

Artigo / Article

# Narrativas do cotidiano escolar e o cronotopo bakhtiniano: um exercício de leitura

*Everyday School Narratives and the Bakhtinian Chronotope: An Exercise in Reading*

---

**Mateus Henrique do Amaral** 

Universidade Estadual de Campinas, Brasil

amaralmateush@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-3732-926X>

---

Recebido em: 30/06/2024 | Aprovado em: 21/11/2024

---

## Resumo

No texto, buscamos explorar contribuições do conceito bakhtiniano de cronotopo para a pesquisa em educação. Assim, temos como objetivo pensar como o cronotopo possibilita leituras de narrativas de experiências do vivido, texto adotado como prática de registro na formação docente inicial e continuada. Para tanto, organizamos a discussão em três momentos. Inicialmente, explicitamos os princípios que fundamentam o trabalho desenvolvido com narrativas do vivido na pesquisa em educação e nas práticas de formação docente. Em seguida, resgatamos a discussão de Bakhtin (2018[1937/39]) sobre o cronotopo na arte literária e trazemos interlocutores contemporâneos de seus fundamentos que enfocam esse construto conceitual, pensando-o inclusive para além do texto literário. Por último, a partir de um exercício de leitura de um texto de uma estudante de Pedagogia durante o período pandêmico, enfocamos o cronotopo para refletir sobre os modos que as relações espaço-temporais produzem sentidos nas narrativas produzidas por professores em formação. O texto realça as contribuições do conceito, no interior de uma perspectiva dialógica da linguagem, para leituras que realçam não só os tempos-espacos tomados como tema das narrativas, mas também a esfera a que esses dizeres se destinam, no caso do campo acadêmico-científico.

**Palavras-chave:** Narrativas em educação • Formação de Professores • Cronotopo • Dialogismo • Pandemia

## Abstract

In this text, we explore the contributions of the Bakhtinian concept of the chronotope to educational research. Our objective is to consider how the chronotope enables readings of narratives of lived experiences, adopted as a practice of documentation in initial and ongoing teacher training. To this end, we organize the discussion into three parts. First, we outline the principles of the work developed with narratives of lived experiences in educational research and teacher training practices. Next, we revisit Bakhtin's (2018[1937/39]) discussion on the chronotope in literary art and introduce contemporary interlocutors of his foundations who focus on this conceptual construct, considering it even beyond literary texts. Finally, through a reading exercise of a text produced during the pandemic period, we focus on the chronotope to reflect on how space-time relationships produce meanings in the narratives produced by teachers in training. The article highlights the contributions of the concept within a dialogic perspective of language, emphasizing not only the time-spaces taken as the theme of the narratives, but also the sphere to which these utterances are directed - in this case, the academic-scientific field.

**Keywords:** Educational Narratives • Teacher Training • Chronotope • Dialogism • Pandemic

## Introdução

Mikhail Mikhailovich Bakhtin [1895-1975], intelectual russo do século XX, viveu em um contexto de profundas transformações políticas, sociais e econômicas decorrentes do processo revolucionário russo. Perseguido pelo regime soviético, Bakhtin foi exilado por seis anos no Cazaquistão [1930-1936] e passou, em seguida, por um longo período de ostracismo em cidades provincianas russas, aspectos que influenciaram a recepção fragmentada e não linear do conjunto de seus trabalhos e dos de outros membros do círculo intelectual que integrava (Todorov, 2011). Somente na década de 1960, devido à reedição de seu estudo sobre a obra de *Dostoiévski*, sua vasta produção começou a ganhar notoriedade em sua terra natal. Também no final da mesma década, Bakhtin passou a circular nos países ocidentais, inicialmente a partir da tradução de sua obra para o italiano, seguida de edições em inglês e francês.

Os estudos do Círculo de Bakhtin, como ficou conhecido no Brasil, chegaram ao nosso país no final da década de 1970, quando, “mesmo que de forma indireta e pouco difundida, [estavam presentes] nas discussões acadêmicas linguísticas brasileiras” (Boenavides, 2022, p. 110). Esse contato inicial, como evidencia Boenavides (2022), aconteceu de forma restrita e limitada às traduções de textos do Círculo para o italiano, o francês e a língua inglesa. Naquele período, a primeira obra em língua portuguesa a circular no Brasil foi a tradução da edição francesa de *Marxismo e filosofia da linguagem*, em 1979. De lá para cá, é notável o crescente interesse pela produção bakhtiniana, o que se reflete tanto nas numerosas reedições de suas obras em língua portuguesa quanto na organização e circulação de coletâneas específicas sobre

## LINHA D'ÁGUA

seu pensamento e pontos fundamentais de sua teoria, além de sua presença em um grande número de teses e dissertações defendidas em programas de pós-graduação no país.

Assim como em muitos países, os trabalhos do Círculo no Brasil foram inicialmente incorporados por estudos na linguística e na literatura. Depois, passaram a integrar pesquisas e reflexões em outras áreas das ciências humanas e sociais, como a educação, a antropologia, a psicologia, a filosofia e a história, o que ilustra, de um lado, o caráter interdisciplinar e transdisciplinar de suas reflexões e, de outro, a profundidade de suas teses para os estudos que tomam como objeto o texto, o discurso, bem como, de forma mais geral, os sujeitos que, a partir de enunciados concretos, dizem e se exprimem; isto é, o *ser expressivo e falante* (Bakhtin, 2017[1975]) para o qual Bakhtin nos chama a atenção.

Na educação, área de pesquisa e atuação em que nos situamos, é a partir da década de 1990 que o pensamento do Círculo começa a ingressar mais diretamente em alguns debates, sobretudo em relação aos processos de ensino e aprendizagem, à formação de professores e ao desenvolvimento infantil (Toledo, 2011). Além disso, a presença da concepção dialógica de linguagem e, em especial, da noção de gêneros do discurso, em documentos oficiais de ensino de língua e literatura, impulsionou o interesse de muitos profissionais da educação e pesquisadores dessa área pela produção bakhtiniana.

Ao reconhecer a profundidade das discussões e as marcas transdisciplinares de suas proposições, transitar pela produção de Bakhtin, aprofundando-se nela, implica um movimento não só voltado para os diálogos estabelecidos por ele, como também para as formas pelas quais seus escritos dialogam com os nossos objetos de estudo, permitindo-nos redimensioná-los. E, apesar de bastante explorado, tal pensamento revela seu grande potencial ao sinalizar um conjunto de proposições e conceitos que, à luz da realidade contemporânea, podem ser adensados e ampliar a *teia* dos diálogos espaço-temporais.

Em relação à gama de conceitos que circulam nas obras de Bakhtin, vale notar que as reflexões sobre o cronotopo permanecem muito concentradas na literatura, principalmente por ele ter sido concebido no âmbito estrito do texto literário. Contudo, por se tratar de um conceito vinculado a relações tempo-espaciais (Amorim, 2018), isto é, a dimensões que integram as nossas experiências e as nossas relações com o mundo e a linguagem, entendemos que não se limita ao âmbito literário. Não à toa, reconhecidas estudiosas dos fundamentos do Círculo têm pensado e problematizado o conceito de cronotopo a partir de outras linguagens, como o discurso da dança (Amorim, 2023) ou enquanto categoria sócio-semiótica de interpretação (Áran, 2016). Ambos os trabalhos, longe de buscarem encerrar a profundidade do conceito, permitem pensar formas de olhar o cronotopo para além da arte literária.

Ao realizar uma busca inicial em periódicos nacionais<sup>1</sup>, notamos um crescente interesse pelo conceito bakhtiniano de cronotopo. Dos 24 artigos selecionados, 15 foram publicados entre

---

<sup>1</sup> Trata-se de um levantamento bibliográfico inicial e não exaustivo com foco na apropriação do conceito bakhtiniano de cronotopo em artigos em língua portuguesa veiculados em periódicos brasileiros. O

2019 e 2023, com destaque para o ano de 2023 (com sete publicações). A grande maioria desses artigos pertence à área de Linguística, Letras e Artes (18), seguida das Ciências Humanas (4) e das Ciências Sociais Aplicadas (2). No que diz respeito a essas duas últimas áreas, encontram-se textos vinculados à Arqueologia (1), à História (2), à Sociologia (1), à Comunicação (1) e à Educação (1).

Desse modo, neste texto, exploramos contribuições do conceito de cronotopo para a pesquisa em educação. Mais especificamente, buscamos pensar como o cronotopo bakhtiniano pode contribuir para uma leitura mais aprofundada (Geraldí, 2012) das experiências formativas mediadas por narrativas do vivido, texto adotado como prática de registro na formação docente inicial e continuada. Esse movimento surge da necessidade de aprofundamento do nosso olhar para a intrínseca relação entre linguagem, sujeito e contextos de atuação nos processos formativos. Assim, partindo da dimensão dialógica da linguagem, acreditamos que uma leitura em diálogo com o conceito de cronotopo contribua para pensar a interpenetração tempo-espacial e os modos como essas dimensões são qualificadas, ou seja, *valoradas*, pelos sujeitos em formação nos cotidianos das escolas.

Com a finalidade acima, organizamos a discussão do presente artigo em três seções. Na primeira, tratamos do campo com o qual dialogamos para pensar as contribuições de Bakhtin. Em seguida, recorreremos ao conceito bakhtiniano de cronotopo a partir dos escritos do autor russo (Bakhtin, 2018[1937-39 – 1973]) e de interlocutores contemporâneos de seus fundamentos que enfocam esse construto conceitual (Bemong; Borghart, 2015; Amorim, 2018; Áran, 2016). Por último, a partir de um exercício de leitura de um texto de uma estudante de Pedagogia, enfocamos o cronotopo para pensar como as relações espaço-temporais produzem sentidos nas narrativas do vivido.

## 1 O trabalho com narrativas do vivido

O subtítulo desta seção remete ao texto “O trabalho com narrativas na investigação em educação”, de autoria de Maria Emília Caixeta de Castro Lima, Corinta Maria Grisola Geraldí

---

levantamento desses textos foi realizado em maio de 2024 na biblioteca virtual de revistas científicas brasileiras SciELO – Scientific Electronic Library Online. Utilizamos como terminologia de busca a palavra “cronotopo”, aplicada a todos os índices, que na SciELO englobam os seguintes descritores: ano, autor, financiador, periódico, resumo e título. Ao todo, foram encontrados inicialmente 26 textos. Contudo, após a leitura dos títulos, dois foram excluídos – um deles, por configurar duplicação; e o outro, por se tratar de uma resenha da obra *Teoria do romance II: as formas do tempo e do cronotopo* (Bakhtin, 2018[1937/39 – 1973]), traduzida por Paulo Bezerra e editada pela Editora 34. Posteriormente, foram lidos os resumos dos 24 artigos. Identificamos, então, que todos tomavam o conceito de cronotopo de Bakhtin como foco de discussão e/ou categoria de análise. Além disso, construímos uma primeira sistematização com a organização das seguintes informações dos artigos: ano de publicação, meio de publicação (periódico), autoria, filiação institucional do(s) autor(es), país de origem do(s) autor(es) e obras do Círculo referenciadas na seção “Referências” dos textos. Convém assinalar que pretendemos aprofundar a discussão sobre o levantamento em estudos futuros. Aqui, mencionamos a busca realizada com o objetivo de ilustrar o crescente interesse por esse construto conceitual, já que o tomamos como foco de debate.

e João Wanderley Geraldi (2015). Nele, os autores explicitam que, pelo menos desde a década de 1990, o recurso de narrativas tem ganhado cada vez mais espaço na formação de professores e na pesquisa educacional, em especial como fruto da insatisfação “com as produções no campo da educação que se caracterizam por falar *sobre* a escola em vez de falar *com* ela e *a partir* dela” (Lima; Geraldi, C.; Geraldi, J., p. 18; grifos dos autores). Quer dizer, buscam romper com pesquisas que tendem a carregar juízos de valor negativo ou romantizados em relação ao trabalho docente, afastando-se, assim, da complexidade do cotidiano escolar e dos espaços de criação de professoras e professores.

No âmbito desse amplo e diversificado campo investigativo, Lima, C. Geraldi e J. Geraldi (2015) localizam quatro tipos de usos de narrativas: 1) como construção de sentidos de um evento; 2) em perspectiva (auto)biográfica; 3) de experiências planejadas para pesquisas; e 4) de experiências do vivido. Os autores centram-se, assim, na discussão desse último tipo, com o qual mais diretamente temos dialogado, utilizando-o nos nossos modos de fazer pesquisa e atuar na formação docente. Isso porque partimos do princípio de que, quando trazemos a pesquisa para a formação de professores, ou professores que narram suas experiências *com* e *nas* escolas, estamos no campo do reconhecimento da autoria do/no trabalho docente, de modo a evidenciar os saberes e as práticas desses profissionais, bem como a produzir deslocamentos em relação à sua própria atuação e de outros destinatários/ouvintes, *co-participantes* e *co-produtores* desses processos formativos.

Lima, C. Geraldi e J. Geraldi (2015, p. 31) tratam do estatuto epistemológico da pesquisa com as narrativas do vivido: “Tomar como objeto de estudo uma experiência da qual se é o protagonista resulta em uma pesquisa com um estatuto epistemológico diferente daquele que, tradicionalmente, rege certo tipo de pesquisa científica”. Tal estatuto remete às dimensões singulares da vida e que, por assim se configurarem como únicas e irrepetíveis, não se enquadram em um método definido *a priori*, nem na aplicação de um conjunto sistematizado de fórmulas, já que: “É precisamente o diálogo no grupo, o convívio entre professores que começam a debruçar-se sobre a sua experiência e outros que já elaboraram trabalhos dentro dessa perspectiva que ajuda a elaborar hipóteses.” (Lima; Geraldi, C.; Geraldi, J., p. 32).

Sob essa perspectiva, a produção de conhecimento nos trabalhos investigativos e nos processos de formação de professores orienta-se, sobretudo, por uma *inferência abdutiva*, razão discursiva e lógica que se edifica no cotejamento das hipóteses e dos princípios teórico-metodológicos com as explicações advindas das experiências narradas e/ou compartilhadas. Nas palavras de Lima, C. Geraldi e J. Geraldi (2015, p. 39): “O modo de aproximação do que as pessoas dizem sobre os acontecimentos se concretiza pelo cotejo do dito com outros ditos, produzindo discursos sobre discursos”.

Nos trechos acima, é possível reconhecer alguns modos que dialogamos com as ideias do Círculo de Bakhtin e, conseqüentemente, como esses princípios são colocados em movimento nas nossas pesquisas e nos espaços coletivos formativos em que atuamos, seja na formação inicial (licenciaturas e Pedagogia), ou na formação continuada de professores.

Tratamos, por exemplo, do reconhecimento da *autoria* do professor, entendendo-a também em uma perspectiva bakhtiniana, ou seja, como posição *axiológica externa* (Faraco, 2009) de um *autor-criador* que dá forma e acabamento estético às suas vivências, ação que também é ética e epistemológica. Ética, porque assume um posicionamento (de distanciamento e valorativo) em relação a seu trabalho, a partir do qual o pensa e busca orientar as suas formas de atuação; e epistemológica, já que produz conhecimentos, em especial ao articular suas vivências singulares com princípios vinculados a diferentes campos do saber, como o pedagógico, o histórico, o linguístico e o sociológico.

Santos e Torga (2020, p. 142), quando tratam do enunciado autobiográfico (da escrita de si), indicam que nele a vivência não é revivida, mas ressignificada, seja por aquele que as conta, seja por “quem atua na compreensão ativa de determinado enunciado, co-criando e dando acabamento nas luzes de seu próprio contexto interlocutor para aquilo que o relato encerra.”. Esse interlocutor (no caso, o pesquisador e os pares de formação e trabalho), além de se constituir ativamente na compreensão do discurso do *outro*, ao se posicionar sobre esse texto, como ocorre quando prevemos espaços de leitura e reflexão sobre as experiências narradas, convida o autor a ampliar seus modos de compreensão em relação a seu enunciado e ao vivido. A própria suposição de um outro (ouvinte/leitor) no momento de produção do discurso narrativo já instaura um diálogo, uma vez que implica a presença ativa de um destinatário, que traz as suas marcas no enunciado escrito pelo professor em formação.

Para Cunha (1997, p. 187),

trabalhar com narrativas na pesquisa e/ou no ensino é partir para a desconstrução/construção das próprias experiências tanto do professor/pesquisador como dos sujeitos da pesquisa e/ou do ensino. Exige que a relação dialógica se instale criando uma cumplicidade de dupla descoberta. Ao mesmo tempo que se descobre no outro, os fenômenos revelam-se em nós.

Assim, enquanto espaço de *dupla descoberta*, o trabalho com as produções dos (futuros) professores implica a construção de um diálogo que não apague as singularidades em jogo e os movimentos enunciativo-discursivos desses dizeres, isto é, a quê e a quem respondem e como se constituem como elos em uma cadeia de comunicação verbal (Bakhtin, 2016[1970]). É entender, como nos diz Bakhtin (2017[1975], p. 66), que “Cada palavra (cada signo) do texto [nos] leva para além dos seus limites”, bem como que, por trás desse contato dialógico entre textos, “está o contato entre indivíduos e não entre coisas” (Bakhtin, 2017[1975], p. 67).

Esse movimento com as narrativas do vivido de professores em contextos de formação e pesquisa refere-se à prática de trabalhar com essas narrativas para explorar e questionar, dentre outras questões, as maneiras pelas quais os tempos e os espaços — entendendo-os como indissociáveis na dimensão do vivido e da experiência concreta e singular do sujeito — ganham formas nos dizeres desses (futuros) profissionais que assumem uma posição de autoria (axiológica externa) na relação com as suas vivências. Por essa razão, voltamo-nos ao conceito bakhtiniano de cronotopo, buscando, nas discussões de Bakhtin, contribuições de leitura e diálogo com as experiências *nas* e *com* as escolas para quem cotidianamente atua nesses tempos-espaços.

## 2 Revisitando o cronotopo bakhtiniano

Seria incoerente com a própria perspectiva bakhtiniana selecionar conceitos de antemão para trabalhar com os nossos objetos de estudo. Por isso, destacamos que o conceito de cronotopo, em Bakhtin, oferece possibilidades de ampliar o entendimento sobre a produção de sentido na construção narrativa de experiências vividas nas escolas. Trata-se de um texto que dá voz a um sujeito que inscreve sua assinatura e que, ao *refletir e refratar* a realidade pela palavra (Volochínov, 2017[1929]), confere forma às dimensões tempo-espaciais, qualificando-as e constituindo-se na relação com elas.

Conforme destacam Bemong e Borghart (2015), a teoria bakhtiniana do cronotopo literário apresenta avanços conceituais ao propor uma visão idiossincrática das relações espaciais e temporais na narrativa, entendendo-as, assim como na própria percepção humana da realidade, como uma unidade fundamental. Inicialmente concebido como uma contribuição à teoria dos gêneros do discurso, o cronotopo equivale à construção de mundo que sustenta o texto narrativo, a partir do qual emergem imagens (representações) e se evidenciam visões de mundo (valorativas) (Bemong; Borghart, 2015).

Bakhtin (2018[1937/39]) explicita o vínculo do termo às ciências matemáticas, introduzido e fundamentado pela teoria da relatividade de Albert Einstein. Essa teoria avança na compreensão do espaço como grandeza física, ao evidenciar que tempo e espaço estão intrinsecamente ligados, formando uma única entidade. A partir disso, Bakhtin (2018[1937/39], p. 11) indica a transferência da compreensão do espaço quadrimensional para o campo de estudos da literatura como uma metáfora que expressa “a inseparabilidade do espaço e do tempo (o tempo como quarta dimensão do espaço).”.

Ainda segundo o autor,

No cronotopo artístico-literário ocorre a fusão dos indícios do espaço e do tempo num todo apreendido e concreto. Aqui o tempo se adensa e ganha corporeidade, torna-se artisticamente visível; o espaço se intensifica, incorpora-se ao movimento do tempo, do enredo e da história. Os sinais do tempo se revelam no espaço e o espaço é apreendido e medido pelo tempo. Esse cruzamento de séries e a fusão de sinais caracterizam o cronotopo artístico (Bakhtin, 2018[1937/39], p. 12).

O tempo refere-se tanto ao tempo cíclico (de transformações) quanto ao histórico (dos eventos humanos e da cultura), além de suas formas de assimilação (corporificação) na atividade estética. Embora o enfoque bakhtiniano esteja na literatura, ao considerar a intrínseca relação espaço-temporal (cronotópica) não restrita ao mundo ficcional, buscamos apoiar-nos nessas contribuições para refletir sobre como, narrativamente, os professores em formação se apropriam tanto do tempo cíclico quanto dos contextos (histórico, social, político e cultural), locais e amplos, em seus dizeres sobre a escola. Assim, atribuem forma a esses elementos.

Essa perspectiva vincula-se ao entendimento do contexto não como uma mera moldura do discurso, mas como uma dimensão fundamental para a apreensão do real no texto (Bakhtin, 2016b[1959/61]).

Conforme Amorim (2018), o cronotopo designa “um lugar coletivo, espécie de matriz espaço-temporal de onde várias histórias se contam ou se escrevem” (p. 105). No caso desta análise, o lugar coletivo privilegiado, embora não exclusivo, a partir do qual os relatos se constroem é a escola: um espaço que, enquanto instituição, é marcado e atravessado por questões de ordem histórica, política, social, ideológica, econômica e cultural, dialogando com as temporalidades coletivas e os valores socialmente (re)construídos. Além disso, buscamos, no âmbito dos discursos produzidos, um *outro* espaço: o da singularidade, que envolve tanto o indivíduo (professor em formação) quanto o acontecimento (o irrepetível).

Outra importante estudiosa contemporânea de Bakhtin, Pampa Olga Áran, destaca que, como categoria conceitual e analítica, o cronotopo condensa uma trama teórica “no centro da qual está o homem histórico, sua palavra e seus valores culturais, sempre mutáveis, sempre em conflito, em tensa dialogia” (2016, p. 136; tradução livre<sup>2</sup>). Portanto, esse conceito vincula-se, como observa Áran (2016), às teses fundamentais do Círculo em relação à dimensão dialógica e axiológica da linguagem.

Além disso, Áran (2016) ressalta que o cronotopo é elaborado, no universo de análise do romance, como um conjunto de “procedimentos de representação dos fenômenos ou objetos temporalizados e espacializados que, vinculados à figura do herói (cujo centro valorativo também é cronotópico), conseguem refratar um modo particularizado de interpretar o tempo e o espaço reais” (p. 138, tradução livre<sup>3</sup>).

Ao pensar o cronotopo como categoria de análise semiótica da cultura, isto é, não restrito ao campo do romance, Áran (2016, p. 152; grifos da autora) propõe:

*Prefiro pensar o conceito de cronotopias culturais como espaços públicos que se reconfiguram simbolicamente como lugares sociais, por meio da intervenção de grupos que os transformam em espaços identitários. Nessa condição, veiculam modos de doxa, paixões e imaginários políticos, sociais e éticos que ativam e modificam a experiência da memória coletiva. São lugares simbólicos de enunciação, geradores de relatos incessantes* (tradução livre<sup>4</sup>).

Ao identificar as cronotopias como espaços identitários, a autora nos oferece uma perspectiva útil para compreender como as narrativas educacionais se orientam para a escola, um lugar de intensa carga simbólica, atravessado por questões de ordem histórica, política, social e cultural, no campo da formação de professores. Nesse processo formativo, ao pensar

<sup>2</sup> No original: “en cuyo centro está el hombre histórico, su palabra y sus valores culturales, siempre cambiantes, siempre em conflicto, en tensa dialogía” (Áran, 2016, p. 136).

<sup>3</sup> No original: “procedimientos de representación de los fenómenos u objetos temporalizados y espacializados que, vinculados a la figura del héroe (cuyo centro valórico también es cronotópico), logran refractar um modo particularizado de interpretar el tiempo y el espacio reales” (Áran, 2016, p. 138).

<sup>4</sup> No original: “prefiero ceñir el concepto de cronotopías culturales a emplazamientos públicos que se reconfiguran simbólicamente como lugares sociales por la intervención de grupos que los convierten en espacios identitarios. En tal condición, vehiculizan modos de la doxa, pasiones e imaginarios políticos, sociales y éticos que activan y modifican la experiencia de la memoria colectiva. Son lugares simbólicos de enunciació, generadores de relatos incesantes.” (Áran, 2016, p. 152; grifos da autora).

suas experiências nesses espaços, os professores em formação atuam com valores coletivos que emergem nas interações sociais no contexto escolar, no qual se desenvolvem ideologias que moldam as percepções do passado, do presente e do futuro. Desse modo, a memória coletiva a que Áran (2016) se refere pode ser entendida como um repertório compartilhado de experiências e significados que moldam a identidade dos indivíduos e a formação de um saber coletivo na educação.

Dessa maneira, considerando as escolas como “lugares simbólicos de enunciação”, podemos perceber que, na interação dos professores em formação com as práticas pedagógicas, surgem narrativas que (re)constroem sentidos sobre esses espaços e as formas de atuação neles. Esses dizeres, portanto, ativam e geram novas memórias e significados do contexto escolar.

As cronotopias, como destaca Áran (2016), não se configuram como formas fixas, mas como dinâmicas e interativas, estando “em processos descontínuos e mutáveis” (p. 152, tradução livre<sup>5</sup>). Assim, no trabalho de interpretação do corpus, as cronotopias emergem no processo dialógico entre o pesquisador e as materialidades discursivas com as quais ele interage e constrói conhecimento. Esse processo pressupõe, por parte do investigador, uma abordagem atenta que englobe movimentos de cotejamento e ampliação do contexto discursivo do enunciado, como está na base dos princípios metodológicos discutidos por Bakhtin (2017[1975]).

Por último, vale destacar duas questões. A primeira, como apontam Bemong e Borghart (2015), é que o cronotopo pode ser dividido em níveis significativos de abstração que vão desde interações de “microcronotopos” (unidades de linguagem menores que a sentença) e cronotopos “locais” (da estrada, do castelo, do salão e da praça pública), até cronotopos mais genéricos e baseados na posição do conflito na narrativa: o da missão, o da regeneração e o da degradação, o trágico, o cômico e o tragicômico.

A segunda questão é o debate das relações entre autor e leitor-ouvinte e do leitor enquanto integrante do universo de sentidos da obra. Acerca disso, em considerações feitas quase 40 anos depois dos primeiros escritos sobre o construto do cronotopo, Bakhtin (2018[1973], p. 229) o remete não somente ao interior da obra, como também à realidade extra-discursiva e à relação entre o dizer e o mundo nele representado e os contextos sócio-temporais do leitor e do autor:

Como se nos apresentam os cronotopos do autor e do ouvinte-leitor? Antes de tudo, eles nos são dados na existência material externa da obra e em sua composição puramente externa. Mas o material da obra não é morto, mas falante, significante (ou signico), não só o vemos e tateamos como sempre ouvimos vozes nele (ainda que numa leitura silenciosa e de si para si). A nós se apresenta um texto, que ocupa um lugar definido no espaço, ou seja, é localizado; mas a sua criação, o conhecimento que adquirimos dele fluem no tempo.

---

<sup>5</sup> No original: “en procesos discontinuos y cambiantes” (Áran, 2016, p. 152).

O autor/professor em formação e o leitor/pesquisador constroem parte do universo de sentidos. Sentidos que se produzem nas fronteiras de suas palavras e no intercâmbio de suas subjetividades. Assim, as narrativas do vivido lançam luz não só sobre os tempos-espacos que referenciam (os da escola), como também sobre o campo em que circulam, a universidade e as práticas na esfera acadêmico-científica.

### 3 Cronotopo e produção de sentidos: um exercício de leitura

Empreendemos aqui um exercício de leitura em diálogo com a noção bakhtiniana de cronotopo, tomando-a como balizadora interpretativa. Para tanto, selecionamos a produção escrita de uma estudante-estagiária do curso de Pedagogia do primeiro semestre de 2021<sup>6</sup>. Na época, devido à pandemia de Covid-19, as futuras professoras participavam dos encontros de orientação e cumpriam a carga-horária prática do estágio<sup>7</sup> nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de forma remota. Os encontros remotos síncronos da universidade e com grande parte das escolas básicas ocorriam por meio da ferramenta Google Meet®.

No texto abaixo, que apresentamos de forma integral, a estagiária Mariana expressa as expectativas de realização do estágio remotamente:

Esta versão não é a primeira que escrevi para esta atividade. É uma versão mais concisa, mas acredito que exprima os principais detalhes que definem os estágios supervisionados. De certa forma, pude relacionar o vídeo *Corvos*, de Akira Kurosawa, com uma narrativa que se adequa a dois momentos distintos: um relacionado àquele tempo em que ocorriam os estágios presenciais e o outro mais adequado ao tempo atual, com os estágios no modo remoto.

A imagem de um rapaz olhando as telas de Van Gogh no início do vídeo denota que ele pode ser um aprendiz admirando ou tentando entender as imagens pintadas por aquele mestre. Ele pode pesquisar sobre a vida do mestre, entender o movimento artístico que Van Gogh representou, estudar seus traços e estilo, escrever sobre ele com desenvoltura ou aprender a própria arte da pintura. Porém, quando o rapaz aprendiz pula para dentro de uma das obras de Van Gogh, abre-se uma enorme gama de possibilidades. Ele conhece alguns personagens de uma das obras, encontra-se com o próprio mestre, anda por várias paisagens coloridas e cinzentas, experiencia algumas situações que só foram possíveis estando dentro da ação.

<sup>6</sup> A produção escrita utilizada integra um conjunto de dados produzidos no âmbito de uma pesquisa de doutorado. O projeto foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos e aprovado pelo Parecer nº 4.491.273, de 07 de janeiro de 2021 - CAEE: 40677820.0.0000.8142. Além disso, os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, concordando com o uso das fontes narrativas escritas, desde que resguardadas suas identidades. Sendo assim, o nome utilizado para identificação da estagiária no artigo é fictício

<sup>7</sup> A carga horária da disciplina de estágio à qual se vincula esta pesquisa se divide em 30 horas de atividades de natureza teórica e 60 horas de atividades de natureza prática (total de 90 horas). De modo geral, a carga teórica equivale aos encontros semanais entre os(as) estagiários(as), o(a) professor(a) orientador(a) de estágio (docente da universidade responsável pela disciplina) e os(as) alunos(as) da pós-graduação (mestrado e doutorado) que atuam como estagiários(as) do Programa de Estágio Docente (PED). Já a carga prática está vinculada aos momentos de atuação nos campos de estágio (escolas de Ensino Fundamental Anos Iniciais municipais, estaduais ou particulares), sob a supervisão de um(a) professor(a) supervisor(a) da educação básica (professor(a) regente).

Assim, eu relaciono a entrada do estagiário na escola, no modo presencial, com o rapaz que pula para dentro do quadro. Ao entrar na escola, o estagiário já possui um conhecimento de base, porque ele já observou e estudou os "quadros". Ele vai ficar imerso naquele ambiente escolar, conhecer os personagens envolvidos, conhecer o mestre, vivenciar tudo que acontece naqueles ambientes.

O passeio do aprendiz do filme pelas várias paisagens que reproduzem os quadros de Van Gogh se relacionaria com os muitos caminhos que o estagiário percorrerá na escola, com uma enorme gama de acontecimentos com os quais ele terá contato, numa realidade um tanto nova para ele. Às vezes, a trajetória do estágio tem muitos acontecimentos "floridos", outras vezes há acontecimentos "cinzentos" também. Em certas situações, o estagiário pode presenciar momentos muito sombrios, que o deixam confuso, sem saber qual atitude tomar, como se houvesse muitos "corvos voando" sobre ele, e assim, a vontade de sair correndo e pular para fora daquele "quadro" é realmente grande.

Por outro lado, a parte do vídeo destacada no segundo parágrafo seria relacionada com a situação atual vivida através do ensino remoto. Essa vivência escolar vai ocorrer de maneira muito diferente, como se estivéssemos observando os "quadros". Os contatos intermediados pelas máquinas virtuais parecem servir como filtros, não sendo possível a observação do todo, tanto das paisagens "floridas" como das paisagens mais "sombrias". Não estaremos vivenciando a escola em sua ambiência; os contatos serão muito menores, tanto com os alunos como com os outros atores escolares. Sobre ser possível aprender desse outro modo, eu diria que sim, pois estaremos observando os quadros, pesquisando a educação e produzindo narrativas. Mas só enquanto a vacina não chegar. E que ela chegue logo! (Mariana, abril de 2021).

No texto acima, a estagiária Mariana tece uma analogia entre as vivências na escola e o enredo do curta-metragem "Corvos" (1990), do cineasta japonês Akira Kurosawa [1910-1998], remetendo-se aos sentidos das práticas de estágio na formação docente.

A produção "Corvos" foi transmitida durante o terceiro encontro de orientação nas aulas da disciplina de estágio na universidade e discutida com as turmas de estagiários. Na ocasião, pedimos que as alunas e futuras professoras estabelecessem relações entre o curta-metragem e a vivência como estagiárias nas escolas. Adotamos exercícios como esse, nas primeiras semanas de orientação, porque o estágio curricular obrigatório, para grande parte das alunas de Pedagogia, configura-se como o primeiro contato com as escolas de educação básica em uma perspectiva profissional.

Apesar de o ambiente escolar, com seus tempos e espaços, não ser desconhecido para as licenciandas, uma vez que elas acumulam anos de experiências e memórias como alunas no Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais) e no Ensino Médio, o estágio representa uma nova relação com esses espaços. Nesse momento, as futuras professoras se aproximam do ambiente escolar como profissionais da educação em formação. Por essa razão, consideramos importante mobilizar reflexões sobre os sentidos da atuação na escola e sobre o registro no estágio, utilizando a leitura de textos e outras produções estéticas, como o curta-metragem, como recursos pedagógicos.

Dada a nuclearidade da produção audiovisual na materialização dos sentidos em circulação no texto de Mariana, é possível remontar valores em circulação na obra de Akira Kurosawa. Premiado e reconhecido pelo conjunto de sua obra pela Academia de Artes e Ciências Cinematográficas – o Oscar – na edição de 1989, o diretor japonês tem uma vasta produção no cinema, que vai desde o início da década de 1940 até o último filme que dirigiu, *Depois da Chuva* (1999), concluído postumamente por Takashi Koizumi [1944-].

“Corvos” integra o longa-metragem *Sonhos* (1990), filme produzido em colaboração com nomes conhecidos do cinema norte-americano, como George Lucas e Steven Spielberg (que, inclusive, têm em Kurosawa uma das fontes mais ricas de inspiração), e que se organiza em torno de oito diferentes narrativas, baseadas nos sonhos do próprio Kurosawa ao longo da vida. Além disso, essas histórias carregam um olhar singular e críticas marcadas para assuntos universais, como a guerra, a natureza, o abandono e a amizade.

Considerando esse vínculo com os sonhos do cineasta, ao olhar para “Corvos”, cabe um dado biográfico que nos permite compreender algumas camadas de sentidos do curta-metragem. Quando jovem, Kurosawa foi atraído pela carreira de pintor (Wild, 2014), chegando a tentar a admissão em escolas de arte. Contudo, reprovado em exames e sem investimento na carreira, aproximou-se do cinema em 1936, a partir de um emprego de assistente de diretor, e desde então não abandonou a sétima arte.

Kurosawa é reconhecido por um olhar apurado em seus filmes, que buscam explorar os limites das histórias contadas e das técnicas de filmagem. Para Wild (2014, p. 8; tradução livre<sup>8</sup>), “Suas inovações técnicas – usar três câmeras para filmar uma cena, empregar lentes teleobjetivas, filmar cenas de ação em câmera lenta – são amplamente consideradas como tendo sido tremendamente influentes.”. Carregadas de simbolismo, um dos aspectos fundamentais na composição de suas sequências narrativas são os longos intervalos entre pontos significativos das histórias e o posicionamento da câmera, que raramente se move. Muitas de suas sequências são construídas em um mesmo enquadramento e ganham vida pelo movimento interno nos planos, seja o motivado pelos fenômenos da natureza, seja pela ação das próprias personagens.

Em “Corvos”<sup>9</sup>, somos introduzidos por um plano inicial que focaliza um dos autorretratos do pintor holandês Vincent Van Gogh (1853-1890) exposto na parede de uma galeria (Figura 1). O personagem principal, o aprendiz, aparece no enquadramento de câmera focalizado, voltado para o quadro e de costas para a câmera (Figura 2), que passa a acompanhá-lo pela sala enquanto contempla diferentes pinturas de Van Gogh. Até então, o ambiente é silencioso, há somente o movimento do corpo do aprendiz e a câmera que o acompanha. Em seguida, quando o personagem se senta em um banco em frente aos quadros, o plano focalizado se amplia (Figura 3) e o silêncio é rompido, a partir do barulho de chuva e do aprendiz que manuseia seus objetos:

---

<sup>8</sup> No original: “His technical innovations – using three cameras to shoot a scene, employing telephoto lenses, filming action scenes in slow motion – are all widely considered to have been tremendously influential” (Wild, 2014, p. 8).

<sup>9</sup> A análise do curta-metragem é realizada no contexto da produção da estagiária Mariana. Sendo assim, detemo-nos aos elementos e trechos mais fortemente destacados pela professora em formação, com o intuito de realçar as relações dialógicas que se estabelecem entre seu texto e a obra de Kurosawa. Além disso, convém destacar que não fazemos uma interpretação de elementos técnicos específicos da linguagem cinematográfica, abordando-a a partir de princípios de uma abordagem bakhtiniana de enunciados heterogêneos, conforme propõe Grillo (2012). Desse modo, todas as diferentes linguagens que se articulam no curta (como a imagem/fotografia, a pintura, a sonoridade e os diálogos verbais) são interpretadas à luz da sua capacidade de comunicar para um espectador leigo – assim como Amorim (2020) propõe ao pensar o discurso da dança.

**Figura 1.** Enquadramento com autorretrato de Van Gogh, “Corvos” (1989).



Fonte: Captura de imagem – “Corvos’ extraído do filme ‘Sonhos’ de Akira Kurosawa, 1990 – dublado.<sup>10</sup>

**Figura 2.** Enquadramento com o autorretrato de Van Gogh e o aprendiz, “Corvos” (1989).



Fonte: Captura de imagem – “Corvos’ extraído do filme ‘Sonhos’ de Akira Kurosawa, 1990 – dublado.<sup>11</sup>

<sup>10</sup> Disponível em: <https://youtu.be/izKKhjjZJFc?si=gv3tS9ScMw2eiaHA>. Acesso em 20 jun. 2024.

<sup>11</sup> Disponível em: <https://youtu.be/izKKhjjZJFc?si=gv3tS9ScMw2eiaHA>. Acesso em 20 jun. 2024.

**Figura 3.** Os quadros de Van Gogh e o aprendiz em enquadramento aberto, “Corvos” (1989).



Fonte: Captura de imagem – “‘Corvos’ extraído do filme ‘Sonhos’ de Akira Kurosawa, 1990 – dublado.<sup>12</sup>

Se resgatarmos as unidades cronotópicas menores ou locais (Bemong; Borghart, 2015) tomadas por Bakhtin (2018[1937-39]) em suas análises da arte literária, podemos entender que, na obra audiovisual, o motivo/cronotopo da contemplação tem lugar na galeria de arte. Enquanto unidade que compõe o curta-metragem, a contemplação indica a relação gradual e profunda criada com as obras do artista holandês. Ao considerarmos ainda os modos que o silêncio atua e é valorizado nas produções de Kurosawa, podemos posicioná-lo em relação ao mundo contemporâneo, realidade marcada pela imediatidade e pela extrema velocidade nas mudanças tecnológicas, que se tornam ultrapassadas em um piscar de olhos, e exigem transformações radicais em curtos espaços de tempo. Não há espaços de atuação para o silêncio e a profunda contemplação.

O cinema de Kurosawa, contudo, posiciona-se em sentido oposto. Entendendo o tempo e o espaço como unidade indissociável (Bakhtin, 2018[1937/39]), o tempo da contemplação, que se desdobra como unidade do tempo-espaço do museu onde se encontram os quadros – ganhando forma nele –, se expande. É tempo produtivo, já que pressupõe o (re)conhecimento e a leitura do *outro* a quem o aprendiz se projeta (o mestre holandês). Ademais, mesmo aparentemente estático (como a câmera que o focaliza), o plano enquadrado permite o movimento do aprendiz, que se desloca, inicialmente, no interior da sala do museu e, depois, nas obras de Van Gogh.

<sup>12</sup> Disponível em: <https://youtu.be/izKKhjZJFc?si=gv3tS9ScMw2eiaHA>. Acesso em 20 jun. 2024.

Após essa sequência inicial (acima), o aprendiz adentra um dos quadros do pintor holandês e percorre diferentes paisagens que remetem a pinturas de Van Gogh, até encontrá-lo em um vasto campo, exercendo seu ofício (Figura 4).

**Figura 4.** Encontro do aprendiz com o mestre Van Gogh, “Corvos” (1990).



Fonte: Captura de imagem – “‘Corvos’ extraído do filme ‘Sonhos’ de Akira Kurosawa, 1990 – dublado.<sup>13</sup>

Esse momento de transição da sala do museu para o interior do quadro é assim assimilado na escrita de Mariana: “Porém, quando o rapaz aprendiz pula para dentro de uma das obras de Van Gogh, abre-se uma outra gama enorme de possibilidades. Ele conhece alguns personagens de uma das obras, encontra-se com o próprio mestre, anda por várias paisagens coloridas e cinzentas, experiencia algumas situações que só foram possíveis estando dentro da ação.”. A conjunção “porém” demarca, de um lado, a passagem do plano de contemplação para a dimensão das relações e da experiência, bem como, em conjunto com “gama enorme de possibilidades”, a entonação de Mariana, que qualifica como positiva a possibilidade dos encontros mobilizados pela imersão na obra/no quadro.

Bakhtin (2018[1937-39], p. 30), ao analisar o cronotopo no romance grego antigo, identifica o tempo-espaço do encontro como um dos mais universais “não só na literatura (é difícil encontrar uma obra em que esse motivo absolutamente não exista), mas em outros campos da cultura, assim como em diferentes esferas da vida e dos costumes da sociedade.”. Há, assim, indícios das possibilidades de desdobramentos do conceito para pensar enunciados

<sup>13</sup> Disponível em: <https://youtu.be/izKKhjjZJFc?si=gv3tS9ScMw2eiaHA>. Acesso em 20 jun. 2024.

vinculados a outras esferas da vida, o que temos buscado pensar em diálogo com a obra do autor e de interlocutores contemporâneos dos seus fundamentos (Amorim, 2018; Áran, 2016).

O autor russo exemplifica esferas em que é possível notar a atuação do cronotopo do encontro: o técnico-científico, o mitológico e algumas correntes filosóficas. A partir disso, ainda indo além do olhar para o interior da obra literária, vai destacar que:

O cronotopo real do encontro tem lugar permanente na organização da vida da sociedade e do Estado. São de conhecimento geral de todos os possíveis encontros sociais organizativos e seus significados. Na vida de um Estado, os encontros são também muito importantes; mencionemos ao menos os encontros diplomáticos, sempre regulamentados com rigor, onde tanto o tempo como o lugar e a composição dos participantes são estabelecidos em função da classe de sua representação. Por fim, todos sabem da importância dos encontros (que às vezes definem diretamente todo o destino de um homem) na vida e no cotidiano de todo indivíduo. (Bakhtin, 2018[1937/39], p. 30).

O destaque ao cronotopo do encontro surge no interior da análise do tempo aventureesco no romance grego, que se caracteriza pela reversibilidade dos seus elementos e por não deixar marcas substanciais no herói. Desse modo, o tempo não deixa vestígios na formação da personagem e a imagem de homem que emerge desse amplo cronotopo (aventureesco) é de alguém “absolutamente passivo e absolutamente imutável” (Bakhtin, 2018[1937/39], p. 38).

Esse retorno às observações de Bakhtin a respeito do cronotopo do encontro remete-nos às formas que essas unidades são revestidas de sentido no interior da totalidade da obra. A totalidade que se vincula às relações dialógicas estabelecidas por ela, o que ilumina não só as relações com enunciados já constituídos (anteriores), como o texto da estagiária com a produção audiovisual de Kurosawa, mas também aos enunciados que o sucedem na cadeira de comunicação verbal. No caso, ao se orientar para destinatários na esfera acadêmico-científica, o encontro no texto é tomado como dimensão complementar da contemplação e indispensável para um entendimento mais amplo das artes do ofício do mestre.

No curta-metragem, o encontro é o ápice da história. É nele que o aprendiz passa a compreender as inquietações que perpassam o trabalho criativo do mestre e a não coincidência do real com as suas formas de representação na obra. Após o diálogo, o aprendiz percorre outras paisagens e pinturas até chegar a um campo com corvos que remete à pintura *Campo de trigo com corvos* (1890), de Van Gogh, a qual o protagonista encara no final do curta (Figura 5).

**Figura 5.** O aprendiz contemplando o quadro *Campo de trigo com corvos* (1890), “Corvos” (1990).



Fonte: Captura de imagem – “Corvos” extraído do filme ‘Sonhos’ de Akira Kurosawa, 1990 – dublado.<sup>14</sup>

Na escrita de Mariana, a saga do herói do curta-metragem de Kurosawa torna-se a saga do estagiário na escola. O espaço escolar é entendido pela futura professora como possibilidade de experienciar aquilo que, até então, havia sido observado de fora do quadro. A apropriação de algumas imagens da produção audiovisual, como os campos floridos e os corvos, denotam as diferentes situações e os desafios que o estagiário pode vivenciar nas relações cotidianas nas escolas. O cronotopo do quadro, desse modo, é campo vivo de imersão e acontecimento, de ampliação do tempo presente da experiência.

No último parágrafo, a aluna da Pedagogia traz mais diretamente as expectativas em relação ao estágio remoto. Nele, cria-se um distanciamento entre o herói (estagiário) e o espaço, representado pelo e no cronotopo do quadro, já que as relações e o contato humano passam a ser intermediados por tecnologias digitais: “Não estaremos vivendo a escola em sua ambiência, os contatos serão muito menores, tanto com os alunos como com os outros atores escolares.” (Mariana, abril de 2021).

A ausência do corpo no ambiente da escola amortece a tensão e o potencial formativo das relações humanas no campo de estágio. Sobre isso, Amorim (2021, p. 110), considerando as formas que os corpos se inscrevem nas relações de ensino, trata do amortecimento da tensão nas salas virtuais:

<sup>14</sup> Disponível em: <https://youtu.be/izKKhjJZJFc?si=gv3tS9ScMw2eiaHA>. Acesso em 20 jun. 2024.

Na arena da sala de aula, o professor deve poder responder à multiplicidade de vozes que ele próprio convoca: vozes dos que vieram antes dele e vozes daqueles que vieram depois dele e que ali estão, diante dele. Lugar de tensão permanente, mas tensão criadora por excelência, a sala de aula presencial distingue-se radicalmente da sala de aula virtual, onde a mediação técnica e a distância permitem uma espécie de amortecimento da tensão.

O corpo no cronotopo pandêmico também é tematizado por Rohling (2020). De início, ao reconhecer que a pandemia desestabilizou modos de ser e viver, trazendo diferentes maneiras de simbolizar, significar e semiotizar essa realidade que, ainda que de forma distinta, afeta a todos, a autora trata da emergência de um cronotopo pandêmico:

Este cronotopo se configura como um tempo-espaço marcado pela emergência da pandemia deflagrada pela COVID-19, em dezembro de 2019 e estendendo-se para 2020 em diante, na cidade chinesa Wuhan, e que pelo processo de globalização espalhou-se por todos os cantos do mundo. Do ponto de vista do tempo, é possível aventar uma marcação pontual (2019), mas os efeitos desse evento global nas atividades humanas ainda não se pode mensurar. Já a categoria espaço, seria um espaço global por se tratar de uma pandemia? Ademais, do mesmo modo que Bakhtin propõe que dentro de grandes séries cronotópicas há também outros pequenos cronotopos que se atravessam e se interligam, é possível dizer que o espaço-tempo pandêmico agrega diferentes e pequenos cronotopos em que se desvelam tons valorativos para o vírus e para a crise sanitária. (Rohling, 2020, p. 5226).

No estudo, a autora focaliza a produção de imagens corpóreas em enunciados jornalísticos durante a pandemia, considerando o lugar de destaque dos discursos sobre o corpo humano naquele período. Ela parte do entendimento do corpo enquanto materialidade dotada de sentidos e, por isso, atravessada pela presença do outro, ou seja, marcada pela alteridade. Ao analisar essa construção discursiva no campo midiático, Rohling (2020) destaca: os corpos em confinamento no espaço privado; o cronotopo da rua/do espaço público, que antes era um tempo-espaço de movimento e circulação dos corpos, mas que naquele momento aparecia vazio (a ausência dos corpos nos espaços públicos); os corpos no cronotopo hospitalar, representando, por um lado, o cansaço do trabalho exaustivo dos profissionais da saúde e, por outro, os corpos doentes/contaminados (entubados) que demandavam internação; e os corpos vencidos pelo vírus, simbolizados pelas covas abertas que evocam a presença da morte.

No interior das representações dos corpos discutidas por Rohling (2020), a narrativa de Mariana opera com os corpos em confinamento no espaço privado. O corpo do aprendiz-estagiário que, por não estar presencialmente em campo, não se apropria de toda a potencialidade das vivências no cronotopo da escola, que é associada ao cronotopo do quadro.

A estagiária, apesar de reconhecer que é possível aprender no espaço escolar em contexto pandêmico, ressalta o momento de exceção vivido e a esperança na vacinação da população como forma de retomada das atividades presenciais, incluindo a educação escolar. A vacina, nesse contexto, é uma arena de disputa no cronotopo real da pandemia. Ela se torna um signo de confiança no papel das instituições científicas, sobretudo aquelas vinculadas às

ciências biológicas e da saúde, em um tempo-espaço (o cronotopo pandêmico) marcado pelo crescimento da descrença de parcela da população na produção acadêmica e científica vinculada às universidades e aos institutos públicos.

Vale lembrar que, no início de 2020, enquanto o mundo inteiro enfrentava a crise sanitária, o desenvolvimento e a distribuição das vacinas contra o vírus tornaram-se questões centrais para o controle da pandemia. No Brasil, no entanto, a aprovação e a aplicação das vacinas estiveram imersas em controvérsias, principalmente devido à polarização política. Algumas autoridades políticas questionaram a eficácia e a segurança das vacinas, e houve declarações públicas que descredibilizaram o trabalho das instituições científicas e das vacinas já aprovadas. Esse cenário de desinformação gerou desconfiança em parte da população, o que dificultou a adesão à imunização. Ao mesmo tempo, houve manifestações em apoio às vacinas e campanhas de conscientização promovidas por profissionais da saúde, organizações internacionais e especialistas, que ressaltaram a importância da vacinação como única forma eficaz de controle da pandemia e proteção das vidas. Esse conflito sobre as vacinas tornou-se uma arena de disputa política e ideológica, com consequências diretas para a saúde pública no país, refletindo a tensão entre ciência e negacionismo.

Sendo assim, embora reconheça as dificuldades do ensino remoto e as limitações do aprendizado durante o período de isolamento, a professora em formação expressa esperança na vacinação como uma solução para a retomada das atividades presenciais, incluindo a educação escolar. Para ela, a vacina é um símbolo de confiança na ciência e na capacidade das instituições de saúde em enfrentar a crise sanitária. Essa visão reflete uma postura favorável ao uso da vacina, contrapondo-se ao cenário de descrença e desinformação que, em certo momento, dominou o debate público no Brasil.

## Considerações finais

Ao longo deste artigo, discutimos as possibilidades do conceito de cronotopo como ferramenta para a leitura dos sentidos em circulação nas práticas formativas de professores, tomando como base para um exercício de leitura focado em uma narrativa produzida por uma aluna de Pedagogia.

Partindo do princípio de que o movimento de interpretação, em uma perspectiva bakhtiniana, implica o aprofundamento nos sentidos do texto (Geraldini, 2012), um movimento que se tece a partir de um diálogo que não é pré-estabelecido, mas construído pelo pesquisador no processo investigativo, questionamos as possibilidades do conceito de cronotopo para uma leitura dos sentidos em circulação em práticas adotadas em contextos formativos de professores. Assim, ao considerar os tempos e os espaços como unidade intrínseca (Bakhtin, 2018[1937/39]) nas experiências narradas por professores em formação, entendemos que o cronotopo pode se configurar como conceito que contribua para as reflexões em torno das vivências em atividades intencionalmente formativas.

Tomamos como exercício de leitura uma narrativa produzida por uma aluna da Pedagogia na disciplina de estágio em contexto pandêmico. No texto, ela se apropria de elementos do enredo do curta-metragem “Corvos” (1990), do diretor japonês Akira Kurosawa, enunciado vinculado à esfera artística e trabalhado nas aulas de orientação de estágio, para pensar tanto alguns sentidos da prática de estágio na Pedagogia quanto a realização desse componente curricular do curso no tempo-espaço pandêmico. Sendo assim, foi possível, de um lado, aproximar-nos da forma como os valores sócio-estéticos em circulação no curta-metragem, vinculados a algumas de suas representações e motivos/cronotopos (contemplanção, encontro), são acentuados na produção da professora em formação.

Entendemos o registro escrito como integrante das experiências nas escolas e como um tempo-espaço potente de constituição como professor. O cronotopo pode ser um convite para olhar tanto as formas, dialógicas por natureza, que as estudantes da licenciatura se apropriam de tempos-espaços que integram seu processo formativo, em especial os da escola, como as práticas que mobilizam a produção desses dizeres, ou seja, o horizonte a que se destina (a esfera acadêmico-científica).

## Financiamento

Mateus Henrique do Amaral agradece ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo financiamento da pesquisa de doutorado (nº do processo: 140879/2022-6).

## Referências

AMORIM, M. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2018. p. 95-114.

AMORIM, M. O discurso da dança e o conceito de gênero – alguns elementos de leitura. *Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso*, São Paulo, v. 15, n. 2, p.64-96, abril/jun. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2176-457342617>.

AMORIM, M. O professor, seu outro e seu corpo - fragmentos de uma experiência no ensino universitário. In: BRAIT, B.; GONÇALVES, J. C. (Orgs.). *Bakhtin e as Artes do corpo*. São Paulo: Hucitec, 2021. p. 83-120.

AMORIM, M. O corpo da dança como arena de valores e o cronotopo do teatro – exercício de análise. *Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso*. São Paulo, v. 18, n. 2, p. 39-66, abril/junho 2023. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2176-4573p59553>.

ÁRAN, P. O. *La herencia de Bajtín: reflexiones y migraciones*. Córdoba: Centro de Estudios Avanzados, 2016.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016a. [1952/53]. p. 11-69.

## LINHA D'ÁGUA

BAKHTIN, M. O texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In: BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016b. [1959/61]. p. 71-107.

BAKHTIN, M. Por uma metodologia das ciências humanas. In: BAKHTIN, M. *Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2017. [1975]. p. 57-79.

BAKHTIN, M. Teoria do Romance II. *As formas do tempo e do cronotopo*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2018. [1937/39 – 1973].

BEMONG, N.; BORGHART, P. A teoria bakhtiniana do cronotopo literário: reflexões, aplicações, perspectivas. In: BEMONG, N.; BORGHART, P.; DE DOBBELEER, K. D.; DE TEMMERMAN, K.; KEUNEN, B. (Orgs.). *Bakhtin e o cronotopo: reflexões, aplicações, perspectivas*. Trad. Oziris Borges Filho. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 16-32.

BOENAVIDES, D. L. P. Publicação e recepção das obras do Círculo de Bakhtin no Brasil: a consolidação da análise dialógica do discurso. *Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso*, São Paulo, v. 17, n. 4, p. 104-131, out.-dez. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/2176-4573p56378>.

CUNHA, M. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 23, n. 1-2, 1997.

FARACO, C. A. *Linguagem e Diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GERALDI, J. W. Heterocientificidade nos estudos linguísticos. In: Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – GEGe-UFSCar (Org.). *Palavras e contrapalavras: enfrentando questões de metodologia bakhtiniana*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012. p. 19-39.

GRILLO, S. V. C. Fundamentos bakhtinianos para a análise de enunciados verbovisuais. *Revista de Filologia e Linguística Portuguesa*, São Paulo, v. 4, n. 2, p.235-246, 2012. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/flp/article/%20view/59912>. Acesso em 20 abr. 2024.

CORVOS. In: *Sonhos*. Direção de Akira Kurosawa. Japão: Toho Company, 1990. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=izKKhjJZJFc>. Acesso em: 20 jun. 2024. (11 min.).

LIMA, M. E. C. de C.; GERALDI, C. M. G.; GERALDI, J. W. O trabalho com narrativas na investigação em educação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 31, n. 1, p. 17-44, jan.-mar. 2015.

ROHLING, N. Cronotopo pandêmico e a produção de imagens corpóreas: reflexões inacabadas. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, v. 17, n. 4, p. 5221-5237. DOI: <https://doi.org/10.5007/1984-8412.2020.e78444>.

SANTOS, Y. A.; TORGA, V. L. M. Autobiografia e (res)significação. *Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso*, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 119-144, abr.-jun. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2176-457342467>.

TODOROV, T. Prefácio à edição francesa. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. XIII-XXXII.

TOLEDO, M. R. de A. Mikhail Bakhtin: itinerário de formação, linguagem e política. In: FARIA FILHO, L. M. (Org.). *Pensadores sociais e história da educação*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 103-123.

VOLOCHÍNOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 3ª ed. São Paulo: Editora 34, 2021. [1929].

WILD, P. Introduction. In: WILD, P. *Akira Kurosawa*. Londres: Reaktion Books, 2014. p. 7-10.