

RECRIAÇÕES DE CHAPEUZINHO VERMELHO: FRESTAS CURRICULARES?¹

Soymara Emilião*

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

<https://orcid.org/0000-0001-6754-6188>

Ana Lucia Gomes de Souza**

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

<http://orcid.org/0000-0001-8170-5827>

Liliane Corrêa Neves Moura***

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

<https://orcid.org/0000-0001-9923-5536>

RESUMO

O presente artigo pretende dialogar com enunciados elaborados por crianças entre 9 e 14 anos, que cursam o 4º e 5º anos do Ensino Fundamental nas redes públicas municipais do norte do Estado do Maranhão, quando convocadas a criarem um final diferente para o conto *Chapeuzinho Vermelho*. Os enunciados fazem parte de avaliações diagnósticas aplicadas por um projeto de formação continuada de professores, no primeiro semestre de 2024. A leitura dos enunciados está *teóricametodologicamente*² ancorada no campo dos estudos dos cotidianos em diálogo com a filosofia da linguagem bakhtiniana, a fim de que os cotejos dos enunciados infantis com os cotidianos e a literatura infanto-juvenil provoquem uma reflexão sobre a criação ética, estética e política das produções infantis. O artigo está organizado em seções que se complementam e dialogam entre si para pensar os deslocamentos de compreensões, ampliação de sentidos e a impossibilidade de apreender e determinar um sentido único, ou alguns possíveis, mesmo na reescrita de textos clássicos. Constatamos, neste estudo, que as crianças apresentam frestas para a recuperação da artesanaria do pensar e do fazer, opondo-se às padronizações constantes na contemporaneidade.

Palavras-chave: Narrativa. Ficção. Currículo. Enunciados Infantis.

¹ Texto revisado e normalizado por Talita Cabral da Ponte Carvalho.

² Aprendemos com os estudiosos do cotidiano a juntar palavras na intenção de inventar novos significados: “princípio da juntabilidade”, que concede sentido e significado diferentes dos usuais, quando de sua separação (Alves, 2001).

* Doutora em Educação (Universidade do Estado do Rio de Janeiro). Professora Adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Membro do Grupo de Pesquisa ConPas: Alteridade e Singularidade. Rio de Janeiro/RJ, Brasil.
E-mail: emiliaosoymara@gmail.com

** Doutora em Educação (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro), Professora Adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, atuando no DEF/CAP-UERJ. Integrante do grupo de pesquisa GEPELID/UFRRJ. Rio de Janeiro/RJ, Brasil.
E-mail: analucia.eja@gmail.com

*** Doutora em educação (Universidade Federal Fluminense). Professora Adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, atuando no DEF/CAP-UERJ. Integrante do grupo de pesquisa ATOS-UFF. Rio de Janeiro/RJ, Brasil.
E-mail: lilianenevesmoura@gmail.com

ABSTRACT

RECREATIONS OF LITTLE RED RIDING HOOD: CURRICULAR LOCATIONS?

This article intends to dialogue with statements made by children between 9 and 14 years old, who attend the 4th and 5th years of Elementary School in municipal public schools in the north of the State of Maranhão, when asked to create a different ending for the story Little Red Riding Hood. The statements are part of diagnostic assessments applied by a continuing teacher training project, in the first semester of 2024. The reading of the statements is, theoretically and methodologically, anchored in the field of everyday life studies in dialogue with Bakhtinian language philosophy, in order to that the comparison of children's statements with everyday life and children's literature provokes a reflection on the ethical, aesthetic and political creation of children's productions. The article is organized into sections that complement and dialogue with each other to think about the shifts in understanding, expansion of meanings and the impossibility of grasping and determining a single meaning, or some possible ones, even when rewriting classic texts. We found in this study that children exhibit gaps for the recovery of the craftsmanship of thinking and doing, opposing the constant standardizations of contemporaneity.

Keywords: Narrative. Fiction. Curriculum. Children's utterances.

RESUMEN

RECREACIONES DE CAPERUCITA ROJA: ¿BRECHAS CURRICULARES?

Este artículo tiene como objetivo dialogar con declaraciones de niños entre 9 y 14 años, que cursan el 4º y 5º año de la Enseñanza Primaria en escuelas públicas municipales del norte del Estado de Maranhão, cuando se les pidió crear un final diferente para el cuento Caperucita Roja. Los discursos forman parte de evaluaciones diagnósticas aplicadas por un proyecto de formación continua de docentes, en el primer semestre de 2024. La lectura de los discursos está anclada teórico-metodológicamente en el campo de los estudios de la vida cotidiana en diálogo con la filosofía de la lengua bajtiniana, de modo que las comparaciones de los discursos infantiles con la vida cotidiana y la literatura infantil provocan una reflexión sobre la creación ética, estética y política de las producciones infantiles. El artículo está organizado en secciones que se complementan y dialogan para pensar los cambios en la comprensión, la ampliación de significados y la imposibilidad de captar y determinar un significado único, o algunos posibles, incluso cuando se reescriben textos clásicos. En este estudio, encontramos que los niños tienen lagunas en la recuperación de la artesanía de pensar y hacer, oponiéndose a la constante estandarización en la época contemporánea.

Palabras clave: Narrativa. Ficción. Plan de estudios. Declaraciones de los niños.

*Chapeuzinho azul era toda azul e
o universo dela era todo azul.
Até que um dia ela foi no parquinho e
lá não tinha nenhuma criança, só ela.
Os brinquedos foram quebrados
e a Chapeuzinho achou uma caverna.
Uma mulher estava lá, mas ela não era normal.
(Estudante A)*

Introdução

O presente artigo se convidou a ser escrito no fluxo de encantamento que a autoria infantil nos provocou. Pode-se pensar que se trata de um debruçar-se sobre obras de autores iniciantes; contudo, não é o caso, como veremos ao fazer a leitura de seus enunciados.

A mistura do desejo e da necessidade de compreender e refletir sobre o manancial criativo produzido por crianças entre 9 e 14 anos, que cursam o 4º e 5º anos do Ensino Fundamental nas redes públicas municipais do norte do Estado do Maranhão, nos moveu na tessitura escriturística que se apresenta. As narrativas, sobre as quais nos debruçamos para dialogar neste texto, foram criadas no contexto de uma avaliação em larga escala, quando foram convocadas a criarem um final diferente para o conto *Chapeuzinho Vermelho* no bojo da avaliação realizada por um projeto institucional de alfabetização, no 1º semestre de 2024.

Ao todo, 33 mil estudantes participaram da avaliação diagnóstica nas áreas de leitura, escrita e matemática. O projeto é uma parceria de uma fundação brasileira com as prefeituras e tem como objetivo contribuir com a alfabetização de crianças das escolas públicas dos municípios impactados pela Estrada de Ferro Carajás. Segundo o documento de criação do projeto, as ações previstas são: a formação das equipes técnicas das Secretarias Estadual e Municipais de Educação e dos educadores, produção e distribuição de material didático complementar e a mobilização da comunidade escolar para a alfabetização das crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. No

estado do Maranhão, a iniciativa conta com a parceria de 24 municípios.

Para a leitura dos enunciados, nos ancoramos *teóricametodologicamente*³ no campo dos estudos dos cotidianos em diálogo com a filosofia da linguagem bakhtiniana, a fim de que os enunciados infantis – o que vivem e pensam essas infâncias de municípios de um dos estados do nordeste brasileiro e a literatura infanto-juvenil – pudessem trazer à tona reflexões na criação ética, estética e política das produções infantis. Trata-se de uma escrita em torno das *prácticasteorias*, produzidas com os cotidianos, em que buscamos uma melhor compreensão dos processos inventivos criados pelos praticantes das escolas.

Por um lado, buscamos destacar os saberes e astúcias (Certeau, 2008) desses sujeitos, comumente invisibilizados pelo mito de uma história única sobre o fracasso escolar. De outro, tentamos desinvisibilizar os currículos produzidos pelos professores que emergem nos textos dos estudantes e que são comumente eclipsados por representações demeritórias da docência e das escolas públicas.

Nesse sentido, adotamos uma compreensão que recusa o distanciamento entre o pesquisador e o campo pesquisado, partindo do entendimento de que somos resultado e efeito de processos de criação das redes históricas, sociais e culturais em constante engendramento com a sociedade. Com todos os sentidos abertos e aflorados aos atravessamentos vividos pelas escritas infantis, somos parte da multidão (Hardt; Negri, 2001), experimentando diferentes modos de compreender e de estar no mundo.

E mesmo compreendendo a riqueza criativa dos cotidianos escolares e dividindo as salas de aula com crianças há algumas décadas, fomos capturadas pela necessidade de dialogar com o material narrativo que estava diante de nos-

3 Aprendemos com os estudiosos do cotidiano a juntar palavras na intenção de inventar novos significados: “princípio da juntabilidade”, que concede sentido e significado diferentes dos usuais, quando de sua separação (Alves, 2001).

ossos olhos, ao toque de nossas mãos, e que nos deixou perceber a nossa incapacidade imediata de apreender tantos sentidos que borbulhavam no contato com cada um deles. À medida que compreendemos as dimensões éticas, estéticas e políticas das variadas infâncias que estavam se entretecendo diante de nós, vemo-nos convocadas a colocar os enunciados lado a lado e dialogar com eles. Destarte, distanciamos-nos do campo da avaliação para tecer com o campo dos cotidianos escolares e da linguagem, cotejos e compreensões para os sentidos das produções poético-infantis.

O caminho metodológico

Diante do volume do material disponível, optamos por fazer um recorte qualitativo que nos possibilitasse um diálogo entre o que as crianças escreveram e as compreensões *teóricas metodológicas* que estudamos. Por isso, selecionamos 50 produções infantis de crianças que já utilizam a escrita de forma alfabético-ortográfica e com elas refletimos como os sentidos criados pelas infâncias extrapolam os esperados pelos adultos. Partimos com as seguintes inquietações: Como as crianças cotejam com sentidos que não prevemos? Será possível apreender e determinar um sentido único, ou alguns possíveis, mesmo na leitura de textos clássicos?

Nesta caminhada de leituras e diálogos não estivemos sozinhas, buscamos subsídios teóricos nos estudos de Bakhtin (2011), Certeau (2012) e Cândido (1989). Com as ideias de Bakhtin, especialmente seus escritos sobre diálogo, interação social e multiplicidade de vozes, encontramos entendimentos que fornecem uma lente crítica capaz de ampliar nossas compreensões do que foram subsidiando as narrativas infantis apresentadas. Assim, houve um borbulhar de diversidade, interação e construção coletiva do conhecimento, desafiando abordagens que buscam uniformidade ou que hierarquizam vozes no discurso escrito. Trouxemos também para o diálogo, leituras e

confrontos teóricos das infâncias para valorizar a força ideológica das vivências infantis e compreender suas produções. A partir do campo de pesquisa dos cotidianos escolares e da pesquisa narrativa, propomos discutir a recuperação da artesanaria das práticas e da não padronização das compreensões do mundo (Santos, 2019) que estão presentes nas escrituras das crianças.

Para esta análise e reflexão, utilizamos também a perspectiva do cotejo. Ele consiste na aproximação de enunciados de maneira horizontal e não hierárquica. Bakhtin (2011, p. 401) diz que “só no ponto desse contato de textos eclode a luz que ilumina retrospectivamente e prospectivamente, iniciando dado texto no diálogo.” Os textos, lado a lado, dialogam e produzem sentidos que não podem ser vistos sem esse contato e, assim, renovam os já produzidos. Tal escolha foi feita com o objetivo de nos ajudar a mostrar que o texto só tem vida em contato com outros textos (contexto), que “o acontecimento da vida do texto, isto é, a sua verdadeira essência, sempre se desenvolve na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos” (Bakhtin, 2011, p. 311) que, isolados, mas em um ângulo singular desse caleidoscópio, juntos com uma imagem que nos ajuda a compreender além. Com esta metodologia, um não se sobrepõe ao outro, mas concomitantemente vamos a um e a outro e encontramos os índices valorativos que dão pistas para as propostas de produções escritas na escola.

E, neste estudo, estão em cotejo os enunciados infantis, as forças ideológicas sociais, as reflexões sobre os cotidianos e os estudos da linguagem. Todos como vozes *equipotentes*, ou seja, com a mesma potência, para dar a ver as forças éticas, estéticas e políticas dessas criações. Defendendo assim que as crianças são autoras, que criam no e a partir dos cotidianos *pensadosvivididos*, e o ensino de língua portuguesa deve passar pela escuta desses enunciados e não apenas categorizá-los como certos ou errados.

Por se tratar de uma investigação literaturizada (Alves, 2008), buscamos ler nas narrativas

infantis a vida social e politicamente situada, no entendimento de que, para além de ser um lugar de reprodução, o cotidiano é entendido como *espaçotempo* de criação e complexidade onde se enredam currículos e conhecimentos, entre outras coisas. Desse modo, o que as crianças criam em seus textos possibilita conhecer, ver, ler, ouvir e sentir as experiências cotidianas, assumindo a complexidade do meio social, compreendendo que precisamos pensar e acolher as diferentes formas de contar o mundo (Alves, 2008).

No mesmo sentido, Certeau (2012 p. 101) nos aponta que os enunciados literários criam um espaço teórico, um laboratório, em que “se formulam, se distinguem, se combinam e se experimentam as práticas astuciosas da relação com o outrem”. Assim, nas criações textuais infantis, fomos procurando as pistas para compreender o que se estabelecia entre o instituído e os acontecimentos, e nelas capturando os vestígios do que ainda não foi percebido. Certeau ainda nos mostra que, nestas narrativas, o mundo da ficção e dos afetos está amalgamado, possibilitando diálogos com o leitor em suas múltiplas experiências com a linguagem, que não se encerra em si mesma, mas é co-criada a cada leitura; e aqui podemos dizer que a cada escrita também.

Nesse caminho, Cândido (1989) também aponta que os documentos biográficos se entrelaçam à criação literária, no encontro favorável da confissão, da análise social e de um achado estilístico. Ele nos mostrou os vasos comunicantes entre a vida e a arte dos escritores que transcenderam a experiência pessoal e se confundiram com um determinado momento histórico. Trata-se de realizar um desejo de narrar a existência do eu no mundo, de se particularizar com os casos, os sentimentos, as impressões e os ambientes vividos e, com os desdobramentos das variadas situações e circunstâncias do mundo, num movimento de estilização literária.

Esses autores nos possibilitaram ter indícios (Ginzburg, 1989) de que essas infâncias, ao criarem versões para um conto infantil,

deixaram pistas dos modos como estão compreendendo a vida e como as experiências a que estão sendo expostas estão marcando sua compreensão desse mundo que vivem e que ajudam a criar ética, estética e politicamente. Assim, afirmam que o cotidiano e a literatura se retroalimentam de modo não estático, mas em constante criação.

Para entender as criações de Chapeuzinho

Contada há séculos, a partir da tradição oral dos camponeses europeus, *Chapeuzinho Vermelho* surgiu na Idade Média e narra a história de uma garota que, ao atravessar a floresta para visitar sua avó doente, acaba sendo enganada por um lobo mau. Os irmãos Grimm, no século XIX, alteraram a tradicional narrativa, adicionando ao enredo a figura do caçador, que salva todos e garante um final feliz.

Trata-se de um conto que, tradicionalmente, circula nas escolas brasileiras, o que justificou a sua escolha como mote para as escritas infantis. Nesta avaliação, havia uma orientação para que os professores lessem uma das versões disponíveis em sala de aula e, em seguida, explicassem aos estudantes que deveriam criar outro final para a história.

Ao pensarmos na recriação de narrativas clássicas, como *Chapeuzinho Vermelho*, por exemplo, no contexto escolar, entendemos o quanto esses textos infantis nos deixam perceber a escola como um espaço vivo de produção cultural, conforme aponta Certeau (2012). Desse modo, evidenciam-se, a nosso ver, frestas curriculares, que surgem como práticas discursivas que escapam da normatividade do currículo formal, permitindo que os sujeitos (alunos e professores) ressignifiquem saberes e experiências.

Coadunamos a esta nossa observação a filosofia da linguagem de Bakhtin, que entendemos contribuir significativamente para essa discussão, ao destacar o caráter dialógico da linguagem, no qual todo enunciado se constitui em

relação a outros discursos já existentes. Bakhtin contribui para essa discussão ao enfatizar que os sentidos que formulamos não são fixos, mas construídos na interação social e na relação entre os discursos (Bakhtin, 2011). Ajudando-nos a compreender que as recriações de *Chapeuzinho Vermelho* não são simples reproduções, mas apropriações criativas, atravessadas por vozes múltiplas que refletem tanto o repertório cultural dos alunos, quanto às condições concretas de produção na escola. Outrossim, destacamos que a intertextualidade e a polifonia, presentes nessas recriações, reforçam a potência das frestas curriculares como espaços de resistência e invenção no cotidiano escolar.

Para os estudos da linguagem, a partir do círculo bakhtiniano, em qualquer possibilidade de diálogo, oral e/ou escrito, há uma renovação de sentidos, visto que por aquele ser humano não havia sido enunciado antes. “Nem os sentidos do passado, isto é, os nascidos no diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente...” (Bakhtin, 2011, p. 410).

A partir da observação das avaliações a que tivemos acesso, foi possível perceber que os estudantes em fase de consolidação dos conhecimentos e regras do sistema de escrita alfabética entraram na cadeia de sentidos do conto clássico e criaram novos sentidos, alteraram perspectivas e nos mostraram a impossibilidade de conter a criação e recriação na produção de enunciados. Esse movimento, que vimos e buscamos apresentar neste artigo, vem afirmar a necessidade da desconstrução de uma educação linguística que se apoia mais na cópia e repetição do que na criação. Pois, na espera de um número limitado de possibilidades, considerando apenas algumas como corretas ou possíveis, a escola está indo contra os estudos da linguagem em uma perspectiva dialógica e de criação.

Diante da impossibilidade de diálogo com os estudantes-escretores, optamos por selecio-

nar 50 enunciados escritos alfabeticamente e com coerência textual. E, em um novo recorte, escolhemos dialogar com as narrativas que inseriram aspectos novos à versão original. Entre as produções escritas que atendiam aos critérios, está a epígrafe desse texto, em que o autor cria uma Chapeuzinho Azul, diferente, solitária, inserida em um mundo monocromático, sem brinquedos e que o único adulto, que surge de uma caverna, “não é normal”; nos deixando perceber elementos do universo em que está imerso e os diálogos que realiza com diferentes textos que possibilitaram essa criação.

Desse modo, pensamos colaborar para uma discussão acerca de intervenções inventivas e *alteritárias* nas propostas de escrita ficcional dos infantes nos cotidianos escolares. Para uma melhor organização da reflexão que estamos propondo, o artigo está organizado em seções que dialogam e se intercomunicam e, à guisa de conclusão, nas considerações finais, buscamos mais um entrelace entre as teorias do campo dos cotidianos escolares e da filosofia da linguagem bakhtiniana às reflexões iniciais, ampliando as compreensões a respeito das criações literárias infantis.

A dialogicidade Bakhtiniana

A dialogicidade interna de enunciados em um mesmo gênero nos ajuda a compreender a possibilidade de se colocar e se expor ao desconhecido e ao cotejamento de sentidos. O que vimos, ao fazer a leitura e o cotejo desses enunciados, é que eles “refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo, não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional” (Bakhtin, 2011, p. 261).

A tarefa da compreensão não se reduz ao reconhecimento da forma usada, mas sim “à sua compreensão em um contexto concreto, à compreensão de sua significação em um enunciado”, assim nos diz Volochinov, (2017, p.

177-178). Importante, então, no dizer do autor, buscar a compreensão da novidade e não o reconhecimento da sua identidade. (Volochinov, 2017, p. 177-178).

Compreendemos, em Bakhtin e seu círculo, que os enunciados não são monológicos ou individuais, ou tampouco isolados. Pois, um enunciado nasce na interação e no diálogo. Na realidade, nunca pronunciamos ou ouvimos palavras. A palavra está sempre repleta de conteúdo e de significação ideológica ou cotidiana (Volochinov, 2017, p. 181).

Ponzio (2018, p. 10) diz que o encontro das palavras está presumido em qualquer comunicação, porque a palavra quando dirigida pelo outro, seja falada ou escrita, o interpela em sua alteridade. O encontro de palavras, segundo o autor, não está dentro da interrogação ou da relação de pergunta e resposta. “Fora do querer dizer do que se diz e do querer ouvir aquilo que deva ser a resposta, e fora do querer entender o que necessita de resposta”.

Miotello (2013), por sua vez, também nos auxilia nesse entendimento quando nos ensina sobre o nosso encontro com a escrita do outro, nos colocando em constante diálogo. Ele nos motiva a “habitar naquela palavra com mais possibilidades de sentidos do que havia”. E diz que a compreensão do leitor pode e deve ser melhor do que a compreensão do próprio autor, porque a consciência que recebe o texto precisa se alargar para encontrar outras consciências. Este encontro de palavras está presumido em qualquer comunicação, escrita ou falada. A palavra do outro, no dizer de Ponzio (2018), nos interpela em sua alteridade e diante dela o interlocutor se mantém em escuta atenta e reativa. Assim aconteceu o nosso encontro dialógico com esses enunciados: eles nos alteraram e nos provocaram uma resposta.

Currículo e cotidiano nas narrativas infantis

Ao acessarmos os estudos bakhtinianos, para nos aproximarmos das criações infantis, com-

preendemos a importância do diálogo como processo interativo, em que os estudantes não recebem conhecimento, mas o constroem por meio de suas interações e experiências, tal qual defendemos no campo dos estudos dos cotidianos escolares, em que os currículos são entretecidos por múltiplas vozes em um processo contínuo de negociação e construção do conhecimento.

O texto como enunciado, com os quais dialogamos, tem dois elementos: *a sua ideia (intenção)* e *a realização dessa intenção* (Bakhtin, 2011). E nas criações e extrapolações a partir do pedido de reprodução de um final bastante conhecido encontramos indícios (Ginzburg, 1989) das possibilidades oferecidas e/ou vividas nestes cotidianos. Eles nos permitem fazer leituras dos currículos *praticadospensados* (Oliveira, 2012) como um *espaçotempo* vivo, aberto a diferentes interpretações e reinterpretações, em que significados e narrativas são continuamente questionados e renegociados, pois, nesta tessitura, que é *epistemopolíticometodológica*, fomos compreendendo que as narrações nos possibilitaram perceber as experiências infantis, no que criaram, recriaram, reproduziram e articularam quando se lançaram como escritoras. Pudemos também ver afirmada a inseparabilidade entre os modos de entender, estudar, se inscrever e agir no mundo, ao seguir os indícios deixados por essas infâncias. Para isso, assumimos a complexidade (Morin, 2007), abdicando do entendimento de um tempo linear e de determinações causais para pensar o mundo pelo imprevisível, o circular, o recursivo e o transdisciplinar.

Assim, entendemos as escolas e seus praticantes (Certeau, 2008), para além de ser um lugar de reprodução, como espaço de criação e complexidade, em que se enredam currículos e conhecimentos, em que ocorre a tessitura de conhecimentos em rede (Alves; Oliveira, 2008). Para Certeau, o praticante é o que cria, no uso, um espaço de jogo nas maneiras de utilizar aquilo que lhe é imposto e, sem sair do lugar, instaura pluralidade e criatividade. Assumimos

a ideia de processos, e não de objetos, com a dúvida e a incerteza permanentes, assumindo a impossibilidade de verdade como absoluta e aceitando os pontos cegos e a incompletude de nossa compreensão. Nosso *mergulho* foi nos múltiplos contextos cotidianos entendidos como espaços vivos e pulsantes de criação, no uso dos produtos e regras impostos por um poder proprietário.

Por isso, foi um desafio dialogar com narrativas sem corpos e rostos, sem o cheiro das escolas, sem o mergulho com todos os sentidos. Sabíamos que os riscos eram grandes e as compreensões parciais. Orientamo-nos pelo paradigma indiciário (Ginzburg, 1989), entendendo e nos centrando nos detalhes, nos dados marginais, nos resíduos tomados como indícios, deixados por essas infâncias do sudoeste do estado do Maranhão, para podermos compreender aspectos invisibilizados ou sutis.

Dessa forma, não há a intenção de perceber nas narrativas a produção de consensos ou tratados, mas desinvisibilizar os sentidos infantis que orientaram as escritas, entendendo que cada enunciado tem dimensões éticas, estéticas e políticas que habitam os diversos modos de ser criança e que os pormenores permitem captar uma realidade mais profunda e complexa, de outra forma inatingível, não experimentável diretamente.

Indícios como os gerados pelos aspectos geográficos, dos muitos rios e igarapés que banham os municípios em que foram feitas as escritas e que propiciaram alguns finais de afogamento para as personagens do Lobo e da Vovó. Assim, como aspectos histórico-sociais, por tratar-se de áreas de intensa migração interna, de extração de minérios e garimpos, com disputas pela terra, o que pode ter influenciado as escritas que contêm marcas de violência e solidão.

São textos que deixam circular saberes, invenções e poéticas desses meninos e meninas e tensionam as compreensões generalistas da racionalidade da modernidade, ao propiciar com as histórias únicas (Adichie, 2009) o “dar

a ver” das múltiplas e complexas experiências existentes no mundo.

Ao tornar visíveis as diversas infâncias que compõem nosso entendimento de infância, ao dialogar com narrativas infantis, compreendendo-as como produção literária criativa e indiciária de práticas sociais e experiências, que são invisibilizadas, negligenciadas, consideradas ilegítimas e/ou desconsideradas, que são produzidas cotidianamente pelos praticantes das escolas, e apagadas pelos procedimentos excludentes de pesquisas, ousamos compreensões que reencantam o mundo (Oliveira, 2023) a partir das criações curriculares cotidianas produzidas por seus praticantes.

Nesse sentido, as narrativas infantis são um *locus* importante, que nos possibilitam, nas entrelinhas, tatear as artesanias das práticas e as não padronizações das compreensões do mundo, para então captar desses locais vestígios das experiências das infâncias que ainda não foram percebidas.

Enunciados infantis – criação ética, estética e política

O enunciado, segundo o círculo de autores bakhtiniano, demonstra um horizonte valorativo, não abstrato, e é um “elo na cadeia de enunciados de um gênero”. Quando o produzimos, estamos respondendo a outro enunciado e há sempre um leitor presumido. Assim, essa leitura possível que realizamos foi feita sem a pretensão de analisar ou categorizar cada um deles. Procuramos, nessas produções, vislumbrar o movimento autoral, seus significados, índices de forças ideológicas refletidas e possíveis refrações na atualidade.

Aproximamo-nos respeitosamente destes enunciados carregados de sentidos colocando-nos em diálogo com eles, porque aqueles que o produzem são autores que se debruçaram sobre um conteúdo e trabalharam com o material, que é a língua. Ela, segundo o círculo de Bakhtin, não é apenas um conjunto de palavras organizadas dentro de um sistema de

normas, mas um momento da relação com um outro.

A comunicação verbal, inseparável das outras formas de comunicação, implica “conflitos, relações de dominação e de resistência, adaptação ou resistência à hierarquia, utilização da língua pela classe dominante para reforçar seu poder etc.” (Volochinov, 1995, p. 14).

A possibilidade da criação de um novo final para o conto do Chapeuzinho Vermelho aguçou a criatividade infantil para outras verdades possíveis, inventadas e imaginadas pelas crianças, colocando em jogo a verdade única e universal instituída (*istina*), lançando mão da verdade *pravda* (Bakhtin, 2017), a verdade do ato único e singular. Esta última composta por eventos singulares, de sujeitos únicos e irrepetíveis. A verdade *pravda* adiciona elementos contínuos e pode se alterar, sendo uma num momento e tornar-se outra, a partir de uma nova formulação, ou de um novo juízo de valor, ou seja, de outra verdade (Geraldi, 2012, p. 25).

A verdade *pravda*, segundo Bakhtin (2011, p. 394) é fundamental para se dê conta de uma “configuração dialógica”, pois somente na companhia do outro que a verdade poderá submergir, não de forma abstrata e absoluta, mas a verdade naquela relação com o outro, no encontro singular naquele *espaçotempo*. E nesse movimento dialógico as crianças criaram finais únicos e irrepetíveis, e assim defendemos como cada enunciado infantil merece ser lido e ouvido. O cuidado ético e estético dos seus autores nos aponta como há sempre forças ideológicas em disputa em cada enunciação. Não são apenas palavras ou frases gramaticalmente organizadas.

A arriscada aproximação entre as teorias que sustentam o campo dos estudos do cotidiano e da filosofia da linguagem bakhtiniana tem como objetivo fortalecer a ideia de que a linguagem é produzida, alterada, modificada e renovada por cada ser humano que enuncia cotidianamente. E esses enunciados estão respondendo a outros, assim como suscitam respostas.

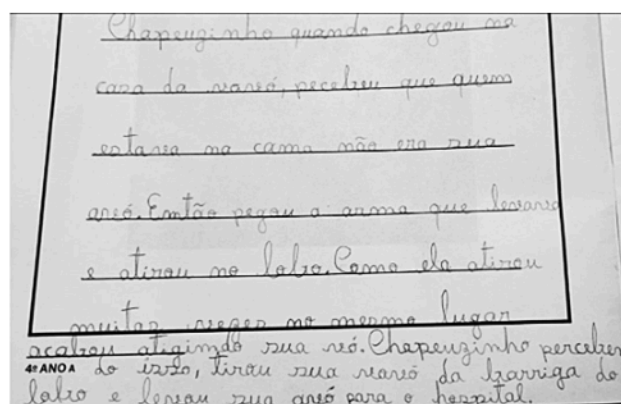
Todo enunciado – da réplica sucinta (monovocal) do diálogo cotidiano ao grande romance ou tratado científico – tem, por assim dizer, um princípio absoluto e um fim absoluto: antes do seu início, os enunciados de outros, depois do seu término, os enunciados responsivos de outros (ou, ao menos, uma compreensão ativamente responsiva silenciosa do outro, ou, por último, uma ação responsiva baseada nessa compreensão) (Bakhtin, 2011, p. 275).

Aos mirar estes textos, dialogamos com eles e os temos para outros diálogos que surgirão com as leituras neste artigo. Afirmando a ideia de que as produções cotidianas têm potência para alterar os próprios ou outros cotidianos de ensino da língua nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Uma mirada para os textos

Neste tópico trazemos os enunciados com os quais dialogamos. São registros fotográficos das escritas infantis organizadas pelas autoras como uma possibilidade de apresentação. Eles são acompanhados de uma legenda com o mesmo texto produzido pelas crianças para ampliar a leitura quando necessário.

Figura 1: Texto “Chapeuzinho atira no lobo”

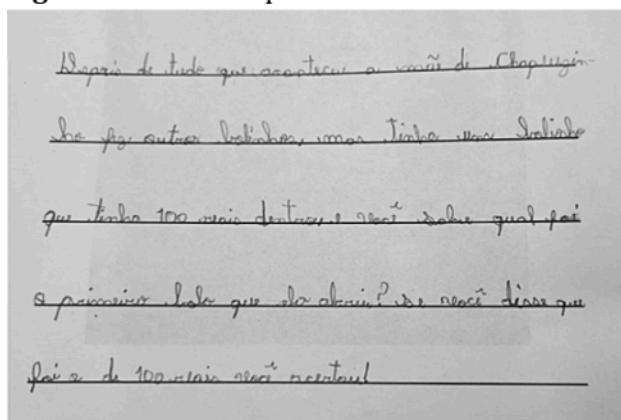


Fonte: Arquivo das autoras.

Figura 1. *Chapeuzinho quando chegou na casa da vovó, percebeu que quem estava na cama não era sua avó. Então pegou a arma que levava e atirou no lobo. Como ela atirou muitas vezes no mesmo lugar, acabou atingindo sua vó. Chapeuzinho percebendo isso, tirou sua vovó da barriga do lobo e levou sua avó para o hospital.*

No contexto desta produção infantil, observamos elementos de um cotidiano de violência, em que aparecem armas e tiros. Ao mesmo tempo, há também a preocupação com a libertação e o cuidado com a vovó.

Figura 2: Texto “Chapeuzinho faz bolinhos”

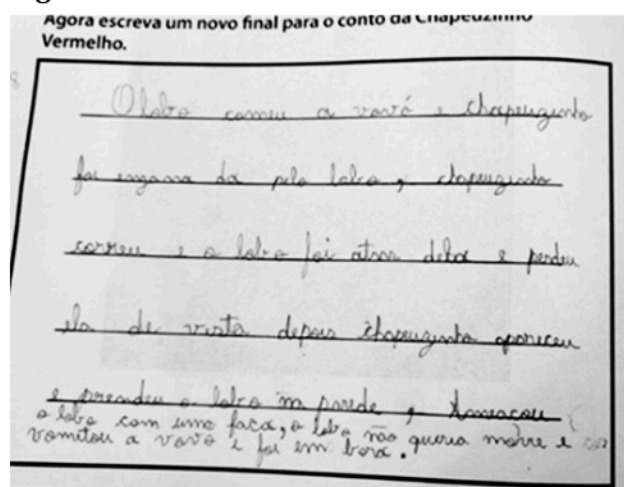


Fonte: Arquivo das autoras.

Figura 2. Depois de tudo o que aconteceu, a mãe de Chapeuzinho fez bolinhos, mas tinha um bolinho que tinha 100 reais dentro. E você sabe qual foi o primeiro bolo que ela abriu? Se você disse que foi o de 100 reais você acertou!

Observamos nesta produção a preocupação com o leitor. O autor se mantém em diálogo com seu auditório presumível, faz perguntas e o torna coparticipante da escrita de um novo final para o conto. Eu respondi que foi o de 100 reais e você?

Figura 3: Texto “O lobo comeu a vovó e vomitou”

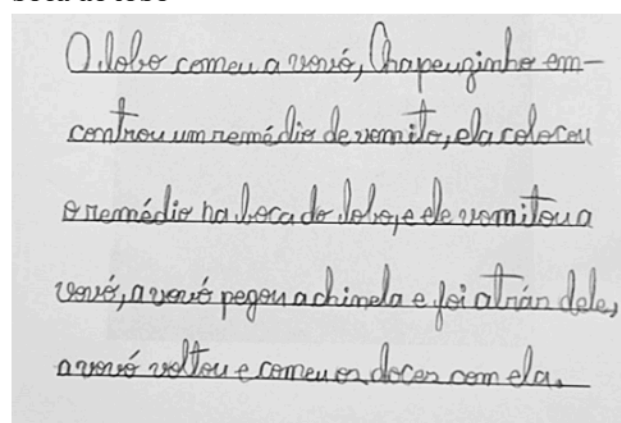


Fonte: Arquivo das autoras.

Figura 3. O lobo comeu a vovó e Chapeuzinho foi enganada pelo lobo, Chapeuzinho correu e o lobo foi atrás dela e perdeu ela de vista. Depois Chapeuzinho apareceu e prendeu o lobo na parede. Ameaçou o lobo com uma faca. O lobo não queria morrer e vomitou a vovó e foi embora.

Quem poderia imaginar que o lobo perderia a Chapeuzinho de vista?! Nesta releitura, trata-se de uma protagonista bem mais perspicaz e é ela quem ameaça o lobo até que ele vomite a vovó.

Figura 4: Texto “Chapeuzinho coloca remédio na boca do lobo”



Fonte: Arquivo das autoras.

Figura 4. O lobo comeu a vovó, Chapeuzinho encontrou um remédio de vomito, ela colocou o remédio na boca do lobo e ele vomitou a vovó. A vovó pegou a chinela e foi atrás dele, a vovó voltou e comeu os doces com ela.

Nesta produção, salta-nos uma narrativa com estratégias para fazer o lobo vomitar sua vovozinha pelo uso de um remédio na boca dele e uma corrida com a chinela na mão. Que imagens de infâncias são acessadas por esse enunciado?

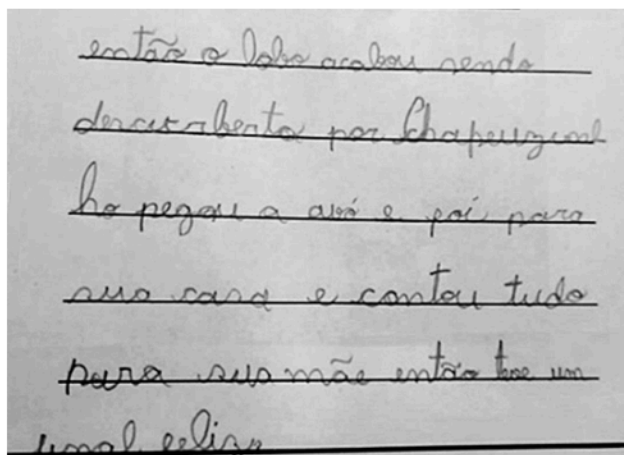
As produções infantis de criação de um novo final para um conto clássico nos transportam para seus cronotopos. Cada um destes estudantes, com suas vivências únicas e irrepetíveis, constroem suas invenções carregadas de significados e sentidos que nos

provocam, pois estão em diálogo com a vida. Importante percebermos com Motta (2011, p. 171) que:

[...] abordar a potência das crianças permite enxergá-las não somente assujeitadas a um sistema disciplinar, mas como sujeitos que se apropriam dos elementos desse sistema para reproduzi-los interpretativamente.

Assim, nas crianças e nos seus enunciados, reconhecemos a atividade inventiva, criadora e carregada de sentidos e significados que a língua permite e que extrapola muros e lógicas escolares.

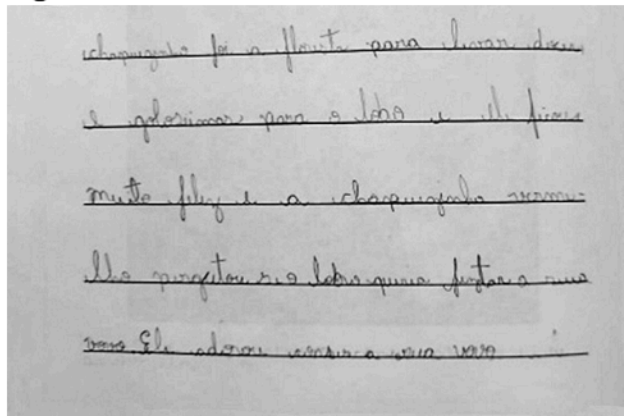
Figura 5: Texto “O final feliz”



Fonte: Arquivo das autoras.

Figura 5. Então, o lobo acabou sendo descoberto por Chapeuzinho, que pegou a sua avó e foi para sua casa e contou tudo para sua mãe. Então teve um final feliz.

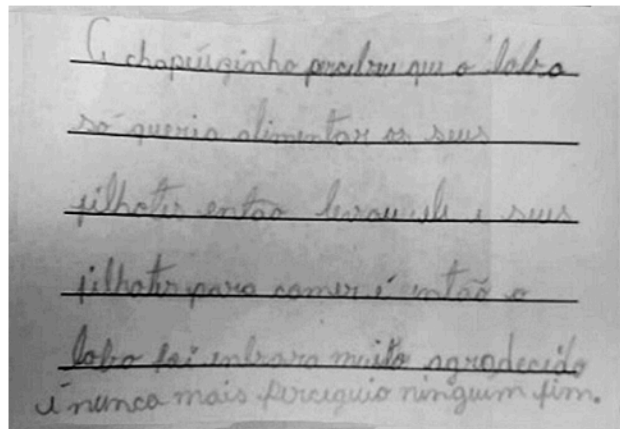
Figura 6: Texto “O lobo adorou conhecer a vovó”



Fonte: Arquivo das autoras.

Figura 6. Chapeuzinho foi à floresta para levar doces e guloseimas para o lobo e ele ficou muito feliz e a Chapeuzinho Vermelho perguntou se o lobo queria se juntar a sua vovó. Ele adorou conhecer a sua vovó.

Figura 7: Texto “O lobo que só queria alimentar seus filhotes”



Fonte: Arquivo das autoras.

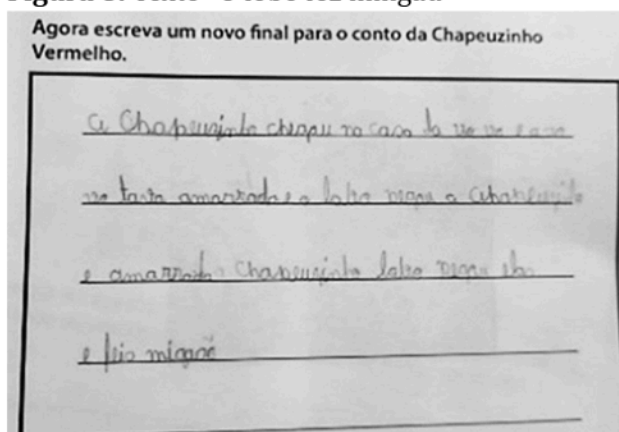
Figura 7. A Chapeuzinho percebeu que o lobo só queria alimentar os seus filhotes. Então, levou ele e seus filhotes para comer. E, então o Lobo foi embora muito agradecido e nunca mais perseguiu ninguém. Fim.

Entre tantas possibilidades de diálogos que as narrativas acima nos trazem, escolhemos dialogar com o desaparecimento do Caçador. Nos textos reproduzidos, não há uma figura masculina que salva a menina. É a própria Chapeuzinho que resolve o problema. Podemos pensar este indício articulando com a pesquisa realizada em 2023, pelo Instituto Brasileiro de Economia da Fundação Getúlio Vargas, que o Brasil tem mais de 11 milhões de mães que criam os filhos sozinhas. Na última década, o país ganhou 1,7 milhão de mães com a responsabilidade de criarem os filhos sem a ajuda do pai⁴. Outro aspecto é o protagonismo feminino, não só nas ações da criança, mas

4 Mães solo no mercado de trabalho crescem 1,7 milhão em dez anos. Disponível em: <https://portal.fgv.br/artigos/maes-solo-mercado-trabalho-crescem-17-milhao-dez-anos>. Acesso em: 8 ago. 2024.

também nas figuras da mãe e da avó. A inexistência de uma figura masculina nas vidas de tantas crianças pode ser um dos indícios para o desaparecimento do adulto homem na ficção criada, apontando que percebem que precisam resolver seus problemas com autonomia.

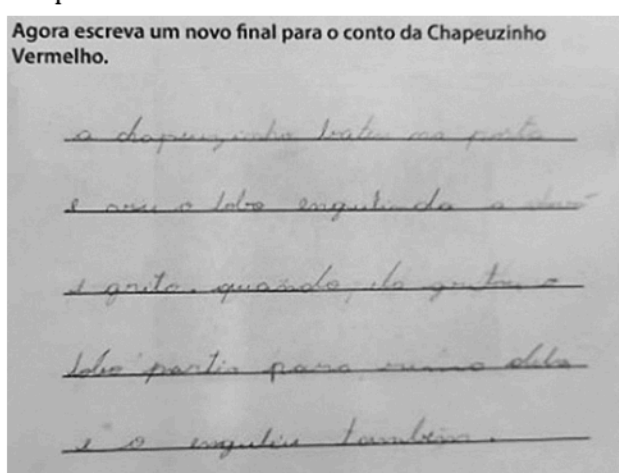
Figura 8: Texto “O lobo fez mingau”



Fonte: Arquivo das autoras.

Figura 8. A Chapeuzinho chegou na casa da Vó e a Vovó estava amarrada e o lobo pegou a Chapeuzinho e amarrou Chapeuzinho. Lobo pegou elas e fez mingau.

Figura 9: Texto “O lobo ‘partiu para cima’ da Chapeuzinho”

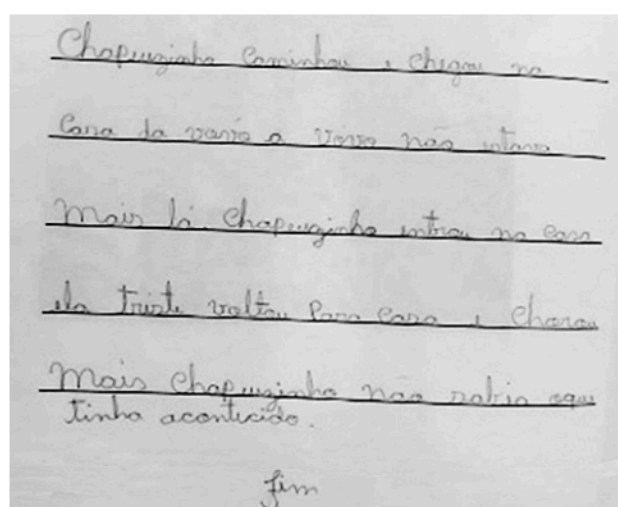


Fonte: Arquivo das autoras.

Figura 9. A Chapeuzinho bateu na porta e viu o Lobo engolindo a Vovó e gritou. Quando ela gritou, o Lobo partiu para cima dela e a engoliu

também.

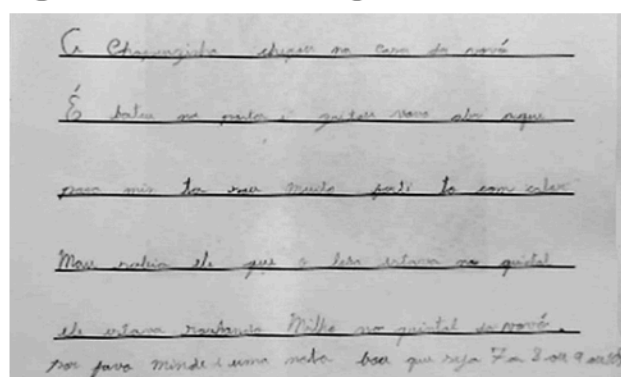
Figura 10: Texto “Chapeuzinho chorou”



Fonte: Arquivo das autoras.

Figura 10. Chapeuzinho caminhou e chegou na casa da Vovó. A Vovó não estava mais lá. Chapeuzinho entrou na casa. Ela triste, voltou para casa e chorou. Mas, Chapeuzinho não sabia o que tinha acontecido.

Figura 11: Texto “Um diálogo com o leitor”



Fonte: Arquivo das autoras.

Figura 11. A Chapeuzinho chegou na casa da Vovó. Ela bateu na porta e gritou: – Vovó, abre aqui para mim. Tá sol muito forte! Tô com calor. Mal sabia ela que o lobo estava no quintal. Ele estava roubando milho no quintal da Vovó. Por favor, me dê uma nota boa, que seja 7 a 8 ou 9 ou 10.

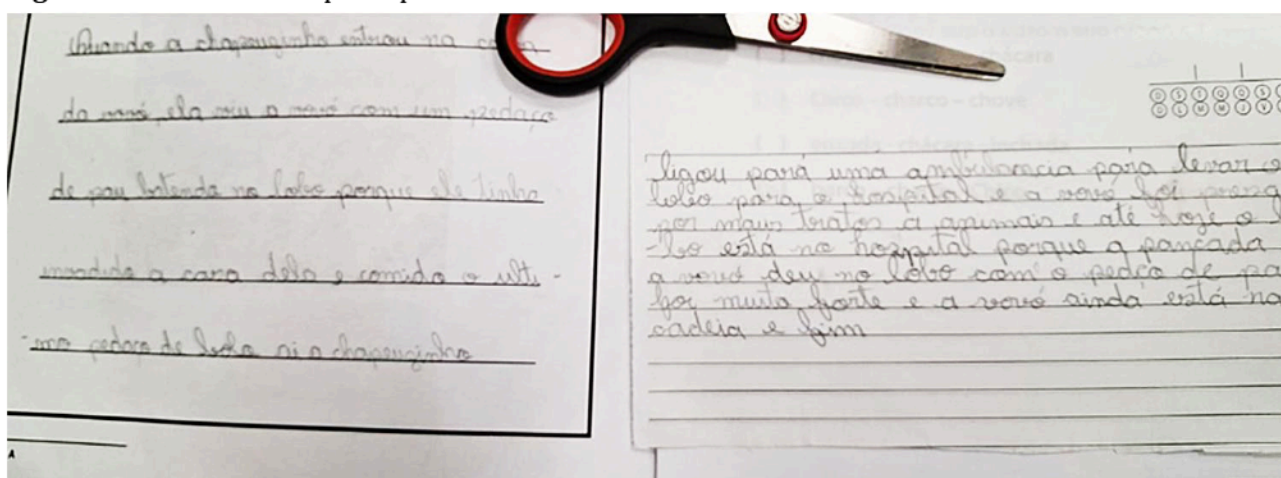
Independente de Chapeuzinho resolver positivamente a situação com o animal ou sofrer

ataques do Lobo, não há a presença de adultos para ajudá-la. O escritor (figura 11) encerra sua criação literária buscando um diálogo com o avaliador desconhecido, pedindo para que lhe “dê uma nota boa, que seja 7 a 8 ou 9 ou 10.”

Com Clandinin e Connelly (2011, p. 48), entendemos que a vida é preenchida por “fragmentos narrativos”, sendo essa a melhor forma de compreender as experiências. Esses fragmentos necessitam de “um modo-chave de escrever e pensar sobre ela” que não se preocupe com o presente, mas com “como a

vida é ao ser experienciada em um *continuum* – as vidas das pessoas, a vidas institucionais, as vidas das coisas” (p. 50), em passagem. É neste sentido que a escrita metalinguística da criança pedindo uma valoração de sua produção deixa perceber como a avaliação escolar, centrada no rendimento dos alunos, aplicada para regular, selecionar, medir e hierarquizar, está presente na preocupação infantil, ao lado da fruição criativa ou da aprendizagem, numa ênfase do quantitativo em detrimento do qualitativo.

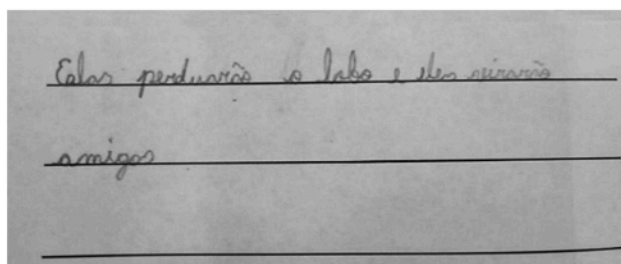
Figura 12: Texto “Vovó é presa por maus tratos a animais”



Fonte: Arquivo das autoras.

Figura 12. Quando a Chapeuzinho entrou na casa da Vovó, ela viu a Vovó com um pedaço de pau batendo no Lobo, porque ele tinha invadido a casa dela e comido o último pedaço de bolo da Chapeuzinho. Ela ligou para a ambulância para levar o Lobo para o hospital e a Vovó foi presa por maus tratos a animais e até hoje o lobo está no hospital porque a pancada que a vovó deu no Lobo com o pedaço de pau foi muito forte e a vovó ainda está na cadeia e fim.

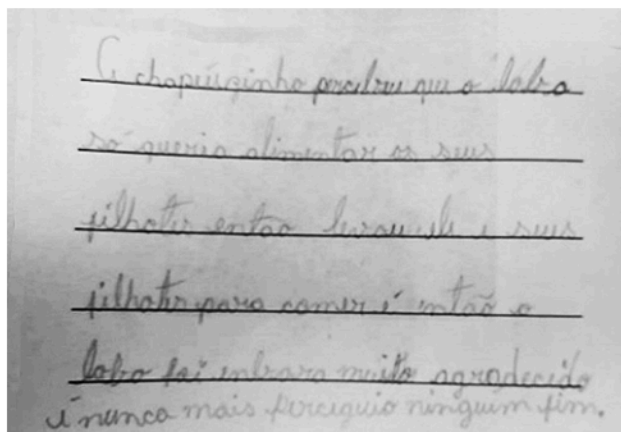
Figura 13: Texto “O lobo é perdoado”



Fonte: Arquivo das autoras.

Figura 13. Elas perdoaram o Lobo e eles viraram amigos.

Aqui há uma nova estratégia para esta trama, que na sua versão original é marcada por uma relação tão conflituosa. Elas (Chapeuzinho e vovó) perdoam o lobo e, inesperadamente, eles se tornam até amigos. O escritor infantil organiza seu final expressando a possibilidade de outros sentimentos poderem transitar neste enredo.

Figura 14: Texto “O lobo fica agradecido”

Fonte: Arquivo das autoras.

Figura 14. *A Chapeuzinho percebeu que o Lobo só queria alimentar os seus filhotes. Então, levou ele e seus filhotes para comer e então o Lobo foi embora muito agradecido e nunca mais feriu ninguém. Fim.*

Outro rastro que as narrativas infantis trazidas nos permitem perceber é a relação compreensiva e afetuosa com o antagonista do conto, o Lobo, que deixa de ser “mau”. Parece-nos que as crianças – narradoras-autoras – trazem um entendimento da necessidade do animal de se alimentar e que, uma vez alimentado, pode estreitar laços amistosos com as demais personagens. Nesse sentido, é fundamental entender que estamos dialogando com as narrativas de crianças amazônicas, muitas delas das zonas rurais, inseridas em territórios de densa floresta, o que possibilita a tessitura de outra relação com o meio ambiente. Krenak (2022, p. 102-103), ao narrar sobre sua infância, nos ajuda a compreender esta relação.

Essa liberdade que tive na infância de viver uma conexão com tudo aquilo que percebemos como natureza me deu o entendimento de que eu também sou parte dela. Então, o primeiro presente que ganhei com essa liberdade foi o de me confundir com a natureza num sentido amplo, de me entender como uma extensão de tudo, e de ter essa experiência do sujeito coletivo. Trata-se de sentir a vida nos outros seres, numa árvore, numa montanha, num peixe, num pássaro, e se implicar.

Desse modo, com as narrativas infantis, emergiu uma implicação com a natureza semelhante à que Krenak se refere no trecho acima. Com Doubrovsky (1988, p. 69-70), adensamos essa compreensão, no sentido de que, na ficção, há camadas da vida verdadeira, porque a escritura não se dá no vazio, e sim, na fricção entre o real e o ficcional. Assim, em toda narrativa subjetiva, está presente o esboroamento entre a ficção e a história de vida. As experiências emergem em passagens clandestinas transbordando nas linhas da criação e ocorrem em operações comuns e fugidias ao sujeito-autor que, consciente ou não, insere experiências, conhecimentos e modos de viver ao criar uma história. Desse modo, uma “história, qualquer que seja o acúmulo de referências e sua precisão, nunca aconteceu na ‘realidade’, [...] cujo único lugar real é o discurso em que ela se desenrola” (Doubrovsky, 1988, p. 73).

Conclusões provisórias

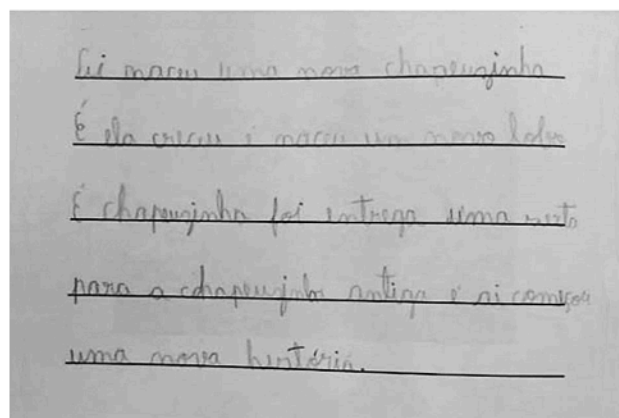
O diálogo com as narrativas infantis nos apontou que é infinita a cadeia de enunciados na língua e, ainda, como os sentidos são renovados e recriados. Percebemos também como o cotidiano se faz presente nos textos literários, ou seja, a literatura nasce nas relações cotidianas. Pois, “o meio ideológico é a única ambiência na qual a vida pode realizar-se como objeto da representação literária” (Medviédev, 2012, p. 60). E mais: a literatura modifica a realidade, pois nunca mais leremos o texto clássico do Chapeuzinho *Vermelho* sem lembrar-se das múltiplas realidades percebidas e cotejadas nos finais produzidos pelas crianças do sudoeste do Maranhão. Assim, foi possível refletirmos acerca do quanto os sentidos criados pelas infâncias extrapolam os esperados pelos adultos, percebendo que as crianças cotejam com sentidos não previstos. O material narrativo deixa perceber a impossibilidade de apreender e determinar um sentido único, ou alguns possíveis, mesmo na leitura de textos clássicos.

Ao colocarmos em diálogo as leituras, os cotejos com as teorias das infâncias, a enunciação bakhtiniana e o campo de pesquisa dos cotidianos escolares e da pesquisa narrativa, percebemos que são as crianças que apresentam as frestas para a recuperação da artesanaria do pensar e do fazer, em oposição aos modos padronizados e universalizantes em que a contemporaneidade está inserida. As narrativas trazem pistas do não alinhamento das compreensões do mundo no pensamento infantil, o que reforça a potência em aprender com esses e sobre a dimensão formativa dos cotidianos escolares nas subjetividades infantis.

Mergulhando nos registros infantis, nos modos como as infâncias enunciam e com eles dialogando, pensamos que podemos contribuir para a desinvisibilização dos *saberesfazeressentires* desses sujeitos e, com isso, perceber e valorizar as dimensões éticas, estéticas e políticas que habitam os diversos modos de ser criança, possibilitando indiciar uma realidade mais profunda e complexa, de outra forma inatingível, não experimentável diretamente, que emergiram em passagens clandestinas transbordando nas linhas da criação ficcional. Para além do que se consegue rastrear nas narrativas, o que podemos concluir é que suas leituras nos possibilitaram um reencantamento (Santos, 2019) com o mundo, ao acessarmos uma parcela microscópica do manancial de saberes que foi sendo produzido por essas infâncias. E a partir delas não podemos desperdiçar as múltiplas possibilidades de criações curriculares cotidianamente produzidas nos *espaçostempos* escolares e que devemos e podemos assumir a criança como sujeito e autor do processo educacional e da criação literária.

Com as narrativas ainda gerando reflexões aos borbotões, encerramos o presente artigo do mesmo modo que o iniciamos: com a criação literária infantil. Aqui, o enunciado da criança autora ousa tensionar o tempo linear e propõe pensar o texto e a vida como um recomeçar infinito.

Figura 15: Texto “E aí começa uma nova história”



Fonte: Arquivo das autoras.

Figura 15. *Ali nasceu uma nova Chapeuzinho. E ela cresceu, e nasceu um novo lobo. E Chapeuzinho foi entregar uma cesta para a Chapeuzinho antiga e aí, começa uma nova história.*

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda. —**O Perigo da História Única**||. Vídeo da palestra da escritora nigeriana no evento Technology, Entertainment and Design (TED Global 2009). Mulemba. Rio de Janeiro: UFRJ, V.1, n. 11, pp. 46- 59, jul./dez. 2014. ISSN: 2176-381X. http://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt. Acesso em: 5 de maio de 2022.
- ALVES, Nilda. **Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos**. In: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Orgs.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas sobre redes de saberes*. 3. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2008. p. 39-48.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. 3. Ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.
- CÂNDIDO, Antônio. **Educação pela noite e outros ensaios**. São Paulo: Ática, 1989.
- CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano 1: As artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- CERTEAU, Michel. **História e psicanálise: entre ciência e ficção**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- CLANDININ, Dorothy Jean; CONNELLY, Michael. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Uberlândia: EDUFU, 2011.

DOUBROVSKY, Serge. Autobiographie/vérité/psychanalyse. In: DOUBROVSKY, Serge. **Autobiographiques: de Corneille à Sartre**. Paris: PUF, 1988. p. 61-79.

GERALDI, João Wanderley. Heterocientificidade nos estudos linguísticos. In: GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO (Gege/UFSCar). Palavras e Contrapalavras: enfrentando questões da metodologia Bakhtiniana. **Caderno de estudos IV**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012. p. 19-39.

GINZBURG, Carlos. **Mitos, Emblemas e Sinais**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

HARDT, Michael; NEGRI, Antônio. **Multidão: guerra e democracia na era do império**. Trad. Clóvis Marques. Rev. Giuseppe Cocco. Rio de Janeiro: Record, 2005.

KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

MEDVIÉDEV, Pável Nikoláievitch. **O método formal nos estudos literários: Introdução crítica a uma poética sociológica**. São Paulo: Contexto, 2012.

MIOTELLO, Valdemir. **Um ser reflexivo e falante**. Refletindo com Bakhtin e construindo uma leitura de vozes. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2007.

MOTTA, Flávia Miller Naethe. Salada de Crianças: a roda de conversa como prática dialógica. In: Sonia Kramer e Eloisa Candal Rocha. (Org.). **Retratos de um desafio: Crianças e adultos na educação infantil**. 3ed., 2011, p. 67-84.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Da Modernidade desencantada aos reencantamentos possíveis: as criações curriculares cotidianas e seus encantamentos. **Revista Espaço do Currículo**, [s.l.], v. 16, n. 2, p. 1-18, 2023. DOI: 10.15687/rec.v16i2.67235. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/67235>. Acesso em: 24 ago. 2024.

OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda. **Pesquisas nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

PONZIO, Augusto. **Encontros de palavras: o outro no discurso**. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

VOLOCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2014.

Recebido em: 05/09/2024

Aprovado em: 07/03/2025



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.