

Organizadoras  
**Flávia Miller Naethe Motta**  
**Ana Lucia Gomes de Souza**

# **Tem heterociência na Baixada**

Produções bakhtinianas  
em territórios fluminenses

**Tem heterociência na Baixada:  
Produções bakhtinianas em  
territórios fluminenses**



**Pedro & João**  
editores



**Flávia Miller Naethe Motta  
Ana Lucia Gomes de Souza  
(Organizadoras)**

**Tem heterociência na Baixada:  
Produções bakhtinianas em  
territórios fluminenses**

**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 das autoras e dos autores.

---

**Flávia Miller Naethe Motta; Ana Lucia Gomes de Souza [Orgs.]**

**Tem heterociência na Baixada: Produções bakhtinianas em territórios fluminenses.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 218p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-265-0037-8 [Impresso]**

**978-65-265-0038-5 [Digital]**

1. Heterociência. 2. Baixada Fluminense. 3. Produções bakhtinianas. 4. Mikhail Bakhtin. I. Título.

CDD – 410

---

**Capa:** Petricor Design

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

**Diagramação:** Diany Akiko Lee

**Editores:** Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

**Conselho Científico 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); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



**Pedro & João Editores**

[www.pedroejoaoeditores.com.br](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)

13568-878 – São Carlos – SP

2022

## Sumário

<b>Apresentação</b>	7
Flávia Miller Naethe Motta Ana Lucia Gomes de Souza	
<b>Pesquisa com professores, crianças e mapas: quebra cabeça da cartografia escolar brasileira</b>	15
Jader Janer Moreira Lopes Daniel Luiz Poio Roberti	
<b>Escrita na Universidade: Ações de uma Heterociência para Escrita de Textos Científicos</b>	35
Juliana Prata Vinicius Monção	
<b>O jogo de argolas – A heterociência na pesquisa com bebês</b>	53
Georgete de Moura Barboza	
<b>Numa folha qualquer eu desenho um sol amarelo, e com ciência e arte é fácil fazer um castelo</b>	71
Aline Dutra Vasconcellos	
<b>As marcas do conceito de Cronotopo na saga literária de Harry Potter</b>	83
Jenifer Cabral Silva Patricia Bastos de Azevedo	

<b>Quando o brincar é negado: o sexismo e suas consequências</b>	97
Jonas Alves da Silva Junior Leonardo da Silva Pereira Patricia Kerschr Pedrosa Bento	
<b>É conversando que a gente se compreende!</b>	119
<b>A heterociência e a escuta das enunciações das crianças sobre o aprender</b>	
Ana Lucia Adriana Costa e Lopes	
<b>O estilo de escrita que se constitui em dialogia com o outro</b>	139
Ana Lucia Gomes de Souza	
<b>A heterociência bakhtiniana em diálogo na pesquisa sobre formação de professoras</b>	157
Liliane Neves	
<b>‘Muito obrigada por ler o que eu escrevi’ - Professora que forma leitoras e leitores- lendo os textos das alunas e alunos na educação básica.</b>	173
Jonê Carla Baião	
<b>Por uma escrita de cor... a escrita que vem do coração</b>	191
Andréa Silveira Dutra	
<b>A arte da poesia</b>	203
Beto Carvalho George Bravo Rosana Plasa	
<b>Sobre as autoras e os autores</b>	213

## Apresentação

Esse livro é produto de um encontro de pesquisadores que têm em comum uma perspectiva de pesquisa científica que compreende a ciência em estreita vinculação com a vida, logo como ato ético.

Das leituras de Bakhtin feitas no grupo de pesquisa ao encontro com parceiros de outras instituições muito fomos sendo afetados e fomos afetando aos outros numa espécie de roda/círculo que nos realimentava a cada novo encontro.

Nosso grupo de Pesquisa, GEPELID, Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Linguagem, Infâncias e Diferenças, é produto de nossas práticas e pesquisas na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Campus Nova Iguaçu Baixada Fluminense, Rio de Janeiro.

A nos unir, as crianças, suas diferentes infâncias, os docentes e suas práticas, a teoria histórico-cultural de Vigotski e o referencial teórico metodológico apoiado em Mikhail Bakhtin. Nossos projetos institucionais de pesquisa foram: *Infâncias: práticas sociais e educativas*; *A construção da subjetividade da criança negra no contexto de implementação da lei 10639/03*; *Em busca de uma Heterociência: ética, estética e epistemologia numa perspectiva Bakhtiniana das Ciências Humanas*; *A experiência da diáspora: crianças refugiadas ou solicitantes de refúgio na Baixada Fluminense/RJ* e *O ano em que o mundo parou: conversas com crianças e adultos sobre a educação on-line*. Os dois últimos em execução no momento de elaboração desta escrita (2022)

Como nosso território de atuação são as pesquisas em Ciências Humanas, nosso objeto de pesquisa é um sujeito falante com o qual precisamos estabelecer uma conversa. Pautamos nossas metodologias pelo viés da narrativa e do diálogo. Nossa conexão aos sujeitos se estabelece pela linguagem cujo fluxo nos antecede e permite o estabelecimento de significações que possibilita a elaboração da cultura o que nos configura em humanos, pois a palavra é uma interface do pensamento. A capacidade de

representar o mundo em palavras permite a construção das categorias mentais de tempo e espaço, nos dando uma história que se passa num local geográfico. Ao chegarmos no mundo, quando nascemos, somos introduzidos na no universo das palavras e suas significações, aos poucos, no convite do outro para entramos no diálogo, vamos pronunciando nossos enunciados. A fala é viva e se transforma a cada nova enunciação.

Dentre as consequência 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 alíbe que nos livre de nossa responsabilidade. A verdade *istina*, não nos diz respeito enquanto pesquisadores do acontecimento nas relações, nos diálogos, nos eventos.

A exatidão é necessária para a assimilação prática. O ser que se autorrevela não pode ser forçado e tolhido. Ele é livre e por essa razão não apresenta nenhuma garantia. Por isso o conhecimento aqui não nos pode dar nada nem garantir, por exemplo, a imortalidade como fato estabelecido com precisão e dotado de importância prática para a nossa vida. (BAKHTIN, 2011, p.395)

Do diálogo entre diferentes produções resulta esse livro: Tem heterociência na Baixada Fluminense: encontros de pesquisadores em torno de uma outra ciência.

No primeiro capítulo - *Pesquisa com professores, crianças e mapas: quebra cabeça da cartografia escolar brasileira* – os autores trazem uma reflexão sobre a organização da cartografia escolar brasileira como campo epistêmico. O que seria a princípio uma cronologia esbarrou no enunciado dos professores chamados a conversar sobre o tema, reconduzindo a pesquisa e transformando-a no cotejo das falas, sempre com certa dose de imprevisibilidade, com os documentos. Desse encontro com as estórias contadas, os autores foram convocados a dar uma arquitetônica ao texto que refletisse (e refratasse?) suas implicações. No mosaico que decorreu dessa

pesquisa, um produto que desfocou “um modelo de pesquisa calcado na razão moderna adultocêntrica” (palavras dos autores) e permitiu que as crianças trouxessem à baila mapas outros, como o dos cheiros que remetem às experiências sensíveis (estéticas?) que nos constituem.

Já a *Escrita na Universidade: Ações de uma Heterociência para Escrita de Textos Científicos* promove um debate urgente e necessário: a produção de textos acadêmicos pelos estudantes da graduação e da pós-graduação. Os autores perguntam: “ De quem é a responsabilidade de ensinar a ler e escrever na graduação e pós-graduação?”. A pergunta ganha maior impacto diante da ampliação do acesso à universidade vivido entre os anos 2000 e 2018 a partir de políticas públicas de garantia de acesso e permanência a sujeitos de camadas populares à universidade. Os autores debatem então o gênero escrita acadêmica e tratam de iniciativas de formação que visam favorecer o letramento acadêmico dos discentes. Destaca-se o relato da ação dos sujeitos nas redes sociais, construindo, por fora das instituições oficialmente designadas para tal, táticas resistentes para superar as dificuldades enfrentadas.

As pequenas coisas, minúsculas mesmo, feitas para nem serem notadas, são tratadas em *O jogo de argolas – A heterociência na pesquisa com bebês*. A autora parte do cotejo para abordar o cotidiano de uma turma de berçário numa creche da Baixada Fluminense. Apoiada em Benjamin, tece uma comunicação artesanal que se utiliza dos recortes irregulares do *crazy patchwork*, devidamente explicada no texto, e nos revela a potência do pensamento divergente dos bebês que propõem novos usos para os elementos da cultura e outros modos de fazer que problematizam a lógica da verdade única e sua pretensa objetividade.

O capítulo *Numa folha qualquer eu desenho um sol amarelo, e com ciência e arte é fácil fazer um castelo* nos indaga se a criança faz ciência, sem ciência do que faz. A autora revela sua descoberta de si como artista-pesquisadora. A memória revela o quadro de giz do professor de Ciências do 5º ano do Ensino Fundamental,

cuidadosamente desenhado, unindo as experiências estética e epistemológica e fazendo brilhar os olhinhos da criança fascinada pela boniteza que o conhecimento pode ter. Nesse capítulo vemos uma jovem pesquisadora, ainda “lidando com as espinhas da adolescência” se reconhecendo fazedora de ciência com beleza. A autora “faz arte” no duplo sentido da expressão com delicadeza mostrando que o conhecimento científico pode ser profundamente fundador do conhecimento de si.

Harry Potter é o personagem do capítulo *As marcas do conceito de Cronotopo na saga literária de Harry Potter* que, a partir da saga fantástica, traz à baila o conceito de cronotopos e mais especificamente cronotopos escolar que tanto os autores, quanto nossos leitores não de conhecer em suas experiências constitutivas. As experiências escolares dos bruxinhos muito se assemelham às nossas. Preconceito, diferenças entre os “puro sangue bruxo” e os “trouxas”. O tédio em algumas aulas, o fascínio de outras... As autoras apontam ainda rituais de passagem entre cronotopos distintos, com destaque para a viagem, necessária para se chegar à escola de magia e *espaçotempo* de encontros que se revelarão essenciais ao longo da trama. Hogwarts mostra a dimensão macrocronotópica que permite ver a simultaneidade de cronotopos distintos que se entrelaçam e por onde circulam os personagens da obra (da vida?) ao mesmo tempo apresenta para seus leitores ou expectadores vários elementos do cronotopo da escola tradicional. Arte, vida e conhecimento em permanente diálogo.

As questões de gênero presentes desde muito cedo na vida das crianças é objeto do capítulo *Quando o brincar é negado: o sexismo e suas consequências*. Nele, os autores exploram, a partir de crônicas, originalmente publicadas em uma dissertação de mestrado, as relações que as crianças estabelecem com os papéis de homem/mulher, menino/menina. A possibilidade de operar a existência numa lógica outra é a marca inaugural das crianças no mundo. Os autores apresentam então a menina que decidiu ser menino apenas nas brincadeiras com a turma da rua e a menina que

brigou, para, sendo menina, defender seu direito de utilizar as coisas do mundo ao seu bel prazer, independente de serem elaborados para uns ou outros.

Um texto construído a partir de boas conversas. É o que teremos no artigo intitulado “É conversando que a gente se compreende! A heterociência e a escuta das enunciações das crianças sobre o aprender”. A autora propõe romper com o monologismo do pesquisador e assume o lugar da investigação que vive o acontecimento, mas que faz sobre ele um excedente de visão. Dessa forma, ela conversa com as crianças, com o grupo de pesquisa, com as amigas de trabalho, com poetas e consigo mesma. Busca compreender as enunciações das crianças, investigando suas vivências a partir de suas próprias vozes e das dimensões que apontavam em suas enunciações. Assim, no cotejo das enunciações presentes nas conversas com as crianças, com a teoria bakhtiniana e com outros textos relevantes, compreende os sentidos produzidos na pesquisa e a dimensão do lugar do aprender das crianças de forma dialógica.

Em *O estilo de escrita que se constitui em dialogia com o outro* a autora divide com os leitores as vicissitudes de se fazer autora de textos acadêmicos e escrevê-los com estilo próprio e autoria. Para chegar até a escrita de sua tese, somos convidados a um passeio por sua iniciação autoral em escritas confessionais, aparentemente silenciadas, quando, na escrita da dissertação, tomou contato com o texto acadêmico, científico, aparentemente estéril de desejo, desencarnado. A heterociência é a porta de entrada para o reconhecimento de uma possibilidade de escancarar o tanto de enunciação (logo, com um eu que enuncia a um tu) existente em todo e qualquer enunciado. A pseudoneutralidade do gênero texto científico, uma vez desmascarado, possibilita à subjetividade do autor que se exponha, se evidencie, se torne palavra sujeita à contrapalavra. Ao descobrir o diálogo com os sujeitos da pesquisa, a autora, simultaneamente recobrou a potência da própria

enunciação, desenclausurou de uma tacada só, o texto e sua autora, investindo na beleza do ato ético da enunciação escrita.

A formação de professores é o tema principal do artigo que traz em sua essência a humanidade encontrada nos estudos bakhtinianos. Em *A heterociência bakhtiniana em diálogo na pesquisa sobre formação de professoras* vimos conjugados formação e dialogia. A autora encontra o caminho para um curso de formação para professores e professoras que se compromete com a escuta atenta e sensível dos enunciados que a atravessam durante esse processo formativo. Preocupa-se com a transcrição da palavra do outro e compreende em Bakhtin que a palavra escrita já é um novo enunciado. Assim, a menipeia é o gênero escolhido por ela para romper com a esterilidade da verdade única e revelar os diálogos que acontecem entre professores sem hierarquização de conhecimentos. Esse gênero tão antigo e também estudado por Bakhtin é potente na missão de nos provocar uma contrapalavra aos fatos e novos sentidos aos acontecimentos. O texto também é um convite à leitura da tese de doutorado da autora. “A menipeia permitiu que contrastes agudos estivessem lado a lado a ponto de tornar-se difícil a sua não observação, pois estavam em diálogo”.

No próximo capítulo temos uma produção que nasce do coração. Com o texto “Por uma escrita de cor... a escrita que vem do coração”, a autora faz um passeio por diversas obras literárias infantis, onde se encontra com o belo, com a rima e a pureza das palavras. Ainda que usadas como memórias de um encontro de Grupo de Pesquisa, repleto de estudos científicos. A proposta de trabalhar com uma “estética brincante”, como ela bem diz, proporciona aos leitores um presente poético, quando os registros de um encontro de intelectuais se tornam leitura prazerosa sem se afastar da preciosidade da reflexão acadêmica. Ela nos explica a constituição humana pelas palavras, as quais não devem ser aprisionados os seus sentidos. Seu texto é um convite a experimentarmos, nós também a brincarmos com as palavras.

O título do artigo: “*Muito obrigada por ler o que eu escrevi*” - **Professora que forma leitoras e leitores- lendo os textos das alunas e alunos na educação básica**” fala sobre as provocações que alguns textos de alunos fazem à professora autora. E como ela é atravessada pelos bilhetes, cartinhas, textos poéticos, conselhos, manifestações, ... de estudantes. Com uma leitura e escuta sensível aos dizeres infantis, sejam eles quais forem, a autora disserta sobre a arte de ler e interpretar os textos que emergem na sala e que nem sempre são “atividades de aula”, enquanto cumpre a missão que lhe cabe de ensinar-lhes sobre a escrita e a leitura. Cada texto que lhe chega é valorizado, interpretado e cuidado. E a faz prosseguir pelo caminho que escolheu seguir na docência – o da professora leitora, com uma prática reflexiva e dialógica.

O último e não menos importante texto, fecha com primasia essa nossa coletânea de produções. Os autores falam de poesia e de arte. Em *A arte da poesia*, eles trabalham com diversos autores, poetas que enaltecem a palavra como e a linguagem como forma de expressão. Sem a pretensão de explicar a poesia e a arte, mas sim nos oferecer o mais belo que possamos alcançar com tais palavras. E nos convidam: “Chegue mais perto, contemple as palavras... “. Venha conosco se deleitar dessa arte que está sendo, como bem dizem os artistas e que se mostra como resposta ativa nesse texto.

Flávia Miller Naethe Motta  
Ana Lucia Gomes de Souza



## **Pesquisa com professores, crianças e mapas: quebra cabeça da cartografia escolar brasileira**

Jader Janer Moreira Lopes<sup>1</sup>  
Daniel Luiz Poio Roberti<sup>2</sup>

### **1. Introdução**

Faz um tempo que o trabalho de pesquisa, que escolhemos para apresentar neste artigo, foi escrito. A pesquisa é fruto de uma tese que foi submetida a um programa de pós-graduação em Educação<sup>3</sup>. Tantas situações se passaram depois dos acabamentos que o texto sofreu ao longo do tempo<sup>4</sup> e agora nos encontramos aqui, revisitando a versão final da tese, orientações de pesquisa, notas de campo e gravações realizadas. Talvez estejamos passando por uma sensação parecida com a descrita por Bakhtin (2011), quando o herói para se tornar herói teve que se separar de seu autor. Desejamos olhar para esse texto em sua condição de deriva, em uma posição geográfica externa a ele. Compreendemos este distanciamento, independente dos motivos assumidos, como algo salutar, permitindo-nos falar novamente sobre aquela pesquisa<sup>5</sup>.

---

<sup>1</sup> Professor associado do curso de Geografia da UFJF e do programa de Pós-graduação em Educação na UFF e UFJF.

<sup>2</sup> Professor adjunto do curso de Geografia da UFF, campus Angra dos Reis

<sup>3</sup> *Cartografias de quem produz cartografias: narrativas sobre crianças, mapas e escolas*. Tese orientada pelo prof. Jader Janer e defendida por Daniel Roberti na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense no ano de 2015.

<sup>4</sup> Acabamentos, no sentido bakhtiniano (2011), como os momentos antes e após a defesa a tese proporcionados pelos encontros com colegas professores e alunos que dialogaram conosco sobre estes temas.

<sup>5</sup> Como mencionado, estamos à procura do excedente de visão que o tempo nos permitiu em relação a esta pesquisa (BAKHTIN, 2011).

O objetivo inicial da pesquisa era “catalogar” a história da cartografia escolar brasileira pelos documentos da área de estudo (anais dos eventos, publicação em revistas e principais obras). O que começou com uma proposta de “cronologizar” o processo histórico desse campo epistêmico se transformou em uma pesquisa de cunho qualitativo que foi realizada através do cotejo entre as fontes documentais e as narrativas dos professores envolvidos com o tema. Portanto, seguimos um outro percurso metodológico que nos colocou em contato direto com os precursores e sucessores desse episódio na cena da geografia escolar nacional<sup>6</sup>. O nosso plano de trabalho final, entrevistamos professores do ensino superior com atuação em grupos de estudos e coordenação de eventos acadêmicos da área; que já tenham elaborado políticas curriculares; participado de equipes que produziram atlas escolares e livros didáticos de geografia<sup>7</sup>. Esta orientação metodológica é o que denominamos de cartografia *com* professores.

Neste texto, pretendemos compartilhar nossas vivências investigativas<sup>8</sup>, abrindo um diálogo com as ciências humanas. Assumimos as matrizes teórico-metodológicas da pesquisa qualitativa, atualizadas pelos encontros discursivos com o

---

<sup>6</sup> Concordamos que na história das disciplinas escolares, a cartografia escolar é tributária da geografia que se encontra no currículo básico de ensino, mas enquanto conhecimento acadêmico, a relação entre esses dois campos epistêmico é outra. Há pesquisas, teorias, metodologias e formas de financiamento específicas desses campos nos cursos de licenciatura em geografia. (ROBERTI, 2015).

<sup>7</sup> Gostaríamos de agradecer a todos os professores entrevistados, que gentilmente, participaram dessa pesquisa e fazer um registro que perdemos duas importantes mulheres geógrafas brasileiras nos últimos anos. As professoras Lívia de Oliveira e Valéria Trevizani Burla de Aguiar que faleceram nos anos de 2020 e 2021, respectivamente.

<sup>8</sup> Escolhemos usar a palavra *vivência* ao invés de experiência, porque de acordo com a perspectiva teórica de Lev Semenovitch Vygotsky (2010), o conceito de *pereživánie* (vivência, em russo) representa a relação de unidade entre meio (social, espacial e etc) e a personalidade das pessoas. Segundo nossas interpretações em relação a esses conceitos, a experiência é algo partilhado por todos no plano social, enquanto as vivências são as formas como singularizamos essa experiência.

pensamento do círculo de Bakhtin (2011, 2014, 2021). Este encontro nos provocou a elaborar uma proposta de mudança de conteúdo e forma nos discursos dos textos acadêmicos. Pedimos compreensão com os pesquisadores que vos falam, porque estes autores, enfrentaram alguns percalços, durante o percurso de pesquisa e que serão narrados aqui.

## **2. História da cartografia escolar para professores**

Queríamos remontar os diferentes fatos e eventos históricos da cartografia escolar brasileira durante a pesquisa. Apenas para situar o leitor sobre o tema que estudamos, segue uma definição sobre o campo epistêmico: “A Cartografia Escolar vem se estabelecendo na interface entre cartografia, educação e geografia (...) de maneira que os conceitos cartográficos tomam lugar no currículo e nos conteúdos das disciplinas voltadas para a formação dos professores.” (ALMEIDA, 2011, p.9).

Há alguns interessantes trabalhos que classificam a história da cartografia escolar, a partir dos grandes acontecimentos econômicos e avanços tecnológicos da humanidade (ALMEIDA, 1994; ARCHELA, 2002; FRANCISCHETT, 2004; KATUTA & SOUZA, 2001). Estas leituras nos proporcionaram uma primeira versão do texto para o exame de qualificação. O título do capítulo recebeu o nome de “A história antiga da ciência cartográfica”, com a seguinte introdução: “A cartográfica seguiu alguns recortes temporais durante o seu desenvolvimento como ciências escolar e acadêmica. Esses marcos temporais definiram o quê a cartografia estudaria nos tempos de hoje”. O último capítulo dessa historiografia terminava assim:

A história da cartografia brasileira foi marcada a partir do contexto histórico de períodos de maior centralização e momentos de maior flexibilização da política de investimentos e controles das informações cartográficas. Constata-se uma política de polarização das instituições e da produção cartográfica em torno dos principais centros políticos e econômicos do Brasil no início da nossa história (...) (3.6 - Cartografia

no período da Nova República e o futuro da cartografia brasileira, versão produzida e inacabada no ano de 2012)

Depois de alguns diálogos, percebemos que qualquer tentativa de repetir este modelo de pesquisa, seria uma mera cópia frustrada dos trabalhos acadêmicos já existentes. Assim não provocaríamos um novo debate ao campo de estudo. A versão do texto citada ficou guardada em uma pasta, que foi recentemente acessada, para a elaboração deste artigo. Não entrou na versão final do texto qualificatório, porém gerou novos posicionamentos em relação à orientação metodológica.

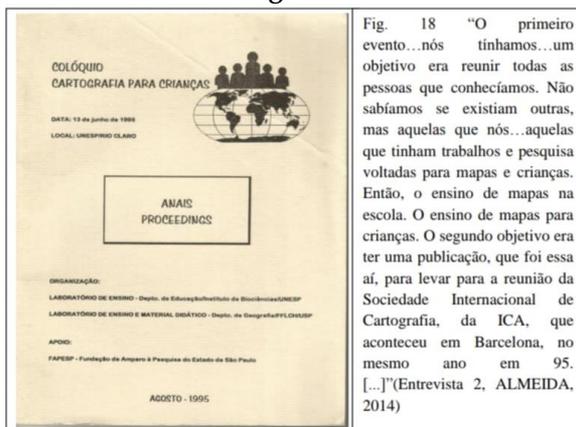
Desde os anos noventa do século passado, há algumas pesquisas sobre a história da cartografia escolar que foram publicadas em livros, periódicos, dissertações e teses. (ALMEIDA & ALMEIRA, 2014; MELO, 2007). A maior parte destas pesquisas foram apresentadas no 1º Colóquio de Cartografia Escolar para Crianças. Desde 1995, é o principal evento acadêmico do referido campo epistêmico. O último colóquio foi o de número XI que aconteceu no ano de 2020, com sede na Universidade Federal de Pelotas (UFPel). A figura 1 é formada por um box dividido pela capa do 1º Colóquio Cartografia para Crianças e pela folha de rosto do mesmo documento com a descrição do objetivo deste evento. A figura 2 é formada por um box que apresenta o símbolo da ICA e o que esta organização representa para os geógrafos no cenário mundial.

Conseguimos a informação sobre a organização deste evento e de outros do campo da cartografia escolar, através de pesquisas realizadas em fontes documentais (COLÓQUIO CARTOGRAFIA PARA CRIANÇAS, 1995) e principalmente por meio dos momentos de diálogos com os professores que coordenaram esses fóruns<sup>9</sup> (ROBERTI, 2015).

---

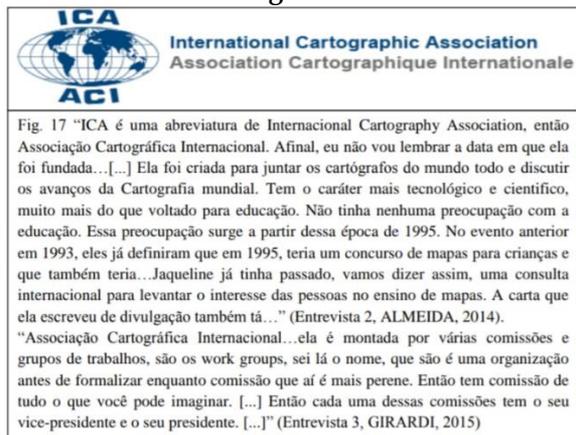
<sup>9</sup> Os encontros com os professores proporcionaram momentos relevantes para a produção da pesquisa. A maioria dos nossos entrevistados contribui com fotos e mapas que fizeram parte do acervo bibliográfico presente na tese.

Figura 1



Fonte: ROBERTI, 2015, p. 60

Figura 2



Fonte: ROBERTI, 2015, p.59.

Desde nossas primeiras incursões de pesquisa, percebemos que recontar a história de cartografia escolar parecia mais com uma atividade de montar um quebra-cabeça, em que cada peça representaria um novo evento histórico. Situações sociais que emergiam na memória de quem as vivenciou possibilitada pela nossa relação com os entrevistados. A principal tarefa deste quebra-cabeça parecia ser a de encaixar uma peça na outra (porém,

preocupados com as diferentes arestas!). O que nos permitiu montar um outro conteúdo, acompanhado de uma outra forma.

### **3. Percursos metodológicos da pesquisa *com* professores**

O historiador Jacques Le Goff descreve os documentos como verdadeiros monumentos, pois permitem recordar “atos inscritos” do tempo passado. Os “documentos-monumentos” “resultam do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si própria” (LE GOFF, 1990, p. 537). Eles não deixam de ser verdadeiras “heranças do passado”, “materiais de memória”. O documento é “uma coisa que fica e dura” é uma peça que o seu significado deve ser desmitificado pelo pesquisador. (LE GOFF, 1990).

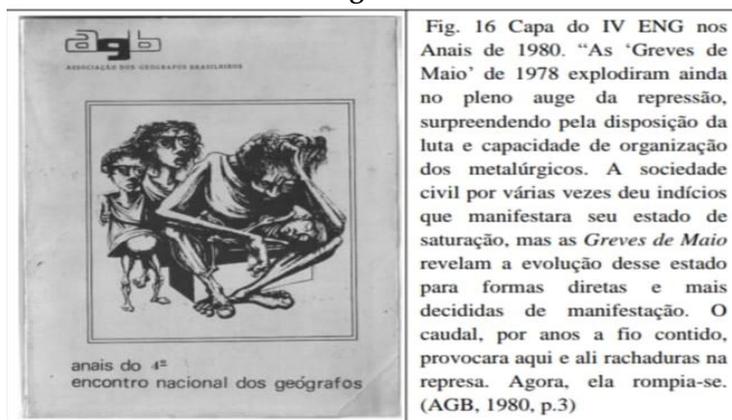
O historiador Carlo Ginzburg compara o trabalho do cientista social ao do médico. A partir da análise de um conjunto de sintomas do paciente, o médico procura identificar a doença e realizar um tratamento eficaz. Portanto, o método analítico indireto se torna comum a ciência médica e a pesquisa acadêmica.

Mesmo que o historiador não possa deixar de se referir, explícita ou implicitamente, a séries de fenômenos comparáveis, a sua estratégia cognoscitiva assim como os seus códigos expressivos permanecem intrinsecamente individualizantes (mesmo que o indivíduo seja talvez um grupo social ou uma sociedade inteira). Nesse sentido, o historiador é comparável ao médico, que utiliza os quadros nosográficos para analisar o mal específico de cada doente. E, como o do médico, o conhecimento histórico é indireto, indiciário, conjectural (GINZBURG, 1990, pp. 156-157).

Com o acesso às fontes documentais, percebemos que desde 1970, o grupo de professores, precursores do campo epistêmico da cartografia escolar, escreviam artigos e livros; lecionavam em universidades públicas e orientavam alunos da pós-graduação sobre o assunto. Um dos palcos de suas apresentações foram os eventos

organizados pela Associação de Geógrafos Brasileiros. Começamos a pesquisa documental pelos anais dos congressos, seminários e encontros de Geografia. A figura 3 é um box formado pela capa dos anais do 4º Encontro Nacional dos Geógrafos e pela folha de rosto do mesmo documento com a descrição dos contexto históricos da época. A figura 4 é formada por um quadro explicativo sobre a instituição classista que organiza os principais encontros da geografia em cenário nacional.

Figura 3



Fonte: ROBERTI, 2015, p. 53.

A pesquisa documental seguiu uma abordagem orientada para as fontes, no qual o material de consulta suscitou questões que serviram de pré-textos para a nossa conversa com os professores. Optamos pela pesquisa qualitativa para entender “aquilo que *eles* experimentam, o modo como *eles* interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam estratégias do mundo social em que vivem” (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p.51).

**Figura 4**

Quadro 1. A Associação de Geógrafos Brasileiros (AGB) foi fundada pelos professores Caio Prado Junior, Luiz Fernando Moraes Rego, Rubens Borba de Moraes e Pierre Monbeig, em São Paulo. No ano de 1934, na mesma cidade e ano (mesmo espaço-tempo), inciou-se o primeiro curso de Geografia e História na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (FFCL/USP), fundada também pela ajuda do professor Pierre Monbeig (ANDRADE, 1993; PONTUSCHKA, PAGANELLI & CACETE, 2007). A ata de fundação, datada do dia 17 de setembro de 1934, assinada pelos 4 primeiros membros dessa sociedade de estudos geográficos, dispõe que "as reuniões serão realizadas na primeira e terceira segunda feira de cada mês, às 20 horas e meia na residência do Prof Deffontaines - Av Angélica, 133. A primeira reunião ordinária ficou fixada para o dia 1º de Outubro." Um primeiro encontro que começou com 4 intelectuais no início da década de 30; já na década de 40, a AGB ganhou projeções nacionais, formada por sócios, intelectuais, professores e pesquisadores de todo o território nacional com as primeiras seções regionais se constituindo nos estados do Rio de Janeiro, Minas Gerais, Paraná, Pernambuco e Bahia. Em 1946, a AGB realizou em Lorena, no interior do Estado de São Paulo, a sua primeira reunião nacional, sucedida até 1955 por inúmeras reuniões anuais. Nos anos de 1956, a AGB chegou a promover o XVIII Congresso Internacional de Geografia da União Geográfica Internacional (UGI). Nos anos mais recentes, os Encontros Nacionais de Geógrafos (ENGS), um dos principais fóruns de debates sobre os assuntos geográficos do momento, congregaram nas 3 últimas reuniões cerca de 10500 participantes. Os associados participaram dos encontros em São Paulo/SP (2008) e em Porto Alegre/RS (2010) e Belo Horizonte/MG (2012). Os fóruns de participação dos associados da AGB em âmbito nacional são formados por eventos principais e secundários. Os primeiros recebem os nomes de Congressos Nacionais de Geógrafos (CNG) com intervalo de 10 anos cada e os Encontros Nacionais de Geógrafos (ENGS) que acontecem a cada dois anos. Os eventos secundários são formados pelos Encontros Regionais de Geografia, promovido por cada estado brasileiro e os Encontros Nacionais dos Estudantes de Geografia (ENEGs) que apresentam um tempo de diferença em torno de dois anos entre eles e não são regulares. Baseando-se apenas na pauta educação, a entidade AGB também colabora com o Encontro Nacional de Ensino de Geografia – Fala Professor. O primeiro ENEG aconteceu em Brasília, organizado pela UnB, no ano de 1987. A AGB apresenta três conjuntos de publicações. A instituição geográfica publica um periódico acadêmico com o nome de Terra Livre, uma revista científica dividida por eixos temáticos com periodicidade semestral. A sua primeira publicação é datada do ano de 1986. A AGB também publica os chamados Boletins Geográficos, formado por artigos acadêmicos que são elaborados pelas seções regionais da entidade. Eles não apresentam uma periodicidade regular e a primeira edição foi promovida pela seção São Paulo em fins da década de 50 do século passado. O último grande documento acadêmico da AGB são os Anais que a entidade publica a cada encontro dos ENGS, ENEGs e EREGs.

Fonte: ROBERTI, p. 50.

O maior desafio enfrentado para o desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa *com* os professores foi compreender que parte dela seria dependente da relação entre o pesquisador e os entrevistados. Em uma pesquisa qualitativa com pretensão de ser dialógica não podemos encarar o outro como um objeto mudo, mas

sim como um sujeito falante. Sujeito este, que se enuncia no mundo (BAKHTIN, 2011). Para que possamos discutir um pouco mais sobre a metodologia de pesquisa com sujeitos, segue um trecho da fala da profa. Livia de Oliveira, retirada da tese em questão:

**Entrevistador:** A partir dessa, enfim, essas traduções geográficas, eu posso falar traduções geográficas de Piaget, que foi uma tradução geográfica de Piaget?

**Livia de Oliveira:** Nós que falamos. Ele nunca falou nada.

**Entrevistador:** Eu sei isso, a professora Tomoko também falou, por isso que eu estou falando tradução geográfica de vocês do campo da Geografia (ROBERTI, 2015, p. 88).

Nesta pesquisa, optamos pelo uso das entrevistas, porque queríamos compreender as vivências trazidas pelos entrevistados, desde já sabendo que iríamos nos deparar com uma técnica bastante complexa. “As entrevistas absorvem muito tempo e exigem que o investigador deixe os narradores voltarem a contar a sua maneira a experiência de ser (ou ensinar) um estudante adulto” (GRAY, 2, apud, BEL, 2008, p.31).

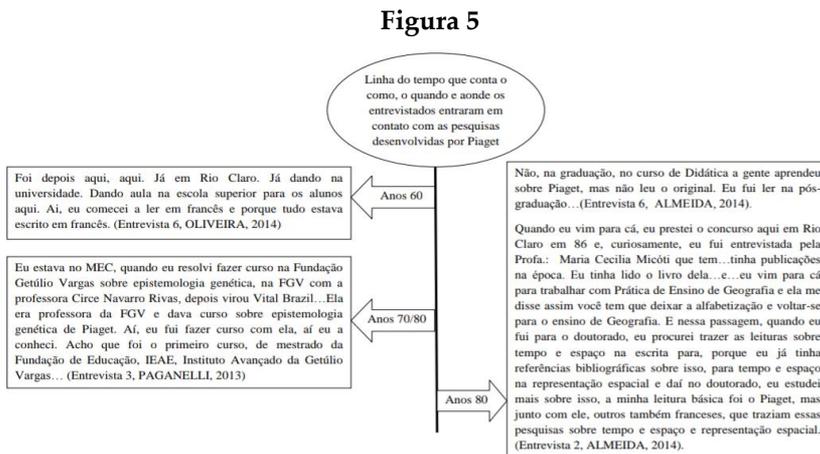
A conversa “recortada” entre o pesquisador e a entrevistada apresenta a palavra do autor do estudo e a contrapalavra da prof. Livia de Oliveira. Situação usual do método biográfico que possibilita o entrevistado não só a responder as questões propostas pela pesquisa, mas falar para si, ou seja, refletir sobre o que foi dito (FERRAROTI, 1988)

Por fim, entendemos que o depoimento do sujeito tem um caráter de imprevisibilidade, apesar de toda a relação de confiança que o investigador tenta estabelecer com o entrevistado ou mesmo toda experiência acumulada por quem conduz a entrevista. O pensamento é da ordem do complexo (MORIN, 2011). Ele atravessa o tempo passado, presente e aponta elementos para inferir sobre situações futuras. A diferença que Halbwachs (2004) faz entre memória e história nos ajuda a refletir sobre isso. Primeiro, a história é formada pela sucessão de eventos de uma forma linear e

unidimensional; a memória humana é constituída por fragmentos irregulares que apresentam mais uma versão do fato histórico.

#### 4. Proposta de alargamento do discurso científico

Acreditamos que o conteúdo de um texto não pode vir desacompanhado da sua forma de representação estética. Portanto, as narrativas dos entrevistados proporcionaram uma outra dimensão estética para o nosso trabalho. As páginas que foram formadas por parágrafos com descrições lineares presentes no texto da etapa de qualificação, deram lugar às estórias<sup>10</sup> contadas pelos nossos sujeitos de pesquisa no processo de escrita da tese. A figura 5 apresenta uma linha do tempo construída a partir das estórias dos professores sobre os primeiros contatos com o pensamento de Jean Piaget<sup>11</sup>.



Fonte: ROBERTI, 2015, p. 20.

<sup>10</sup> Fazemos a distinção do termo história que apresenta um caráter oficial formal, factual, linear e unidimensional e o seu par complementar; estórias, como uma versão, contingente, disruptivo e plural. Desde a primeira figura deste artigo, conversamos com as diferentes estórias dos nossos interlocutores de pesquisa. Estas “imagens textuais” compuseram a versão final da tese.

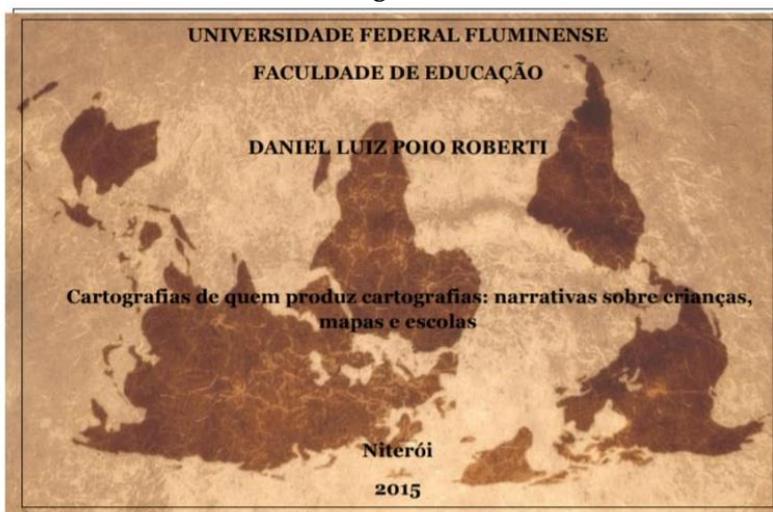
<sup>11</sup> O professor suíço Jean Piaget foi uma referência teórica, principalmente, para os autores que introduziram os estudos da cartografia escolar no Brasil.

Estórias que foram entremeadas entre o texto com pretensões acadêmicas, compondo uma espécie de mosaico em que a orientação da folha seguiu o sentido paisagem, semelhante a forma de apresentação das imagens, colunas, mapas e quadros informativos; todas as formas de estética presentes nos atuais atlas geográficos. A figura 6 é a capa da tese. A maioria dos atlas geográficos que conhecemos apresentam mapas-múndi. Por isso, escolhemos colocar um cartograma que representasse o mundo. Diferente daqueles atlas, o mundo representado se encontra em uma perspectiva “incomum”<sup>12</sup>. A figura 7 apresenta o memorial do autor composto por três colunas (aliás, a tese toda foi escrita com esta quantidade de colunas) com diferentes imagens e representações cartográficas do município de Niterói/RJ. Estas foram retiradas do arquivo do pessoal do orientando e da internet. Os primeiros contatos do doutorando com pesquisas sobre cartografia escolar foram durante a graduação de Geografia, realizada na UFF, campus Niterói. A figura 8 apresenta o texto dividido em colunas e boxes explicativos (recurso presente em atlas e livros didáticos mais atuais) para que pudéssemos trazer a fala dos entrevistados, desenvolver algum conceito ou ampliar as informações sobre determinado fato histórico.

---

<sup>12</sup> Perspectivas orientam a nossa leitura de mundo. A Terra é um planeta com uma forma circular, ou seja, não apresenta as direções em cima e embaixo, porém somos acostumados historicamente a entender que todo mapa é a própria realidade. Portanto, olhar para este cartograma causa estranheza para alguns. Sensação que pudemos perceber quando o funcionário da xerox nos disse que tinham algo errado com a primeira página desta tese.

Figura 6



Fonte: ROBERTI, 2015, capa.

Figura 7

cultura. O homem tem acesso ao acervo cultural acumulado ao longo de gerações na história, através da linguagem (TUNES, 1995).

Pode constatar com essa pesquisa que as práticas empregadas para a leitura de um texto e do mapa se aproximam

muito e que, conhecer criticamente um mapa é ir além de decodificar sua linguagem, mas também compreender as dimensões sócio-políticas que produziram o mapa e que ele próprio pôde produzir. Além disso, ficou explícito para mim, como as crianças e os adultos leem o mapa

de maneiras diferentes, como lidam com características singulares desse instrumento. Esse trabalho foi muito significativo, porque a partir dele, iniciou-se o desejo de novas pesquisas, e foi isso que ocorreu, porém em outro espaço e tempo

A cidade de Niterói e a UFF: espaços de minha formação inicial cartográfica.



Fig. 4 Museu de Arte Contemporânea (MAC) de Niterói. Retirado do site <http://blog.felipepeixoto.com.br/tag/niteroi/>, no dia 15/03/2014.



Fig. 5 Foto da UFF, próximo ao Instituto de Geociências. (ROBERTI, 2005).



Fig. 6 Localização de Niterói no mapa político-administrativo do Rio de Janeiro. Retirado do site <http://pt.wikipedia.org/wiki/Niter%C3%B3i>, no dia 15/03/2014.

Fonte: ROBERTI, 2015, p.15.

Figura 8

A vivência geográfica dos meus entrevistados contribuiu para a formação acadêmica intelectual deles. Uma vivência geográfica precedente à carreira de docente no ensino superior; em alguns casos, paralela às atividades de pesquisa na USP, pertencendo ao quadro de professores do ensino secundário, funcionário de Laboratório de Cartografia ou/e gestores de políticas públicas no campo da educação básica.

Depois da conclusão do curso de doutorado, a doutora Tomoko Paganelli realizou cursos de formação continuada para professores do ensino básico da prefeitura de Porto Alegre, Colégio de Aplicação da UFRGS; pesquisas censitárias para o IBGE e fez parte da equipe que propôs mudanças curriculares no ensino

primário e secundário no município do Rio de Janeiro.

[...] Voltei para o Brasil e fui morar em Porto Alegre, fui morar em Porto Alegre e em seguida como eu tinha feito o curso fora, eles me convidaram para trabalhar no Instituto de Educação de Porto Alegre nas classes experimentais, né, e também na secretaria de educação para fazer orientação de professores. Comecei a fazer orientação de professores em Porto Alegre que era, que Porto Alegre, o RS e MG eram as grandes referências em termos de ensino na década de 50, né. (Entrevista 2, 2013).

Depois da graduação no curso de Geografia da USP, a professora Maria Elena Simielli dividia o seu tempo dando aulas para o ensino secundário, em SP e na Secretaria de Planejamento do governo do estado de SP. A doutora Simielli realizou diversas atividades de mapeamento ao lado

Eu vinha da rede, porque desde o 3º ano da faculdade, eu dava aula na rede estadual e particular, então, eu fui durante o curso fui, durante o curso de Geografia 3º e 4º ano de mestrado, fui trabalhando com a rede pública e privada. [...] Eu quando terminei Geografia, eu dava aula na rede pública, mas eu trabalhava na Secretaria de Planejamento com Cartografia temática. [...] Então eu trabalhei 6 anos na Secretaria de Planejamento, concomitante com o ensino fundamental. Aí, quando eu estava no planejamento, eu entrei na USP. (Entrevista 1, 2014)

do seu colega Marcello Martinelli na Secretária estadual de planejamento. Os professores Marcello Martinelli e Maria

Não, Não, eu tava só... como aluno, como aluno. Eu trabalhava na Secretaria de Planejamento do Estado de SP, também na área de Cartografia, fazia desenho e fazer relatórios que tinha que fazer lá e tal e aí depois de um belo dia, houve um concurso para entrar. Eu fiz. Um concurso bastante simples naquela época, porque não tinha mestrado ainda, era só bacharel enfim, fui aprovado. (Entrevista 1, 2014)

Fonte: ROBERTI, p.69.

A proposta de alargamento do texto científico provocou tensionamentos que se encontraram na opção metodológica da pesquisa e nas narrativas humanas que contém essas escolhas: as estórias que não são cronológicas! Este movimento de pesquisa se fez na difusão dos textos humanos que permitiram a construção de uma ponte (VOLÓCHINOV, 2021). Ponte, que do ponto de vista do pensamento dos autores do círculo de Bakhtin (2021), permite o encontro entre sujeitos e suas estórias. Narrativas que buscam se livrar do seu inacabamento, a partir do diálogo com o outro

## 5. Palavras ditas finais

Quando nos distanciamos e olhamos para a nossa formação acadêmica, percebemos que a ciência que fizemos/fazemos é baseada em uma modelo de racionalidade formal, monológico e pretensamente neutro, que em nome de um discurso moderno-colonial não compreende o papel da atuação humana no contexto de produção da pesquisa.

Um dos pilares epistemológicos da Física de Newton é o princípio da neutralidade do observador. O físico não participa do fenômeno observado. A universalidade da lei física decorre da possibilidade de se repetir a experiência, tantas vezes quanto se desejar, sempre se observado as condições do fenômeno e mantidos os resultados aos quais se pretende chegar. Nisto está a sua verdade. Quando se afirma que o observador não faz parte da experiência, se está assegurando assim a objetividade da lei da física (TREIN, 2007, p. 6).

Esta verdade científica se mostra inverossímil, porque a história não faria sentido, se a experiência e o observador não se modificassem. Hegel vai dizer que durante o processo de pesquisa é possível contar uma história (estórias) da experiência e outra do observador (TREIN, 2007). O Paradigma do conhecimento empírico que se estabelece nas ciências ditas naturais e exatas se reproduz, desde o positivismo do século XIX, através das ciências ditas humanas.<sup>13</sup>

As ciências ditas humanas, influenciadas pelo objetivismo científico, coisificaram as relações sociais. Para Bakhtin (2010), as pesquisas que tratam os sujeitos como objetos mudos, não fazem ciências humanas, mas sim anatomia. As pesquisas nas ciências humanas, que seguiram o modelo do racionalismo, se preocuparam em desenvolver metodologias que separaram os sujeitos do conjunto de relações sociais em que eles estavam envolvidos. Como se existisse algum método possível para isso!? O objetivo era garantir uma neutralidade científica e o controle das etapas e dos resultados das práticas de pesquisa.

A atividade de pesquisa nas ciências humanas não pode ser compreendida como um exercício de dissecação realizado por um médico ou estudante durante uma aula da Faculdade de medicina (analogia com a metáfora de Bakhtin). É possível dividir um corpo em pedaços para estudar anatomia? Acreditamos que sim.

---

<sup>13</sup> Há todo um debate acadêmico (DE SOUSA SANTOS, 2018) que discute a fragmentação do conhecimento e se posiciona em relação a determinadas questões, como: Qual é o conhecimento que não foi produzido pelos humanos nas trocas metabólicas com a natureza e nas relações semióticas sociais?

Será que é possível entender o indivíduo separado do plano social? Acreditamos que não. Por isso que Bakhtin (diversas obras) nos convida a produzir uma outra ciência que entenda o mundo não pela quantidade de indivíduos, mas pela qualidade das relações semióticas que há entre eles. Quais são as nossas posições em relação a esta outra ciência? (possíveis respostas ao convite de Bakhtin)

Os participantes do GRUPEGI<sup>14</sup> apresentam produções que buscam desfocar um modelo de pesquisa calcado na razão moderna adultocêntrica. A visão hegemônica do adulto moderno ocidental “dissecou” as crianças, com um olhar preocupado mais pelas ausências (completude física-motora e cognitiva) e menos pelas potências, colocando as crianças numa posição de dependência (CORSARO, 1997; JAMES, JENKS & PROUT, 1998) em relação aos adultos. Com um ponto de vista diferente, reconhecemos que as crianças são sujeitos históricos e de direitos, que fazem parte de um contexto social. Não só enfatizamos o plano social, mas também o espacial. Esta relação de unidade espaço-tempo e sociedade<sup>15</sup> que concentram a maioria de nossas pesquisas.

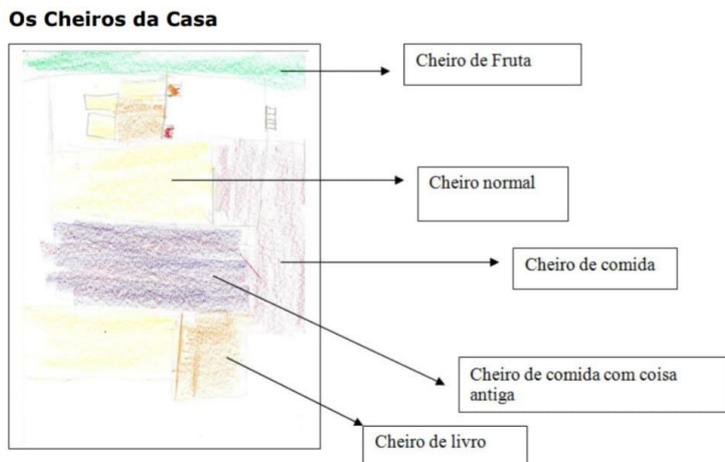
Durante o projeto “Crianças na Paisagem: processos de produção, apropriação e re-configuração do espaço” - financiamento CNPq, uma criança de 4 anos falou que iria fazer um mapa dos cheiros de sua casa. Adultos que somos, ficamos surpreso e o mapa foi construído (Figura 9)

---

<sup>14</sup> O Grupo de Pesquisa e Estudos em Geografia da Infância (GRUPEGI) foi criado no ano de 2008 com registro institucional no CNPq. O grupo é formado por pesquisadores que discutem o uso, produção e apropriação do espaço pelas crianças. O blog do grupo é <https://coleccionadordebotoes.blogspot.com/>. Ele apresenta as pesquisas, indicações de leitura e produções cartográficas dos integrantes do grupo.

<sup>15</sup> Chamamos de Topogênese a unidade entre espaço-tempo e sociedade. “Toda espacialidade é sempre interespaçialidade, onde estão as relações intercorpóreas, interdiscursivas, intertemporais, onde o social é o pessoal se fazem cultura. (LOPES, 2021, p. 130)

Figura 9



Fonte: LOPES, 2012, p.216.

O mapa dos cheiros da Casa representa a proposta do grupo de pesquisa sobre uma cartografia com crianças pequenas. Uma cartografia que se preocupa em mapear as formas de enunciação (BAKHTIN, 2011) e as vivências espaciais (LOPES & DE PAULA, 2020) das crianças. Depois de algumas pesquisas coletivas<sup>16</sup>, entendemos que a metodologia da cartografia *com* crianças ou professores não apresenta um caminho pronto. O percurso e condições de existência humana são próprias, contingentes e irreptíveis (BAKHTIN, 2011). A metodologia da pesquisa *com* sujeitos pode ser interpretada como escreveu o poeta amazonense Thiago de Mello: “Não, não tenho caminho novo. O que tenho de novo. É o jeito de caminhar. (...)” (MELLO, A verdade verdadeira. Faz escuro mais eu canto, 1965). Desenvolvemos este “jeito de caminhar” durante o processo de pesquisa. Não foi de maneira apriorística.

Deixamos no texto as palavras ditas finais que expressam as nossas leituras, ações volitivas e pessoas que encontramos neste

---

<sup>16</sup> A mais atual é “Exotopos e Vivências espaciais: espaços acompanhados em bebês e crianças pequenas”.

“jeito de caminhar” de pesquisa. Palavras que exprimem a condição de precariedade humana no sentido que as nossas vivências não se encerram em nós mesmos. Portanto, aguardamos novos diálogos, contrapalavras, enunciações e acabamentos que estão por vir!

## Referência

- ALMEIDA, R. D. de. **Uma proposta metodológica para a compreensão dos mapas geográficos.** (Tese de Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996. 296p.
- ALMEIDA, R. D. de. **Novos rumos da cartografia escolar: currículo, linguagem e tecnologia.** São Paulo: Contexto, p. 91-147, 2011.
- ALMEIDA, R. D. de. ALMEIDA, R. A. de. Fundamentos e Perspectivas da Cartografia Escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Cartografia**, Rio de Janeiro-RJ, Nº 63/4, p. 885-897, Jul./Ago. 2011. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistabrasileiracartografia/article/download/44689/23703>. Acesso em: 08 jun. 2022.
- ARCHELA, R., S.;E. Correntes da cartografia teórica e seus reflexos na pesquisa. **Geografia** - Volume 11 - Número 2 - Jul/Dez. 2002.
- BOGDAN, R., & BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto editora, 1994.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- \_\_\_\_\_. **Questões de Literatura e de Estética.** São Paulo: Hucitec, 2014.
- BELL, J. **Como realizar um projecto de investigação** (Cordeiro, M.,J., trad.). Gravidia: Lisboa: 2008.
- DE SOUSA SANTOS, B. **Um discurso sobre as ciências.** Cortez Editora, 2018.
- COLÓQUIO CARTOGRAFIA PARA CRIANÇAS, 1,. **Anais...**Rio Claro: Unesp, 1995.

- CORSARO, W. A. **The Sociology of Childhood**. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press, 1997.
- FERRAROTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In.: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, Depart. de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988, pp. 131-153.
- FRANCISCHETT, M. N. **A cartografia no ensino de geografia: aprendizagem mediada**. Cascavel: Edunoeste, 2004.
- GINZBURG, C. **Mitos, Emblemas e Sinais**. São Paulo: Cia das Letras, 1990.
- HALBWACHS, M. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Centauro, 2004.
- JAMES, A., JENKS, C., & PROUT, A. **Theorizing childhood**. Cambridge: Polity Press, 1998.
- KATUTA, A. M. & SOUZA, J. G. **Geografia e conhecimentos cartográficos**. São Paulo: Editora da UNESP, 2001. 161p.
- LE GOFF, J. **História e Memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.
- LOPES, J. J. M. Mapa dos cheiros: cartografia com crianças pequenas. **Geografares**, p. 211-227, 2012.
- LOPES, J. J. M. & DE PAULA, S. R. V. As crianças, os cantos, os debaixo e os atrás: crônicas de vivências espaciais. **Revista Signos Geográficos**, v. 2, p. 1-16, 2020.
- LOPES, Jader J. M. **Terreno Baldio – um livro para balbuciar e criar os espaços para desacostumar geografias, por uma teoria sobre a espacialização da vida de bebês e crianças**. São Carlos: Pedro e João Editores. 2021.
- MELO, I., B., N. **Proposição de uma cartografia escolar no ensino superior**. Programa de doutorado, área de concentração: organização do espaço, UNESP-Rio Claro, 2007.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro** (Silva, C., E., e Sawaya, J., trad.). São Paulo: Cortez, 2011.
- TREIN, F. **A práxis do nosso tempo**. 9º ENPEG/V Colóquio Cartografia para Crianças e Escolares. UFF: Niterói, 2007.

VYGOSTKY, L. S. Quarta aula: a questão do meio na Pedologia. *Psicol. USP*, São Paulo, v. 21, n. 4. p. 681-701, 2010. Disponível em <https://www.scielo.br/j/psusp/a/4VnMkhXjM8ztYKQrRY4wfYC/?lang=pt>. Acesso em: 08 jun. 2022.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Editora, 2021.



## **Escrita na Universidade: Ações de uma Heterociência para Escrita de Textos Científicos**

Juliana Prata<sup>1</sup>  
Vinicius Monção<sup>2</sup>

### **1. Introdução**

Escrever não é uma tarefa fácil. Manipular e dominar os códigos da escrita, seus sentidos e as estruturas lexicogramaticais exige que estejamos em uma postura constante de aprendizagem. Durante o processo de escolarização é esperado que os sujeitos dominem os códigos da língua materna de modo a conseguirem se expressar pela língua escrita de modo autônomo e criativo. No entanto, após o ingresso no ensino superior o sujeito se depara com novos desafios que se refere ao domínio da linguagem acadêmica e suas variáveis de campo para campo, de modo que ele consiga expressar e produzir conhecimento a partir do cânone desta linguagem.

Neste cenário, muitos graduandos e pós-graduandos se deparam com uma sensível questão que é a escrita durante sua trajetória de formação no ensino superior, e em especial na escrita dos seus trabalhos monográficos de conclusão de curso (artigo, monografia, dissertação e/ou tese). Se por um lado é possível identificar diversos tipos de queixas e manifestações dos alunos nestes níveis de ensino, por outro, há reclames e apontamentos de

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro-Unirio, professora assistente da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. RJ. E-mail: julianaprata.prof@gmail.com

<sup>2</sup> Doutor em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, professor adjunto da Universidade Federal Fluminense. RJ. E-mail: vinimoncaodois@gmail.com

professores que relatam a dificuldade de estudantes com a domínio da língua escrita.

Diante destes aspectos podemos evocar Bakhtin (2000) ao pontuar que é durante a trajetória de vida dos sujeitos que os gêneros literários são apropriados. Dominamos os códigos escritos, suas funções e usos a partir das demandas de vida, pela participação em determinada comunidade e pelas exigências que são postas em específicas situações. Dessa forma, podemos nos questionar sobre as táticas utilizadas pelos alunos no contexto universitário em que eles não se veem contemplados e não se sentem seguros com referência à escrita? Afinal, é função da universidade “ensinar” o aluno a ler e a escrever no ensino superior? De quem é a responsabilidade de ensinar a ler e escrever na graduação e pós-graduação? Quais polifonias se encontram nesse emaranhado de questões num planetário de carenciamentos?

Bakhtin ainda nos mobiliza a procurar uma heterociência, uma ciência que se construa por algum tipo de escuta do sujeito do ato – no nosso caso, da escrita -; uma ciência do diálogo.

Neste cenário que tem suscitado discussões nos últimos anos, sobretudo a partir do processo de expansão universitária experimentado pela sociedade brasileira na primeira década dos anos 2000, este texto tem como objetivo discutir a dimensão da escrita no ensino superior e sobre a qual apontamos para algumas experiências quem têm sido desenvolvidas no cenário nacional e internacional, tanto em nível institucional como iniciativas privadas, que se dedicam ao enfrentamento da problemática via *writing center* e oficinas de escrita. Para isso, optamos por realizar um levantamento bibliográfico sistemático sobre escrita no ensino superior, escrita acadêmica e escrita na pós-graduação. Na sequência, analisamos as ações de formação empreendidas pelo projeto *Sua Vida Acadêmica*, iniciativa privada e não-institucional estabelecido no universo das redes sociais como espaço de formação complementar e de criação de uma comunidade virtual sobre o tema. Por fim, estabelecemos uma discussão em considerações finais sobre o uso das redes sociais como

espaço virtual de formação inicial e complementar sobre aspectos relacionados com a prática da escrita acadêmica.

## **2. Um *print* das discussões sobre a escrita no ensino superior**

Utilizar a palavra *print* como título desta seção tem como proposta já indiciar a dimensão da virtualidade no mundo contemporâneo. Desde a virada digital, período compreendido com a década de 1990, em razão pela popularização dos computadores pessoais e o surgimento da internet em dimensão comercial, nossos comportamentos físicos, mentais e emocionais, têm sido amplamente influenciados e modificados. Neste contexto, a relação com a prática da leitura, escrita e pesquisa também vem sofrendo alterações que impactam na forma como nos relacionamos com o universo acadêmico.

O *print* se refere a uma captura de um instantâneo da tela do computador e/ou *smartphones*. Por um simples ato de acionar um ou mais botões de modo associado, é possível reter algo que passou pela tela e armazená-lo no hardware de memória ou então em uma nuvem. Embora tenhamos a convicção de que o exercício de realização de um levantamento bibliográfico não se reduz a um simples clique de captura, tendo em vista a existência de um percurso metodológico para fazê-lo, ao adotarmos esse termo propomos uma aproximação com a recurso que é capturar as produções que estão no ambiente virtual. Para isso, consultamos a base de dados SciELO onde nos utilizamos dos termos “escrita no ensino superior”, “escrita acadêmica” e “escrita na pós-graduação”<sup>3</sup>.

Os filtros aplicados para a busca de cada termo foram: coleção, “Brasil”; periódicos, “todos”; idioma, “português”; ano de publicação, 2015 a 2021; tipo de literatura, “artigo”; e dentre citáveis e não citáveis, optamos pela primeira opção.

---

<sup>3</sup> O levantamento na plataforma SciELO foi realizada entre o segundo semestre de 2021 e o primeiro semestre de 2022.

**Quadro 1.** Resultados do levantamento de artigos no SciELO

Ano	Termos utilizados		
	Escrita no ensino superior	Escrita acadêmica	Escrita na pós-graduação
2021	0	3	0
2020	4	6	1
2019	5	10	1
2018	5	8	2
2017	3	4	1
2016	3	8	1
2015	4	3	2
<b>Tota l</b>	<b>24</b>	<b>42</b>	<b>8</b>

Fonte: Autores, a partir do banco Scielo. Acesso em 08 e 09 de dez de 2021.

Como pode ser observado na tabela 1, o maior quantitativo de artigos localizados pelo SciELO refere-se ao termo “escrita acadêmica”, que resultou em 42 artigos sendo sua distribuição nos anos de modo crescente, de três em 2015 e alcançando seu patamar máximo em 2019 com 10 artigos. Em contraposição encontra-se o termo “escrita na pós-graduação” com apenas oito resultados apresentados. Desse quantitativo vale apontar em que alguns casos os mesmos artigos configuraram nas três categorias de busca.

Deste levantamento selecionamos os textos que identificamos maior aderência com a discussão proposta para este artigo. Para isso, nos utilizamos do título como primeiro elemento identificador e, posteriormente, realizamos leitura na diagonal para verificar seu enquadramento. Dessa maneira, com relação ao termo “escrita no ensino superior” foram selecionados 6 artigos; de “escrita acadêmica” 9 artigos de “escrita no ensino superior” e nenhum de “escrita na pós-graduação”. A não seleção de artigos na última categoria se refere por aqueles identificados já haviam sido contemplados nas duas outras categorias. Após o estabelecimento da métrica de corte de seleção, realizamos a leitura dos artigos e,

como forma de sistematizar as informações, optamos por utilizar o software ATLAS.ti<sup>4</sup> por onde codificamos autoria, abordagem metodológica, referencial teórico, local da pesquisa, problema e região. O uso do software potencializou a leitura dos artigos selecionados de modo a identificar relações de aproximação e distanciamento entre os textos.

Deste levantamento alguns aspectos nos chamaram a atenção. Dos 18 textos, oito partiram das experiências do ensino de escrita na sala de aula ou via oficinas e tutorias desenvolvidas no contexto da universidade (NININ, 2015; CRISTOVÃO, VIEIRA, 2016; FERREIRA, LOUSADA, 2016; SILVA, REINALDO, 2016; MARTÍN, 2018; PAN, LITENSKI, 2018; CINTRA, 2020; SANCHES, 2020). Os autores partiram de práticas pedagógicas executadas por si ou por outros a fim de apresentar e discutir abordagens teóricas e metodológicas que buscam contribuir para o vazio existente sobre a temática do ensino da escrita acadêmica na universidade brasileira. Vale apontar que majoritariamente se referiam a ações empreendidas por universidades públicas, federais e estaduais, com exceção de Ninin (2015) e Pavão (2017), que analisaram instituições privadas da região sudeste, e Sanches (2020) que analisou o contexto em uma universidade portuguesa.

Sobre o levantamento da dispersão geográfica nacional sobre a temática foi perceptível o destaque de produções referentes as regiões sul (CRISTOVÃO, VIEIRA, 2016; PAN, LITENSKI, 2018; DONIDA, SANTANA, 2019, sudeste (CRISTOVÃO, VIEIRA, 2016; FERREIRA, LOUSADA, 2016; PAVÃO, 2017) e nordeste (QUEIROZ, BESSA, JALES, 2015; SILVA, REINALDO, 2016; FERREIRA, LOUSADA, 2016), onde cada região contabilizaram três artigos; e a região centro-oeste foi representada por duas discussões (CRISTOVÃO, VIEIRA, 2016; CINTRA, 2020). Já a região norte não foi contemplada pelos estudos analisados. Para além do território nacional, o artigo de Sanches (2020) referiu-se ao contexto português.

---

<sup>4</sup> Software desenvolvido pela Universidade Técnica de Berlin e em circulação comercial desde 2003. Seu uso é voltado para pesquisas qualitativas.

Dentre os aportes teóricos declarados apontamos que a perspectiva bakhtiniana foi a mais presente nas análises, apropriados por seis artigos (QUEIROZ, BESSA, JALES, 2015; PEREIRA, BRAGA, 2015; ALVES, MOURA, 2016; PAN, LITENSKI, 2018; FONSECA, 2019; CINTRA, 2020). Desses, um partiu da perspectiva teórica-metodológica da Gramática Sistêmico-Funcional (NININ, 2015); e um outro associou a perspectiva bakhtiniana à foucaultiana da linguagem (FONSECA, 2019). Os demais não declararam especificamente a adoção de uma abordagem metodológica para o desenvolvimento de suas análises.

Com relação aos elementos de coleta de dados, os resultados demonstram uma polifonia de metodologias empregadas para a pesquisa na temática. A sua maior parte partiu de um processo reflexivo sobre a própria prática didática e como forma de compartilhar caminhos e possibilidades didáticas com o universo acadêmico, ou então com a proposta de mapear centros de escrita, e ações institucionais desenvolvidos pelas universidades (públicas em sua totalidade) (FONSECA, 2019; CINTRA, 2020; SANCHES, 2020; FERREIRA, LOUSADA, 2016; CRISTOVÃO, VIEIRA, 2016; PEREIRA, BRAGA, 2015; SILVA, REINALDO, 2016; NININ, 2015). Outros se utilizaram de entrevistas semiestruturadas (PAVÃO, 2017; CRISTOVÃO, VIEIRA, 2016; DONIDA, SANTANA, 2019), questionários (QUEIROZ, BESSA, JALES, 2015; SILVA, REINALDO, 2016), análise documental (DONIDA, SANTANA, 2019), gramática sistêmico-funcional (NININ, 2015), revisão bibliográfica (MARTÍN, 2017), oficinas (PAN, LITENSKI, 2018), observação participante (PAVÃO, 2017) e questionário presencial (SANCHES, 2019).

Dentre os textos lidos e analisados nos chamou a atenção a presença massiva da autoria feminina em contraposição a masculina, no qual ao primeiro grupo pertencem 20 autoras e ao segundo quatro. Qual seria seu motivo? Poderia ser relacionado com a figura da docência feminina alfabetizadora construída nos processos da história da educação? Para além da questão de gênero, a temática da escrita no ensino superior pode ser percebida como

uma continuidade do processo de alfabetização/letramento, que passa a ser reconhecido e adotado pelo ambiente universitário em vista da defasagem apresentada por graduandos e pós-graduandos? A partir desses questionamentos optamos por adentrar na discussão a partir da análise de um projeto *Sua Vida Acadêmica*, iniciado como blog e posteriormente estruturado e ampliado nas redes sociais e em outros ambientes virtuais. Enquanto uma iniciativa privada e não institucional, suas ações, posts, *lives*, e oficinas oferecidas somam hoje mais de 7 mil seguidores e resultou na criação de uma comunidade que congrega pessoas de diferentes níveis universitários e área de especialização. Essa ação é destacada nesse texto como um pensar outro sobre a formação de escrita de graduandos e pesquisadores em formação. Um tipo de “ciência” que escuta – de alguma forma – o sujeito do ato, uma vez que, o retorno de ações nas redes sociais é instantâneo e funciona, entre outras coisas, como comunidades de construção de ideias e compartilhamento também de abordagens e perspectivas. A natureza da rede social é uma natureza polifônica e assimétricas. Logo, ações de finalidade acadêmica nesse ecossistema podem conservar essa característica do diálogo com o outro.

Geraldi nos ajuda a pensar nessa questão quando apresenta:

O conhecimento que se obtém não se esgota no próprio objeto tomado para a análise. A interpretação construída não se generaliza: permanece particular. Mas os conceitos elaborados na caminhada é que se tornam cognitivamente produtivos e podem ser reaplicados na construção de interpretações de outros discursos/textos (GERALDI, 2012. p. 34).

Nesse sentido, cada ação de formação: aula, grupo de estudos, aula on-line, palestra, por mais sistematizado e feito para seu processamento em massa, não há o controle sobre a interpretação e cada interpretação é única e forja estruturas interiores para outras aplicações. Ou seja, as pessoas que passam por *writing centers* para escreverem “melhor”, segundo suas visões, assim não o fazem para

escrever um texto. Mas para escrever. E de tudo. São arranjos estruturantes – como um *patchwork* – que apoiarão a outros tipos de escrita e interpretação, mas que se constituirão como ferramenta cognitiva dos sujeitos do ato.

### **3. O projeto Sua Vida Acadêmica como espaço de formação complementar**

Nesta seção, detalharemos a experiência de um projeto iniciado como blog no ano de 2015 como experiência não-institucionalizada na internet com braços espraiados nas redes sociais *Facebook, YouTube, Instagram e Podcast*. Este projeto que se inicia como blog não é único, do contrário, a crescente demanda pelo aprofundamento da escrita é cada vez maior nas redes sociais, especialmente nesse período que vivenciamos no pós-expansão do Ensino Superior e, conseqüentemente, da Pós-Graduação no Brasil (BROCH; BRESCHILIARE; BARBOSA-RINALDI, 2020).

Queremos dizer com isso que, uma iniciativa nas redes sociais que trate de escrita para a universidade está circunscrita a um contexto específico: as pessoas recém-incorporadas ao cenário universitário de graduação e, conseqüentemente, pós-graduação, que são – em geral- a primeira geração de universitários de seus núcleos familiares e comunitários. Sobre esse cenário, vale recuperar as políticas de expansão universitária experienciadas no Brasil no início dos anos 2000.

Logo, pessoas que ainda não se apropriaram dos códigos compulsórios da vida acadêmica, que incluem escrita, hábitos, organização, comunicação e outras habilidades não ditas, mas praticadas por gerações que acumulam esse tipo de capital. Nesse sentido, projetos como esse e outros ganharam espaço, sobretudo, no ano de 2020, período de isolamento social devido a pandemia originada pela COVID-19.

O projeto Sua Vida Acadêmica começou no mês de julho de 2015, com a primeira postagem no blog abrigada na plataforma

Blogger ([suavidaacademica.blogspot.com](http://suavidaacademica.blogspot.com)), a partir das dificuldades narradas por pessoas que cursavam final da graduação e pós-graduação no que tange a escrita e aos estudos, essencialmente. A idealizadora do blog havia sido recentemente aprovada num concurso para professora assistente numa universidade pública e ex-colegas de trabalho, todos professores da educação básica, perguntavam como se configuravam os processos de estudos para um concurso dessa natureza e como a parte escrita da prova deveria ser desenvolvida, assim como sobre os artigos anteriores que haviam sido escritos e sobre a dissertação de mestrado. Alguns deles, narravam o grande desejo de fazer mestrado, mas diziam ter desconhecimento dos processos de escrita e estudos na pós-graduação, pois se dedicavam há anos apenas ao mundo do trabalho e não possuíam mais vínculos com suas universidades. As conversas também tratavam da dificuldade em dominar os códigos e estruturas da escrita acadêmica, não saber avaliar os próprios textos, não saber por onde começar e também, ter dificuldades no processo de estudos na vida adulta.

Nesse sentido, o blog foi planejado para servir de um repositório de textos e ideias sobre os assuntos escrita e estudos, a partir das falas sobre a dificuldade e inacessibilidade sobre as temáticas em questão.

A princípio, a intenção das postagens submetidas com periodicidade quinzenal, era dar dicas para estudar e escrever direcionado para pessoas em final de graduação e para pessoas cursando ou querendo cursar a pós-graduação. Neste primeiro ano, as características mais marcadas nos artigos, era a linguagem coloquial e o tom de praticidade para operar com as demandas da vida acadêmica: leitura, escrita, organização do tempo, dos materiais e do espaço. Nos seis primeiros meses de postagens, o número de visualizações não chegou a mil e o artigos versavam sobre processos de técnicas de organização para estudar e dicas para escrever seções de artigos científicos.

No ano seguinte, com a ação de compartilhamento na rede social *Facebook*, o total de visualizações aumentou, mas ainda estava circunscrito aos amigos virtuais da criadora do blog e aos ocasionais compartilhamentos da página. A estratégia de textos curtos e organizados na estrutura de listas ou tópicos de abordagem, teve mais receptividade dos leitores. Nesse contexto, ao final do ano de 2016, o blog tinha alcançado mais de 18 mil visualizações em 7 países: Portugal, Estados Unidos, Rússia, Angola, Canadá e Espanha. Devido à função de tradução presente da plataforma Blogger, foi possível o acesso do conteúdo em língua portuguesa para outras culturas e nacionalidades. Ainda em 2016, foi submetido um resumo expandido de nome “Interação e Linguagem na Constituição de um blog de Escrita Acadêmica”, na Jornada de Iniciação Científica do Instituto Federal do Rio de Janeiro, campus Duque de Caxias; demonstrando um primeiro passo na tentativa de um reconhecimento institucional do trabalho que até então vinha sendo desenvolvido. A linha editorial do blog mostrava também mais consistência, embora a periodicidade tenha sido mensal neste ano. Os assuntos abordados tratavam de técnicas de estudos, leitura e memorização, organização de materiais físicos e digitais e dicas para escrever.

Neste ano, houve um direcionamento maior do público, tendo foco no estudante da pós-graduação. A linguagem abordada continuou a linha da coloquialidade e um tom quase de conversa de corredores de universidade. Ainda, a forma de apresentação dos textos foi mais sistematizada. Textos com até 500 palavras, uma imagem central ou final do artigo, parágrafos curtos e organização de informação do formato de lista. Devido a demanda de leitores que usavam o tradutor do Google para acompanhar as postagens, houve redução de jargões muito específicos e abreviaturas.

Em 2017, com o maior número de compartilhamentos via redes sociais e de leitores periódicos do blog, houve o desdobramento de um novo projeto: o livro *Sua Vida Acadêmica*, que até então seria um extrato de alguns artigos que tiveram maior engajamento entre

os leitores e artigos inéditos que seguiriam o mesmo desenho editorial da página. No ano em questão ainda, ocorreram as primeiras Oficinas de Produtividade e Escrita Acadêmica na cidade do Rio de Janeiro, no total de 6 turmas de 25 participantes cada no formato presencial, onde a oficina apresentava 15 técnicas de organização, produtividade acadêmica e escrita de textos científicos. No final deste ano, o blog teve mais de 54 mil visualizações, mil seguidores em comunidade de rede social, três palestras presenciais com público de mais de 500 pessoas. Os posts voltaram a ser quinzenais e o livro *Sua Vida Acadêmica: escreva mais e melhor* foi publicado pela Editora Autografia nos últimos dias do ano.

No ano seguinte, em 2018, o investimento foi na promoção do livro e na comunicação com os leitores. Houve um lançamento no meio do ano no Rio de Janeiro e um segundo lançamento na Bienal de São Paulo. Neste ano, aconteceram 4 Oficinas de Produtividade e Escrita Acadêmica e 3 Oficinas de Projeto de Mestrado; mais de 100 mil visualizações do blog e 300 livros vendidos.

Em 2019, foi estruturado o Método *Sua Vida Acadêmica* para estudos e escrita na pós-graduação, mais de 10 palestras presenciais, 4 e-books, relançamento do livro na Bienal do Rio de Janeiro e 3 oficinas presenciais no Rio de Janeiro. Ainda neste ano, foi submetido e aprovado um primeiro braço de institucionalização desse processo de divulgação científica: o projeto de extensão em Organização e Produtividade para Professores da Educação Básica, com o Laboratório de Organização Acadêmica, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Frente aos artigos compilados na revisão bibliográfica, podemos indicar que esta é a primeira experiência em curso no contexto fluminense.

O ano de 2020 se iniciou com a notícia que o livro já havia alcançado mais de mil exemplares vendidos no Brasil, mais de 700 e-books no mundo e mais de 5 mil seguidores na rede social Instagram e 2 mil seguidores na rede social *Facebook*. Devido a pandemia Covid-19, pela primeira vez a Oficina de Produtividade e Escrita Acadêmica ocorreu na plataforma Zoom com 74

participantes. A Oficina em sua décima sétima edição contou com três aulas ao vivo e três aulas gravadas. A primeira aula ao vivo trazia 9 técnicas de organização e produtividade, como por exemplo uso de gerenciadores de referência, organizar o tempo em blocos de tarefas e como preencher o currículo Lattes. A segunda aula ao vivo tratava das seções do artigo científico, com detalhamento de cada parte com sugestões de estrutura para escrever. A terceira aula, chamada de Imersão Retiro da Escrita, foi uma aula ao vivo de orientação para escrita ao longo de um dia inteiro de produção orientada e com material de apoio. As aulas gravadas detalhavam técnicas mais gerais de organização de projetos e estruturas para escrita. O material didático acompanhava apostila e planejadores de estudo e escrita.

A partir daí mais duas oficinas foram construídas de acordo com as demandas dos seguidores das redes sociais: Oficina de Escrita de Projetos Acadêmicos e Oficina de Escrita de Artigo Científico. Sendo a primeira com aulas ao vivo via ambiente virtual sobre a temática, perguntas e respostas, material didático de apoio à estrutura de escrita e leitura e parecer escrito pelos consultores do projeto Sua Vida Acadêmica, como simulação do processo de avaliação de manuscritos realizados por periódicos científicos. E o segundo, seguindo a mesma estrutura, com duas leituras e dois pareceres escritos sobre o artigo científico submetido pelos cursistas. Essas duas oficinas de escrita tendo como característica principal: grupos menores de orientação mais aproximada e leitura e construção de parecer com avaliação e sugestões para o texto científico.

Ainda em 2020, um elemento forjado no projeto Sua Vida Acadêmica, a extensão universitária em Organização e Produtividade Acadêmica para Professores da Educação Básica<sup>5</sup>, se desenvolveu em 8 *lives* para graduandos, professores, pesquisadores, mestrandos e doutorandos, e público geral

---

<sup>5</sup> Projeto 6061- Organização e Produtividade para Professores da Educação Básica- Universidade do Estado do Rio de Janeiro- aprovado em 2020- O projeto recebeu o prêmio Paulo Freire por inovação e impacto em Ciências Humanas, UERJ-2021.

interessado, com um total de 6 mil visualizações. O conteúdo abordado nas *lives* foi sobre “organizar-se para estudar na graduação”, “organização para escrever textos científicos”, “produtividade acadêmica para licenciandos” e “como construir seu artigo científico: planejando, estruturando e escrevendo o mesmo”.

Em 2021 a ação de extensão ocorreu com uma turma fixa de egressos do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Educação Básica (PPGEB- UERJ), com seis encontros on-line e ao vivo e um sistema de tutoria de texto, onde a cada integrante da equipe do projeto tutelou a escrita de dois cursistas no desenvolvimento de seus artigos científicos em construção durante um ano. Os 31 cursistas foram acompanhados por 15 tutores e o objetivo foi a escrita de um artigo até a submissão para um periódico.

#### **4. Resultados e discussão**

Os principais resultados apontam que apesar da demanda por componentes que discutam e apoiem os estudantes da graduação e da pós-graduação, o número de artigos que se refere a um investimento realizado por pesquisadores, mas que por sua vez, ainda demonstra que ações em prol da escrita universitária (alfabetização e letramento) não foi percebido como uma dimensão de abrangência ampliada pelas universidades brasileiras. Por outro lado, como discussão proposta, delineamos que ações como o projeto Sua Vida Acadêmica, que ao longo de 7 anos, já teve um alcance importante e nasceu dessa demanda represada, demonstra, a partir de seu processo de comunicação com acadêmicos de diferentes áreas e das Oficinas de escrita como núcleos de instrumentalização de técnicas de escrita e formação de comunidade acadêmica de apoio, sua legitimidade. Contudo, demonstra passos de institucionalização ao se vincular com uma universidade pública para oferecer formação complementar institucional para professores, licenciandos, pesquisadores, mestrandos e

doutorandos, de acordo com o que consta no projeto original da extensão universitária.

As diferentes formas de comunicação empregadas em ações como as desenvolvidas pelo projeto em questão como postagens periódicas no *Facebook* e no *Instagram*, *lives* (aulas ao vivo na plataforma *YouTube*, *Zoom* ou rede social *Instagram*), *IGTV* (vídeo gravado na rede social *Instagram*), *stories* (vídeos curtos que expiram em 24 horas no *Instagram*), *Podcast* e as próprias oficinas de escrita; apontam como a divulgação científica pode percorrer caminhos alternativos e paralelos às propostas mais formalizadas e institucionais. E como esse tipo de ação estaria contida numa perspectiva de heterociência.

## 5. Considerações finais

Como já consolidado nas discussões sobre o processo de alfabetização e letramento, o domínio da língua, gêneros e de seus aspectos lexicogramaticais não está restrito aos primeiros anos do ensino fundamental e se desdobram por toda a vida do sujeito. A partir do contato com gêneros, estruturas e contextos sociais observa-se o desenvolvimento das capacidades de escrita e leitura. No entanto, embora as discussões sobre a temática sejam amplamente assimiladas pelo contexto da educação básica, temos a impressão de que essa discussão no ensino superior (graduação e pós-graduação) ainda não está consolidado. Há professores reclamam que os graduandos e pós-graduandos apresentam dificuldades no uso da língua escrita e das normas cultas e referentes aos gêneros acadêmicos; e graduandos reclamam que não se sentem confiantes e afirmam não saber ler e escrever na pós-graduação. Tal perspectiva nos indica uma compreensão de que o domínio da escrita e da leitura são estáticos e pontuais, referentes ao processo do ciclo de alfabetização dos primeiros anos do ensino fundamental.

Frente a estas questões, a partir da revisão bibliográfica realizada e apresentada neste artigo, percebemos que as discussões

enfrentadas pelos pesquisadores estão apoiadas majoritariamente nas suas práticas pedagógicas, seja no contexto de sala de aula ou em oficinas e abordagens pedagógicas específicas para o enfrentamento da temática. Por outro lado, a partir do projeto Sua Vida Acadêmica, demonstramos o surgimento de uma iniciativa não institucional que encontrou eco nas redes sociais, vem congregando seguidores que se identificam com as produções feitas. Entre práticas e propostas institucionais (principalmente desenvolvida por universidades públicas) e o projeto privado apresentado, observamos que a temática do desenvolvimento de aspectos referentes ao domínio da escrita e leitura na graduação e pós-graduação tem despontado no contexto brasileiro, sobretudo nos últimos anos. Ainda, no contexto da disseminação de informação e novos ambientes de aprendizagem oportunizado pela virada digital, os ambientes virtuais e as redes sociais passam a contribuir com a formação de novos leitores e escritores no contexto da graduação e pós-graduação.

Se a escrita e leitura são habilidades fundamentais para o desenvolvimento do saber universitário, de produção e divulgação de conhecimento, elas não se restringem a essas dimensões. Elementos referentes a organização da vida, apreensão de metodologia de estudo e a discussão sobre a questão da produtividade acadêmica são temas que atravessam a prática da escrita e leitura no contexto universitário e tem sido apresentado como demanda pelos seguidores das redes sociais do Sua Vida Acadêmica e outros projetos afins. Entendendo ciência como ato responsável e que o saber não se encontra apenas dentro dos muros das universidades. Desse modo, cabe-nos refletir sobre as habilidades, competências e saberes necessários à formação dos sujeitos no espaço universitário. Dessa forma, será que as disciplinas de português instrumental, metodologia científica e correlatas são suficientes, quando oferecidas em momentos pontuais na trajetória dos estudantes, para o desenvolvimento permanente do domínio da leitura e escrita? Como estabelecer uma discussão ampliada em redes e/ou associações que

discutam e proponham ações transdisciplinares em prol do desenvolvimento de ações que favoreçam uma perspectiva de alfabetização e letramento nos cursos superiores?

Por fim, compartilhamos da compreensão que ler e escrever é um direito humano, que esse deve ser garantido em todos os níveis e modalidades de ensino e que, no ensino superior, tanto na graduação como pós-graduação, esta temática não pode ser menosprezada ou deixada de lado. Dessa forma, pela discussão estabelecida, compreendemos que esta temática é transdisciplinar, não se limita ao contexto e competência universitária e se espalha para outros espaços (físicos e virtuais) contemporâneos.

## Referências

- ALVES, Maria Fátima; MOURA, Lucielma de Oliveira Batista Magalhães de. A Escrita de Artigo Acadêmico na Universidade: Autoria x Plágio. **Ilha do Desterro**, v. 69, n. 3, p. 77-93, set./dez. 2016.
- BAKHTIN, Michail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BROCH, Caroline; BRESCHILIARE, Fabiane Castilho Teixeira ; BARBOSA-RINALDI, Ieda Parra. A expansão da educação superior no Brasil: notas sobre os desafios do trabalho docente. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 25, n. 02, p. 257-274, jul. 2020.
- CINTRA, Ema Marta Dunck. O gênero memorial descritivo: relato de uma experiência de ensino. **Linguagem em (Dis)curso**; v. 20, n. 2, p. 321-339; maio/ago. 2020.
- CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; VIEIRA, Isabela Rodrigues. Letramentos em língua portuguesa e inglesa na educação superior brasileira: marcos e perspectivas. **Ilha do Desterro**; v. 69, n. 3, p. 209-221, set./dez. 2016.
- DONIDA, Lais Oliva; SANTANA, Ana Paula. Apoio Pedagógico como proposta de educação para todos. **Educação e Pesquisa**, v. 45, p. 1-19, 2019.

- FERREIRA, Marília Mendes; LOUSADA, Eliane Gouvêa. - Ações do Laboratório de Letramento Acadêmico da Universidade de São Paulo: Promovendo a Escrita Acadêmica na Graduação e na Pós-graduação. **Ilha do Desterro**, vol. 69, n. 3, p. 125-140, set./dez. 2016.
- FONSECA, Janaína Zaidan Bicalho. Universidade e produção de conhecimento na formação inicial: uma estratégia didática para o ensino da escrita acadêmica. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 58, n. 3, p. 1264-1281, set./dez. 2019.
- GERALDI, José Wanderley. Heterocientificidade nos estudos linguísticos. In. **Grupos de Estudos dos Gêneros do Discurso-GEGe. Palavras e contrapalavras- enfrentando questões da metodologia bakhtiniana**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012. p.19-39
- MARTÍN, Eloísa. Ler, escrever e publicar no mundo das ciências sociais. **Sociedade e Estado**, v. 33, n. 3, p. 941-961; set./dez. 2018.
- MORAES, Ana Cristina de; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura. Por uma estetização da escrita acadêmica: poemas, cartas e diários envoltos em intenções pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 1-15, 2018.
- NININ, Maria Otilia Guimarães. Escrita acadêmica e Gramática Sistêmico-Funcional: perspectivas para o ensino. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, n. 54, v. 3, p. 593-619, out./dez. 2015.
- PAN, Miriam A. Graciano de Souza; LITENSKI, Andriele C. de Lima. Letramentos e identidade profissional: reflexões sobre leitura, escrita e subjetividade na universidade. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, n. 3, p. 527-534, set./dez. 2018.
- PAVÃO, Andréa. Carreira de usuários da cultura escrita e formação de professores: um ensaio etnográfico. **Horizontes Antropológicos**; ano. 23, n. 49, p. 255-285; set./dez. 2017.
- PEREIRA, Rodrigo Acosta; Braga, Sandro. Ler e escrever na universidade: um fazer sócio-histórico-cultural. **Linguagem em (Dis)curso**; v. 15, n. 2, p. 303-320, maio/ago. 2015.
- QUEIROZ, Maria Eliete de; BESSA, José Cezinaldo Rocha; JALES, Adriana Moraes. Os significados de escrever no ensino superior: a

produção textual no discurso de professores e alunos de um curso de Letras. **Alfa: Revista de Linguística**, v. 59, n. 3, p. 523-538, 2015.

SANCHES, Tatiana. Citar e referenciar: uma estratégia formativa para o uso ético da informação e prevenção do plágio em meio acadêmico. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 24, n. 3; p. 59-72, jul./set. 2020.

SILVA, Elizabeth Maria da; REINALDO, Maria Augusta Gonçalves de Macedo. Escrita disciplinar: contribuições para o ensino de língua portuguesa na graduação. **Ilha do Desterro**, vol. 69, n. 3, p. 141-155, set./dez. 2016.

## O jogo de argolas – A heterociência na pesquisa com bebês

Georgete de Moura Barboza<sup>1</sup>

Todos os dias são diferentes.  
Quase poderíamos pensar que eles são iguais aos outros.  
Mas eles têm uma coisinha a mais que os outros dias.  
Não muito.  
Um pequeno detalhe.  
Minúsculo.  
Na maior parte do tempo, nem sequer notamos esse pequeno  
detalhe.  
Pois os pequenos detalhes não foram feitos para serem  
notados.  
Eles foram feitos para serem descobertos.  
E quando paramos para procurá-los, os pequenos detalhes  
aparecem.  
Aqui ou acolá.  
Minúsculos.  
Mas de repente tão presentes, que se tornam imensos.  
Os pequenos detalhes são tesouros.  
Verdadeiros tesouros.  
Aliás, não existe tesouro maior que os pequenos detalhes.  
Um único desses detalhes é suficiente para enriquecer o  
instante que passa.  
Um único desses detalhes é suficiente para mudar o mundo.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Orientadora Pedagógica da Rede Municipal de Mesquita. Doutora em Educação pela UFRRJ. E-mail: georgetemoura2014@gmail.com.

<sup>2</sup> In: Germano Zullo y Albertine. Os Pássaros. Editora 34, SP: 2013.

## 1. Introdução

A força da rotina em uma turma de berçário pode fazer com que todos os dias se pareçam iguais, embora todos sejam únicos e irrepetíveis. Olhar a rotina a partir das atividades balizadoras (higiene, alimentação e sono), as quais tomam a maior parte do dia dos bebês e das ações das educadoras, pode tornar tudo automático e dificultar a percepção dos *detalhes*, das coisas pequenas, *minúsculas*, até porque elas não se destacam por si só, parecem não ter sido feitas para serem *notadas*, apenas *descobertas*.

Este texto apresenta um retalho/evento de uma pesquisa de doutorado<sup>3</sup> sobre a educação de bebês em contexto de vida coletiva. A pesquisa foi realizada em uma turma de berçário, com nove bebês, entre 10 meses a 18 meses e quatro educadoras de uma creche pública situada em um município da Baixada Fluminense -RJ.

Na busca por um alargamento do texto acadêmico<sup>4</sup>, proposto pela heterociência, utilizamos o cotejo e a narrativa como metodologia de pesquisa. O cotejo, pois, quando cotejamos um texto com outros, recuperamos parcialmente a cadeia infinita de enunciados aos quais responde, aos que se contrapõe e quais seus acordos ou desacordos. Para Bakhtin (2011, p. 401), “Toda palavra (todo signo) de um texto conduz para fora dos limites desse texto. A compreensão é o cotejo de um texto para outros textos” (p. 404). A proposta bakhtiniana do cotejo é a construção de uma compreensão profunda. Segundo Geraldi (2012, p.29-30), “cotejar textos é a única forma de desvendar

---

<sup>3</sup> Tese: *Horizonte de possibilidades na humanização de bebês em um contexto de vida coletiva: entre retalhos e narrativas*. Defendida em 2021 no Programa de Pós-Graduação em Educação Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ, sob a orientação da prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Flávia Miller Naeth Motta.

<sup>4</sup> Nossa pesquisa faz parte do projeto *Em busca de uma Heterociência: ética, estética e epistemologia numa perspectiva bakhtiniana das ciências humanas*, que tem como um dos objetivos ampliar as possibilidades de compreensão do gênero “texto acadêmico” para reintroduzir nele a dimensão estético-expressiva dos enunciados verbais, de forma a unir arte, vida e conhecimento, as três esferas culturais da vida humana (MOTTA; CARVALHO, 2017, p. 3).

sentidos”. Trata-se de movimento de ir ao encontro das vozes presentes no texto para uma compreensão profunda.

Optamos pela narrativa de pesquisa em educação como materialidade textual para compreender o conhecimento que se dá nas experiências vividas, em um movimento que, ao mesmo tempo confere um sentido novo ao passado, também aponta para o futuro.

A escrita de um texto é como um retalho nas mãos do artesão. É uma atividade estética, que exige escolha de palavras, composição de enunciados e um olhar de fora para um acabamento. O texto narrativo não se restringe apenas em relatar informações obtidas no decorrer da pesquisa. Benjamin (1985, p. 205) deixa isso bem explícito quando diz que a narrativa *é uma forma artesanal de comunicação*. Por isso, não se constitui em trazer o *puro de si* do evento narrado como se fosse um relatório, pelo contrário, a narrativa é um modo de pensamento tomada como um princípio organizador da experiência humana no mundo social, do conhecimento sobre ele e das relações que os sujeitos mantêm entre si e com este mundo (BRUNER, 1998, *apud* LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015).

O narrador retira da experiência o que conta e, ao mesmo tempo, incorpora sua narração à experiência dos ouvintes. Enquanto escrevi, na experiência de narrar o vivido em uma turma de berçário, o meu tom emotivo-volitivo foi imprimindo marcas no texto, as marcas das minhas experiências, sejam da infância, da formação acadêmica, das leituras, dos diferentes espaços habitados, dos encontros na vida, nada fica de fora. Elas interagem e participam da construção dos meus enunciados. Passado, presente e futuro se entrelaçam.

Uma pesquisa narrativa é considerada como uma metodologia narrativa de pesquisa em educação<sup>5</sup>, quando o pesquisador se coloca

---

<sup>5</sup> Essa abordagem de pesquisa mais idealista e subjetiva, cujo foco é o estudo da experiência, vem sendo realizada desde 1996 pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Continuada – GEPEC da UNICAMP. Grupo criado pela professora Corinta Geraldi e atualmente coordenado pelo professor Guilherme Val Toledo Prado, que tem se dedicado a estudar o trabalho docente no cotidiano da escola. Esse grupo também criou as “Pipocas Pedagógicas”, texto narrativos de cunho

como participante da pesquisa, de forma “subjetiva, implicada e nada neutra, com seus atos responsivos ao que vier, inclusive conflito” (SERODIO E PRADO, 2015, p. 101). Essa é a proposta bakhtiniana para a pesquisa, pois é na relação com o outro que nossa compreensão se expande. Nesse sentido, a alteridade, a dialogia e uma ética baseada na responsabilidade e na responsividade são elementos constitutivos da pesquisa narrativa em educação.

A contrução estética da nossa pesquisa utilizou a metáfora do *crazy patchwork*<sup>6</sup>. Por isso chamamos os nossos eventos da turma do berçário de retalhos/eventos, pois cada um deles entrelaçados aos fios da Filosofia da Linguagem de Bakhtin e o seu Círculo de estudos, nos possibilitaram uma colcha de compreensão sobre o cotidiano com bebês.

A seguir apresentaremos um desses retalhos/eventos que nos ajudou a compreender a grandeza e a importância da heterociência para as nossas pesquisas em ciências humanas.

## 2. Retalho/evento: O jogo de argolas

*Uma caixa de sapato encapada e dois rolos de papelão colados um ao lado do outro formava o jogo de argolas. Sentada no chão, a professora distribuiu algumas argolas para os bebês e mostrava como elas deveriam ser encaixadas. Pegando na mão de cada bebê, a professora vai encaixando as argolas no cilindro (rolo de papelão). A cada acerto, as educadoras batem palmas e se revezam nos enunciados: “Muito bem!” “Que lindo!” “Parabéns!”*

---

autobiográfico, reflexivo e dialógico que contém acontecimentos pontuais da experiência de professores e profissionais da educação. Para saber mais ver Prado (1992 e 2015).

<sup>6</sup> Essa técnica é uma variação da técnica tradicional do Patchwork, mas ela abre para muitas possibilidades de composição. *Crazy* significa louco. No *crazy patchwork*, não se sabe como o trabalho final ficará antes de terminá-lo, pois é o processo que vai indicando a melhor disposição dos tecidos. Cada retalho colocado vai indicando ao artesão as possibilidades de escolha do próximo retalho: se deverá ser de um formato mais triangular ou quadrado, se de uma cor mais forte ou suave etc.

*Dois bebês querem brincar com a caixa do jogo. Ao puxarem, descolam um dos rolos de papelão. Alguns bebês começam a pegar as argolas, colocando-as nos braços e balançando-as imitando uma pulseira. Um outro bebê coloca uma argola na boca, outro em cima da cabeça, outro pega duas argolas e bate uma na outra e sorri com o barulho que elas fazem.*

*Enquanto os bebês subvertem o jogo da argola, a professora vai dizendo: “É para colocar aqui dentro!” Pega essa argola e encaixa aqui!” As auxiliares chamam os bebês e trazem um a um de volta para atividade.*

*Daniel, ao ser trazido para participar, não quer encaixar a argola, mas só é liberado para voltar a brincar com o que estava interessado após pegarem em sua mão e o levarem a encaixar a argola.*

*Percebo a frustração da professora com a dispersão das crianças. Somente Samuel continua interessado em encaixar as argolas, o que ele fazia perfeitamente. Ele é aplaudido e incentivado a continuar. A professora elogia sua habilidade e, em determinado momento, diz as auxiliares: “Samuel é muito esperto! Olha como ele é inteligente!” E uma das auxiliares responde: “Sim, ele encaixa direitinho!”*

*Nesse jogo é assim: acertou, ganha aplausos! Não acertou, repete e segue a mesma trilha até encaixar as argolas. É preciso encaixar-se!*

Esse retalho/evento nos remete a um ponto importante do pensamento bakhtiniano sobre a *forma monológica do saber* das ciências exatas (BAKHTIN, 2011, p. 440), uma ciência que prega uma verdade única, que estabelece normas e procedimentos a serem seguidos, que aponta um único lugar onde nossas argolas devem ser encaixadas. Bakhtin nos convida a pensar em uma outra forma de fazer ciência, em uma heterociência.

No jogo, o movimento dos bebês que não seguiram o método de encaixar as argolas de acordo com as regras, não obteve uma avaliação muito positiva na perspectiva das educadoras. Inteligente e esperto era aquele que fazia o que estava estabelecido, que executava o que já estava dado. Havia um caminho traçado e era só seguir: segurar a argola e encaixá-la dentro do cilindro.

**Figura 1.** O Jogo de argolas



Fonte: Arquivo da autora, 2018.

Bakhtin foi um questionador da ciência das generalizações, daquilo que se repete, que busca a abstração do mundo concreto. Em *Estética da criação verbal*<sup>7</sup> (2011), no capítulo *Metodologia das ciências humanas*<sup>8</sup>, o filósofo apresenta apontamentos sobre essa forma monológica das ciências, que “procuram o que é imutável em todas as mudanças” (p. 395), ou seja, uma ciência que aponta um único caminho, que possui um método exato a ser seguido, que transforma os sujeitos da pesquisa em números, índices, encaixando-os em tabulações e categorizações. Para a perspectiva bakhtiniana, esse tipo de ciência nos levará somente a lugares onde outros já

---

<sup>7</sup> Esta obra é uma coletânea de onze trabalhos escritos por Bakhtin ao longo de seis décadas, reunidos e publicados na Rússia em 1979.

<sup>8</sup> Esse texto é datado entre os anos 30 e 40 do século 20.

estiveram, apresentando resultados bem semelhantes, produzindo apenas mais do mesmo.

O filósofo russo estabelece diferenças entre as formas de conhecimento científico das ciências exatas e das ciências humanas, “o critério entre elas não é a exatidão do conhecimento, mas a profundidade da penetração” (BAKHTIN, 2011, p. 394). Enquanto as exatas exigem um conhecimento depurado, decantado e padronizado, as ciências humanas centram o conhecimento no individual, no particular, pois consideram o homem – objeto das ciências humanas – um ser livre, que se autorrevela e, portanto, não pode ser forçado e nem tolhido (p.395).

Essa profundidade de penetração Bakhtin sinaliza que só é possível por meio da alteridade, pois sem o outro não temos como realizar pesquisa em ciências humanas. Fazer ciência com um objeto mudo produzirá um conhecimento sem vida e essa forma de ciência não dá conta do sujeito concreto em seu ato no mundo (MELLO, 2017, p. 151).

Bakhtin (2011) nos diz que:

Qualquer objeto de saber (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido como coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico (p. 400).

Enquanto Descartes em seu “*cogito*” *penso, logo existo* apregoava o apagamento das singularidades, acreditando que o saber puro só seria apreendido do geral, de algo fixo, estável, Bakhtin (2011) pensa de forma oposta, invertendo o ponto de vista da identidade para alteridade. Foi esse deslocamento da identidade para alteridade a virada ontológica para as ciências humanas o que Ponzio (2011) denominou de a revolução Bakhtiniana.

A grande questão da humanidade sempre foi compreender a vida, entender a nossa própria existência neste mundo. Em nossa pesquisa, olhamos para os bebês para compreender a filosofia do

conhecimento. Mas a vida não cabe dentro de uma teoria, assim como uma argola nas mãos de um bebê não se limita a uma única forma de encaixe. Bakhtin nos aponta que a verdade da vida não está nas abstrações teóricas, tampouco em suas interpretações, pois não há uma verdade universal:

É um triste equívoco, herança do racionalismo, imaginar que a verdade [*pravda*] só pode ser a verdade universal [*istina*] feita de momentos gerais, e que, por consequência, a verdade [*pravda*] de uma situação consiste exatamente no que esta tem de reprodutível e constante, acreditando, além disso, que o que é universal e idêntico (logicamente idêntico) é verdadeiro por princípio, enquanto a verdade individual é artística e irresponsável, isto é, isola uma dada individualidade (BAKHTIN, 2012, p. 92)

Em *Para uma filosofia do ato responsável*<sup>9</sup>, Bakhtin (2012) problematiza a verdade, que na língua russa pode ser expressa utilizando as palavras *istina* e *pravda*. O termo *istina* trata da verdade de momentos gerais, a verdade universal, com valor abstrato, “identicamente igual a si mesma” (p. 104), que são obtidas através de “sucessivas abstrações”, que exclui a singularidade (GERALDI, 2012, p. 25). A *pravda* “como entonação do ato” (PONZIO, 2012, p. 17), a verdade feita de eventos singulares de sujeitos únicos e irrepetíveis, não resulta de abstrações, mas, ao contrário, adiciona elementos contínuos e, por isso, pode ser uma num momento e pode tornar-se outra a partir da formulação de um novo juízo de valor, ou seja, de outra verdade (GERALDI, 2012, p. 25).

---

<sup>9</sup> Segundo Brait (2016) esse texto é um dos mais difíceis do conjunto da obra do Círculo, devido ao seu teor altamente filosófico e o diálogo polêmico estabelecido com várias correntes filosóficas. A obra é composta por escritos de Bakhtin na década de 1920, que foram publicados pela primeira vez somente em 1986, período em que o público já havia tido acesso a quatro obras do autor. “O objetivo do estudo é construir uma arquitetônica da existência, uma filosofia moral, primeira, centrada na vida como ela é, na existência, no acontecimento como tal, no evento, no mundo vivido, no ato ético e estético, e não em sistematizações abstratas, segundo o autor, características da maioria das filosofias da época” (pp. 3-4).

A verdade *pravda*, segundo Bakhtin (2011, p. 394), é fundamental para se dar conta de uma “configuração dialógica”, pois somente na companhia do outro que a verdade poderá submergir não verdades abstratas e absolutas, mas a verdade naquela relação com o outro, no encontro singular naquele espaço-tempo. É o que fomos buscar durante a pesquisa. Olhar para os acontecimentos reais de sujeitos concretos que estavam em interação em uma turma de berçário.

Bakhtin aponta para uma epistemologia da prática que considera as ciências humanas como ciências no singular (GERALDI, 2015, p. 38). Assim, nos propõe uma heterociência, uma ciência que vai se construindo pela escuta do sujeito do ato: *porque tu me escutas, logo existo* (PONZIO apud MELLO, 2017, p. 151), colocando a escuta como uma questão central para a filosofia da linguagem.

Haveria uma verdade absoluta a ser considerada em qualquer contexto? Existiria apenas uma verdade num jogo de argola nas mãos de um bebê? Ou existe a verdade do evento, do que aqueles bebês são capazes de fazer num jogo de argolas? As regras fixas do jogo darão conta daqueles bebês concretos em seus atos únicos?

Certamente não. Aqueles bebês foram além do que estava posto, pois, como sujeitos livres, são imprevisíveis. É por isso que nas pesquisas em ciências humanas não podemos esperar dos sujeitos a garantia de precisão daquilo que fixamos como uma única resposta. Eles são livres! Os bebês me mostraram isso.

A capacidade interpretativa do bebê é fundamental para que ele possa lidar com os objetos que lhes são apresentados, pois sua percepção do todo advém de uma sensação, na maior parte das vezes, parcial, supor um todo é um trabalho interpretativo, perceptual. E os objetos não são dotados de um único sentido, seu sentido é uma construção de interpretação que o bebê faz dele, podemos forçar a interpretação, pedindo que o bebê utilize um brinquedo, por exemplo da forma como gostaríamos ou como achamos que é o correto, mas ele fará uso

da forma que ele interpretou, por vezes próximas do que esperávamos ou muito distante. (PARLATO-OLIVEIRA, 2019, p. 32-34).

Os atos dos bebês transbordaram, a capacidade de compreensão criaram outras formas de brincar com as argolas, alargaram as possibilidades de interação com o objeto e, ao *subverterem a ordem*<sup>10</sup>, enriqueceram a atividade. A curiosidade, bem como a necessidade de exploração dos objetos, são especificidades do desenvolvimento da criança. Aqueles bebês eram ativos, possuíam a capacidade de enxergar o que o adulto não conseguia ver, de manusear objetos dando-lhe uso e significações que ainda não foram fixados de acordo com a cultura e, por ainda não compreenderem as enunciações dos adultos para que agissem de uma única maneira, eles agem com que objetos e palavras no mundo possam ser ressignificados a todos os momentos por suas ações.

Possivelmente, você e eu já nos deparamos com a situação de presentearmos um bebê ou a uma criança bem pequena e ela se interessar muito mais pelo papel de presente ou pela a caixa de papelão do que o próprio presente.

Ao falar sobre o brinquedo e os jogos, o filósofo Walter Benjamin (2002, p. 96) diz que a criança constrói outra realidade. Ela consegue ver o novo em algo sempre igual e coloca a verdade como provisória diante das “certezas” do mundo adulto. Esse “não saber” da criança é visto por Benjamin como algo positivo, pois a criança olha com potência, com possibilidades diferentes do olhar do filisteu<sup>11</sup>, do adulto que tem experiência, do homem moderno, utilitário, mas avesso às artes, intolerante, ressentido e sem sensibilidade.

Em *Rua de Mão Única*, Benjamin (2012) nos fala ainda sobre um olhar estético que vê o desconhecido, o que ainda não é histórico, mas que vai perdendo essa capacidade com hábito cotidiano:

---

<sup>10</sup> BENJAMIN, 2002, p. 57.

<sup>11</sup> Benjamin usa a figura do filisteu para falar sobre a experiência, segundo o filósofo “a experiência transformou-se no evangelho do filisteu porque ele jamais levanta os olhos para ver as coisas grandes e plenas de sentidos. (2002, p. 24).

O que torna tão incomparável e tão irrecuperável a primeiríssima visão de uma aldeia, de uma cidade na paisagem, é que nela a distância vibra na mais rigorosa ligação com a proximidade. O hábito ainda não fez sua obra. Uma vez que começamos a nos orientar, a paisagem de um só golpe desapareceu, como a fachada de uma casa quando entramos. Ainda não adquiriu uma preponderância através da investigação constante, transformada em hábito. Uma vez que começamos a nos orientar no local, aquela imagem primeira não pode nunca restabelecer-se. (BENJAMIN, 2012, p. 43).

Vejo esses bebês e todos os outros como alguém em quem “o hábito ainda não fez sua obra”. Contemplam a casa de fora, ou seja, a cultura, a lógica do adulto ainda de fora. Cultura e bebê ainda não se penetraram plenamente. Diferente de nós, adultos, que diante de um jogo de argola, orientados pelo hábito, certamente encaixaríamos a argola no cilindro. Mas os bebês estão começando a contemplar o mundo e essa posição de quem vê de fora, de quem ainda não adentrou a casa, os permite inovar, inventar, experimentar, sonhar e subverter, criando infinitas possibilidades.

O bebê é desde o nascimento um ser social ativo, capaz de interagir, manipular, modificar e transformar o seu entorno, a partir do contexto que está inserido. É desta concepção que construímos nosso estudo, de um bebê que é capaz de se posicionar com a sua presença no mundo.

Os bebês que participaram da pesquisa, em seus múltiplos movimentos com as argolas, refletiram e refrataram a imagem da criança no texto de Loris Malaguzzi<sup>12</sup>. *As cem linguagens*.

---

<sup>12</sup>Loris Malaguzzi é professor italiano que criou a abordagem educativa que mais tarde foi nomeada de “abordagem Reggio Emilia”, nome da cidade onde foi concebida. Para o educador, não só o que a criança pensa é válido, mas válidas são também as múltiplas linguagens da infância e a forma como as crianças pesquisam, produzem sentido e conhecimento. Ver poesia em: EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella e FORMAN, George. *As cem linguagens da criança. A abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999).

A criança é feita de cem.  
A criança tem cem mãos, cem pensamentos,  
cem modos de pensar, de jogar e de falar.  
Cem, sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar.  
Cem alegrias para cantar e compreender.  
Cem mundos para descobrir.

Cem mundos para inventar.  
Cem mundos para sonhar.  
A criança tem cem linguagens (e depois, cem, cem, cem),  
mas roubaram-lhe noventa e nove.

Para percebermos as múltiplas linguagens da criança é preciso se colocar na escuta, numa escuta amorosa do que o outro tem a nos dizer. E essa escuta se constrói em uma relação de alteridade, que nem sempre é harmoniosa, muitas vezes, é tensa e desafiadora. A relação de alteridade não depende de mim, não depende do meu consentimento, pois o outro vem ao meu encontro, me alterando, me deslocando, apesar de mim. Nesta relação os dois se constituem.

Mesmo com a melhor das intenções, ao preparar o jogo de argolas, a professora fechou a atividade em si mesma, quando não percebeu que os bebês estavam respondendo da maneira deles e não da forma que ela esperava. É preciso reconhecer que temos essa tendência de esperar uma única resposta diante das singularidades e dos diferentes sentidos que cada sujeito produz.

Para o pensamento bakhtiniano, a diferença não pode ser vista como uma ameaça. Essa é uma visão de mundo igualitário, não democrático. “O outro tem de ser outro, diferente, que me provoque, me faça sair do lugar, ir para outros lados, visualizar outras possibilidades” (SILVESTRI, 2014, p. 137).

Considerar a diferença não é incluir nem excluir, como nos fala o texto de Skliar:

As relações de diferença nada têm a ver com a exclusão ou com a inclusão: trata-se de uma necessidade de conversar, de usar as palavras para poder estar e, talvez, fazer coisas juntos. Mas não de

qualquer maneira: ainda há um único modo de estar juntos, estar juntos não significa estar à vontade: Quem teria semelhante ideia? (2014, p. 157).

Estar juntos, pensar o mesmo e o diferente se dando no mesmo evento (MIOTELLO, 2014, p. 68), nem sempre é fácil, pois estamos acostumados a pensar o mesmo. Mas o desafio proposto pelo Círculo bakhtiniano é estarmos juntos numa relação de alteridade, onde o outro me convoca, me interpela e me constitui.

A compreensão do que Bakhtin nos propõe sobre a heterociência nos faz escapar de uma lógica linear, de buscar rastros e um corrimão para seguir o percurso da pesquisa, de utilizar instrumentos (entrevistas) com questões que seriam respondidas de formas não autênticas, pois o outro, geralmente, sabe o que você está querendo ouvir. Na perspectiva da heterociência, não narramos os eventos tecendo julgamento de práticas certas ou erradas, mas é sobre fazer o próprio caminho que Bakhtin está nos desafiando a pensar quando sinaliza outra forma de ciência do homem, ou seja, um pensar como ato ético, na escuta do sujeito do ato.

Os bebês nos mostraram um novo horizonte de possibilidades que geraram novas experiências para eles. Cada um com suas argolas construiu o seu próprio modo de enunciação. Cada um explorou da sua maneira. Porém, sem escutá-los, sem a intenção de vê-los em seus atos únicos os enformamos numa concepção de quem ainda não sabe, de quem não é capaz de encaixar as argolas da única maneira considerada como a correta: dentro do cilindro.

A heterociência como uma ciência que se coloca na escuta do sujeito em seu modo de agir no mundo não se relaciona com um objeto de pesquisa mudo, pelo contrário, considera os sujeitos como seres expressivos e falantes e, portanto, participantes da pesquisa. Os bebês são seres expressivos e enunciativos. Elas falam com o corpo todo, direcionam o seu olhar para aquilo que estão interessados e se recusam a fazer o que para eles não tem sentido algum. Como sujeitos livres, são imprevisíveis, podem responder

encaixando a argola no cilindro, ou nas mãos, nos pés e em outras infinitas possibilidades.

### **3. Puxando um fio de considerações**

Embora os pensadores do Círculo de Bakhtin não tenham direcionado seu foco para as relações educativas, tampouco para os bebês, seus estudos tratam do valor da vida, da singularidade do humano, das relações mediadas pela linguagem que nos constitui. Os fios desses pensadores nos ajudaram a compreender as relações constitutivas entre os bebês e as educadoras no espaço-tempo da creche e nos abriu um horizonte de possibilidades para tecermos a colcha de compreensão do nosso projeto de dizer. Destaco aqui a Filosofia da Linguagem na perspectiva bakhtiniana como um campo potente para a formação dos professores, principalmente daqueles que se dedicam à primeira infância, pois, como filosofia da escuta (PONZIO, 2010, p. 23), escuta da palavra do outro e da sua compreensão responsiva, é com base na convivência com outro que se constitui o ser humano.

Nem tudo que foi vivenciado na turma do berçário foi possível fotografar ou filmar, tampouco narrar aqui nesse texto. Alguns detalhes só foram percebidos, exotopicamente, olhando a cena de fora, revendo as fotos, os vídeos e as anotações, não mais como pesquisadora, mas na posição de autora que possui uma visão estética e arquitetônica do estudo. Nesse processo, fui compreendendo que a potência de uma pesquisa narrativa estava na capacidade de ouvir o outro, de perceber os detalhes nos eventos que serão sempre únicos e irrepetíveis, vividos por sujeitos que se constituem e são constituídos pela linguagem.

A pesquisa em um perspectiva da heterociência, assim como na metáfora do *crazy patchwork*, não sabemos o que nos espera antes de iniciar o caminho, antes de posicionarmos cada retalho. Gosto de um pensamento de Larrosa, que diz que: “Caminhar, há que caminhar. Há que traçar um itinerário não muito preciso. Uma direção para os

pés. Caminhar passo a passo. Sem saber o que se encontra detrás de cada curva, de cada cruz” (2004, p. 4). Não temos escolha, somos caminhantes responsivos em busca por compreensões a perguntas que nem bem sabemos quais serão quando nos lançamos na estrada. Não há certezas, não recebemos um mapa que indique os trajetos precisos desse caminho. Às vezes, procuramos um corrimão que nos conduza por onde outros já seguiram, mas, nesse caso, só chegaremos aonde outros já chegaram, não faremos o nosso próprio caminho que não nos é dado *a priori*.

Na simplicidade de um jogo de argola, compreendemos algo maior, uma maneira outra de fazer ciência, em que o objeto, o evento e o sujeito são únicos, onde não há comparações e repetições. Uma heterociência que se coloca na escuta do sujeito do ato, que entra no diálogo para falar com e não sobre o sujeito. Uma ciência que não busca uma verdade universal, quantificada. Bakhtin (2012), ao tratar da diferenciação entre a verdade *istina* e *pravda*, não as colocou em oposição: elas se complementam. Por isso, ao buscar a verdade do evento com sujeitos encarnados, localizados em uma creche num município da Baixada Fluminense-RJ, busquei, no meu ato ético, proporcionar o encontro da *pravda* com a *istina*, um encontro que adota o conhecimento daquilo que é absolutamente novo e que nunca irá se repetir (AMORIM, 2014, p. 25).

Vimos que a capacidade interpretativa do bebê é fundamental para que ele possa interagir com os objetos que não são dotados de um único sentido. Esse “não saber” do bebê é algo para ser visto como positivo, pois eles são capazes de enxergar o que os adultos não conseguem ver pelo olhar já fixado e petrificado na cultura. O bebê e a criança olham com potência, com múltiplas possibilidades, eles conseguem enxergar o novo em algo sempre igual. Portanto, por que propor uma atividade para os bebês esperando uma única forma dela ser realizada? Como seres livres e expressivos, os bebês são imprevisíveis e, por isso, podem responder a uma mesma ação de diferentes maneiras. Caberá ao educador se colocar na escuta, na intenção de ver cada um em seus atos únicos.

Aprendi que a riqueza de um cotidiano não está nele próprio, não está no extraordinário, mas nos olhos de quem o vê (RILKE, 2017, p.78), nos sentidos dados aos pequenos detalhes, minúsculos, que só serão visto se forem descobertos.

## Rererências

AMORIM, Marília. Ensino à distância em perspectiva bakhtiniana: questões filosóficas. **Em Rede - Revista de Educação à Distância**. V. 1, n.1, 2014. Disponível em: file:///C:/Users/georg/Downloads/13-Texto%20do%20artigo-78-1-10-20140804.pdf Acesso em 4/01/2020.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

\_\_\_\_\_. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas: Magia e técnica, arte e política**. 2. ed. Trad. Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1984.

\_\_\_\_\_. **Reflexões; a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: ed. 34, 2002.

\_\_\_\_\_. **Rua de mão única**. 6. ed. Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 2012.

GERALDI, João W. **Ancoragens – Estudos bakhtinianos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

\_\_\_\_\_. Heterocientificidade nos estudos linguísticos. In: Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso (Gege - UFSCar). **Palavras e Contrapalavras: enfrentando questões da metodologia Bakhtiniana**. Caderno de estudos IV. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012, p. 19-39.

LARROSA, Jorge. **Ensuciarse la lengua: idea para una película**. 2004. (Trabalho digitado).

LIMA, M.; GERALDI, C.; GERALDI, J. W. O trabalho com narrativas na investigação em educação. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 31, n.01, p. 17-44. janeiro-março, 2015. Disponível em <[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982015000100017&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982015000100017&script=sci_abstract&tlng=pt)> Acesso em 05/02/2020.

MELLO, Marissol. **O amor em Tempos de Escola**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

MIOTELLO, Valdemir. A consciência que se alarga. In: Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso (Gege - UFSCar). **Constituindo o sujeito em alter-ação**. Caderno de estudos VI. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014.

PARLATO-OLIVEIRA, R. **Saberes do bebê**. São Paulo: Instituto Langage, 2019. 96p.

PONZIO, A. **Encontros de Palavras: o outro no discurso**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

\_\_\_\_\_. **A revolução bakhtiniana**. São Paulo: Contexto, 2011.

RILKE, Rainer. **Poemas e carta a um jovem poeta**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2017.

SERODIO, L. A; PRADO, G. Metodologia narrativa de pesquisa em Educação na perspectiva do gênero discurso bakhtiniano. In: PRADO et al (org.). **Metodologia narrativa de pesquisa em educação: uma perspectiva bakhtiniana**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

SILVESTRI, K. V. T. Condições Don-Juanescas: a era do flúido e a reflexão do fenômeno identidade. In: MIOTELLO, V., MOURA, M. I. **A alteridade como lugar da incompletude**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014. 338p.

SKLIAR, C. **Desobedecer a linguagem: educar**. Tradução Giane Lessa. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.



## Numa folha qualquer eu desenho um sol amarelo, e com ciência e arte é fácil fazer um castelo

Aline Dutra Vasconcellos<sup>1</sup>

### 1. Introdução

Ciência pode ser definida como aprofundamento de conhecimentos, que através da pesquisa, ou seja, um conjunto de ações, constrói, compreende e aprofundam-se temáticas e saberes. Entretanto, a ciência não é somente dada através do ponto em que a constatamos, ela faz parte de nossas vidas, sendo encontrada além de escritos e uma série de autores que construíram seus pensamentos em cima de outros, que também construíram seus pensamentos em cima de outros... e por aí vai.

Embora o “fazer ciência” acadêmico envolva assinar documentos, procurar recursos que custeiem produções e redigir materiais posteriores, também é um conceito que ultrapassa meras práticas que desenvolvemos no decorrer dos séculos. Não estaria a criança em si fazendo ciência em seu existir, sem - curiosamente - ter ciência de que faz? Esta criança que sente e vive tudo o que compõe a sua existência. Questiona, observa, registra, circula em volta de um tema, se aprofunda nele (ou em muitos ao mesmo tempo). Mas a ciência existe ao seu lado e ao nosso lado, acompanhando o interpretar da vida, o fazer e o trocar e se permitir ser mudado pela troca.

---

<sup>1</sup> Nascida em Nova Iguaçu, formou-se em Pedagogia pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro em 2018 com seu trabalho de conclusão de curso ilustrado “As Crônicas de uma Pesquisadora: O Campo, As Ilustrações e Bakhtin”. Após sua graduação, mudou-se para São Paulo a fim de realizar seu sonho de trabalhar como ilustradora. Desde então, atua há 3 anos na área como Supervisora de Arte para Animação. Profissionalmente pretende continuar unindo conhecimentos acadêmicos e artísticos para produzir materiais voltados ao diálogo sobre diferenças na infância. E-mail: [alinedutrart@gmail.com](mailto:alinedutrart@gmail.com)

Como sociedade, a fim de organizarmos conhecimentos, acabamos delimitando saberes em “caixinhas”, mas é necessário lembrar que a ciência, apesar de lidar com tal sistematização, também pode se encontrar na espontaneidade do fazer.

Entre as expressões sobre ciência é comum usarmos “tomar conhecimento” para quando desejamos *saber o que está acontecendo*. Curiosamente esta introdução sobre ciência agora aqui, abre espaço para quem a escreve introduzir a si mesma, pois esta foi uma pesquisadora que achava não saber o que estava acontecendo, mas em seu fazer artístico atrelado ao epistemológico, passou a tornar-se ciente... de si.

## 2. *Numa folha qualquer*

Quando estava no quinto ano do ensino fundamental, duas vezes por semana, possuía em minha grade escolar o momento de estudar *Ciências*, que englobava tudo o que correspondia à vida observável - ou não. Professor Hervaldir, o responsável pela disciplina, entrava em sala sempre segurando sua caixinha de giz coloridos e fazia do quadro negro a sua tela. Sempre surgiam gravuras das mais diversas, repletas de técnica e ternura. Ali se fazia a união de duas coisas que eu amava em um lugar só: arte e informação, e assim, rapidamente se tornou minha matéria escolar favorita.

Mas fui crescendo, e de repente, “ciência” parecia ser algo reservado somente aos denominados cientistas, cujo visual era bem difundido no imaginário popular: jalecos brancos, óculos de grau, sentados em laboratórios e aparentemente, sem vida social. Eu já tinha a parte dos óculos com grau alto, mas questionava como conseguiria ficar tanto tempo sentada em um laboratório ou manter um jaleco impecavelmente branco. E falante do jeito que eu era, como sustentaria ser socialmente reclusa? Em pouco tempo perderia minha carteirinha de cientista.

Anos depois, a disciplina de ciências mudaria seu formato no plano pedagógico, agora se tornando três áreas distintas: Biologia,

Física e Química. Pelos ensinamentos do Professor Hervaldir, eu conseguia ainda ver a Biologia com gosto e entendimento. Já Física eu gostava, mas tinha dificuldades, e a Química acabou ficando tanto com o não gostar quanto o não entender. De repente, ciência se resumia em um amontado de gostar e não gostar, que às vezes você entende ou acha que está entendendo. Talvez se tentar mais um pouquinho vai conseguir entender, senão, tem até a semana de provas para ligeiramente gravar as fórmulas de carbono e conseguir passar de ano.

Ciência ficou distante, e ficou surpreendente pequena, apesar de expandida. Aos poucos perdendo seu deslumbre no descobrir algo novo, virando repetição do mesmo.

Aí dividiram mais uma vez, tem mais categorias! Existem as Ciências Naturais e as Sociais. Mas se somos seres sociais, não seria esta a nossa natureza? Ou se naturalmente nos associamos, não seria este um fenômeno social? Ficou ainda mais confuso. E pior ainda: complicado de entender o que ser nisso tudo.

Passamos a estar passivos nesse processo, nos acostumamos a só ganhar as informações e nunca ir atrás delas. Recebemos respostas pré-escritas por alguém e deixamos de fazer as perguntas necessárias. Passamos a descobrir que, erroneamente, se difunde a ideia de que “quem pergunta demais ou é chato ou é criança - que é chata”.

Passamos a perceber que no lugar onde antes você descobriu que existia a *ciência*, talvez não seja o mesmo lugar onde você vai aprender a praticá-la. Então onde? E voltamos para os jalecos e tubos de ensaio. É isto? Felizmente a minha resposta foi *não*.

Concluí o Ensino Médio e migrei para a universidade logo em seguida, motivada pelas convenções e expectativas que cercam um adolescente deixando o meio escolar. Minha vontade profissional inicialmente divergia do meio acadêmico, mas como eu ainda não tinha maturidade suficiente para materializá-la, recorri ao diploma.

Escolhi fazer Pedagogia por inúmeros motivos: eu já tinha exemplos de familiares professores que admirava profundamente, era uma opção das que mais me agradava, e de quebra, tinha a opção

universitária a poucos minutos de casa, propiciando a segurança para uma menor de idade com pouca independência adquirida. Outro fator foi o tema Educação envolver o estudar a troca de conhecimentos, relações políticas, infância e sociedade. Acho constituinte ao “ser” humano o ato de passar aprendizados adiante, fazendo uso da partilha um meio para se avançar e construir novos modos de existência.

Logo me vi inserida na grade curricular, desejanste em aprender cada vez mais e disposta a pavimentar a estrada em direção a um antes temido mundo adulto. E foi assim que, pesquisando formas mais ativas de pertencer ao meio acadêmico, que meus caminhos se cruzaram com os do GEPELID - Grupo de Estudos e Pesquisa Sobre Linguagem e Diferenças.

Sentados em roda, reunindo-se uma vez por semana, compartilhavam leituras e considerações sobre escritos do filósofo Mikhail Bakhtin, desenvolvendo reflexões e trabalhos no próprio ato de compartilhar.

Foi inusitado passar a construir uma relação de observação através do olhar póstumo de um filósofo russo que eu nunca tinha ouvido falar até aquele momento, mas de repente, me vi passando a ser auxiliar num projeto de pesquisa e posteriormente fui adquirir o título de PESQUISADORA. Cientistas, também muito associado à alcunha de pesquisadores, não eram aqueles com um modo particular de ser e agir já antes mencionado? Logo, facilmente se associariam atributos como autonomia e experiência à tais práticas adultas e profissionais, entretanto esta quem vos escreve, além de ser iniciante na área, ainda teve de solicitar gentilmente à sua mãe que assinasse a autorização para entrar para a Iniciação Científica ainda sendo menor de idade.

Uma oportunidade, um desejo e uma função. Eu iria pesquisar a partir de um ponto de vista antirracista, observando temas complexos associados a um fazer pedagógico inclusivo, como a aplicação de leis e práticas que impactariam na forma como se educa e constrói o coletivo desde a infância. Mas lá estava eu, ainda

lidando com as minhas espinhas e demais problemas juvenis, usando blusas com estampas de desenhos, enquanto continuava a rabiscar cadernos como sempre fiz desde que ganhei o primeiro deles. Não parecia nem de perto ser compatível com aquela visão de “pesquisador” que eu tinha, mas era a visão de quem *eu* era como pesquisadora - e essa visão era a realidade, e fazia sentido para mim.

Como eu sabia que seguir um rumo pedagógico não era a minha primeira opção e eu não queria “fazer por fazer” um curso universitário, ou assumir compromissos que não fosse cumprir, tive receio de desmotivar logo após engatar nas atividades acadêmicas, ou de repentinamente não ver mais sentido no meio do caminho. Contudo neste aspecto também fui surpreendida, porque fui acolhida e ensinada.

Estudando num curso tão diverso em termos de realidades, corpo estudantil e docente, eu ouvia e falava sobre assuntos que fugiam da minha zona de conforto e contato. Além disso, com todo o anseio em aprender o fazer pedagógico e de pesquisa nas Ciências Humanas, pela primeira vez me vi em um lugar que antes não conseguia. Pesquisa permite isso, ciência permite isso, te aproxima da vida, e como pesquisar me aproximou da minha de uma maneira singular e inusitada!

Pude retornar o olhar para a minha própria infância, fazer recortes em minha história e observar aonde fui levada até aquele momento. Pude passar a ser orientada e guiada pelos olhares e escritos, e assim, passar a produzir os meus próprios. Pude ter contato com o campo de pesquisa e ir construindo a minha forma de absorver o que era o desenrolar de um trabalho acadêmico, aprender linguagens e modos de fazer um texto deixar de ser algo somente meu, de um universo particular, mas abranger muitos outros, alcançar quem o lesse.

Ao redigir e apresentar meu relatório final pelo segundo ano consecutivo, síntese da pesquisa feita até ali, fui premiada com um dos melhores trabalhos de iniciação científica pela universidade. Até aquele momento eu já me sentia contemplada em pertencer a um

grupo de pesquisa que trabalhava diferenças e ter apoio, tanto de meus orientadores como entes queridos que acompanhavam meu trabalho, mas ter um retorno institucional, ser agraciada com reconhecimento pela da academia, espaço por onde tantos já realizaram trabalhos excepcionais, foi impulsionador para o que viria a seguir.

A partir deste ponto percebi que não teria como desassociar a iniciação científica do que viria a ser meu trabalho de conclusão de curso, pois esta me acompanhou durante todo o percurso universitário, paralelamente moldando meu olhar, minha leitura e cada vez mais me tornando confortável em um ambiente que antes não imaginava estar. Entretanto, mesmo contente em ter me tornado universitária e pesquisadora, sabia que ao findar do curso de Pedagogia teria de haver uma reviravolta, pois o meu desejo de ainda seguir o meio artístico era profundo e inegociável. Logo fui atrás de como fazer acontecer arte e ciência dentro das regras do jogo, do que o meio acadêmico me proporcionada. Seria conciliar uma paixão antiga por desenhar com a adquirida em pesquisar, e unir tal prática negligenciada a outra que agora era tão estimada.

Ao reunir todo o material de pesquisa e recapitular como foi desde o frescor do início quando me vi como pesquisadora, dos desafios à recompensa no reconhecimento e todo o processo em si ter sido transformador, percebi que fazer um relato sobre a experiência seria o fator determinante de minha monografia.

A parte escrita logo tomou forma, pois havia conteúdo suficiente em 4 anos de pesquisa e troca universitária. Mas em contraste, as ilustrações teriam que partir de um lugar novo, pois acompanhariam o material acadêmico, algo que eu nunca havia feito antes. Então desenvolvi um processo de forma espontânea: primeiro assinalei todos os registros que se adequariam traduzir em imagens; em seguida os imprimi, recortei e espalhei sobre a mesa; por fim, agrupei os recortes com temáticas semelhantes, descartando as redundantes.

Desta forma eu determinei a estrutura para enfim, desenhar. E inesperadamente em apenas um final de semana foram produzidas

40 ilustrações. Parecia tão cartunesco quanto a minha visão sobre o que era pesquisar: essa epifania artística que surge de forma inspiradora e sobrenatural. Na realidade não era uma ação fantasiosa ou improvisada, mas sim, a euforia de ter a arte retomando o espaço ativo que possuía em meu fazer e existir. E assim, após poucas semanas, eu já apresentava meu trabalho.

A monografia se tornou o resultado de uma criança, que cresceu pra falar sobre crianças e crescimento. Agora adulta que também cresceu no processo e retornou a ser, de certa forma, criança. Não teve manual, cartilha, tubos de ensaio ou pilhas de páginas que pudesse reproduzir tal experiência. Experiência esta que a apresentou que pesquisa envolve não só saberes e conceitos abstratos, mas *outros* que ali são pessoas, indivíduos em si mesmos, e que em conjunto, transformam-se no fazer.

Pesquisar, com seus métodos e definições, esteve presente ativamente por 4 anos em minha vida, mas se viver é descobrir e aprender e continuar, o que isto seria senão abrir espaço para se fazer ciência a todo instante?

### ***3. Eu desenho um sol amarelo***

Desde a infância eu via através da arte um meio de se expressar. Em casa fui apresentada a estudos de anatomia e pintura pelo meu pai, aprendi a colorir com minha mãe quando a via enfeitando meus cadernos escolares. Cresci vendo minha avó pintando florzinhas nos móveis enquanto meu avô os criava transformando pedaços de madeira e tecido. Além disso, meus dias iniciais foram acompanhados por gibis, livros ilustrados e muitos, mas muitos filmes e desenhos animados. Passei a ser a criança que, aonde quer que eu fosse, estava acompanhada por algum livrinho e um “kit desenho”.

Quando o final da minha graduação se aproximou e chegou o momento de pensar na entrega do trabalho de conclusão, fui atrás de um espaço onde a linguagem me permitisse ter minha identidade e estar confortável em dialogar de forma descontraída sobre

assuntos que estimo. Ilustrar minha escrita (ou “escrever com imagens”) seria incluir uma extensão de quem sou.

O próprio significado de estudar Pedagogia se perderia se tudo o que eu apresentasse, após minha jornada acadêmica, fosse mais um eco vazio no mar de palavras, usar de “formas de bolo” que não me cabiam. E aqui não assumo lugar de pioneirismo, pois sei que na verdade, estava me juntando a demais pessoas que igualmente buscaram (nas mais diversas formas) se pensar ciência através da arte, com a arte e para a arte.

Tal como a escrita, o ato de se ilustrar também abarca uma gama de saberes: interpretar o texto verbal e transformá-lo em narrativa visual, o estilo e gênero artístico escolhido, como também apropriar-se de ferramentas e conceitos que venham a contribuir para a construção do diálogo. Utilizar as ilustrações para acompanhar a escrita foi convidar uma forma de expressão e percepção humana a participar de um campo que analisa justamente a experiência humana.

Para realizar tal movimento precisei entender um pouco mais do porquê escolher a relação entre ciência e arte, e entendi como um movimento que partiu no desejo de mudar, para mim mesma, o “terror acadêmico” que decai sobre o processo da escrita monográfica. Escolhi a ferramenta definidora, o ato de ilustrar, que até ali me acompanhava e assim o continuaria. Ilustrar, tal como sua palavra sugere, foi trazer literal luz, significado. Tal escolha foi essencial para que eu pudesse entender um pouco mais do que estava fazendo e o queria fazer a partir dali.

Pesquisar sobre uma perspectiva bakhtiniana envolve reconhecer o *outro* como parte constituinte que também requer um exercício de autoobservação. Se eu analiso o que me cerca, se sou fruto de tal influência e igualmente exerço influência ali, logo, também sou suscetível à análise. Realizar este olhar é indispensável para que reflexões não partam de um local detentor de saberes, com se este fosse um marco zero do conhecimento, inclusive o que mais me interessava no processo de aprendizado era a parte em que eu me permitiria aprender mais sobre mim mesma.

A expressão “fazer arte” comumente denota atitudes que fogem de padrões estabelecidos, comumente utilizada para crianças que causam certa desordem, mas essencialmente, podemos notar que envolve o ser e fazer criativo e espontâneo. É um termo que igualmente usamos para denominar aquilo que expressamos através de técnicas variadas. É comunicar através da dimensão estética.

Comumente também comparamos o que é feito de forma primorosa ou única como a “*a arte de fazer algo*”: *a arte* de dialogar, *a arte* da gastronomia, *a arte* de ensinar. Vinculamos tal analogia a práticas exímias, aperfeiçoamentos e competências associadas a saberes estruturados, aplicados e desenvolvidos. Não estaríamos nós, portanto, relacionando arte à criação e assim, criando formas de existir e imprimir tal existência no mundo? E se esta criação remete à existência de estruturas que a compõem, não seria associar diretamente ao que definimos por *ciência*?

Pesquisar a partir de uma visão bakhtiniana requer permitir-se ser modificado por tal experiência, e produzir arte e ciência em sintonia possibilitou que diferentes formas de se pensar o ato de pesquisar, ilustrar e escrever criasse conforto, identificação, aprendizado e progressão.

#### ***4. E com ciência e arte é fácil fazer um castelo***

Um artista inserido no contexto social por vezes também precisa se autoafirmar como quem escolhe ser quem é. Seja por se perpetuar o estigma de que o sofrimento estimula a criação, de pressões sociais quanto ao retorno financeiro escasso ou estar “fadado ao fracasso”, a arte, embora envolva a humanidade desde seu início, ainda é vista de forma controversa e carregada de ostracismo,

Em um cenário nacional ainda temos, em complemento, expectativas profissionais comumente não envolverem artistas, incentivos por parte do Estado serem insuficientes e muito da romantização do *fazer arte* envolver apenas pelo amor pelo ato, como

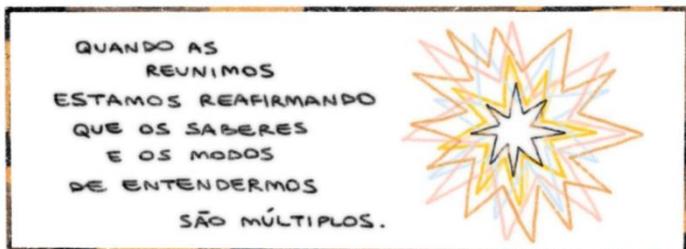
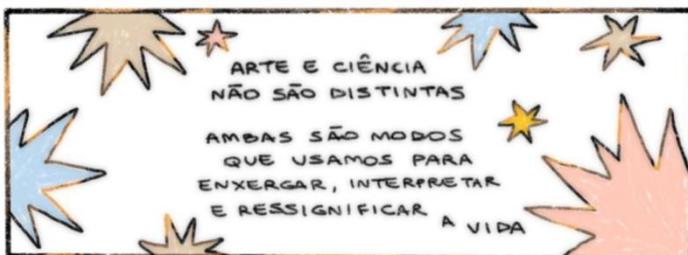
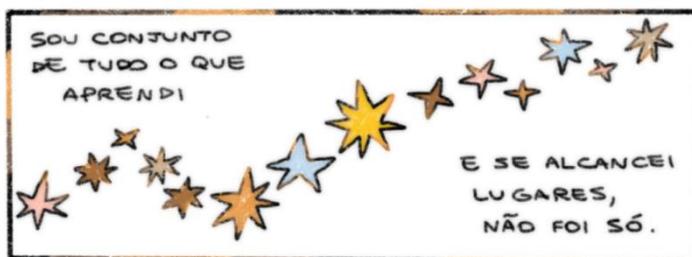
se a destituísse de também ser um trabalho, serviço ou função inserida e atuante na sociedade.

Quando estava concluindo o ensino médio, lembro-me de uma situação onde uma das professoras perguntou a cada um dos alunos o que “queriam ser”. Vivemos em uma dinâmica onde o trabalho se torna definidor de nossa impressão no mundo e constitui nosso papel na sociedade. E quando esse papel não é o que se espera? Se o que é esperado envolve objetividade, a arte, mais subjetiva, fica de fora de tal percepção?

Chegou a minha vez de responder. Mesmo me sentindo coagida à falar uma profissão mais “tradicional”, afirmei querer ser ilustradora, que os desenhos que eu fazia durante a aula não eram mera subversão ou descolamento da realidade, mas sim, indissociáveis do meu existir e que, em algum momento, de alguma forma, se consolidariam como a forma que eu gostaria de permanecer existindo e contribuindo para a vida em sociedade – além de minha própria existência.

Apesar de ter tido experiências extremamente positivas na Pedagogia que me formaram como indivíduo, passei pela contradição de me sentir inclusa e ao mesmo tempo forasteira. Esse deslocamento ia desde barreiras geracionais a diferentes perspectivas profissionais. Eu tinha certa noção – e desejo - sobre quem eu queria me tornar, e não envolveria precisamente minha formação pedagógica, como uma continuidade acadêmica ou o tornar-me professora em alguma instituição. Saber disso era um motivador de fazer a diferença enquanto eu ocupava aquele espaço.

Em acréscimo, sempre possuí compromisso e respeito à formação que me fez chegar até ali, sem saber até que futuramente, também me faria alcançar outros lugares. A primeira vista, ter minha formação em Pedagogia não parece condizer com o rumo profissional que escolhi. Quando a menciono, na maior parte das vezes ouço que “todo artista começa fazendo o que não quer para depois descobrir o caminho que quer seguir” ou que “acabou depois fazendo algo totalmente diferente”.



Portanto, vejo que aqui se faz necessário o exercício que mencionei anteriormente, visto que ocupo um espaço que se sujeita à elucidação e autoafirmação, onde dedico abaixo meus escritos, minha arte e todo o meu mais sincero sentimento ao amor que possuo pela minha formação, que me é tão preciosa, indispensável à vida, enraizada na humanidade e impressa em cada um que a escolhe fazer ou por ela é feito – ou os dois.

## **Referências**

VASCONCELLOS, Aline Dutra. **As crônicas de uma pesquisadora: O campo, As ilustrações e Bakhtin**. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. 2017.

## **As marcas do conceito de Cronotopo na saga literária de Harry Potter**

Jenifer Cabral Silva<sup>1</sup>  
Patricia Bastos de Azevedo<sup>2</sup>

Neste artigo buscamos apontar as marcas do conceito de cronotopo no enredo da saga literária de Harry Potter que embora seja uma série ficcional, infanto-juvenil e seu intuito não seja trazer a luz discussões sobre as teorias de Bakhtin e seu círculo, há em suas linhas indícios que vão ao encontro com estas mesmas ideias e tornam possível essas reflexões.

Em seguida, compreendendo o lugar de importância que a escola possui no enredo de Harry Potter, este artigo dedica uma parte em separado para explorar os conceitos de Cronotopo Escolar e como estes formam a chamada Dimensão Macrocronotopica da Escola e como as marcas do Chamado Cronotopo Escola Tradicional se fazem presentes na narrativa de J.k.Rowling.

E ao final, será possível encontrar as reflexões e conclusões que tecemos acerca de tudo o que foi exposto nestes breves parágrafos. Desejamos boa leitura!.

### **1. Introdução**

A saga Harry Potter, obra literária da autora britânica Joanne Kettleen Rowling é reconhecida como um fenômeno mundial há mais de uma década e seu universo fantástico. A série, composta por sete livros, foi traduzida em mais de noventa idiomas e transformada em oito obras cinematográficas que possibilitaram

---

<sup>1</sup> Mestranda em Educação – UFRRJ e professora da Rede Municipal de Nova Iguaçu.

<sup>2</sup> Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ. E-mail patriciabazev@ufrj.br.

que a história de Harry Potter, ‘o menino que sobreviveu’ fosse conhecida por mais pessoas:

O nome Harry Potter tornou-se mais do que uma marca, pois, como destacou Blake (2006), as histórias a ele referentes invadiram a vida de jovens de todo o mundo de muitas e interessantes formas! Ou seja, na intrincada rede de produtos e de produções associadas ao seu sucesso configuraram-se significados não apenas para um mundo de magia e bruxaria – temática pressupostamente central a esses livros -, mas neles se delinearam estereótipos marcantes sobre modos de ser jovem e de viver a juventude, tais como o interesse pelos esportes, a organização em grupos, bem como a importância atribuída às relações de amizade e de afeto, em uma sociedade de bruxos que consagra, de forma até surpreendente, tanto modos de organização, quanto estruturas características às sociedades ocidentais contemporâneas, estando entre essas a escola! (WORTMANN, 2011 p. 167).

O enredo “mágico” que foi capaz de arrebatrar tantas pessoas nos “quatro cantos do mundo”, tem a Escola como palco principal para seu desenvolvimento. A chamada Escola de Magia e Bruxaria de Hogwarts, foi construída com o intuito de formar os jovens bruxos da Grã- Bretanha e ofertar a eles todos os conhecimentos julgados como necessários para a vida no mundo bruxo.

O cenário que compõe a saga está relacionado diretamente com os usos da palavra e suas relações sujeito e sujeito e/ou sujeito e objeto, assim percebemos a palavra como múltipla, polissêmica e intersubjetiva, uma “realidade [...] opaca, [onde] existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la” (GINZBURG, 1989, p. 177). O espaço da história ensinada, história e memória na série Harry Potter está, nesse caminho, em uma “arena discursiva”, em uma “arena de luta”, em que a perspectiva de passado, memória e o valor que a história, perpassada por questões culturais e ideológicas, produz sentidos múltiplos, ambivalentes e híbridos sobre as questões surgem no decorrer da narrativa.

## 2. Os cronotopos em Harry Potter

A Saga Harry Potter está imersa em um processo cultural e ideológico que é construído esteticamente em diálogo com a realidade material que constitui a sociedade, neste sentido o enredo possui marcas ideológicas. Ressaltamos que neste momento recorreremos ao conceito de ideologia cunhado por Bakhtin:

Com o termo “ideologia” Bakhtin indica as diferentes formas de cultura, os sistemas superestruturais, como a arte, o direito, a religião, a ética, o conhecimento científico etc. (a ideologia oficial), e também os diferentes substratos da consciência individual, desde os que coincidem com a “ideologia oficial” a “ideologia não oficial”, aos substratos do inconsciente, do discurso censurado. [...] A ideologia é a expressão das relações histórico-materiais dos homens, a expressão não significa somente interpretação ou representação, também significa organização desta relação (PONZIO, 2008, p. 112-113)/.

A autora narra a escola e suas diversas relações sociais, políticas, culturais e de poder. Ao dialogar com a escola real e temporalmente fixada – podemos extrapolar a escola inglesa de sua experiência seja de seu passado ou de sua presença na escrita. Nesse sentido ela apresenta uma escola imersa em uma ideologia. Os aspectos fantásticos também se estabelecem por critérios ideológicos de suas relações histórico-material.

Nessa direção podemos lembrar a questão dos trouxas, aqueles que não possuem magia e a relação de estranhamento e muitas vezes desprezo dos bruxos (principalmente os que hipervalorizam a questão do sangue puro) com os diferentes. Esta relação, historicamente é conturbada, e muitas das regras da sociedade bruxa são em função da descrição necessária para que eles não sejam expostos e ameaçados.

Inclusive, esse foi um dos aspectos atacados pelo vilão Lord Voldemort em seu momento de ascensão (a época resultante a morte dos pais de Harry), onde ele não teve pudor em exibir seu poder

para todos, de forma que não fosse segredo para os trouxas, expondo a outros riscos o mundo mágico.

Para entender estas questões tão amplas e relativas a tantos espaços tempos, buscamos o apoio de Bakhtin mais uma vez, para compreender esta dinâmica que tanto permeia os escritos de Rowling.

Em seus estudos literários, Bakhtin (1988) define o conceito *cronotopo* ao entender que todo contexto possui um tipo de *tempo* e *espaço* que atua dentro dele e, que “Trata-se de uma ligação particular do homem e de todas as suas ações e peripécias com o mundo espaço-temporal” (Bakhtin 1988, p. 282). Compreendendo a existência de múltiplos cronotopos, é possível descobrir que estes, “podem se incorporar um ao outro, coexistir, se entrelaçar, permutar, confrontar-se, se opor ou se encontrar nas inter-relações mais complexas.” (Bakhtin 1988, p. 357), formando então as relações que chamaremos de dialógicas.

... o dialogismo é o princípio fundamental do funcionamento da linguagem, é o movimento através do qual os enunciados são incorporados e através do qual são feitas as escolhas enunciativas no tempo presente dentre aquelas disponibilizadas ao sujeito ao longo de sua vida nos contatos interativos com que se nos deparam diferentes contextos sociais. (MORSON; EMERSON, 1990, p. 122).

Estas relações são um marco de importância para o Círculo Bakhtiniano, já que as relações dialógicas que nele se manifestam apontam que todo discurso é a resposta a outro anterior, e assim, vão sendo tecidos os diálogos, as relações dialógicas. “O locutor relaciona-se, ao mesmo tempo, com o objeto da enunciação e com outros enunciados. Há uma busca implícita ou explícita por uma atitude responsiva do outro” (MOTTA, 2011, p. 161).

Para construir o conceito de *cronotopo*, o autor se apropriou das palavras gregas *crónos*, que significa tempo e *tópos* significa espaço, para investigar os diversos aspectos de tempo e de espaço presentes na literatura, começando pelo romance grego e outros, tais como: o

idílico do romance, o de Rabelais, as biografias e autobiografias antigas etc.

Ao adotar a perspectiva bakhtiniana, lembro que o conceito de “cronotopo artístico literário” foi introduzido em “Formas de tempo e o cronotopo no romance” para ressaltar a representação do tempo e do espaço em narrativas literárias. Bakhtin cunhou o termo “cronotopo” para referir-se a “cuidadosamente pensadas fusões de indicadores espaço-temporais que fazem o tempo artisticamente visível e o espaço aquele que responde pelos movimentos do tempo, enredo e história de uma narrativa...que variam de acordo com o contexto (1988, p. 84)”. Trata-se de construções expressivas centrais às representações sociais que sustentam ações e que trazem a fusão de ideias morais, sociais, psicológicas e ontológicas de um contexto, em determinada época. (OLIVEIRA, 2009, p. 278).

Ao imergir nas leituras bakhtinianas, ou seja, de autoria de Mikhail Bakhtin e de seus *seguidores*<sup>3</sup> acerca do conceito de cronotopo, é fácil notar que para além dos *cronotopos* previamente definidos e observados pelo autor em seus estudos, outros surgiram e estão surgindo ao longo do tempo:

Para Bakhtin, cronotopos constituem a realidade imediata, e as representações de diferentes atividades sociais presumem diferentes ritmos e organizações cronotópicas: a conversação doméstica, a sala de aula, o trabalho agrícola e o intercuro sexual são pautados por diferentes tempos e espaços. Por não serem “representações”, mas o que as faz surgir e as sustenta, ou melhor, por serem a forma específica de conceitualizar as possibilidades da ação, os cronotopos podem variar em resposta às necessidades decorrentes de cada contexto. Além disso, diferentes conceitos de tempo e espaço são possíveis porque estão também ligados à experiência subjetiva. (OLIVEIRA, 2009 p. 281).

---

<sup>3</sup> Chamamos aqui de seguidores aqueles cujas pesquisas tem como base as teorias de Bakhtin e que a partir delas, façam novas contribuições para pensar as questões previamente apontadas pelo autor.

A representação da realidade imediata e suas representações estão presentes a cada momento na saga. No livro 1 – Harry Potter e a Pedra Filosofal – podemos perceber a marca do rito de passagem e assim o tempo-espaço anunciado. Os onze anos de Harry Potter e a mudança de escola são o marco temporal explorado para a guinada na vida do herói, onde finalmente ele será mais que o Harry Potter com suas “roupas velhas e folgadas e óculos remendados”. (HP1, 2000, p. 31).

Este momento é marcado pelo diálogo com Hagrid<sup>4</sup> em um momento de enfrentamento com os tios de Harry, que estavam impedindo a chegada das cartas convites de Hogwarts e este acontece justamente no dia do seu aniversário, onde Harry completa onze anos, idade mínima para a entrada de todos os bruxos em Hogwarts.

– Rúbeo – disse calmo –, acho que você dever ter cometido um engano. Acho que não Posso ser um bruxo.

– Não é bruxo, hein? Nunca fez nada acontecer quando estava apavorado ou zangado?

Harry olhou para o fogo pensando bem ... cada coisa estranha que deixara os seus tios furiosos tinha acontecido quando ele, Harry, estava perturbado ou com raiva... perseguido pela turma de Duda, pusera-se de repente fora de seu alcance... receoso de ir para a escola com aquele corte ridículo, conseguira fazer os cabelos crescerem de novo... E da última vez que Duda batera nele, não fora ser perceber que esta fazendo aquilo? Não mandara uma cobra atacá-lo?

Harry olhou para Hagrid, sorrindo, e viu ele ria abertamente para ele.

– Viu? – disse Hagrid – Harry Potter não é bruxo? Espere, você vai ser famoso em Hogwarts. (HP1, 2000, p. 49).

É neste momento que Harry tem o primeiro contato com o mundo ao qual pertence, mas que até então, se fazia desconhecido. E ali, faz-se um novo tempo, o iniciar de um ano letivo, em uma

---

<sup>4</sup> Personagem conhecido por ser o Guardião das Chaves de Hogwarts e um dos mais leais a Alvo Dumbledore, diretor da Escola de Magia e Bruxaria de Hogwarts.

escola desconhecida, em um mundo desconhecido, do qual ele faz parte, é uma figura famosa, e até a chegada do gigante Hagrid, não tinha o mínimo conhecimento disto.

A história neste momento inicial da série situa o personagem em sua identidade e modifica sua compreensão sobre o mundo que o cerca. Conhecer o passado é conhecer a si mesmo, neste momento da intriga, Harry Potter apresenta fortemente nos quatro primeiros capítulos do livro “Harry Potter e a pedra filosofal” uma inadequação social que ele não compreende de fato. Sua carência de orientação no tempo e na história é angustiante, ao ser revelada sua história sua compreensão do mundo é reorientada (RÜSEN, 2001). (AZEVEDO, 2014, p. 11).

Em momento posterior é que o menino passa a realmente compreender muito do que viveu ao longo daqueles onze anos sob as escadas; o desprezo dos tios e do primo, a sensação de deslocamento e não pertencimento, os reais motivos de ser órfão e os acontecimentos não explicados já ocorridos com ele, tal como uma ida ao Zoológico onde de maneira inimaginável ele conversou com uma cobra, a ajudou a fugir inconscientemente, retirando o vidro de sua jaula e após a fuga do réptil, colocando o vidro no lugar, aprisionando seu primo no lugar antes habitado pela cobra.

Com a idade de um ano, Harry por alguma razão sobrevivera aos feitiços do maior bruxo das trevas de todos os tempos, Lorde Voldemort, cujo nome a maioria dos bruxos e bruxas ainda tinha medo de pronunciar. Os pais de Harry morreram ao serem atacados por Voldemort, mas o garoto escapara com a cicatriz em forma de raio e por alguma razão – ninguém entendia muito bem – os poderes de Voldemort tinham sido destruídos na hora em que não conseguira matá-lo. Assim, Harry fora criado pela irmã e o cunhado de sua falecida mãe. Passara dez anos com os Dursley, sem nunca compreender por que fazia coisas estranhas acontecerem o tempo todo sem querer, acreditando na história dos Dursley de que sua cicatriz resultara do acidente de automóvel que matara seus pais. Então, há exatamente um ano, Hogwarts escrevera a Harry, e a

história toda fora revelada. O garoto ocupara sua vaga na escola de bruxaria, onde ele e sua cicatriz eram famosos... (HP2, 2000, p. 10 - 11).

Outro elemento marcante na saga é o cronotopo da viagem. A entrada no universo escolar se faz pela viagem de trem. O deslocamento no tempo-espaco que marca a sua ida para o lugar de se tornar bruxo. “A relação entre o cronotopos e o tema da obra é fundamental. Podemos verificar através do exemplo dado por Bakhtin como sendo o mais universal da literatura e da cultura geral, qual seja, o tema do encontro” (AMORIM, 2001, p. 223). O encontro entre os amigos que serão fundamentais na trajetória de toda a saga do herói se faz nesta alegoria do deslocamento. Harry Potter na viagem de ida encontra seus amigos e parceiros das futuras aventuras que serão vividas na escola.

Primeiro encontra Rony, com quem partilha risadas logo no primeiro contato e depois Hermione, com quem os dois tem um pequeno estranhamento de início, mas logo no começo da estadia em Hogwarts, os três se aproximam e passam a partilhar das tantas novas descobertas, juntos.

O descaminho possibilitado pelo encontro na estrada, neste caso, no trem que segue na estrada de ferro até a Escola de Magia e Bruxaria de Hogwarts e os encontros que acidentalmente ocorrem nesta viagem:

Na literatura, segundo ele (Bakhtin), o cronotopos mais difundido para o tema do encontro é a estrada. Na estrada, os encontros inesperados acontecem. Esses encontros colocam em jogo, justamente, a possibilidade de mudança ou de rumo, e nisto ressurde, a nosso ver, o aspecto mais interessante desse cronotopo. É que ele é o lugar por excelência de alteridade: o encontro com o outro traz em si a possibilidade de me desencaminhar. (AMORIM, 2001, p. 223).

Ao longo deste caminho, dentro do trem, Harry vivencia um novo mundo de descobertas, que começaram no embarque da estação não comum aos trouxas, à plataforma 9 <sup>3</sup>/<sub>4</sub>, ao embarque no trem, onde conhece seu primeiro amigo, Rony Wesley e com ele,

começa a experienciar pequenos e simples prazeres do mundo bruxo, tal como comprar doces enfeitiçados, entre feijõezinhos de todas as cores e seus sabores exóticos, sapos de chocolate que pulam e podem até escapar das mãos de quem está comendo, figurinhas que se mexem e tantas outras pequenas alegrias mágicas e principalmente, a alegria nunca antes sentida, de ter com quem compartilhar. Primeiro, por nunca ter tido um amigo e depois, por nunca ter podido comprar algo para si próprio.

Mas ali, naquele novo caminho, naqueles encontros, ele começa a se redescobrir. E ainda durante a viagem, conhece Hermione, e com ela, começa a ter contato com outros encantamentos, como o momento em que com um feitiço ela conserta seus óculos que há tempos era remendado, marcas de uma vida inteira como o menino no porão dos tios Dursley.

Naquela estrada temos o marco de todo início de um novo ano, novos encontros e principalmente, novos desafios. Ao embarcar no trem, há a certeza de que grandes coisas estão por vir e a cada ano, a ida para Hogwarts vai ganhando mais expectativas já que, o perigo estava se aproximando.

Retomando ao que já foi exposto e ampliando as reflexões acerca das marcas do conceito de cronotopo na saga Harry Potter, é imprescindível lembrar que a Escola de Magia e Bruxaria de Hogwarts é o cenário principal onde se desenrola a narrativa da Harry Potter e enquanto espaço-tempo, sofre influência de outros espaços-tempos que convergem e coexistem ao mesmo tempo, em dimensões macro e micro, dentro uns dos outros ou parte deles.

Hogwarts por si só, também se configura como um espaço-tempo, marcado por temporalidade e um lugar que agrupa outros cronotopos, como por exemplo, as salas de aula e cada aula em particular, afinal, cada evento destes é único e permeado por estes dois aspectos (espaço e tempo), tornando possível sua existência:

A escola é um cronotopo extremamente complexo constituído por uma multiplicidade de cronotopos, que, de um lado, envolvem o aspecto temporal: o tempo cronológico do ano letivo, o tempo

cronológico do trimestre, o tempo/espaço da aula, o tempo das reuniões pedagógicas, no caso da escola investigada: reunião de disciplina; reunião de área; reunião geral... Por outro lado, com relação ao aspecto espacial, a escola é um todo que, se olhado de fora, não possibilita a visão dos pequenos cronotopos que existem dentro dela: sala de aula, sala de reuniões, sala de convivência, sala da Direção, biblioteca, auditório, sala de informática, corredores, pátio... Para se ver bem (analisar) um deles, é preciso se aproximar sem perder de vista que o espaço escolhido está inserido numa dimensão macrocronotópica. (RODRIGUES, 2010)

Rodrigues (2010) em seu trabalho ilustra e elucida com maestria o conceito de Dimensão Macrocronotópica, representando-a como um apanhado de círculos que se entrelaçam em todas as suas pontas representando a coexistências destes espaços-tempos (cronotopos) em uma escola, local este, multifacetado, múltiplo e permeado por tantos rituais específicos, divisão de tempos, tarefas, disciplinas variadas, materiais didáticos etc.:

**Figura 1.** Esquema representativo Dimensão Macrocronotópica da escola



Fonte: Rodrigues, 2010.

Na imagem, fica evidente que a autora selecionou alguns dos diversos cronotopos que compõem o cotidiano escolar, sendo possível acrescentar tantos outros pensando inclusive nas especificidades de cada local.

Ainda pensando em Hogwarts, poderíamos classificá-la também dentro do que Oliveira (2009) entende e classifica como Cronotopo Escola Tradicional dentro da gama de Cronotopos escolares que ela concebe como os tantos movimentos educacionais existentes ao longo da história da educação.

**Figura 2.** Cronotopo Escola Tradicional

ÉPOCA/CONTEXTO	Europa, meados do século XIX
PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	Inspirada no princípio de que a educação é “Direito de todos e dever do Estado”, visa superar a opressão própria do “Antigo Regime”, na França.
PRESSUPOSTOS FILOSÓFICOS	Os homens são essencialmente iguais, em oposição à idéia de predestinação divina. A escola é o instrumento para converter os súditos em cidadãos “redimindo os homens de seu duplo pecado histórico: a ignorância, a miséria moral e política e a opressão.
FUNÇÃO DA ESCOLA	A escola é vista como um instrumento de equalização social.
PAPEL DO PROFESSOR	O papel da escola é difundir instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente.
PAPEL DO ALUNO	Assimilar os conhecimentos que lhe são transmitidos.
CONCEPÇÃO DE ENS/APRENDIZ	A escola é uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos.
PRINCIPAL META	O importante é aprender.

Quadro 1 – Cronotopo Escola Tradicional.

Pensando nas características listadas no quadro, características como a Função da escola, Papel do professor, Papel do aluno, Concepção de ensino/aprendizado e Principal meta ficam evidentes no enredo da saga, que possui uma marca temporal e reflete, com ressalvas eminentes pelo fato de ser uma narrativa ficcional, a Educação Inglesa no fim dos anos oitenta.

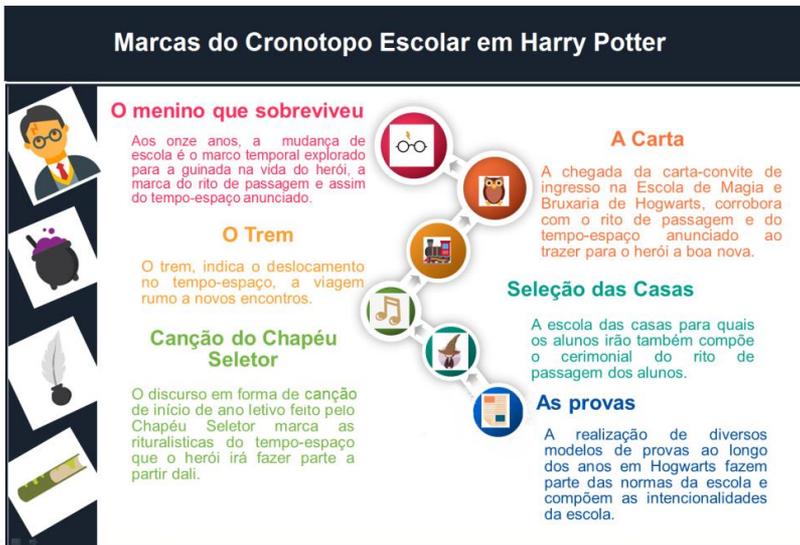
Todos estes indícios, elucidam bem o que apontamos anteriormente, como a saga Harry Potter é marcada por tantos cronotopos e como a escola e dentro disto as marcas de cronotopos escolares fazem parte da saga, ainda que o objetivo desta não seja trazer ao público debates teóricos. A seguir, teceremos nossas considerações finais sobre tudo o que discurremos ao longo destas linhas.

### 3. Considerações finais

Quando J.K. Rowling iniciou a escrita da saga literária Harry Potter provavelmente não imaginou a amplitude que sua narrativa alcançaria e menos ainda, a forma como esta foi posteriormente destrinchada por tantos estudos acadêmicos em tantas áreas tais como fizemos ao longo deste artigo.

Ao narrar a história de um menino órfão de onze anos que se descobre bruxo, Joanne deixou indícios não propositais que caracterizam uma época e apontam as marcas das concepções de escola e ensino desta mesma.

Figura 3. Marcas do Cronotopo Escolar



Fonte: Cabral, 2019.

Além disso, na sequência dos acontecimentos na vida do personagem que dá nome aos livros, percebemos ser possível identificar as marcas dos cronotopos que foram identificados por Bakhtin na Obra de Rabelais e organizamos um esquema explicativo, vide figura 3.

Além disso, exploramos também a ideia de Dimensão Macrocronotópica da Escola e que diz respeito aos vários cronotopos que compõem a escola que se entrelaçam, divergem e se atraem e afastam, ainda que tenham cada qual suas especificidades.

Harry Potter, apesar de ser uma saga infanto-juvenil, trouxe consigo uma gama infinita de possibilidades para a pesquisa em diversas áreas esperamos que este possa contribuir e inspirar discussões sobre a escola e os cronotopos que a compõe seja na dimensão literária ou não.

## Referências

- AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. 2. reimpr. São Paulo: Musa Editora, 2004.
- AZEVEDO, P. B. de. **História ensinada: produção de sentido em práticas de letramento**. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, UFRRJ, Rio de Janeiro, 2011.
- CABRAL, JENIFER. **Entre Pergaminhos, Magia e História: um estudo sobre o Ensino de História na narrativa ficcional de Harry Potter**, UFRRJ, Rio de Janeiro, 2019.
- MORSON, G. S.; EMERSON C. **Mikhail Bakhtin: criação de uma prosaística**. Tradução de Antonio de Pádua Dane si. São Paulo: EDUSP, 2008
- MOTTA, Flávia. De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental. **Educação e Pesquisa** (USP. impresso) , v. 37, p. 157- 173, 2011.

OLIVEIRA, Maria Gomes de. **O professor e a Pólis: cronotopos educacionais e inclusão social na escola. Linguagem em (Dis)curso (Impresso)**, v. 9, p. 273-302, 2009

PONZIO, A. **A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea.** Tradução do italiano por Valdemir Miotello. São Paulo: Contexto, 2008

RODRIGUES, Nara Caetano. **A noção de cronotopo: do mundo da estética para o mundo da ética.** 2010. Disponível em: <<http://textosgege.blogspot.com/2010/09/nocao-decronotopo-do-mundo-da-estetica.html>>. Acesso em: 07/01/2019

WORTMANN, M. L. C. **O currículo na literatura infanto-juvenil: uma incursão à Escola Hogwarts e ao mundo de Harry Potter.** In *Currículo sem Fronteiras*, v.11, n.2, pp.162-178, Jul/Dez 2011.

## **Quando o brincar é negado: o sexismo e suas consequências**

Jonas Alves da Silva Junior<sup>1</sup>

Leonardo da Silva Pereira<sup>2</sup>

Patricia Kerschr Pedrosa Bento<sup>3</sup>

### **1. Introdução**

Tudo o que me diz respeito, a começar pelo meu nome, chega do mundo exterior à minha consciência pela boca dos outros (da minha mãe, etc.), com a sua entonação, em sua tonalidade valorativaemocional. A princípio eu tomo consciência de mim através dos outros: deles eu recebo as palavras, as formas e a tonalidade para a formação da primeira noção de mim mesmo (BAKHTIN, 2017, p. 373-374).

Maria, Patricia, Carlos Alberto, Miguel... Logo cedo aprendemos a importância do nosso nome. Apenas uma palavra, mas carregada de significação. O meu nome, o seu nome, o nome da minha mãe, do meu pai. Cada pessoa é única e insubstituível situada em um determinado espaço-tempo. Pensar sobre o lugar singular

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (FE/USP) e professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDUC) e da graduação em Pedagogia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). É líder do LEGESEX - Laboratório de Estudos de Gênero, Educação e Sexualidades (UFRRJ/CNPq).

Rio de Janeiro, RJ, Brasil E-mail: ufrjjonas@gmail.com

<sup>2</sup> Doutorando em Educação pela UFRRJ. Professor da Prefeitura de Queimados, PMQ, RJ. E-mail: leopereirapedagogo@gmail.com

<sup>3</sup> Mestre em Educação pela UFRRJ. Professora do Colégio Pedro II – RJ. E-mail: patriciakerschr@hotmail.com

que cada pessoa ocupa é questão de cidadania, de respeito a um lugar social e político que só a ela pertence.

Para Bakhtin (2017), ao nascermos, temos dois tipos de nascimento: o biológico e o social. O segundo vai além de fatores fisiológicos, pois o nascimento social é de fundamental importância para a consciência e constituição do sujeito. Consciência pautada em contextos ideológico e social. Nesse viés, sob o prisma de Bakhtin (2017), filósofo da linguagem, a língua falada ganha destaque pois é por meio dela e na relação com o outro que a consciência vai se constituindo, do individual para o coletivo e vice-versa. Na sequência, o espaço físico, os signos e suas significações também enunciam e, assim, vão formando um novo sujeito. Pensando o sujeito criança, importa perceber para discutir como os elementos da cultura participam do cotidiano infantil, ora formando, ora (en)formando, mas sempre convidando a criação do novo sujeito.

Dessa forma, o presente estudo convida a refletir, agir e escrever sobre a importância da brincadeira na formação de meninas e meninos. Carrinhos, bonecas, bola, várias escolhas, mas um único compromisso: brincar. Ressalta-se, de acordo com bell hooks (2019, p.13), que “o problema é o sexismo” e que “Feminismo é um movimento para acabar com sexismo, exploração sexista e opressão.”

Somos inseridos na lógica machista desde antes do nosso nascimento. Primeiro no seio da família e, mais tarde, sentados sobre uma cadeira escolar, olhando as costas e cabeça do colega da frente e, devidamente silenciados, ouvindo horas a fio apenas a voz do(a) professor(a), conhecendo através de uma literatura comprometida com um passado puramente androcêntrico, ou seja, que toma o homem como centro do universo. Naquele espaço-tempo tudo era ditado, idealizado e executado por eles: leis, justiça, lutas, vitórias... (MORENO,1999). Como pano de fundo e bastante esfumado, percebia-se a existência da mulher, até porque, no mundo em que vivemos, ainda não conhecemos outra forma de origem da vida que não seja por meio dela.

Se no passado a figura da mulher foi apagada, buscamos escrever novas páginas, registros que apresentem a força e a resiliência daquela que sempre não apenas existiu, mas que também fez história. Entretanto, sob um ponto de vista androcêntrico e idealista, interessou interpretar e narrar apenas um prisma: a dos heróis do sexo masculino!

Reflexos dessas interpretações sexistas permanecem até a atualidade e com ela algumas consequências.

Importa-nos refletir de que forma as interpretações históricas narradas até então, fortaleceram ou não, meninas e meninos. Nesta perspectiva, hooks (2019, p.13) corrobora apontando que

Para acabar com o patriarcado (outra maneira de nomear o sexismo institucionalizado), precisamos deixar claro que todos nós participamos da disseminação do sexismo, até mudarmos a consciência e o coração; até desapegarmos de pensamentos e ações sexistas e substituí-los por pensamentos e ações feministas.

Considerando uma educação escolar bancária<sup>4</sup> em que cabia ao aluno (a) apenas ouvir, jamais questionar, ainda que, para algumas discentes, o fato de somente homens ilustrarem as admiráveis histórias da vida social do passado causasse estranheza, mais estranho à época era uma pessoa questionar algo ao professor, ainda mais se essa pessoa fosse do sexo feminino.

Se a mulher os tolera, é porque ela mesma participa do pensamento androcêntrico e tem inconscientemente aceitado todas as suas ideias; e mais, em inúmeras ocasiões, é sua principal defensora e, na imensa maioria das vezes, sua mais fiel transmissora. (MORENO, 1999 p. 25)

Calar é consentir? Qual o preço a pagar quando se discorda, quando se questiona, quando se apresenta possibilidades de fazer diferente? Perder o emprego? Um amigo? Um sonho? Quanto custa o silêncio?

---

<sup>4</sup> Termo utilizado por Paulo Freire (1993)

Bakhtin, nos fala da Heterociência – arte e vida e conhecimento, esferas da cultura humana que, embora sejam coisas diferentes, devem caminhar juntas e fazer parte da nossa singularidade, da nossa responsabilidade. Práticas pedagógicas são enriquecidas quando dialogam com os sujeitos da infância, quando se aproximam das experiências, das culturas infantis, caso contrário, ambas, pedagogia e infância, saem empobrecidas.

Nesse sentido, trazemos para reflexão duas crônicas acadêmicas, recorte de uma pesquisa de mestrado em Educação, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares – PPGEduc/UFRRJ. A primeira crônica como um fio de linha que passeia no tecido da história e tocada pela vivência que o campo de pesquisa proporcionou à pesquisadora lançar um olhar sobre a sua infância e escrever a crônica quando, há três décadas, Patrícia precisou dar espaço a Carlos Alberto, um protagonista fictício que precisou ser inventado para que ela pudesse desfrutar das brincadeiras ora negadas por uma cultura adultocêntrica e pouco sensível aos fazeres infantis

Num segundo momento, apresentamos o diálogo de um grupo de crianças brincando numa escola Federal de educação infantil da cidade do Rio de Janeiro, espaço onde a pesquisa de campo de mestrado foi realizada. A narrativa mostra que desde a tenra idade, por meio da interação com seus pares, as meninas já encontram dificuldade em realizar suas brincadeiras, pois de forma inconsciente os meninos buscam justificativas, certamente, alimentadas pelo seu meio social machista que brincar de carrinhos é privilégio dos meninos, negando-a assim o seu direito à brincadeira.

Vamos às crônicas!

\* \* \*

## 2. Carlos Alberto ou Patrícia? A necessária ficção para brincar e ser feliz

Todo menino é um rei, eu também já fui rei, mas quá!  
Despertei! Por cima do mar da ilusão, eu naveguei! Só em  
vão, não encontrei. O amor que eu sonhei. Nos meus  
tempos de menino. Porém menino sonha demais. Menino  
sonha com coisas que a gente cresce e não vê jamais<sup>5</sup>.

Carlos Alberto, esse era o nome. Escuta essa. Era uma vez um menino. Um menino não, o menino! Ele tinha, mais ou menos, 7 ou 8 anos. Por um tempo, esse menino foi muito, mas muito feliz mesmo, podemos dizer que esse menino era um rei, um reizinho. Ele brincava de tudo: ser rei, cachorro, irmã, Batman, Mulher-Maravilha, Isis.... Mas o que ele gostava mesmo era de ser Carlos Alberto.

Ele amava brincar com os amigos: jogar bola, correr com o cachorro, lutar capoeira. Bolinhas de gude? Búlicas, triângulo... Mata-mata à vera? Ganhava todas, ele tinha um pote cheio delas. Certo que seu jeito despojado, cabelos curtos e magricela ajudavam a caracterizar o garoto e ganhar a simpatia da garotada. Vale ressaltar que o cabelo curto não era uma opção e sim uma solução, caçula entre os cinco irmãos, o jeito que a mãe encontrava para livrar os filhos dos piolhos era quase pelar a cabeleira de todos, um menino e quatro meninas.

Final da década de 70, um bairro localizado no subúrbio do Rio de Janeiro. Rua Carlos Anes, para ser mais precisa. Um terreno baldio, um campo de futebol, o corredor de uma vila e outros cantinhos. Espaços que se transformavam quando Carlos Alberto chegava com o seu grupo para concretizar suas imaginações, resignificando-as.

Coisa boa era ser Carlos Alberto. Entre os espaços utilizados pelo grupo, havia um bem especial: à sombra da amendoeira. O

---

<sup>5</sup> Canção intitulada "Todo menino é um rei", de autoria de Nelson Rufino e Zé Luiz (1987) e interpretada por Roberto Ribeiro no *Long Play* "Massa, raça e emoção", de 1981.

menino e seu bando passavam horas brincando sob a copa da fruteira. As amêndoas adoçavam ainda mais os momentos desse reino encantado. Depois de comer as frutas, vinha a melhor parte, quebrar os caroços para comer os coquinhos em seu interior. Não era fácil quebrar o coco, era preciso procurar uma pedra bem pesada para conseguir quebrá-los e essa procura pela pedra descortinava mais uma aventura, mais um obstáculo a ser vencido.

Carlos Alberto passava horas, dias, semanas... não sei ao certo. Para o menino, o tempo não existia, só existia o viver, o ser, o ser Carlos Alberto. Um grande tempo. Cronotopia: “enquanto o espaço é social, o tempo é histórico, pois é a dimensão do movimento no campo das transformações e dos acontecimentos”. (GEGe, 2009, p. 25)

Um menino, apenas um menino. Feliz, livre, sonhador, criança presentificada, protagonista da sua história. Entre os amigos, havia um mais que especial, um de quatro patas, o cachorro Totó. Saíam pelas ruas, terrenos baldios, praças... em busca de aventuras, um novo episódio para compor suas histórias.

E lá iam eles: Carlos Alberto e o fiel Totó. Corriam, caíam e rolavam barranco abaixo, pura emoção, alegria, vida, acontecimento.

Certa vez Totó, no calor da emoção, mordeu as nádegas de Carlos Alberto, mas tudo bem! Foi na brincadeira, sem querer, eles se entendiam.

Pano amarrado no pescoço, não! Poderosas capas. E era impressionante quando o garoto colocava a sua capa. Rei ou herói? Difícil afirmar, eram muitos personagens. Mas, quando ele colocava aquela capa, aí não tinha para ninguém! Havia até outros heróis na mesma cena, na mesma história, não tinha problema, os desafios desse reino eram muitos, todos os heróis e heroínas eram crianças em plena potência. Como um romance polifônico de Dostoievsk, todos tinham voz, eram ouvidos, tinham um papel importante na trama da vida. E o que valia a pena, mesmo, era estarem juntos e brincarem.

Carlos Alberto não era só um menino, era *o menino*. Passou a ser admirado pelos seus amigos. Astuto, habilidoso, criativo, amigo...

podemos dizer que, por um tempo, Carlos Alberto era o líder daqueles meninos.

E, assim, seguia a vida do pequeno, como a vida de milhares de crianças que só querem brincar, sonhar, imaginar e serem felizes. Mas, como diz a música: “todo menino é um rei, eu também já fui rei, mas quá! Despertei!” Ou melhor, despertaram-no!

Certo dia, brincava com os colegas na calçada da rua quando, de repente, ele ouviu, de longe, uma voz bem conhecida chamando: - “Patricia”.

Carlos Alberto, achando-se muito esperto e, talvez, possuidor do poder de ser invisível, pois achava que sua mãe não o via, fingiu que nem era com ele. Continuou a brincar com os seus amigos, sem dar muita confiança ao chamado da mãe. Porém, a voz mais firme e insistente entoava:

- Patriiiiiiiiiicia!

Carlos Alberto continuava firme na brincadeira, fingindo não se importar. Mas, preocupado, via sua mãe gritando seu nome e sabia que ela também havia visto ele ali com os amigos. Com a voz mais brava e se aproximando, vinha a mãe chamando:

- Patriiiiiiiiiicia!

A criança “Carlos Alberto” não teve outra opção a não ser entregar uma de suas fantasias prediletas e, quem sabe, uma de suas melhores brincadeiras. Se é brincando e vivenciando vários papéis que a criança busca compreender o mundo que a cerca, pode-se dizer que ser Carlos Alberto era o papel que melhor o ajudava a compreender e experimentar o mundo de forma muito prazerosa. Como: rei, rainha, herói, Super-homem, Mulher-Maravilha, Isis... Menino ou menina, isso não importava, ele só queria brincar, nada mais importava.

Percebendo que sua mãe ia em sua direção e intrigado com os olhares espantados dos amigos, Carlos Alberto foi saindo de cena.

Vergonha, trauma, revolta? Não, nada disso, tudo foi se ajeitando e Carlos Alberto foi cedendo espaço para a Patricia se apresentar. Aliás, ela nunca esteve ausente. Pelo contrário, estava

em plena potência. As regras, rótulos e controles sociais ainda não tinham atingido a liberdade imaginativa da criança.

Emoções, pérolas da vida que ninguém pode roubar. Tempo que não se mede no relógio, apenas se vive. Momentos que, como fala a canção, não voltam jamais. “Nos meus tempos de menino, porém menino sonha demais, menino sonha com coisas que a gente cresce e não vê jamais”.

\* \* \*

“Os espaços de vida da criança não dependem tanto das estruturas adultas, mas, sobretudo, das suas experiências.” (LOPES e FICHTNER, 2017, p. 772). E era exatamente isso que Carlos Alberto e seu grupo faziam, experienciavam cada cantinho da sua rua como bem queriam. *Lebenswelt* quer dizer *espaço vivido*, termo que a pesquisadora alemã Marta Murchow (1892) usou em sua obra “O espaço de vida da criança na cidade grande” (1935). Lopes e Fichtner (2017), fundamentados na geografia da infância e nos estudos da pesquisadora, desenvolveram um artigo dedicado a ela, que além de ter sido a pioneira em pesquisar a relação da criança com o espaço, também revelou importantes dados, como, por exemplo, diferentes interpretações que adultos e crianças fazem dos espaços onde vivem. Ruas, pontes, escadas, lotes vagos, aterro de pedras, cercas, bordas das docas, entre outros. Espaços que, para os adultos, eram lugares de passagem ou símbolos limitadores, para crianças eram espaços de interação. Locais que se transformavam em convites para testar os limites dos corpos: subir, descer, derrapar, observar variados objetos e seus movimentos. Espaços que instigavam não apenas a imaginação, mas levavam as crianças a agirem fisicamente e, dessa forma, descobrirem e experimentarem diferentes lugares sociais como: ensinar, aprender e apresentar suas habilidades ou a falta dela. Brincar, desbravar a natureza. Era assim que a turma da rua Carlos Anes. sabia fazer muito bem. Sendo assim, Brougère (2008 p.106) assevera:

A brincadeira que pode ser, às vezes, uma escola de conformismo social, de adequação às situações propostas, pode, do mesmo modo, tornar-se um espaço de invenção, de curiosidade, de experiências diversificadas, por menos que a sociedade ofereça às crianças meios para isso.

Sendo assim, brincadeira é coisa séria e merece toda atenção dos adultos que dedicam seu tempo interagindo com meninas que se constituem especialmente no cotidiano escolar, pois é onde passam horas do seu dia.

Dessa forma, com o conceito de experiência fundamentado em Benjamin (1987, p.239), vemos a riqueza de uma sensível escavação para lançar um novo olhar para a infância e ressignificar velhas formas de lidar com elementos da cultura infantil:

Pois, “fatos” nada são além de camadas que apenas à escavação mais cuidadosa entregam aquilo que recompensa a escavação. Ou seja, as imagens que, desprendidas de todas as conexões mais primitivas, ficam como preciosidades nos sóbrios aposentos de nosso entendimento, igual a torsos na galeria do colecionador. E certamente é útil avançar em escavações segundo planos. Mas é igualmente indispensável a enxada cautelosa e tateante na terra escura. E se ilude, privando-se do melhor, quem só faz o inventário dos achados e não sabe assinalar no terreno de hoje o lugar no qual é conservado o velho. BENJAMIN (1987, p. 239)

De que vale desenterrar as aventuras de Patricia/Carlos Alberto senão para discutir o lugar da construção do sujeito pela sociedade. Cabe compreender o porquê Patricia criou a personagem Carlos Alberto para se deleitar por entre espaços e artefatos da cultura local. Seria a vontade de não ser menina? Seriam traços da sua orientação sexual se apresentando aos 7 anos de idade? Seria uma enorme vontade explorar, extrapolar, brincar com seus pares e ser feliz?

Nesse sentido a escola tem um lugar privilegiado, pois depois da família é ela que forma, informa e por meio de seus interlocutores altera. Para Bakhtin (2011, p.51), é na interação com

o outro que me constituo e existo. Nesse processo todo indivíduo se altera. Ao ser refletido no outro, ele se refrata e esta alteração é recíproca porque o outro também se transforma. No cotidiano escolar a relação de alteridade vai sendo construída no seu dar e acolher o que vem do outro.

Entendendo a escola como um lugar de resistência importa compreender a diferença entre gênero e sexualidade e oportunizar a criança a se constituir sujeito, protagonista de história e de cultura. Propomos discutir como a escola lida com a temática e como as brincadeiras das crianças são interpretadas e, muitas vezes, até proibida por conta de uma manipulação social, sem embasamento teórico-científico.

Há tempo a escola se amparou numa proposta dogmática, entendendo inteligência e ciência de forma equivocada. Percebemos que verdades têm a ver com um determinado tempo e espaço geográfico. Observando, estudando e acompanhando a evolução humana, novas verdades foram se sobrepondo às antigas. Moreno (1999) nos traz Descartes, Newton e John Wesley para refletir sobre as verdades científicas, suas fantasias e realidades e assevera:

A ciências não só comete erros, como também é necessário que as cometa, da mesma forma que para construir um edifício é necessário colocar andaimes e pilares provisórios, que serão retirados uma vez terminada a construção. O erro é consubstancial a toda construção intelectual. (p. 21)

Dessa forma, cabe a nós questionar o conceito de ciência, verdades, sujeitos e suas inteligências para colaborarmos com um mundo que valorize a diversidade e a diferença. Medicina, biologia, ciências sociais... O que diz a história? Quem decretou o que é para meninos e meninas? Qual a importância da relação da criança com o espaço físico e os elementos culturais?

Sarmento, (2011), pontua que é preciso que o sujeito criança morra em sua condição humana cedendo lugar a um sujeito aprendiz, lamentável, pois se não o escutamos, não o conhecemos. E nessa

vertente, com a criação da escola, institucionalizou-se a infância. Lá elas foram / são formatadas, para assim, um dia, se constituírem cidadãos. As relações sociais vão muito além de uma única certeza, de um dado, de uma possibilidade. Ninguém é igual a ninguém, nenhum momento se repete. O sujeito é único, histórico e geográfico, também por isso diferente, como e para que padronizá-lo?

Importa apresentar contextos escolares onde o sexismo não impere. Onde o sujeito criança não precise morrer para aprender. Oferecer um cotidiano farto de utensílios para que as crianças experienciem variados papéis sociais e se perceba o brincar como uma necessidade vital para a criança.

Destarte, a crônica a seguir apresenta formas diferenciadas de lidar com esse sujeito único, com uma história única e irrepetível e a importância fundamental do ato responsivo e responsável da professora na constituição desse sujeito histórico, político e cidadão hoje, e não apenas no futuro.

\* \* \*

### **3. “Você não pode brincar de carrinho, Mariana, você é menina”**

Mariana era uma criança com o temperamento calmo, interagia com todos e transitava bem pelos grupos e brincadeiras: massinha de modelar, desenhar, pintar, blocos lógicos, casinha, carrinhos, tudo. Mas, importante destacar, também sabia dizer não quando era preciso. Caso se envolvesse numa situação de conflito, recorria às professoras e fazia exatamente o que recomendávamos: conversar com os amigos. O diálogo sempre era uma boa saída. No pátio, era comum vê-la passeando, sem rumo. Gostava de ficar sozinha, cantava, brincava, conversava, sabia defender esses momentos muito bem. Tempo? 30 minutos de pátio era pouco para Mariana.

Certa vez, Caio e Beto brincavam com os carrinhos da *Hotweels*<sup>6</sup> no chão da sala de referência do grupo. Sobre uma pista desenhada

---

<sup>6</sup> Marca de brinquedos.

na cartolina e um lava-jato de três andares de pistas, eles executavam manobras radicais, entrando e saindo com os seus carros de dentro do brinquedo. Mariana observava a brincadeira, admirando a interação dos amigos com atenção. Até que resolveu entrar na brincadeira e perguntou:

- “Posso brincar de carrinho com vocês?”

Caio, sem titubear, respondeu:

- “Não, Mariana, não pode, você não é menina?”

Mariana, no mesmo instante, defendeu-se:

- “Ah, mas eu gosto de brincar de carrinhos, deixa eu brincar?”

Caio olhou para o amigo Beto, trocaram olhares, mas esse permaneceu calado, então Caio negou mais uma vez e acrescentou:

- “Não, Mariana, você é menina e também não tem mais carrinho para você brincar com a gente, não é Beto?” Este respondeu, balançando a cabeça, concordando com o amigo.

A professora observava todo o movimento, brincando com um outro grupo ao lado. Até então, não queria intervir no diálogo, apreciava e até apostava na colocação de cada um e seu poder de persuasão e eles sabiam que podiam contar com a mediação, caso precisassem.

Mariana, diante do obstáculo apresentado por Caio, disse:

- “Está bom, vou procurar um carrinho para mim”.

Mariana votou com um carro de modelo diferente e tamanho maior. Trafegar na pista, ainda dava, mas, para entrar no lava-jato, não passava na porta. Com essa dificuldade, Caio se colocou novamente:

- “Está vendo, Mariana, você não vai poder brincar, não tem mais carrinho. Esse aí não serve”.

Mariana, então, resolveu contar com o auxílio da professora:

- “Patricia, você me ajuda a achar o pote de carrinhos?”

Juntas, encontraram o pote onde costumavam guardá-los. Mariana voltou certa de que entraria na brincadeira, já que havia conseguido um carro do mesmo modelo usado pela dupla. Entretanto, Caio insistiu:

- “Mariana, você é menina, você não pode brincar”.

Ela perguntou:

- “Mas por que eu não posso? Agora eu tenho um carrinho e eu quero brincar também!”

Caio não respondeu, ficou calado. A professora entrou na conversa e reforçou a pergunta da menina:

- “Caio fala: por que ela não pode brincar de carrinho?”

Encolhendo os ombros e gesticulando as mãozinhas para o alto, Caio disse:

- “Por que não, ué!”

Procurando refletir com eles sobre o assunto, a docente lembrou que Clara, Júlia e muitas meninas do grupo gostavam de brincar de carrinhos. Lembrou que mulheres também dirigem carros. Ressaltou que, mesmo sendo mulher, fez a pista que eles estavam brincando, porque também gostava de brincar com eles e não via problemas nisso.

\* \* \*

Segundo Volochínov (2017 p.181), a enunciação não é monológica, nem individual, ou isolada e sim algo que nasce da interação, do diálogo:

Na realidade, nunca pronunciamos ou ouvimos palavras, mas ouvimos uma verdade ou mentira, algo bom ou mal, relevante ou irrelevante, agradável ou desagradável e assim por diante. A palavra está sempre repleta de conteúdo e de significação ideológica ou cotidiana.

“Você não pode brincar de carrinho Mariana, você é menina”!  
Aproveitar situações do cotidiano e vivenciar situações problema com as crianças na Educação Infantil é uma forma de envolvê-las na situação real do acontecimento e aproveitar toda a riqueza que o inesperado possa oferecer; dar e ouvir opiniões, desafiar seus conhecimentos acerca da temática. É estimular a criança a fazer uso

do seu lugar, que só ela, apenas ela pode fazer. Concordar, discordar, conversar, propor ideias e ouvir pontos de vista diferente do seu, ser cidadã.

Atentos às enunciações das crianças, as percebemos como sujeitos construtores de experiências únicas e irrepetíveis e suas várias formas de se comunicar com o mundo, não apenas verbal. Sujeitos presentificados, que agem, pensam e falam por si, participando por inteiro da corrente dialógica. Intensas, participam com as mãos, com os olhos, com o coração, com a fala, com o silêncio, com a alma. Com olhar observador e escuta sensível, é possível entender seus interesses e atender às suas expectativas e a relação que estabelecem com o objeto ou tema em questão.

As crianças menores se expressam de todas as formas corporais possíveis: gestos, sons, corpo, expressão facial. Com crianças maiores, que se comunicam verbalmente, convém propor atividades intencionais, ou seja, atividades que possam desencadear, provocar respostas, raciocínios inusitados, levando a criança a comunicar suas ideias das mais variadas formas de linguagem.

Volóchinov (2017) apresenta uma reflexão que nos chamou a atenção. Por estarmos falando da importância da linguagem na infância e por ser exatamente nessa fase etária em que os materiais concretos são tão significativos e simbólicos, o autor nos chama a atenção às características físicas, ou melhor, à sua diluição no mundo de sua época, em que abstrato/concreto, subjetivo/objetivo parecem estar sempre em disputa:

Entretanto, justamente no nosso caso os olhos e as mãos estão em uma situação difícil: os olhos nada veem e as mãos não têm nada para apalpar. Talvez o ouvido esteja numa situação melhor, pois tende a ouvir a palavra, ouvir a língua. (p.145)

O autor nos atenta ao empirismo fonético superficial, que acaba por camuflar a importância da linguagem na interação e na constituição do sujeito. E, por consequência, acaba por atrapalhar a

produção de conhecimento, de cultura, a alteridade que exala dos relacionamentos.

Que crianças falam, não há dúvidas, não damos vozes a elas e sim uma escuta sensível, porém, nem sempre elas têm uma escuta garantida e isso preocupa. Vivemos numa sociedade onde signos, algumas vezes, falam mais que muitas palavras. A fotografia abaixo atesta a presença do sexismo na escola. Inevitável pensar: por que continuamos a alimentar tais comportamentos e por meio de práticas pedagógicas continuar a inscrever esses costumes nas culturas infantis?

**Foto 1.** Pátio da escola. Toalhas do Grupo Emília.



Fonte: arquivo dos autores)

Fato! A indução do desejo pelas cores, muitas vezes, começa em casa e acaba sendo reforçada na escola, conforme mostra a fotografia. De acordo com Preciado (2014, p.26) gênero e sexualidade são “tecnologias sociopolíticas complexas”, pois há um dispositivo que produz marcas de feminilidade e masculinidade fortalecendo uma ‘verdade biológica’ nos corpos. Nossa sociedade se estrutura e diferencia os comportamentos atrelados ao masculino e feminino. Antes mesmo de nascer são atribuídos às crianças coisas

de meninas e coisas de meninos. Às crianças já são delegados cores, sentimentos e sabores para o ser e estar no mundo.

De acordo com Louro (1997, p. 57), “a escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas”. A escola trabalha diferentes representações que se descrevem nas estruturas socioculturais.

Miranda (2019), em seus estudos traz dados que reforçam a contínua presença do sexismo nas escolas de educação infantil: a começar por cristalizar antigas práticas como a cor rosa para simbolizar meninas e o azul para meninos; prendedores com flores para indicar onde as meninas devem colocar suas mochilas e pipas como indicação para os meninos; além de figuras de meninas com roupa rosa de bailarina, saia, cabelos presos com “Maria Chiquinha” e skate, bolas e bonés referindo-se a brinquedos de meninos. Nos murais da escola, é possível perceber a figura da menina vinculada ao silêncio e a organização da sala, aos meninos há apenas um chamando de atenção para que eles não briguem.

Outro fato importante é perceber que fugir dos padrões pré-estabelecidos pela sociedade, seja por comportamento, vestimentas ou forma física, aciona atitudes por partes dos adultos que não colaboram com a constituição singular do sujeito. O tratamento da professora com uma estudante de três anos de idade, também chama atenção. Por ter o tamanho físico avantajado em relação aos amigos do grupo e gostar de brincar com os meninos, a docente oferece um tratamento rudemente diferenciado. A professora justifica sua atitude dizendo: “Você não é toda machona, fica aí brincando com os meninos, sabe bater em todo mundo, mas agora quer baldinho rosinha? Pode deixar na mão dele que ele é pequeno. Vá pegar o balde azul mesmo que serve para você”. (MIRANDA, 2019, p.34)

O posicionamento da regente não para por aí. A mesma criança chamada de “machona”, na hora do banho, era a única menina a tomar banho após o grupo das meninas e dos meninos. Isso porque

a professora achava que ela já apresentava um jeito de homem. Segue a fala da professora: ‘Essa menina a gente já vê, desde já, que vai dar trabalho a família quando crescer, pois, a sociedade, por mais que evolua, ainda não está preparada para isso. Só Deus!’ (MIRANDA, 2019, p.35)

Machona – Segundo o dicionário online português, palavra pejorativa que quer dizer: Pessoa cujo aspecto e atitudes se assemelham aos modos masculinos. Porém, se tratando de alteridade, vivência, vai muito além, subjetividade, como medir? Sentimentos, não se medem com fita métrica ou qualquer outro instrumento de medida.

Consciente ou inconscientemente, ao falar estamos ensinando uma infinidade de coisas... “Nunca pronunciamos ou ouvimos palavras, mas ouvimos uma verdade ou uma mentira, algo bom ou mal” ... No diálogo existe a forte possibilidade de libertação ou aprisionamento. Quanta riqueza há no diálogo com as crianças sobre a liberdade de escolher suas roupas, fantasias que vão vestir, os brinquedos que querem brincar, as cores que vão utilizar em suas elaborações artísticas. Rosa, amarelo, azul, preto, marrom. Quem trabalha na educação infantil provavelmente já ouviu meninas falando: - “Eu quero rosa. Rosa é de menina, é de princesa”.

Uma fala recorrente. O controle algumas vezes, começava por elas mesmas. Já se inscrevera em seus corpos o rosa para as meninas e o azul para os meninos. Munidas desse “saber”, há um patrulhamento para que ninguém use a cor “errada”.

O conhecimento liberta e a escola é um lugar privilegiado para a conquista desse saber, um saber que liberta. Cabe a instituição e seu corpo docente estarem abertos a discutir essas questões. Sempre que o assunto sobre as escolhas das cores, de brinquedos e brincadeiras pairar, abrir possibilidade de novas reflexões. Vale refletir sobre a realidade que meninos e meninas vivem, experienciam, criam e recriam suas brincadeiras.

Segundo Vianna e Finco (2009), esse modo único de compreensão sobre o que se espera dos comportamentos de meninos

e meninas, difundidos em larga escala, foram originados pelas ciências biológicas, pelas famílias e pelas instituições de ensino. Então, somos convidados a construir uma nova história, fazer novas inscrições nos corpos infantis ou libertá-los de tais inscrições.

Uma escola de educação infantil aberta e atenta à reflexão sobre questões de gênero colabora com a constituição de um sujeito único, político, de história e de cultura. Cidadão. Ao entrar numa instituição infantil, a criança tem a oportunidade de se relacionar com diferentes sexos, classes sociais, religiões, culturas... Depois da família, é a escola que introduz a criança na vida social. Inicia-se uma nova etapa na vida desse sujeito. “Essa etapa é palco de inscrições intelectuais, sociais e psicológicas” (Idem, p. 269).

A professora não cuida apenas do corpo da criança, ela o educa. Novos símbolos vão sendo apresentados e marcados, social e psicologicamente. Dessa forma, os pequenos corpos ganham moldes, adornos, vão sofrendo modificações conforme os parâmetros de determinada cultura.

Sob essa ótica, talvez Carlos Alberto, especificamente naquele espaço e tempo, tenha dado a sorte de demorar a entrar na escola - algumas, verdadeiras fábricas de modelar crianças que oferecem um não lugar ao sujeito histórico, geográfico, em plena potência e presença.

Em Bakhtin (2017), buscamos coragem quando convida a refletir sobre o sujeito que somos, nosso lugar, único e irrepetível, responsáveis pelos nossos atos, ações e reações no mundo. Como ser, estar e interagir com o universo. EU/OUTRO, meu ponto de vista é único, só eu posso falar do lugar que ocupo. Mas como ser diferente quando há todo um sistema que tenta nos enquadrar que, como máquina, transforma pessoas em peças de fácil reprodução. Peças de um único formato e praticidade.

Pôr em cena a dimensão estética, conjugada à ética e à epistemologia, traduz a tripla dimensão da cultura – arte, vida e conhecimento, e vai marcar os atos como irrepetíveis e de total responsabilidade do sujeito. É essa unidade indissolúvel - cuja

síntese está em cada sujeito que a incorpora responsabilmente, sem delegar a outrem o que lhe compete fazer – a heterociência nos impõe outras formas de dizer, de dissertar, de narrar, de modo que possamos abarcar, de modo plural, as experiências mundanas (BAKHTIN 2017, p.395). E como iniciar o processo que vai da força do individual ao coletivo e volta do coletivo ao individual, visto não mais como um círculo vicioso e sim como um espiral.

Medicina, biologia, ciências sociais... Conhecimento é luz, é alargamento e não o contrário. As relações sociais vão muito além de uma única certeza, de um dado, de uma possibilidade. Na arte de viver, de conhecer, são inúmeras as certezas, os dados e as possibilidades. Ninguém é igual a ninguém, nenhum momento se repete. O sujeito é único, histórico e geográfico, como e para que padronizá-lo? (VIANNA e FINCO, 2009).

Certamente, você já ouviu falar: meninas gostam de brincar de bonecas, meninos de bola. Elas são mais caprichosas, cuidadosas e delicadas. Eles, mais agitados, descuidados com seus pertences e pouco afetuosos com os outros. Elas se saem melhor na linguagem, eles na matemática.... Em quantas outras caixinhas poderíamos enquadrar meninos e as meninas que partilham momentos de crescimento, desenvolvimento, potência ao nosso lado nas instituições infantis?

Importa unir esforços para varrer de nós, professores, algo que está impregnado em nossa cultura, na nossa criação e, conseqüentemente, no agir pedagógico. Dos meninos, eu espero isso e, das meninas, aquilo. Caso as minhas expectativas sejam frustradas, eu me coloco, demonstrando minha decepção. Talvez, sem perceber e de forma sutil, damos início a um processo de inibição, de encolhimento. Aqui jaz um artista, um autor, um cientista, um criador em potencial, um sujeito realizado e realizador.

Pensando em tratamentos diferenciados para meninos e meninas, começamos a inscrever, nos corpos infantis, o que inscreveram no nosso. Dessa forma, fazemos com que as crianças se submetam ao nosso controle e acabamos por influenciar a sua

cognição, seu comportamento e suas habilidades. Seria esse o papel da professora, negligenciar desejos, aptidões?

Patricia gostava de brincar, não sabia que brincadeiras tinham “donos”, que havia algumas para meninos e outras para meninas. Fato! Porém, Patricia encontrou uma forma de driblar a cultura se transformando em Carlos Alberto.

#### 4. Considerações finais

Passarinho de toda cor, gente de toda cor, amarelo,  
rosa e azul, me aceita como eu sou.<sup>7</sup>...

A partir do estudo exposto destacamos que a criança reproduz em seu cotidiano os papéis de gênero vivido pelos adultos que fazem parte do seu contexto social e cultural. Por meio de seus brinquedos e brincadeiras elas reproduzem comportamentos de masculinidades e feminilidades.

A criança não apenas se apropria dos vários signos e seus significados como também os ressignificam quando brinca e interage com seus pares, subvertendo assim uma soberana ordem.

Dessa forma, apostamos numa relação dialógica e em espaços que propiciem relações livres de rótulos e padrões limitadores no que se refere ao gênero, contribuindo para a subjetividade e alteridade que emana nesse processo de formação humana.

A brincadeira para a criança é o que de mais sério elas fazem. Brincar significa aprender. Ao longo da história, a brincadeira acompanha os vários momentos da vida social do sujeito. De acordo com os estudos desenvolvidos sobre cultura de infância, a relação da criança com seus pares oportuniza a criação de um imaginário coletivo infantil que vai auxiliá-la na compreensão e significação do mundo real, mediante diversas experiências vitais. Assim, elas vão observando, interpretando e entendendo o que observam. Apresentando o seu Eu ao mundo que a cerca.

---

<sup>7</sup> Música: De toda a cor – Renato Luciano

Aspiramos uma educação comprometida e atenta a superar comportamentos adultocêntricos e controladores em relação ao gênero. Acreditamos que, assim, colaboramos com a diminuição da desigualdade e evidenciaremos a beleza da diversidade que paira entre meninos e meninas.

## Referências

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017a.
- BAKHTIN, M. M. **O homem ao espelho**. Apontamentos dos anos 1940. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.
- BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do ato responsável**. 3ª. ed. São Carlos: Pedro e João Editores, 2017b.
- PRECIADO, Beatriz/Paul. **Manifesto Contrassexual: práticas subversivas de identidade sexual**. São Paulo: n1 Ed., 2014.
- HOOKS, BELL. **O feminismo é para todo mundo: Políticas arrebatadoras**. Tradução Ana Luiza Libânio. 4ª ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.
- BENJAMIN, W. Magia e técnica, arte e política – ensaios sobre literatura e história da cultura. *In*: BENJAMIN, W. **Obras Escolhidas**. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. Vol. 1. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BROUGERE, G. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortes, 2008.
- GEGe – Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso. **Palavras e contrapalavras: Glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009.
- LOPES, J. M.; FICHTNER, B. Contribuições dos estudos de Marta Muchow às crianças e suas espacialidades. **Rev. Educ. Publ.**, Cuiabá, v. 26, n. 65, set./dez. 2017, p. 755–774. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/5564/3675>>. Acesso em: 25 jun. 2019.

- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997
- MORENO, Montserrat. **Como se ensina a ser menina – O sexismo na escola**. São Paulo. Editora Moderna, 1999.
- MIRANDA, Amanaiara. **Sexualidade e gênero na Educação Infantil**. Salvador. UFBA, Instituto de Humanidade, Artes e Ciências; Superintendência de educação a distância, 2019.
- SARMENTO, M. J. A reinvenção do ofício de criança e aluno. **Atos de Pesquisa em Educação – PPGE/ME/FURBE**, v. 6, n. 3, set./dez. 2011, p. 581–602. Disponível em: <<https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/2819/1825>>. Acesso em: 06 jun. 2019.
- VIANNA, C.; FINCO, D. Meninas e meninos na educação infantil: uma questão de gênero e poder. **Cad. Pagu**, Campinas, n. 33, dez. 2009, p. 265-283. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n33/10.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2019.
- VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. Comentários de Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Ribeiro Prestes. São Paulo: Ática, 2009.
- VOLOCHINOV, N. V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2017.

## **É conversando que a gente se compreende! A heterociência e a escuta das enunciações das crianças sobre o aprender**

Ana Lucia Adriana Costa e Lopes<sup>1</sup>

### **Introdução**

Pensar o modo de dizer em uma pesquisa heterocientífica com as crianças traz para a reflexão pontos relevantes, tais como: a enunciação, a escuta e a compreensão respondente que possibilitam a relação dialógica entre pesquisador e pesquisado.

O círculo de Bakhtin, ao trazer o *sujeito como expressivo e falante*, não pode prescindir desses elementos na forma e conteúdo da produção e escrita da pesquisa, pensando nos gêneros discursivos que melhor possibilitem uma equipotência das enunciações nessa escritura. Por isso, trataremos aqui o gênero conversa como uma dessas possibilidades. Conversar com as crianças é a estratégia metodológica para ouvir delas mesmas quais são as inquietações sobre seu processo de aprendizagem.

O processo de escrita como pesquisadora/autora faz parte dessa metodologia que vem sendo desenvolvida pelo Grupo Atos-UFF, para manter as vozes dos sujeitos em sua integralidade na pesquisa, criando um plano estético para que não seja o pesquisador a *dizer sobre a criança da pesquisa*, mas em *diálogo com a criança da pesquisa*. Essa escuta, feita em uma relação dialógica, tem, como base epistemológica, a teoria bakhtiniana, que faz parte do referencial histórico-cultural. A enunciação, a escuta, a compreensão e a alteridade são elementos para um entendimento de que o sujeito

---

<sup>1</sup> Professora da Rede Municipal de Juiz de Fora, psicóloga, Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense, pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa Bakhtiniano – Atos – UFF.

pesquisado, a criança, pode dizer o que pensa por si mesmo em resposta ao diálogo estabelecido.

Nesse modo de pesquisar, o ato responsável da pesquisadora/autora contribui para a área de estudos da linguagem, da infância e da educação inclusiva.

### Conversas paralelas

#### O convite

Olho meu WhatsApp e tenho uma mensagem desconhecida. Logo que abro, a pessoa se apresenta: Ana Lúcia, do Grupo GEPELIP, diz que participa do grupo e que sua coordenadora, Professora Flávia Motta, havia fornecido meu contato.

Ana Lúcia: Estamos organizando um livro sobre Heterociência e Flavia sugeriu sua participação como autora trazendo um texto sobre os diálogos que descreveu em sua tese.

Fico um pouco temerosa, será que tenho com o que contribuir... Enquanto penso, a mensagem avança:

Ana Lúcia: Se concordar, te acrescento no grupo em que estamos dialogando sobre esta produção.

Olá, xará! - respondo tentando descontraír. – Se quiser, podemos conversar um pouco pra você me explicar a proposta e ver se tenho a contribuir. Desde já agradeço muito o convite...

Sempre que posso, faço parte do que me convidam, mas, como sou mineira e, por isso, cabreira, gosto de saber onde estou me metendo.

Aproveito pra conversar com minha orientadora de tese e lhe digo da proposta.

Marisol: Escreve sim! Vai ser bom, você ainda não publicou a tese...

Passados uns dias, nova mensagem:

Ana Lúcia: ...Olha, fiz um resumo do que pretendemos nesse livro e deixo aqui pra você.

Confesso que o convite fez toda a diferença, e alguns enunciados pularam à frente de meus olhos sem seguir a lógica linear da escrita:

„Organizar um livro é uma tarefa desafiadora...“

„A proposta é de escrever heterocientificamente o que nos une...“

„Nossa defesa é de que estamos produzindo o conhecimento, sem perder o rigor científico...“

„Propomos a escrita de um texto que apaixone tanto a quem o escreve, quanto a quem o lê“.

„Uma obra plural, polifônica que se constitui através do diálogo entre eu e o meu outro, sobre os saberes e fazeres diversos“.

„...tendo como fio condutor a perspectiva bakhtiniana de escrita...”

**„E, então, aceita esse desafio?”**

A essa pergunta final respondo com os enunciados do próprio convite:

Sim, aceito escrever heterocientificamente... tendo como fio condutor a perspectiva bakhtiniana de escrita. que reuni estudos, experiências e, no meu caso, conversas, conversas e mais conversas...

E então, vamos conversar?

## 1. Uma conversa antes das conversas

Para darmos início a esta conversa, precisarei que você compreenda algumas questões. Para a construção deste plano estético, defini algumas criações que dão forma a este estilo. Sim, o meu texto é um plano estético, pois eu, Ana, pesquisadora, autora deste texto, me propus a pensar como eu trago estas enunciações para o texto, que são minhas, que são do outro e que estão em resposta. Quando falamos em plano estético, seria toda esta criação, construção que fazemos com o texto, como ele é pensado e planejado.

Assim, ao invés de trabalhar com epígrafes, coloquei-me na escrita, em pequenos diálogos que intitulei de conversas paralelas e que podem ser compreendidas a partir da temática da seção, teci diálogos com autores do círculo bakhtinianos e seus estudiosos, bem como com autores e estudiosos da Educação e áreas afins para uma escuta compreensiva dos temas que emergiram.

Em minhas conversas com estes autores, seleciono suas citações de forma que dialoguem com minhas reflexões teóricas. Por isso, excluí a citação formal da Associação Brasileira de Normas Técnicas - ABNT e trago suas falas como interlocutores em discursos diretos ou indiretos, e, para manter a fluência de uma conversa, opto pelas referências em notas de rodapé. Estarei em resposta às perguntas que, imagino, você me faria, por isso vou respondendo aos enunciados, que coloco em forma de perguntas, no corpo do texto e no início das seções.

Talvez, neste texto, eu seja uma conversadora mais ativa e você o que me ouve pacientemente, mas, ainda assim, estaremos em um

diálogo. Mesmo que eu não esteja na sua presença ou você na minha, ainda assim nos alteraremos quando dermos acabamento provisório a esta escritura. Mas preciso que você saiba como me tornei uma conversadeira e como tudo isso começou. Como disse, estarei em resposta às perguntas que, imagino, você me faria, mas como não darei conta de tudo, deixarei umas dicas nas conversas paralelas, caso você se interesse por aprofundar nosso diálogo.

## **2. Como me tornei uma conversadeira?**

Bem, durante meu doutoramento<sup>2</sup>, eu me propus a ouvir as crianças que não aprendiam no tempo esperado pela escola e acabavam sendo encaminhadas para os laboratórios de aprendizagem como uma segunda possibilidade para alcançar o instituído pela escola.

Durante dois meses, fui à escola às sextas feiras, assistia às aulas e conhecia as crianças. Ficava no período de 7h30min às 10h. Depois, elas tinham atividade de Educação Física. As crianças já não se surpreendiam mais com minha presença. Eu chegava e as encontrava no refeitório onde elas lanchavam e conversavam. Os assuntos eram variados. Virava e mexia, alguém brigava, a professora apartava. As meninas costumavam ficar juntas, enquanto os meninos se movimentavam pelo refeitório. O que eu fazia? Chegava perto deles e conversava.

Posteriormente, indicaram-me oito crianças da turma que frequentavam o laboratório de aprendizagem. Assim, passei a me encontrar com elas ainda às sextas-feiras no próprio laboratório...O que fazíamos? Conversávamos!

Como cheguei a este modo de pesquisar?

---

<sup>2</sup> O doutoramento foi orientado pela Professora Marisol Barenco de Mello, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense/Niterói e finalizado em 2018.

Isso foi feito dialogando com o Círculo de Bakhtin e seus conversadores: Miotello, Geraldi, Ponzio, Mello, Motta<sup>3</sup>, entre muitos outros. Essa proposição de pesquisa, que tinha como base epistemológica a filosofia da linguagem, não se deu de forma tranquila ou linear. Isso porque seguir seus princípios trouxeram muitas inquietações.

Por quê?

Veja bem, Bakhtin, ao estudar a obra de Dostoievski, elogiava esse autor. No âmbito das ideias, as vozes dos seus personagens conflitam-se, assemelham-se, complementam-se, confrontam-se num processo de interação entre diversas consciências. Bakhtin chamava a atenção para como Dostoievski conseguia que os diálogos se travassem, com ou sem sua consonância, em relação àquela ideia que os personagens comunicavam e expressavam com liberdade. Eu, ali, na escuta, comecei a me inquietar: se, na obra de Dostoievski, os personagens são equipotentes e é a ação do autor que possibilita que os personagens assumam seus lugares no diálogo, como isso seria na pesquisa? Como, desse lugar de autor, conseguiríamos um acabamento estético em que esses sujeitos falassem, sem ventrilocá-los? Que o que venha seja a resposta desse sujeito à escuta do que é pesquisado? De repente, em meio às vozes de Bakhtin e Dostoievski, eu me ouvia: como fazer uma pesquisa em que as vozes dos sujeitos dialogassem de forma equipotente, plurivalente, superando o monologismo do pesquisador?

Que voz era essa que era minha e ao mesmo tempo me inquiria? Como extrapolava minha mente e pulava para fora, em encontros, palestras, leituras e em botequins...

Essa pergunta que me acompanhava se desdobrou em outra questão que também me inquiria: do meu lugar de pesquisadora, como não ser autoritária, como ser uma pesquisadora dialógica?

---

<sup>3</sup> As Professoras Flavia Motta-UFRRJ, Mylene Santiago-UFJF e o Professor Valdemir Miotello-UFSCAR, não se encontram em citações formais deste texto, mas fizeram diálogos relevantes em meu doutoramento que me levaram a essas construções éticas, estéticas e epistemológicas.

Geraldi: Em verdade, a relação do pesquisador não se dá diretamente com as “coisas”, mas com seus Outros. Entre estes, obviamente, há os sujeitos de sua própria pesquisa, para quem os resultados chegarão apenas na forma de tecnologias que venham a ser “inventadas” a partir das descobertas. Mas há os sujeitos que sobredeterminam a sua prática – os outros cientistas – e que lhe cobrarão a “metodologia”, a explicitação do método empregado para chegar aos resultados obtidos. No entanto, Leibniz já havia dito que Descartes, seguindo seu método, descobrira coisas interessantes, mas, se outro pesquisador seguisse as mesmas regras, somente descobriria o que Descartes já descobrira<sup>4</sup>.

Olho para Geraldi com uma cara e ele percebe que precisa dizer mais, explicitar melhor.

Geraldi: Será preciso, para fazer descobertas surpreendentes, desobedecer ao método metodicamente porque outros são os objetos sobre os quais se debruça o pesquisador. Ora, a sobredeterminação metódica seguida à risca somente permitirá que se diga o dizível, o previsível. Por isso, é necessário propugnar por uma metodologia aberta, a cujos princípios devem se associar as astúcias do pesquisador<sup>5</sup>.

As astúcias do pesquisador, Geraldi? Bakhtin intervém.

Bakhtin: O objeto das ciências humanas é o ser expressivo e falante (...). Este ser que é inesgotável e que não pode ser forçado ou tolhido não apresenta nenhuma garantia de exatidão, porque esse sujeito é livre. O objeto real é o homem social (inserido na sociedade) que fala e exprime a si mesmo por outros meios<sup>6</sup>.

Brait e Mello: Não encontro esse sujeito em tabulações e categorizações. Eu o encontro por aí, enunciando no trabalho, na escola, na rua, na vida. As crianças são sujeitos que participam na vida social e que, como sujeitos ativos, *enunciam*, sendo, portanto, sujeitos do ato.

---

<sup>4</sup> Geraldi (2014, p. 4)

<sup>5</sup> Ibidem.

<sup>6</sup> Bakhtin (2003, p. 319).

### 3. Mas o que é enunciação?

#### Conversas paralelas

Bem!

Bem?

Não conhece?

Este é um exemplo clássico de Volochinov dessa relação dos interlocutores em que a linguagem verbal e a extraverbal compõem o enunciado de um acontecimento...

Volochinov: Duas pessoas se encontram em uma casa. Estão caladas. Uma delas diz "Bem". O outro nada responde...<sup>17</sup>, interrompo Volochinov! mas não vamos dar „spoiler“, Volochinov, tem que ler nas palavras!  
[Para ler mais]<sup>8</sup>

Nesta conversa, só avançaremos, se compreendermos o que é enunciação e a partir de qual teoria nós próprias estamos enunciando. Enunciado, enunciação, enunciado concreto só tem sentido em articulação com outros termos, como palavra, gêneros discursivos, signo etc., pois estão presentes em diferentes teorias linguísticas, com diferentes bases epistemológicas. Assim, os termos têm uma diversidade de definições com sentidos que são concebidos de acordo com a teoria que os estudam ou às quais se filiam<sup>9</sup>.

Pautamo-nos nos estudos da filosofia da linguagem, teoria em que Bakhtin traz a questão da ideologia.

Bakhtin: Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo fora de si mesmo, tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia. Como a ideologia está em relação dialética com as estruturas sociais, mudanças na ideologia encadeiam modificações na língua<sup>10</sup>.

---

<sup>7</sup> Volochinov (2013, p. 78).

<sup>8</sup> Neste texto o autor explicita com este exemplo, *Bem*, os elementos verbais e extraverbais da enunciação. VOLOCHINOV. **Palavra na vida e palavra na poesia: Introdução ao problema da poética sociológica** (1926). A construção da enunciação e outros ensaios. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013.

<sup>9</sup> Brait; Melo (2014, p. 62).

<sup>10</sup> Bakhtin (1995, p. 31).

Volochinov: A comunicação verbal, inseparável das outras formas de comunicação, implica conflitos, relações de dominação e de resistência, adaptação ou resistência a hierarquia, utilização da língua pela classe dominante para reforçar seu poder, etc.<sup>11</sup>.

Isso leva esse autor a afirmar a palavra como uma *arena de conflitos*, reforçando a enunciação como seu objeto de estudo.

Romero *et al*: O enunciado é o produto da criação ideológica, sendo também ideológico em sua essência e caracterizado como tecido de muitas vozes<sup>12</sup>.

Entendemos que, ao enunciar, o sujeito o faz de seu lugar único na estrutura social, nas interações que esse indivíduo estabelece. Toda enunciação se realiza com base nas visões de mundo e nas interações e vivências que esse sujeito estabelece.

Bakhtin: O emprego da língua efetua-se em formas de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana<sup>13</sup>.

Sendo assim, entendemos por enunciação a comunicação verbal que se estabelece na interação entre falante e ouvinte que responde compreensivamente.

Minha orientadora, explicita:

Marisol: Enunciação pressupõe, pelo menos, dois, mas esse sequer precisa estar ouvindo (carta, pintura, todos os gêneros escritos). Enunciar é responder como um elo na cadeia discursiva do grande tempo, na vida. Isso não significa a noção estruturalista de falante-ouvinte, embora façam parte dessa relação de modo figurado. Quem enuncia “fala” por diferentes gêneros, sendo a fala oral uma dessas formas. O ouvinte pode estar morto, mas há ainda o protagonista e o ouvinte presumido, aquele que regula valoradamente o discurso (horizonte discursivo)<sup>14</sup>.

---

<sup>11</sup> Volochinov (1995, p.14).

<sup>12</sup> Romero *et al* (2014, p. 158).

<sup>13</sup> Bakhtin (2003, p 261).

<sup>14</sup> Notas de orientação.

A frase é apenas um objeto teórico. O que é observável é o enunciado e a enunciação, o fato que constitui a produção de um enunciado. A enunciação é o acontecimento constituído pelo aparecimento do enunciado. Geraldi concorda, quando destaca a opção pelo uso da palavra enunciação na tradução do livro “Enunciação e outros ensaios”, de Volochinov, argumentando, junto com Ponzio.

Ponzio: O falante não se manifesta no diálogo como se fosse já dado fora dele, como se tivesse um caráter já definido antes, nem o diálogo é prelúdio para a realização fora dele. O falante se realiza no diálogo e apenas nele<sup>15</sup>.

Volochinov: A enunciação compreendida como réplica do diálogo social é a unidade de base da língua, trata-se do discurso interior ou exterior. Ela é de natureza social, já que cada locutor tem um horizonte social. Há sempre um interlocutor ao menos potencial. O locutor pensa e se exprime para um auditório social bem definido<sup>16</sup>.

Volochinov: Habitualmente respondemos a qualquer enunciação do nosso interlocutor, se não com palavras, pelo menos com um gesto: um movimento da cabeça, um sorriso, uma pequena sacudidela da cabeça etc.<sup>17</sup>

Precisamos ter o cuidado de não entender a interação entre os interlocutores apenas como linguagem verbal, mas como um processo mais complexo em que os gestos, o movimento, o silêncio e todo um conjunto de linguagem extraverbal podem ser compreendidos como uma enunciação. Além disso, quando as crianças enunciam, elas o fazem num gênero discursivo.

---

<sup>15</sup> Volochinov (2011, p. 14-15).

<sup>16</sup> Volochinov (1995, p. 16).

<sup>17</sup> Volochinov (2013, p. 163).

#### 4. Mas em qual gênero discursivo?

##### Conversas paralelas Viajando

Sandra Lima: Eu adoro este capítulo, acho que ele é de uma clareza,  
em relação ao gênero, muito grande.  
...se constitui numa resposta singular, única e irrepetível.  
É uma resposta de um sujeito socialmente situado...  
É o processo de interação que se estabelece que vai determinar o gênero. Então ele  
é uma ação responsiva.  
Sussurro para minha amiga ao lado:  
Medvedev olhava para a totalidade do enunciado, propondo sua compreensão a  
partir de sua totalidade...  
Sandra: Eu gosto de usar a palavra amálgama para trazer o sentido de  
indissociabilidade dos elementos.  
Eu penso na palavra imbricado... sussurro novamente.  
Enquanto isso, Sandra enumera os elementos:  
Penso na pesquisa. Qual gênero?  
Repito para mim, enquanto anoto: ...o processo de interação que se estabelece é  
que vai determinar o gênero.  
Minha amiga está anotando, não me dá muita atenção.  
Enquanto viajo, estou perdendo as explicações...  
Sandra: Nós sempre interagimos uns com os outros através de um gênero  
discursivo!  
**[Para ler mais]<sup>18</sup>**

Estamos em São Carlos e aguardamos ansiosas pela fala de Sandra Moraes Lima<sup>19</sup>, a professora convidada. A leitura em pauta em nosso grupo é *O Método Formal dos Estudos Literários* (2012), de

---

<sup>18</sup> A partir do filme *Ônibus 174*, a autora dialoga sobre gêneros discursivos e seus elementos. LIMA, Sandra M. M. *Ônibus 174 – uma reflexão sobre o conteúdo, material e forma na construção do sentido*. **Macabéa**- Revista Eletrônica do Netlli, Crato, v. 2, nº. 2, p.21-28, jul-dez.2013.

O texto *Os elementos da construção artística* traz uma compreensão dos Gêneros discursivos, se encontra em MEDVEIDEV, Pavel. *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*. Tradutoras Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Volkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012.

<sup>19</sup>Sandra Mara Moraes Lima (GEBAKH/UFES) - XXI COLÓQUIO BAKHTINIANO: APRENDENDO COM O MÉTODO FORMAL - GEGe - UFSCar. - 08/04/2016.

Medviedev. Nosso dever de casa, o livro, era complexo: *Os elementos da construção artística*. Sandra começa sua fala.

Sandra Lima: O conceito de gênero comporta uma arquitetônica que se constitui numa resposta singular, única e irrepetível. É uma resposta de um sujeito socialmente situado. O gênero, este conceito, essa complexidade orgânica, que se constitui em uma resposta única, irrepetível de um determinado sujeito situado (socialmente) organicamente... O que define o gênero é sua natureza interacional. É o processo de interação que se estabelece que vai determinar o gênero. Então ele é uma ação responsiva-

Sandra Eu gosto de usar a palavra amálgama para trazer o sentido de indissociabilidade dos elementos.

Sandra: A unidade estética, forma composicional, intencionalidade, entonação apreciativa, estilo, material, autoria, destinatário, plateia, conteúdo temático, autoria etc.

Enquanto Sandra enumera os elementos, penso na pesquisa, penso na escrita, no gênero da pesquisa. Qual gênero? O processo de interação que se estabelece é que vai determinar o gênero-

*Nós sempre interagimos uns com os outros através de um gênero discursivo!*

Consigo entender o que Sandra diz a partir do texto “Gêneros discursivos”.

Bakhtin: O emprego da língua se efetua em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes deste ou daquele campo de atividade humana. Evidentemente, cada enunciado é particular e individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis dos enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso.

Sempre que enunciamos, nós o fazemos em um gênero...<sup>20</sup>.

Você já parou para pensar nisso? Nós paramos! Saímos provocadas daquele encontro!

Eu já tinha a compreensão de que a concepção de gêneros se funda na ideia de que a linguagem se materializa por meio dos

---

<sup>20</sup> Bakhtin (2003, p. 261-262).

enunciados concretos; o enunciado é o todo que articula interior e exterior; o gênero apresenta essa dupla orientação na realidade, a primeira, voltada para a exterioridade, relacionada à vida, considera as circunstâncias temporais, espaciais, ideológicas que orientam o discurso e o constituem, e a segunda, voltada para a interioridade, também voltada para a vida, como os elementos linguísticos enunciativos formais que possibilitam sua existência: forma e conteúdo temático. É nessa articulação da exterioridade com a interioridade que viabilizamos uma noção de sujeito histórico e socialmente situado.

Medvedev: Cada gênero é capaz de dominar somente determinados aspectos da realidade, ele possui certos princípios de seleção, determinadas formas de visão e de compreensão dessa realidade, certos graus de extensão de sua apreensão e na profundidade de penetração nela<sup>21</sup>.

Assim, compreendemos que, sempre que enunciamos, nós o fazemos em um gênero, que o gênero está orientado para a vida e que cada gênero domina determinados aspectos da realidade...E qual seria o gênero presente nas enunciações de nossa pesquisa?

Mas aí houve aquele acontecimento do banco...

Que banco?

Do castigo... Já falei dos meninos?

Esse evento inicial no banco orientou todo o processo de escrita, tendo sido decisivo para a escolha do gênero discursivo *conversa* como forma de metodologia e de escritura.

---

<sup>21</sup> Ibidem, p.197.

## 5. Conversar para compreender?

### Conversas paralelas

#### O banco

Chego à escola e a diretora está atendendo uma mãe. Olho pela porta e faço sinal que vou esperar, ela assente com a cabeça. No banco, ao lado da porta, há um menino.

Menino: Vou ter que esperar aqui 3h30min, é muito tempo...  
Mas o que houve?

Menino: Briguei sem querer (vem chegando outro menino).  
Brigou sem querer?

Menino: É, ele pisou no meu pé e ai eu pisei no pé dele...(aponta para o menino que vem chegando).

Outro menino: Eu não pisei no pé dele, ele achou que eu pisei no pé dele, mas foi sem querer. Tá doendo aqui, olha (o outro menino aponta para o pé).

Menino: O meu também inchou.

Ah, foi com ele que você brigou? (pergunto com cara de espanto vendo o bate papo amistoso dos dois).

Menino: É, mas agora tá tudo bem, foi sem querer. Mas vamos ter que ficar aqui três horas e meia levar...Advertência? (completo).

Menino: É, advertência. Você é professora?  
Não, estou esperando a diretora.

Menino: Mas você é professora?  
Sou professora, mas não daqui.

Menino: De que escola você é?

Sou da SE. Sou professora de professores.

Menino: Ah, você é professora de educação, a tia G. também faz estas coisas de educação.

Ele grita para a professora: Tia Gilda, ela é professora de educação igual você.

Tia Gilda olha lá de cima do corredor, sem compreender.

Outro menino: Ela é professora de educação igual você (repete, falando alto).

Ela segue pelo corredor com os outros alunos.

Menino: Ah, Você ensina coisas pra melhorar o que elas ensinam pra gente.  
Mais ou menos isso.

Menino: É legal, é? Pra elas ficarem melhor. Você teve dificuldade de aprender ler e escrever?

Hum...Fico pensando! Mas ele não me dá tempo de responder.

Menino: É difícil, né?

Eu entrei na escola com 3 anos, lá pelos 5, 6, já estava lendo.

Menino: Tem um menino na nossa sala que não sabe nem o alfabeto! Nem o alfabeto! É ele não sabe!  
Só levanto a sobrelhaça.

Menino: Não sabe! É muito fácil, o alfabeto é muito fácil, até os meninos do primeiro ano sabem...O outro concorda balançando a cabeça, é muito fácil ó...Os dois começam a declamar: a b c d e ...você viu?  
É fácil para você que sabe, para ele não deve ser fácil!  
Menino: É...

Passa uma professora conhecida, Geralda: Ana, que você está fazendo aí? Estou de castigo (respondo, brincando com ela). Os dois concordam com a cabeça.

Ela faz cara de quem não entende, corrijo: Estou esperando a diretoria.

Quem é sua professora?

Menino: A Gilda.

A Gilma?

Menino: Não, a Gilda - ele ri - tem a Gilda, a Gilma a e tem giz...Tudo com gi.

Concordo. Você acha difícil ler e escrever?

Menino: Ah, tem umas palavras que a gente não sabe, tem que juntar, por exemplo, b-o dá bo la - para um pouco e pensa - dá bola. Aí tem que juntar, tem hora que é difícil juntar ...

A diretora está na porta, despedindo da mãe, vai me chamar... não quero levantar do banco, a conversa está boa. Não quero ir embora sem saber quem são. Como você se chama?

Menino: Gabriel

E você?

Outro menino: Wilson.

Tchau, Gabriel, tchau, Wilson.

A diretora olha séria para os dois, enquanto entro para a sala.

Bem, penso, minha pesquisa já começou.

**[Para ler mais]<sup>22</sup>**

Agora, convido você a sentar no banco, ficar um pouco de castigo e escutar a conversa entre mim e as crianças. Ela não ganha sentido por si só. O enunciado tem autor e um outro a quem se destina, que escuta e responde numa compreensão ativa. Não posso enunciar pela criança, mas posso enunciar com a criança.

A conversa, seja ela qual for, está na vida! Mas, como olhar para essa conversa como metodologia? O acontecimento do banco não me

---

<sup>22</sup> No texto, conto como foi esse encontro no banco e as compreensões que tive para dar encaminhamento na pesquisa. COSTA e LOPES, Ana Lúcia A. C. VI CÍRCULO – Rodas de Conversa Bakhtiniana, Literatura, Cidade e Cultura Popular. O BANCO DA ESCOLA: cronotopia e exotopia no encontro com o outro, realizado na UFP, Recife/PE, 2016, **Anais**.

abandonava, ele tinha me alterado, tinha sido um divisor de águas para pensar o caminho da pesquisa.

Tinha sido *na conversa* que a hierarquia de pesquisador - pesquisado tinha desaparecido ou, melhor dizendo, nem aparecido. Como conseguir um movimento de horizontalidade, entendendo o encontro do pesquisador e do pesquisado sem hierarquias de poder?

Ao estudar os gêneros discursivos, algumas compreensões dessas questões se alargaram. A compreensão de que sempre enunciamos em um gênero e que há gêneros mais autoritários e gêneros mais alteritários. Nesse sentido, o gênero *conversa* se apresentou como um gênero cotidiano que se mostra como uma possibilidade para o diálogo da pesquisa. A *conversa* nos interessa principalmente porque ela é propícia ao acontecimento do enunciado: à enunciação. Usando a *conversa* no banco como exemplo, as relações entre pesquisador e pesquisado se dão em condições de equidade, não há perguntas preexistentes, mas um fluxo no diálogo. Os sujeitos não são vistos em uma relação falante - ouvinte, mas, sim, numa perspectiva de *compreensão ativa* com posição responsiva.

Assim, não me era mais tão difícil abandonar algumas palavras para passar a usar *compreender* com os estudos bakhtinianos, entendendo que algumas palavras são mais dialógicas do que outras. Assim, não se tratava de investigar, de observar, de interpretar, pois essas palavras, isoladamente, carregam um sentido monológico de pesquisa, trazem um discurso autoritário de saber: *eu investigo o outro, eu observo o outro, eu interpreto o outro, eu explico o outro*, quando esse discurso deveria ser alteritário: *eu converso com o outro, eu pesquisei com o outro, eu compreendo com o outro*.

Miotello: Vamos ao fundamental: a forma evidentemente que está grudada. Conteúdo e forma estão grudados com aquilo que Bakhtin vai tratar como sentido. A forma tem a ver com o sentido que aquele evento, aquele acontecimento passa como possibilidade a existir...<sup>23</sup>.

---

<sup>23</sup> Participação de Valdemir Miotello –Defesa de dissertação de Denise Tardan, realizada em 02/08/2016.

Em minha pesquisa, a forma e o conteúdo, diálogo e compreensão, alteridade estavam presentes em meu projeto de dizer. Buscando com lupa o melhor meio de compreender as enunciações das crianças, conversei com autores, conversei com as crianças, conversei com o grupo de pesquisa, com minhas amigas de trabalho, com poetas e comigo mesma. Agora, estou conversando com você sobre meu projeto de dizer... Foram quatro anos pensando, conversando, escrevendo sobre meu projeto de dizer. Agora, afirmo o que pretendi com a pesquisa: escutar as enunciações das crianças para compreender os sentidos que elas trazem não só sobre o lugar do atendimento, mas sobre o aprender, sobre suas vivências na escola e na vida. Usei uma metodologia que possibilitava ouvir as vozes dos sujeitos pesquisados de forma plurivalente e equipolente. Para isso, um projeto de dizer em que forma e conteúdo estivessem juntos, o gênero conversa se apresentou com potencialidade para escutar as enunciações das crianças e como minha forma de enunciar na pesquisa.

Essa tentativa se configurou a partir de reflexões teóricas das obras do Círculo de Bakhtin e de autores como Geraldi, Miotello, Ponzio, Mello, Motta, Santiago, entre outros, que buscam a compreensão dos conceitos de enunciação, gêneros discursivos, diálogo, compreensão e alteridade em suas obras. Busquei, ainda, romper com o monologismo do pesquisador, ao investigar as vivências das crianças, a partir de suas próprias vozes e das dimensões que apontavam em suas enunciações. Assumi o lugar de pesquisador que vive o acontecimento, mas que faz sobre ele um excedente de visão.

O diálogo teve função relevante nesta pesquisa, pois ele se dá entre sujeitos e entre discursos. Assim, no cotejo das enunciações presentes nas conversas com as crianças, com a teoria bakhtiniana e com outros textos relevantes, fomos compreendendo os sentidos produzidos na pesquisa e a dimensão do lugar do aprender das crianças.

Para Bakhtin, compreensão e explicação são duas palavras que levam para lugares diferentes dentro da teoria:

Bakhtin: (...) 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 (...). Em certa medida a compreensão é sempre dialógica<sup>24</sup>.

Machado: Todo discurso só pode ser pensado, por conseguinte, como resposta. O falante, seja ele quem for, é um contestador<sup>25</sup>.

Ao invés de tecer explicações sobre o não aprender e os encaminhamentos, busquei a compreensão no sentido dado por Bakhtin, abrindo mão do movimento monológico da explicação, em que eu, pesquisadora, digo, mas, buscando na *conversa*, a compreensão que se apresenta de forma mais dialógica.

Assim, na pesquisa, tentando compreender as enunciações das crianças sobre os seus encaminhamentos e o não aprender, percebi que o diálogo se apresenta de duas formas: o diálogo entre pesquisador e pesquisado (interlocutores), em que estamos em um jogo de escuta e resposta e, também, o diálogo entre discursos, sendo que um não está separado do outro.

Ponzio: Para Bakhtin, há uma distinção entre os gêneros primários ou simples, ou seja, os gêneros do diálogo cotidiano e os gêneros secundários ou complexos, como o romance, o gênero teatral etc.<sup>26</sup>.

Ao lançar mão da conversa, vali-me desse gênero cotidiano para o diálogo entre interlocutores. Todavia, ao trazê-lo para dentro da tese, não só como diálogo entre interlocutores, mas dialogando com autores, teorias, ideologias, estabeleci um diálogo entre diálogos, um diálogo entre discursos. Conversei com as crianças, com as teorias e estou agora aqui, conversando com você, pois é conversando que a gente se compreende!

---

<sup>24</sup> Bakhtin (2003, p. 316).

<sup>25</sup> Machado (2014, p. 157).

<sup>26</sup> Ponzio (2013, p. 80).

### **Conversas paralelas**

Como vai o texto?

Lili: Oi, Aninha, estou na escola.

Estou escrevendo, tentando achar este tom e o teu como está?

Acho que vai ficar meio narrativo mesmo...

Passei um pouco do combinado, mas estava com um bom conversador!

Lili: É difícil dizer em algumas páginas o que se constitui em 4 anos...

Como no romance de estrada, existe todo um percurso, encontros,  
desencontros...

Fica aqui o gostinho!

**[Para ler mais]**<sup>27</sup>

## **Referências**

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Palavra própria e palavra outra na síntese da enunciação**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHINOV). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.

BRAIT, Beth; MELO, Rosineide. Enunciado/ enunciado concreto/enunciação. In: BRAIT, Beth (org.) **Bakhtin conceitos-chaves**. São Paulo: Editora Contexto, 2014. p. 61-78.

GERALDI, João Wanderley. **Da língua para a linguagem**: outros rumos de pesquisa. Texto de aula magna proferida em 17.03.2014 no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco.

GERALDI, João Wanderley. Pável Nikoláievitch Medviédev: nota biográfica. In: MEDEVEIDEV, Pável. **O método formal nos estudos**

---

<sup>27</sup> Costa e Lopes, Ana L. A. **Um novato lá na sala, tem que pegar ele também, tia. Escreve tudo agarrado!** A escuta das enunciações sobre o aprender nas conversas com crianças. Tese. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense Tese de doutorado. Niterói. 2018.

**literários:** introdução crítica a uma poética sociológica. Tradutoras Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Volkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012.

LIMA, Sandra M. M. Ônibus 174 – uma reflexão sobre o conteúdo, material e forma na construção do sentido. **Macabéa-** Revista Eletrônica do Netlli, Crato, v. 2, nº. 2, p. 21-28, jul-dez.2013.

MACHADO, Irene. Gêneros discursivos. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin conceitos-chaves**. São Paulo: Editora Contexto, 2014. p.151-166.

MEDVEIDEV, Pavel. **O método formal nos estudos literários:** introdução crítica a uma poética sociológica. Tradutoras Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Volkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012.

MEDEVEIDEV, Pavel. **No Círculo com Mikhail Bakhtin**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

PONZIO, Augusto. **No Círculo com Mikhail Bakhtin**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

ROMERO et al. Saussure, Círculo de Bakhtin e aquisição da linguagem. In: DEL REI, Alessandra(org.). **A linguagem da criança:** um olhar bakhtiniano – São Paulo: Contexto, 2014.

VOLOCHINOV, N. Valentin. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013.

VOLOCHINOV, N. Valentin. **Palavra na vida e palavra na poesia:** Introdução ao problema da poética sociológica (1926). A construção da enunciação e outros ensaios. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013.



## O estilo de escrita que se constitui em dialogia com o outro

Ana Lucia Gomes de Souza<sup>1</sup>

Quanto a mim, em tudo eu ouço vozes e relações  
dialogicas entre elas. (BAKHTIN, 2011)

### 1. Introdução

Escrever é a ação de representar ideias com letras, com signos, ou símbolos. Historicamente a escrita, que data de 4000 a.C., ao longo dos séculos foi considerada uma habilidade que poucos possuíam. Os que eram “agraciados” com o dom da escrita recebiam o reconhecimento, pois o ato de saber escrever representava o poder. Por isso mesmo, as classes menos favorecidas economicamente estiveram por muito tempo à margem do direito de aprender a ler e escrever. Podemos considerar que a escrita era uma habilidade de certa forma hegemônica.

Séculos após, felizmente, a escrita vem se tornando uma atividade mais acessível. As camadas mais populares vão se apropriando do direito de escrever e cada vez mais ocupam o lugar de excelência no campo da escrita acadêmica e literária.

O texto que trago trata da importância e do lugar que a escrita ocupa na minha vida. Fala sobre a relação que mantenho com a escrita e como tenho me apropriado do direito de escrever.

Inicialmente narrarei a experiência de escrever livremente alguns textos informais, descomprometidos e despreziosos. Em seguida, compartilho a vivência da escrita de textos científicos, quando reconheço que é preciso seguir alguns critérios concebidos

---

<sup>1</sup> Professora Adjunta do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – Cap/UERJ. RJ. E-mail: analucia.eja@gmail.com

pela academia. Conto as estratégias que utilizo para dinamizar esse processo. Falarei também sobre como Bakhtin me inspira a uma escrita dialógica, reconhecendo meu leitor como elemento integrante dos meus escritos. Conto ainda sobre o encontro com a Heterociência, uma das perspectivas bakhtiniana que reconhece outras formas de produção acadêmica. A partir desse entendimento foi possível produzir uma tese de doutorado buscando um estilo próprio de escrita que não descaracteriza o gênero, mas que o torna mais leve e compreensível ao meu leitor. A inspiração na literatura foi algo possível de se concretizar sem perder a cientificidade que o gênero requer, mas ao mesmo tempo mantendo a dialogicidade que considere necessária.

## **2. Escrever para ser livre**

A escrita sempre foi o meu refúgio para todos os momentos – bons ou não tão bons. Desde criança tento rascunhar fatos, acontecimentos, sensações, sentimentos, canções, versos ... e sempre de maneira bem particular, quase que oculta. Tais escritos estiveram presentes como companheiros e cúmplices das situações vividas.

Na universidade tive contato com os textos acadêmicos e experimentei escrever cientificamente. Durante o Mestrado Acadêmico enveredei mais profundamente nos caminhos da pesquisa. Gostei. Os estudos do mestrado proporcionaram um encontro com um texto mais sóbrio e sistemático. Trabalhei com questionários e contabilizei as respostas, gerando gráficos e tabelas.

No finalzinho do curso de mestrado, com a dissertação quase concluída, cursei uma disciplina, como uma demanda encaminhada da banca de qualificação. E para minha felicidade tive um dos encontros mais belos da minha vida. Bem ali, na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, com a disciplina Bakhtin e Bhabha – diálogos pós-coloniais, ministrada pelos Professores Flávia Miller Naethe Motta e Carlos Aberto de Carvalho.

A disciplina me levou a ver outras perspectivas de pesquisa que ainda não conhecia. Li os meus primeiros textos de Mikhail Bakhtin e fiquei interessada em aprofundar as leituras em outra oportunidade, pois o foco para aquele momento era mesmo a conclusão do texto de dissertação. Bem, na verdade, no texto final de dissertação houve poucos acréscimos desse feliz encontro com Bakhtin. Mas, o ganho veio posteriormente, com o convite para participação no Grupo de Pesquisa que os dois professores coordenavam, o GEPELID - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Linguagens, Infâncias e Diferenças.

Iniciei imediatamente minha participação no GEPELID, em 2013 e permaneço até hoje. No grupo de pesquisa aprofundamos as leituras de Mikhail Bakhtin e seu círculo. E, desde então tenho compreendido a atividade de escrita através de outras concepções inspiradas no autor.

O ingresso no doutorado ocorreu em 2017, dessa vez sob a orientação da Professora Flávia Motta. Ela me apresentou a possibilidade de uma escrita mais leve, abandonando o questionário e preferindo o diálogo com aqueles que consideramos nossos sujeitos e não objetos de pesquisa. Flávia também me orientou quanto as escolhas no campo de pesquisa, os diálogos, as leituras, todo esse movimento de pesquisadora, mantendo-se sempre próxima a me encorajar. Juntas pensamos no gênero tese alargando as possibilidades de escrita.

Aos poucos fui me apaixonando pela pesquisa que escolhi realizar e mais ainda, pelos caminhos teóricos que construímos juntas; pelo espaço que se tornou bem mais do que um campo de pesquisa; pelo estilo de escrita que se desenhava aos poucos.

Aprendi no GEPELID que pesquisa é envolvimento, é desejo, entrega e paixão. Bakhtin (2011, p. 404) nos diz: “A coisa, ao permanecer coisa, pode influenciar apenas as próprias coisas; para influir sobre os indivíduos ela deve revelar seu *potencial de sentidos*, isto é, deve incorporar-se ao eventual contexto de palavras e sentidos”.

Aprendi também que para essa tarefa me apresento, sem álibis, como um ato que exerço responsabilmente, pensando que:

Cada um dos meus pensamentos, com o seu conteúdo, é um ato singular responsável meu; é um dos atos de que se compõe a minha vida singular inteira como agir ininterrupto, porque a vida inteira na sua totalidade pode ser considerada como uma espécie de ato complexo: eu ajo com toda a minha vida, e cada ato singular e cada experiência que vivo são um momento do meu viver-agir. (BAKHTIN, 2017, p. 44)

Durante o exame de qualificação conferimos a opção acertada que fizemos e prosseguimos em busca de um texto mais humanizado e mais próximo do leitor, ainda que seja uma tese de doutorado.

Mas, então, veio a pandemia ...

Durante a pandemia COVID-19 - período que nos obrigou ao isolamento social, a escrita se tornou uma companheira necessária. A dor que assolou inúmeras famílias também me afetou profundamente. Foi inevitável não se compadecer e sofrer junto. Todavia, existia uma tese de doutorado em andamento e uma luta para que essa produção se tornasse de agradável leitura, apesar das circunstâncias de dor e sofrimento que pairavam no ar.

A escrita acadêmica tende a ser um grande desafio quando a pensamos sob a égide do rigor científico. No entanto, desejo compartilhar que encontrei caminhos possíveis na perspectiva da heterociência, que me lançaram a uma trilha, digamos ... mais leve e ao mesmo tempo produtiva. Esse formato que compartilharei aqui é o que me aproxima mais do auditório presumível aos meus textos – professores, educadores, meus pares de profissão.

## **2.1 A heterociência como possibilidade de escrita acadêmica**

A pesquisa na perspectiva da heterociência aspira eliminar a possibilidade de se ter uma única visão dos acontecimentos. Tem

também o objetivo de reconhecer novos formatos de produção científica, possíveis de alargar o texto científico, sem, contudo, descaracterizá-lo. Defende novas possibilidades estéticas de produção, utilizando a Arte como elemento importante e integrador da produção acadêmica (MOTTA; CARVALHO, 2017).

Quando propõem a heterociência, Bakhtin e seu círculo não renunciam ao rigor científico tão necessário à escrita acadêmica. Não é isso. Eles criticam a rigidez da escrita pela escrita, que se basta em si mesma e que renuncia à comunicação viva. Também não há intenção na proposta heterocientífica de abdicar dos caminhos metodológicos de escrita. A questão proposta é ter novo olhar para o fazer científico. Paula et al (2021) falam sobre os princípios filosóficos que acompanham esse novo olhar para a produção científica. Consideram como foco para a heterociência, a constituição social da linguagem em uso pelos sujeitos de um determinado tempo e espaço – o que Bakhtin classifica como cronotopo.

Destacam ainda elementos da subjetividade, assim como da objetividade presentes na perspectiva heterocientífica. E, por isso mesmo a concebem, a partir de Volóchinov, com suas características próprias da linguagem: a heterogeneidade e o plurilinguismo. (PAULA; DI FANTI; PONZIO, PASCHOAL, 2021, p. 1;2)

Ainda com os mesmos autores observo o sentido de mirar na ciência que contemple o sujeito da pesquisa em seu ativismo dialógico, assim como a pluralidade de saberes possíveis no movimento da pesquisa. Pois, é preciso pensar numa metodologia de investigação e numa linha de escrita possível de encaminhar/orientar o pesquisador diante de toda complexidade que abarca a linguagem.

O caminho do diálogo é uma escolha acertada, a meu ver. Por possibilitar o cotejamento com outros enunciados. Colocar-se em dialogicidade, portanto, é permitir expor-se ao desconhecido e a interpretação dos sentidos. A dialogicidade nos mantém em

contato com outras vozes ... outros textos, conforme nos diz Bakhtin: “O texto só tem vida contatando com outro texto (contexto). só no ponto desse contato de textos eclode luz que ilumina retrospectiva e prospectivamente, iniciando dado texto no diálogo” (BAKHTIN, 2011, p. 401). E ainda nos ajuda a perceber que:

A investigação se torna interrogação e conversa, isto é, diálogo. Nós não perguntamos à natureza e ela nos responde. Colocamos as perguntas para nós mesmos e de certo modo organizamos a observação ou a experiência para obtermos a resposta. Quando estudamos o homem, procuramos e encontramos signos em toda parte e nos empenhamos em interpretar seu significado (BAKHTIN, 2011, p. 319)

Assim, escrever heterocientificamente, ganha outro sentido, diante da possibilidade de tornar o percurso de escrita prazeroso e até suave, sem que com o afaste da proposta científica.

Como estratégia de escrita, antes mesmo do texto nascer, tentei recuperar a essência da minha escrita.

### **3. Em busca de um estilo de escrita**

Ao pensar num estilo de escrita, a inspiração surge em Mikhail Bakhtin.

Bakhtin (2011) fala da relação do autor com a palavra, enfatizando que é um ato secundário. Para o autor, é preciso estabelecer primeiro uma relação com o conteúdo, “ou seja, com o dado imediato da vida e do mundo da vida, da sua tensão ético-cognitiva”. A palavra, para Bakhtin, deve se tornar expressão do mundo dos outros e “expressão da relação do autor com esse mundo.” (2011, p.180)

Tais revelações do autor descrevem o que sinto enquanto escrevia minha tese. Um desejo latente de conseguir uma conexão com meu leitor. De que as minhas palavras escritas conseguissem estabelecer uma ligação próxima com a vida, com o mundo. Eu não as queria aprisionadas num gênero acadêmico, com uma linguagem

inacessível, impenetrável. Produzi uma tese que trabalha com situações reais, que dialoga com a educação no Brasil, que tem uma linguagem compreensível, para que possa ser lida e entendida.

Segui a escrita acompanhada por Bakhtin na escolha de um estilo de escrita. Ele nos ensina que:

O estilo pode ser definido como um conjunto de procedimentos de informação e acabamento do homem e do seu mundo, e determina a relação também com o material, a palavra, cuja natureza, evidentemente, deve-se conhecer para compreender tal relação. (BAKHTIN, 2011, p.180)

O estilo, segundo o autor, tem a ver com a relação do autor com a palavra, com a língua. Ele é o reflexo dessa relação com a vida e o mundo. (IDEM)

Bakhtin ainda nos ensina também que o autor tem um encontro com a linguagem literária, com o mundo da literatura e assim nasce a sua inspiração e o seu “ímpeto criativo para criar novas formas-combinações nesse mundo literário sem sair do seu âmbito” (p. 181).

Entretanto, o autor continua a dizer que o contexto criador semântico-axiológico do autor que sua obra materialmente assume não é puramente literário. Pois, a literatura integra e incorpora à materialidade e a determina. Tal posição axiológica do autor é assumida no ato de existir, nos seus valores do mundo e da vida. Portanto, nos lembra o autor, que é preciso “combater as formas literárias velhas e não velhas, usá-las e combiná-las, superar a sua resistência ou encorajar apoio nelas” Bakhtin (2011, p.182).

A literatura era a ponte que buscava para aproximação dos leitores com o gênero tese.

### **3.1 Por uma escrita sem clausuras: a relação do gênero tese e a literatura**

Inauguro esse tópico retomando a inspiração bakhtiniana que lhes falei a pouco.

Lembro aos leitores que eu vivia o momento da escrita da tese de doutorado. Seguia acompanhada pelos meus colegas de grupo de pesquisa – o GEPELID – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Linguagens, Infâncias e Diferenças, coordenado pela professora Flávia Motta. Em nossos encontros estudávamos sobre o gênero do discurso, a partir dos pressupostos bakhtiniano. E estávamos discutindo a perspectiva de escrita heterocientífica.

Uma tese acadêmica, como conhecemos na universidade, é a abordagem de um único tem que traz o resultado de uma pesquisa de uma área específica, desenvolvida por 4 anos. A tese tem uma metodologia própria e pode ser uma pesquisa teórica, ou um de campo, pode trazer uma análise documental, experimental, histórica ou filosófica.

Eu estava em busca de cumprir as exigências para a elaboração da escrita da tese acadêmica, valorizando o meu percurso de pesquisa e de estudos teóricos; o meu compromisso com a universidade pública e o ensino institucional que recebi. Pretendia que a minha tese acadêmica fosse um estudo capaz de alcançar outros pesquisadores do campo da educação, contribuindo como referência bibliográfica para seus estudos. Mas ao mesmo tempo almejava que pudesse ser uma escrita menos rebuscada; ou melhor, que fosse de fácil entendimento para um público que eu compreendo como meu auditório presumível: estudantes de pedagogia, professores dos anos iniciais e da educação infantil.

Daí vinha o desejo de manter a dialogicidade, a comunicação, o contato possível com esse outro que me leria. Bakhtin explica que:

Qualquer objeto do saber (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido como coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode se tornar mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser *dialógico* (BAKHTIN, 2017, p. 66, grifo do autor).

É nessa perspectiva bakhtiniana de compreensão do outro como sujeito e não como coisa que fundamento minha escolha de estilo de escrita.

A dialogia é uma marca autoral e me permite manter em contato com o meu leitor.

Tal atitude e escolha de escrita está em conformidade com o que acredito ser “a escrita sem clausuras” defendida por Guedes e Ribeiro (2019). E era bem assim que visualizava minha tese acadêmica. Uma escrita que não está enclausurada num único gênero, ou o que se acredita dele, mas que se permite transitar por outros ares, ou outras fontes, no meu caso, a personalidade da literatura.

Tudo isso porque acredito mesmo que confio que um artigo científico ou uma tese, como no meu caso, pode também ser um ato dialógico e sustentar um caráter menos rígido.

A defesa de Guedes e Ribeiro (2019) pelo não enclausuramento do gênero caminha na perspectiva de um rigor flexível. Algo que nos permita cumprir as demandas do gênero – no caso da tese, mantendo a metodologia específica de escrita – mas que também se acomode na perspectiva que eu buscava de torná-la acessível e dialógica.

Com efeito, os autores contribuíram muito para o encontro com o estilo de escrita que eu procurava. Um estilo que me permitia “*escorregar dos métodos cristalizados*” e ainda assim permanecer em sintonia com o gênero tese. Eles ainda diziam que era preciso escapar das concepções que afirmam o conhecimento em detrimento do sentir. Esse aceno para o sentimento relacionando-o ao conhecimento vinha ao encontro do que eu pensava como heterociência. Pois entendo que uma pesquisa carrega muito de nós. Afinal, são 4 anos de muitos estudos, leituras, investigação de campo, teorias, sensações, emoções que em muitos casos não aparecem no produto da tese. Ficamos com ciência e desprezamos as sensações. No entanto. Guedes e Ribeiro me diziam que o “Conhecer não pode ser pensado, para nós, fora da relação entre pensar e sentir. Somos seres completos, de razão, sim; mas de relação, de emoção, de sentimentos” (GUEDES E RIBEIRO, 2019, p.33).

Os mesmos autores dialogam com a ideia de *rigor flexível* de Ginzburg (1989) e pensam na pesquisa educativa afrontando o pensamento em sua radicalidade. Eles defendem a importância da flexibilidade e da singularidade nos estudos voltados para a educação. E afirmam que isso não os livra de preocupações como: o compromisso, a responsabilidade, a coerência, a presença, a responsividade, a escuta e a conversa. São ações que compõem o ato da investigação educacional mesmo a partir dos princípios do rigor flexível. P.28

Tais presenças teóricas me incentivaram e me lançaram no caminho que, muito mais agora, considero acertado. Ao dizerem que consideram “a pesquisa que possa ser escrita e vivenciada em primeira pessoa, que possa dizer algo do eu que investiga, ser revestida e investida da palavra própria, do percurso singular”. (GUEDES E RIBEIRO, 2019, p.28).

Retornando a escrita da tese, agora é fácil perceber alguns princípios que me guiaram no processo de escrita. São escolhas metodológicas muito pessoais e por isso mesmo, muito significativas: a dialogicidade, a heterocientificidade e a literatura.

Busquei em Machado de Assis<sup>2</sup> a inspiração para a escrever dialogicamente e heterocientificamente. Em suas obras encontrei o reconhecimento do outro presentificado em seus escritos. Sem a pretensão de comparar-me ao meu admirado, ou de assemelhar meu texto as suas obras, esclareço que veio de Machado de Assis a possibilidade de escrita em diálogo com meu leitor. Pois, Machado de Assis faz isso de uma forma única, sábia, poética e irrepetível.

Machado de Assis mantém um constante diálogo com o leitor. Enquanto o leio, me sinto no seu texto, com ele. Pois ele cumpre muito bem a missão de nos guiar e orientar por a sua obra. E vai deixando pistas de compreensão entre um capítulo e outro. Inclusive

---

<sup>2</sup> Joaquim Maria Machado de Assis foi um dos maiores escritores brasileiros que viveu entre 1839-1908. Destacou-se por seus contos, romances, crônicas, poesias, peças de teatro e críticas literárias. Inaugurou o Realismo no Brasil com o livro “Memórias póstumas de Brás Cubas”.

nos orienta a reler o que não ficou claro. Ou a retomarmos um capítulo já passado para compreender o próximo. Indica também que será preciso ler tal capítulo, caso o tenhamos pulado. Ou ainda recomenda-nos recuperar uma informação perdida, pois fora dita num capítulo já distante.

São cuidados preciosos com o leitor que torna sua obra ainda mais interessante. Indubitavelmente, Machado de Assis é um escritor atento à leitura alheia, por excelência. Mantendo diálogo desde o prólogo dos seus livros. E acredito eu, aqui na minha humilde e atrevida opinião de admiradora que ele nos imaginava percorrendo toda a leitura seguindo suas recomendações. Isso explicaria todo o primor ao nos guiar. Suas obras são encantadoras e imortificadas.

Tamanha admiração e encantamento com as leituras machadianas me inspiraram a desejar a também manter-me em contato com o meu leitor. E foi nesse sentido que experimentei um estilo próprio para me aproximar do meu outro e tornar meu texto compreensível e dialógico. Sem perder de vista que seria um texto acadêmico - uma tese. É uma escolha estética que faz todo sentido para mim.

#### **4. A tese como um encontro de palavras**

A heterociência possibilitou a escrita de uma tese<sup>3</sup> reconhecida pela academia, pois abarca todas as características que o Gênero tese comporta: o compromisso com a ciência, a pesquisa, a metodologia científica.

Mas, ao mesmo tempo eu a percebo mais serena e aprazível. E já lhes conto o que causou tal peculiaridade.

---

<sup>3</sup> Souza, Ana Lucia Gomes de: **Ideias-Força que acolhem, escutam, promovem e contam a história do Centro de Atividades Comunitárias de São João de Meriti/RJ – CAC/SJM**. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Seropédica. RJ. 2020.

Mantive a escrita da tese na primeira pessoa. Do início ao fim do texto há o meu posicionamento, a minha personalidade, minha voz.

Outra característica de para essa escrita foi manter uma comunicação constante com meu leitor imaginário. Alguém que eu não podia supor quem fosse. Pois uma vez escrita e aprovada a tese é publicizada pela academia. E esse processo foi simples. Durante a escrita de todas as partes da tese fui me dirigindo a alguém que imaginei estar comigo, por ali, me acompanhando, seguindo meus dedos enquanto eu digitava. Na solidão da escrita, busquei essa companhia imaginária e deu muito certo. Havia um leitor atento, aguardando as palavras, a quem eu não poderia decepcionar.

E, assim eu produzi, em meio à pandemia, com todas as dores que nos gerou a todos e que cheguei a acreditar, em alguns momentos, que poderia mesmo me paralisar. Mas, eu estava ali. Viva. Com um estudo em curso. Agradecida por sobreviver e, não sei ao certo, mas, talvez por isso não sucumbi. Escrevi. A pesquisa estava realizada e era preciso sistematizá-la e partilhá-la com meu leitor. No início de 2019 não tínhamos a dimensão do que ocorria e de quanto tempo ficaríamos em isolamento social. No meu caso, felizmente, já havia concluído boa parte da pesquisa de campo. Todos estávamos afastados das atividades presenciais da escola. Nossa casa se tornou nosso ambiente de trabalho. Tratei de otimizar o tempo e utilizá-lo para escrever tudo o que vi e ouvi durante a pesquisa de campo e concluir a parte teórica.

Heterociência ... Dialogicidade ... Machado de Assis.

Segui acompanhada por esse horizonte de escrita.

Diante das minhas escolhas, já não me senti tão só e ao meu leitor imaginário me mostrei sem reservas. Eu o tive e ainda o tenho como meu interlocutor e a ele encaminhei minha fala e meus estudos. E, acreditem, por muitas vezes o escutei responder. Experimentei, ao longo da tese, dirigir minhas palavras ao meu outro invisível, mas presentificado: “Venha comigo, meu leitor, avançaremos para o próximo capítulo”. “Amigo leitor, em breve, no capítulo a seguir, abordaremos melhor essa questão”. Eu o tive como

companheiro de escrita, meu interlocutor, com quem me mantive em dialogicidade e a ele encaminhei minha fala e meus estudos.

Talvez esse outro a quem me dirijo fosse mesmo o meu outro eu, o outro de mim mesmo. E antes que acredites que enlouqueci, recorro a Ponzio para nos explicar sobre esse outro que existe de nós mesmos e que por vezes não nos percebemos:

[...] leia em voz alta, escutando a sua voz enquanto lê, e assim pode ser que você escute o seu outro eu, o outro de você mesmo. O outro não é somente o outro em relação a você, mas é também outro você, o outro de cada um. E você pode o pode encontrar no momento em que sai do papel, sai do gênero, sai da identidade, sai do padrão, sai das emboscadas mortais das oposições, dos conflitos. Ali se encontra sua outra palavra. (PONZIO, 2010, p. 10)

Então, a partir dessa perspectiva, passo a compreender que em minha tese acontece um encontro de palavras, entre mim e o meu outro eu, que me provoca uma palavra outra. Essa palavra outra está relacionada ao próprio eu identitário, diz Ponzio, e também como palavra de outra pessoa. Ele nos explica que é preciso uma palavra outra para encontrarmos o outro de nós mesmos, assim como o outro de nós mesmos como “outra palavra não representável, não assimilável, não julgável”. E afirma que é preciso a palavra que cala e a palavra que escuta. Portanto, de acordo com o autor, é preciso ir em busca dessa palavra outra, ainda que não seja uma procura fácil há de se procurar com urgência – adverte o autor. A procura pela palavra outra deve acontecer dentro de si mesmo, como uma pergunta direcionada para o seu íntimo que seja capaz de ouvir a si mesmo a outra palavra. (IDEM, p.11)

É o encontro de palavras.

Ponzio (2018) nos diz que o encontro das palavras está presumido em qualquer comunicação. A palavra quando dirigida ao outro, seja falada ou escrita, o interpela em sua alteridade. Ele diz ainda que o encontro de palavras não está dentro da relação de pergunta e resposta, ou dentro da interrogação, mas esse encontro

acontece “Fora do querer dizer do que se diz e do querer ouvir aquilo que deva ser a resposta, e fora do querer entender o que necessita de resposta.” (p.10).

Enquanto lia Ponzio, entendia claramente o que se passava na comunicação que se estabelecia entre mim e o meu outro. Nosso encontro acontecia fora do querer entender, apenas acontecia.

Destarte, podemos interpretar a tese, ou ao menos a minha tese, como um encontro de palavras que está entre o meu dizer e a escuta de um interlocutor – o outro eu - que se mantém em diálogo comigo. Nesse “arranjo inventivo”, é que consigo me dirigir ao outro, mesmo que racionalmente ele não esteja ali ou nem exista. Mas, que o alcanço presentificado, me acompanhando, me motivando e inspirando.

Esse “outro-para-mim” que constantemente se encontra comigo na vida, na arte, no fazer, em interação. Porque entendo, em Bakhtin (2017) que nosso enunciado se constitui a partir do outro. O outro que me ouve, que me lê e me compreende. Portanto, uma relação dialógica ecoa durante a leitura de um texto, ainda que não a percebamos.

Miotello (2013) diz que para compreendermos um texto é preciso ir além de onde o outro produziu e “habitar naquela palavra com mais possibilidades de sentidos do que havia”. Imaginar o meu leitor habitando nas palavras que escrevi especialmente para ele é uma sensação única. O autor ainda diz que a compreensão do leitor pode e deve ser melhor que a compreensão do próprio autor. Porque a consciência que recebe o texto precisa se alargar para encontrar outra consciência (s.p.). As sábias afirmações de Miotello me trouxeram o conforto de quem acredita no que faz.

Essa foi e, cada vez mais percebo que ainda é a maneira que tenho encontrado para prosseguir escrevendo dialogicamente e entregar ao meu leitor minhas verdades e não a verdade.

## 5. Considerações provisórias sobre a escrita que me constitui

No exercício de escrever, aguardo as palavras chegarem. O silêncio as precede. É uma espera lenta e solitária. Tenho um projeto de dizer em curso. E a minha missão a que me disponibilizo é aguardar pacientemente o momento de desvelar o que me atravessa.

O que me atravessa é sempre a experiência de escrever com o outro e para o outro. Esse outro que não conheço – o meu leitor e que em breve saberá de mim e o outro eu que me acompanha na tarefa da escrita. Ele nem se dá conta, mas segue comigo em meus escritos. Ele me ouve e responde minhas indagações. Eu o escuto e preparo tudo pensando nele. Prossigo dessa forma enquanto escrevo e preparo uma nota de rodapé aqui, um parágrafo explicativo acolá. Para ele, esse meu desconhecido, vou deixando pegadas da trilha escolhida para a escrita. Eu o oriento, ele aceita e me segue. Faço-lhe perguntas publicamente a cada início ou fim de capítulo. Introduzo ou finalizo um assunto pensando em maneiras de ser clara e objetiva aos seus olhos. Quero ser compreensível. Desejo que entenda minhas afirmações, justificativas, opiniões e os conceitos que tento esclarecer. E o texto segue.

Diante de uma tese pronta e o título de doutora em educação continuo a me indagar? Por que escrevo?

A estratégia encontrada, no meu caso, foi de responder, constantemente, a uma pergunta inicial enquanto produzo. Fui respondendo mentalmente para o meu outro eu enquanto o texto se desenrolava. A motivação que me acompanhou durante a produção da tese e permanece comigo é de pensar em quem me lê e porque o faz. Coadunando essas duas grandes questões, assim estabeleço: Escrevo porque há um desassossego, como diz Skliar (2014). Esse desassossego que me instiga a encontrar a paz. Ainda que passageira. Até que venha um novo movimento de desassossego.

O amor pelas e nas palavras que carrego desde a infância permaneceu em mim, mesmo durante a escrita do gênero tese. Busco por elas e elas me acham e me seguem. Sou atraída por palavras que

povoam meus pensamentos em busca de repouso em algum constructo e vagarosamente desassossegam. Esse é o movimento que realizo para escrever. Desassossegar.

É preciso procurar um sentido para escrita e sentir-se feliz com ele. Skliar (2014) nos diz: “Talvez o único sentido, a única razão da escrita seja escrever. Sem ter razões para fazê-lo, nem de antemão, nem a posteriori. Nem razões maiúsculas nem razões minúsculas [...]”. Não para isso, nem para aquilo. O sentido da escrita está em nós. No que pretendemos que o outro conheça de nós. Porque, escrita é entrega, assim penso. Escrever e entregar-se ao outro despretensiosamente ou intencionalmente, não importa. Até porque nem sempre saberemos quem é esse outro. Nem sempre conheceremos nosso auditório presumível. E ainda assim a ele entregamos nossa produção, nossas palavras criteriosamente escolhidas e pensadas.

É certo que fiz minha escolha pela trilha do sentido da escrita. Um percurso construído através do propósito para escrever. Cada enunciado que responsivamente faço sobre uma descoberta, um conceito, um estudo ou um resultado de pesquisa realizado tem significado para mim. Agora, como doutora em educação, almejo ainda mais contribuir com a ciência. Assumo a postura de empregar sentido aos estudos que realizo e imaginando serem alcançados pelo meu leitor. Me mantendo sempre em diálogo com ele.

Me expressando em primeira pessoa. Com texto personalizado e impregnado de significados, de afetividade, por que não? Encontrando esse sentido, a produção vem.

Bakhtin (2011) sinaliza que o nosso ponto de vista, presente nas relações dialógicas, precisa ser examinado nas grandes questões (científicas, filosóficas, políticas.) assim como na fala cotidiana. Como fenômenos que são, podem ser analisados à luz das relações dialógicas que os constituem. Ele (o nosso ponto de vista) nos orienta a olhar para o nosso outro, interagir com ele e, assim escrever responsivamente.

Que alegria partilhar meu texto com você, meu leitor. Sigamos!

## Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. 3ª. Ed. São Paulo: Pedro e João, 2017.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- GERALDI, W. Heterocientificidade nos estudos linguísticos. In: GEGe. **Palavras e contrapalavras: enfrentando questões da metodologia bakhtiniana**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012, p. 19-39.
- GUEDES, Adrienne Ogêda, RIBEIRO, Tiago. (orgs). **Pesquisa, alteridade, experiência: metodologias minúsculas**. Rio de Janeiro: Ayvu, 2019.
- MOTTA, F. N. M.; CARVALHO, C. R. de. **Em busca de uma heterociência: ética, estética e epistemologia numa perspectiva bakhtiniana das ciências humanas**. (Projeto de Pesquisa). Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2017.
- QUEIRÓS, Bartolomeu C. de. **Para ler em silêncio**. 1ª Ed. São Paulo. Ed. Moderna, 2007.
- PONZIO, Augusto. **Encontros de palavras: o outro no discurso**. 2ª Ed. São Carlos. Pedro & João Editores, 2018.
- PONZIO, Augusto. Procurando uma **palavra outra**. São Carlos. Pedro & João Editores, 2010.
- PAULA, Luciane de; DI FANTI, Glória; PONZIO, Luciano; PASCHOAL, Cristiano. A heterocientificidade dialético-dialógica do Círculo bakhtiniano. IN: **Revista Digital do Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS. Letrônica**, Porto Alegre, v. 13, n. esp. (supl.), p. 1-11. 2021.



## A heterociência bakhtiniana em diálogo na pesquisa sobre formação de professoras

Liliane Neves<sup>1</sup>

### 1. Introdução

Mikhail Bakhtin coloca diante das ciências humanas possibilidades para uma heterociência e nos provoca a alargar a compreensão e potência do encontro com o outro, em relação alteritária e sem alibi enquanto realizamos e escrevemos a pesquisa. Esse outro com o qual dialogamos não é percebido como coisa porque não pode tornar-se mudo, assim todo o conhecimento que se tem dele é dialógico (BAKHTIN, 2011, p. 400). A partir da filosofia da linguagem de Mikhail Bakhtin e o Círculo<sup>2</sup>, proponho um olhar para a pesquisa sobre a formação de professoras e professores dos anos iniciais do ensino fundamental e a escritura realizada sobre ela.

Nas múltiplas possibilidades de abordagem dessa dimensão da vida humana, que é a formação, meu foco durante a recente pesquisa de doutorado realizada junto com o Grupo de Estudos Bakhtinianos ATOS-UFF<sup>3</sup>, foi dialogar com as professoras e os professores para compreender como a forma, o conteúdo e o material das propostas de formação têm força ideológica e afirmam uma imagem de humano alteritário e dialógico ou monológico e identitário.

Ao tomar a alteridade como princípio ético somos convocados a uma pesquisa alteritária e uma escritura também alteritária que

---

<sup>1</sup> Professora do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – Cap/UERJ. RJ. E-mail: lilianenevesmoura@gmail.com

<sup>2</sup> O chamado Círculo de Bakhtin é o grupo de estudiosos que se reuniam na Rússia, no qual conhecemos, aqui no Brasil, os textos de Volochínov e Medvedév, além do próprio Bakhtin.

<sup>3</sup> Grupo de Estudos Bakhtinianos ATOS-UFF, que faço parte desde 2014.

mantenha o sujeito vivo, expressivo e falante (BAKHTIN, 2011, p. 395). Neste texto, pretendo trazer as questões ligadas à escolha dos gêneros, o tratamento dos enunciados, a relação em compreensão respondente e a imagem de humano em perspectiva que encontrei nesses diálogos e como lutei para tentar garantir as vozes vivas em escritura.

## 2. A heterociência bakhtiniana e a imagem de humano

A questão que me acompanhou na pesquisa e mobilizou minhas primeiras ações foi: que imagem de ser humano as práticas hegemônicas e oficiais de formação de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental produzem?

Na perspectiva bakhtiniana, a imagem de humano é a busca e centro de toda ética, e nela estão os índices de valor que refletem e refratam as relações sociais. Compreendendo que as práticas formativas de professoras estão encharcadas de ideologias sobre o conhecimento e o humano, encontrei no texto intitulado *Metodologia das ciências humanas*, reunido na coletânea *Estética da Criação Verbal*, apontamentos que vamos ver desenvolvidos ao longo da obra de Bakhtin e o *Círculo*, que defendem a imagem de ser humano em formação, aberta, inacabada e em diálogo com o outro em contraposição à *coisa*, fechada, acabada e definível. O ser humano da filosofia bakhtiniana não é uno e identitário, mas um ser bilateral que *só se realiza na interação entre duas consciências (a do eu e a do outro)* (BAKHTIN, 2011, p. 395).

### 2.1 A heterociência bakhtiniana e a pesquisa

No grande diálogo sobre conhecimento e pesquisa, a perspectiva heterocientífica bakhtiniana insere-se como uma possibilidade para que a imagem de humano produzida não seja a de *um que conhece (todo o resto é objeto de conhecimento)*, *um único sujeito livre (todo o resto são coisas mortas)*, *um único ser vivo e não fechado (todo*

*o resto é morto e fechado), um único sujeito que fala (todo o resto cala sem resposta) (BAKHTIN, 2019, p.65).*

Na necessidade de se afirmar como ciência, as ciências humanas estabeleceram-se buscando aportes nas ciências da natureza querendo a exatidão a partir da repetição dos fenômenos observados. Uma *exatidão que pressupõe a coincidência da coisa consigo mesma* (BAKHTIN, 2011, p. 395). Na aplicação desses princípios vimos um movimento de ir ao encontro do outro buscando essa coincidência e usando instrumentos de pesquisa para este fim. Mas, se estamos diante de um ser vivo, expressivo e falante, o encontro com ele é um ato complexo e bilateral de conhecimento-penetração em que os dois se abrem (BAKHTIN, 2011, p. 394).

Neste encontro de duas consciências, dois humanos com toda a sua vida se cruzam e se alteram na relação. Mesmo que a perspectiva do pesquisador seja com a intencionalidade da pesquisa *o ser que se autorrevela não pode ser forçado ou tolhido* (BAKHTIN, 2011, p. 395). Os critérios da exatidão são internos, são princípios da relação, e nela não há garantias de que encontraremos as respostas ao que procuramos, pois *ela começa onde termina a cientificidade exata e começa a heterocientificidade* (BAKHTIN, 2011, p. 400).

## **2.2 Enunciar e pesquisar em compreensão respondente**

Para realizar uma pesquisa sobre formação de professoras e professores vi a necessidade de entrar em diálogo com eles, pois acredito que é em resposta àqueles que participarão da formação que ela deva acontecer. Assim, organizei, com o Grupo Atos- UFF, o curso de extensão *Formação em Diálogo- Pedagogias críticas a partir das práticas*, uma parceria entre a Universidade do Estado do Rio de Janeiro- UERJ e a Universidade Federal Fluminense- UFF.

A inscrição pedia aos participantes uma carta de intenção em que dissessem porque queriam participar do curso. A filosofia bakhtiniana vinha apontando a importância de uma relação dialógica desde o início, antes mesmo do curso acontecer, já que se

pretendia um diálogo sobre a formação acontecendo na própria formação e sem separação entre prática e teoria, entre pensar e aplicar. Os sentidos emotivos-volitivos se encontrariam e se alterariam na relação, sem controle sobre o que o outro responderia.

Diante dos enunciados das cartas, buscamos os verbos que se referiam à formação e em um programa online que proporciona o tamanho das palavras pela quantidade de vezes que ela é mencionada formamos a primeira *nuvem de palavras*. Ela foi projetada no primeiro dia do curso e fizemos um grande diálogo sobre esses sentidos que estão afigurados na tese.

**Figura 1.** Nuvem de palavras construída a partir das cartas de intenções de professoras e professores para o curso de extensão Formação em diálogo- Pedagogias críticas a partir das práticas.



Compreender que uma palavra vem encharcada de sentidos e nós a encharcamos mais quando as enunciamos é uma provocação importante na discussão da formação, as palavras a que ela remete trazem em si uma disputa de sentidos que não são neutros, estão em resposta e suscitarão respostas posteriores.

O sentido na enunciação corresponde à valoração, e mesmo que ela seja composta de apenas uma palavra é compreendida pelo outro no contexto valorativo que está. As palavras que compõem a nuvem formam um enunciado sobre formação continuada de professores para aquele grupo específico reunido no curso. Nela podemos ver as lutas por sentidos contraditórios para a imagem de humano vivo e inacabado que afirmamos querer.

A linguagem, por vezes, é considerada apenas sob um de seus aspectos, ora somente como neutra, ora como minha, ora como do outro. Bakhtin aponta que o seu emprego na enunciação é único e irrepetível, mas também contextual (BAKHTIN, 2011, p. 294).

Nessa cadeia discursiva a pesquisa iniciou-se antes, com a valoração da relação que se queria estabelecer com o outro e como chegaríamos diante dele para escutá-lo. Compreendendo a escuta como compreensão respondente em que o ouvinte não é passivo, mas ocupa simultaneamente uma *ativa posição responsiva* desde o início, *às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva... toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante* (BAKHTIN, 2011, p. 273). Sendo um elo na cadeia discursiva sobre aquele tema, a pesquisa entra nessa cadeia respondendo. Como todo falante, toda pesquisa responde aos enunciados que a antecederam. Os sentidos emotivos-volitivos afirmados pelo pesquisador diante do outro que enuncia em resposta a ele podem alargar as possibilidades de construção de uma imagem de humano mais alteritária e amorosa em pesquisa.

### **3. Enunciar sobre o vivido- a escolha dos gêneros**

Um outro enfrentamento ao monologismo que silencia na pesquisa dá-se na escrita. Por ela ser *post factum*, na maioria das vezes, torna-se uma busca pela coincidência com a vida através da descrição exata dos fatos em narrativas detalhadas do vivido a partir da perspectiva de apenas um enunciador, o pesquisador. O gênero

dissertativo-argumentativo, oficialmente aceito para esse registro, requer a capacidade de dissertar, argumentar e defender um ponto de vista para validar a pesquisa. Desta forma acabamos falando daqueles com quem encontramos na vida como se fossem definíveis, prontos, acabados e não se pudesse esperar mais nada (BAKHTIN, 2019, p. 61).

Com Bakhtin vimos compreendendo que a língua efetua-se por enunciados humanos orais e escritos e que a escolha dos gêneros que enunciamos não é apenas uma formalidade, mas uma construção composicional que está ligada ao todo da relação. Os gêneros possuem suas limitações de tom, intencionalidade e dialogicidade e não podemos ignorar as forças que eles trazem ao longo da sua história. Medviédev afirma que *cada um dos gêneros efetivamente essenciais é um complexo sistema de meios e métodos de domínio consciente e de acabamento da realidade* (MEDVIÉDEV, 2012, p. 198). Alargar o gênero dissertativo-argumentativo com outros gêneros que afirmem a equipotência e plenivalência de vozes de todos os que enunciam na pesquisa é uma das possibilidades na heterociência.

A escrita é uma criação e a linguagem compreendida junto com Bakhtin e o Círculo, é aquela *que se faz com o corpo e não só com a palavra falada ou escrita. Para Bakhtin, é uma cadeia discursiva de enunciados*, para Augusto Ponzio, *uma rede de significados*. Estamos nessa rede ou nessa cadeia com o nosso corpo que altera essa rede ao enunciar. Produzimos linguagem enunciando, em resposta, através de um gênero que é renovado no momento da enunciação e sua escolha, na escrita em ciências humanas, vai além de um registro, é enunciado responsivo na cadeia infinita da comunicação discursiva que pode reforçar a imagem de humano em relação.

Cada gênero tem suas especificidades não só de criação, como também de *meios de visão e compreensão da realidade*; alguns possibilitam uma imagem de ser humano mais alteritária e o destronamento de relações hierárquicas, enquanto em outros esse deslocamento fica mais difícil. A escolha de um gênero afigura a escolha das forças que vêm junto dele e Bakhtin afirma que há diferenças nos gêneros no que diz respeito à visão de mundo, pois

alguns possibilitam maior abertura para o deslocamento de sentidos e valores sociais. *Os gêneros têm um significado particularmente importante. Ao longo de séculos de vida, os gêneros (da literatura e do discurso) acumulam formas de visão e assimilação de determinados aspectos do mundo* (BAKHTIN, 2011 p. 364).

A pesquisa foi me apontando que para a escritura mexer nas forças que hierarquizam os conhecimentos, tanto na formação de professores, quanto na escrita acadêmica, era importante compreender a força dos gêneros.

A forma de autoria depende do gênero do enunciado. Por sua vez, o gênero é determinado pelo objeto, pelo fim e pela situação do enunciado. As formas de autoria e o lugar (posição) ocupado na hierarquia pelo falante (líder, czar, juiz, guerreiro, sacerdote, mestre, homem privado, pai, filho, marido, esposa, irmão, etc.). A posição hierárquica correlativa do destinatário do enunciado (súdito, réu, aluno, filho, etc.). Quem fala e a quem se fala. Tudo isso determina o gênero, o tom e o estilo do enunciado (BAKHTIN, 2011, p. 389).

### **3.1 A palavra reportada**

Então, como reportar a palavra desses outros que enunciam nas pesquisas em ciências humanas? A palavra reportada foi uma questão para Bakhtin. Em sua tese, que deu origem ao livro *Problemas da Poética de Dostoiévski*, encontramos um estudo sobre como o autor escuta e cria esteticamente buscando assegurar as vozes em diálogo, e como Dostoiévski cria um novo gênero para isso, o romance polifônico.

A fidelidade da palavra é um aspecto importante quando reportamos a palavra do outro, por causa dela as ciências clássicas exigem a citação direta com referências que permitam a checagem da verdade de quem disse e quando disse. Mas, na heterociência bakhtiniana, onde a escrita é sempre um novo enunciado, não é a fidelidade da citação integral e direta do discurso do outro que garante a responsabilidade da relação. A transposição direta do enunciado não

garante a fidelidade que a ciência humana clássica exige, porque sempre há o contexto narrativo. Volóchinov aponta um erro dos pesquisadores sobre as formas de transmissão do discurso do outro:

o objeto verdadeiro da pesquisa deve ser justamente a interação dinâmica dessas duas dimensões, o discurso a transmitir e aquele que serve para transmiti-lo. Na verdade, eles só têm uma existência real, só se formam e vivem através dessa inter-relação, e não de maneira isolada. O discurso citado e o contexto de transmissão são somente os termos de uma inter-relação dinâmica. Essa dinâmica, por sua vez, reflete a dinâmica da inter-relação social dos indivíduos na comunicação ideológica verbal (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 2009, p. 154).

É importante a compreensão do deslocamento, da recolocação do discurso do outro, da tradução que o autor da pesquisa faz e como ele traz as forças ideológicas que refletem e refratam a interrelação com os outros. Toda citação, sendo uma escolha do autor, é a recolocação, em um contexto de um discurso, do ato discursivo do enunciador citado. Por mais que aconteça a repetição de cada palavra do discurso, o contexto é outro, por isso o tom, a intencionalidade, o gênero são outros; e constroem um novo sentido para esse discurso. É uma fidelidade à abertura dos sentidos no outro, não fidelidade de palavra igual, tomada exatamente como se deu. O compromisso é com a relação.

*Em Dostoiévski a palavra do autor se contrapõe à palavra plenivalente e totalmente genuína da personagem. É por isso que surge o problema da colocação da palavra do autor, o problema de sua posição artístico-formal em face da palavra do herói* (BAKHTIN, 2013, p. 64). Se temos uma imagem da relação eu-outro onde a palavra plena seja a palavra individual, não faz sentido a discussão da relação do pesquisador com aqueles com quem ele dialoga, mas, se acreditamos em um mundo onde a palavra é própria-alheia, porque encharcada desde sempre da palavra do outro, essa discussão faz todo sentido, pois, nenhuma palavra na vida se subordina à outra, mas dialoga com ela. Em Bakhtin a discussão sobre a palavra reportada é colocada sob o

aspecto da *relação arquitecnicamente estável e dinamicamente viva do autor com a personagem* (BAKHTIN, 2011, p. 3).

A inquietação sobre como reportar a palavra do outro chegou quando eu estava diante das muitas páginas de transcrição dos encontros do curso de formação e precisava decidir como fazer. Tinha a tarefa de fazer uma escrita de uma professora que dialogou com outras professoras, mantendo a equipotência e plenivalência de enunciados que alteraram a mim e a pesquisa. Compreendendo que não só na tese, mas em todas as dimensões da vida estamos sempre lidando com a palavra do outro, a minha escrita não era a inauguração da palavra. Volóchinov também se perguntava:

Como, na realidade, apreendemos o discurso de outrem? Como o receptor experimenta a enunciação de outrem na sua consciência, que se exprime por meio do discurso interior? Como é o discurso ativamente absorvido pela consciência e qual a influência que ele tem sobre a orientação das palavras que o receptor pronunciará em seguida (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 2009, p. 152)?

Se o enunciado começa quando ainda estamos escutando o discurso do outro a nossa resposta depende de como *experimentamos a enunciação de outrem*. E foi buscando gêneros que mantivessem esses enunciados equipotentes e plenivalentes que encontrei uma possibilidade. Trouxe para a tese alguns gêneros: carta, menipeia, poesia e fábula, para que neles eu pudesse dizer o que só poderia ser dito através deles, pois como afirmamos, forma, conteúdo e material são elementos indissociáveis na escrita.

#### **4. As forças ideológicas em disputa em uma Menipeia**

No diálogo sobre metodologia, em uma perspectiva heterocientífica, é importante nos preocuparmos com o deslize da prescrição. Como a escrita “limpa” as dificuldades e contradições encontradas, parece que tudo deu certo e precisamos repetir em outras pesquisas. A intenção aqui é dialogar sobre princípios e

possibilidades que encontrei a partir dos estudos da filosofia da linguagem bakhtiniana.

A menipeia, um gênero muito antigo, com registros de sua existência no século III a.C. acabou levando o nome do filósofo Menipo de Gádara, que deu uma melhor definição ao gênero. Encontramos em Bakhtin um estudo de compreensão de algumas menipeias, em especial *Bobók*, de Dostoiévski. No livro *Problemas da Poética de Dostoiévski* encontramos um detalhamento dos elementos que a compõem e a potência desse gênero tão antigo, mas que permanece vivo e tendo seus sentidos renovados cada vez que é retomado. Ele foi utilizado em um dos capítulos da tese com o intuito de provocar na escrita o que só com ele poderia ser provocado pela sua forma e as forças que traz em sua história.

\* \* \*

#### **No elevador<sup>4</sup>**

(...)

Opa! Se seguraaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaa

A porta do elevador se abre após um solavanco que me derruba e me faz bater a cabeça contra o espelho. Ainda tonta não desço, porque nem sei se cheguei ao meu destino, mas uma grande sombra magra surge bruscamente por trás de mim. Estremeço. Um silêncio sepulcral e ele fica no limiar, na porta do elevador. Ah o limiar! O lugar que Bakhtin tanto gosta! Será que ele ouviu duas vozes exaltadas e animadas aqui dentro, ou será que este encontro foi só aqui dentro de mim? Cadê ela? Nos segundos que ele tem, pensa se deve ou não avançar. A porta dá sinais de que vai fechar. Não tem mais jeito. O meu vizinho Autodidata entra. Era só o que me faltava.

---

<sup>4</sup> Este é um trecho da menipeia publicada na tese defendida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense-UFF, intitulada Formação como escritura: um estudo bakhtiniano com coletivos de professoras no ano de 2021.

Já o encontrei algumas vezes nesse elevador. Ele nunca sorri para mim. “Levanto um pouco a cabeça, vejo o imenso colarinho posticho, alto e sem pontas, donde lhe sai o pescoço de frango. Traz um fato coçado, mas nem uma sombra lhe polui a alvura da roupa”<sup>5</sup>.

Coloco a mão na cabeça procurando por um ferimento, meio tonta ainda dirijo-me a ele:

Bom dia! Parece-me interessante esse livro que o senhor está lendo.

(Tento puxar assunto. “Parece que sente relutância em me dizer: hesita um pouco, rebola os grandes olhos espantados. Depois mostra-me os livros com um ar de constrangimento”<sup>6</sup>. As leituras dele desconcertam-me sempre e a pancada me deixou mais desorientada ainda.).

Sim! Ler é uma excelente forma de adquirir conhecimentos.

Ah sim! Gosto bastante de ler também!

(Um silêncio sepulcral se estabelece. Posso ouvir a respiração compassada de cada um de nós).

O dia está bastante quente hoje!

Já li os 3 jornais de grande circulação antes de sair de casa e os serviços meteorológicos dizem que teremos tempo abafado durante todo esse dia.

Interessante!

(As luzes voltam a piscar.) Era só o que me faltava!

Preciso dizer ao senhor que este elevador não está muito bom hoje. Já fiquei (ou será ficamos?) parada por algum tempo, e quando ele resolveu andar, parou para o senhor entrar. Esta não é a primeira parada que o elevador faz e talvez não seja a última.

Incompetência de quem administra!

(Revira os olhos e retira o lenço de seda puríssima para secar a gotícula de suor que escorre por entre suas grossas sobrancelhas que se unem acima de seu enorme nariz.)

---

<sup>5</sup> SARTRE, 2015, p. 42.

<sup>6</sup> SARTRE, 2015, p. 41.

O senhor gosta bastante de ler, não é?! Está sempre acompanhado de um livro.

Ah sou um apaixonado pelos registros históricos que a humanidade já fez. Pretendo ler toda a grande literatura disponível durante a minha vida.

Compreendo! Apesar de gostar bastante não tenho essa pretensão. É muita coisa!

Não é não! Basta empenho e dedicação. E a cada leitura fica mais fácil, pois vou me aprofundando nos assuntos e os conhecimentos vão se acumulando.

O senhor acha que o conhecimento se constrói assim, acumulando-se?

Tenho certeza disso! Há grandes estudos na área da psicologia que comprovam isto. Pesquisas seríssimas e com resultados contundentes.

Entendo. Mas e a vida?

(Ele afrouxa um pouco sua gravata borboleta de cor vinho marsala, retira mais uma vez o seu lenço de seda e seca agora duas gotículas de suor. Como posso ter tido a audácia de perguntar isso a ele?)

Minha jovem, o que tem a vida?

...

\* \* \*

A escolha não foi aleatória, Bakhtin e Dostoiévski perceberam uma escritura de destronamento de alguns sentidos perpetuados também na literatura científica, que hegemonicamente preza pela seriedade para que haja confiabilidade, dureza e repetibilidade de fenômenos. É contra essa esterilidade que a menipeia traz uma contrapalavra como gênero que permite trazer as “questões últimas” na boca do povo, aquele que, segundo as leis e normas da ciência hegemônica, não têm o mesmo valor ao enunciar. Porque o *aumento do peso do elemento cômico* e a carnavalização dessas questões instauram

uma liberdade na organização dos elementos e do enredo. O destronamento torna os lugares livres e os enunciados são colocados lado a lado em situações extraordinárias que permitem *experimentar uma ideia filosófica* cristalizada através dos elementos populares.

Nela empurram-se os limites ideológicos-filosóficos para *provocar e experimentar a verdade*. Não é o caráter humano ou de um grupo social que é experimentado, mas as ideias e verdades determinadas socialmente, porque a menipeia não diz sobre alguém, mas das relações socialmente construídas que geram desigualdades.

Os escândalos e a excentricidade violam os acontecimentos comuns e as regras de etiqueta. A sua existência no texto faz com que haja o destronamento do erudito e *livram o comportamento humano das normas e motivações que o predeterminam* (BAKHTIN 2013, p. 174), possibilitando trazer à tona situações cotidianas que não poderiam acontecer na situação da hierarquização social entre os enunciadores, hierarquização esta que também está na linguagem.

A escritura nesse gênero permitiu o deslocamento e a criação de um mundo novo, ao invés de narrar um diálogo que na vida seria possível apenas reforçando o modo hegemônico de dizer quem, quando, onde e com quem cada um pode falar. A menipeia permitiu que contrastes agudos estivessem lado a lado a ponto de tornar-se difícil a sua não observação, pois estavam em diálogo. Trata-se da criação de um mundo em que as forças existem em estado de nascimento, mas que a partir dela passam a existir concretamente. Quando no curso de extensão as professoras e professores afirmaram a força libertária do coletivo contra a solidão do professor, eu precisava colocar essas forças em diálogo no texto e a menipeia chegou como um gênero em que era possível dizer. Nessa polifonia, inseri a possibilidade de ouvir múltiplas vozes onde antes havia apenas uma e elas foram colocadas em equipotência, em um plano enunciativo onde não havia voz mais sábia e coerente que a outra, pois o intelectual Autodidata precisou dialogar com a professora em formação que o interpelava. Não tinha como correr ou se esconder entre os livros, estavam presos em um elevador parado.

Pensando nesses elementos e na potência que Bakhtin mostra, eu vi na menipeia um gênero que possibilitava romper com a esterilidade da verdade única para afigurar o diálogo que não está contado nos manuais de história, que hierarquiza conhecimentos, apaga elementos e silencia sujeitos em prol de uma “determinada” ordem. A menipeia *No elevador*, um dos primeiros textos da tese, trouxe os primeiros conflitos que eu teria na escrita: a luta contra o monologismo do gênero tese e as perspectivas historicistas dos manuais de história da educação que teimam em aparecer nas introduções como causa das possíveis consequências que hoje “sofremos”. Nele tentei mostrar que essas forças estão em diálogo e não cristalizadas no passado. A bagunça com os conceitos de tempo e espaço correntes, lógicos, ordenados e sequenciados em uma menipeia permitiu aproximações de enunciados que no gênero dissertativo-argumentativo eu não conseguiria tensionar de maneira dialógica. Essa foi uma possibilidade de fazer a escritura fora dessa grade de discurso que utiliza essa manutenção da “ordem”, na forma e no conteúdo, através de gêneros academicamente aceitos em detrimento de outros. Por essa força e potência de *mésalliance* das vozes sem hierarquização de valores sociais é que trabalhei com esse gênero antigo que carrega consigo as forças de rebaixamento, coroação, destronamento de cânones oficiais, carnavalização e derrubada de hierarquias.

A retirada do humano do estado de abertura e inacabamento em uma escritura que o define e o define, é um aspecto que merece tanta atenção que Bakhtin diz que há uma humilhação e mortificação na palavra de verdade sobre o outro, *não dirigida a ele por diálogo, ou seja, uma verdade à revelia, transforma-se em mentira que o humilha e mortifica caso esta lhe afete o “santuário”, isto é, o “homem no homem”* (BAKHTIN, 2013, p.67).

Com esse e outros gêneros dentro da tese tentei afigurar os incômodos que as práticas formativas provocam quando são realizadas sem diálogo com as professoras. Na tese estão os caminhos que encontrei, mas as provocações da filosofia da

linguagem bakhtiniana são um convite para enfrentarmos a mortificação do outro na vida, na arte e na ciência.

## Referências

- BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHÍNOV, Valentin. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Trad. Michel Latud & Yara Viara. São Paulo: Ed. Hucitec, 2009.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na idade média e no renascimento**: o contexto de François Rabelais. São Paulo: Hucitec, 2013.
- BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2013.
- BAKHTIN, Mikhail. **O homem ao espelho**. Apontamentos dos anos 1940. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.
- BAKHTIN, Mikhail. **Teoria do romance III**. O romance como gênero literário. São Paulo: Editora 34, 2019.
- MEDVIÉDEV, Pavel N. **O método formal nos estudos literários**: Introdução crítica a uma poética sociológica. São Paulo: Contexto, 2012.
- NEVES, Liliane. **Formação como escritura**: um estudo bakhtiniano com coletivos de professoras. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação. Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2021.
- PONZIO, Augusto. **Livre Mente**: Processos cognitivos e educação para a linguagem. Trad. Marisol Barenco e Marcus V. Borges. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.
- SARTRE, Jean-Paul. **A Náusea**. 6. ed., Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.



*Muito obrigada por ler o que eu escrevi* –  
**Professora que forma leitoras e leitores – lendo os  
textos das alunas e alunos na educação básica**

Jonê Carla Baião<sup>1</sup>

## **1. Introdução**

A minha trajetória na carreira de magistério como professora do Ensino Fundamental, me fez sensível à maneira como as crianças e adolescentes têm necessidades de falar, de escrever, de trocar experiências com quem queira ou possa dar-lhe vez, escuta e espaços de diálogos.

Sou professora dos anos iniciais do ensino fundamental e professora de Língua Portuguesa dos anos finais do ensino fundamental, de escolas públicas. Trabalho com a escrita e a leitura como matérias primas do meu fazer pedagógico.

Quando fui convidada, há uns anos, a escrever um artigo sobre Formação de Leitores como professora de Língua Portuguesa, a convocação à escrita pressupunha que eu falasse sobre a leitura de livros clássicos da literatura com as crianças do Ensino Fundamental II. Revertendo essa lógica, escrevi sobre a professora que forma leitores lendo os textos dos escritores que estão em sala de aula.

Aqui apresentarei os textos de alunas e alunos, em diferentes níveis de ensino que pedem para serem lidos, que demandam interlocuções, como qualquer texto que está na vida.

Aprendi há um bom tempo a ler textos das crianças em fase inicial da escrita, quando dizem escrevendo antes mesmo de “aprender a escrever” para “todos lerem”. Desde as séries iniciais na escola, ainda em fase de desenhos, presenteiam os adultos com imagens, cores e

---

<sup>1</sup> Professora do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAp/Uerj. RJ. E-mail: jonebaiao@gmail.com

letras que, para quem tenha ouvidos e olhos, muitos entenderão destes traços, considerarão mais do que meros rabiscos no papel.

Esse exercício, que nós professoras aprendemos a fazer fazendo, me fez leitora dos textos de minhas alunas e alunos. Habituo-nos a ser leitoras de textos “clássicos”. Habituei-me a ser leitora dos meus escritores que estão nos bancos escolares.

No caminho do avanço nos anos escolares, as crianças começam a receber notas e rótulos de “bem sucedidos” ou “mal sucedidos” nas tarefas primordiais exigidas pela escola: habilidades de matemática e da língua portuguesa, se sabem contar e ler, escrever bem. Prova fácil, mas que ainda faz com que milhares de brasileiros sejam reprovados em início de carreira escolar e custem a recuperar esse conceito perdido. Para alguns, o fracasso escolar chega cedo e custa a ir embora. O talento da escrita dá vez às notas que receberão. aí o “talento” vai depender da avaliação. Aqui falo de texto anterior a avaliações, que prescindem delas.

Dialogando com Benveniste (1991) que diz que a língua bem antes de servir para comunicar serve para viver, falarei sobre essa necessidade humana de comunicar.

Apresentar textos do Fábio, da Vanessa, da Emanuela, do Rodrigo e de tantos alunos e alunas com os quais pude dialogar, me fazem percorrer um pouco o caminho da dialogia do professor e alunos que se encontram em textos que, na função de aluno um o produziu e na função de professor, outro leu, dando a vida que todo o texto quer ter, o seu leitor virtual concretizando-se em leitor real, parceiro do que foi escrito.

Escolhi as produções textuais que apresentem duas razões fundamentais. 1- Apresentam problemas ainda de alfabetização em seus textos, 2 -Mostram ser escritores com estilos bem definidos.

Dois aspectos que parecem não poder fazer parte de um mesmo texto no ambiente escolar tradicional, mas que se fazem presentes em textos de Fábio e outros meninos e meninas. Faço a análise de textos de difícil leitura na parte gráfica, mas de agradável leitura discursiva.

## 2. O caminho da prática reflexiva ou dialógica - A professor leitora

Pensar nossa prática pedagógica e fazer dela nossa matéria de estudo, de vida e de militância é, como aponta Liberali, partir para o entendimento destes fatores, porque a reflexão, como arte, pode ser vista como a superação do que é emocional, não consciente, por razão ou consciência (LIBERALI, 1996:21); entendi que o problema não era local, não estavam *naqueles* professores e alunos *daquela* escola em especial, o problema do ensinar a ler e escrever perpassa a formação do professor de língua portuguesa, desde as séries iniciais até a conclusão do ensino fundamental, quiçá ensino médio. A tomada de consciência ainda se faz necessário numa escola que ainda quer resultados parciais a cada série.

Ler e escrever para que e por quê: estas perguntas parecem muitas vezes secundárias na escola, Paulo Freire diz que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por certa forma de escrevê-lo ou de reescrevê-lo, quer dizer de transformá-lo através de nossa prática consciente (FREIRE, 1994:2).

Atividade de escrita na escola, normalmente, está atrelada a uma situação de avaliação, o aluno escreve. Para ganhar nota e o professor ler o texto para encontrar erros. As expectativas presentes nestas situações são sempre de medo e ansiedade, em que a velha crença estudantil se faz pertinente. Escrever pouco para não errar, porque assim a professora terá menos textos para achar mais erro.

Neste jogo, a voz do sujeito que escreve ou se esconde atrás do aluno que recebe nota e a voz do sujeito que lê, se esconde atrás do professor que sai em busca dos erros para ser uma redação nota 10.

João Wanderley Geraldi diferencia texto de redação, entendendo o primeiro como aquele que pressupõe a presença do sujeito no discurso do uso real da linguagem; já a redação, segundo o autor, é a negação do sujeito. Afirma, o autor, que há apenas um jogo de papéis: a função aluno que escreve para a função professor que lê. Nesse caso, o texto se realiza enquanto atividade de treino, a qual o autor chama de exercício dissimulado, em que não se faz para

o sentido, ou seja, para o discurso. O texto produzido é artificial e não é um trabalho de atividade de uso real.

Na escola não se produzem textos em que um sujeito diz sua palavra, mas simula-se o uso da modalidade escrita, para que o aluno se exercite no uso da escrita, preparando-se para de fato usá-la no futuro. É a velha história de preparação para a vida, encarando-se o hoje, como não vida. É o exercício. (GERALDI, 1999:128)

A preocupação com a forma de escrever resulta no esquecimento do aspecto interacional, que é central na produção textual. Para que um texto seja considerado enquanto tal, precisamos ter em mente para quem dizemos, isto ou aquilo? No caso do texto do autor Fábio, ele escrevia, não para ganhar nota. Mas sim para alardear o que se passava à sua volta. O homem inserido no espaço e tempo em que fala e age segundo as regras deste espaço-tempo, homem social e não meramente o aluno, apenas inserido no ambiente escolar.

Vou partilhando com vocês esse desafio de escrever sobre meu processo como leitora, trazendo a minha face de leitora-professora dos textos de meus alunos. Nesta tarefa, leio as muitas crônicas, poesias, contos, narrativas, argumentos, quais sejam os tipos de textos que meus alunos me apresentam. Leio assumindo o papel de leitora real desses textos! O olhar de professora-avaliadora é especialmente de alguém que sabe que o escritor daquelas linhas quer ser reconhecido como escritor. Desse modo, me coloco a divulgar/dividir com meus leitores os escritos desses meus alunos. (BAIÃO, 2008: 21)

### **3. O caminho da prática reflexiva ou dialógica. A/O aluna/o escritora/or**

Divulgar os textos de alunas e alunos diz sobre o ver e ouvir em sala de aula; deixar de falar sobre ensinar, deixar de ser centro (de falar do fazer docente) para estar nas bordas, nas pontas do lado, na espreita, do que vai surgir do que as crianças e jovens falam sobre

suas dores; sim nossas crianças e nossos jovens têm muitas dores para dizer e para partilhar; têm também muita poesia, muitos conselhos, muitos desejos.

Um dos fascínios da escrita é a possibilidade de externar e por que não, perpetuarmos a nossas impressões sobre o mundo que nos cerca, em especial as pessoas. Quando entramos no mundo dos escribas, portas e papéis se abrem para nós. Parece que a criança pensa isso quando se vê descobrindo a escrita, ela tudo quer rabiscar dizendo por aqui passei ou “Oi tudo bem? Já na escola, lugar dos letrados por excelência, ela precisa passar pela Prova de Fogo, mostrar que sabe escrever, ou melhor, mostrar que sabe escrever de modo que os outros entendam, alcançando aquela desejada nota 10.

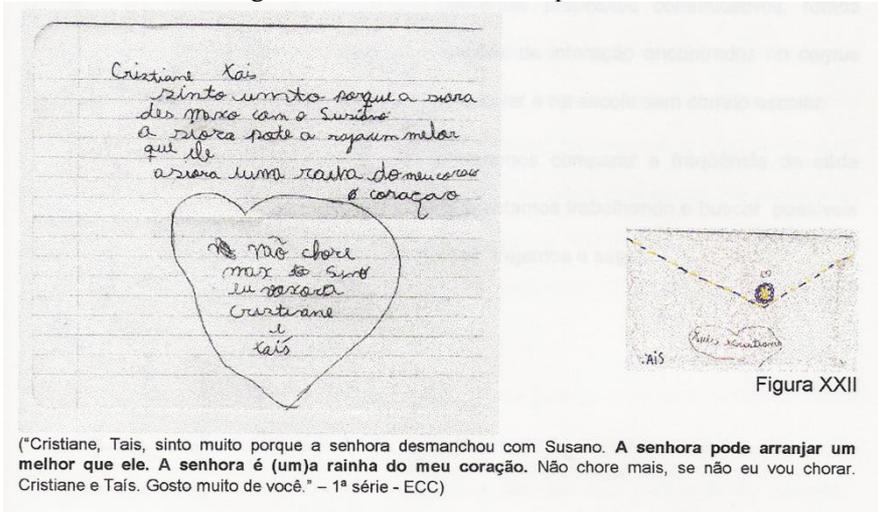
A escrita sem função na escola perde o sentido não suscita e até faz desaparecer o desejo de ler e escrever a escrita na escola não serve para coisa alguma a não ser ela mesma evidencia-se uma redundância alfabetizar para ensinar a ler e escrever (SMOLKA, 1989: 38)

#### **4. Os textos que emergem na sala de aula...**

Chamo a atenção que muitos textos que leio de meus alunos são escritos em sala de aula, mas nem sempre em “atividades de aula”. Pensemos naqueles momentos em que estamos dando *aquela* explicação e você é interrompida com uma cartinha e um sorriso. Muitas vezes repreendemos, não é? Outras vezes, sorrimos e abraçamos a oferta de texto. Prefiro sempre agradecer, sorrir, ler e comentar sobre a produção “espontânea” da criança.

Quantas cartinhas chegaram em nossas mãos assim? E dizendo muito das vidas e das relações pessoais, como essa a seguir:

**Figura1.** Carta da Cristiane para Taís



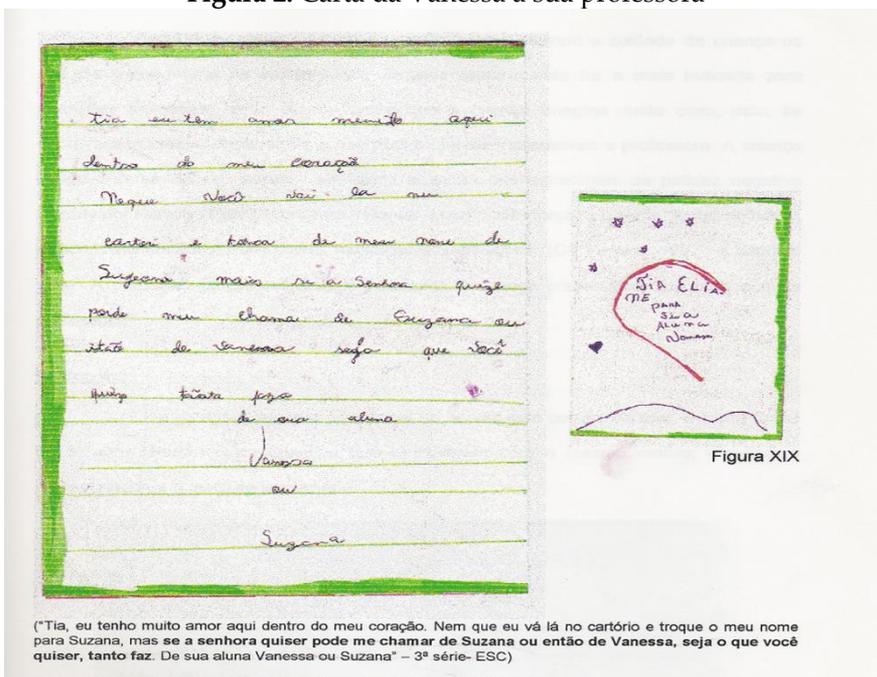
Fonte: BAIÃO. Jonê Carla. Dissertação de Mestrado. 1998. UFRJ.

Cristiane, Taís, sinto muito porque a senhora desmanchoi com Susano. A senhora pode arranjar um melhor que ele. A senhora é uma rainha do meu coração. Não chore mais, senão eu vou chorar. Cristiane e Taís. Gosto muito de você.

Cristiane, uma criança de seis anos, dá conselho à sua professora. Mas esse conselho só terá função, se puder ser “lido”, porque a ação didática que implica em leitura dos textos produzidos pelos alunos como um jogo de “caça aos erros” precisa, cada vez mais, dar lugar a uma ação de diálogo com tais textos, de modo a sermos interlocutores de escritores que iniciam uma relação com a escrita através de seus sentimentos e questionamentos; precisam mais de incentivo à boa escrita do que de notas que baixem suas auto-estimas.

Professora Taís leu esse texto, não sabemos se seguiu tais conselhos. Esperamos que sim, porque o amor de Cristiane é longo.

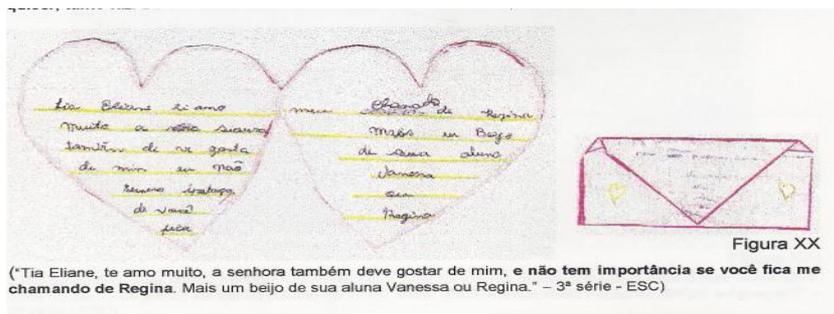
**Figura 2.** Carta da Vanessa à sua professora



Fonte: BAIÃO. Jonê Carla. Dissertação de Mestrado. 1998. UFRJ.

Tia, tenho muito amor dentro do meu coração. Nem que eu vá lá no cartório e troque o meu nome para Suzana, mas se a senhora quiser pode me chamar de Suzana ou Vanessa, seja o que quiser, tanto faz. De sua aluna Vanessa ou Suzana.

**Figura 3.** Carta da Vanessa à professora Eliane



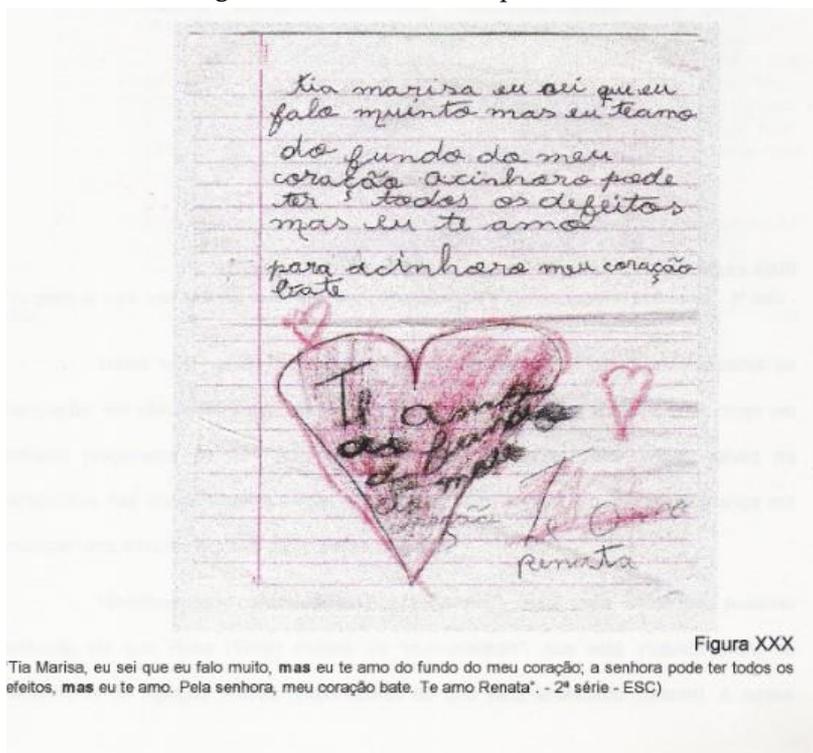
Fonte: BAIÃO. Jonê Carla. Dissertação de Mestrado. 1998. UFRJ.

Tia Eliane, te amo muito, a senhora também deve gostar de mim, e não tem importância se você fica me chamando de Regina. Mais um beijo de sua aluna Vanessa ou Regina.

Vanessa, esse é o nome da aluna, que diz que não faz questão que a professora troque o nome dela. Não faz questão mesmo? Então, por que envia mais de uma carta com o mesmo assunto. E sempre assina, seu nome, Vanessa. Parece que Vanessa diz: “Poxa! Não erre mais meu nome!”. Mas escolhe dizer isso de forma afetuosa, com desenhos, cartinhas e argumentos fortes, de movimento para trocar nome no cartório.

Vanessa mostra tanto conhecimento e informações que afetam a troca de nomes, mas não renuncia ao afeto. E de “afetar” por escrito! Esperamos que a professora Eliane não tenha esquecido nunca mais do nome da Vanessa, de nossa parte, todas as vezes em que leio essas cartas, lembro da importância dos nomes de cada criança, o quanto de subjetividade carregam em seus nomes e em suas vidas.

**Figura 4.** Carta de Renata para Marisa



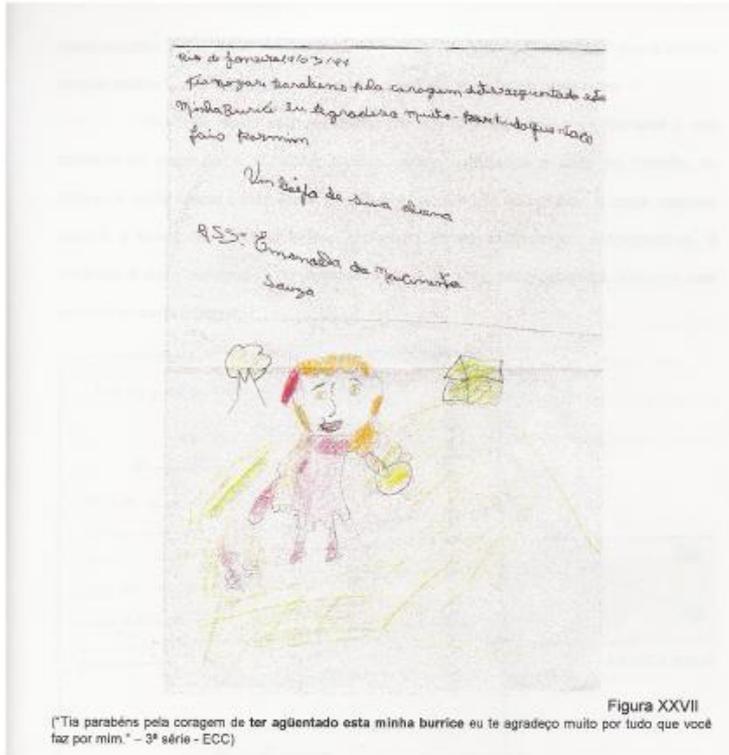
Fonte: BAIÃO. Jonê Carla. Dissertação de Mestrado. 1998. UFRJ.

Tia Marisa, eu sei que eu falo muito, mas eu te amo do fundo do meu coração: a senhora pode ter todos os defeitos, mas eu te amo. Pela senhora, meu coração bate. Te amo, Renata

Renata, sabe que, na escola, falar demais muitas vezes é defeito porque atrapalha a concentração ou a fala da professora quando está explicando algo. O que Renata informa nessa carta é que esse “defeito” é mais um que todos nós temos no dia a dia, por que a professora não compreenderia esse defeito dela? Solicita à professora que releve tal deslize, afinal de contas, ela ama a professora Marisa, mesmo ela tendo outros erros que Renata sabe que todos temos, sejam aparentes ou não. Espero que Renata tenha

recebido o afeto esperado: o perdão pelo seu “grave” erro de falar demais em sala.

**Figura 5.** Carta de Emanuele à professora Nazaré



(\*Tia parabéns pela coragem de ter agüentado esta minha burrice eu te agradeço muito por tudo que você faz por mim.\* – 3ª série - ECC)

Fonte: BAIÃO. Jonê Carla. Dissertação de Mestrado. 1998. UFRJ.

Tia Nazaré, parabéns pela coragem de ter agüentado esta minha burrice, eu te agradeço muito por tudo que você faz por mim. Ass: Emanuele da Nascimento Souza

Para elogiar a professora, a estratégia que Emanuele escolhe é se menosprezar. Tornar o fazer da professora maior do que já é: afinal, agüentar a burrice é mais do que ensinar, segundo os argumentos implícitos de Emanuele. Parabéns para professora Nazaré que recebeu tanto carinho com inteligência de Emanuele.

Enfim, algumas cartas aqui mostram os recursos discursivos que estão em jogo quando as crianças desenham, pintam e escrevem cartas que dizem mais e muito mais do que o “tia, te amo do fundo do meu coração”. Concordamos com Smolka, que diz:

As crianças arriscam escrever porque querem, porque podem, porque gostam, porque não ocupam o lugar dos ‘alunos que (ainda) não sabem’, mas daqueles que podem ser leitores, escritores e autores. As alternativas, as experimentações, os recursos e as hipóteses se evidenciam numa variedade de esquemas exploratórios e interpretativos que marcam (em termos da ortografia e da gramática) a passagem intra e inter discurso no trabalho de escritura (SMOLKA, 1988:102)

## **5. Os textos do escritor Fábio, o cronista do Cotidiano**

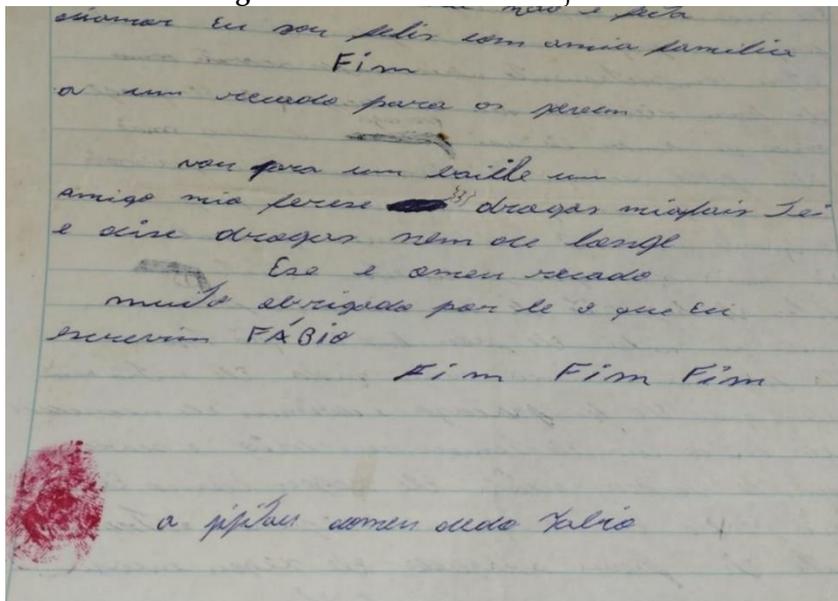
Ao lado das cartinhas, que estão em nosso cotidiano de professoras, especialmente dos anos iniciais, trago, agora, textos do Fábio que foi meu aluno no 6º ano. Me chama atenção a produção dele porque era um aluno com dezesseis anos, com grande defasagem idade-série, e que não estava plenamente alfabetizado, no sentido de escrita desejada para um jovem no sexto ano do Ensino Fundamental. Apresenta uma escrita com sérios problemas, ortográficos, textuais e de alfabetização, Fábio supera “o mal” em seu texto ao encontrar quem conseguisse ler sua letra “feia”, difícil. Fábio faz juntura de palavras outras vezes separa palavras de modo não convencional, enfim, produz uma escrita fonética. Se desafiarmos a ler seu texto sonorizando o escrito, perceberemos para além da forma, um texto de análise crítica da sociedade.

Este texto-recado de Fábio, destinado aos jovens-seus pares, também tem um outro recado “muito obrigado por ler o que eu escrevi”, esse recado parece dirigir-se àquelas professoras que lêem seus textos, talvez porque a premissa fosse não ler. Ou ao seu leitor em potencial. Há um desejo de ser lido (desejo de quem escreve. Sempre!)

Fábio, com tantos anos na escola e muitas reprovações, sabe, também que textos que não são lidos, apenas corrigidos, como já sinalizou Geraldini, precisam ser um passado longínquo *daquela* escola que não sabia o que fazer com a escrita de seus jovens e crianças. Fábio, não só assina seu texto com seu nome “Fábio” como coloca a sua digital (diz: a *jijitau* com meu dedo) Assina de duas maneiras, evidencia de que lugar fala, escreve e ocupa espaços no mundo.

Os textos de Fábio tornam-se objetos especiais de análise, devido à força dialógica que revelam. Fábio grita por Socorro, clama por justiça e implora à escola e à sociedade um espaço de voz e vez para aquelas crianças que foram mal-sucedidas na tarefa de ler e escrever, como a escola e a sociedade planejavam o que fosse ler, escrever.

**Figura 6.** recado de Fábio aos jovens

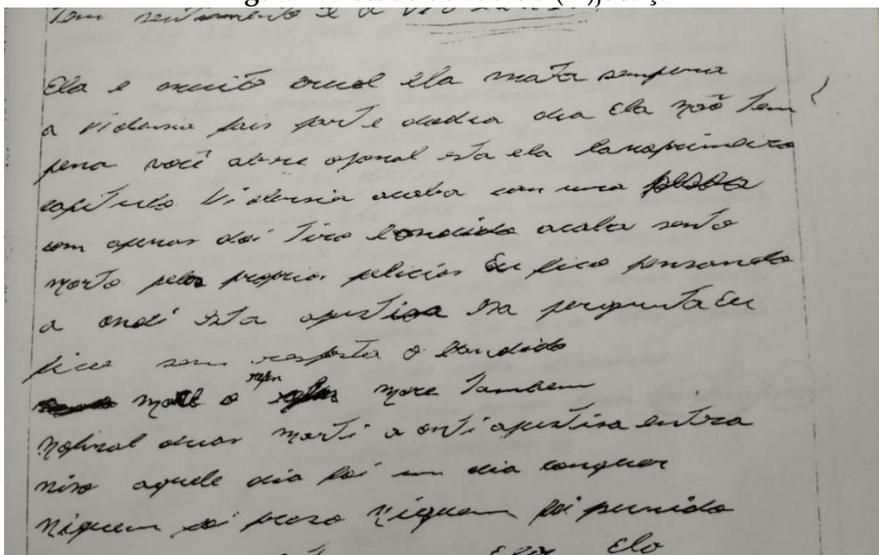


Fonte: Acervo pessoal da autora.

Há um recado para os jovens, vou para um baile, o amigo me oferece drogas, me afastei e disse “drogas nem de longe”. Esse é o meu recado. Muito obrigado por ler o que eu escrevi, Fábio, fim, fim, fim. A digital com o meu dedo, Fábio.

A voz de quem vive às margens de uma sociedade sem lei exacerba-se quando anuncia no texto sobre a violência das grandes cidades. Ao afirmar que a polícia matou o próprio bandido, Fábio não podia esperar que a polícia matasse. Mas matou, mesmo que seja o bandido (segundo ele). Quanta reflexão social esse jovem denuncia nesse pequeno texto.

Figura 7. Recado de Fábio à (in)justiça



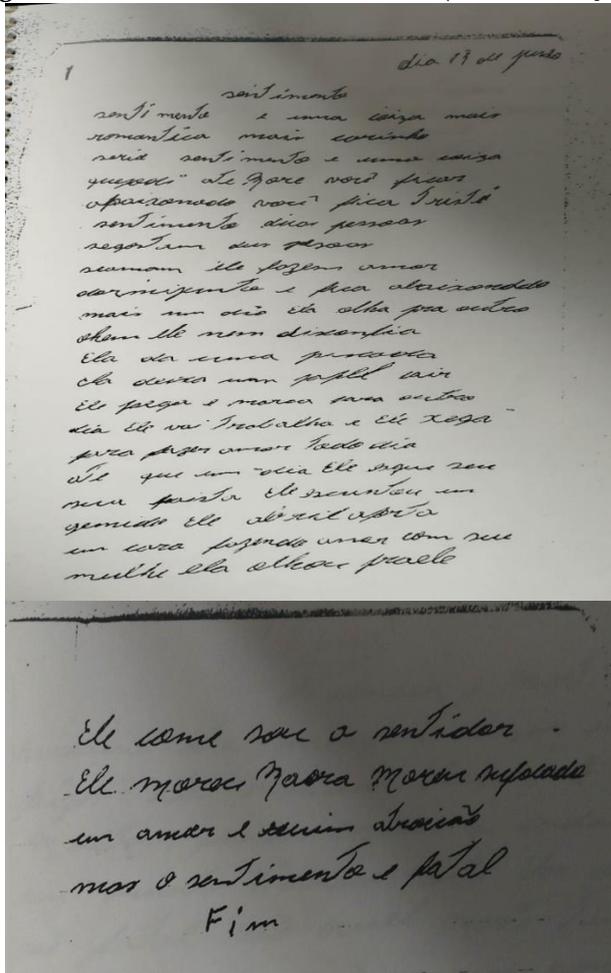
Fonte: Acervo pessoal da autora.

Ela é muito cruel, ela mata sem piscar. A violência faz parte do dia a dia. Ela não tem pena. Você abre o jornal: está lá, no primeiro capítulo. Violência acaba com uma pessoa com apenas dois tiros, um bandido acaba sendo morto pelos próprios policiais. Eu fico pensando onde está a justiça? Essa pergunta eu fico sem a resposta. O bandido mata o refém. Morre também no final. Duas mortes e onde a justiça entra nisso? Aquele dia foi um dia qualquer. Ninguém foi preso, ninguém foi punido.

Os textos de Fábio são sempre questionadores da sua realidade, fala do cotidiano, da droga, da morte, do sequestro, do crime de amor...enfim, quando encontro e reencontro os textos de Fábio, fico

me perguntando o quanto a escola perdeu ao deixar de “conseguir ou tentar” ler seus textos.

**Figura 8.** Fábio e uma história de amor (ou seria traição?)



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Sentimento é uma coisa mais romântica, mais carinho. Sério, sentimento é uma coisa que pode até morrer. Você fica apaixonado, você fica triste. Sentimento entre duas pessoas que se amam. Eles fazem amor, dormem juntos e ficam apaixonados. Mas um dia ela olha para outro, olha e ele

nem desconfia. Ela dá uma piscada, ela deixa um papel cair, ele pega e marca pra outro dia. Ele vai trabalhar e ele chega para fazer amor todo dia. Até que um dia ele esquece, esqueceu sua pasta, ele esqueceu, escutou um gemido. Ele abriu a porta, um cara fazendo amor com sua mulher. Ela olhou para ele, ele começou a sentir dor. Ele morreu na hora. Sufocando um amor ruim: a traição. O sentimento é fatal, fim.

Para *aquela* escola que ensina língua portuguesa como norma e regras, esse texto de Fábio é um conjunto de erros porque não sabe referenciar o uso do pronome “ele”. Mas posso ler (e quero ler!) como um texto marcado por estilos; como um texto que apresenta a ação do autor para confundir o leitor: quem é o homem que “**ele** vai trabalhar e **ele** chega pra fazer amor todo dia”. Não sendo as mesmas pessoas, ao que parece um é o marido e o outro o amante. Quem “sentiu dor”? Enquanto não chegamos ao final do texto, em que o autor anuncia “a traição” como um sentimento ruim, o leitor ou a leitora não consegue saber quem são os “eles”.

A discussão entre estilo e erro é tênue. Caso não anunciasse que o autor era um estudante de sucessivas reprovações, e dissesse que era um famoso cronista social, talvez o leitor tomasse para si a tarefa de “decifrar” o texto e não dar ao escritor a função de torná-lo legível a ponto de perder sua idiossincrasia textual.

Sei que estou aqui trazendo um debate difícil para nós docentes, mas necessário. Quantos escritores embotamos em sala de aula e quantos textos deixamos de ler por sua “feia” e difícil aparência.

Repito: sou leitora inveterada dos textos de meus alunos desde as cartas que chegaram às minhas mãos lá na época do Mestrado. Precisaremos que a escola abra espaço de diálogos pela escrita e pela oralidade de modo a entender que o trabalho pedagógico, que enfatiza a preocupação com a forma do escrever, acaba por resultar num esquecimento do aspecto interacional, o que é central na produção de um texto. E que este caminho que prioriza a forma tenta cada vez mais apagar os sujeitos que por trás dela podem se revelar.

Negociando sentido, interagindo por escrito, a criança põe a linguagem em uso, não hesita em aprender a escrever escrevendo, porque sabe que “bem antes de servir para comunicar, a linguagem serve para viver”. E

nós, professores, vamos aprendendo a ler, a responder, a interagir com as cartas, bilhetes, poesias, narrativas, argumentos, enfim, vamos aprendendo com a multifuncionalidade da linguagem para podermos “deixá-la” emergir na escola, porque emerge na vida. (Baião, 1998:116).

*“Mataram meu colega e eu não digo nada,  
Me chamam de zumbi e eu não digo nada.  
Me ameaçam e eu não digo nada.  
Estão em guerra e eu não digo nada  
A seca esta matando e eu não digo nada  
Professor me dá os esporros e eu não digo nada  
Morre gente e eu não digo nada  
Ficam me criticando e eu não digo nada  
O Brasil perde a copa e eu não digo nada  
Pincham a escola e eu não digo nada  
Pois agora chega eu vou dizer tudo.”*  
Rodrigo

ACORDE!

(Maiakovsky)

Na primeira noite,  
eles se aproximam  
e colhem uma flor  
de nosso jardim.  
E não dizemos nada.

Na segunda noite  
já não se escondem:  
pisam as flores,  
matam nosso cão,  
e não dizemos nada.

Até que um dia,  
o mais frágil deles,  
entra sozinho em nossa casa,  
rouba-nos a Lua e,  
conhecendo o nosso medo,  
arranca-nos a voz da garganta,

E porque não dissemos nada,  
já não podemos dizer mais nada.

Encerrar este trabalho com o texto do Rodrigo nesta epígrafe, é permitir dialogar com a voz do Rodrigo e de seus colegas para que junto com a voz de Fábio, possamos dar um basta, um “chega”, porque está na hora de dizer tudo, de diferentes formas, o que é central na produção de um texto.

Hoje só tenho comigo o caderno e agora entendo que o escrito quer dizer. Hoje sei que o escrito fala do sonho. Sonho que é uma vontade grande de um melhor acontecer. Sonho que é a gente não acreditar no que vê e inventar para os olhos o que a gente não vê. Eu já tive sonho que podia e não podia ter. Eu tive sonho que dava para a minha vida inteira, para todo o meu viver. (EVARISTO, 2017:50-51)

Como leitora desses textos, quero sonhar o sonho de uma vida inteira e que a escola seja o lugar onde esses sonhos possam acontecer. Porque acontecem.

## Referências

- BAIÃO, Jonê Carla. **Uma análise de cartas/bilhetes de alunos das séries iniciais ou “Tia eu te amo do fundo do meu coração”**. Dissertação de Mestrado. 1998. UFRJ. Linguística. Orientado por Vera Lúcia Paredes da Silva.
- BAIÃO, Jonê Carla. **Eventos Literários e Formação do Leitor. Salto para o futuro**. Ano XVIII - boletim 16 - Setembro de 2008. Páginas 16-23.
- BENVENISTE, E. Problemas de Língua Geral. Vol I. Campinas, SP: Pontes, 1991.
- EVARISTO, Conceição. **Becos da Memória**. Rio de Janeiro: Pallas, 2017. 3 ed.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de lerem três artigos que se completam**. Col. Questões da nossa época. 29<sup>a</sup>ed., São Paulo: Cortez, 1994.
- GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Cascavel, Assoeste, 1984. 2<sup>a</sup> ed.
- LIBERALI, F.C. O desenvolvimento Reflexivo do Professor. **The Especilist**. Vol 17. Nº 1, p19-37, 1996.
- SMOLKA, Ana Luiza B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. Campinas, São Paulo: Cortez&Unicamp, 1989.



## Por uma escrita de cor... a escrita que vem do coração

Andréa Silveira Dutra<sup>1</sup>

A poesia é uma pulga,  
coça, coça, me chateia,  
entrou por dentro da meia,  
saiu por fora da orelha,  
faz zumbido de abelha,  
mexe, mexe. não se cansa,  
nas palavras se balança,  
fala, fala, não se cala,  
a poesia é uma pulga...  
(Sylvia Orthof)

### 1. Introdução

Refletir na pesquisa sobre Ciências Humanas é ter na mente aquela coceira sobre a ciência do homem... Uma coceira que me faz recordar a poesia da Sylvia Orthof que compara a poesia como uma pulga que “mexe, mexe e não se cansa e nas palavras se balança”, assim também como na obra de Audrey Wood, intitulada como “A casa sonolenta”, cuja uma pulga acordada trouxe movimento em toda casa. É pensar nesse homem sempre como um ser expressivo, falante e que enuncia, para tal complexidade uma ciência cartesiana é uma ação limitada, necessitando de um alargamento, pois investigar com conceitos pré-estabelecidos não possibilita um encontro entre vida, arte e conhecimento, pois o homem não é um objeto coisificado e universal, mas são seres únicos e irrepetíveis. Dentro dessa premissa nasce a concepção de uma heterociência, visto que Bakhtin suscita a não pensarmos com exatidão, mas no

---

<sup>1</sup> Professora da rede municipal de Duque de Caxias e Mesquita – Baixada Fluminense/RJ. Doutoranda do PPGEduc. E-mail: mestreda@hotmail.com

encontro de duas ou mais consciências. Nessa potência da heterociência o maior desafio é pensar outras formas de compreender o mundo, uma vez que os sujeitos se encontram, dialogam, se afetam e produzem sentidos na suas multiplicidades. A fim de tentar entender essa trama tão complexa, não podemos construir uma Ciência Humana com um caminho pré-determinado. E foi tateando, nesse encontro com outro, que arrisquei organizar uma memória no pêndulo do brincar... brincar com as palavras no intuito de rimar, com uma escrita que vem do coração e afetada pelas discussões realizada no Grupo de Pesquisa sobre heterociência.

Esse encontro foi numa quinta-feira na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e fiquei responsável de escrever a memória do encontro. Pensando na questão do “alargamento” do Gênero do Discurso, tinha a inquietação (a pulga coçou forte) e intenção em construir uma paródia inspirada na música de Tom Jobim, nas linhas do “É pau, é pedra, é o fim do caminho”, afetada pelo fato da pesquisa se fazer no caminhar e no encontro com outro, pois a cada encontro com o grupo de pesquisa e suas vozes, a questão da heterociência reverberava no meu pensamento, me sentimento igual ao de Tom “madeira de vento, tombo da ribanceira, é o mistério profundo, é o queira ou não queira”.

Me sentia assim, tombada e atravessada pelas experiências vividas no grupo de pesquisa, pois nas palavras de Larrosa (2002) “pensar não é somente raciocinar ou calcular ou argumentar, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que acontece”. (p.21).

A paródia não saiu, mas foi com muita leveza que elaborei uma escrita, com conceitos e estudos bakhtinianos sobre pesquisa em educação dentro de uma memória de encontro rimada, porque aquilo que eu escrevo de cor, realmente acontece como “uma promessa de vida no meu coração”, sendo o cerne de escrita desse texto. Antes de apresentar o texto original da memória escrita, uma vez que temos versado na importância do encontro com o outro no ato de pesquisa, trago alguns fragmentos de memória sobre meu

encontro com Bakthin e como fonte recorro aos registros dos encontros de uma disciplina<sup>2</sup> no Mestrado assistidos com Professora Flávia e Professor Beto, datado de fevereiro de dois mil e treze.

## 2. Escrita de Cor... os primeiros batimentos.

A principal função do coração humano é bombear sangue para o corpo, perfazendo dois movimentos: sístole e diástole<sup>3</sup>. O primeiro é a ação de contração em que o sangue é bombeado para o corpo todo. O segundo é de relaxamento em que o coração se enche de sangue.

O encontro com Bakthin, pelo viés da pesquisa em Ciências Humanas, foi parecido com os movimentos do coração citado: as ideias fluíram pela e pelo corpo, gerando uma extensão do caos, mediante as palavras ditas pelos professores: cada ser humano deve ser ouvido... papel do pesquisador: deixar que o outro fale!, mas ao mesmo tempo preenchia o coração da pesquisadora, quando também ouvia nos encontros que o escritor traz a voz de outros e que esses também o desnuda dentro de um contexto dialógico, uma vez que “dois enunciados alheios confrontados, que nada sabem um do outro, se querem tocar, ainda que de leve, o mesmo tema (pensamento), entram inevitavelmente em relações dialógicas entre si”. (BAKTHIN, 2016, p.88).

Primeiro dia de encontro da disciplina citada, primeiras batidas do coração que me deixaram marcas. Lembro como se fosse hoje: a sala estava organizada em fileiras, e o Professor Beto, entrou na sala olhou o ambiente e fez a seguinte reflexão: “a hierarquia do conhecimento - um sujeito visto por todos e um sujeito vendo todos”. O Professor Beto

---

<sup>2</sup> Disciplina Optativa do Programa de Pós- Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares/UFRRJ: “Estudos da Linguagem e a contribuição bakhtiniana para a pesquisa em Ciências Humanas,” ministrada pela Professora Dr. Flávia Miller Naethe Motta e Professor Dr. Carlos Roberto de Carvalho.

<sup>3</sup> Reportagem da Professora de Biologia Lana Magalhães, disponível em: <https://www.todamateria.com.br/coracao>

pediu para sentássemos em círculo, onde todos pudessem se ver. Um gesto simples, mas que corroborou na desconstrução do pesquisador como detentor do saber e que é preciso ter uma relação dialógica com o outro, pois eu só passo a existir quando o outro fala comigo. Ao escrever essas linhas, perfazendo compasso dos primeiros batimentos cardíacos com as ideias bakhtinianas, destaco uma citação do próprio sobre esse encontro:

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. Um mesmo objeto, idêntico por conteúdo, é um momento do existir que apresenta um aspecto valorativo diferente, quando correlacionado comigo ou com o outro; e o mundo inteiro, conteudisticamente uno, correlaciona 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 do valor. Isto não compromete a unidade de sentido do mundo, mas eleva ao grau de unicidade própria do evento. (BAKHTIN, 2017, p.142)

A palavra se dirige, seja ela escrita ou falada, é uma arena de disputa. Dentro de uma ação reflexiva na pesquisa em Ciências Humanas, o estudo habita no reconhecimento da palavra e na enunciação do outro. No tum, tum, tum do encontro das palavras, pesquisador e seus sujeitos que candeia o coração, surge o desafio em entrar no campo de pesquisa com o coração aberto e nessa abertura, não é simplesmente conversar com o outro, mas é ter uma escuta atenta, como anuncia Ponzio (2018) “a pior coisa que pode acontecer à fala é a falta de escuta.” (p.24). Não é simplesmente ouvir, mas estar atento ao que o outro quer dizer, assumindo uma atitude responsiva diante do outro que fala. Destarte, a escuta é o elemento essencial da palavra, que é viva, única e irrepetível, pois está intimamente conectada com o contexto da interação, assim como a entonação:

duas enunciações de dois falantes distintos, assim que se encontram, precisam inevitavelmente orientar-se reciprocamente. Os sentidos,

cada um incorporado em cada uma das duas enunciações, não podem estar um ao lado do outro com duas coisa; tem que entrar internamentew em contato, ou seja, estabelecer uma ligação de acordo com um certo sentido. (PONZIO, 2011, p.10)

Nosso ofício enquanto pesquisador é escrever. Um exercício que pede coragem ao recostar na cadeira e inaugurar a página em branco dando corpo a pesquisa, nas palavras de Queirós (2007), “escrever é imprimir a experiência do espanto de estar no mundo. É estender as dúvidas, confessar os labirintos, povoar os desertos. E mais, escrever é dividir sobressaltos, explicitar descobertas”. (p.12).

Como já foi dito, escrever é dirigir-se a alguém, uma marca constituinte do enunciado é a possibilidade de direcionamento, seu destinatário. Segundo Bakhtin (2016), as concepções de destinatário dependem do campo da atividade humana e da vida a que o enunciado se refere, assim como o estilo escolhido que será endereçado a alguém:

ao falar, sempre levo em conta o campo aperceptivo da percepção do meu discurso pelo destinatário: até que ponto ele está a par da situação, dispõe de conhecimentos especiais de um dado campo cultural da comunicação; levo em conta as suas concepções e convicções, os seus preconceitos (do meu ponto de vista), as suas simpatias e antipatias – tudo isso irá determinar sua ativa compreensão responsiva do meu enunciado. Essa consideração irá determinar também a escolha do gênero do enunciado e a escolha dos procedimentos composicionais e, por último, dos meios linguísticos, isto é, o estilo do enunciado. (BAKHTIN, 2016, p.64)

Na busca de alargar o gênero acadêmico e tendo o meu destinatário o Grupo de Pesquisa – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Linguagens, Infâncias e Diferenças – GEPELID, assumi o desafio de pensar uma escrita acadêmica de memória do encontro diferente. Foi um dos meus primeiros passos para trazer aos leitores uma “estética brincante” sem perder a preciosidade da reflexão acadêmica, ou seja, alinhei minha essência de brincar com as palavras e desenhei uma

escrita que afetasse o outro nos entendimento das ideias bakhtinianas, que estávamos estudando, de um forma leve sem perder a essência acadêmica dos conceitos estudados.

Essa ação só foi possível, mediante aos encontros conduzidos pela Professora Flávia e Professor Beto, que alargaram minhas epistemes sobre construção de textos científicos, sem perder o ato responsivo crítico e reflexivo que a ciência exige. Nas palavras de Bakhtin (2011, p.271-272):

toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante [...] o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte.

Disto isto, apresento a memória do encontro construída datada no dia treze de outubro de dois mil dezesseis, produção de escrita realizada após três da experiência vivida na disciplina do mestrado.

### **3. Escrita de cor... escrita de coração:**

Certa palavra dorme na sombra  
de um livro raro.  
Como desencatá-la?  
É a senha da vida  
a senha do mundo.  
Vou procurá-la.  
Vou procurá-la a vida inteira  
o mundo todo.  
Se não tarda o encontro, se não a encontro,  
procuro sempre.  
Procuro sempre, e minha procura  
ficará sendo  
minha palavra.

(Carlos Drummond de Andrade, A palavra Mágica)

Na busca pelas palavras para compor a escrita da memória de encontro<sup>4</sup>, escolhi aquelas que afetavam o meu coração: as rimas. Tentei desencantar as palavras sem a pretensão de escrever um cordel, pois não tenho formação e destreza para tal feito. Essa senha fica para os poetas ou estudiosos da área. Minha sede era tanta em produzir um texto que para meus pares, que fugisse a regra de uma escrita corrida e tradicional, que nasceu a ideia das palavras brincantes, sem perder a essência do que foi vivido e discutido no encontro, que transcrevo abaixo:

### **As rimas no GEPELID - Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Linguagens, Infâncias e Diferenças**

É quinta – feira e estou na Rural,  
Dia de GEPELID, um grupo fenomenal.  
É um grupo de estudos, sobre o Bakhtin.  
Cada dia aprendemos, a reflexão não tem fim.  
É leitura e estudos, a fim de ajudar,  
Aprender os conceitos e a escrita aprimorar.  
Nós somos indivíduos, dotados de consciência e razão,  
Dependemos do outro, do seu mundo e visão.  
Quanto a nossa escrita, ela é bivocal.  
Dialogamos com o outro, sempre em movimento total.  
Dentro desse diálogo, para Georgete, Beto respondeu:  
“Os Sofrimentos do Jovem Werther”, foi o texto que leu.  
E para esclarecer os conceitos de personagem e autor  
“Coração de Tinta”, foi um filme que Neuza indicou.  
Retomamos o texto sobre Gêneros Secundários

E percebemos, mais uma vez, que a palavra morta está no dicionário.

---

<sup>4</sup> No Grupo de Pesquisa – GEPELID/UFRRJ, em cada encontro uma pessoa ficava responsável em escrever a memória do mesmo. Era uma escolha livre de estilo para escrita, mas que não poderia perder a essência do que foi discutido.

Durante a leitura, uma confusão gerou,  
Sobre Bob Dylan que o prêmio nobel literário ganhou  
Foram muitas, muitas inquietações...  
Pensando nos “alargamentos” como reflexões.  
A unidade de análise é o enunciado,  
Alterando a visão de mundo, o enunciado é encarnado.  
Enunciado não é oração,  
Oração é unidade da língua e o enunciado não.  
Enunciado é a unidade da comunicação discursiva,  
Tem alternância de sujeito e necessita de um contexto de vida.  
O nosso texto de pesquisa, a nossa escrita é uma resposta,  
Para tal entendimento o enunciado é a aposta.  
Mas no encontro com o sujeito: “Nós fumos lá” ...  
Cabe a nós pesquisadores essa escrita alterar?  
Acreditamos que não, pois descaracteriza o sujeito.  
Mas a pergunta da Flávia Bulle “Como isso funciona na  
academia?” estourou no peito.

No peito e no grupo... Beto em contrapartida:

“Isso é uma discussão antiga, uma questão ainda não  
resolvida...”.

O Gênero acadêmico é abstrato, universal e sobre isso estamos  
em reflexão.

Mas, como lido com a fala do outro? Precisamos entender para  
andar na contramão.

Voltamos ao enunciado e destacamos suas peculiaridades:

Alternância é a primeira, a segunda conclusividade.

Os dois estão intimamente vinculados, a primeira “cria uma  
massa firme” para o enunciado, o emoldura.

Dando a enunciado o caráter da comunicação discursiva, como  
afirma a leitura.

A segunda, o falante apresenta tudo o que quis dizer,

Em dado momento ou sob dadas condições, criando a  
possibilidade de a ele responder,

Ou seja, de ocupar em relação ao enunciado uma posição responsável,

Afirmando mais uma vez o enunciado como uma comunicação discursiva.

“Essa inteireza acabada do enunciado, que assegura a possibilidade de resposta,”<sup>i</sup>

É determinada por três elementos, como no livro nos mostra:

Exauribilidade do objeto e do sentido, projeto de discurso e formas típicas composicionais e gênero do acabamento.

Beto aproveitou e destacou, que a escolha do gênero de discurso, é a mais importante para nós no momento.

Às vezes, dependendo da nossa escolha, o outro acha que não é ciência, não é razão...

Flávia Bulle sentiu-se tocada e revelou: “Falaram isso da minha dissertação”.

Uma estagiária de gestão teve acesso a sua escrita e fez confissões...

Não parecia ciência, mas que se envolveu e leu até as considerações.

E por falar em considerações, elas são provisórias, pois a verdade é exaurível,

Ela circula entre nós, está entre os homens, então a conclusão nunca é possível.

Sendo assim, deixo esse texto para o outro terminar,

Crie sua rima sobre o enunciado e venha dialogar,

Fica o convite, espero que aceite,

Pois estar no GEPELID, sempre é um deleite.

(Memória do Encontro – GEPELID – 13/10/2016)

<sup>i</sup> Frase retirada do livro *Estética da Criação Verbal* de Mikhail Bakhtin, página 280

A expressão “saber de cor” é conhecida quando nos referimos a uma informação que não necessita consultar uma fonte ou documento de tão entranhado que está no aprendizado. A escolha

dessa expressão, até para anunciar o título do texto, não foi devido esse significado, por causa da “decoreba” ou por ter escrito ou ouvido tantas vezes que sei de “olhos fechados”. O “de cor” está ligado ao jogo de palavras “de coração”. Coração que bombeia sangue, que tranborda vida e sentimentos. Participar do GEPOLID, que busca alargar a ciência com reflexões bakhtinianas, aletrou minha visão de mundo e de fazer pesquisa:

O falante com sua visão de mundo, os seus juízos de valor e emoções, por um lado, e o objeto de seu discurso e o sistema da língua (dos recursos linguísticos), por outro – eis que tudo o que determina o enunciado, o seu estilo e sua composição. [...] Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo. (BAKHTIN, 2011, p. 296)

A memória do encontro só foi possível, devido a escuta responsável e interações com os demais componentes do grupo, assim como pelas palavras ali pronunciadas e dirigidas que afetaram minha escrita e meu posicionamento no mundo. Revisitar a escrita dessa memória, desvelou mais uma vez a importância em conhecer o “gênero” acadêmico (abstrato e universal) para um alargamento discursivo, pois a academia viveu muito tempo em seus muros, encastelada em seus conhecimentos e práticas tradicionais de pesquisa, pois se “a ciência não puder contribuir para resolver os problemas da vida, há de servir para muito pouco”. (GARCIA, 2003, p. 10)

#### **4. Considerações para o leitor**

Escrever esse texto, que veio do meu coração, trouxe lembranças de um livro que gosto muito “O coração e a garrafa”<sup>5</sup> de Oliver Jeffers. O livro traz a narrativa de uma menina que mediante

---

<sup>5</sup> Leitura Literária: O coração e a garrafa de Oliver Jeffers – Editora Moderna, 2012

a morte e as inseguranças do mundo, cerrou seu coração dentro de uma garrafa. Essa ação trouxe conforto em determinado momento, mas como revela o livro “ já não prestava mais atenção em coisa nenhuma” e cresceu assim com um coração dentro da garrafa. Ah, mas o encontro... o coração é resgatado, após um encontro com criança curiosa em relação ao mundo. Um encontro de consciências, pois “não basta colocar face a face dois homo sapiens quaisquer para que os signos se constituam. É fundamental que esses dois indivíduos estejam socialmente organizados, que formem um grupo (uma unidade social): só assim um sistema de signos pode constituir-se” (BAKHTIN, 2006, p.33). Entre a participação da disciplina do mestrado e a escrita da memória do encontro, no ano de dois mil e catorze escrevi um pequeno texto que inaugurou a escrita da minha dissertação, que cai como uma luva diante de tudo que refletimos até o presente momento:

### **Palavras**

As palavras flutuam,  
Pois não dá para aprisionar os sentidos.  
As palavras não estão soltas no vazio,  
Elas estão presentes na trama das relações sociais.  
As palavras são sempre pronunciadas por alguém,

Ligadas a um “TU” e a um “EU”.  
As palavras mais simples são as mais difíceis de compreender.  
Nós somos formados por palavras e outras palavras.  
Elas são vivas: eu mudo e a língua também,  
Através delas eu toco e sou tocada.  
Elas se renovam, elas são  
Palavras, simplesmente, palavras... (Andréa Dutra, 2014)

Realmente somos formados por/nas palavras e a fim de não aprisionar os sentidos que as mesmas produzem, faço o convite a você, caro leitor... Deixo nas linhas abaixo aquele convite feito na escrita “As rimas no GEPELID”, crie sua rima sobre enunciado ou uma mensagem sobre as reflexões produzidas na leitura desse capítulo.

## Referências

- BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. 3ª. ed. São Carlos: Pedro e João Editores, 2017b.
- \_\_\_\_\_. **Os Gêneros do Discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016
- \_\_\_\_\_. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins fontes, 2011.
- \_\_\_\_\_. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- GARCIA, Regina Leite. **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, nº 19, 2002.
- ORTHOF, Silvia. A poesia é uma pulga. Disponível em: <https://cristinasaliteraturainfantilejuvenil.blogspot.com/2012/10/poesia-e-uma-pulga-de-sylvia-orthof-e.html> >. Acesso em: 18/04/2022
- PONZIO, Augusto. **Encontro de palavras o outro no discurso**. Pedro & João Editores. São Carlos, 2018
- QUEIRÓS, Bartolomeu. **Para ler em Silêncio**. São Paulo: Moderna, 2007.

## A arte da poesia

Beto Carvalho<sup>1</sup>  
George Bravo<sup>2</sup>  
Rosana Plasa<sup>3</sup>

Poeticamente o homem habita esta terra<sup>4</sup> de Hölderlin:  
um sem fim que nem se pode ver Rosa.

A poesia é imanente ao ser do humano no seu ser-sendo no e com o mundo. É parte inseparável, indissociável do ser, inerente a ele. É devaneio que toda a gente finge-confia com palavras. A poesia são pensamentos fingidos por um fingidor. Como diz Fernando Pessoa, em sua autopsicografia:

O poeta é um fingidor.  
Finge tão completamente  
Que chega a fingir que é dor  
A dor que deveras sente.

E os que lêem o que escreve,  
Na dor lida sentem bem,  
Não as duas que ele teve,  
Mas só a que eles não têm.

E assim nas calhas da roda  
Gira, a entreter a razão,  
Esse comboio de corda  
Que se chama o coração<sup>5</sup>.

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação, 2005, UFF.

<sup>2</sup> Doutor em Educação, 2022, UFRRJ.

<sup>3</sup> Doutora em Educação, 2021, UFRRJ.

<sup>4</sup> HÖLDERLING, apud HEIDEGGER, 2006.

<sup>5</sup> PESSOA, 1942.

No peito das gentes, a palavra *é fogo que arde sem se ver, é ferida que dói e não se sente*<sup>6</sup>, mas que *no de repente*<sup>7</sup> se alumia em noites de São João, *ascende às fogueiras do coração, infesta a festa. Manifesta.*

A poesia  
é feita  
para durar  
para dizer  
maldizer  
bem-dizer  
dos benfeitos  
dos mortais  
imperfeitos.

A tarefa  
do poeta  
é enorme  
é heroica  
cômica  
absurda  
realista  
Política.  
É quixotesca:  
consertar o torto  
defender os desvalidos<sup>8</sup>  
de Guimarães e de Cervantes.

Mas só com palavra, o poeta sabe, não se defende a vida, ainda mais essa que se vê tão severina<sup>9</sup> A vida em ato, no aí do mundo com o mundo. Sem palavras não se pode defender nada. Falando na linguagem com a linguagem, o poeta aparece como linguagem. O poeta é linguagem... Toda gente é.

---

<sup>6</sup> CAMÕES, 1572. Acessar em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000164.pdf>

<sup>7</sup> ROSA, 2019.

<sup>8</sup> CERVANTES, 2016.

<sup>9</sup> MELO NETO, 1994, p. 60.

Na pólis,  
na Ágora,  
a palavra  
deita e rola,  
morro acima  
morro abaixo,  
é pincel,  
é cinzel,  
é voz  
que dá forma  
ao caos,  
ao é-não-é-da-coisa  
na pergunta:  
Que é mundo?  
Que é arte?  
Que é tempo?  
Que é espaço?  
Que é ciência?  
Que é poesia?  
Que é linguagem?

Enfim...  
Que é ser? ...

No perguntar,  
um abismo flutua,  
se abre para o alto,  
certezas avoam,  
vão-se  
em vão  
no sem-fim.

Nesse  
vão-não-vão,  
um anjo torto  
no debaixo do céu  
do mundo, será fim.

No fim, poeta:  
obra de si mesmo  
que nunca termina.

Nem alegre  
nem triste,  
o poeta vive à luz  
dos seus desesperos,  
vive em solidão,  
mas nunca sozinho,  
vive em si  
até o fim...

Vive  
nonada,  
dos rios baldos,  
diabos  
de palavras  
zoam-zunem  
nos ouvidos:  
trouxeste as chaves que chaves?  
as chaves da palavra chaves

Decifra-me-ou-te-devoro!!!

Lutar com palavras  
{disse Carlos}  
é a luta mais vã.

Entanto lutamos  
mal rompe a manhã.  
São muitas, eu pouco.  
Algumas, tão fortes  
como o javali.  
Não me julgo louco.  
Se o fosse, teria  
poder de encantá-las.  
Mas lúcido e frio,

apareço e tento  
apanhar algumas  
para meu sustento  
num dia de vida.  
Deixam-se enlaçar,  
tontas à carícia  
súbito fogem  
e não há ameaça  
e nem há sevícia  
que as traga de novo  
ao centro da praça<sup>10</sup>.

Nos aflitos da poesia, as palavras “hão de ser nascidas”<sup>11</sup> - diz-nos Vieira, o imperador da Língua Portuguesa, portanto não se discute.

O *dever-ser* do poeta é polir a palavra, escrever e reescrever até que ela nos desista, até que ela nos afete poeticamente.

Mas que é poesia? A poesia não sabemos...

A poesia não é um saber, ela é antes uma crença: um pensar-escrever com justiça, com peso, leveza, beleza os conceitos com os quais nomeamos os seres visíveis e invisíveis - missão que nos cabe desde o paraíso. Chegue mais perto, contemple as palavras...

Todavia,

por via das dúvidas,  
por dúvida das vias,  
a poesia é tudo  
que não é poesia:  
Comida,  
Abrigo,  
Agasalho,  
Tecnologia,  
Fome,

---

<sup>10</sup> ANDRADE, 1985.

<sup>11</sup> VIEIRA, 1957.

Guerra...  
Violência,  
Drogas,  
Sexo,  
Funk,  
Samba,  
FootBall  
Carnaval  
Cinema  
Teatro  
Novela  
Música  
Pintura  
Macumba  
Instagran  
Facebook  
Twitter,  
dentre milhões de outras.

A poesia é feita  
para comer,  
dormir,  
sonhar  
lutar,  
pensar,

beber,  
morrer,  
viver...

Sem pão,  
sem vinho,  
sem poesia,  
a vida não basta,  
simples assim,  
mutatis mutantes,  
a poesia é a  
Arte das artes.

## Mas que é arte?

Na impossibilidade de haver uma definição acabada para a palavra arte, resta-nos questionar sobre o questionado e nos deixar tomar pelas questões mesmas, abandonando-nos à conversa como um convite ao pensar sem corrimãos, sem conceitos previamente dados como nos incita a pensar Arendt, afastando-nos, assim, quiçá, das respostas instantâneas.

O que é isso que chamamos de obra de arte?

Com se chega à conclusão de que isto ou aquilo é arte?

De que isto é arte e aquilo não é?

Que é obra para o artista?

Quem ousaria responder conclusivamente a essas perguntas?

Olhar a arte na própria arte que se mostra no artista. Eis a questão!

A arte, no seu perdurar, nunca é, pois arte não é uma coisa: ela só é no sendo, na (*in*)constância do acontecer, no seu ser-aparecer como obra mundana, porque é dada aos sentidos no seu aqui-agora, no “mais pleno agir”<sup>12</sup>, onde sempre ela se renova.

Dar acabamento ao conceito de arte é abster-se de vivenciá-lo a partir da obra mesma que se coloca em questão como arte; é renunciar ao encontro com a obra que nos coloca como obra também.

Arte não é uma simples vivência estética, mas uma resposta ativa que nos faz romper com o já sabido, com o modelo apriorístico, para experimentarmos algo inédito que nos liberta dos conceitos preestabelecidos sobre o que é ou não é arte, nos libera do espírito prosaico na banalidade dos dias.

Toda obra tem corpo e alma. Matéria, forma e sentido se implicam: são forças vitais que sustentam dialeticamente o é no seu devir manifestado na coisa, na obra de arte.

O contato com as obras de arte em geral pode desencadear afecções e afetos que impactam os indivíduos no seu modo de estar

---

<sup>12</sup> HEIDEGGER, 2010.

no e com o mundo, de perceber as questões que se irrompem a partir do que os afetou.

O encontro com uma obra de arte transforma tudo isso em potência de vida, contribuindo para o fluxo do pensamento sobre si mesmo e o mundo.

*Des-con-fia-se aqui...*

... da potencialidade da poesia na formação do indivíduo humano, no seu contínuo vir a ser. Vislumbra-se uma Literatura como potência de viver.

O artista é a origem da obra  
A obra é a origem do artista  
Nenhum é sem o outro<sup>13</sup>

E o artista e a obra, por sua vez, são o que são a partir da arte que é o que é a partir daquele que a origina e a concretiza como obra: o artista. O que se pensa sobre arte toma como base o artista e a obra. Mas também pode-se pensar que só há artista e obra de arte, porque a arte é o seu originário.

Perguntar o que é arte é perguntar por sua essência, onde ela vigora: na obra.

Arte, para Heidegger, é arte naquilo que ela é: obra. A obra de arte é uma coisa produzida, mas não uma mera coisa produzida, porque ela não é só uma matéria formada: é conteúdo que nos *diz ainda um outro algo do que a mera coisa propriamente dita*<sup>14</sup>.

Na obra, seja ela poética ou científica, podem-se sentir, por exemplo, a solidão, a resistência, a serenidade, a alegria, a tristeza de um ser e coisas outras.

Na proximidade da obra, no que nos entregamos a ela, dedicando-lhe toda a nossa atenção, encontramos-nos *repentinamente em outro lugar diferente do que habitualmente costumamos estar*<sup>15</sup>.

---

<sup>13</sup> HEIDEGGER, 2010.

<sup>14</sup> Ibid.

<sup>15</sup> Ibid.

A obra só é obra de arte, portanto, naquilo que ela nos diz de si mesma, sendo recriada a cada vez que é esteticamente apreciada naquilo que se mostra. Esse mostrar-se está no que ela se apresenta àqueles que as vivenciam e a fruem<sup>16</sup>.

Apenas a obra pode nos dizer de si mesma, um dizer que também é fundador de mundo, que descobre aquilo que cotidianamente está encoberto.

Uma obra arte  
é sempre aberta.  
Nunca finda  
no seu correr-mundo.  
Um artista nunca a termina...  
Deixa a obra falar<sup>17</sup> ...

Sem álibi!

Chega mais perto e contempla as palavras.  
Cada uma  
tem mil faces secretas sob a face neutra  
e te pergunta, sem interesse pela resposta,  
pobre ou terrível, que lhe deres:

TROUXESTE A CHAVE?<sup>18</sup>

## Referências

- ANDRADE, Carlos Drummond. v. 1. **Nova Reunião**: 19 livros de poesia. Rio de Janeiro: José Olympio, 1985.  
CERVANTES, Miguel. **Dom Quixote de la Mancha**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

---

<sup>16</sup> HEIDEGGER, 2010.

<sup>17</sup> SILVA, 2021.

<sup>18</sup> ANDRADE, 1985.

HEIDEGGER, Martin. **A origem da obra de arte**. Tradução de Idalina Azevedo e Manuel Antônio de Castro. São Paulo: Edições 70, 2010.

HÖLDERLING, Friedrich, apud HEIDEGGER, Martin. **Ensaio e Conferências**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

MELO NETO, João Cabral de. **Morte e vida Severina e outros poemas para vozes**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.

PESSOA, Fernando. Autopsicografia. In: **Poesias**. Lisboa: Ática, 1942.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: Veredas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SILVA, Rosana Pinto Plasa. **Deixa a obra falar**. Orientador: Carlos Roberto de Carvalho. 2021.154 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

VIEIRA, Padre Antônio. Sermão da Sexagésima. In: **Sermões**. São Paulo: Companhia Editora nacional, 1957.

#### PÁGINA DA INTERNET

CAMÕES, Luís. **Sonetos de Luís de Camões: Amor é fogo que arde sem se ver**. Disponível: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000164.pdf>. Acesso em 22 jun 2022.

## Sobre as autoras e os autores

**Aline Dutra Vasconcellos** - Pedagoga pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro em 2018. Atualmente ilustradora freelancer. Membro do grupo de pesquisa GEPELID - Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Linguagem e Diferenças, onde desenvolveu a pesquisa "A construção da subjetividade da criança negra num contexto de implementação da lei 10639/03" pelo período de 2014 à 2016, com apoio do CNPq (Edital Universal) e FAPERJ (JCNE).

**Ana Lucia Adriana Costa e Lopes** – Professora da Rede Municipal de Juiz de Fora, Psicóloga, Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense, pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa Bakhtiniano – Atos – UFF. Participou co PDSE – Programa Doutorado Sanduiche no Exterior em 2017 – estágio doutoral na Université Cergy-Pontoise (Paris- França).

**Ana Lucia Gomes de Souza** - Professora Adjunta do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – Cap/UERJ. RJ. Doutora em Educação. Coordenadora do Projeto de Extensão e do Prodocência atuando com pesquisa no campo dos processos formativos dos sujeitos (estudantes e professores). Integrante do GEPELID/UFRRJ.

**Andréa Silveira Dutra** - Doutoranda do PPGEDUC/UFRRJ. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2007. Mestrado em Educação pela UFRRJ. )Professora da rede municipal de Duque de Caxias e Mesquita – Baixada Fluminense/RJ. Integrante do GEPELID / UFRRJ.

**Carlos Roberto Carvalho** - Doutor em Educação, 2005, UFF. Graduação em História- Universidade Católica de Petrópolis (UCP-

1979); mestre em Educação - Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ-2000) e doutor em Educação- Universidade Federal Fluminense (UFF-2005). Atualmente é professor do Instituto Multidisciplinar- Campus Nova Iguaçu e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Didática e Africanidades.

**Daniel Luiz Poio Roberti** - Professor adjunto da área de Fundamentos da Educação e Geografia do curso de Geografia da UFF, campus Angra dos Reis. Representante do curso Geografia do EAR no colegiado de licenciaturas da UFF. Tem experiência nas disciplinas de estágio, análise e produção de material didático, ensino de geografia para graduação em pedagogia e cartografia escolar. Atua, principalmente, nos seguintes temas: análise e produção de material didático, construção dos conceitos geográficos e cartográficos no segmento básico de ensino.

**Flavia Miller Naethe Motta** - Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Realizou Pós-Doutorado em Educação na Universidade Federal Fluminense. Professora Associada do Departamento de Educação e Sociedade. Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Ministra a disciplina Psicologia e Educação. Psicóloga Escolar. Coordenadora do GEPELID - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Linguagem, Infâncias e Diferença que desenvolve os projetos de pesquisa: "O que dizem as crianças sobre viver no exílio: estudo com crianças refugiadas sobre a experiência de diáspora" e "O ano que o mundo parou: conversas crianças e adultos sobre a educação online". Coordenadora Adjunta do curso de Especialização lato sensu em Educação Especial e Inovação Educacional.

**Georgete de Moura Barboza** - Doutora em Educação pela UFRRJ. Atualmente é orientadora pedagógico da Rede Municipal das cidades de Mesquita e São João de Meriti no Rio de Janeiro. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil, coordenação pedagógica e formação de professores. Atua principalmente nos seguintes temas: educação de bebês, espaço e tempo na educação infantil, transição da educação infantil para o ensino fundamental e coordenação pedagógica.

**George Bravo** - Doutor em Educação PPGEduc/ UFRRJ. Professor da Educação Básica FAETEC RJ. Cenógrafo EBA/ UFRJ.

**Jader Janer Moreira Lopes** - Professor associado do curso de Geografia da UFJF e do programa de Pós-graduação em Educação na UFF e UFJF. Com pós-doutorado pelo Internationaler Promotionsstudiengang Erziehungswissenschaft/ Psychologie-INEDD, da Universität Siegen, Alemanha. Coordenador do Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância (GRUPEGI). Foi vice coordenador do GT de Educação de Crianças de 0 a 7 anos da ANPED. Atua principalmente nos seguintes temas: Estudos sobre a Espacialização da Vida; Geografia - ensino/aprendizagem; Geografia da Infância; Educação Infantil, Desenvolvimento humano e Teoria Histórico-cultural.

**Jenifer Cabral Silva** – Mestranda em educação pelo programa PPGeduc da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, campus Nova Iguaçu, dando prosseguimento a sua pesquisa das relações de Ensino de História e a narrativa ficcional de Harry Potter. cursou licenciatura plena em História pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Atualmente, é professora da Rede Municipal de Nova Iguaçu, na Baixada Fluminense (RJ).

**Jonas Alves da Silva Junior** - Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (FE/USP) e professor do Programa de

Pós-Graduação em Educação (PPGEDUC) e da graduação em Pedagogia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Atualmente é Pró-Reitor Adjunto de Assuntos Estudantis. É líder do LEGESEX - Laboratório de Estudos de Gênero, Educação e Sexualidades (UFRRJ/CNPq). Suas investigações versam sobre corpos, sexualidades e gênero na escola, na perspectiva da Educação em Direitos Humanos.

**Jonê Carla Baião** - Professora Titular do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAP/Uerj. RJ. Professora do Departamento de Ensino Fundamental e do Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica (PPGEB/CAP-UERJ). Está vice coordenadora do PPGEB desde julho de 2020. Atua, também, como coordenadora, na modalidade EAD, da disciplina de Monografia 2 do Consórcio CEDERJ/ CECIERJ no curso de Pedagogia UERJ, desde 2014. Representante da Unidade CAP-Uerj no Conselho Universitário, biênio 2021-2023. Faz parte do corpo editorial da Revista e-mosaico e da Revista Digital Formação em Diálogo. É membro do Grupo de Pesquisa Formação em Diálogo: narrativas de professoras, currículos e culturas (GPFORMADI), co-coordenadora da linha de pesquisa "Educação e Diferença". Tem interesse de estudo na área de Linguística, com ênfase em Ensino de Língua Materna, especialmente em Alfabetização, bem como nos seguintes temas: interseccionalidades raça, gênero e classe.

**Juliana de Moraes Prata** - Doutoranda em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro- Unirio, professora assistente da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. RJ. Concentra-se na área da Sociologia da Educação, Metodologias de análise de dados, Desigualdades Sociais e Produção de Conhecimento em Educação. Autora dos livros Sua Vida Acadêmica: escreva mais e melhor (Autografia, 2018); Para escrever seu projeto de pesquisa (KDP, 2020) e Para escrever seu artigo científico (KDP, 2020).

**Leonardo da Silva Pereira** - Doutorando em Educação no PPGEduc/UFRRJ. Atua como professor do 1º segmento nas prefeituras de Queimados e de Mesquita/RJ. Atua, também como tutor presencial no curso de Pedagogia/UNOPAR (Polo Nilópolis). Mestre em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. (2018-2020); Integrante do Laboratório de Estudos de Gênero, Educação e Sexualidades (LEGESEX) Suas investigações de pesquisa versam sobre gênero e sexualidade na escola, formação de professores e Educação Infantil.

**Liliane Corrêa Neves Moura** - Professora Adjunta do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – Cap/UERJ. Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense- UFF. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Alfabetização. Estudo e pesquisa direcionados aos seguintes temas: Estudos Bakhtinianos e Formação de Professoras em Coletivos Docentes. Membro do Grupo de Estudos Bakhtinianos ATOS/UFF.

**Patricia Bastos de Azevedo** - Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2011). Atualmente é professora Associada da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação e História, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de história, alfabetização, letramento e educação para jovens e adultos.

**Patricia Kerschr Pedrosa Bento** - Mestre em Educação pela UFRRJ. Professora do Colégio Pedro II – RJ. Possui duas graduações: Pedagogia (2002) e Letras - Português / Literatura (2013). Trabalha há 26 anos na área de Educação, atuando principalmente, como professora e coordenadora no segmento de Educação Infantil.

Integrante do GEPELID/UFRRJ - Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Linguagem e diferenças.

**Rosana Plasa** - Doutora em Educação PPGeduc/UFRRJ. Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) - Colégio Técnico da UFRRJ (CTUR). Letras-UFRRJ.

**Vinicius de Moraes Monção** - Doutor em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, professor adjunto da Universidade Federal Fluminense. RJ. Pesquisador da área História da Educação. Líder do Laboratório de História Digital e Pública da Educação, o LabH3. É membro pesquisador do Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em História da Educação (NIEPHE-USP); do Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade (PROEDES-UFRRJ); do Grupo de Pesquisas e Estudos sobre História da Educação das Mulheres, Relações de Gênero, Raça e Classe na Docência (UFRJ-UFF); da Red de Estudios de História de las Infancias en América Latina (REHIAL). Suas áreas de interesse são: história da educação pré-escolar no século XX; história digital da educação; trajetórias profissionais de professoras e professores viajantes; história transnacional da educação; movimento internacional da educação nova; periódicos; educação em museus e espaços não escolares. Para além, atualmente compõe o board do subcomitê Regional do ICOFOM para América Latina e Caribe (ICOFOM/LAC) na gestão 2020-2023, do Conselho Internacional de Museus (ICOM).

Fazer uma Ciência Outra [Heterociência] exige nosso melhor esforço para o diálogo. Começa por nos despir da naturalização de buscar o mesmo, a exatidão, o monologismo, o sentido único, anulando todas as outras possibilidades. E continua exigindo de cada um de nós a postura e o aprendizado da Escuta. Aqui o individualismo é rompido e superado na ciência, e a busca pelas camadas variadas, inclusivas e profundas de vivências e de sentido, que nos vem apenas pelas vozes alteritárias outras, deve ser ativa e imperativa. Essa é a única ciência que vale a pena fazer com o empenho da vida e das palavras.

Miotello

