




O CORPO COMO PALAVRA INACABADA

THE BODY AS AN UNFINISHED WORD

EL CUERPO COMO PALABRA INACABADA

 Fábio Marques de Souza¹

 Alexandre de Souza Cruz²

 Ramon Fagner de Queiroz Macedo³

1. Doutor em Educação (USP). Professor na FALLA e no PPGFP da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). E-mail: fabiohisnista@gmail.com
2. Mestre pelo PPGFP-UEPB. Professor na SEE-RN. E-mail: alexandresouzacruz1808@gmail.com
3. Mestre pelo PPGFP-UEPB. Professor na SEE-RN. E-mail: pro.ram.fag@gmail.com

ABSTRACT: This article presents an analysis of the dialogical resonances in the voices of students that emerge from an interdisciplinary didactic proposal which conceives the body as language. Grounded in the theoretical framework of Bakhtin's Circle and the Dialogical Theory of Language (DTL), the study assumes that the body is an ideological sign: an unfinished word, crossed by historical, social, and cultural meanings. The research was conducted with 9th-grade students from a public school in the interior of Rio Grande do Norte, Brazil, in a series of classes integrating the subjects of Physical Education, Arts, and Religious Education. The first class, which is the focus of this analysis, centered around a conversation circle and the writing of a reflective journal titled *My Body, My Stories*. These texts, understood as responsive utterances, reveal experiences of pain, resistance, belonging, and the resignification of bodily identities. The analyses show how students take ownership of language to narrate their experiences, respond to normative discourses, and construct new meanings about themselves. In this process, the body is understood as a symbolic territory of enunciation: one that speaks, listens, suffers, and transforms. The teacher's sensitive mediation, combined with the use of multimodal texts and a dialogical approach, transformed the classroom into a space of listening and authorship. The study reaffirms the ethical, political, and educational potential of pedagogical practices that recognize the body as a living and situated language, advocating for a school that reinvents itself by listening to its body-voices.

Keywords: Body as language; dialogism; interdisciplinary pedagogical practices; Bakhtin's Circle.

RESUMO: Este artigo apresenta uma análise das ressonâncias dialógicas nas vozes dos(as) alunos(as) que emergem a partir de uma proposta didática interdisciplinar que concebe o corpo como linguagem. Fundamentado nos pressupostos da Teoria Dialógica da Linguagem (TDL) do Círculo de Bakhtin, o estudo parte do entendimento de que o corpo é um signo ideológico, uma palavra inacabada, atravessada por sentidos históricos, sociais e culturais. A pesquisa foi realizada com alunos do 9.º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do interior do Rio Grande do Norte, em aulas que articularam os componentes curriculares de Educação Física, Artes e Ensino Religioso. A primeira aula, foco desta análise, teve como principais atividades uma roda de conversa e a produção de um diário reflexivo, intitulado *Meu corpo, minhas histórias*. Esses textos, compreendidos como enunciados responsivos, revelam experiências de dor, resistência, pertencimento e resignificação das identidades corporais. As análises mostram como os estudantes se apropriam da palavra para narrar suas vivências, responder a discursos normativos e produzir novos sentidos sobre si. O corpo, nesse processo, é compreendido como território simbólico de enunciação, que fala, escuta, sofre e transforma. A mediação sensível do professor, aliada ao uso de textos multimodais e à abordagem dialógica, configurou a sala de aula como espaço de escuta e autoria. O estudo reafirma o potencial ético, político e formativo de práticas pedagógicas que reconhecem o corpo como linguagem viva

e situada, defendendo uma escola que se reinventa na escuta de seus corpos-vozes.

Palavras-chave: Corpo como linguagem; dialogismo; práticas pedagógicas interdisciplinares; O Círculo de Bakhtin.

RESUMEN: Este artículo presenta un análisis de las resonancias dialógicas en las voces de los/las estudiantes que emergen a partir de una propuesta didáctica interdisciplinaria que concibe el cuerpo como lenguaje. Fundamentado en los supuestos de la Teoría Dialógica del Lenguaje (TDL) del Círculo de Bakhtin, el estudio parte del entendimiento de que el cuerpo es un signo ideológico, una palabra inacabada, atravesada por sentidos históricos, sociales y culturales. La investigación se llevó a cabo con estudiantes del noveno grado de la Educación Básica en una escuela pública del interior de Río Grande del Norte, Brasil, en clases que integraron los componentes curriculares de Educación Física, Artes y Enseñanza Religiosa. La primera clase, foco de este análisis, tuvo como actividades principales un círculo de conversación y la producción de un diario reflexivo, titulado *Mi cuerpo, mis historias*. Estos textos, comprendidos como enunciados responsivos, revelan experiencias de dolor, resistencia, pertenencia y resignificación de las identidades corporales. Los análisis muestran cómo los/las estudiantes se apropian de la palabra para narrar sus vivencias, responder a discursos normativos y producir nuevos sentidos sobre sí mismos/as. El cuerpo, en este proceso, se entiende como un territorio simbólico de enunciación que habla, escucha, sufre y se transforma. La mediación sensible docente, junto con el uso de textos multimodales y un enfoque dialógico, configuró el aula como un

espacio de escucha y autoría. El estudio reafirma el potencial ético, político y formativo de prácticas pedagógicas que reconocen el cuerpo como un lenguaje vivo

y situado, defendiendo una escuela que se reinventa al escuchar las voces-cuerpo de sus estudiantes.

Palabras-clave: Cuerpo como lenguaje; dialogismo; prácticas pedagógicas interdisciplinarias; Círculo de Bakhtin.

Recebido em: 02/03/2026

Aprovado em: 24/04/2026



Todo o conteúdo deste periódico está licenciado com uma licença Creative Commons (CC BY-NC-ND 4.0 Internacional), exceto onde está indicado o contrário.

Introdução

Tudo que é ideológico possui um significado, refere-se a algo situado fora de si mesmo: tudo que é ideológico é um signo. Onde há signo, há também ideologia (Volóchinov, 2017, p. 32)

A epígrafe que abre este artigo revela um dos fundamentos teóricos que orientaram a pesquisa de Macedo (2025), da qual as reflexões aqui apresentadas são um recorte: a inseparabilidade entre linguagem e ideologia. Ao afirmar que todo signo é ideológico, o autor destaca que nenhum gesto, palavra, imagem ou movimento é neutro; todos carregam sentidos produzidos nas relações sociais e históricas. Neste trabalho, tal compreensão é estendida ao corpo, que é concebido como linguagem: um texto vivo, ideologicamente atravessado, que se expressa e comunica em diálogo com o outro. Essa concepção nos permite olhar para o corpo não apenas como instrumento biológico ou objeto de intervenção pedagógica, mas como sujeito de enunciação, capaz de produzir e responder discursos.

Nas múltiplas formas de expressão humana, o corpo se apresenta como um espaço simbólico, cultural e histórico, cuja linguagem ultrapassa os limites da verbalidade e se inscreve nas práticas sociais cotidianas. Considerar o corpo como linguagem é também reconhecer sua potência como signo ideológico, sensível e performativo, que participa ativamente da construção dos sentidos na escola e na sociedade. Assim, o corpo pode ser reconhecido como meio de comunicação, resistência, identidade e subjetividade, especialmente no ambiente escolar, onde discursos e práticas se entrelaçam na formação de *vozes sociais*¹.

¹ A expressão *vozes sociais* é compreendida, a partir dos estudos do Círculo de Bakhtin, como as diferentes formas de dizer e pensar que circulam socialmente e que são incorporadas pelos sujeitos nos processos de enunciação. Para Bakhtin (2011), a linguagem não é neutra nem individual; ao contrário, ela é sempre permeada por discursos alheios, provenientes de distintos grupos sociais, históricos e ideológicos. Assim, toda palavra enunciada carrega ecos de outras palavras, de outras consciências, constituindo o que o autor chama de heterodiscurso. Nesse sentido, cada sujeito, ao falar, dialoga com múltiplas *vozes sociais* que atravessam e tensionam sua própria enunciação. Essas vozes, por vezes conflitantes, são materializações discursivas de diferentes posições sociais, culturais, religiosas, políticas, etc., presentes no tecido ideológico da linguagem. Elas revelam, portanto, os embates e as disputas simbólicas que permeiam os sentidos construídos no discurso.

Partimos da compreensão de que o corpo, ao se mover, interagir e performar, enuncia sentidos que dialogam com a sociedade e com as formas pelas quais os *seres expressivos falantes*² se constituem no mundo.

Nesse horizonte, retomamos a concepção bakhtiniana segundo a qual todo enunciado é essencialmente responsivo e orientado ao outro, isto é, constitui-se sempre como resposta a dizeres anteriores e como antecipação de réplicas possíveis. Tal princípio nos permite compreender que as expressões corporais: gestos, movimentos, posturas e silêncios, não emergem como manifestações espontâneas ou neutras, mas como tomadas de posição em um campo de forças ideológico, historicamente situado.

Assim, o corpo, enquanto instância enunciativa, inscreve-se na cadeia dialógica da linguagem, participando ativamente da produção de sentidos. Cada ação corporal, nesse contexto, pode ser lida como um dizer situado, atravessado por vozes sociais, valores e disputas simbólicas que o antecedem e o excedem. Não se trata, portanto, de um corpo que simplesmente expressa, mas de um corpo que responde, interpela e se posiciona frente aos discursos que o constituem.

Nessa direção, à luz de Mikhail Bakhtin e Valentin Volóchinov, compreendemos que toda materialidade expressiva, verbal ou não verbal, é atravessada por ideologia, uma vez que “tudo que é ideológico é um signo” (Volóchinov, 2017, p. 32). O corpo, então, não apenas significa: ele se torna lugar de embate, de negociação e de (re)produção de sentidos, constituindo-se como palavra viva, inacabada e irrevogavelmente dialógica.

Neste artigo, apresentamos a análise das ressonâncias discursivas produzidas durante a primeira aula de uma proposta didática adaptada de Macedo, Cruz e Santana (2023) que toma o corpo como linguagem (Souza, Cruz e Macedo, 2025) e utiliza o audiovisual como mediador pedagógico (Napolitano, 2003; Souza, 2014; Trevizan, 1998). A investigação articula diferentes campos do saber, ancorando-se também nas contribuições teóricas de Macedo (2025), e opera nas fronteiras ou, como prefere Bhabha (1998), nos “entre-lugares”, em que se tecem saberes híbridos, insurgentes e criativos

Em tempos de fragmentação e compartimentalização do conhecimento, é urgente afirmar práticas pedagógicas que reconheçam a potência da interdisciplinaridade como espaço de encontro e travessia. Por isso, esta pesquisa se propõe a habitar essas zonas de contato entre Educação Física, Artes e Ensino Religioso, compreendendo que o corpo, enquanto linguagem, é também território de diálogo, disputa e

² A expressão *ser expressivo falante*, no horizonte teórico bakhtiniano, remete à concepção de sujeito como aquele que participa ativamente do processo de produção de sentido, por meio de seu corpo, sua palavra e sua presença no mundo. Para Bakhtin (2010), o ser humano não é um ser isolado, mas um sujeito responsivo, constituído na relação com o outro, no espaço concreto da vida social e da linguagem. Nesse contexto, ser expressivo falante implica reconhecer que a linguagem não se limita à palavra dita, mas inclui também gestos, entonações, olhares, posturas e afetos — ou seja, a corporeidade como parte constitutiva da comunicação. O sujeito, então, é visto como um *ser enunciante* que expressa sentidos por meio de múltiplas materialidades, articulando o verbal, o visual, o corporal e o simbólico. O corpo, nessa perspectiva, não é apenas um veículo da linguagem, mas também uma instância produtora de enunciados: um corpo que fala, que se posiciona e que responde, tornando-se, portanto, expressivo e dialógico.

(re)existência. Em sintonia com essa perspectiva, seguimos o entendimento de Bakhtin (2006) de que “o texto é a realidade imediata [...] onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento. [...] Independentemente de quais sejam os objetivos de uma pesquisa, só o texto pode ser o ponto de partida” (p. 307). É a partir dessa concepção expandida de texto que tomamos o corpo como produção discursiva e cultural: um texto vivo, atravessado por sentidos e ideologias, que se inscreve na materialidade dos gestos, dos movimentos e das expressões.

Essa visão encontra respaldo na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que reconhece as práticas corporais como “textos culturais passíveis de leitura e produção” (Brasil, 2018, p. 213), situando a Educação Física no campo das linguagens. Na mesma direção, a BNCC define as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro como linguagens que articulam saberes e envolvem práticas de criação, leitura, produção e reflexão crítica. Essas linguagens são compreendidas como meios legítimos de manifestação da sensibilidade, da emoção, da intuição e da subjetividade no processo educativo (Brasil, 2018, p. 193).

Dentre as competências específicas de Arte para o Ensino Fundamental, destaca-se a valorização dos vínculos entre as linguagens artísticas e as tecnologias contemporâneas, como o cinema e o audiovisual, bem como a necessidade de “problematizar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais” por meio de produções e intervenções artísticas (Brasil, 2018, p. 198).

O audiovisual, nesse contexto, se apresenta como uma arte capaz de condensar múltiplas linguagens e sentidos, tornando-se um dispositivo pedagógico potente. Ao representar e reinterpretar a vida, o cinema – pensado em sentido amplo - oferece imagens que convocam o olhar sensível e reflexivo sobre o mundo, estabelecendo formas singulares de inteligibilidade. Como nos mostram Trevizan (1998), Napolitano (2003) e Souza (2014), o audiovisual permite o encontro simultâneo entre cultura erudita e popular, mobilizando afetos, estéticas, ideologias e valores sociais que reverberam na experiência escolar.

Dessa forma, a proposta aqui desenvolvida justifica-se por articular diferentes áreas do conhecimento, especialmente as Artes e a Educação Física, a partir da compreensão do corpo como linguagem. Após uma escuta inicial das crenças dos estudantes acerca do corpo e da sexualidade, elaboramos uma sequência didática que privilegiou o diálogo, a problematização e a expressão sensível, mediadas por textos multimodais. As atividades propostas buscaram promover reflexões críticas por meio do audiovisual, da música, da produção de memes e da leitura simbólica e estética, em consonância com as diretrizes da BNCC, que defende o uso das linguagens artísticas como instrumento de compreensão e intervenção no mundo (Brasil, 2018).

Pressupostos bakhtinianos do corpo como linguagem

A concepção do corpo como linguagem, iluminada pelo pensamento do Círculo de Bakhtin, desloca a centralidade da linguagem verbal para uma compreensão mais ampla, que abarca os gestos, os movimentos, as expressões faciais e todo o potencial expressivo do corpo humano como prática discursiva situada. Tal abordagem compreende o corpo não como objeto, mas como sujeito ativo de enunciação, que se inscreve na vida social por meio de relações dialógicas com o outro, com o mundo e com os textos que o antecedem.

A partir da premissa de que "o corpo é a fronteira entre o eu-para-mim e a espacialidade do outro" (Bubnova, 2016), propomos, em Souza, Cruz e Macedo (2025), que o corpo, assim como a palavra, é portador de sentido, estando sempre orientado para a alteridade. Nesse sentido, o corpo é compreendido como um enunciado que, ainda que não verbal, participa do tecido dialógico da vida humana, inserindo-se na cadeia de significações que constitui a realidade social e ideológica.

Inspirados por Bakhtin (2011), que define a existência humana como um fenômeno essencialmente dialógico, argumentamos que toda expressão corporal é, de alguma forma, resposta e antecipação: ela retoma o já-dito e projeta sentidos para o que virá. Essa ideia é ampliada por Miotello (2018), que reconhece na entonação, no gesto, no modo de vestir e nos modos de andar formas de linguagem que expressam emoções, identidades e experiências sociais, culturais e históricas.

No campo educacional, especialmente na Educação Física, essa perspectiva promove uma ruptura com leituras reducionistas do corpo como mera máquina biológica ou instrumento de performance atlética. Em vez disso, propõe-se compreender o corpo como linguagem, isto é, como meio de produção de sentidos, de inscrição cultural e de negociação identitária. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) reforça esse entendimento ao posicionar a Educação Física no campo das linguagens, destacando que as práticas corporais são manifestações expressivas dos sujeitos, atravessadas por códigos e significados sociais historicamente construídos.

À luz de *Para uma filosofia do ato responsável* (Bakhtin, 2010), essa compreensão pode ser aprofundada ao reconhecermos que toda expressão humana, inclusive a corporal, se realiza como ato singular, situado e irrepetível. Para Bakhtin (2010), o sujeito não existe fora do evento concreto da vida, mas se constitui no interior de um "existir-evento" em que pensamento, sentimento e ação se entrelaçam como dimensões de um mesmo ato responsável. Nesse horizonte, o corpo não é apenas veículo de expressão, mas lugar onde o ato se concretiza em sua materialidade sensível.

Assim, cada gesto, movimento ou postura pode ser compreendido como um ato responsivo, atravessado por uma dimensão ético-valorativa. Não se trata de uma ação neutra ou meramente fisiológica, mas de uma tomada de posição no mundo, realizada a partir de um lugar único e insubstituível. Como enfatiza Bakhtin (2010), todo ato implica uma responsabilidade sem alibi, isto é, não pode ser transferido ou delegado, pois está enraizado na singularidade de quem o realiza.

Nessa perspectiva, a expressividade corporal articula, de forma indissociável, dimensões cognitivas, afetivas e volitivas, constituindo-se como palavra plena: aquela que reúne conteúdo-sentido e entonação valorativa em unidade. O corpo, portanto, não apenas comunica, mas responde, avalia e se posiciona, participando ativamente da construção do mundo vivido.

Desse modo, compreender o corpo como linguagem, a partir de Bakhtin (2010), implica concebê-lo como ato encarnado, como manifestação concreta de uma consciência responsiva que se realiza na relação com o outro. É nesse entrelaçamento entre corpo, linguagem e responsabilidade que se inscreve a possibilidade de uma educação que reconheça o sujeito em sua inteireza: não como organismo abstrato ou identidade genérica, mas como presença singular, histórica e axiologicamente situada no mundo.

Nesse contexto, o conceito de corpo grotesco, formulado por Bakhtin (1987) em sua análise da cultura popular medieval e renascentista, adquire potência interpretativa. O corpo grotesco, aberto, inacabado, exagerado se opõe ao corpo clássico, idealizado e contido. Ele se manifesta em sua incompletude e transformação contínua, em diálogo permanente com o mundo. Transpor esse conceito para o campo da Educação Física e das Artes do Corpo (Brait; Gonçalves, 2021) é reconhecer a potência expressiva e formativa de um corpo que não se encerra em si mesmo, mas que está sempre em relação com o outro, com o espaço, com o tempo e com a cultura.

Esse corpo dialógico não apenas comunica: ele resiste, cria, interpreta e transforma. Ele participa da construção de sentidos e de subjetividades. Sua inscrição nos espaços escolares e artísticos, especialmente em práticas como a dança, o teatro, o circo ou a performance, revela o quanto a linguagem ultrapassa os limites do verbal e se enraíza no sensível, no simbólico, no vivenciado.

Assim, o corpo, na perspectiva do Círculo de Bakhtin, é simultaneamente linguagem e lugar de linguagem. Ele carrega marcas sociais, históricas e ideológicas e, ao mesmo tempo, é produtor de novos sentidos, de discursos e de significações. Reconhecê-lo como tal no campo educacional é promover práticas mais inclusivas, emancipadoras e culturalmente sensíveis, em que os sujeitos possam se expressar plenamente, em todas as suas linguagens.

O professor como mediador de vozes em diálogo

A mediação exercida pelo professor-pesquisador assume papel central, pois a aprendizagem é compreendida, neste artigo, como um processo essencialmente relacional, socialmente construído e culturalmente situado. À luz do pensamento de Mikhail Bakhtin, tal compreensão implica reconhecer que o sentido não se produz no interior de uma consciência isolada, mas no encontro entre vozes, isto é, na relação com o outro, constitutiva de toda experiência de linguagem. Nessa perspectiva, como discutido por Di Camargo Jr., Souza e Maciel (2026), o próprio processo de significação se constrói não apenas no dito,

mas também no não-dito, nos intervalos, nas antecipações responsivas e nas zonas de escuta que atravessam o diálogo. Como destaca Souza (2014), os contextos cotidianos de ensino-aprendizagem se constituem por meio de interações dinâmicas entre cognição, experiência e ambiente, sendo profundamente influenciados pelas condições sociais, institucionais, instrucionais e físicas que moldam a atuação de alunos e professores. Nesse horizonte, pensar o ensino como mediação é reconhecer que aprender não ocorre de forma solitária, mas no entrelaçamento dialógico com o outro, com os artefatos culturais e com as práticas sociais que conferem sentido à experiência educativa.

Compreendemos, assim, o processo de ensino-aprendizagem como uma mediação dialógica: um espaço de circulação de vozes, em que enunciados se encontram, se tensionam e se (re)significam continuamente. Nessa perspectiva, todo ato de compreensão é também uma resposta, ainda que potencial, pois “toda compreensão é prenhe de resposta” (Bakhtin, 2003, p. 271). Quando o ensino cria condições para que os estudantes participem ativamente de práticas sociais significativas, como o uso de textos multimodais, o debate de ideias e a produção de discursos autorais, favorece-se a emergência de enunciados responsivos, nos quais os sujeitos não apenas reproduzem sentidos, mas se posicionam axiologicamente diante do mundo. Como enfatiza Souza (2014, p. 78), “essas ferramentas têm o potencial para funcionar como instrumentos poderosos” no desenvolvimento da consciência crítica e da autonomia dos sujeitos.

Desse modo, mais do que transmitir conteúdos, mediar é instaurar condições de dialogia: é escutar o outro em sua alteridade, é convocar respostas, é provocar deslocamentos de sentido e abrir caminhos para que os estudantes possam nomear o mundo com suas próprias palavras e seus próprios corpos. A atuação docente, nesse contexto, configura-se como prática ética e responsiva, orientada pela responsabilidade diante do outro e pela construção compartilhada de sentidos. O professor, portanto, não apenas organiza situações de aprendizagem, mas participa ativamente da cadeia dialógica, respondendo aos dizeres (e também aos silêncios) que emergem no espaço educativo.

Nossa proposta didático-pedagógica encontra respaldo na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente ao dialogar com habilidades como a EF69AR03, que orienta para a análise de situações em que as linguagens das artes visuais se articulam com as audiovisuais (como o cinema, as animações e os vídeos), e a EF69AR35, que destaca a importância de identificar e manipular diferentes tecnologias e recursos digitais de modo ético, reflexivo e responsável, para produzir, registrar e compartilhar repertórios artísticos (Brasil, 2018, p. 207-211). Essas diretrizes sustentam a legitimidade das experiências interdisciplinares propostas nesta pesquisa, ao reconhecer o audiovisual como ferramenta pedagógica que articula linguagem, sensibilidade e pensamento crítico.

Compreender os processos de ensino-aprendizagem no cruzamento entre Educação Física, Ensino Religioso e Artes requer uma abordagem que considere a complexidade e a dinamicidade da formação humana. Nesse contexto, a dialogia bakhtiniana oferece fundamentos decisivos, ao afirmar que o sujeito se

constitui na e pela linguagem, em permanente relação com o outro. Como sintetiza Gege (2009, p. 29), trata-se de uma “dialética que explica o homem pela produção do diálogo”, marcada pela prática da alteridade. É precisamente nesse ponto que o papel docente se intensifica: cabe ao professor reconhecer, mobilizar e tensionar essas múltiplas vozes em circulação, criando condições para que elas entrem em relação, confronto e produção de sentidos.

Nesse horizonte, refletir e (re)significar crenças a partir da experiência escolar exige reconhecer que a vida é, em si, dialógica. Como afirma Bakhtin (2011, p. 348), “viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar...”. Tal participação não se limita à palavra verbalizada, mas envolve o corpo em sua inteireza expressiva. O corpo, portanto, não é apenas suporte biológico: ele é linguagem, é enunciação. A palavra se encarna no gesto, na postura, na entoação e no movimento. Nesse sentido, o professor-mediador precisa ampliar sua escuta para além do verbal, reconhecendo que os estudantes também “falam” por meio de seus corpos.

Historicamente, o corpo foi reduzido a objeto passivo, interpretado à luz das ciências naturais e tratado como matéria neutra. Contudo, no campo da Educação Física, observam-se deslocamentos significativos dessa visão. Como demonstra Santana (2021), os movimentos dos alunos não são aleatórios nem desprovidos de sentido: são gestos enunciativos, social e culturalmente marcados, atravessados por valores, desejos e resistências. A linguagem, verbal ou não verbal, é sempre ideológica. Assim, os movimentos corporais nas aulas de Educação Física podem e devem ser compreendidos como manifestações axiológicas, expressões carregadas de sentidos e intencionalidades. O gesto, como a palavra, carrega o mundo de quem o enuncia.

Diante disso, o professor assume um papel fundamental como mediador de vozes em diálogo: é aquele que reconhece, interpreta e responde às múltiplas formas de enunciação presentes na sala de aula, incluindo aquelas que se manifestam no não-dito, nos silêncios e nos corpos em movimento. Ao escutar esses gestos enunciativos e colocá-los em relação com outras vozes sociais, o docente amplia o horizonte de significação dos estudantes, contribuindo para a construção de um espaço educativo verdadeiramente dialógico, responsivo e formador de sujeitos críticos.

Participantes da pesquisa

A pesquisa foi realizada com uma turma de 29 estudantes do 9.º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual localizada em uma cidade do interior do Rio Grande do Norte, com população aproximada de 11 mil habitantes. Inspirada por inquietações da prática docente e por uma perspectiva dialógica de ensino, a investigação foi desenvolvida por meio de um protótipo didático composto por cinco aulas, integrando os componentes curriculares Educação Física, Artes e Ensino Religioso, com foco nas

relações entre corpo, sexualidade, identidade e religiosidade. A proposta teve como fio condutor o videoclipe “*Eu sou*”³, do artista Washington Duarte WD, selecionado por sua potência temática e discursiva ao abordar questões identitárias, de pertencimento e de afirmação do sujeito em diálogo com normas sociais e religiosas.

A escolha desse material, bem como dos demais textos multimodais mobilizados (memes, músicas, trechos de filmes e comentários em redes sociais), fundamenta-se em sua circulação social ampliada e em sua capacidade de suscitar posicionamentos axiológicos, tensionamentos de sentidos e processos de identificação por parte dos estudantes. Trata-se, portanto, de artefatos culturais que operam como mediadores privilegiados na construção de sentidos, ao articularem linguagem, experiência e vida cotidiana, em consonância com os objetivos formativos e investigativos da pesquisa.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa se caracteriza como qualitativa, aplicada e participante. O pesquisador, coautor deste texto e professor da turma, atuou em colaboração ativa com os estudantes, em consonância com uma ética responsiva (Amorim, 2004) e com o princípio de coautoria das experiências. No que se refere à abordagem analítica, adotou-se uma perspectiva de análise dialógica do discurso, inspirada no Círculo de Bakhtin, compreendendo os dados como enunciados situados, atravessados por vozes sociais, valores e relações de alteridade.

O corpus da pesquisa foi constituído a partir de diferentes materiais produzidos no contexto das aulas, tais como: registros escritos dos estudantes, produções multimodais, transcrições de interações orais em sala, anotações em diário de campo do professor-pesquisador e registros audiovisuais das atividades desenvolvidas. As análises privilegiaram os processos de construção de sentido emergentes nas interações, considerando tanto o dito quanto o não-dito, os silêncios, as hesitações e os deslocamentos discursivos que marcaram a experiência formativa.

Para garantir o rigor ético da investigação, foram respeitadas as diretrizes da Resolução n.º 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Optou-se por não divulgar o nome da escola, de modo a preservar a identidade institucional e a dignidade dos participantes. Foram incluídos na análise apenas os estudantes que atenderam aos seguintes critérios: participação integral nas aulas da proposta, entrega de todas as atividades, assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido e devolução do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) devidamente assinado pelos responsáveis legais.

Contextualizando a proposta didática

³ https://www.youtube.com/watch?v=QJ8Zp_HYsbl Acesso em: 23jan.2025..

Este texto apresenta as análises das produções dos alunos realizadas durante a aula 1, intitulada "Que corpos somos?", parte inicial de uma sequência didática composta por cinco encontros. A proposta pedagógica, estruturada com base em princípios dialógicos e interativos, tem como objetivo promover reflexões críticas sobre o corpo como linguagem, identidade e território simbólico, por meio de práticas discursivas e expressivas.

A primeira aula teve como atividades principais uma roda de conversa e a produção de um diário reflexivo, que resultaram no produto intitulado "Meu corpo, minhas histórias". O foco dessa etapa inicial foi instigar os estudantes a reconhecerem seus próprios corpos como narrativas vivas, atravessadas por experiências pessoais, culturais e sociais. A partir da escuta ativa e do compartilhamento de vivências, os alunos foram convidados a refletir sobre os sentidos atribuídos aos seus corpos, bem como os valores, estigmas e resistências que os constituem.

Este artigo, portanto, se dedica a examinar essas produções iniciais dos estudantes, compreendendo-as como enunciados carregados de intencionalidades, vozes e dialogismos. O olhar analítico, fundamentado na perspectiva do Círculo de Bakhtin, considera cada narrativa como parte de um processo discursivo mais amplo, em que o corpo se apresenta não apenas como objeto, mas como linguagem em constante interação com o mundo.

A análise das demais aulas da sequência, brevemente descritas a seguir, podem ser encontradas em Macedo (2025) e desenvolvem-se a partir dessa base reflexiva, ampliando as discussões para o campo das linguagens artísticas, midiáticas e performativas:

Quadro 1: Etapas do Projeto Didático.

Aula	Título	Atividades-Chave	Produto
1	Que corpos somos?	Roda de conversa + diário reflexivo	"Meu corpo, minhas histórias"
2	Quem é Washington Duarte (WD)? ⁴	Análise do videoclipe "Eu sou" em 3 etapas (sem som, sem imagem, completo)	Palavras-chave e impressões
3	Análise crítica	Debate sobre símbolos do clipe + teorias (Bakhtin, Vygotsky, Rojo)	Discussões e reflexões
4	Dialogismos	Reportagem + análise de comentários + 3 obras audiovisuais	Mapa conceitual coletivo
5	Produção performativa	Criação de memes ou novo clipe colaborativo	Exposição em redes/sala

Fonte: Elaboração nossa (2025).

⁴ Ao longo da nossa pesquisa propusemos – dentre as atividades de encaminhamento prático - uma reflexão mediada pelo clipe musical oficial "Eu sou", de Washington Duarte (WD), participante do *The Voice Brasil* de 2021. Acreditamos que o texto multimodal pode possibilitar a (re)construção de crenças a respeito de raça, autoaceitação, sexualidade, resistência e preconceito. Para saber mais a respeito do artista, acesse: <https://redeglobo.globo.com/sp/eptv/Mais-Caminhos/resumo/conheca-wd-o-artista-que-encantou-a-todos-na-audicao-as-cegas-desta-edicao-do-the-voice-brasil.ghtml> Acesso em: 23 jan.2025.

A primeira aula da sequência didática, intitulada “Que corpos somos?”, teve como objetivo promover reflexões iniciais sobre o corpo como linguagem e espaço de significação, considerando atravessamentos como sexualidade, preconceito e religiosidade. A proposta foi orientada por uma abordagem dialógica, ancorada na escuta ativa e na valorização das experiências individuais e coletivas dos estudantes, compreendidos como sujeitos enunciadoreis situados histórica e socialmente.

A atividade central da aula consistiu em uma roda de conversa mediada pelo(a) professor(a), concebida como espaço de circulação de vozes e de produção compartilhada de sentidos. Três perguntas nortearam o diálogo: “*Você já se sentiu julgado pelo seu corpo?*”, “*Sua religião fala sobre o corpo?*” e “*O que é um corpo bonito?*”. A escolha dessas questões fundamenta-se na perspectiva do Círculo de Bakhtin, segundo a qual todo enunciado se constitui na relação com o outro e carrega em si vozes sociais que o antecedem e o atravessam. Nesse sentido, as perguntas foram elaboradas como dispositivos discursivos capazes de mobilizar experiências vividas e provocar posicionamentos axiológicos, favorecendo a emergência de enunciados responsivos.

Ao acionarem dimensões sensíveis da experiência, como o julgamento do corpo, a influência de discursos religiosos e os padrões estéticos socialmente construídos, tais questões possibilitaram que os estudantes articulassem suas crenças, valores e memórias, colocando em diálogo suas vozes com outras vozes sociais presentes na cultura. Desse modo, a roda de conversa configurou-se não apenas como estratégia pedagógica, mas como espaço de escuta, confronto e (re)significação, no qual o corpo emerge como lugar de enunciação e de disputa de sentidos.

Na sequência da roda, os estudantes foram convidados a produzir um diário reflexivo, intitulado “*Meu corpo, minhas histórias*”. Essa escrita teve caráter livre e subjetivo, funcionando como espaço de autoria, escuta de si e elaboração de sentidos. Nessa proposta, o corpo foi entendido não como objeto passivo de observação, mas como enunciado vivo, portador de histórias, afetos e contradições. A produção escrita, nesse contexto, foi concebida como prática discursiva e ato responsivo, que revela como os sujeitos se constroem e se expressam nas relações com o outro e com o mundo.

O produto final da aula, os diários reflexivos, constituiu-se como material de análise para este artigo, servindo como ponto de partida para a compreensão das formas como os alunos significam seus corpos e suas vivências. Esses textos iniciais revelam marcas de alteridade, resistência, sofrimento, orgulho e pertencimento, confirmando a concepção bakhtiniana do corpo como linguagem, tecido de vozes e campo de disputas simbólicas.

A análise que se segue visa lançar luz sobre os modos pelos quais os alunos se apropriaram da proposta, mobilizando memórias, afetos e discursos na construção de suas narrativas corporais.

“Que corpo somos?” Ressonâncias dialógicas nas vozes dos(as) alunos(as)

A análise desenvolvida neste estudo ancora-se na Análise Dialógica do Discurso (ADD), fundamentada nos pressupostos teórico-metodológicos do Círculo de Bakhtin. Conforme sistematizam Destri e Marchezan (2021), a ADD não se configura como um método fechado ou protocolar, mas como uma orientação analítica que mobiliza princípios, como as relações dialógicas, os gêneros do discurso e as formas da língua, em articulação com atividades integradas de descrição, análise e interpretação do enunciado concreto. Nessa perspectiva, o objeto de estudo não é tomado como dado, mas como construção dialógica, constituída na relação entre pesquisador, corpus e outros discursos que o atravessam.

É nesse horizonte que compreendemos as produções dos(as) estudantes na atividade “*Meu corpo, minhas histórias*” como enunciados concretos, situados em uma rede de relações sociais, históricas e ideológicas. A leitura desses textos não se orienta por categorias prévias e rígidas, mas pelo diálogo com o próprio corpus, permitindo que dele emergjam as regularidades, tensões e singularidades que orientam o gesto interpretativo. Tal postura está em consonância com a perspectiva bakhtiniana que compreende o enunciado como unidade viva da comunicação, sempre vinculada a outros enunciados e a um horizonte valorativo específico.

Nesse contexto, o corpo é concebido como linguagem, como signo ideológico e como enunciado vivo. As produções dos(as) alunos(as) revelam, assim, a potência do corpo enquanto espaço de significação, atravessado por vozes sociais, valores culturais e disputas simbólicas. Cada texto é compreendido como resposta a discursos anteriores, muitas vezes implícitos, e como antecipação de novos posicionamentos, evidenciando o corpo como território discursivo de alteridade, resistência e construção de sentidos.

Para o Círculo de Bakhtin, todo enunciado é dialógico e se constitui como resposta a outros enunciados, ainda que não explicitamente enunciados. Trata-se de uma produção situada, que carrega a posição valorativa do sujeito que a enuncia. Como afirma Mikhail Bakhtin, “toda compreensão é também resposta (...). E qualquer compreensão autêntica transforma-se em resposta ativa: concordância, discordância, complemento, elaboração e assim por diante” (Bakhtin, 2011, p. 383).

Dessa forma, as vozes dos(as) estudantes, ao tematizarem o corpo, não apenas expressam experiências individuais, mas colocam em circulação discursos sociais mais amplos, sobre beleza, religiosidade, sexualidade e pertencimento, que se entrecruzam, se tensionam e se reconfiguram no espaço da sala de aula. A análise, portanto, busca evidenciar essas ressonâncias dialógicas, compreendendo o corpo como lugar de inscrição e de disputa de sentidos no interior da vida social.

Os diários reflexivos produzidos pelos alunos revelam experiências de silenciamento, dor e também de ressignificação de suas identidades corporais. Maria Clara, por exemplo, afirma: *"meu corpo carrega minha história e ele merece mais respeito... até o meu"*. Tal afirmação, com sua pausa reticente, expressa um movimento de tomada de consciência. Como afirma Bakhtin (2010), "não há palavra sem responsividade ativa ou passiva" (p. 345). Ao escrever, a estudante responde aos discursos normativos que a fizeram internalizar a vergonha do corpo, e inicia um processo de resposta-resistência.

Maria Clara reposiciona-se frente aos discursos que a fizeram sentir vergonha de seu corpo. O enunciado dela manifesta um processo de ressignificação da autoimagem, provocado por uma nova interlocução: o espaço dialógico criado em sala. O uso de reticências expressa o movimento inacabado da consciência, típico de sujeitos em formação. A estudante desloca a palavra "respeito" do discurso alheio para si, um ato ético de responsividade à própria história corporal.

A partir do Círculo de Bakhtin, compreende-se a consciência como um processo aberto, relacional e inacabado, sempre em formação no encontro com o outro. Não se trata de algo fixo ou encerrado em si mesmo, mas de um movimento contínuo de interação dialógica, onde a identidade e o pensamento se constituem na alteridade. A consciência, nesse sentido, é permanentemente atravessada por vozes sociais, histórias, valores e ideologias. Por isso, ela nunca se completa totalmente, pois está sempre em diálogo com o passado e com o futuro, em constante atualização e renovação. Como afirma o autor, "não existe a primeira nem a última palavra [...] não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação" (Bakhtin, 2011, p. 410).

João Pedro, ao enunciar "Meu tamanho não diz tudo sobre mim, e também sou bom de bola, isso ninguém tira.", responde a vozes sociais que associam pouca altura à inferioridade. Ele afirma sua competência corporal (no futebol) como forma de enfrentamento discursivo, rompendo com sentidos estigmatizantes. Na perspectiva bakhtiniana, esse tipo de resposta se caracteriza por tensionar, contestar ou ressignificar enunciados anteriores dentro de um campo dialógico.

Todo dizer já nasce como resposta a algo, mas há respostas que se destacam por seu teor crítico e confrontador: são vozes que se insurgem, que deslocam sentidos previamente estabilizados e revelam o caráter ideológico da linguagem. No contexto escolar, tais posicionamentos, compreendidos como contra-enunciados, emergem quando estudantes se apropriam da palavra para reivindicar sentidos próprios, distintos daqueles legitimados pelos discursos hegemônicos.

Ao enunciar *"Eu gosto de dançar desde pequena. É meu jeito de falar com o mundo."*, Ayla mobiliza uma compreensão sensível do corpo como instância expressiva, na qual a dança emerge não apenas como prática estética, mas como forma de enunciação situada. Sua fala inscreve o movimento corporal no campo da linguagem, evidenciando o gesto dançado como produção de sentidos que articula experiência, memória e posicionamento no mundo.

Ao atribuir ao corpo o verbo “falar”, a estudante desloca o eixo logocêntrico tradicional da linguagem, reconhecendo o movimento como enunciado dotado de valor expressivo, estético e político. Nessa direção, sua enunciação dialoga com perspectivas contemporâneas das artes corporais que, em interlocução com o pensamento de Mikhail Bakhtin, compreendem o corpo como lugar de produção discursiva, atravessado por vozes sociais e por processos de significação (Brait; Gonçalves, 2021; Santana, 2021).

Desse modo, a dança, tal como evocada por Ayla, configura-se como prática enunciativa multimodal, na qual o corpo não apenas expressa, mas responde, interpreta e reacentua discursos, constituindo-se como palavra viva em movimento. Sua fala, portanto, não apenas ilustra, mas encarna a tese central deste estudo: o corpo como linguagem multimodal, sensível às relações de alteridade e às dinâmicas dialógicas que atravessam a vida social.

Lucas comenta: *"já fui a várias igrejas e vi lá que nosso corpo é pecado por isso que eu não vou mais [...] aprendi que a gente vê o corpo como algo do pecado na igreja, mas hoje entendi que o corpo é criação divina também"*. Seu enunciado evidencia o conflito entre dois sistemas de valores: de um lado, o discurso religioso tradicional que associa o corpo ao pecado; de outro, uma nova visão que o ressignifica como criação divina. Essa tensão revela um processo de dialogismo interno⁵: no qual o sujeito se vê atravessado por vozes e ideologias que disputam sentidos sobre a corporeidade.

A posição assumida por Lucas demonstra um movimento de deslocamento axiológico. Na perspectiva bakhtiniana, todo ato de linguagem carrega uma orientação valorativa, pois não existe linguagem neutra: cada palavra é permeada por perspectivas sociais e ideológicas. Ao reinterpretar o corpo como divino e não mais como pecado, o estudante reposiciona-se eticamente em relação aos discursos que o constituíram, produzindo novos sentidos sobre si e sobre sua experiência religiosa.

Já Higor afirma: *"sofri bullying por ser gordo. Mas hoje entendi que quem precisa mudar não sou eu, e sim os olhares dos outros"*. Aqui, o corpo aparece como campo de disputa de sentidos, como signo ideológico atravessado por valores. Segundo Volóchinov (2017), "todo signo ideológico é saturado de valores e, portanto, é um campo de luta" (p. 30).

Ao deslocar a culpa do corpo para o olhar do outro, o estudante revela um posicionamento crítico diante da normatividade corporal, ressignificando o corpo gordo não como defeito, mas como alvo de discursos estigmatizantes.

⁵ O *dialogismo interno*, refere-se ao movimento de vozes que coabitam dentro do próprio sujeito. Mesmo quando fala consigo, o eu não é uno ou homogêneo: ele é atravessado por múltiplas vozes sociais, ideológicas e históricas, que se entrelaçam em um diálogo interno constante. Essa multiplicidade evidencia que a consciência é constituída por relações dialógicas, mesmo quando silenciosas ou íntimas, expressando conflitos, negociações e posições em disputa. (Bakhtin, 2006).

Nesse cenário, a linguagem aqui, é atravessada por juízos de valor: “tudo que é ideológico é vivido no signo”, como nos lembra Volóchinov (2018, p. 93). Nesse caso, o corpo gordo emerge como um signo que desafia padrões hegemônicos e torna visíveis as tensões sociais que o atravessam. A corporeidade, portanto, aparece como linguagem sensível e expressiva, marcada por silenciamentos históricos, mas também por novas possibilidades de significar-se a si mesmo.

Os enunciados dos estudantes, produzidos no contexto da proposta didática, expressam movimentos potentes de deslocamento subjetivo, ético e político, revelando o corpo como espaço de enunciação e resistência. No depoimento de Késia: “*A gente sempre escuta que tem que se esconder, mas hoje me senti mais livre.*” evidencia-se a ativação de um discurso de emancipação. A expressão “tem que se esconder” convoca as vozes coercitivas que historicamente regulam a visibilidade dos corpos, especialmente em relação ao gênero, à sexualidade, à vestimenta e à postura. Por outro lado, ao afirmar que se sentiu “mais livre”, a estudante revela o efeito transformador da prática pedagógica, que instaurou um espaço dialógico em que o corpo pôde ser exposto, legitimado e revalorizado.

No enunciado de Júnior: “*Já me chamaram de macaco na escola. Nunca falei sobre isso. Escrever aqui me ajudou a tirar esse peso do peito.*” — emerge uma dor até então silenciada. A metáfora do “peso” é eloquente: ela traduz a carga simbólica imposta ao corpo negro, historicamente marcado por signos racistas que produzem exclusão e sofrimento. Ao transformar essa experiência em linguagem, o estudante realiza um gesto de deslocamento simbólico, convertendo o trauma em enunciado e buscando, por meio da escrita, um lugar de escuta, acolhimento e resposta. Trata-se de um ato de resistência que materializa a noção de que o corpo é um texto ideologicamente regulado, carregado de significados sociais.

Bruna, por sua vez, afirma: “*Mas hoje entendi que meu corpo também tem voz. E ele tá dizendo: eu sou!*” Seu enunciado condensa o sentido formativo da proposta pedagógica: reconhecer o corpo como um *locus* de fala e de afirmação de identidade. Ao nomear sua escoliose e o sofrimento a ela associado, Bruna desloca-se da posição de objeto do discurso médico ou normativo para tornar-se sujeito de sua própria narrativa. A frase final: “*eu sou!*” reverbera o título da música de WD utilizada em aula e opera como resposta responsiva a discursos sociais que silenciavam seu corpo. É um gesto de autoria que se inscreve na linguagem do reconhecimento e da dignidade.

Essas falas, compreendidas como enunciados concretos e responsivos, revelam a potência de uma abordagem pedagógica que concebe o corpo como linguagem viva e situada. Na perspectiva do Círculo de Bakhtin, os enunciados são sempre concretos porque se produzem em um tempo, espaço e contexto social específicos, produzidos por sujeitos históricos e atravessados por múltiplas vozes. São também responsivos, pois respondem a outros enunciados anteriores e antecipam respostas futuras, ou seja, fazem parte de uma cadeia dialógica contínua. “Todo enunciado está repleto de ecos e reverberações de outros enunciados com

os quais está relacionado por laços de alusão, de retorção, de referencialidade ou de réplica” (Bakhtin, 2003, p. 305).

Por meio da mediação dialógica, os estudantes se apropriam da palavra para ressignificar a carne, a memória, o gesto e o silêncio. O espaço escolar, nesse contexto, transforma-se em um *carnaval pedagógico*, no sentido bakhtiniano do termo: um lugar em que as hierarquias simbólicas são temporariamente subvertidas, e onde o corpo, antes objeto de controle, torna-se sujeito de enunciação.

A ideia de carnaval pedagógico, tal como evocada na análise, remete à concepção bakhtiniana do carnaval como momento de suspensão das vozes oficiais e das distâncias hierárquicas, onde as fronteiras entre os corpos se diluem e emerge uma nova lógica de convivência e participação. Para tanto:

O carnaval não reconhece nenhuma diferença entre atores e espectadores. No carnaval todos são participantes, todos vivem a vida carnavalesca. [...] O carnaval é a segunda vida do povo, baseada no princípio do riso. É sua vida festiva. [...] Tudo é rebaixado, desestabilizado, virado do avesso — num gesto que revela possibilidades de renovação e transformação (Bakhtin, 2010, p. 16-17).

Esse movimento nos autoriza a afirmar que ensinar o corpo como linguagem não constitui apenas uma metodologia alternativa, mas um gesto ético e político, alicerçado na escuta ativa e na responsividade às vozes históricas, sociais e culturais que habitam cada estudante. Ao criar condições para que esses corpos falem, a escola também aprende a escutar e, assim, a se reinventar.

Palavras inacabadas

Este texto procurou lançar luz sobre as formas como os corpos juvenis se expressam, resistem e se (re)significam no espaço escolar, quando reconhecidos como linguagem viva e situada. Ao tomarmos o corpo como palavra inacabada, alinhamo-nos à concepção dialógica da linguagem proposta pelo Círculo de Bakhtin, para a qual todo signo e, portanto, todo corpo, é atravessado por ideologia, por vozes e por sentidos que o excedem. Como afirma Volóchinov (2017, p. 32), “tudo que é ideológico é um signo. Onde há signo, há também ideologia.” Nesse horizonte, o corpo deixa de ser concebido como matéria biológica ou instrumento funcional e passa a ser compreendido como enunciado em permanente diálogo com os discursos que o constituem e com os outros que o interpelam, como evidenciado nas falas dos(as) estudantes.

As análises das narrativas produzidas ao longo da proposta didática revelaram que, ao serem convidados a refletir sobre seus próprios corpos, os(as) estudantes deslocam-se de posições mais passivas para lugares de autoria enunciativa. Nesse movimento, emergem vozes atravessadas por dores, silêncios, memórias e resistências, testemunhos de corpos que aprendem a dizer de si e por si, como quem inscreve

palavras no próprio gesto. Cada fala, cada silêncio, cada produção textual ou performativa analisada reafirma que o corpo não se esgota em sua aparência: ele se constitui como signo ideológico, campo de disputa simbólica e voz em processo.

Assumir o corpo como palavra inacabada implica reconhecer sua condição de permanente construção, tensionada por discursos normativos, mas também aberta à criação de novos sentidos. A incompletude do corpo-palavra não se apresenta como falta, mas como potência: possibilidade de (re)existir, de responder e de transformar-se na relação com o outro e com o mundo. Nessa perspectiva, o corpo, enquanto linguagem, não apenas comunica: ele *responde, dialoga e interpela*.

No plano da prática pedagógica, os efeitos dessa compreensão tornam-se evidentes na constituição de um espaço formativo mais sensível e responsivo, no qual os(as) estudantes puderam elaborar e compartilhar seus dizeres corporificados. Tal movimento foi possibilitado pela articulação entre escuta ativa, mediação docente e o uso de textos multimodais, linguagens artísticas e abordagens interdisciplinares, que ampliaram as condições de participação e produção de sentidos. Ao favorecer esse ambiente, a proposta tensiona silenciamentos históricos e contribui para a afirmação de novas formas de presença e de pertencimento no espaço escolar.

Reafirmamos que compreender o corpo como signo ideológico e palavra inacabada não apenas amplia o olhar sobre os processos de ensino-aprendizagem, mas também oferece contribuições ao campo dos estudos bakhtinianos e da educação ao deslocar a centralidade da linguagem verbal para uma perspectiva ampliada de enunciação. Tal deslocamento permite pensar a escola como território de escuta e de produção de sentidos, no qual os corpos não apenas ganham voz, mas participam ativamente da construção do mundo vivido. Nesse espaço, as vozes ganham corpo, e os corpos, em sua incompletude constitutiva, permanecem abertos ao diálogo, à autoria e à transformação.

Referências

- AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa, 2004.
- BAKHTIN, M. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. São Paulo: Hucitec, 1987.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
- BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João, 2010.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.
- BRAIT, B.; GONÇALVES, J. C. **Bakhtin e as artes do corpo**. São Paulo: Hucitec, 2021.
- BUBNOVA, T. **Do corpo à palavra: leituras bakhtinianas**. Organização, tradução e notas de Nathan Bastos de Souza. São Carlos: Pedro & João, 2016.
- DESTRI, A.; MARCHEZAN, R. Análise dialógica do discurso: uma revisão sistemática integrativa. **Revista da ABRALIN**, [S. l.], v. 20, n. 2, p. 1–25, 2021. DOI: 10.25189/rabralin.v20i2.1853. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1853>. Acesso em: 24 abr. 2026.
- DI CAMARGO JR., I.; SOUZA, F.M.; Maciel, H.S. O não-dito como espaço de sentido: linguagem e consciência no diálogo entre Bakhtin e Vygotsky. **Open Minds International Journal**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. DS04, 2026. DOI: [10.22533/omij.v7i1.427](https://www.openmindsjournal.com/index.php/openminds/article/view/427). Disponível em: <https://www.openmindsjournal.com/index.php/openminds/article/view/427>. Acesso em: 24 abr. 2026.
- GEGe – Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso. **Palavras e contrapalavras: glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin**. São Carlos: Pedro & João, 2009.
- MACEDO, R. F. Q.; CRUZ, A. de S.; SANTANA, D. B. O corpo como linguagem: uma proposta interdisciplinar a partir de textos multimodais. **Open Minds International Journal**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 73–90, 2023. DOI: 10.47180/omij.v4i1.197. Disponível em: <https://www.openmindsjournal.com/openminds/article/view/197>. Acesso em: 9 maio 2025.
- MACEDO, R. F. Q. **O corpo como linguagem: uma proposta didática interdisciplinar mediada pelo audiovisual**. Dissertação (Mestrado em Formação de Professores). Campina Grande, UEPB, 2025. 109 f.
- MIOTELLO, V. **Bakhtin e o lugar da linguagem na psicologia**. São Carlos: Pedro & João, 2018.
- NAPOLITANO, M. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003.
- SANTANA, D. B. **Corpo, Linguagens e Multiletramentos: Uma Proposta Didática Dialógica para o Ensino da Dança nas Aulas de Educação Física**. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores). Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2021.
- SOUZA, F. M. **O cinema como mediador na (re)construção de crenças de professores de espanhol-língua estrangeira em formação inicial**. Tese (Doutorado – Programa de Pós-graduação em Educação. Área de Concentração: Cultura, organização e educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2014.
- SOUZA, F. M. de; CRUZ, A. de S.; MACEDO, R. F. de Q. M. O corpo enquanto linguagem a partir da perspectiva do Círculo de Bakhtin. **Saberes: Revista interdisciplinar de Filosofia e Educação**, [S. l.], v. 25, n. 01, p. FI01, 2025. DOI: 10.21680/1984-3879.2025v25n01ID39939. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/39939>. Acesso em: 12 maio. 2025.
- TREVIZAN, Z. **As malhas do texto: escola, literatura, cinema**. São Paulo: Clíper, 1998.

VOLÓCHINOV, V. N. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: 34, 2017.