou,
E no silêncio, o conto encantou.

Risos brotaram, atenção floresceu,
O lobo astuto, o burro que não cedeu,
Na lição escondida, o que valeu,
Foi o respeito que ali nasceu.

Palavras ganharam vida e cor,
Animais que falam, com humor,
Os olhares curiosos, as mentes a vagar,
Na sala de aula, vozes puseram-se a falar,

O tempo passou, rápido e rasteiro,
Mas ficou o sabor do encontro verdadeiro,
De um conto simples, certeiro,
Que toca os corações por inteiro.

Assim, a aula foi feito poesia,
O sol a pino e nos olhos dos alunos a magia,
De quem escuta e é escutado
Sem ter seu enredo silenciado.

ARTE E VIDA: A PRODUÇÃO ARTÍSTICA VISUAL COM OLHAR PARA O FUTURO

Marina Célia MENDONÇA[43]
Carolina Mendonça MARANGONI[44]

Introdução

Este texto se constitui como resposta ao tema do **XII CÍRCULO – Rodas de Conversa Bakhtiniana**, "**Ética, estética e responsabilidade na criação artística",** que nos leva a tomar, conforme o pensamento do Círculo de Bakhtin, arte e vida como indissociáveis, ambas imbricadas na totalidade do enunciado concreto. Dessa forma, a criação artística é entendida como prática que dialoga com a vida e participa de sua transformação. Consideramos, em diálogo com as Rodas deste ano, "a arte como espaço privilegiado de diálogo, alteridade e criação responsável, capaz de tensionar discursos, ampliar horizontes de compreensão e produzir novas possibilidades de intervenção na vida social", ou ainda "a arte como lugar privilegiado de encontro entre sujeitos, culturas, temporalidades e valores."

Tendo como foco as relações dialógicas-constitutivas entre vida e arte, bem como a presença-participativa dos sujeitos nesse processo, mobilizamos, entre outras, a noção de **enunciado concreto como um todo de sentido**, que é desenvolvida e reiterada

[43] Doutora em Linguística. Profa. Associada do Departamento de Linguística, Literatura e Letras Clássicas da Universidade Estadual Paulista. E-mail: marina.mendonca@unesp.br

[44] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Inovação Social da UFPE-Caruaru, bolsista pela Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco – FACEPE. E-mail: carolina.marangoni@ufpe.br

nas reflexões dos autores do Círculo, para pensar essas relações, como temos feito em outras pesquisas (MENDONÇA, 2022).

Em **A palavra na vida e a palavra na poesia**, Volóchinov (2019a) defende a relação indissolúvel entre linguagem verbal e vida: "[...] a palavra é completada diretamente pela própria vida e não pode ser separada dela sem que o seu sentido seja perdido". (VOLÓCHINOV, 2019a, p. 117). A linguagem (seja a cotidiana, seja a inserida no campo da arte), dessa maneira, está ligada a valores/avaliações sociais, ou seja, à situação extraverbal em que se produz o enunciado – o encontro entre linguagem e vida se dá na construção de uma totalidade "indivisível":

> [...] as avaliações englobam, junto com a palavra, a situação extraverbal do enunciado. Essas opiniões e avaliações se referem a um certo todo, no qual a palavra entra em contato direto com o acontecimento cotidiano, fundindo-se com ele em uma unidade indivisível. (VOLÓCHINOV, 2019a, p. 117-118, itálicos do autor)

Nas obras dos autores do Círculo, as relações entre arte e vida estão embasadas em uma noção de linguagem que, em sua totalidade de sentido, envolve, junto à sua constituição composicional e estilística, a situação sócio-histórica e os sujeitos (os que produzem o enunciado e os para quem ele se dirige). O próprio Volóchinov (2019b) chama atenção para a "orientação social do enunciado" como parte constitutiva de sua composição:

> A orientação social é justamente uma daquelas forças vivas organizadoras que, junto com as condições do enunciado (a situação), constituem não somente a sua força estilística, mas até mesmo a sua estrutura puramente gramatical. (VOLÓCHINOV, 2019b, p. 280)

O mesmo ocorre no que diz respeito aos enunciados do campo da arte. Volóchinov (2019a), questionando-se sobre as diferenças entre o discurso no cotidiano da vida e numa obra poética, conclui que esta condensa avaliações sociais, as quais

organizam sua forma. A arte, dessa maneira, está prenhe de vida, de valores sociais, que, por sua vez, fazem parte da composição formal e estilística da obra, pois determinam tanto a produção do enunciado por parte da seleção estilística feita pelo autor (que busca palavras que fazem parte de seu contexto sócio-cultural, embebidas de julgamentos de valor em consonância ou não com seus outros), quanto a compreensão participativa feita pelo leitor/ouvinte, na escuta ativa do processo de interpretação do enunciado.

Bakhtin assume uma concepção de linguagem similar. No ensaio **Os gêneros do discurso** (BAKHTIN, 2016a)**,** o autor concebe enunciado como parte de um "totalidade", já que se atualiza em gêneros do discurso, que por sua vez se produzem em determinados campos de atividade (da arte, da ciência etc). O autor define gêneros como "tipos relativamente estáveis de enunciados", elaborados em um campo de atividade humana, do qual refletem "as condições específicas e as finalidades". Ao destacar três elementos constitutivos dos gêneros (forma composicional, estilo e conteúdo temático), o autor pontua que eles "estão indissoluvelmente ligados no conjunto do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um campo da comunicação".

Essa relação dos enunciados (inclusive os do campo da arte) com sua "exterioridade" (manifesta em forma de situação, orientação social, endereçamento a um outro, julgamentos de valor, campo de atividade da comunicação etc) aparece ainda, é importante destacar, na composição dialógica da linguagem. Bakhtin, em **O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas**, destaca as relações dialógicas no processo de construção da "plenitude" do enunciado: "O enunciado em sua plenitude é enformado como tal pelos elementos extralinguísticos (dialógicos), está ligado a outros enunciados.

Esses elementos extralinguísticos (dialógicos) penetram o enunciado também por dentro." (BAKHTIN, 2016b, p. 79-80)

Levando em conta esses aspectos elencados, bem como assumindo a criação artística, por um lado, em seu aspecto dialógico e alteritário, imersa na memória e na cultura, e, por outro, em seu aspecto renovador pela capacidade de ampliar horizontes e intervir na vida social, discutimos a seguir duas situações em que as artes visuais digitais desempenham, com sua singularidade específica, papel relevante na vida cotidiana das pessoas. A primeira coloca foco em enunciados verbo-visuais e destaca o papel da arte visual na sua produção de sentido e no seu projeto de dizer renovador e de militância em favor de grupos vulneráveis socialmente. A segunda destaca o valor da arte em projeto arquitetônico no contexto de intervenções urbanas, visando à recuperação da memória e à renovação do ser, estar e experienciar a cidade.

Nos dois casos, podemos dizer que as manifestações visuais, quando compreendidas como acontecimentos discursivos situados, não apenas representam aspectos da vida social, mas respondem a experiências, memórias, identidades e conflitos, produzindo novos significados possíveis. Sua circulação, recepção e relação com o outro (público) prolongam esse acontecimento, fazendo da arte um espaço de diálogo entre sujeitos, territórios e temporalidades.

1 A vida e a arte em manuais de uso inclusivo da linguagem

Em trabalhos anteriores discutimos a problemática de políticas em torno do uso linguístico, relacionadas ou não a ensino/aprendizagem de língua, a instrumentos linguísticos e a polêmicas em torno do senso comum sobre línguas. Esses estudos mostraram um movimento conservador que está na base da memória do discurso sobre a "disciplinarização" do uso linguístico (MENDONÇA, 2006; 2008) e está presente na história da constituição dos instrumentos linguísticos como gramáticas e

dicionários - é no interior dessa memória, em que predomina atitude prescritivista, que são gerados o que tenho chamado de "manuais de uso linguístico".

Nesta seção, o ponto de partida são essas pesquisas, bem como o movimento renovador que a sociedade brasileira tem feito neste primeiro quartil de século a favor da inclusão social, com pautas de valorização da diversidade. O objetivo é refletir sobre o caráter responsivo dos discursos analisados às pautas (oficializadas pelas instituições de Estado ou não) de movimentos sociais de inclusão da diversidade, entre elas a cultural e a linguística. Neste caso, o contexto são polêmicas em torno do uso da linguagem neutra de gênero e da linguagem antirracista indígena. O objeto são dois manuais, cada um deles com uma das temáticas em questão.

O primeiro é intitulado **Guia Todxs Nós de Linguagem Inclusiva**, produzido pela equipe da série **Todxs Nós** da HBO. Quando de seu lançamento, em 2020, a série foi condecorada com o Prêmio Aberje, na categoria Diversidade e Inclusão, pelo projeto Todxs Nós e a Linguagem Inclusiva. Pode-se dizer que se trata de movimento, por parte de produtores culturais, de promoção do uso inclusivo da língua e de letramento do público leigo, bem como de apoio a pessoas LGBTQIA+.

O guia, um manual de uso linguístico[45], é um enunciado verbo-visual e está disponível para download gratuito. Apresenta-se em doze slides, com rico diálogo com as artes visuais pelas ilustrações que acompanham a linguagem verbal, em que há instrução didática sobre o uso da linguagem neutra. Nele, os aspectos estéticos se compõem numa unidade de sentido com os valores sociais da vida social.

O interesse que nos move aqui, com esse caso de composição de sentido entre verbal e visual, é a discussão de como

[45] Disponível em: https://www.abi.org.br/wp-content/uploads/2020/06/Manual-Todxs-vfinal.pdf

os aspectos relativos à arte visual, em forma de ilustração, acompanham, reforçam e ampliam os valores e avaliações sociais presentes em enunciados que se propõem prescritivos. Isso, por um lado, lhes imprime um caráter conservador, na força do diálogo com uma memória de discursos oficiais do bem-dizer, de tradição escolar, elitista e letrada - muitas vezes, intolerante e afinada com glotocídio e preconceito linguístico e social, ao longo da história da gramaticalização das línguas e seu uso como "disciplinarização" da língua e sujeitos (RAMA, 1985; MENDONÇA, 2006). No entanto, esse guia, como a cartilha que será comentada a seguir, se apresenta com uma intenção discursiva que se manifesta de forma empática com sujeitos vulneráveis – o intuito é colocar em pauta "o debate sobre o uso da linguagem inclusiva como forma ativa de tirar da invisibilidade pessoas transgênero ou não-binárias". Assim, por meio de texto assinado por Calbucci, no guia posiciona-se a favor do respeito e escuta dessas pessoas, em discurso axiologicamente contratual com elas:

> O que podemos fazer, do ponto de vista linguístico, por essas pessoas? Em primeiro lugar, ouvi-las, respeitá-las e compreender seus pontos de vista. Em segundo, lembrar que certas escolhas linguísticas são essencialmente políticas: quando falamos ou escrevemos, mostramos o que somos e o mundo que queremos. (HBO, 2020, p. 4)

Esse caráter avaliativo se confirma e se amplifica quando se observam os aspectos estéticos que são produzidos pela arte visual que acompanha o texto verbal desse enunciado. Não destacamos aqui, pelo limite deste texto, a riqueza dos aspectos estilísticos dessas ilustrações, entre eles os traços estilizados e os efeitos de neon na composição das cores. Chamamos atenção, para o que nos interessa diretamente, a confluência avaliativa das duas linguagens na participação da produção de sentido desse enunciado digital. Um elemento fundamental é a presença das cores da bandeira LGBTQIA+ (vermelho, laranja, amarelo, verde, azul e violeta), que aparecem em bordas dos slides, produzindo o efeito de esse signo

ideológico (VOLÓCHINOV, 2018) estar como plano de fundo do enunciado. Essas cores aparecem também em figuras e traços, dispostas de maneira progressiva, criando o efeito de faixas que remetem à simbologia do arco-íris, ele próprio um signo ideológico utilizado em enunciados de apoio às pautas LGBTQIA+. Uma dessas figuras, com uso recorrente no enunciado, é o unicórnio (com as cores predominantes azul e rosa), representando a identidade transgênero em sua singularidade e diversidade. Ver a imagem a seguir, com a capa do guia, ilustrativa do projeto artístico do enunciado em questão.

Figura 1 – Capa do *Guia Todxs Nós de Linguagem Inclusiva*
Fonte: HBO, 2020

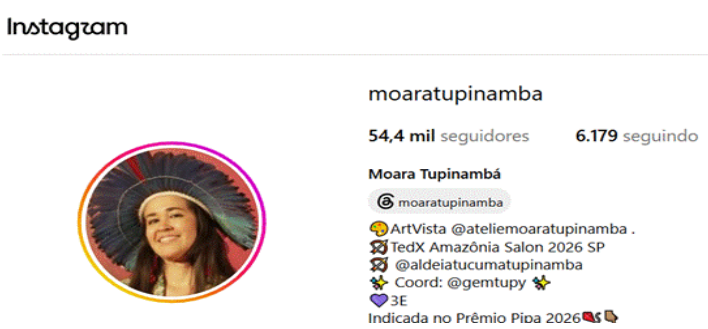


Enfim, a arte visual compõe, com o texto verbal, o todo de sentido desse enunciado sincrético, cuja finalidade precípua é a orientação acerca do uso da linguagem neutra e sua importância no apoio às pessoas transgênero ou não-binárias. A arte, nesse caso, se liga diretamente à vida, na relação com os sujeitos e suas avaliações sociais, no diálogo com os movimentos da sociedade na produção de enunciados diretamente ligados à vida prática – nesse caso, pode-se dizer que haja influência de vários campos de atividade na

produção do enunciado: da arte (pois o guia foi produzido junto com o lançamento de uma série audiovisual com protagonista não-binária, como parte do movimento sócio-cultural de apoio às pessoas LGBTQIA+), da ciência (pois se trata de um manual de uso linguístico) e da educação (com seu intuito discursivo de orientação de um uso inclusivo da linguagem).

Outro manual de uso linguístico que tomamos como objeto de reflexão é uma cartilha antirracista indígena, também disponível para download gratuito – o acesso a esse enunciado se deu a partir do perfil @moaratupinamba no Instagram, em 19/04/26, data em que se comemorava o dia dos povos indígenas.

Figura 2 – Perfil no Instagram



Fonte: @moaratupinamba, 2026

Moara Tupinambá se apresenta, em seu **Portifólio Ilustração Digital**, também disponível a partir de seu perfil nessa rede social (@portifolioIlustração), como

> Artista visual, ilustradora, curadora e ativista Tupinambá da Amazônia. Trabalha com colagem, pintura, arte têxtil e muralismo, entrelaçando saberes ancestrais, espiritualidade e crítica contracolonial. Suas obras transitam entre territórios urbanos e florestas, com foco na memória e na resistência indígena. (TUPINAMBÁ, s/d)

A **Cartilha Antirracista Indígena**, objeto de reflexão neste texto, também contém um cuidadoso projeto de arte visual, e além disso configurando-se, como o manual anterior, em um enunciado que se compõe de um intuito discursivo ativista, ligado diretamente à vida de pessoas indígenas e à linguagem com que se refere a elas, tendo em vista uma memória de genocídio, glotocídio e violência que caracteriza o processo da colonização portuguesa no país. Assim, trata-se de um intuito discursivo de letramento antirracista indígena (como o título explicita), em contexto em que os povos indígenas se organizam em atividades de resistência, neste caso por meio da educação/letramento informal em contexto digital. Neste caso, como no anterior, vida e arte estão imbricadas no todo de sentido do enunciado.

Chamaremos atenção para as ilustrações que compõem esse material ético-estético. A cartilha se apresenta em quatro páginas em que o texto verbal e as imagens se distribuem de forma equilibrada em colunas. No fundo branco e letras pretas, as imagens são dispostas em forma de colagem em que predominam os tons de vermelho e marrom, remetendo à terra, à ancestralidade. Oscilando entre representações indígenas (mulheres, homens, crianças), de animais e de atividades laborais, ora o indígena é inserido em territórios rurais e floresta, ora no território urbano, permitindo, na compreensão ativa das colagens, inferior o movimento desses sujeitos no processo de colonização, suas formas de vida atuais e seu movimento para frente, como resposta à resistência que a cartilha representa. Assim, as ilustrações-colagens, nas representações justapostas e recortadas, remetem à memória do passado e do futuro, conforme entende Bakhtin (2017), colocando a resistência indígena, no processo de letramento antirracista, no movimento da história desses povos.

Esse movimento se mostra, também, no texto verbal. O autor (cuja voz é de um indígena, não ficando claro que o texto verbal seja da artista Moara Tupinambá) inicia seu diálogo com o

leitor questionando o que seria ser indígena no atual contexto, já pressupondo que "ser indígena" é uma identidade que se movimenta no grande tempo (BAKHTIN, 2017). Esse movimento fica também claro, no texto verbal, quando o autor questiona aqueles que pensam que indígena deve habitar só florestas – assim, acerca da ocupação do território, a cartilha ensina que os indígenas habitavam, na ancestralidade, todo o território brasileiro, inclusive aquele em que se encontram os centros urbanos, e que na atualidade, no seu movimento ao longo da história, muitas vezes precisaram migrar para esses centros para atividades laborais. Veja-se a figura a seguir.

Figura 3 – Primeira página da *Cartilha Antirracista Indígena*
Fonte: Cartilha, s/d



O enunciado, nas outras páginas, continua com o mesmo tom valorativo, em resposta ao discurso racista e excludente: as pessoas indígenas podem trabalhar (essa afirmação responde ao

senso comum que de se o indígena habita as cidades e trabalha deixa de ser indígena); elas não gostam de ser chamadas de "índios" (estes remetem ao colonizador que os denominava assim porque pensava que estava aportando nas Índias); o termo "tribo" (tão utilizado no dia a dia pelos não indígenas) é inadequado porque apaga a diversidade dos povos indígenas. Assim, na cartilha, na sua verbo-visualidade, assume-se uma posição valorativa em relação à identidade indígena, dialogando com o outro (não-indígena), em atitude responsivo-ativa que mira um futuro menos excludente para esses grupos.

2 A vida e a arte em intervenções artísticas urbanas

A segunda autora deste texto, em seu projeto de Trabalho de Graduação Integrado (TGI) denominado "Relembrar para pertencer: costuras urbanas na Cidade Maravilhosa" (MARANGONI, 2021)[46], propôs uma série de intervenções artísticas na cidade do Rio de Janeiro que dialogam diretamente com a memória e o território local ao resgatar aspectos históricos e culturais da capital carioca de forma a articular um novo olhar sobre essa cidade e também um novo experienciar os espaços urbanos, em especial a região central, a qual vem passando por um processo massivo de desvalorização, degradação e esquecimento (do ponto de vista de políticas urbanas).

O projeto parte do contexto atual de crise urbana no sentido da cidade-mercadoria, na qual o solo se transforma na nova fonte de recursos do Estado através da "revitalização" dos centros urbanos, que vêm se consolidando como espaços marcados por segregações e desigualdades urbanas onde nem todos os habitantes têm direito à cidade. Nesse sentido, a escolha pela cidade do Rio de Janeiro se deu pela sua lógica específica de ocupação e construção,

[46] Disponível em: https://bdta.abcd.usp.br/ Acesso em: 15/09/2026

marcadas por violência, desigualdade social, apagamentos contínuos de narrativas e disputas de ideologia e uso do espaço urbano, ainda mais levando em consideração o fato de ser um dos principais centros turísticos do país, direcionando, assim, muitas lógicas de operações urbanas e de ações públicas.

Essa nova narrativa proposta se constituiu como uma contra-lógica a essa realidade observada e vivenciada, sendo projetado um percurso pelo centro e zona portuária do Rio, com cinco pontos de intervenção artística específica, os quais dialogam com aspectos da memória tangível (visível) e finda (não visível) da cidade, como uma forma de propor relações e reflexões sobre a cidade e suas lógicas de ocupação e uso, as diversas transformações urbanas e seus significados, o resgate da memória como um lugar comum, do imaginário das pessoas para o espaço físico, ampliando assim a noção de pertencimento e construindo novas relações.

Figura 4 – Colagem digital da intervenção artística na Praça Mauá



Fonte: Trabalho de Graduação Integrado, 2021

Essa primeira intervenção, projetada pela segunda pesquisadora deste artigo, apresenta uma intervenção artística proposta para a Praça Mauá, que é uma lâmina de aço corten cuja forma remonta às antigas curvas de nível do local antes da praça ser aterrada, próximo à costa e ao Museu do Amanhã, dialogando com eles, ao mesmo tempo que se abre para o mar, ela direciona o olhar para o museu. Porém, o rasgo na altura dos olhos dos transeuntes, a materialidade e o pedaço do poema grafitado propõem uma outra visão, um novo enquadramento, tensionando e provocando o olhar sobre aquela realidade construída do Porto Maravilha, que é a de um grande projeto de "revitalização urbana" de embelezamento estratégico da região com benefícios para o comércio e o turismo, mas que mascara e apaga as repetidas remoções forçadas e as dinâmicas urbanas e culturais locais que existiam naquela região. Aqui, percebe-se que o rasgo tem como objetivo tensionar e responder à realidade propondo novas formas de se relacionar e ocupar os espaços, é o ato de rasgar como abrir e

ver por trás, enxergar além, trazer possíveis leituras do que está entre, refletir criticamente sobre as transformações urbanas ocorridas naquele local e o seu impacto social e cultural.

Há, portanto, um contraste e contraposição da arte urbana proposta com o museu existente na praça, rompendo com a sua lógica de ordem, estabilidade, limpeza e leveza (a materialidade e a cor do aço corten junto com o grafite, que é uma expressão artística cultural comum nos grandes centros urbanos brasileiros, em oposição ao aspecto clean e à cor branca do projeto arquitetônico do museu, projetado inclusive pelo arquiteto espanhol Santiago Calatrava, que se consolida como um típico projeto de Arquitetura Contemporânea: uma grande estrutura sem adornos em concreto armado, atribuindo-lhe, assim, uma característica monumental).

A imagem digital produzida é uma colagem que utiliza como fundo uma fotografia da praça feita pela autora, na qual percebe-se os galpões de uma unidade técnica e operacional da Marinha Brasileira na parte de trás, com a sobreposição de uma colagem menos detalhista do Museu do Amanhã, uma colagem dos reflexos do mar, a colagem de gráficos de imagens de pessoas representando grupos sociais diversos (para representar a diversidade de circulação naquele espaço) e o desenho digital da intervenção urbana.

Portanto, de forma geral, nessa colagem, o enunciado e sua visualidade têm um tom valorativo, em resposta ao discurso hegemônico sobre as transformações urbanas realizadas na praça, em especial as da Operação Urbana Porto Maravilha: relembrar um passado no qual aquele não era o limite da orla do mar e no qual aquela comunidade local ocupava e utilizava aquele espaço, valorizar aspectos culturais e artísticos locais e também denunciar prática de exclusão, segregação e violência envolvidas na operação urbana que ocorreu naquela zona portuária. Além disso, percebe-se uma atitude responsivo-ativa que mira um futuro mais participativo e respeitoso com a população local e grupos sociais

marginalizados que moram, vivem e usam cotidianamente esse espaço.

Figura 5 – Colagem digital da intervenção artística no Largo da Carioca
Fonte: Trabalho de Graduação Integrado, 2021



Nessa segunda intervenção artística, a autora projeta um objeto de concreto que se propõe a relacionar-se com o caminhante em 3 momentos diversos: contemplação, estar e direção. Por estar localizada no Largo da Carioca, um local de passagem marcado por intenso fluxo de pessoas, pela presença de comércio tanto nos edifícios ao redor quanto de vendedores ambulantes e do shopping chão[47] e pela proximidade com o transporte público (metrô e ônibus), a intervenção pretendeu responder a essa realidade se contrapondo a ela: o objetivo é parar, ficar, desacelerar, brincar, conversar e interagir. Ao mesmo tempo, sua forma fluida e linear e sua localização no largo não impedem substancialmente o fluxo e ainda enquadram a paisagem, direcionando o olhar para o

[47] Compreendido como o tradicional comércio de rua, realizado nas calçadas, caracterizado pelas trocas sociais e amizades estabelecidas entres comerciantes.

Convento de Santo Antônio, ao fundo. Outro elemento essencial da instalação é a água, e essa escolha veio como resposta às descobertas históricas da pesquisadora em relação àquele local: ali antigamente corria o Rio Carioca, o qual Santo Antônio batizou, e ele demarcava o limite da ocupação urbana, pois "depois da vala era mata" (MARANGONI, 2021); e ainda, depois, em 1723, foi construído o primeiro chafariz público da cidade no largo.

A imagem digital produzida é uma colagem que utiliza como fundo uma imagem do Google Street View, transformada esteticamente no programa Illustrator para que tomasse um aspecto mais próximo de uma pintura e com menos detalhamento e informação do que a imagem original. Portanto, ao fundo, percebe-se o Convento Santo Antônio e alguns edifícios modernos empresariais e comerciais; algumas bancas e barracas (carrinhos ambulantes e quiosques) mais à frente, dividindo o espaço do largo com os muitos transeuntes; com a sobreposição da colagem de gráficos de imagens de pessoas representando grupos sociais diversos (para representar a diversidade de circulação naquele espaço) e do do desenho digital da intervenção urbana.

Portanto, nessa segunda imagem, a questão valorativa do enunciado e de sua visualidade, em resposta ao apagamento histórico e ao aspecto da aceleração visual-social da vida que predomina no local, é o de propor novas formas de uso do espaço e novas possíveis interações sociais, além de resgatar a memória coletiva e aspectos históricos da ocupação urbana da cidade, de forma a suscitar possíveis laços de pertencimento dos caminhantes com a cidade que ocupam.

Considerações finais

Este texto, enfim, traz uma reflexão sobre as relações entre arte e vida por meio de dois casos em que a arte visual se aproxima do cotidiano dos sujeitos envolvidos, tocando a vida desses sujeitos, sua identidade e sua cultura, em movimento dialógico

para o porvir, para o futuro, no intuito de interferir positivamente na vida.

As cartilhas discutidas produzem um discurso a partir de uma posição social e cultural específica, partindo de um contexto vivenciado pela comunidade LGBTQIA+ e por povos originários e, a partir de uma relação dialógica, procuram intervir na maneira como determinadas identidades são compreendidas. Em seguida, as intervenções urbanas analisadas não apenas mostram a cidade do Rio de Janeiro; propõem uma determinada maneira de olhar para o Rio, de se movimentar e estar na cidade, de reviver sua história, inscrita na memória e, nesse caso, na intervenção, mediada pela arte-arquitetura. Assim, a arte, nesses casos citados, é prática que dialoga com a vida, participando ativamente de seu movimento na história e nas práticas cotidianas das pessoas.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso.* Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016a.

BAKHTIN, Mikhail. O texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In: BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso.* Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016b.

BAKHTIN, Mikhail. A ciência da literatura hoje. *In:* BAKHTIN, M. *Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas.* Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2017.

CARTILHA Antirracista Indígena. Disponível em https://drive.google.com/file/d/1M1DZSLLIGxjGTIjUR8OtK9fwm8TA2CeF/view?fbclid=PAb21jcAUZSdJwZG9mAmV4dG4DYWVtAjExAHNydGMGYXBwX2lkDzU2NzA2NzM0MzM1MjQyNwABp8muoNdkunPHDNz4X89Z_y4a68KprB-5BvCOyyyMIaj6khCPjtoxdM-wkdnd_aemMARN_hYkNrp-ilruzn3gToDugTg&utm_source=ig&utm_medium=social&utm_content=link_in_bio. Acesso em 17/09/26.

HBO. *Guia Todxs Nós de Linguagem Inclusiva.* 2020. Disponível em: https://www.abi.org.br/wp-content/uploads/2020/06/Manual-Todxs-vfinal.pdf. Acesso em: 11 set. 2025.

MARANGONI, Carolina Mendonça. *Relembrar para pertencer: costuras urbanas na Cidade Maravilhosa.* 2021. 113 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Arquitetura e Urbanismo) - Instituto de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2025. Disponível em: https://bdta.abcd.usp.br/directbitstream/2083bfd4-d254-402f-92ec-eae1b6d2533e/Marangoni%2C%20Carolina%20Mendon%C3%A7a.%20Relembrar%20para%20pertencer%20%20costuras%20urbanas%20na%20cidade%20maravilhosa..pdf. Acesso em: 15/09/2026.

MENDONÇA, Marina Célia. *A luta pelo direito de dizer a língua:* a linguística e o purismo linguístico na passagem do século XX para o século XXI. Tese de Doutorado em Linguística. Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Campinas, Brasil. 2006. Disponível em http://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/365130. Acesso em 07/06/2026.

MENDONÇA, Marina Célia. *O purismo linguístico na mídia brasileira na passagem do século XX para o século XXI.* Revista da

ANPOLL, v.2, p.169 - 191, 2008. DOI**:** https://doi.org/10.18309/anp.v1i25.59

MENDONÇA, Marina Célia. O enunciado concreto como um todo de sentido: considerações sobre o conceito de enunciado na perspectiva do Círculo de Bakhtin. *In:* CRISTOVÃO, A. L.; LUDOVICE, C. A. B.; BORGES, M. C.. (orgs.). *GEBGE em ação* - olhares sobre textos e discursos na perspectiva bakhtiniana. Franca: Ribeirão Gráfica Editora, 2022, p. 31-46. E-book Disponível em https://www.ribeiraograficaeditora.com.br/detalhe_livro.php?id=41 . Acesso em 07/06/2026.

MOARATUPINAMBA. [Perfil]. *Instagram.* Disponível em: https://www.instagram.com/moaratupinamba?stkn=OWc1bmRrajdxYjlj . Acesso em: 07/06/2026.

RAMA, Angel. *A cidade das letras.* Tradução de Emir Sader. São Paulo: Brasiliense, 1985.

TUPINAMBÁ, Moara. *Portifólio Ilustração Digital.* Disponível em: portifolioIlustração. Acesso em 17/09/2026.

VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem.* Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 2ª. Ed. Tradução, Ensaio Introdutório, Glossário e Notas de S. V. C. Grillo e E. V. Américo. São Paulo: Editora 34, 2018.

VOLÓCHINOV, Valentin.. A palavra na vida e a palavra na poesia: para uma poética sociológica. In: VOLÓCHINOV, Valentin. *A palavra na vida e a palavra na poesia.* Organização, tradução, ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina

Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019a. p. 109-146.

VOLÓCHINOV, Valentin.. Estilística do discurso literário II: A construção do enunciado. In: VOLÓCHINOV, Valentin. *A palavra na vida e a palavra na poesia.* Organização, tradução, ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019b. p. 266-305.


CÍRCULO · RODAS DE CONVERSA BAKHTINIANA
CÍRCULO · RODAS DE CONVERSA BAKHTINIANA
RODAS DE CONVERSA BAKHTINIANA · CÍRCULO
RODAS DE CONVERSA BAKHTINIANA · CÍRCULO