

A EDUCAÇÃO ESTÉTICA NA CONSTITUIÇÃO DE UM AMBIENTE DE EDUCAÇÃO ACOLHEDOR: RELAÇÕES DE ALTERIDADE EM UM GRUPO DE ACOLHIMENTO PARA PESSOAS LGBTI+ E *QUEER* NO ENSINO SUPERIOR

AESTHETIC EDUCATION IN THE CONSTITUTION OF A WELCOMING EDUCATIONAL ENVIRONMENT: RELATIONSHIPS OF OTHERNESS IN A SUPPORT GROUP FOR LGBTI+ AND QUEER PEOPLE IN HIGHER EDUCATION

DOI 10.70860/ufnt.entreletras.e18924

Daniel Cesar Tecila¹
Carla Carvalho²

Resumo: Este artigo discute relações de alteridade num grupo de acolhimento para pessoas LGBTI+ e *queer*, numa universidade do sul do Brasil, cujas ações partem de atividades estéticas a fim de compreender a contribuição desta dimensão na constituição de um ambiente de educação acolhedor no ensino superior. Fundamentamo-nos na constituição de uma comunidade de aprendizagem e na estética em perspectiva dialógica num processo de pedagogia *queer*. É uma pesquisa-ação de abordagem qualitativa. Consideramos a importância da dimensão estética vivida em comunidade para o acolhimento. Acenamos para uma educação estética que considere as singularidades, o outro, a responsabilidade e uma ética amorosa.

Palavras-chave: acolhimento; educação estética; comunidade de aprendizagem; alteridade; LGBTI+.

Abstract: This article discusses relationships of otherness in a support group for LGBTI+ people at a university in Brazil. Aesthetic activities were carried out with the objective of understanding the contribution of this dimension to a welcoming educational environment in higher education. The theoretical basis was constituted on a learning and aesthetics community in a dialogical perspective, based on a process of queer pedagogy. It is an action research study. The importance of the aesthetic dimension experienced in community for supporting the subjects was considered. An aesthetic education that considers singularities, the other, responsibility and a love ethic is defended.

Keywords: support; aesthetic education; learning community; otherness; LGBTI+.

¹ Mestrando em Educação, com Bolsa de fomento da CAPES, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau (PPGE – FURB). Licenciado em Artes Visuais (FURB). Membro do Grupo de Pesquisa Arte e Estética na Educação (GPAEE). E-mail: dtecilaarts@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-1778-1771>.

² Doutora em Educação – UFPR. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau (FURB); líder do Grupo de Pesquisa Arte e Estética na Educação (FURB – SC). E-mail: ca_carvalho@icloud.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1402-7920>.

1 Abrindo as portas



Figura 1: Desenho criado por um participante desta pesquisa
Fonte: Elaborado por Ágape³ (2023).

Imagine, por um momento, como você seria se fosse uma porta. De que material ela é feita? É uma porta segura? Está aberta? Fechada? Entreaberta? Como é o seu formato? E seus adornos? É possível ver do outro lado? Quem pode atravessá-la? O que essa porta diz sobre você? O que diz sobre quem a fez? Essas são algumas provocações que a imagem que introduz este texto nos mobiliza. Essa imagem foi produzida em um grupo de acolhimento para pessoas LGBTI+ e *queer*⁴ por uma das participantes deste estudo, aqui denominada Ágape. Trata-se de uma porta, aparentemente com marcas do tempo; não está intacta, assim como a folha na qual está desenhada. O trinco está no chão. Na superfície, há a um convite: “Entre”; abaixo, as expressões “Por favor!” e “Não” também foram escritas, no entanto, apresentam rasuras, foram riscadas. Há, ainda, um “Talvez” e um ponto de interrogação. Ao redor, uma parede incompleta,

³ Ágape é o pseudônimo escolhido pela participante desta pesquisa.

⁴ Neste artigo, empregamos a sigla LGBTI+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Intersexo) por ser a sigla adota por organizações brasileiras como a Aliança Nacional LGBTI+ e a Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos (ABGLT). Ressaltamos, no entanto, que no Brasil não há consenso sobre qual sigla melhor representa essa comunidade. Por esse motivo, o símbolo “+” aponta para outras possibilidades de identificação. Acrescentamos também o termo *queer*. Ainda que haja versões da sigla com a letra “Q” para se referir àquele, optamos por não incorporar essa letra. Como proposto por Gracia Trujillo (2023), concordamos com a autora que *queer* não representa uma identidade fixa, como as outras categorias contempladas na sigla, e sim, a possibilidade de transitar entre as inúmeras possibilidades de ser e de se identificar.

em processo de construção ou desconstrução; uma porta, portanto, que não dá acesso a um lugar coberto.

Ao fazermos a leitura dessa imagem, refletimos sobre as diferentes atmosferas que uma porta pode conferir a um ambiente devido a sua posição e a forma como é apresentada, pois, “[...] quando existem portas, sua abertura une os cômodos, compondo um todo integrado, e sua localização determina as diferentes combinações possíveis entre eles” (Cavalcante, 2003, p. 283). A grandeza de uma porta, os materiais usados na sua construção, o estado de conservação, as palavras e as imagens que podem ou não estar presentes são indicadores que constituem a porta enquanto signo que representa a passagem de um local a outro. Quanto à posição, uma porta fechada sugere intimidade, privacidade. Se estiver trancada, a sensação é de segurança, de proteção, ou, ainda, de aprisionamento. Quando aberta, convida o outro a atravessá-la livremente (Cavalcante, 2003).

Notamos que, nessas situações, a porta pressupõe a presença do outro, o que gera em nós a necessidade de delimitarmos nosso espaço, restringirmos ou não quem o acessa. Quando de nosso domínio, manter a porta aberta ou fechada é uma escolha, uma posição que tomamos diante do ambiente ao agirmos sobre ele. Abrir ou fechar a porta implica ter liberdade para tal decisão, logo, implica também ser responsável e responsivo diante dessa ação (Cavalcante, 2003).

Neste artigo, desfrutamos do potencial simbólico da porta como modo pelo qual uma pessoa permite, ou não, o outro a adentrar seu espaço. Diante disso, objetivamos discutir relações de alteridade presentes em um grupo de acolhimento, cujas ações partem de atividades estéticas, a fim de compreendermos a contribuição dessa dimensão na constituição de um ambiente de educação acolhedor no ensino superior.

Trata-se de uma pesquisa-ação de abordagem qualitativa, cujo contexto é um grupo de acolhimento para pessoas da comunidade LGBTI+ e *queer* que promove discussões a partir da fruição e da criação de objetos artísticos que contemplam temas indicados pelos sujeitos participantes. As reflexões apresentadas são decorrentes das discussões realizadas pelo coletivo dos participantes na relação com as bases teóricas que fundamentam a organização desse grupo e desta pesquisa. Para elaborar a mediação dos encontros, buscamos base nos estudos relacionados à pedagogia *queer* (Louro, 2001, 2004), no entanto, nos aprofundamos nos

fundamentos acerca de comunidade de aprendizagem (hooks⁵, 2017, 2020, 2021), atividade estética e contemplação estética em perspectiva dialógica (Bakhtin, 2011; 2020; Geraldi, 2019).

Compreendemos que a pedagogia *queer* nos possibilita pensar um espaço de encontros no qual se tem como prioridade a relação com as diferenças, contemplando-as na partilha do eu com o outro de forma a produzi-las enquanto subjetividades importantes na constituição dos sujeitos. Nesse sentido, “[...] a diferença deixaria de estar lá fora, do outro lado, alheia ao sujeito, e seria compreendida como indispensável para a existência do próprio sujeito: ela estaria dentro, integrando e constituindo o eu” (Louro, 2001, p. 550). A pedagogia *queer* é, portanto, uma possibilidade de educação pautada no discurso da diferença enquanto potência e não enquanto algo a ser tolerado.

Neste artigo, discutimos as relações de alteridade percebidas no contexto investigado a partir da ideia de comunidade de aprendizagem e de tópicos abordados na teoria bakhtiniana, como a singularidade de cada sujeito, o ato responsável, o excedente de visão e a contemplação estética.

2 Percursos metodológicos

As possibilidades múltiplas de vivenciar os marcadores de gênero e de sexualidade e os arranjos existentes com outros marcadores sociais, como etnia e classe social, apontam para a relevância de contemplar diferentes sujeitos e vivências *queer* em uma pesquisa. A fim de contemplar essa pluralidade, realizamos uma pesquisa de abordagem qualitativa, pois “[...] leva em consideração que os pontos de vista e as práticas no campo são diferentes devido às diversas perspectivas e contextos sociais a eles relacionados” (Flick, 2009, p. 24).

Para a geração de dados, utilizamos os pressupostos da pesquisa-ação. Esse tipo de pesquisa propõe que os participantes do estudo ocupem papéis ativos na produção de novos conhecimentos junto ao pesquisador, alinhando, inclusive, conhecimentos científicos e empíricos. Thiollent define a pesquisa-ação como

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 1947, p. 14).

⁵ É de preferência da autora que seu nome seja escrito apenas com letras minúsculas. Ela justifica sua escolha afirmando que o foco não deve ser nela, mas em seus escritos. Em consideração a isso, neste artigo abordaremos bell hooks sempre em letras minúsculas.

Com base nessa estratégia metodológica, foi proposto, em uma universidade pública localizada no Sul do Brasil, a formação de um grupo de acolhimento e de discussão para pessoas da comunidade LGBTI+ e *queer* ou que não se identificam com os padrões cisgênero e heteronormativos. A proposta se constitui na medida em que se observou diversas situações na universidade, nos cursos de graduação, envolvendo solicitações para maior atenção institucional a esse coletivo de pessoas. A proposta envolveu o Programa de Pós-graduação da Universidade com a Coordenadoria de Assuntos Estudantis. O objetivo do grupo é discutir, a partir de práticas e objetos artísticos, questões relacionadas às vivências dos participantes e às dissidências de gênero e sexualidade. Por essa razão, os participantes são provocados a fruírem de objetos estéticos, sejam obras de arte ou produções poéticas produzidos pelo próprio coletivo. Para isso, são realizados encontros semanais de aproximadamente uma hora e meia no campus universitário.

O coletivo é formado, atualmente, por 19 pessoas. Entre essas, 12 são acadêmicos, dos cursos de Música, Artes Visuais, Teatro, Mestrado e Doutorado em Educação, Psicologia, Ciências Biológicas, Marketing e Ciências da Computação. Quatro pessoas não possuem vínculo com algum curso de ensino superior, sendo duas estudantes do ensino médio ofertado pela mesma universidade. Compõem o grupo também o pesquisador, uma psicóloga e uma assistente social, estas últimas, vinculadas à instituição. Nesse contexto, o pesquisador se coloca como participante e como responsável por organizar um ambiente com potencialidades para se discutir as questões trazidas pelo grupo, a partir de uma escuta ativa. Como esclarecido por Thiollent (1947, p. 17), “[...] seja como for, a atitude dos pesquisadores é sempre uma atitude de ‘escuta’ e de elucidação dos vários aspectos da situação, sem imposição unilateral de suas concepções próprias”.

O primeiro encontro entre as pessoas que manifestaram interesse em participar do grupo ocorreu no segundo semestre de 2023, após validação do projeto de pesquisa no comitê de ética⁶, reuniões de alinhamento com a Coordenadoria de Assuntos Estudantis da universidade e um período para divulgação e inscrição dos interessados. Nesse dia, com o objetivo de os participantes se apresentarem ao coletivo, o pesquisador os provocou a criarem uma porta e a representá-la com materiais de papelaria que foram disponibilizados, como papéis, marcadores de texto, cola, tesoura, tintas, lápis, entre outros, e posteriormente socializá-la. É a partir desta

⁶ O Comitê de Ética na Pesquisa em Seres Humanos (CEPH) aprovou a realização desta pesquisa sob o Parecer Consubstanciado número 6.105.330.

proposta, cujos detalhes apresentaremos na seção seguinte, que discutiremos relações de alteridade e a dimensão estética presentes no grupo de acolhimento, percebidas como fatores importantes para o acolhimento no contexto do ensino superior.

3 A formação de uma comunidade

Vivo numa casa vazia. Desprovida de móveis, uma casa é apenas uma porta, um teto, um chão. [...], contudo, é uma experiência inaugural, estética: um corpo, um espaço (Preciado, 2020, p. 232).

A epígrafe que introduz esta seção é parte da crônica Casa Vazia que compõe a obra “Um apartamento em Urano”, de Paul B. Preciado (2020), na qual o autor associa o seu corpo em processo de transição de gênero a uma casa vazia. O autor constrói essa metáfora ao se referir ao corpo enquanto uma casa na qual não precisamos ter pressa para colocar os móveis e provoca-nos a discutir sobre as múltiplas identidades, entre elas, as de gênero e de sexualidade, que são exigidas de um sujeito. Esse texto foi escolhido pelo pesquisador para iniciar o primeiro encontro do grupo de acolhimento. Neste, foi realizada uma leitura coletiva da crônica e, na sequência, discutimos o corpo enquanto uma casa a ser construída, desconstruída, mobiliada e desmobiliada, sendo, a porta parte desse lugar e o que dá acesso a ele. A partir disso, como forma de os participantes apresentarem-se uns aos outros, eles foram provocados a “imaginarem-se sendo uma porta”⁷ e a representá-la de alguma maneira.

No segundo encontro, as portas produzidas, entre elas a que abre este artigo, foram expostas sem identificação, no chão, e os participantes sentaram-se ao redor para socializá-las. A discussão iniciava a partir do momento que alguém selecionava uma porta que lhe chamou a atenção. Com o suporte do pesquisador enquanto mediador, o grupo comentava sobre a porta indicada. Feita a leitura coletiva de determinada porta, a pessoa que a fez se manifestava e, se quisesse, comentava algo sobre sua criação.

Entre as 14 portas produzidas, a de Mandy (Figura 2) chamou a atenção do coletivo pelos ornamentos desenhados e por ser a única porta que possibilitava ser aberta e visualizar informações pessoais de quem a criou, de forma explícita. A porta contém o enunciado “seja bem-vindo ao meu lar”, que instigou os participantes a manuseá-la e abri-la, possibilitando a

⁷ Essa provocação consta no livro *Didática do ensino de arte*, no qual as autoras propõem ao leitor que “imagine-se sendo uma porta” (Martins *et al.*, 1998, p. 18, grifo das autoras) e registre em um diário de bordo, como parte de um conjunto de outras proposições feitas ao longo da leitura e que, juntas, construirão um “abrigo”.

leitura do que estava escrito no lado de dentro: “o meu lar é diferente, ela custa vivência, lutas, direitos e trabalhos. Aqui existe mulher trans, autista e intersexo. Estuda e trabalha!”. Mandy, ao comentar sobre sua criação, conta que a porta faz referência a um espaço físico, seu lar, onde reside e se sente segura.



Figura 2: Porta de Mandy
Fonte: Elaborado por Mandy (2023).

Diferente da porta de Mandy, a porta de Liz (Figura 3) foi associada, pelo coletivo, a uma porta tradicional. Em relação a isso, a autora expôs que, no tradicional, vê conforto, o que, segundo ela “é bom e ao mesmo tempo problemático, porque eu percebo que não tenho coragem



de ser diferente, de arriscar”, e acrescenta que escolheu amarelo, pois esta remete à vida e à alegria que busca, mesmo sentindo-se contida.

Figura 2: Porta de Liz

Fonte: Elaborado por Liz (2023).

Essas ilustrações são alguns exemplos das portas criadas por integrantes do grupo. A intenção dessa proposta foi possibilitar aos participantes uma forma de apresentarem-se e conhecerem seus pares a partir de uma linguagem poética, que possibilite relações estéticas e o acesso a outras informações dos sujeitos, além do nome, sem que precisem expor verbalmente suas trajetórias. bell hooks (2020), ao discorrer sobre as relações entre estudantes e professores, salienta como essencial que as pessoas tenham tempo de conhecer umas às outras para estabelecer um senso de comunidade entre elas. Nesse sentido, discutimos a ideia de comunidade de aprendizagem, criada por hooks (2017; 2020; 2021), como um dos fundamentos da organização do grupo de acolhimento mencionado e como potência para se pensar outros ambientes educacionais que visem, também, o acolhimento.

Segundo hooks (2017), para a formação de uma comunidade de aprendizagem, é necessário ouvir efetivamente a voz do outro, de modo a reconhecer a sua presença. O professor, por meio de sua prática pedagógica, deve valorizar a presença de cada estudante e compreender que todos contribuem na dinâmica da sala de aula. A autora defende o pressuposto de que todos são capazes de agir com responsabilidade, logo, acena que todos são responsáveis pela criação de uma comunidade de aprendizagem (hooks, 2017). Desse modo, é objetivo central de uma pedagogia transformadora “[...] fazer da sala de aula um contexto democrático onde todos sintam a responsabilidade de contribuir” (hooks, 2017, p. 56). Quando há esse objetivo, a responsabilidade da dinâmica da aula não é exclusiva do professor. Docentes e discentes precisam tomar consciência desse modo de pensar, desconstruir a noção tradicional que centraliza o professor e nutrir uma visão constante da sala de aula enquanto ambiente comunitário (hooks, 2017).

A responsabilidade de todos os presentes em um ambiente pedagógico e a potência em contribuir com a dinâmica da sala de aula ficam claras ao compreendermos a singularidade de cada sujeito. Conforme destaca Bakhtin (2020), minha participação no existir é um evento único em que se originam meus atos e onde ocupo um local singular, irrepetível e insubstituível. A partir dessa ideia inicial, precisamente no ponto em que me encontro, ninguém nunca esteve neste mesmo tempo e espaço singulares que, por sua vez, constituem um existir único. Assim,

tudo aquilo que posso fazer por meio da minha participação no existir não poderá nunca ser feito por outra pessoa, logo, não tenho álibi e a responsabilidade de meus atos é intransferível (Bakhtin, 2020).

hooks (2017) salienta que estudantes e professores assumem suas respectivas responsabilidades na constituição de uma comunidade de aprendizagem à medida que tomam consciência delas. Bakhtin (2020), em uma perspectiva semelhante, afirma que na base de uma consciência responsável está o reconhecimento da singularidade e da participação no existir, posto que “[...] o momento do que é absolutamente novo, que nunca existiu antes e que não pode ser repetido, está aqui em primeiro plano, e constitui uma continuação responsável no espírito da totalidade, que foi uma vez reconhecida” (Bakhtin, 2020, p. 95). Ainda, para esse autor, apenas aprender ou tomar conhecimento de que cada pessoa ocupa um lugar singular e irrepetível transforma essa constatação em algo teórico e universalizante com o qual não possuo nenhuma obrigação.

Assim, o reconhecimento de minha singularidade e de minha participação única a partir do lugar único que ocupo é condição para o ato responsável e para a origem do meu dever em relação ao todo (Bakhtin, 2020). Reconhecer o meu não-álibi me obriga a agir responsabilmente, a não ser indiferente. Dessa forma, eu me encontro no existir e nele participo ativamente (Bakhtin, 2020).

Ao discorrer sobre o ato responsável, Bakhtin (2020) acentua um fator importante a ser observado, trata-se da relação indissociável entre o plano cultural, referente ao mundo sensível e às discussões teóricas, e o plano da vida, referente ao mundo inteligível onde se realizam os atos. Diante desse fundamento, Sobral (2009) nos explica que “[...] o inteligível, plano das categorias, não se sobrepõe ao sensível, plano da percepção das impressões totais, dado que a intuição sensível da multiplicidade e a redução inteligível à unidade não têm sentido em isolamento” (Sobral, 2009, p. 123). Ambos, o sensível – a percepção do mundo dado, o ser-no-mundo – e o inteligível – a apreensão e categorização do mundo – são necessários para a constituição do sentido do ato, resultado do agir concreto dos sujeitos e da reflexão teórica sobre este agir (Sobral, 2009).

Ao considerarmos as ideias de hooks e Bakhtin, entendemos que, para a formação de um ambiente de educação comunitário no espaço do ensino superior, se faz necessário uma prática pedagógica que contemple a participação singular de cada estudante, ao mesmo tempo em que se possibilite o reconhecimento de suas participações únicas no existir e, assim, comprometam-se com seus deveres. A responsabilidade que possuo na relação com o outro e a

potência dessa interação pode ser compreendida com mais profundidade ao explorarmos o conceito de excedente de visão, abordado na seção seguinte.

4 A atividade estética e a contemplação estética

[...] é a respeito do outro que se inventam histórias, é pelo outro que se derramam lágrimas, é ao outro que se erigem monumentos; apenas os outros povoam os cemitérios; a memória só conhece, preserva e reconstitui o outro; e tudo isso é feito a fim de que minha própria memória das coisas do mundo e da vida se torne, por sua vez, memória estética (Bakhtin, 1997, p. 126).

Na epígrafe desta seção, Bakhtin acena para o lugar que a relação com o outro ocupa em nossa vida. O pensamento bakhtiniano é pautado no outro enquanto necessário na constituição da consciência e da singularidade do “eu”, que, por sua vez, é incompleto e busca sua totalidade. Para Geraldi (2019), vivemos o presente com base no que conhecemos do passado e na memória que construímos do futuro a partir do que planejamos e consideramos possível de acontecer, isto é, a partir do horizonte de possibilidades. Essa lógica dos acontecimentos que concebem o mundo ético e formam o sujeito indica um processo inacabado que é fundamental à vida, como explica Bakhtin (2011): “[...] para viver preciso ser inacabado, aberto para mim – ao menos em todos os momentos essenciais –, preciso ainda me antepor axiologicamente a mim mesmo, não coincidir com a minha existência presente” (p. 11).

É no encontro do eu com o outro que os olhares se cruzam, novos enunciados se constituem na dialogicidade e, assim, a consciência expande, excede, não é solucionada enquanto acabada, mas recriada. Sob esse pressuposto e a singularidade de cada sujeito, o outro possui um olhar exotópico de mim e do mundo que me rodeia, o qual Bakhtin (2011) chama de excedente de visão. Esse olhar fornece o acabamento do eu, sendo assim, necessário para atender à completude que tanto anseio, ainda que inalcançável. Nesse sentido, na relação com o outro, nos constituímos em processo, que é dialógico, mediados pela linguagem. Com a finalidade de clarearmos essas ideias, Geraldi (2019, p. 126) formula um exemplo didático para compreendermos a noção de acabamento:

Estamos expostos e quem nos vê, nos vê com o “fundo” da paisagem em que estamos. A visão do outro nos vê como um todo com um fundo que não dominamos. Ele tem, relativamente a nós, um excedente de visão. Ele tem, portanto, uma experiência de mim que eu próprio não tenho, mas que posso, por meu turno, ter a respeito dele (Geraldi, 2019, p. 126, aspas do autor).

A fim de discutirmos o excedente de visão, retomemos a proposta em que os participantes do grupo foram provocados a se representarem por meio do signo da porta como

forma de se apresentarem uns aos outros. Para isso, direcionaremos novamente nosso olhar para a porta que abre este artigo, criada por Ágape. Durante a socialização desta, em roda de conversa e sem saber de quem era a autoria do desenho, alguns participantes compartilharam suas percepções. Algumas pessoas pontuaram que a porta remetia a uma sensação de confusão, visto que há palavras escritas e rasuradas seguidas de um ponto de interrogação que não deixam claro qual a vontade do morador dessa casa. Em seguida, outra participante considerou que, talvez, esse morador gostaria de convidar outras pessoas a conhecerem o interior da casa, mas, por alguma razão, não se sente seguro com esse convite. As paredes também foram mencionadas na discussão. A respeito delas, foi enunciado que parecem estar em processo de desconstrução, fato que possibilita a quem está do lado de fora observar o que há no lado de dentro. À porta de Ágape também foi atribuída, por membros do coletivo, a característica de misteriosa, devido à forma visual com que esta é apresentada e por provocar o observador em relação à permissão de entrar ou não na casa.

A porta se tornou menos misteriosa para o grupo quando descobriram que o verso da folha contém outro conteúdo. Trata-se da letra de “Garota de Ipanema”, canção popular do brasileiro Antônio Carlos Jobim, escrita em caneta de cor rosa, como pode ser observado na imagem a seguir.

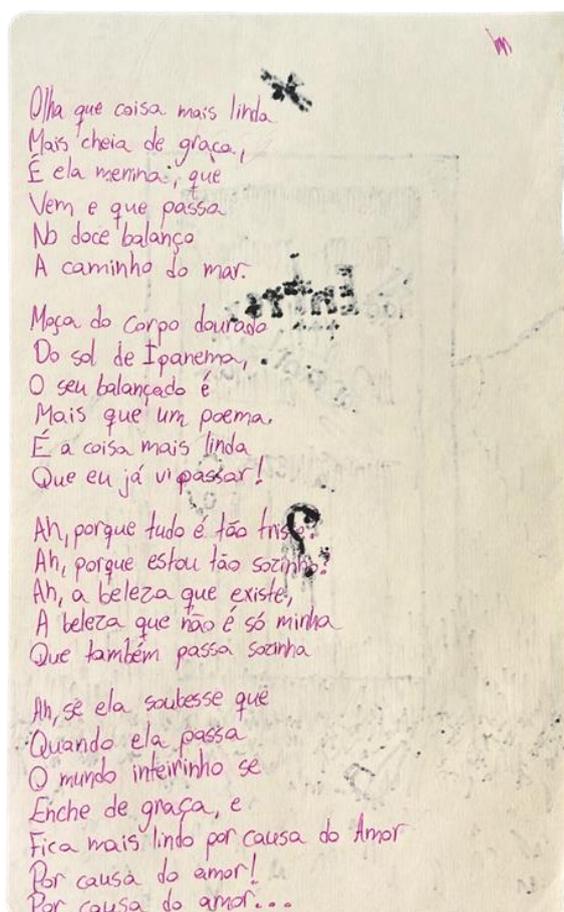


Figura 4: Verso do desenho de Ágape
Fonte: Elaborado por Ágape (2023).

Frente a isso, a conversa mudou de direção. O grupo expressou a sensação de ser possível ter pistas também sobre o interior da casa a que a porta dá acesso. Um dos participantes destacou a diferença entre os dois lados do papel: enquanto a porta está em preto e branco e passa um ar misterioso e sombrio, o outro lado contém uma letra de música leve, que fala de amor e escrita com uma cor vibrante.

Após ouvir as interpretações de seus pares, Ágape revelou ser a autora da porta e expôs sua visão a respeito de sua criação. Ela explicou o contraste entre os dois lados da folha. Contou que a letra da música é algo com que se identifica de alguma forma, que aprecia, no entanto, não é algo que se sente confortável em expor na frente. Diante disso, surgiram discussões a respeito de identidade de gênero, a forma como para cada sujeito é possível expressá-la, a vontade de que outros tomem conhecimento a respeito do “interior da casa”, ao mesmo tempo que é necessário protegê-la do desconhecido.

Ágape também destacou que o trinco da porta está ao chão, elemento a que o restante do coletivo não se atentou, e explicou que uma porta sem trinco poder ser muito fácil de abrir,

ou muito difícil. A autora comentou em seguida a respeito da palavra confusão que apareceu durante a fruição de sua porta e expôs que identifica essa confusão também na relação que estabelece com questões de gênero e sexualidade, pois percebe que a cisheteronormatividade não lhe cabe. Nesse momento, outros participantes também compartilharam que se sentem confusos e em dúvida com relação às identidades de gênero e sexualidade, por não se perceberem em acordo com aquilo que foi instituído culturalmente como ideal – temática que foi discutida em profundidade em outro encontro do coletivo. O que se depreende do aqui exposto é que a dialogicidade como pressuposto na relação com a linguagem, nas atividades do grupo, valoriza o espaço de escuta, de encontro com o outro e consigo mesmo e abre espaço para ver de mim, do outro e outros em mim.

Em relação às paredes incompletas que o grupo observou, a autora refletiu que a porta não dá acesso a um lugar fechado, acabado, mas sim, a um lugar que está em processo de construção ou desconstrução. Ela expressou que, “[...] às vezes as pessoas precisam buscar saber também”, no sentido de que basta se interessarem pelo interior da casa e buscar conhecer o que há nela, uma vez que as paredes não impedem de ver o lado de dentro. E no outro lado há beleza, acrescenta Ágape, fazendo alusão à letra de música.

Nesse contexto, Ágape, ao compartilhar sua porta, convida os outros a conhecerem-na a partir daquilo que ela oferece enquanto enunciado. À medida que os outros tecem relações e compartilham suas percepções, Ágape torna-se conhecida pelo coletivo, ao mesmo tempo que se reconhece, ou não, nas falas de seus pares. Em outro momento, Ágape se disponibilizou a participar desse mesmo movimento no que diz respeito à porta dos outros. Percebemos, aqui, uma relação estabelecida entre os participantes que é essencial para a constituição de um ambiente de acolhimento, no qual

[...] eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento (Bakhtin, 2011, p. 23).

De acordo com Bakhtin, essa interação que ocorre entre o eu e o outro é uma relação estética iniciada com o que o autor chama de compenetração. Isto é, buscar vivenciar o que o outro vivencia, no entanto, sem renunciar ao lugar exotópico que ocupo em relação àquele. É necessário sempre, em seguida a essa compenetração, voltar a mim mesmo, pois “[...] a atividade estética começa propriamente quando retornamos a nós mesmo e ao nosso lugar fora

da pessoa que sofre, quando enformamos e damos acabamento ao material da compenetração” (Bakhtin, 2011, p. 25).

A especificidade dessa relação enquanto um ato estético é decorrente do fato de que o mundo contemplado não é aquele em que eu vivo e realizo meus atos, pois, “[...] do interior desta visão, não há saída em direção à vida” (Bakhtin, 2020, p. 60). O mundo da vida possui uma arquitetônica composta por dois centros de valores que estão em contraposição: o eu e o outro. Nesse mundo, um mesmo objeto, enquanto momento do existir, adquire caráter valorativo diferente quando relacionado comigo ou com o outro. Dada a singularidade de cada sujeito, o mundo para mim é diferente do mundo para o outro, aquilo que vivo será sempre divergente da experiência vivenciada pelo outro, visto que os planos e valores, do eu e do outro, sobre os quais nos relacionamos de forma emotivo-volitiva com o mundo, são diferentes (Bakhtin, 2020).

No entanto, ao fornecer o acabamento ao outro por meio do meu excedente de visão, eu me relaciono com o mundo da visão estética, que consiste no mundo do outro, em relação a quem estou extralocalizado. Nessa relação, possuo um conteúdo de contemplação composto pelo todo, isto é, o outro, o evento que o abarca e sua paisagem de fundo que ele sozinho não consegue ver. Desse lugar singular que ocupo em relação a ele, contemplo-o esteticamente e lhe forneço o acabamento do qual necessita (Bakhtin, 2011, 2020).

Assim, o mundo da visão estética é aquele produzido na contemplação de determinado objeto, no qual é possível eu me compenetrar “[...] dos sofrimentos do outro, eu os vivencio precisamente como sofrimentos dele, na categoria do outro, e minha reação a ele não é um grito de dor e sim uma palavra de consolo e um ato de ajuda” (Bakhtin, 2011, p. 24). Nesse processo, eu devo entrar em empatia com o outro, sem perder o lugar único que ocupo no existir, isto é, sem coincidir com o outro. Dessa forma, no ato da empatia é realizado algo novo que enriquece aquele existir-evento, que deixa de permanecer o mesmo (Bakhtin, 2020).

Diferente do mundo da vida, a unidade do mundo da visão estética é arquitetada ao redor de um centro concreto de valores, sendo este sempre um ser humano, visto que tudo é valorado, significado e atribuído sentido sempre em correlação com um ser humano (Bakhtin, 2020). Ainda que no interior desse mundo do objeto contemplado possa haver distintos pontos de vista de valor, para os sujeitos que o contemplam esteticamente, uma vez que obrigatoriamente estão extralocalizados, a dimensão valorativa é a mesma: “[...] aquela do mundo de quem é o outro para mim” (Bakhtin, 2020, p. 142).

Frente a essas concepções bakhtinianas, entendemos que um objeto poético ou artístico, quando contemplado esteticamente por um grupo de pessoas, possibilita um encontro importante entre estas em torno de um mesmo centro de valor: aquele ao redor do qual o mundo do objeto é arquitetado. Assim, conhecido a frente e o verso da porta de *Ágape*, tomemos este enunciado verbo-visual (Brait, 2013) como um objeto estético.

No ato da contemplação estética desse objeto por parte dos participantes que compõem o grupo, estes encontraram-se em torno de um mesmo centro de valor, o de alguém que é outro para eles, pois “[...] contemplar esteticamente significa relacionar o objeto ao plano valorativo do outro” (Bakhtin, 2020, p. 143). Percebemos, assim, que esse encontro possibilitado no contexto de uma comunidade de aprendizagem por meio da contemplação estética é o caminho para o acolhimento que objetivamos alcançar com as atividades desenvolvidas no grupo.

Além da produção e da contemplação de objetos estéticos pelo coletivo, outro fator que potencializa as atividades do grupo, atribuindo-lhe caráter tanto de acolhimento quanto pedagógico, é a relação das propostas com a partilha de experiências pessoais dos participantes. Exemplo disso são as vivências relatadas na fruição dos objetos referentes às portas, as quais geraram temas relevantes, discutidos posteriormente em coletivo de forma teórica e conceitual.

Nesse aspecto, concordamos com hooks (2017) ao defender que a experiência, quando não abordada de maneira essencialista, consiste em um importante recurso de aprendizagem que enriquece os modos de conhecer. A autora sugere que pensemos em estratégias pedagógicas que afirmem a presença dos estudantes e o direito de falarem de diversas maneiras a respeito de diversos tópicos. Um ambiente de aprendizagem que possibilite essa abertura contribui para uma pedagogia engajada que ressalta a importância de cada estudante encontrar sua voz e reconhecê-la em sua unicidade (hooks, 2020). Entende-se, assim, que

[...] estudantes aprendem o valor de falar e dialogar, e também a falar quando têm uma contribuição significativa a fazer. Compreender que todo estudante tem uma contribuição valiosa a oferecer para a comunidade de aprendizagem significa que honramos todas as capacidades, não somente a habilidade de falar (hooks, 2020, p. 50).

De acordo com a autora, as narrativas pessoais que contêm as experiências são histórias que nos levam a outras histórias e em direção ao saber, portanto, que nos conectam para além da identidade. É por meio das histórias que as pessoas se conhecem, logo, “[...] uma das formas de nos tornarmos uma comunidade de aprendizagem é compartilhar e receber histórias uns dos outros; é um ritual de comunhão que abre nossas mentes e corações” (hooks, 2020, p. 92).

A proposta referente às portas proporcionou ao coletivo uma forma de contar histórias por meio de outras possibilidades de linguagem, além da oralidade. Dessa forma, diante da contemplação estética dos enunciados criados, os participantes puderam se apresentar e conhecer uns aos outros, momento essencial para o reconhecimento do grupo enquanto uma comunidade. Por conseguinte, a partir das percepções do pesquisador e dos relatos dos participantes, observamos, além do início de uma comunidade de aprendizagem, atos de acolhimento, de empatia e de acabamento.

Destacamos, ainda, mais um ponto discutido por hooks (2020) e que merece ser considerado para pensarmos o acolhimento no contexto da educação. Trata-se da prática do cuidado, que, junto aos esforços para criar comunidades de aprendizagem e constituir uma pedagogia engajada, afirma nosso compromisso com a educação enquanto prática da liberdade. Nas palavras da autora,

Atos comprometidos de cuidado mostram a todos que o objetivo da educação não é dominá-los nem os preparar para serem dominadores, mas, sim, criar condições para a liberdade. Educadores zelosos abrem a mente, permitindo aos estudantes acolher um universo de conhecimento que está sempre sujeito à mudança e ao questionamento (hooks, 2020, p. 152).

hooks combina o cuidado à responsabilidade, ao conhecimento, à confiança, ao comprometimento e ao respeito e os define como princípios de uma ética amorosa, essencial para um aprendizado que acolhe e empodera contra a dominação (hooks, 2020). Em relação ao amor, Bakhtin (2020) também contribui e afirma que, no existir estético, é possível contemplarmos amorosamente a vida do outro, pois,

[...] somente uma atenção amorosamente interessada, pode desenvolver uma força muito intensa para abraçar e manter a diversidade concreta do existir, sem empobrecê-lo e sem esquematizá-lo. [...] somente em correlação com quem se ama é possível a plenitude da diversidade (Bakhtin, 2020, p. 128-129).

Diante do exposto, entendemos que uma ética amorosa combinada com a dimensão estética explorada em comunidade são aspectos essenciais para alcançarmos o acolhimento. hooks (2021) nos explica que o amor é algo que deve ser aprendido, ou seja, não está inerente nas relações. Nessa mesma perspectiva, a capacidade de ver esteticamente, de se relacionar com o mundo pelos olhos do outro, também é algo que devemos exercitar e aprender constantemente.

5 Considerações finais

Nosso objetivo, neste artigo, foi discutir relações de alteridade presentes em um grupo de acolhimento cujas ações partem da atividade estética, a fim de compreender a contribuição dessa dimensão na constituição de um ambiente de educação acolhedor no ensino superior. Para isso, partimos de fundamentos da constituição de uma comunidade de aprendizagem e da atividade estética em um contexto pensado a partir da pedagogia *queer*. Com esse objetivo, considerando que esta é uma pesquisa-ação, discutimos elementos percebidos pelo coletivo, relevantes para pensarmos o acolhimento no contexto do ensino superior. Entre eles, destacamos a constituição do grupo enquanto uma comunidade de aprendizagem.

Um ambiente acolhedor deve fornecer as bases necessárias para a formação de uma comunidade de aprendizagem. Deve ser um espaço seguro para a partilha de experiências e convidar os sujeitos a “abrirem as portas”, pois, assim, “[...] pode-se estabelecer conexões entre os espaços, criar perspectivas de interesses diversos, descortinar espaços vizinhos. Através da abertura, o olhar pode buscar outros mundos” (Cavalcante, 2003, p. 282). Percebemos que essa abertura é relevante para se constituir relações de alteridade pelas quais o eu pode ser enriquecido pelo olhar exotópico do outro. Assim, enquanto potência para isso, todas as atividades desenvolvidas pelo grupo foram e são organizadas de forma que privilegiem a dimensão estética, considerando que é por meio desta que é possível olhar o mundo com os olhos do outro, entrar em empatia com ele e possibilitar-lhe o acabamento.

Na relação de alteridade estabelecida pelo encontro dos participantes entre si, com o objeto estético e com seu autor, identificamos o acabamento resultante de excedentes de visão. Durante a contemplação da porta de *Ágape*, o coletivo partilhava o que percebia, pensava e sentia. Sem coincidir com o ser humano que constitui o centro de valores do objeto contemplado, os participantes, de seus lugares singulares e extralocalizados, se relacionaram com o mundo a partir do plano valorativo de *Ágape*, entraram em empatia com ela, forneceram-lhe acabamento e a acolheram.

A criação e a socialização das portas foi um modo de partilhar aspectos sobre si por meio de enunciados verbais e visuais que exigiram do coletivo uma contemplação outra, não apenas uma escuta ativa, mas também uma contemplação estética. Com isso em vista, afirmamos que a constituição de um ambiente de educação acolhedor exige que ele esteja imbricado com um percurso de educação estética constante. Consideramos, assim, o acolhimento como resultado do encontro possibilitado pela dimensão estética vivida em comunidade. Trata-se do encontro amoroso com o mundo, com o mundo do outro e o

reconhecimento da minha participação nesse mundo, não como alguém que o vive, mas como alguém que, de fora, o completa.

Como discutido ao longo deste texto, esse encontro é possível apenas pela visão estética, cujo princípio é que “para mim sou o sujeito de qualquer espécie de ativismo: do ativismo da visão, da audição, do tato, do pensamento, do sentir, etc.” (Bakhtin, 2011, p. 36). Como condição para o ato estético, devemos estar sensíveis ao mundo do outro, para percebê-lo, senti-lo, pensá-lo e completá-lo amorosamente, isto é, com cuidado e responsabilidade, para retomar algumas das dimensões do amor pontuadas por hooks (2021). É preciso educar os sentidos para que o encontro seja traduzido no acolhimento e, ressaltamos, não é possível fazê-lo isoladamente. Como abordado anteriormente, o plano sensível e o inteligível são indissociáveis.

Desse modo, uma educação também do sensível, isto é, uma educação estética em perspectiva dialógica, educa tanto para o ser-no-mundo quanto para a categorização deste, para perceber o mundo e para apreendê-lo. A partir desse pressuposto, em virtude de o acolhimento ser resultado de uma educação estética, e de que esta educa para o mundo sensível e para o inteligível, por conseguinte, acolhimento e educação estão imbricados por uma relação de interdependência. É preciso, portanto, educar esteticamente para acolher, assim como é preciso acolher para educar.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011. 476 p.
- BAKHTIN, Mikhail. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. 3. ed. São Carlos: Pedro e João Editores, 2020. 160 p.
- BRAIT, Beth. Olhar e ler: verbo-visualidade em perspectiva dialógica. *Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso*, São Paulo, v. 8, n. 2, p. Port. 43-66 / Eng. 42, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S2176-45732013000200004>. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/16568>. Acesso em: 11 set. 2024.
- CAVALCANTE, Sylvia. A porta e suas múltiplas significações. *Estudos de Psicologia*, Natal, v. 8, n. 2, p. 281-288, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2003000200010>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/Z46bWt8mjzGqb8nPsmVDCJm/?lang=pt>. Acesso em: 11 set. 2024.
- GERALDI, João Wanderley. *Ancoragens: estudos bakhtinianos*. São Carlos: Pedro & João, 2019.
- hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

hooks, bell. *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática*. Tradução de Bhuvan Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.

hooks, bell. *Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança*. Tradução de Kenia Cardoso. São Paulo: Elefante, 2021.

hooks, bell. *Tudo sobre o amor*. Tradução de Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2021.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria queer – uma política pós-identitária para a educação. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 541-553, fev. 2001. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/88030>. Acesso em: 11 set. 2024.

LOURO, Guacira Lopes. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MARTINS, Mirian Celeste *et al.* *Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte*. São Paulo: FTD, 1998.

PRECIADO, Paul B. *Um apartamento em Urano: crônicas da travessia*. Tradução de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

SOBRAL, Adail. O conceito de ato ético de Bakhtin e a responsabilidade moral do sujeito. *Bioethikos*, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 121-126, 2009. Disponível em: <https://saocamilosp.br/assets/artigo/bioethikos/68/121a126.pdf>. Acesso em: 11 set. 2024.

Recebido em 14 de março de 2024

Aceito em 11 de setembro de 2024