

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)

FLAVIA RANGEL PIMENTA CASTELIONE

**VIVER DÓI: CONTRIBUIÇÕES DOS QUADRINHOS DE CHIQUINHA NA
FORMAÇÃO DO LEITOR RESPONSIVO**

Vitória

2020

FLAVIA RANGEL PIMENTA CASTELIONE

**VIVER DÓI: CONTRIBUIÇÕES DOS QUADRINHOS DE CHIQUINHA NA
FORMAÇÃO DO LEITOR RESPONSIVO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras do Instituto Federal do Espírito Santo como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Priscila de Souza Chisté Leite

Vitória

2020

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Nilo Peçanha do Instituto Federal do Espírito Santo)

C348v Castelione, Flavia Rangel Pimenta.

Viver dói: contribuições dos quadrinhos de Chiquinha na formação do leitor responsivo / Flavia Rangel Pimenta. – 2020.

119 f.: il. ; 30 cm.

Orientadora: Priscila de Souza Chisté Leite.

Dissertação (mestrado) – Instituto Federal do Espírito Santo, Programa de Mestrado Profissional em Letras - Profletras, Vitória, 2020.

1. Leitura -- Estudo e ensino. 2. Histórias em quadrinhos na educação. 3. Análise do discurso . 4. Linguagem e educação. 5. Compreensão na leitura 6. Língua portuguesa -- Estudo e ensino. I. Leite, Priscila de Souza Chisté. II. Instituto Federal do Espírito Santo. III. Título.

CDD 21: 372.4

FLAVIA RANGEL PIMENTA CASTELIONE

**VIVER DÓI: CONTRIBUIÇÕES DOS QUADRINHOS DE CHIQUINHA NA
FORMAÇÃO DO LEITOR RESPONSIVO**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, vinculado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional do Instituto Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovada em 11 de dezembro de 2020

COMISSÃO EXAMINADORA

Doutora Priscila de Souza Chisté
Leite Instituto Federal do Espírito
Santo - Ifes Orientadora

(Telepresença: Portaria Nº 205 de 19/03/2020 - Campus Vitória)

Doutora Letícia Queiroz de
Carvalho Instituto Federal do
Espírito Santo - Ifes
Membro Interno

(Telepresença: Portaria Nº 205 de 19/03/2020 - Campus Vitória)

Doutora Dilza Côco
Instituto Federal do Espírito Santo -
Ifes Membro Externo

(Telepresença: Portaria Nº 205 de 19/03/2020 - Campus Vitória)

Doutor Paulo Eduardo Ramos
Universidade Federal de São Paulo - Unifesp
Membro Externo

(Telepresença: Portaria Nº 205 de 19/03/2020 - Campus Vitória)

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo investigar possíveis contribuições para minorar, no espaço da sala de aula, manifestações do machismo arraigado em nossa cultura. Para tanto, buscamos a mediação da arte sequencial da quadrinista Fabiane Langona, a Chiquinha, a fim de cooperar na formação de leitores responsáveis. A intervenção teve como público alunos do 9º ano do ensino fundamental de escola pública da rede estadual, localizada no município de Rio Novo do Sul, Espírito Santo. A metodologia de pesquisa foi teórico-empírica; teórica por trazer Mikhail Bakhtin e o Círculo como principal aporte teórico, sobretudo em seus conceitos de responsividade, de dialogismo, de polifonia, de ativismo, de vivenciamento empático e de acabamento, dentre outros; empírica porque conduziu a uma proposta dialógica em turmas da educação básica. Consideramos que a arte sequencial abarca os quadrinhos em sua generalidade - charges, cartuns, HQ, tirinhas - e integra a linguagem verbo-visual. Por intermédio da leitura de obras de Langona, pretendeu-se conduzir os alunos a experiências sinestésicas e reflexivas, que acarretaram num processo de reflexão-ação sobre a realidade cotidiana, sobretudo no que concerne à não propagação do discurso machista.

Palavras-chave: Linguagem verbo-visual. Quadrinhos. Formação do leitor. Responsividade.

ABSTRACT

This research aimed to investigate possible contributions to alleviate, in the classroom space, manifestations of the machismo rooted in our culture. To do so, we sought the mediation of the sequential art of comic book artist Fabiane Langona, Chiquinha, in order to cooperate in the formation of responsive readers. The intervention had as public students of the 9th grade of public school of the state school, located in the city of Rio Novo do Sul, Espírito Santo. The research methodology was theoretical-empirical; theoretical for bringing Mikhail Bakhtin and the Circle as the main theoretical contribution, especially in its concepts of responsiveness, dialogism, polyphony, activism, empathic living and finishing, among others; empirical because it led to a dialogical proposal in basic education classes. We consider that sequential art encompasses comics in its generality - cartoons, comics, comic strips - and integrates the verb-visual language. Through the reading of Langona's works, it was intended to lead the students to synesthetic and reflexive experiences, which led to a process of reflection-action on the daily reality, especially in what concerns the non propagation of the male chauvinist discourse.

Keywords: Verb-visual language. Comics. Reader training. Responsiveness.

SUMÁRIO

1	ERA UMA VEZ	6
2	HÁ POUCO TEMPO (ATRÁS)	11
3	ASSIM FALOU BAKHTIN (E O CÍRCULO)	19
3.1	CHIQUINHA EM: DIÁLOGO(S) COM BAKHTIN	26
4	METODOLOGIA DA PESQUISA: UM ITINERÁRIO DIALÓGICO	41
4.1	SOBRE COMO FIZEMOS AS ANÁLISES	45
4.2	IDENTIFICAÇÃO DO LOCUS E DOS SUJEITOS DA PESQUISA	53
4.3	ANÁLISE DIALÓGICA DOS DISCURSOS PRODUZIDOS	57
4.4	O LEITOR E SEUS GRAUS DE RESPONSABILIDADE	60
4.5	A DESCONTINUIDADE RESPONSIVA	79
4.6	O ACABAMENTO REVELADO NO <i>FEEDBACK</i>	90
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
	REFERÊNCIAS	97
	APÊNDICES	101
	APÊNDICE A	101
	APÊNDICE B	109
	ANEXO	110

1 ERA UMA VEZ...

São infindáveis as opções que cabem nos sonhos de uma criança - como no Fantástico Mundo de Bob, desenho animado favorito da nossa protagonista, quando ainda pequena. Afinal, uma imaginação sem limites produz um sem número de planos e de projetos e de metas mirabolantes: ser bombeira, dentista, mecânica, mágica, bailarina, médica, musicista, professora, santa, freira e até papisa. Idealizações tais que renderiam um belo romance de ficção, cada uma delas, ou todas juntas. Contos fantásticos, tendo como protagonista Joana, a líder secreta da Igreja Católica na Idade Média - que pode ser apenas uma lenda, não sabemos, talvez saibamos, um dia -, ou ao menos uma história interessante, uma eterna pulga atrás da orelha da milenar instituição e dos sujeitos ávidos pelos bons mistérios, romancistas ou leitores.

Esse nome feminino, que não é o que batiza a nossa personagem, lembra outra Joana, Santa Joana, a D'arc. Esta francesa do século XV cortou seus cabelos bem curtos, vestiu-se de homem, participou de treinamentos militares, foi aceita pelo exército de seu país, lutou, foi capturada e vendida em 1430; um ano depois foi queimada viva. A acusação: bruxaria.

As Joanas de hoje não são mais atiradas às fogueiras; há muitas formas sutis de se condenar e de se matar alguém, amiúde, um envenenamento em doses homeopáticas. Direitos soberanos negados, principalmente, o direito à vida, à existência, à participação política, à comida, ao amor, ao cuidado com o próprio corpo, a não morrer de fomes e de privações.

Enquanto era só uma criança, nossa heroína não conhecia essas Joanas, nem Marias, nem Raimundas, mudas. Era uma potência feliz, que sonhava com ser aquelas coisas todas - de preferência todas ao mesmo tempo. No jardim da sua infância, era uma flor ainda em botão, que dormia com as belas protagonistas dos contos de fadas. Branca de Neve, ainda em contato com seu Dunga interior; na inocência, fazendo aquela leitura literal das histórias que tanto a encantavam.

Quando tinha seus oito anos, a mamãe lhe deu um enorme livro, bem grosso, de capa dura, contendo cerca de cinquenta histórias fantásticas. Acontece que um

vendedor mágico passou na porta da casa da família com livros suntuosos, de belas capas douradas, repletos de desenhos coloridos, cheios de animais falantes, príncipes, fadas, duendes e bruxas – que não eram queimadas. Nessa bela obra havia alguns clássicos como Chapeuzinho Vermelho – cujo enredo, muito tempo depois, a mocinha soube ser um ensinamento sobre o perigo dos homens e do sexo – dos Irmãos Grimm; O Patinho Feio e a Pequena Vendedora de Fósforos, de Hans Christian Andersen; O Gato de Botas e O Pequeno Polegar, que a garotinha achou o máximo. Esses dois últimos são contos do francês Charles Perrault, assim como O Barba Azul. Às vezes, a menina não entendia por que algumas moças tinham que se casar com velhos malvados e eram salvas por homens sempre jovens, bonitos e que tinham, não os pelos, mas o sangue azul.

E na leitura dessas histórias, a garota nunca se deu por satisfeita. Devorou todo o livro mágico – uma, duas, três, quatro, vinte vezes. O encantamento produzido tornava-se cada dia mais forte. Novos heróis foram surgindo: Pedrinho, Narizinho, Emília, Tia Anastácia, Dom Quixote, Sancho Pança, Harry Potter, Suzana, Pedro, Edmundo e Lúcia - das Crônicas de Nárnia - O Jardim Secreto, A História sem Fim. E aos poucos a menina foi crescendo e assumindo seu protagonismo também fora das páginas dos livros.

No mundo real, estuda-se, define-se, trabalha-se. Muito além da fantasia, a garota tinha que tomar um novo rumo, sair do guarda-roupa narniano e voltar a casa - sem nunca esquecer seus unicórnios. Por isso, aos 17 anos, a garota conclui o Ensino Médio e ingressa numa Hogwarts bem menos encantada - a Universidade Federal do Espírito Santo - local onde começou seus estudos para ser jornalista, não do Profeta Diário, mas de A Tribuna ou de A Gazeta.

A partir do 5º período, a jovem começou sua peregrinação profissional na área escolhida. Passou por uma redação de jornal impresso, na qual permaneceu durante penosos nove meses - gestação dolorosa. Ali descobriu que estava no lugar errado. Passou ainda pela assessoria de imprensa do Tribunal Regional do Trabalho, local onde, certamente, aprendeu bastante, como no outro, mas igualmente sentiu-se um peixe fora do aquário.

Em 2011, veio a formatura da nossa protagonista. E agora, quem poderia defendê-la? Sem Chapolin Colorado, tinha que se virar e trabalhar, pois sua

situação financeira sempre esteve muito mais para gata borralheira do que para membro da realeza, na verdade. Ela começou, então, a prestar serviços numa empresa de comunicação, mas só por um ano e meio, tempo de que precisou para elaborar seu plano de fuga.

Em 2013 iniciou o curso de Letras - Português no Instituto Federal do Espírito Santo, na modalidade presencial. Em outubro desse mesmo ano ela pediu sua alforria e, como tinha começado a fazer um curso de complementação pedagógica em 2012, concluindo-o um ano depois, viu que poderia progredir e se tornar professora a partir de 2014.

Pois foi o que fez. Ingressou como docente em regime de designação temporária na Secretaria do Estado de Educação do Espírito Santo, Sedu, onde permaneceu trabalhando em algumas escolas da rede nas cidades de Anchieta e de Guarapari. Em 2016, efetivou-se no cargo de professora regente, também na Sedu, atuando no município de Itapemirim. No final de 2017, foi para Rio Novo do Sul, via concurso interno de remoção, local onde permanece até a atualidade. Também foi nesse ano que concluiu o curso de Letras no Ifes, na modalidade a distância. Em 2018, o estado abriu novo concurso, no qual passou, assumindo outro posto de trabalho na mesma cidade, porém em outra escola - no reino tão, tão distante de Virgínia Nova, a 22 quilômetros da sede do município.

Paralelamente à carreira de professora de português, nossa heroína ingressou numa aventura rumo a outros aprendizados, porque fazer uma coisa só, às vezes, enjoa. Por isso, ainda em 2014, ela começou a aprender Libras, a Língua Brasileira de Sinais. É que, para nos comunicarmos bem com os surdos, precisamos conhecê-la, e, a partir do contato com pessoas surdas, na escola e na igreja – sim, na igreja – Flavia começou a fazer cursos para se apropriar de um novo idioma, só que, agora, na modalidade gesto-visual. Hoje, ela se comunica muito bem com os surdos e também é intérprete, sempre que necessário – inclusive atuando um breve período como tal em 2016.

Em 2018, a professora iniciou seus estudos no curso de Segunda Licenciatura em Letras Espanhol, um sonho antigo, pois ela sempre apreciou a língua castelhana e a estudava desde a 5ª série – hoje 6º ano do fundamental. Teve excelentes professoras nesse idioma, como a espanhola Marilen Margarita, que muito

marcou sua formação e de quem sempre ouviu que deveria fazer o curso e dar aulas de Espanhol. Bem, aqui está ela, com o curso concluído e já atuando na educação pública básica como docente da versão mais contemporânea da língua de Cervantes nos municípios de Rio Novo do Sul e de Iconha. *¡Vale!*

Enquanto professora de língua portuguesa, nossa personagem encontra-se muito feliz, bem mais realizada, no caminho do Nirvana – porque ela é muito otimista. E agora, caso você, caro leitor, não saiba, a moda é que as moças trabalhem, tenham seus próprios castelos, seus cavalos pessoais – o que é muito mais interessante do que depender da boa vontade de um “príncipe”. Hoje, expressões como empoderamento feminino, independência emocional e financeira são fundamentais no glossário de antigas princesas, como a Flavia, que sou eu, Agora, peço licença para lhe falar diretamente.

Nesse momento da minha vida, vejo com muito pesar que ainda existam tantos machismos e com mais pesar ainda que meus alunos estejam sob a égide de discursos de opressão. Gostaria que eles pudessem se dar a ouvir a própria voz, como estou fazendo agora, e também que pudessem ser ouvidos, que assumissem papéis de sujeitos e protagonizassem em seus espaços de vivência.

Chegando ao Mestrado Profissional em Letras (Profletras) do Ifes, em 2019, o encontro entre Flavia Pimenta e Priscila Chisté aconteceu. Eu e minha orientadora, professora de Arte, pesquisadora da linguagem verbo-visual, a qual começou a me mostrar uma beleza que não era capaz de enxergar, ainda, nos quadrinhos. No contato com Paulo Ramos, referência no estudo desta linguagem, Priscila abriu um leque de possibilidades diante dos meus olhos. Meu tema exalta a mulher na sociedade. Por que não escolher uma artista e passar a observar sua obra?

Mensagem captada e acolhida e o trabalho já começa a fazer sentido. Exaltar o trabalho artístico de uma mulher em um dos tantos ambientes em que o patriarcado impera já é demonstração da resistência à qual nos propusemos desde o início; é começar a defender minha dissertação, que tem voz, lugar de fala e busca se colocar, como formiga, pequena, mas corajosa, diante de muitas barreiras impostas à mulher. É nesse sentido que cheguei, ainda com alguma verve jornalística, a partir das pistas de Priscila e da sugestão de Paulo Ramos,

ao trabalho de uma artista brilhante: Fabiane Langona, ou Chiquinha¹ – quadrinista do Jornal Folha de São Paulo.

No trabalho com os gêneros discursivos em sala de aula, conhecemos os nomes de muitos produtores de conteúdo. Pude enxergar nas tirinhas dessa mulher, com auxílio de uma mediação preciosa, uma enorme potência para a discussão dos temas que, nesse trabalho, pretendi levantar, que são o feminismo e o machismo (e as violências contra a mulher). Este representa uma visão sexista do mundo; aquele busca a igualdade entre os seres; este ainda nos oprime e insiste em nos delegar papéis possíveis na sociedade; aquele pode nos libertar de muitas querelas. Analisando quadrinhos dessa artista no intuito de levá-los aos meus alunos, vieram algumas perguntas. E a principal delas foi: como problematizar o machismo a partir dos quadrinhos de Chiquinha, sobretudo no 9º ano do Ensino Fundamental?

Em vista do distanciamento da mulher das esferas de poder e do seu apagamento enquanto sujeito das esferas social, política e econômica, vemos extrema necessidade de levar as artistas às salas de aula, desde o ensino fundamental, conscientizando as crianças da importância dessas agentes para o estudo e a compreensão da nossa história, língua e literatura.

Assim sendo, temos que o objetivo geral deste trabalho é:

- Analisar o potencial responsivo de proposta pedagógica para o ensino fundamental, sistematizada a partir de quadrinhos de autoria de Fabiane Langona, como modo de estimular debate sobre machismo e sobre a violência contra a mulher.

Como modo de alcançar o objetivo geral desta proposta, elencamos algumas ações investigativas que podem ser expressas a partir dos seguintes objetivos específicos:

- Investigar obras de Fabiane Langona que abordam o tema machismo e violências contra a mulher;

¹ A artista adotou o pseudônimo até 2017, conforme relata em entrevista à Revista Expressa (2019). No entanto, tomaremos a liberdade de chamá-la ainda, por vezes, por esse nome, que consideramos interessante para uma heroína.

- Estudar conceitos bakhtinianos que contribuíssem para o entendimento da linguagem verbo-visual e para a formação de leitores responsivos;
- Sistematizar e aplicar proposta pedagógica mediada por obras de Chiquinha e por outros textos que atravessassem a temática;
- Apreender e analisar enunciados responsivos dos estudantes, produzidos a partir da proposta elaborada.

Depois de apresentarmos os objetivo geral e os objetivos específicos desta pesquisa – ousados ou não -, passearemos brevemente pelas próximas seções. A seguir, mostramos as dissertações de mestrado com as quais buscamos dialogar a fim de constituir um discurso polifônico; logo depois, tecemos uma breve revisão dos conceitos bakhtinianos mais caros ao nosso trabalho, preparando o terreno para o próximo momento, que são alguns possíveis diálogos entre obras de Fabiane Langona e as concepções de Bakhtin antes explicitadas, enquanto abordamos características próprias da linguagem verbo-visual. Logo após, trazemos o detalhamento da nossa metodologia de trabalho e também a identificação do lócus de pesquisa – a escola onde trabalhamos. Em seguida, vem a análise da nossa proposta pedagógica, uma abordagem a partir dos textos produzidos pelos discentes em contato com nossas indagações, lembrando que as atividades na íntegra estão anexas à dissertação em forma de apêndice. Finalmente, temos as considerações finais sobre a pesquisa empreendida.

2 HÁ POUCO TEMPO (ATRÁS)

A presente seção nos traz um pouco do princípio desta empreitada, quando muito pouco tínhamos nas mãos para iniciar este estudo. Assim, a intenção precípua é beber em outras fontes, no caso, outras pesquisas de mestrado, a fim de buscar inspiração para construir nosso próprio caminho. Para tecermos nossos diálogos entre pares, portanto, buscamos primeiramente por trabalhos que analisassem a linguagem verbo-visual no repositório do Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras), o que nos traria familiaridade e também atualidade, uma vez que o nosso curso é bastante recente e que todas as pesquisas são desenvolvidas no chão da escola, no ensino fundamental. Com isso, obtivemos

resultados positivos, afinal, há vários relatos científicos afins ao nosso, como os que elegemos e explicitamos nas linhas a seguir.

Não passou muito tempo desde a sua defesa, e, por isso, escolhemos para o diálogo a obra desta *princesa*: Giovanna Carrozzino Werneck é o seu nome. Reside num reino bem próximo ao nosso – Cachoeiro de Itapemirim. Sua pesquisa, portanto, foi desenvolvida com alunos também residentes no sul do estado do Espírito Santo. O trabalho, apresentado no Ifes – Vitória em 2018, dialoga com o nosso em diversos sentidos: pela discussão de gênero, pela exploração da linguagem verbo-visual, pela proximidade geográfica do *locus* de pesquisa e pela atualidade do tema.

O título de sua dissertação é “Violência contra as mulheres: contribuições dos quadrinhos de Henfil para a formação do leitor crítico na escola”. Sua aprovação se deu no dia 7 de março de 2018, certamente um dia memorável para Werneck (2018) – e assim, a obra recente passa a ser referenciada por novas companheiras de caminhada, como nós.

Percebemos que foi desejo da autora criar possibilidades de uma leitura responsiva dos discentes a partir dos quadrinhos de Henfil, assim como para nós cabe o mesmo desejo em relação à obra de Chiquinha. Ressaltamos a importância de demonstrar que as contribuições dos quadrinhos vão muito além de algumas poucas atividades interpretativas, nas quais o verbal se sobrepõe ao visual, quando, a partir de nossas pesquisas e observações, aprendemos que uma esfera não deve estar aquém da outra.

Certos conceitos bakhtinianos explorados pela pesquisadora como a polifonia, o dialogismo e a responsividade são chaves para a leitura da linguagem verbo-visual, em se tratando de trabalhos cujo aporte teórico é Bakhtin. Nesse sentido, vemos uma congruência teórica com nossa pesquisa, que além de trazer em seu bojo tais concepções do estudioso russo e de seu Círculo diz respeito ao campo dos quadrinhos e às questões de gênero.

Ao trazer a obra de Henrique de Souza Filho, o Henfil, para o contexto da escola, a autora possibilita uma série de reflexões e atualizações possíveis do contexto de produção do autor – a Ditadura Militar, iniciada em 1964, no Brasil -, cujas

ameaças de retorno, numa democracia tão jovem e frágil como a nossa, potencializada pela ascensão de um governo de extrema direita, são constantes. Faz-se necessária a produção da contrapalavra frente aos discursos hegemônicos de ódio e de intolerância. Daí a atualidade da discussão de Werneck, que fala da violência contra as mulheres a partir de produções inseridas em um momento histórico de plena(s) violência(s). Hoje, mesmo fragilizada, a democracia nos permite problematizar um discurso estrangulado, que fala de mulher, de sofrimento e de machismo.

O machismo, raiz da violência contra o feminino, faz-nos ver a grande proximidade das nossas pesquisas com as de Werneck (2018). O concatenamento dos temas relacionados às questões de gênero atravessa nosso debate como perpassou o dela: “[...] a misoginia, a divisão do trabalho doméstico, os diferentes tipos de violências, a articulação entre racismo e violência contra mulheres negras etc.” (WERNECK, 2018, p.63); vemos que tudo isso é tão sensível a nós quanto foi a ela.

Percebemos mais proximidades do que distanciamentos entre nossa pesquisa e a de Werneck; no entanto cabe ressaltar que a obra de Chiquinha, como veremos ao longo do nosso percurso, traz uma verdade verborrágica e drástica, ácida e escancarada de quem não precisa temer a censura. Não se trata de uma questão de estilo de cada artista – e aqui não trataremos a fundo da concepção bakhtiniana “estilo” -, pois não há melhores nem piores: cada qual é incomparável em sua competência artística. Vemos que aqui a questão é o contexto de produção e o momento histórico que, como sabemos, dita, de certa forma, os moneios da produção de um artista. Mas, de toda forma, o tresloucado e o comedido transmitem mensagens fantásticas, à sua maneira.

Em outro breve diálogo, que remonta há um pouco mais de tempo (atrás), o ano de 2016, foi a vez de Ana Carolina Langoni apresentar sua dissertação: “Histórias em quadrinho do Universo Macanudo: um caminho para a formação de leitores críticos”. Nesse caso, temos um trabalho que demonstra, mais uma vez, a potência da linguagem verbo-visual para o trabalho docente em sala de aula, ressaltando a obra do quadrinista argentino Liniers.

Podemos destacar como pontos de diálogo entre nossas pesquisas a utilização dos pressupostos linguagem, dialogismo e responsividade, cunhados por Bakhtin, o estudioso que é também nosso referencial teórico, bem como de Werneck (2018), como já citado. Outra congruência fundamental é a leitura da linguagem verbo-visual, que, mesmo sendo da obra de diferentes artistas, partilham de um mesmo universo artístico. No caso de Langoni (2016), a intenção não era analisar determinado tema, como é o nosso caso e o de Werneck, mas igualmente a finalidade foi a de “formar leitores críticos” – expressão partilhada por ambas as pesquisadoras de Cachoeiro de Itapemirim. Todas concordaram com o fato de que o espírito crítico é característica básica do leitor, sem a qual não haverá dialogismo ou polifonia: “[...] a leitura é compreendida como prática social, auxiliando a pensar a realidade e desenvolver o senso crítico do leitor, e o texto é compreendido como um tecido em que coexistem várias vozes [...]” (LANGONI, 2016, p. 46).

Por tudo isso, mesmo não tendo o mesmo recorte de gênero, vemos que o trabalho de Langoni corrobora o nosso em muitos sentidos, mesmo porque analisamos a mesma linguagem (verbo-visual), com artistas que produzem em contextos político, econômico, social similares, e também em veios históricos contemporâneos.

A importância dos trabalhos citados nos lembra o que Braith (2013) vem salientando há anos sobre a dimensão verbo-visual de um texto, à luz da teoria dos gêneros de Bakhtin. A linguagem verbal e a visual são indissociáveis na interpretação do discurso. Nessa premissa pautamos nosso estudo, bem como pautaram Werneck (2018) e Langoni (2016).

Trazendo um viés feminista ao estudo dos quadrinhos, não poderíamos deixar de escolher, como objeto, uma quadrinista mulher - Chiquinha. Por isso, buscamos dialogar com Eugênio (2017) – cuja dissertação encontramos no repositório da Universidade Federal de Santa Catarina por meio do Google Acadêmico -, que analisa a produção de mulheres no campo dos quadrinhos, no Brasil, mostrando a sub-representatividade das produtoras dessa arte. O título de sua pesquisa é: “Elas fazem HQ: mulheres brasileiras no campo das histórias em quadrinhos independentes”.

A dissertação dessa pesquisadora foi a única que encontramos versando sobre as mulheres que produzem quadrinhos no país. Inclusive, em seu texto, a Chiquinha é apenas citada como uma das quadrinistas que ganham espaço a duras penas em terras verde-amarelas. Não há aprofundamentos ou análises sobre as obras em si, nem interpretações mais incisivas de algumas artes, uma vez que não é esse o objetivo do trabalho - que pertence ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política.

Também buscamos dialogar com outros mestres, pesquisando por alguns trabalhos a partir do descritor “leitor responsivo”. No repositório da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, a BDTD, obtivemos 282 pretensos resultados, na categoria das dissertações. Digo “pretensos” porque a grande maioria dos trabalhos sequer trazia em seu título ou no resumo alguma referência a leitor responsivo. Podemos dizer que a pesquisa realizada, mesmo especificando a palavra-chave desejada (leitor responsivo), demonstrou-se inespecífica nos seus resultados. O que vimos foram outras classificações diversas: compreensão leitora, fabulação do leitor, prazer do leitor, leitores críticos, formação do leitor. Em dois títulos, vimos o que gostaríamos; um deles falava sobre a responsividade do leitor (no gênero anotações). No segundo, havia a nomenclatura específica, como pretendíamos encontrar: “Diários de leituras - uma ferramenta na construção de leitores responsivos no Ensino Fundamental”. Trata-se do texto de Emanuele Mônica Neris Gomes (2015), uma dissertação também do Proletras, orientada pela professora Dra. Maria da Penha Casado Alves, desenvolvida e apresentada na Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

As aproximações começaram, então, pelo início. No título, a referência ao leitor responsivo de Bakhtin nos chamou a atenção para o trabalho de Gomes (2015). Vemos que sua análise, feita a partir da leitura e da escrita de alunos do 9º ano do ensino fundamental, possui várias outras aproximações com a nossa pesquisa, além, é claro, do aporte teórico, como a turma escolhida para a aplicação das atividades, adolescentes da mesma faixa etária. A responsividade, pressuposto de Bakhtin basilar para o nosso trabalho, é problematizada pela então mestranda, como fica nítido nesta passagem de seu texto:

Constatamos, no percurso da pesquisa, que as práticas de leitura e de escrita desenvolvidas na escola não possibilitam que as vozes dos alunos sejam reveladas, por estarem, em grande parte do tempo, presas a questões relacionadas à forma do texto e à ortografia, comprometendo, assim, quase sempre, a expressão da responsividade e a afirmação de posicionamentos (GOMES, 2015, p. 08).

Partilhamos dessa conclusão da autora, bem como desejamos, a seu exemplo, mostrar ser possível proporcionar aos discentes do ensino fundamental o espaço necessário para fazerem ecoar suas vozes, polifônicas. Espaço esse que é, óbvia e contraditoriamente, a sala de aula.

Um ponto fundamental de distanciamento do projeto de Gomes em relação ao nosso está na escolha do gênero discursivo. Enquanto nós trabalhamos com a linguagem verbo-visual, e com o gênero quadrinhos, a pesquisadora potiguara traz no bojo do seu exercício investigativo o gênero diário de leitura. Trata-se de um texto de linguagem verbal, o que demanda uma diversificação da base teórica, também pautada na leitura e na escrita de textos exclusivamente verbais. Com isso, vemos que a autora ancora sua produção não só em Bakhtin, trazendo outros nomes potentes nos estudos de linguagem, como Antunes (2003), Possenti (2014) e Geraldi (2012).

Nós, em contrapartida, analisamos textos verbo-visuais e optamos por explorar noções bakhtinianas. Isso também o faz Gomes (2015), para quem o dialogismo é preceito indispensável numa pesquisa em que se buscou analisar textos de adolescentes, repletos de pessoalidade e de impressões sobre a vida e sobre suas leituras – de mundo e dos textos.

Dois dos conceitos bakhtinianos que exploramos em nossa pesquisa não fazem parte das análises sustentadas pela maioria dos nossos pares. Tais pressupostos são a carnavalização e o realismo grotesco e elas não estão nem em Gomes (2015), nem em Langoni (2016), tampouco em Eugênio (2017). Apenas Werneck (2018) cita ambas as ideias em seu texto. Talvez essa peculiaridade se deva à escolha da nossa artista, que é a Chiquinha, a qual demonstra um estilo notadamente carnavalizante na confecção de suas obras. Por conseguinte, atualizando o que preconiza Bakhtin na obra “A cultura popular na Idade Média e

no Renascimento: o contexto de François Rabelais” (2013), buscamos mostrar traços desses dois conceitos na obra da artista da Folha de São Paulo.

Cabe ressaltar que nos impressionou também o contexto socioeconômico do público da pesquisa de Gomes (2015), uma realidade difícil, de complexa tecitura, na periferia de uma cidade da região metropolitana de Natal chamada Parnamirim. Nisso, o lócus de pesquisa se mostra bastante diverso do nosso, uma vez que temos uma cidade do interior do Espírito Santo, numa escola da região central da pequena cidade de Rio Novo do Sul, cujos alunos, ou boa parte deles, pertencem à classe média ou média baixa, e por isso não enfrentam, decerto, as mesmas dificuldades econômicas e sociais, com algumas exceções.

Ainda na base de dados da BDTD, fizemos nova busca, dessa vez com o descritor “verbo-visual”. Dentre os 100 resultados obtidos, um deles chamou nossa atenção pelo título: “Diálogo verbo-visual em tirinha e história em quadrinhos: formando leitores no ensino fundamental”. Trata-se de outra dissertação do Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras, Profletras, defendida no ano de 2019 por Nicélia Nunes Azevêdo Pereira, sob a orientação do professor Dr. Alberto Roiphe Bruno, da Universidade Federal de Sergipe. Por isso, a busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações nos conduziu a outro site, que é o do repositório institucional da UFS, no qual fizemos o download do documento em questão.

A leitura do resumo endossou nossa escolha por um diálogo com Pereira (2019), que, assim como nós, desenvolveu trabalho de leitura da linguagem verbo-visual, no ensino fundamental, bem como escolheu Bakhtin (2003) para um de seus pressupostos teóricos. Pudemos perceber, contudo, que a autora traz esse arcabouço em sua pesquisa a fim de ancorar seus escritos na teoria dos gêneros discursivos do filósofo russo, ou seja, ela não explora em sua produção conceitos bakhtinianos como o dialogismo e a polifonia, a exemplo do que fizemos nós e dois dos pares com os quais dialogamos até então: Langoni (2016) e Werneck (2018).

Pelo título do trabalho, esperávamos encontrar no texto uma análise dialógica da linguagem dos quadrinhos à luz de Bakhtin; porém, já no resumo, a autora deixa claro que esse não é um dos seus objetivos. Seu enfoque maior esteve na análise

e compreensão das onomatopeias enquanto expressões de constituição verbo-visual, o que demonstra um olhar atento a um componente estruturante dos quadrinhos – e que produz tantos sentidos. A autora explica suas pretensões no excerto a seguir:

[...] o objetivo principal desta pesquisa é levar o aluno à construção de uma leitura significativa a partir do diálogo verbo-visual presente nos gêneros tirinha e história em quadrinhos, e construir uma leitura desvendando, dentre outros elementos da linguagem, o valor expressivo das onomatopeias presente nestes gêneros, o qual, se for trabalhado, poderá favorecer muito a leitura, a compreensão e a interpretação textual, favorecendo assim a construção de sentidos que o texto pode assumir em contato com o leitor (PEREIRA, 2019, p.10).

Cabe ressaltar que a escolha dos gêneros discursivos feita por Pereira (2019), além, é claro, do arcabouço teórico, atraiu-nos para o seu trabalho. Ela explora a linguagem dos quadrinhos, utilizando como recorte, sobretudo, a onomatopeia, como já dito, afirmando que esse elemento linguístico remete a uma imagem e, portanto, teria uma constituição verbo-visual. Essa leitura da pesquisadora nos intrigou e chamou a atenção. Ela afirma que, juntamente a outros elementos constitutivos da linguagem, a onomatopeia remete à ideia de movimento e produz imagens mentais, mesmo quando não há um desenho explícito nos quadrinhos para determinado signo linguístico. Como nos explica Pereira (2019, p.16):

Não se pode esquecer, desta forma, que a leitura dos recursos onomatopaicos é necessariamente sonora e verbo-visual, haja vista os possíveis formatos e contornos dado à palavra e aos balões, assumindo, assim, um caráter multimodal em sua constituição.

A autora dedica parte do seu trabalho a explicar sobre as origens das HQs, traçando breve panorama da evolução do gênero e, logo em seguida, traz possíveis estratégias e problematizações acerca dos usos dos quadrinhos em sala de aula, evidenciando ao seu leitor o que nos dizem Vergueiro (2005) e Ramos (2017), duas autoridades brasileiras nos estudos desse gênero de linguagem verbo-visual e de sua utilização na sala de aula, o que se mostra de grande valia tanto para pesquisadores quanto para docentes que pretendam se aprofundar teoricamente nessa prática tão cara ao ambiente escolar.

Buscamos tecer um diálogo polifônico com outros colegas - cada qual em seu tempo-espço, em seu contexto sócio-histórico, com suas inquietações e

questionamentos – que, como nós, buscaram promover pesquisas em busca de novas possibilidades, ora tendo Bakhtin como pressuposto teórico, ora promovendo uma análise acerca da linguagem verbo-visual, ora buscando ambas as propostas. Na próxima seção, nossa tentativa é ir direto à fonte do conhecimento que buscamos atualizar e (re) contextualizar.

3 ASSIM FALOU BAKHTIN (E O CÍRCULO)

Chegamos à parte da história em que nos debruçamos sobre as concepções do filósofo Mikhail Bakhtin e do Círculo, a fim de alcançarmos um construto polifônico a partir de conceitos fundamentais da arquitetura bakhtiniana como o dialogismo, a responsividade e a própria polifonia, em consonância com a linguagem verbo-visual. Enfatizamos que, apesar do destaque nos três conceitos acima explicitados, é praticamente impossível falarmos dessas concepções do teórico sem abordarmos outras com as quais dialogam incessantemente e, por isso, tomamos a liberdade de mencioná-las ao longo do nosso trabalho discursivo, sem nunca, é claro, deixar de elucidá-las (nem que seja minimamente).

Para começarmos, cabe lembrar que alguns pensadores da linguagem se debruçaram sobre o texto verbo-visual e suas interfaces com a educação. Dentre eles, podemos citar os mesmos Vergueiro (2013, 2020) e Ramos (2017, 2020) já mencionados acima, além de Silva (2001) e de Silva (2013). Contudo, esse tema toma um direcionamento especial quando analisado sob a ótica bakhtiniana. Entre os pesquisadores brasileiros, Brait (2013), em sua discussão sobre a verbo-visualidade, numa perspectiva dialógica, traz como indissociáveis as dimensões verbal e visual dos quadrinhos. Separá-los seria como amputar o membro de um todo, pois a produção de sentido numa produção desse gênero se dá de forma articulada. Nesse sentido, podemos considerar que texto é uma construção imbricada, uma tessitura, como a própria gênese da palavra *texto* sugere - o verbo *texere*, do latim, significa *tecer*. Logo, vê-se que textos são unidades, todos significativos, enunciativos.

Bakhtin (2003) divide os gêneros discursivos em dois tipos: os primários, que são os da comunicação cotidiana, tanto da oralidade quanto da escrita, e os secundários, os quais se constituem como enunciados mais complexos, de elaboração e de circulação em esferas sociais organizadas culturalmente, artisticamente, politicamente. Dentro dessa segunda esfera se encontram os textos verbo-visuais de Fabiane Langona, a Chiquinha. Poderíamos colocá-los na categoria dos gêneros (apenas) artísticos. No entanto vemos que os quadrinhos passeiam entre o artístico e o jornalístico e, assim como um dia as crônicas já foram relatos historiográficos, passando a ser textos de jornal para depois ganhar amplo espaço na esfera literária, quiçá isso já tenha acontecido com as tirinhas² ou com os quadrinhos em geral. É comum vê-los fora de seus contextos de circulação, como manifestação artística autônoma; no entanto, não podemos perder de vista o que postula Mikhail Bakhtin acerca da indissociabilidade entre o enunciado e seu meio de circulação.

O filósofo da linguagem ainda nos ensina que gêneros do discurso são *enunciados*, os quais apresentam certos traços de estabilidade, características que se repetem em sua estrutura textual – seu corpo físico. Já o caráter discursivo abordado pelo estudioso russo evidencia o aspecto subjetivo da enunciação, que está sempre impregnada de ideias, valores, visões de mundo. Aquilo que não é dito explicitamente também fala. Isso implica dizer que o texto é um enunciado concreto, situado social e historicamente no tempo e no espaço.

Para Brait (2010, p.63), na perspectiva bakhtiniana, o enunciado “[...] é concebido como unidade de comunicação, como unidade de significação, necessariamente contextualizado”. Não se pode, portanto, pensar em separar os enunciados – que aqui são de natureza verbo-visual – dissociando suas unidades constitutivas. E só para podermos deixar a afirmação da autora com nuances mais poéticas, vale lembrar de Gregório de Matos: “O todo sem a parte não é todo, / A parte sem o todo não é parte, / Mas se a parte o faz todo, sendo parte, / Não se diga que é parte, sendo todo” (MATOS, 1998, p.27). O poema cultista do escritor barroco

² A denominação tirinha aparece ao longo do nosso texto. Compreendemos o que pontua Ramos (2017) acerca da confusão costumeira quanto à nomenclatura da produção em quadrinhos e que o autor prefere a utilização do termo tira. Porém, por uma questão de sinonímia e também pelo fato de o termo tirinha ser de uso corrente na nossa cultura, optamos por ambas as palavras na construção do nosso texto.

brasileiro demonstra, explorando a retórica, a natureza intrínseca da linguagem verbo-visual, nosso objeto de investigação.

Em se tratando de textos verbo-visuais, como os quadrinhos analisados, a mesma Brait (2010), ao dissertar sobre a teoria dos gêneros de Bakhtin, afirma também que tais enunciados não encontram sentido completo em sua independência, quer dizer, um objeto do discurso não se sustenta longe do seu contexto enunciativo – seu suporte de confecção, divulgação e leitura. Ainda que façamos um detalhamento dos seus elementos constitutivos, da sua estilística, o tema se torna insuficiente, incompleto, sem o contexto de produção do seu discurso socialmente ambientado, em um dado recorte temporal. Apesar de reconhecermos a importância do suporte jornalístico, frisamos que não é parte da nossa metodologia analisar o suporte, ou seja, o jornal no qual as tiras de Langona são veiculadas atualmente. Caberia essa missão para uma nova proposta acadêmica, quiçá num futuro próximo.

Ainda sobre o veículo de comunicação, é importante ressaltar o que postula Cañizal (2010, p.243) ao falar sobre três dimensões que o autor diz serem fundamentais à leitura da palavra ou de um construto semiótico, já que falamos de linguagem verbo-visual. Seriam essas três dimensões: “[...] as do sujeito, as do receptor e a constituída pelo conjunto de textos exteriores em cujo âmbito o diálogo se desenvolve”. Falar, então, do veículo no qual o enunciado está posto seria bastante interessante e enriquecedor, apesar de não termos as condições objetivas para tamanha abrangência. O discurso de Langona está inserido no veículo, mas também o extrapola, o precede e o sucede e, portanto, o tomaremos como obra artística autônoma. O que não poderíamos fazer, como já pontuado, é dissociar o verbal do visual dentro de uma tira, afinal, a linguagem é verbo-visual, indissociável a partir da perspectiva dialógica com a qual coadunamos.

Na obra “A cultura popular na Idade Média e no Renascimento” (2013), Bakhtin constrói outras duas categorias da sua arquitetura. Analisando a produção de François Rabelais nos livros *Gargântua* e *Pantagruel*, o filósofo russo tece os conceitos de realismo grotesco e de carnavalização. Cañizal (2010, p. 245) nos lembra essas denominações bakhtinianas, dizendo que ambas “[...] se reportam

aos processos subversores da ordem social, política ou artística”, motivo pelo qual, em nossa opinião, aproximam-se dos quadrinhos de Langona.

Na obra citada acima, Bakhtin (2013, p. 11) nos confronta com a cosmovisão carnavalesca, analisando os romances tão representativos de Rabelais, que, para o filósofo, “[...] foi o grande porta-voz do riso carnavalesco popular na literatura mundial.” Em *Pantagruel*, a “velha papafigas”, personagem emblemática, engana o demônio de forma bastante galhofeira. Sendo o seu marido um simples lavrador desafiado por um diabrete, ela toma a frente e salva as terras do esposo, dizendo ao desafiante que este fora afiar as garras para o duelo. Acontece que para melhor convencer o séquito de Lúcifer, a senhora mostra sua genitália, dizendo ser o corte correspondente à vulva um arranhão que o seu marido fez com a unha do dedo mindinho. Conta-se que o orifício era tão grande que a mulher se descobriu até o queixo. Assombrado, o diabinho vai embora, proferindo vários xingamentos, desistindo da contenda com o lavrador e deixando ao dono as terras alvo de disputa.

Esse hilário episódio narrado por Discini (2010) é uma demonstração perfeita do que seria a carnavalização na cosmovisão bakhtiniana. O riso provocado pelo episódio não é comedido; pelo contrário: a passagem leva à gargalhada. E enquanto carnavaaliza o corpo feminino, colocando em evidência seus orifícios, que não são motivo de vergonha, mas de piada, Rabelais regenera o próprio corpo, agora exposto sem reservas. É o que Bakhtin chama de potencial regenerativo do realismo grotesco. Sobre esse potencial, Discini nos provoca:

Essa parte do corpo feminino, enfatizada na sua abertura, confirma a importância dos orifícios para a concepção do corpo como lugar que o mundo penetra e de onde o mundo emigra. Esse é o corpo grotesco, dado pela cosmovisão carnavalesca, tal como propõe Bakhtin (DISCINI, 2010, p.62).

Além do corpo grotesco, início e fim de tudo, lugar onde começa e onde termina a existência humana – daí o discurso ambivalente da não vergonha do corpo e das partes baixas -, Rabelais põe na roda um demônio que não é aquele romântico, mau, distante, terrível, temível e castigador, muito apregoado pela ótica cristã. O demônio não é senão um ser parvo, defeituoso, medroso, repleto de características humanas, carnavalescas, ridículas, um exu, que mais tem de

humano do que de ser sobrenatural: motivo de risada, não de medo ou de terror. Essa visão carnalizada do mal foi modelo para Suassuna (2014) no seu *Auto da Compadecida*, obra marcada pela cultura popular. E essa representação do diabo tem uma função simbólica muito importante: “O inferno cotidianizado contribui para a representação do destronamento dos poderosos” (DISCINI, 2010, p. 64). Rabelais é subversivo e regenerante, porque liberta de amarras morais castradoras, da dicotomia entre certo e errado, feio e bonito, morte e vida; liberta o corpo e a mente por meio do riso escancarado. O grotesco traz em si uma nova possibilidade de belo, um novo olhar sobre o velho. Nas palavras do próprio Bakhtin (2013, p. 44): “No sistema de imagens grotescas, portanto, a morte e a renovação são inseparáveis do conjunto vital, e incapazes de infundir temor”.

Um dos conceitos bakhtinianos basilares nesta pesquisa é o da polifonia. Bakhtin (2003, p. 338), ao cunhar tal ideia de análise, mostra que a noção de várias vozes que ecoam no/do enunciado pressupõe a “[...] consciência do outro, rica em conteúdo e plenevalente, não inserida na moldura que conclui a realidade [...]”. Compreender, ouvir e acolher a pluralidade de vozes é parte intrínseca, portanto, do nosso trabalho investigativo. Nesse sentido, Bezerra (2010), tradutor e estudioso de Bakhtin, também esclarece que, na visão materialista bakhtiniana, a luta de classes produzida pelo sistema capitalista traz em seu bojo a reificação do homem, na contramão do que postula Bakhtin; surgem também variadas estratégias de violência contra o sujeito, seja no âmbito social, político, ideológico. A maneira de combater tais violações, para o teórico soviético, é pelo enfrentamento, inclusive revolucionário.

Nesse ambiente de tensões e de conflitos é que a produção polifônica é possível. Em seu país de origem, a Rússia, Bakhtin (2003, p. 339) viu terreno fértil para o desenvolvimento da polifonia. Daí seu interesse particular pela obra de Dostoiévski, seu conterrâneo. Aquele viu, no romance deste, os traços polifônicos de que falava. “Dostoiévski interrompe constantemente, mas nunca abafa a voz do outro, nunca a conclui ‘de sua parte’, ou seja, da parte de outra consciência – a sua”. Devido ao constante desequilíbrio ideológico de seu contexto histórico-social, segundo o pensador não cabiam mais as categorias do discurso monológico, ligado ao autoritarismo. Vemos, assim, no discurso de Langona, elementos da polifonia e do dialogismo bakhtinianos que, atualizadas no espaço e

no tempo, em outro contexto e de outro lugar de fala, por meio da linguagem verbo-visual, são capazes de demonstrar tensões sociais, vozes que, de dentro e de fora do texto, clamam por revoluções, sobretudo as de gênero.

Acreditamos que esse discurso polifônico, recontextualizando o pensamento de Bakhtin, esteja presente também na obra de Langona, uma vez que as percepções de suas personagens são autônomas, ou seja, as criaturas da artista protagonizam seus próprios discursos. A consciência da persona está fora da autora e está conectada a outras consciências de maneira coletiva. Aqui temos, de certa maneira, o que Bakhtin postula como exotopia³, conceito que elucidamos e utilizamos largamente na análise dos discursos produzidos pelos nossos pares. Na esclarecedora fala de Amorim (2010, p. 97), “O outro que está de fora é quem pode dar uma imagem acabada de mim e o acabamento, para Bakhtin, é uma espécie de dom do artista para seu retratado.”. Rendendo-se ao estilo de Dostoiévski, com seu discurso simultaneamente dialógico e polifônico, Bakhtin vê nesse seu conterrâneo um exemplar icônico do que seria a polifonia e o dialogismo no romance.

Ainda sobre a arquitetônica bakhtiniana, outro conceito importante é o de cronótopo⁴. Este versa, como o próprio nome sugere, acerca do tempo, e o estudioso russo desenvolve a ideia de análise ao teorizar sobre o gênero discursivo romance. Em *Estética da Criação Verbal* (2003), por exemplo, Bakhtin disserta sobre o tempo-espaço em algumas obras do escritor romântico Johann Wolfgang von Goethe⁵ (1749-1832). Sobre este, o filósofo afirma: “Um dos pontos culminantes da visão do tempo histórico na literatura universal foi atingido por Goethe” (BAKHTIN, 2003, p. 226). Em seguida, o russo aprofunda sua análise sobre a obra do alemão, postulando que o planeta (espaço) e a história da humanidade (tempo) são indissociáveis segundo a cosmovisão goethiana. Isso tornaria o tempo histórico bastante complexo e o espaço físico em que se desenrolam seus romances mais vívidos. Como consequência da ênfase dada ao recorte temporal, este se soma ao momento sócio-histórico de forma tão

³ Tal conceito de Bakhtin foi melhor elucidado mais adiante, na seção de análise dos dados.

⁴ A denominação cronótopo segue a grafia por nós encontrada na edição aqui empregada do livro *Estética da Criação Verbal* (2003). Na obra *Bakhtin: outros conceitos-chave* (2010), Marília Amorim utiliza “cronotopo” ou “cronotopos”.

simbiótica que já não é mais possível definir o limiar entre ambos. Em suma: “Tudo nesse mundo é *tempo-espaço, cronótopo* autêntico” (BAKHTIN, 2003, p.245).

Responsividade, por sua vez, é um conceito cunhado por Bakhtin para procurar explicar a compreensão mais ativa de um dado enunciado, que pode (ou deve, ou deveria) ser responsiva. O conceito, no nosso caso, está ligado a uma percepção estética do observador em relação às obras de arte - inclusive, é claro, as literárias. O filósofo da linguagem defende que o enunciado exige do leitor uma resposta – daí a atitude responsiva. Ser responsivo, portanto, é ter uma atitude engajada e responsável diante do enunciado concreto, seja este uma pergunta, seja uma pintura, seja um problema a ser solucionado. Todo texto, ainda que seja uma única palavra (e até o silêncio pode dizer muito), evoca uma resposta, mais ou menos comprometida. Quanto maior o compromisso do ouvinte, maior será sua responsividade. Chamemos o próprio filósofo em diálogo:

Toda expressão 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 daquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante (BAKHTIN, 2003, p. 271).

A esse maior ou menor compromisso do autor-contemplador em resposta aos enunciados é que Bakhtin chama ativismo. Ou, como explica Ponzio (2017, p.9), “[...] ato como um passo, como iniciativa”. É ter posição ativa frente à interpelação. Nesse sentido, ter responsividade é assumir uma posição ativa e vice-versa, dialogicamente.

Nesse caminho, podemos também trazer o conceito de transgrediente para o pensador russo. Pincelamos brevemente esse conceito, pois ele aparece em determinados momentos da nossa análise. O mesmo Ponzio (2017, p.10) nos explica que essa ideia é complementar ao ativismo, pois “[...] significa também dar um passo, um passo fora de qualquer alinhamento, combinação, sincronia, semelhança, identificação”. Cabe pensar, portanto, que o ativismo pode nos conduzir à transgrediência, ou seja, a uma ideia nova, nunca antes posta ou não pensada para um determinado contexto.

Dentre outras ideias citadas, temos também o de palavra e o de contrapalavra. Aquele é o signo ideológico pelo qual se apreende o mundo. É por meio dela que tomamos consciência do mundo (BAKHTIN, 2014). Ela é preñe de sentidos somente em interação com o outro; juntos atribuímos sentido a ela, ou, do contrário, esta é apenas uma carcaça sem o menor valor semântico. Já a contrapalavra é a minha resposta ao outro, ou o contrário, levando-se em consideração a alteridade. Também esta apresenta sua importância no contato com outrem.

Em suma, a responsividade a que nos convoca a obra de Chiquinha tem como cronotopo o aqui e o agora, seu tempo é hoje, seu assunto, atual. Com nosso excedente de visão, exotopia, pretendemos, então, dialogar com suas obras – questionar, interpelar, rebater, concordar, discordar -, em atitude responsiva e dialógica, a fim de que, polifônicos, possamos chegar aos nossos participantes com enunciados falantes, vivos, provocar pensamentos novos, pulsantes (transgredientes); e a obra de Langona, carnavalizada e carnavalizante da realidade, muito colaborou, com seu realismo grotesco, para a aproximação dialogal aqui pretendida.

Imbuídos dessas ideias (e ideais) de que nos falam Bakhtin e o Círculo, buscamos abrir na próxima “editoria” um diálogo entre a artista – Chiquinha ou Fabiane Langona – e os conceitos bakhtinianos ora explicitados.

3.1 CHIQUINHA EM: DIÁLOGO(S) COM BAKHTIN

Nesta seção, apresentamos o conceito de verbo-visualidade a partir de estudos de Brait (2009, 2011, 2013). Também trazemos ao leitor ligeira contextualização sobre a artista cuja obra, em parte, analisamos (Fabiane Langona). Na sequência, explanamos um pouco sobre elementos que compõem a linguagem verbo-visual a partir de exemplos dados pelos quadrinhos de Chiquinha. Por fim, dissertamos e argumentamos acerca de possíveis intersecções entre parte da obra da quadrinista Chiquinha e os pressupostos bakhtinianos explanados na seção anterior.

No artigo “Polifonia arquitetada pela citação visual e verbo-visual”, Brait (2011) faz uma intersecção entre três diferentes produções, sendo a segunda e a terceira derivadas da primeira, ou seja, há entre elas uma relação dialógica explícita. Tratam-se do capítulo XV de *Macunaíma, o herói sem nenhum caráter* (1928), de Mário de Andrade; de quatro ilustrações de Carybé para o mesmo excerto da obra, feitas nos anos 1940, e da adaptação para o cinema dirigida por Joaquim Pedro de Andrade em 1969. Vemos, portanto, um texto verbal, outro visual e, por fim, um verbo-visual. A estudiosa afirma que nas obras posteriores à do escritor de *Pauliceia Desvairada* temos uma confirmação do princípio arquitetônico da citação, mobilizando a ideia de autoria, uma vez que os discursos produzidos são outros que não o original. Isso implica na produção do que a autora chama de construtos *semiótico-ideológicos citacionais*. São, portanto, vozes diferenciadas, polifônicas, mas que remetem a uma matriz semântica anterior a elas.

Enquanto o texto verbal busca - na construção de uma identidade nacional descarada e malandra - ironizar a figura do herói indígena, romantizado por escritores como José de Alencar, o visual busca retratar o que o narrador de *Macunaíma* explanava. No entanto, Carybé constitui, com sua ilustração produzida especificamente para o texto verbal – sendo, inclusive, observada e aprovada pelo próprio Mário de Andrade -, um novo discurso prenhe de significados, novo enunciado concreto, pois as linguagens são incapazes de incorrer num discurso monológico. Ao passo que dialogam com o texto de Mário de Andrade, as ilustrações o extrapolam, tornando-se independentes e polifônicas e, ao mesmo tempo, constituem juntamente com o texto verbal uma narrativa que passa a ser de natureza verbo-visual.

Já na obra cinematográfica de Joaquim Pedro de Andrade, que remonta ao final da década de 1960, a ideia foi dar nova roupagem ao herói mau-caráter, que conserva na composição de sua figura as vestimentas da cidade, mesmo quando retorna à sua tribo, já devastada pelo “progresso”. Assim também acontece com seus irmãos e com Iriqui, a princesa. Em seu barco seguem artefatos da cidade, como a televisão e o ventilador, e a velha viola do protagonista é substituída por uma guitarra. Os trajes de cowboy de *Macunaíma* também são uma referência do diretor à influência estadunidense na cultura nacional, novo traço marcante nesse cronotopo de que a obra é parte. Toda a aculturação é, senão, uma

problematização da destruição da cultura e dos territórios indígenas e os objetos urbanos são metonímia dos grandes centros.

Em “Olhar e ler: verbo-visualidade em perspectiva dialógica”, Brait (2013) reforça o que vem designando há anos como *dimensão verbo-visual de um enunciado*. Ela defende as contribuições de Bakhtin e do Círculo para as linguagens em geral, não somente na oralidade e na escrita. A autora cita trabalhos em que o filósofo russo da linguagem fala da imagem, do retrato e da fotografia, como “Estética da criação verbal” (2003). O Círculo, segundo Brait, debruça-se mais sobre a linguagem verbal, sendo esta objeto constante de reflexão, leitura e apreciação de várias vertentes científicas - estética, filosofia, semióticas.

Brait cita a professora estadunidense Deborah J. Haynes, que utiliza a teoria bakhtiniana para explicitar peculiaridades estéticas da arte visual. A norte-americana usa a expressão “caixa de ferramentas” como metáfora para a utilização dos conceitos de Bakhtin, aos quais recorre para formar sua própria teoria. Ela ressalta o princípio bakhtiniano da *reacentuação*, observando que as ideias estão, ao mesmo tempo, no criador (autor) e no leitor (autor-contemplador, para Bakhtin). E esse movimento de ir e de vir na obra de Bakhtin como nossa “caixa de ferramentas” foi fundamental ao exercício da pesquisa, uma vez que, munidos dos conceitos do pensador e do Círculo, buscamos estabelecer esse diálogo possível entre as tirinhas de Chiquinha e os preceitos do russo. Brait (2013, p.50) pontua ainda que haja “[...] um leque de conceitos, categorias que podem ser utilizados para a leitura e interpretação do visual a partir de questões que exigem, para sua resposta, posicionamento epistemológico, teórico e metodológico rigorosos”.

Sobre a narrativa “O duplo”, de Dostoiévski, na sua última edição em português, Brait pontua que a ilustração do expressionista Alfred Kubin (1877-1959) e a obra literária surgem separadamente, mas a verbo-visualidade constitui um todo dentro do livro, numa fusão simbiótica. Esse seria um exemplar modelo da verbo-visualidade defendida com tanta veemência pela pesquisadora da linguagem, que nos lembra a interconexão entre Macunaíma e os textos visuais de Carybé. O princípio dialógico de Bakhtin é o que nos permite demonstrar, como vislumbrou Brait, tais relações de coexistência, de co-produção e de co-interferência entre

narrativas verbais e visuais, as quais não podem mais ser compreendidas separadamente. Se nas obras literárias com suas ilustrações não há mais separação entre imagem e texto, ocorrendo essa simbiose, nas tiras a verbo-visualidade fica ainda mais evidente, uma vez que os elementos verbais e os visuais são compostos ao mesmo tempo, sem separação temporal e pelas mãos do mesmo artista. Sem quereremos criar um *ranking* do texto mais ou do texto menos verbo-visual, acreditamos que os quadrinhos sejam esse gênero verbo-visual por excelência, pois eles nasceram forjados na verbo-visualidade.

Outro objeto de análise de Beth Brait é o conhecido quadro de René Magritte (1898-1967) em que há a representação pictórica de um cachimbo e, logo abaixo dele, a provocativa frase *Ceci n'est pas une pipe*, ou seja, “Isso não é um cachimbo”. A professora pontua que o enunciado concreto consiste no todo, ou seja, no verbo-visual, sendo impossível conceber apenas o verbal ou só o visual, sob a pena de se amputar alguma de suas linguagens fundantes. Ressalta ainda que, nesse caso, ambas as partes do todo surgiram juntas, provavelmente frutos da mesma mão, pintora e escritora, o que torna os elementos constitutivos da obra ainda mais indissociáveis enquanto componentes que se interpenetram – vemos aqui grande diálogo com a linguagem dos quadrinhos, verbo-visual. A ironia da mensagem que o quadro evoca é provocativa, pois questiona o *status* de realidade de uma representação artística da realidade, gerando, simultaneamente, uma confusão e uma reflexão e tirando o espectador do seu conforto. Nesse sentido, impossível não lembrar de que os quadrinhos, como os de Chiquinha, têm o verbal e o visual indivisíveis e que os elementos dessa linguagem surgem das mesmas mãos criadoras.

A última análise de Brait nessa pesquisa é sobre dois artigos, um de divulgação científica e, o outro, científico. O primeiro foi escrito por um jornalista, editor e pesquisador (Carlos Fioravanti) na revista *Pesquisa Fapesp*. Intitulado “As linguagens da psicose”, o texto se dirige a um público interessado em descobertas científicas. O segundo enunciado está contido no fim do primeiro, tendo sido publicado num periódico estritamente científico. Este texto, portanto, dirige-se a um grupo mais segmentado, o que nos leva a crer que ambos se constituem gêneros discursivos distintos.

A autora destaca a diferenciação do público como um fator determinante na formação dos discursos. Um texto é, portanto, mais leve e didático, traz a voz da psiquiatra reportada da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, onde a pesquisa foi desenvolvida. O outro é construído de maneira diversa, visando explicitar a pesquisa por um viés mais específico (ou especializado), o que o torna, de certa forma, mais hermético para o grande público. Está escrito em inglês, foi veiculado num periódico científico de renome internacional, possui gráficos que ilustram dados da pesquisa e traz jargões próprios da linguagem científica nas áreas de saúde e da matemática, dentre outros, por se tratar de uma peça multidisciplinar.

Essas diferenças observadas nos gêneros acima explicitados levam a autora a ponderar a diversidade de percepção discursiva entre artista, cientista e jornalista. No caso do primeiro texto, temos a visão de um jornalista sobre determinado fato científico, enquanto que no segundo temos a análise dos pesquisadores do tema divulgado. Apesar de o jornalista ser também professor e pesquisador, sua formação teórica é voltada para a divulgação acessível ao público em geral, por ser um especialista em generalidades, fato comum aos profissionais da comunicação social. As artes foram o objeto de estudo de Bakhtin e do Círculo, tanto a literária quanto as visuais – ainda que estas em menor escala -, o que evoca ainda outras dimensões discursivas e à necessidade de explorar esse nicho de pesquisa: a verbo-visualidade.

A partir dos textos de Brait, é possível ressaltar ainda mais o caráter verbo-visual do nosso objeto de análise, que são os quadrinhos de Fabiane Langona. A quadrinista vive do seu discurso simultaneamente verbal e visual. Os enunciados que emanam dessa voz são artísticos e nos permitem, por meio da arte, um olhar responsivo da realidade circundante, observando também sua inserção num suporte jornalístico. Artistas e jornalistas são produtores de conteúdos diferentes, mas complementares, daí vemos o princípio dialógico cooperando nessa coexistência discursiva num mesmo espaço. Os textos de Chiquinha, como os dos demais quadrinistas, são respostas perspicazes a esse mundo real, grande e opressor em que a arte é capaz de problematizar sem machucar, suavizar impactos sem negligenciar os debates.

Finalmente, Brait reafirma a necessidade de rigor teórico-metodológico para o estudo da linguagem verbo-visual à luz dos conceitos bakhtinianos, como se propõe a fazer em suas pesquisas. Interessante notar, nessa última análise comparativa, que os discursos produzidos, apesar de abordarem a mesma descoberta científica, trazem cada qual o assunto sob determinado prisma, o que se enquadra também na discussão sobre os gêneros em Bakhtin, levando em consideração a composição, o estilo e o tema. As especificidades dos textos, portanto, são definidas a partir de um lugar de enunciação ou produção, de veiculação, de um público definido, produzindo discursos diferentes, apesar da mesma temática. Em suma: temos um mesmo tema, mas estilos e composições diversas. Ressaltamos, todavia, não ser essa análise dialógica do discurso um dos nossos percursos de pesquisa, sendo também um interessante mote para pesquisas futuras.

Em “A palavra mandioca do verbal ao verbo-visual”, Brait (2009) fala sobre três diferentes obras em que a palavra mandioca assume sentidos bastante diversos. Um enunciado é verbal e dois são verbo-visuais. Ela inicia o percurso tecendo considerações acerca da linguagem. Exemplifica falando do jornalismo impresso, que é demonstração concreta da verbo-visualidade. Fotografias e legendas constroem uma unidade linguística, juntamente com os textos expostos, as manchetes, caixas de texto, infográficos, cores, formando uma unidade visual e verbal, verbal e visual. Ao mesmo tempo, as fotografias e os textos podem assumir, deslocados desse suporte, um status de obra de arte, tornando-se outros enunciados concretos, numa exposição, por exemplo. O mesmo pode acontecer com os quadrinhos, como os de Chiquinha.

Nesse sentido, no pensamento bakhtiniano, podemos ter o discurso como uma teia de relações dialógicas, sujeita a estudos metalinguísticos, como busca empreender Brait em relação à palavra mandioca. Palavra, aliás, é um conceito do filósofo russo sem o qual não poderia ela esboçar essas considerações. “Mandioca” ou “mani-oca” ou “Casa de Mani”, seria, segundo a narrativa de Couto de Magalhães (1837-1898) explicada por uma lenda indígena, que, no entanto, sofreu com o tempo inserções culturais cristãs – aculturação. A ótica branca e a maneira de observar as “crendices” nativas são fortes marcas dos escritos de Magalhães que integram a obra “O Selvagem”, uma encomenda de D. Pedro II.

Além da raiz comestível, a palavra mandioca pode ser referência ao órgão sexual masculino e tem uma série de outras denominações no léxico brasileiro – macaxeira, aipim, maniva, pão-de-pobre. E se, como nos diz a pesquisadora, *palavra* está geralmente relacionada em trabalhos do Círculo a outros conceitos como *enunciado concreto*, *esfera*, *texto* e *discurso*, não é difícil compreender as implicações dialógicas entre mandioca (palavra), o texto de Couto (enunciado concreto), a encomenda folclórica (com o discurso ambíguo da miscigenação).

Já a versão francesa da lenda da mandioca traz ilustrações de um brasileiro, o pernambucano Vicente do Rego Monteiro (1899-1970). O intercâmbio cultural resulta num discurso polifônico verbo-visual; o visual inicia e termina a composição da obra – com sua personagens e cores, branco e vermelho em contraste vivo -, compondo a totalidade enunciativa da linguagem.

Por fim, Brait traz para o diálogo um livro de receitas que faz muito mais do que trazer para o leitor um passo a passo para a preparação de delícias culinárias. Trata-se de um enunciado concreto formulado com a típica criatividade carnavalesca brasileira e trazendo como centro das práticas a “Mani-oca”, metonímia do Brasil. A polifonia de personalidades que compõem o discurso da obra deixa claro se tratar de uma espécie de manifesto antropófago culinário. São deputados, chefes de cozinha, empresários, professores, jornalistas, que, ora explicam o tubérculo patrimônio nacional, ora o defendem como símbolo da cultura brasileira, ora o incluem como ingrediente de bobó de camarão. Vamos saldar a mandioca!

Já Marília Amorim (2020) aproxima a dança à teoria do Círculo, apontando a semelhança entre tal expressão artística e os gêneros discursivos teorizados pelos estudiosos russos da linguagem. Se há compreensão do público sobre os movimentos que compõem a dança, esta se constitui, então, como enunciado concreto e é, para Amorim, organizada como um gênero do discurso, apresentando traços constitutivos recorrentes. Amorim não adentra em profundidade na teoria da dança, já que não é esse seu objetivo, mas explicita breve compreensão de Rudolf Laban, que parece dialogar com os preceitos bakhtinianos ao defender essa forma de arte como linguagem.

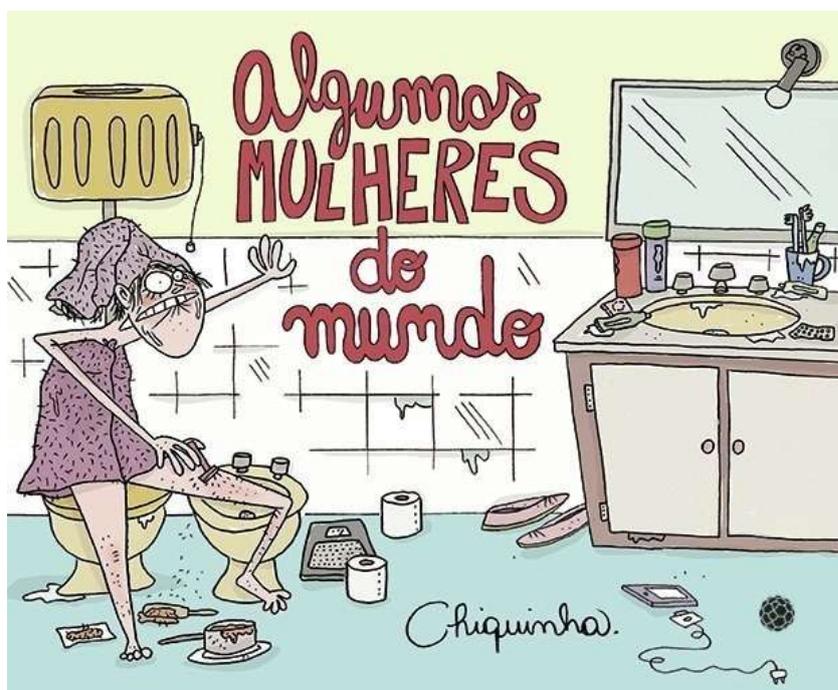
Nesse estudo, a professora da Universidade de Paris tece considerações acerca de quatro fragmentos de dança-espetáculo, os quais disponibiliza ao leitor por meio de links da reprodução em vídeo. Tratam-se dos gêneros balé clássico, *hip-hop*, balé moderno e *street dance*. Ao traçar linhas recorrentes nos movimentos dos bailarinos, a autora faz a análise do primeiro gênero como uma linguagem fluida e leve, na qual o corpo da bailarina é um traço, esguio e gracioso, compondo uma apresentação que busca alcançar os céus e levar o espectador a uma experiência de sublimação burguesa. Em contraposição, o *hip-hop* em tudo lembra o terreno, com seus movimentos geralmente realizados no baixo e no solo, alusão ao seu surgimento no meio das cidades e, sobretudo, nas periferias. O excerto do balé moderno demonstra o rompimento com a tradição clássica: a música de Stravinski incomoda e angustia o espectador que observa atônito os movimentos bruscos e entrecortados dos bailarinos, em nada lembrando a leveza de *A morte do cisne*. A palavra *primitivo*, não no seu sentido pejorativo, é claro, poderia definir com primor essa experiência sinestésica com o balé moderno. Por fim, mas não menos importante, a narrativa do *street dance* recortada por Amorim mostra John Lennon da Silva (JLS), dançarino brasileiro, executando sua releitura do clássico *A morte do cisne* – a versão original da peça foi o primeiro excerto analisado (o do balé clássico). O que rememora a primeira apresentação é apenas o componente sonoro. Os movimentos, repicados, tomam todo o corpo do bailarino, que parece ora um contorcionista, ora um ilusionista. A união da música, do palco escuro e vazio, das roupas comuns e largas do cotidiano, da baixa iluminação, dos movimentos ágeis do dançarino no palco em frente a três jurados incrédulos quanto a sua capacidade de transpor um clássico do balé para a dança de rua torna a emoção garantida e a apresentação de JLS um evento discursivo singular e emocionante, que, mais do que a “morte de um cisne” mostra a entrega de um jovem negro e periférico à arte da dança. É impossível não pensar em JLS como metonímia da resistência e da persistência do jovem na periferia brasileira. O rapaz morre, mas não pelas mãos do Estado, genocida e incapaz, morre na sua belíssima interpretação.

Em Amorim (2020), não vemos a verbo-visualidade em si, mas o potencial expressivo da linguagem da dança, uma arte sinestésica, que trabalha o corpo e mexe com todos os sentidos dos sujeitos. Nos quadrinhos, não temos o

componente auditivo, apesar de este ser evocado, em certa medida, pelas onomatopeias, como pontua Pereira (2019). Langona, com seus quadrinhos, aproxima-se desse apanhado de obras potentes, capazes de conquistar o jovem em seu lugar na cidade, mas também de cativá-lo no espaço da sala de aula.

A artista cuja obra foi evidenciada nessa produção é a nossa heroína, Fabiane Langona. Ela é formada em Jornalismo pela PUC-RS. Iniciou sua carreira nas artes na revista norte-americana de humor satírico *Mad*, a qual fez bastante sucesso no Brasil entre 1974 e 2017, passando pelas mãos de diferentes editores. Em 2005, a quadrinista teve uma obra publicada no Jornal do Brasil e não muito tempo depois foi contratada pelo periódico Folha de São Paulo, integrando o suplemento Folha Teen. Compôs a equipe do portal UOL e foi colaboradora de publicações famosas, como os jornais do Comércio e Zero Hora e as revistas Vip e Piauí. Tem três livros lançados: *Uma Patada com Carinho*, publicado em 2011, com o qual foi premiada – 24º Troféu HQ Mix, na categoria de melhor publicação de humor gráfico; *Algumas Mulheres do Mundo* (2015) (Figura 1) e a *Mediocrização dos Afetos* (2016).

Figura 1 – Capa do livro “Algumas mulheres do Mundo (2015)



Fonte: site da editora Morula⁶.

⁶Disponível em: <https://morula.com.br/produto/algumas-mulheres-do-mundo/>. Acesso em: 30 mar. 2019.

Os textos verbo-visuais aqui retratados e analisados são produções dessa artista. Circulam diariamente na Folha de São Paulo e replicam-se na internet, por meio dos perfis em redes sociais da quadrinista e também no site do jornal. Nossa discussão levará em conta, especificamente, as obras da artista publicadas no periódico diário, ou seja, as tirinhas da seção “Viver dói”, assinada pela artista e disponíveis para assinantes⁷ no site da Folha na seção “Folha Cartum”.

A artista opera com periodicidade. Também vimos que as obras, em geral, estão conectadas com o período histórico vivenciado pelo leitor, ou seja, debatem questões da atualidade, da política, das configurações sociais e humanas próprias deste tempo, as quais a artista procura analisar com verve crítica e (quase) sempre irônica.

Na série de tirinhas “Ranços”, publicada entre os dias 5 e 12 de novembro na seção diária de Chiquinha no jornal Folha de São Paulo - intitulada “Viver dói” -, Langona traz algumas críticas bastante ácidas sobre determinados comportamentos e tendências humanos, os quais acabam se tornando cansativos, pedantes, ou caindo numa estética grotesca. A seguir, temos um exemplar dessa série (Figura 2).

Figura 3 – Tirinha da seção “Viver dói”



Fonte: site da Folha, 2019

⁷ A Folha de São Paulo oferece assinatura grátis da versão digital por um ano para professores da rede pública. Após o período, o valor cobrado dos profissionais da educação será R\$ 19,99 ao mês. Veja em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2019/03/folha-oferece-assinatura-digital-gratis-por-1-ano-a-professores-da-rede-publica-de-todo-o-pais.shtml?origin=folha>.

Na obra, a artista deixa claro que a utilização de fone de ouvido conectado via *bluetooth* é, para ela, uma forma de o usuário chamar a atenção das pessoas ao seu redor, de mostrar que é um indivíduo *geek*, conectado às últimas tendências tecnológicas, uma forma de exibição, de ostentação. Isso fica evidente no enunciado verbal de partida: “Ranços – fone de ouvido voador ridículo”. Além da palavra “ranço”, que tem conotação negativa, pois demonstra falta de apreço ou insatisfação por uma atitude julgada por ela pedante -, Langona, ou um narrador ou um personagem por ela criado, utiliza o adjetivo “ridículo” para caracterizar o fone, depreciando ainda mais o ato de utilizar o acessório. Também não podemos deixar de mencionar o *emoji* com cara de ranço, no primeiro quadrinho – exatamente após a palavra -, o que reforça o enunciado verbal, materializando-o.

Somam-se a esses fatos o contexto do segundo quadrinho, no qual temos um personagem deslumbrado – a saber, pelos seus olhos arregalados, seu sorriso ciborgue, como se o rapaz estivesse numa espécie de transe, imerso num sentimento de satisfação e gozo extremos, sinalizado pelos traços realçadores em redor de sua orelha, visivelmente aumentada em tamanho, ficando até mesmo desproporcional em relação ao corpo. Vale destacar que a atenção da personagem está totalmente voltada para o uso do fone, uma vez que, apesar de trazer um aparelho celular em uma das mãos, ele sequer olha para a tela, estando completamente absorto no pensamento expresso, também, no balão: “Pareço tão rico com esse gadget, meo”.

Os dizeres acima são apenas uma materialização, um brinde para o leitor atento, que apenas pela linguagem visual exposta no segundo quadrinho e pelo contexto prenunciado no primeiro poderia adivinhar o pensamento da personagem. Cabe ressaltar aqui o aspecto de realismo grotesco na obra. Os exageros da linguagem, expressos pelo superdimensionamento dos membros – orelha, nariz e mão -, pela face com expressão ridícula, reforçados também pela linguagem verbal, tanto no primeiro quanto no segundo quadrinho, levam o leitor a enxergar também, em diálogo polifônico com a autora, o personagem como um parvo. Suas expressões são carnavalizadas e mostram um sujeito alienado em seu pensamento grandiloquente. O corpo, como lembra Discini (2010), é um corpo grotesco, propositalmente ampliado em regiões estratégicas, criando uma

persona carnavalesca, em que a grande orelha, equipada, ocupa o lugar do cérebro.

Levando em consideração essas nuances da tirinha, poderíamos dizer que chegamos à concepção bakhtiniana de cronotopo. Para o filósofo russo, esse conceito fala das ligações do tempo e do espaço, que são essenciais, pois se assimilam pela arte na produção escrita circulada socialmente; o meio será social, enquanto o tempo sempre é a história. “Isso significa que tanto na experiência quanto na representação estética, o tempo é organizado por convenções” (BRAIT, 2010, p.159). Beth Brait ainda reforça, sobre o enunciado, que o verbal e o não verbal ao mesmo tempo em que integram um evento de leitura constroem um dado momento histórico, o qual antecede a produção do enunciado, mas também auxilia na constituição de um futuro, de um porvir.

Não poderíamos falar de enunciados verbo-visuais em quadrinhos sem explorar sua linguagem: balões, linhas de realce, fonte das letras, cores, tudo isso e muito mais dialoga na produção de um sem número de sentidos. Segundo Silva (2001), quadrinhos se dividem entre códigos linguísticos e imagéticos. Os balões são a marca da linguagem verbal em forma visual, é onde ocorre o “encontro marcado” entre as linguagens; neles se inserem falas – do narrador, do personagem -, pensamentos, onomatopeias e, até mesmo, silêncios. Neles, a linguagem verbal procura, pelos recursos visuais, “[...] superar limitações específicas, tais como a falta de som” (ACEVEDO *apud* SILVA, 2001, p. 02).

O tamanho da letra e a espessura do traçado - tanto do balão quanto das palavras - indicam se o personagem fala suavemente, se grita, se está agitado, cansado etc.. Os balões em formato de nuvem, por exemplo, representam os pensamentos; os pontiagudos, em formato de “espinhos” podem representar gritos, ou diferentes sons sugeridos pelas onomatopeias – as quais em geral são verbos em inglês, uma herança dos quadrinhos estadunidenses -, “soc”, “pow”, “crash”, “smack”, dentre tantas outras. Um balão de linhas pontilhadas pode indicar o sussurro de uma personagem; os que não são direcionados a nenhum “ator” dos quadrinhos são as falas e deixas do narrador. Vejamos outro exemplo de Chiquinha (Figura 4) em que o balão subjaz força emblemática.

Figura 3 - Quadrinho replicado pelo site feminista Az Mina



Fonte: Site Az Mina⁸

Nesse quadrinho, vemos o grito de três mulheres, que, em uníssono, bradam: “Essa cor da pele não me representa”. Os dizeres são uma crítica explícita ao termo “cor da pele” e supõe uma pergunta: cor da pele de quem? Cada uma das personagens apresenta um diferente tom de derme; logo, o tom da pele de uma não é o mesmo da outra e essa constatação é ressaltada pelo desenho das personagens, cada qual com sua cor – uma negra retinta e as outras duas com diferentes nuances do branco, sendo um mais para o rosado e outro mais para o amarelado. Nesse ponto, cabe uma pequena (grande) observação: será que houve uma generalização da cor da pele negra? Claro que não foi essa a intenção da autora, mas, um leitor mais atento – ou leitor responsivo -, poderia se fazer esse questionamento.

Indagações como essa são transgredientes: o coroamento de um trabalho de leitura engajado, mas exige, seguindo os pressupostos bakhtinianos que nos norteiam, a colaboração ativa de um leitor responsivo, capaz de devanear nas

⁸ Disponível em: <https://azmina.com.br/reportagens/na-luta-pelo-aborto-sera-que-ela-foi-longedemais/>. Acesso em: 13 mar.2019.

leituras materializadas no verbal, mas também no visual, e vice-versa, e sempre, dialogicamente.

No balão, a linha serrilhada deixa clara a intenção do grito; também a grafia em caixa alta só vem reforçar a construção desse brado; os rostos enérgicos das moças são um decalque sobre a pintura assim montada, juntamente com as linhas de realce que se colocam sobre suas cabeças. Vemos que, no balão, a expressão “cor da pele” está grafada no mesmo tom bege das roupas íntimas que as meninas trajam; sim, a roupa tem o mesmo tom, que não é igual ao tom de pele de nenhuma delas, o que relembra a pergunta já suscitada: cor da pele de quem? Assim, podemos chegar à conclusão que essa tal cor da pele remonta a algum padrão eurocêntrico de primazia estética, absorvido pela cultura ocidental já há muito tempo, permanecendo uma herança do nosso processo de colonização/ocupação/invasão pelos ibéricos a partir do século XVI.

Por fim, a afirmação derradeira do enunciado concreto aqui exposto é um manifesto pela “generalização retórica que inclua a gama real de tonalidades” da pele humana, uma materialização, novamente, de um discurso explicitado pelos elementos visuais e verbais ora analisados.

Sobre o processo denominado enquadramento, temos uma divisão em, pelo menos, seis planos, a saber: o plano geral – que contempla todo o cenário da ação (como na Figura 1); o plano total, que engloba o espaço próximo à personagem; o plano americano, o qual mostra os retratados desde o joelho; o plano médio faz o recorte a partir da linha da cintura (como na Figura 3); o primeiro plano recorta os personagens a partir dos ombros (como mostra a Figura 2); e, por fim, o plano detalhe, que mostra apenas parte dos objetos que se quer destacar.

Escolher um desses planos traz uma série de implicações sobre as intenções do artista, já que a proximidade vai destacar expressões faciais que à distância não são bem percebidas. Também se o cenário, de acordo com o contexto, for mais ou menos necessário - segundo as intenções do produtor-, este afasta ou aproxima o plano, aumentando ou reduzindo o *zoom* ao seu bel prazer. Aqui se tem uma demonstração de quando o autor conserva, onisciente e onipresente, seus traços de vontade no discurso construído. Dono da cena, o artista é uma

espécie de divindade externa que encara os personagens, calculando-lhe os passos segundo seus interesses na construção do discurso.

Outra das características visuais dos quadrinhos é o formato do enquadramento – se é quadrado, retangular ou circular. Nas obras de Chiquinha, a partir do cronotopo por nós definido entre novembro de 2019 e abril de 2020, constatamos a predominância do primeiro e do segundo. O tamanho também interfere, pois um texto menor ou maior tem tempos proporcionais de leitura. Linhas demarcatórias entre os quadros são facultativas ao artista e nem sempre serão simétricas, como vimos na figura 2.

Além dos planos e enquadramentos, temos também três ângulos de visão: o médio, quando a cena acontece na altura do olhar; o superior, quando se dá de cima para baixo e o inferior, que está abaixo das personagens. Até então, pela análise dos enunciados de Chiquinha, feitos num recorte temporal compreendido entre 1º de novembro de 2019 e 30 de abril de 2020, percebemos uma preponderância do ângulo médio, o que aproxima o leitor da cena retratada, fazendo deste também um personagem, alguém que vive aquele momento singular. Ademais de todos os aspectos já citados, não poderíamos deixar de mencionar as cores, que muito têm a dizer no contexto verbo-visual. Se quentes, frias ou até mesmo ausentes, não deixam de cumprir um papel que muito distante está da neutralidade.

Portanto, tem-se na arte sequencial – termo que para nós é sinônimo de quadrinhos, conceito desenvolvido por Will Eisner (2010) - uma linguagem que estabelece a interação entre os elementos verbais e os não verbais que, juntos, operam num contexto historicamente situado, abarcando os discursos e sujeitos presentes na própria enunciação, mas também evocando a novos enunciados futuros.

Vemos que a partir desse espaço de não reificação do personagem é que a artista configura em sua obra um discurso polifônico. Langona, como nos diz Bezerra (2010, p.194), “[...] é como regente do grande coro de vozes que participam do processo dialógico”. A quadrinista faz de suas criações objetos livres, que transbordam os textos e revelam seus próprios discursos, produzindo a individualidade desses novos sujeitos de fala, que enunciam por eles e por outros.

Em face de todas essas nuances da linguagem verbo-visual em conjunto com alguns dos conceitos de Bakhtin e do Círculo, vemos o quanto esse filósofo da linguagem se faz potente numa melhor compreensão da verbo-visualidade, auxiliando-nos a observar com mais lucidez os mancebos dessa linguagem tão dialógica – com o autor, consigo mesma, com o leitor. As características próprias dos quadrinhos, articuladas, operam na construção de discursos dialógicos e polifônicos, cujas vozes ecoam no produtor, na obra, no leitor, no suporte e reverberam na sociedade.

Passamos agora, na próxima seção, às especificações da nossa metodologia de trabalho, em que demonstraremos nossos caminhos investigativos.

4 METODOLOGIA DA PESQUISA: UM ITINERÁRIO DIALÓGICO

Começamos afirmando que nossa investigação é de natureza teórico-empírica⁹. Empírica devido à proposta pedagógico-dialógica desenvolvida e teórica, uma vez que, na intenção de estudar o potencial dialógico e crítico das obras de Chiquinha para a formação de leitores responsivos, buscamos tecer diálogos entre os quadrinhos da artista e a teoria bakhtiniana, sobretudo no que diz respeito aos conceitos explicitadas na primeira parte da nossa pesquisa – em especial a responsividade, o dialogismo, a polifonia. Para o caminhar da investigação, também fez-se necessário planejar e executar proposta pedagógico-dialógica junto aos alunos do 9º ano do ensino fundamental de escola pública da rede estadual, localizada no município de Rio Novo do Sul, Espírito Santo, o que explicitou a vocação (também) empírica do nosso ato investigativo.

Ao nos debruçarmos sobre nosso objeto de estudo e de análise precípua - obras de Chiquinha -, cabe ressaltar o que postula Bakhtin, ao dissertar sobre a metodologia das ciências humanas. O filósofo nos diz que “O objeto das ciências humanas é o ser *expressivo e falante*. Esse ser nunca coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e significado” (BAKHTIN, 2003, p. 395). O crítico dá ênfase às palavras “expressivo e falante” para destacar que os nossos

⁹ Sabemos que essa é uma relação indissociável, contudo, para fins de explicação, faremos uma divisão de caráter didático.

partícipes não são corpos mortos, mas constituintes ativos da pesquisa com os quais sempre devemos buscar o estabelecimento de diálogos polifônicos. Daí defendermos ser nossa pesquisa um ato dialógico, buscando uma compreensão que se constituirá polifônica em conjunto com nossos participantes, alunos do 9º ano da Escola Waldemiro Hemerly.

Nas ciências humanas, temos como pressupostos, portanto, o dialogismo e a polifonia, conduzindo ao ato responsivo, ideias bakhtinianas norteadoras da nossa metodologia. Pesquisar linguagens pressupõe um diálogo entre os enunciadores, os produtores de discursos, que interatuam todo o tempo nos eventos discursivos propiciados pelo trabalho de pesquisa -, esta que não mais se dissocia da vida dos sujeitos porque atravessada e possibilitada por enunciados concretos, vivos. Nas palavras de Freitas (2009, p. 05): “O homem não é um objeto, nem algo sem voz: é outro sujeito, outro eu que interage dialogicamente com seus interlocutores”.

Nesse sentido, destacamos novamente os objetivos específicos deste trabalho, nossos norteadores metodológicos.

A) Investigar obras de Fabiane Langona que abordavam o tema machismo e violência contra a mulher

É importante frisar que para alcançarmos o primeiro objetivo, foi necessário delimitar um espaço-tempo no qual faríamos a análise da obra de Chiquinha, a princípio uma análise temática. Era preciso que as obras do nosso escopo estivessem filiadas às discussões de gênero – algo que não foi difícil detectar, uma vez que a temática “ser mulher e estar neste mundo” é uma constante na obra langoniana. De novembro de 2019 a abril de 2020, temos um universo de 153 tiras cômicas, e boa parte delas está relacionada a questões de gênero, direta ou indiretamente. Para a confecção da nossa proposta, elegemos apenas duas, porque são repletas de elementos que podem e devem ser problematizados, uma vez que trazem à tona comportamentos machistas que conduzem ora à violência verbal, ora à violência física. Argumentos não nos faltam, portanto, para defender nossa escolha pelas tiras dos dias 4 e 7 de março de 2020, que se encontram nos Apêndices, junto à sugestão pedagógica, e também no capítulo de análise dos dados. Cabe ressaltar que os dias citados

estão bem próximos à comemoração do Dia Internacional da Mulher e Langona não se furta de resgatar o momento da melhor forma possível: promovendo questionamentos.

B) Estudar conceitos bakhtinianos que contribuíssem para o entendimento da linguagem verbo-visual e da formação de leitores responsivos

Quanto aos conceitos bakhtinianos, vale dizer que, em capítulo propício, já comentamos aqueles que nos foram caros ao longo da pesquisa, procurando estabelecer pontos de congruência entre eles e duas das obras de Chiquinha, nossa autora-personagem. Fizemos um estudo teórico baseado, sobretudo, nas obras *Estética da Criação Verbal* (2003) e *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento* (2013), além de beber na fonte de alguns comentadores de Bakhtin e do Círculo, os quais foram de grande auxílio, sobretudo na apreensão inicial de conceitos tão potentes e complexos.

C) Sistematizar e aplicar proposta pedagógica mediada por obras de Chiquinha e por outros textos que atravessaram a temática

Também fez-se necessário nesta pesquisa a elaboração de uma proposta pedagógico-dialógica que nos permitisse analisar o potencial de obras de Langona na formação de leitores responsivos. Tal proposta foi elaborada a quatro mãos após leituras atentas do aporte e da artista, trazendo para a construção do diálogo a contribuição de outros textos, fundamentais para a nossa prática, a qual será mais detalhada no próximo capítulo.

Para constituirmos nossa metodologia de trabalho dialogamos com Freitas (2009) quando mostra um caminho possível desenvolvido pelo seu grupo de estudos na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) para a pesquisa em ciências humanas. Segundo a autora, não é o bastante descrever uma dada realidade observada, mas é necessário explicá-la também e, conseqüentemente, intervir sobre ela.

A pesquisadora problematiza os significados possíveis da palavra “intervenção”, constatando que o vocábulo em questão apresenta carga semântica pejorativa, uma vez que significa, em diferentes dicionários, um tipo de imposição política própria de estados de exceção, ou seja, faz parte de contextos não exatamente

democráticos. Teme, a professora, por tal fato, afirmando ser necessário que o termo passe por um “processo de limpeza” (WITTGENSTEIN, 2008 *apud* FREITAS, 2009, p. 02) para então voltar à circulação, limpo desse sentido ideologicamente deturpado em um contexto que se pretende democrático, como é a pesquisa científica em ciências humanas.

Feita tal ressalva, salientamos concordar com a autora em sua exposição, adotando, como conclui Freitas, a designação pesquisa dialógica, que parece ir ao encontro do que postula Bakhtin em relação à linguagem. Acrescentamos o termo pedagógico, pois estamos no campo do ensino. O estudioso russo defende a ação do homem sobre a natureza para o encontro de novas metodologias de pesquisa em humanidades. Dessa forma, ele busca diferenciar os conceitos de descrição e explicação, alegando que esta deve suceder aquela, complementando seu sentido (FREITAS, 2009).

No quadro a seguir (Quadro 1), apresentamos as etapas da proposta pedagógico-dialógica que esteve compreendida entre as semanas 11 e 17 de tarefas a distância. Lembrando que, na semana 11, os alunos preencheram um questionário social, além do primeiro formulário da proposta, e que, na última das etapas, os alunos deveriam enviar um *feedback* sobre a proposta pedagógico-dialógica. Vale frisar que todos os eventos foram disponibilizados on-line (Google Forms) e impressos (para os alunos que não tem acesso à internet em suas casas).

Quadro 1 – Cronograma de Execução da prática pedagógico dialógica

FORMULÁRIO, SEMANA	DATA	OBJETIVO	ATIVIDADE
QUESTIONÁRIO SOCIAL	23 a 26-06-2020	Levantamento de dados sobre os alunos	Responder o questionário social (via Google Forms ou impresso)
FORMULÁRIO 1 (F1), SEMANA 11	23 a 26-06-2020	Refletir sobre a violência de gênero em situações cotidianas – parte 1	Atividade 1 - Análise da Tira 1 de Langona sobre o tema violência contra a mulher
FORMULÁRIO 2 (F2),	30-06-2020 a	Refletir sobre a violência de	Atividade 2 - Análise

SEMANA 12	03-07-2020	gênero em situações cotidianas – parte 2	da Tira 2 de Langona sobre o tema violência contra a mulher
FORMULÁRIO 3 (F3), SEMANA 13	07 a 10-07-2020	Refletir sobre a violência de gênero em situações cotidianas – parte 3	Atividade 3 - Análise de notícia sobre o tema sexismo ao redor do mundo
FORMULÁRIO 4 (F4), SEMANA 14	14 a 17-07-2020	Refletir sobre a violência de gênero em situações cotidianas – parte 4	Atividade 4 - Análise de notícia sobre o tema sexismo ao redor do mundo (continuação)
FORMULÁRIO 5 (F5), SEMANA 15	21 a 24-07-2020	Refletir sobre a violência de gênero em situações cotidianas – parte 5	Atividade 5 - Análise de canção sobre o tema violência doméstica
FEEDBACK, SEMANA 17	04 a 07-08-2020	Oferecer um retorno à professora em relação à atividade	Atividade 6 – Envio de <i>feedback</i> ao professor

Fonte: dados da pesquisa.

D) Aprender e analisar enunciados responsivos dos estudantes produzidos a partir da proposta elaborada.

Por fim, passamos à observação dos textos oferecidos pelos discentes a partir do contato com nossa proposta. Grandes expectativas se criaram, algumas se concretizaram, outras não. Uma verdade constatada com alegria, decerto, foi o fato de os alunos não terem passado ilesos pelas questões. Vimos um despertar rumo àquilo que nos propusemos a suscitar nos estudantes: uma atitude responsiva.

Caminhando, passo a passo, rumo ao nosso objetivo geral, na seção a seguir explicitamos a metodologia desenvolvida para a análise dos dados obtidos ao longo da pesquisa.

4.1 SOBRE COMO FIZEMOS AS ANÁLISES

Em se tratando, este trabalho, de uma análise teórico-empírica, o princípio do itinerário esteve na delimitação do objeto (analisar e debater o machismo a partir

da linguagem verbo-visual), na escolha de uma artista (Chiquinha) e de um aporte teórico principal (Bakhtin). A partir dessas premissas, fomos estabelecendo nossa metodologia de trabalho, a qual buscamos explicar na presente seção.

Na semana 10 de atividades não presenciais, os alunos tiveram a incumbência de preencher um formulário social, para que tivéssemos alguns dados preliminares sobre os discentes do 9º ano. Na seção sobre o público da pesquisa, fizemos as devidas considerações acerca desse momento.

Na versão on-line do jornal Folha de São Paulo pudemos acompanhar o trabalho diário da artista Fabiane Langona, a Chiquinha. Optamos por fazer o recorte de sua obra do dia 1º de novembro de 2019 até o dia 30 de abril de 2020. Esse é, portanto, nosso cronotopo da obra da artista, o tempo-espço de sua produção que foi por nós analisada.

Já comentamos, em seção anterior, que a assinatura da Folha on-line é gratuita, por um ano, para professores. Essa facilidade no acesso ao periódico foi de extrema importância para nossa pesquisa, cabe salientar. Chegar até a seção “Cartum”, na qual encontramos os quadrinhos de publicação diária é bem simples e demonstraremos o passo a passo a seguir. É preciso ser assinante para poder ter acesso ao conteúdo completo.

Na página principal do site (Figura 4), o navegante deve acessar o link “cultura”, logo abaixo do título “Folha de São Paulo”. Em seguida, no canto esquerdo da página, há uma aba intitulada “Quadrinhos” (Figura 5). E pronto: você já está na seção “folha cartum” (Figura 6).

Figura 4 – Capa do periódico Folha de São Paulo



Fonte: dados da pesquisa.

Figura 5 – Link para os quadrinhos fica no canto superior esquerdo



Fonte: dados da pesquisa.

Figura 6 – Página do jornal Folha onde são publicados os quadrinhos



Fonte: dados da pesquisa.

Diariamente, temos a publicação de vários quadrinistas, com suas seções próprias, uma seguida da outra (Figura 7). São elas: “Piratas do Tietê” (da Laerte), “Daiquiri” (de Caco Galhardo), “Níquel Náusea” (de Fernando Gonsales), “A vida como Ela Yeah” (Adão Iturusgarai), “Bom Emir, o monstro de Zazanov” (André Dahmer), “Viver Dói” (Fabiane Langona) e “Péssimas Influências” (Estela May). Às segundas-feiras, não acontece a publicação das seções acima explicitadas, uma vez que esse é o dia da publicação do “Quadrão”, como podemos ver na Figura 8. Este é confeccionado por diferentes artistas da Folha.

Figura 8 – “Quadrão”, publicado todas as segundas na seção “folha cartum”



Fonte: site da Folha, 2020

No nosso recorte temporal, de novembro de 2019 a abril de 2020, tivemos a publicação de 127 quadrinhos de Chiquinha, ou seja, da seção Viver dói. Desse universo, contabilizamos um total de 29 textos verbo-visuais nos quais a artista problematiza de alguma maneira questões relacionadas a gênero, e, portanto, temos a temática do machismo imbricada. São esses os quadrinhos dos quais pretendíamos construir nossa proposta pedagógico-dialógica. Não utilizamos todos os 29. Destes, elegemos duas tiras de Langona para elaborar as atividades (que se encontram nos Apêndices).

É sabido que desde dezembro de 2019 passamos por uma pandemia do vírus Covid-19, o que transformou a rotina de bilhões de pessoas ao redor do planeta. No Espírito Santo¹⁰, até novembro de 2020, são mais de 4 mil mortes e quase 200 mil casos confirmados da doença. No Brasil, são mais de 6 milhões de casos e os óbitos passam dos 170 mil.

Essa problemática forçou os sistemas de ensino a se adaptarem às novas circunstâncias. Na rede estadual do Espírito Santo, a Secretaria de Estado de Educação, Sedu, suspendeu as aulas em suas escolas desde o dia 17 de março até o dia 13 de outubro, quando os encontros presenciais começaram a ser retomados. Também foi no dia 17 de março que Fabiane Langona inicia a publicação de uma série especial de obras que trouxe como temática a Covid-19 na seção Viver dói.

O panorama que se desenhou e que de desenha ao nosso redor exigiu também de nós, pesquisadores, uma adaptação, a fim de que nosso processo investigativo não fosse interrompido. Novos desafios foram enfrentados. Assim, o que pretendemos foi seguir algumas diretrizes que o estado começou a desenhar antes mesmo da publicação, no Diário Oficial do estado, da Portaria 048-R¹¹, no dia 2 de abril de 2020, instituindo o Programa EscoLAR.

A portaria versa sobre as novas metodologias a serem adotadas pelas instituições de ensino em tempos de pandemia. No parágrafo 3º do artigo 2º, há referência à utilização da ferramenta on-line Google Sala de Aula, a qual adotamos na nossa metodologia para a aplicação das tarefas e para a produção dos dados, uma vez

¹⁰ Pelo link, é possível ver os números da Covid no Brasil e no mundo: encurtador.com.br/iklu8.

¹¹ Disponível em: <http://ioes.dio.es.gov.br/porta/visualizacoes/pdf/#/p:16/e:4774>.

que as paralisações poderiam ter se estendidas por mais tempo e nosso desejo era dissertar e defender nossa produção ainda em 2020 – um desafio que, felizmente, pode ser alcançado, apesar de todas as dificuldades no percurso.

Os questionários disponibilizados entre as semanas 10 e 17 (desde o formulário social até o *feedback* das atividades, bem como todas as cinco etapas da proposta pedagógico-dialógica) foram postados para os alunos com acesso à internet no ambiente virtual por meio de formulários on-line produzidos na plataforma Google Forms, muito utilizada em pesquisas e estudos a distância. Para os discentes sem acesso à web, a escola tem disponibilizado todas as atividades impressas desde o início da recessão, e, portanto, isso foi feito também no momento das etapas de pesquisa.

Vários autores tem se debruçado sobre o uso da tecnologia citada como ferramenta significativa na construção do conhecimento. Sampaio (2018), por exemplo, traz sua experiência com alunos de 3ª série do ensino médio de escola no Distrito Federal. A professora aplicou três atividades bimestrais ao longo do ano de 2017. Ela salienta uma experiência positiva na adesão dos discentes e no interesse pela plataforma. Uma das propostas consistiu na produção de um pequeno texto analisando o curta-metragem “Meu amigo Nietzsche”, de Fáuston da Silva (2012). Segundo nos conta a docente, o *feedback* das produções era sempre ansiosamente aguardado pelos discentes. Araújo (2016), em sua dissertação, mostra-nos um caminho possível para o ensino da matemática mediado também pelo Google Sala de Aula no 9º ano do ensino fundamental, o que nos leva a crer que os adolescentes dessa faixa etária, pela sua facilidade no trato com as TIC, não só demonstrarão destreza na manipulação da ferramenta, mas também terão, decerto, muito a acrescentar ao nosso aprendizado com a prática, que, para nós, é nova.

Muito nos preocupou a possibilidade da não adesão de vários alunos do 9º ano, uma vez que é do nosso conhecimento que nem todos têm, em suas casas, computadores com acesso à internet. Muitas vezes dispõem de aparelhos celulares, porém nem todos de um pacote de dados satisfatório ou acesso a uma rede *wifi* de qualidade. Outros vivem no interior e têm restrições de várias ordens. Isso nos levou a crer que as atividades teriam de ser desenvolvidas com um

público reduzido. Somou-se a essa problemática a necessidade de que os pais assinassem termos de assentimento dando o aval à participação dos menores, tendo em vista que passamos por um período de isolamento social devido à epidemia da Covid-19, o que reforçou a preocupação pela possibilidade de não conseguirmos incluir a todos nesse momento dialógico de pesquisa. Essas querelas foram em parte minoradas pela disponibilização dos formulários impressos, mas, sabemos, que o acesso dos alunos à informação não seria, ao longo do processo, igualitário.

Fica aqui nosso questionamento em relação às desigualdades no acesso à educação; equidade e igualdade deveriam ser garantidas pela família e pelo Estado, conforme preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9.394 de 1996, temporariamente comprometida pelo estado de exceção que vivenciamos.

Feitas as devidas considerações acerca da metodologia de trabalho pretendida, ressaltamos que a proposta interventiva elaborada se encontra nos Apêndices e teve seus resultados analisados em seção própria, como veremos mais adiante.

4.2 IDENTIFICAÇÃO DO LOCUS E DOS SUJEITOS DA PESQUISA

A EEEFM Waldemiro Hemerly teve sua semente lançada ainda em 1958, quando a Sociedade Cultural Major Caetano foi fundada, a fim de difundir o ensino secundário a alunos do município. Então, em 14 de dezembro de 1959, foi inaugurado o Ginásio de Rio Novo do Sul. Posteriormente, pela Portaria Nº 12 de 07 de janeiro de 1960, foi autorizado o funcionamento do Ginásio. Em 1964, ano da instauração da Ditadura Militar no Brasil, a escola passou a se chamar Ginásio e Escola Normal de Rio Novo do Sul e, em 1967, através da Lei 2.270, foi criado o Colégio Estadual e Escola Normal de Rio Novo do Sul. Em 1974, a escola passou a ser chamada de “Escola de Primeiro e Segundo Graus Rio Novo do Sul”; já em 26 de janeiro de 2000, a instituição passou a se chamar Escola de 1º e 2º Graus Waldemiro Hemerly.

Rio Novo do Sul está localizado ao sul do estado do Espírito Santo, às margens da BR 101, a poucos quilômetros de Cachoeiro de Itapemirim - terra de ilustres,

como o grande cronista Rubem Braga, o cantor da Jovem Guarda Roberto Carlos, o talentoso e irreverente Sérgio Sampaio e, claro, da dançarina e *naturista Luz del Fuego*. Sua população está estimada em 12.070 habitantes, segundo censo de 2016. Pouco mais da metade dessas pessoas vive na sede do município. É formada por remanescentes da imigração de países como Alemanha, Suíça, Bélgica, Portugal, Holanda, Itália, França e de nações africanas. As áreas de lazer são poucas e estão restritas aos ginásios de esporte.

A condição econômica dos alunos é de média a baixa e muitos dos nossos alunos são filhos de agricultores, de trabalhadores do comércio, de funcionários públicos e de empregados das empresas de mármore e granito que são abundantes no município e nas redondezas. Pelos questionários preenchidos na secretaria escolar, no ato da matrícula, sabe-se que a maioria dos responsáveis tem ensino médio completo.

Os discentes atendidos pela instituição escolar são moradores da sede e também das comunidades em redor: Mundo Novo, Pau D'alho, São Caetano, Capim Angola, São Francisco, Couro dos Monos, Santo Antônio, São Domingos, Santa Rita, São Vicente, Santa Cruz, São José, Quarteirão, Cachoeirinha, Sapucaia, Itataíba. Há também estudantes de comunidades de um município vizinho, Itapemirim, os quais são atendidos pela escola Waldemiro Hemerly e pelo transporte escolar ofertado pelo Governo do Estado.

A escola funciona diariamente nos três turnos. No matutino, temos alunos do Ensino Fundamental e do Médio. O Ensino Fundamental da manhã é constituído predominantemente por alunos de zona rural e por alguns com laudo médico recomendando a permanência nesse turno. Já o Ensino Médio é constituído por alunos provenientes tanto da zona rural como da urbana. Há casos de distorção idade/série; temos discentes que fazem acompanhamento psicológico ou psiquiátrico; há também casos de adolescentes e crianças que apresentam dificuldades de convivência social.

No turno vespertino, a escola atende somente a etapa do Ensino Fundamental, recebendo tanto estudantes da sede quanto do interior de Rio Novo. Percebe-se que os discentes de bairros centrais apresentam muitos problemas de ordem familiar e social, fato que repercute negativamente na convivência escolar e na

aprendizagem: há defasagem idade/série, alunos com sérios problemas de socialização e que demonstram, por vezes, mau comportamento ao longo das aulas. Os desafios quanto às questões familiares não são poucos.

O noturno tem turmas na etapa do Ensino Médio e também oferece a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, a Eja. O Médio é composto pelo adolescente trabalhador e por adultos, de faixas etárias diversas. São estudantes da sede, do interior e alguns de municípios adjacentes. Muitos demonstram dificuldades na aprendizagem pelo fato de terem permanecido afastados da escola por longos anos ou pela pesada rotina de trabalho que os fazem, muitas vezes, evadir-se ou faltar em demasia, ou mesmo chegarem sempre atrasados, ficando defasados em relação aos conteúdos.

Na Educação de Jovens e Adultos, o público apresenta características semelhantes às do Ensino Médio noturno. Em sua maioria, temos estudantes que não tiveram condições de acessar os estudos na idade apropriada. É notório o fenômeno da juvenilização da Eja, que já é apontada em vários estudos acadêmicos – Rodrigues (2010), Freitas (2015) e Carvalho (2017) são alguns exemplos. Ela gera, em alguns casos, conflitos geracionais, uma vez que adolescentes em distorção idade - série passam a conviver com homens e mulheres de mais idade e de singulares experiências de vida, que tantas vezes tem de conviver com a falta de maturidade e de compromisso de muitos discentes mais jovens. No entanto, também ocorre de o intercâmbio ser afirmativo, uma vez que muitos estudantes mais novos, sem referências familiares positivas, acabam encontrando em colegas mais velhos exemplos de força e de boa vontade a serem seguidos.

Quanto à estrutura física, a escola é bastante grande e bem equipada. Possui laboratório de informática – que recentemente foi agraciado pela Secretaria de Educação com quarenta Chromebooks -, auditório, refeitório, uma quadra e um ginásio de esportes, sala de AEE, sala de professores, sala de planejamento para os docentes, cozinha, sala da pedagoga, da diretora, da coordenação escolar, secretaria, tudo isso distribuído em dois pavimentos. São mais de vinte salas de aula e não há esgotamento de espaço em nenhum dos três turnos. Ao todo, são 27 turmas na escola – somando matutino, vespertino e noturno.

Sobre a estrutura física, o grande problema é a biblioteca que, atualmente, encontra-se fechada porque não há, na rede estadual, profissionais bibliotecários, infelizmente. Para trabalharmos no “espaço dos livros”, precisamos criar estratégias para entregar e receber as obras, enfim, precisamos “nos virar” mesmo. O trunfo da Waldemiro nesse quesito é a proximidade à Biblioteca Municipal Ivo Mameri – que fica a uns 5 minutos a pé da escola -, mas só é possível realizar visitas das 7h às 17h e, portanto, o turno noturno sempre fica prejudicado, uma vez que este ocorre das 18h10min às 22h20min.

A instituição atende a vários alunos especiais – síndrome de down, deficiência cognitiva, surdez, cegueira -, e tem uma boa estrutura para tal. A Secretaria fornece os profissionais de Educação Especial para atuação nas suas especialidades – intérprete de Libras, professores de AEE em diversas áreas. O espaço físico é bem adaptado às diversidades e o pessoal é capacitado para atender seu público.

Os participantes da nossa pesquisa são os alunos do 9º ano do ensino fundamental. O termo de autorização dos responsáveis está junto aos Apêndices, ao final deste trabalho, bem como as atividades que foram desenvolvidas, segundo a metodologia explicitada em capítulo próprio.

Quantos ao questionário social por nós disponibilizado na semana 10 (ver as questões nos Anexos) obtivemos das três turmas de 9º ano um total de 44 respostas, sendo 24 de meninas e 20 de meninos. Desse número, 86,4% dos respondentes afirmaram nunca terem sido reprovados e 9,1% o foram por duas ou mais vezes. Desses repetentes, 83,3% disseram ter sido retidos no 3º ano do ensino fundamental, justamente o momento em que os discentes são alfabetizados.

Desse total de 44 partícipes alcançado, mais da metade afirmou que, a partir do próximo ano, pretende trabalhar e estudar (52,3%), contra 29,5% de respondentes que pretendem continuar dedicando-se exclusivamente aos estudos. Desse universo, 45,5% pretende continuar estudando na rede estadual, enquanto um percentual de 18,2 % tem o objetivo de migrar para a rede pública federal – Ifes, no caso do nosso município, os mais próximos são os campi de Cachoeiro de Itapemirim e de Piúma.

Quando perguntados sobre a importância da escola para o seu futuro, 56,8% declararam ser importante; já 31,8% disseram que ela é decisiva para alcançarem seus objetivos. Um percentual de 61,4% afirmou que em sua casa há livros suficientes para encher uma prateleira (entre um e 20 exemplares). Quanto aos hábitos de leitura, 50% afirmou não ler nunca (pelo menos fora do espaço escolar). Apenas quatro estudantes disseram ler sempre e uma dessas discentes enfatizou ser o mangá (gênero quadrinhos) seu tipo favorito de leitura, enquanto os demais destacaram romances (gênero literário verbal).

4.3 ANÁLISE DIALÓGICA DOS DISCURSOS PRODUZIDOS

A primeira etapa da parte empírica da pesquisa foi a aplicação de um questionário social, analisado na seção de metodologia. O passo seguinte foi a sequência de atividades pedagógico-dialógicas, presentes, na íntegra, na seção Apêndice. A proposta foi dividida em cinco momentos, devido ao seu tamanho que, sendo longo, poderia cansar nossos discentes e tornar suas respostas menos engajadas. Tal estratégia foi pensada a fim de incentivar, portanto, a participação mais efetiva e numericamente mais expressiva dos alunos das três turmas de 9º ano da escola.

Como é sabido, tivemos um total de 44 participações no questionário social, postado no ambiente virtual de aprendizagem no dia 16 de junho, o correspondente à 10ª semana de Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNP). Na semana seguinte, foi disponibilizada aos discentes a primeira etapa de atividades, desenvolvidas sempre via Google Forms. Para facilitar a análise, nomearemos os formulários respondidos em cada etapa de F1, F2, F3, F4 e F5.

Juntamente à primeira etapa, na 11ª semana, criamos um termo de autorização para que os pais concedessem seu aval quanto à participação dos alunos nesta pesquisa. Obtivemos trinta e uma autorizações para tal, sendo apenas uma negativa, ou seja, chegamos a um universo máximo de 30 alunos-respondentes, cujas contestações são passíveis de análise. Quanto ao F1, foram 34 discentes que o enviaram respondido.

O F2 obteve 41 retornos, dentre os estudantes das três turmas; já o F3 contou com a mais numerosa participação, chegando a 54 devolutivas. OF4 alcançou 50 participações e o quinto e último formulário (F5) atingiu a marca de 35partícipes.

Para a 16ª semana de APNP, pensamos em uma estratégia de retorno dos respondentes, um *feedback* acerca das atividades que fosse mais informal, no qual os alunos mandariam para o nosso Whatsapp pessoal mensagens com um breve relato, contando suas impressões a respeito da proposta pedagógico-dialógica, norteados pela provocação, direta e simples: “O que ficou das atividades de mestrado da professora Flavia?”. No entanto, devido ao turbilhão de atividades às quais os discentes deveriam se debruçar – eram as últimas semanas do 1º trimestre, muitas provas e trabalhos avaliativos a serem feitos -, as respostas recebidas foram ínfimas, apenas um retorno, para sermos mais precisas.

A partir dessa única resposta, avaliamos que o melhor seria criarmos um novo formulário, utilizando o Google Forms, no qual o aluno postaria seu áudio ou texto escrito avaliando a proposta desenvolvida entre as semanas 11 e 15. Coma formalização, obtivemos na semana 17 um total de 28 respostas à provocação.

O que norteou, a princípio, nossa seleção do *corpus* de análise, foi a autorização dos pais, uma vez que não deveríamos dispor, por questões éticas, das respostas de alunos cujos responsáveis não concederam seu aval. Portanto, partimos de um universo de 30 discentes. Entretanto, dessas três dezenas, nem todos responderam a todas as etapas em todas as semanas, o que nos conduziu a um novo levantamento estatístico, conforme mostramos no Quadro 2.

Quadro 2 – Números de respondentes para cada formulário

Formulário	Alunos-respondentes
F1	24

F2	26
F3	23
F4	26
F5	24

Fonte: dados da pesquisa.

Dos números acima, constatamos que 16 alunos responderam todas as cinco etapas de atividades. Logo, nosso universo caiu quase pela metade, passando de 30 para 16 estudantes. Conquanto, desses 16, apenas 14 enviaram a avaliação final sobre as atividades do mestrado na semana 17.

Após chegarmos a esses novos números (14 partícipes), passamos à leitura das respostas. Optamos por fazer uma análise vertical dos dados, ou seja, lemos todas as respostas de um mesmo aluno, em sequência. Isso nos possibilitou a percepção de altos e baixos no grau de responsividade dos discursos apresentados pelos adolescentes, individualmente. Nosso recorte foi ainda um pouco mais específico, quando optamos pela análise das respostas de quatro dentre os 14 partícipes, sendo dois meninos e duas meninas, numa tentativa de sermos mais democráticos. A observação mais detalhada de um número reduzido de respondentes poderia nos proporcionar maior profundidade e intensidade, preferíveis, a nosso ver, a uma visão mais genérica sobre as respostas de um número maior de discentes.

A intenção, portanto, não foi comparar um indivíduo ao outro, mas sim observar como cada um dos quatro aprendentes superou a si mesmo, num vislumbre individual do repertório de suas vivências a partir das reflexões proporcionadas pelas atividades, cada qual galgando, assim, diferentes e descontínuos patamares no horizonte responsivo, mediados pelo que postula Bakhtin (2003, p.271) ao dizer que:

Nesse caso, o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. 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.

Procuramos demonstrar, por conseguinte, em nossas análises, que o grau de responsividade pode ser ampliado ou retraído pelo discente, ou seja, dentro das respostas de um mesmo partícipe, este se aproxima mais ou se aproxima menos do horizonte responsivo potencial. Um mesmo respondente, pode, assim, apresentar alto grau de responsividade em uma resposta e um nível mais baixo em outra, o que não demonstra menor ou maior capacidade cognitiva, mas um movimento real, reflexo de um vivenciamento mais ou menos ativo em relação à obra, objeto de sua compenetração.

4.4 O LEITOR E SEUS GRAUS DE RESPONSABILIDADE

Como modo de organizar as respostas em três diferentes categorias, partimos das que mais se aproximavam do horizonte responsivo potencial, passando por aquelas que demonstraram permanência no vivenciamento empático com a obra e culminamos nas que apresentaram um grau baixo de responsividade ou mesmo evasão à proposta apresentada. Optamos por iniciar pelo grau mais desenvolvido, pois concordamos com Marx (2010) ao dizer, nos Manuscritos econômico-filosóficos, que, para compreender um determinado fenômeno, é necessário partir de sua expressão mais desenvolvida. É como se as respostas mais elaboradas apresentassem a chave para a compreensão das respostas menos elaboradas, criando um corte analítico dentro do universo das próprias respostas e não utilizando um parâmetro alheio a elas.

O vivenciamento ativo, defendido por Bakhtin (2003) ao falar sobre a relação do autor-contemplador com uma obra ou evento no mundo material, depende de um movimento concomitante a ele: compenetração, vivenciamento empático, acabamento. Essa vivência ativa de um enunciado concreto se trata de um processo dialógico a todo tempo e não constituído por momentos estanques, ou seja, não se trata de uma sequência cronológica e linear, mas de acontecimentos imbricados, indissociáveis e que se complementam e se retroalimentam. Essa movimentação estética pode ser em relação a uma obra de arte ou mesmo a um objeto qualquer no mundo tangível, até mesmo em relação a um conflito pessoal,

pois a intenção do russo é explicar a vida por meio da Arte, uma vez que esta apresenta acabamento estético, ao contrário da vida: esta é incessantemente inconclusa e sempre está à espera de um porvir incógnito. Bakhtin explica que ao observar uma rocha ou o mar em ressaca, por exemplo, a atividade estética propriamente dita ainda não começou, uma vez que ainda estou fora de mim, no vivenciamento empático do enunciado. Para ele, o evento estético só será concluído fora do objeto de minha compenetração, quando retorno à minha plena consciência em mim mesmo.

Devo pintar um quadro ou escrever um poema, construir um mito, ao menos na imaginação, no qual o referido fenômeno seja o herói de um acontecimento acabado em torno dele ou um empecilho, mas isso é impossível se permaneço no interior de dada imagem (co-vivenciando com ela), e pressupõe uma posição estável fora dela. O quadro ou o poema que criei se constituirá em um *todo* artístico onde estará presente o conjunto de *elementos* estéticos indispensáveis. Sua análise será produtiva (BAKHTIN, 2003, p.61).

Somente conferindo ao objeto meu excedente de visão, minha contribuição ímpar, meu olhar apartado do simples vivenciamento empático, ele receberá um acabamento. Esse meu “acabar” será, então, novamente, um ato, seja ele estético, ético ou cognitivo. Será estético quando produzo um poema ou pintura, como exemplificou Bakhtin; será ético quando diante do problema de outrem consigo pensar em soluções cabíveis no mundo real para suas querelas; será cognitivo quando consigo fora de mim pensar em diferentes soluções e estratégias para viver melhor a vida a partir dos conflitos de uma personagem. Saio do movimento empático da expressão e vivo os conflitos com o olhar externo de um autor-contemplador ativo, que imprime seus traços à obra, dando a esta novos contornos, impensáveis ao criador primeiro dela, muito menos aos seus personagens.

Em “A obra-prima ignorada”, Balzac (1992) cria uma narrativa na qual um dos protagonistas enlouquece na busca pela pintura perfeita. Frenhofer, pintor e mestre de Poussin e de Porbus, incapaz de sair do vivenciamento empático com a sua obra – a qual nomeia *Catarina* -, vive um caso de amor com a “mulher” perfeita criada por suas próprias mãos. O gênio da pintura debruçou-se sobre a criatura durante dez anos, sem mostrá-la a outrem, idolatrando-a como deusa, modelo de perfeição e ideal estético. Por fim, o artista termina por encobrir sua

musa com várias camadas de tinta sobrepostas, deixando à mostra apenas um de seus pés, que é descrito pelo narrador da história como “delicioso” – adjetivo bastante sugestivo, principalmente devido à lascívia que deixa transparecer, evidenciando a loucura do homem que não é mais capaz de distinguir criação de realidade e mergulha de vez na própria ficção, tornando-se incapaz de retornar à superfície e acabar, de fora, sua produção.

Em mais uma contribuição, nosso aporte teórico nos mostra que “A luta do artista por uma imagem definida da personagem é, em um grau considerável, uma luta dele consigo mesmo” (BAKHTIN, 2003, p. 4-5). É o que vemos claramente em Frenhofer: um perfeccionismo doentio; tão insano que este parece incapaz de discernir entre a realidade e a obra de arte, uma vez que seu ideal estético passou a ser perseguir uma representação pictórica perfeitamente inatingível. Impossível não lembrar a obra do pintor belga René Magritte (1898 – 1967), o qual fazia questão de rememorar o autor-contemplador: “Isso não é um cachimbo”, diz o lembrete logo abaixo do seu cachimbo, digo, da sua pintura de um cachimbo.

Podemos atribuir, em parte, a loucura de Frenhofer à falta de exposição de sua obra ao crivo do outro, ainda que esse outro fosse ele mesmo, fora de sua posição de autor, ou seja, como autor-contemplador ativo. A falta da exotopia e a morte na empatia pura foi um conjunto fatal para a personagem. Essa capacidade crítico-responsiva e lúcida de Magritte não é tarefa fácil, mas bastante necessária a fim de que a obra se desconecte do artista-autor, pois suas personagens “[...] já se tornaram independentes dele, e ele mesmo, seu criador ativo, também se tornou independente de si mesmo – é a pessoa, o crítico, o psicólogo ou o moralista” (BAKHTIN, 2003, p.6).

Ao tomarmos esse exemplo da ficção como representativo de uma discussão mais profunda no campo das artes – mas sem entrar em pormenores específicos desse campo do saber -, podemos afirmar, dialogicamente, em consonância com obras de Chiquinha, que estas são quadros em forma de tiras, e tomamos Fabiane como a grande artista que é e suas pinturas como problematizações artísticas de uma realidade nua, crua e árdua, sendo seu trabalho uma produção constante, diária, responsivamente ativa, refletindo dia a dia as mais duras

realidades e trazendo às penas do mundo tangível uma leveza que só o trabalho artístico é capaz de lhes dar.

Em consonância com os postulados de Bakhtin e com vários discursos que atravessam este nosso trabalho dialógico, afirmamos que, realmente, “Viver dói”, mas que esse constante movimento, para dentro e para fora, numa eterna necessidade de me extrapolar e de me receber novamente aqui dentro, serei capaz de realizar inumeráveis acabamentos, sempre e quando forem necessários, compenetrando e sendo empático e conferindo meu olhar à vida. Ainda que sejam duras as conclusões desse ou daquele acabamento, sempre será possível me adaptar, protestar, produzir mudanças, agir com resiliência, enfim. Em seu ato estético, Neruda (1974) nos ajuda a compreender o filósofo russo e esse movimento para o acabar, em sua reflexão que, no mundo concreto, por meio da linguagem, é sempre tão perspicaz e sensível. Ele nos diz em seu enunciado:

Vamos, poema de amor, levántate de entre los vidrios rotos, que ha llegado la hora de cantar. Ayúdame, poema de amor, a restablecer la integridad, a cantar sobre el dolor. Es verdad que el mundo no se limpia de guerra, no se lava de sangre, no se corrige del odio. Es verdad. Pero es igualmente verdad que nos acercamos a una evidencia: los violentos se reflejan en el espejo del mundo y su rostro no es hermoso ni para ellos mismos. Y sigo creyendo en la posibilidad del amor. Tengo la certidumbre del entendimiento entre los seres humanos, logrado sobre los dolores, sobre la sangre y sobre los cristales quebrados (NERUDA, 1974, p.294).

Ao dialogar com o próprio poema – que lê, que escreve e que, conjuntamente com o leitor, produz -, Neruda realiza o acabamento da vida e do amor por meio da metalinguagem. A poesia evocada pelo poeta demonstra um caráter altamente reconstrutor, pois, por meio dessas palavras, ela pode resignificar as dores vividas, tornando-as obras de arte que, na constante troca com o leitor-contemplador, serão acabadas a cada nova leitura, a cada novo olhar de fora. O amor é a certeza do poeta de que o entendimento entre os seres humanos é possível. E o poema (de amor) condensa, sublima, solidifica e pulveriza esse bem-estar por entre os seres leitores-viventes. Bakhtin (2003) nos fala também sobre a necessidade do amor, que é, em grande parte, produto de uma exotopia dirigida sistematicamente a nós, de fora, desde a tenra infância.

Palavras amorosas e preocupações reais vão ao encontro do caos confuso da auto-sensação interior, nomeando, orientando, satisfazendo, pondo em contato com o mundo exterior como resposta interessada em mim e na minha necessidade, e isso é como se enformasse plasticamente esse caos infinito e agitado de necessidades e insatisfações, no qual todo o exterior ainda está diluído para a criança e está também diluída e submergida a futura díade de sua personalidade e do mundo exterior que a ela se opõe (BAKHTIN, 2003, p.46).

Em Bakhtin, o amor nos enforma, de fora para dentro e, também, de dentro para fora. Esse dialogismo é essencialmente formador e transformador, pois, assim como não podemos permanecer no autovivenciamento, o que nos cegaria e nos tornaria egoístas em essência – ou até nos enlouqueceria -, não podemos ser exclusivamente dependentes desse abastecimento afetivo externo. É essa díade proposta por Bakhtin que nos possibilita a construção de uma personalidade viva e saudável, resiliente, que tem na arte grande aliada e nos poemas de amor alento e força para converter dor em poesia e vidros partidos nas mais belas esculturas.

E é assim, retornando desse movimento – da compenetração e do vivenciamento empático, que acontecem simultânea e dialogicamente – que podemos ou devemos chegar ao acabamento. Em diálogo com as respostas de nossos respondentes-partícipes, buscamos perceber os traços desse vivenciamento ativo, dessa movimentação para dentro e, em seguida, para fora da obra. Teria sido minha aluna, meu aluno, capaz de chegar a esse momento, concluindo, se é que possível concluir uma obra, seu vivenciamento ativo? Teria sido ele um autor-contemplador bakhtiniano, assumindo, naquele cronotopo, a movimentação necessária para lograr proximidade do horizonte responsivo potencial? Tal feito seria demonstração grandiosa de responsividade, de leitura ativa, de mergulho e retorno à tona da obra, como um pescador-mergulhador que, com seu arpão, submerge certas camadas abaixo da superfície, retornando à margem e recuperando o fôlego após o processo de submersão – compenetração, vivenciamento empático.

Em consonância com tais movimentos propostos por Bakhtin, nos fixamos nos encaminhamentos fornecidos pelos quatro discentes do nosso recorte, buscando um mergulho em maior profundidade. Nunca daríamos conta de um oceano tão vasto; por isso, escolhemos nossa praia, para, em suas águas, realizarmos nossa

imersão. O pesquisador-mergulhador procurou percorrer os passos desses participantes, ora mais ora menos ativos, ora mais ora menos dialógicos, ora mais ora menos responsivos. Sempre é interessante notar quando o aluno foi capaz de transgredir - outro conceito bakhtiniano que nos é caro, pois transgredir é ser capaz de pensar fora do que estava sendo pensado -, o vivenciamento empático, retornando a si e fazendo o acabamento da obra na vida, como quando o aluno LVS respondeu a questão “Você conhece algum filme, série ou novela em que situações como as da tirinha são retratadas? Conte brevemente a história”, esta presente no F2. O discente relatou situação de violência análoga à vivida pelas protagonistas da tira em questão em uma série cinematográfica (baseada numa sequência de livros), de uma conhecida plataforma de vídeos, e ainda problematizou o fato de, muitas vezes, a violência cometida contra a protagonista pelo cônjuge ser romantizada por parte do público, em sua opinião. Esse aluno, nessa resposta, atingiu alto grau de responsividade, sendo capaz de imergir na obra (tira) e emergir fazendo concatenamentos possíveis em seu mundo de origem, analisando, problematizando, dialogando com outro texto, como elucida Bakhtin:

Reiteramos: o enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas. Entretanto, o enunciado não está ligado apenas aos elos precedentes, mas também aos subsequentes da comunicação discursiva. Quando o enunciado é criado por um falante, tais elos ainda não existem. Desde o início, porém, o enunciado se constrói levando em conta as atitudes responsivas, em prol das quais ele, em essência, é criado. O papel dos *outros*, para quem se constrói o enunciado, é excepcionalmente grande, como já sabemos (BAKHTIN, 2003, p.300-301).

Vemos que, dialogando com discursos precedentes e deixando pistas para outros que o sucederão, o respondente se coloca como ser pensante, essencialmente responsivo e responsável – haja vista suas contribuições de cunho ético. No mesmo caminho, nessa ressonância dialógica, vimos na resposta de MJSN alto grau responsivo, quando, na questão citada, a estudante faz uma relação entre as violências sofridas pelas protagonistas da tira e uma novela recentemente veiculada na televisão aberta, em que a protagonista sofria do seu companheiro não só violência psicológica, mas também física. Nesse sentido também caminha a resposta de ACWA, quando esta imerge na proposta e retorna, trazendo à tona

outro exemplar da teledramaturgia brasileira, desta vez uma novela de época, na qual o marido, um dos vilões da história, consegue casar-se com a heroína a partir de contendas que ele arquiteta para afastá-la de quem realmente ama. Quando esta descobre as armações do personagem, passa a sofrer constantes torturas psicológicas e ameaças de ser separada da filha. Em diálogo com as respostas dos partícipes citados, vimos no texto de JEAPAC semelhante responsividade ao relacionar a tira analisada a um seriado de televisão de um canal por assinatura - famoso entre adolescentes -, no qual uma treinadora esportiva sofre constantes agressões do então marido e esta acaba recebendo o apoio dos alunos para que consiga se livrar do relacionamento abusivo. Da arte para vida, vemos casos em que mulheres somente conseguem livrar-se do jugo de seus cônjuges-algozes por meio do apoio familiar e de outros entes queridos. Indo e vindo da arte para a vida e da vida para a arte, pudemos perceber, nos discursos produzidos por esses discentes (Quadro 3), um dialogismo pungente, fruto de um vivenciamento ativo, em parte mediado pelas questões propostas nas nossas atividades.

Quadro 3 – F2

QUESTÃO	RESPONDENTES-PARTÍCIPIES	RESPOSTA
Você conhece algum filme, série ou novela em que situações como as da tirinha são retratadas? Conte brevemente a história	LVS	Sim, na série de livros "Outlander", a protagonista Claire Beauchamp viaja para o século XVIII através de um portal temporal e sofre diversas vezes violência física pelas mãos de seu marido, e a maioria dos leitores romantizam o relacionamento deles ao invés de refletirem sobre o tema.
	ACWA	Sim. Novo Mundo. Anna se casa com Thomas e, quando ela descobre as farsas do então marido, este começa a tratá-la de forma diferente e se enfurece, agredindo-a e lhe tirando a sua filha.
	MJSN	Sim. Na novela "O Outro Lado do Paraíso" mostram cenas de agressão de Gael contra a esposa Clara; a moça era vítima de constantes surras do

		marido e também de violência psicológica.
	JEAPAC	Sim. Em "Glee", a treinadora se casa com um cara muito legal que conhecemos na série; ele é muito divertido e gentil, porém em um episódio ela aparece na escola com machucados e diz que estava treinando e por causa disso estava machucada; porém, depois de muitos acontecimentos nesse episódio, ela acaba admitindo que o namorado a agride, e, assim, a diretora Sue oferece sua casa para ela ficar até conseguir outra para se mudar. No entanto, a personagem vai para a casa de sua mãe. Mas depois ela dá uma segunda chance ao marido (e mesmo assim ele a agride). Os estudantes, ao saberem que ela voltou a ficar com o agressor, conversam com a treinadora, fazendo que ela se separasse de vez desse homem.

Fonte: dados da pesquisa.

Os participantes da pesquisa foram convidados, nesse questionamento, a mergulhar e a retornar da submersão, buscando, no seu universo, exemplos equiparáveis ao da tira, mesmo que esses acontecimentos da realidade fossem retirados também da ficção. Se a arte explica a vida e a vida explica a arte, num dialogismo e numa polifonia incessantes, LVS, MJSN, ACWA e JEAPAC demonstraram isso em suas respostas. Eles, enfim, com suas próprias vozes, saíram da compenetração, do mergulho, voltando à tona com seu excedente de visão, fora da personagem que sofre violências, juntando-se ao coro polifônico dos autores-contempladores ativos, demonstrando o que postula Bakhtin, quando diz que essa imersão

[...] deve ser seguida de um retorno a mim mesmo, ao meu lugar fora do sofridor, e só deste lugar o material da compenetração pode ser assimilado em termos éticos, cognitivos ou estéticos; se não houvesse esse retorno, ocorreria o fenômeno patológico do vivenciamento do sofrimento alheio como próprio sofrimento, da contaminação pelo sofrimento alheio e só (BAKHTIN, 2003, p. 24).

Somente após retornar a si, depois de experienciar a compenetração, o autor-contemplador pode acabar o processo iniciado no outro (personagem). Isso é o que o pensador russo chama de acabamento. “A atividade estética começa propriamente quando retornamos a nós mesmos e ao nosso lugar fora da pessoa que sofre, quando enformamos e damos acabamento ao material da compenetração [...]” (BAKHTIN, 2003, p.25). Entendamos bem: é necessária a compenetração na obra, a reflexão, o vivenciamento empático, mas não podemos “morrer” nele. Ficar na empatia é demonstração do que para Bakhtin é uma limitação que pode tornar-se até mesmo patológica – imagine-se sofrendo as penas de todos os partícipes da sua vida e de todos os personagens das suas obras prediletas. Talvez nunca mais livrar-se das sensações produzidas pelas dores, tristezas e amarguras, rememorando em seu autovivenciamento inúmeras doenças, enfermidades, anomalias morais de outrem. Seríamos nesse caso uma espécie de John Coffrey, personagem de Stephen King (2010) que autovivenciava os sofrimentos físicos e psíquicos daqueles que curava, sem jamais apagá-los de sua memória. Interessante é que mesmo sendo uma vítima injustamente sentenciada ao corredor da morte, o personagem encarava seu sacrifício como redenção, já que não suportava mais todas as sensações provocadas por aquele lixo afetivo acumulado dentro de si. Coffrey não tinha a escolha de não sofrer. Padecia de uma espécie de vivenciamento empático compulsório. Ele simplesmente era assim, devido a uma espécie de benção-maldição.

Seria esse um sofrimento saudável, profícuo? Transgredir é preciso. Pensar sobre, pensar fora. Acaso iria eu me suicidar junto ao jovem Werther (Goethe, 1999)? Ou quem sabe dedicar meus maiores desejos a um amor proibido até sucumbir à loucura, como a personagem goethiana? O Efeito Werther - termo cunhado em 1974 por David Phillips para explicar ondas de suicídio suscitadas pela ampla divulgação de um caso específico -, surgiu a partir do famoso “surto” despertado pelo desfecho da obra do célebre escritor alemão. Que fenômeno coletivo teria ocasionado o suicídio em massa de jovens na Europa do século XVIII? Eis um emblemático exemplar do potencial nocivo de um vivenciamento empático extremado, do inacabamento irresponsável, que conduziu uma juventude fragilizada e suscetível a atitudes tão extremas. Em outras circunstâncias, quiçá muitos deles não chegassem a tal ponto. Seja ética, estética

ou cognitivamente, minha vivência ativa deve conduzir a decisões acertadas e não ao sofrimento sistemático, masoquista ou destruidor. Observando, no Quadro 3, a movimentação desses discentes, podemos dizer que caminham, nesse sentido, rumo ao acabamento.

Há uma metáfora particularmente pertinente para ilustrarmos esse tópico do excedente de visão. Podemos pensar numa pessoa que tem um cisco em seu olho. Ela poderia, por si só, retirar esse empecilho. Não obstante, resulta mais fácil a outro indivíduo, que está fora dela, retirar aquele minúsculo objeto de sua vista. Afinal, estando fora dela, tem-se um ângulo de visão privilegiado, muito mais favorável à visualização do cisco e, conseqüentemente, à sua retirada. Hipoteticamente, se essa pessoa incomodada pelo cisco colocar-se ante um espelho, ainda assim sua visão estará distorcida, pois não está fora de si mesma e a imagem que enxerga diante de seus olhos não é o que outro ser enxerga: trata-se de um reflexo espelhado, uma distorção da realidade; sua direita está à esquerda dela mesma e a esquerda está à sua direita. Portanto, o cisco, caso esteja no olho esquerdo, será refletido nesse espelho à direita e vice-versa. Bakhtin tece considerações sobre essa posição frontal espelhada, que propõe uma enganadora observação da realidade.

Contemplar a mim mesmo no espelho é um caso inteiramente específico de visão da minha imagem externa. Tudo indica que neste caso vemos a nós mesmos de forma imediata. Mas não é assim; permanecemos dentro de nós mesmos e vemos apenas o nosso reflexo, que não pode tornar-se elemento imediato da nossa visão e vivenciamento do mundo: vemos o reflexo da nossa imagem externa, mas não a nós mesmos em nossa imagem externa; a imagem externa não nos envolve ao todo, estamos diante e não dentro do espelho; o espelho só pode fornecer o material para a auto-objetivação, e ademais um material não genuíno. De fato, nossa situação diante do espelho sempre é meio falsa: como não dispomos de um enfoque de nós mesmos de fora, também nesse caso nos compenetramos de um outro possível e indefinido, com cuja ajuda tentamos encontrar uma posição axiológica em relação a nós mesmos [...] (BAKHTIN, 2003, p.30).

Sendo assim, é indubitável a posição privilegiada do outro para a retirada da trave e não a do próprio indivíduo afligido. Devemos, pois, revisitar a passagem bíblica que diz:

Por que você fica olhando o cisco no olho do seu irmão, e não presta atenção à trave que está no seu próprio olho? Ou, como você se atreve a dizer ao irmão: 'deixe-me tirar o cisco do seu olho', quando você mesmo tem uma trave no seu? Hipócrita, tire primeiro a trave do seu próprio olho, e então você enxergará bem para tirar o cisco do olho do seu irmão (BÍBLIA, 1991, p. 1246).

Evidentemente, à luz da teoria bakhtiniana, essa passagem toma um novo contorno. Por que é mais fácil enxergar a trave no olho do outro do que a que está no meu próprio? Por causa do meu excedente de visão, que só do meu lugar, fora do outro e, portanto, privilegiado em relação a ele mesmo - por este gozar tão somente do seu autovivenciamento -, posso oferecer como um brinde ao nosso encontro singular a retirada de um empecilho que lhe aflige. Não é hipocrisia; não é bisbilhotice e nem um problema ético retirar essa trave do olho alheio. Antiético seria saber que, havendo ali, diante de mim, um problema para o outro, eu negasse a esse par minha exotopia. A passagem bíblica, à luz de Bakhtin, torna-se, por assim dizer, um tanto quanto questionável do ponto de vista ético. Do estético, porém, temos um belo jogo retórico, pois se trata de uma estratégia linguisticamente rebuscada para refutar críticas inconvenientes a mim dirigidas – ou, em outras palavras, para me esquivar de verdades indigestas. Melhor mesmo seria se pudéssemos retirar as traves uns dos outros, ajudando-nos mutuamente apesar da dor e do orgulho que muitas vezes nos afligem, cegando-nos em relação a quem está próximo.

Nas palavras de Bakhtin, tirar o cisco da vista de outrem nos parece um ato ético, movido pela empatia, após concluirmos em nós um acabamento da sua dor, não a tomando para nós mesmos, mas movidos por um ativismo que começa na compenetração, passando pela empatia por esse outro, chegando ao acabamento da dor em mim, num processo de vivenciamento ativo:

Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento (BAKHTIN, 2003, p. 23).

Cabe ressaltar também algumas respostas para a mesma pergunta supracitada, na qual nove dos 14 partícipes (aproximadamente 64%) responderam simplesmente “Não”, “Não conheço nenhuma”, demonstrando, de certa forma, uma fuga em relação à proposta, a qual foi pensada para ser abrangente o suficiente a fim de não obter esse tipo de contestação evasiva. Fica aqui o questionamento: teria sido a elaboração da pergunta realmente falha ou os

discentes que assim procederam queriam simplesmente se esquivar de mais uma demanda escolar? Seria realmente possível que adolescentes de 14 e 15 anos, nativos digitais, não conhecessem nenhuma novela, filme ou série cinematográfica na qual uma personagem sofresse violência do seu companheiro? Faltou o acabamento? Os discentes que assim procederam mergulharam e não retornaram, permanecendo no vivenciamento empático puro e simples, patológico? Cabe ressaltar que não fazemos aqui uma comparação entre pares; reforçamos que a intenção é confrontar um respondente contra si mesmo e, nesses casos, faltou a esses participantes uma manifestação ativa de fato.

A importância do excedente para a compreensão das respostas dos partícipes se dá tanto na sobra quanto na falta dele. Em outros questionamentos de outros formulários, percebeu-se um grau menor de responsividade em alguns desses mesmos partícipes (LVS, ACWA, MJSN e JEAPAC), porém há manutenção ou até mesmo superação do grau de responsividade em outros. Quanto maior o empenho em se fazer entendido e em cooperar na construção de novos sentidos a partir da proposta, maior o grau de ativismo desse partícipe:

O empenho em tornar inteligível a sua fala é apenas o momento abstrato do projeto concreto e pleno de discurso do falante. Ademais, todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa, mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus e dos alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte). Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados (BAKHTIN, 2003, p. 272).

Tal consideração de Bakhtin é importante porque em alguns momentos, diante de discursos produzidos pelos partícipes, colocamos em xeque o pensamento implícito nas propostas por nós elaboradas, como nas questões que descrevemos a seguir ao tocar numa reflexão relacionada ao gênero da artista – uma querela que, apesar de inconveniente, auxiliou-nos a repensar criticamente o que concerne ao estilo, do qual falaremos logo mais.

Tais ocorrências se deram, por exemplo, nas questões 2 e 3 do F3, a saber: “2) Você acha que as duas tirinhas foram produzidas pelo(a) mesmo(a) artista? Em sua opinião, seria ele homem ou mulher? 3) Que elementos das obras te levaram

a pensar que se trata de um artista homem ou de uma artista mulher? Explique”. Tais perguntas foram criadas com a intenção de provocar os alunos quanto à identificação de possíveis marcas de um *estilo* mais ou menos feminino na linguagem das obras, quer no traço, quer na fonte da letra, quer nas cores, quer na temática, enfim, quaisquer pistas que pudessem conduzir a uma identificação de gênero da artista.

Encontramos em Bakhtin esclarecimentos acerca do estilo. Para ele, há dois tipos deste: um que é concernente ao gênero discursivo, ou seja, que reúne características comuns a um dado gênero e que, portanto, perfazem sua estrutura, aproximando todos os textos pertencentes a esse grupo. Por outro lado, há o que o filósofo chama de estilo individual e que se percebe, sobretudo, nos gêneros da literatura, e incluem-se aqui também os artísticos-literários, como as tiras de humor de Fabiane Langona.

Na imensa maioria dos gêneros discursivos (exceto nos artísticos-literários), o estilo individual não faz parte do plano do enunciado, não serve como um objetivo seu, mas é, por assim dizer, um epifenômeno do enunciado, seu produto complementar. Em diferentes gêneros podem revelar-se diferentes camadas e aspectos de uma personalidade individual, o estilo individual pode encontrar-se em diversas relações de reciprocidade com a língua nacional (BAKHTIN, 2003, p. 265-266).

Sendo assim, um dos objetivos vislumbrados a partir da questão sobre o estilo individual era saber se o partícipe identificaria as congruências que poderiam, supostamente, revelar a arquitetônica de Fabiane como feminina. No entanto, obtivemos dos dois meninos respostas que surpreenderam, ou melhor, superaram nossas expectativas de resultado, uma vez que apresentaram algo de transgrediente, trazendo possibilidades que fugiam às alternativas propostas.

Observemos no Quadro 4 como os partícipes produziram seus discursos a partir dessas provocações.

Quadro 4 – F3

QUESTÃO	RESPONDENTES-PARTÍCIPIES	RESPOSTA
	LVS	Sim, pois ambas possuem o mesmo traço; não é possível

2) Você acha que as duas tirinhas foram produzidas pelo(a) mesmo(a) artista? Em sua opinião, seria ele homem ou mulher?		identificar o gênero do artista.
	ACWA	Sim. Mulher.
	MJSN	Sim. Mulher.
	JEAPAC	Sim. Eu acho que é impossível distinguir a habilidade, capacidade, criatividade e muitas outras características de uma pessoa pelo seu gênero.
3) Que elementos das obras te levaram a pensar que se trata de um artista homem ou de uma artista mulher? Explique.	LVS	Não há nada nas tirinhas que deixe implícito o gênero do artista.
	ACWA	Pelo fato de estar fazendo uma crítica em um assunto que as mulheres mais sabem como funciona.
	MJSN	A normalidade que é retratada nas tirinhas. A normalidade com que é retratado o relacionamento abusivo e a agressão normalmente é feita por uma mulher.
	JEAPAC	Como eu disse acredito que (não) dá para distinguir a personalidade de alguém pelo seu gênero. E se a pessoa fosse não binária, por exemplo, posso dizer que essa pessoa não conseguiria pensar nesse assunto e elaborá-lo dessa forma?

Fonte: dados da pesquisa.

Esses dois questionamentos trouxeram, indubitavelmente, um material riquíssimo para diálogo. As meninas (ACWA e MJSN) responderam, sem titubear, que se tratava de uma artista mulher. Os meninos (JVS e JEAPAC), por outro lado, trouxeram em seus discursos o benefício da dúvida. Seria mesmo possível

identificar o gênero da artista? E se for, seria o gênero da artista realmente relevante, levando-se em consideração a potência da obra e de sua reflexão temática?

Temos aqui, nessas respostas, um claro exemplar de vivenciamento empático de ambos os lados: no caso das meninas é mais óbvio, por se tratar de uma identificação mais imediata – afinal, poderia ser comigo; no entanto, esse vivenciamento empático também se dá nos meninos, pois estes deixaram evidente em suas respostas que não é preciso ter nascido do sexo feminino para compreender e problematizar a violência de gênero; pelo contrário, é mister que isso ocorra, uma vez que a violência se dá de um lado contra o outro e é sabido que, historicamente, o lado que mais sofre - inclusive com apagamentos e invisibilizações, que são formas potentes de violência simbólica -, é o feminino.

É imprescindível enfatizar a força responsiva nos discursos dos garotos a essas duas questões. São enunciados que, mais do que empatia, demonstram acabamento, uma vez que, saindo da obra, eles (não) são capazes de identificar o gênero da artista - ou, mais do que isso, recusaram-se a fazê-lo, o que fica mais nítido na resposta de JEAPAC - e, nesse caso, dão-nos a entender que a arte é uma linguagem universal, transcendendo questões ligadas a gênero.

A categoria do feminino, seja nas artes, seja no mundo do trabalho ou dos esportes, na política e em tantos outros, costuma ser sinônimo de fragilidade, delicadeza e de uma série de estereótipos limitantes de uma profissional. Nada mais injusto. A felicidade de ler, na resposta desses meninos, um discurso que nega essa dicotomia entre o feminino e o masculino, o bom e o ruim, o forte e o fraco, não tem limites. Traz esperança nessa nova geração de estudantes em formação. Afinal, tal polarização estereotipada que subjuga o trabalho da mulher não é benéfico sob nenhum aspecto, nem do ético, nem do estético, nem do cognitivo. Quantas artistas foram ignoradas pela história pelo simples fato de serem mulheres? Ou foram colocadas numa categoria à parte – o que por si não seria problema, mas que geralmente se configura como a determinação de um espaço único permitido a elas, limitado e limitante, a fim de que, fora do panteão dos artistas canônicos, figurassem sempre em segundo plano, ainda que em muitos casos suas obras se equiparassem ou até mesmo superassem as de

artistas homens. Relegadas a constituírem o que, no século XX, Simone de Beauvoir chama O Segundo Sexo (2016).

Nada mais tedioso do que os livros que traçam a vida de mulheres ilustres: são pálidas figuras ao lado dos grandes homens; e em sua maioria banham-se na sombra de algum herói masculino. Eva não foi criada para si mesma e sim como companheira de Adão, e de uma costela dele; na Bíblia há poucas mulheres cujas ações sejam notáveis: Rute não fez outra coisa senão encontrar um marido. Ester obteve a graça dos judeus ajoelhando-se diante de Assuero, e ainda assim não passava de um instrumento dócil nas mãos de Mardoqueu; Judite teve mais ousadia, mas ela também obedecia aos sacerdotes e sua proeza tem um vago sabor equívoco: não se poderia compará-la ao triunfo puro e brilhante do jovem Davi. As deusas da mitologia são frívolas ou caprichosas e todas tremem diante de Júpiter; enquanto Prometeu rouba soberbamente o fogo do céu, Pandora abre a caixa das desgraças. (BEAUVOIR, 2016, p.34-35).

Em outras narrativas, atuais ou nem tanto, também percebemos o que argumenta a filósofa francesa. Ainda no Gênesis bíblico, vemos a responsabilidade da desgraça humana recair sobre Eva, apesar de o suposto pecado ter sido cometido por ambas as criaturas de Deus. No filme *A Esposa* (2018), Glenn Close vive uma *ghostwriter* que leva o marido (Jonathan Pryce) ao Nobel de Literatura. Uma mulher servindo de escada para o “companheiro” também é que vemos em outro clássico, *Big Eyes* (2014), este baseado em fatos reais: conta a história da pintora vivida por Amy Adams, Margaret Keane, cujas obras eram vendidas como se produzidas pelo então marido Walter Keane. O filme termina num emblemático embate judicial. Numa audiência, diante de um júri, Margaret pinta um quadro ao vivo enquanto o homem que vendia sua arte se recusou a fazê-lo alegando problemas de saúde. Os casos apresentam, seja na ficção ou na realidade, um combo de relacionamento abusivo e de usurpação da propriedade intelectual feminina.

Barbosa (2019) nos lembra de artistas que, mesmo sendo mulheres, recusam-se a reconhecer e engrossar a luta contra a opressão sexista no mercado artístico, não desejando se juntar a outras artistas em exposições exclusivamente femininas, por exemplo, temerosas de reforçar um estereótipo de arte feminina. A autora milita em favor da ressignificação do adjetivo feminino como sinônimo de beleza e não de inferioridade, como ainda é muito comum atualmente. Ela relata um caso em que pintoras se recusaram a participar de uma exposição de mulheres organizada por ela, mas que aceitaram participar de uma mostra

feminina no exterior, organizada por um homem. Ela sentiu-se, com razão, alvo de preconceito sexista por parte de seus próprios pares. Além disso, a postura das artistas também soou como uma espécie de xenofobia autofágica. A crítica de arte nos diz: “A grande produção das mulheres nas artes visuais hoje no Brasil tem paulatinamente incorporado as conquistas feministas, mas o medo de ser considerada feminista ainda ronda as mulheres artistas” (BARBOSA, 2019, p.81). Lutar pelo fim do estigma tem apelo feminista e até mesmo mulheres que usufruem das conquistas desse ativismo se recusam a serem vinculadas ao movimento dos feminismos. Uma lástima, um tiro no pé, na verdade. Deveríamos estar unidas, lutando por cada vez mais espaço e, é claro, pelo reconhecimento mais do que merecido e justo.

Vale destacar também uma série de autoras que tiveram que se fazer passar por homens para serem publicadas e lidas, como as irmãs Brontë – Anne, Emily e Charlotte -, que, no século XIX, na Inglaterra, viram-se obrigadas a princípio a escreverem sob o pseudônimo de irmãos Bell. Compreensível artimanha em um cronotopo ainda mais sexista do que o atual. Nossa História poderia ser bem diferente, como nos fala ainda Barbosa (2019), se, naquele tempo, mulheres já pudessem ser mulheres e fossem lidas enquanto mulheres que produzem literatura.

[...] o comentário de Virginia Woolf sobre escritoras na História é bastante apropriado; ela disse que mulheres querendo se passar por homens em sua escrita era muito comum, mas se a história tivesse dado um lugar às mulheres que queriam escrever como mulheres, a História seria diferente. Parafrazeando Simone de Beauvoir e Eva Hesse, eu diria que, para esquecer que se é mulher, antes de mais nada é necessário ter plena certeza de que se é mulher (BARBOSA, 2019, p. 79).

O fato de ainda haver resistência ao feminino e ao feminismo, inclusive partindo de pessoas do segundo sexo, mostra apenas o quanto a luta está longe de acabar – se é que acabará um dia. O privilégio masculino segue, apesar das muitas conquistas adquiridas com luta desde meados do século XX, quando Beauvoir publicou sua obra-prima. Alguns dados passíveis de análise trazem números acerca do machismo em diferentes países do mundo; pesquisa atual noticiada pela Folha e que utilizamos na nossa prática pedagógico-dialógica. A matéria, que se encontra na íntegra nos Apêndices, cujo título é “No mundo e no

Brasil, 90% tem preconceitos sexistas, diz ONU” nos coloca uma triste realidade de forma escancarada. Na América Latina, nosso país é o terceiro mais sexista. Em se tratando de sexismo, não podemos deixar de considerar o que perguntamos no Quadro 4. Teria sido adequado perguntar sobre o gênero da artista? Parece-nos uma honra ser mulher, e não o contrário. E ser identificada como mulher, a partir de elementos transgredientes da obra, não seria senão um orgulho. No entanto, não sabíamos se nossos partícipes seriam capazes de enxergar nuances passíveis para um recorte feminino. E, a partir da resposta de JEAPAC, essa foi uma preocupação que automaticamente nos tomou o pensamento. Ao mesmo tempo em que nos parece bela essa negação do feminino em sua resposta, pelo fato de demonstrar um desejo de igualdade, parece-nos que negar o feminino não é o caminho para tal. No mais, deixamos registrada a felicidade de lermos essa réplica do partícipe que, transgredindo as possibilidades por nós oferecidas, demonstrou que as potencialidades de um artista não se encerram em um gênero e que estilo mais ou menos feminino, mais ou menos delicado, mais ou menos colorido, não deve ser visto de maneira pejorativa. Acreditamos que, por esse prisma, sua resposta tenha sido bastante positiva. No entanto, a possibilidade de uma contrapalavra não houve ao longo do processo, revelando uma fragilidade imposta pelas nossas condições objetivas de produção – trabalho feito a distância, durante a pandemia, em condições *sui generis* de execução. Bakhtin nos chama a atenção para o caráter irremediavelmente dialógico da palavra, o qual, em determinados momentos, foi-nos negado pelo contexto produtivo.

A palavra, a palavra viva, indissociável do convívio dialógico, por sua própria natureza quer ser ouvida e respondida. Por sua por sua natureza dialógica, ela pressupõe também a última instância dialógica. Receber a palavra, ser ouvido. É inadmissível a solução à *revelia*. Minha palavra permanece no diálogo contínuo, no qual ela será ouvida, respondida e reapreciada (BAKHTIN, 2003, p.356).

Ouvir essa palavra do aluno-respondente nos foi possível, talvez não nas melhores condições, mas naquelas que estavam ao nosso alcance. Isso, de certa forma, determinou nosso contexto, ora mais ora menos dialógico, mas nunca monológico. Ouvir a voz do discente mesmo com limitações foi nosso exercício constante, apesar da ausência de uma contrapalavra e, muitas vezes, da ausência dessa mediação que cabe ao docente fazer. As reflexões do discente,

então, por vezes, refletiram essa não mediação do professor – ato responsável e que cabe somente a nós educadores engajados na apropriação do saber.

Em se tratando de preconceitos em relação ao trabalho artístico de mulheres, há um longo caminho a ser percorrido rumo à igualdade, o que é um tanto quanto contraditório num campo que deveria ser marcado pela liberdade: mulheres ainda requerem cotas (e categorias). Fabiane Langona, em entrevista à publicação Expressa (2019), conta um pouco dessa experiência de depreciação do trabalho feminino.

Veja bem. Recentemente, fui ao velório de uma artista, a Mariza Dias Costa, que sempre admirei muito - uma pegada de desenho agressiva, linda. Não a conhecia pessoalmente, mas quando o trabalho dela me caiu em mãos, em revistas antigas do acervo de quando trabalhei na *MAD*, foi meio catártico. Ver uma mulher assim, com aquele traçado selvagem, me deixou muito impressionada. Dito isso, eis que, em seu velório, em pleno ambiente sepulcral, tive de ouvir a frase 'A Mariza era foda porque desenhava como homem'. A falta de noção e respeito à nossa produção se mostra casualmente, em colocações infelizes como essa. Como se a força e o talento de uma mulher precisasse ser identificada como masculina, ou masculinizada para ter algum valor. Então, pergunto novamente, a 'questão feminina' não é uma questão política? Algumas pessoas acho que só nascendo de novo (LANGONA, 2019, p.11-12).

Esses garotos respondentes decerto não precisam nascer de novo. E essas meninas, sim, elas entendem o mundo misógino em que vivem e, por isso, vêm na obra de uma mulher a representação dos problemas que outras iguais a elas vivenciam.

Pudemos, enfim, enxergar grandes potencialidades nesse vai-e-vem responsivo dos discentes. Esse espectro que retrocede e que avança, só avança e só retrocede porque nos colocamos ora numa posição ora em outra, ora a leste ora a oeste da resposta de nosso aluno. O horizonte é potencial e, portanto, virtual, não existe senão em nosso imaginário. Logo, nossa responsabilidade de estarmos mais próximas ou mais distantes do aluno interfere diretamente no grau de responsividade demonstrado por ele e não dá para nos exirmos dessa condição de co-autoria na compreensão do partícipe. Este, muitas vezes, só deseja atender a um pedido seu, professor, ainda que não esteja devidamente integrado à proposta, ainda que sua compenetração não tenha sido devidamente ativa ou seu vivenciamento suficientemente empático para responder a contento. O discurso produzido por nossos discentes são, tantas vezes, uma tentativa, pois o autor

(aluno) escreve apenas e tão somente para um (único) autor-contemplador, o docente. Conectado a um objetivo pragmático de produção – a saber, a demanda escolar -, a função social real e factível, nem sempre é clara. Às vezes, no contexto da sala de aula, as situações discursivas parecem artificiais, e o discurso protagonizado pelo discente parece pairar no limbo da obrigação, satisfazendo a uma estratégia metalinguística-acadêmica, sem eira nem beira, como uma mensagem engarrafada jogada ao oceano das oportunidades; fica implícito no purgatório das sarjetas (dos quadrinhos), à espera de um leitor potencial que ainda não existe.

Antes de mais nada, é preciso lembrar que a produção de textos na escola foge totalmente ao sentido de uso da língua: os alunos escrevem para o professor (único leitor, quando lê os textos). A situação de emprego da língua é, pois, artificial. Afinal, qual a graça em escrever um texto que não será lido por ninguém ou que será lido apenas por uma pessoa (que por sinal corrigirá o texto e dará nota para ele)? (GERALDI, 2006, p.65).

Cabe salientar, no entanto, que os eventos discursivos escolares que, em muitos casos, parecem artificiais, são momentos dialógicos importantes para a formação do discente, proporcionando práticas de leitura, de escrita e de oralidade ímpares. Em vista disso, seguiremos o percurso falando sobre os altos e baixos nas respostas dos nossos partícipes, frutos da interação com a nossa proposta. Essa descontinuidade responsiva de que falamos foi percebida com mais nitidez ao confrontarmos todas as respostas de um único partícipe. Assim, na próxima seção, prosseguimos com uma análise vertical do que nos apresentou essa respondente, com seus momentos mais e menos responsivos. Confrontando-a consigo mesma, pudemos perceber esse traço tão humano: somos vários em um só, mais e menos atentos, dispersos e focados, conhecedores e ignorantes a um só tempo.

4.5 A DESCONTINUIDADE RESPONSIVA

No seguimento do nosso mergulho pelas respostas dos partícipes, buscamos um novo diálogo - uma percepção do que chamamos de descontinuidade responsiva. Trata-se da análise vertical das respostas de um dos respondentes. Essa escolha

metodológica tem por objetivo enfatizar aquilo que já dissemos, mas cabe o reforço: a ideia não é compararmos um indivíduo ao outro, mas confrontá-lo consigo mesmo, evidenciando, assim, seus altos e baixos no horizonte responsivo.

Acreditamos, em consonância com nosso aporte teórico, que o participante constrói seus próprios discursos, sempre colaborando, de alguma forma, para a constituição da polifonia que as interpelações empreendidas evocam. São várias vozes que ecoam a partir dos enunciados propostos, e todas elas se cruzam, quer complementando-se, quer contrapondo-se, quer transgredindo as expectativas – e que bom quando isso ocorre. O ser da pesquisa tem vez e tem voz e essa voz deve, ao ser manifestada, ser compreendida, ouvida, interpretada.

O objeto das ciências humanas é o ser *expressivo e falante*. Esse ser nunca coincide consigo mesmo, e por isso é inesgotável em seu sentido e significado. A máscara, a ribalta, o palco, o espaço ideal, etc., como formas reais de expressão da representatividade do ser (e não da singularidade e da materialidade) e da relação desinteressada com ele. A exatidão, seu significado e seus limites. A exatidão pressupõe a coincidência da coisa consigo mesma. A exatidão é necessária para a assimilação prática (BAKHTIN, 2003, p. 395).

Se cada partícipe é inesgotável, não seríamos capazes de analisar a contento o oceano responsivo que todos os partícipes representam juntos. Mesmo as respostas dos 14 respondentes finais, ou até as dos quatro escolhidos para a seção anterior, seria uma tarefa árdua em demasia para esse momento. Nossa respondente-participante aqui analisada foi ACWA, ouvida também na seção anterior. Nossa escolha por ela se baseia na inclinação volitivo-emocional – baseada na emoção e no desejo – de priorizar um discurso feminino, dado que este é tantas vezes amputado e relegado ao silêncio. Não queremos fazer eco a esse apagamento, mas, ao contrário, nosso desejo é exaltar a capacidade feminina, sua sensibilidade e potencialidade. Assim como nossa escolha por exaltar a obra de uma quadrinista não foi em vão, não é à toa que manteremos nossa análise no espectro feminino, fazendo coro à necessidade de que o poder feminino ascenda a todos os patamares e que se acendam suas luzes que por tanto tempos e mantiveram apagadas.

MJSN, que também está no processo se tornar mulher (BEAVOIR, 2016), não foi analisada nesta seção pelo fato de não quisermos colocar duas respondentes em

contraposição ao falarmos da descontinuidade responsiva, sob o risco de gerarmos comparações entre ambas, ainda que inconscientes. Cada qual desenvolveu sua caminhada à sua maneira, com seu repertório discursivo anterior ao cronotopo da pesquisa. E, a partir desta, esperamos, verdadeiramente, ampliar seus repertórios crítico-responsivos.

Quando falamos em descontinuidade responsiva, falamos em nuances sutis que indicam maior ou menor ativismo, no bojo daquilo que nomeamos horizonte responsivo potencial. A baixa responsividade por vezes se manifestou em enunciados que consideramos sucintos ou simplistas em demasia, como o que veremos a seguir, em resposta à questão do F1 (Quadro 5).

Quadro 5 – F1

QUESTÃO	RESPONDENTES-PARTÍCIPIES	RESPOSTA
b) Que tipo de ligação parece existir entre as personagens?	ACWA	Namorados.

Fonte: dados da pesquisa.

A questão acima está relacionada à Tira 1 de Langona (Figura 9), utilizada no F1. Sobre ela, a resposta acima apresentada contém uma única palavra. Não nos pareceu equivocada sua colocação: pelo contrário; realmente a tira em questão mostra uma discussão entre dois personagens, a qual aparenta representar um término de relacionamento. Ao que parece, a personagem do sexo feminino interpela o homem indicando que não é mais possível continuarem juntos; a seguir, ele responde com uma interrupção da fala da moça, e, nas palavras dele, não haveria razão para que o relacionamento acabasse, já que ela estaria a par dos defeitos dele desde o princípio da relação. A situação é visivelmente desconfortável para ambos, mas, sobretudo, para ela, que não tem suas palavras bem recebidas e a contrapalavra do outro é demonstrativa de hostilidade e até mesmo de violência verbal e simbólica. Os ânimos exaltados do rapaz se fazem ver de forma evidente, por meio de diversos recursos na composição da obra, ou seja, de seus elementos transgredientes: sua expressão facial e corporal, sua fala representada em caixa alta, seus olhos esbugalhados e ameaçadores, sua inclinação intimidadora para frente em direção à mulher. A tira é a primeira das

duas de autoria de Chiquinha as quais utilizamos na sequência pedagógico-dialógica. Não esperávamos um texto grande e inflamado como resposta a esta questão, o que teria nos surpreendido, mas também uma única palavra não nos parece expressar a contento a complexidade dos afetos representados pela artista. Quiçá a respondente pudesse levantar outras hipóteses: poderiam ser namorados ou até mesmo cônjuges, caso fossem casados. Algumas ilações seriam possíveis nesse caso.

Figura 9 – Publicada no dia 04 de março de 2020



Fonte: Folha de São Paulo

Não podemos nos enganar, porém, quando elaboramos tal questão que mais se assemelha a uma breve interpelação dialógica. Cada tipo de pergunta almeja um tipo de resposta e, não por acaso, a pergunta é breve. E ainda que breve, sabemos que, para Bakhtin (2003), cada palavra está prenhe de um discurso profundo, largo. Cada palavra é um oceano semântico e se mergulharmos nela não sairemos menos do que encharcados. Nós suscitamos de ACWA uma resposta, a qual ela não negou. Responder nem sempre é discorrer sobre uma situação com riqueza de detalhes, como nos romances do Realismo, repletos de descrições e de detalhes e de minúcias inacreditáveis – o tamanho dos poros e as gotas de suor das personagens, suas expressões de dor ou de angústia rendem páginas e mais páginas de escrita (e de leitura). O sucinto também tem seu valor, como nos mostra Paes (2008, p. 52) em sua aula sobre poética: “conciso? com siso. prolixo? pro lixo”. Bakhtin (2003), em seguida, confirma o poder do sucinto ao falar sobre o diálogo e suas réplicas.

Por sua precisão e simplicidade, o diálogo é a forma clássica de comunicação discursiva. Cada réplica, por mais breve e fragmentária que seja, possui uma conclusibilidade específica ao exprimir certa posição do falante que suscita resposta, em relação à qual se pode assumir uma posição responsiva. [...] Ao mesmo tempo, as réplicas são interligadas (BAKHTIN, 2003, p. 275).

No F2, ACWA demonstra um olhar perspicaz aos detalhes apresentados na Tira 2 de Langona (Figura 10). Trata-se de uma obra publicada às vésperas do Dia Internacional da Mulher, vindo a público, portanto, no dia 7 de março. Vejamos no Quadro 6 a resposta a uma das perguntas do questionário.

Quadro 6 – F2

QUESTÃO	RESPONDENTES-PARTÍCIPES	RESPOSTA
c) Observe que essa tirinha é dividida em três quadros, ao contrário da primeira tira que analisamos na semana passada, a qual apresenta um quadro único. O espaço entre um quadro e outro se chama "sarjeta". Descreva detalhadamente o que você vê em cada um dos três quadros da tirinha.	ACWA	<p>1- Uma moça segurando um buquê de rosas cor-de-rosa e com um machucado roxo no rosto, retratando o que aconteceu com ela.</p> <p>2- A segunda moça com um olho roxo, segurando uma caixa rosa de bombons e contando o que aconteceu com ela.</p> <p>3 - A terceira moça sem nenhum machucado no rosto contando que ganhou uma medida protetiva de sua advogada.</p>

Fonte: dados da pesquisa.

Figura 10 – Publicada no dia 07 de março de 2020



Fonte: Folha de São Paulo

Percebemos nessa resposta que a partícipe observou atentamente a tirinha, descrevendo com alguns detalhes importantes os elementos transgredientes (que as duas primeiras personagens retratadas receberam presentes dos cônjuges-agressores e que os mimos tinham cores e significados que contrastavam com o roxo dos olhos, fruto da agressão física de que foram vítimas). Um detalhe fundamental que ela constatou foi o fato de se tratarem de personagens diferentes em cada um dos três quadrinhos. Ela deixa isso evidente ao destacar em seu texto “segunda moça, terceira moça”. Inclusive, a questão subsequente a essa buscava justamente constatar se o discente tinha percebido que se tratavam de personagens distintas, e ela percebeu.

O que Bakhtin (2003) chama de elementos transgredientes são a materialidade do texto, de cujos detalhes dependemos para nos compenetrar e vivenciar empaticamente o nosso objeto e aí, enfim, realizar o acabamento estético da obra. Por exemplo: ao contemplar uma pintura, a forma como o artista retrata a expressão do rosto da personagem indica seus sofrimentos, suas alegrias e as cores que o artista escolhe para compor o fundo de sua obra dão uma moldura aos sentimentos vividos pela persona retratada. No caso da Tira 2, temos o contraste entre o fundo rosado, marca de feminilidade e alusão ao 8 de março vindouro, que compõe o plano de fundo de um cenário que, na verdade, constitui-se de dor e de violência, uma vez que seus tons cor-de-rosa tornam-se, aos poucos, vermelhos, como nos presentes, e roxos, como nos hematomas dos olhos. Rosa aqui é a cor da violência, que evolui para o vermelho e para o roxo, estas duas últimas reforçam a antítese amor - violência. Portar um buquê de flores e ostentar um olho roxo é o paradoxo e o sustentáculo do relacionamento abusivo. Exibir uma caixa de bombons e fazer ver um olho circundado de violeta é a apoteose da relação tóxica. Esses elementos transgredientes são, ao mesmo tempo, plásticos e estéticos, pois saem do âmbito da materialidade para se tornar puro conteúdo, puro sentido para e na obra. É por meio dessa concretude que se chega, enfim, ao acabamento, que ocorre dialógica e simultaneamente com a compenetração e com o vivenciamento ativo, como nos explica o próprio filósofo:

A atividade estética começa propriamente quando retornamos a nós mesmos e ao nosso lugar fora da pessoa que sofre, quando enformamos e damos acabamento

ao material da compenetração; tanto essa enformação quanto esse acabamento transcorrem pela via em que preenchemos o material da compenetração, isto é, o sofrimento de um dado indivíduo, através dos elementos transgredientes a todo mundo material da sua consciência sofredora, elementos esses que agora têm uma nova função, não mais comunicativa e sim de *acabamento*: a postura do corpo dele, que nos comunicava o sofrimento, conduzia-nos para o seu sofrimento interior, torna-se um valor puramente plástico, uma expressão que encarna e dá acabamento ao sofrimento expresso, e os tons volitivo-emocionais dessa expressividade já não são tons de sofrimento; o céu azul, que o abarca, torna-se um elemento pictural, que dá solução e acabamento ao seu sofrimento. E todos esses valores que concluem a imagem dele, eu os hauri do excedente da minha visão, da minha vontade e do meu sentimento (BAKHTIN, 2003, p.25).

No F3, ACWA demonstra igualmente alto grau de responsividade, demonstrando apreensão de elementos transgredientes para chegar ao acabamento, nesse processo que acabamos de descrever. Consideramos, pois, sua resposta de uma responsividade intensa e ativa. Leiamos o que a participante contestou ao ser interpelada nesse questionário.

Quadro 7 – F3

QUESTÃO	RESPONDENTES-PARTÍCIPIES	RESPOSTA
<p>1) Observe de novo, atentamente, as tirinhas 1 e 2 e descreva: que semelhanças e diferenças podemos estabelecer entre elas? Para responder, leve em consideração os seguintes aspectos: visuais (balões, cores, traços, expressões faciais das personagens, fonte das letras, divisão ou não das tiras em quadros) e temáticos (assunto abordado em cada uma das obras).</p>	<p>ACWA</p>	<p>Semelhanças - Ambas as personagens (mulheres) estão sofrendo algum tipo de agressão, sendo ela física ou verbal, também elas estão tensas e com medo; os balões possuem a mesma fonte das letras, os traços do quadrinho são parecidos e as duas tirinhas são feitas pelo mesmo autor.</p> <p>Diferenças - As cores dos quadros são diferentes, a quantidade de balões de fala também é diferente e as cores desses balões são diferentes.</p>

Fonte: dados da pesquisa.

Pudemos perceber que ACWA observou vários aspectos relacionados à linguagem dos quadrinhos (o tipo de letra, a forma e a quantidade de balões, o

traço da artista, as cores) e também ressaltou aspectos temáticos, quando afirmou que ambas as tiras desenvolvem uma mesma problemática, que é a violência contra a mulher. Esses concatenamentos foram, de forma ativa e responsável, realizados pela respondente-partícipe, deixando transparecer elementos que evidenciaram sua compenetração, acabamento e vivenciamento ativo em relação às obras de Chiquinha.

Também há que se destacar a observância dos elementos transgredientes por ACWA, quando esta destaca a utilização do contraste das cores: os presentes, flores e bombons, são vermelhos, cor da paixão, contrastando com o roxo dos olhos das personagens, agredidas pelos mesmos que as regalaram com tais mimos. A percepção desse contraste semântico das atitudes que é materializado pelas cores (roxo e vermelho) é demonstrativa de uma transgrediência ímpar por parte da respondente, poucas vezes observada nas respostas dos discentes. A cor é um relevante elemento transgrediente e as escolhas relacionadas a ela, nas mãos de uma artista, estão longe de ser ingênuas e são prenes de sentidos.

Podemos afirmar que as discontinuidades demonstradas até então trazem à tona uma melhor compreensão da ideia de responsividade em Bakhtin. Vemos nas respostas de ACWA até aqui analisadas uma espécie de preparação mesmo do que estaria por vir. É como se a partícipe estivesse subindo degraus de uma escada: ainda que representassem maiores ou menores desafios, sendo os patamares ora mais altos, ora mais baixos, foi curioso perceber essa curva em ascensão que representaram seus discursos, a cada novo formulário. Mais ativismo e mais responsabilidade podiam ser percebidos em suas respostas. De fato, a discente se preparava, a cada passo, para superar a si mesma.

[...] toda compreensão plena real é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta (seja qual for a forma em que ela se dê). O próprio falante está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva: ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas dobre o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc. [...] (BAKHTIN, 2003, p. 272).

Vejamos no Quadro 8 mais uma escalada da respondente ACWA, que desta vez teve como missão contar um pouco sobre alguma possível experiência social de

machismo. Seu relato demonstra que o evento, mesmo que pareça “singelo”, não deixou de marcá-la enquanto sujeito historicamente situado.

Quadro 8 – F4

QUESTÃO	RESPONDENTES-PARTÍCIPIES	RESPOSTA
j) E você que pertence ao sexo feminino: já sofreu algum preconceito pelo fato de ser mulher? Como foi? Como você se sentiu? E como reagiu à situação? Se fosse hoje, você reagiria de maneira diferente? Por quê?	ACWA	Sim. Quando eu era menor e estava jogando bola com meus amigos, a minha avó falou que era "coisa de homem". Eu me senti triste por ter alguém da minha família que pensava daquele jeito horrível e totalmente preconceituoso. Eu simplesmente a ignorei. Se fosse hoje, eu não reagiria da mesma forma, eu a rebateria de alguma forma. POIS NÃO DEVEMOS FICAR CALADAS FRENTE A UMA SITUAÇÃO DE PRECONCEITO!!!

Fonte: dados da pesquisa.

Percebemos, pela construção do discurso da partícipe, que o evento vivenciado no passado, em diálogo com as atividades propostas e em conjunto com outros momentos anteriores e posteriores ao episódio, hoje parece fazer grande sentido. Na fala preconceituosa da avó, a adolescente, neste cronotopo, é capaz de enxergar um discurso machista. Mais do que isso: tomada pela lembrança do seu autovivenciamento, a aluna propõe a luta contra o preconceito de gênero, e não o faz de qualquer forma; em caixa alta, seu grito se faz ecoar e extrapola as linhas deste quadro, ainda que as palavras tenham sido escritas, a princípio, para uma única autora-contempladora (professora). Nesse momento, a partícipe se une a Langona, às personagens, à docente, aos futuros leitores desta dissertação e a todas as pessoas favoráveis e comprometidas com a promoção da igualdade de gênero em seus espaços de vivência. Em diálogo com o *grande tempo* de que nos fala Bakhtin, o potente discurso de Fabiane Langona que hoje suscita este pequeno debate entre os pares de uma sala de aula, chegará a outros autores-contempladores em diferentes épocas, ganhando uma série de outros sentidos que hoje, da nossa contemporaneidade, não somos capazes de enxergar, já que vivemos em relação à obra uma espécie de co-vivenciamento temporal. “As obras

dissolvem as fronteiras de sua época, vivem nos séculos, isto é, no *grande tempo*, e, além disso levam frequentemente (as grandes obras, sempre) uma vida mais intensiva e plena que em sua atualidade” (BAKHTIN, 2003, p. 362). Vemos na produção de Chiquinha essa grande obra, repleta de um estilo ímpar, cheia de humor, mesmo no tratamento dos assuntos mais delicados; alegre, carnavalesca.

Chegamos enfim ao último formulário, o F5, na etapa final de execução das atividades. Para esse diálogo com os respondentes, trouxemos a voz potente de Elza Soares, expoente da música brasileira, que dialoga com os textos e propostas trazidas até então. Em “Maria da Vila Matilde”, a intérprete canta uma situação de violência doméstica. Na letra, que começa com os versos “Cadê meu celular, eu vou ligar pro 180”, o eu lírico feminino enfrenta com coragem e muita valentia as investidas do “companheiro”. No refrão, ela repete várias vezes: “Cê vai se arrepender de levantar a mão pra mim”, a contrapalavra de uma mulher forte, que não se deixa subjugar pelo homem tóxico.

A postura da personagem, que busca romper com um ciclo de violência, é modelo de enfrentamento da violência e quer influenciar mulheres que sofrem algum tipo de abuso no ambiente doméstico. Elza, mulher de fibra biografada por Camargo (2018), teve de enfrentar não só o obstáculo da violência de gênero. Foi dada em matrimônio aos 13 anos, vítima de casamento infantil. Conheceu cedo a dureza da vida. Trabalhou em troca de migalhas para conseguir alimentar minimamente os filhos, sofreu humilhações e passou fome antes de conseguir emplacar uma carreira de sucesso. Por ser mulher, preta e pobre num país que há pouco mais de meio século tinha abolido o regime escravocrata, Elza não teve muitas escolhas antes de trilhar seu caminho na música. Afinal, não podia escolher a exclusão a ser sofrida: era uma violência interseccional.

O corpo de Elza, ainda adolescente, parecia não ter se dado conta da necessidade de produzir o alimento tão vital para seus filhos, que vieram numa sequência: Carlinhos; depois, Raimundo; um terceiro filho que nem foi batizado, morreu logo no parto; e, em seguida, Gérson, Dilma e Gilson (CAMARGO, 2018, p.48).

Nessa última proposta, após apreciar o derradeiro gênero discursivo da atividade pedagógico-dialógica, a canção da Mulher do Fim do Mundo, o discente deveria, em face do tema comum aos textos trabalhados, criar a sua própria narrativa. As opções foram várias: poderia ser um poema, uma tira, um cartum, uma paródia, uma letra de rap, enfim, o estudante estava livre para expressar sua criação e para debater a violência contra as mulheres. No Quadro 9 temos o enunciado da proposta, bem como a resposta desenvolvida por ACWA.

Quadro 9 – F5

QUESTÃO	RESPONDENTES-PARTÍCIPIES	RESPOSTA
2) Agora relembre os textos que lemos ao longo dessa atividade: as duas tirinhas, a reportagem e a música. Crie um novo texto (tirinha, poema, canção, paródia, rap, slam) inspirado nos textos analisados e nas discussões realizadas. Após o término, envie o seu arquivo. Pode ser em forma de imagem ou de documento.	ACWA	<p>Se a dor é ruim Não devemos causá-la E sim, as mulheres, devemos amá-las.</p> <p>A elas devemos dar flores Enaltecer sua beleza E não proporcionar-lhes mais dores.</p> <p>O tempo cicatriza A agressão, o sofrimento Mas ele não ameniza A quantidade de mulheres Que novamente serão agredidas.</p> <p>Se você sofre agressão Denuncie logo Basta apenas fazer um “x” na mão.</p>

Fonte: dados da pesquisa.

A aluna escolheu o gênero poema e buscou demonstrar nos seus versos o que apreendeu durante esse percurso que se pretendeu dialógico, apesar das lacunas já antes ressaltadas. A discente novamente se mostrou capaz de atender às expectativas da proposta, aproximando-se qualitativamente do horizonte responsivo potencial. São expectativas subjetivas, sim, mas expressas pela verossimilhança e pela notabilidade semântica do texto de ACWA, cujos versos demonstram tanto preocupação de valor ético (com o bem-estar das mulheres), estético (formulando seu texto em versos relativamente simétricos e de belas escolhas lexicais) e também cognitivo (a ajuda às mulheres em situação de

violência pode vir por meio de um código compartilhado, ou seja, “fazer um ‘x’ na mão”).

Ainda que careça de belas rimas, essa não é uma obrigatoriedade consensual ao gênero, cujo estilo varia entre as épocas e entre os autores. Não adentraremos em questões pertinentes ao gênero especificamente, mas falamos brevemente do seu valor semântico. Em seu discurso, a adolescente deixa um alerta, expõe um dilema vivido por muitas, demonstra vivenciamento empático pelas mulheres e também sente, no seu autovivenciamento, as opressões de gênero, pois hoje já é capaz de identificar o sexismo destilado amiúde no cotidiano.

Observando esses altos e baixos de sua responsividade, num vivenciamento ora mais ora menos ativo, vemos na análise vertical dessa respondente esse vai-e-vem descontínuo de engajamento e de atividade, de compromisso e de responsabilidade. Pudemos perceber que a caminhada rumo à responsividade imita a vida do sujeito aprendente – e nós também o somos. A permanência estática não nos cabe, não nos comporta enquanto seres viventes. Se nos é permitida mais uma comparação, nossa responsividade é como um eletrocardiograma que avança em curva ascendente e cai; mais adiante, retoma sua confiança, sobe, divaga, critica, aponta, analisa, depois volta a descer e a subir de novo, dialogismo incessantemente ativo e descontínuo a todo tempo.

4.6 O ACABAMENTO REVELADO NO FEEDBACK

Nesta etapa de produção, nossa incumbência foi a análise do *feedback* dos discentes em relação às propostas desenvolvidas ao longo das cinco etapas. O trabalho com a sequência pedagógico-dialógica se deu, como já dito, entre as semanas 11 e 15 de APNP (23 de junho a 27 de julho), e a atividade que gerou esse retorno foi desenvolvida ao longo da semana 17 (3 a 10 de agosto).

Nossa escolha metodológica para a análise dos *feedbacks* foi observar as respostas de ACWA e de MJSN, as meninas respondentes já citadas nas seções anteriores. Reforçamos aqui as razões da escolha de analisar mulheres nessa etapa derradeira da dissertação. O impacto da reflexão sobre a violência de gênero para essas adolescentes desde o princípio do trabalho foi uma força

motriz. Saber como elas receberiam essas discussões e como se posicionariam frente ao debate nos instigou e nos moveu a pensar e a elaborar cada proposta, a selecionar cada texto. Tudo foi pensado para valorizar a força e o potencial feminino. Por isso, nossa inclinação volitivo-emocional foi a de nos voltar para elas mais uma vez e a de ouvi-las em seus últimos apelos, propostas, agradecimentos, reflexões acerca do que dialogamos ao longo desse período.

A proposta da semana 17 foi a seguinte: “O que ficou das atividades de mestrado da professora Flavia?”. A provocação, bastante subjetiva, dava margem para que os estudantes pudessem escrever ou falar o que bem entendessem, livremente – a resposta poderia vir em forma de áudio ou de texto escrito. Na devolutiva de ACWA, a estudante fez uma espécie de propaganda da proposta de mestrado, em um pequeno texto feito a mão: “Eu amei as atividades de mestrado da professora Flavia, super indico. Ela retratou muitos assuntos que vivemos e isso é muito interessante. Nota 10”. Esse retorno foi bastante positivo e dá para sentir a gratidão da respondente pelo fato de serem retratadas na proposta algumas angústias próprias do universo feminino. Nessa fase da vida pela qual passam as estudantes, falar sobre relacionamento e sobre violência de gênero é, sem dúvida, uma contribuição expressiva, um suporte para que construam dentro de si força e resiliência, adquirindo novas ferramentas para enfrentarem melhor um mundo machista e misógino. Os alertas que Langona nos trouxe em suas tiras, bem como a notícia e a canção de Elza, textos observados na proposta, trouxeram-nos uma proposital abertura de horizonte para melhor enxergarmos o sexismo arraigado aqui e ali, nesta e naquela atitude, ora em forma de uma expressão linguística depreciativa da mulher, ora em forma de violência física e moral – vale lembrar como hoje ACWA foi capaz de enxergar o machismo no discurso de sua avó. A discente sabe a importância de se falar sobre esses assuntos e a oportunidade, certamente, afetou-a de maneira bastante afirmativa.

Assim como sua colega, MJSN gostou de participar de discussões de gênero e achou importante essa oportunidade de poder falar sobre o tema: “Minha experiência com as atividades foi muito boa. Ao fazê-las, percebi que os temas abordados eram muito similares e infelizmente não são abordados com muita frequência”. Sinceramente, poder oportunizar essa discussão a essas meninas valeu todo o esforço. Falta frequência na abordagem do tema em seu dia a dia, a

adolescente deixou isso claro e tem toda a razão. Não é pouco saber que elas pensaram sobre violência de gênero e puderam refletir acerca de situações abusivas pelas quais representantes do segundo sexo passam diariamente.

MJSN continua fazendo seu juízo de valor acerca das propostas: “Algumas atividades foram bem pensadas, algumas eu tive que rever algumas coisas, outras nem tanto, mas mesmo assim consegui respondê-las bem”. Sim, garota, você conseguiu respondê-las muito bem, realizando o acabamento das obras na vida e sendo capaz de criticar comportamentos machistas, assim como seu par, ACWA. Ela ainda complementa: “[...] adorei os temas abordados e gostei de escrever sobre isso e dar minha opinião [...]”. Oportunizar esse momento de diálogo, de livre expressão da opinião para essas respondentes foi outro ponto positivo que, nas demonstrações de vivenciamento ativo das alunas, MJSN deixa claro. A escola é feita por e para os estudantes, mas nem sempre eles são ouvidos e, decerto, têm muito a dizer. Ouvir a voz dessa adolescente e seu pensamento sobre as violências vivenciadas pelas mulheres, enquanto evento dialógico, foi enriquecedor para os partícipes de ambos os lados: para nós, autoras-contempladoras-professoras e para eles, autores desses discursos produzidos para esse evento singular.

Finalizamos esta seção destacando que, felizmente, o horizonte responsivo potencial por nós pontuado não é um limitante, daí ser um “horizonte”. Ele nunca será plenamente alcançado. Está além, e, por isso, sempre é possível avançar mais um pouco (ou muito). Desejamos, pois, que essas respondentes-partícipes avancem, voem, que não se cansem e que nunca deixem de se superar, já que “Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites)” (BAKHTIN, 2003, p. 410).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos ao suposto fim da nossa trajetória. Com prazer acreditamos ter atingido uma meta importante a que nos propusemos que foi problematizar o machismo a partir dos quadrinhos de Chiquinha no 9º ano do ensino fundamental.

Já estávamos frente ao tamanho e à potência da obra de Fabiane Langona, mas não sabíamos, a priori, como trabalhar suas tiras em sala de aula. Parecia-nos bastante desafiador: falar de feminismo no 9º ano, mesmo sem nomeá-lo, numa cidade pequena, conservadora. Em 2018 sofremos represálias na escola devido a comentários políticos em sala de aula, no ensino médio. A castração intelectual e o apagamento do pensamento crítico, bem como a intolerância são promovidos paulatinamente por igrejas e fomentados em muitas famílias. Mas, otimistas que somos, críamos e cremos nas pequenas mudanças possíveis do dia a dia, feitas amiúde, à revelia das possibilidades objetivas. Algumas delas já são percebidas em sala de aula, onde as alunas e alunos nos surpreendem com interpelações e questionamentos diversos. Esse evento que pudemos proporcionar aos discentes foi, sem dúvida, um pequeno avanço nesse cronotopo politicamente sombrio; nosso percurso dialógico nos trouxe gratas surpresas. Meninas e meninos empáticos, conscientes das muitas violências pelos quais passam a mulher. Mais ou menos responsivos dentro do horizonte potencial, descontínuos, no eterno caminhar da construção do conhecimento, pudemos constatar estudantes engajados, ativos, vivenciando e ajudando a pensar alternativas.

Infelizmente, temas como sexualidade e gênero ainda são um tabu, mas o potencial responsivo que das obras de Chiquinha emergiam trouxe um novo alento, esperança e ânimo, conferindo à proposta pedagógica a leveza e a beleza da arte para tratar de um assunto delicado como a violência contra a mulher. Assim, sistematizar uma proposta capaz de estimular o debate sobre o machismo e acerca das questões de gênero nos deixou felizes: poderíamos, então, juntar-nos ao coro polifônico daqueles que lutam por igualdade, mesmo em seus modestos espaços, pequenas grandes revoluções.

O gérmen da pesquisa foi lançado e, por conseguinte, esperamos que cresça e que floresça. Que esses adolescentes possam continuar alargando seus horizontes, suas possibilidades, que estudem, que lutem muito e sempre. O

mergulho desses discentes em nossas propostas não foi em vão, nem o nosso em direção às suas respostas. O vivenciamento ativo é assim: todos mergulham, todos saem molhados, ora mais ora menos encharcados, mas não importa; cada qual no seu tempo. O *grande tempo* - o futuro e o passado sem limites-, nos permitirá perseguir também, enquanto docentes e pesquisadores, cada vez mais conhecimento para aprimorar nossa ação pedagógica e nossa prática, que é social, é ativa, no chão da escola. “Só nos falta a ousadia científica, investigatória, sem a qual não conseguiremos nos colocar nas alturas nem descer às profundezas” (BAKHTIN, 2003, p. 366). Cada vez mais dispostas a mergulhar, seguiremos a estrada rumo ao horizonte - potencial responsivo.

Nesse evento a que nos propusemos e que se encerra aqui, ao menos parcialmente, ao investigar obras de Fabiane Langona que abordassem o tema machismo e violências contra a mulher, deparamo-nos com a grande arte aqui trazida. A artista tornou-se objeto e sujeito da nossa investigação; e mais: participou ativamente dos nossos momentos dialógicos. Nos apropriamos do seu discurso como nosso - alheio, amplificando e fazendo valer sua voz também no ambiente escolar, tomando, é claro, os devidos cuidados, como alerta Ramos (2017). “A palavra do outro deve transforma-se em minha - alheia (ou alheia - minha). A distância e o respeito. No processo de comunicação dialógica com o objeto, este se transforma em sujeito (o outro *eu*)” (BAKHTIN, 20003, p. 381). Com respeito e com ética, o diálogo e a comunicação foram possíveis e o nosso convite ao mergulho tornou-se mais aprazível e factível.

Gostaríamos também de enfatizar aqui não só a importância da mediação bakhtiniana com seus basilares conceitos – o dialogismo, a polifonia, a responsividade, o ativismo, a compenetração, o vivenciamento empático, a carnavalização, o realismo grotesco, a palavra, a contrapalavra, a transgrediência e os elementos transgredientes – que fertilizaram o campo sobre o qual trabalhamos. Foi igualmente fundamental falarmos sobre a linguagem verbo-visual defendida e explicitada por Brait (2009, 2011, 2013), é elemento estruturante da obra de Chiquinha. Mediados ainda pelo que nos propõe Ramos (2017, 2020) e Vergueiro (2013, 2020), obtivemos um suporte para, na sala de aula, fazermos ecoar os discursos evocados pela potência dos quadrinhos.

Sobre os demais textos que compuseram a proposta pedagógica: foram de suma importância; outros pares convidados e muito bem-vindos para compor nosso coro, polifônico; daí a notícia (justamente sobre o sexismo no mundo) e a canção de Elza Soares; evocar responsividade, provocar ativismo, despertar a palavra e suscitar a contrapalavra, convidar o estudante à transgressão das possibilidades. Tantas interpelações, pretensiosamente, buscavam engajamento, e, em muitas oportunidades, logramos êxito. Foi o que pudemos perceber em nossas leituras e análises: tivemos, em muitos casos, leitores responsivos. Aliás, corrigindo: todos são responsivos e demonstraram isso, ora em maior ora em menor grau, como tanto defendemos ao longo do nosso trabalho. Nossos partícipes da pesquisa são e continuarão sendo nossa razão de trabalhar e de pesquisar, como os sujeitos potentes que são. Esperamos ter sido exitosos não só como educadores, na mediação, mas também como ouvintes das suas vozes:

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 tornar-se mudo; conseqüentemente, o conhecimento que tem dele só pode ser *dialógico* (BAKHTIN, 2003, p. 400)

Antes de encerrarmos nossas considerações, gostaríamos de deixar pontuadas algumas questões que, não sendo nossos objetivos de análise, acabaram sendo tangenciadas, mas não exploradas. São temáticas que merecem pesquisa específica, a nosso ver, dada sua relevância e quiçá poderemos desenvolver, ao menos uma destas empreitadas.

Trabalhar as tiras de Fabiane Langona na EJA, numa perspectiva dialógica, como aqui se empreendeu no ensino fundamental regular, seria uma experiência potente e profícua, acreditamos. Outra possibilidade de trabalho é observar as tirinhas da artista em seu suporte, o jornal, traçando diálogos entre as obras e outros discursos jornalísticos com os quais dialoga incessantemente, pois os quadrinhos por vezes refletem a realidade que o circunda.

Outra questão – e esta é a que mais nos toca – seria investigar as tiras de Chiquinha no campo do humor, utilizando como pressupostos teóricos os conceitos bakhtinianos da carnavalização e do realismo grotesco (Bakhtin, 2013).

Esse empreendimento, por razões pragmáticas de compromisso com a presente pesquisa não foi aprofundado - mas renderia um trabalho e tanto.

Agora, nessa breve pausa em que “encerramos” esta investigação, queremos seguir o caminho da história de Galeano (2009), ajudando nossos sujeitos-partícipes a olhar e a ver, a mergulhar e a sentir quantas possibilidades formos capazes de ofertar, sempre da maneira mais generosa possível.

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto o seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: me ajuda a olhar (GALEANO, 2009, p.15).

REFERÊNCIAS

- A ESPOSA. Direção de Björn Runge. Estados Unidos: Anonymous Content, 2018.
- AMORIM, Marília. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Editora Contexto, p. 95-114, 2010.
- _____. O discurso da dança e o conceito de gênero – alguns elementos de leitura. **Revista Bakhtiniana**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 64-96, 2020.
- ANTUNES, Irlandé. **Aula de Português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ARAÚJO, H. M. C. **O uso das ferramentas do aplicativo "Google sala de aula" no ensino de matemática**. 2016. 93 f. Dissertação (Mestrado em Matemática) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2016. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/6470>. Acesso em: 30 mar. 2020.
- ASSUNÇÃO FREITAS, Maria Teresa. A pesquisa de abordagem histórico-cultural: um espaço educativo de constituição de sujeitos. **Revista Teias**, [S.l.], v. 10, n. 19, p. 12 pgs., jul. 2009. ISSN 1982-0305. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24057/17026>>. Acesso em: 05 jul. 2019.
- BALZAC, Honoré de. A obra-prima ignorada. In: **A comédia humana**. São Paulo: Globo, 1992.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento**: o contexto de François Rebelais. São Paulo: Hucitec, p. 01-50, 2013.
- _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2003.
- _____; VOLOSHÍNOV, V.N. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BARBOSA, Ana Mae. Mulheres: arte, artesanato, design. In: AMARAL, Vitória; BARBOSA, Ana Mae (orgs.). **Mulheres não devem ficar em silêncio**: arte, design, educação. São Paulo: Cortez, 2019.
- BEAVOIR, Simone de. **O segundo sexo**: a experiência vivida. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.
- BÍBLIA, N.T. Mateus. In: BÍBLIA. **Bíblia Sagrada**: Edição Pastoral. São Paulo: Paulus, 1991, p. 1246.
- BIG EYES. Direção de Tim Burton. Estados Unidos: Electric City Entertainment, 2014.

BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Editora Contexto, 2010, 223 p.

_____. (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Editora Contexto, 2010, 263 p.

_____. A palavra mandioca do verbal ao verbo-visual. **Revista Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 142-160, 2009.

_____. Olhar e ver: verbo-visualidade em perspectiva dialógica. **Revista Bakhtiniana**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 43-66, 2013.

_____. Polifonia arquitetada pela citação visual e verbo-visual. **Revista Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n. 5, p. 183-196, 2011.

CAMARGO, Zeca. **Elza**. Rio de Janeiro: LeYa, 2018.

CAÑIZAL, Eduardo Peñuela. Realismo grotesco. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Editora Contexto, 2010, p. 243-257.

CARVALHO, Carolina Coimbra de. **Juvenilização na EJA: significados e implicações do processo de escolarização de jovens**. 2017. 171f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2017. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/2195>. Acesso em: 31 mar. 2020.

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa**. Métodos qualitativos, quantitativos e mistos. São Paulo: Artmed, 2010.

DISCINI, Norma. Carnavalização. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Editora Contexto, 2010, p. 53-93.

EISNER, Will. **Quadrinhos e arte sequencial**. 4. ed. São Paulo: W.M.F. Martins Fontes, 2010. 192 p.

EUGÊNIO, Jessica Daminelli. **Elas fazem HQ! : Mulheres brasileiras no campo das histórias em quadrinhos independentes**. 2017. 144f. Dissertação (Mestrado em Sociologia Política) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/183629>. Acesso em: 15 mar. 2019.

FREITAS, Larissa Martins. **Interfaces entre o ensino médio regular e a juvenilização da Eja: diálogos, entrelaçamentos, desafios e possibilidades sobre Quefazeres docentes**. 2015. 176f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/7219/FREITAS%2c%20LARISSA%20MARTINS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 03 abr. 2020.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: L&PM, 2009.

GEGe. **Palavras e contrapalavras: Glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Paulo: Pedro & João Editores, 2012.

_____. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Editora Ática, 2006.

GOETHE, Johann Wolfgang von. **Os sofrimentos do jovem Werther**. São Paulo: Estação Liberdade, 1999.

KING, Stephen. **À espera de um milagre**. Rio de Janeiro: Suma, 2010.

LANGONA, Fabiane. Entrevista com Fabiane Langona. **Expressa**. São Paulo, n.3, p. 3-95, nov. 2019.

LANGONI, Ana Carolina. **Histórias em quadrinhos do Universo Macanudo**: um caminho para a formação de leitores críticos. 2016. 246f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016. Disponível em: <http://www.profletras.ufrn.br/repositorio/dissertacoes#>. Acesso em: 15 mar. 2019.

MACÊDO, Érika Sabino de. **Leitura de imagem, dialogismo e graffiti**: contribuições para o ensino da arte. 2015. 303f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/2250>. Acesso em: 02 nov. 2019.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MEU AMIGO Nietzsche. Direção de Fáuston da Silva. Brasília: Hoje Filmes, 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FroyMvgYfm0>. Acesso em: 15 mar. 2020.

NERUDA, Pablo. **Confieso que he vivido**: Memórias. Circulo de Lectores: Barcelona, 1974.

PAES, José Paulo. **Poesia completa**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

PEREIRA, Nicélia Nunes Azevêdo. **Diálogo verbo-visual em tirinha e história em quadrinhos**: formando leitores no ensino fundamental. 2019. 160 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2019. Disponível em: <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/11141>. Acesso em: 28 mar. 2020.

PONZIO, Augusto. A concepção bakhtiniana do ato como dar um passo. In: BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

POSSENTI, Sírio; LOPES, Maria Angela Paulino Teixeira (Ed.). Ensino da Língua. **Presença Pedagógica**, São Paulo, v. 20, n. 120, p.5-11, Nov. /Dez. 2014. Bimensal.

RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2020.

_____. **Tiras no ensino**. São Paulo: Parábola, 2017.

RODRIGUES, Delminda J. A juvenilização dos alunos da EJA e do PROEJA. In: ARAÚJO, Judith; VALDEZ, Guiomar. **PROEJA: refletindo o cotidiano**. Rio de Janeiro: Essentia, 2010.

SAMPAIO, Lucimar Pinheiro da Silva. Gêneros discursivos depois da aula? Leitura e produção de textos por meio Google Classroom. In: BATISTA JÚNIOR, J. R. L. et al. **Letramentos e tecnologias digitais: navegando pela sala de aula da educação básica**. Recife: Pipa Comunicação, 2018, p. 95-111.

SILVA, Alba Valéria Tinoco Alves. Quadrinho é texto, não é pretexto: o uso de tiras, quadrinhos e cartuns no livro didático. In: 2ª JORNADAS INTERNACIONAIS DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS, 2013, São Paulo. **Anais eletrônicos da 2ª Jornadas Internacionais de História em Quadrinhos**, São Paulo: Universidade de São Paulo, Escola de Comunicação e Artes, 2013. Disponível em:

<http://www2.eca.usp.br/anais2ajornada/anais2asjornadas/anais/1%20-%20ARTIGO%20-%20ALBA%20VALERIA%20TINOCO%20ALVES%20SILVA%20-%20HQ%20E%20EDUCACAO.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2019.

SILVA, Nadilson M. da. Elementos para a análise das histórias em quadrinhos. In: XXIV Congresso Brasileiro de Comunicação, 2001, Campo Grande. **Anais eletrônicos do XXIV Congresso Brasileiro de Comunicação**, Campo Grande: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Escola de Comunicação e Artes, 2001. Disponível em: <http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/145679190592438538598866043670438455063.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2019.

SUASSUNA, Ariano. **Auto da Compadecida**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2014.

VERGUEIRO, Waldomiro de Castro Santos. **Histórias em quadrinhos e ensino: uma dupla cada vez mais dinâmica**. 2005. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/núcleos/njr/espiral/papiro20a.htm> Acesso em: jul 2018.

VERGUEIRO, Waldomiro de Castro Santos; RAMOS, Paulo (Orgs.). **Quadrinhos na educação: da rejeição à prática**. São Paulo: Contexto, 2020.

_____; RAMOS, Paulo. Os quadrinhos (oficialmente) na escola: dos PCN ao PNBE. In: VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo (Orgs.). **Quadrinhos na educação: da rejeição à prática**. São Paulo: Contexto, 2013, p. 9-42.

WERNECK, Giovanna Corrozzino. **Violência contra as mulheres: contribuições dos quadrinhos de Henfil para a formação do leitor crítico na escola**. 2018. 300f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018. Disponível em: <http://www.profletras.ufrn.br/repositorio/dissertacoes#>. Acesso em: 14 mar. 2019.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Proposta pedagógico-dialógica

Momento 1 (F1)

- 1) A tirinha a seguir foi publicada no dia 04 de março de 2020 no jornal Folha de São Paulo. Observe-a atentamente e, em seguida, responda o que se pede.



- Qual é o tema do quadrinho?
- Que tipo de ligação parece existir entre as personagens?
- Observe os balões de fala. Como é possível identificar as falas de cada um das personagens?
- Na fala da moça, há uma palavra que está incompleta. Por que isso acontece?
- Observe também que há um balão no qual a palavra “discordo” está escrita em caixa alta (letras de forma maiúsculas). A partir desse fato e daquilo que observamos na resposta ao item d, o que podemos concluir sobre a comunicação entre as personagens? Está sendo tranquila ou não? Explique.
- Observe a expressão facial e a postura da personagem feminina. Que sentimentos ela demonstra? Por quê?

- g) E o homem, como é sua expressão facial e sua postura corporal? A partir disso, que sentimentos podemos perceber nessa personagem?
- h) Dois recursos visuais do gênero discursivo quadrinhos que podem nos aproximar ou distanciar da cena retratada são o plano e o ângulo de visão.
- No plano médio, utilizado nesse quadrinho, os personagens são representados a partir da linha da cintura.
 - O ângulo de visão também é considerado médio, pelo fato de os personagens se encontrarem na altura dos nossos olhos, ou seja, eles não estão abaixo, nem acima de nós, mas sim na direção do nosso olhar.

Agora, reflita: o que a escolha desse plano e desse ângulo de visão pode representar para você enquanto leitor?

- i) Você já presenciou uma situação como a que foi retratada pela tirinha? Se a resposta for sim, como você se sentiu? Qual foi sua reação diante da cena?
- j) Se passasse por uma circunstância como essa novamente (ou pela primeira vez), qual seria sua postura frente ao episódio?

Momento 2 (F2)

- 2) Três dias depois da publicação dessa tirinha que analisamos, no dia 07 de março, a seção “Viver dói”, do jornal Folha de São Paulo, trouxe o seguinte quadrinho:



- a) Qual é o tema retratado por essa tirinha?

- b) Observe o primeiro quadro da tira. Ele chama atenção para uma data, que está dentro de um pequeno retângulo. Esse recurso visual, na linguagem dos quadrinhos, chama-se recordatório ou moldura de tempo. Essa data remete a algum dia especial? Qual?
- c) Observe que essa segunda tirinha é dividida em três quadros, ao contrário da primeira, que apresenta um quadro único. O espaço entre um quadro e outro se chama “sarjeta”.
- d) Descreva detalhadamente o que você vê em cada um dos três quadros da tirinha.

1º quadro	2º quadro	3º quadro

- e) Poderíamos afirmar que as personagens dos quadros são diferentes, ou se trata da mesma pessoa? Por quê?
- f) Que diferenças são marcantes entre os dois primeiros quadrinhos e o terceiro?
- g) Uma palavra ou expressão se repete nos três quadros da tirinha acima. Que expressão é essa? Por que ela se repete?
- h) Observe a expressão facial das personagens. Como elas parecem estar se sentindo? Por quê?
- i) Observe o terceiro quadrinho. Você sabe o que é uma medida protetiva? Caso não saiba, pesquise o significado e explique.

- j) Você conhece algum filme, série ou novela em que situações como as da tirinha são retratadas? Conte brevemente a história.
- k) Você conhece alguma mulher que viveu ou que vive situação parecida às retratadas pela tirinha? Ela é próxima a você? O que você pensa a respeito desse tipo de situação? Como você pensa que devemos nos comportar diante disso?

Momento 3 (F3)

- 3) E agora, responda: que semelhanças podemos estabelecer entre a tirinha do exercício 1 e a tirinha da questão 2?

Semelhanças	
Diferenças	

- 4) Você acha que as duas tirinhas foram produzidas pelo(a) mesmo(a) artista? Na sua opinião, seria ele(a) homem ou mulher?
- 5) Que elementos das obras te levaram a pensar que se trata de um artista homem ou de uma artista mulher? Explique.

Momento 4 (F4)

- 6) Leia atentamente o texto a seguir, publicada também no jornal Folha de São Paulo no dia 7 de março de 2020.

<p>No mundo e no Brasil, 90% têm preconceitos sexistas, diz ONU <i>Agência pede que governos invistam em educação para promover mudança de comportamento</i></p> <p>7 mar.2020 às 20h00</p> <p>NOVA YORK AFP</p>

Em torno de 90% da população mundial, sem importar o sexo, tem preconceito contra as mulheres, revela um estudo da ONU (Organização das Nações Unidas) divulgado na quinta-feira (5). O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) analisou 75 países, que representam 80% da população global, e concluiu que nove a cada dez pessoas, inclusive mulheres, têm preconceito de gênero.

Esses preconceitos incluem que os homens são melhores políticos e líderes de negócios; que ir à universidade é mais importante para os homens; ou que deveriam ter um tratamento preferencial em mercados de trabalho competitivos.

Os países no topo da lista são Paquistão, onde 99,81% têm ao menos um preconceito em relação às mulheres, Qatar e Nigéria, ambos com 99,73%. Os países com população menos sexista são Andorra, com 27,01%, Suécia (30,01%) e Holanda (39,75%).

Em França, Reino Unido e Estados Unidos, os índices de quem tem ao menos um preconceito sexista são de 56%, 54,6% e 57,31%, respectivamente. Na Espanha, o percentual é de 50,50%.

Na América Latina, a pior situação ocorre no Equador (93,34%), seguido por Colômbia (91,40%), Brasil (89,50%), Peru (87,96%) e México (87,70%). Argentina, Chile e Uruguai se situam entre 75,4% e 74,6%.

Os números revelam “novas pistas sobre as barreiras invisíveis que as mulheres enfrentam para obter a igualdade”, apesar de “décadas de progresso”, destaca o relatório.

“O trabalho tem sido eficaz para garantir o fim das brechas na saúde ou na educação, mas agora deve evoluir para abordar algo muito mais desafiante: um viés profundamente arraigado, tanto em homens como em mulheres, contra a igualdade genuína”, disse o administrador do Pnud, Achim Steiner.



Deputadas da bancada feminina marcam posição contra pontos da reforma da previdência que afetam as mulheres - Pedro Ladeira – 09 jul.2019/Folhapress

A agência pede aos governos e instituições que trabalhem para mudar esses preconceitos e práticas discriminatórias através da educação.

- a) Qual é o assunto retratado pelo texto?
- b) Qual seria o gênero desse texto?

- c) **Esse texto apresenta palavras e imagem. As tirinhas que analisamos também. No entanto, eles não pertencem ao mesmo gênero. Quais são as diferenças entre esse texto e as tirinhas?**
- d) **Segundo a reportagem, que tipos de preconceito mulheres sofrem ao redor do planeta?**
- e) **Quais são os três países considerados mais machistas? E os três menos machistas?**
- f) **E o Brasil, é muito ou pouco machista? Por quê?**
- g) **Em sua opinião, o que é o machismo?**
- h) **Segundo nos mostra o texto, o machismo parte não só dos homens, mas também das mulheres. Em sua opinião, por que isso acontece?**
- i) **Você conhece alguma mulher que exerce profissão majoritariamente masculina? O que você pensa sobre essa prática?**
- j) **E você: já sofreu algum preconceito pelo fato de ser mulher? Como foi? Como você sentiu? E como reagiu à situação? Se fosse hoje, você reagiria de maneira diferente?**
- k) **“A agência pede aos governos e instituições que trabalhem para mudar esses preconceitos e práticas discriminatórias através da educação”. Que ações possíveis podem mudar a situação do machismo no Brasil? E no mundo?**
- 7) **Vamos lembrar os temas das duas tirinhas que analisamos no início dessa atividade. Que semelhança do assunto podemos estabelecer entre elas e a reportagem que acabamos de ler?**
- 8) **Até agora, foram discutidas questões relacionadas ao preconceito contra a mulher, ao relacionamento abusivo e à violência doméstica. Você sabia que existe uma lei que protege a mulher contra esses abusos? Que lei é essa? Acesse o link: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm. Leia o artigo 5º do capítulo I e explique o que você compreendeu.**

Momento 5 (F5)

- 9) **Agora, vamos ouvir a canção “Maria da Vila Matilde”, da cantora Elza Soares, disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=-09qfhVdzz8>.**

Cadê meu celular?
Eu vou ligar pro 180
Vou entregar teu nome

E explicar meu endereço
Aqui você não entra mais
Eu digo que não te conheço
E jogo água fervendo
Se você se aventurar

Eu solto o cachorro
E, apontando pra você
Eu grito: péguix...
Eu quero ver
Você pular, você correr
Na frente dos vizinhos
Cê vai se arrepender de levantar a mão pra mim

E quando o samango chegar
Eu mostro o roxo no meu braço
Entrego teu baralho
Teu bloco de pule
Teu dado chumbado
Ponho água no bule
Passo e ofereço um cafezim
Cê vai se arrepender de levantar a mão pra mim

E quando tua mãe ligar
Eu capricho no esculacho
Digo que é mimado
Que é cheio de dengo
Mal acostumado
Tem nada no quengo
Deita, vira e dorme rapidinho
Cê vai se arrepender de levantar a mão pra mim

Cê vai se arrepender de levantar a mão pra mim
Cê vai se arrepender de levantar a mão pra mim
Cê vai se arrepender de levantar a mão pra mim
Cê vai se arrepender de levantar a mão pra mim

Mão, cheia de dedo
Dedo, cheio de unha suja
E pra cima de mim? Pra cima de moi? Jamais, mané!

Cê vai se arrepender de levantar a mão pra mim
Cê vai se arrepender de levantar a mão pra mim
Cê vai se arrepender de levantar a mão pra mim
Cê vai se arrepender de levantar a mão pra mim
Cê vai se arrepender de levantar a mão pra mim

Cê vai se arrepender de levantar a mão pra mim
Cê vai se arrepender de levantar a mão pra mim
Cê vai se arrepender de levantar a mão pra mim
Cê vai se arrepender de levantar a mão pra mim

- a) **Qual o tema da canção?**
 - b) **Faça uma breve pesquisa sobre a autora da música, a cantora Elza Soares. A cantora foi vítima de violência doméstica? Quem foi o agressor?**
 - c) **Que parte da letra mais chamou a sua atenção? Por quê?**
 - d) **Você já presenciou alguma situação semelhante de violência? Como foi? Qual foi a sua reação?**
 - e) **Releia a seguir um trecho da música: “Eu digo que não te conheço, e jogo água fervendo, se você se aventurar”. A passagem faz lembrar um importante episódio da história espírito-santense relacionado à vida de uma mulher, Maria Ortiz, que é hoje considerada heroína capixaba e dá nome a um bairro e a uma escadaria na capital Vitória. Pesquise na internet a biografia dessa personagem e explique por que essa passagem da música de Elza Soares pode nos levar a uma relação com a vida dela.**
- 10) Agora relembre os textos que lemos ao longo dessa atividade: as duas tirinhas, a reportagem e a música. Crie um novo texto (tirinha, poema, canção, paródia, rap, slam) inspirado nos textos analisados e nas discussões realizadas.**

APÊNDICE B – Autorização dos pais ou responsáveis

AUTORIZAÇÃO PARA SEU FILHO(A)/DEPENDENTE PARTICIPAR DA PESQUISA ACADÊMICA "VIVER DÓI: OS QUADRINHOS DE CHIQUINHA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES RESPONSIVOS"

Olá! Meu nome é Flavia Castelione, sou professora de Língua Portuguesa da EEEFM Waldemiro Hemerly e estudante do Mestrado Profissional em Letras (Profletras) do Instituto Federal do Espírito Santo (Campus Vitória). Gostaria muito de que seu filho(a)/dependente participasse de minha pesquisa de mestrado, que irá proporcionar um momento de leitura atenta e de escrita reflexiva. Para isso, você precisa preencher o formulário a seguir. É bem rápido.

- Nome completo:
- CPF:
- Telefone:
- E-mail (se tiver):
- Nome do dependente:
- Para fazer a pesquisa precisarei analisar os textos que seu/sua filho(a)/dependente escreveu. Você concorda?

Sim ()

Não ()

Muito obrigada por sua colaboração!

Ser significa ser para o outro, e, através dele, para si. (Mikhail Bakhtin)

ANEXO**QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS***Não precisa identificar o nome do aluno (a)***BLOCO 1: TRAJETÓRIA ESCOLAR****1. EM QUE SÉRIE VOCÊ INGRESSOU NESTA ESCOLA?**

- (A) 6º ano
- (B) 7º ano
- (C) 8º ano
- (D) 9º ano

2. EM QUE ANO VOCÊ INGRESSOU NESTA ESCOLA?

- (A) 2015
- (B) 2016
- (C) 2017
- (D) 2018
- (E) 2019
- (F) 2020

3. VOCÊ JÁ REPETIU DE SÉRIE?

- (A) Nunca repeti o ano (**Siga para a questão nº 6**)
- (B) Sim, 1 vez, nesta escola
- (C) Sim, 1 vez, em outra escola
- (D) Sim, 2 vezes ou mais

4. SE VOCÊ REPETIU, EM QUAL SÉRIE FOI? (Marque quantas opções forem necessárias)

- (A) 1º ano/Alfabetização
- (B) 2º ano
- (C) 3º ano
- (D) 4º ano
- (E) 5º ano
- (F) 6º ano
- (G) 7º ano
- (H) 8º ano
- (I) 9º ano

FUI REPROVADO PORQUE... (Caso necessário, marque mais de uma opção)	Não	Sim
1. Fiquei doente	(A)	(B)
2. Tive problemas familiares	(A)	(B)
3. Meus professores foram injustos	(A)	(B)
4. A escola foi exigente demais	(A)	(B)
5. Meus professores não explicavam bem a matéria	(A)	(B)
6. Não estudei o suficiente	(A)	(B)
7. Tive dificuldade de organizar meus estudos	(A)	(B)
8. Não consegui entender a matéria	(A)	(B)
9. Outro. Qual?		

5. QUANDO TERMINAR O ENSINO FUNDAMENTAL, VOCÊ PRETENDE:

- (A) Somente continuar estudando
- (B) Somente trabalhar
- (C) Continuar estudando e trabalhar
- (D) Ainda não sei

6. EM QUE TIPO DE ESCOLA VOCÊ PRETENDE ESTUDAR NO PRÓXIMO ANO:

- (A) Não pretendo continuar a estudar
- (B) Em qualquer uma
- (C) Escola Pública Estadual
- (D) Escola Pública Federal
- (E) Escola Privada
- (F) Supletivo
- (G) Não sei

BLOCO 2: AVALIAÇÃO DA ESCOLA

COMO VOCÊ CLASSIFICA SEU RELACIONAMENTO NESTA ESCOLA COM: (Marque apenas UMA OPÇÃO em cada linha)	Muito ruim	Ruim	Razoável	Bom	Muito bom
1. Seus colegas	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
2. Seus professores	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
3. A direção	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
4. A coordenação pedagógica	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
5. Os funcionários	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)

MINHA ESCOLA É O LUGAR ONDE: (Marque apenas UMA OPÇÃO em cada linha)	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
1. Eu me sinto como um estranho	(A)	(B)	(C)	(D)
2. Eu faço amigos facilmente	(A)	(B)	(C)	(D)
3. Eu me sinto à vontade	(A)	(B)	(C)	(D)
4. Eu me sinto incomodado	(A)	(B)	(C)	(D)
5. Os outros alunos parecem gostar de mim	(A)	(B)	(C)	(D)
6. Eu me sinto solitário	(A)	(B)	(C)	(D)
7. Vou porque sou obrigado	(A)	(B)	(C)	(D)
8. Eu me sinto entediado	(A)	(B)	(C)	(D)
9. Aprendo a me organizar nos estudos	(A)	(B)	(C)	(D)
10. Aprendo a raciocinar	(A)	(B)	(C)	(D)
11. Aprendo a escrever textos	(A)	(B)	(C)	(D)

COMO VOCÊ CLASSIFICA OS SEGUINTE ASPECTOS DA SUA ESCOLA: (Marque apenas UMA OPÇÃO em cada linha)	Muito ruim	Ruim	Razoável	Bom	Muito bom
1. Organização	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
2. Segurança	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)

COMO VOCÊ CLASSIFICA OS SEGUINTE ASPECTOS DA SUA ESCOLA: (Marque apenas UMA OPÇÃO em cada linha)	Muito ruim	Ruim	Razoável	Bom	Muito bom
3. Regras de convivência	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
4. Professores	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
5. Direção	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
6. Coordenação	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
7. Funcionários em geral	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
8. Qualidade do ensino	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
9. Limpeza	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
10. Aparência do prédio	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
11. Espaço escolar (salas de aula/ pátio/ quadras de esportes)	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
12. Refeitório	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
13. Auditório	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
14. Sala de informática	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
15. Sala de vídeo	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
16. Biblioteca					

4. EM RELAÇÃO AO ENSINO, SUA ESCOLA, COMPARADA COM A DE SEUS AMIGOS É:

- (A) Muito melhor do que as outras
- (B) Melhor do que as outras
- (C) Igual às outras
- (D) Pior do que as outras
- (E) Muito pior do que as outras

5. QUAL A IMPORTÂNCIA DA ESCOLA PARA O SEU FUTURO?

- (A) Não possui importância
- (B) Pouca importância
- (C) Importante
- (D) Decisiva
- (E) Não sei

BLOCO 3: SALA DE AULA

COM QUE FREQUÊNCIA ESSAS COISAS ACONTECEM EM SUAS AULAS PRESENCIAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA: (Marque apenas UMA OPÇÃO em cada linha)	Nunca	Em algumas aulas	Na maioria das aulas	Em todas as aulas
1. O professor tem que esperar muito pelo silêncio dos alunos	(A)	(B)	(C)	(D)
2. Há barulho e desordem na sala de aula	(A)	(B)	(C)	(D)
3. Os alunos prestam atenção ao que o professor fala	(A)	(B)	(C)	(D)
4. Os alunos prestam atenção às perguntas feitas pelos colegas	(A)	(B)	(C)	(D)
5. Os alunos não conseguem estudar direito	(A)	(B)	(C)	(D)
6. Os alunos entram e saem da sala sem pedir licença	(A)	(B)	(C)	(D)

7. Os alunos respeitam as regras de convivência da escola	(A)	(B)	(C)	(D)
8. Os alunos procuram o professor quando precisam de ajuda	(A)	(B)	(C)	(D)

EM SALA DE AULA PRESENCIAL DE LÍNGUA PORTUGUESA: (Marque apenas UMA OPÇÃO em cada linha)	Nunca	Algumas vezes	Na maioria das vezes	Todas as vezes
1. Acompanho a matéria exposta pelo professor	(A)	(B)	(C)	(D)
2. Copio no meu caderno a matéria apresentada	(A)	(B)	(C)	(D)
3. Fico à vontade para fazer perguntas	(A)	(B)	(C)	(D)
4. Fico perdido durante a explicação do professor	(A)	(B)	(C)	(D)
5. Converso com os colegas durante as aulas	(A)	(B)	(C)	(D)
6. Discuto a avaliação realizada pelo professor	(A)	(B)	(C)	(D)
7. Realizo as atividades que o professor propõe	(A)	(B)	(C)	(D)
8. Eu gosto das aulas	(A)	(B)	(C)	(D)
9. Eu não gosto das aulas	(A)	(B)	(C)	(D)

EM SALA DE AULA VIRTUAL DE LÍNGUA PORTUGUESA: (Marque apenas UMA OPÇÃO em cada linha)	Nunca	Algumas vezes	Na maioria das vezes	Todas as vezes
1. Acesso o ambiente virtual	(A)	(B)	(C)	(D)
2. Acompanho as matérias disponibilizadas pelos professores	(A)	(B)	(C)	(D)
3. Faço notações no meu caderno sobre as videoaulas	(A)	(B)	(C)	(D)
4. Compreendo o conteúdo das videoaulas	(A)	(B)	(C)	(D)
5. Fico à vontade para fazer perguntas ao professor	(A)	(B)	(C)	(D)
6. Fico perdido durante as videoaulas	(A)	(B)	(C)	(D)
7. Converso com os colegas sobre as videoaulas	(A)	(B)	(C)	(D)
8. Discuto a avaliação realizada pelo professor	(A)	(B)	(C)	(D)
9. Realizo as atividades que o professor propõe	(A)	(B)	(C)	(D)

CONSIDERANDO ESTE ANO ESCOLAR, ASSINALE:

	Mat.	Port.	Hist.	Geo	Ed. Física	Língua Estrangeira	Arte	Ciências	Ens. Rel.
1. Matérias em que tenho mais dificuldade	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)	(G)	(H)	(I)
2. Matérias em que tenho mais facilidade	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)	(G)	(H)	(I)

3. Matérias de que mais gosto	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)	(G)	(H)	(I)
4. Matérias de que menos gosto	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)	(G)	(H)	(I)
5. Matérias que acho mais importantes	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)	(G)	(H)	(I)
6. Matérias que acho menos importantes	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)	(G)	(H)	(I)

CONSIDERANDO ESTE ANO ESCOLAR EM LÍNGUA PORTUGUESA, ASSINALE OS CONTEÚDOS NOS quais (PODE MARCAR MAIS DE UM EM CADA LINHA):

	Semântica (Homônimos, parônimos etc.)	Pontuação	Relação causa e consequência	Gêneros textuais Poema	Gênero textual Fábula	Gêneros textuais Receita e Bula	Gêneros textuais Crônica	Funções da língua e gêneros textuais Figuras de língua e gêneros	Produção de texto	Leitura e interpretação de textos	
1. Tenho mais dificuldade	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)	(G)	(H)	(I)	(J)	(K)
2. Tenho mais facilidade	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)	(G)	(H)	(I)	(J)	(K)
3. Conteúdos de que mais gosto	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)	(G)	(H)	(I)	(J)	(K)
4. Conteúdos de que menos gosto	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)	(G)	(H)	(I)	(J)	(K)
5. Conteúdos que acho mais importantes	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)	(G)	(H)	(I)	(J)	(K)
6. Conteúdos que acho menos importantes	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)	(G)	(H)	(I)	(J)	(K)

BLOCO 4: PROFESSORES

CONSIDERANDO A MAIORIA DE SEUS PROFESSORES, VOCÊ PERCEBE QUE ELES: (Marque apenas UMA OPÇÃO em cada linha)	Nunca	Algumas vezes	Frequentemente
1. Incentivam os alunos a melhorar	(A)	(B)	(C)

CONSIDERANDO A MAIORIA DE SEUS PROFESSORES, VOCÊ PERCEBE QUE ELES: (Marque apenas UMA OPÇÃO em cada linha)	Nunca	Algumas vezes	Frequentemente
2. Estão disponíveis para esclarecer as dúvidas dos alunos	(A)	(B)	(C)
3. Dão oportunidade aos alunos para exporem opiniões nas aulas.	(A)	(B)	(C)
4. Relacionam-se bem com os alunos	(A)	(B)	(C)
5. Continuam a explicar até que todos entendam a matéria	(A)	(B)	(C)
6. Mostram interesse pelo aprendizado de todos os alunos	(A)	(B)	(C)
7. Organizam bem a apresentação das matérias	(A)	(B)	(C)
8. Realizam uma avaliação justa	(A)	(B)	(C)
9. Variam a maneira de apresentar/ expor as matérias	(A)	(B)	(C)
10. Organizam passeios, projetos, jogos ou outras atividades	(A)	(B)	(C)
11. Corrigem os exercícios que recomendam	(A)	(B)	(C)
12. Utilizam diferentes estratégias para auxiliar alunos com dificuldades	(A)	(B)	(C)
13. Procuram saber sobre os interesses dos alunos	(A)	(B)	(C)
14. Demonstram domínio da matéria que ensinam	(A)	(B)	(C)
15. Cobram as tarefas passadas para casa	(A)	(B)	(C)

CONSIDERANDO O SEU PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA, VOCÊ PERCEBE QUE ELE: (Marque apenas UMA OPÇÃO em cada linha)	Nunca	Algumas vezes	Frequentemente
1. Incentiva os alunos a melhorar	(A)	(B)	(C)
2. Está disponível para esclarecer as dúvidas dos alunos	(A)	(B)	(C)
3. Dá oportunidade aos alunos para exporem opiniões nas aulas	(A)	(B)	(C)
4. Relaciona-se bem com os alunos	(A)	(B)	(C)
5. Continua a explicar até que todos entendam a matéria	(A)	(B)	(C)
6. Mostra interesse pelo aprendizado de todos os alunos	(A)	(B)	(C)

BLOCO 5: USO DO TEMPO

COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ FAZ AS SEGUINTE COISAS: (Marque apenas UMA OPÇÃO em cada linha)	Nunca	Algumas vezes	Frequentemente
1. Chega no horário na escola	(A)	(B)	(C)
2. Falta às aulas	(A)	(B)	(C)
3. Faz as tarefas escolares passadas para casa	(A)	(B)	(C)
4. Entrega os bilhetes da escola para seus responsáveis	(A)	(B)	(C)
5. Frequenta a biblioteca da escola	(A)	(B)	(C)
6. Assiste a filmes relacionados aos conteúdos vistos em aula	(A)	(B)	(C)
7. Lê de novo em casa o conteúdo das aulas	(A)	(B)	(C)

COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ FAZ AS SEGUINTE COISAS: (Marque apenas UMA OPÇÃO em cada linha)	Nunca	Algumas vezes	Frequentemente
8. Discute ou tira dúvidas com outros colegas	(A)	(B)	(C)
9. Consulta dicionários, atlas ou enciclopédias	(A)	(B)	(C)
10. Refaz questões que erra em exercícios e avaliações	(A)	(B)	(C)
11. Pesquisa na internet conteúdos vistos durante as aulas	(A)	(B)	(C)
12. Participa de projetos na escola no contraturno	(A)	(B)	(C)
13. Estuda nos finais de semana	(A)	(B)	(C)
14. Prefere realizar os trabalhos individualmente	(A)	(B)	(C)

DE 2ª A 6ª FEIRA QUANTAS HORAS POR DIA VOCÊ GASTA... (Marque apenas UMA OPÇÃO em cada linha)	Nenhuma	Até 1 hora	De 1 a 2 horas	De 3 a 4 horas	Mais de 4 horas
1. Assistindo à TV	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
2. Fazendo trabalhos domésticos em casa	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
3. Estudando ou fazendo dever de casa	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
4. Conversando com amigos	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
5. Navegando na internet	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
6. Ajuda seus pais em trabalhos fora de casa	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)

COMO VOCÊ CLASSIFICA SEU CONHECIMENTO EM LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: (Marque apenas UMA OPÇÃO em cada linha)	Bom	Razoável	Fraco	Nenhum
1. Inglês	(A)	(B)	(C)	(E)
2. Italiano	(A)	(B)	(C)	(E)
3. Espanhol	(A)	(B)	(C)	(E)

BLOCO 6: LEITURA

COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ LÊ: (Marque apenas UMA OPÇÃO em cada linha)	Nunca	Algumas vezes	Quase sempre	Sempre
1. Romance, Crônica e ficção em geral	(A)	(B)	(C)	(D)
2. História Geral ou do Brasil	(A)	(B)	(C)	(D)
3. Livros de poesia	(A)	(B)	(C)	(D)
4. Jornais	(A)	(B)	(C)	(D)
5. Revistas de informação geral	(A)	(B)	(C)	(D)
6. Revistas em quadrinhos	(A)	(B)	(C)	(D)
7. Sites de notícia	(A)	(B)	(C)	(D)
8. Sites para pesquisas escolares	(A)	(B)	(C)	(D)
9. <i>FanFiction</i>	(A)	(B)	(C)	(D)

10. Anime	(A)	(B)	(C)	(D)
-----------	-----	-----	-----	-----

NOS ÚLTIMOS DOIS ANOS, CITE TRÊS LIVROS QUE VOCÊ LEU E MAIS GOSTOU E APONTE QUEM INDICOU (ESCOLA, AMIGOS OU FAMÍLIA):

TÍTULO DO LIVRO	QUEM INDICOU
1.	
2.	
3.	

CONSIDERE AS SEGUINTE AFIRMAÇÕES EM RELAÇÃO À LEITURA: (Marque apenas UMA OPÇÃO em cada linha)	Concordo				
	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	o total ment e	Não sei
1. Só leio o que é necessário	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
2. Ler é uma das minhas diversões preferidas	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
3. Acho difícil ler livros até o fim	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
4. Adoro ir a uma livraria	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
5. Ler é uma perda de tempo	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
6. Leio todos os livros indicados pelos professores	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
7. Compro livros em lançamentos	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
8. Empresto/pego emprestado livros com os colegas	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
9. Leio mais de um livro ao mesmo tempo	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
10. A escola me estimula a ler	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
11. Pego livros emprestados na geloteca da escola	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
12. Pego livros emprestados na biblioteca municipal	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)

BLOCO 7: SUA FAMÍLIA E SUA CASA

COM QUE FREQUÊNCIA SEUS PAIS OU RESPONSÁVEIS CONVERSAM COM VOCÊ SOBRE: (Marque apenas UMA OPÇÃO em cada linha)	Nunca	Raramente	Quase sempre	Sempre
1. Questões políticas e sociais	(A)	(B)	(C)	(D)
2. Livros, filmes ou programas de TV	(A)	(B)	(C)	(D)
3. Sua escola	(A)	(B)	(C)	(D)
4. Seus estudos	(A)	(B)	(C)	(D)
5. Sua futura profissão	(A)	(B)	(C)	(D)

6. Vestibular/ENEM	(A)	(B)	(C)	(D)
7. Religião	(A)	(B)	(C)	(D)
8. Drogas	(A)	(B)	(C)	(D)
9. Seus amigos	(A)	(B)	(C)	(D)
10. Sexo	(A)	(B)	(C)	(D)
11. Ifes	(A)	(B)	(C)	(D)

1. DE QUEM FOI A DECISÃO PARA VOCÊ ESTAR NESSA ESCOLA? (Marque quantas opções quiser)

- (A) De seus pais ou responsáveis
- (B) De você mesmo
- (C) De seus responsáveis juntamente com você
- (D) Encaminhamento da escola anterior
- (E) Outros

QUANTOS DOS SEGUINTE ITENS HÁ NA SUA CASA? (Marque apenas UMA OPÇÃO em cada linha)	Não tem	Um	Dois	Três ou mais
1. Televisão em cores	(A)	(B)	(C)	(D)
2. TV por assinatura	(A)	(B)	(C)	(D)
3. Streaming de filmes e de séries (Netflix, Globoplay etc.)	(A)	(B)	(C)	(D)
4. Rádio	(A)	(B)	(C)	(D)
5. Carro	(A)	(B)	(C)	(D)
6. Aparelho de DVD	(A)	(B)	(C)	(D)
7. Geladeira	(A)	(B)	(C)	(D)
8. Computador	(A)	(B)	(C)	(D)
9. Acesso à internet	(A)	(B)	(C)	(D)
10. Máquina de lavar roupa	(A)	(B)	(C)	(D)
11. Banheiros	(A)	(B)	(C)	(D)

2. QUANTOS LIVROS HÁ EM SUA CASA?

- (A) O bastante para encher uma prateleira (1 a 20)
- (B) O bastante para encher uma estante (20 a 100)
- (C) O bastante para encher várias estantes (mais de 100)
- (D) Nenhum

QUEM MORA COM VOCÊ?	SIM	NÃO
1. Mãe	(A)	(B)
2. Outra mulher responsável por você (companheira do pai / madrasta / mãe de criação)	(A)	(B)
3. Pai	(A)	(B)
4. Outro homem responsável por você (companheiro da mãe / padrasto / pai de criação)	(A)	(B)
5. Irmão(s) ou irmã(s) (incluindo meio-irmão / meia-irmã(s) ou irmão(s) / irmã(s) de criação)	(A)	(B)
6. Avó(s) e/ou avô(s)	(A)	(B)
7. Outras pessoas _____		

3. ATÉ QUE SÉRIE SUA MÃE/MADRASTA/RESPONSÁVEL ESTUDOU?

- (A) Nunca estudou
- (B) Entre a 1ª e 4ª série do Ensino Fundamental (antigo primário)
- (C) Entre a 5ª e 8ª série do Ensino Fundamental (antigo ginásio)
- (D) Ensino Fundamental completo (antigos primário e ginásio)
- (E) Ensino Médio incompleto (antigo 2º grau)
- (F) Ensino Médio completo (antigo 2º grau)
- (G) Começou, mas não concluiu o Ensino Superior
- (H) Completou o Ensino Superior
- (I) Pós-graduação completa ou incompleta
- (J) Não sei.

4. ATÉ QUE SÉRIE SEU PAI/PADRASTO/RESPONSÁVEL ESTUDOU?

- (A) Nunca estudou
- (B) Entre a 1ª e 4ª série do Ensino Fundamental (antigo primário)
- (C) Entre a 5ª e 8ª série do Ensino Fundamental (antigo ginásio)
- (D) Ensino Fundamental completo (antigos primário e ginásio)
- (E) Ensino Médio incompleto (antigo 2º grau)
- (F) Ensino Médio completo (antigo 2º grau)
- (G) Ensino Superior incompleto
- (H) Ensino Superior completo
- (I) Pós-graduação completa ou incompleta
- (J) Não sei

BLOCO 8: SOBRE VOCÊ**1. A QUE GÊNERO VOCÊ PERTENCE?**

- (A) masculino
- (B) feminino
- (C) outro _____

2. COMO VOCÊ CLASSIFICARIA SUA COR, SEGUNDO AS CATEGORIAS USADAS PELO IBGE?

- (A) Branca
- (B) Parda
- (C) Indígena
- (D) Preta
- (E) Oriental

3. QUAL É SUA RELIGIÃO? _____**4. QUAL É SUA DATA DE NASCIMENTO? (Indique o dia, o mês e o ano)**

6. EM QUE BAIRRO VOCÊ MORA? _____