



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB)
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PPG
PROGRAMA PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: CULTURA, EDUCAÇÃO E
LINGUAGENS - PPGCEL

CÉLIA FARIAS AGUIAR ROCHA

DIALOGISMO E(M) VALORAÇÕES DE AFETIVIDADE: ENTRE AÇÕES E ATOS
RESPONSIVOS NA CONSTRUÇÃO DE (RES)SIGNIFICAÇÕES DE SI E PARA SI
NA SALA DE AULA

Vitória da Conquista - BA

2025

CÉLIA FARIAS AGUIAR ROCHA

**DIALOGISMO E(M) VALORAÇÕES DE AFETIVIDADE: ENTRE AÇÕES E ATOS
RESPONSIVOS NA CONSTRUÇÃO DE (RES)SIGNIFICAÇÕES DE SI E PARA SI
NA SALA DE AULA**

Dissertação de Mestrado apresentada Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens (PPGCEL), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como requisito como parte dos requisitos necessários para a obtenção do grau de Mestra.

Orientadora: Prof.^a Dra. Fernanda de Castro Modl.

Vitória da Conquista - BA

2025

R572d

Rocha, Célia Farias Aguiar.

Dialogismo e(m) valorações de afetividade: entre ações e atos responsivos na construção de (res)significações de si e para si na sala de aula Célia Farias Aguiar Rocha, 2025.

333 f.

Orientador (a): Dr.^a Fernanda de Castro Modl.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagem, Vitória da Conquista, 2025.

Inclui referência F. 203 - 208

1. Dialogismo. 2. Afetividade -Valoração. 3. Interações escolares. 4. Protagonismo estudantil. I. Modl, Fernanda de Castro. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagem III. T.

CDD 401.44

Catlogação na fonte: **Karolyne Alcântara Profeta – CRB 5/2134**

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

CÉLIA FARIAS AGUIAR ROCHA

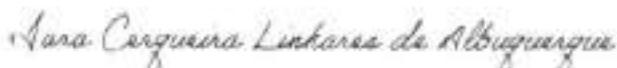
**DIALOGISMO E(M) VALORAÇÕES DE AFETIVIDADE: ENTRE AÇÕES E ATOS
RESPONSIVOS NA CONSTRUÇÃO DE (RES)SIGNIFICAÇÕES DE SI E PARA SI
NA SALA DE AULA**

Dissertação defendida publicamente e aprovada no Programa de Pós-Graduação em Letras:
Cultura, Educação e Linguagem e avaliada pela seguinte Comissão Examinadora:

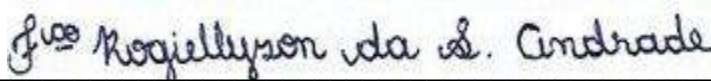
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Fernanda de Castro Modl – Orientadora
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGCEL UESB)



Profa. Dra. Iara Cerqueira Linhares de Albuquerque – Examinadora Interna
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGCEL UESB)



Prof. Dr. Francisco Rogiellyson da Silva Andrade – Examinador Externo
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Vitória da Conquista, 26 de agosto de 2025.

Aos meus filhos, Mari e João, meus amores, presentes de Deus em minha vida.

A Marcelo, meu esposo e companheiro de caminhada, meu maior incentivador, por sempre acreditar em mim, por me impulsionar a seguir e por ser porto seguro em cada travessia.

À minha mãe Ana, mulher humilde, corajosa e batalhadora. Uma mulher à frente de seu tempo, cujo maior sonho era estudar. Não conseguiu ter uma educação formal, e, por isso mesmo, sempre se esforçou para que nós, suas filhas, pudéssemos estudar. Foi minha primeira professora da vida, do cuidado e do afeto. Hoje, aos 85 anos, frequenta a escola e segue ensinando que nunca é tarde para aprender.
A senhora sempre me inspirou, mãe.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, autor da vida e da minha história, presença amorosa que me sustenta nos silêncios, nas travessias e nas alegrias. Por tanto e por tudo: pela existência, pelas possibilidades, pelos encontros e por cada recomeço. Foi Ele quem me deu fôlego nos dias difíceis e serenidade nos dias de cansaço, reacendendo em mim a coragem de continuar.

À minha família, minha base e meu abrigo, deixo minha gratidão mais terna. A Marcelo, meu esposo e companheiro de caminhada, por estar sempre ao meu lado, por acolher, com amor, os desafios que essa jornada implicou e por me fortalecer nos dias em que a dúvida parecia maior que a coragem. Aos meus filhos, Mariana e João Otávio, presentes de Deus em minha vida, agradeço pelo carinho, apoio e compreensão ao longo deste percurso – vocês são minha força e minha inspiração diária. Amo vocês!

Aos meus pais, Lindolfo e Ana, por todo amor e carinho. Com gratidão especial à minha mãe, mulher simples e guerreira, que sempre valorizou o estudo e fez o impossível para que nós, suas filhas, pudéssemos estudar.

Agradeço também às minhas irmãs, Dolôres, Hilzete e Dinalva, por cada palavra, gesto e torcida. Nossa ligação me fortalece.

Às minhas sobrinhas, em especial à Anna Carolina, por toda a sua generosidade e presença no momento mais difícil, quando minha licença para estudos ainda não havia sido concedida e seguir adiante parecia mais desafiador.

Agradeço, com carinho imenso, à minha queridíssima orientadora, professora Fernanda Modl, pela confiança ao acolher meu projeto de pesquisa, pela entrevista tão humana e acolhedora, pela amizade construída no percurso e por todo o afeto compartilhado. Sua postura ética, generosa e afetiva foi abrigo para o meu caminhar. Ao seu lado, aprendi que a palavra pode ser presença e que a escuta é um gesto potente de cuidado. Suas palavras, suas perguntas e seus silêncios também foram enunciados que me atravessaram e me constituíram como pesquisadora. Esta dissertação é, também, um gesto de resposta a esse diálogo. Ser sua orientanda me ajudou a (re)construir o modo como hoje me compreendo como professora e pesquisadora em formação. Foi uma honra, e um presente, fazer esse percurso com você.

Agradeço à minha banca examinadora, professora Iara Cerqueira Linhares de Albuquerque e professor Francisco Rogiellyson da Silva Andrade, minha profunda gratidão pela leitura atenta, pelas contribuições cuidadosas e pelo respeito com que acolheram minha escrita. Agradeço, ainda, à professora Pollyane Ribeiro Bicalho pela leitura generosa e pelas considerações instigantes. Polly, foi uma honra ter meu texto lido por você.

À Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), instituição pública que acolheu meu desejo de pesquisar, refletir e transformar, agradeço pelo espaço formativo. Ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens (PPGCEL), minha gratidão pelos encontros que promoveu e pelo compromisso com uma educação crítica, plural e humanizada. Nesse espaço vivenciei uma formação ética, dialógica e transformadora, marcada pela escuta, pela partilha e pelo rigor acadêmico.

Agradeço aos professores Kleber Aparecido da Silva e Kaanavillil Rajagopalan, por aulas tão potentes e comprometidas com os estudos decoloniais. Suas vozes me instigaram a repensar a linguagem como espaço de resistência e reexistência.

Ao meu coletivo Woshiton, Matheus, Dani, Ygor e Larissa, minha gratidão pela amizade, pelas trocas, pelo companheirismo e pelas risadas que tornaram essa caminhada menos solitária, mais leve e muito mais bonita. Woshinho, obrigada por não soltar minha mão em nenhum momento – Sua amizade, somada à parceria que construímos, foi um presente precioso pra mim.

A Marina Anderson, meus veteranos, e a Vini, meu calouro tão afetivo, obrigada pela amizade e companheirismo. À Cris, Dua e Marina, obrigada por me incentivarem, com tanta generosidade, a participar do processo seletivo do mestrado. Vocês ajudaram a abrir esta porta com confiança. Seremos pra sempre fernandetes! A Andreza, obrigada pela amizade.

Ao meu querido amigo, Pe. Izaias Afonso, minha gratidão pela escuta atenta, pelas conversas inspiradoras, pela amizade generosa e pela leitura cuidadosa dos meus textos. Sua presença, marcada por carinho, sensibilidade e fé, foi abrigo em muitos momentos.

Às minhas amigas, Núbia, Neia e Nelândia, pelos momentos de lazer, pelas conversas outras e pelas pausas necessárias. A amizade de vocês me lembrou da importância de viver com leveza, mesmo em meio às exigências da pesquisa. A Euler e Grasi, pelo apoio gentil.

A Ademário Sousa, gestor do Colégio Estadual Professora Heleusa Figueira Câmara, pelo apoio desde os primeiros passos da pesquisa. Sua colaboração, em diferentes momentos e de diversas formas, foi essencial para que os meus estudos no mestrado dessem certo.

Aos estudantes do ensino médio, que aceitaram o convite e colaboraram com tanta disposição e sensibilidade: a vocês, meu afeto e minha eterna gratidão. Esta pesquisa é também sobre vocês, com vocês e para vocês.

E, por fim, agradeço à mulher que fui: àquela que sonhou, mesmo sem garantias; que acreditou no impossível e seguiu com fé, mesmo quando tudo parecia distante. Foi ela quem deu os primeiros passos para que este caminho se tornasse possível.

Seguimos. Porque esperar também é verbo que se conjuga com o coração.

Ser significa ser para o outro e, através dele, para si. O homem não tem um território interior soberano, está todo e sempre na fronteira, olhando para dentro de si ele olha o outro nos olhos ou com os olhos do outro. (Bakhtin, 2016).

RESUMO

Este estudo tem como objetivo analisar valorações de afetividade presentes em enunciados produzidos por estudantes do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública estadual de Vitória da Conquista, Bahia, a partir de suas réplicas em textos verbais (questionário discursivo) e verbo-visuais (biograficzines), considerando os efeitos das interações dialógicas afetivas, ou de sua ausência, na constituição da subjetividade dos estudantes. A pesquisa está ancorada nos pressupostos da Análise Dialógica do Discurso (ADD), a partir dos escritos de Bakhtin (1997, 2010, 2016), Volóchinov (2010, 2018), bem como de outros autores que se dedicam ao estudo dos trabalhos do Círculo que concebem a linguagem como um espaço de encontros, atravessado por vozes, afetos, alteridades e disputas axiológicas. Inscrita no campo da Linguística Aplicada (LA) conforme as proposições de Pennycook (2003), Moita Lopes (2006, 2009, 2013) e Rajagopalan (2003), a investigação assume uma abordagem qualitativa e participativa comprometida com a escuta ética e implicada de experiências escolares de um grupo de sujeitos. O *corpus* da pesquisa acessa vivências de valorização e/ou desvalorização nas interações escolares, via trabalho com o questionário discursivo e as biograficzines, gênero verbo-visual proposto como prática de autoria e expressão multissemiótica, em que os estudantes narram suas memórias, afetos e sentidos atribuídos à escola. Os dados indicam que experiências de escuta, acolhimento e reconhecimento ativam processos de autoria e fortalecem a autoestima e o protagonismo estudantil, enquanto situações de silenciamento, desqualificação e invisibilização produzem marcas discursivas de exclusão. Os achados da pesquisa reiteram a importância de práticas pedagógicas implicadas com a escuta ativa, a valorização das singularidades e a afetividade como força constituinte das interações escolares, potência ética e política para transformar o cotidiano educacional. Ao valorizar as vozes estudantis e evidenciar os efeitos das interações afetivas na constituição da subjetividade, a pesquisa contribui para a construção de uma escola mais sensível, democrática e socialmente comprometida.

Palavras-chave: Dialogismo. Afetividade. Valoração. Interações escolares. Protagonismo estudantil.

ABSTRACT

This study aims to analyze the valuations of affectivity present in statements produced by students in the 1st, 2nd, and 3rd years of high school at a state public school in Vitória da Conquista, Bahia, based on their responses in verbal texts (discursive questionnaire) and verbo-visual texts (biograficazines), taking into account the effects of affective dialogical interactions, or their absence, on the constitution of the students' subjectivity. The research is grounded in the theoretical framework of Dialogic Discourse Analysis (DDA), drawing on the works of Bakhtin (1997, 2010, 2016), Volóchinov (2010, 2018), as well as other scholars who study the Bakhtin Circle and conceive language as a space of encounters permeated by voices, affections, alterities, and axiological disputes. Situated within the field of Applied Linguistics (AL) Pennycook (2003), Moita Lopes (2006, 2009, 2013) e Rajagopalan (2003), the investigation adopts a qualitative and participatory approach, committed to an ethical and engaged listening to the school experiences of a group of subjects. The research corpus explores experiences of appreciation and/or devaluation in school interactions through the use of the discursive questionnaire and the biograficazines, a verbo-visual genre proposed as a practice of authorship and multisemiotic expression in which students narrate their memories, affections, and meanings attributed to school. The data indicate that experiences of listening, welcoming, and recognition activate authorship processes and strengthen students' self-esteem and agency, whereas situations of silencing, disqualification, and invisibilization produce discursive marks of exclusion. The findings of the study reaffirm the importance of pedagogical practices that are committed to active listening, the appreciation of individualities, and affectivity as a constitutive force of school interactions, an ethical and political potential for transforming educational daily life. By valuing student voices and highlighting the effects of affective interactions on the constitution of subjectivity, the research contributes to the construction of a more sensitive, democratic, and socially engaged school.

Keywords: Dialogism. Affectivity. Valuation. School interactions. Student agency.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Pastas organizadas por cores correspondes às séries	69
Figura 2 – Fachada da unidade escolar.....	71
Figura 3 – Pátio da entrada da unidade escolar	71
Figura 4 – Quadra de esportes	72
Figura 5 - QR Code da playlist	78
Figura 6 – Encontro no auditório.....	83
Figura 7 – Início das produções das biograficzines.....	85
Figura 8 – Livro Memórias inventadas de Manoel de Barros	86
Figura 9 – Instrumentos de pesquisa adotados para o trabalho em campo.....	90
Figura 10 – Café partilhado	90
Figura 11 – Recorte da página 2 da participante Rafaela 2 ano sobre os afetamentos no Ensino médio	100
Figura 12 – Memórias de Estela.....	104
Figura 13 – Memórias de Lis.....	104
Figura 14 – Memórias de Narciso	105
Figura 15 – Memórias de Paulo.....	105
Figura 16 – Memórias de Rafaela	106
Figura 17 – Memórias de Abigail.....	106
Figura 18 – Memórias de Flora Maria.....	107
Figura 19 – Memórias de Lilium Branco	107
Figura 20 – Memórias de Margarida	107
Figura 21 – Memórias de Helena	108
Figura 22 – Expressões de afetividade positiva na biograficzine de Abigail	109
Figura 23 – Expressões de afetividade positiva na biograficzine de Estela	109
Figura 24 – Expressões de afetividade positiva na biograficzine de Flora Maria	110
Figura 25 – Expressões de afetividade positiva na biograficzine de Lilium Branco.....	110
Figura 26 – Expressões de afetividade positiva na biograficzine de Lis	110
Figura 27 – Expressões de afetividade positiva na biograficzine de Margarida	111
Figura 28 – Expressões de afetividade positiva na biograficzine de Paulo.....	112
Figura 29 – Expressões de afetamentos negativos na biograficzine de Helena.....	112
Figura 30 – Expressões de afetamentos negativos na biograficzine de Narciso	113
Figura 31 – Expressões de afetamentos negativos na biograficzine de Rafaela.....	113
Figura 32 – O talento de desenhar como ato responsivo de protagonismo – Abigail 1º ano	114
Figura 33 – Atitude de liderança na gincana como ato responsivo de protagonismo – Flora Maria 3º ano.....	115
Figura 34 – Atuação teatral como ato de protagonismo – Helena 2º ano.....	115
Figura 35 – Apresentação teatral como ato de protagonismo – Lilium Branco 3º ano	116
Figura 36 – Liderança de classe como ato responsivo de protagonismo – Paulo 3º ano.....	116
Figura 37 – Protagonismo individual em leitura na formatura – Estela 2º ano	117
Figura 38 – Protagonismo na vitória da gincana – Lis 2º ano	117
Figura 39 – Protagonismo na apresentação do musical – Margarida 3º ano	118
Figura 40 – Protagonismo na troca de todas as cadeiras da escola após escrever com a turma uma carta ao governador solicitando as cadeiras - Narciso 3º ano	118

Figura 41 – Protagonismo na organização de festa junina	119
Figura 42 – Falta de aprendizagens significativas – Abigail 1 ° ano	120
Figura 43 – Conhecimentos de História – Helena 2 ° ano	120
Figura 44 – Aprender a redigir um texto – Narciso 3º ano	121
Figura 45 – As aulas de uma professora específica – Narciso 3º ano	121
Figura 46 – Aprendizagem sobre as relações sociais como ser humano – Estela 2º ano	122
Figura 47 – As amigas – Flora Maria 3º ano	122
Figura 48 – As amigas – Lilium Branco 3º ano	123
Figura 49 – O equilíbrio entre estudo e bem-estar– Lis 2º ano	123
Figura 50 – Acolhimento – Margarida 3º ano	124
Figura 51 – A escola e a formação para a vida em sociedade – Paulo 3º ano	124
Figura 52 – Primeira página da biograficizine de Narciso – 3º ano	135
Figura 53 – Memórias da infância na escola de Lilium Branco – 3º ano	137
Figura 54 – Expressões de afetamentos positivos – Margarida 3 ° ano	140
Figura 55 – Afetamentos negativos — Helena 2º ano.....	143
Figura 56 – Protagonismo – Abigail 1º ano.....	145
Figura 57 – Recorte da chama da vela formando a figura feminina – Abigail – 1º ano.....	147
Figura 58 – Protagonismo na troca das cadeiras da escola após escrever com a turma uma carta ao governador solicitando as cadeiras – Narciso 3º ano.....	148
Figura 59 – Conhecimentos de História – Helena 2 ° ano.....	151
Figura 60 – Roda de conversa – Paulo 3º ano	152
Figura 61 – Falta de aprendizagens significativas – Abigail 1 ° ano	154
Figura 62 – Memórias negativas de Flora Maria.....	157

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Pseudônimos dos participantes da pesquisa por série	67
Quadro 2 – Link do reels.....	83
Quadro 3 – Categorias de sentido	103
Quadro 4 – Enunciado entregue aos alunos	103
Quadro 5 – Orientação dada aos estudantes.....	108
Quadro 6 – Proposta entregue aos estudantes	114
Quadro 7 – Orientação dada aos estudantes.....	119
Quadro 8 – Organização das páginas selecionadas	130
Quadro 9 – Análise cruzada: relações entre categorias de sentido e estratégias verbo-visuais.....	131
Quadro 10 – Critérios e dimensões da análise verbivocovisual das biograficizines	133
Quadro 11 – Recorte da fala de Flora Maria sobre a cena de exclusão e estudo forçado	158
Quadro 12 – Normas de transcrição	159
Quadro 13 – Trecho do diário de pesquisa digitado	161
Quadro 14 – Respostas do(a)s estudantes à questão 14 do questionário discursivo	164
Quadro 15 – Respostas do(a)s estudantes à questão 15 do questionário discursivo	169
Quadro 16 – Respostas dos estudantes à questão 17 do questionário discursivo.....	176
Quadro 17 – Respostas do(a)s estudantes à questão 18 do questionário discursivo	181
Quadro 18 – Respostas dos estudantes à questão 16 do questionário discursivo.....	184
Quadro 19 - Respostas do(a)s estudantes à questão 22 do questionário discursivo.....	188

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição percentual de gênero autodeclarado pelo(a)s participantes.....	67
Gráfico 2 – Idade dos participantes	68
Gráfico 3 – Etnia autodeclarada pelo(a)s participantes	68
Gráfico 4 – Gráfico da diversidade de origem do alunado da unidade escolar	73
Gráfico 5 – Resultado Ideb 2023	73
Gráfico 6 – Comparação do resultado do Ideb 2023 da unidade escolar, <i>lócus</i> da pesquisa e	74

LISTA DE DIAGRAMAS

Diagrama 1– Caminhos do sentido na perspectiva dialógica da linguagem.....	52
Diagrama 2 – Análise axiológica do corpus.....	94
Diagrama 3 – Arquitetura das dimensões compositivas das biografizines.....	127
Diagrama 4 – Impactos dos afetamentos interacionais na sala de aula	163

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADD – Análise Dialógica do Discurso

BNCC – Base Nacional Curricular Comum

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

GERLIT– Grupo de Estudos em Representações, Linguagem de Trabalho

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

LA – Linguística Aplicada

LAC – Linguística Aplicada Crítica

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
2 ENTRELAÇANDO CONCEITOS: UM PERCURSO DISCURSIVO PELO DIALOGISMO, SUJEITO, INTERAÇÃO, AFETIVIDADE E SENTIDOS	29
2.1 A centralidade da dialogia na constituição do sujeito	30
2.2 Responsabilidade do sujeito: entre atos e ações responsivas	32
2.2.1 A Escola como espaço de desenvolvimento ético coletivo	33
2.2.2 O movimento da prática pedagógica: repetição sem repetição	37
2.3 A afetividade e as emoções: as práticas discursivas afetivas no ambiente escolar	39
2.3.1 Construindo pontes dialógicas e afetivas para a participação mais ativa dos estudantes	43
2.4 Sentido, significação e axiologia: aproximações teóricas para a análise dialógica do discurso	46
2.5 Relações afetivas e saúde do professor.....	54
3 TRAÇANDO O CAMINHO METODOLÓGICO: UMA ABORDAGEM DIALÓGICA NA PESQUISA QUALITATIVA EM ADD E LINGUÍSTICA APLICADA	58
3.1 Trilhando o caminho da Linguística Aplicada: reconhecendo o sujeito social como bússola	59
3.2 Análise Dialógica do Discurso (ADD): uma abordagem enunciativo-discursiva.....	62
3.3 Sob a superfície: a pesquisa qualitativa e a busca por significados profundos	63
3.4 A importância da participação: (re)conhecendo o(a)s colaboradore(a)s	66
3.5 Cenário da pesquisa	70
3.6 Instrumentos dialógicos de pesquisa: ecoando a voz dos(as) alunos(as)	74
3.6.1 O questionário discursivo	76
3.6.2 Texto verbo-visual: o gênero discursivo biograficizine	78
3.6.3 Diário de pesquisa	86
3.6.4 Cronograma de metas de ações da e para a pesquisa	91
3.7 Análise do <i>corpus</i> : tecendo a teia da pesquisa	92
3.7.1 Axiologia em Bakhtin e sua mobilização na análise de enunciados estudantis	94
3.8 A ética na pesquisa	95
4 MOVIMENTOS DE ANÁLISE: VALORAÇÃO E SIGNIFICAÇÃO.....	97
4.1 Caminhos teóricos para a análise	98
4.2 O caráter multissemiótico do <i>corpus</i>	100
4.3 Apresentando os dados das biograficizines: categorias e agrupamentos.....	102
4.3.1 Memórias da infância na escola.....	103
4.3.1.1 Memórias positivas.....	104
4.3.1.2 Memórias negativas.....	106

4.3.2 Afetamentos.....	108
4.3.2.1 Afetamentos positivos	109
4.3.2.2 Afetamentos Negativos	112
4.3.3 Atos responsivos de protagonismo	113
4.3.3.1 Atos responsivos de protagonismo individual.....	114
4.3.3.2 Atos responsivos de protagonismo coletivo	117
4.3.4 Significações para vida.....	119
4.3.4.1 Significações acadêmicas: aprendizagens e conhecimentos escolares.....	119
4.3.4.2 Significações ético-valorativas: experiências e aprendizados relacionais.....	121
4.4 Cores e enquadramentos: valorações e significações multissemióticas nas biograficzines	124
4.4.1 As cores e suas valorações no enunciado verbo-visual	125
4.4.2 Estilo visual e enquadramento	126
4.5 Seleção das imagens para análise aprofundada: entre afetos e materialidade sígnica.....	128
4.5.1 Critérios para o recorte analítico das páginas das biograficzines	128
4.6 Análise dialógica das biograficzines: entre memórias, afetos, protagonismo e significações para a vida.....	132
4.6.1 Critérios e dimensões da análise verbivocovisual das biograficzines	133
4.6.2 Subcategoria: memória positiva	134
4.6.3 Subcategoria: memória negativa	136
4.6.4 Subcategoria: afetamento positivo.....	139
4.6.5 Subcategoria: afetamento negativo.....	143
4.6.6 Subcategoria: atos responsivos de protagonismo individual.....	145
4.6.7 Subcategoria: atos responsivos de protagonismo coletivo	147
4.6.8 Subcategoria: significações acadêmicas	151
4.6.9 Subcategoria: significações ético-valorativas.....	152
4.6.10 Subcategoria: ausência de significações	154
4.6.11 Silêncios que pesam, falas que libertam: a escuta afetiva como gesto de pesquisa	156
4.7 Análise dos questionários discursivos	161
4.7.1 O enunciado como resposta: interação, reconhecimento e responsividade.....	163
4.7.2 Experiências de desvalorização, apagamento e silenciamento e os impactos na autoestima dos estudantes.....	169
4.7.3 Constrangimentos testemunhados: ecos do silêncio e da exposição	176
4.7.4 Escuta, acolhimento e vínculos afetivos: impactos positivos na subjetividade dos estudantes	184

4.7.5 Enunciados de afeto e reconhecimento: o lugar da professora-pesquisadora na tessitura dialógica da pesquisa	188
4.8 Práticas de ensino para o protagonismo estudantil: caminhos para uma pedagogia crítica e decolonial	192
4.9 Entre vozes, afetos e sentidos: ressonâncias discursivas	196
5 PALAVRAS (IN)CONCLUSIVAS	198
REFERÊNCIAS	203
APÊNDICE A - CARTA CONVITE AOS ESTUDANTES	209
APÊNDICE B - CARTA CONVITE AOS PAIS.....	210
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DISCURSIVO	211
APÊNDICE D – PROPOSTA DA PRODUÇÃO DA BIOGRAFICZINE	214
APÊNDICE E – AÇÕES DA PESQUISA	216
APÊNDICE F – RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO DISCURSIVO.....	219
APÊNDICE G - BIOGRAFICZINES PRODUZIDAS PELO(A)S ESTUDANTES PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	241
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP/CONEP.....	323
ANEXO B -TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO TCLE	328
ANEXO C -TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE.....	330
ANEXO D -TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO TCLE.....	332

1 INTRODUÇÃO

Na teoria enunciativo-discursiva bakhtiniana (1997, 2010, 2016), o enunciado emerge na e da interação social, sendo moldado pelos contextos histórico-sociais e pelas relações dialógicas que o permeiam. Nesse contexto, a sala de aula se (des)(re)vela como um espaço privilegiado para investigarmos as dinâmicas interacionais, uma vez que as interações ali estabelecidas são marcadas por uma constante (re)negociação de significados. Ao utilizar os prefixos "(des)(re)", buscamos destacar a natureza processual e dinâmica das relações sociais e discursivas, que se (re)constroem continuamente. É nesse espaço interacional que nós docentes colaboramos na construção de competências diversas que contribuem para a formação de estudantes mais conscientes e protagonistas de suas próprias histórias.

Esse processo pedagógico, no entanto, é permeado por diversos desafios que integram a atuação do(a) professor(a) e o ensino-aprendizagem, o que se dá especialmente em razão de complexidades e singularidades das relações dialógicas. As tonalidades das interações em relações valoradas como afetivas tornam-se elementos cruciais, pois são essas relações que também influenciam o modo como os estudantes (res)significam suas aprendizagens, enquadrando o vivido no aqui e agora de cada interação, as memórias e o por vir.

Nesse sentido, é substancial repensarmos sobre o contexto interacional da sala de aula, as relações e os significados ali (re)construídos pelos envolvidos, pois, nesse contexto, as tensões dialógicas também são imprescindíveis para os sujeitos professor(es) e aluno(a)(s).

Como forma de contextualizar meu interesse pela pesquisa que esse projeto registra, é pertinente compartilhar de maneira concisa minha trajetória educacional. Sou originária de uma comunidade rural, onde cursei todo o ensino fundamental I em classes multisseriadas. A partir do 6º ano (na época, 5ª série), para não interromper meus estudos, precisei me deslocar para a cidade, percorrendo diariamente nove quilômetros, às vezes, esse percurso era feito a pé. Minha mãe, uma mulher alfabetizada em apenas dois meses de estudos, não poupava esforços para garantir nossa educação, ciente de que somente a educação poderia transformar nossas vidas. Na minha trajetória no ensino fundamental me deparei com professores incentivadores, que me emprestavam livros, que estimulava as visitas à biblioteca da escola, mas também me deparei com aqueles que, de algum modo, contribuía para o constrangimento de estudantes oriundos da área rural. Momentos houve em que senti vontade de desistir. Mas definitivamente, desistir nunca foi uma opção na minha vida.

Aos dezoito anos, após concluir o magistério, fui contratada como docente no ensino fundamental I. No ano de 1997, participei de um concurso público municipal para professor,

sendo aprovada. No entanto, não pude assumir a função devido às adversidades políticas. Naquela época, sem pleno entendimento dos meus direitos, fui impedida de ocupar o cargo.

Consciente de que apenas o ensino superior me abriria novas oportunidades e me proporcionaria uma transformação pessoal, ingressei na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) aos vinte e seis anos, graduando-me em Letras Vernáculas. A universidade foi um espaço de crescimento intelectual e pessoal, no qual desenvolvi autonomia, senso crítico e a paixão pela profissão docente. A aprovação em concurso público do Estado da Bahia para professor de Língua Portuguesa e Literatura no ensino médio, em 2007, foi um marco em minha trajetória profissional. Ao longo desses anos, tenho tido a oportunidade de acompanhar de perto o crescimento acadêmico e pessoal de meus alunos, incentivando-os a expressar suas ideias e a questionar o mundo à sua volta.

É desse lugar enunciativo que adentro, como pesquisadora em formação, o universo da pesquisa científica em busca de respostas para minhas inquietações profissionais, e na tentativa de (re)vitalizar e (res)significar o meu próprio fazer pedagógico. Durante esse percurso educacional, fui impactada por uma gama diversificada de afetamentos, alguns positivos e enriquecedores, outros desafiadores. Essas experiências marcaram não apenas meu desenvolvimento profissional, mas também contribuíram para a tonalidade do meu perfil como educadora, que traço aqui a partir do meu olhar exotópico e de valorações ouvidas de alunos em momentos de interlocução durante minha trajetória profissional: afetiva, respeitosa, empática e dialógica. Desse modo, meu discurso na pesquisa oscilará entre a primeira pessoa do singular e a primeira pessoa do plural, considerando o meu olhar exotópico e os atravessamentos da minha subjetividade inserida na esfera educacional e no campo da pesquisa e a fértil dialogia com minha orientadora.¹

Como profissional da educação e sujeito consciente do meu papel social, sempre fui inquieta na busca por novas formas de autonomizar meus alunos por meio da língua(gem). Durante a graduação em Letras, a ênfase na gramática normativa, por mais importante que seja, não supria minha busca por uma compreensão mais profunda da língua como expressão de construção de significados e de participação social. A ausência de uma abordagem mais contextualizada me impulsionou a buscar uma formação continuada que me permitisse desenvolver práticas pedagógicas mais significativas. A necessidade de aprofundar meus estudos me levou a iniciar a preparação para o mestrado.

¹ O uso da primeira pessoa do singular nesta introdução reflete a natureza construtivista da pesquisa em Linguística Aplicada, na qual o(a) pesquisador(a) é um participante ativo no processo de construção do conhecimento.

No primeiro semestre de 2021, cursei, como aluna especial, a disciplina “Tópicos em Linguística Aplicada: o ensino como trabalho”, com a professora Dra. Fernanda Modl. Na disciplina, tive o primeiro contato com a Clínica da Atividade de Ives Clot. A Clínica da Atividade me proporcionou uma nova lente para analisar a relação entre o sujeito e o trabalho, sobretudo a intrínseca relação entre atividade e subjetividade e os aspectos advindos dessa relação. Nas palavras de Clot (2010, p. 226–227): “de um lado, o risco de uma atividade sem subjetividade e, de outro, de uma subjetividade sem atividade. Podemos dizer que a clínica da atividade busca ultrapassar essa dificuldade”. No segundo semestre, cursei, também como aluna especial, a disciplina “Estudos em Texto I”. No interior dessa disciplina, tive o primeiro contato acadêmico com a obra de Mikhail Bakhtin. A obra de Bakhtin me permitiu compreender a linguagem como um fenômeno social e histórico, moldado pelas relações sociais e pelas diferentes esferas da vida. Essa perspectiva me ajudou a perceber que o ensino de língua envolve a capacidade de utilizar a linguagem para (re)construir sentidos e interagir ativamente com o mundo. Essas duas disciplinas colocaram-me em uma nova perspectiva de estudos que resultou na minha decisão por participar da seleção do mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens (PPGCEL), com foco na Linguística Aplicada.

Após a aprovação no mestrado, solicitei ao Estado a licença para estudos, a qual, após um longo processo, foi concedida por via judicial. Esse período de espera resultou em uma sobrecarga de trabalho que comprometeu minha saúde emocional. Atualmente, dedico-me integralmente aos estudos do mestrado.

Conforme proposto por Clot, a transformação do sentido da atividade docente torna-se imperativa para revitalizar e afetar positivamente o processo de ensino-aprendizagem. Muitas vezes, nós professores, sentimos a necessidade de transformar o trabalho docente ao sentir a distância entre nossos objetivos e a realidade da sala de aula, na qual o(a)s aluno(a)s, frequentemente, não se sentem conectados. Essa falta de conexão entre professor e aluno(a), marcada pela ausência de diálogos autênticos, escuta ativa e um ambiente acolhedor, desmotiva e impede que o(a) professor(a) exerça sua função de forma plena. Clot (2010) afirma que “a transformação do sentido da atividade é que leva à mudança das relações entre emoções e cognições” (Clot, 2010, p. 5) e, ainda, “a perda de sentido da atividade acaba por desvitalizá-la e por desafetá-la, tornando psicologicamente artificial o prosseguimento da ação” (Clot, 2010, p. 11).

Como afirma Freire (1996), a educação é um ato político e, nesse sentido, a relação professor-aluno deve ser pautada pela construção de um diálogo horizontal, que permita a ambos crescerem juntos. Tanto Freire, quanto Bakhtin oferecem uma visão transformadora da

educação, em que o diálogo e as relações saudáveis com o outro são fundamentais para o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade.

A motivação para a temática da nossa investigação foi impulsionada também pelo processo dialógico durante as aulas com a minha orientadora, já no mestrado, e pela observação de suas práticas pedagógicas na sala de aula. A postura docente interacionista dela, muito afetiva, política, engajada e dialógica, alinha-se com os princípios bakhtinianos de dialogismo e heteroglossia, inspirando-me a explorar como as interações dialógicas afetivas podem promover a autoestima e a formação de sujeitos sujeitos-alunos mais críticos, autônomos e engajados. Desse modo, a minha experiência como professora e as dialogias com minha orientadora despertaram em mim um grande interesse pelas interações dialógicas na sala de aula. A percepção da (inter)relação entre afetividade, emoções e aprendizagem me levou a questionar como essas interações influenciam a construção de significações pessoais dos estudantes.

Embora autores como Damásio (1996) e Freire (1997) tenham destacado a importância das relações afetivas na educação, a prevalência de um modelo pedagógico mais racionalista e conteudista, por muito tempo, subestimou o papel das emoções e das interações sociais na aprendizagem. A Base Nacional Curricular Comum - BNCC (Brasil, 2018) busca reverter esse cenário, ao enfatizar a necessidade de desenvolver competências socioemocionais nos estudantes. Conquanto, a BNCC destaque a importância de desenvolver competências socioemocionais, como a empatia e o diálogo, e diversos estudos tenham investigado a relevância da afetividade na educação, a análise do impacto das interações dialógicas afetivas na construção de significações pessoais dos estudantes ainda exige maior aprofundamento.

Em um contexto marcado por um aumento significativo de doenças psicossomáticas e de crises de ansiedade, também entre os adolescentes e jovens, a valorização das relações interpessoais e do bem-estar emocional na escola torna-se imperativa. Alguns estudos recentes na área da Psicologia, como o de Törmänen *et al.* (2023), realizados por meio de observações na sala aula, na Finlândia e os estudos de Fonseca (2016) no Brasil evidenciam a importância das interações socioemocionais positivas para a aprendizagem. Ao investigarem como as emoções e as relações interpessoais influenciam o processo de aprendizagem, esses autores contribuem para um campo de pesquisa em expansão.

A Análise Dialógica do Discurso (ADD) compreende o sujeito como constituído nas relações com o outro (Bakhtin, 2010, 2016; Volóchinov, 2018). Com base nesse referencial, esta pesquisa busca preencher possíveis lacunas localmente, analisando como as emoções e as relações interpessoais valoradas como afetivas, tanto positivas quanto negativas, influenciam a

construção de significações pessoais de estudantes do Ensino Médio em um contexto escolar específico. Desde 2019, atuo como professora na unidade escolar onde esta pesquisa foi realizada. Esse é, portanto, um território vivido, não apenas escolhido. Como apontam Modl e Andrade (2025), no campo da Linguística Aplicada não se investiga de forma distanciada, mas a partir de uma implicação com as práticas sociais, reconhecendo tensões e incoerências vividas e assumindo uma orientação ideológica comprometida com a transformação social.

Para aprofundar a nossa compreensão sobre o papel das interações dialógicas na formação dos estudantes, este estudo busca responder às seguintes questões: o que os enunciados produzidos pelos estudantes, participantes da pesquisa, informam sobre a dimensão afetiva em dialogias na sala de aula? Por meio de que tipo de material sógnico essas valorações são dialogizadas? E que efeitos promovem para esses estudantes?

Quanto aos nossos objetivos, projetamos como objetivo geral:

Analisar as valorações de afetividade presentes em enunciados produzidos por estudantes do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública estadual de Vitória da Conquista, Bahia, a partir de textos verbais (questionário discursivo) e verbo-visuais (biograficzines), considerando os efeitos das interações dialógicas afetivas, ou de sua ausência, na constituição da subjetividade dos estudantes.

Para isso, intencionamos com os objetivos específicos:

- (i) Pinçar as valorações inscritas em enunciados verbo-visuais produzidos por um grupo de estudantes de Ensino Médio acerca do impacto de interações dialógicas afetivas em sala de aula;
- (ii) Acessar, nas biograficzines, a influência da afetividade para a construção dialógica de (res)significações dos estudantes;
- (iii) Identificar, nos enunciados dos participantes, atos e ações de afetamentos interacionais em interações dialógicas no ambiente escolar e seus impactos na autoestima dos estudantes e para o protagonismo deles nessa etapa estudantil;
- (iv) Propor práticas de ensino voltadas para o protagonismo estudantil encampadas em uma pedagogia crítica e decolonial.

Por conseguinte, entendemos que compreender como as emoções e as relações interpessoais afetivas influenciam a construção de significações pessoais é fundamental para a educação. Isso porque a afetividade não é um aspecto secundário da aprendizagem, mas sim um elemento central para o desenvolvimento integral do indivíduo. Ao analisar as interações

dialógicas afetivas sob a perspectiva da Análise Dialógica do Discurso (ADD)², pretendemos contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais humanizadoras e significativas, que valorizem a diversidade de vozes e promovam a construção de conhecimentos de forma colaborativa e significativa.

Nossa pesquisa é referenciada nas contribuições de diversos autores que se dedicaram ao estudo dos conceitos abordados, tais como: dialogismo e interação (Bakhtin, 1997, 2010, 2016; Volóchinov, 2010, 2018; Brait, 1999; Ribeiro e Sobral, 2021; Andrade, Ribeiro e Modl, 2023); sentido, significado e significação (Vygotsky, 2001; Bakhtin, 2016; Volóchinov, 2018); afetividade, emoções e sentimentos como dimensões constitutivas da experiência (Vygotsky, 2001; Clot, 2006, 2010; Damásio, 2018; Spinoza, 2009; Deleuze, 2002); fundamentos éticos do ato e da palavra (Bakhtin, 2010; Sobral, 2009); Clínica da Atividade e sentido da atividade (Clot, 2006, 2010, 2017); Linguística Aplicada (Rajagopalan, 2003; Moita Lopes, 2019); Análise Dialógica do Discurso (Bakhtin, 1988, 1997, 2008, 2016; Volóchinov, 2010, 2018) e Pesquisa Qualitativa (Flick, 2004; Minayo, 2001, 2017), dentre outros autores que nos guiam por esse caminho epistemológico.

Desse modo, a investigação aqui projetada se fundamenta na Análise Dialógica do Discurso (ADD)³, uma abordagem que se distingue pela compreensão da linguagem como um fenômeno dialógico e socialmente construído. Como enuncia Bakhtin, em *Problemas da Poética de Dostoiévski*, “o estudo do discurso verbal implica um olhar para as relações dialógicas, pois a linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam” (Bakhtin, 2008, p. 209), ou seja, o discurso é a própria língua em sua totalidade concreta e dinâmica. Alicerçada nas ideias de Mikhail Bakhtin (1997, 2010, 2016) e do Círculo⁴, a ADD propõe uma

² Sobral explica que o termo foi usado inicialmente por Beth Brait para se referir aos estudos bakhtinianos no Brasil. “O que é ADD e em que ela difere das outras ADs? É a única que conheço que abrange o texto, a enunciação e o discurso e é configurada no gênero. Então, ela cobre um espectro maior. [...] Além disso, trata-se basicamente de uma teoria filosófica sobre o ser no mundo dos seres humanos, de sua existência coletiva e individual, e de sua interconstituição na interação, que ocorre continuamente e tem a linguagem em uso como seu centro (Sobral, 2019).

³ No Brasil, a expressão Análise Dialógica do Discurso (ADD) foi utilizada pela primeira vez por Beth Brait e passou a ser adotada pela comunidade de pesquisadores de estudos bakhtinianos, conforme destaca Sobral (2019), para nomear uma abordagem de cunho dialógico voltada à leitura de enunciados concretos, distinguindo-se das demais Análises do Discurso em circulação. A escolha do termo ADD buscou evidenciar a articulação entre teoria e procedimentos de análise e diferenciar essa abordagem de outras tradições discursivas, como a Análise do Discurso Francesa, consolidando uma perspectiva própria no campo dos estudos do discurso no Brasil.

⁴ O chamado Círculo de Bakhtin refere-se a um grupo de intelectuais russos que, entre as décadas de 1920 e 1940, compartilhou reflexões interdisciplinares sobre linguagem, filosofia, literatura e ideologia. Embora Mikhail Bakhtin seja a figura mais conhecida, outros autores, como Valentin Volóchinov e Pavel Medviédev, também produziram obras fundamentais dentro dessa corrente de pensamento. Muitos estudiosos consideram que as ideias atribuídas a Bakhtin foram elaboradas coletivamente, ainda que publicadas sob nomes distintos em virtude do contexto político da época e das dificuldades de circulação intelectual na União Soviética (Brait, 2020; Grillo;

visão ampla de como os discursos são construídos e moldados pela interação entre diferentes vozes e perspectivas no interior de uma comunidade discursiva.

Nosso estudo é também ancorado na pesquisa de natureza qualitativa, metodologia que busca uma compreensão aprofundada de características sociais, interações, percepções e experiências dos colaboradores da pesquisa. Flick (2004) destaca a relevância específica da pesquisa qualitativa para a compreensão das relações sociais em um mundo em constante mudança e diversidade ao afirmar que “a relevância específica da pesquisa qualitativa para o estudo das relações sociais deve-se ao fato da pluralização das esferas de vida” (Flick, 2004, p. 17). Em contraste com a abordagem quantitativa, a pesquisa qualitativa reconhece a complexidade e a diversidade de interações humanas, proporcionando *insights* ricos e contextualizados sobre as dinâmicas sociais em diferentes contextos.

Além disso, adotamos os princípios da Linguística Aplicada (LA) e Linguística Aplicada Crítica (LAC), conforme descritos por Rajagopalan (2003); Moita Lopes (2006, 2009, 2013) e Kleiman (2013).

Essa aderência aos princípios da Linguística Aplicada se dá pela natureza transdisciplinar da LA que adota uma abordagem social, reflexiva e crítica em relação às demandas dos sujeitos envolvidos na prática educacional, como salientado por Moita Lopes (2006, p. 101), “[...] conhecimento que não considera as vozes daqueles que vivem a prática social não pode dizer nada sobre ela”. Essa perspectiva também encontra eco nas palavras de Rajagopalan (2003), quando ele descreve uma linguística crítica como aquela voltada para questões práticas. Segundo o autor, cabe “pensar a própria teoria de forma diferente, nunca perdendo de vista o fato de que o nosso trabalho tem que ter alguma relevância. Relevância para as nossas vidas, para a sociedade de modo geral” (Rajagopalan, 2003, p. 12).

Esta dissertação está organizada da seguinte forma: Além desta introdução, que contextualiza a pesquisa e apresenta seus objetivos e questões norteadoras, o texto é composto por três seções principais: a primeira dedicada ao referencial teórico, a segunda ao percurso metodológico e a terceira à análise dos dados produzidos ao longo da pesquisa. Ao final do texto, apresentamos as palavras (in)conclusivas e as referências utilizadas. Esta dissertação contempla, ainda, os elementos pré e pós-textuais exigidos pelas normas acadêmicas.

Em “ENTRELAÇANDO CONCEITOS: UM PERCURSO DISCURSIVO PELO DIALOGISMO, SUJEITO, INTERAÇÃO, AFETIVIDADE E SENTIDOS”, tematizamos a (inter)relação entre conceitos basilares da nossa pesquisa. Dividimos a seção em cinco

Américo, 2018). O termo "Círculo" valoriza, assim, a autoria compartilhada e o caráter dialógico das produções desse grupo.

subseções. Em “A centralidade da dialogia na constituição do sujeito”, destacamos a distinção entre diálogo e dialogismo, enfatizando que o último transcende o primeiro, pois abrange toda a materialidade discursiva. Em “Responsabilidade do sujeito: entre atos e ações responsivas”, abordamos a responsabilidade do sujeito na perspectiva bakhtiniana, destacando sua singularidade e participação ativa no evento único e irrepetível da existência. Em “A afetividade e as emoções: as práticas discursivas afetivas na sala de aula”, tratamos da importância da afetividade na sala de aula e como a linguagem, concebida como um evento social, influencia a interação entre os sujeitos. Em “Sentido, significação e axiologia: aproximações teóricas para a Análise Dialógica do Discurso”, discutimos os conceitos de sentido, significação e avaliação axiológica, com base nas contribuições teóricas de Vygotsky, Leontiev, Bakhtin e Volóchinov, buscando elucidar como essas noções se articulam na construção dos sentidos nas interações discursivas. E, por fim, em “Relações afetivas e saúde do professor”, tratamos da relevância da relação afetiva entre professore(a)s e alunos(a)s, no contexto de aula, para a saúde emocional dos discentes e docentes. Por meio da Clínica da Atividade, Clot (2010) enfatiza que saúde e atividade são indissociáveis, pois ambas representam a capacidade do indivíduo de contribuir para uma história coletiva.

Em “TRAÇANDO O CAMINHO METODOLÓGICO: UMA ABORDAGEM DIALÓGICA NA PESQUISA QUALITATIVA EM ADD E LINGUÍSTICA APLICADA”, delineamos o percurso metodológico da pesquisa. Esta seção está organizada em subseções que abordam os princípios da Linguística Aplicada, discutem a Análise Dialógica do Discurso (ADD) e exploram os fundamentos da pesquisa qualitativa, culminando na descrição dos instrumentos utilizados para a geração dos dados. A seguir, apresentamos a estrutura da seção: 3.1 “Trilhando o caminho da Linguística Aplicada: reconhecendo o sujeito social como bússola”; 3.2 “Análise Dialógica do Discurso (ADD): uma abordagem sociointeracionista”; 3.3 “Sob a superfície: a pesquisa qualitativa e a busca por significados profundos”; 3.4 “A importância da participação: (re)conhecendo o(a)s colaboradore(a)s”; 3.5 “Cenário da pesquisa”; 3.6 “Instrumentos dialógicos de pesquisa: ecoando a voz do(a)s aluno(a)s”; 3.6.1 “Texto verbo-visual: O gênero discursivo biográficizine”; 3.6.2 “Questionário discursivo”; 3.6.3 “Diário de pesquisa”; 3.6.4 “Cronograma das ações da pesquisa”; 3.7 “Análise do *corpus*: tecendo a teia da pesquisa”; 3.7.1 “Axiologia em Bakhtin e sua mobilização na análise de enunciados estudantis” e 3.8 “Aspectos éticos da pesquisa”.

Na última Seção, “MOVIMENTOS DE ANÁLISE: VALORAÇÃO E SIGNIFICAÇÃO”, concentramo-nos nos processos interpretativos realizados a partir do *corpus* da pesquisa, constituído por questionários discursivos, biográficizines e o diário de pesquisa. As

análises dialogam com os fundamentos da Análise Dialógica do Discurso (ADD), mobilizando conceitos como dialogismo, responsividade, alteridade, afetividade e axiologia para compreender como os enunciados do(a)s estudantes expressam sentidos, posicionamentos e experiências marcadas por afetamentos interacionais no ambiente escolar. A seção apresenta a seguinte organização: 4.1 Caminhos teóricos para a análise; 4.2 O caráter multissemiótico do corpus; 4.3 Apresentando os dados das biografizines: categorias e agrupamentos, que se desdobra em 4.3.1 Memórias da infância na escola, com as subcategorias 4.3.1.1 Memórias positivas e 4.3.1.2 Memórias negativas; 4.3.2 Afetamentos, com as subcategorias 4.3.2.1 Afetamentos positivos e 4.3.2.2 Afetamentos negativos; 4.3.3 Atos responsivos de protagonismo, com 4.3.3.1 Protagonismo individual e 4.3.3.2 Protagonismo coletivo; e 4.3.4 Significações para a vida, com 4.3.4.1 Significações acadêmicas: aprendizagens e conhecimentos escolares e 4.3.4.2 Significações ético-valorativas: experiências e aprendizados relacionais. A seção 4.4, intitulada Cores e enquadramentos: valorações e significações multissemióticas nas biografizines, compreende as subseções 4.4.1 As cores e suas valorações no enunciado verbo-visual e 4.4.2 Estilo visual e enquadramento. Em seguida, a seção 4.5 apresenta os critérios e a justificativa para a seleção das imagens que compõem a análise aprofundada, sendo detalhada na subseção 4.5.1. A seção 4.6 desenvolve a análise dialógica das biografizines, organizada segundo as oito subcategorias de sentido mobilizadas: 4.6.1 Memória positiva, 4.6.2 Memória negativa, 4.6.3 Afetamento positivo, 4.6.4 Afetamento negativo, 4.6.5 Atos responsivos de protagonismo individual, 4.6.6 Atos responsivos de protagonismo coletivo, 4.6.7 Significações acadêmicas e 4.6.8 Significações ético-valorativas. A subseção 4.6.9, intitulada Ausência de significações, contempla uma análise crítica sobre a percepção de desencaixe entre os saberes escolares e os sentidos atribuídos pelos(as) estudantes à escola.

A seção 4.7 é dedicada à análise dos questionários discursivos e está organizada em cinco partes: 4.7.1 O enunciado como resposta: interação, reconhecimento e responsividade; 4.7.2 Experiências de desvalorização, apagamento e silenciamento e os impactos na autoestima dos estudantes; 4.7.3 Constrangimentos testemunhados: ecos do silêncio e da exposição; 4.7.4 Escuta, acolhimento e vínculos afetivos: impactos positivos na subjetividade dos estudantes; e 4.7.5 Enunciados de afeto e reconhecimento: o lugar da professora-pesquisadora na tessitura dialógica da pesquisa.

Por fim, a seção 4.8 propõe práticas de ensino para o protagonismo estudantil, ancoradas em uma pedagogia crítica e decolonial; e a seção 4.9, intitulada Entre vozes, afetos e sentidos:

a sala de aula como espaço de (re)construção de si, sintetiza os achados, retomando os vínculos entre dialogismo, valoração e subjetividade nos percursos escolares do(a)s estudantes.

Na tessitura final desta dissertação, na seção PALAVRAS (IN)CONCLUSIVAS, retomamos o percurso vivido ao longo da pesquisa, refletindo sobre suas implicações éticas, afetivas e formativas. A escuta metodológica, marcada pela presença viva do(a)s estudantes, por afetos compartilhados e por diferenças que nos fizeram repensar caminhos, sustentou cada escolha e cada movimento deste trabalho. Nesse processo, a qualificação assumiu um papel relevante como espaço de interlocução responsiva, no qual as perguntas, sugestões e tensionamentos partilhados se tornaram também matéria de reescrita e reorientação. Desse modo, sinalizamos possibilidades de continuidade e aprofundamento dos diálogos aqui iniciados, sem a pretensão de conclusões definitivas, mas com a responsabilidade de seguir em interlocução.

2 ENTRELAÇANDO CONCEITOS: UM PERCURSO DISCURSIVO PELO DIALOGISMO, SUJEITO, INTERAÇÃO, AFETIVIDADE E SENTIDOS

A vida é dialógica por natureza. [...] Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos.
Bakhtin (2016, p. 348)

A construção da subjetividade humana é um processo dinâmico e complexo, moldado pelas relações sociais e pelas experiências individuais de cada sujeito. A escola, como espaço privilegiado de interação, desempenha um papel fundamental nesse processo. Nesse contexto, as relações dialógicas e a afetividade, presentes nas interações entre professore(a)s e aluno(a)s, emergem como elementos essenciais para a construção de identidades e da autoestima dos estudantes. Nesta seção, exploramos como essas duas dimensões constitutivas – o diálogo e o afeto – moldam a subjetividade e a autopercepção dos indivíduos, aprofundando a compreensão de como a interação, mediada pela linguagem e pelas emoções, contribui para o desenvolvimento integral humano.

A partir das contribuições teóricas de Bakhtin (Bakhtin, 1997, 2010, 2016), Volóchinov (2010, 2018), Vygotsky (2001, 2003) e outros autores, discutimos como o dialogismo, enquanto processo de interação discursiva e (res)significação constante, promove o desenvolvimento cognitivo e socioemocional dos sujeitos que, ao produzirem seus enunciados, se inserem em um diálogo contínuo, construindo significados compartilhados e expandindo seus horizontes.

Ao longo deste trabalho, discutimos como a valorização da dialogia e da afetividade no ambiente escolar contribui para a criação de espaços mais acolhedores e significativos, promovendo o desenvolvimento de sujeitos cada vez mais autônomos, críticos e capazes de construir relações saudáveis.

Dividimos esta seção em cinco subseções. Na primeira, exploramos a centralidade da dialogia na constituição do sujeito, diferenciando diálogo de dialogismo. Em seguida, abordamos a responsabilidade do sujeito na perspectiva bakhtiniana, enfatizando sua singularidade e participação ativa na existência. Na terceira, tratamos da importância da afetividade na sala de aula e de como a linguagem, como evento social, influencia a interação entre os sujeitos. Na quarta, discutimos os conceitos de sentido, significação e axiologia baseando-nos nas contribuições teóricas de Vygotsky (2001; 2003), Leontiev (1903-1979), Bakhtin (2016) e Volóchinov (2018). Por fim, na quinta seção, tratamos da relevância da

relação afetiva entre professore(a)s e alunos(a)s para a saúde emocional de ambos, à luz da Clínica da Atividade de Clot (2010). A partir da perspectiva de Clot, compreendemos que a saúde do trabalhador, no caso, o professor, está intrinsecamente ligada à qualidade das relações interpessoais e ao sentido que ele atribui ao seu trabalho.

2.1 A centralidade da dialogia na constituição do sujeito

A concepção de linguagem de Bakhtin se fundamenta na interação dialógica e concreta entre os sujeitos (Bakhtin, 1997, 2016), na qual os sentidos são produzidos na/pela interação entre subjetividades. É uma visão “essencialmente ativa, e, portanto, centrada no agente: o ato verbal, o processo de intercâmbio linguístico” (Sobral, 2009, p. 32). Ao reconhecer a centralidade do ato verbal, o Círculo de Bakhtin mobiliza-nos a (re)pensar a relação dialógica entre linguagem e realidade em que os sujeitos são constituídos e se constituem.

Sobral (2009) elucida que o dialogismo, conceito central na obra de Bakhtin, transcende a noção de diálogo, abrangendo toda a materialidade discursiva. Enquanto o diálogo se refere às réplicas de uma interação face a face ou à sua representação em diversos discursos, o dialogismo permeia todos os enunciados, mesmo aqueles que aparentam ser fechados ou subjetivos. Desse modo, o diálogo é considerado um aspecto específico inserido dentro do conceito mais amplo de dialogismo. Essa concepção dialógica da linguagem é fundamental para nossa análise, pois nos permite compreender como os sujeitos, ao produzirem seus enunciados, estão imersos em um constante processo de interação e (res)significação, influenciados por diversas vozes e perspectivas. Sobral (2009, p. 35) destaca que:

- (1) não pode haver enunciado sem sujeito enunciadador,
- (2) o sujeito não pode agir fora de uma interação, mesmo que o outro não esteja fisicamente presente;
- (3) não há interação sem diálogo, que é uma relação entre mais de um sujeito, mesmo no caso do chamado “discurso interior” (Sobral, 2009, p. 35).

Bakhtin (2016, p. 348) é contundente quando afirma que a própria vida humana é de natureza dialógica: “Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos”. Desse modo, o dialogismo engloba o diálogo, mas o transcende, é um “conceito amplo *filosófico, discursivo e textual*” (Sobral, 2009, p. 35), pois incorpora todos os encadeamentos das interações discursivas e abrange toda a experiência humana.

Nesse enquadre, o dialogismo é condição essencial da existência e das ações do(s) sujeito(s). “O sujeito só vem a existir na relação com outros sujeitos, assim como só age em relação a atos de outros sujeitos, nunca em abstração desses sujeitos e desses atos” (Sobral, 2009, p. 35). Ou seja, nos constituímos enquanto sujeitos na dialogia, nas relações intersubjetivas sócio-historicamente situadas.

Com base nesses apontamentos, compreendemos que o ser humano é um sujeito inacabado, sempre em (re)construção. À guisa de ilustração, podemos pensar em um estudante que transita na educação básica por um período de doze anos, sendo três anos dedicados ao ensino médio. Ao longo desses anos, ele vivencia situações que moldam sua percepção de si mesmo e do mundo, como as interações com professores, colegas, familiares, a comunidade escolar e com materiais didáticos e sígnicos diversos. Nesse contexto, as experiências vividas pelo estudante ao longo do ensino médio podem ser entendidas como parte de um processo ininterrupto de (re)construção identitária, marcado por constantes (re)negociações e significações, identificações e contrastes sempre mobilizados por forças cronotópicas⁵ isto é, pelas marcas de tempo e espaço que atravessam suas vivências, e pelo contexto histórico e social. Dessa maneira, a construção da subjetividade humana é um processo intrinsecamente social, moldado pelas relações dialógicas que estabelecemos com os outros, conosco mesmo e com o mundo. Bakhtin reverbera:

Ser significa conviver. [...] Ser significa ser para o outro e, através dele, para si. O homem não tem um território interior soberano, está todo e sempre na fronteira, olhando para dentro de si ele olha o outro nos olhos ou com os olhos do outro (Bakhtin, 2016, p. 341).

Desse modo, o sujeito só é compreendido como um ser que se (inter)constitui nas relações com o(s) outro(s) e com a sociedade na qual está inserido. Isso posto, compreendemos que a construção do sujeito se dá no coletivo, no constante movimento com a coletividade, no confronto com o outro, na afirmação e na negação, nas trocas e interações com o outro e com os objetos, pois “não há uma sociedade que não seja constituída por sujeitos e não há sujeitos não constituídos pelo outro, e constitutivos do outro, em alguma coletividade” (Sobral; Giacomelli, 2022, p. 94) e em que o “contato entre sujeitos diferentes gera sentido, obviamente, a partir da diferença, não da concordância ou uniformidade universal” (Sobral, 2009, p. 57).

⁵ Forças cronotópicas remetem ao conceito de cronotopo em Bakhtin (2016), que expressa a articulação entre tempo e espaço nas experiências humanas. No discurso, essas forças configuram os sentidos e posicionam os sujeitos em determinadas relações históricas e sociais.

É com esse olhar que buscamos compreender como interações valoradas como afetivas, no espaço escolar, ativam processos de (re)construção de significações nos enunciados dos estudantes do ensino médio, moldando suas subjetividades. Essa discussão coloca em foco outro aspecto do sujeito, enquanto ser constituído na (inter)relação com o outro, a responsabilidade. Na próxima seção, discutimos sobre a responsabilidade do sujeito e a ética a ela subjacente.

2.2 Responsabilidade do sujeito: entre atos e ações responsivas

Bakhtin concebe o sujeito na eventicidade⁶ como um ser singular, irrepetível, responsável por seus atos e que ocupa um lugar único na existência. Imerso na dinâmica interacional, ele age, reage e suscita reações responsivas. A responsabilidade, nesse sentido, não se limita à mera consequência das ações, mas implica uma tomada de posição ética do sujeito diante das possibilidades que a vida lhe apresenta, no espaço singular de um existir único.

Eu também sou – em toda a plenitude emotivo-volitiva atuante de tal afirmação – e realmente sou – totalmente, e tenho a obrigação de dizer esta palavra, e eu também sou participante no existir de modo singular e irrepetível, e eu ocupo no existir singular um lugar único, irrepetível, insubstituível e impenetrável da parte de um outro. Neste preciso ponto singular no qual agora me encontro, nenhuma outra pessoa jamais esteve no tempo singular e no espaço singular de um existir único. E é ao redor deste ponto singular que se dispõe todo o existir singular de modo singular e irrepetível. Tudo o que pode ser feito por mim não poderá nunca ser feito por ninguém mais, nunca. A singularidade do existir presente é irrevogavelmente obrigatória [*nuditel'no obiazatel'na*]. Este fato do *meu não-álibi* no existir [*mož ne-alibi v bytii*], que está na base do dever concreto e singular do ato, não é algo que eu aprendo e do qual tenho conhecimento, mas algo que eu *reconheço e afirmo de um modo singular e único* (Bakhtin, 2010, p. 92, grifos do autor)

Bakhtin enfatiza a importância da nossa singularidade e da consciência de que cada um ocupa um lugar único e insubstituível no mundo. A responsabilidade, nesse sentido, é uma dimensão intrínseca da dialogia, pois implica reconhecer o outro como um sujeito de direito e em agir de forma a construir um mundo mais justo e equitativo para todos. Sobral (2022, p. 105) dimensiona que “sem reconhecer a alteridade não há individualidade como responsabilidade ética do mesmo modo, como sem a assunção da individualidade não se pode reconhecer a alteridade”.

6 A eventicidade, em Bakhtin, refere-se à unicidade do evento vivido, à concretude do aqui-agora em que o sujeito age e é afetado, assumindo responsabilidade por seu lugar na existência.

A educação, sob a lente bakhtiniana, forma cidadãos mais responsáveis e engajados. Ao vivenciar experiências dialógicas e ter suas individualidades respeitadas, os estudantes aprendem a ouvir diferentes perspectivas, a trabalhar em equipe, a negociar e a construir consensos, desenvolvendo habilidades essenciais para a vida em sociedade.

A concepção bakhtiniana do sujeito é marcada pela dialogicidade. Imersos em um constante diálogo conosco mesmos, com os outros e com o mundo, construímos nossas identidades de forma singular e autêntica. A existência é um evento irrepetível (Bakhtin, 2010), no qual cada ação e cada reação definem a trajetória individual e coletiva. Bakhtin (2016, p. 342) destaca a interdependência entre os sujeitos, afirmando que "eu não posso passar sem o outro, não posso me tornar eu mesmo sem o outro; eu devo encontrar a mim mesmo no outro, encontrar o outro em mim". Essa interdependência se manifesta nas ações que realizamos, que são sempre constituídas na e pela linguagem. Ao agir, estamos dialogando com o mundo, com os outros e conosco, construindo significados e participando de práticas sociais responsivamente. É nesse contexto que se insere a afirmação de Bakhtin (2010, p. 40)

Cada um de meus pensamentos, com o seu conteúdo, é um ato singular responsável meu; é um dos atos de que se compõe a minha vida singular inteira como agir ininterrupto, porque a vida inteira na sua totalidade pode ser considerada como uma espécie de ato complexo: eu ajo com toda a minha vida, e cada ato singular e cada experiência que vivo são um momento do meu viver-agir (Bakhtin, 2010, p. 40).

Essa formulação explicita a natureza profunda e processual de nossas ações. Cada ato, por mais simples que seja, inscreve-se em uma temporalidade situada e contribui para a constituição contínua de sentidos e possibilidades. Ao agir, via linguagem, estamos não apenas transformando o mundo, mas também nos transformando. Desse modo, a vida, em sua totalidade, é um agir ininterrupto, um fluxo contínuo de experiências, ações e atos que se entrelaçam e se transformam e pelos quais somos responsáveis.

Na subseção a seguir, discutimos esse potencial formativo da escola enquanto espaço de desenvolvimento ético e produção coletiva de sentidos.

2.2.1 A Escola como espaço de desenvolvimento ético coletivo

Na vida escolar, a concepção filosófica do ato responsável se materializa em todas as práticas pedagógicas que valorizam a interação discursiva, a colaboração e a construção conjunta do conhecimento. Como educadores é nossa responsabilidade criar um ambiente de

diálogo e respeito às individualidades. Nesse sentido, a escola é um espaço privilegiado para o desenvolvimento de uma responsabilidade ética coletiva, na medida em que promove o diálogo entre diferentes perspectivas e modos de ser. Esse ambiente ético-discursivo não apenas enriquece o processo educacional, mas também prepara os sujeitos para atuarem responsavelmente em sociedade, reconhecendo e acolhendo a pluralidade humana.

Nessa perspectiva, devemos mediar atividades em grupo, projetos colaborativos e debates em que diferentes pontos de vista são valorizados, já o estudante, ao compartilhar suas ideias e ouvir as dos colegas e professores, exercita sua responsabilidade, colaborando para construir o conhecimento e bem-estar coletivamente. Desta maneira, estamos cultivando essa concepção de vida como um processo contínuo de ação e interação, transformando a sala de aula, microcosmo da vida social, em mais um espaço de diálogo constante, de respeito mútuo e que acolhe a diversidade de vozes e pontos de vista. Isso impacta positivamente a construção de conhecimentos compartilhados, expande os horizontes de sentido e desenvolve a capacidade de assumir responsabilidades individuais e coletivas, promovendo a ética do diálogo e a construção de relações justas e equitativas.

Geraldi (2010) defende que a responsabilidade não se limita a um ato isolado, mas se constitui como um processo contínuo que se inicia no diálogo interior e se manifesta nas relações com o mundo. Conforme o autor, a responsabilidade é um objetivo a ser alcançado.

[...] a cada evento da existência, em sua unicidade indivisível, cada ser é chamado a realizá-la, não a partir de um gesto de vontade individualizada, que definiria seu conteúdo e seus valores, mas a partir do reconhecimento da participação própria, insubstituível, de cada um no Ser-evento unitário (em) que somos todos (Geraldi, 2010, p. 85).

Isso dimensiona como o sujeito é convocado a participar ativamente da unicidade eventiva, não apenas como um ato individualizado de vontade (Geraldi, 2010), mas como uma participação responsável e responsiva, o que implica necessariamente agir, participar.

Desse modo, assumir a responsabilidade pela unicidade da existência coloca o sujeito diante da alteridade, ou seja, nas intersecções de dois centros de valores diferentes e correlacionados: o eu e o outro (Bakhtin, 2010). No ambiente escolar, o estudante, ao compartilhar suas ideias e ouvir as dos outros, também se desenvolve como um ser ético, consciente de sua responsabilidade no mundo.

Bakhtin faz uma crítica à visão teórica da cognição que confunde o mundo da abstração com a experiência concreta. Para ele, o psíquico, produto do pensamento teórico, não reflete a realidade da vida-como-ato, pois o psíquico é uma construção abstrata do pensamento teórico,

“e é inaceitável conceber a ação-ato do pensamento vivo como processo psíquico, que está situado no mundo teoricamente concebido junto a tudo o que está aí contido” (Bakhtin, 2010, p. 53). Além disso, o autor sustenta que não é possível, por meio da cognição em si, abrir um caminho no mundo conhecido teoricamente para acessar o mundo real em sua singularidade e irrepetibilidade.

O mundo como conteúdo do pensamento científico é um mundo particular, autônomo, mas não separado, e sim integrado no evento singular e único do existir através de uma consciência responsável em um ato-ação real. Porém, tal existir como evento singular não é algo pensado: tal existir é, ele se cumpre realmente e irremediavelmente através de mim e dos outros – e, certamente, também no ato de minha ação-conhecimento; ele é vivenciado, asseverado de modo emotivo-volitivo, e o conhecer não é senão um momento deste vivenciar-asseverar global. A singularidade única não pode ser pensada, mas somente vivida de modo participativo (Bakhtin, 2010, p. 54).

Para Bakhtin, a experiência humana é concreta, histórica e relacional. Essa experiência, segundo o autor, se organiza em torno de uma arquitetônica na qual o outro é fundamental para a constituição de nossos valores, significados e relações espaço-temporais. Como aponta Ponzio (2010, p. 20), “cada eu ocupa o centro de uma arquitetônica na qual o outro entra inevitavelmente em jogo”. No entanto, essa relacionalidade não anula nossa singularidade. Ao contrário, Bakhtin defende que cada um de nós é um ator único no existir, como ele mesmo afirma

Eu participo no existir como seu ator único nada no existir, além de mim mesmo, é um eu para mim. Eu posso viver como eu – em toda a unidade emotivo-volitivo do sentido desta palavra – somente sendo eu mesmo, único, em todo o existir; todos os outros eus (teóricos) não são eu para mim; por sua vez, este meu único eu (não teórico) participa do existir na sua singularidade: *eu sou nele*. [...] Eu, como único eu, não posso nem sequer por um momento não ser participante da vida real, inevitável e necessariamente [*nuditel'no*] singular; *eu preciso ter um dever meu* [*dolzhenstvovanie*]; em relação ao todo, seja o que for e em que condição me seja dada, eu preciso agir a partir do meu lugar único, mesmo que se trate de um agir apenas interiormente. (Bakhtin, 2010, p. 93-94, grifos do autor)

Bakhtin (2010) concebe o mundo não como um objeto a ser conhecido, mas como um evento em constante transformação, no qual cada indivíduo participa de forma ativa e responsiva. A realidade não se apresenta como algo dado e externo, mas como um processo vivido, encarnado na singularidade de cada existência. Essa vivência, contudo, não ocorre em isolamento, mas sempre na e pela relação com o outro – inclusive com o outro que habita em nós, o nosso eu interior.

Em Bakhtin (2010), o ato é fruto do movimento arquitetônico do *eu para mim, de mim para o outro, do outro para mim*. Nessa direção, depreendemos que o ato é exotópico: um sair de si em direção ao outro, um movimento de abertura e responsividade, uma orientação para responder ao outro a partir de si. Na vida-como-ato, o indivíduo não se limita a pensar, mas age, interage com o mundo e assume responsabilidade por seus atos. No contexto escolar, essa responsabilidade se manifesta, por exemplo, na forma como o(a) aluno(a) organiza seu tempo de estudo, (des)cumpre suas obrigações, (não)participa das atividades propostas e interage com o(a)s colegas e professores. Ao assumir suas responsabilidades, o estudante agencia sua vida escolar e coconstrói seus saberes. Cada um desses atos é fruto de um movimento interior, de uma escolha e de uma decisão. Uma aprovação e uma reprovação ao final do ano letivo escolar, nesse sentido, são o resultado de uma série de atos individuais e coletivos, nos quais o(a) aluno(a) assume a responsabilidade por suas escolhas e ações.

Entendemos que em Bakhtin, o termo ato pode ser compreendido como um conceito geral que abrange todas as ações humanas. Ele representa o aspecto amplo do agir humano. Por outro lado, os atos são também as manifestações específicas e concretas desse conceito geral. Cada ato individual é uma atualização particular do ato como totalidade.

Sobral elucida que,

Falar de ato é falar de um agir geral que engloba os atos particulares; por isso, falar de ato é falar ao mesmo tempo de atos. O ato como conceito é o aspecto geral do agir humano, enquanto os atos são seu aspecto particular, concreto. Todos os atos têm em comum alguns elementos: **um sujeito que age, um lugar em que esse sujeito age e um momento em que age**. Isso se aplica tanto aos atos realizados na presença de outros sujeitos como aos atos realizados sem a presença de outros sujeitos, aos atos cognitivos que não tenham expressão linguística etc” (Sobral, 2008, p. 224-225, grifos nossos).

De acordo com Bakhtin (2010), mesmo quando um sujeito realiza a mesma ação física, o mesmo ato puro no momento presente, pois só se age no “aqui e agora”, ele está, na verdade, realizando dois atos distintos. Essa distinção surge da compreensão de que “a ação física e o ato puro são partes do conteúdo do ato, mas não da sua experiência concreta. A experiência do ato é única e irrepetível, mesmo que as circunstâncias de sua realização se assemelham” (Sobral, 2008, p. 226). Bakhtin enfatiza não apenas o resultado final (o conteúdo), mas também o processo subjacente e a singularidade de cada momento de ação. Logo, os atos são sempre respostas valorativas, individuais e irrepetíveis. “... ações se repetem, mas atos não. Elas são físicas e, eles, agir de sujeitos” (Sobral; Giacomelli, 2022, p. 100).

Na subseção a seguir, tratamos do movimento da prática pedagógica como uma dinâmica de "repetição sem repetição", evidenciando como, no contexto escolar, cada ação docente e discente se reinventa a partir das interações, ressignificando práticas e saberes em um processo contínuo de transformação.

2.2.2 O movimento da prática pedagógica: repetição sem repetição

No contexto educacional, tanto professores quanto aluno(a)s ao repetirem ações, não reproduzem o passado, mas criam novas versões de si mesmos e do conhecimento a cada nova interação, em um processo contínuo de transformação. Clot (2010, p. 29) acentua, em relação à atividade, que “por ser sempre endereçada e re-endereçada, é uma repetição sem repetição [...]. Ela comporta sempre um devir possível, incluindo um eventual agravamento”.

Esse conceito de repetição sem repetição reflete o movimento contínuo em que práticas e ações aparentemente rotineiras ganham novos significados ao serem recriadas no contexto educacional. Acreditamos que a inovação deve ser uma pauta estratégica para o planejamento do professor.

Sob essa perspectiva, cada ação docente, mesmo quando planejada ou rotineira, carrega o potencial de transformação, pois é ressignificada pelas interações com os estudantes. Esse processo não se limita a repetir o já conhecido, mas a criar novas possibilidades de ensino e aprendizado, respondendo às demandas singulares de cada momento.

Por essa razão, o ato pedagógico torna-se um espaço de criatividade e inovação, em que a prática educativa vai além do fazer técnico e se manifesta como uma criação contínua de sentidos e significados, envolvendo também uma relação com a alteridade. Nesse sentido, sempre que uma ação é realizada, os atravessamentos, sentimentos e emoções despertados nos envolvidos, estudantes e professores, são diferentes, tornando única cada experiência.

Clot (2010) ao discutir o estilo dos gêneros profissionais e, nesse caso, incluímos o estilo do trabalho do professor, nos ajuda a compreender como a inovação é importante para o gênero profissional.

O estilo restaura os pressupostos genéricos⁷ da atividade real. A estilização do gênero pela experimentação sobre suas variantes, por iniciativa de cada um e

⁷ O conceito de previsíveis genéricos, conforme desenvolvido por Yves Clot (2010) em sua Teoria da Clínica da Atividade, refere-se aos elementos tácitos, partilhados coletivamente em um contexto profissional, que orientam e estruturam as ações dos trabalhadores. Esses previsíveis são esquemas ou avaliações comuns subentendidas, que evitam a necessidade de explicitações contínuas e permitem que o coletivo profissional mantenha uma relação flexível e produtiva com os desafios do trabalho. Em um sentido bakhtiniano, tais previsíveis formam o gênero

de todos no decorrer da atividade, confirma o poder de agir de um coletivo sobre a organização oficial do trabalho. Esse trabalho de organização se apoia em uma "repetição sem repetição", que serve de suporte à afirmação de um coletivo e o opõe, como tal, a cada uma das experiências particulares e sucessivas, onde o real o mistura e o arrasta. Paradoxalmente, essa distância estilística se apresenta como um ganho de funcionalidade genérica da qual cada situação nova pode se beneficiar. O estilo, longe de ser um distanciamento da norma, é uma retomada e um novo impulso da repetição coletiva para além da repetição. Ele é identificável quando a ação é repetida sem ser repetitiva. Ele descongestiona o gênero ao iniciar variantes suscetíveis de conservar sua vitalidade. Ele transforma os previsíveis genéricos da atividade em instrumento para se comparar com os imprevisíveis do real (Clot, 2010, p. 180).

Desse modo, cada professor(a) com seu estilo próprio tem capacidade de inovar sua aula, de realizar a repetição sem repetição e, com isso, provocar a produção de novas réplicas.

Em conformidade com Bakhtin (2010), todo ato humano traz um tom avaliativo que reflete a responsabilidade do sujeito. Essa entoação avaliativa, em interação com a responsividade ativa, significa que estamos permanentemente envolvidos em processos axiológicos de resposta e avaliação (Volóchinov, 2018). No campo pedagógico, isso exige dos professores um olhar atento à singularidade do estudante, conduzindo práticas que reconheçam e valorizem essa singularidade, não apenas em termos acadêmicos, mas também éticos, situando cada ato docente em uma rede de significados e responsabilidade.

O diálogo estabelecido até aqui nos leva a perceber a sala de aula como um espaço de interações discursivas, no qual os sujeitos (re)agem, respondem, impactam e enfrentam dificuldades e afetamentos. A afetividade, inerente à experiência humana, permeia nossas relações e impacta diretamente os processos de avaliação, modulando nossas respostas e ações. Nesse contexto, a afetividade não se restringe às relações interpessoais, mas também abrange o modo como nos deixamos afetar por experiências, significados e interações, implicando-nos na construção do conhecimento. Na escola, essa dimensão se manifesta sobretudo nas relações entre professore(a)s e aluno(a)s, entre os próprios aluno(a)s, e nas interações com conteúdos e outros materiais sócio-culturais diversos, tornando-se central na construção de aprendizagens significativas. A educação é um ato político (Freire, 1996) e, portanto, carregado de subjetividade, emoções e afetos. Na subseção a seguir, buscamos compreender a importância dessa afetividade nas interações discursivas do ambiente escolar, explorando seu papel na formação de sujeitos implicados e responsivos.

profissional, um "interlocutor genérico" que conecta o passado ao presente e organiza as práticas profissionais de maneira dialógica.

2.3 A afetividade e as emoções: as práticas discursivas afetivas no ambiente escolar

Volóchinov (2018) concebe a linguagem como um evento social que se desdobra nas interações discursivas. Nesse processo, estamos constantemente usando a linguagem para dialogizar não apenas com outros sujeitos, mas também conosco mesmos, em um movimento contínuo de (re)construção identitária, intrapessoal e interpessoal. À medida que nos engajamos na interação, “inscrevemo-nos em determinados lugares discursivos, e é a partir desses lugares que somos (re)construídos e (re)construímos o outro” (Ribeiro; Sobral, 2009, p. 10), tomando posições em relação ao mundo e ao outro.

No evento discursivo dialógico da sala de aula, a afetividade é uma dimensão que impacta e interfere no processo da aprendizagem. Na psicologia, encontramos suporte teórico para os estudos da afetividade em Henri Wallon [1879-1962] que apresenta uma “visão do desenvolvimento humano como uma construção progressiva, gradual, em que diversos domínios – afetivo, motor e cognitivo – constituem a pessoa” (Rodrigues, 2008, p. 32). Vygotsky em sua abordagem histórico social [1896-1934] também elucida a influência dos aspectos emocionais e volitivos na formação do pensamento,

O próprio pensamento não nasce de outro pensamento, mas do campo da nossa consciência que o motiva, que abrange os nossos pendores e necessidades, os nossos interesses e motivações, os nossos afetos e emoções. **Por trás do pensamento existe uma tendência afetiva e volitiva.** Só ela pode dar a resposta ao último porquê na análise do pensamento. Se antes comparamos o pensamento a uma nuvem pairada que derrama uma chuva de palavras, a continuar essa comparação figurada teríamos de assemelhar a motivação do pensamento ao vento que movimentava as nuvens. A compreensão efetiva e plena do pensamento alheio só se torna possível quando descobrimos a sua eficaz causa profunda afetivo-volitiva (Vigotski, 2001, p. 479-480, grifos nossos).

Vygotsky evidencia o papel do afeto na constituição do pensamento e na motivação para a aprendizagem. Para ele, o pensamento não emerge de um vácuo intelectual, mas é impulsionado pela consciência, onde habitam nossos desejos, necessidades, afetos e emoções. Em diálogo com essa perspectiva, Clot (2010) contribui ao diferenciar afeto e emoções, considerando o afeto como um resultado de conflitos internos e as emoções como as manifestações corporais dessas respostas. “O afeto resulta de um conflito que coloca à prova a atividade do sujeito e sua organização pessoal, ao passo que a emoção se refere, sobretudo, à paleta dos instrumentos corporais através dos quais o sujeito responde a tal situação” (Clot, 2010, p. 9).

Seguindo essa perspectiva, o neurocientista António Damásio (2000, 2018) aprofunda essa discussão ao distinguir entre emoções e sentimentos. As emoções, para ele, configuram-se como respostas corporais automáticas a determinados estímulos, funcionando como programas de ação que preparam o organismo para reagir. Já os sentimentos surgem como a percepção consciente dessas emoções, constituindo experiências mentais nomeadas a partir do que sentimos corporalmente. Como afirma o autor, “sentimentos são experiências mentais e, por definição, conscientes – do contrário, não teríamos o conhecimento direto deles” (Damásio, 2018, p. 94).

Essa distinção não é meramente conceitual. Ela nos permite compreender como estados afetivos vividos pelo(a)s estudantes, muitas vezes não verbalizados, atravessam decisões, comportamentos e formas de se perceber no mundo. Para Damásio, corpo e mente não se separam: pensar, sentir e agir constituem dimensões entrelaçadas no processo de construção de si.

Damásio (2018) compreende o afeto como uma dimensão abrangente, que envolve tanto os sentimentos quanto os processos neurobiológicos que os originam. Trata-se de um elemento constitutivo das ações humanas, que se traduz em experiências sentidas e vividas como respostas às situações do mundo. Entre os componentes dos sentimentos, o autor destaca a valência, entendida como a orientação afetiva da experiência, sempre marcada por uma avaliação que se dá entre o que protege e o que ameaça a integridade física e psíquica do organismo.

A valência, portanto, não é neutra. Ela colore nossas percepções e atua como um critério imediato de valor diante do ambiente. “A valência é o termo que define o sentimento e, por extensão, o afeto” (Damásio, 2018, p. 95). Nesse movimento, os sentimentos funcionam como uma espécie de julgamento orgânico, uma leitura afetiva da vida que acompanha e orienta nossas ações.

Essa perspectiva nos permite compreender que os sentimentos não se restringem a respostas passivas a estímulos externos. Eles operam ativamente na construção dos pensamentos, decisões e posicionamentos que adotamos diante da realidade. Como destaca Damásio (2018, p. 93), “os sentimentos acompanham a trajetória da vida em nosso organismo, tudo o que percebemos, aprendemos, lembramos, imaginamos, raciocinamos, julgamos, decidimos, planejamos ou criamos mentalmente”. Ao acompanhar o fluxo da existência, os sentimentos se tornam parte indissociável da cognição e da subjetividade, sustentando a complexidade das experiências humanas.

Além dessas distinções conceituais, consideramos necessário ampliar o olhar para a noção de afeto como aquilo que não se limita ao plano das emoções internas ou dos sentimentos nomeáveis, mas se atualiza como uma força que nos atravessa na relação com o outro. A partir dessa perspectiva, que dialoga com a concepção de linguagem como processo ideológico e relacional em Volóchinov (2018) e se amplia com contribuições filosóficas de Spinoza (2009) e Deleuze (2002), os afetos podem ser compreendidos como modulações do viver que ocorrem no encontro entre sujeitos, discursos e contextos⁸.

Afetar e ser afetado são movimentos constitutivos da linguagem e da vida em interação, pois ninguém sai ileso de um encontro. Os afetos, por isso, não pertencem exclusivamente ao campo individual, mas emergem nas relações, nos gestos, nos silêncios, nas palavras que nos nomeiam ou nos negam. São eles que fortalecem ou fragilizam a potência de agir e significar, tornando-se centrais na forma como estudantes constroem (ou enfraquecem) sua autoimagem e sua presença no espaço escolar. Desse modo, ao lado de emoções e sentimentos, os afetos e afetamentos são categorias fundamentais para pensar a sala de aula como espaço de enunciação atravessada por afetos, embates valorativos e processos de formação subjetiva.

O caráter automático das respostas emocionais pode ser observado em vivências escolares cotidianas, especialmente quando situações de exposição pública são interpretadas pelo corpo como ameaça. Em episódios em que o(a) estudante é repreendido(a) diante dos colegas, o medo ou a vergonha podem emergir antes mesmo que haja tempo para uma elaboração racional da situação. Essa resposta imediata evidencia como emoções se atualizam de forma reflexa, operando como mecanismo de proteção psíquica e social. É apenas num segundo momento, quando o corpo já reagiu e a linguagem entra em cena para significar o vivido, que o sujeito atribui sentido à experiência. O que inicialmente se manifesta como uma descarga emocional pode se sedimentar como sentimento de insegurança, desvalorização ou desmotivação. Como aponta Damásio (2018), os sentimentos são a experiência consciente da emoção, ou seja, aquilo que sentimos quando o cérebro interpreta e dá forma, em palavras, ao que o corpo já havia anunciado.

O desencadeamento de respostas emotivas ocorre de modo automático e não consciente, sem a intervenção da nossa vontade. Frequentemente, percebemos que uma emoção está acontecendo não por causa da situação que a desencadeia, mas porque o processamento da situação causa sentimentos, isto é, experiências mentais

⁸ A aproximação entre Volóchinov (2018) e autores como Spinoza (2009) e Deleuze (2002) não implica equivalência teórica, mas aponta para um diálogo possível: enquanto o primeiro destaca a linguagem como prática social atravessada por valorações e entonações ideológicas, os segundos concebem os afetos como forças relacionais que modulam o viver – ambos contribuindo para pensar o discurso como espaço de afetamentos e constituição subjetiva.

conscientes do evento emocional. Depois do sentimento, podemos entender (ou não) por que estamos nos sentindo de certo modo (Damasio, 2018, p. 102-103).

Entendemos que, nessa dimensão das emoções, o olhar do(a) estudante sobre si mesmo(a) é também marcado por afetamentos vividos na sala de aula, os quais impactam sua essência e sua autocompreensão. Esse espaço escolar é permeado por experiências afetivas que deixam marcas na forma como o(a)s estudantes passam a se perceber no mundo. Nas interações cotidianas, mediadas por palavras, gestos ou silêncios, circulam afetos que tocam diretamente a constituição da autoimagem, alimentando sentidos de pertencimento, valorização ou exclusão. A maneira como um(a) estudante é olhado(a), escutado(a) ou corrigido(a) diz muito sobre o lugar que lhe é conferido no espaço escolar e, conseqüentemente, sobre o modo como ele(a) aprende a se narrar.

Damásio (2018) nos lembra que as emoções são centrais na construção da percepção que temos de nós mesmo(a)s e das escolhas que fazemos. No ambiente escolar, vivências como acolhimento, incentivo, crítica ou invisibilização não são neutras: elas modulam sentimentos que se enraízam no corpo e repercutem em trajetórias de insegurança ou fortalecimento. Modl (2015) aponta que a forma como o(a) estudante é interpelado(a) pelas vozes que circulam na escola influencia diretamente a maneira como ele(a) se posiciona e se compreende.

Nesse sentido, reconhecer a sala de aula como espaço de enunciação afetiva é também assumir que os discursos ali produzidos e atualizados podem sustentar ou ferir, silenciar ou convocar à presença. Escutar com responsabilidade, criar vínculos e promover relações que não constriam são gestos éticos que contribuem para o desenvolvimento integral dos sujeitos e para a construção de ambientes em que o aprender não se dissocie do sentir-se reconhecido.

A sala de aula é um espaço físico em que os sujeitos desempenham funções sociais. Consoante Modl (2015), é nesse ambiente que professor(a) e aluno(a)s, ao se reunirem regularmente, estabelecem relações duradouras e constroem memórias coletivas. Nesse contexto, os sujeitos estudantes são um conjunto complexo de cognição, afetos e emoções, demandando do professor uma postura acolhedora e empática, mesmo em situações de discordância, como apontam Andrade, Ribeiro e Modl (2023).

A aula, como qualquer interação social, é um ato humano em que indivíduos (socialmente organizados) partem de ideologias inscritas (e por eles ressignificadas) na palavra para se relacionarem e, assim, se constroem sujeitos com o outro, para o outro e para si mesmos. Nesse prisma, a aula, como evento único e irrepetível, sempre será crivada de dissensos, visto que é

uma arena discursiva em que centros de valores são digladiados (Andrade; Ribeiro; Modl, 2023, p. 4).

A aula, como espaço de encontros entre sujeitos atravessados por histórias, valores e experiências distintas, é um lugar em que o dissenso se faz presente. Longe de ser um obstáculo, essa presença de tensões pode se tornar uma possibilidade formativa, desde que acolhida como parte constitutiva da linguagem viva. Ao escutar as diferentes vozes que emergem no cotidiano escolar e promover o diálogo em meio às divergências, o(a) professor(a) contribui para a constituição de um ambiente em que o aprender não se separa do conviver.

Mesmo em meio a discordâncias, é possível cultivar uma ambiência segura e afetivamente humanizada, na qual sentimentos como respeito, escuta e empatia possam florescer. Afinal, são nesses deslocamentos que se atualizam os sentidos da formação crítica e ética dos sujeitos que habitam a escola.

Nesse espaço, os estudantes devem sentir-se à vontade para expressar seus pensamentos, emoções e sentimentos sem julgamentos. Uma escuta ativa de nós professores e dos colegas promove o sentimento de pertencimento e valoriza a diversidade de identidades, ideias e experiências. Sem esses valores, a capacidade dos estudantes de exercerem a criticidade e a inventividade é obstaculizada. Concordamos com Mahoney (2005), ao afirmar que as interações na escola influenciam tanto professores quanto aluno(a)s, configurando suas identidades e percepções de mundo. Esse enfoque reforça a necessidade de cultivar um ambiente escolar dialógico, no qual as relações interpessoais sejam positivas e colaborativas, favorecendo o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e cognitivas. Na subseção seguinte, refletimos sobre como a dialogia, enquanto princípio constitutivo das relações humanas e da linguagem, sustenta a construção de vínculos, sentidos e aprendizagens no espaço escolar.

2.3.1 Construindo pontes dialógicas e afetivas para a participação mais ativa dos estudantes

Na sala de aula, os encontros entre professor(a) e estudantes, e também entre os próprios estudantes, se dão em meio a múltiplas vozes, afetos e silêncios. É nesse espaço de encontros e tensões que se tecem, de forma situada, sentidos de pertencimento, responsabilidade e autonomia. A coconstrução do conhecimento, longe de ser uma metodologia neutra, configura-se como uma prática que convoca à implicação de quem ensina, de quem aprende, de quem

escuta e de quem compartilha com o outro. Nesse movimento, o protagonismo não é dado, mas tecido na relação, e emerge quando o(a)s estudantes percebem que sua palavra tem lugar, que sua presença importa e que sua escuta é levada a sério.

Medeiros (2017) enfatiza que a relação entre professor(a) e aluno(a) deve ser sustentada pelo diálogo, entendido aqui como espaço de tomada de posição por meio de réplicas e de construção de respeito mútuo. Como professores, somos mediadores desse processo, facilitando a interação discursiva e garantindo que todo(a)s se sintam à vontade para expressar suas opiniões. Modl (2015) os lembra que a participação não se reduz à fala, pois se realiza também no gesto, na escuta atenta e até no silêncio que anuncia deslocamentos. “Há, assim, diferentes modos de se participar. Dizer e silenciar são ações de linguagem que marcam posições na interação com o outro e com o dizer do outro” (Modl, 2015, p. 125). O(a) professor(a) tem o compromisso de favorecer um ambiente em que o(a)s estudantes possam participar de modo responsivo, seja por meio da palavra dita, do silêncio atento, do gesto expressivo ou de outras formas de presença que também comunicam e constroem sentido.

Mesmo diante de divergências ou conflitos, é fundamental que todo(a)s sejam respeitados(a)s em seu direito de dizer e ser ouvido, como bem expressou Voltaire (1700) “posso não concordar com uma única palavra do que dizes, mas defenderei até a morte o direito de dizê-la”. Essa máxima nos recorda que o respeito à diversidade de opiniões é um pilar necessário para a construção de um ambiente de aprendizagem democrático e inclusivo."

A interação dialógica e dialética no espaço da aula (trans)forma os estudantes em agenciadores de seu próprio processo de aprendizagem. Ao abrirmos espaço para o diálogo, cultivamos um ambiente de confiança e colaboração, no qual o(a)s aluno(a)s se sentem encorajado(a)s a expressar suas perspectivas, dúvidas e inquietações. Essa escuta compartilhada fortalece a relação entre professor(a) e estudante e contribui para que o processo educativo se torne mais significativo para todo(a)s que dele participam. Nesta proposta de investigação, acreditamos que interações dialógicas valoradas como afetivas, no ambiente escolar, são chaves para promover uma aprendizagem significativa e transformadora.

Ademais, o espaço escolar, caracterizado por proporcionar aprendizagens linguageiras, é um ambiente propício para a vivência de diversas práticas discursivas por parte dos estudantes, como sujeitos ativos na construção de sentidos. (Modl, 2015, p. 121) afirma que “a sala de aula será sempre, ao mesmo tempo, ponto de partida e chegada para pensarmos a formação do aluno como um sujeito de linguagem” Nesse contexto dialógico, a palavra é um dos materiais sígnicos mais privilegiados da interação e da comunicação social, como aponta Volóchinov (2018).

Desse modo, é necessário que esse espaço institucional seja afetivo, colaborativo e mediado a fim de que os estudantes engajem-se usando a palavra e realizando tensionamentos discursivos conscientes para se posicionarem axiologicamente na sociedade em que vivem. A produção de biograficzines⁹, por exemplo, catalisa¹⁰ um processo de autoconhecimento nos estudantes, permitindo-lhes enunciar emoções, selecionar e explorar vivências marcantes e tensionar seu próprio eu, refletindo sobre sua identidade. Esse processo é aberto, por meio de uma experiência textual e multissemiótica, para novas formas de posicionamento crítico e exclusivo diante das experiências vívidas.

Além disso, é necessário que a aprendizagem seja significativa¹¹ para os sujeitos em formação. A aprendizagem só se torna verdadeiramente significativa quando os sujeitos se reconhecem no processo, quando percebem que suas experiências, escutas e saberes têm lugar na construção dos sentidos que circulam na sala de aula. Para isso, a palavra precisa circular, não como formalidade, mas como gesto responsivo, como espaço de encontros que produzem deslocamentos. O diálogo, nesse contexto, não se reduz a uma técnica metodológica, mas se afirma como uma ética da presença, sustentada pela escuta implicada, pela atenção sensível e pela abertura real ao outro.

A relação entre professor(a) e estudante, quando atravessada pela empatia e pela escuta não hierarquizante, potencializa a construção de um ambiente em que o aprender se entrelaça ao sentir-se respeitado(a), acolhido(a), implicado(a). É nesse solo afetivo-discursivo que saberes se (re)constroem, que sentidos se atualizam e que sujeitos se formam com e para o outro.

A seguir, aprofundamos a discussão sobre os conceitos de sentido, significado e significações, buscando explorar as implicações teóricas e axiológicas que atravessam suas distinções e intersecções no campo da linguagem.

⁹ A biograficzine é um gênero discursivo criado pelo professor Elydio dos Santos Neto (Andraus e Santos Neto, 2010) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). O produtor do gênero, por meio da linguagem verbo-visual, enuncia suas percepções sobre algum recorte de sua vida pessoal. Na seção da metodologia, apresentamos o gênero de forma mais detalhada.

¹⁰ Os gêneros catalisadores, conforme Signorini (2006, p. 8), são aqueles que “[...] favorecem o desencadeamento e a potencialização de ações e atitudes consideradas mais produtivas para o processo de formação, tanto do professor quanto de seus aprendizes”.

¹¹ Segundo a teoria cognitiva de David Ausubel (1918-2008), a aprendizagem significativa ocorre quando os novos conhecimentos se conectam de forma não arbitrária aos conhecimentos prévios do aprendiz, promovendo a construção de novos significados ou maior estabilidade cognitiva.

2.4 Sentido, significação e axiologia: aproximações teóricas para a análise dialógica do discurso

Nesta seção, propomos refletir sobre os conceitos de *sentido*, *significação* e *axiologia* à luz da perspectiva dialógica da linguagem, com base nos aportes de Vygotsky, Leontiev, Bakhtin e Volóchinov. Essa reflexão busca aprofundar a compreensão das interações discursivas analisadas em nossa pesquisa, reconhecendo a linguagem como prática social constituída por valores e atravessada por relações de poder, afetos e posicionamentos ideológicos.

Para Vygotsky (2001), o significado da palavra está associado ao processo de generalização conceitual e à formação de pensamentos, configurando-se como uma unidade relativamente estável do pensamento verbal. Já o sentido, embora relacionado ao significado, é mais amplo, fluido e subjetivamente situado, envolvendo as experiências e os afetos do sujeito em contextos específicos de interação. Leontiev (apud Asbahr, 2014) retoma essa distinção, indicando que a *significação* é construída nas práticas sociais historicamente estabilizadas, enquanto o *sentido pessoal* é a realização individual da significação, modulada pelas experiências singulares do sujeito.

Volóchinov (2018), por sua vez, oferece contribuições fundamentais ao diferenciar *significação* e *tema*. A significação diz respeito ao valor ideológico mais estável e compartilhável de um signo no interior da vida social e das práticas discursivas historicamente constituídas. Já o *tema* refere-se à realização concreta, viva e valorada de uma palavra ou expressão em um enunciado específico. É no *tema* que se atualizam os conflitos, as orientações valorativas e os posicionamentos ideológicos dos sujeitos em interação. Assim, mesmo que o termo tema não seja retomado continuamente nesta dissertação, sua concepção está implicada na análise dos enunciados como materializações responsivas, situadas em contextos de afetação e disputa por sentidos.

Lev Semionovitch Vygotsky (1896-1934), um dos principais expoentes da psicologia histórico-cultural e defensor da perspectiva sociointeracionista, abordou a discussão acerca do sentido e do significado das palavras. Para ele, o significado da palavra é, simultaneamente, um fenômeno de discurso e de pensamento, o que evidencia a inseparabilidade entre linguagem e atividade mental.

O significado da palavra é, ao mesmo tempo, um fenômeno de discurso e intelectual, mas isto não significa a sua filiação puramente externa a dois

diferentes campos da vida psíquica. O significado da palavra só é um fenômeno de pensamento na medida em que o pensamento está relacionado à palavra e nela materializado, e vice-versa: é um fenômeno de discurso apenas na o discurso está vinculado ao pensamento e focalizado por sua luz. E um fenômeno do pensamento discursivo ou da palavra consciente, é a unidade da palavra com o pensamento. [...] Generalização e significado da palavra são sinônimos. Toda generalização, toda formação de conceitos é o ato mais específico, mais autêntico e mais indiscutível do pensamento. Consequentemente, estamos autorizados a considerar o significado da palavra como um fenômeno de pensamento (Vygotsky. 2001, p. 388).

Vygotsky enfatiza que o significado da palavra se constitui na articulação entre linguagem e pensamento, sendo ao mesmo tempo um fenômeno discursivo e intelectual. Essa perspectiva revela a interdependência entre essas duas dimensões, mostrando que o significado emerge da unidade entre palavra e pensamento. A formação do significado implica um ato de generalização, no qual diferentes experiências e objetos são agrupados sob um mesmo conceito compartilhado socialmente.

No entanto, no contexto desta pesquisa, interessa-nos especialmente a noção de *sentido*, que, conforme destaca Asbahr (2014), em leitura de Vygotsky, mostra-se mais abrangente do que o significado. Influenciado pelo pensamento do psicólogo francês Frederic Paulhan, Vygotsky apresenta o sentido como uma formação semântica mais ampla, instável e sujeita a múltiplas atualizações.

Paulham prestou um grande serviço à análise psicológica da linguagem ao introduzir a diferença entre o sentido e o significado da palavra. [...] O sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. Como se sabe, em contextos diferentes a palavra muda facilmente de sentido. [...] A palavra incorpora, absorve de todo o contexto com que está entrelaçada os conteúdos intelectuais e afetivos e começa a significar mais e menos do que contém o seu significado quando a tomamos isoladamente e fora do contexto: mais, porque o círculo dos seus significados se amplia, adquirindo adicionalmente toda uma variedade de zonas preenchidas por um novo conteúdo; menos, porque o significado abstrato da palavra se limita e se restringe àquilo que ela significa apenas em um determinado contexto (Vygotsky, 2001, 465-466).

Desse modo, o sentido pode ser compreendido como um campo móvel, constituído na relação entre os aspectos cognitivos, afetivos e contextuais da experiência com a linguagem. Embora sua formulação em Vygotsky esteja situada no campo da psicologia, reconhecemos que o sentido já emerge como uma noção que tensiona o estático do significado, articulando

história, emoção e experiência vivida. Assim, mesmo que o significado se mantenha como uma dimensão mais estável e socialmente compartilhável, é no plano do sentido que os sujeitos se movem, reagem e atualizam suas compreensões em situações concretas de interação.

No espaço escolar, por exemplo, a construção de sentidos é atravessada por experiências afetivas, que podem dificultar ou potencializar a aprendizagem. Um(a) estudante que tenha vivido uma situação traumática em torno de determinado conteúdo pode encontrar obstáculos para construir novos sentidos sobre ele. A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)¹², como formulada por Vygotsky, nos ajuda a compreender como o apoio de colegas e professores, em um ambiente marcado por vínculos afetivos, pode favorecer a ressignificação desses conteúdos, possibilitando a reelaboração de sentidos e o enfrentamento das barreiras emocionais que interferem no processo de aprendizagem.

Leontiev (1903-1979), seguindo a linha de Vygotsky, propõe uma distinção entre *significação* e *sentido*. A *significação* é entendida como um produto das práticas sociais historicamente construídas, refletindo os modos como a sociedade organiza, nomeia e compartilha conhecimentos sobre o mundo. Essa dimensão, social e objetiva, refere-se tanto ao significado convencional das palavras quanto às formas simbólicas culturalmente estabilizadas. O *sentido pessoal*, por sua vez, refere-se à realização singular da significação social, modulada pela experiência vivida de cada sujeito e por sua relação afetiva e valorativa com o mundo (Asbahr, 2014). Trata-se, portanto, de uma atualização situada da significação, em que o conteúdo socialmente compartilhado adquire valor e relevância na trajetória concreta de cada indivíduo.

A abordagem dialógica do discurso, conforme formulada por Bakhtin (2010; 2016)) e Volóchinov (2018), amplia e tensiona essas distinções ao compreender a linguagem como prática social, ideológica e responsiva. Essa ancoragem teórica nos possibilita mobilizar os conceitos de *sentido*, *significação* e *tema* como dimensões que, embora relacionadas, assumem funções distintas no processo enunciativo. Nessa perspectiva, as palavras não carregam um único significado fixo, mas atualizam sentidos e orientações valorativas nas interações concretas entre os sujeitos.

Em Bakhtin (2016), o *sentido* é compreendido como intrinsecamente dialógico. Ele nunca é dado de forma definitiva, mas se constitui na relação com o outro, com a pergunta

¹² Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), conceito desenvolvido por Lev Vygotsky, refere-se à distância entre o que um indivíduo é capaz de realizar sozinho e o que pode realizar com a ajuda de um outro mais experiente. A ZDP representa o potencial de aprendizado do indivíduo e destaca a importância da interação social no desenvolvimento cognitivo.

anterior, com a resposta esperada ou inesperada. “Aquilo que não responde a nenhuma pergunta não tem sentido para nós”, afirma o autor. O sentido não é uma propriedade isolada da palavra, mas um elo na cadeia dos sentidos que se atualizam nas práticas discursivas concretas. Em sua formulação mais densa:

O sentido é potencialmente infinito, mas pode atualizar-se somente em contato com outro sentido (do outro), ainda que seja com uma pergunta do discurso interior do sujeito da compreensão. [...] Por isso não pode haver o primeiro nem o último sentido, ele está sempre situado entre os sentidos, é um elo na cadeia dos sentidos, a única que pode existir realmente em sua totalidade (Bakhtin, 2016, p. 381).

Desse modo, em Bakhtin, o sentido é compreendido como potencialmente infinito, mas só pode ser atualizado em contato com outro sentido, seja na interação com um interlocutor externo ou no diálogo interior do sujeito da compreensão. O autor acentua que o sentido não se sustenta de forma isolada, pois emerge sempre na relação entre diferentes vozes e posicionamentos. Ele é constituído na inter-relação entre sentidos, como um elo dinâmico em uma cadeia que se renova infinitamente ao longo da vida histórica.

Bakhtin enfatiza que o sentido não pode ser apreendido como um conceito abstrato ou fixo, pois sua constituição está vinculada à interação viva entre sujeitos, contextos e valores em disputa. A riqueza do enunciado, nesse horizonte, reside nas respostas que convoca, nas experiências que atualiza e nas interpretações que suscita que são sempre moduladas pelas relações sociais e pelos afetos que atravessam a linguagem.

Dessa maneira o sentido, na ótica bakhtiniana, revela-se na concretude da interação verbal, configurando-se como efeito da dialogicidade que atravessa os textos, os discursos e os encontros enunciativos. Não há um significado único ou definitivo, mas sim uma multiplicidade de compreensões que se constroem responsivamente na e pela linguagem (Bakhtin, 2016).

Volóchinov (2018) contribui significativamente para o pensamento bakhtiniano ao destacar o papel constitutivo da avaliação na produção de sentido. O autor afirma que "não existe um enunciado sem avaliação. Todo enunciado é antes de tudo uma orientação avaliativa. Por isso, em um enunciado vivo [aquele inserido em um contexto social e histórico específico], cada elemento não só significa, mas também avalia" (Volóchinov, 2018, p. 236), evidenciando que toda significação carrega um posicionamento valorativo inscrito em condições sociais e históricas específicas.

Nesse horizonte, é importante também destacar o conceito de *tema*, conforme formulado por Volóchinov (2018). O tema corresponde à atualização concreta da significação em uma

situação enunciativa específica. Não se trata de um conteúdo abstrato ou de um sentido subjetivo, mas da realização valorada da palavra no enunciado, marcada por seu contexto histórico, social e ideológico.

Nesse horizonte, é importante também destacar o conceito de tema, conforme formulado por Volóchinov (2018). O tema corresponde à atualização concreta da significação em uma situação enunciativa específica. Não se trata de um conteúdo abstrato ou subjetivo, mas da realização valorada da palavra no enunciado, marcada pelo contexto histórico, social e ideológico. Como explica Cereja (2008), a significação corresponde a um estágio mais estável dos signos linguísticos, fruto de convenção social, que pode ser mobilizado em diferentes enunciações com as mesmas indicações de sentido. Já o tema, ao contrário, é inseparável da situação concreta: constitui-se como realização única e irrepetível, marcada por elementos extraverbaes, pela historicidade e pela valoração. O tema resulta, assim, da combinação entre o relativamente estável da significação e o inusitado da interação, renovando continuamente o sistema e tornando-o flexível e dinâmico.

A avaliação, portanto, é inerente aos enunciados e, por meio dela, os sentidos e os temas se atualizam constantemente. Essa atualização ocorre em um processo dialógico que envolve a negociação de valores entre os interlocutores. Volóchinov (2018) avança na discussão sobre a significação ao afirmar que ela não reside na palavra isolada, mas emerge da interação responsiva entre os sujeitos e o contexto social em que o signo é mobilizado.

Por isso não se pode falar que a significação pertence à palavra como tal. Em sua essência, ela pertence à palavra localizada entre os falantes, ou seja, ela se realiza apenas no processo de uma compreensão ativa e responsiva. A significação não está na palavra, nem na alma do falante, nem na alma do ouvinte. A significação é *um efeito da interação entre o falante e o ouvinte no material de um dado conjunto sonoro* (Volóchinov, 2018, p. 232-233, grifos do autor).

Essa concepção desafia a ideia de que a significação é uma propriedade intrínseca das palavras, afirmando-a como resultado das interações sociais e das condições ideológicas de produção discursiva. As mudanças de significação ocorrem por meio da reavaliação axiológica, isto é, da transposição de um signo para novos contextos de valor, o que gera diferentes efeitos de sentido. Em cada ato enunciativo, ativo e responsivo, os sujeitos atualizam os temas e sentidos com base em seus horizontes avaliativos. Como afirma o autor, “a formação do sentido na língua está sempre relacionada com a formação do horizonte valorativo do grupo social, e, por sua vez, essa formação, compreendida como um conjunto de tudo que possui significação ou importância para o grupo” (Volóchinov, 2018, p. 237).

Desse modo, não há enunciado neutro: todo dizer é atravessado por valores. A avaliação é a base sobre a qual a significação se constrói, pois não existe palavra ou signo que não esteja impregnado de alguma orientação axiológica. Essa perspectiva também orienta a crítica à ideia de que se pode isolar o significado da palavra de seu uso social.

Bakhtin (2016) e Volóchinov (2018) convergem ao desenvolver uma concepção dialógica e responsiva do enunciado. Para Bakhtin (2016), “o enunciado pleno já não é uma unidade da língua (nem uma unidade do fluxo da língua ou cadeia da fala), mas uma unidade da comunicação discursiva, que não tem significado, mas sentido. [...] A compreensão responsiva do conjunto discursivo é sempre de índole dialógica” (Bakhtin, 2016, p. 332). Volóchinov (2018), alinhado com essa perspectiva, enfatiza que a palavra como signo linguístico só se realiza plenamente em sua função social. Abstrair o significado da palavra de seu contexto equivale a esvaziá-la de sua potência sónica e ideológica: é a significação, e não o significado puro, que torna a palavra um signo vivo e atuante.

Essa visão implica reconhecer que a linguagem é um campo de disputa ideológica, como aponta Volóchinov (2018). Os signos são materializações da ideologia, e essa ideologia se forma na interação social, em meio a interesses diversos e contraditórios. Como sintetiza Grillo (2018, p. 55), “a ideologia forma, constitui a consciência por meio de sua realidade material, isto é, dos signos ideológicos. Esses signos ideológicos, por sua vez, são constituídos no processo de interação social em que os interesses das diversas classes sociais direcionam o processo de construção das representações materializadas na palavra.”

A pandemia da Covid-19 evidenciou, de forma exemplar, como a linguagem pode ser instrumentalizada na circulação de ideologias, desinformações e manipulações afetivas. Enunciar a partir da concepção dialógica da linguagem requer atenção às escolhas lexicais, aos gestos e aos efeitos éticos do dizer. No léxico, também exercemos nossa cidadania linguística.

No espaço da sala de aula, essa reflexão deve estar presente. Como sujeitos de linguagem, nós, educadores e educadoras, precisamos estar atentos ao poder performativo da linguagem e utilizá-lo para promover inclusão, escuta e equidade. Enunciados depreciativos ou excludentes reproduzem preconceitos, comprometem a autoestima dos estudantes e silenciam vozes. O que chamamos aqui de policiamento linguístico, entendido como vigilância crítica e afetiva sobre os modos de dizer, é fundamental para tensionar discursos cristalizados e hegemônicos. Uma postura crítica diante da linguagem possibilita a construção de sentidos mais justos e partilhados, em que todos se sintam reconhecidos e valorizados.

A ideia de que a significação está vinculada à interação e ao contexto é reafirmada por Volóchinov (2018), que recorre a Dilthey para sustentar que a vivência humana não se limita a

uma realidade objetiva, mas se realiza no e pelo signo. A significação pertence ao signo e não pode existir separadamente dele:

Se a vivência possui não apenas a realidade única, mas também significação (e nisso Dilthey tem razão), é evidente que a vivência deve ser realizada no material sgnico. [...] A significação é uma expressão da relação entre o signo, como uma realidade única, com uma outra realidade, que ele substitui, representa [...]. Portanto, se a vivência possui uma significação, se ela pode ser compreendida e interpretada, isso deve ser feito no material de um signo autêntico, real (Volóchinov, 2018, p. 119-120).

A partir dessa abordagem dialógica e axiológica do discurso, envolvendo os conceitos de *sentido*, *significação*, *tema* e *avaliação*, somos provocado(a)s a (re)pensar a relação entre linguagem e sociedade. Os múltiplos contextos sociais, históricos e ideológicos moldam os sentidos que produzimos. Quando tematizamos esses conceitos a partir da Análise Dialógica do Discurso (ADD) e da perspectiva sociointeracionista, compreendemos que eles são dinâmicos e interacionais, implicando uma indissociabilidade entre linguagem, pensamento e subjetivação. O diagrama a seguir sintetiza essas relações no interior da perspectiva dialógica da linguagem.

Diagrama 1– Caminhos do sentido na perspectiva dialógica da linguagem



Fonte: As autoras

A partir dessa abordagem dialógica e axiológica do discurso, envolvendo os conceitos de significado, tema (sentido do enunciado) e avaliação (valorização), somos instados a repensar a relação entre linguagem e sociedade. Os múltiplos contextos sociais, históricos e ideológicos

modulam os sentidos que produzimos. Quando tematizados à luz da Análise Dialógica do Discurso e da perspectiva sociointeracionista, esses conceitos mostram-se dinâmicos e interacionais, implicando a indissociabilidade entre linguagem, pensamento e subjetivação. Propomos, então, que o significado aponta para a generalização conceitual relativamente estável da palavra, ao passo que o tema/sentido corresponde à sua atualização concreta, valorada e situada no enunciado; a valoração atravessa essas dimensões, modulando os valores que sustentam os sentidos possíveis.

No contexto da sala de aula, esfera de interesse da nossa pesquisa, as interações dialógicas e as valorações atribuídas por professoras e professores, alunas e alunos, tensionam a construção de sentidos (ou ressignificações)¹³ pelos sujeitos envolvidos no processo. O olhar positivo do(a) aluno(a) sobre si mesmo(a), influenciado pela forma como é percebido(a) e tratado(a) pelo(a) professor(a), pelos colegas e pelo ambiente escolar, afeta significativamente sua autoimagem e autoestima e potencializa sua autonomia. Quando o(a)s aluno(a)s se sentem valorizados, seguros e incluídos, criam-se ambientes justos para que (re)construam sentidos positivos de si e para si.

Além disso, os sentidos construídos na sala de aula têm ressonâncias importantes na vida fora da escola, nos contextos sociais diversos, assim como o inverso. Defendemos que os conhecimentos produzidos e as experiências vivenciadas na sala de aula precisam produzir e fazer sentido além dos muros da escola, nas esferas da realidade social em que o(a)s aluno(a)s continuam sendo sujeitos de linguagem, assumindo posições valorativas e ideológicas.

A mesma dinâmica interacional que constitui os sentidos produzidos pelo(a)s aluno(a)s reverbera também na experiência profissional dos professores. As valorações mobilizadas no espaço escolar atravessam a construção de si de todos os sujeitos envolvidos, influenciando não apenas a autoimagem e a autoestima do(a)s estudantes, mas igualmente o bem-estar, a motivação e a satisfação profissional do(a)s docentes. Nesse horizonte, compreendemos que os sentidos produzidos no cotidiano escolar não pertencem a um único polo da interação, mas emergem da relação dialógica, tensionando de forma concreta tanto a vida discente quanto a vida docente.

¹³ Neste trabalho, utilizamos o termo “significação” em sentido ampliado, aproximando-o do tema (sentido do enunciado) em Volóchinov (2018), isto é, do conteúdo concreto, situado e valorado que emerge nas interações discursivas. Reconhecemos que, no quadro volochinoviano, *significado* designa o valor relativamente estável da unidade linguística no sistema da língua, enquanto *significação* refere-se ao repertório convencional socialmente partilhado; já o tema/sentido é a atualização concreta no enunciado. Acompanhamos Sobral (2018) e Cereja (2008) nessa distinção.

Na seção seguinte, discutimos como as emoções e os afetos presentes no cenário interacional do espaço escolar se conectam com a saúde e o bem-estar dos professores.

2.5 Relações afetivas e saúde do professor

A relação afetiva entre professor(a) aluno(a) é crucial não apenas para o contexto ensino-aprendizagem, como também para a saúde emocional do(a)s docentes. No entanto, é frequente que essa dimensão emocional seja subestimada, o que pode contribuir para o desenvolvimento de problemas de saúde mental, como burnout, ansiedade e depressão, entre os profissionais da educação. Ives Clot, renomado psicólogo francês e criador da clínica da atividade, aborda essa complexidade dos aspectos emocionais no trabalho laboral ao destacar que a emoção não é somente um aspecto intensivo da cognição. “Ela envolve o sentido de uma atividade que é sempre afetada ou desafetada pelo outro ou pelo próprio sujeito” (Clot, 2010, p. 6).

Clot (2010, p. 9) argumenta que “as emoções, corporalmente vivenciadas por cada um, não deixam de ser socialmente construídas e compartilhadas”, isso significa que nossas emoções são moduladas pela cultura e pelos contextos sociais. Ao mesmo tempo, Clot afirma que “os afetos são mediatizados, corporal e socialmente, pelas emoções e pelos sentimentos” (*ibid*, p. 9), evidenciando a natureza social e cultural de nossas experiências emocionais. Essa ideia é significativa para entendermos o impacto das relações afetivas no ambiente escolar sobre os professores. Assim como os alunos, os professores são seres emocionais que enfrentam desafios e conflitos em sua prática diária. As interações com os alunos, colegas e gestores podem gerar uma gama de emoções, desde satisfação e realização até frustração e desânimo. Nesse sentido, é importante reconhecer que nós docentes não somos sujeitos inertes, mas sim agentes ativos que devem encontrar sua própria via na história coletiva do ensino (Clot, 2010). Isso implica enfrentar os desafios emocionais e cognitivos do trabalho docente, buscando formas de lidar com as pressões e demandas do ambiente escolar.

A Clínica da Atividade representa uma abordagem inovadora na psicologia do trabalho. Em contraste com a visão tradicional, que se concentra nos riscos laborais e na suposta passividade do trabalhador, essa abordagem concentra-se na busca e no cultivo das capacidades de ação imprevisíveis presentes no real da atividade, com ênfase em “redescobrir, junto ao trabalhador, os prazeres do bem-fazer (Clot, 2017, p. 18) o que, segundo Clot, se revela como a verdadeira fonte propulsora da saúde no ambiente laboral.

Para compreender os gêneros profissionais, Clot recorre à noção de gêneros do discurso proposto por Bakhtin (1997) em que os gêneros são práticas sociocomunicativas construídos historicamente, influenciados por fenômenos sociais e dependentes da situação sociocomunicativa em que são proferidos. Clot os descreve como “um estoque de enunciados previsíveis, protótipos das maneiras de dizer ou de não dizer, em um espaço tempo sociodiscursivo” (Clot, 2010, p. 120). Dentro desse contexto, o gênero profissional, reitera Clot, pode ser apresentado como uma espécie de pré-fabricado, “estoque de ‘disponibilização de atos’, de ‘registros em palavra’, mas também de conceituações pragmáticas [...], prontas para serem utilizados” (2010, p.123). O autor evidencia o gênero profissional como

[...] a parte subentendida da atividade daquilo que os trabalhadores de um determinado meio conhecem e veem, esperam e reconhecem, apreciam e temem; o que lhes é comum e os reúne sob condições reais de vida; o que eles sabem que devem fazer graças a um conjunto de avaliações pressupostas, sem que seja necessário re-especificar a tarefa sempre que ela se apresenta. É como "uma senha" conhecida apenas por aqueles que pertencem ao mesmo horizonte social e profissional. [...] instrumento do trabalho coletivo, elaborado pelo coletivo de trabalho diante do real. (CLOT, 2010, p. 167)

Reconhecemos que o(a) professor(a) enquanto trabalhador da educação afeta e também é afetado por sua história pessoal, experiências passadas, experiência profissional e pelas interações com aluno(a)s e com o seu coletivo de trabalho. Como seres constituídos nas e pelas interações, nós professores enfrentamos desafios e crises ao longo da carreira, o que pode desencadear a perda ou diminuição de sentido da atividade profissional. Conforme Clot (2010, p. 10), isso ocorre quando “desaparece, no trabalho do sujeito ou dos sujeitos, a relação entre os objetivos que lhes são impostos, os resultados a obter obrigatoriamente e o que é verdadeiramente importante para eles”. O sentido da atividade realizada é a relação de valor que o sujeito instaura entre essa ação e as outras ações possíveis para ele. Clot (2010, p. 16) sustenta esse pensamento ao afirmar que "esvaziada de seu sentido, a atividade do sujeito se vê amputada de seu poder de agir quando os objetivos da ação em curso estão desvinculados do que é realmente importante para ele". Essa desvitalização da atividade é um indicativo da perda do poder de agir e da autonomia do sujeito.

Desse modo, a realização da atividade profissional docente está diretamente ligada ao seu poder de agir, ou seja, à sua capacidade de transformar o ambiente e construir relações significativas. Para Clot (2010), saúde é sinônimo de atividade, pois ambas representam a capacidade do indivíduo de contribuir para uma história coletiva.

A atividade, na tradição vigotskiana, não é “operação”. Eu diria que, para mim, há uma equivalência entre “atividade” e “saúde”. [...] A atividade não é operação (gesto visível, detalhe etc.), mas sim o que é feito e o que ainda não foi feito. O sonho é parte da atividade. Inclui o que eu fiz e o que eu não fiz. O que eu não fiz, paradoxalmente, faz parte da atividade. É uma concepção de atividade que toma a enunciação, de Bakhtin, que define o enunciado como um tipo de conflito possível. A atividade é uma colisão de possíveis. Então, com uma concepção de atividade que é equivalente à de saúde, a clínica da atividade é um dispositivo clínico que nós utilizamos para pesquisar o que não foi realizado para restaurar o possível da atividade, para ver e mostrar o que não é possível; então, a clínica da atividade é a clínica da saúde nesse sentido. (Clot, 2006. p. 105-106)

No contexto educacional, a saúde do(a) professor(a) transcende a ausência de doença física, estendendo-se ao seu bem-estar emocional, satisfação profissional e realização pessoal. É resultado de uma dinâmica interacional entre fatores intrínsecos ao contexto escolar (relações interpessoais, currículo) e extrínsecos (carga horária estendida ao período fora da escola, condições de trabalho), que juntos influenciam o bem-estar físico e emocional do docente. Quando os professores enfrentam obstáculos que impedem o pleno exercício de sua prática educativa ou desafios internos, como a falta de reconhecimento ou autonomia, sua saúde emocional e profissional é comprometida.

"A saúde não se opõe à doença, do mesmo modo que não se identifica com ela, mas procura apropriar-se dela" (Clot, 2010, p. 122). Isso significa que a saúde não é apenas a ausência de doença, mas sim a capacidade de enfrentar os desafios e adversidades, de aprender com eles e de crescer como resultado. Da mesma forma, a saúde do professor não se resume à ausência de estresse ou exaustão, mas também à sua capacidade de agir potencialmente, sem sofrimentos, mesmo diante das dificuldades.

Podemos afirmar, portanto, que as relações dialógicas saudáveis e os afetos axiologizados como positivos são de extrema relevância para a saúde do professor(a). Sentir-se ativo e capaz de influenciar de forma positiva as pessoas ao seu redor é essencial para o bem-estar e a realização profissional do educador(a), como reverberado por Clot: “Sinto-me bem na medida em que sou capaz de arcar com a responsabilidade de meus atos, de trazer coisas para a existência e de criar entre elas relações que, sem minha intervenção, não teriam existido. Sinto-me ativo, também, pelas mesmas razões” (Clot, 2010, p. 7). Em outras palavras, o autor reafirma que a sensação de bem-estar está ligada à capacidade de agir sobre o mundo e de construir relações significativas.

Dito isso, passamos agora à próxima seção, em que apresentamos os caminhos metodológicos que orientam esta pesquisa, seus fundamentos teóricos e os procedimentos de geração e análise dos dados.

3 TRAÇANDO O CAMINHO METODOLÓGICO: UMA ABORDAGEM DIALÓGICA NA PESQUISA QUALITATIVA EM ADD E LINGUÍSTICA APLICADA

A nossa pesquisa congrega a Análise Dialógica do Discurso (ADD), pensada a partir das teorias propostas por Mikhail Bakhtin (1895-1975) e o Círculo, com uma abordagem qualitativa de geração de dados, buscando compreender as experiências dos estudantes e as nuances das interações dialógicas e afetivas na sala de aula. A pesquisa qualitativa é especialmente adequada para explorar a complexidade e a subjetividade inerentes aos fenômenos sociais. Desse modo, “[a] realidade estudada pela pesquisa qualitativa não é uma realidade determinada, mas é construída por diferentes ‘atores’” (Flick, 2004, p. 43). Além disso, o campo específico dessa pesquisa, por tratar-se de um ambiente escolar, é marcado pela dinamicidade e discursividade, ou seja, é uma realidade em contínuo movimento e interação entre os sujeitos.

Adotamos também os princípios da Linguística Aplicada (LA), pois a pesquisa em LA tem sido marcada pela preocupação e cuidado com o ser humano e com o social. Como observado por Celani (1998, p. 133), “essa preocupação com o social, com o humano, há tempos tem sido objeto de pesquisas em Linguística Aplicada e, de fato, é componente fundamental na definição da disciplina”. Esse enfoque além de reconhecer a dinamicidade de questões linguístico-discursivas, enfatiza também a importância de entender o impacto social e humano das práticas sociais.

Esta seção dedicada ao percurso metodológico está estruturada em sete partes que guiam a nossa investigação, cujo objetivo geral é analisar, em textos verbo-visuais produzidos por estudantes do ensino médio, enunciados que (não) refletem o impacto de interações dialógicas valoradas como afetivas no contexto escolar.

Iniciamos, na primeira subseção, por trilhar o caminho da Linguística Aplicada, situando a pesquisa no contexto das práticas sociais e valorizando o sujeito social. Em seguida, aprofundamos a Análise Dialógica do Discurso (ADD) como enquadre teórico para analisar as interações discursivas. A terceira subseção discute a pesquisa qualitativa como abordagem adequada para a compreensão dos significados profundos que emergem das experiências do(a)s colaboradore(a)s. Nas subseções seguintes, adentramos o campo empírico da pesquisa, apresentando o cenário e os instrumentos utilizados para a geração de dados, como o texto verbo-visual biograficzone, o questionário discursivo e o diário de campo. Por fim, detalhamos os procedimentos de análise dos dados à luz da ADD.

3.1 Trilhando o caminho da Linguística Aplicada: reconhecendo o sujeito social como bússola

A nossa pesquisa se insere nos princípios da Linguística Aplicada (LA) e da Linguística Aplicada Crítica (LAC), uma vez que essas abordagens buscam uma compreensão mais profunda do papel da linguagem na vida do sujeito social e na construção da sociedade, ou seja, o sujeito social é o foco central das atenções (Moita Lopes, 2013).

Considerando que esta pesquisadora é uma professora imersa no campo da educação, propomos dialogar a partir da sala de aula e consideramos o sujeito discursivo aluno como elemento central, em consonância com os princípios da LA, os quais reconhecem e valorizam o sujeito social na produção e compreensão do conhecimento. Ao contrário das abordagens de pesquisas tradicionais, que muitas vezes apagam ou marginalizam o sujeito social em prol de uma suposta objetividade na produção do conhecimento, Moita Lopes (2013) ressalta que “a pesquisa na LA [...] o coloca como crucial em sua subjetividade ou intersubjetividade, tornando-o inseparável do conhecimento produzido sobre ele mesmo assim como das visões, valores e ideologias do próprio pesquisador” (2013, p. 17). Isso é especialmente relevante para o nosso estudo, que busca investigar questões relacionadas ao uso da linguagem no espaço discursivo da sala de aula, que é, conforme Coelho (2011, p. 27), “um dos espaços institucionais célebres onde nos (re)constituímos sujeitos da linguagem.

A Linguística Aplicada Crítica (LAC) compartilha com a Análise Dialógica do Discurso (ADD) uma compreensão centrada no sujeito social, cuja produção discursiva é permeada por relações de poder, contextos históricos e ideológicos (Bakhtin, 2016; Volóchinov, 2018). O franco diálogo entre essas abordagens é evidenciado pela ênfase na linguagem como espaço de interação e negociação de sentidos. Assim como a LA reconhece o papel ativo do sujeito social, a ADD, alicerçada nos princípios de Bakhtin (2016), concebe o discurso como arena de confrontos, na qual vozes múltiplas e contraditórias coexistem e se influenciam mutuamente.

Essa perspectiva dialógica é chave para nossa investigação. Ao considerar o sujeito discursivo aluno em situações pedagógicas, buscamos compreender não apenas os discursos presentes no contexto educacional, mas também as dinâmicas de significação que se constituem no processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, a ADD reforça o potencial crítico da pesquisa em LA ao destacar que o sujeito está sempre em relação dialógica com discursos alheios. Segundo Bakhtin (2016, p. 88), “as relações de sentido entre os diferentes enunciados assumem índole dialógica. Os sentidos estão divididos entre vozes diferentes. A importância

excepcional da voz, do indivíduo”, ou seja, o sentido não está encerrado em si mesmo, mas é um ato responsivo frente à pluralidade de vozes”. Essa compreensão permite explorar como os significados emergem e são transformados em contextos educacionais, nos quais as relações de poder e as histórias individuais dos sujeitos interferem diretamente nos processos discursivos.

A Linguística Aplicada contemporânea tem desempenhado um papel muito importante na investigação e compreensão do uso da linguagem em contextos situacionais específicos. Zanotto, Cameron e Cavalcanti (2008) afirmam que a evolução dessa disciplina tem sido marcada pelo desenvolvimento de ferramentas teóricas e metodológicas adequadas para analisar e interpretar a linguagem em uso contextualizado, acrescentando que “ao focar na linguagem usada em contextos do mundo real, isso geralmente leva a um trabalho que cruza disciplinas, envolvendo-se com a teoria em torno de fatores sociais, históricos e culturais” (Zanotto; Cameron; Cavalcanti, 2008, p. 2, tradução nossa)¹⁴. Essa abordagem permite que a LA se engaje de forma significativa com teorias e práticas relacionadas aos fatores sociais, históricos e culturais, ampliando, desse modo, o alcance de suas contribuições para o entendimento da linguagem humana e seu emprego em contextos reais.

Moita Lopes (2009) também destaca a necessidade de uma Linguística Aplicada (LA) que se engaje com as questões do mundo contemporâneo. O autor argumenta que a LA deve ser responsiva às práticas sociais em que vivemos, considerando as mudanças e complexificações que ocorreram nas últimas décadas.

É uma LA que deseja, sobretudo, falar ao mundo em que vivemos, no qual muitas das questões que nos interessavam mudaram de natureza ou se complexificaram ou deixaram de existir. Como Ciência Social, conforme muitos formulam a LA agora, em um mundo em que a linguagem passou a ser um elemento crucial, tendo em vista a hipersemiotização que experimentamos, é essencial pensar outras formas de conhecimento e outras questões de pesquisa que sejam responsivas às práticas sociais em que vivemos (Moita Lopes, 2009, p. 19).

O sujeito da LA, naturalmente heterogêneo e fluído, é construído nas práticas discursivas. “Somos os discursos em que circulamos, o que implica dizer que podemos modificá-los no aqui e no agora. A racionalidade tem corpo e história: é um reino da ideologia” (Moita Lopes, 2009, p. 21). Ou seja, nossa identidade é formada não apenas por fatores

¹⁴ “(...) Contemporary applied linguistics has developed theoretical and research tools suited to the exploration and understanding of contextualised language use, and finds the abstracted, decontextualised systems of formal linguistics seldom adequate for this work. (...) In focusing on language used in real-world contexts, this often leads to work that crosses disciplines, engaging with theory around social, historical and cultural factors” (Zanotto; Cameron; Cavalcanti, 2008, p. 2).

individuais, mas também pela interação com diferentes discursos sociais, culturais e institucionais. Além disso, ao abordar a noção de que a racionalidade tem corpo e história, o autor enfatiza a importância de contextualizar a linguagem e as práticas discursivas em seus contextos históricos e sociais específicos. Dessa forma, as interpretações e significados da linguagem estão intrinsecamente ligados às condições históricas e sociais em que elas ocorrem.

Ao voltarmos o nosso olhar para as dinâmicas interativas da sala de aula, foco de estudo de nossa pesquisa, percebemos que os estudantes são constantemente expostos a uma multiplicidade de discursos dentro e fora da sala de aula. Essas interações discursivas atravessam o(a)s aluno(a)s e afetam significativamente suas construções identitárias, influenciando diretamente a maneira como expressam e performatizam suas identidades na sala de aula. Nesse sentido, conforme destacado por Rajagopalan (2003, p. 125),

A linguagem constitui-se em importante palco de intervenção política, onde se manifestam as injustiças sociais pelas quais passa a comunidade em diferentes momentos da sua história e onde são travadas as constantes lutas. A consciência crítica começa quando se dá conta do fato de que é intervindo na linguagem que se faz valer suas reivindicações e suas aspirações políticas. Em outras palavras, toma-se consciência de que trabalhar com a linguagem é necessariamente agir politicamente, com toda a responsabilidade ética que isso acarreta.

Em outras palavras, trabalhar com a linguagem é, por si só, um ato político. Embora Paulo Freire (1996) tenha sido uma das vozes pioneiras a ser ouvida e replicada em nosso país ao visibilizar a linguagem como um campo de disputa, a discussão continua relevante nos dias atuais. Rajagopalan (2003), por exemplo, aprofunda essa discussão, destacando a linguagem como um palco de intervenção política, em que se manifestam as injustiças sociais e se travam lutas por transformação. O(a) professor(a), como mediador do processo de ensino-aprendizagem, assume um papel fundamental nesse contexto, pois sua postura e o uso da linguagem podem tanto fortalecer as estruturas excludentes e desequilibradas de poder existentes, quanto contribuir para a promoção por mais emancipação do(a)s aluno(a)s.

Nesse contexto, a pesquisa em Linguística Aplicada, com sua natureza qualitativa e preocupação com o idiossincrático, o particular e o situado (Moita Lopes, 2013, p. 17), emerge como uma abordagem fundamental, em diálogo com a Análise Dialógica do Discurso (ADD), para a análise do dialogismo e das interações na sala de aula. Nesse horizonte, compreendendo a linguagem como prática social e ideologicamente situada, Pennycook (2006) enfatiza que a Linguística Aplicada Crítica vai além da simples adição de um viés crítico à LA, pois introduz

um novo conjunto de questões e interesses, como ética, desigualdade, desejo (compreendido como força política que atravessa as práticas de linguagem) e a reprodução de alteridades (processos discursivos que definem e hierarquizam o outro), que, até então, eram frequentemente marginalizados.

Essa natureza qualitativa da pesquisa, aliada às suas conotações ideológico-políticas (Rajagopalan, 2003), torna-a especialmente relevante para investigar as dinâmicas interacionais e as possibilidades de transformação presentes nas práticas discursivas. É nesse sentido que, na próxima seção, aprofundamos a Análise Dialógica do Discurso (ADD) como enquadre teórico para analisar as interações discursivas.

3.2 Análise Dialógica do Discurso (ADD): uma abordagem enunciativo-discursiva

Nesta seção, abordamos a Análise Dialógica do Discurso (ADD) como um referencial teórico-metodológico de análise para a presente pesquisa. A ADD (Bakhtin, 1988, 1997, 2008, 2016; Volóchinov, 2010, 2018) concentra-se na interação entre os interlocutores e na forma como os sentidos são construídos nesse processo, o que se torna fundamental para a análise dos nossos dados que serão gerados nas enunciações dos discentes, colaboradores da pesquisa.

Consoante Bakhtin (1998), toda a vida da linguagem está impregnada de relações dialógicas. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da vida da linguagem. Em outras palavras, todo discurso é intrinsecamente dialógico, pois o discurso "nasce no diálogo como sua réplica viva", moldando-se na "mútua orientação dialógica do discurso de outrem no interior do objeto" (Bakhtin, 1998, p. 88-89). Desse modo, a concepção do objeto, construída nas interações dialógicas, é intrinsecamente social e histórica.

Ademais, cada palavra não se limita a um significado objetivo, mas carrega uma avaliação (Volóchinov (2014) e relaciona-se com outras vozes e perspectivas e isso se associa à realidade presente no contexto das interações discursivas, pois “todo enunciado é antes de tudo uma orientação avaliativa. Por isso, em um enunciado vivo, cada elemento não só significa, mas também avalia” (Volóchinov, 2018, p. 236). Na configuração da nossa pesquisa, a ênfase valorativa assumirá um papel importante na análise dos enunciados dos alunos, pois nos permitirá identificar como as interações dialógicas axiologizadas como afetivas influenciam a construção de significações e sentidos pelo(a)s aluno(a)s.

Além disso, fazer pesquisa ancorada na ADD é assumir uma postura (não) neutra em relação ao seu objeto de estudo, uma vez que o pesquisador é permeado por um horizonte valorativo particular, influenciado também pelo discurso valorativo do outro (Volóchinov,

2018). É a partir desse movimento axiológico que escolhemos e construímos nosso objeto de pesquisa na ADD (Rohling, 2014). Nessa linha de pensamento, “todo objeto de pesquisa é um objeto construído e não imediatamente dado” (Amorim, 2004, p. 29). Essa construção implica um ato de responsabilidade por parte do pesquisador que, ao envolver-se ativamente na criação do objeto de estudo, assume um compromisso responsável e responsivo com a ética. Bakhtin (2010) aprofunda esse pensamento ao afirmar que

O ato responsável é, precisamente, o ato baseado no reconhecimento desta obrigatória singularidade. É essa afirmação do *meu não-álibi no existir* que constitui a base da existência sendo tanto dada como sendo também real e forçosamente projetada como algo ainda por ser alcançado. É apenas o não-álibi no existir que transforma a possibilidade vazia em ato responsável real (através da referência emotivo-volitiva a mim como aquele que é ativo). É o fato vivo de um ato primordial ao ato responsável, e a criá-lo, juntamente com seu peso real e sua obrigatoriedade; ele é o fundamento da vida como ato, porque ser realmente na vida significa agir, é ser não indiferente ao todo na sua singularidade (Bakhtin, 2010, p. 95).

Na nossa pesquisa, a adoção da Análise Dialógica do Discurso (ADD) implica assumir um lugar de não-álibi. Ao analisar as valorações de afetividade inscritas nos enunciados de estudantes do Ensino Médio, buscamos interpretar com responsabilidade os efeitos das interações dialógicas afetivas, ou de sua ausência, na constituição da subjetividade discente. Esse compromisso analítico exige sensibilidade às nuances das experiências narradas, evitando generalizações ou simplificações que obscureçam a complexidade dos sentidos construídos. Ao fazer isso, não apenas nos aproximamos das experiências enunciativas analisadas, mas também contribuimos para a produção de um conhecimento mais implicado, ético e situado.

A fim de compreender com maior densidade as experiências e sentidos expressos pelo(a)s estudantes, buscamos, na subseção 2.3, apresentar os fundamentos da pesquisa qualitativa e como essa abordagem nos permite, em diálogo com a ADD, construir um conhecimento mais completo e contextualizado.

3.3 Sob a superfície: a pesquisa qualitativa e a busca por significados profundos

“Reflexões metodológicas são ferramentas para se pesquisar. São elas que operacionalizam o trabalho com, sobre e a partir do objeto de estudo” (Coelho, 2011, p. 68). Deste modo, nesta subseção, apresentamos a abordagem metodológica qualitativa utilizada na pesquisa de natureza qualitativa adotada neste estudo. Para tanto, amparamo-nos nas contribuições teóricas de Flick (2004) e Minayo (1993, 2001, 2012, 2017), que ressaltam a

relevância da pesquisa qualitativa para a apreensão da complexidade e singularidade dos fenômenos investigados. Minayo (1993, p. 245) nos apresenta a matéria-prima da investigação qualitativa: “a palavra que expressa a fala cotidiana, seja nas relações afetivas e técnicas, seja nos discursos intelectuais, burocráticos e políticos”.

Conforme destacado por Flick (2004, p. 22), nós reconhecemos que a pesquisa qualitativa “considera que pontos de vista e práticas no campo são diferentes devido às diversas perspectivas subjetivas e ambientes sociais a eles relacionados”. Isso demonstra a importância de compreender os contextos específicos nos quais os fenômenos estão inseridos, reconhecendo que não há uma única verdade, mas múltiplas interpretações que refletem a complexidade da realidade.

Flick destaca a importância da pesquisa qualitativa na compreensão das relações sociais em um mundo em constante mudança e diversidade. Conforme o autor, “a relevância específica da pesquisa qualitativa para o estudo das relações sociais deve-se ao fato da pluralização das esferas de vida” e isso “exige uma nova sensibilidade para o estudo empírico das questões” (Flick, 2004, p. 17). A pluralização das esferas de vida contemporâneas, marcadas por uma crescente diversidade de experiências e perspectivas, demanda uma abordagem de pesquisa que seja capaz de capturar a complexidade e a riqueza dessas interações. Ao focar na obtenção de uma compreensão aprofundada das características sociais, essa abordagem permite a nós, pesquisadores, explorar a multiplicidade de experiências, perspectivas e interações que constituem as esferas de vida contemporâneas. Em vez de simplificar as relações sociais em termos quantitativos, a pesquisa qualitativa reconhece a profundidade e a variedade das interações humanas, fornecendo *insights* ricos e contextualizados sobre as dinâmicas sociais em diferentes contextos e comunidades (Flick, 2004).

Desta maneira, ao adotar uma abordagem qualitativa, buscamos explorar e compreender as experiências dialógicas na sala de aula, valoradas como afetivas, as significações pessoais (re)construídas pelo(a)s aluno(a)s e os processos sociointeracionais nesse ambiente, de forma contextualizada e holística, levando em consideração a diversidade de vozes e vivências dos estudantes, colaboradores da pesquisa.

A complexidade do dialogismo e das (re)significações de si para si elaboradas pelos estudantes, nas interações afetivas vividas no contexto escolar, demanda uma abordagem qualitativa capaz de acolher as sutilezas desse ambiente social. Como afirma Minayo (2001, p. 15), “a realidade social é o próprio dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante. Essa mesma realidade é mais rica que qualquer teoria, qualquer pensamento e qualquer discurso que possamos elaborar sobre ela”.

Além disso, a “pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares” (Minayo, 2001, p. 21), com foco nas “singularidades” e a ênfase nos significados e nas experiências dos indivíduos, ou seja, essa abordagem busca compreender e interpretar os significados que esses sujeitos atribuem às suas vivências e às suas relações com o mundo social (Minayo, 2017). Desse modo, essa abordagem nos permitirá investigar, no contexto da sala de aula, o impacto de interações dialógicas valoradas como afetivas para um grupo de estudantes formado por 50 (cinquenta) aluno(a)s do Ensino Médio de uma escola da rede pública estadual de Vitória da Conquista, Bahia, sendo 11 (onze) do primeiro ano, 18 (dezoito) do segundo e 21 (vinte e um) do terceiro ano.

Ainda na discussão sobre a importância da pesquisa qualitativa e os motivos de nossa escolha por essa abordagem, trazemos algumas observações de Flick (2004) e Minayo (2001) sobre a relação entre o pesquisador e o campo de pesquisa, que consideramos de muita relevância para nosso trabalho. Minayo observa que a relação entre o pesquisador e seu campo de estudo se estabelece de forma definitiva, uma vez que “a visão de mundo de ambos está implicada em todo o processo de conhecimento, desde a concepção do objeto até os resultados do trabalho e sua aplicação” (Minayo, 2001, p. 15). Essa interação profunda, que a Análise Dialógica do Discurso (ADD) denomina de dialogismo, é fundamental para a pesquisa qualitativa, pois reconhece a coconstrução do conhecimento entre o pesquisador e os participantes.

Bakhtin (2010), com os conceitos de responsividade e alteridade, aprofunda essa compreensão da relação pesquisador e participante. A responsividade implica uma constante relação com o outro, em um diálogo que cocria nossas experiências e afetos. Ao nos colocarmos em uma posição de escuta ativa e responsiva às narrativas dos colaboradores, estamos reconhecendo a alteridade, ou seja, a diversidade de vozes e perspectivas presentes nas interações. Essa postura é fundamental para a construção de um conhecimento que seja sensível às especificidades do contexto e às experiências dos sujeitos envolvidos.

A pesquisa qualitativa valoriza a imersão do pesquisador no campo de estudo, permitindo uma compreensão profunda dos fenômenos sociais. Em nossa pesquisa, a experiência como professora na unidade de ensino, *locus* da pesquisa (porém em afastamento para cursar a pós-graduação), exigiu uma constante reflexão sobre nossa própria posição e os possíveis impactos de nossa subjetividade nos dados gerados. Essa reflexividade, que a Análise Dialógica do Discurso (ADD) valoriza, é fundamental para garantir a autenticidade e a relevância dos resultados da pesquisa. Nesse enfoque, Flick (2004) destaca a diferença fundamental entre a pesquisa qualitativa e quantitativa no que diz respeito à comunicação entre

pesquisador e campo de estudo. Desse modo, para esses autores, na abordagem qualitativa, as subjetividades do pesquisador são reconhecidas e valorizadas como parte do processo. Suas observações, registros e reflexões, realizados em instrumentos como os diários de campo, por exemplo, configuram-se como fontes valiosas de dados. Ressalta Flick (2004, p. 22):

De modo diferente da pesquisa quantitativa, os métodos qualitativos consideram a comunicação do pesquisador com o campo e seus membros como parte explícita da produção de conhecimento, ao invés de excluí-la ao máximo como uma variável intermédia. As subjetividades do pesquisador e daqueles que estão sendo estudados são parte do processo de pesquisa. As reflexões dos pesquisadores sobre suas ações e observações no campo, suas impressões, irritações, sentimentos, e assim por diante, tornam-se dados em si mesmos, constituindo parte da interpretação, sendo documentadas em diários de pesquisa ou em protocolos de contexto.

Em suma, para Flick (2004) e Minayo (2001, 2017), a pesquisa qualitativa se caracteriza pela abertura, flexibilidade e pela valorização do diálogo e da intersubjetividade. Essa perspectiva se articula à compreensão da linguagem proposta pela Análise Dialógica do Discurso (ADD), a qual concebe a construção de sentidos como um processo interacional, heterogêneo e historicamente situado, atravessado por vozes diversas em contextos sociais específicos. Através da imersão no campo de estudo e da análise crítica dos dados gerados, buscamos construir um conhecimento contextualizado e relevante para a compreensão dos fenômenos sociais. A ADD, ao conceber a linguagem como essencialmente relacional e situada, possibilita uma análise aprofundada das experiências dialógicas e afetivas vividas em sala de aula.

Nesse movimento de escuta e análise, torna-se fundamental considerar quem são e como se posicionam o(a)s participantes da pesquisa. É essa escuta que nos conduz à próxima subseção.

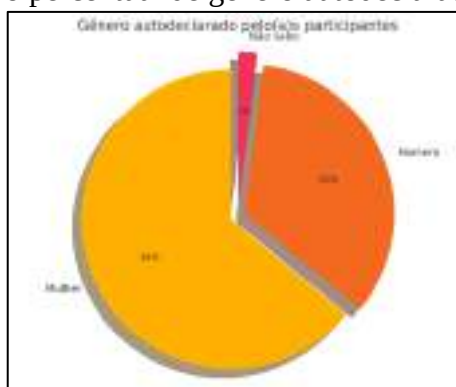
3.4 A importância da participação: (re)conhecendo o(a)s colaboradore(a)s

Nosso estudo contou com a participação de estudantes do Ensino Médio de uma escola pública da rede estadual de Vitória da Conquista, Bahia. A amostra foi composta por 50 (cinquenta) aluno(a)s, distribuídos entre o primeiro, segundo e terceiro anos. Essa escolha estratégica buscou acessar a diversidade de perspectivas e experiências ao longo dos diferentes cronotopos da trajetória escolar no Ensino Médio, assegurando a representatividade dos distintos níveis de ensino. Esse recorte permitiu-nos identificar tanto as nuances quanto as

continuidades nas relações entre afetividade e aprendizagem, além de analisar como as percepções sobre si e as interações afetivas na sala de aula impactam o desenvolvimento do(a)s estudantes em diferentes etapas de sua formação.

A fim de melhor visualizar a composição da amostra quanto ao gênero autodeclarado, elaboramos o gráfico a seguir. Observa-se uma predominância do gênero feminino entre o(a)s participantes, o que nos convida a considerar como as experiências enunciadas podem estar atravessadas por marcadores sociais de diferença, como gênero, e pelas interações vividas em contextos específicos da vida escolar.

Gráfico 1 – Distribuição percentual de gênero autodeclarado pelo(a)s participantes



Fonte: As autoras

No início da pesquisa, cada participante foi convidado(a) a escolher um pseudônimo pelo qual gostaria de ser identificado(a) ao longo de todo o processo investigativo.

Quadro 1 – Pseudônimos dos participantes da pesquisa por série

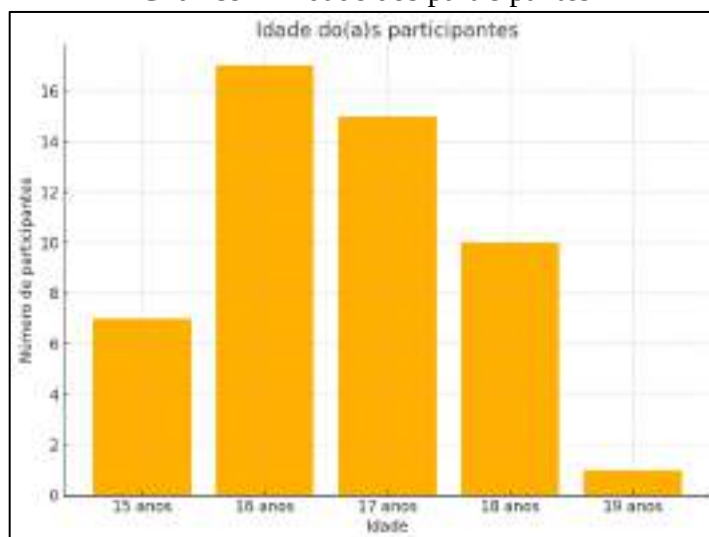
Pseudônimos dos participantes por série		
1º ANO	2º ANO	3º ANO
1. Abigail	1. Anny	1. Ademário
2. Catarina	2. Assis	2. Alícia
3. Daniel	3. Aurélio	3. Alisson
4. Kati	4. Big	4. Bernardo
5. Larrayne	5. Bryan	5. Daniel
6. Lelet	6. Clara	6. Flora Maria
7. Madalena	7. Estela	7. Graziely
8. Manoel Ketchup	8. Girassol	8. Hilary
9. Mirela	9. Helena	9. Kátia
10. Nalice	10. Helena Maria	10. Leonardo
11. Tese	11. Isis	11. Lílum
	12. Jhow	12. Margarida
	13. Lis	13. Maria Felícia
	14. Madona	14. Mia
	15. Milena	15. Nakamura
	16. Rafaela	16. Narciso

	17. Scar	17. Paulo
	18. Tutis	18. Raffaella
		19. Sol
		20. Tiffany
		21. Zé

Fonte: Dados da pesquisa

Para compreender melhor o perfil etário do(a)s participantes, apresentamos a seguir a distribuição das idades autodeclaradas. Os dados evidenciam uma concentração nas faixas de 16 e 17 anos, o que reflete a composição típica de turmas do Ensino Médio em uma escola pública estadual. Tal recorte etário é relevante para a análise, pois corresponde a um período de transformações subjetivas, sociais e escolares, no qual a construção de si e as experiências de afetividade ganham contornos particularmente significativos.

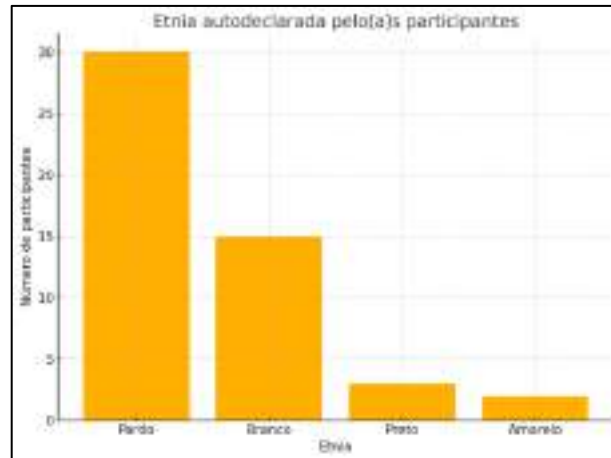
Gráfico 2 – Idade dos participantes



Fonte: As autoras

Com o intuito de mapear os marcadores sociais que atravessam as experiências escolares enunciadas ao longo da pesquisa, apresentamos a seguir a distribuição étnico-racial autodeclarada pelo(a)s participantes. Observa-se uma predominância de estudantes que se identificam como pardos, seguidos por brancos, pretos e amarelos. Essa composição revela a pluralidade étnica presente na escola pública analisada, situada em um território que carrega, historicamente, marcas de desigualdades raciais e sociais. Reconhecer esses dados étnico-raciais é fundamental para compreender como as valorações de si e dos outros se constituem nas interações vividas e atravessamentos que configuram o cotidiano escolar.

Gráfico 3 – Etnia autodeclarada pelo(a)s participantes



Fonte: As autoras

Como parte do cuidado ético e organizacional na condução da pesquisa, entregamos a cada participante uma pasta personalizada, com cores distintas que facilitavam a identificação das turmas: branca para o primeiro ano, rosa para o segundo e amarela para o terceiro. A escolha dessas cores foi feita por nós, com o intuito de favorecer a organização dos dados e o reconhecimento visual das séries. Também disponibilizamos adesivos para que o(a)s estudantes pudessem nomear suas pastas com o pseudônimo escolhido, reforçando o caráter sigiloso e respeitoso do processo.

Figura 1 – Pastas organizadas por cores correspondes às séries



Fonte: Dados da pesquisa

Como nos interessamos pelas dialogizações afetivas e pela (re)construção de significações na sala de aula, reconhecemos que, nesta etapa do Ensino Médio, o(a)s aluno(a)s

já acumulam vivências e reflexões sobre si e sobre o contexto em que estão inserido(a)s. Nesse sentido, investigar como as interações axiológicas – aquelas dotadas de valor e significado, no âmbito das relações escolares – influenciam o desenvolvimento pessoal e social desses sujeitos é essencial para compreender a complexa relação entre afetividade e educação.

3.5 Cenário da pesquisa

O presente estudo teve como campo de pesquisa uma escola de tempo integral da rede pública estadual de Vitória da Conquista, Bahia. A referida unidade de ensino foi inaugurada em 4 (quatro) de maio de 1999 e ofertava o Ensino Médio regular nos turnos matutino, vespertino e noturno, até dezembro de 2016. No entanto, a partir de dezembro daquele ano, a instituição passou por uma transformação significativa, pois a modalidade de ensino foi alterada, o que gerou mudanças na rotina da comunidade escolar.

A partir de 2017, a escola passou a ser uma instituição de Ensino Médio Integral, integrando o Programa de Ensino Médio Integral (ProEI)¹⁵ Bahia, passando a funcionar das 7h às 16h. A alteração foi imposta e recebida com surpresa e desconforto pela comunidade escolar, pois a escola não estava preparada para lidar com essa demanda. A mudança para o Ensino Médio Integral gerou um período de adaptação desafiador que se estendeu por três anos. Inicialmente, a mudança ocorreu com as turmas de primeiro ano e nos seguintes foi sendo implementada nas outras séries gradativamente¹⁶. Conforme Cordeiro (2022, p. 31)

A escola em questão tem uma arquitetura vertical, com muitas grades em seu entorno, apresentando uma boa estrutura física: nova, atual, com salas de aula arejadas e pátios arejados, o que torna o ambiente acolhedor. Além disso, o espaço está lindamente emoldurado por um jardim bem cuidado e por uma quadra esportiva atrativa e bem estruturada para os seus estudantes. Apesar disso, é notório que a instituição não estava pronta nem foi planejada para ser uma escola de Educação Integral.

Atualmente, o(a) estudante entra na escola às 7h, faz sua primeira refeição no local e retorna para casa às 16h, após nove horas de jornada escolar. Durante o período em que

¹⁵ O Programa de Educação Integral – ProEI foi uma das estratégias da Secretaria da Educação do Estado, no âmbito dos 10 Compromissos para Fortalecer a Escola Pública na Bahia, do Programa Todos pela Escola, visando consolidar a política da Educação Integral para o Ensino Fundamental II e para o Ensino Médio da Rede Estadual, a partir da ampliação dos espaços e tempos de formação dos estudantes na escola.

¹⁶ Informação verbal fornecida pelo diretor da unidade escolar em 08 de maio de 2024.

permanece na escola, o(a)s aluno(a)s fazem três refeições: café da manhã, lanche no intervalo e almoço. Dessa forma, o(a) estudante permanece na escola durante a maior parte do dia.

Figura 2 – Fachada da unidade escolar



Fonte: As autoras (2024).

A escola dispõe de 17 salas de aula, biblioteca, auditório, laboratório de Ciências, refeitório, cozinha, áreas administrativas completas e uma quadra de esportes. A quadra passou por uma reforma que durou cerca de cinco anos, sendo reinaugurada somente em 2021, o que impactou negativamente as aulas de educação física e as atividades culturais e esportivas que são realizadas anualmente como os festejos juninos, a gincana e os jogos estudantis.

O corpo docente é formado por 36 professores (32 professores são efetivos, quatro substitutos em regime de contrato pelo REDA - Regime Especial de Direito Administrativo). A equipe administrativa conta com um gestor, vice-diretora, secretária, coordenadoras, bibliotecária, funcionárias de apoio, auxiliares de serviços gerais e cozinheiras. A escola ainda conta com porteiros e outros funcionários para garantir a organização e segurança do ambiente escolar.

Figura 3 – Pátio da entrada da unidade escolar



Fonte: As autoras (2024)

A minha¹⁷ experiência nessa unidade de ensino começou em junho de 2019, quando fui transferida para a cidade de Vitória da Conquista. Desde então, tive a oportunidade e a alegria de conviver com a equipe docente, coordenação, gestores, além de contribuir para a formação de diversos aluno(a)s. Nas reuniões pedagógicas, eram frequentes as discussões sobre as dificuldades enfrentadas com a nova modalidade de ensino ofertada, devido à inadequação da infraestrutura da escola para a permanência do(a)s estudantes em tempo integral. Professores e gestores buscavam soluções para garantir um ambiente de aprendizado eficiente e acolhedor para todos.

Figura 4 – Quadra de esportes

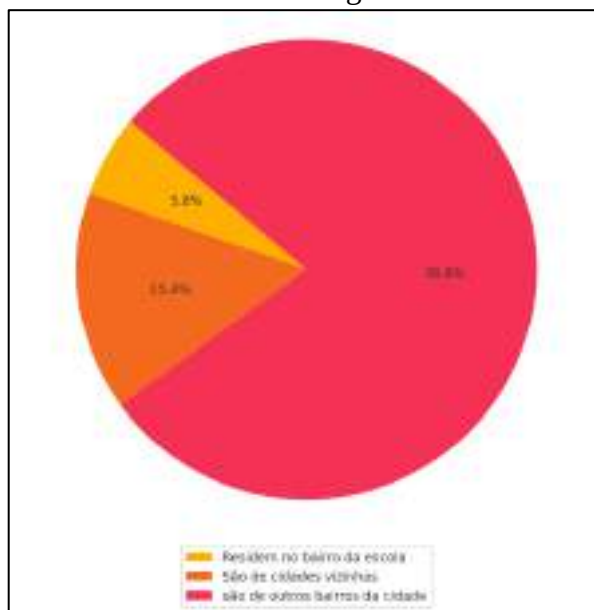


Fonte: As autoras (2024)

Embora esteja localizada em um dos bairros mais nobres da cidade, a escola possui um perfil de estudantes bastante diversificado. Contrariando expectativas iniciais, a maioria do(a)s aluno(a)s não reside no bairro onde a escola está situada. A instituição acolhe estudantes de diversas regiões da cidade, incluindo bairros periféricos e, em alguns casos, de cidades vizinhas, o que contribui para a diversidade cultural e social do ambiente escolar.

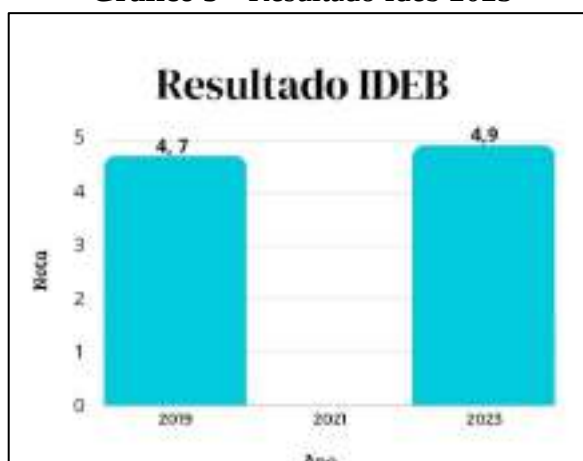
Como a escola não possuía esse dado formal, optamos por inserir uma pergunta no questionário para abordar essa questão. A partir dos dados coletados, constatamos que, na amostra composta por 48 (quarenta e oito) estudantes, apenas três residem no bairro em que a escola está inserida. Oito estudantes são provenientes de cidades circunvizinhas e 37 residem em outros bairros da cidade, conforme observamos no gráfico abaixo.

¹⁷ Faço uso da primeira pessoa do singular para apresentar o vínculo que me une ao campo da pesquisa.

Gráfico 4 – Gráfico da diversidade de origem do alunado da unidade escolar

Fonte: As autoras

Em 2024, a escola matriculou 683 (seiscentos e oitenta e três) aluno(a)s, compondo um corpo discente heterogêneo em termos de origens, renda familiar, gênero, habilidades e interesses. Durante o período da matrícula ocorre uma maratona dos pais pela vaga na escola. Essa procura deve-se ao fato de ser uma escola pública, considerada de boa qualidade, devido ao trabalho que desenvolve, priorizando a formação humana e cidadã e com foco nas avaliações externas como os vestibulares e o ENEM. A unidade escolar obteve a nota 4,7 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, no ano de 2019 e 4,9 em 2023. Devido ao cenário pandêmico de COVID-19 nos anos de 2020 e 2021, a nota do Ideb 2021 não foi publicizada.

Gráfico 5 – Resultado Ideb 2023

Fonte: IDEB 2023, INEP.

Gráfico 6 – Comparação do resultado do Ideb 2023 da unidade escolar, *lôcus* da pesquisa e do estado da Bahia



Fonte: IDEB 2023, INEP.

A evolução do IDEB de 4,7 (em 2019) para 4,9 (em 2023) é motivo de comemoração para toda a comunidade escolar. Esse resultado significativo indica a qualidade do ensino oferecido pela escola e o comprometimento da equipe docente e administrativa. Ao apresentar um IDEB superior à média estadual, a escola demonstra uma melhoria contínua, apesar dos desafios enfrentados cotidianamente.

3.6 Instrumentos dialógicos de pesquisa: ecoando a voz dos(as) alunos(as)

Quanto aos instrumentos, a pesquisa qualitativa, com seus métodos e técnicas específicos, possibilita acessar a riqueza e a subjetividade das experiências dos alunos em sala de aula, como já problematizado. Como defende Flick (2004, p. 21), o planejamento dos métodos qualitativos deve ser orientado pelo objeto de estudo, pois “o objeto em estudo é o fator determinante para a escolha de um método e não o contrário”. No nosso caso, a escolha por métodos qualitativos se justifica pela necessidade de compreender as nuances das interações em sala de aula, que são complexas e multifacetadas.

Para a geração do *corpus* da pesquisa, as técnicas e instrumentos utilizados consistiram em: i) Produção das biograficines pelos estudantes, explorando os aspectos verbo-visuais, como desenhos, narrativas visuais, entre outros, com o propósito de permitir que os estudantes expressassem a (não)influência do dialogismo e da afetividade para a (re)construção de suas (res)significações pessoais e sociais de suas aprendizagens; ii) Realização do questionário discursivo para explorar as percepções e vivências do(a)s colaboradore(a)s da pesquisa nas

interações dialógicas e afetivas no ambiente escolar, com objetivo de identificar atos e ações de afetamentos durante as interações dialógicas na sala de aula, bem como o (não) impacto dessas experiências na autoestima e no protagonismo estudantil; iii) Registro em diário de pesquisa pela pesquisadora, contendo impressões, ações, afetamentos e sentimentos durante o processo da pesquisa.

Quanto ao contexto da pesquisa, é relevante elucidar que a geração dos dados não foi conduzida no âmbito de uma disciplina específica, como a de Língua Portuguesa. A escolha por desenvolver a pesquisa de forma independente de uma disciplina formal justifica-se pela natureza dos objetivos investigativos, que buscam acessar as valorações e experiências afetivas em interações dialógicas no ambiente escolar como um todo. Assim, não sentimos a necessidade de circunscrever a produção das biograficizines a um componente curricular específico.

Ademais, salientamos que os textos produzidos no gênero biograficizine possuem finalidade exclusiva para a geração de dados da pesquisa. Por isso, não foi realizada nenhuma forma de circulação ou socialização dessas produções. Tal decisão fundamenta-se na ética da pesquisa e no compromisso de garantir o anonimato e a confidencialidade dos participantes, elementos indispensáveis para estabelecer e preservar uma relação de confiança entre a pesquisadora e o(a)s colaboradores. Essa postura ética reflete a responsabilidade com a integridade dos participantes e assegura que suas produções sejam tratadas com o devido cuidado, evitando qualquer exposição ou desconforto que possa comprometer a parceria estabelecida.

O processo de geração dos dados iniciou-se com nossa entrada em campo, que marcou um retorno à escola após um período afastada das atividades laborais em função dos estudos de pós-graduação. Esse retorno foi permeado por uma mistura de ansiedade e expectativa, pois representava o momento de (re)encontros com o(a)s aluno(a)s e com a equipe escolar. A acolhida calorosa e receptiva por parte da equipe reforçou a sensação de pertencimento ao ambiente escolar e a relevância das interações ali construídas.

A escolha das turmas participantes foi realizada em conjunto com a vice-diretora, demandando atenção especial à turma do primeiro ano, com a qual ainda não havíamos estabelecido contato prévio. Nossa programação e agenda de trabalho foram apresentadas à equipe gestora e, embora o planejamento estivesse previamente estruturado, precisaram ser readequadas em função de ajustes realizados pela própria escola. Entre esses ajustes, destacaram-se a reprogramação da data do Aulão do ENEM para o terceiro ano e a reorganização de atividades avaliativas e apresentações de trabalhos já previstas no calendário

escolar. Essas mudanças exigiram uma reconfiguração no cronograma da pesquisa, incluindo a realização do questionário discursivo em dois dias distintos. Observamos, ainda, que, devido à sobrecarga de atividades, a maioria dos participantes do primeiro ano conseguiu responder ao questionário, mas não realizou as biograficizines.

O primeiro encontro com o(a)s aluno(a)s, ocorrido em 1º de outubro de 2024, foi atravessado por emoções. A entrega da carta-convite marcou um momento de reconexão afetiva, especialmente com o(a)s aluno(a)s do terceiro ano, com quem já havíamos estabelecido vínculos nos anos anteriores. A alegria e a saudade expressas por ele(a)s eram evidentes, reforçando a importância de relações afetivas no espaço escolar. Durante a dialogização inicial com a turma do primeiro ano, percebemos a necessidade de muitos alunos serem ouvidos, embora alguns se mostrassem mais reservados e preocupados com a confidencialidade de suas falas. Garantimos o anonimato e a possibilidade de escolherem nomes fictícios (Quadro 1), o que contribuiu para um ambiente de confiança.

Nas subseções seguintes, discursivizamos os instrumentos selecionados para a geração de dados: o questionário discursivo, o gênero discursivo biograficizine e o diário de pesquisa.

3.6.1 O questionário discursivo

A realização do questionário discursivo ocorreu em dois momentos distintos, nos dias 9 e 10 de outubro de 2024. O questionário, conforme Gil (2011, p. 128), é uma técnica de investigação que visa “o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”. No entanto, tal como o propomos nesta pesquisa, o questionário discursivo configura-se como um instrumento de natureza qualitativa e responsiva, alinhado aos pressupostos da Análise Dialógica do Discurso (ADD). Diferentemente das abordagens tradicionais, que se limitam à coleta de dados, esse instrumento instaura um espaço enunciativo que convoca o(a)s participantes a se posicionarem de forma responsiva e valorativa diante de suas experiências. Sua estrutura, composta por perguntas abertas e cuidadosamente elaboradas, visa acolher memórias, afetos e percepções sobre o cotidiano escolar. Ao reconhecer cada resposta como um enunciado singular, atravessado por trajetórias, vozes e tensões, o questionário discursivo valoriza a linguagem em sua dimensão dialógica, ético-afetiva e axiológica.

O questionário utilizado na pesquisa foi formulado com questões discursivas que buscaram acessar informações pessoais dos participantes e, mais do que isso, compreender suas percepções e valores em relação às interações dialógicas no contexto escolar. A versão integral

do questionário encontra-se disponível no Apêndice C¹⁸. As perguntas buscaram, sobretudo, acolher percepções, valores e experiências do(a)s estudantes quanto às interações dialógicas no contexto escolar. Fundamentadas nos objetivos da pesquisa – especialmente no propósito de identificar atos e ações de afeto interacional e suas repercussões na constituição de si – as questões foram elaboradas para favorecer uma escuta ética e responsiva, mobilizando o(a)s participantes a enunciar seus atravessamentos, verbalizar sentidos e revelar, em suas palavras, a complexidade das experiências vividas na escola.

Além de aspectos pessoais, as respostas forneceram elementos para dialogar com as abordagens teóricas da Análise Dialógica do Discurso (ADD) e com os valores apresentados nos enunciados. Durante a análise dos dados, constatamos a inviabilidade de expor, nos apêndices, os questionários completos com as respostas dos colaboradores, por questões éticas. Alguns colaboradores mencionaram nomes de professore(a)s em suas respostas, mesmo após serem orientados a evitar tais referências. Para preservar a integridade dos participantes e garantir o anonimato, optamos por não disponibilizar as respostas, assegurando o cumprimento das diretrizes éticas da pesquisa. Por exemplo, ao responder à questão 18, uma participante relatou: “Recentemente a professora Xxxxxx começou a dar sermão e constranger a líder da sala, chamando-a de mal exemplo e a responsabilizando pelo comportamento geral da sala, isso tudo na frente dos colegas. Essa situação a magoou e, como amiga, senti que foi uma atitude muito ruim e desrespeitosa por parte da professora”.

Esse exemplo aponta que, mesmo após orientação prévia, alguns colaboradore(a)s mencionaram nomes de professore(a)s da escola-campo ao descreverem situações vividas no ambiente escolar. Durante o processo de geração dos dados, observamos uma entrega significativa por parte do(a)s participantes, que estabeleceram uma relação de confiança com esta pesquisadora. Em alguns casos, expressaram o desejo de que suas respostas não fossem divulgadas, por se sentirem exposto(a)s à identificação por suas letras, o que poderia comprometer seu anonimato. Essa confiança foi essencial para que pudessem relatar suas experiências de forma transparente e sem receios. Diante disso, optamos por não disponibilizar os questionários respondidos nos apêndices, assegurando o cumprimento das diretrizes éticas da pesquisa e a preservação do anonimato dos envolvidos.

¹⁸ A pergunta nº 7 do questionário foi incluída após o exame de qualificação, a partir da dialogia com a minha orientadora e conversas com a gestão escolar, considerando a relevância do vínculo territorial do(a)s estudantes para a compreensão de suas experiências escolares. Esse dado foi reforçado na generalização apresentada na seção “Cenário da Pesquisa”, em que descrevemos a escola, *lôcus* da investigação.

A realização do questionário discursivo não se limitou a uma geração formal de dados, mas tornou-se um espaço significativo de escuta e expressão para o(a)s estudantes. Durante essa etapa, algumas respostas extrapolaram os limites do instrumento, configurando-se como relatos que evidenciaram atravessamentos emocionais e sociais vividos no ambiente escolar.

Experiências que tocaram em dimensões de desvalorização, exclusão e afetamentos positivos emergiram de forma espontânea, revelando a complexidade das interações dialógicas na escola. Esses relatos, que serão aprofundados na análise, reforçam a importância do questionário discursivo como um dispositivo de mobilização de vozes e de (re)significação de experiências individuais e coletivas.

Durante todo o processo de geração de dados por meio do questionário discursivo e da *biograficizine*, buscamos favorecer um clima sensível de escuta e expressão. Para isso, utilizamos uma *playlist* com músicas instrumentais cuidadosamente selecionadas, com o intuito de tornar o ambiente mais acolhedor, introspectivo e propício à mobilização de memórias e afetos.

Figura 5 - QR Code da *playlist*



Fonte: As autoras

Essa escolha contribuiu para criar uma ambiência tranquila e foi bem recebida pelo(a)s estudantes, que demonstraram apreço pela iniciativa e, em alguns momentos, sugeriram novas faixas, tornando o espaço ainda mais dialógico e compartilhado.

3.6.2 Texto verbo-visual: o gênero discursivo *biograficizine*

Por texto, recorreremos e aderimos à conceituação proposta por Bakhtin (2016) para quem o texto é uma dimensão linguística atualizada por um sujeito social, caracterizando-se como enunciado concreto, situado e contextualizado, em diálogo com interlocutores presentes, passados e futuros. Bakhtin reafirma a existência de um sistema de linguagem que permeia todo texto. Esse sistema, composto por elementos linguísticos "repetidos e reproduzidos" (Bakhtin, 2016, p. 309), fornece a base estrutural na qual o enunciado se constrói. Cada enunciado, em

sua singularidade, transcende a neutralidade do sistema, carregando a marca ideológica e social do sujeito que o enuncia.

Portanto, por trás de cada texto está o sistema da linguagem. A esse sistema corresponde no texto tudo o que é repetido e reproduzido e tudo o que pode ser repetido e reproduzido, tudo o que pode ser dado fora de tal texto (o dado). Concomitantemente, porém, cada texto (como enunciado) é algo individual, único e singular, e nisso reside todo o seu sentido (sua intenção em prol da qual ele foi criado). E aquilo que nele tem relação com a verdade, com a bondade, com a beleza, com a história. Em relação a esse elemento, tudo o que é suscetível de repetição e reprodução vem a ser material e meio [...] Esse segundo elemento (polo) é inerente ao próprio texto, mas só se revela numa situação e na cadeia dos textos (na comunicação discursiva de dado campo). (Bakhtin, 2016, p. 309-310)

Ao cunhar o texto como enunciado, Bakhtin (2016) ressalta a ação intencional do sujeito na construção do texto. O sentido do texto reside, portanto, neste ato intencional do sujeito, moldado por um conjunto de fatores como o contexto social, cultural e histórico em que o enunciado é produzido. Bakhtin acentua que a materialidade do texto é indissociável de sua singularidade. O texto se manifesta através de signos linguísticos, no entanto, a escolha, a combinação e a organização desses signos, realizadas pelo enunciadador, conferem ao texto sua singularidade e originalidade, tornando-o irrepetível e inimitável (Bakhtin, 2016).

“O acontecimento da vida do texto, ou seja, sua verdadeira essência, sempre se desenvolve na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos” (Bakhtin, 2016, p. 311). Esse encontro, conforme Bakhtin, se dá em um plano dialógico, no qual o texto é mediador entre dois autores. De um lado, o autor do texto pronto, que se manifesta através do enunciado. Do outro, aquele que reage, interpreta e (re)contextualiza o enunciado recebido “um encontro de dois textos – do texto pronto e do texto a ser criado, que reage; consequentemente, é o encontro de dois sujeitos, de dois autores” (Bakhtin, 2016, p. 311).

Conforme Brait, essa concepção dialógica de texto implica, teórica e metodologicamente, três universos constitutivamente articulados:

- (a) o da materialidade — sem o qual a vida do texto estaria impossibilitada e que, necessariamente, advém de linguagens socialmente organizadas e reconhecidas, caso do sistema linguístico, por exemplo, mas não exclusivamente dele;
- (b) o da singularidade — que define o texto como único, configurado por seu inexorável pertencimento a uma situação, a um contexto, a uma cadeia histórico-discursiva, fator que delineia Sua natureza enquanto forma viva e responsiva;

(c) o da condição advinda dessa combinatória — que possibilita o estabelecimento de relações dialógicas com outros textos, no sentido de propiciar, provocar e convocar diálogos, abrindo espaços para respostas, para novos textos, para circulação e produção de discursos sociais, culturais e históricos. (Brait, 2016, p. 14)

Em relação ao texto verbo-visual, Brait (2013) observa a ausência do termo *texto verbo-visual* no trabalho de Bakhtin. No entanto, embora Bakhtin não tenha utilizado explicitamente o termo texto verbo-visual, sua teoria do discurso, com ênfase na dialogia, oferece bases sólidas para a análise do texto multimodal, pois

Se entendemos que a teoria bakhtiniana da linguagem é uma teoria do discurso, que trabalha com enunciados situados, sempre em tensão, necessariamente tomaremos as relações dialógicas como uma categoria fundante [...] para a análise do verbal, do visual e, conseqüentemente, do verbo-visual (Brait, 2013, p. 51).

O conceito de texto verbo-visual proposto por Brait (2013) abarca um campo fértil em que o verbal e o visual se entrelaçam, desafiando as fronteiras tradicionais entre linguagens. A noção de texto verbo-visual, como discutida por Brait (2013), não se restringe ao domínio da arte. Ela abrange uma ampla gama de manifestações em que o verbal e o visual se entrelaçam em um único enunciado, seja na literatura, na publicidade, no design gráfico e em outras áreas. Essa combinação pode assumir diferentes graus de predominância, mas o cerne está na articulação conjunta desses elementos em um plano de expressão. Nesse sentido, Brait argumenta que

Enquanto conjunto e sob a perspectiva dialógica, o enunciado/texto verbo-visual caracteriza-se como dimensão enunciativo-discursiva reveladora de autoria (individual ou coletiva), de diferentes tipos de interlocuções, de discursos, evidenciando relações mais ou menos tensas, entretecidas pelo face a face promovido entre verbal e visual, os quais se apresentam como alteridades que, ao se defrontarem, convocam memórias de sujeitos e de objetos, promovendo novas identidades (Brait, 2013, p. 62).

O texto verbo-visual, portanto, promove diálogos, evoca emoções e sensações, construindo realidades e novas experiências para os sujeitos envolvidos. A combinação entre imagem e palavra cria um impacto emocional que ultrapassa a mera compreensão racional. Conforme Brait (2013, p. 44), tanto o verbal quanto o visual são “constitutivos na produção de sentidos” nesses enunciados, sendo impossível analisá-los separadamente sem perder parte do

sentido, “uma vez que ele se dá a ver/ler, simultaneamente”. A dimensão verbo-visual da linguagem articula elementos verbais e visuais em um todo indissolúvel.

Expandindo essa discussão, Paula e Luciano (2020) propõem o conceito de verbivocovisualidade, uma concepção de linguagem tridimensional quando as dimensões sonora e visual se integram aos sentidos das palavras. Além disso, conforme Medviédev (2012), todo enunciado concreto é um ato social e pode ser composto por um conjunto material auditivo, verbal e visual. A tridimensionalidade dos enunciados, assim, envolve uma integração indissolúvel entre os elementos sonoros, visuais e verbais, contribuindo para atribuir sentido aos enunciados (Paula; Luciano, 2020).

A biograficizine, gênero discursivo criado pelo professor Elydio dos Santos Neto (Andraus e Santos Neto, 2010), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), é um gênero discursivo derivado do gênero fanzine, produzido também com elementos semióticos verbo-visuais¹⁹. A escolha desse gênero como instrumento para a nossa pesquisa se deu a partir da participação no Grupo de Estudos em Representações, Linguagem e Trabalho - GERLIT em que ocorreu a publicização de pesquisas nas quais o gênero foi utilizado para a geração de dados²⁰.

Desse modo, a biograficizine, objeto de interesse desta proposta para a geração de dados, é um fanzine autobiográfico que explora, por meio de recursos verbo-visuais ou verbivocovisuais, considerando que a linguagem dialoga intrinsecamente entre as dimensões verbal, vocal e visual, “manifestando-se uma tridimensionalidade em qualquer enunciado concreto, mesmo que de forma potencial – uma perspectiva que reforça sua verbivocovisualidade” (Paula; Luciano, 2020, p. 27). Essa ideia destaca a natureza dinâmica e interligada da linguagem, que é sempre aberta à interação e à (res)significação, conforme o

¹⁹ O fanzine (do inglês fanatic + magazine: revista do fã) é caracterizado por conter publicações amadoras produzidas por admiradores de uma determinada arte ou hobby (Magalhães, 1993, p. 8). São produções verbo-visuais feitas de maneira marginal e independente, o que proporciona um espaço livre para a abordagem de qualquer temática. Inicialmente, o fanzine era feito de forma artesanal, porém com o advento da tecnologia, os fanzines também passaram a ser produzidos com o uso dos recursos digitais como no site *Marca da Fantasia*, criado em 1995, por Henrique Magalhães no qual podem ser encontrados vários fanzines digitais (Rocha, 2023).

²⁰ O Grupo de Estudos em Representações, Linguagem e Trabalho (GERLIT) é liderado pelas professoras Dra. Pollyanne Bicalho Ribeiro da Universidade Federal do Ceará - UFC e Dra. Fernanda de Castro Modl da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB. O grupo de pesquisa focaliza estudos teóricos e/ou metodológicos da Teoria Dialógica do Discurso relacionada à Teoria das Representações Sociais e à Clínica da Atividade. O Grupo se reúne quinzenalmente e nos encontros ocorre a publicização de achados das pesquisas empreendidas para a comunidade acadêmica. O gênero biograficizine foi utilizado para a geração de dados pelas pesquisadoras Samya Semião Freitas (UFC) e Cristiane Campos Marques (UESB). O endereço do grupo de pesquisa dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/0685733162933484

princípio dialógico de Bakhtin (1997, 2016). O objetivo da biograficizine, declara Andraus e Santos Neto (2010), são as enunciações verbo-visuais de percepções e visões pessoais de quem o produz sobre si mesmo, de suas relações com os outros e com o ambiente em que esse sujeito está inserido. Isso consolida a autoralidade presente na produção desse gênero. Nesse sentido, a biograficizine configura-se como um espaço de expressão singular, em que as emoções, as subjetividades e as relações interpessoais são representadas de forma autêntica, consolidando a autoralidade da produção.

A biograficizine é um gênero discursivo que concede liberdade ao autor para expressar suas percepções pessoais sobre vários aspectos de si mesmo de forma criativa, com formatos, recortes e abordagens livres. Isso se dá também pelo fato de que não conseguimos abranger em uma só produção toda a nossa história de vida. A primeira vez que o gênero foi produzido no Brasil foi em um contexto de formação de educadores e o recorte escolhido foi a formação pedagógica dos participantes (Andraus e Santos Neto, 2010).

Em busca das vozes dos sujeitos-alunos, utilizamos a biograficizine para coconstruir trajetórias discursivas que evidenciassem a influência (ou não) do dialogismo e da afetividade na construção e (res)significação de suas aprendizagens, sob a perspectiva bakhtiniana. Por meio dos aspectos verbo-visuais ou verbivocovisuais os estudantes puderam explorar como as interações valoradas como afetivas (não) influenciam suas significações pessoais como sujeito sociais e como estudantes.

O(a)s participantes do segundo e terceiro anos já estavam familiarizados com o gênero que iriam produzir, ao passo que o(a)s estudantes do primeiro ano não haviam tido contato prévio com essa forma discursiva. Considerando essa diferença, iniciamos a atividade com uma contextualização introdutória sobre a natureza verbo-visual dos textos multissemióticos e sobre as características do gênero biograficizine. No entanto, observamos que a explanação inicial, centrada em aspectos mais conceituais, não foi suficiente para esclarecer todas as dúvidas em torno da proposta de produção. Por isso, ampliamos o momento formativo com uma abordagem dialógica, em que o(a)s participantes puderam analisar e discutir diferentes exemplos de textos multissemióticos, como charges, tirinhas, *reels* e biograficizines oriundas de outras pesquisas acadêmicas. A apreciação coletiva desses materiais favoreceu uma compreensão mais concreta do gênero proposto e despertou o interesse do(a)s estudantes para a produção autoral.

O encontro com os colaboradores ocorreu no auditório, durante uma manhã. O espaço foi adequado para todos os participantes, contudo, devido à dinâmica das aulas, não conseguimos reuni-los simultaneamente. Inicialmente, dialogamos com os participantes do primeiro e segundo anos e, em um segundo momento, com os do terceiro ano.

Como ponto de partida para a conversa, assistimos a um *reels* (Quadro 2) que narrava uma situação vivida em sala de aula, marcada inicialmente por atitudes de preconceito e deboche dirigidas a uma estudante, mas que, no decorrer da cena, se transformou em um gesto de acolhimento.

Quadro 2 – Link do reels

(https://drive.google.com/file/d/1diR6wH_NPtekpimh0MJZ74XhuHnk9n4e/view?usp=sharing)g

Fonte: Post do perfil @encontreomelhordes, publicado em 18 de outubro de 2023.

A breve narrativa audiovisual mobilizou o(a)s participantes a refletirem sobre seus próprios afetamentos e sobre os sentidos que atribuem às interações vividas no espaço da escola. As falas emergidas nesse momento funcionaram como um exercício de sensibilização, favorecendo o reconhecimento das dimensões éticas e afetivas que atravessam o cotidiano escolar e que também perpassam a proposta de produção das biograficines.

Essa atividade sensibilizou os participantes para a produção das biograficines e auxiliou na compreensão do eixo temático da pesquisa. (Apêndice D).

Figura 6 – Encontro no auditório



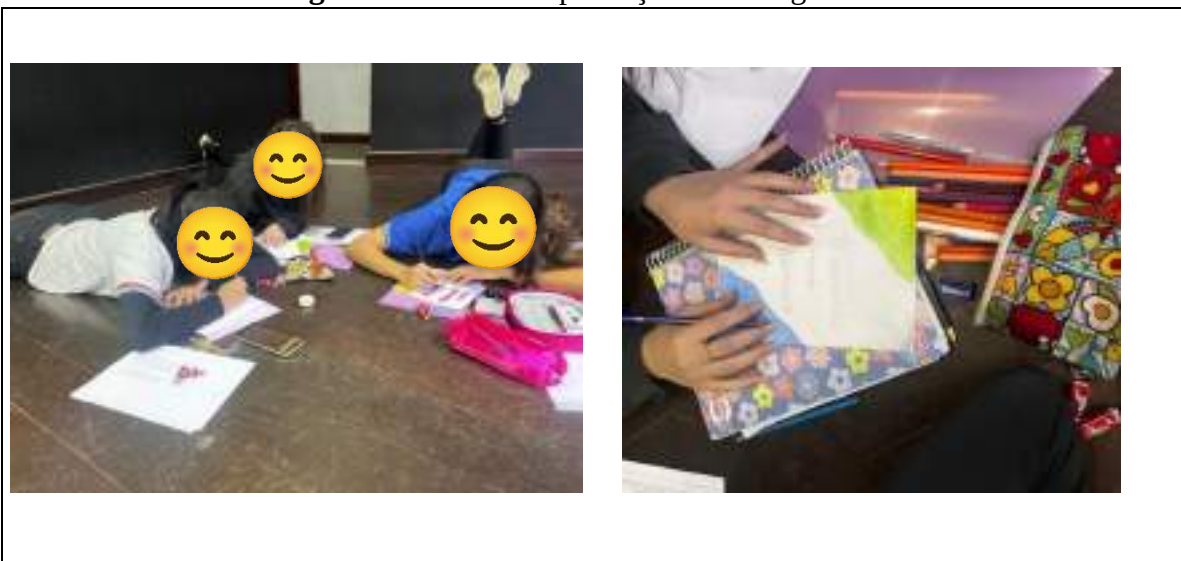


Fonte: Dados da pesquisa

Após o momento de sensibilização, passamos à etapa de produção da primeira página da biograficizine. Para isso, entregamos a cada participante um enunciado orientador (Apêndice D), seguido de folhas específicas para a criação das imagens, bem como uma folha extra destinada à elaboração da capa, caso desejassem incluí-la em seu trabalho. Também colocamos à disposição materiais diversos, como lápis de cor, canetinhas hidrográficas e marcadores de texto, com o intuito de ampliar as possibilidades expressivas no plano visual e garantir que todo(a)s tivessem acesso aos recursos necessários, independentemente de sua condição material, assegurando condições mais equitativas.

Sugerimos, caso quisessem, colocar um título na produção e orientamos a inclusão do pseudônimo previamente escolhido no início da pesquisa, como forma de identificação autoral que preservasse o anonimato. O(a)s estudantes iniciaram suas criações combinando texto e imagem, explorando diferentes modos de narrar fragmentos de suas histórias de vida.

Durante esse processo, muitos manifestaram dúvidas sobre como articular os elementos verbais e visuais de seus enunciados, especialmente em relação à forma dos desenhos – se deveriam seguir um padrão de “perfeição” ou se poderiam apresentar traços mais livres e espontâneos. Antecipando essa inquietação, trouxemos exemplos de biograficizines extraídos de dissertações previamente analisadas no percurso da pesquisa, de modo a ilustrar que o sentido não depende de um padrão estético, mas emerge justamente do gesto expressivo singular de cada estudante. Essa mediação ajudou a desconstruir inseguranças iniciais e encorajou o(a)s participantes a assumir seus traços como marcas legítimas de autoria.

Figura 7 – Início das produções das biograficzines

Fonte: Dados da pesquisa

Os participantes demonstraram estar bem à vontade para produzir. Entretanto, devido às limitações de tempo, a produção foi apenas iniciada naquele dia, por alguns participantes. Organizamos, então, um novo encontro para o dia 21 de outubro, data em que retornamos à escola para dar continuidade à atividade. Durante esse segundo momento, alguns imprevistos ocorreram. Parte do(a)s estudantes comunicou que não poderia prosseguir na pesquisa, em razão da sobrecarga de atividades escolares e da indisponibilidade de tempo.

Alguns participantes optaram por escrever espontaneamente, logo após o enunciado apresentado pela pesquisadora, informações que ajudassem a contextualizar seus desenhos; outros articularam os elementos visuais e verbais diretamente no corpo do texto multissemiótico. As narrativas verbais tornaram-se fundamentais para a compreensão dos sentidos expressos nos desenhos.

Dessa forma, considerando o caráter autoral e a formatação livre do gênero discursivo biograficzine, não houve um padrão único de produção. No entanto, todos optaram pelo formato com folhas soltas, inspirados na obra *Memórias Inventadas*, de Manoel de Barros. O(a)s estudantes demonstraram encantamento ao conhecer a forma como essa obra foi publicada pela Editora Planeta e distribuída pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) às escolas públicas, organizada em formato avulso e não encadernado.

Figura 8 – Livro Memórias inventadas de Manoel de Barros



Fonte: Editora Planeta

A proposta da biograficizine constituiu-se, desde o início, como um instrumento de escuta sensível e acolhimento das vozes estudantis, convidando cada participante a (res)significar experiências escolares e afetivas por meio de uma criação autoral verbo-visual.

3.6.3 Diário de pesquisa

O diário de pesquisa é um instrumento no qual a pesquisadora registra seus sentimentos, *insights*, reflexões e impressões durante o trabalho de campo. Segundo Minayo (2012), em um bom trabalho de campo, o pesquisador cria uma história que é construída a partir de testemunhos subjetivos e pessoais dos atores, na qual os discursos de um indivíduo se fundem ou entram em contradição com os discursos de outro e se complementam ou negam a observação.

Desse modo, o diário de pesquisa possibilita não apenas registrar o aspecto objetivo, mas também a interpretação dos dados subjetivos, que são reflexões da pesquisadora, possibilitando densidade à análise. Essa característica subjetiva do diário de campo não o desqualifica como instrumento de pesquisa, mas sim o enriquece, pois permite acessar camadas mais profundas da realidade social. Nesse sentido, ainda, Minayo (2012, p. 624) afirma que

“tanto na observação como na interlocução com os atores o investigador é um ator ativo, que indaga, que interpreta, e que desenvolve um olhar crítico”.

Sobre o diário de pesquisa, Flick (2004) afirma que

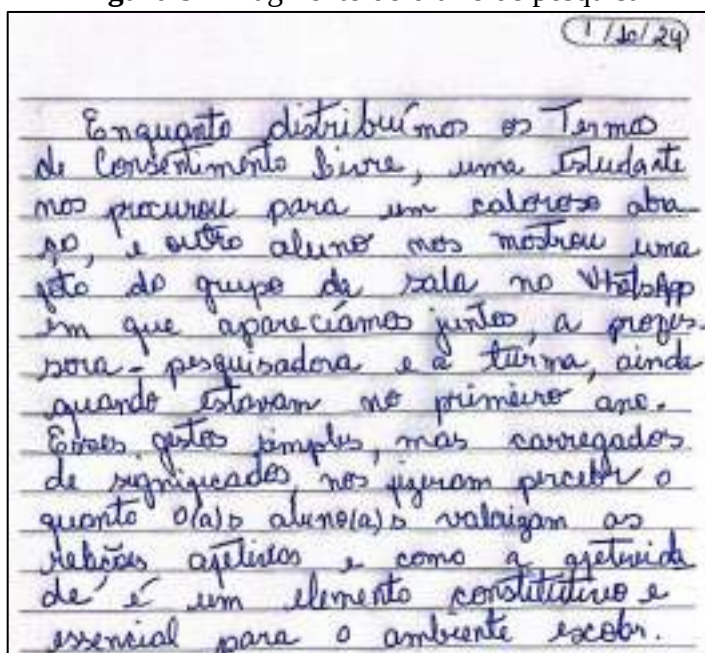
Fatos importantes e questões de menor relevância ou fatos perdidos na interpretação, generalização, avaliação ou apresentação dos resultados, vistos a partir das perspectivas do pesquisador individual, também devem ser incorporados. Comparar essas documentações e as diferentes visões nelas expressas torna o processo de pesquisa mais intersubjetivo e explícito. (...) Uma documentação desse tipo não representa apenas uma finalidade em si mesma ou um conhecimento adicional, mas também é útil na reflexão sobre o processo de pesquisa” (Flick, 2004, p. 183).

O diário de pesquisa, nesse sentido, configura-se como um espaço de diálogo interno, propício à reflexão e à análise crítica. Nele, podemos questionar e avaliar nossas próprias prenoções e construir novas interpretações, em um processo contínuo de avaliação. Essa dinâmica encontra eco na afirmação de Bakhtin (2016, p. 400) em que a “avaliação [é] um momento indispensável do conhecimento dialógico”.

A experiência de utilizar o diário de pesquisa foi atravessada por um constante exercício de escuta e reflexão, configurando-se como um espaço de diálogo interno, no qual as vozes do(a)s estudantes ecoavam e se entrelaçavam com as minhas próprias percepções enquanto pesquisadora e professora. Como nos lembra Modl (2011, p. 91), “o diário de campo se (con)funde com a voz do pesquisador materializada nos achados da pesquisa”, o que tensiona e atualiza sua dimensão autorreflexiva e sua potência como espaço de ressonância entre a experiência vivida e a análise em construção.

Ao longo da investigação, percebemos que o diário permitiu acolher nuances que poderiam facilmente passar despercebidas no calor do momento. Escrever ao final de cada dia foi, inicialmente, uma escolha pragmática, já que o ambiente escolar não oferecia tranquilidade para anotações em tempo real. Contudo, essa prática acabou proporcionando um distanciamento necessário, permitindo que as experiências fossem revisitadas e reinterpretadas sob uma nova luz, potencializando a análise.

No diário de pesquisa, registramos um episódio significativo que ocorreu durante a entrega dos termos de consentimento, o qual exemplifica a escuta sensível que atravessou esse processo.

Figura 9 – Fragmento do diário de pesquisa


1/10/24

Enquanto distribuíamos os Termos de Consentimento Livre, uma estudante nos procurou para um caloroso abraço, e outro aluno nos mostrou uma foto do grupo da sala no WhatsApp em que aparecíamos juntos, a professora-pesquisadora e a turma, ainda quando estavam no primeiro ano. Esses gestos simples, mas carregados de significados, nos fizeram perceber o quanto o(a)s aluno(a)s valorizam as relações afetivas e como a afetividade é um elemento constitutivo e essencial para o ambiente escolar.

Fonte: Dados da pesquisa

As interações com os alunos nos levaram a refletir sobre o papel essencial da afetividade na aprendizagem e no bem-estar de todos os envolvidos no processo educativo. A receptividade demonstrada pelos estudantes nos tocou profundamente. O acolhimento e a valorização da presença da professora-pesquisadora por parte dele(a)s nos fizeram repensar o impacto das relações interpessoais, tanto na vida dos estudantes quanto na nossa, enquanto profissionais. A teoria de Clot (2010), ao tratar do sentido da atividade, reverberou fortemente em nossas reflexões, especialmente ao evidenciar como as interações positivas, as aprendizagens significativas e a valorização mútua conferem propósito e vitalidade ao trabalho educativo.

Em diversas ocasiões, relatar as interações afetivas que emergiram do campo nos tocou de forma intensa. A escrita do diário, nesse sentido, revelou-se também como um ato de cuidado, tanto com os participantes quanto conosco. Ao narrarmos episódios de acolhimento, saudade e vulnerabilidade vividos pelos alunos, compreendemos que o diário não se limitava à documentação, mas se constituía como um espaço no qual o afeto se materializava.

O momento vivido com uma participante, que compartilhou em áudio experiências profundamente marcadas por afetamentos vividos tanto no ambiente escolar quanto nas relações familiares, especialmente com a mãe biológica²¹, é um exemplo emblemático da potência do diário como instrumento de escuta implicada. Ao registrar esse episódio,

²¹ Trechos da fala da participante serão analisados na Seção 4

percebemos o quanto essas experiências extrapolam os limites da pesquisa acadêmica, mobilizando ações concretas no campo, como o encaminhamento à psicóloga da escola.

Ao longo do percurso, o diário de pesquisa assumiu diferentes funções: registro de acontecimentos, espaço de desabafo, anotação de impressões, construção de hipóteses e, sobretudo, presença viva da pesquisadora em diálogo com o campo. Em muitos momentos, ele possibilitou um retorno mais sensível às situações vividas, ajudando a reler os dados com escuta ampliada, acolhendo aquilo que talvez passasse despercebido no instante do acontecimento.

Ao relermos as páginas, percebemos que o diário de pesquisa se mostrou um instrumento potente, proporcionando densidade à análise e funcionando como um elemento dialógico entre as vozes do(a)s estudantes e as nossas próprias. Ele consolidou o entendimento de que a pesquisa, para além de gerar conhecimento, é uma prática profundamente implicada na vida do outro, reafirmando a necessidade de promover espaços de escuta e acolhimento nas escolas.

Como afirma Bakhtin (2016), a compreensão genuína do enunciado do outro só ocorre quando nos abrimos à alteridade, permitindo que essa voz ressoe em nós, transformando-nos no processo. O diário, portanto, cumpriu essa função: foi a ponte entre as vozes do campo e a análise crítica, dando visibilidade aos afetamentos que perpassaram a trajetória de pesquisa.

Nesse percurso, cada instrumento adotado – o questionário discursivo, as biograficizines e o diário de pesquisa – contribuiu de modo singular para a tessitura dos dados, mobilizando diferentes formas de escuta, expressão e análise. A seguir, sintetizamos os instrumentos de pesquisa adotados no trabalho de campo, evidenciando suas funções ao longo da investigação.

Figura 9 – Instrumentos de pesquisa adotados para o trabalho em campo



Fonte: As autoras

Além dos registros escritos e dos instrumentos formais de escuta, vivenciamos momentos compartilhados que também contribuíram para a tessitura da pesquisa. Durante o processo de geração dos dados, realizamos um café compartilhado, uma iniciativa sugerida pelos próprios alunos, que demonstraram um alto grau de protagonismo e autonomia na organização do momento. O encontro, ocorrido uma semana antes do término da pesquisa, foi planejado de forma colaborativa, com os estudantes utilizando ferramentas como grupos de *WhatsApp* para dividir responsabilidades.

Figura 10 – Café compartilhado





Fonte: As autoras

Durante a atividade, observamos sorrisos, olhares trocados e conversas animadas, que criaram um ambiente acolhedor e seguro. A alegria e a satisfação dos participantes eram evidentes tanto nas expressões faciais quanto no tom de voz, e a solicitação para registrar o momento com fotos reforçou o quanto valorizaram a experiência e desejaram compartilhá-la. Esse encontro não apenas fortaleceu os vínculos entre os participantes e nós, como pesquisadora e professora, mas também destacou o impacto das relações afetivas e colaborativas no contexto educativo. Ainda como parte dos registros do processo fizemos fotografias e gravações de áudio, sempre com o cuidado ético de assegurar o anonimato do(a)s participantes.

3.6.4 Cronograma de metas de ações da e para a pesquisa

A fase de campo, iniciada após a qualificação da pesquisa, exigiu planejamento cuidadoso e uma escuta atenta aos movimentos do cotidiano escolar. Compreendendo que cada interação poderia mobilizar afetamentos significativos, estruturamos um cronograma flexível, que se pautasse tanto pelas exigências acadêmicas quanto pela disponibilidade e receptividade do(a)s participantes.

As ações foram organizadas a partir dos instrumentos previamente definidos no projeto, mas foram continuamente ajustadas às datas conforme a realidade concreta da escola. Essa maleabilidade foi essencial para garantir que os encontros se mantivessem dialógicos, éticos e afetivamente significativos para todos os envolvidos.

Para sistematizar essa trajetória de forma evidente e acessível, elaboramos um quadro com o detalhamento das ações realizadas após a qualificação. Nele, apresentamos os instrumentos mobilizados (carta-convite, questionário discursivo, biograficzones e diário de pesquisa), os períodos de realização, os objetivos que os orientaram, as justificativas pedagógicas e epistemológicas para sua escolha e as ações efetivamente desenvolvidas em campo. Esse registro, que pode ser consultado no Apêndice E, evidencia a articulação entre planejamento e acontecimento, mostrando como cada instrumento contribuiu para a construção do processo investigativo em sua concretude.

Mais do que cumprir etapas metodológicas, cada ação descrita no quadro simboliza um encontro com os sujeitos da pesquisa, com suas histórias, com suas vozes. A sistematização apresentada no apêndice, portanto, deve ser lida como parte da materialidade do percurso vivido, que buscou, em todas as suas fases, valorizar os sujeitos e promover a construção partilhada do conhecimento.

3.7 Análise do *corpus*: tecendo a teia da pesquisa

As análises foram conduzidas sob a égide da Análise Dialógica do Discurso (ADD), uma abordagem que permitiu uma imersão profunda nas complexidades das interações discursivas. A análise axiológica das biograficzones, pautada na perspectiva da interdependência entre linguagem verbal e visual proposta por Brait (2013), possibilitou uma imersão detalhada na materialidade sónica dos valores subjacentes às narrativas dos sujeitos.

Ao desvelarmos as nuances da linguagem visual (cores, imagens, disposição dos elementos) em conjunto com o texto verbal, identificamos não apenas os valores explícitos, mas também os implícitos, que permeiam as experiências dos sujeitos. A análise de palavras-chave e imagens carregadas de conotações valorativas nos permitiu compreender as implicações afetivas dessas experiências, revelando como os valores, que se materializaram significativamente em efeitos de sentido, impactaram as percepções e as emoções dos estudantes nas interações discursivas ali indiciadas.

As respostas abertas ao questionário discursivo configuraram-se igualmente como atos responsivos e valorativos, revelando a tomada de posição discursiva de cada estudante frente às interações afetivas e dialógicas na sala de aula, conforme memorizadas e semiotizadas pelos participantes. Essa cadeia de respostas demonstrou a complexidade das experiências escolares e evidenciou a importância de considerar a perspectiva dos estudantes ao analisar as dinâmicas relacionais no ambiente escolar. Ao atribuírem valor às diferentes dimensões das interações, os

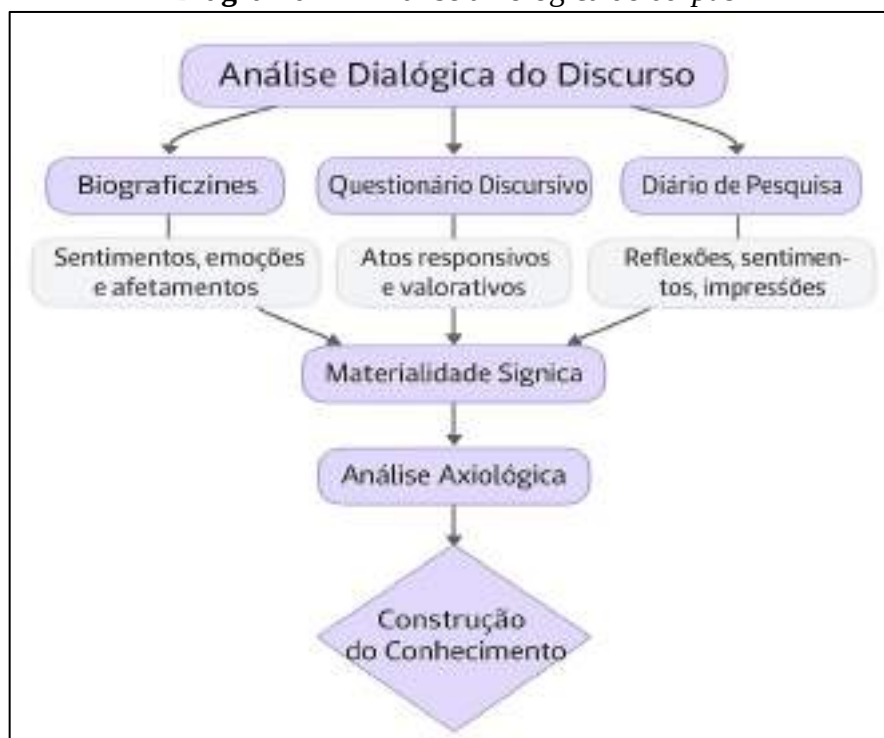
estudantes construíram significados pessoais e sociais, (re)configurando suas identidades e suas relações com o conhecimento.

Ao analisarmos a materialidade sógnica dos enunciados dos estudantes, materializados nas biografizines e nas respostas abertas do questionário, buscamos compreender como os estudantes expuseram ilustrações da dimensão afetiva nas interações dialógicas e quais os efeitos disso em sua autoestima e em suas trajetórias escolares. A análise conjunta desses dois instrumentos nos permitiu acessar diferentes camadas de significado e construir um panorama mais amplo e relacional das experiências dos estudantes, vozeadas e presentificadas em respostas aos diferentes instrumentos. Minayo (2012) nos lembra de que a compreensão é um processo contínuo e incompleto, pois “toda compreensão é parcial e inacabada, tanto a do nosso entrevistado, que tem um entendimento contingente e incompleto de sua vida e de seu mundo, como a dos pesquisadores, pois também somos limitados no que compreendemos e interpretamos” (Minayo, 2012, p. 623).

Foi nesse horizonte que nos dedicamos à análise dos dados, buscando identificar nuances e complexidades nas narrativas e representações visuais dos estudantes. Buscamos compreender como os afetos presentes nas interações dialógicas, materializados textualmente na linguagem multissemiótica, despertaram sentimentos, impactaram as experiências e percepções dos estudantes e suas significações pessoais, contribuindo para a construção de suas identidades e para a forma como se relacionam consigo mesmos, com o conhecimento e com os outros.

A interpretação exotópica dos registros da pesquisadora, por sua vez, permitiu uma análise mais aprofundada dos dados, considerando as impressões, afetamentos e sentimentos da pesquisadora durante o processo de investigação (Minayo, 2012).

No diagrama 2, sinalizamos o processo de análise do corpus desde a geração dos dados até a construção do conhecimento para a produção final da dissertação.

Diagrama 2 – Análise axiológica do *corpus*

Fonte: As autoras

Na subseção seguinte, fazemos uma breve discussão sobre a análise axiológica.

3.7.1 Axiologia em Bakhtin e sua mobilização na análise de enunciados estudantis

A axiologia bakhtiniana revela a natureza valorativa dos enunciados, os quais, ao serem produzidos, carregam em si uma posição ideológica e axiológica dos sujeitos diante do mundo (Volóchinov, 2018). A produção de enunciados é um ato axiológico, pois envolve desde a escolha do léxico à atribuição de valores e a construção de sentidos.

Conforme Ribeiro e Rodrigues (2022, p. 4), "qualquer ato responsivo é regulado por crenças, comportamentos reiterados, tomadas de posicionamentos. Ao discurso cabe a função de (re)apresentar, atualizar e (re)vitalizar tais saberes, ou seja, por meio das interações, produzem-se e fazem-se circular valores de uma dada comunidade". Isso evidencia a agência do sujeito de linguagem que, ao se posicionar axiologicamente, (re)configura as redes de significados e as relações de poder.

Além disso, a análise de nossos dados na perspectiva da Análise Dialógica do Discurso (ADD), encontra na noção de valoração um dos seus pilares essenciais. Volóchinov (2018, p. 210) ressalta que "a ênfase valorativa acompanha todo conteúdo" e que "todo enunciado é antes

de tudo uma orientação avaliativa"(Volóchinov (2018, p. 236), o que significa que a linguagem, em todas as suas manifestações, carrega consigo uma carga valorativa indelével.

Nessa angulação, a axiologia é uma força atuante na construção dos discursos, moldada e moldando as relações interpessoais. Ela orienta não apenas a produção e a interpretação de enunciados, mas também a forma como os afetos são vivenciados e expressos nas interações, modulando a forma como vemos o mundo e como nos relacionamos conosco mesmos e com os outros. Ao analisar axiologicamente os dados, podemos identificar como os afetos, imbricados em processos valorativos, moldam as experiências subjetivas e as trajetórias dos estudantes, e vice-versa.

3.8 A ética na pesquisa

A ética na pesquisa permeou todas as etapas do processo investigativo, desde a concepção do projeto até a divulgação dos resultados. Minayo (2021) destaca que a ética na pesquisa não se limita a um conjunto de normas a serem cumpridas, mas sim a um processo contínuo que se inicia na definição do objeto de estudo e se estende por toda a investigação. A autora enfatiza que "o processo ético[...] se inicia na definição do objeto e tem seu ponto forte na abordagem metodológica – momento em que se materializa o encontro face a face, e culmina na divulgação das descobertas do trabalho – e culmina na divulgação de seus achados" (Minayo, 2021, p. 531).

Para garantir a ética da pesquisa com seres humanos, a geração e análise dos dados foram realizadas apenas após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UESB, conforme os preceitos da Resolução nº 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde (2012), o que, para nós, ocorreu no dia 02 de setembro de 2024, conforme parecer consubstanciado (Anexo A).

O(a)s responsáveis legais pelo(a)s colaboradore(a)s assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) específico para esse público (Anexo B). Os estudantes, por sua vez, tiveram total liberdade para decidir sobre sua participação, sendo assegurado o direito à recusa, sem qualquer prejuízo em sua relação com a professora-pesquisadora.

Afirmamos que os riscos envolvidos na participação da pesquisa foram mínimos. Ainda que pudesse haver algum desconforto ao responder ao questionário discursivo ou ao elaborar a biograficizine, compreendemos que a relação de confiança previamente estabelecida entre os discentes e a professora-pesquisadora atuava como fator de segurança e acolhimento,

minimizando possíveis tensões. Além disso, garantimos o sigilo e a confidencialidade da identidade de cada colaborador(a), utilizando pseudônimos nos relatos e análises.

Em um dos casos, uma estudante, ao se deparar com as perguntas do questionário, comunicou sua decisão de não continuar, expressando que os enunciados a fariam acessar questões sensíveis. Sua decisão foi prontamente respeitada, em conformidade com os princípios éticos da pesquisa, reafirmando nosso compromisso com o cuidado, a escuta e a autonomia do(a)s participantes.

Como benefício, destacamos a oportunidade de o(a)s estudantes vivenciarem práticas pedagógicas que valorizam o diálogo, a escuta e a afetividade como dimensões constitutivas do processo educativo. Essa experiência favoreceu a resignificação da escola como um espaço mais acolhedor e significativo, no qual vínculos e afetos foram mobilizados como parte integrante da aprendizagem.

Além disso, os textos e registros produzidos ao longo da pesquisa configuram-se como materialidades discursivas que revelam o impacto das interações afetivas no cotidiano escolar. Tais produções podem contribuir para o fortalecimento de políticas públicas voltadas à humanização da escola, ao valorizarem práticas pedagógicas que colocam o afeto no centro das relações educativas, sinalizando ao Poder Público caminhos possíveis para a construção de um ambiente escolar mais ético, afetivo e responsivo.

Na próxima Seção, concentramo-nos nos movimentos interpretativos realizados a partir do *corpus* da pesquisa, constituído por questionários discursivos, biografizines e anotações do diário de pesquisa.

4 MOVIMENTOS DE ANÁLISE: VALORAÇÃO E SIGNIFICAÇÃO

O momento da atuação do pensamento, do sentimento, da palavra, de uma ação, é precisamente uma disposição minha ativamente responsável – emotivo-volitiva – em relação à situação na sua totalidade, no contexto de minha vida real, unitária e singular. (Bakhtin, 2010, p. 87)

Na presente seção, concentramos nossas atenções nos movimentos analíticos que emergem do *corpus* da pesquisa, composto pelos questionários discursivos, pelas biograficzines e pelo diário de pesquisa, como detalhado anteriormente. Esses instrumentos elaborados para acessar as valorações de afetividade inscritas nos enunciados verbo-visuais e discursivos produzidos por um grupo de aluno(a)s do Ensino Médio em uma escola da rede pública estadual de Vitória da Conquista, Bahia.

Dialogando com Bakhtin (2010, 2016) e Volóchinov (2010, 2018), assumimos que todo objeto de pesquisa em Linguística Aplicada (LA) é, em essência, discursivo e resulta de interações sociais e contextuais. Como destacam Moita Lopes (2006) e Rajagopalan (2006), a LA é um campo interdisciplinar que problematiza as práticas sociais mediadas pela linguagem, permitindo compreender as relações entre sujeitos, contextos e discursos. Ao analisar o *corpus*, buscamos valorizar a complexidade dos enunciados, reconhecendo neles os atravessamentos das dimensões afetivas, responsivas e ideológicas, que revelam como o discurso materializa valores, sentidos e posicionamentos.

Esta seção está estruturada em cinco grandes movimentos analíticos: i) retomada teórica dos conceitos que orientam nossa pesquisa; ii) discussão sobre o caráter multissemiótico do *corpus*, especialmente nas biograficzines; iii) apresentação e análise das biograficzines a partir das categorias e subcategorias de sentido; iv) análise das respostas aos questionários discursivos, com ênfase nas ressonâncias verbais do(a)s participantes e v) discussão dos resultados à luz dos objetivos da pesquisa e de suas implicações pedagógicas.

Dessa maneira, propomos uma análise que articula teoria e prática, buscando compreender como os atravessamentos das interações escolares impactam a construção de sentidos, a subjetividade e o protagonismo do(a)s aluno(a)s participantes.

Salientamos que a organização desta seção não busca uma linearidade temporal entre os instrumentos da pesquisa, mas acompanha a dinâmica afetivo-discursiva em constante reconfiguração, em que o vivido se ressignifica no dizer e a linguagem se faz espaço de memória, encontro e autoria. Desse modo, embora o questionário discursivo tenha sido o primeiro instrumento proposto aos estudantes, optamos por iniciar a análise pelas

biograficizines, não apenas pela densidade multissemiótica desses enunciados, mas porque neles se corporificam memórias, afetos e marcas identitárias que se tornam ponto de partida sensível para a escuta das demais vozes. A escolha por essa ordem analítica não desconsidera a sequência metodológica da pesquisa, mas tensiona uma lógica cronológica em favor de uma escuta que valoriza o gesto enunciativo e suas reverberações.

4.1 Caminhos teóricos para a análise

A Análise Dialógica do Discurso (ADD), orientada pelos estudos de Bakhtin e o Círculo, constitui o alicerce teórico desta pesquisa, conforme defendemos nas seções anteriores. Em diálogo com os referenciais da ADD, ancoramo-nos em conceitos fundamentais como dialogismo, responsividade, alteridade, afetividade e axiologia para compreender as interações escolares descritas no *corpus*.

O conceito de dialogismo, central à teoria bakhtiniana, fundamenta a compreensão de que todo enunciado está impregnado pelas vozes que o antecedem e o circundam. Para Bakhtin (2010, 2016), o diálogo é constitutivo da linguagem e da existência humana, configurando-se como um encontro entre vozes que se tensionam, se complementam ou se contrapõem. Desse modo, os enunciados dos participantes da pesquisa refletem não apenas suas experiências individuais, mas também as relações sociais e ideológicas que as atravessam.

A alteridade, por sua vez, é o que possibilita a construção do sujeito no e pelo discurso. Como afirma Bakhtin (2016), o sujeito só se torna plenamente humano na relação com o outro, no diálogo que lhe permite reconhecer-se como parte de um todo social e cultural. Assim, as narrativas analisadas evidenciam como o(a)s aluno(a)s mobilizam suas vozes para interagir com as experiências escolares, criando sentidos que transcendem o espaço da sala de aula.

Para Bakhtin (2016), a alteridade é constituinte do ser humano, na medida em que o outro ocupa um lugar axiológico dentro do eu, orientando as ações e os valores que definem a existência. A vida, segundo o autor, é marcada pela fusão de contrários como alegria e tristeza, bem e mal, que coexistem em um fluxo inseparável. Essa "existência-alteridade" no sujeito ressalta a impossibilidade de uma vida isolada, uma vez que o ato responsável emerge da interação e do reconhecimento do outro como parte integrante do eu. Nesse sentido, as narrativas dos estudantes, ao serem analisadas nos questionários e biograficizines, evidenciam um fluxo contínuo de interações permeadas pela presença do outro, transcendendo as vivências individuais e destacando o papel dialógico das experiências escolares. As contradições vividas pelos participantes – como sentimentos de acolhimento versus exclusão, alegria versus tristeza

– dialogam com o conceito de "existência-alteridade," no qual o outro desempenha um papel axiológico central na configuração das experiências e valores.

A afetividade, entendida aqui como um conjunto de sentimentos, emoções e valores que permeiam as interações humanas, é uma dimensão intrínseca à análise dialógica. Conforme Bakhtin (2016), todo enunciado carrega uma valoração, uma orientação axiológica que expressa as atitudes do sujeito frente ao mundo. No contexto escolar, as interações afetivas mostram-se centrais para a construção de sentidos, impactando a autoestima, o protagonismo e as significações atribuídas à experiência educativa.

A afetividade desempenha um papel central nas interações humanas e, consequentemente, nos enunciados analisados nesta pesquisa. Para Bakhtin (2016), a linguagem não é apenas um meio de comunicação, mas um espaço de encontros, em que as vozes e os valores de cada sujeito se cruzam, carregando emoções, avaliações e significados axiológicos. Esses atravessamentos afetivos não são neutros; eles são constituídos pela orientação valorativa que permeia toda interação discursiva, seja ela explícita ou implícita.

Ao dialogarmos com os enunciados verbo-visuais dos participantes, compreendemos que a afetividade está imbricada tanto nas escolhas linguísticas quanto nas representações visuais. Conforme ressaltam Ribeiro e Rodrigues (2022), os atos responsivos são sempre orientados por valores e emoções, refletindo as crenças e experiências dos sujeitos. Nessa perspectiva, os enunciados analisados expressam sentimentos como acolhimento, rejeição, alegria ou tristeza, como também evidenciam como essas emoções impactam a construção de significados e de identidades dos participantes no contexto escolar.

A afetividade, portanto, não é apenas um elemento complementar, mas constitutivo das interações analisadas. Ela orienta a forma como os sujeitos se posicionam axiologicamente, conferindo significados às experiências vividas e modulando suas percepções de si mesmos e do outro. É nesse sentido que, ao analisarmos os enunciados dos participantes, buscamos compreender como os afetos, presentes nas interações escolares, reverberam na formação das trajetórias pessoais e sociais, impactando suas significações de mundo.

Por fim, a axiologia, conforme discutida na metodologia, orienta nossa análise ao mobilizar a compreensão de que toda linguagem carrega uma valoração intrínseca (Volóchinov, 2018). Os enunciados materializam valores que se entrelaçam às emoções e aos afetamentos vivenciados nas interações escolares, evidenciando como as experiências de acolhimento, exclusão, protagonismo e (res)significação constituem as trajetórias dos estudantes.

4.2 O caráter multissemiótico do *corpus*

O *corpus* desta pesquisa é constituído por questionários discursivos, biograficizines e registros no diário de pesquisa, instrumentos que revelam a complexidade das interações escolares por meio de diferentes materialidades sígnicas. Entre eles, as biograficizines se destacam como uma rica fonte de análise devido ao seu caráter multissemiótico, combinando texto verbal, imagens, desenhos e outros elementos sígnicos que, em conjunto, articulam significados.

Conforme Brait (2013), a linguagem multissemiótica integra diferentes modos de significação, permitindo que a análise contemple as relações entre elementos verbais e não verbais. No contexto das biograficizines, essa integração materializa-se por meio da disposição de palavras e imagens, uso de cores e formas e escolhas estilísticas que expressam os valores, sentimentos e experiências dos participantes.

A multissemiose está presente em todas as biograficizines. Como primeira amostra desse caráter multissemiótico do *corpus*, visualizamos a página 2 da biograficizine de Rafaela, aluna do 2º ano, como um exemplo significativo. Nessa página, o movimento enunciativo feito por Rafaela revela uma tensão valorativa entre as experiências vivenciadas no 1º e no 2º ano escolar, materializada tanto na organização espacial, quanto na combinação de elementos visuais e verbais.

Figura 11 – Recorte da página 2 da participante Rafaela 2 ano sobre os afetamentos no Ensino médio



Fonte: Dados da pesquisa

No lado esquerdo da página, associado ao 1º ano, predominam elementos que evocam positividade, como corações, flores, diamantes roxos e uma coroa amarela. Essas representações visuais estão em diálogo com palavras como *feliz*, *legal*, *amizades* e *aprendizado*. O movimento visual aqui é marcado por uma organização espaçada e harmônica, que, aliada ao uso de cores vibrantes, traduz uma valoração positiva e uma experiência de acolhimento, alegria e valorização. Essa composição multissemiótica sugere um período escolar em que as interações foram percebidas como afetivamente favoráveis.

Por sua vez, o lado direito da página, referente ao 2º ano, evidencia um contraste na organização visual, marcada por maior caos e desordem. Rabiscos sobrepostos e linhas desordenadas se misturam a léxicos como *confuso*, *chato*, *apagado* e *solitário*. Esse movimento enunciativo, pautado por escolhas visuais e linguísticas de valência negativa, expressa uma mudança significativa na percepção de Rafaela sobre suas vivências escolares. A tensão valorativa entre os dois anos, materializada na justaposição de elementos visuais e verbais, evidencia uma transição de afetos positivos para experiências marcadas por sentimentos de exclusão e desânimo.

Ainda assim, entre os termos de valência negativa no lado direito, destaca-se a presença do adjetivo ‘interessante’, que rompe, mesmo que sutilmente, com o campo semântico do desalento. A escolha desse termo pode indicar uma espécie de resistência ou até uma mistura de sentimentos, sugerindo que, mesmo em meio às dificuldades, houve aspectos que mobilizaram a curiosidade, o pensamento ou algum tipo de engajamento. Essa palavra cria uma brecha no conjunto mais negativo, mostrando que as experiências escolares são atravessadas por sentidos diversos, nem sempre fáceis de classificar.

Talvez seja justamente nessa brecha que possamos reconhecer a força de (re)existência da estudante: a continuidade dos estudos, mesmo diante de afetamentos negativos, pode ser compreendida como ato de resistência diante da escola. Ao inscrever o adjetivo “interessante” nesse espaço saturado de solidão e incômodos, a estudante tensiona os sentidos unívocos da experiência escolar e sugere que algo ainda a mobiliza — ainda que em meio ao desalento.

A multissemiose aqui presente demonstra como os recursos visuais, as escolhas linguísticas e a organização espacial atuam de forma integrada para narrar a experiência subjetiva da estudante. A análise dialógica dessa página permite compreender que as escolhas feitas por Rafaela refletem não apenas vivências individuais, mas também os efeitos das interações escolares em sua construção de sentidos e na forma como se percebe enquanto estudante. Assim, essa materialidade sígnica se configura como um enunciado complexo, que

materializa os atravessamentos afetivos e ideológicos vivenciados por Rafaela no contexto escolar.

4.3 Apresentando os dados das biograficzines: categorias e agrupamentos

Considerando a natureza subjetiva e reflexiva do gênero discursivo biograficzine, apresentamos aos participantes as questões/enunciados orientadores para a produção do gênero (Apêndice D). Esses enunciados abordavam quatro grandes temáticas: memórias da infância na escola, interações afetivas no Ensino Médio, momentos de protagonismo e significações daquilo que aprendem na escola para a vida. A escolha dessas temáticas foi intencional, pois oferecem um caminho de acesso às experiências afetivas escolares dos colaboradores, desde suas primeiras lembranças na infância até a forma como percebem o impacto dessas interações em suas trajetórias no cronotopo atual.

Ao todo, foram produzidas 34 biograficzines por estudantes do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio (Apêndice G). Embora a proposta inicial prevísse quatro páginas por participante, algumas biograficzines foram finalizadas com três ou até duas páginas, conforme o ritmo e envolvimento de cada participante. O conjunto das produções resultou em um corpus significativo de enunciados verbo-visuais que entrelaçam memórias, afetos, experiências escolares e (res)significações para a vida.

Além disso, esses recortes temáticos da vida escolar do(a)s colaboradores dialogam diretamente com os objetivos da pesquisa, possibilitando pinçar as valorações inscritas nos enunciados verbo-visuais dos estudantes. Desse modo, promovem uma compreensão mais aprofundada da influência da afetividade na construção dialógica das (res)significações pessoais e sociais de cada um deles. Ademais, permitem mapear as ações e impactos interacionais vivenciados pelos participantes, evidenciando os efeitos dessas experiências na autoestima e no protagonismo estudantil. Dessa maneira, ao explorar esses recortes, estabelecemos uma conexão entre os instrumentos metodológicos e os propósitos investigativos, assegurando que as percepções dos estudantes sobre suas experiências interacionais no ambiente escolar fossem exploradas de maneira mais ampla e dialógica.

Com base nas temáticas abordadas, elegemos quatro categorias de sentido para a análise dos enunciados verbo-visuais presentes nas biograficzines. Entendemos categorias de sentido como recortes analíticos delineados a partir da materialidade verbo-visual dos enunciados, possibilitando a compreensão das valorações e das significações construídas pelos estudantes a partir de suas experiências escolares. Essas categorias nos permitem observar como os sujeitos

mobilizam suas vozes para (res)significar memórias, afetamentos, protagonismos e aprendizagens no contexto educacional.

Desse modo, organizamos a análise em: memórias positivas e memórias negativas, afetamentos positivos e afetamentos negativos, atos responsivos de protagonismo individual e atos responsivos de protagonismo coletivo, significações acadêmicas e significações ético-valorativas, conforme descrevemos no quadro abaixo.

Quadro 3 – Categorias de sentido

Categorias	Subcategorias
Memórias	Memórias positivas
	Memórias negativas
Afetamentos	Afetamentos positivos
	Afetamentos negativos
Atos responsivos de protagonismo	Atos responsivos de protagonismo individual
	Atos responsivos de protagonismo coletivo
(Res)significações para a vida	Significações acadêmicas
	Significações ético-valorativas
	Ausência de significações

Fonte: As autoras

A partir disso, nas subseções seguintes, apresentamos para apreciação as biograficizines produzidas pelos participantes, agrupadas conforme as categorias e subcategorias de sentido identificadas na análise. Cada subcategoria será ilustrada com miniaturas das páginas correspondentes.

4.3.1 Memórias da infância na escola

O enunciado entregue aos alunos para a produção da primeira página foi bem convidativo:

Quadro 4 – Enunciado entregue aos alunos

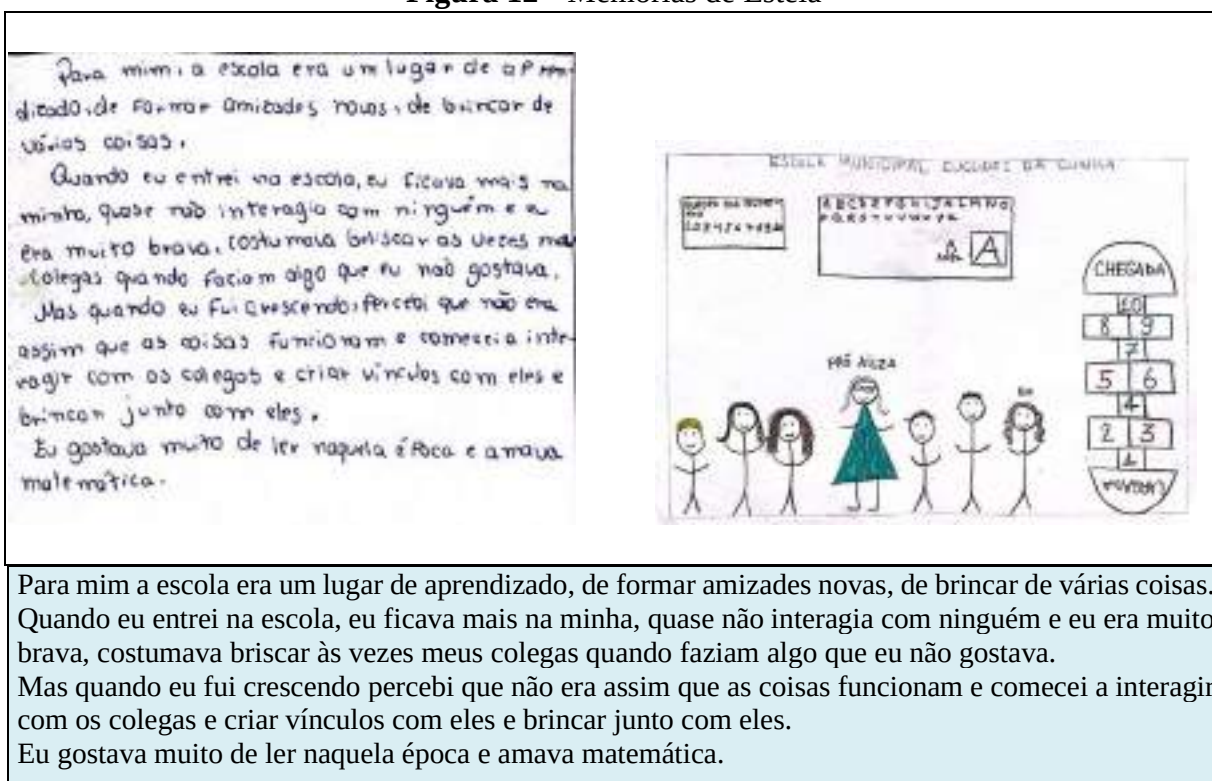
<i>Seja bem-vindo(a) a este espaço de expressão e autenticidade: A biograficzine é um gênero discursivo em que você enuncia suas percepções sobre si mesmo e sobre suas relações com os outros, por meio de relatos e desenhos. Ah, você pode fazer em forma de história em quadrinhos - HQ. Peço que você compartilhe suas experiências e sentimentos de uma forma única e criativa. Estou ansiosa para conhecer as suas histórias e perspectivas, pois cada uma delas é valiosa e especial. Use sua criatividade!</i> <i>Inicialmente, convido você a olhar para si mesmo, quando criança. Conte-nos: como você via a escola quando era criança? E mostre-nos por meio do desenho você em aula naquela época.</i>

Fonte: As autoras

4.3.1.1 Memórias positivas

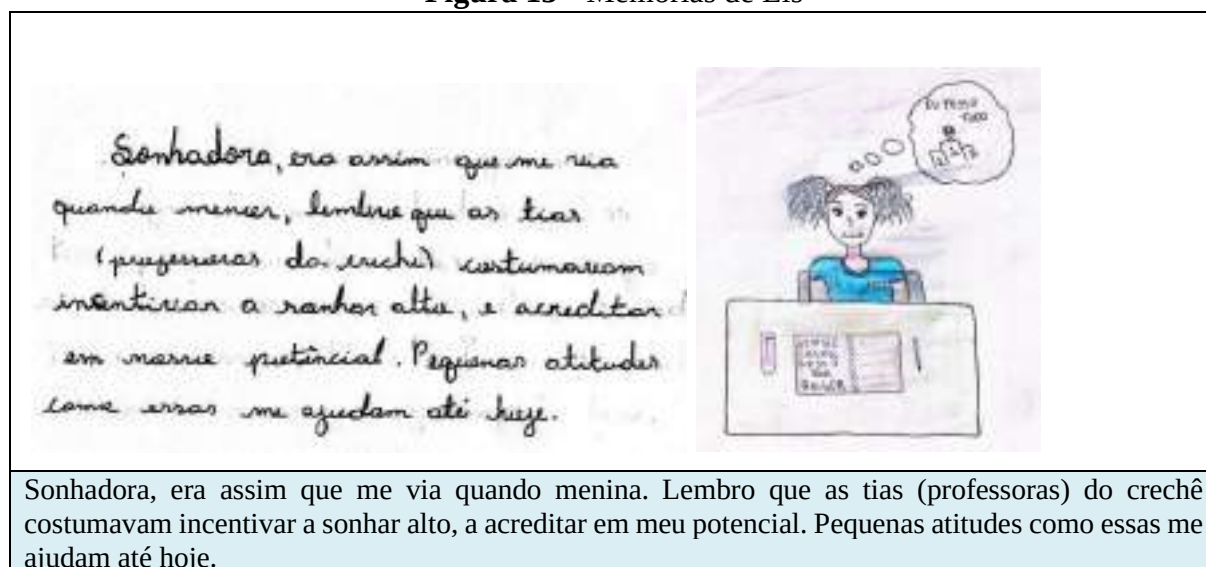
Nesta subcategoria, agrupamos os enunciados que evocam experiências escolares marcadas por acolhimento, reconhecimento, pertencimento e apoio.

Figura 12 – Memórias de Estela



Fonte: Dados da pesquisa

Figura 13 – Memórias de Lis



Fonte: Dados da pesquisa

Figura 14 – Memórias de Narciso



Uma representação de como o mundo de uma criança é inocente e criativo.
As cores, as brincadeiras, as amizades — Algo que só a infância te proporciona.

Fonte: Dados da pesquisa

Figura 15 – Memórias de Paulo



Sempre fui uma criança muito comunicativa em todos os aspectos.

Fonte: Dados da pesquisa

Figura 16 – Memórias de Rafaela



Via a sala de aula como algo mágico, algo confiável.

Fonte: Dados da pesquisa

4.3.1.2 Memórias negativas

Nesta subcategoria, estão as narrativas que expõem experiências de exclusão, solidão, rejeição, desvalorização e situações que geraram insegurança.

Figura 17 – Memórias de Abigail



Naquela época eu era bastante animada, tipo, hoje em dia eu ainda sou, mas naquela época eu não precisava fingir um sorriso...

Por outro lado eu sempre sofria muito bullying pela mínima coisa que eu fizesse, tiravam sarro da minha cara, pelas minhas notas que não eram baixas então me chamavam de nerd, e também se eu gostasse de algum menino.

Mas a única coisa que realmente me chateava era quando meus amigos, os que eu mais gostava, tiravam sarro de mim. Então eu sempre dizia a mim mesma que estava tudo bem, mesmo não estando.

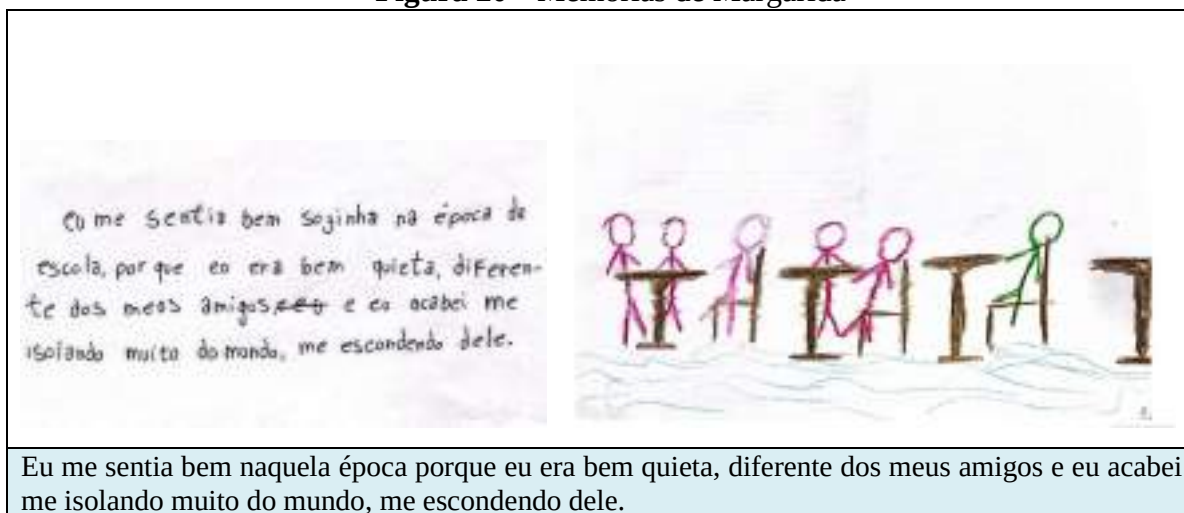
Fonte: Dados da pesquisa

Figura 18 – Memórias de Flora Maria

Fonte: Dados da pesquisa

Figura 19 – Memórias de Lilium Branco

Fonte: Dados da pesquisa

Figura 20 – Memórias de Margarida

Fonte: Dados da pesquisa

Figura 21 – Memórias de Helena

Eu estava assustada e com medo, sem saber ou entender bem o que estava acontecendo. Então me fingi forte para evitar risco.	UM BICHINHO miúdo e franzido tão sensível quanto curioso ansiando e receando SER AVISTADO um bichinho fazendo de conta que é gente GRANDE mas no profundo de si será para sempre um bichinho

Fonte: Dados da pesquisa

4.3.2 Afetamentos

Para a produção da segunda página da biograficzine, os participantes receberam a seguinte orientação:

Quadro 5 – Orientação dada aos estudantes

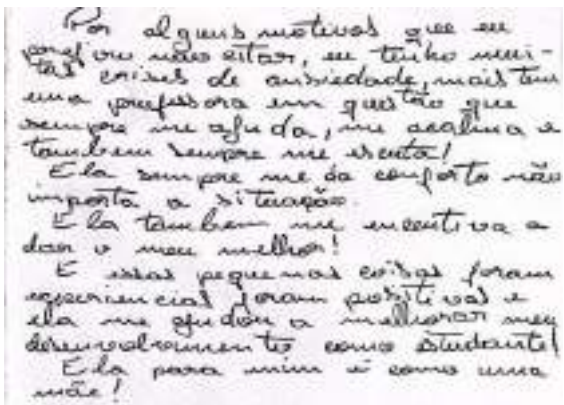
<i>Olá novamente!</i> <i>Continue explorando as páginas desta biograficzine com coragem e sinceridade. Cada palavra e desenho que você compartilha ecoa a sua voz e contribui para a construção de significados e entendimentos mais profundos sobre sua vida e suas relações afetivas em aula. Estou aqui para ouvir, valorizar e celebrar a sua autenticidade.</i> <i>Como você se vê nas interações em sala de aula no ensino médio. Gostaria que você compartilhasse um momento específico em que uma interação afetiva em aula ou com um professor(a) teve um impacto significativo em você. Essa experiência foi positiva ou negativa? Como ela influenciou sua autoestima e seu desenvolvimento como estudante.</i>

Fonte: As autoras

4.3.2.1 Afetamentos positivos

Nesta subcategoria, agrupamos os enunciados das biograficizines que expressam reconhecimento, valorização e incentivo, além de interações que fortaleceram a autoestima e o engajamento dos estudantes.

Figura 22 – Expressões de afetividade positiva na biograficzine de Abigail



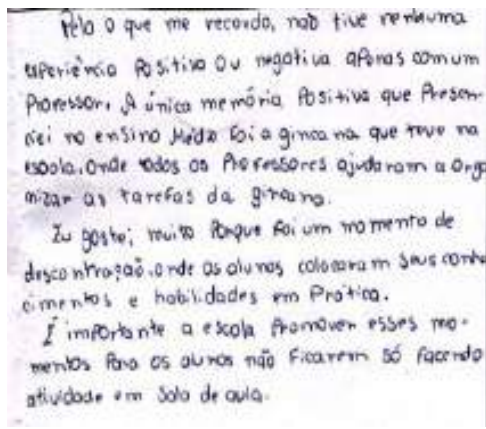
Por alguns motivos que eu prefiro não citar, eu tinha muitas crises de ansiedade, mas tem uma professora em questão que sempre me ajuda, me acalma e também sempre me escuta! Ela sempre me dá conforto não importa a situação. Ela também me incentivou a dar o meu melhor! E essas pequenas coisas foram experiências super positivas e ela me ajudou a melhorar meu desenvolvimento como estudante! Ela para mim é como uma mãe!



Por alguns motivos que eu prefiro não citar, eu tinha muitas crises de ansiedade, mas tem uma professora em questão que sempre me ajuda, me acalma e também sempre me escuta! Ela sempre me dá conforto não importa a situação. Ela também me incentivou a dar o meu melhor! E essas pequenas coisas foram experiências super positivas e ela me ajudou a melhorar meu desenvolvimento como estudante! Ela para mim é como uma mãe!

Fonte: As autoras

Figura 23 – Expressões de afetividade positiva na biograficzine de Estela

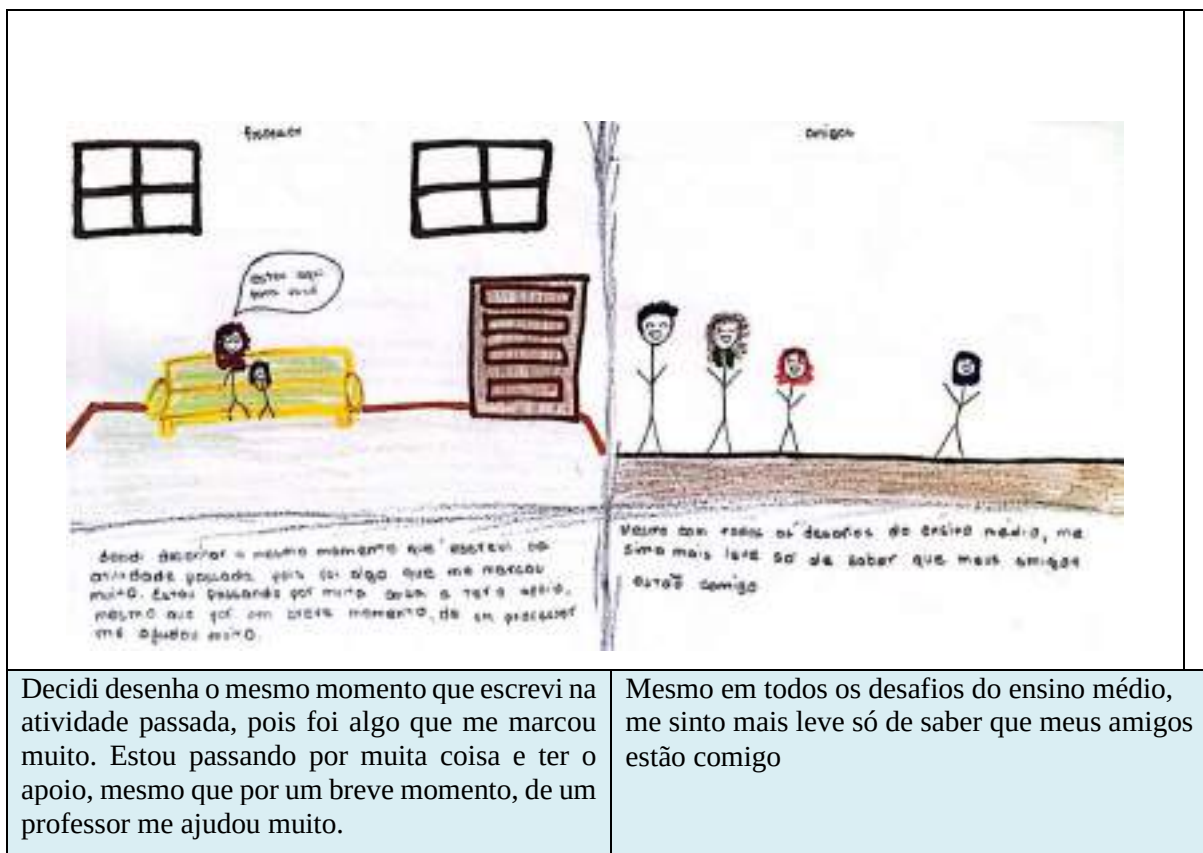


Pelo o que me recordo, não tive nenhuma experiência positiva ou negativa apenas com um professor. A única memória positiva que apresentei no ensino médio foi a gincana que tive na escola, onde todos os professores ajudaram a organizar as tarefas da gincana. Eu gostei muito porque foi um momento de descontração, onde os alunos colocaram seus conhecimentos e habilidades em prática. É importante a escola promover esses momentos para os alunos não ficarem só fazendo atividade em sala de aula.

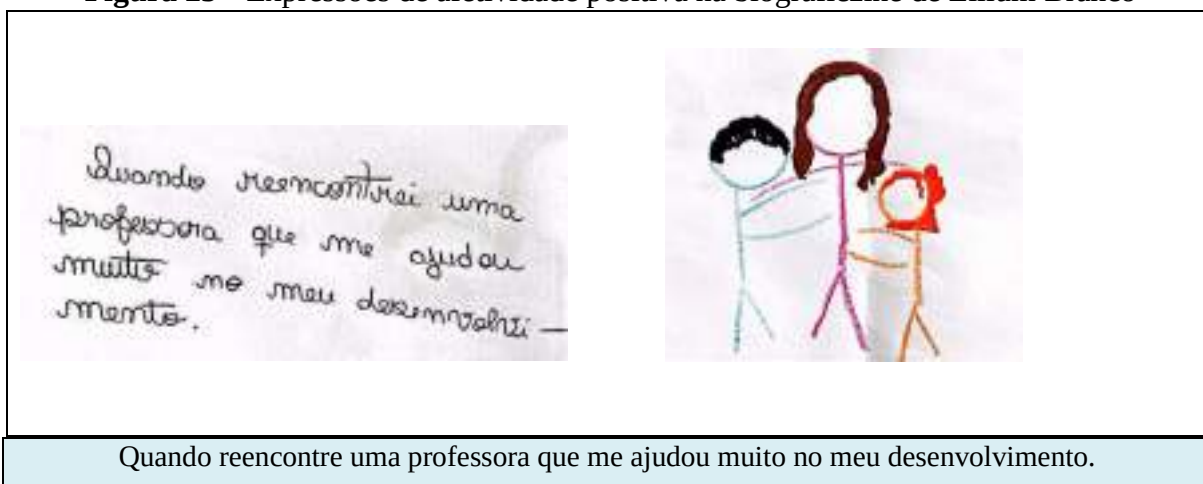


Pelo o que me recordo, não tive nenhuma experiência positiva ou negativa apenas com um professor. A única memória positiva que apresentei no ensino médio foi a gincana que tive na escola, onde todos os professores ajudaram a organizar as tarefas da gincana. Eu gostei muito porque foi um momento de descontração, onde os alunos colocaram seus conhecimentos e habilidades em prática.

Fonte: Dados da pesquisa

Figura 24 – Expressões de afetividade positiva na biograficizine de Flora Maria

Fonte: Dados da pesquisa

Figura 25 – Expressões de afetividade positiva na biograficizine de Lilium Branco

Fonte: Dados da pesquisa

Figura 26 – Expressões de afetividade positiva na biograficizine de Lis



Meu Deus! Eu consegui! Eu passei!

Fonte: Dados da pesquisa

Figura 27 – Expressões de afetividade positiva na biograficizine de Margarida

Eu descrevi os meus amigos e de como eles me fazem eu me sentir.

Vermelho - ele me faz eu me sentir vista.

Amarela - ela alegre meu dia, minhas manhãs.

Azul - ele me acolhe, me faz sentir abraçada.

Roxo - ela me escuta, e eu me sinto tão bem com ela.

Coloquei as ondas, para mostrar que mesmo com as incertezas e as instabilidades, eu tenho eles como meu porto.

Eu descrevi os meus amigos e de como eles me fazem eu me sentir.

Vermelho – ele me faz eu me sentir vista.

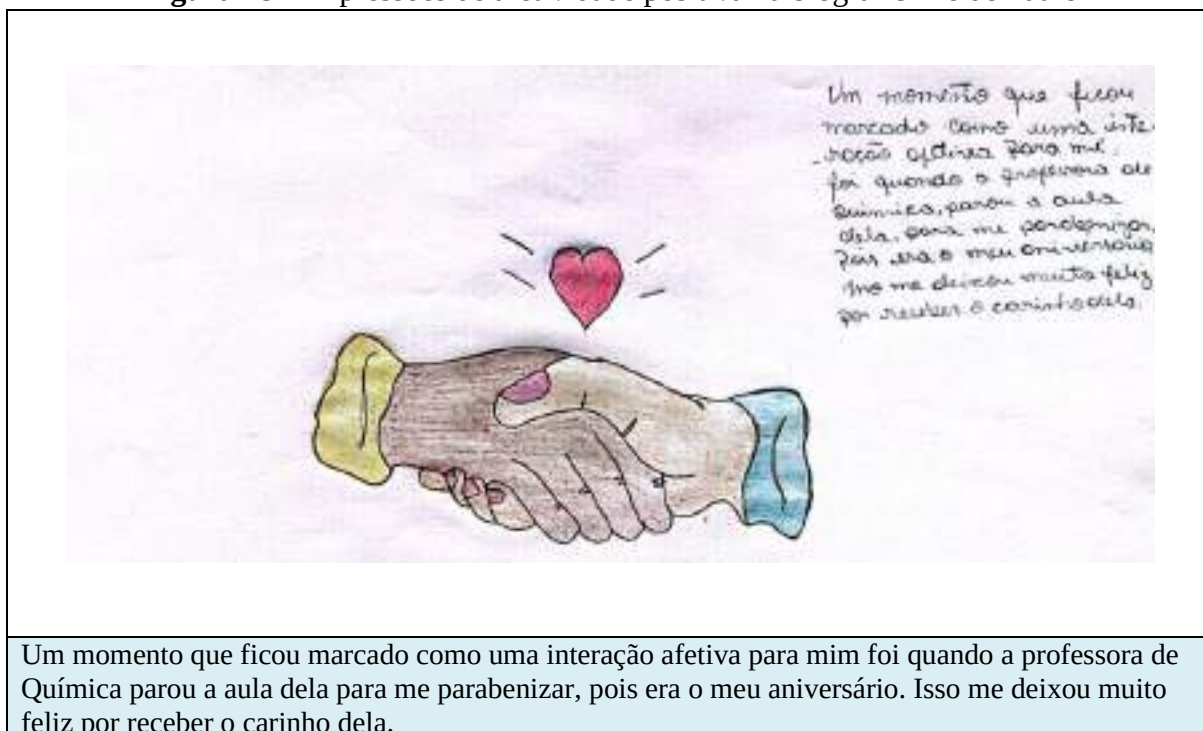
Amarela – ela alegre meu dia, minhas manhãs.

Azul – ele me acolhe, me faz sentir abraçada.

Roxo – ela me escuta, e eu me sinto tão bem com ela.

Coloquei as ondas, para mostrar que mesmo com as incertezas e as instabilidades, eu tenho eles como meu porto.

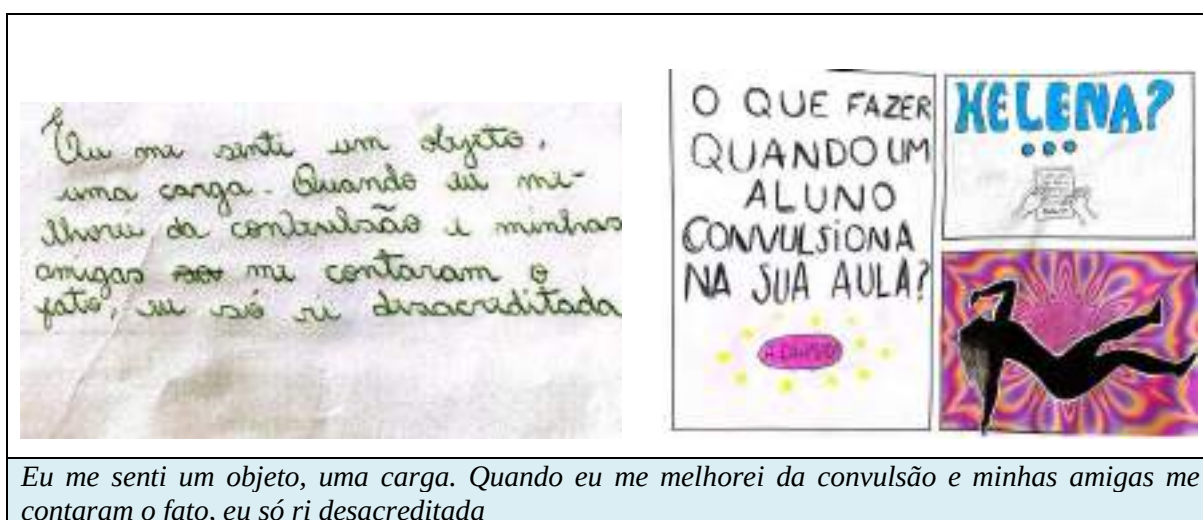
Fonte: Dados da pesquisa

Figura 28 – Expressões de afetividade positiva na biograficizine de Paulo

Fonte: Dados da pesquisa

4.3.2.2 Afetamentos Negativos

Nesta categoria, agrupamos as páginas das biograficizines que registram experiências marcadas por críticas desmotivadoras, ausência de reconhecimento ou relações interpessoais que impactaram negativamente a trajetória escolar do(a)s estudantes.

Figura 29 – Expressões de afetamentos negativos na biograficizine de Helena

Eu me senti um objeto, uma carga. Quando eu me melhorei da convulsão e minhas amigas me contaram o fato, eu só ri desacreditada

Fonte: Dados da pesquisa

Figura 30 – Expressões de afetamentos negativos na biograficizine de Narciso

	
Nada é o suficiente! Parece que nunca consigo sair do lugar... Pressão acadêmica.	Não importa o que eu faça, tudo que faço não está bom. EU NÃO CONSIGO
Com certeza haverá dias difíceis... Às vezes um abraço vale mais que mil palavras, e aquece a alma.	As vezes só precisamos acreditar mais em nós mesmos

Fonte: Dados da pesquisa

Figura 31 – Expressões de afetamentos negativos na biograficizine de Rafaela

	
Sempre eu e eu. Nunca tive nenhuma experiência marcante. Seja ela ruim ou boa.	

Fonte: Dados da pesquisa

4.3.3 Atos responsivos de protagonismo

Para a escrita da terceira página da biograficizine, apresentamos aos estudantes a seguinte proposta:

Quadro 6 – Proposta entregue aos estudantes

Querido(a) estudante!

À medida que você preenche estas páginas com suas experiências e reflexões, lembre-se do poder que possui para (res)significar sua história. Cada traço, cada palavra é uma expressão única de quem você é e do que você sente. Estou feliz por fazer parte desse processo de descoberta e autoconhecimento ao seu lado.

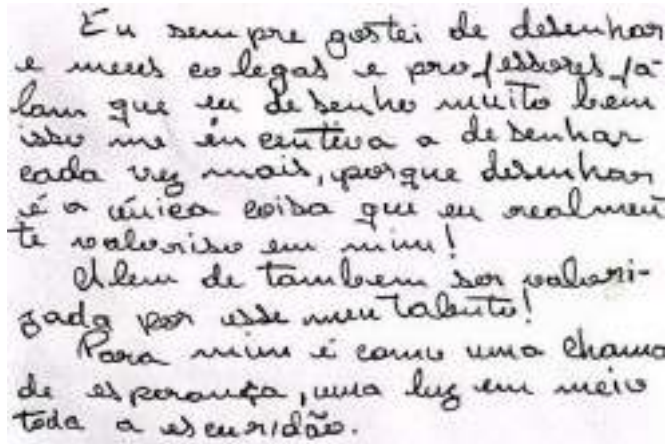
Agora proponho que você compartilhe conosco uma situação concreta em que você se sentiu valorizado(a) e protagonista de sua história e de sua aprendizagem. O que contribuiu para essa sensação de protagonismo?

Fonte: As autoras

4.3.3.1 Atos responsivos de protagonismo individual

Neste grupo, estão as páginas das biograficzines cujas narrativas evidenciam momentos em que o estudante se percebe como agente ativo na construção de sua trajetória acadêmica e social.

Figura 32 – O talento de desenhar como ato responsivo de protagonismo – Abigail 1º ano



Eu sempre gostei de desenhar e meus colegas e professores falam que eu desenho muito bem isso me incentivava a desenhar cada vez mais, porque desenhar é a única coisa que eu realmente valorizo em mim! Além de também ser valorizada por esse meu talento! Para mim é como uma chama de esperança, uma luz em meio toda a escuridão.

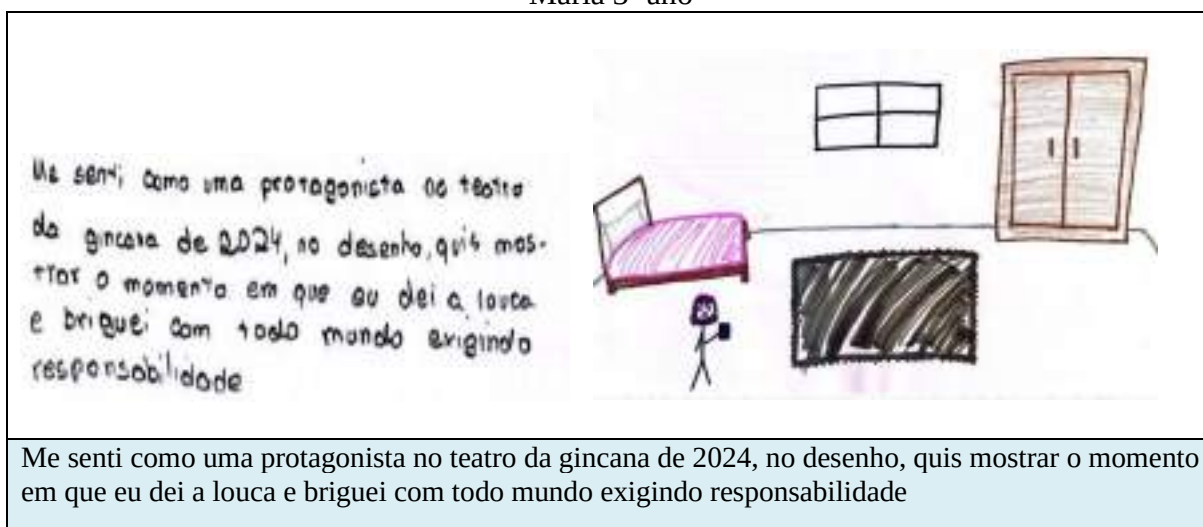


Eu sempre gostei de desenhar e meus colegas e professores falam que eu desenho muito bem, isso me incentivou a desenhar cada vez mais, porque desenhar é a única coisa que eu realmente valorizo em mim!

Além de também ser valorizada por esse meu talento! Para mim é como uma chama de esperança, uma luz em meio toda a escuridão.

Fonte: Dados da pesquisa

Figura 33 – Atitude de liderança na gincana como ato responsivo de protagonismo – Flora Maria 3º ano



Fonte: Dados da pesquisa

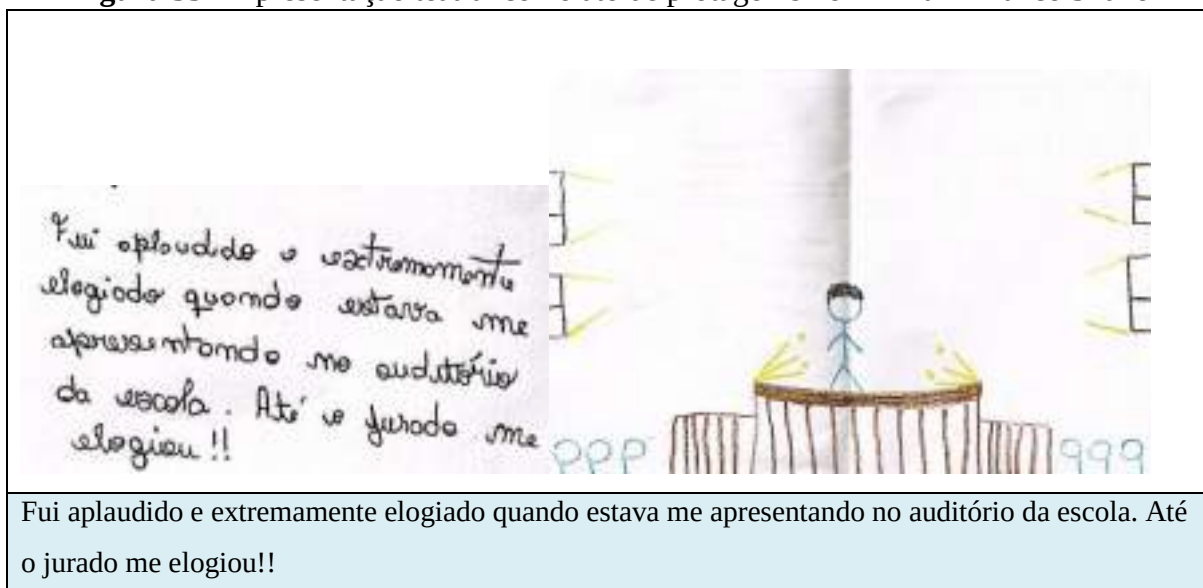
Figura 34 – Atuação teatral como ato de protagonismo – Helena 2º ano



Eu fiquei orgulhosa e confiante com minha apresentação.

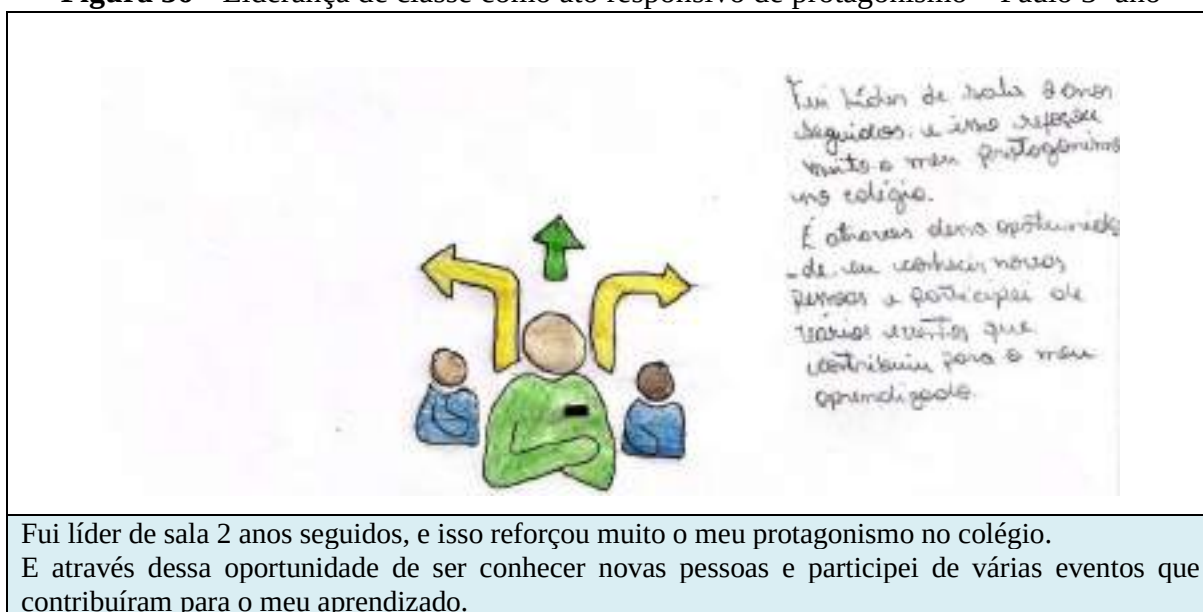
Fonte: Dados da pesquisa

Figura 35 – Apresentação teatral como ato de protagonismo – Lilium Branco 3º ano



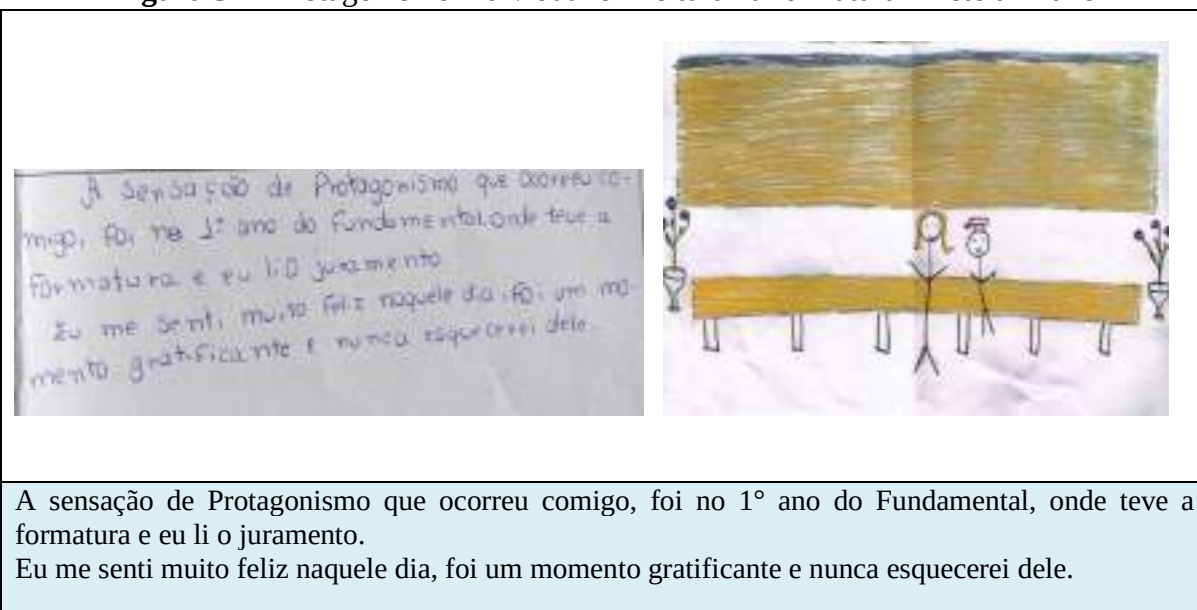
Fonte: Dados da pesquisa

Figura 36 – Liderança de classe como ato responsivo de protagonismo – Paulo 3º ano



Fonte: Dados da pesquisa

Figura 37 – Protagonismo individual em leitura na formatura – Estela 2º ano

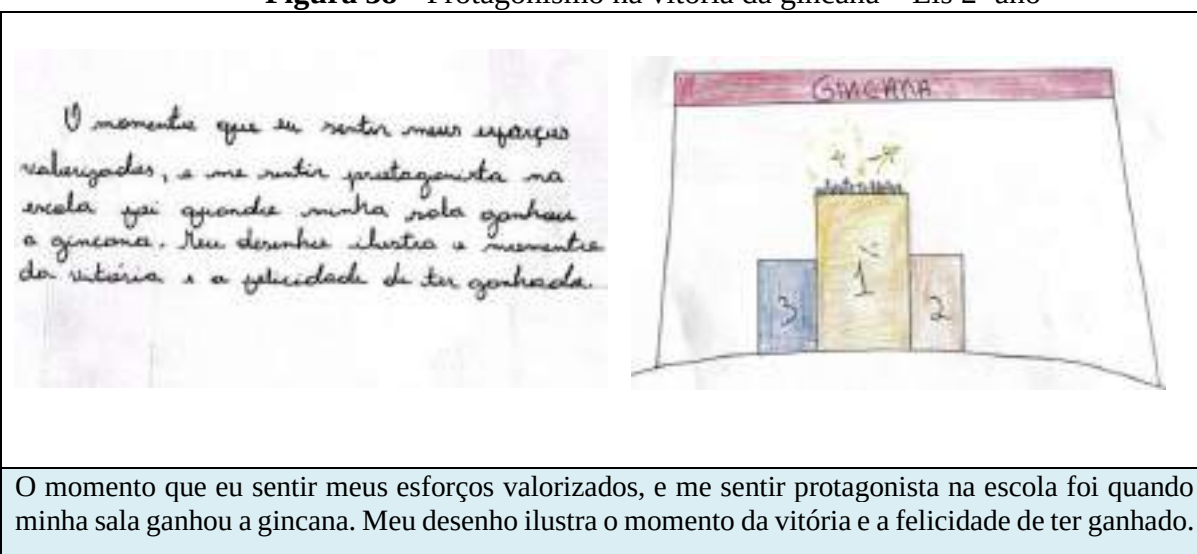


Fonte: Dados da pesquisa

4.3.3.2 Atos responsivos de protagonismo coletivo

Nesta subcategoria, agrupamos os enunciados presentes nas biograficizines que evidenciam a mobilização estudantil em ações coletivas. Esses enunciados revelam a participação dos estudantes em atividades escolares, interações em grupo ou iniciativas que impactaram a comunidade escolar.

Figura 38 – Protagonismo na vitória da gincana – Lis 2º ano



Fonte: Dados da pesquisa

Figura 39 – Protagonismo na apresentação do musical – Margarida 3º ano

Me senti a protagonista quando eu fui apresenta o musical de Heathers. Era um projeto da professora de português, aonde toda a sala participou, e eu me senti tão bem depois de muito tempo, e descobri que amo muito o teatro.



Me senti a protagonista quando eu fui apresenta o musical de Heathers. Era um projeto da professora de português, aonde toda a sala participou, e eu me senti tão bem depois de muito tempo, e descobri que amo muito o teatro.

Fonte: Dados da pesquisa

Figura 40 – Protagonismo na troca de todas as cadeiras da escola após escrever com a turma uma carta ao governador solicitando as cadeiras - Narciso 3º ano

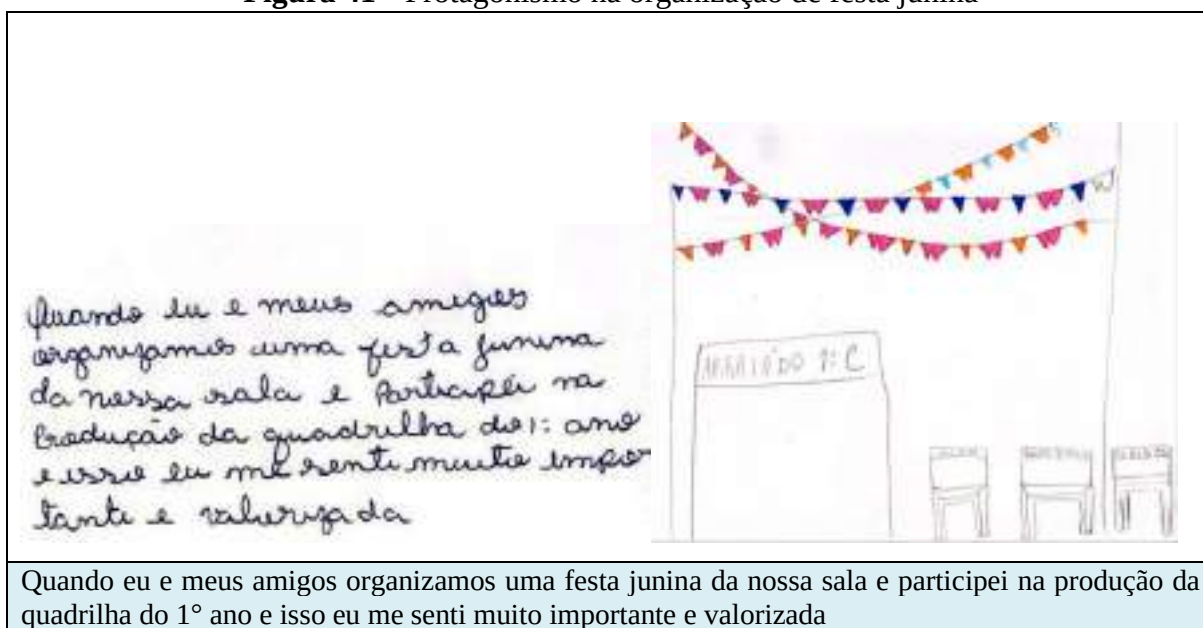
No ano de 2022, ficamos encarregados de escrever uma carta para o governador. Onde pedíamos cartões escolares novos, porque estava precisando.

No final, conseguimos! Nos sentimos protagonistas, foi uma experiência/conquista imensável...



No ano de 2022, ficamos encarregados de escrever uma carta para o governador. Onde pedíamos cartões escolares novos, porque estava precisando.

Fonte: Dados da pesquisa

Figura 41 – Protagonismo na organização de festa junina

Quando eu e meus amigos organizamos uma festa junina da nossa sala e participei na produção da quadrilha do 1º ano e isso eu me senti muito importante e valorizada

Fonte: Dados da pesquisa

4.3.4 Significações para vida

Para a produção da última página da biograficizine, apresentamos aos participantes a seguinte orientação:

Quadro 7 – Orientação dada aos estudantes

Estamos terminando!

Está sendo um prazer conhecer você melhor!

Neste momento, gostaria que você refletisse e compartilhasse uma experiência específica em aula em que você percebeu que o que aprendeu teve ou terá significados e importância em sua vida social.

Fonte: As autoras

4.3.4.1 Significações acadêmicas: aprendizagens e conhecimentos escolares

Nesta subcategoria, agrupamos os enunciados verbo-visuais os quais evidenciam a relevância dos conteúdos escolares formais (disciplinas e habilidades cognitivas) para a vida social e profissional. Além disso, também incluímos enunciados que expressam a percepção de falta de significação dos conhecimentos escolares para a vida além do ambiente acadêmico.

Figura 42 – Falta de aprendizagens significativas – Abigail 1º ano

Para ser sincera eu só acho que eu aprendi alguma coisa realmente importante pra minha vida social apenas no fundamental, porque agora no ensino médio não tem nada de real importância tipo, para que eu vou usar as três leis de Newton?



Para ser sincera eu só acho que eu aprendi alguma coisa realmente importante pra minha vida social apenas no fundamental, porque agora no ensino médio não tem nada de real importância tipo, para que eu vou usar as três leis de Newton?

Fonte: Dados da pesquisa

Figura 43 – Conhecimentos de História – Helena 2º ano

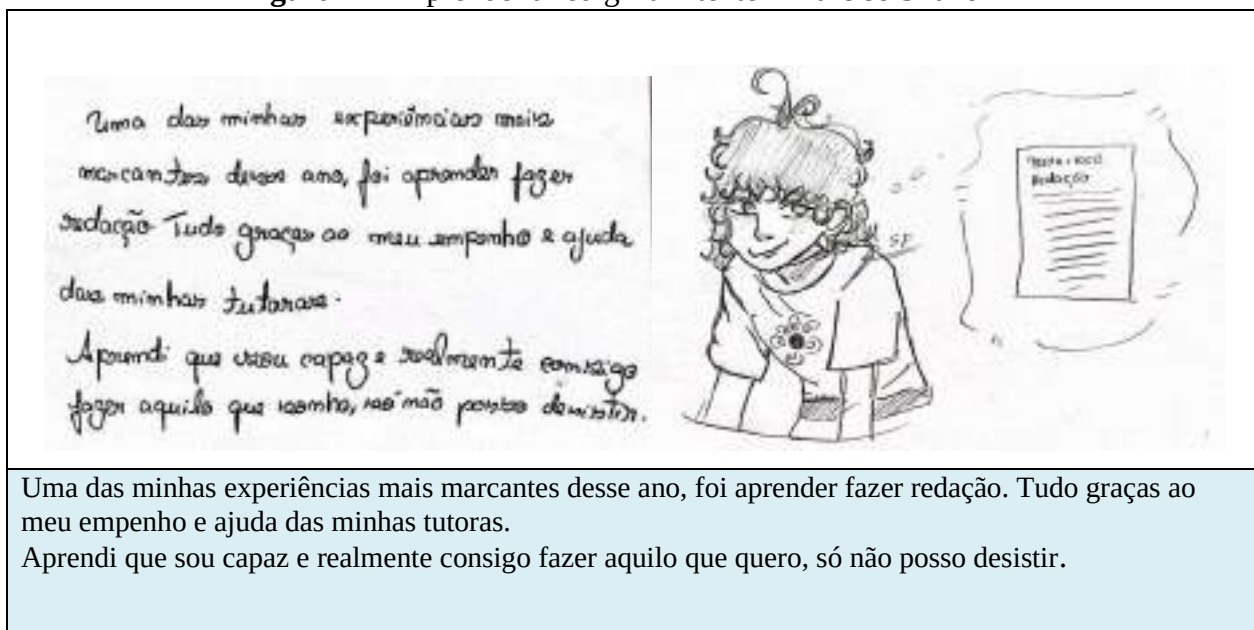
Quando estudando história eu percebi que nunca houve mudança sem união e revolta do povo.

"SER RADICAL É ATACAR O PROBLEMA EM SUAS RAÍZES"
Karl Marx

Quando estudando história eu percebi que nunca houve mudança sem união e revolta do povo.

"SER RADICAL É ATACAR O PROBLEMA EM SUAS RAÍZES"
Karl Mar

Fonte: Dados da pesquisa

Figura 44 – Aprender a redigir um texto – Narciso 3º ano

Fonte: Dados da pesquisa

Figura 45 – As aulas de uma professora específica – Narciso 3º ano

Fonte: Dados da pesquisa

4.3.4.2 Significações ético-valorativas: experiências e aprendizados relacionais

Nesta categoria, agrupamos os enunciados que enfatizam valores adquiridos ou fortalecidos no ambiente escolar, como solidariedade, respeito, empatia, resiliência e

autonomia. Esses enunciados evidenciam como tais experiências dialogam com a formação subjetiva dos estudantes, contribuindo para a construção de sentidos sobre si e sobre o outro no contexto educacional. Chamam a atenção, ainda, as enunciações que atribuem à figura do(a) professor(a) um lugar de referência humana, mesmo em meio a discursos sociais que, por vezes, deslegitimam a docência.

Figura 46 – Aprendizagem sobre as relações sociais como ser humano – Estela 2º ano

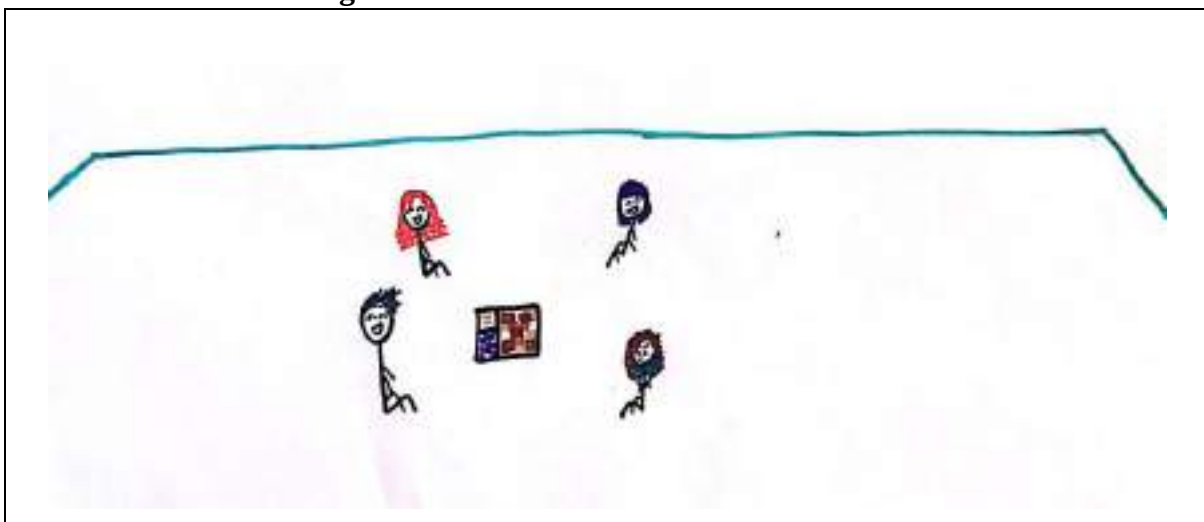
João foi só em uma aula, mas em várias,
alguns Professores contam relatos da vida deles e
como eles conseguiram chegar onde estão hoje em
dia.
A escola nos ensina várias coisas e uma delas é
como ser alguém melhor a cada dia e a como
passar pelos obstáculos e batalhas e ir em bus-
ca do nosso futuro.

Não foi só em uma aula, mas em várias, alguns professores contam relatos da vida deles e como eles conseguiram chegar onde estão hoje em dia.

A escola nos ensina várias coisas e uma delas é como ser alguém melhor a cada dia e a como passar pelos obstáculos e batalhas e ir em busca do nosso futuro.

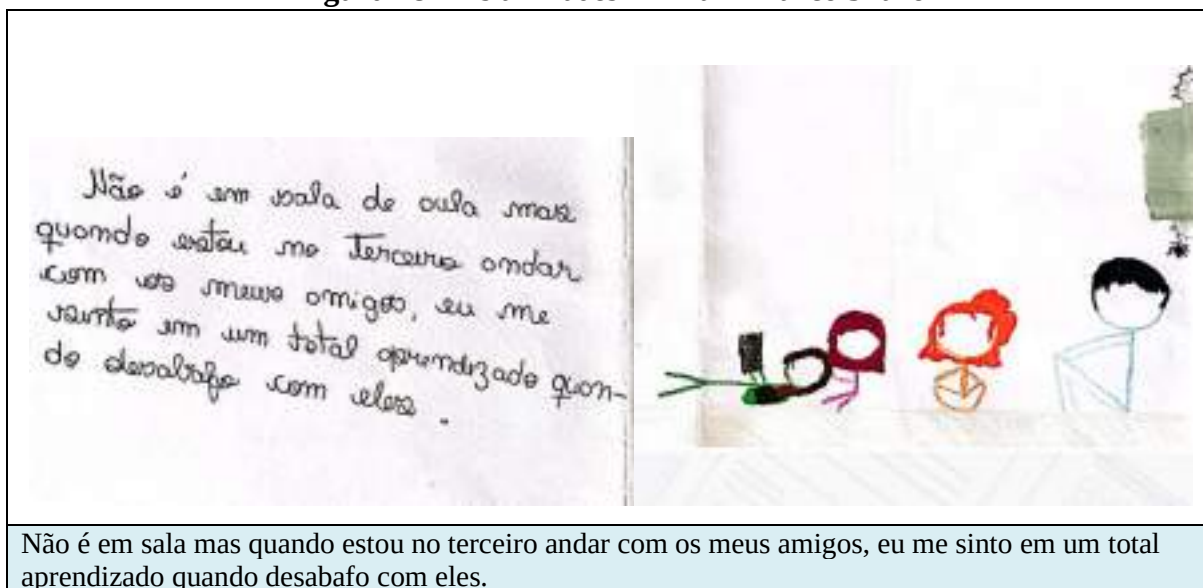
Fonte: Dados da pesquisa

Figura 47 – As amizades – Flora Maria 3º ano



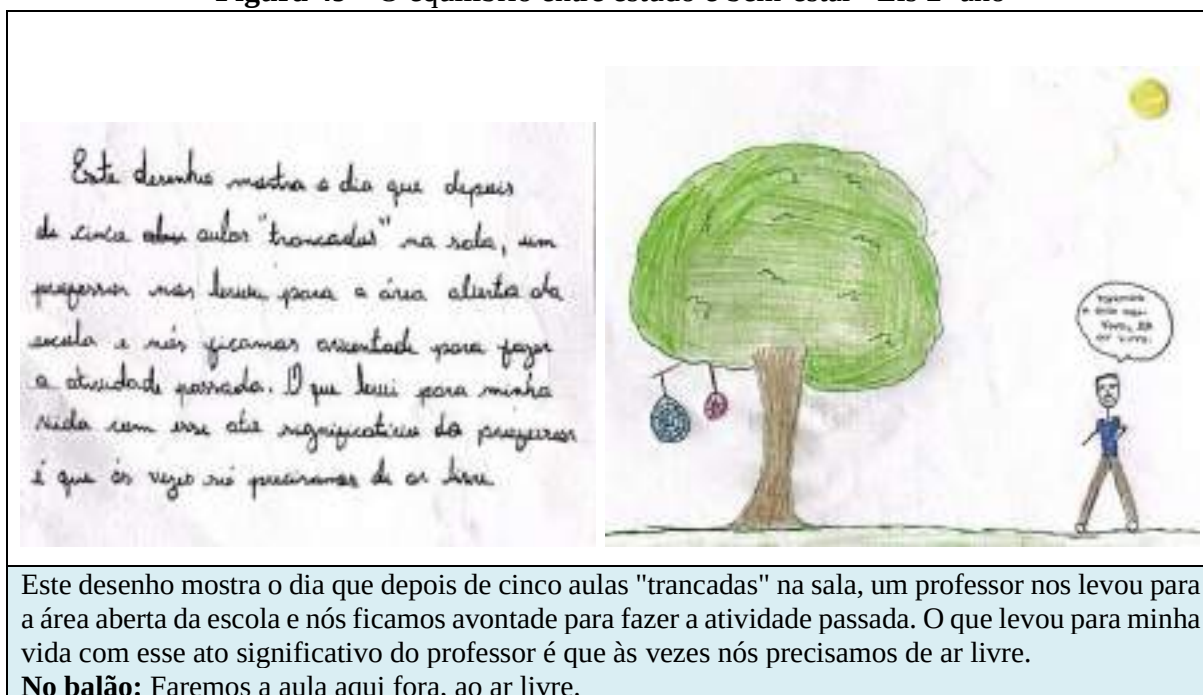
Fonte: Dados da pesquisa

Figura 48 – As amizades – Lilium Branco 3º ano

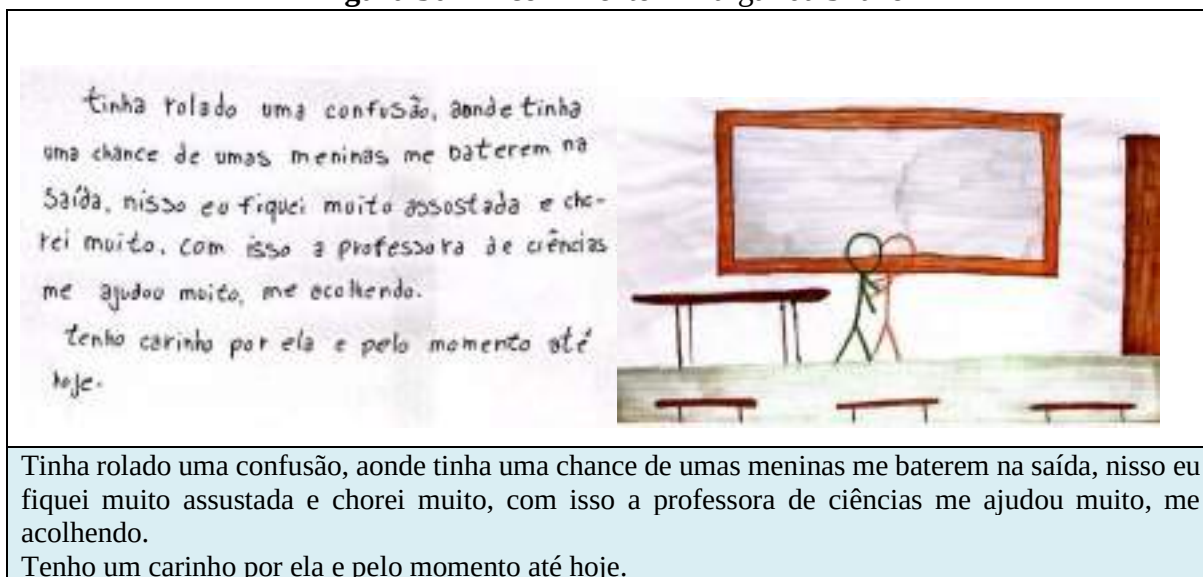


Fonte: Dados da pesquisa

Figura 49 – O equilíbrio entre estudo e bem-estar– Lis 2º ano



Fonte: Dados da pesquisa

Figura 50 – Acolhimento – Margarida 3º ano

Fonte: Dados da pesquisa

Figura 51 – A escola e a formação para a vida em sociedade – Paulo 3º ano

Fonte: Dados da pesquisa

4.4 Cores e enquadramentos: valorações e significações multissemióticas nas biograficizines

Após a apresentação dos agrupamentos das biograficizines segundo suas categorias de sentido mencionadas anteriormente, torna-se evidente que a materialidade verbo-visual dessas produções extrapola o enunciado verbal, inscrevendo-se também em escolhas estilísticas,

cromáticas e compositivas que tensionam e ampliam a construção de sentidos. Deste modo, antes de avançarmos para uma análise interpretativa mais aprofundada, faz-se necessário destacar alguns padrões visuais recorrentes nas produções dos participantes, atentando para a articulação entre cores, enquadramento, estilo visual e expressividade pictórica como elementos constitutivos do enunciado. A tridimensionalidade verbivocovisual dos enunciados, aqui evidenciada nas biograficzines, possibilita a compreensão de como a materialidade sónica se organiza e se tensiona na relação com as valorações axiológicas dos sujeitos, evidenciando a inseparabilidade entre forma e conteúdo no processo de significação.

4.4.1 As cores e suas valorações no enunciado verbo-visual

A dimensão cromática constitui um elemento expressivo fundamental na construção de sentidos nas biograficzines, atuando como um recurso que, em interação com outros aspectos verbo-visuais, contribui para a mobilização de valorações, afetos e intencionalidades dos sujeitos-enunciadores. A escolha das cores, portanto, não se dá de maneira neutra, mas se insere no jogo semiótico da enunciação, tensionando e ampliando os significados inscritos nos relatos dos participantes. No entanto, em alguns casos, observamos que determinadas escolhas cromáticas parecem estar mais atreladas a preferências pessoais ou a habilidades técnicas dos participantes, como a opção pelo desenho e pintura a lápis ou pela repetição de determinadas cores, sem que necessariamente haja uma intencionalidade expressiva evidente. Isso nos leva a considerar que, embora a cor seja um elemento potente na construção verbo-visual do enunciado, sua significação deve ser sempre lida em relação com o contexto e com outras materialidades mobilizadas pelo sujeito.

Das dez biograficzines apresentadas, transparecem três arranjos cromáticos recorrentes, que se atualizam de modos distintos ao longo das páginas: i) *cores vibrantes e marcantes* (amarelo, laranja, vermelho), que, conforme Heller (2013), compõem o acorde da intensificação e podem ser associadas a estados de entusiasmo, alegria ou mesmo tensão; ii) *tons suaves e claros* – evocando delicadeza, nostalgia e introspecção, sobretudo o azul, que, nas biograficzines, apareceu associado à pureza. Em Heller (2013), o azul é caracterizado como a cor da simpatia, da harmonia e da confiança, sendo também vinculado a valores de espiritualidade e fidelidade. Em alguns contextos, entretanto, pode carregar sentidos de nostalgia e melancolia, o que reforça a polissemia da cor no plano afetivo-discursivo. iii) *contrastes acentuados*, mobilizados para tensionar relações de oposição ou conflito, como nos pares psicologicamente opostos (vermelho/preto, amarelo/preto). Nesse conjunto, a cor laranja

é vinculada, em Heller (2013), à ideia de transformação. Assim, as escolhas cromáticas, inscritas na materialidade verbo-visual das biograficizines, operam como índices valorativos, atravessando a experiência subjetiva das(os) estudantes e compondo sentidos em diálogo com seus afetamentos e memórias.

Presentes em várias biograficizines, as *cores quentes e vibrantes* (sobretudo vermelho e amarelo) aparecem de forma predominante. Essas escolhas cromáticas, conforme Heller (2013), integram o *acorde da intensificação*, sugerindo afetos de alegria, entusiasmo ou mesmo tensões emocionais. Nos dados analisados, esse padrão é visível, por exemplo, nas biograficizines de Flora Maria (Figura 20), Liliu Branco (Figura 26), Margarida (Figuras 28 e 40), Narciso (Figura 16) e Rafaela (Figura 18).

Os *tons suaves e claros* também se fazem presentes com frequência nas biograficizines, como na produção de Lis, em que observamos, ao longo de todas as páginas, o uso recorrente de cores em tonalidades pastel, como laranja, verde-claro e azul-claro (Figuras 15, 27, 39 e 50). Essa escolha cromática produz um efeito de leveza e suavidade, evocando afetos mais sutis. No caso do azul-claro, em especial, há uma associação à pureza (como emergiu no *corpus*) e, segundo Heller (2013), também à simpatia e à espiritualidade; já o verde-claro convoca sentidos de frescor e vitalidade. Assim, mesmo dentro da paleta suave, as nuances cromáticas mobilizam significados distintos, que se entrecruzam na construção afetivo-discursiva da experiência escolar.

O *contraste cromático acentuado* pode ser observado na biograficizine de Abigail (Figura 33). A participante constrói um jogo intenso entre tons claros e escuros, explorando oposições cromáticas que evidenciam tensões e conflitos nas experiências narradas. Essa interação entre cores quentes e vibrantes e tonalidades sombrias aproxima-se do que Heller (2013) descreve como a força das cores psicologicamente opostas, nas quais o impacto visual traduz afetos de conflito e alerta. O efeito é uma narrativa visual marcada pela dramaticidade, na qual a materialidade cromática potencializa a densidade axiológica do enunciado.

A biograficizine de Narciso (Figura 16) exemplifica o uso da intensidade cromática, com uma paleta de cores vibrantes que domina toda a composição. Essa escolha gera um impacto visual forte, sugerindo uma narrativa emocionalmente intensa e multifacetada.

4.4.2 Estilo visual e enquadramento

No campo do estilo visual, observa-se uma diversidade de estratégias, que vão desde traços estilizados até composições mais simbólicas e abstratas. A página 3 da biograficizine de

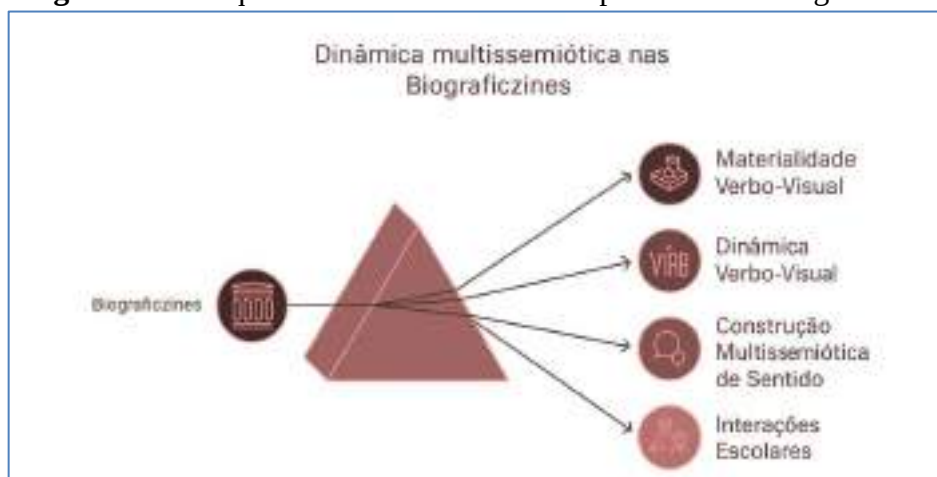
Abigail (Figura 33) traz uma imagem altamente simbólica: uma vela cuja chama sugere uma figura feminina. A interação entre realismo e abstração explora a potência expressiva da linguagem verbo-visual, mesclando luz e sombra como metáforas para afetos e reflexões.

O enquadramento nas biograficizines desempenha um papel significativo na organização dos elementos no espaço composicional, refletindo diferentes orientações estéticas e axiológicas. Na página 3 da biograficizine de Abigail (Figura 33), a centralização do objeto em um fundo preto evoca uma sensação de introspecção e dramaticidade, reforçada pela entonação dada à composição e pelo uso da luz como um elemento expressivo e simbólico.

Já na página 4 da biograficizine de Paulo (Figura 52), a imagem de uma roda de conversa revela uma composição em que o uso do espaço circular, disposto dentro de um quadrado desenhado pelo colaborador, sugere diálogo e coletividade. Essa escolha estrutural representa uma orientação social do enunciado, sugerindo uma harmonia na interação entre personagens e seus contextos.

Desse modo, as biograficizines apresentadas configuram uma amostra significativa, ao se constituírem como espaço de ressonância dos sujeitos nos atos enunciativos. Nelas, a materialidade arquitetônica das páginas instancia camadas de sentido ancoradas na relação dinâmica entre as materialidades verbais, visuais e compositivas, tomadas aqui como dimensões indissociáveis do enunciado, conforme sintetizado no Diagrama 3. A construção de sentidos no plano multissemiótico evidencia a maneira como os(as) participantes mobilizam recursos verbo-visuais para narrar suas interações escolares, promovendo uma articulação constitutiva semiótico-ideológica (Volóchinov, 2018) que tensiona, ressignifica e reinscreve identidades e afetos no espaço da sala de aula

Diagrama 3 – Arquitetura das dimensões compositivas das biograficizines



Fonte: As autoras

A constitutividade verbo-visual das biograficizines evidencia o caráter ideológico da linguagem em sua dimensão social e material, e, considerando o caráter do gênero, também em sua dimensão emotivo-volitiva, na qual se entrelaçam valores, afetos e posições axiológicas. Como destaca Volóchinov (2018), a palavra é o fenômeno ideológico por excelência, pois toda a sua realidade está integralmente absorvida em sua função de signo na comunicação social. Nessa perspectiva, não se trata de uma justaposição entre códigos ou sistemas expressivos, mas de uma interdependência constitutiva, em que o verbal e o visual se coproduzem como materialidades significantes. Assim, os sentidos mobilizados nas biograficizines não se encerram nem no plano verbal nem no visual isoladamente, mas emergem da relação dialógica entre essas formas, no entrecruzamento das materialidades que sustentam a enunciação. A verbo-visualidade, portanto, emerge não como um adendo ou um recurso ilustrativo, mas como parte constitutiva da produção de sentidos.

4.5 Seleção das imagens para análise aprofundada: entre afetos e materialidade sógnica

Após a análise preliminar das dez biograficizines selecionadas, tornou-se evidente a necessidade de um aprofundamento interpretativo em algumas páginas que mobilizam interações afetivas mais significativas e apresentam materialidade sógnica expressivamente articulada. Se, por um lado, todas as biograficizines analisadas revelam camadas profundas de sentido verbo-visual, por outro, a quantidade de páginas produzidas torna inviável um exame detalhado de cada uma. Diante disso, optamos por um recorte que prioriza páginas que se destacam por evidenciarem experiências de afetamento e pertencimento escolar de maneira particularmente marcante, possibilitando uma análise dialógica mais aprofundada e criteriosa.

Dessa forma, a decisão de selecionar nove páginas para análise aprofundada decorre de uma busca por um equilíbrio entre a densidade das interações afetivas relatadas e a potência expressiva dos recursos verbo-visuais empregados. Esse recorte visa garantir que a análise contemple não apenas a riqueza multissemiótica das produções, mas também os modos pelos quais os estudantes constroem significados sobre suas vivências escolares, suas relações e seus processos de (res)significação de si e do outro no espaço da escola.

4.5.1 Critérios para o recorte analítico das páginas das biograficizines

Na perspectiva dialógica da linguagem, os sentidos não se encerram em um único plano de expressão, mas se constituem na inter-relação entre vozes, contextos e valorações

axiológicas. Assim, a escolha das imagens para análise aprofundada não pode estar restrita exclusivamente à riqueza multissemiótica, mas deve considerar as interações afetivas que emergem nos enunciados verbo-visuais e suas repercussões na construção de sentidos sobre a experiência escolar.

Brait (2013) destaca que o enunciado verbo-visual, ao ser mobilizado na interação, configura autoria, interlocuções e relações discursivas que podem ser mais ou menos tensionadas. Essas interações se constroem no embate entre verbal e visual, que, ao se confrontarem, convocam memórias e (re)significam identidades. Dessa forma, a verbo-visualidade não pode ser concebida como um simples suporte da linguagem verbal, mas como um campo enunciativo dinâmico, no qual diferentes esferas de significação se tensionam e se (re)configuram no embate entre o dito e o visível.

Além disso, a relação entre materialidade e sentido se inscreve na própria constituição do signo, que não se restringe ao verbal, mas se manifesta na interação entre diferentes formas de expressão. Volóchinov (2010, p. 35-36), ao discutir a relação entre signo e consciência, ressalta que "a imagem, a palavra, o gesto significante, etc. constituem seu único abrigo. Fora desse material, há apenas o simples ato fisiológico, não esclarecido pela consciência, desprovido do sentido que os signos lhe conferem". Nesse sentido, a análise das biograficizines deve considerar não apenas a presença de elementos verbais e visuais, mas a interdependência entre essas materialidades na construção de sentidos e valorações.

Diante disso, assumimos como critério central a significação dialógica do enunciado, priorizando enunciados verbo-visuais que revelem interações afetivas marcantes e evidenciem impactos concretos na autoestima, no desenvolvimento acadêmico e no pertencimento escolar dos estudantes. Para Bakhtin (2010, p. 345), "o enunciado é inseparável do acontecimento da comunicação", ou seja, toda produção discursiva está ancorada em relações sociais e valorativas. Nessa direção, a análise das biograficizines exige um olhar atento às experiências narradas e aos sentidos construídos a partir da alteridade, uma vez que "todo ato de compreensão é prenhe de resposta" (Bakhtin, 2016, p. 271).

Ademais, a dimensão verbo-visual da materialidade sýgnica foi considerada na seleção das imagens. Entendemos que a verbo-visualidade não apenas complementa, mas constitui o próprio processo de produção de sentidos, atuando em relações de tensão, reforço e contraponto com o enunciado verbal. Conforme Bakhtin (2016), a linguagem nunca se dá em estado neutro, mas sempre orientada axiologicamente, pois todo enunciado está atravessado por valorações. Com base nessa perspectiva e dialogando com estudos sobre a materialidade multissemiótica da linguagem, propomos compreender os textos verbo-visuais em sua tridimensionalidade

verbivocovisual. Dessa maneira, foram selecionadas imagens em que os elementos gráficos – traços, cores, expressões faciais e disposição espacial – se articulam significativamente com os enunciados verbais, intensificando e ressignificando os sentidos afetivos mobilizados.

A seleção final das nove imagens seguiu, assim, uma abordagem dialógica e responsiva, buscando evidenciar enunciados que, simultaneamente, expressam interações afetivas centrais na experiência escolar e apresentam uma materialidade verbo-visual que potencializa esses sentidos. Esse processo não apenas possibilita uma leitura mais aprofundada das valorações afetivas que atravessam o discurso dos estudantes, mas também permite que sua autoria e suas vozes sejam valorizadas em sua plenitude expressiva. Afinal, como afirma Volóchinov (2017, p. 205), "a palavra é uma ponte que liga o eu ao outro", e, nesse caso, essa ponte se constrói na interpenetração do verbal e do visual, na tensão entre memórias, afetos e significações que emergem na enunciação verbo-visual da biograficizine.

A fim de sistematizar a seleção das páginas que serão analisadas, apresentamos, a seguir, um quadro que organiza as nove imagens escolhidas para aprofundamento interpretativo, categorizando-as de acordo com as subcategorias de sentido delineadas na pesquisa. Esse primeiro quadro permite visualizar de maneira objetiva a distribuição dos enunciados verbo-visuais no *corpus* analítico, evidenciando o recorte metodológico adotado.

Quadro 8 – Organização das páginas selecionadas

Subcategoria	Imagem selecionada
Memória positiva	Página 1 da biograficizine de Narciso 3º ano
Memória negativa	Página 1 da biograficizine de Liliu Branco 3º ano
Afetamento positivo	Página 2 da biograficizine de Margarida 3º ano
Afetamento negativo	Página 2 da biograficizine de Helena 2º ano
Atos responsivos de protagonismo individual	Página 3 da biograficizine de Abigail 1º ano
Atos responsivos de protagonismo coletivo	Página 3 da biograficizine de Narciso 3º ano
Significações acadêmicas	Página 4 da biograficizine de Helena 2º ano
Significações ético-valorativas	Página 4 da biograficizine de Paulo 3º ano
Ausência de significações	Página 4 da biograficizine de Abigail 1º ano

Fonte: As autoras

Entretanto, a análise dialógica das biograficizines exige que esse recorte não se limite à catalogação das páginas, mas que também considere as dimensões verbo-visuais mobilizadas pelos estudantes na construção de sentidos. Assim, apresentamos um segundo quadro que articula as categorias de sentido às estratégias verbo-visuais empregadas nos enunciados selecionados, contemplando as escolhas cromáticas, o enquadramento, a expressividade gráfica e a interpretação inicial dos sentidos afetivos mobilizados.

Quadro 9 – Análise cruzada: relações entre categorias de sentido e estratégias verbo-visuais

Biograficizine	Categoria de Sentido	Cores	Enquadramento	Expressividade	Interpretação
Narciso	Memórias positivas	Paleta vibrante (amarelo, azul e vermelho)	Organização simétrica, personagens centrais	Traços suaves e firmes	Valorização das amizades e aprendizados
Lilium Branco	Memória Negativa	Contraste forte (vermelho, marrom e preto)	Cena de um ângulo da sala de aula com cadeiras em fileiras	Figuras estilizadas	Sentimento de deslocamento, isolamento e conflito no ambiente escola
Margarida	Afetamentos positivos	Paleta variada (vermelho, amarelo, azul, roxo e verde)	Organização horizontal, personagens alinhados de mãos dadas	Traços simples e estilizados, ausência de fundo definido	Relações de acolhimento e pertencimento
Helena	Afetamentos negativos	Contraste cromático intenso, silhueta escura sobre fundo vibrante	Sequência em quadrantes, cena fragmentada	Corpo suspenso, ausência de feições, padrão psicodélico	Indiferença no ambiente escolar, apagamento e falta de reconhecimento
Abigail	Protagonismo individual	Tons frios e contrastantes na chama e na vela, mesclados a azul e amarelo	Fundo escuro contrastando com a vela central, que ocupa posição de destaque	Pincelada expressiva; chama moldada em forma feminina	A vela como metáfora de identidade e resiliência; tensão entre autovalorização e reconhecimento externo
Narciso	Protagonismo coletivo	Preto e branco	Três quadros sequenciais numerados, organizando a narrativa em etapas	Valorização da escrita como ação transformadora; elementos gráficos (brilho, flor) reforçam a potência do discurso; a cadeira simboliza a conquista coletiva	Narrativa de protagonismo estudantil; a escrita como ação política e deslocamento do discurso para a esfera pública.
Helena	Significações acadêmicas	Vermelho predominante	Enunciado destacado dentro de um quadrado, hierarquia visual	Letras em caixa alta, ênfase gráfica	Valorização da crítica social e das transformações históricas
Paulo	Significações ético-valorativas	Predominância de tons suaves e variados nas roupas dos personagens	Organização circular, simetria na roda de conversa	Figuras humanas estilizadas, ausência de feições individuais	Coletividade e interação como eixo formativo significativo na experiência escolar
Abigail	Significações para a vida (ausência de	Azul na capa do livro, tons neutros no	Livro centralizado, gato posicionado de forma irônica	Olhar do gato por trás do livro, traços humorísticos	Crítica à desconexão entre o conteúdo

	aprendizagens significativas)	restante da composição			escolar e a vida prática

Fonte: As autoras

A inclusão desse segundo quadro busca antecipar a análise desenvolvida na seção seguinte sobre as estratégias verbo-visuais que tensionam e amplificam as valorações inscritas nos enunciados, fornecendo um panorama que orienta o percurso analítico subsequente.

4.6 Análise dialógica das biograficizines: entre memórias, afetos, protagonismo e significações para a vida

Nesta seção, empreendemos uma análise dialógica das biograficizines produzidas pelos participantes, com o intuito de compreender como as memórias escolares, os afetos, o protagonismo e as significações atribuídas à vida escolar se materializam nesses enunciados verbo-visuais. As biograficizines, enquanto gênero multissemiótico, articulam elementos verbais e visuais, configurando-se como enunciados concretos que refletem a vivência singular de cada sujeito no ambiente escolar, especialmente no que tange às interações valoradas como afetivas na sala de aula e no contexto escolar.

Ancorados nos pressupostos da Análise Dialógica do Discurso (ADD), conforme delineada por Bakhtin (2010; 2016) e Volóchinov (2018), abordamos essas produções considerando a linguagem em sua tridimensionalidade verbivocovisual, reconhecendo que os sentidos emergem da interação dinâmica entre texto, imagem e outros recursos semióticos. Conforme destaca Brait (2013), a verbo-visualidade é constitutiva na produção de sentidos, sendo imprescindível considerar o plano de expressão visual e verbal entrelaçados na análise de enunciados multissemióticos.

Ao analisar as biograficizines, atentamo-nos para a materialidade sógnica de cada enunciado, observando como os participantes mobilizam recursos verbais e visuais para narrar suas experiências escolares. Buscamos identificar as camadas de sentido que emergem dessa articulação, considerando a orientação axiológica dos sujeitos e as relações dialógicas estabelecidas com outros discursos e práticas sociais.

Essa abordagem nos permite compreender de que maneira as experiências escolares são (res)significadas pelos participantes, evidenciando as dimensões éticas, estéticas e ideológicas presentes em suas narrativas. Ao valorizar a expressividade gráfica e a narratividade icônica das biograficizines, reconhecemos a importância de uma leitura que considere a

tridimensionalidade da linguagem, ou seja, a integração das dimensões verbal, vocal e visual na constituição dos sentidos, conforme sugere Paula e Luciano (2020).

Desse modo, a análise dialógica das biografizines possibilita uma compreensão aprofundada das significações atribuídas pelos sujeitos às suas vivências escolares, revelando as múltiplas vozes e perspectivas que compõem suas trajetórias e identidades.

4.6.1 Critérios e dimensões da análise verbivocovisual das biografizines

Antes de adentrarmos a análise interpretativa das biografizines, é necessário explicitar os critérios que orientaram a leitura das materialidades sógnicas mobilizadas pelo(a)s estudantes. Para isso, sistematizamos, no Quadro 10, os aspectos considerados em cada plano expressivo – verbal, visual e corporal – de modo a evidenciar como a produção de sentidos se constrói na interação entre texto, imagem e gesto. Essa sistematização metodológica nos permite dialogar com a tridimensionalidade verbivocovisual da linguagem e reconhecer os sentidos como efeitos axiológicos inscritos em enunciados responsivos e afetivamente marcados. No plano voco-sonoro, consideramos não apenas os registros sonoros reais, como a fala gravada, mas também os modos pelos quais a oralidade é evocada visual ou discursivamente, como em rodas de conversa, entonações sugeridas ou gestos que remetem à presença da voz.

Quadro 10 – Critérios e dimensões da análise verbivocovisual das biografizines

ASPECTO	CRITÉRIO	DESCRIÇÃO
ASPECTO VERBAL	Análise do enunciado verbal	Observar os enunciados e escolhas lexicais que expressam emoções, valorações ou reflexões, em articulação com os sentidos afetivos e as interações dialogicamente constituídas.
	Ressonâncias de autoestima	Identificar valorações afetivas que evidenciem sentimentos de valorização ou desvalorização de si, mobilizadas nos enunciados analisados.
ASPECTO VISUAL	Cromatismo	Analisar como as cores são mobilizadas para construir efeitos de sentido, evocando atmosferas afetivas e valorativas que dialogam com a experiência narrada.
	Elementos icônicos e simbólicos	Identificar símbolos, objetos e cenários que intensificam os sentidos expressos no enunciado e contribuem para a construção valorativa da experiência escolar.

ASPECTO SONORO	Sonoridade evocada pela imagem	Identificar a presença de elementos que evocam sons, vozes, risos, silêncios ou ruídos – seja por meio de onomatopeias, balões, gestos, expressões faciais ou movimentos sugeridos. Observar como tais efeitos sonoros contribuem para a construção dos sentidos e para a mobilização afetiva.
ASPECTO CORPORAL	Postura e gestos	Observar como os gestos e as posturas representadas nos desenhos tensionam sentidos de presença, ausência, resistência ou vulnerabilidade na experiência escolar enunciada.
	Expressividade facial	Identificar a presença de expressões faciais que mobilizam efeitos de sentido afetivos, tais como alegria, tristeza, cansaço ou entusiasmo, articulados à narrativa do enunciado.

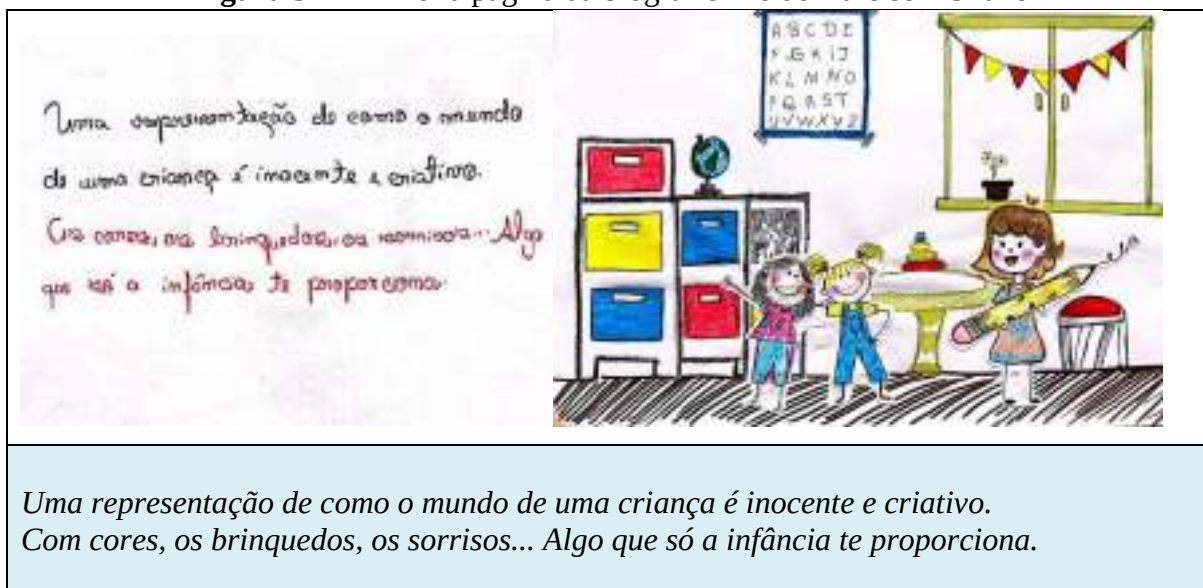
Fonte: As autoras

Os critérios apresentados no Quadro 10 constituem uma matriz analítica construída com base nos aportes teóricos da pesquisa e nas singularidades do corpus, possibilitando uma leitura atenta às formas verbivocovisuais de enunciação, compreendidas em sua articulação entre linguagem verbal, recursos visuais e expressividades corporais e vocais. Com essa matriz, buscamos evidenciar como os sentidos afetivos se materializam na tessitura entre palavra, imagem, gesto e voz, seja em sua presença literal, seja em sua evocação simbólica. A seguir, iniciamos a análise das biograficizines selecionadas, organizadas a partir das subcategorias de sentido delineadas na pesquisa.

4.6.2 Subcategoria: memória positiva

A ilustração feita por Narciso (Figura 53) apresenta um ambiente escolar dinâmico, alegre e acolhedor, no qual o participante e seus colegas interagem de maneira harmoniosa.

Figura 52 – Primeira página da biograficizine de Narciso – 3º ano



Fonte: Dados da pesquisa

As figuras humanas estão dispostas de forma simétrica, sugerindo equilíbrio e coesão no grupo. Cada personagem exibe expressões faciais sorridentes, indicando alegria e satisfação. Um gesto de abraço reforça a ideia de camaradagem e interação positiva. Elementos típicos de uma sala de aula infantil, como uma mesa, armários e material escolar (lápiz), estão presentes, contextualizando o cenário educacional. Ao fundo, uma janela ampla permite a entrada de luz natural, iluminando o ambiente e conferindo uma atmosfera convidativa. Detalhes adicionais, como um globo, um cartaz educativo na parede e a planta na janela enriquecem a composição, sugerindo um espaço de aprendizado estimulante e agradável.

A paleta cromática da ilustração é composta por tons vibrantes, como amarelo, azul e vermelho, que conferem vivacidade à cena. Essas cores, no contexto dessa imagem, simbolizam alegria, energia e dinamismo, reforçando a natureza positiva das memórias retratadas. Na psicologia das cores, o amarelo é frequentemente associado à alegria, felicidade e otimismo. Eva Heller (2013, p. 152) observa que "os otimistas têm uma disposição ensolarada, o amarelo é sua cor. O amarelo irradia, ri, é a principal cor da disposição amistosa [...]. O amarelo é lúdico. O amarelo irradia como um sorriso." O azul transmite a ideia de calma, serenidade e tranquilidade. O vermelho é uma cor intensa que pode simbolizar paixão, energia e vitalidade. A presença dessas cores na ilustração reforça a atmosfera positiva e dinâmica do ambiente escolar retratado.

A organização espacial da imagem é simétrica, com as figuras centrais posicionadas de forma equilibrada, sugerindo harmonia e igualdade nas relações representadas. O plano geral permite uma visão ampla do ambiente, destacando a interação entre os personagens e o contexto

escolar. Os traços são suaves e firmes, transmitindo serenidade e confiança. As expressões faciais sorridentes e as posturas corporais abertas indicam sentimentos de felicidade e satisfação em estar nesse ambiente.

A biograficizine de Narciso evoca memórias positivas do ambiente escolar, enfatizando a importância das amizades e dos aprendizados adquiridos. A combinação de cores vibrantes, a composição simétrica e as expressões alegres sugerem que o participante valoriza as experiências de convivência e crescimento mútuo vivenciadas ao longo de sua trajetória escolar.

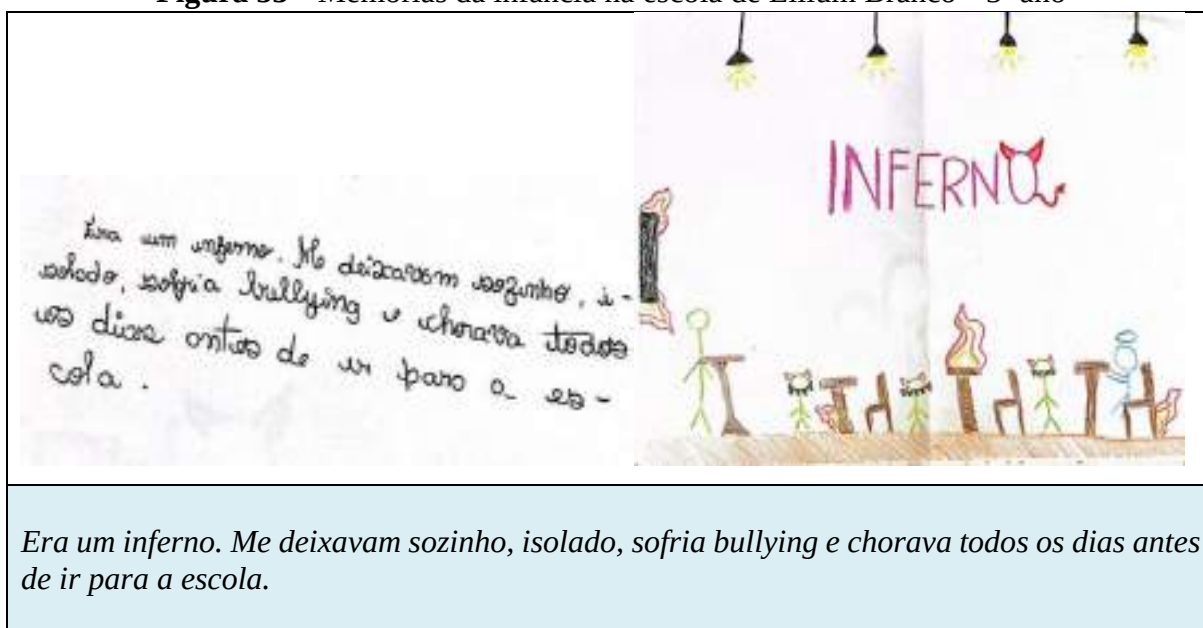
O enunciado verbal que acompanha a imagem, *“Uma representação de como o mundo de uma criança é inocente e criativo. Cores, brinquedos, amigos... Algo que só a infância te proporciona.”*, revela a orientação axiológica do participante, que valoriza a infância como um espaço de imaginação e ludicidade. Os atos enunciativos materializam valores que remetem à afetividade e à construção de laços sociais no contexto escolar da infância, evidenciando um olhar nostálgico e positivo sobre essa etapa da vida. Além disso, a materialidade do enunciado em cores diferentes (preto e vermelho) reforça sua expressividade, evocando sentidos que intensificam o valor atribuído à infância.

A interação dialógica permite compreender a memória escolar infantil de Narciso como um espaço de afetos e descobertas, no qual os brinquedos, as cores e as amizades emergem como signos centrais na significação da experiência vivida. A dimensão verbal do enunciado reforça a potência expressiva da infância e sua relação com um mundo marcado pelo encantamento e pela criatividade.

4.6.3 Subcategoria: memória negativa

Na primeira página da biograficizine produzida por Liliu Branco, o participante compartilha as memórias escolares de sua infância, indicando uma experiência marcada por exclusão e sofrimento.

Figura 53 – Memórias da infância na escola de Lilium Branco – 3º ano



Fonte: Dados da pesquisa

A imagem é composta por um único quadrante, no qual, no topo, destaca-se a inscrição "INFERNO", que funciona como uma espécie de título/legenda da cena representada. Já na parte inferior, observa-se a representação de uma fileira de mesas e cadeiras, remetendo a uma configuração tradicional de sala de aula e à dinâmica interacional estabelecida nesse espaço. A cena apresenta a figura de um adulto, representado em um tamanho maior, enquanto as crianças aparecem menores, o que reforça a hierarquia e a diferença de posições sociais dentro desse ambiente escolar. Não é possível precisar se o professor é um homem ou uma mulher. A perspectiva adotada restringe-se a uma única fileira de cadeiras, evidenciando um ângulo específico da sala de aula, possivelmente refletindo a posição do próprio participante no espaço escolar.

O enunciado verbo-visual produzido por Lilium Branco, ao representar a sala de aula como um "inferno", povoado por figuras que se diferenciam esteticamente e marcado pela presença de chamas, revela a profundidade da percepção do estar em sala de aula no cronotopo da infância. O participante parece se autorrepresentar como um "anjo" marginalizado no ambiente escolar, conforme indicado também no enunciado verbal.

Central no desenho, a palavra "INFERNO" destaca-se em caixa alta e cores intensas, com o "O" estilizado com chifres e rabo, intensificando a carga expressiva da metáfora visual e verbal. As quatro luminárias pendentes indicam que se trata de um espaço fechado, iluminado artificialmente, o que coaduna com a narrativa visual da cena, na qual a sala de aula é figurada como um ambiente hostil e opressor. Essa iluminação pode ainda ser interpretada como

metáfora de uma luz intensa que, em vez de esclarecer, ofusca e perturba os sentidos, reforçando a atmosfera de desconforto representada pela participante.

As cores vibrantes e as formas expressivas da imagem reforçam a carga emocional negativa associada à experiência escolar, evidenciando a necessidade de uma análise aprofundada das práticas discursivas que naturalizam e perpetuam o bullying nas instituições escolares. O uso de tons intensos, como o vermelho e o preto, somado à presença das chamas e às figuras estilizadas como "diabinhos", sugere um sentimento de exclusão e vulnerabilidade, construindo um espaço simbólico que problematiza a escola como um ambiente seguro e acolhedor.

A organização espacial da ilustração evidencia que o participante (representado como um "anjo") está sentado na parte posterior da sala, enquanto os demais personagens (os "diabinhos") ocupam cadeiras mais à frente. Essa disposição sugere que o participante se percebia como alguém que ocupava um lugar mais isolado na sala de aula, reforçando a sensação de estar em uma posição periférica dentro da dinâmica escolar.

Essa dinâmica de exclusão e bullying, enunciada explicitamente no texto verbal, se intensifica na materialidade verbo-visual por meio da presença de elementos como o fogo e a ação de um diabinho que parece interagir com a cadeira do "anjo", gesto que pode indicar um incômodo ou uma tentativa de desestabilização. A figura angelical, destacada visualmente, instaura um contraste cromático e simbólico em relação às demais representações infantis, remetendo à ideia de pureza em meio ao ambiente adverso figurado na cena. Apesar de todas as figuras possuírem proporções semelhantes, a posição do "anjo" no fundo da imagem reforça sua vulnerabilidade e a sensação de deslocamento em relação aos outros personagens, reafirmando, no nível verbo-visual, a vivência de exclusão expressa na narrativa verbal do participante.

A escolha da cor azul para o "anjo" e sua posição na composição reforçam a percepção de um lugar distinto, em contraste com os demais colegas, representados em tons quentes e com características visuais que os diferenciam. A leitura simbólica dessa escolha cromática pode ser aprofundada a partir da reflexão de Heller (2013, p. 45), para quem "o azul é a cor de todas as características boas que se afirmam no decorrer do tempo, de todos os sentimentos bons que não estão sob o domínio da paixão pura e simples, e sim da compreensão mútua." Dessa forma, a presença do azul no enunciado verbo-visual não apenas diferencia o personagem principal, mas também sugere uma dimensão de inocência e serenidade, contrastando com o ambiente adverso representado pelas chamas e pelas figuras estilizadas como "diabinhos".

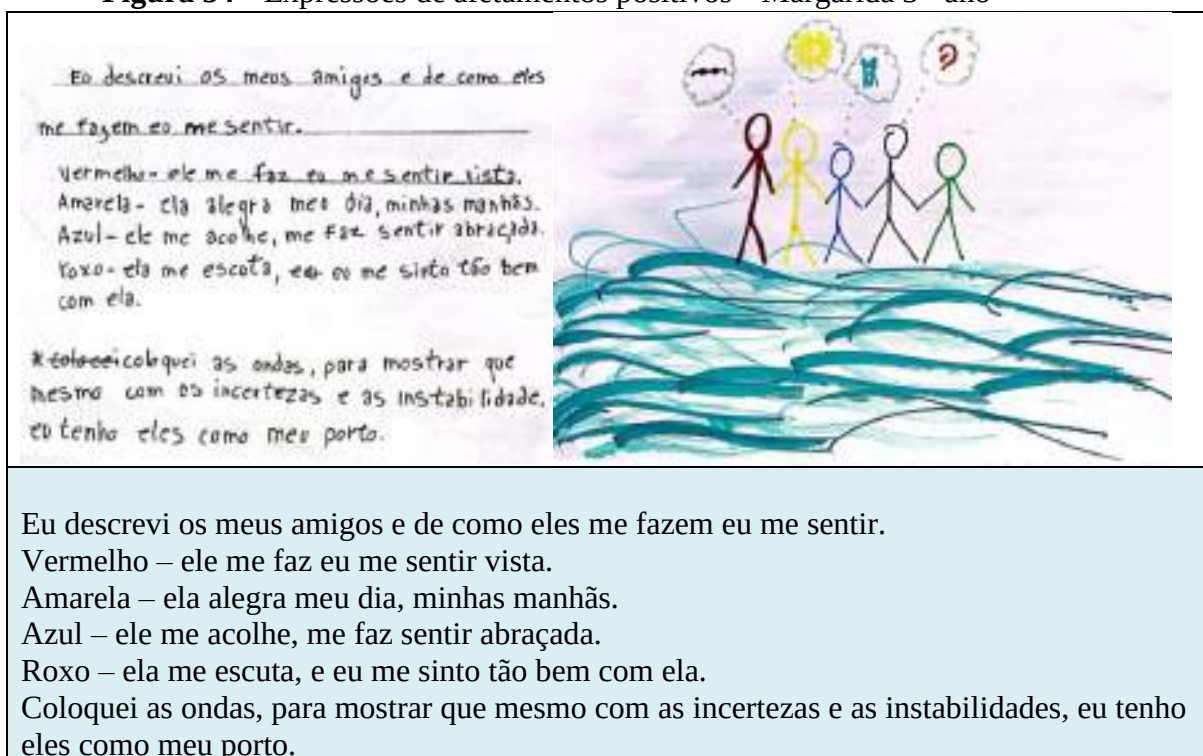
Sob a perspectiva de Bakhtin (2010), esse enunciado, produzido numa linguagem multissemiótica, pode ser compreendido como uma manifestação responsiva que dialoga com as experiências vividas pelo participante. Além disso, o conceito de alteridade bakhtiniana (Bakhtin, 2010, 2016) permite compreender como as relações com os colegas, representadas visualmente no desenho, impactaram a construção identitária de Liliu Branco.

A análise da materialidade sónica presente na biográfazine, sob a lente da Análise Dialógica do Discurso, revela afetamentos negativos, como a exclusão e a desvalorização, simbolicamente articulados pela posição isolada do "anjo" e pela ação hostil de retirada da cadeira. O bullying, tensionado na dimensão verbo-visual da narrativa, emerge como o principal ato de afetamento, deixando marcas profundas na percepção de si e do ambiente escolar vivenciado pelo participante. Esses atravessamentos interacionais, representados na linguagem verbo-visual, expressam sentimentos de tristeza, solidão e medo, que se fazem presentes na memória escolar infantil e na valoração atribuída ao espaço da sala de aula.

As cores vibrantes e contrastantes utilizadas na imagem, como o vermelho das chamas, intensificam a carga emocional da narrativa, expressando a angústia vivenciada pelo participante no cronotopo da infância. O cronotopo da infância, frequentemente associado ao lúdico e ao encantamento, aparece aqui atravessado por uma figurativização “infernai” que desloca expectativas de cuidado e segurança. A ausência de suporte emocional e de interações dialógicas significativas nesse período limita a possibilidade de (res)significação das vivências negativas, o que pode ter consequências duradouras para a saúde mental e o desenvolvimento social do indivíduo. Essa manifestação responsiva, produzida numa linguagem multissemiótica, indicia o impacto das interações afetivas e a necessidade de ações educativas que combatam o *bullying* e promovam um ambiente escolar mais seguro e acolhedor para todos.

4.6.4 Subcategoria: afetamento positivo

Figura 54 – Expressões de afetamentos positivos – Margarida 3º ano



Fonte: Dados da pesquisa

A composição verbo-visual da segunda página da biograficizine de Margarida (Figura 55) apresenta cinco figuras humanas estilizadas, dispostas lado a lado sobre um plano irregular de formas azuis fluidas, evocando a representação de ondas ou fluxo de água. Cada personagem possui uma coloração distinta: vermelho, amarelo, azul, roxo e verde, o que contribui para personalizá-los, conferindo-lhes identidades afetivas singulares que dialogam com os sentidos expressos nos enunciados verbais. Acima de cada uma delas, balões de pensamento trazem diferentes símbolos que parecem representar dimensões específicas das relações interpessoais: óculos, sol, um ícone de amizade e um ouvido. O sol pode ser lido como signo da presença iluminadora da amiga que alegro as manhãs; o ouvido, da escuta atenta; os bonequinhos de mãos dadas, da amizade e presença conjunta; os óculos, da visibilidade e reconhecimento. A última personagem não traz balão, nos levando a inferir ser essa personagem a participante, ou seja, ela se representa não apenas como parte da coletividade, mas também como aquela que observa, sente e atribui significados às relações. O silêncio gráfico – marcado pela ausência de balão – pode ser lido como uma forma de escuta e observação, posicionando a personagem verde como aquela que se afeta e se constitui na relação com os outros. A materialidade sígnica desses símbolos, articulada ao enunciado verbal, sugere que o grupo se constitui a partir de relações de acolhimento e escuta mútua. O uso dos balões de pensamento, além de conferir uma

camada adicional de sentido à narrativa verbo-visual, destaca a polifonia do enunciado ao evidenciar as múltiplas formas de significar o vínculo entre os personagens.

A análise dialógica desse recorte da biograficizine de Margarida nos permite retomar um dos eixos centrais da nossa pesquisa que é investigar o impacto das interações afetivas na experiência escolar e na construção de significações do estudante sobre si mesmo e sua trajetória acadêmica e social. Ainda que a imagem verbo-visual não represente explicitamente a sala de aula ou outro espaço físico escolar, sua inscrição dentro do contexto da pergunta proposta – sobre os afetamentos positivos ou negativos no ambiente escolar – permite inferir que esse grupo de amigos é mobilizado na enunciação como um ponto de apoio e acolhimento no cotidiano estudantil.

O enunciado verbo-visual apresenta uma organização espacial que enfatiza a coletividade e a interdependência, com as figuras alinhadas de mãos dadas, simbolizando a importância dos vínculos interpessoais na trajetória do sujeito enunciadador. A construção de significações pessoais nos vínculos afetivos evidencia que, enquanto estudante e sujeito social, o participante não se constitui isoladamente, mas na relação com os outros, o que dialoga com a perspectiva bakhtiniana de que nos constituímos na relação com o outro. Somos no outro (Bakhtin, 2016).

A ausência de elementos concretos que delimitem um espaço físico fixo reforça que a significação do pertencimento não está ancorada em um ambiente específico, mas na relação entre os sujeitos. Essa configuração verbo-visual evidencia que, para essa estudante, a escola não se define apenas como um espaço arquitetônico, mas como um lugar de encontros e interações valoradas. O uso dos balões de pensamento adiciona uma camada semiótica à narrativa, pois os diferentes símbolos acima das cabeças das figuras expressam a diversidade de experiências e perspectivas dentro do grupo. No plano verbal, a materialidade sónica do texto se entrelaça à composição visual, reafirmando a valoração positiva das interações sociais *“eu descrevi os meus amigos e de como eles me fazem eu me sentir. [...] Coloquei as ondas para mostrar que, mesmo com as incertezas e as instabilidades, eu tenho eles como meu porto.”*

No enunciado verbal, a estudante mobiliza categorias cromáticas, sensoriais e emocionais para descrever a relação com seus amigos, atribuindo a cada um deles um efeito específico sobre seu bem-estar. As cores evocam diferentes dimensões afetivas, conectando-se a experiências subjetivas de acolhimento e reconhecimento: *“vermelho – Ele me faz eu me sentir vista. Amarela – Ela alegra meu dia, minhas manhãs. Azul – Ele me acolhe, me faz sentir abraçada. Roxo – Ela me escuta, e eu me sinto tão bem com ela.”* A escolha de expressões que

remetem a acolhimento, alegria e segurança reforça a centralidade da afetividade na experiência escolar. Além disso, ao utilizar a metáfora "porto" em relação à presença dos amigos, associada às formas fluidas que remetem ao mar, a estudante constrói um cronotopo de instabilidade e acolhimento simultâneo. Nesse entrecruzamento de temporalidades e espacialidades fluídas, o mar simboliza o cronotopo da adolescência, marcado por incertezas e instabilidades afetivas vividas no cotidiano escolar, enquanto os amigos configuram um ponto de apoio fixo – um “porto seguro” dentro dessa travessia.

A maneira como a estudante mobiliza as cores no enunciado é particularmente significativa. As cores não aparecem como signos estáticos, mas são ressignificadas na interação, assumindo um papel afetivo e relacional dentro da experiência escolar. Ao atribuir pronomes de gênero às cores, Margarida personaliza os afetos e materializa, por meio da linguagem, os diferentes papéis que cada amigo desempenha em sua trajetória. Essa alternância de gênero nos pronomes sugere, possivelmente, uma correspondência com interlocutores reais de seu círculo social, tornando o enunciado ainda mais marcado pela dialogicidade.

Podemos interpretar essa relação entre cor e identidade como um processo de ressignificação semiótica que ocorre na interação. Margarida não apenas nomeia as cores, mas as investe de sentido, conferindo-lhes um papel ativo em sua vivência emocional na escola. Dessa forma, o enunciado se torna ainda mais potente, pois evidencia como os vínculos sociais são construídos e mediados por marcas linguísticas e visuais que, em conjunto, configuram uma experiência afetiva e identitária no contexto escolar. Mais do que representar vínculos, Margarida inscreve a amizade como lugar de sustentação identitária. Sua imagem torna visível o que tantas vezes é invisibilizado: o afeto como mediação da experiência escolar.

Dessa maneira, a escola se constitui, antes de tudo, como lugar de significações relacionais, sendo na relação com o outro, no discurso do outro (Bakhtin, 2010, 2016) e na partilha de experiências, que o sujeito enunciadador se percebe, se reconhece e se ressignifica.

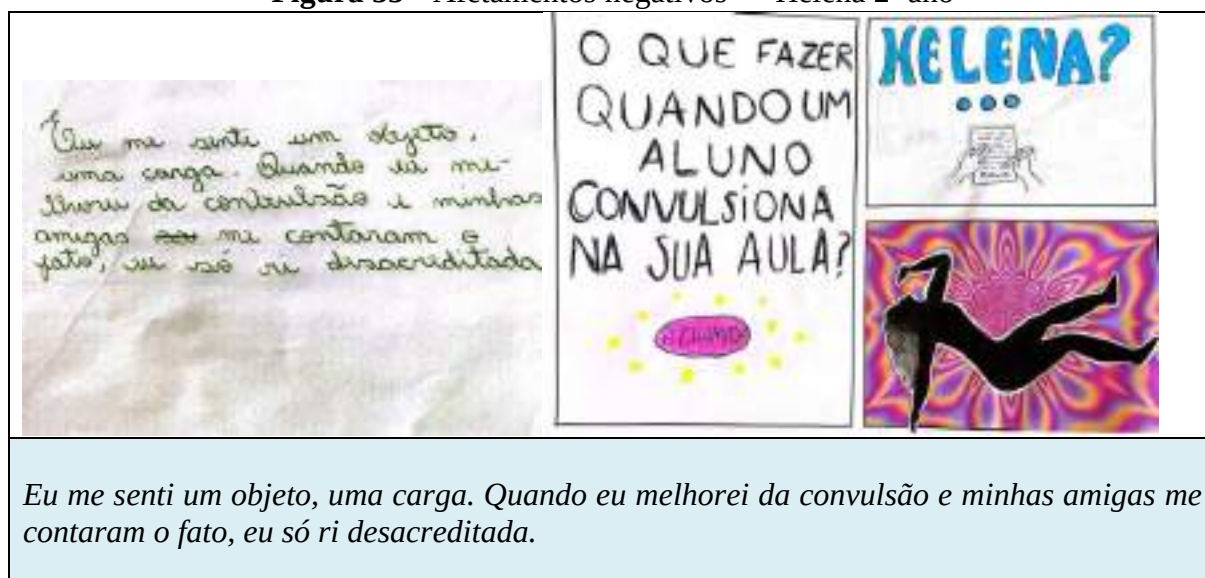
Ademais, o uso dos balões de pensamento estabelece uma relação intertextual com gêneros narrativos como histórias em quadrinhos, sugerindo um trânsito entre a materialidade pictórica e a discursiva. O enquadramento panorâmico e a disposição horizontal das figuras criam um senso de equilíbrio visual que contrasta com a fluidez do fundo ondulado – reforçando, composicionalmente, a ideia dos amigos como ponto de estabilidade. A ausência de elementos de fundo confere à cena um caráter simbólico e atemporal, enquanto os traços simples e estilizados das figuras humanas indicam uma abordagem minimalista que potencializa a expressividade cromática e gestual. A fluidez das linhas que compõem as ondas contrasta com a solidez das figuras humanas, sugerindo a presença de desafios e incertezas que

são amenizados pela companhia dos amigos. O uso de traços soltos e pinceladas largas na representação do mar introduz uma dimensão de movimento ao cenário, enquanto as cores vibrantes dos personagens criam um contraste que os destaca na composição.

Desse modo, a articulação entre linguagem verbal e visual no enunciado de Margarida permite ao sujeito enunciador expressar, por meio da multissemiotividade, o impacto das relações interpessoais em sua trajetória. A análise mostra como os sentidos construídos pela estudante surgem do encontro entre o que ela expressa com palavras, cores e imagens e as emoções que viveu, reforçando a importância das interações afetivas na experiência escolar.

4.6.5 Subcategoria: afetamento negativo

Figura 55 – Afetamentos negativos — Helena 2º ano



Fonte: Dados da pesquisa

A cena enunciativa produzida por Helena sobre os afetamentos no ambiente escolar mobiliza signos de impacto visual intenso. A composição da imagem é feita por quadrantes emoldurados. A primeira moldura apresenta um questionamento direto e inquietante – “O que fazer quando um aluno convulsiona na sua aula?” –, seguido da resposta implícita no segundo quadro, no qual percebemos que a professora continua a chamada, indiferente ao evento. Um detalhe significativo nessa primeira moldura é o modo como a expressão “A chamada” aparece: em tamanho reduzido e cercada de estrelas. O contraste entre a grandiosidade do questionamento e a pequenez dessa palavra pode sugerir a desproporção entre o evento vivido pela estudante e a ação do professor, indicando a irrelevância da chamada diante da gravidade da situação. Já as estrelas ao redor podem ser lidas como um elemento irônico, um marcador

gráfico que intensifica a desconexão entre a vivência subjetiva da estudante e a resposta institucional automatizada que recebeu.

A terceira moldura reforça a experiência de desamparo, com a estudante figurada como um corpo suspenso, envolto por um padrão visual psicodélico, remetendo à perda de controle e à experiência sensorial intensa do episódio convulsivo. A análise dialógica do enunciado verbo-visual de Helena evidencia um tensionamento profundo entre a expectativa de cuidado e reconhecimento no ambiente escolar e a realidade da indiferença vivenciada pela estudante.

No plano verbal, o enunciado da participante explicita a ausência de empatia no ambiente escolar: *“Eu me senti um objeto, uma carga. Quando eu me livrei da convulsão e minhas amigas só me contaram o fato, eu só ri desacreditada”*. A escolha lexical *“carga”* reforça a dimensão desumanizadora da experiência vivenciada, na qual a estudante não se sente reconhecida como sujeito, mas como um fardo, um peso. A reação final – *“eu só ri desacreditada”* – carrega uma ironia amarga, revelando uma descrença diante da apatia dos que a cercavam.

A partir da perspectiva bakhtiniana, essa cena tensiona a filosofia do ato responsável (Bakhtin, 2010), que compreende a vida como um contínuo de ações em que cada enunciado e cada gesto demandam uma resposta eticamente comprometida. Em nossa leitura, a ausência de um olhar responsivo e responsável na situação narrada pode ser interpretada como uma falha ética no espaço escolar, evidenciando a desarticulação entre a alteridade e a responsabilidade pelo outro (Bakhtin, 2010). A indiferença do professor e, possivelmente, dos colegas não apenas acentua a vulnerabilidade da estudante, mas reitera a naturalização de uma interação escolar em que muitas vezes o ser humano se mostra indiferente diante da fragilidade do outro.

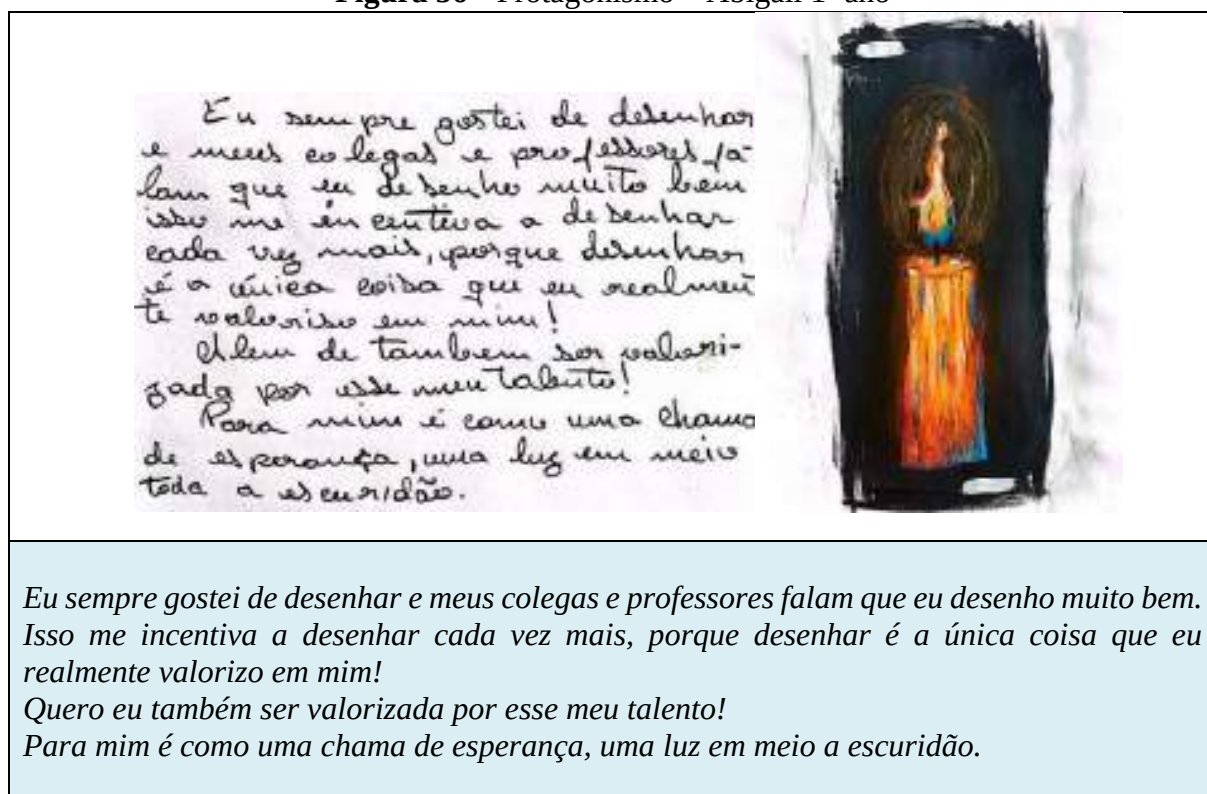
A materialidade verbo-visual reforça essa valoração, pois, enquanto a escrita questiona e denuncia, a imagem constrói uma cena de isolamento e ruptura. O contraste entre o fundo vibrante e a silhueta escura da estudante dá a sensação de que ela está desconectada do espaço ao redor, como se estivesse sozinha dentro de algo que os outros não veem nem sentem. Por outro lado, a imagem também sugere a queda durante o evento da convulsão. A ausência de expressões faciais e a estilização da cena acentuam essa generalização da experiência, permitindo que o enunciado ultrapasse o caso individual e tensione a escola como espaço de acolhimento (ou de sua ausência).

Ao materializar a ausência de cuidado, Helena desloca nossa atenção para a urgência de uma ética escolar que reconheça a vulnerabilidade como parte da condição humana e não como obstáculo à aprendizagem. Como nos lembra Bakhtin (2016), *“não há discurso neutro”*. O possível silêncio da sala de aula e a postura apática do professor diante da vulnerabilidade da

estudante ecoam como um ato de negação e apagamento da sua existência enquanto sujeito de direitos e de sentidos.

4.6.6 Subcategoria: atos responsivos de protagonismo individual

Figura 56 – Protagonismo – Abigail 1º ano



Fonte: Dados da pesquisa

A biograficizine de Abigail apresenta uma cena enunciativa marcada por forte carga simbólica, composta por uma ilustração central de uma vela acesa em meio à escuridão e um enunciado verbal que evidencia reconhecimento e valorização pessoal. O contraste entre o fundo escuro e as cores da vela reforça a noção de superação, resiliência e luz em meio à adversidade. A pincelada expressiva e o uso de tons frios e contrastantes na chama e na vela, mesclados a azul e amarelo, sugerem uma complexidade emocional que transcende uma simples representação figurativa. No plano verbal, o enunciado da estudante ressoa como um testemunho de autorreconhecimento e validação. Ela afirma: "Eu sempre gostei de desenhar e meus colegas e professores falam que eu desenho muito bem. Isso me incentiva a desenhar cada vez mais, porque desenhar é a única coisa que eu realmente valorizo em mim" (sic). O fato de a estudante afirmar que desenhar é a única coisa que ela valoriza em si própria indicia uma limitação na percepção de sua própria multiplicidade identitária e potencialidade.

Podemos ler esse enunciado a partir da dimensão dialógica da autovalorização, considerando que a identidade de um sujeito se constrói no entrecruzamento das vozes que o cercam. Nesse caso, embora Abigail receba reconhecimento por seu talento artístico, sua enunciação sugere que essa validação externa ainda não se expande para outras dimensões de sua existência. Aqui, a ausência de vozes que a valorizem em outros aspectos pode estar contribuindo para essa percepção restrita de si mesma.

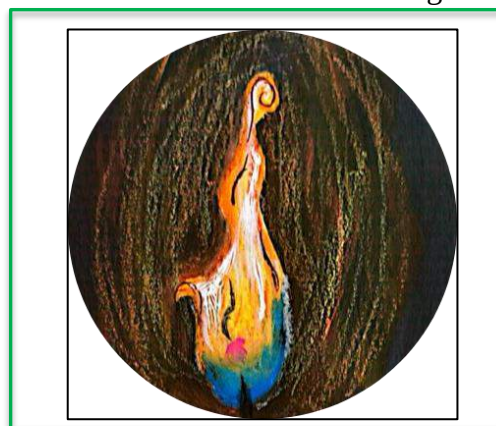
A situação enunciativa evidencia que a escola, enquanto espaço de interação e significação, tem um papel central na forma como os estudantes constroem suas autopercepções. Como nos lembra Bakhtin (2016), o sujeito não se constitui sozinho, mas na relação com o outro, na forma como é visto e significado pelo mundo ao seu redor. Se Abigail enuncia que apenas seu talento no desenho merece ser valorizado, podemos questionar: quantos outros talentos e dimensões de sua identidade estão invisibilizados pela falta de reconhecimento social?

Esse questionamento nos provoca a tensionar a ideia de que o protagonismo estudantil não é apenas um processo individual, mas depende também da interlocução, do reconhecimento e da responsividade dos outros sujeitos que compõem o ambiente escolar. O que se torna evidente aqui é que, para além de desenvolver habilidades e competências, a escola precisa ser um espaço que valide diferentes formas de existência e fortaleça múltiplas dimensões identitárias dos estudantes.

Desse modo, o enunciado de Abigail não apenas expressa seu talento artístico, mas também expõe uma complexa relação entre reconhecimento e autopercepção, sinalizando que o olhar do outro tem um impacto direto na forma como o sujeito se vê e se valoriza. Essa questão dialoga com a filosofia do ato responsável (Bakhtin, 2010), pois a forma como interagimos e significamos o outro reverbera na construção de sua subjetividade.

Essa relação entre identidade, validação e autovalorização também se manifesta na materialidade visual do enunciado, na qual a imagem da vela ocupa um lugar central na construção de sentido, funcionando como um signo de luz, calor, identidade e resiliência. A chama moldada em forma feminina se configura como uma extensão simbólica da própria estudante, reforçando a indissociabilidade entre expressão pictórica e narrativa pessoal. Dessa maneira, a ilustração conversa com o que Abigail escreveu, ampliando os sentidos da sua trajetória e da forma como ela se vê.

Figura 57 – Recorte da chama da vela formando a figura feminina – Abigail – 1º ano



Fonte: Dados da pesquisa

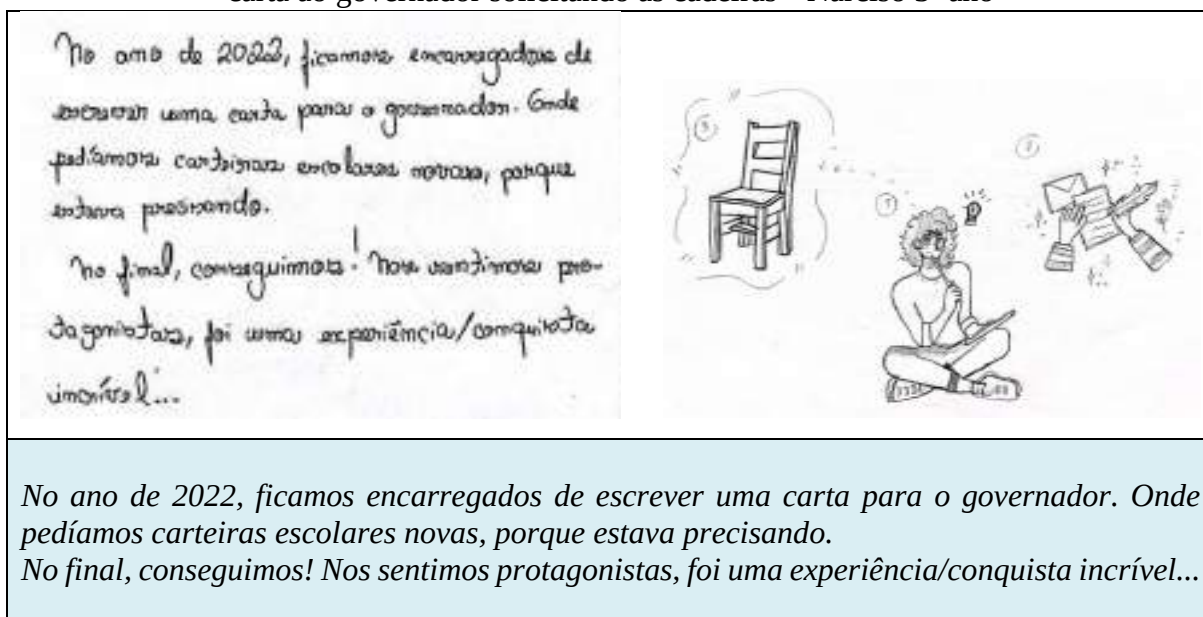
A experiência enunciativa de Abigail indica um modo singular de estar no mundo, em que arte e identidade se entrelaçam em um movimento de afirmação e reconhecimento. Seu protagonismo não se dá isoladamente, mas na relação com o outro, na escuta e na legitimação de sua expressividade pelo coletivo. Como enfatiza Bakhtin (2010, p. 93), “este reconhecimento da minha participação no existir é a base real e efetiva de minha vida e do meu ato”. Nesse sentido, a existência singular da estudante, tal como expressa em seu enunciado, adquire significado na interação, pois é pelo olhar do outro que ela se percebe e se afirma como sujeito participante de sua trajetória.

A forma como Abigail se enuncia artisticamente também pode ser compreendida a partir da noção de olhar exotópico (Bakhtin, 2016), próprio dos textos (auto)biográficos, um deslocamento necessário para que o sujeito se perceba de fora e compreenda sua unicidade irrepetível. Esse movimento constitui uma condição para que o sujeito se veja como agente de sua própria trajetória. Ao transformar sua chama interior em figura, é como se Abigail dissesse: existo porque me expesso. Sua vela ilumina, além do papel, a própria cena escolar que, ao acolher seu gesto, pode também aprender a reconhecer outros silenciamentos.

4.6.7 Subcategoria: atos responsivos de protagonismo coletivo

A página da biograficizine de Narciso apresenta uma composição verbo-visual organizada em duas partes. Na primeira, o enunciado verbal relata a ação coletiva da turma em 2022, destacando a escrita de uma carta ao governador com o objetivo de solicitar cadeiras novas para a escola. A estudante narra que, ao final do processo, o pedido foi atendido, e os estudantes se sentiram protagonistas da mudança realizada no ambiente escolar.

Figura 58 – Protagonismo na troca das cadeiras da escola após escrever com a turma uma carta ao governador solicitando as cadeiras – Narciso 3º ano



Fonte: Dados da pesquisa

O trecho final do enunciado carrega uma valoração intensa e de empoderamento proporcionado pela experiência, que é qualificada como uma conquista memorável para todos os envolvidos. “No final conseguimos! Nos sentimos protagonistas, foi uma experiência/conquista incrível...”

A segunda parte da página traz uma ilustração em preto e branco, organizada em três quadros numerados que evidenciam, de forma sequencial, os momentos do protagonismo estudantil. No centro da imagem, a primeira moldura apresenta um estudante sentado no chão, com caderno e lápis em mãos, em postura reflexiva. Acima da cabeça, um balão de pensamento indica o momento da ideia e do planejamento, funcionando como ponto de partida da ação. À direita, o segundo quadro apresenta duas mãos envolvidas no ato de escrita e envio da carta. A mão esquerda segura a folha com um texto manuscrito, enquanto a mão direita utiliza uma pena. O envelope aberto sugere a formalização da comunicação e remete diretamente ao gênero discursivo da carta.

Ao redor da imagem, pequenos traços curvos e pontos irradiados remetem a brilho ou destaque, indicando que a escrita assume ali um valor simbólico. Essa escolha gráfica parece sugerir a importância e o impacto da linguagem como instrumento de transformação. Um detalhe visual merece atenção: o pequeno desenho de uma flor, ao lado direito da imagem, que pode ser lido como símbolo de crescimento e renovação, associando o ato de escrever a um processo de florescimento.

No terceiro desenho, à esquerda da imagem central, aparece a figura de uma cadeira escolar cercada por uma linha ondulada, sugerindo ênfase visual e marcando a materialização da conquista. A presença dos números 1, 2 e 3 reforça a ideia de processo: da concepção da ideia à escrita da carta e, por fim, à mudança efetiva no espaço escolar. A narrativa verbo-visual construída por Narciso mobiliza, assim, uma organização sequencial que delineia com clareza o percurso da ação coletiva, com ênfase no gesto de autoria e de transformação operado por estudantes.

Esses detalhes visuais reforçam a centralidade da escrita na narrativa de protagonismo coletivo de Narciso e sua turma. A valorização simbólica da carta e do ato de escrevê-la evidencia o reconhecimento do discurso como ferramenta de ação no mundo, contribuindo para a construção de uma narrativa na qual os estudantes se percebem como sujeitos ativos na transformação de seu ambiente escolar.

A biografazine evidencia um protagonismo coletivo em que a ação do estudante ultrapassa a expressão individual e se constitui como prática discursiva partilhada. A escrita da carta ao governador se configura como um ato comunicativo responsivo, uma vez que responde a uma necessidade concreta da comunidade estudantil e se dirige a um interlocutor específico, dotado de autoridade institucional. O gênero discursivo escolhido – a carta de solicitação – estrutura o pedido e revela a intencionalidade enunciativa dos estudantes, que compreendem a relação entre linguagem e ação social. Como destaca Bakhtin (1997, 2016), todo enunciado se constrói na relação com um outro, sendo moldado pelas condições concretas da comunicação e pelas expectativas do interlocutor.

A carta, enquanto enunciado, não apenas reivindica um direito básico, que são as condições materiais adequadas para a aprendizagem, como também reposiciona os estudantes como sujeitos de fala e agentes de transformação. Esse movimento pode ser compreendido à luz de Bakhtin (2016, p. 271), quando afirma que “toda compreensão é prenhe de resposta”, ou seja, a produção discursiva dos estudantes já se orienta para uma interlocução com o poder público, antecipando a reação esperada do governador e organizando o discurso a partir dessa expectativa.

O protagonismo estudantil, nesse caso, manifesta-se como prática cidadã, na medida em que os estudantes se mobilizam discursivamente para intervir em uma situação concreta. A experiência relatada por Narciso também aparece referenciada no questionário discursivo por Mia (3º ano): “No 1º ano do colégio, em 2022, fizemos uma carta pedindo carteiras novas para o governador. Isso me fez sentir uma ótima estudante, cumprindo meu papel de aluna, fazendo melhoria para o colégio” (Quadro 22, p.164).

Os enunciados de Narciso mostram que a escrita da carta é atravessada por sentidos de pertencimento, responsabilidade e autoria, configurando-se como uma prática discursiva dotada de valor social e ético. Nessa direção, é importante ressaltar que, como lembra Bakhtin (2016), todo enunciado é preñado de resposta: ao escrever para o governador, os estudantes se posicionam como sujeitos responsivos, implicados em uma cadeia dialógica que ultrapassa os limites da sala de aula. Essa perspectiva evidencia a relevância de práticas pedagógicas que mobilizem o(a)s alunos(a)s a produzirem enunciados socialmente situados, abertos à resposta e, portanto, constitutivamente éticos.

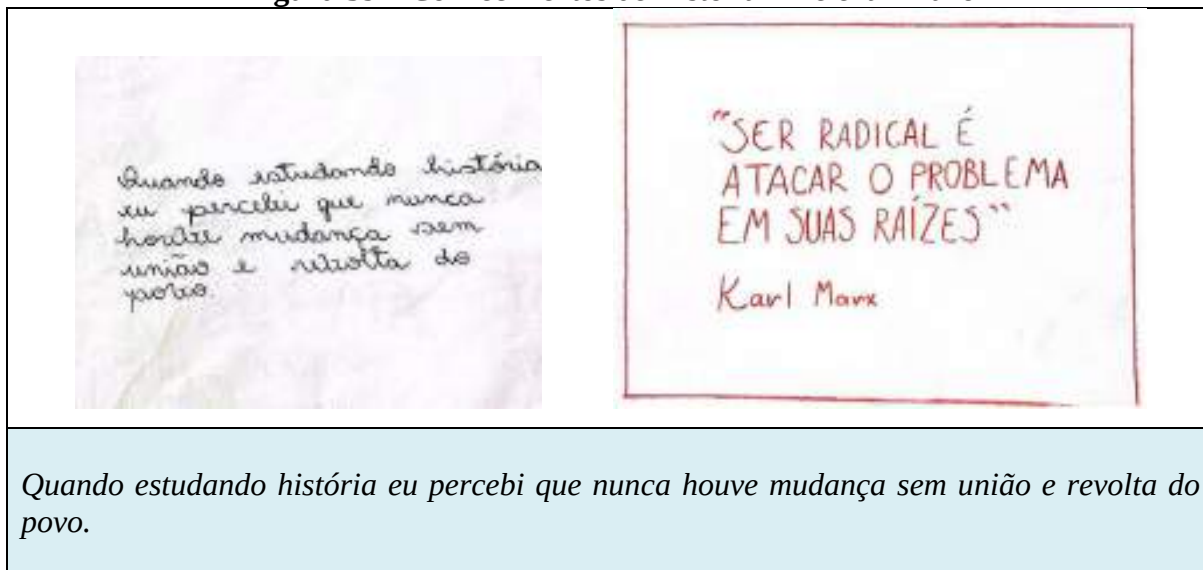
A narrativa de Narciso, bem como a lembrança partilhada por Mia, recupera uma vivência realizada no primeiro ano do Ensino Médio, período anterior ao meu afastamento para o mestrado, quando atuei como professora da turma. Naquele momento, propus a escrita de uma carta ao governador como resposta a uma demanda concreta da comunidade escolar. A retomada dessa prática nos enunciados evidencia a relação dialógica entre estudantes e professora, atualizando sentidos de autoria e participação. Ao reinscrever essa experiência no presente do discurso, o(a)s estudantes se repositonam como sujeitos ativos na transformação do espaço escolar, reafirmando a linguagem como instrumento de intervenção social.

Essa perspectiva dialoga diretamente com a proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que compreende o desenvolvimento de competências como articulação entre conhecimento, valores, práticas e atitudes mobilizados na vida cotidiana, na cidadania e no mundo do trabalho. A BNCC afirma que tais competências se expressam como “práticas cognitivas, profissionais e socioemocionais, atitudes e valores continuamente mobilizados, articulados e integrados, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do exercício da cidadania e da atuação no mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 21). Nessa mesma direção, o Fórum Educação para a Cidadania (2008) destaca que a escola deve formar sujeitos capazes de compreender sua inserção no mundo e mobilizar estratégias discursivas e políticas para intervir na realidade.

O enunciado verbo-visual de Narciso materializa essa concepção ao transformar uma situação incômoda, que era a precariedade das cadeiras escolares, em um gesto coletivo de mobilização e resposta. O discurso dos estudantes, antes restrito ao ambiente escolar, desloca-se para a esfera pública por meio da carta ao governador, inscrevendo os participantes em um processo de exercício efetivo da cidadania. O espaço escolar, frequentemente concebido como lugar de recepção de saberes, é reconfigurado como um território de participação ativa, no qual diferentes vozes se articulam para produzir mudanças concretas.

4.6.8 Subcategoria: significações acadêmicas

Figura 59 – Conhecimentos de História – Helena 2º ano



Fonte: Dados da pesquisa

No recorte da biograficizine de Helena, categorizado em significações acadêmicas para a vida, observamos uma construção grafo-verbal que articula uma reflexão sobre mudanças sociais e a atuação coletiva. Seu enunciado explicita uma compreensão crítica da história ao afirmar na primeira parte do enunciado que “*nunca houve mudança sem união e revolta do povo*”, evidenciando um processo de aprendizagem que se inscreve como um saber historicamente situado, no qual a transformação social é percebida como resultado da ação coletiva.

Embora Helena não recorra a ilustrações figurativas, sua escolha composicional mobiliza a materialidade da escrita e o uso de recursos gráficos como estratégia argumentativa. A presença do enunciado de Karl Marx “*ser radical é atacar o problema em suas raízes*” reforça a valoração crítica da estudante sobre os processos históricos e sua relação com as lutas populares. O fato de esse enunciado estar destacado dentro de um quadrado, escrito em caixa alta e na cor vermelha, confere-lhe um movimento de ênfase e intensificação discursiva, conferindo-lhe um caráter de afirmação categórica e reforço argumentativo. Além disso, a hierarquia visual estabelecida entre a grafia cursiva da primeira anotação e a ênfase das letras em caixa alta na citação marxista direciona o olhar do leitor e evidencia uma intencionalidade enunciativa clara. A escolha pelo vermelho, historicamente associado a alguns discursos políticos de caráter revolucionário, em especial às lutas socialistas, potencializa o impacto do enunciado, intensificando sua ressonância semiótica. Dessa maneira, a escrita de Helena

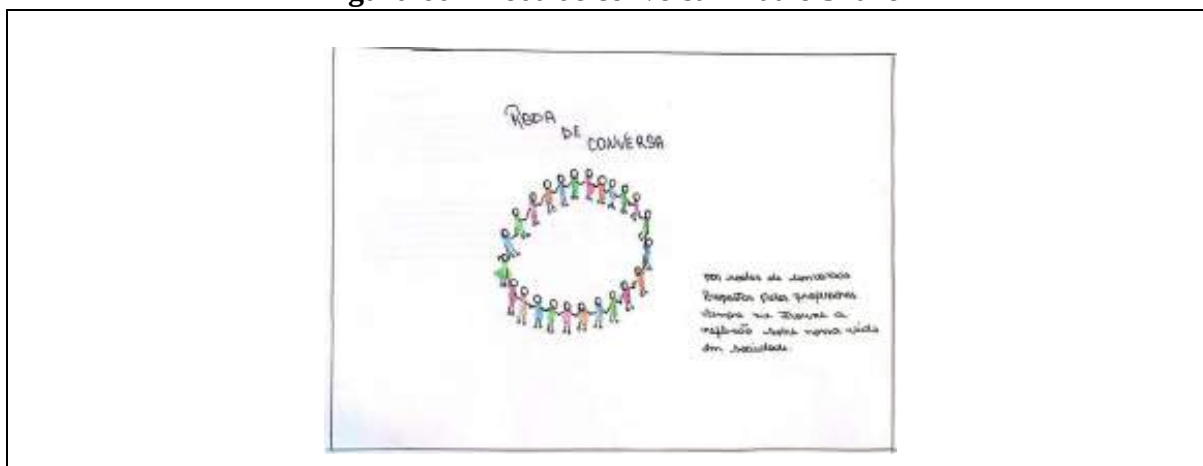
evidencia que o conhecimento, quando tensionado com a vida, deixa de ser conteúdo para tornar-se posicionamento. É nesse gesto que o saber escolar ganha corpo e sentido.

Além disso, ao recorrer a uma voz teórica externa de forte peso histórico na crítica social, a estudante busca reforçar seu próprio posicionamento. A escolha de Marx evoca um discurso consolidado de contestação às estruturas sociais e econômicas, conferindo um efeito de autoridade à sua reflexão. Desse modo, compreendemos que a verbo-visualidade de sua produção manifesta na presença de imagens, como também na organização gráfica da escrita, potencializa a força de sua reflexão.

A partir de sua enunciação, Helena nos permite compreender que seu aprendizado se relaciona diretamente com sua percepção de mundo e com uma compreensão responsiva da realidade. Essa dimensão crítica do aprendizado está em consonância com o que estabelece o inciso III do artigo 35 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996), que define como uma das finalidades do Ensino Médio o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico do estudante. Da mesma forma, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018) ressalta que a formação na etapa final da educação básica deve garantir a construção de conhecimentos que possibilitem ao educando atuar como sujeito ativo na sociedade. Sendo assim, sua biograficizine não apenas revela uma apropriação discursiva dos conteúdos escolares, mas também projeta uma construção de significação que ultrapassa o ambiente escolar, dialogando com a vida social e política. A materialidade verbo-visual do enunciado da participante explicita uma postura diante do mundo, na qual a história é lida sob a lente da ação coletiva e da possibilidade de transformação.

4.6.9 Subcategoria: significações ético-valorativas

Figura 60 – Roda de conversa – Paulo 3º ano



Nas rodas de conversa propostas pelos professores sempre me trouxe a reflexões sobre nossa vida em sociedade.

Fonte: Dados da pesquisa

O enunciado verbivocovisual produzido por Paulo apresenta uma tridimensionalidade sógnica, articulando as dimensões verbal, visual e sonora. A organização composicional evidencia uma orientação social do enunciado, na medida em que o tema da "roda de conversa" emerge tanto no plano pictórico quanto na materialidade do discurso verbal. A representação de figuras humanas dispostas em círculo, de mãos dadas, inscreve visualmente a ideia de coletividade, escuta e partilha. No plano verbal, o texto escrito à mão referencia as reflexões provocadas por essas rodas na vida em sociedade. Já o plano sonoro, embora não explicitado diretamente, é sugerido pela natureza do próprio evento enunciado: o diálogo oral, em círculo, convoca imaginativamente as vozes, os tons e os ritmos da conversação viva. Nesse gesto de autoria, Paulo constrói um enunciado em que a palavra escrita, a imagem e a sugestão do oral se entrelaçam para valorizar o espaço da roda como lugar de construção de sentido e de experiência partilhada.

Essa articulação ganha corpo no plano visual, cuja expressividade pictórica se manifesta em um espaço gráfico predominantemente limpo, com a presença de um desenho central que representa a roda de conversa, composta por figuras humanas estilizadas, dispostas em círculo e de mãos dadas. Os personagens são diferenciados por vestimentas coloridas, mas todos possuem a mesma estrutura corporal simplificada, com cabeças sem traços faciais individualizados, o que desloca o foco do sujeito singular para a coletividade, enfatizando a ressonância dos sujeitos nos atos enunciativos. A escolha do círculo como forma composicional sugere um sentido de integração e interações horizontais.

A materialidade verbo-visual também se manifesta na disposição da inscrição "Roda de conversa" no topo da ilustração, com o termo "RODA" levemente inclinado, conferindo uma entonação expressiva e um dinamismo próprio ao enunciado. Essa escolha estilística pode ser interpretada como uma marca de oralidade transposta para o meio escrito, evidenciando a interpenetração de signos verbais, visuais e sonoros na composição.

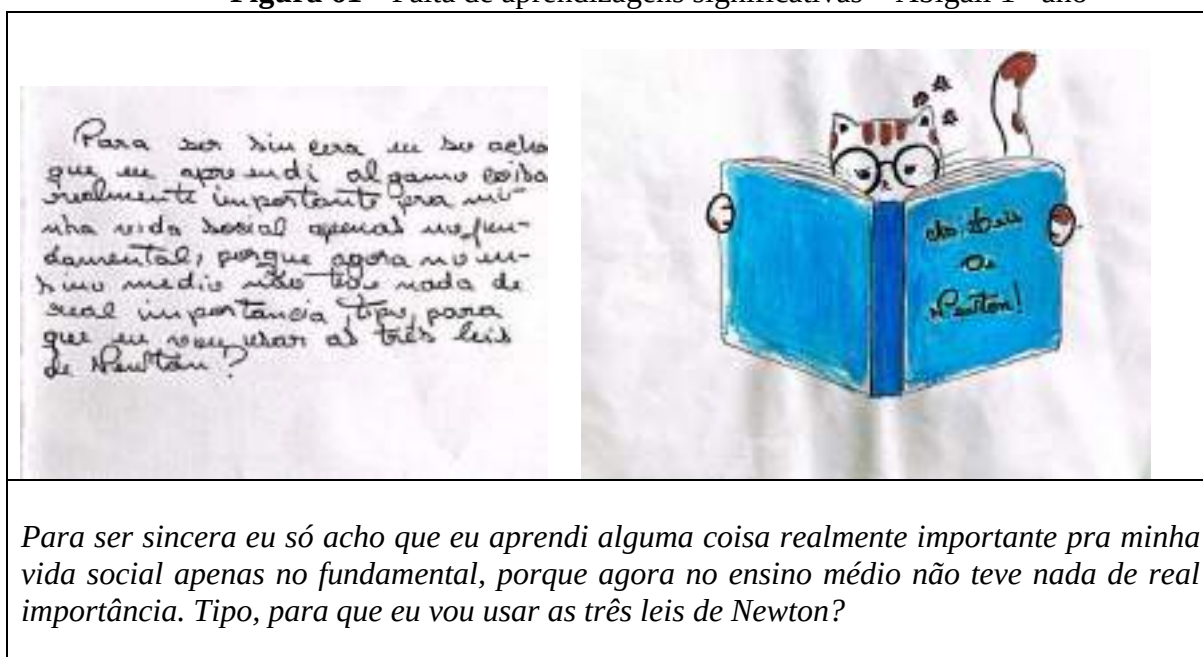
No plano verbal, observamos um enunciado manuscrito disposto no lado direito da página, no qual o estudante afirma: *"Nas rodas de conversas propostas pelos professores sempre me trouxe a reflexão sobre nossa vida em sociedade."* A escrita manual, com suas variações de traço e espontaneidade gráfica, marca a autoria e interlocução do sujeito enunciativo, cuja consciência linguística se expressa tanto na escolha vocabular quanto na estrutura sintática.

Além disso, a presença das rodas de conversa, valoradas pelo participante como um espaço significativo de aprendizado e reflexão, remete a um contexto de interação dialógica e construção coletiva de sentidos, alinhando-se à perspectiva de que os gêneros discursivos são sempre situados e marcados por uma intencionalidade social. Como afirma Bakhtin (2016, p. 275), "o falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva".

Desse modo, o enunciado verbivocovisual de Paulo revela que essa experiência específica, dentre as vividas na escola, se constitui como um processo de construção de sentidos que se dá na interação, no diálogo com o outro e na constante reelaboração da própria percepção sobre a sociedade. Ademais, a materialidade arquitetônica do enunciado do participante permite identificar um projeto de dizer que se inscreve na relação dialógica da vida social, em que o aprendizado ultrapassa os limites do conteúdo formal e se torna um campo de significação para a experiência coletiva. Nesse sentido, a biograficizine de Paulo demonstra como a escola pode se constituir como um espaço de encontros dialógicos. A roda de conversa, aqui figurada, é também roda de escuta e pertencimento. Paulo nos recorda que é no entre das vozes que a escola encontra sua potência formativa.

4.6.10 Subcategoria: ausência de significações

Figura 61 – Falta de aprendizagens significativas – Abigail 1º ano



Fonte: Dados da pesquisa

A biograficizine de Abigail apresenta um enunciado verbo-visual estruturado em duas páginas, estabelecendo um diálogo entre o texto verbal e a imagem pictórica. Na página esquerda, encontramos um enunciado manuscrito no qual a estudante expressa sua percepção crítica sobre os conteúdos escolares e sua aplicabilidade na vida cotidiana. O texto enuncia *"Para ser sincera eu só acho que eu aprendi alguma coisa realmente importante para minha vida social apenas no fundamental, porque agora no ensino médio não teve nada de real importância, tipo, para que eu vou usar as três leis de Newton?"*.

À direita da página, a ilustração apresenta um gato de óculos posicionado atrás de um livro azul aberto, com a inscrição *"As Leis de Newton!"* na capa. O gato, personagem que faz a leitura do livro, apresenta um olhar atento e expressivo, e pequenos traços acima de sua cabeça sugerem surpresa ou questionamento. A disposição do livro, que cobre parcialmente seu rosto, adiciona um tom lúdico e até cômico à cena, acrescido do tamanho do livro que parece desproporcional ao tamanho do gato, ao mesmo tempo que reforça a ideia de um distanciamento entre o sujeito e o conhecimento que está sendo lido.

O enunciado de Abigail se inscreve dentro de uma valoração negativa sobre o ensino médio, contrastando sua experiência nesta etapa escolar com o aprendizado que considera significativo no ensino fundamental. Ao afirmar que *"agora no ensino médio não teve nada de real importância"*, a estudante evidencia um tensionamento entre o que é ensinado e o que se torna relevante para sua vida social. Esse posicionamento se intensifica com a pergunta retórica *"para que eu vou usar as três leis de Newton?"*, que sugere um questionamento sobre o uso do conhecimento científico fora do ambiente escolar.

No plano visual, a ilustração do gato com o livro amplia essa crítica ao recorrer a elementos simbólicos que reforçam o estranhamento diante do conteúdo escolar. A escolha do gato, tradicionalmente associado à curiosidade e ao conhecimento, aliada à sua expressão e à forma como o livro cobre parte de sua face, sugere uma leitura irônica sobre o aprendizado, como se o próprio sujeito enunciator se questionasse sobre a relevância daquilo que lê. O uso do azul na capa do livro pode remeter à formalidade e ao caráter institucional do conhecimento escolar, contrastando com a leveza do desenho e reforçando a distância entre o conteúdo aprendido e a experiência concreta da estudante.

A crítica presente no enunciado de Abigail dialoga com questões curriculares e pedagógicas sobre a necessidade de tornar o ensino mais significativo para os estudantes. Esse tensionamento pode ser problematizado à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2018), que defendem um currículo que relacione os saberes escolares às práticas sociais,

promovendo um aprendizado que vá além da memorização de conteúdos e que desenvolva habilidades aplicáveis na vida dos sujeitos.

O enunciado da estudante evidencia uma tensão bastante presente na educação básica: a sensação de que muitos conteúdos escolares são apresentados de forma descolada da vida, sem reverberar nas experiências concretas de quem aprende. Tal percepção provoca um necessário questionamento sobre o papel da escola na produção de sentidos, apontando para a urgência de metodologias que favoreçam encontros entre o saber formal e os mundos vividos pelos alunos.

Desse modo, a biograficizine de Abigail expressa uma insatisfação pessoal, como também evidencia um discurso mais amplo sobre os desafios da escola em tornar o aprendizado relevante para a vida. Etimologicamente, o verbo *expressar* vem do latim *expressare*, que carrega o sentido de “pressionar para fora”, “projetar algo que estava contido no interior”. Assim, a insatisfação de Abigail não apenas é dita: ela é posta para fora, tornada visível e audível no enunciado verbo-visual. Abigail não rejeita a escola, mas a interpela. Sua ironia tensiona a escola, pois nela se inscreve uma demanda por sentido. Sua crítica constitui um gesto de autoria, movido pela urgência de significar a experiência escolar para além da reprodução automática do conteúdo.

4.6.11 Silêncios que pesam, falas que libertam: a escuta afetiva como gesto de pesquisa

Em meio ao percurso da pesquisa de campo, vivenciamos situações em que a escuta ultrapassou os limites do que havíamos inicialmente planejado. Este é um desses momentos.

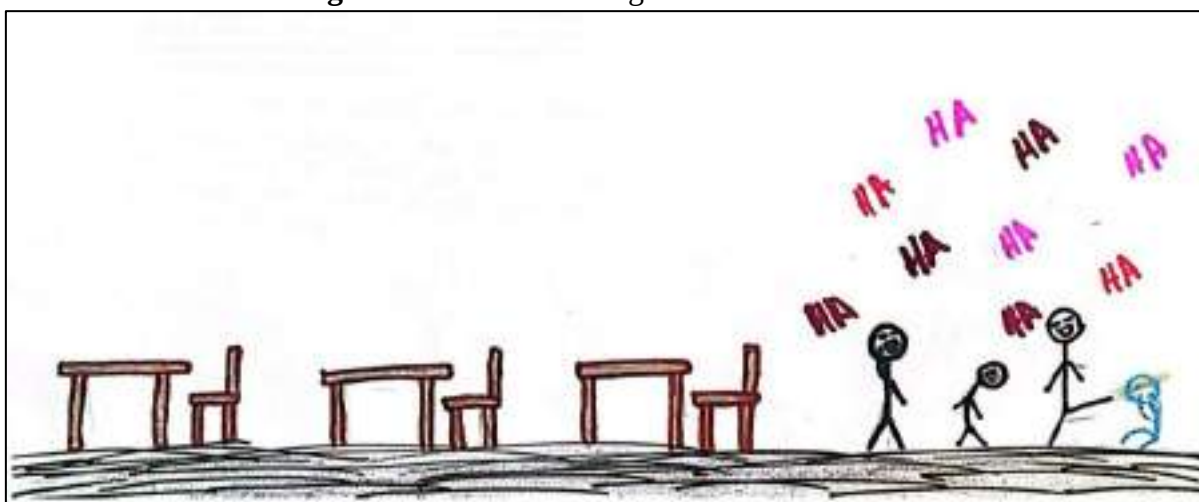
A página que apresentamos a seguir faz parte da biograficizine de Flora Maria, integrante do *corpus* da pesquisa, mas sua compreensão só se aprofundou quando ela mesma nos procurou durante a produção do material, explicou que tinha dificuldades na escrita à mão – utiliza o tablet em sala – e expressou o desejo de contar, com mais detalhes, o que havia desenhado. De forma espontânea e generosa, sugeriu que sua fala poderia ser gravada, caso contribuísse para a pesquisa. Diante dessa abertura, realizamos a escuta e o registro da sua fala.

A escuta que se atualizou nesse encontro constituiu-se como uma das experiências mais marcantes da pesquisa. O que emergiu foi uma memória traumática enredada em silêncios impostos, em corpo vigiado, em fome como punição e em uma solidão que a escola não soube ver. Sua fala foi entrecortada por pausas, hesitações e choro – e, ao contar, Flora Maria libertou um peso que nunca havia partilhado de forma tão aberta.

Algumas passagens de seu relato foram omitidas nesta dissertação por razões éticas, respeitando seu desejo de preservar vínculos familiares e evitar exposições que pudessem gerar consequências em sua vida cotidiana. Essa decisão, longe de comprometer a densidade da fala, reafirma o compromisso que assumimos com uma escuta afetiva, ética e responsável, orientada pelo cuidado com o outro e pela confiança estabelecida na interlocução.

Além de Flora Maria, Lilium Branco também solicitou registrar sua fala em áudio durante a produção da biograficizine. Nesse caso, optamos por manter a transcrição integral do relato nos apêndices, com a supressão apenas de menções identificatórias (Apêndice G). Essa opção visa garantir a densidade da experiência narrada, ao mesmo tempo em que assegura o cuidado ético com sua identidade.

Figura 62 – Memórias negativas de Flora Maria



Fonte: Dados da pesquisa

No texto materializado, observamos uma cena aparentemente cotidiana: um recorte de uma parte da sala de aula com três cadeiras dispostas lado a lado, em sequência horizontal, remetendo a um ambiente escolar organizado. À direita, quatro figuras humanas estilizadas caminham, aparentemente juntas. Três delas são destacadas pelas expressões sorridentes e pelas onomatopeias “HA”, desenhadas em tons vibrantes de vermelho, rosa e marrom, compondo uma atmosfera, à primeira vista, lúdica ou descontraída. Entre essas figuras, quase imperceptível, está Flora Maria: uma figura pequena, desenhada em traços azuis, posicionada na extremidade direita. Sua estatura reduzida contrasta com a das demais e a diferencia visualmente, ainda que esteja formalmente no grupo. A materialidade do desenho, em um

primeiro momento, pode sugerir uma interação positiva – o uso das cores, a sequência dos corpos caminhando juntos, a repetição do riso.

No entanto, um olhar mais atento para a disposição corporal das figuras tensiona ainda mais essa primeira leitura: a figura maior parece projetar a perna em direção a Flora Maria, em um gesto que pode ser lido como um chute, enquanto outra figura, também de estatura reduzida, inclina a cabeça de modo a sugerir um contorcionismo debochado. Essa composição visual carrega ambiguidade, mas é a escuta da fala de Flora que nos permite acessar os sentidos que estavam latentes nessa cena. A partir de sua fala, compreendemos que os risos não são de partilha, mas de zombaria. O grupo não é de acolhimento, mas de exposição. Mesmo estando no grupo, a figura azul parece deslocada, a menor, a única sem sorriso. Quando escutamos Flora, entendemos que ali se esconde uma memória difícil.

Essa tensão entre o que se vê e o que se ouve revela o quanto o enunciado verbivocovisual pode ser potente. A imagem, sozinha, nesse caso, não conta tudo. É na escuta da palavra que o desenho ganha corpo, que os sentidos se ampliam, que a dor escondida nas cores começa a aparecer. É nesse encontro entre o traço e a voz, entre o espaço desenhado e a memória compartilhada, que conseguimos acessar o que estava silenciado: marcas de exclusão, medo, vigilância e solidão que Flora Maria carregou por muito tempo. A imagem guarda vestígio, mas é a fala que nos permite realmente ver.

Quadro 11 – Recorte da fala de Flora Maria sobre a cena de exclusão e estudo forçado

Flora Maria: É::: nessa parte aqui:: eu ia desenhar outra coisa mas eu não queria que ficasse uma coisa muito pesada, porque eu não sabia se poderia ter e eu também não sei se eu ia conseguir desenhar.

Célia: Pesada em que sentido você fala? Pesada emocionalmente?

Flora Maria: Gatilhos (...) o maior vamos falar assim (...) é::: que eu desenhei na época que eu estudava na XXX, aquela escola que tem aqui em cima (...) eu estudava lá. E nessa época (...) por conta de umas coisas em casa:: eu meio que não podia brincar:: não tinha tempo. Pela manhã eu tava no reforço escolar (...) aí meio dia eu almoçava e eu já pegava o:: transporte pra poder ir pra escola (...) e aí no que eu chegava na esco::la a minha mãe conversava com as professoras, porque as professoras eram meio que amigas dela e eu não podia no lanche brincar. Eu tinha que ficar estudando:: tanto que::

Célia: Por que elas contavam para sua mãe?

Flora Maria: Tipo assim (...) Elas eram meio que amigas da minha mãe. A minha mãe tinha uns conhecidos lá na XXX na época (...) e aí:: ela meio que combinava de que eu não poderia:: sair no intervalo. Então eu ficava estudando.

[...]

Eu aprendi as coisas muito mais cedo porque eu não podia brincar. E:: nessa época (...) eu não sei se era necessariamente por conta disso, mas(...) eu era muito magrinha:: também por umas questões de::

casa. Aí:: acabava que eu sofria muito bullying por qualquer coisa.

[...]

Então eu ficava muito sozinha. Umas colegas pegavam minhas coisas, rasgavam minhas coisas, elas me batiam, então era meio complicado.

[...]

Célia: Você tinha quantos anos, mais ou menos, nessa época? Você se lembra?

Flora Maria: 6, 7.

Célia: E você acha que isso interferiu na sua aprendizagem ou interferiu mais na sua vida emocional?

Flora Maria: Na minha aprendizagem (...) hoje em dia sim, mas antes não (...) Porque como eu passava o tempo inteiro só estudando (...) tanto que em casa:: muitas vezes, enquanto eu não estudasse:: enquanto eu não fizesse as atividades que eram passadas porque eu tinha reforço escolar (...) eu não podia comer. ((choro)) Aí:: eu passava (...) horas do meu dia depois da escola:: fazendo tarefa e estudando, então (...) meu aprendizado foi muito rápido.

[...]

Então::: nessa época eu fui rápida, mas hoje em dia eu sinto uma dificuldade muito grande de estudar porque EU SINTO MEDO (...) DE EU COMEÇAR A ESTUDAR E EU TER UM GATILHO.

[...]

Eu tô estudando:: e eu começar a lembrar daquela época:: porque muitas vezes, quando eu tô estudando:: ME DÁ UM GATILHO TÃO FORTE QUE EU NÃO CONSIGO PARAR DE ESTUDAR. Eu tenho que estudar toda a matéria:: porque se eu não estudar toda aquela matéria:: EU NÃO POSSO COMER, EU NÃO POSSO TOMAR BANHO, EU NÃO POSSO DORMIR, EU NÃO POSSO FAZER NADA, EU TENHO QUE ESTUDAR TODA AQUELA MATÉRIA. Aí eu tenho medo de estudar. ((choro))

Célia: Mas hoje ninguém impõe mais isso a você, não é?

Flora Maria: Não. Hoje sou EU que faço isso COMIGO MESMA. (...) Por isso que eu tô tentando correr atrás disso agora porque tem coisas que a gente guarda né e aí chega uma hora que PESA DEMAIS. PESA MUITO. E eu não sei... eu sinto que às vezes eu queria que alguém entendesse sabe? Que alguém olhasse e falasse assim: “EU VEJO VOCÊ.” Porque às vezes eu me sinto MUITO INVISÍVEL mesmo (...). Não é só em casa é na escola também. (...) Às vezes eu sento na sala e fico pensando: será que alguém reparou que eu tô triste? Será que alguém percebeu que eu não falei nada o dia todo? E ninguém fala. E aí eu chego em casa e é PIOR AINDA. Aí eu penso: “Será que algum dia isso vai mudar?”

[...]

((pausa longa)) Eu fico muito feliz de ter falado isso tudo pra senhora porque eu NUNCA CONSEGUI DIZER PRA NINGUÉM. (...) Nem pros meus amigos. Eu só falo assim por cima tipo “tá difícil” mas não conto mesmo. E agora que eu falei parece que tirou um peso sabe? E eu fiquei pensando depois: será que a senhora me achou fraca? Porque eu CHOREI TANTO ((voz embargada)) MAS EU ME SINTO MAIS LEVE mesmo assim. [...] Queria que entendessem que EU TÔ TENTANDO. (...) Que eu tô indo pra escola mesmo com tudo isso acontecendo. (...) NÃO É FÁCIL. Mas eu quero continuar. Eu quero fazer meu Enem quero sair daqui estudar (...) ter minha vida. Mas às vezes parece que o mundo inteiro tá dizendo que NÃO VAI DAR CERTO PRA MIM. Que EU NÃO MEREÇO. Aí é difícil manter a cabeça no lugar. (...) MAS OBRIGADA POR ME OUVIR DE VERDADE. EU NUNCA VOU ESQUECER ISSO. (choro)

Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 12 – Normas de transcrição

Sinais	Significados

(...)	Pausa.
[...]	Omissão de palavras ou trechos
:: podendo aumentar para :::	Alongamento da vogal.
(CAIXA ALTA)	Entoação enfática.
((minúsculas))	Comentários descritivos do transcritor.
?	Interrogação
((voz embargada))	Sinais de emoção contida.
((choro))	Chorando de forma audível

Fonte: Dados da pesquisa

Em sua fala, Flora Maria nos permite acessar não apenas uma infância marcada por privações e violência simbólica, mas também os efeitos atuais desse trauma. Ao afirmar: “*hoje sou eu que faço isso comigo mesma*”, ela evidencia um deslocamento doloroso – o controle antes imposto passou a ser internalizado como forma de sobrevivência. Esse regime de autocobrança se atualiza nos gestos mais cotidianos: estudar, comer, descansar. Sua dor, como ela própria diz, “*pesa demais*”. Mas talvez o que mais ecoe em sua fala não seja apenas o sofrimento, e sim o desejo de ser vista: “*eu queria que alguém entendesse, sabe?*”, “*eu me sinto muito invisível, mesmo*”. É nesse ponto que a pesquisa se faz escuta implicada, porque escutar, neste caso, é também reconhecer uma existência que se sente apagada, calada, esquecida.

Flora Maria enunciou, em sua biograficizine, uma história marcada por várias camadas de sentido: dor, esforço, exclusão, desejo de ser vista e memórias traumáticas que ainda reverberam em sua relação com os estudos, com o corpo e com os vínculos. memórias traumáticas que ainda reverberam em sua relação com os estudos, com o corpo e com os vínculos. Como destaca Levine (2023, p. 30-31), ao contrário das lembranças “comuns”, que se transformam com o tempo, “as memórias traumáticas são fixas e estáticas. São *imprints* – impressões profundas esculpidas no cérebro, no corpo e na psique de quem as viveu”. Essas marcas, segundo o autor, “não cedem às mudanças nem se atualizam de imediato com as informações atuais”, o que pode nos ajudar a compreender o modo como a dor narrada por Flora Maria ainda ecoa no presente. Ao dizer que nunca havia contado aquilo a ninguém, ela confiou. E essa confiança, esse gesto de partilha, configura a escuta como uma das ações mais éticas e afetivas da pesquisa. Escutar foi, aqui, um modo de sustentar a existência de alguém que se sentia invisível. E isso, por si só, já é parte do conhecimento que esta dissertação busca construir.

Quadro 13 – Trecho do diário de pesquisa digitado

O relato de Flora me deixou comovida e ao mesmo tempo reflexiva sobre o papel da afetividade, da escuta e do acolhimento na educação. Flora disse que nunca falou do assunto e que nunca se sentiu segura para falar. Hoje ela sentiu que poderia expressar, isso é, por para fora toda aquela dor. Ela relatou que conta com o apoio de quatro colegas na sala, que se tornaram seu suporte emocional. Disse que esse grupo funciona como um espaço de acolhimento mútuo, onde se sentem mais compreendidos. Diante da complexidade, sugeri que ela conversasse com a psicóloga da escola, considerando o impacto emocional do que fora compartilhado e o histórico de transtorno de pânico que ela relatou. Ela aceitou a sugestão, e agendamos a consulta. Senti, nesse encontro, o quanto a Linguística Aplicada e a pesquisa qualitativa são caminhos de implicação com o bem-estar do outro. Essa etapa da pesquisa transcendeu a geração de dados, tornando-se uma experiência profundamente humana.

A cada abraço e agradecimento sincero, eu sentia a força de uma valoração afetiva que sustenta uma orientação interacional baseada na escuta e no reconhecimento. As falas dos estudantes indicaram o desejo urgente por espaços seguros na escola, nos quais possam expressar seus afetos, dores e subjetividades sem receio.

A escola precisar ser também espaço de escuta, acolhimento, sensibilidade e cuidado. Senti-me profundamente mobilizada e (co)movida com o relato de Flora Maria.

Fonte: Dados da pesquisa

4.7 Análise dos questionários discursivos

A elaboração e realização do questionário discursivo nesta pesquisa fundamentaram-se nos pressupostos da Análise Dialógica do Discurso (ADD) e na centralidade do dialogismo na construção dos sentidos. Como instrumento metodológico, o questionário foi estruturado de modo a propiciar aos participantes um espaço de enunciação em que pudessem expressar suas vivências, valorações e compreensões sobre os afetamentos interacionais no contexto escolar.

Com base nos objetivos da pesquisa, as questões foram formuladas com o intuito de acessar os atos e ações de afetamentos interacionais experienciados pelos estudantes, bem como os efeitos desses atravessamentos na construção de (res)significações de si e para si enquanto aluno(a). A dialogicidade, enquanto princípio constitutivo da linguagem (Bakhtin, 1997, 2010, 2016), permitiu que os participantes, por meio de suas respostas, não apenas recuperassem memórias e experiências, mas também problematizassem os sentidos cristalizados sobre suas trajetórias escolares.

Durante o primeiro dia de realização do questionário imprevistos surgiram, evidenciando o protagonismo dos estudantes na gestão do próprio tempo. Disponibilizamos para a realização dos questionários os horários da disciplina de Educação Física, porém alguns participantes optaram por assistir à aula. A prioridade de alguns estudantes pela participação na Educação Física não significou para nós um empecilho ou descaso pela pesquisa, mas indicou

a importância do lazer e da socialização na rotina escolar, principalmente dentro do modelo integral, no qual o(a)s discentes permanecem por longos períodos na escola. Essa experiência trouxe à tona a reflexão sobre a necessidade de flexibilidade no planejamento da pesquisa, respeitando os tempos e espaços dos participantes.

Nesse primeiro dia, devido à falta de espaço livre, usamos uma sala no terceiro andar que não foi muito aconchegante, pois era um dia de muito calor e o ar condicionado não funcionou. No dia seguinte, o trabalho com o questionário transcorreu de forma tranquila na biblioteca da escola, proporcionando um ambiente acolhedor tanto para os estudantes, que não puderam participar anteriormente, quanto para aqueles que ainda não haviam concluído suas respostas. A partir desse dia, utilizamos o espaço da biblioteca para todas as atividades de escrita realizadas na pesquisa. O ambiente, aliado à utilização de música instrumental, contribuiu para criar um clima favorável à reflexão e à expressão. A presença da pesquisadora como interlocutora ativa durante a realização do questionário abriu espaço para que o(a)s participantes compartilhassem vivências antes mesmo de concluir suas respostas.

Esse movimento dialógico, em que as perguntas do questionário atuaram como disparadores para a construção de narrativas pessoais, reafirma o caráter interacional e responsivo do processo de geração de dados. A iniciativa de alguns alunos de nos procurar para relatar situações de maneira mais espontânea e detalhada reforça a ideia de que, muitas vezes, o(a)s estudantes encontram na pesquisa um canal legítimo para expressar atravessamentos que raramente encontram espaço nas interações cotidianas da escola.

A materialidade discursiva presente nas respostas evidencia a pluralidade de vozes e axiologias que atravessam as interações escolares, refletindo tanto movimentos de reconhecimento e pertencimento quanto experiências de exclusão e desvalorização. Ao longo desta análise, serão mobilizados os enunciados *ipsis litteris* dos participantes, que, ao escolherem seus pseudônimos, imprimem sua singularidade no espaço dialógico da pesquisa.

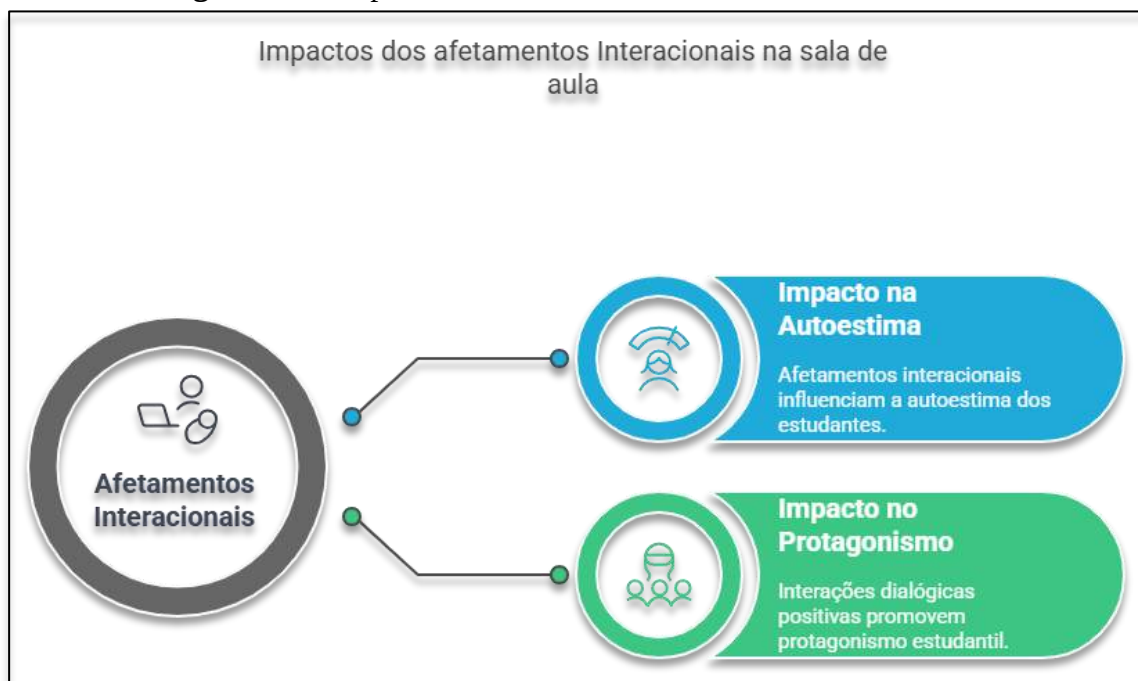
As respostas dos estudantes foram interpretadas em sua relação dialógica entre texto e contexto, considerando não apenas as enunciações manifestas, mas também os silenciamentos, omissões e subentendidos que compõem a tessitura discursiva dos questionários. Buscamos, desse modo, compreender como os afetamentos interacionais – positivos e negativos – reverberam nas percepções dos estudantes sobre si mesmos e sobre o ambiente escolar. Nessa perspectiva, a análise problematiza os modos pelos quais a afetividade se inscreve nas relações escolares, ora como potência de fortalecimento e construção do protagonismo estudantil, ora como elemento de apagamento e deslegitimação da experiência discente.

4.7.1 O enunciado como resposta: interação, reconhecimento e responsividade

A leitura implicada dos enunciados produzidos nos questionários discursivos mobilizou sentidos atravessados por valorações, posicionamentos e implicações subjetivas, indicando modos singulares de significar as experiências vividas no ambiente escolar. Conforme os pressupostos bakhtinianos que sustentam a Análise Dialógica do Discurso, toda enunciação é, antes de tudo, um ato responsivo (Bakhtin, 2026). Cada resposta atualiza vozes anteriores, confronta sentidos e convoca o outro a escutar. É nessa direção que compreendemos as respostas do(a)s estudantes como enunciados que se dirigem à cena escolar e aos sujeitos que a compõem, sinalizando marcas de reconhecimento, silenciamento, pertença e exclusão.

Para esta análise, selecionamos as respostas às questões 14, 15, 17, 18, 20 e 22 do questionário (Apêndice C), por entender que nesses enunciados se atualizam experiências de afetamentos interacionais e se evidenciam os efeitos dessas vivências sobre a constituição da autoestima e do protagonismo estudantil. A análise dessas respostas será conduzida a partir dos dois eixos sintetizados no diagrama abaixo.

Diagrama 4 – Impactos dos afetamentos interacionais na sala de aula



Fonte: As autoras

As categorias apresentadas no diagrama orientam a organização da análise interpretativa, que se debruça sobre os enunciados do(a)s estudantes no questionário discursivo

a fim de compreender como os afetamentos interacionais se inscrevem na construção da autoestima e do protagonismo no contexto escolar.

Quadro 14 – Respostas do(a)s estudantes à questão 14 do questionário discursivo

Questão 14.	
Convido você a relatar uma experiência em que uma interação afetiva teve um impacto positivo em sua autoestima e no seu desenvolvimento como estudante. Quando e como isso aconteceu?	
Pseudônimos	Respostas ipsius litteris dos participantes
1º ano	
Abigail	“Muitas pessoas falam que eu sou bonita.”
Catarina	“Quando eu estava no fundamental I, toda a sala de aula cantou "parabéns" para mim depois de uma amiga não me desejar feliz aniversário, eu tinha 7 anos, e na época, eu fiquei muito feliz. Eu me lembro de ficar muito feliz quando elogiaram as minhas notas ou quando reconheciam a minha gentileza. Eu lembro de ficar muito grata, e na época a professora também me elogiou, o que foi muito gostoso. Fazer amizades e interagir me marcou muito. A professora do 5º ano falou que eu era uma estrela e tinha que brilhar e iria brilhar, isso me marcou.”
Daniel	“Quando meu amigo falou que eu não era uma pessoa chata, nós estávamos falando sobre como era nossa opinião sobre nós mesmos e quando eu falei que si achava uma pessoa chata ele disse que eu era muito legal e não era chato. Fiquei feliz já que eu realmente achava que era chato.”
Kati	“Uma professora de matemática no 5º ano me presenteou com um espelho que sua falecida mãe havia lhe dado, segundo ela a boneca no lado reverso do espelho; eu me senti muito feliz.”
Larrayne	“O fato de ter mais amizades, e quando não estou só, ou seja quase sempre.”
Lelet	“Quando eu comecei a fazer mais amigos na escola, isso me fez me sentir acolhida e feliz”
Madalena	“Vim de outra cidade e no início do ano me senti muito incluída no ambiente escolar quando percebi que as pessoas daqui eram completamente diferentes das pessoas da minha cidade antiga.”
Manoel Ketchup	“Quando um professor de matemática do 9º ano me presenteou com baralho de uno após eu tirar uma nota boa na matéria dele. Gostei muito.”
Mirela	“Em um dia recebi minhas notas e comecei a chorar me achando insuficiente e de que não iria conseguir recuperar, mais uma professora confiava mais em mim doeu própria e me mostrou que eu conseguiria ir longe, isso me deu força para lutar e continuar, me deu força para me concentrar mais, essa ajuda dela foi muito importante pra mim conseguir alcançar a minha meta.”
Nalice	“Eu estava em uma fase meio ruim da minha vida e isso me afetava negativamente na escola e minhas notas diminuíram bastante e não tinha muito incentivo para estudar.”
Tese	Não respondeu
2º Ano	
Anny	“Aconteceu em agosto, conheci alguém muito importante na minha vida.”

Assis	“Durante as aulas do professor Roberto, porque ele tem uma forma de explicar mais descontraída e pelo fato de que ele não deixava uma aula dele acabar se algum aluno tiver dúvida.”
Aurélio	“Tive um trabalho com a professora XXXXXXXX que realizou um debate, nesse debate, nesse debate em consegui desenvolver e, expandir minhas capacidades de discutir e aprender com uma interação tão direta que me marcou e me impactou positivamente.”
João	“Não aconteceu.”
Bryan	“Não aconteceu.”
Estela	“Não foi uma situação exatamente, mas, alguns professores trazem um bom ensinamento aos alunos, fazem dinâmicas, são pacientes. Um fato marcante que aconteceu no início de toda minha trajetória escolar, foi no fundamental, na primeira série, onde eu li o juramento em minha formatura.”
Girassol	“Bom, quem sempre me apoiou e me apoia até hoje em todos os sentidos é a minha mãe, ela sempre está comigo e acredita em meu potencial, ela sempre me coloca para cima e me ajuda em tudo o que eu preciso. Isso acontece desde quando era criança e desde então, isso nunca muda”.
Helena	“Na escola em estudei no 1º ano (fundamental), minha professora uma vez me viu chorando pois eu estava com cabelo muito cheio, já que não deu tempo minha mãe arrumar, e na época eu não gostava do volume do meu cabelo, então minha professora fez uma trança no meu cabelo, isso fez, eu me sentir muito cuidada.”
Helena Maria	“Esse ano quando fiz um trabalho dissertativo-argumentativo e a professora me elogiou muito, esse elogio me ajudou bastante.”
Iris	“Bom, temos amigas que criamos ao longo dessa jornada que, acredito eu, ser muito importante para o desenvolvimento de qualquer um, a depender das amigas. Não lembro se tenho um evento ou dia que essas amigas surgiram. As coisas comigo acontecem muito repente.”
Jhow	“Não me recordo.”
Lis	“Ano passado, uma estagiária passou um trabalho em grupo e eu fiquei responsável por fazer o relatório com as regras da ABNT, lembro de ter surtado, pois não sabia como fazer, mas a estagiária elogiou muito, e disse que de todos o do nosso grupo tinha sido o melhor.”
Madona	“Não tive nenhuma experiência...”
Martinha	“A gincana foi muito boa, não fui uma experiência como estudante, mas foi uma experiência boa.”
Rafaela	“Meus Professores do Colégio antigo (CIEB) que me ajudaram e me apoiaram quando meu psicológico não estava muito bem por coisas que aconteceram lá//, i.”
Scar	“Quando conheci minhas amigas.”
Tutis	“Quando eu fui na frente da sala, e expliquei o assunto .”
3º ANO	
Ademário	“Um momento em que a professora XXXXXX cortou um certo comentário e disse que todos são humanos e não são perfeitos o tempo todo.”
Alícia	“Foi quando tirei uma nota boa na escola, quando eu era criança e minha mãe elogiou muito, e sempre contava para as pessoas como fui boa na prova, isso acabou me incentivando a estudar mais.”
Alisson	“Quando na minha passagem por ensino fundamental II, e tivemos que confraternizar todos nós colegas em fatura e foi muito bom e agora isso vai se repetir, só que em vez ensino fundamental vai ser a passagem pra vida.”
Bernardo	“Quando me mudei de volta para Vitória da Conquista, eu fui para escola que ficava perto da minha casa, e lá eu comecei tirar notas muito boas, e os professores começaram a me parabenizar e me ajudou muito.”

Daniel	“Quando fui elogiado por ter um bom desempenho na matéria. Aconteceu no 2º ano do ensino médio.”
Flora Maria	Esse acontecimento foi esse ano, passo por muitos problemas em casa, o que me leva a faltar a escola, mas durante uma prova, uma professora permitiu que eu me abrisse com ela e em vez de agir como se a escola fosse a coisa mais importante, ela me ouviu e acolheu.”
Grazielly	“Minha experiência foi com as amizades que eu comecei a ter quando entrei no colégio, que acabou tornando meus dias muitos melhores e mais feliz, tornando-se uma amizade para os momentos bons e ruins para levar para a vida toda.”
Hilary	“Quando trocaram o meu simulado e ele foi corrigido errado por uma professora, depois reconheceram o erro e eu fechei o simulado, após isso tive uma ótima relação afetiva com professora e sempre ficamos rindo quando falamos do caso.”
Kátia	“Mês passado, isso em setembro de 2024, uma professora muito querida estava conversando comigo e me disse a seguinte frase: “Você está bem, estava conversando com uma colega professora e notamos que você anda ansiosa e aflita, vemos você andando preocupada pelos corredores, olha, não se cobre tanto, você é uma ótima e vai dar tudo certo.” Eu particularmente não gosto de dividir meus conflitos internos, por isso ninguém nota o que está acontecendo, mas aquela professora foi como uma amiga que notou e me enxergou além do exterior, aquilo me ajudou a me sentir amada e valorizada como pessoa. Eu sei que professores são profissionais, e que nós os encontramos no seu ambiente de trabalho, mas é incrível quando um professor se abre para agir como um amigo, isso nos dá a liberdade de sermos mais que simples alunos e sim pessoas que contribuem positivamente na caminhada deles. Tem uma frase que eu amo (não sei o autor) e que é: “Se especialize em diversas áreas e seja o mais profissional possível mas ao tocar em uma alma humana, seja apenas outra alma humana.”
Leonardo	Minha principal interação afetiva foi quando participei e fui finalista do projeto Lápis na Mão, isso mexeu bastante comigo pelo fato de poder ter ganhado uma bolsa, passei na TV e todos da minha cidade viram e me mandaram, mensagem parabenizando, meus pais ficaram muito feliz por saber que todo investimento em mim estava tendo retorno, vim de outra cidade para estudar em Vitória da Conquista. Essa situação aconteceu em julho de 2024, tenho certeza que meus dias participando da TV Sudoeste mostrou que estou no caminho certo.
Lilium Branco	“Aconteceu no primeiro ano, quando iria haver uma interação de um musical na sala vizinha e precisavam urgente de alguém para coreografar. Fui chamado e mesmo estando muito tenso e nervoso por não me conhecerem fui acolhido por todos e principalmente pela professora que me encontrou a enfrentar a difícil turma.”
Margarida	“Quando tava na sala inteira rindo da minha cara e me zuando, e o professor foi um dos únicos a demonstrar que se importava, e meio que isso fez que eu lidasse melhor com que aconteceu nesse ano.”
Maria Felícia	“Fui morar em outro lugar e quando cheguei lá fui muito acolhida pelos professores e alunos.”
Mia	“No 1º ano do colégio, em 2022, fizemos uma carta pedindo carteiras novas para o governador. Isso me fez sentir uma ótima estudante, cumprindo meu papel de aluna, fazendo melhoria para o colégio.”
Nakamura	“Muitas pessoas vieram em minha direção pra elogiar meu estilo ou minha aparência, acontece de vez em quando, a primeira vez aconteceu quando eu entrei na escola.”
Narciso	“Sou uma pessoa que se cobra muito e se preocupa bastante, minha ansiedade é sempre minha inimiga e em situação complicadas. Infelizmente em uma prova, não consegui o resultado esperado. No final, tive o prazer de conversar com a professora xxxxxxxx, ela demonstrou total empatia e me ouviu com clareza, e lá

	disse que errar é normal, mas que não é por causa disso que você deve desistir de tentar, persistir. Ela confiou no meu esforço.”
Paulo	“Os incentivos dos professores ao apresentar trabalhos para turma, teve e tem um impacto positivo, eu me sinto capacitado para realizar as devidas apresentações.”
Raffaela	“Aconteceu no meio desse ano quando comecei um relacionamento. Essa relação fez eu ter uma visão mais ampla e completa do meu futuro, fazendo com que eu foque mais todas áreas da minha vida.”
Sol	“Quando o professor me deu um certificado dos 10 melhores alunos da turma.”
Tiffany	“Minha principal interação afetiva foi quando participei e fui finalista do projeto Lápis na Mão, isso mexeu bastante comigo pelo fato de poder ter ganhado uma bolsa, passei na TV e todos da minha cidade viram, me mandaram mensagem parabenizando, meus pais ficaram muito feliz por saber que todo investimento em me estava tendo retorno, vindo de outra cidade para estudar em Vitória da Conquista. Essa situação aconteceu em julho do ano de 2024, tenho certeza que meus dias participando na TV Sudoeste mostrou que estou no caminho certo.”
Zé	“Uma interação positiva foi no final do meu ano letivo de 2019, ocorreu um musical, e fui o personagem principal. Foi uma época muito importante pra mim, me causa muita nostalgia hoje em dia, acredito que aquele dia tenha sido um dos melhores no ano letivo e comum.”

Fonte: Dados da pesquisa

A importância do reconhecimento do outro para a construção da autoimagem se evidencia nos enunciados dos estudantes. Como destaca Bakhtin (2010), "somos no outro", ou seja, a forma como nos vemos é indissociável do olhar e da palavra do outro sobre nós. Observamos, por exemplo, o impacto da valorização vinda de professores, familiares e amigos nos relatos de Helena Maria (2º ano), Daniel (1º ano) e Leonardo (3º ano).

O elogio e o reconhecimento, especialmente quando partem de figuras significativas, assumem um papel formativo e responsivo na constituição da subjetividade do estudante. Volóchinov (2018) reforça que o signo ideológico reflete e refrata a realidade, e aqui vemos como esse reconhecimento social, mediado pela linguagem, modula a forma como os participantes se avaliam.

A sensação de pertencimento e acolhimento no ambiente escolar foi relatada por Madalena (1º ano), Scar (2º ano), Lis (2º ano), Hilary (3º ano), Grazielly (3º ano) e Flora Maria (3º ano). Percebemos que, para esses participantes, a escola se configura não apenas como espaço de aprendizado acadêmico, mas como um ambiente social no qual eles se percebem e são percebidos. A sensação de pertencimento é essencial para o desenvolvimento da autoestima e para o engajamento estudantil. Todo sujeito se constitui no espaço dialógico da vida social (Bakhtin, 2016), e a escola, como um microcosmo desse espaço, é um dos primeiros cenários em que os estudantes negociam sua identidade e seu lugar no mundo. O acolhimento pelo grupo e o reconhecimento de suas contribuições acadêmicas são aspectos centrais desse processo

As respostas dos participantes mostram também que momentos de visibilidade no ambiente escolar, seja por meio de apresentações, trabalhos acadêmicos ou atividades extracurriculares, configuram oportunidades de protagonismo estudantil. Nessas situações, os estudantes experienciam reconhecimento público e validação de suas habilidades, o que impacta diretamente sua autoestima e sua percepção de pertencimento escolar. Essa percepção está presente nos enunciados de Paulo (3º ano), Zé (3º ano), Tutis (2º ano), Leonardo (3º ano), Tiffany (3º ano), Mia (3º ano), Liliu Branco (3º ano) e Lis (2º ano). Em Bakhtin (2016), a identidade do sujeito não é concebida como algo fixo ou interior, mas como uma construção que se dá na relação viva com o outro, uma relação atravessada por vozes, embates, concordâncias e resistências, sempre inacabada e responsiva.

O protagonismo estudantil, enquanto prática discursiva, insere-se no conceito de responsividade do enunciado, conforme proposto por Volóchinov (2018). Ou seja, todo ato de linguagem se apresenta como uma resposta a discursos previamente proferidos, situando-se em uma cadeia dialógica de enunciados. Além disso, dentro da perspectiva dialógica do Círculo de Bakhtin, essa responsividade implica também uma tomada ativa de posição por parte do sujeito. O estudante-protagonista age no espaço escolar exercendo agência discursiva, mobilizando suas experiências e suas vozes de maneira ativa e consciente. Sua réplica se constitui como um ato de coconstrução de sentido que posiciona ativamente sua voz no diálogo.

Nesse sentido, as práticas pedagógicas que promovam diversas formas de protagonismo são imprescindíveis, pois possibilitam que cada estudante encontre um espaço em que sua trajetória possa ser valorizada e legitimada. Portanto, o protagonismo estudantil se configura como uma prática responsiva e dotada de agência, em que tomar a palavra em resposta a outros discursos envolve necessariamente assumir uma posição autoral e responsável.

Também identificamos enunciados que apontam para experiências de protagonismo coletivo. O exemplo de Mia (3º ano), que se percebe como parte de uma ação transformadora ao escrever uma carta para o governador, mostra como a voz dos estudantes pode ser mobilizada em ações que ultrapassam o espaço escolar imediato. Essa experiência reforça a ideia de que o discurso é também um ato de intervenção no mundo, uma ferramenta com potencial para promover mudanças sociais (Bakhtin, 2016).

As interações que valorizam, acolhem e escutam o(a)s estudantes, como as que emergem nos enunciados desta seção, indicam que o gesto pedagógico, quando atravessado pela presença ética e pelo reconhecimento do outro, produz efeitos profundos na constituição da autoestima discente. Tais ações docentes, marcadas por sensibilidade, atenção e coragem ética, atualizam um compromisso que ultrapassa a dimensão instrucional e se inscreve na esfera

da formação humana. O cuidado com a palavra dirigida ao estudante, a escuta atenta aos seus silêncios e a valorização de suas singularidades constituem práticas que transformam a escola em um espaço de reconhecimento, construção subjetiva e vínculos significativos. Os dados analisados evidenciam que, na escola em que realizamos a pesquisa, há educadores que reconhecem a complexidade da experiência estudantil e atuam como presenças transformadoras na vida do(a)s aluno(a)s.

Ressaltar essas experiências positivas não significa ignorar as tensões e desafios que atravessam o cotidiano escolar, mas reconhecer que a potência da escola reside justamente na possibilidade de que relações humanizadas e responsivas se atualizem, mesmo em contextos marcados por desigualdades. Os gestos docentes descritos pelo(a)s estudantes evidenciam que o exercício sensível e atento da docência pode se constituir como prática de resistência simbólica e de afirmação de vidas. Como nos adverte Bakhtin (2010, p. 59), “eu não posso agir, pensar, desejar, sentir como se eu não fosse eu [...] mas, ao mesmo tempo, não posso fazer como se o outro não estivesse aí [...] próprio pelo não-álibi de cada um no existir”. Reconhecer, portanto, essas presenças docentes implicadas é também afirmar que há, na escola pública, sujeitos que respondem eticamente à singularidade do outro, transformando o gesto pedagógico em um ato de compromisso e cuidado.

4.7.2 Experiências de desvalorização, apagamento e silenciamento e os impactos na autoestima dos estudantes

Se por um lado as interações afetivas positivas fortalecem a autoestima e o protagonismo dos(as) estudantes, o contrário também se manifesta em experiências de desvalorização, exclusão e frustrações acadêmicas. A questão 15 do questionário discursivo buscou acessar esses momentos, convidando o(a)s participantes a relatar situações em que interações no ambiente escolar afetaram negativamente sua autoestima e seu desenvolvimento como estudantes.

Quadro 15 – Respostas do(a)s estudantes à questão 15 do questionário discursivo

Questão 15

E o contrário já ocorreu? Você teve alguma experiência que afetou negativamente a sua autoestima e o seu desenvolvimento como estudante no ensino médio?

Pseudônimos	Respostas <i>ipsis litteris</i> dos participantes
1º ano	
Abigail	“Quando eu estava no 4º ano, eu menstruei pela primeira vez, e nesse dia eu senti muita cólica e muita dor, aí ela (a professora) pegou meu braço, me tirou da sala, apontando o dedo na minha cara e falou que se eu fizesse aquele show de novo, ela ia me expulsar da escola! Aquela veia sebosa.”
Catarina	“Sim, quando no último ano do fundamental, minha amiga me acusou de roubo, e eu era inocente, eu fiquei muito triste na época, porque ela era minha amiga há muito tempo e quando ela acusou minha melhor amiga de agressão, e quase toda a sala ficou contra nós, depois foi provado que era mentira. No oitavo ano uma menina falou mal do meu cabelo, eu fiquei muito triste, e brigaram comigo por besteira e falaram mal de mim. O nono ano foi um pouco mais desconfortável, as pessoas falavam mal da minha aparência.”
Daniel	“Não.”
Kati	“Uma professora já disse que minha sala não podia reclamar se alguém fizesse um massacre e nos matasse, me senti assustada e irritada com a professora. Também já espalharam boatos em que eu era oferecida, chorei muito por isso; além de reclamarem comigo por jogar tarot na escola, sendo que eu não estava atrapalhando ninguém, fiquei muito mal e ansiosa.”
Larrayne	“Não, por enquanto.”
Lelet	“Não consigo me lembrar.”
Madalena	“Quando em uma sala de aula justificou e validou uma tentativa de massacre falando que nossa sala era ruim sendo que ela é a prior professora que eu já conheci. Ela é imatura e não tem um pinga de responsabilidade emocional.”
Manoel Ketchup	“Sim, quando a professora disse que eu tinha cara de debochado na frente de geral, não senti muito, mas todo mundo riu. E no 8º ano, fui chamado muitas vezes de “veado” por um colega meu, mesmo não sendo. Tive que resolver. Discutimos porque fiquei com raiva.”
Mirela	“Já infelizmente, uma professora que não estava no seu bom dia foi arrogante comigo sem necessidade, sei que eu também estava errado, mas acho que foi desnecessário a atitude dela. Um dia em sala de aula eu estava conversando com meus colegas, quando decidi parar para presta atenção e como eu acabei não entendendo muito bem fui falar com ela, falou em voz alta (você não estava prestando atenção porque você não quis, não irei gastar o meu tempo para explicar nada, desse jeito não vai passar de ano), fiquei sem graça pois foi na frente de todos, me senti mau mesmo.”
Nalice	“Eu estava numa fase muito ruim da minha vida e isso me afetou negativamente na escola e minhas notas diminuíram bastante e não tinha muito incentivo para estudar, aí a minha antiga professora de português começou a conversar comigo e isso me ajudou bastante, me senti muito feliz, pois em uma coisa que eu não tinha esperança nenhuma outra pessoa teve.”
Tese	“Isso eu nunca falei com ninguém e queria desabafar com alguém, minhas amigas sempre fazem piadinhas sem graça comigo e eu finjo que não ligo porque se eu falar algo eu to errada ou elas ficam estranhas comigo quero que a escola acabe logo por isso e outras coisas.”
2º Ano	
Anny	“Sim, quando perdi alguém por ele ter que ir morar em outra cidade (Brasília).”
Assis	“Sim, infelizmente por conta de alguns professores no primeiro ano a forma como direcionaram a fala para minha pessoa de uma forma de ódio. Estranhamente esses professores são os mesmo que me tratam super bem em frente aos meus responsáveis.”

Aurélio	“Tive uma briga na sala por causa de um jogo de cartas, nesse jogo todos reclamavam das regras escolhidas (no caso do uno, que tem vários jeitos de jogar) e eu gritei e xinguei minha colega) me impactando negativamente.”
João	“Sim. Não gosto de interagir sobre assuntos prefiro ficar calado.”
Bryan	“Não”
Estela	“Na minha antiga escola, eu era líder, e aconteceu várias situações desagradáveis, pois eu tentava ser uma boa líder, mas algumas pessoas não gostavam da minha liderança e queriam tomar decisões pelas minhas costas, causando intriga entre alunos da sala.”
Girassol	“Eu mesma já me auto-sabotei, quando eu uns 13/14 anos, eu odiava muita coisa em mim e não me achava o suficiente em nada o eu fazia, odiava meu corpo, meu cabelo e me achava inútil e burra.”
Helena	“Eu provavelmente já vivi mas não me lembro agora.”
Helena Maria	“Minha nota em física no ano passado, no primeiro trimestre, eu tinha indo péssima, tirei uma nota abaixo da média e isso me afetou de uma forma bem negativa.”
Iris	“Claro, já existiram relações com algumas colegas que não deu muito certo também. (Infelizmente eu não).”
Jhow	“Já. Sim, foi logo após um termino com uma garota da mesma sala.”
Lis	“Sim, minha nota em física na segunda unidade ano passado.”
Madona	“Sim. No ano passado (1º) tive problemas por conta de alguém que eu gostava, afetou diretamente no meu desenvolvimento escolar. Essa pessoa em fez mal e atrapalhou meus estudos, algo que afetou minha saúde mental também.”
Martinha	“Sim, tive problemas com minhas notas.”
Rafaela	“Quando eu tive que pegar transferência do Colégio quase no final do ano por conta de alunos que não querem estudar e fazem coisas que não deveriam em um ambiente escolar, sofri ameaças e isso me afetou psicologicamente, pois foi um choque ter que mudar de escola assim do nada.”
Scar	“Quando eu levei um fora”
Tutis	“Sim, não teve interação com a professora xxxxxx, não sabe dar aula, e reclama demais, dos alunos, sendo que não faz o mínimo.”
3º ANO	
Ademário	“Já presenciei comentários ofensivos vindo de professores para colegas.”
Alícia	“Não, ainda bem. Mas houve com uma amiga minha um que ela estava apresentando um trabalho em frente a turma e uns alunos começaram a rir dela afetou-a de um modo que ela não conseguiu mais apresentar algo na frente da turma com medo de rirem dela.”
Alisson	“Não, minha experiência no colégio foi sempre muito boa tanto na amizade ou nas notas e atividades.”
Bernardo	“Sim, me sinto muito valorizado e respeitado, me sinto acolhido no momento que preciso de ajuda.”
Daniel	“Já teve inúmeras vezes que fui afetado negativamente o meu desenvolvimento com o estudante.”
Flora Maria	“Sim, uma professora me humilhou na frente de toda a sala pois não consegui fazer uma atividade”
Grazielly	“Não
Hilary	“Sim, pessoa falando de algo que tenho insegurança.”
Kátia	“Um dia, eu meu grupo de amigos concluímos um trabalho de uma professora antecipadamente, durante a aula que ela disponibilizou para a turma trabalhar nesse projeto estávamos quietos e fomos mostrar o nosso trabalho para ela, então ela super ficou nervosa e alterada e gritou com a gente dizendo que estávamos errados

	e desobedecendo ela. Ela foi tão grossa e arrogante que não aguentei e comecei a chorar então ela gritou “POR QUE VOCE ESTÁ CHORANDO KÁTIA?”. Foi horrível eu fiquei muito chateada, e acredito que as correções devem ser ponderadas e aplicadas com empatia mas ela nos humilhou na frente de toda a turma.”
Leonardo	“Sim, no meu 1º ano de ensino médio zerei um teste de física, fiquei bastante frustrado pelo fato de ter estudado e não conseguido uma boa nota. Mas, trabalhei meu psicológico, entendi que fiz o meu melhor!!”
Lilium Branco	“Sim. Quando estava de sala de aula e uma professora estava dando uma “lição de moral” diminuindo os nossos problemas e nos comparando com outras pessoas e o bullying e também além de alguns assédios.”
Margarida	“Sim, o bullying é um deles, mas o que me afeta nos estudos, foi uma vez que eu fiz uma redação e a professora ficou falando o quão a redação era repetitiva e como ela estava ruim para a sala inteira, e obvio me zuaram também.
Maria Felícia	“Não.”
Mia	“Eu posso dizer que diariamente isso acontece comigo. Nas aulas de redação, correções de redação, de atividades, me sinto incapaz de conseguir uma nota “perfeita” em redação. Sempre acho tudo muito difícil. Sei que mudar meus pensamentos e isso tem sido um desafio para mim.”
Nakamura	“Infelizmente no segundo ano sofri bullying, me afetou diretamente na minha auto estima, porque fiquei semanas sem conseguir frequentar a escola
Narciso	“Sim, no ano de 2023 tive o desgosto de ouvir fala de uma professora que dizia que éramos alunos medíocres e que íamos ser nada na vida. Isso me afetou negativamente na minha autoconfiança, pois, para mim nada do que eu faço é o suficiente.”
Paulo	“Não.”
Raffaela	“Não. Sempre fui bem resolvida comigo, além de que minha experiência na escola sempre foi muito boa”
Sol	“Já ocorreu quando a professora comparou nós, estudantes de escola públicas, com estudantes de escola particular, sendo que são realidades muito diferentes.”
Tiffany	“Sim, a decepção com as notas. Tirar nota baixa em uma matéria que estudamos acaba nos deixando para baixo.”
Zé	“Que eu me lembre, não. Não teve nenhum acontecimento negativo que tenha sido marcante.”

Fonte: Dados da pesquisa

As vozes do(a)s participantes, especialmente quando evocam experiências de humilhação e desvalorização no ambiente escolar, demonstram como a linguagem pode se constituir em instrumento de apagamento da subjetividade. Como aponta Sobral (2009, p. 55), “o sujeito depende do outro, de seu reconhecimento, para ser visto como íntegro, para ser reconhecido, constituído. Ele só tem uma ideia mais clara de si mesmo no contato com o outro, cujas reações lhe mostram coisas sobre si mesmo a que ele não tem acesso.”

As respostas analisadas evidenciam diferentes formas de afetamentos negativos, inscritas em múltiplas dimensões da experiência escolar²². Parte dessas vivências está

²² Como professora-pesquisadora na escola onde a pesquisa foi realizada, reconheço a delicadeza ética envolvida na análise de enunciados que mencionam experiências dolorosas com docentes. Os relatos foram acolhidos com

relacionada ao discurso docente e ao impacto das palavras e atitudes de professores sobre o(a)s estudantes. Como lembra Sobral (2009, p. 48) “somos povoados pelo outro, e nossas relações com o outro fazem de nós e deles os elementos constituintes da sociedade” (Sobral, 2009, p. 48), o que nos permite compreender que as interações escolares não ocorrem em um plano neutro, mas atravessam a constituição da subjetividade. No contexto da escola, essa relação não se restringe ao plano instrucional, pois ela é também subjetiva, marcada por valorações que podem sustentar ou desestabilizar a construção identitária discente.

Observamos que os enunciados deixam entrever a força da palavra do(a) professor(a) na constituição do(a)s estudantes enquanto sujeitos. Em certos momentos, essa palavra funciona como gesto de reconhecimento e incentivo; em outros, torna-se marca de exclusão e deslegitimação. Como aponta Modl (2015, p. 123), “ao intercambiar a palavra, os sujeitos aprendem a participar de contextos dialógicos diversificados, o que fazem (re)construindo identidades em uma rede de relações sociais e pessoais que se efetivam, preponderantemente, em torno da palavra”.

Em casos como o de Narciso (3º ano), que relata ter sido chamado de ‘mediocre’ por uma professora, ou de Margarida (3º ano), exposta publicamente pelo desempenho em sua redação, observamos um discurso que não apenas interrompe a participação ativa do(a) estudante, mas também fragiliza sua autoconfiança.

Outros relatos evidenciam como a linguagem não apenas reflete relações sociais, mas também as constitui. Episódios em que palavras ou atitudes docentes foram vividas como desqualificadoras e humilhantes – como os relatos de Mirela (1º ano), Kati (1º ano), Manoel Ketchup (1º ano), Assis (2º ano) e Flora Maria (3º ano) – apontam para práticas que não apenas interrompem a escuta, mas atualizam mecanismos de apagamento simbólico. Há, inclusive, enunciados que indicam a legitimação da violência em sala de aula, como o de Madalena (1º ano), ao afirmar que uma professora “justificou e validou uma tentativa de massacre” ao dizer que sua turma era “ruim”. Tal enunciado rompe o pacto pedagógico e sinaliza uma negação do princípio ético que deve orientar a prática docente, afastando o ato educativo de sua vocação formadora e responsiva. Em vez de acolher e formar, esse tipo de discurso produz feridas simbólicas que comprometem a noção de pertencimento escolar. Como nos lembra Bakhtin

escuta atenta e respeito à singularidade de cada estudante, sem qualquer intuito de julgamento ou exposição. As interpretações aqui apresentadas partem da perspectiva do(a)s próprio(a)s estudantes e foram construídas à luz da Análise Dialógica do Discurso (ADD), valorizando os efeitos dessas vivências em suas trajetórias. Este trabalho não pretende atribuir responsabilidades individuais, mas sim contribuir com reflexões sensíveis sobre os afetamentos que atravessam o cotidiano escolar, buscando sempre fortalecer práticas mais dialógicas, humanas e implicadas.

(2010, p. 97), “tudo em mim, cada movimento, cada gesto, cada experiência vivida, cada pensamento, cada sentimento deve ser um ato responsável; é somente sob esta condição que eu realmente vivo, não me separo das raízes ontológicas do existir real”.

O atravessamento registrado no discurso de Nakamura (3º ano), que relata ter sofrido bullying a ponto de se afastar da escola, evidencia o papel constitutivo da linguagem na produção das relações sociais. Os relatos de Mirela (1º ano), Kati (1º ano), Manoel Ketchup (1º ano), Assis (2º ano), Flora Maria (3º ano), Kátia (3º ano) e Narciso (3º ano) também evidenciam episódios em que palavras ou atitudes de professores foram percebidas como desqualificadoras e humilhantes. Nos relatos de Madalena (1º ano), Kátia (3º ano), Flora Maria (3º ano) e Narciso (3º ano), notamos que o discurso docente, ao invés de acolher e formar, atua como força que silencia, deslegitima e, por vezes, legitima a violência simbólica no espaço escolar.

A experiência relatada por Madalena (1º ano) traz à tona uma dimensão particularmente grave dos afetamentos negativos e inadmissíveis no espaço escolar, que é a validação da violência como resposta ao comportamento discente. Ao afirmar que uma professora “justificou e validou uma tentativa de massacre” ao dizer que a sala era ruim, Madalena indicia que houve o rompimento do pacto pedagógico e também uma falência ética do ato educativo. Essa enunciação aponta para um tipo de discurso que, longe de acolher e formar, produz feridas simbólicas que ameaçam a própria noção de pertencimento escolar. Nesse contexto, a responsabilização docente não pode ser pensada apenas no plano pedagógico, mas também no plano ético, pois “tudo em mim, cada movimento, cada gesto, cada experiência vivida, cada pensamento, cada sentimento deve ser um ato responsável; é somente sob esta condição que eu realmente vivo, não me separo das raízes ontológicas do existir real” Bakhtin (2010, p. 97).

A materialidade das respostas evidencia que a participação dos estudantes na sala de aula não ocorre apenas por meio da fala, mas também por meio do silêncio, da exclusão e até do medo de se expor. Modl (2015, p. 125) nos lembra de que “há, assim, diferentes modos de se participar. Dizer e silenciar são ações de linguagem que marcam posições na interação com o outro e com o dizer do outro”. Essa questão fica evidente no relato de Alícia (3º ano), que narra a experiência de uma amiga que, após ser ridicularizada durante uma apresentação, nunca mais conseguiu falar em público. O riso dos colegas e a ausência de intervenção por parte do professor funcionaram como um silenciamento imposto, marcando essa estudante como alguém que, a partir daquele momento, não mais se percebe como sujeito legítimo da palavra na escola.

Além disso, identificamos enunciados que revelam experiências de violência simbólica no ambiente escolar, seja pela comparação entre estudantes de escolas públicas e particulares, como relatado por Sol (3º ano), seja pela minimização dos problemas dos estudantes,

mencionada por Lilium Branco (3º ano). Não há neutralidade discursiva, pois o discurso sempre reflete uma posição ideológica (Volóchinov, 2018), o que indica que esses enunciados não são apenas interações isoladas, mas manifestações de um sistema de valorações que perpassa o ambiente escolar.

No caso de Kátia (3º ano), a antecipação espontânea da entrega de um trabalho, em vez de ser acolhida como gesto de protagonismo, foi reprimida de forma agressiva pela professora. A resposta autoritária deslegitimou a iniciativa da estudante, impondo-lhe uma correção ríspida e desproporcional. Esse episódio indicia como certas formas de interação, marcadas pela negação da escuta e pela ausência de reconhecimento, podem produzir efeitos de humilhação e comprometer dimensões sensíveis da autoestima e da confiança no próprio processo de aprendizagem.

As formas de participação que se desenham na sala de aula são atravessadas por múltiplas camadas discursivas, marcadas por jogos de poder, gestos de resistência às normas instituídas e modos de se relacionar herdados de outros espaços sociais. Compreender como o(a)s estudantes se inserem nas interações escolares nos permite acessar essas camadas, descortinando não apenas os sentidos que circulam no espaço pedagógico, mas também as disputas, os silenciamentos e as tentativas de afirmação que atravessam cada posicionamento discursivo (Modl, 2015).

Outra marca discursiva que se inscreve nos enunciados do(a)s estudantes é a dificuldade de reconhecer o próprio valor diante das exigências escolares. Girassol (2º ano) e Mia (3º ano) verbalizam sentimentos de desânimo e autossabotagem, sinalizando como os afetos negativos podem atravessar a experiência de aprender e reconfigurar a maneira como se percebem. Em seus relatos, a autovalorização se fragiliza, e a dúvida constante sobre suas capacidades alimenta discursos de insuficiência. Essa dinâmica evidencia que os sentimentos mobilizados no processo educativo não são periféricos. Como afirma Damásio (2012), as emoções não apenas acompanham o pensamento: elas o estruturam, influenciando decisões e moldando a constituição da identidade.

Quando a vivência escolar se configura como um espaço em que prevalecem frustrações, cobranças desproporcionais ou ausência de reconhecimento, há uma tendência a que o(a)s estudantes construam narrativas sobre si que reiteram o não lugar, a falha e o não saber, impactando diretamente sua autoestima e a confiança em seus percursos. Essa percepção, no entanto, não desconsidera os esforços cotidianos de muitos educadore(a)s comprometido(a)s com a escuta e com a valorização dos sujeitos, mas busca compreender as tensões que atravessam a experiência escolar na sua complexidade.

Relatos como os de Helena Maria (2º ano), Lis (2º ano), Leonardo (3º ano) e Tiffany (3º ano) indicam que as dificuldades em determinadas disciplinas e a decepção com notas abaixo do esperado desencadeiam sentimentos de incapacidade. Reafirmamos que o sujeito não se constitui sozinho, mas sempre na relação com o outro Bakhtin (2016), sendo assim, a maneira como professores, colegas e familiares reagem às dificuldades acadêmicas dos estudantes podem potencializar ou minimizar os impactos dessas experiências. Isso não anula a responsabilidade dos próprios estudantes no processo de aprendizagem, mas evidencia que essa responsabilidade é sempre compartilhada e situada em relações sociais concretas. No caso de Leonardo (3º ano), sua frustração ao zerar um teste de física foi ressignificada através de um processo de elaboração psicológica, mas para outros estudantes essa mesma experiência pode ser interpretada como uma confirmação de sua própria incompetência.

4.7.3 Constrangimentos testemunhados: ecos do silêncio e da exposição

Dando continuidade à análise dos afetamentos negativos experienciados no ambiente escolar, nesta subseção examinamos os enunciados da Questão 17, que trata especificamente de comentários depreciativos proferidos por professores e suas repercussões na autoestima do(a)s estudantes. Essas falas, muitas vezes presenciadas por colegas ou proferidas em público, instauram situações de constrangimento que reverberam para além do momento vivido, configurando-se como ecos de silenciamento e exposição. O que se testemunha, nesse caso, não é apenas uma fala isolada, mas um gesto discursivo que inscreve marcas na subjetividade e nas relações escolares.

Quadro 16 – Respostas dos estudantes à questão 17 do questionário discursivo

Questão 17. Você já ouviu comentários negativos a seu respeito por parte de professores? Como essas falas ressoaram em você? Gostaria que descrevesse seus sentimentos.	
Pseudônimos	Respostas <i>ipsis litteris</i> dos participantes
1º ano	
Abigail	“Alguns professores falaram para minha mãe que eu sou manipuladora.”
Catarina	“Não, mas no 9 ano, uma professora implicou comigo por conta da política, e ficava debochando de mim quando eu expressava a minha opinião e ficava fazendo os outros alunos discutirem comigo, alguns eram desrespeitosos, a professora distorcia a minha fala.”

Daniel	“Já em relação a minha letra, só que eu não senti nada demais não liguei para o que falaram”
Kati	“Quando uma professora no 9º ano reclamou comigo e me mandou calar a boca por participar muito das aulas; eu me senti muito triste e insegura; depois disso não participei mais de nenhuma aula, até hoje.”
Larrayne	“Não ouvi, mas se ouvisse eu não ligaria pois eu me conheço do jeito que eu sou.”
Lelet	“Sim, em um episódio na escola, no 9º ano, minha professora de matemática me disse que eu era uma péssima aluna e me responsabilizou pelo comportamento da turma. Isso me afetou, porque eu senti culpa e fiquei muito triste, porque antes eu tinha um carinho pela professora.”
Madalena	“Sim, de um funcionário que não atua na sala de aula. Ocorreu uma intriga em a outra pessoa foi super homofóbica comigo e a tal funcionária falou que eu estava me fazendo de vítima, e que era só a opinião de uma pessoa! Ela é a pessoa mais sem noção que eu conheço.”
Manoel Ketchup	“Sim quando fui chamado de debochado, mas nem senti muito.”
Mirela	“Sobre a questão 15 essa professora me falou coisas na frente de todos da sala em voz alta fiquei totalmente desconfortável e triste muito magoada, porque sou uma pessoa sensível quando gritam comigo eu choro, eu não consigo segurar as lágrimas, me senti humilhada, pior sensação com toda certeza.”
Nalice	“Graças a Deus não.”
Tese	“Por parte de professor não, mas por uma funcionária que fica na portaria, sempre que eu passo ela cochicha sobre mim ou passa me olhando feio, não é só comigo que ela faz isso, esses dias eu passei e dei bom dia! Ela, ela me ignorou e fingiu que não ouviu.”
2º Ano	
Anny	“Nunca ouvi
Assis	“Sim. Ressoaram mal pois foi uma fala em voz alta. Fiquei envergonhado e chateado
Aurélio	“Passei por uma situação onde minha reputação não era o foco, precisava resolver problemas de nota com um professor, mas a minha reputação foi usada como ‘não importa se é bonzinho ou não’, porém a questão não era a minha pessoa, mas sim o meu direito de aluno que estava sendo desrespeitado.”
João	“Sim, mas NÃO LIGO SOU tranquilo
Bryan	“Não
Estela	“Sim, alguns professores disseram que minhas notas decaíram, mas, que eu tenho potencial e posso melhorá-las. Eu não senti raiva ou algo do tipo, pois realmente percebi que tenho potencial para melhorar minhas notas. Mas, as vezes nós alunos, damos o nosso melhor, e o professor não, pois o resultado de nossas notas, não é apenas nosso desempenho, mas sim, o ensino do professor.”
Girassol	“Nunca ouvi, pelo menos não na minha frente, então não tenho o que falar sobre isso.”
Helena	“Eu só me lembro de uma vez, na minha escola anterior, de uma professora ter falado muito mal do meu caderno e minha letra, isso de uma forma muito rude. Eu me senti muito mal e criei um rancor muito grande por ela, o que me fez perder o interesse pela matéria dela.”

Helena Maria	“Não. Nunca ouvi.”
Iris	“Nada de negativo na intenção de abalar, mas uma crítica construtiva de preocupa cação comigo. Me senti importante para a professora em questão e tento melhorar desde então.”
Jhow	“Não me recordo.”
Lis	“Não, nunca ouvi
Madona	“Nunca ouvi nada a respeito.”
Martinha	“Sobre a minha pessoa não, mas sobre outros alunos sim.”
Rafaela	“Eu nunca me importei com a opinião dos outros, eu era/sou uma aluna bem comunicativa, mas falavam muito que sou agitada e isso nunca afetou.”
Scar	“Já, me senti muito vergonhosa por tal comentário sair de um de meus colegas de sala.”
Tutis	“Sim, não ligo muito.”
3 ° ANO	
Ademário	“Diretamente não, mas já vi algo relacionado há colegas.”
Alícia	“Não na verdade, só algumas reclamações que eu conversava bastante e como foi mais de uma professora que tinha falando acabei melhorando essa questão minha.”
Alisson	“Sim, uma professora já me chamou de burro, analfabeto, palhaço, má influência, incapaz, gentalha, ela me chamou assim e não me afetou porque não sou, então.”
Bernardo	“Não, infelizmente nunca ouvi isso.”
Daniel	“Já ouvi comentários negativos ao meu respeito. Essas falas renovaram de forma de Incapacidade da minha parte e angustiante.”
Flora Maria	“Sim, me doeu muito por conta de como fui criada, tenho uma necessidade muito grande de aprovação, quando ouvi o que eu ouvi, fiquei muito mal, me senti um lixo.”
Grazielly	“Não.”
Hilary	“Sim, ouvi que alguns professora me chamaram de desrespeitosa no conselho de classe, só que eu sempre respeito os professores a não ser que eles não tenha o mesmo comportamento.”
Kátia	“Nunca ouvi.”
Leonardo	“Sim, soube que um professor (a) falou que eu era muito debochado, analisei e tentei compreender o que eu fiz para o mesmo ter tido isso pensamento sobre mim.”
Lilium Branco	“Não
Margarida	“Sim, foi quando a professora chamou eu e meus colegas da sala de medíocres que não íamos ser nada na vida. De certo modo isso me impactou um pouco, afinal a gente não espera isso vindo de uma professora.”
Maria Felícia	“Sim. Falaram que sou conversadeira e desligada, não liguei pois sou mesmo desatenta.”
Mia	“Não. Nunca recebi comentários negativos ao meu respeito.”
Nakamura	“Nunca ouvi nenhum comentário sobre mim por parte dos professores
Narciso	“O mesmo da resposta, número 15. Uma professora nos chamou de medíocre e que não íamos ser nada na vida. Isso me afetou principalmente no meu emocional, virei uma pessoa insegura e descontente com tudo o que eu faço no ambiente escolar.”
Paulo	“Nunca ouvir comentários negativos, vindo de professores, mas escuto comentários construtivos da parte deles, e guardo para mime procuro melhorar.”

Raffaella	“Sim. Me chamaram de desinteressada. Isso me fez refletir sobre o que levou a falar isso. Com isso, tentei melhorar minhas atitudes.”
Sol	“Sim. Uma vez eu pedi para ir bebedouro e a professora me impediu e começou muitas coisas negativas para mim. Me senti contrastaria.”
Tiffany	“Não. Na minha frente nunca aconteceu.”
Zé	Não, nunca ouvi, mas mesmo se tivesse escutado, não me afeta tanto. Me importo somente com comentários construtivos ou de pessoas importantes.

Fonte: Dados da pesquisa

A análise dos enunciados dos participantes ao responder à Questão 17 do questionário discursivo evidencia o impacto da palavra docente ou de figuras que ocupam lugares de autoridade na escola sobre a constituição subjetiva dos estudantes. Os enunciados mobilizados pelos participantes indiciam que, quando a fala do(a) professor(a) se torna um gesto de exclusão, ironia ou julgamento, ela deixa marcas que extrapolam o momento da aula e reverberam na autoestima e na forma como o(a) estudante se percebe enquanto sujeito de aprendizagem.

Os relatos de Kati (1º ano) que trouxe uma memória de quando estudava no ensino fundamental, Lelet (1º ano), Mirela (1º ano), Helena (2º ano), Alisson (3º ano), Margarida (3º ano), Narciso (3º ano) e Flora Maria (3º ano) mostram como falas de desqualificação, ridicularização pública e rotulações negativas deixam marcas profundas. No enunciado de Kati (1º ano), evidencia-se o impacto de uma intervenção docente percebida como cerceadora da participação estudantil, ou quando outra rotula os alunos como “mediócras que não seriam nada na vida”, conforme narrado por Narciso e Margarida, o discurso pedagógico se converte em dispositivo de controle e silenciamento. Tais episódios se configuram como atos que rompem com a ética da convivência e comprometem o compromisso formativo da escola com a dignidade dos sujeitos.

Como ressalta Bakhtin (2010), tudo em nós deve ser um ato responsável e, por isso, reafirmamos que a palavra docente, portanto, não é neutra nem isenta de implicações ético-valorativas e precisa ser usada com responsabilidade afetiva. Quando negligenciada ou utilizada de forma violenta, ela se torna vetor de apagamento.

Nos relatos de Daniel (1º ano), Manoel (1º ano), João (2º ano), Tutis (2º ano), Zé (3º ano) e Maria Felícia (3º ano), percebemos diferentes modos de lidar com essas falas. Alguns afirmam não se afetar ou não dar importância, o que não deve ser interpretado como indiferença, mas possivelmente como uma forma de resistência simbólica ou proteção subjetiva. Em outros casos, como o de Raffaella (3º ano), há uma tentativa de resignificação, como se o comentário negativo pudesse ser transformado em reflexão e mudança de postura.

Cabe problematizar o papel do(a) professor(a) na construção de espaços discursivos que respeitem a dignidade dos estudantes. Modl (2015) nos ajuda a pensar essa dimensão ao afirmar que refletir sobre a natureza das participações em sala de aula é também refletir sobre as relações de poder, resistências e rotinas discursivas. Nesse sentido, episódios como os vivenciados por Helena (2º ano), que desenvolveu rancor por uma professora após comentários ofensivos sobre sua letra, ou por Flora Maria (3º ano), que se sentiu um “lixo” após ser julgada, indicam o quanto o discurso escolar pode atravessar zonas sensíveis do sujeito-aluno e produzir feridas identitárias duradouras.

Os enunciados de Catarina (1º ano), que também trouxe memórias do 9º ano, e Aurélio (2º ano) nos chamam a atenção para a dimensão política da enunciação. Quando o estudante se sente atacado por suas opiniões ou quando sua individualidade é desconsiderada em nome de uma suposta neutralidade institucional, temos um tensionamento que extrapola a sala de aula e se inscreve na esfera pública da formação cidadã.

Por outro lado, vale destacar que alguns estudantes afirmaram não ter vivenciado esse tipo de comentário ou não se recordar de experiências negativas. Ainda que essa ausência possa refletir vivências respeitadas, é preciso considerar que, em contextos marcados por assimetrias e silenciamentos, o “não dito” também comunica. Respostas marcadas por tranquilidade, indiferença ou reafirmação de si podem funcionar como estratégias de defesa, resistência simbólica ou mesmo esquivas subjetivas diante de situações difíceis de elaborar. Como lembra Modl (2015, p. 125), “dizer e silenciar são ações de linguagem que marcam posições na interação com o outro e com o dizer do outro.” O silêncio, nesse contexto, também é palavra.

Se até aqui analisamos os efeitos dos comentários diretamente recebidos pelos estudantes, na questão 18 emergem os testemunhos de constrangimentos alheios que, mesmo não endereçados diretamente, reverberam eticamente nos corpos presentes, configurando um cenário coletivo de tensão. Ao relatarem episódios de humilhação alheia, alguns estudantes demonstraram como o constrangimento não se limita ao indivíduo diretamente atingido, mas reverbera no grupo, afetando o ambiente da sala e a percepção que todos têm do lugar da palavra docente. Esses enunciados complementam as análises anteriores, reafirmando que o discurso do(a) professor(a) carrega uma dimensão valorativa ético-afetiva que pode tanto acolher quanto marcar com dor os sujeitos da sala de aula.

Quadro 17 – Respostas do(a)s estudantes à questão 18 do questionário discursivo**Questão 18.**

Em algum momento do ensino médio, você presenciou alguma situação interativa na sala de aula em que algum(a) colega seu foi constrangido por algum professor(a)? Se sim, poderia descrever essa situação e como ela te afetou?

Pseudônimos	Respostas <i>ipsis litteris</i> dos participantes
1º ano	
Abigail	“Quando eu era vice-líder, eu estava varrendo a sala, pois umas colegas tinham sujado, aí a professora chegou e aí ela pegou a vassoura da minha mão e empurrou o lixo, espalhando pela sala, e me mandou sentar na maior ignorância!”
Catarina	“Sim, alguns professores eram debochados, um dia, no nono ano, uma professora fez uma menina chorar porque não conseguiu defender a sua religião.”
Daniel	“Sim, quando uma colega foi levar a atividade para a professora para ganhar o visto só que a professora falou de uma forma grosseira que iria dar o visto em ordem alfabética e se ela não fosse sentar ela não daria o visto para ela. Essa foi uma situação que me afetou um pouco já que logo depois do ocorrido o colega sentou e ficou quietinho, isso me deixou com um pouco de pena.”
Kati	“Não lembro.”
Larrayne	“Sim, no dia que a professora falou que tinha que acontecer um massacre, me senti atacada.”
Lelet	“Recentemente a professora Xxxxxxx começou a dar sermão e constranger a líder da sala, chamando-a de mal exemplo e a responsabilizou totalmente pelo comportamento geral da sala, isso tudo na frente da sala e dos colegas. Essa situação a magoou e a constrangeu, e como amiga e colega de sala senti que foi uma atitude muito ruim e ridícula por parte da professora.”
Madalena	“Sim. Alguns professores tem o costume de humilhar os alunos na sala. Me sinto brabo toda vez que isso acontece pois a função de um professor é guiar os alunos e reprimi-los.”
Manoel Ketchup	Não lembro.”
Mirela	“Sim, só porque uma aluna foi fazer uma impressão a professora gritou com ela e pediu para se retirar da sala, mesmo que ela foi sem avisar achei que foi desnecessário.”
Nalice	“Nunca presenciei.”
Tese	“Sim, teve um dia na sala que uma professora deixou minha amiga muito constrangida, pois que ela queria imprimir uma folha e não conseguiu eu fiquei com muita raiva e ódio dessa professora.”
2º Ano	
Anny	“Creio que nunca presenciei.”
Assis	“Sim. O professor ficou contradizendo uma colega minha e logo após isso o professor disse que tava certo porque era professor mesmo estando errado. Eu fiquei chateado com a situação.”
Aurélio	“Não me recordo de nenhuma situação alarmante.”
João	“Sim quando dois alunos se bateram Na sala / e também quando Luciana dar aula

Bryan	“Sim, quando duas alunas desrespeitou o professor e fez ele chorar.”
Estela	“Alguns alunos às vezes, são constrangidos, mas a maioria, são por atitudes que eles mesmos tem. Alunos da sala também, julgam muitos os outros, fazem piadinhas com os outros colegas, coisas que são desnecessárias e deixam os colegas desconfortáveis, acabam afetando as pessoas que são íntimas dessas situações.
Girassol	“Sim. Uma vez (ano passado), o professor de xxxxxx xxxxxx constrangeu uma garota apenas porque ela não sabia de uma questão, por conta disso, ela teve um remorso por ele. Isso não me afetou em nada, porém fiquei mal por ela.
Helena	“No primeiro ano eu tive uma professora muito rígido que, no início do ano, usava um pouco de psicóloga para “amedrontar” seus alunos, e alguns tenham tanto medo de suas perguntas e suas falas que acabam tendo crises de ansiedade. Eu acabava, muito apresenta nas aulas dele e ficava com medo de acontecer parecido comigo.”
Helena Maria	“Não, não ocorreu nenhuma situação.”
Iris	“Algumas vezes uns alunos já foram chamados a atenção com palavras que não deveriam, sim; mas não acredito que se sentiram constrangidos com isso. (aconteceu frequentemente).”
Jhow	“Não.”
Lis	“Não.”
Madona	“Nunca me ocorreu.”
Martinha	“Sim, quando um professor xingou o aluno com nomes muito ofensivos.”
Rafaela	“Uma professora foi muito grossa com a aluna por ela não ido a aula por estar doente (tinha atestado do médico). Ela simplesmente falou que não era da conta dela com um tom de deboche e ironia e isso a deixou muito constrangida
Scar	“Que eu me lembre não!”
Tutis	“Sim, quando os alunos brigaram, afetou meu ensino no momento.”
3 ° ANO	
Ademário	“Não
Alícia	“Sim, quando um professor fez uma pergunta ao colega meu mas ele não sabia a resposta, então a professora disse que ele nunca entraria numa faculdade, acabei ficando com pena da colega.”
Alisson	“Houve uma situação em que o professor mandou uma aluna tirar xerox do quadro e isso para mim e para a colega foi humilhante.”
Bernardo	“Não.”
Daniel	“Sim já presenciei. Me afetou de uma forma triste e constrangedora.”
Flora Maria	“Sim, em uma entrega de provas, a professora fala para uma colega que a prova era fácil e que esperara mais dela. Me senti pela minha colega e com medo de que ela fizesse o mesmo comigo.”
Grazielly	“Sim. Quando minha colega de sala aula foi ofendida pela professora por que ela não queria trocar de lugar. Me afetou porque nunca tinha presenciado algo parecido antes, achei a situação bastante chata.”
Hilary	“Sim, houve uma situação em que um professor gravou os alunos e a sala sentiu constrangida, uma vez que não foi permitido a gravação.”
Kátia	“Sim, mas não acredito que tenho propriedade para falar sobre isso.”
Leonardo	“Sim, um certo dia a professora chegou na sala de dando patada em todo mundo, chamou uma colega para pegar a folha, a mesma demorou, logo a professora falou que o aluno não tinha capacidade de ter um futuro digno, a sala ficou tenso, a professora seguiu a aula de forma ignorante e cansativo.”

Lilium Branco	“Sim. No segundo ano quando uma professora chamou todos da sala de medíocre.”
Margarida	“Sim, quando uma professora foi entregar a prova para uma amiga minha e disse “esperava mais de você”, e me doeu ver ela mal por conta disso.”
Maria Felícia	“Sim. Um professor falou que o aluno não era ninguém e que os pais não educaram.”
Mia	“Sim. Já aconteceu uma situação bem desagradável com uma professora da escola em que ela chamou a atenção de uma amiga minha, pedindo silêncio, usando o termo “fica na sua, magrinha”. Achei isso pesado por ela não ter pedido silêncio com educação e ainda ter usado um termo que mexeu com autoestima da “vítima”. Isso me afetou.”
Nakamura	“Sim, já vi alunos sendo constrangidos pela nota, quando pediram para a professor não julgarem a nota em voz alta, e ele simplesmente comparou.
Narciso	“Esse ano presenciei um ocorrido que aconteceu na sala de aula, e afetou amigos próximos a mim. Onde a professora nos compara, dizendo: “Como fulana conseguiu e vocês não?” Comparação é algo extremamente doloroso.
Paulo	“Sim. Um professor se dirigiu ao aluno, como se ele não fosse capaz de realizar uma atividade proposta na sala. Isso trouxe uma indignação, que me fez conversar com a coordenação da escola para resolver o problema.”
Raffaela	“Presenciei uma professora chamando um aluno de burro. Isso me causou uma raiva gigantesca, não gosto de pessoas que abusam negativamente do seu poder.”
Sol	“Várias vezes. Sempre é quando o professor quer dar lição de moral para uma pessoa na frente de todos. A sala fica toda em silêncio enquanto o colega está sendo constrangido. Me sinto mal porque não gosto de ver ninguém nessa posição também porque não gostaria que fosse comigo.”
Tiffany	“Sim. Alguns professores sentem necessidade de constranger os alunos apenas para se sentir melhor. Não senti nada.”
Zé	“Sim, na verdade, várias situações constrangedoras aconteceram com outros alunos, principalmente, expulsões de sala de aula. Mas não me afeto tanto, somente fico com um pé atrás com os professores.”

Fonte: Dados da pesquisa

Constatamos que o espaço escolar emerge como um lugar de circulação de afetos, em que o constrangimento de um aluno repercute nos demais, criando uma atmosfera de desconforto e silenciamento. Como expressa Flora Maria (3º ano), ao lembrar o momento em que uma professora humilhou sua colega durante a entrega das provas: “*me senti pela minha colega e com medo de que ela fizesse o mesmo comigo*”. Esse medo compartilhado deixa entrever como a sala de aula pode se tornar um espaço de insegurança simbólica, em que os estudantes aprendem, muitas vezes, a se calar para evitar a exposição. Da mesma forma, Mia (3º ano) relata o desconforto diante de uma professora que repreendeu uma colega com a expressão “fica na sua, magrinha”, afirmando que aquilo “mexeu com a autoestima da vítima” e que o episódio, também, a afetou. Já Sol (3º ano) explicita como esse tipo de constrangimento

público cria um clima tenso e mobiliza a empatia de quem presencia: “me sinto mal porque não gosto de ver ninguém nessa posição e também porque não gostaria que fosse comigo”.

Esses relatos indicam que a dor não se limita àquele que sofre diretamente a exposição verbal constrangedora, mas repercute nos corpos presentes, afetando o modo como os estudantes se percebem e interagem. A banalização da violência simbólica e verbal, muitas vezes normalizada no cotidiano escolar, compromete a construção de um ambiente ético de formação. Pensar a escola como espaço de afetações implica, portanto, reconhecer que o sofrimento de um é, muitas vezes, também o sofrimento do grupo.

4.7.4 Escuta, acolhimento e vínculos afetivos: impactos positivos na subjetividade dos estudantes

O recorte enunciativo discursivo desta seção mobiliza as respostas à Questão 20 do questionário, na qual o(a)s estudantes foram convidados a expressar se se sentem valorizados e respeitados por professores e colegas, bem como se se percebem acolhidos ao buscar ajuda ou orientação.

Quadro 18 – Respostas dos estudantes à questão 16 do questionário discursivo

Questão 20.	
Você se sente valorizado e respeitado por seus professores e colegas? Sente-se acolhido quando busca ajuda ou orientação? Fique à vontade para falar sobre isso.	
Pseudônimos	Respostas <i>ipsis litteris</i> dos participantes
1º ano	
Abigail	“As vezes sim e as vezes não.”
Catarina	Eu me sinto respeitada, mas não acolhida. Eu ainda não me sinto acolhida.”
Daniel	“Não sei. Acolhido sim mesmo que eu nunca busquei ajuda.”
Kati	“Sim, depende do professor, pois muitos são grossos comigo, e isso me faz me sentir mal.”
Larrayne	“Não, acho que alguns colegas me valoriza, já os professores para eles nem fede nem cheira.”
Lelet	“Sim. Meus colegas de sala são as pessoas que mais me acolhem.”
Madalena	“Sim na maioria dos casos, mas á alguns professores que gostam de desdenhar dos alunos.”
Manoel Ketchup	“Sim.”
Mirela	“Em alguns sim, nem sempre posso contar com todos, mas aos que posso contar só gratidão.”

Nalice	“Sim, tenho uma relação muito boa com todos os meus colegas já com os professores acontece o mesmo e a maioria tá sempre ali dando o suporte pra gente.”
Tese	“Eu queria muito que todos me levassem mais a sério por que todo mundo me considera uma pessoa muito engraçada e alegre mais eu não sou tão assim.”
2 ° Ano	
Anny	“Sim.”
Assis	“De certa forma sim. Sim sempre me sinto bem orientado e acolhido, mas em alguns momentos me sinto meio excluído.”
Aurélio	“Eu me sinto valorizado pelos colegas e professores, porém acabo ficando desmotivado com os professores que não consigo ter uma boa interação.”
João	“Não
Bryan	“Não
Estela	“Pelos professores, posso dizer que nenhum chegou a me tratar com indiferença, mas, pelos colegas, sim! Me sinto deslocada diversas vezes e não consigo ser completamente eu, as vezes me ponho no lugar de alguns alunos que sofrem de alguns desrespeitos, pois sei que se sentem descartáveis.”
Girassol	“Me sinto respeitada pelos meus professores, mas sendo bem sincera, não me sinto pelos colegas. Todos os meus colegas tem seus grupinhos e são individualizados, porém, me sinto acolhida com meu grupo de amigos.”
Helena	“Eu acho minhas relações com os professores boas nada muito acolhedor mas também não é ruim. Já, com os colegas com meu grupo de amigos.”
Helena Maria	“Sim. Todos as vezes em que percebi, os professores me ajudaram bastante. Os alunos apesar de momentos a discordância, nós sempre no ajudamos quando necessitamos.”
Iris	“Prefiro as vezes não ser nem percebida KKK, mas acho que sim. Gosto de ajudar acho que por isso também me ajudam.”
Jhow	“Não muito, As vezes por não costumar procurar ajuda ou orientação.”
Lis	“Sim. Não sou procurar ajuda ou orientação, mas as poucas vezes que procurei me senti acolhida.”
Madona	“Pelos professores sim. Pelos alunos, não, na verdade alguns. Muito desrespeito envolvido e pirraça excessiva.”
Martinha	“Sim, pelos professores. Já pelos alunos, não por todos.”
Rafaela	“Aqui na escola nova me sinto um pouco excluída pelos meus colegas, mas os professores todos me aconselham e me ajudam muito.”
Scar	“Sim, muitas das vezes.”
Tutis	“Um pouco dos colegas, mais em relação ao professor, só não tem respeito a professora Xxxxxxx. ((nome de uma professora da escola-campo))
3 ° ANO	
Ademário	“Sim, mas não o suficiente.”
Alícia	“Graças a Deus, sim, nesses quesitos não tenho o que reclamar. Porém observo na minha sala que os alunos tímidos infelizmente não tem essa abertura e as vezes por isso são esquecidos por outros colegas e professores.”
Alisson	“Não, acho que os professores estão precisando entender que dar aula, faz parte também da nossa vida e assim e eles deveriam me ajudar nas dificuldades e isso geralmente não acontece muito. Já com os alunos eu tenho uma relação boa.”
Bernardo	“Sim, em sinto muito valorizado e respeitado, me sinto acolhido no momento que preciso de ajuda.”
Daniel	“Me sinto desvalorizado pelos professores e acolhido pelos alunos (colegas).”
Flora Maria	“Não por todos, meus amigos são incríveis, mas sinto que o resto, principalmente os professores não tentam entender.”

Grazielly	Grazielly – “Sim. Sim, pois tantos os professores quantos os colegas tenta nos fazer bem, e procura sempre alegrar os nossos dias.”
Hilary	“Por algumas pessoas sim. Sim muitas dúvidas minhas são tiradas quando procuro ajuda.”
Kátia	“Sim, tenho uma boa relação com a grande maioria dos meus colegas e professores, gosto muito deles, respeito, valorizo, e há uma relação recíproca entre nós.”
Leonardo	“Sim, em sinto valorizado, respeitado por meus professores, colegas. Me sinto acolhido quando procuro ajuda para entender o assunto, tirar minhas dúvidas.”
Lilium Branco	“Não. Mais ou menos. Sempre que procurei por ajuda nesta escola não fui muito acolhido, mas me ajudou a me acalmar pelo menos.
Margarida	“Sim, com boa parte dos professores e alunos, por incrível que pareça.”
Maria Felícia	“Não, não me sinto acolhida para falar com os professores sobre minha vida particular.”
Mia	“Eu me sinto valorizado e respeitado por parte dos professores, pela grande maioria. Já pelos colegas, me sinto um pouco desrespeitada, pois perdi o vínculo com a maioria”
Nakamura	“Pelos professores sim, já os alunos nem tanto.”
Narciso	“Sim, me sinto acolhida tanto pelos meus colegas e professores que tenho intimidade. Amo todos eles, principalmente pelo apoio, acolhimento e carinho.”
Paulo	“Sim. Acho que com o meu respeito, conquistei o respeito e carinho de todos.”
Raffaella	“Nunca me senti acolhida pelos meus professores no sentido afetivo. Sempre me senti apagada na visão deles.”
Sol	“Sim. Todos os professores demonstram seu apoio a nós alunos e também nos incentivam. Os colegas a maioria são bem respeitoso, mas ainda sim tem alguns com brincadeiras muito despeitosa.”
Tiffany	“Sim, sempre nos acolhemos na sala.”
Zé	“Sim, me sinto bem valorizado e respeitado por meus colegas, acredito que seja pela convivência diária. Mas quando busco orientação com professores, sou atendido normalmente, as vezes, um pouco caso.”

Fonte: Dados da pesquisa

A partir dessas enunciações, instanciam-se experiências marcadas por gestos de escuta, reciprocidade e cuidado, que modulam positivamente os processos de construção identitária dos sujeitos na escola.

Dessa discussão irrompe um dado sensível que é a importância da escuta ativa como prática de valorização do outro. Enunciados como os de Bernardo (3º ano) “me sinto muito valorizado e respeitado, me sinto acolhido no momento que preciso de ajuda” e Leonardo (3º ano) “*me sinto valorizado, respeitado por meus professores e colegas*” verbalizam experiências em que o vínculo afetivo com professore(a)s e colegas se constituem como sustentáculo para a construção de um pertencimento escolar. O que está em jogo, nesse enquadre é a legitimação do estudante como sujeito digno de atenção, cuidado e reconhecimento.

Ao elucidar suas experiências, o(a)s estudantes sugerem que o acolhimento não se restringe à cordialidade, ele é performado em gestos concretos de orientação, ajuda e

disponibilidade. Helena Maria (2º ano) afirma que foi bastante ajudada pelos professores, enquanto Rafaela (2º ano) destaca o acolhimento e os conselhos que recebeu. Tais enunciados evidenciam relações que se constroem na alteridade, nas quais o professor é convocado como presença ética que valoriza o sujeito em sua singularidade. Como nos lembra Bakhtin (2010, p. 58) “mediante a empatia se realiza algo que não existia nem no objeto da empatia, nem em mim antes do ato da empatia”, o que nos permite compreender que o acolhimento, quando efetivamente mobilizado, se constitui como ato ético de cocriação de sentidos entre sujeitos que se afetam, se responsabilizam e se transformam no encontro.

Observamos, ainda, que o acolhimento verbalizado por alguns estudantes se dá também na convivência entre pares. Enunciados como os de Kátia (3º ano) “*há uma relação recíproca entre nós*” e de Grazielly (3º ano) “*professores e colegas tentam nos fazer bem*” dialogizam com uma concepção de escola como espaço de convivência ética, em que o respeito e o cuidado se constroem coletivamente. Esses relatos configuram-se como atos responsivos que valorizam o outro e, ao mesmo tempo, afirmam a si como sujeitos capazes de afetar e ser afetados.

Entretanto, há tensões constantes nesse cenário. Parte dos participantes elabora percepções ambivalentes ou mesmo de não pertencimento, como Flora Maria (3º ano), que relata “*meus amigos são incríveis, mas os professores não tentam entender*”. Essas respostas tensionam a imagem idealizada da escola como espaço homogêneo de acolhimento, sinalizando que a escuta ainda é seletiva e que o sentimento de reconhecimento não é unânime.

Os enunciados apresentados revelam uma tensão importante, pois em uma mesma escola, alguns estudantes se sentem valorizados e outros desvalorizados. Mas, na verdade, essa tensão nos revela algo importante: a experiência escolar não é homogênea, pois cada estudante a vivencia de modo singular, atravessado por afetos, histórias e interações distintas.

Cada estudante se relaciona com a escola a partir de sua história, de suas interações, de suas escutas e silenciamentos. Os afetos que circulam ali são múltiplos, e nem sempre são justos ou equitativos. A mesma instituição pode ser, ao mesmo tempo, espaço de acolhimento para uns e de invisibilização para outros.

Essa constatação nos convoca a refletir sobre nossas práticas e a reconhecer que garantir que todos os estudantes se sintam vistos, ouvidos e respeitados é uma tarefa que nos exige implicação constante. Como professores, precisamos assumir a construção de um ambiente mais ético, sensível e responsivo às singularidades de cada sujeito.

À luz dessas contradições, procuramos angular essas enunciações a partir da concepção de sujeito responsivo e ético defendida por Bakhtin (2010), segundo a qual viver é responder, e essa resposta exige envolvimento afetivo e posicionamento responsável. Em consonância com

uma perspectiva dialógica da linguagem que compreende o sujeito como constituído nas relações, sempre atravessado por vozes e valorações, compreendemos que a valorização e o respeito que emergem das respostas do(a)s estudantes se configuram como gestos discursivos de reconhecimento, capazes de instanciar sentidos que (re)constroem subjetividades e reconfiguram os modos de estar na escola.

4.7.5 Enunciados de afeto e reconhecimento: o lugar da professora-pesquisadora na tessitura dialógica da pesquisa

A Questão 22 do questionário discursivo convidava o(a)s estudantes a deixarem um recado para nós, enquanto professora-pesquisadora. O que poderia parecer, à primeira vista, um espaço opcional de despedida ou encerramento, revelou-se, na materialidade sógnica dos enunciados, como um potente lugar de afetação e reconhecimento. A seguir, apresentamos o quadro com os recados recebidos, sempre mantendo a escrita original do(a)s participantes como forma de valorizar suas vozes, estilos e singularidades.

Quadro 19 - Respostas do(a)s estudantes à questão 22 do questionário discursivo

Questão 22.	
O que mais você gostaria de me dizer? Será uma alegria ler um recadinho seu.	
Pseudônimos	Respostas <i>ipsis litteris</i> dos participantes
1º ano	
Abigail	“Espero que a senhora tenha sucesso em sua pesquisa.”
Catarina	“Eu espero que seja legal.”
Daniel	“Não sei se minhas respostas vão ajudar foi mal a letra mas minhas respostas são verdadeiras.”
Kati	“Obrigada pela oportunidade.”
Larrayne	“Os professores acham que é bom nem dá aula e dar uma nota baixa. (Alguns).”
Lelet	Não respondeu
Madalena	“Achei muito importante essa pesquisa”.
Manoel Ketchup	“Eu gosto de desenhar.”
Mirela	“Independente dos professores serem bons ou ruim deixo esse recado nós devemos buscarmos a compreensão mútua que mesmo quando não entendemos de imediato peço que continuem a nos guiar com paciência e compreensão e o mais importante respeito.”
Nalice	“Achei muito importante essa pesquisa”.

Tese	“Converse muito com sua mãe e com seu pai na infância tente ser uma pessoa mais extrovertida por que a pior coisa do mundo é ser tímida.”
2 ° Ano	
Anny	“Prefiro não dizer mais nada.”
Assis	“Célia, eu estava morrendo de saudade da senhora, com toda certeza você foi a melhor professora de língua portuguesa eu também gostaria dizer que é um prazer fazer parte da sua pesquisa.”
Aurélio	“Considero uma ótima ideia estudar as relações entre os estudantes e professores, sendo através dessa pesquisa uma nova forma de desenvolver uma boa e inovadora metodologia de ensino.”
João	“Boa sorte, na sua vida #ForaXxxxxx ((nome de uma professora da escola-campo))
Bryan	“Boa sorte!!! #ForaXxxxxxx ((nome de uma professora da escola-campo))
Estela	“Fico muito feliz pela professora Célia, por estar realizando este projeto com os alunos da escola. É um assunto muito interessante de estar fazendo pesquisa. Desejo felicitações à professora Célia e ao seu projeto, que tenha bastante utilidade a nossa participação.”
Girassol	“Gostaria de dizer que essa atividade me deixou me deixou aliviada, estava precisando colocar essas coisas para fora, e a escrita me ajudou bastante.”
Helena	“Você é muito fofa e cuidadosa, tô gostando muito da pesquisa.”
Helena Maria	“Estou gostando de participar dessa pesquisa, é uma experiência muito boa, por falar sobre momentos em ambientes escolar e falar sobre como nos sentimos em relação a isso é muito bom.”
Iris	“Sentimos saudade das suas aulas, Célia! <3”
Jhow	“Sinto saudade das aulas com a senhora e fiquei feliz em te ver novamente.”
Lis	“Gostei desta pesquisa, é muito bom poder compartilhar experiências e talvez me sentir acolhida. Brigada!
Madona	#VoltaCélia<3
Martinha	“Os alunos deveriam ser escutados, temos muitas coisas a falar sobre os professores.”
Rafaela	“Pró, não te conheço muito bem a senhora parece ser uma ótima professora e profissional <3
Scar	“Acho que nada.”
Tutis	“Que se a escola querer melhorar em relação ao ensino tem que tirar Xxxxxxxx da escola, péssima profissional. #ForaXxxxxxxx ((nome de uma professora da escola-campo))
3 ° ANO	
Ademário	“Aproveite enquanto pode.”
Alícia	“Que os alunos mais quietos devem ser reparados pelos professores, para terem o seu destaque e se sentirem importantes, falo isso porque reparo que nunca acontece.”
Alisson	“A escola em vez proibir um jogo educativo nas horas vagas para aliviar o peso da carga horária, deveria permitir.”
Bernardo	“Sinto saudades das suas aulas maravilhosas, das risadas e brincadeiras que a senhora fazia conosco. Muito obrigada por ter feito parte da minha história escolar, me sinto alegre e lisonjeado por ter tido a senhora como minha professora, um abraço no seu aluno XX. <3” (Nome real do aluno participante)

Daniel	“Gostaria de dizer que fiquei grato em responder todas as perguntas e ajudar na pesquisa.”
Flora Maria	“Não consegui ter muito contato contigo, mas no pouco que tive vi que você é incrível e agradeço muito pelo apoio que deu para Xxxx.” (Nome real do estudante participante).
Grazielly	“Tenho um carinho imenso pela senhora, e está sendo um prazer participar desse momento junto com você.”
Hilary	“Célia, amo a senhora como profissional e pessoa, fez excelente trabalho com os alunos.”
Kátia	“Querida Célia, amei te ajudar neste projeto que é tão importante para sua formação. A senhora é extremamente importante para mim e vai ficar marcada no meu coração como a melhor professora/amiga que eu poderia pedir a Deus. Um beijo, com amor, Sua aluna favorita <3”
Leonardo	“Célia! Suas alunas foram muito esclarecedoras, motivadoras. A forma com que você explica os conteúdos torna tudo mais fácil de entender, sua paciência com a turma é algo que admiro muito. Obrigada por sempre se dedicar, por tudo que aprendi com você.”
Lilium Branco	“Queria dizer sou muito grato por tudo o que você fez para me ajudar quando estava tudo mal, não sei como recompensar por tudo isso. Você me inspira a levantar todos os dias e o seu abraço me dá energia vitais para sobreviver e eu faria de tudo para morar nele.
Margarida	“De como você é uma mulher incrível e muito admirável, e eu guardo você com muito carinho, obrigada por ser essa luz que iluminou a minha vida no 1º ano.”
Maria Felícia	“Gostaria de dizer o quão incrível a senhora é, amigável, respeitosa, tenho certeza que sempre irei lembrar da senhora com muito carinho, obrigada por todo os ensinamentos. Beijinhos Xxxxxxx ((Nome real da aluna-participante))”
Mia	“Célia, gostaria que a senhora soubesse que sinto muito sua falta na sala de aula. E que a senhora é um exemplo para mim. Torço muito pelo seu sucesso em tudo! Te lembrarei para vida! <3”
Nakamura	“Quero dizer que você foi uma das melhores professoras que eu já tive em minha vida escolar desejo tudo de bom para sua pesquisa! <3”
Narciso	“Queria dizer que todo sucesso para a professora responsável por essa pesquisa. Amei conhecê-la, sua presença em nossa vida acadêmica foi essencial, vou guardar todos os momentos em meu coração.”
Paulo	“Estou muito feliz em poder ajudar minha querida professora Célia. Sucesso!!”
Raffaela	“A escola é um desafio; alguns acham desafiadoramente terrível, e outros desafiadoramente incrível. Mas uma coisa unânime é que sempre saímos desse ambiente muito mais maduros e um pouco mais preparados para enfrentar o mundo lá fora.”
Sol	“Célia, a senhora é uma pessoa muito especial, principalmente para nós do 3º ano C do C.E.P.H.F.C. Que tudo de bom aconteça em sua vida. Muita luz sempre em seu caminho. Que você seja sempre muito, muito feliz! Gratidão por todos os ensinamentos. Te amamos muito! <3<3<3 e sentimos sua falta.”
Tiffany	“Que a senhora é incrível e merece o mundo!”
Zé	“Não tenho tanta coisa, pois tive um convívio curto, porém nesse período, pude perceber que a senhora é uma ótima pessoa que realmente se preocupa com os seus alunos.”

Fonte: Dados da pesquisa

Esses dizeres, que irrompem de modo espontâneo e profundamente responsivo, ativam sentidos que transcendem o escopo temático da pesquisa, reinscrevendo a figura da professora-pesquisadora como presença ética, afetiva e responsiva na trajetória dos sujeitos participantes. Enunciados como os de Kátia (3º ano) “*A senhora é extremamente importante para mim e vai ficar marcada no meu coração como a melhor professora/amiga que eu poderia pedir a Deus*”, ou de Nakamura (3º ano) “*Quero dizer que você foi uma das melhores professoras que eu já tive em minha vida escolar desejo tudo de bom para sua pesquisa! <3*” referem-se a vivências escolares de um período anterior à licença da professora-pesquisadora para os estudos do mestrado e indicam a permanência afetiva de relações construídas em sala de aula. O vínculo que se expressa nesses dizeres não se sustenta apenas no plano pedagógico, mas na ética da presença e na implicação cotidiana entre sujeitos.

Tais recortes enunciativo-discursivos reposicionam a figura da professora-pesquisadora no horizonte ético do(a)s estudantes, evidenciando uma relação marcada menos por uma autoridade imposta e mais por gestos de escuta, implicação e presença. Nesse enquadre, o papel da professora-pesquisadora é atualizado pela memória responsiva dos próprios estudantes, que a enunciam como alguém que esteve presente e acolheu suas vozes. Como nos lembra Bakhtin (2010, p. 62), “somente do interior de minha participação posso compreender o existir como evento [...] compreender um objeto significa compreender meu dever em relação a ele”. A responsabilidade ética que emerge dessa presença não se impõe de fora: ela se constitui na relação com o outro e na escuta que se materializa em gesto e compromisso.

Os enunciados também evidenciam que a própria pesquisa se constituiu, para alguns estudantes, como espaço de elaboração afetiva. Girassol (2º ano) afirma que a atividade a deixou aliviada “*me deixou aliviada, estava precisando colocar essas coisas para fora, e a escrita me ajudou bastante*”. Há aqui um deslocamento importante em que o questionário discursivo se configurou como um instrumento de geração de dados e, simultaneamente, como um espaço dialógico de enunciação de si. Nessa perspectiva, a escrita mobilizada pelo(a)s estudantes no questionário constitui um ato de reconhecimento, de atribuição de sentido e também de (re)valorização das experiências escolares – termo que aqui compreendemos como o movimento de (re)atribuir valor a vivências já experimentadas, à luz de um novo contexto enunciativo, como compreendemos à luz da ADD, que concebe o sujeito como responsivo e a linguagem como espaço de produção de sentidos afetivamente situados. Trata-se de uma escritura em que o sujeito, ao revisitar o vivido, o reconstrói afetivamente, produzindo vínculos entre a palavra, o sujeito e o outro.

A pesquisa, enquanto prática implicada da Linguística Aplicada, foi atravessada por essas vozes que não apenas responderam, mas também nos interpelaram. Os dizeres de Leonardo (3º ano), ao afirmar “*a forma com que você explica os conteúdos torna tudo mais fácil de entender, sua paciência com a turma é algo que admiro muito*”, ou os de Narciso (3º ano), ao dizer que a presença da professora foi “*essencial*” e que “*vou guardar todos os momentos em meu coração*”, apontam para a construção de memórias afetivas anteriores à investigação, memórias essas que se ancoram na escuta, na presença e na linguagem como lugar de cuidado.

Nesse contexto, nós, enquanto professora-pesquisadora, partilhamos dos afetos e também nos deixamos afetar. Não nos posicionamos fora da cena investigativa, mas dentro dela, assumindo a ética da implicação e tensionando a noção de neutralidade investigativa. Ao compreender o outro a partir de uma escuta que se responsabiliza e se afeta, não apenas produzimos conhecimento, mas também construímos vínculos e sentidos que nos transformam.

Fechamos, dessa forma, o percurso analítico dos questionários discursivos, cuja riqueza enunciativa nos permitiu acessar modos de sentir, pensar e estar no espaço escolar. Ao dialogarmos com essas vozes, percebemos o quanto a linguagem, atravessada por afetos, valorações e silenciamentos, opera na constituição dos sujeitos e nas relações que se tecem no cotidiano da escola. Nesse processo, também nos deslocamos, fomos sendo afetadas e ressignificadas como pesquisadora-professora, em uma experiência que se expande na implicação viva com a palavra do outro.

4.8 Práticas de ensino para o protagonismo estudantil: caminhos para uma pedagogia crítica e decolonial

As vozes mobilizadas ao longo deste capítulo evidenciaram que as experiências escolares se constituem, sobretudo, nas relações que se tecem entre sujeitos, marcadas por escuta, reconhecimento e afetividade. Ao analisarmos essas enunciações, emergiu com força a urgência de repensar práticas de ensino que acolham essas dimensões como constitutivas da formação.

É nessa direção que esta seção se inscreve, ao dialogar com o quarto objetivo específico da pesquisa que é propor práticas de ensino voltadas ao protagonismo estudantil, encampadas em uma pedagogia crítica e decolonial. A partir das análises desenvolvidas, compreendemos que pensar tais práticas exige tensionar os modos hegemônicos de ensinar e aprender, muitas vezes sustentados na hierarquia, na silenciosidade e na desautorização da voz discente.

Ao compreendermos a linguagem como espaço de produção de sentidos e de disputas valorativas, conforme os pressupostos da Análise Dialógica do Discurso, reconhecemos que ela é constitutiva da subjetividade e do inacabamento humano, marcada por embates axiológicos entre vozes que se confrontam, se escutam e se (res)significam (Bakhtin, 2010, 2016; Volóchinov, 2018). Nesse horizonte, não é possível dissociar o fazer pedagógico da dimensão ética e política que o atravessa. Por isso, propomos, neste segmento, uma reflexão sobre práticas de ensino que instanciem condições reais para que o(a)s estudantes possam falar de si, expressar seus posicionamentos e se afirmarem como sujeitos de saberes e experiências.

Essa proposição se ancora em uma pedagogia crítica, inspirada em Paulo Freire (1987), que valoriza a escuta, o diálogo e a problematização da realidade, e em Bakhtin (2010, 2016), cuja filosofia da linguagem compreende o ser humano como constituído na relação dialógica com o outro, na tensão entre vozes, sentidos e valorações. Ela também se inscreve em uma perspectiva decolonial, que questiona os modos colonizados de produção do conhecimento e convida a escola a ouvir, validar e incorporar outras epistemes²³, outras vozes, outros mundos possíveis.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) reconhece que formar sujeitos críticos, autônomos e capazes de tomar decisões não pode ser dissociado do reconhecimento do estudante como protagonista de sua própria trajetória. Entre as competências gerais mobilizadas pelo documento, ganham relevo a empatia, o diálogo, a cooperação e a capacidade de lidar com conflitos, dimensões que atravessam a vida escolar e que convocam práticas educativas mais implicadas com o humano. A proposta de elaboração de um projeto de vida, nesse contexto, não surge como exigência técnica, mas como possibilidade de escuta e de construção de sentidos para si, no percurso formativo. A BNCC também prevê a organização de percursos formativos diversificados, que buscam articular os interesses e escolhas dos sujeitos às possibilidades de formação nas diferentes áreas do conhecimento.

A presente pesquisa dialoga com essa proposta, mas a tensiona à luz de uma pedagogia crítica (Freire, 1987) e de uma perspectiva decolonial (Mignolo, 2020; Quijano, 2005), compreendendo o protagonismo não como algo dado ou prescrito, mas como uma experiência situada, relacional e atravessada por disputas valorativas. Para além das normativas

²³ O termo *epistemes* refere-se a diferentes modos de produção, organização e validação de saberes. Em contextos críticos e decoloniais, como os propostos por Mignolo (2020), Quijano (2005) e Boaventura de Sousa Santos (2010), *epistemes* designa formas plurais de conhecer o mundo, historicamente silenciadas pelo colonialismo epistêmico, que impôs a racionalidade eurocentrada como padrão universal de conhecimento. Reconhecer outras epistemes implica valorizar saberes indígenas, africanos, quilombolas, populares, feministas, entre outros, como legítimos e fundamentais para uma ecologia de saberes.

curriculares, o protagonismo pode ser potencializado ou inviabilizado nas relações que se constroem no cotidiano escolar, permeadas por afetos, escutas e silenciamentos. Nas vozes dos estudantes que participaram deste estudo, evidenciam-se tanto percursos marcados por reconhecimento e enunciação de si, quanto experiências de silenciosidade, apagamento e ausência de escuta. Essas vivências tensionam a noção de protagonismo, revelando que ele não se configura como uma condição previamente assegurada, mas como uma possibilidade histórica e situada, ora fomentada, ora negada, nos encontros (ou desencontros) entre sujeitos.

Essa compreensão encontra respaldo na perspectiva freiriana de educação como prática de liberdade, que concebe o ato educativo como um movimento dialógico, de escuta e produção coletiva de sentidos (Freire, 1987), bem como nos pressupostos da Análise Dialógica do Discurso (Bakhtin, 2010, 2016), segundo os quais o sujeito se constitui na relação responsiva com o outro, sempre atravessado por vozes, afetos e valorações. Assim, compreendemos o protagonismo como um processo ético-discursivo que se atualiza nos gestos, nas palavras, nas presenças e nas ausências que marcam a experiência escolar.

Nesse horizonte, a vivência do(a)s estudantes em gincanas escolares, lideranças de turma, debates ou projetos colaborativos mostra como esse protagonismo pode ser instanciado em práticas concretas, nas quais os sujeitos assumem responsabilidades, tomam decisões e se reconhecem como agentes coletivos. Como apontam Azeredo e Jung (2023), o desenvolvimento de um perfil protagonista está intrinsecamente relacionado à mediação dialógica do(a) professor(a), ao apoio afetivo, à criação de oportunidades reais de autoria e ao incentivo à busca ativa pelo conhecimento. Tais elementos evidenciam a necessidade de ambientes pedagógicos que favoreçam a liberdade, a escuta e a construção colaborativa de saberes.

Práticas de ensino comprometidas com o protagonismo estudantil devem instaurar condições éticas e relacionais para que o(a)s estudantes possam, como nos lembra Freire (1996), exercer ativamente a liberdade – liberdade de escolher, de perguntar, de pesquisar e de transformar suas realidades. Trata-se de uma liberdade construída no diálogo, inseparável da responsabilidade ética que se assume diante do mundo. Desse modo, impulsionar o protagonismo estudantil implica conceber a escola não apenas como espaço de construção de conhecimentos, mas como um território inerente de enunciação de existências, insurgência de vozes e ressignificação crítica da vida social.

Para além das escolhas metodológicas, o protagonismo estudantil se tece nas relações que instauram escuta, reconhecimento e acolhimento. Nos enunciados analisados nas biografizines e nos questionários discursivos, observamos como a palavra do(a) estudante

emerge como ato responsivo de busca por pertencimento e legitimação de si. Esses dizeres mobilizam a urgência de vínculos éticos que ultrapassem a função instrucional da escola, instaurando uma dialogização entre conhecimento, afetos e histórias de vida. Nessa tessitura, o apoio familiar também se configura como força impulsionadora na formação de sujeitos protagonistas (Azeredo e Jung, 2023), ao lado de práticas escolares que favorecem a escuta ativa e a valorização das singularidades.

Como aponta Bakhtin (2010), o sujeito se constitui no encontro com o outro, na palavra responsiva que o interpela e o reconhece. Logo, promover o protagonismo exige práticas pedagógicas que reconheçam os gestos, as falas e os silêncios do(a)s estudantes como interpelações éticas que demandam uma escuta atenta, presença afetiva e respostas comprometidas com a singularidade de cada trajetória.

Para que o protagonismo estudantil não se converta em discurso performático, é fundamental que os fazeres docentes favoreçam a participação ativa, a autoria discursiva e a construção compartilhada do conhecimento. Tal perspectiva exige um deslocamento nas formas de abordagem dos gêneros discursivos trabalhados em sala de aula. É preciso abrir espaço para práticas enunciativas que permitam aos estudantes posicionar-se diante do mundo, significar suas experiências e narrar-se como sujeitos de saber. Como destacam Rocha e Liberali (2017), a proposta decolonial visa justamente desconstruir formas naturalizadas, reprodutivas e sistemáticas construídas como únicas – formas que sustentam e ocultam tecnologias de morte, isto é, práticas que silenciam sujeitos, desautorizam saberes e inviabilizam existências historicamente marginalizadas.

Nesse sentido, práticas baseadas em projetos autorais, rodas de conversa, *podcasts*, cartas públicas, diários de bordo, fanzines, biograficzines e outros gêneros discursivos de natureza argumentativa, autobiográfica e multissemiótica podem funcionar como gêneros catalisadores (Signorini, 2006), por seu potencial de mobilizar sentidos, provocar deslocamentos formativos e impulsionar atitudes responsivas e ético-discursivas na constituição de sujeitos. Trata-se, portanto, de tensionar o ensino como espaço de existência discursiva, compreendido como prática de significação de/para si e(m) relação com o outro.

Nesse enquadre, propor práticas pedagógicas decoloniais e eticamente implicadas é reconhecer o nosso dever enquanto sujeitos que partilham da cena educativa. Ou seja, nosso compromisso como professor(a) se realiza como ato de responsabilidade diante dos sujeitos com quem dialogamos e nos constituímos. Ao assumirmos essa implicação, reafirmamos a escola como lugar de alteridade, escuta e transformação. Tal movimento exige que nos compreendamos como participantes ativos no existir do(s) outro(s), convocados a responder

com ética e afeto às singularidades que encontramos. Dialogizamos com Bakhtin (2010, p. 97), quando enuncia que “tudo em mim – cada movimento, cada gesto, cada experiência vivida, cada pensamento, cada sentimento – deve ser um ato responsável; é somente sob esta condição que eu realmente vivo, não me separo das raízes ontológicas do existir real”. Nessa chave, pensar práticas de ensino para o protagonismo estudantil implica reconhecer que o nosso fazer docente é inseparável da vida e, por isso mesmo, deve ser vivido como gesto ético, situado e transformador.

4.9 Entre vozes, afetos e sentidos: ressonâncias discursivas

Ao encerrarmos esta seção analítica, é necessário retomar o percurso que empreendemos e reconhecer a densidade da escuta metodológica que sustentou este trabalho. O gesto de cruzar os dados produzidos pelos estudantes, nas biograficizines e nos questionários discursivos, ampliou o horizonte interpretativo da pesquisa e instaurou pontos de contato em que os enunciados passaram a se tensionar mutuamente, revelando sentidos não fixos, não lineares, mas plurais, afetivos e responsivos.

As escolhas metodológicas que sustentaram esta pesquisa foram vividas como ações éticas e responsivas, comprometidas com a escuta dos sujeitos. O investimento em um gênero discursivo multissemiótico, a biograficizine, e na elaboração cuidadosa do questionário discursivo instaurou condições concretas para que o(a)s estudantes enunciassem a partir de si, de suas experiências e de seus territórios existenciais. Essa tessitura gerou uma rede de sentidos marcada por memórias, afetos e desejos de transformação, cujas vozes se entrelaçam em um processo de significação que enuncia, convoca e desloca posições, provocando ressignificações éticas e afetivas.

Evocando os conceitos já mobilizados de interação e afetividade, à luz da Análise Dialógica do Discurso (ADD) e da perspectiva decolonial, reconhecemos que a sala de aula se atualiza como espaço de embates, deslocamentos, réplicas e possibilidades. Trata-se de um território em que os sujeitos se constroem uns com os outros, em que o aprender se faz no narrar-se, e o ensinar, no escutar comprometido. Como nos ensina Bakhtin (2010), viver responsivamente é reconhecer que cada palavra endereçada ao outro carrega uma valoração ética e isso se confirmou nos múltiplos gestos e silêncios que compuseram os materiais desta pesquisa.

Concluimos esta seção reafirmando que toda pesquisa que se propõe a escutar precisa também se deixar afetar pelas vozes que interpela. Ao acolhermos os enunciados do(a)s

estudantes como atos responsivos atravessados por memórias, silêncios e afetos, reconhecemos que o trabalho analítico não se limita à interpretação técnica, mas exige implicação ética, abertura à alteridade e disposição para o deslocamento. Como afirma Minayo (2001, p. 21), “a pesquisa qualitativa [...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. E como nos lembra Freire (1996, p. 100), “ensinar exige saber escutar”. Essa escuta, que não se encerra na geração de dados, mas se prolonga em nossa responsividade, sustentou o próprio modo como construímos esta análise, atravessada por dialogias e afetos que, ao serem enunciados, também nos (re)constroem.

5 PALAVRAS (IN)CONCLUSIVAS

“Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar etc.”

(BAKHTIN, 2016, p. 348)

Antes de encerrar esta travessia, permito-me²⁴ um gesto de autorreflexão. O ingresso no mestrado, em 2023, não foi apenas o início de uma formação acadêmica *stricto sensu*, mas a atualização de um sonho antigo, cultivado desde que finalizei minha graduação, em 2004. Foram quase duas décadas entre o desejo e a possibilidade, anos em que a docência, os vínculos construídos na escola pública e os afetamentos vividos em sala de aula foram amadurecendo um modo de ver, de sentir e de escutar a educação.

Este mestrado, portanto, nasce de inquietações pessoais, éticas e profissionais. Nasce da necessidade de compreender mais profundamente os efeitos das nossas presenças na vida do outro, sobretudo quando esse outro é um(a) estudante que busca, muitas vezes em silêncio, ser escutado(a), reconhecido(a), valorizado(a).

Em tempos tão desafiadores para a educação pública, reafirmar o lugar do afeto e da escuta como potências formativas é, para mim, também um ato de resistência. A experiência desta pesquisa consolidou algo que eu já intuía em minha prática docente, mas que aqui se tornou mais nítido: a importância de sermos presença significativa na vida do outro, ao mesmo tempo em que reconhecemos o quanto o outro também nos forma e nos transforma.

Esta dissertação foi atravessada pelo desejo de compreender, com mais escuta e menos certeza, como se constroem sentidos de si e para si na escola pública a partir das interações que nela se instauram. Ao eleger como foco as interações dialógicas valoradas como afetivas, este estudo se constituiu como um movimento de aproximação sensível ao outro – um outro que é estudante, sujeito-em-processo, voz em meio a muitas vozes.

Para aprofundar a compreensão sobre o papel das interações na formação discente, buscamos responder: o que os enunciados produzidos pelos estudantes, participantes da pesquisa, informam sobre a dimensão afetiva nas dialogias da sala de aula? Por meio de que tipo de material sógnico essas valorações são dialogizadas? E que efeitos promovem para esses estudantes? As análises empreendidas ao longo deste percurso nos permitiram tensionar essas

²⁴ Ao longo desta dissertação, optamos pelo uso da primeira pessoa do plural, como marca de uma escrita comprometida com a coletividade e com a dialogicidade do processo de pesquisa. Nesta seção final, no entanto, assumo neste início a primeira pessoa do singular como gesto de autorreflexão, a fim de enunciar implicações subjetivas do percurso vivido, reconhecendo que pesquisar também é ser afetada e transformada.

perguntas a partir de enunciados verbo-visuais e verbais carregados de sentidos, afetos e memórias que, muitas vezes, escapam aos olhares automatizados do cotidiano escolar.

Com base nesses enunciados e em sua materialidade multissemiótica, foi possível evidenciar que as valorações atribuídas às interações escolares não apenas informam o modo como o(a)s estudantes percebem a escola, mas também modulam sua autoestima, seu engajamento e a significação que produzem sobre si mesmos em relação ao espaço educativo. A linguagem, como lugar de constituição e confronto, mostrou-se campo fértil para a escuta de experiências que desvelam tanto os efeitos do acolhimento quanto os impactos do silenciamento.

O objetivo geral de analisar as valorações de afetividade presentes em enunciados produzidos por estudantes do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública estadual de Vitória da Conquista, Bahia, a partir de textos verbais (questionário discursivo) e verbo-visuais (biograficzones), considerando os efeitos das interações dialógicas afetivas, ou de sua ausência, na constituição da subjetividade dos estudantes, foi tensionado à luz da Análise Dialógica do Discurso (ADD), que nos ofereceu as lentes conceituais para ler os dados em sua axiologia, em sua responsividade e em sua alteridade. A tessitura de sentidos emergiu não apenas do conteúdo dos enunciados, mas de sua forma, de sua visualidade, de seus traços, cores, escolhas verbais, rasuras e composições.

Nesse percurso, também buscamos responder aos objetivos específicos propostos no início da pesquisa, os quais foram tensionados à luz dos dados analisados e das escolhas metodológicas adotadas.

O primeiro objetivo, pinçar as valorações inscritas em enunciados verbo-visuais produzidos por um grupo de estudantes de Ensino Médio acerca do impacto de interações dialógicas afetivas em sala de aula, foi alcançado a partir da análise detalhada das biograficzones, com destaque para as imagens selecionadas segundo critérios dialógicos e sígnicos. Os enunciados verbo-visuais permitiram acessar experiências intensamente marcadas por acolhimento, exclusão, reconhecimento e silenciamento, revelando o modo como os afetamentos modulam a percepção de si no espaço escolar.

O segundo objetivo, acessar, nas biograficzones, a influência da afetividade na construção dialógica de (res)significações dos estudantes, também foi contemplado. As narrativas visuais e verbais expressaram memórias de interações significativas que se atualizaram como experiências formadoras de pertencimento, protagonismo ou retraimento. A articulação entre imagem e texto revelou caminhos de subjetivação construídos na e pela escola, tornando visível a dimensão ético-afetiva da linguagem.

O terceiro objetivo, identificar, nos enunciados-réplica do questionário discursivo, atos e ações de afetamentos interacionais no ambiente escolar e seus impactos na autoestima e protagonismo dos estudantes, foi amplamente desenvolvido nas análises discursivas dos questionários. As vozes dos estudantes, ao narrar episódios de valorização, escuta, constrangimento ou ausência de acolhimento, apontaram para os efeitos concretos dessas interações na construção da autoimagem e no engajamento escolar.

Por fim, o quarto objetivo, propor práticas de ensino voltadas para o protagonismo estudantil com base em uma pedagogia crítica e decolonial, foi parcialmente desenvolvido. Embora os dados analisados não tenham se voltado diretamente à proposição de práticas pedagógicas, eles forneceram subsídios para a formulação de propostas educativas que favoreçam escuta, reconhecimento e construção conjunta do conhecimento. As sugestões apresentadas na última seção do capítulo de análise não pretendem ser prescritivas, mas apontam para a urgência de práticas implicadas com o outro e comprometidas com a transformação das relações escolares.

A biograficizine, proposta como gênero discursivo de caráter verbo-visual, potencializou a expressão de memórias, afetamentos e formas de protagonismo por parte do(a)s estudantes, atualizando os modos como narram sua trajetória escolar. Já os questionários discursivos funcionaram como espaço dialógico de escrita de si, em que a linguagem se atualiza como gesto ético de enunciação.

A linguagem, como nos lembra Bakhtin (2016, p. 289), “é um elo na cadeia da comunicação discursiva” e, como tal, todo enunciado é também uma resposta a outros enunciados, ainda que essa resposta se atualize em silêncios, gestos ou subentendidos. Ao escutarmos os enunciados dos estudantes, seja nas palavras escritas nos questionários ou nos traços das biograficizines, compreendemos que a afetividade se manifesta como pulsação constitutiva da linguagem, atravessando cada enunciação como marca ética e valorativa. Cada memória mobilizada, cada valoração expressa, cada traço de reconhecimento ou dor ali enunciado carrega em si os ecos de interações anteriores – confirmações, rejeições, apagamentos ou presenças.

Desse modo, o que se deu a ver nesta pesquisa não foram apenas enunciados isolados, mas elos em uma cadeia dialógica marcada por afetos, expectativas e conflitos. A linguagem, enquanto relação, evidencia que o sujeito nunca fala do nada: ele fala *a partir* de lugares, de experiências vividas, de vozes que o atravessaram e que ainda reverberam. Por isso, as interações afetivas na sala de aula não podem ser vistas como circunstanciais, mas como

estruturantes na formação dos sujeitos escolares. Elas informam e (con)formam modos de estar no mundo, de perceber-se, de desejar ou de desistir.

A sala de aula, como espaço de linguagem viva, é também um dos lugares em que a vida se realiza em sua natureza mais profundamente dialógica. Como afirma Bakhtin (2016, p. 348), “viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc.”. E é exatamente nesse entrelaçamento de vozes, corpos e olhares que se atualiza a potência das relações escolares. Na sala de aula, o diálogo se constitui tanto pela partilha de conteúdos quanto pela presença que se envolve, pela escuta que compromete e pela palavra que vincula. Nesse sentido, a afetividade não é acessória, mas fundante; não é efeito posterior, mas condição prévia para que qualquer processo educativo aconteça de modo significativo.

Quando reconhecemos que as interações afetam e são afetadas por relações de poder, de cuidado, de escuta ou de negligência, abrimos espaço para uma prática pedagógica mais consciente, implicada e responsável. O que esta pesquisa revelou é que as vozes estudantis, quando escutadas em sua inteireza, produzem deslocamentos não apenas nos sujeitos que enunciam, mas também em quem escuta. A escuta, nesse contexto, torna-se gesto ético e político.

A escuta que se fez presente ao longo desta pesquisa não foi neutra, tampouco técnica. Foi uma escuta implicada, ético-afetiva, que nos convocou a reconhecer que toda voz que ressoa carrega marcas de histórias, silenciamentos e resistências. Escutar o(a)s estudantes participantes desta pesquisa, em seus modos de narrar-se e afetar-se não foi apenas um gesto metodológico, mas um ato de presença: estar com, estar junto, estar responsivamente atravessada pelas palavras que me foram dirigidas.

Esse atravessamento permitiu também que eu pudesse revisitar a minha própria presença na escola. Entre as reverberações mais intensas deste percurso está o reconhecimento de que os efeitos da pesquisa não se limitam à produção de conhecimento, mas incidem diretamente sobre os modos de ser professora: escutar mais, nomear menos; acolher mais, controlar menos; tensionar mais, concluir menos. Nesse processo, fui também (res)significada.

A trajetória percorrida até aqui foi marcada por desafios e aprendizados significativos. A imersão na temática do dialogismo e da afetividade nas interações escolares, assim como a construção do arcabouço teórico-metodológico, exigiu dedicação, deslocamento e abertura – movimentos nem sempre fáceis, mas profundamente formativos. Parte desses deslocamentos foi intensificada a partir da qualificação, assumida como um momento de escuta ampliada e coautoria, em que a pesquisa pôde ser tensionada, ressignificada e fortalecida.

Desse modo, enuncio com Bakhtin (2010) que, a partir do meu lugar único no existir, posso ver e reconhecer o outro de um modo que somente eu, nesse tempo e espaço, sou capaz de fazê-lo. Trata-se de um “ato do vivido real”, absolutamente profícuo e novo, que completa a existência do outro e encontra em mim a sua possibilidade. O que aqui se apresenta não é um encerramento, mas a continuidade de um movimento enunciativo que permanece em ressonância, um gesto de escuta que se prolonga, como todo processo dialógico, reconhecendo a incompletude como condição mesma da linguagem e da existência. As palavras (in)conclusivas desta dissertação não fecham um ciclo, mas deslocam olhares sobre o que pode ser a escola quando se permite ser espaço de vínculo, de voz e de vida.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2004.

ANDRADE, Francisco Rogiellyson da Silva; RIBEIRO, Pollyanne Bicalho; MODL, Fernanda de Castro. Aspectos axiológicos sobre racismo revelados em charges produzidas por alunos de uma turma de Educação de Jovens e Adultos. **Diálogo das Letras**, v. 12, p. 1-20, 2023. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/DDL/article/view/5705>. Acesso em: 2 mar. 2024.

ANDRAUS, Gazy; SANTOS NETO, Elydio dos. Dos Zines aos BiograficZines: compartilhar narrativas de vida e formação com imagens, criatividade e autoria. In: MUNIZ, Cellina (org.). **FANZINES: Autoria, subjetividade e invenção de si**. Fortaleza: Editora UFC, 2010.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. Sentido pessoal, significado social e atividade de estudo: uma revisão teórica. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 18, n. 2, p. 265-272, maio 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/VKhxJwS5qgjmgCrw67mPSch/?lang=pt&format=html#> acesso em 28 abr. 2024.

AUSUBEL, D. P. **The Psychology of Meaningful Verbal Learning**. New York: Grune & Stratton, 1963.

BAHIA. **Programa de Educação Integral (Proei): da ampliação do tempo e do currículo escolar, a formação humana integral**. Superintendência da Educação Básica - SUDEB. Secretaria da Educação. Salvador, 2014. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2016/08/proei-versao-preliminar-1.pdf> . Acesso em: 25 ago. 2024.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. Tradução de Maria Ermantina G. G. Pereira). 2ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução do russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra. 4ª ed. revista e ampliada. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008 [1963].

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e estética: a teoria do romance**. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini *et al.* São Paulo: Unesp/Hucitec, 1988, p. 71-210.

BAKHTIN, Mikhail **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

BRAIT, Beth.; PISTORI, Maria Helena Cruz. Marxismo e filosofia da linguagem: a recepção de Bakhtin e o Círculo no Brasil. **Bakhtiniana: Revista de Estudos e Discurso**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 33-63, jun. 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-

45732020000200033&lng=en&nrm=iso . Acesso em: 03 mai. 2025.

BRAIT, Beth. Olhar e ler: verbo-visualidade em perspectiva dialógica. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, v. 8, p. 43-66, jul. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/RjflWT8xz63JrBKXhyw3ZRq/?format=html>. Acesso em: 13 mai. 2024.

BRAIT, Beth. O texto nas reflexões de Bakhtin e do Círculo. In: BATISTA, Ronaldo de Oliveira (Org.) **O texto e seus conceitos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016, p. 13-133.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Resultados do Sistema IDEB 2005-2023**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados> acesso em 25 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br> Acesso em 23 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília - DF: Diário Oficial, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf Acesso em: 11 nov. 2024.

CARDOSO, Juci Barros de Oliveira. **A prática pedagógica e a formação humana de estudantes do PROEI (Programa de Educação Integral) de uma escola pública de ensino médio de Vitória da Conquista/Bahia**. 2023. 116 f. Dissertação [Mestrado em Educação]. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Vitória da Conquista, 2023. Disponível em: http://www2.uesb.br/ppg/ppged/?post_type=producao. Acesso em: 07 abr. 2024.

CELANI, Maria Alba A. Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda (Orgs.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**. São Paulo: Mercado de Letras, 1998, p. 129-142.

CEREJA, William Roberto. Significação e tema. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 199-220.

COELHO, Fernanda de Castro Batista. **CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA E(M) COMPORTAMENTOS NA SALA DE AULA: o agenciamento da palavra em dois grupos (um alemão e um brasileiro)**. 2011. 266 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

CLOT, Yves *et al.* Entrevista: Yves Clot. **Cadernos de psicologia social do trabalho**, v. 9, n. 2, p. 99-107, 2006.

CLOT, Yves. **Trabalho e poder de agir**. Belo Horizonte: Fabrefacturum Editora, 2010.

CLOT, Yves. Clínica da Atividade. **Horizontes**, v. 35, n. 3, p. 18–22, 2017. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/526>. Acesso em: 5 mai. 2024.

DAMÁSIO, António. **A estranha ordem das coisas: as origens biológicas dos sentimentos e da cultura**. Tradução de Jorge Possetti. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

DELEUZE, Gilles. *Espinosa: filosofia prática*. Tradução de Daniel Lins e Fabien Pascal Lins. São Paulo: Escuta, 2002.

DE PAULA, Luciane; LUCIANO, José Antonio Rodrigues. Filosofia da linguagem bakhtiniana: concepção verbivocovisual. *Revista Diálogos*, v. 8, n. 3, p. 132-151, 2020. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/revdia/article/view/10039>. Acesso em: 26 jan. 2024.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Sandra Netz. 2ª edição. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FLICK, Uwe. **The sage handbook of qualitative data collection**. London: SAGE Publications Ltda., 2018.

FONSECA, Vitor da. Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. *Rev. Psicopedagogia*, São Paulo, v. 33, n. 102, p. 365-384, 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862016000300014&lng=pt&nrm=iso. Acessos em 10 nov. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERALDI, João Wanderley. Capítulo 6: Alteridades: Espaços e tempos de instabilidades. **Ancoragens: Estudos Bakhtinianos**. São Paulo: Pedro & João Editores, 2010, p. 83-101.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2011.

GRILLO, Sheila Vieira de Camargo; AMÉRICO, Ekaterina Vólkova. As traduções brasileiras de Bakhtin, Medviédev e Volóchinov. In: BRAIT, Beth; MAGALHÃES, Ana Sílvia (orgs.). **Dialogismo: teoria e(m) prática**. São Paulo: Terracota Editora, 2014. p. 75-89.

GRILLO, S. C. Marxismo e Filosofia da linguagem: uma resposta à ciência da linguagem do século XIX e início do XX. Ensaio introdutório. In: VOLOCHÍNOV, V. N. (círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017.

HELLER, Eva. **A psicologia das cores: como as cores afetam a emoção e a razão**. Tradução de Maria Lúcia Lopes da Silva. São Paulo: Gustavo Gili, 2013.

LEVINE, A. Peter. Memória: dádiva e maldição. In: LEVINE, A. Peter. **Trauma e memória: cérebro e corpo em busca do passado vivo: um guia prático para compreender e trabalhar a memória traumática**. Tradução de Ivana Portela Hoch. Prefácio de Bessel A. Van der Kolk. 1ª ed. São Paulo: Summus, 2023, p. 25-37.

MAGALHÃES, Henrique. **O que é Fanzine**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993.

MAHEIRIE, Kátia. Constituição do sujeito, subjetividade e identidade. **Interações**, v. 7, n. 13, p. 31-44, 2002.

MAHONEY, Abigail Alvarenda; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **Afetividade e Processo de Ensino-Aprendizagem**: contribuições de Henri Wallon. São Paulo, 2005.

MALHOTRA, Naresh K. **Pesquisa de marketing**: uma orientação aplicada. 6ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2012.

MEDVIEDEV, P. N. **O método formal nos estudos literários**: introdução crítica a uma poética sociológica. Tradução de Sheila Camargo Grillo e Ekaterina V. Américo. São Paulo: Contexto, 2012 [1928].

MOREIRA, Marco Antonio. O que é afinal aprendizagem significativa? **Revista Cultural La Laguna**, 2012. Disponível em: <http://moreira.if.ufrgs.br/oqueefinal.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2023.

MIGNOLO, Walter Damián. **Histórias locais/projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: UFMG, 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & saúde coletiva**, v. 17, p. 621-626, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 9-29.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v. 5, n. 7, p. 1–12, 2017. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/82>. Acesso em: 20 mar. 2024.

MODL, Fernanda de Castro; BIAVATI, Nádia Dolores Fernandes. O trabalho com a produção de sentidos na formação de professores de Língua Portuguesa: escolhas enunciativas para didatização. **Fólio – Revista de Letras**, v. 12, n. 1, p. 748-768, jan./jun. 2020.

MODL, Fernanda de Castro. Interação didática: apontamentos (inter) culturais sobre o uso da palavra e a formação do sujeito aluno. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 19, n. 36, 1º sem. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.5752/P.2358-3428.2015v19n36p117>. Acesso em: 24 abr. 2024.

MODL, Fernanda de Castro et al. Movimentos axiológicos e(m) semiotizações de memórias de bem-estar promovidas por uma escola do interior baiano. **Aprender: Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, n. 30, p. 305–321, 2023. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/14093>. Acesso em: 23 jan. 2024.

MODL, Fernanda de Castro et al. Vozes que constroem: mal-estar (res)sentidos em interações didáticas em uma cultura escolar do interior da Bahia. **Aprender: Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, n. 30, p. 101–118, 2023. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/14072>. Acesso em: 24 abr. 2024.

MODL, Fernanda de Castro; ANDRADE, Francisco Rogiellyson da Silva. Por um lugar mais ao sol para a pesquisa-ação educacional no fazer científico da Linguística Aplicada decolonial. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, Brasília, v. 26, n. 1, p. 22-41, jan./jun. 2025. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/58172>. Acesso em 23 jul. 2025.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que tem orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L.P da (Org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 85-105.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Oficina de Linguística Aplicada**. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 11-24.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.) **Linguística Aplicada na Modernidade Recente: Festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 15-37.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 67-84.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117–142.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RIBEIRO, Pollyanne Bicalho; SOBRAL, Adail. Eu, o outro (Outro) e o vazio na constituição da representação identitária. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 37, n. 1, p. 2021370110, 2021.

RIBEIRO, Pollyanne Bicalho; IGNÁCIO RODRIGUES, Daniella Lopes Dias. Relações dialógico-valorativas da profissão docente em charges virtuais: revisitando representações sociais. **Horizontes**, v. 40, n. 1, 2022. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1278>. Acesso em: 23 abr. 2024.

ROCHA, Célia Farias Aguiar. Do mimeógrafo ao digital: a trajetória de um gênero marginal. In: SANTOS, Eliete Correia dos; GUERRA, Filipe Santos; XAVIER, Manassés Moraes; PEREIRA, Márcia Helena de Melo (org.). **Práticas sociais de linguagem na sociedade contemporânea em rede**. 1ª ed. São Paulo: Mentis Abertas, 2023. p. 153-166. DOI: <https://doi.org/10.47180/978-65-80266-84-5>. Acesso em: 23 abr. 2024.

RODRIGUES, Sílvia Adriana. **Expressividade e emoções na primeira infância: um estudo sobre a interação criança-criança na perspectiva walloniana**. 2008. 110 f. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2008. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/92391>. Acesso em: 28 abr. 2024.

ROHLING, Nívea. A pesquisa qualitativa e análise dialógica do discurso: caminhos possíveis. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 15, n. 2, p. 44-60, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula G. (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 23–71.

SARTRE, Jean Paul. **Questão de Método**. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

SILVA, Leandro Rodrigo Almeida da. **O discurso de alunos e professores de línguas sobre a afetividade na relação aluno e professor: um estudo de caso na escola pública**. 2022. 77 f. Dissertação (Mestrado em Letras) — Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2022. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/9851>. Acesso em: 10 nov. 2024.

SOBRAL, Adail. **Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

SOBRAL, A. Entrevista especial VI - Adail Sobral (FURG). Entrevistado por Flaviane Moraes, Neil Franco, Rafael Alves e Tiago Guimarães. **O Consoante**, 9 de abr. de 2019. Disponível em: <http://oconsoante.com.br/2019/04/09/entrevista-especial-vi/>. Acesso em: 11 nov. 2024.

SOBRAL, Adail; GIACOMELLI, Karina. Das significações na língua ao sentido na linguagem: parâmetros para uma análise dialógica. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 18, n. 2, p. 307-322, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/fBjkhdyCJGCqmmQRLbLwT4d/>. Acesso em: 2 mar. 2024.

SOBRAL, Adail; GIACOMELLI, Karina. Réplicas à pandemia: reflexões dialógicas. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 25, n. 3, p. 93-106, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/24782>. Acesso em: 25 jan. 2024.

SPINOZA, Bento de. **Ética**. Tradução de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TÖRMÄNEN, Tiina; JÄRVENOJA, Hanna; SAQR, Mohammed; MALMBERG, Jonna; JÄRVELÄ, Sanna. Affective states and regulation of learning during socio-emotional interactions in secondary school collaborative groups. **British Journal of Educational Psychology**, v. 93, supl. 1, p. 48-70, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/bjep.12525>. Acesso em 10 de nov. 2024.

VIGOTSKI, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; ensaio introdutório de Sheila Grillo. 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

VYGOTSKI, L. S. **Conscience, inconscient, emotions**. Paris: La Dispute, 2003.

APÊNDICE A - CARTA CONVITE AOS ESTUDANTES

Vitória da Conquista, 02 de setembro de 2024.

Queridos estudantes,

Com alegria e gratidão, venho até vocês fazer um convite especial para participarem de uma pesquisa que estou conduzindo aqui na nossa escola. Como parte desta comunidade educacional, sempre busquei cultivar um ambiente de acolhimento e respeito, em que cada um(a) de vocês pudessem dialogar, participar e se sentisse valorizado e parte essencial do processo de aprendizagem.

Como vocês sabem, estou cursando o mestrado na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB e o título do meu projeto é **Dialogismo em valorações de afetividade: entre ações e atos responsivos na (re)construção de (res)significações de si e para si na sala de aula**". Nessa pesquisa, busco compreender melhor as dinâmicas de interação e afetividade que ocorrem em nosso ambiente de aprendizado, especialmente neste momento tão bonito em que vocês estão concluindo o Ensino Médio e se preparando para novos desafios.

Sei o quanto este período de transição é importante em suas vidas e quero garantir que suas vozes sejam ouvidas e valorizadas. Vocês são os protagonistas desta jornada e suas experiências e perspectivas são fundamentais para enriquecer nosso entendimento sobre o papel do diálogo e da afetividade na construção de significados na sala de aula. Eu, como pesquisadora e professora desta instituição, estou comprometida com a excelência acadêmica e o constante aprimoramento profissional. Buscando, assim, crescimento e melhoria da minha didática, convido vocês a participarem deste estudo, que certamente contribuirá para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas e humanizadas em nossa escola. A colaboração de vocês será fundamental para enriquecer nossa compreensão sobre as dinâmicas de interação e aprendizagem na sala de aula, fortalecendo ainda mais nossa comunidade educacional.

Durante o processo da pesquisa, buscarei criar um ambiente acolhedor e respeitoso, no qual cada um(a) de vocês se sinta confortável para compartilhar suas experiências, sentimentos e emoções. Suas contribuições serão tratadas com confidencialidade, respeito e todo o cuidado será tomado para garantir o anonimato e a privacidade de cada colaborador.

Tendo certeza de que vocês vivenciaram situações relevantes e muito interessantes durante esses anos de estudos, especialmente nesses três anos do Ensino Médio, que são tão importantes e marcantes em suas vidas. Gostaria de oferecer a vocês esta oportunidade para compartilhar suas experiências e reflexões. Este é um espaço seguro e acolhedor, em que cada voz é valorizada e respeitada e suas vivências serão ouvidas com atenção e cuidado.

Ademais, reconheço a importância do protagonismo estudantil neste momento de transição. Suas perspectivas e vivências são valiosas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas e alinhadas com suas necessidades e interesses.

Sendo assim, gostaria de saber quem entre vocês tem o interesse de contribuir com a nossa pesquisa, para que possamos entrar em contato com vocês e seus responsáveis e fornecer mais informações sobre o processo de participação na pesquisa. Agradeço imensamente pela atenção e pelo apoio até o momento e espero contar com a participação de vocês nesta jornada de descoberta e aprendizado conjunto.

Agradeço, desde já, pela atenção a mim dispensada.

Abraço afetuoso,

Célia Farias Aguiar Rocha

Professora Pesquisadora

UESB – PPGCEL

Turma 2023

APENDICE B - CARTA CONVITE AOS PAIS

Vitória da Conquista, 02 de setembro de 2024.

Prezados pais ou responsáveis,

Espero que esta carta os encontre bem. Gostaria de aproveitar esta oportunidade para compartilhar com vocês um projeto muito especial que estou realizando em nossa escola.

Como vocês sabem, sou professora nesta instituição e estou atualmente conduzindo uma pesquisa acadêmica sobre a interação e afetividade na sala de aula, com foco no desenvolvimento dos alunos do Ensino Médio. O título do projeto é **"Dialogismo em valorações de afetividade: entre ações e atos responsivos na (re)construção de (res)significações de si e para si na sala de aula"**.

A participação do(a)s aluno(a)s nesta pesquisa é voluntária e visa entender melhor como as interações afetivas influenciam o processo de aprendizagem e desenvolvimento pessoal deles. Suas respostas serão tratadas com sigilo e anonimato, garantindo a privacidade de cada colaborador.

Como parte deste processo, solicito a gentileza de autorizarem a participação de seu(sua) filho(a) na pesquisa. A participação é completamente opcional e não haverá prejuízo algum caso não desejem que ele(a) participe.

Por favor, leiam o formulário de autorização anexo a esta carta e, se estiverem de acordo, preencham e assinem o documento. Caso tenham alguma dúvida ou preocupação sobre o projeto, estou à disposição para esclarecimentos adicionais.

Agradeço desde já pela atenção e colaboração. A participação de seu(sua) filho(a) será de grande importância para o sucesso desta pesquisa e para o enriquecimento de nosso ambiente escolar.

Atenciosamente,

Célia Farias Aguiar Rocha
Professora desta unidade escolar
Pesquisadora do PPGCEL - UESB
E-mail: celiaemari@gmail.com
Whatsapp: (77) 98817-9888

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DISCURSIVO

Olá, querido(a) estudante!!

Convido você a conversar comigo respondendo a algumas perguntas.

Sua participação é muito importante para mim!

Por favor, procure responder às perguntas dando o seu melhor, valorizando seus próprios conhecimentos e vivências. Lembre-se de que o seu nome não será revelado em nenhum momento da pesquisa, garantindo o sigilo e anonimato. Vamos lá?

I) Informações pessoais:

1. Seu nome (apenas para o meu arquivo):

2. Como gostaria de ser chamado na pesquisa: _____

3. Sua idade: _____

4. Qual a sua identidade de gênero:

() mulher

() mulher trans

() homem

() homem trans

() travesti

() não binário

() não quero dizer

() não sabe

() outro _____

5. Você se autodeclara...?

() preto

() pardo

() branco

() indígena

() amarelo (oriental)

II) Experiência escolar:

8. Se você está cursando o 3º ano, você cursou todos os anos do Ensino Médio nesta instituição?

() Sim

() A maioria dos anos

() Menos de 3 anos

9. Para mim, a escola representa um lugar...

10. Considero-me um(a) estudante...

III) Relacionamento com os professores:

11. Quais são as características que mais aprecio em um(a) professor(a)?

12. Quais são as características em um(a) professor(a) de que menos gosto?

13. Como descreveria as suas interações em sala de aula com seus colegas e professores? Sente-se confortável para expressar suas opiniões e ideias em sala?

IV) Impacto das interações afetivas:

14. Convido você a relatar uma experiência em que uma interação afetiva teve um impacto positivo em sua autoestima e no seu desenvolvimento como estudante. Quando e como isso aconteceu?

15. E o contrário já ocorreu? Você teve alguma experiência que afetou negativamente a sua autoestima e o seu desenvolvimento como estudante no ensino médio?

16. Foi mais fácil para você se lembrar de acontecimentos positivos ou negativos? Como você avalia isso?

17. Você já ouviu comentários negativos a seu respeito por parte de professores(as)? Como essas falas ressoaram em você? Gostaria que descrevesse seus sentimentos.

18. Em algum momento do ensino médio, você presenciou alguma situação interativa na sala de aula em que algum(a) colega seu foi constrangido por algum professor(a)? Se sim, poderia descrever essa situação e como ela te afetou?

19. E o contrário já ocorreu? Você já presenciou alguma situação em que seu professor(a) foi constrangido ou desrespeitado em alguma situação interacional na sala de aula? Se sim, poderia descrever essa situação e como se sentiu em relação a isso?

20. Você se sente valorizado e respeitado por seus professores e colegas? Sente-se acolhido quando busca ajuda ou orientação? Fique à vontade para falar sobre isso.

21. Houve mais algum fato sobre as interações em sala de aula ou no ambiente escolar que afetou você de alguma forma e você gostaria de relatar aqui? Fique bem à vontade.
22. O que mais você gostaria de me dizer? Será uma alegria ler um recadinho seu.

Conclusão:

Agradeço imensamente pela sua participação. Suas respostas são fundamentais para a minha pesquisa e para o aprimoramento do ambiente escolar. Se tiver alguma dúvida, estou à disposição para ajudar!

Local:

Data:

APÊNDICE D – PROPOSTA DA PRODUÇÃO DA BIOGRAFICZINE***Produção da biograficzine******Querido(a) estudante!***

Seja bem-vindo(a) a este espaço de expressão e autenticidade: a biograficzine. A biograficzine é um gênero discursivo em que você enuncia suas percepções sobre si mesmo e sobre suas relações com os outros, por meio de relatos e desenhos. Ah, você pode fazer em forma de história em quadrinhos - HQ. Peço que você compartilhe suas experiências e sentimentos de uma forma única e criativa. Estou ansiosa para conhecer as suas histórias e perspectivas, pois cada uma delas é valiosa e especial. Use sua criatividade!

Nesta primeira página, convido você a olhar para si mesmo, quando criança. conte-nos: como você via a escola quando era criança? E mostre-nos por meio do desenho você em aula naquela época.

Olá novamente!

Continue explorando as páginas desta biograficzine com coragem e sinceridade. Cada palavra e desenho que você compartilha ecoa a sua voz e contribui para a construção de significados e entendimentos mais profundos sobre sua vida e suas relações afetivas em aula. Estou aqui para ouvir, valorizar e celebrar a sua autenticidade.

Como você se vê nas interações em sala de aula no ensino médio? Gostaria que você compartilhasse um momento específico em que uma interação afetiva em aula ou com um professor(a) teve um impacto significativo em você. Essa experiência foi positiva ou negativa? Como ela influenciou sua autoestima e seu desenvolvimento como estudante

Querido(a) estudante!

À medida que você preenche estas páginas com suas experiências e reflexões, lembre-se do poder que possui para (res)significar sua história. Cada traço, cada palavra é uma expressão única de quem você é e do que você sente. Estou feliz por fazer parte desse processo de descoberta e autoconhecimento ao seu lado.

Agora proponho que você compartilhe conosco uma situação concreta em que você se sentiu valorizado(a) e protagonista de sua história e de sua aprendizagem. O que contribuiu para essa sensação de protagonismo?

Estamos terminando!

Está sendo um prazer conhecer você melhor!

Neste momento, gostaria que você refletisse e compartilhasse uma experiência específica em aula em que você percebeu que o que aprendeu teve ou terá significados e importância em sua vida social.

APÊNDICE E – AÇÕES DA PESQUISA

Instrumentos	Carta convite
Período:	01.10.2024 a 05.10.2024
Duração:	1 hora/aula (50 min)
Objetivo	Convidar os estudantes a participarem da pesquisa DIALOGISMO EM VALORAÇÕES DE AFETIVIDADE: entre ações e atos responsivos na (re)construção de (res)significações de si e para si na sala de aula
Justificativa	A carta é um instrumento estratégico para o sucesso da pesquisa. Ao dialogar com os estudantes de forma objetiva os objetivos do estudo e ao convidar os estudantes a participarem, a carta inicia um processo de construção conjunta do conhecimento. Ao criar um ambiente acolhedor e respeitoso, a carta incentiva os alunos a compartilhar suas vivências de forma livre e autêntica, contribuindo para a obtenção de dados mais ricos e profundos.
Ações de trabalho	1. Momento de apresentação e diálogo: Apresentação da pesquisadora: breve apresentação da pesquisadora, incluindo sua formação, experiência e a relevância do tema da pesquisa. Leitura da carta convite: leitura em voz alta da carta convite de forma dialógica e interacional Abertura para perguntas: abertura do diálogo para que os estudantes tirem suas dúvidas sobre a pesquisa e o processo de participação. 2. Explicação Detalhada da Pesquisa: Objetivos da pesquisa: explicar de forma clara e concisa os objetivos da pesquisa, utilizando linguagem acessível aos estudantes. Importância da pesquisa: destacar a relevância da pesquisa para a comunidade escolar e para o campo educacional, enfatizando como os resultados podem contribuir para a melhoria do ambiente escolar e das práticas pedagógicas. Benefícios da participação: evidenciar os benefícios que os estudantes podem obter ao participar da pesquisa, como: • Autoconhecimento: a oportunidade de refletir sobre suas próprias experiências e percepções. • Contribuição para a comunidade: a chance de contribuir para a construção de um conhecimento coletivo que pode beneficiar outros estudantes. • Desenvolvimento de habilidades: a possibilidade de desenvolver habilidades de reflexão crítica e de comunicação. 3. Termos de Consentimento: Distribuição dos termos: entrega de carta endereçada aos pais e/ou responsáveis com o Termo de Consentimento e Esclarecido (TCLE) para autorização do responsável, que deverá ser devolvido posteriormente. Explicação do TCLE: explicar o conteúdo do TCLE de forma clara e simples, enfatizando os direitos dos participantes e as garantias de confidencialidade. Coleta dos termos assinados: receber os termos de consentimento assinados pelos estudantes ou seus responsáveis. (03.10.2024) 4. Agradecimento e encerramento: Agradecimento pela participação: agradecer aos estudantes por sua atenção e disposição em participar da pesquisa. Informações para contato: informar aos estudantes como entrar em contato com a pesquisadora em caso de dúvidas ou para solicitar mais informações.
Instrumento	Questionário discursivo (APENDICE A)

Período	09.10.2024 a 12.10.2024
Duração:	1hora/aula (50min)
Objetivo	Acessar, por meio da análise dos enunciados dos participantes, os atos e ações de afetamentos interacionais presentes nas interações dialógicas no ambiente escolar, buscando compreender como esses afetamentos influenciam a autoestima e o protagonismo dos estudantes na etapa do Ensino Médio.
Justificativa	O questionário discursivo se justifica por permitir um mapeamento detalhado dos afetamentos interacionais presentes nas relações escolares. Ao analisar os enunciados dos colaboradores, será possível identificar diferentes formas de afetamentos, como o reconhecimento, a valorização, crítica construtiva ou destrutiva, e avaliar sua intensidade. Essa análise permitirá estabelecer relações entre os tipos de afetamentos e a autoestima dos estudantes, bem como compreender como esses afetamentos influenciam o protagonismo estudantil.
Ações de trabalho	1. Criação de um ambiente interacional: (audição de uma música) 2. Apresentação do questionário: Explicação do formato do questionário: detalhar o formato do questionário (discursivo), o tempo estimado para preenchimento e as orientações para responder às perguntas. Garantia de anonimato: assegurar aos colaboradores que suas respostas serão tratadas de forma confidencial e anônima. 3. Dilucidação de dúvidas: Abertura para perguntas: incentivar os estudantes a fazerem perguntas sobre qualquer aspecto da pesquisa, do questionário ou do processo de participação. Esclarecimento individual: se necessário, ofereceremos atendimento individual aos estudantes para sanar suas dúvidas. 4. Agradecimento e encerramento
Instrumento	Produção do gênero discursivo biografizine (APÊNDICE D)
Período	16.10.2024 a 29.10.2024 Duração: 3 horas/aulas 1h e 30min (cada encontro) (Para a produção da biografizine serão organizadas duas turmas de colaboradores - primeira turma: alunos do primeiro ano; segunda turma: alunos do segundo e terceiro ano).
Objetivos	- Criar um ambiente seguro e estimulante para que os estudantes expressem suas vivências, sentimentos e afetamentos por meio da produção da biografizine, fortalecendo o vínculo entre os participantes e aprofundando a compreensão sobre as relações afetivas na escola. - Acessar, nas biografizines, a (re)construção das significações pessoais e sociais das aprendizagens dos estudantes, considerando a influência do dialogismo e da afetividade.
Justificativa	A produção do gênero discursivo biografizine se justifica como um instrumento de pesquisa qualitativa pois permite acessar, de forma profunda e significativa, as vivências e percepções dos estudantes sobre suas trajetórias escolares, axiologizadas como afetivas. Ao solicitar que os estudantes reflitam sobre momentos em que vivenciaram afetos positivos ou negativos no ambiente escolar, é possível analisar como essas emoções influenciam suas aprendizagens e suas relações com os outros.
Ações de trabalho	Materiais: - Folhas de papel em branco - Canetas coloridas, lápis de cor, marcadores - Cola e tesoura - Bombons ou outro tipo de mimo - Música instrumental suave 1. Recepção e convite à criatividade:

	• Ao chegarem, os estudantes são recebidos com um sorriso e um bis, criando um clima acolhedor e positivo. • A professora-pesquisadora inicia a atividade apresentando a biograficizine como um espaço para expressar suas histórias e sentimentos de forma livre e criativa. (slides) • É importante ressaltar que não há certo ou errado, e que o objetivo é que cada um enuncie da maneira que se sentir mais confortável. • Exibição de garimpo textual: reels A professora exhibe o <i>reels</i> e convida os estudantes a observarem as cenas, os sons e as emoções e sentimentos que o vídeo evoca • Estabelecer uma ponte entre o <i>reels</i> e a atividade da biograficizine, provocando os estudantes a refletir sobre como as cenas do vídeo se conectam com suas próprias experiências e como elas podem ser representadas na biograficizine 2. Apresentação da biograficizine: • A professora-pesquisadora apresenta a estrutura da biograficizine, explicando cada uma das páginas e as perguntas que guiarão a produção. • É importante ressaltar que a biograficizine é um espaço pessoal e que cada um pode interpretá-la e produzi-la à sua maneira. 3. Produção da biograficizine: • Momento individual: Os estudantes iniciam a produção de suas biograficizines, utilizando os materiais disponíveis. A professora-pesquisadora circula pela sala, oferecendo apoio e incentivando a criatividade. • Música ambiente: Uma música instrumental suave será colocada para contribuir para um clima relaxante e inspirador. 4. Finalização e compartilhamento: • Ao final da atividade, os estudantes são convidados a compartilhar suas biograficizines com a turma, destacando os afetamentos e aspectos mais importantes da produção (Os estudantes são livres para compartilhar ou não). • A professora-pesquisadora agradece a participação de todo(a)s e destaca a importância de cada uma das histórias compartilhadas.
Instrumento	Diário de pesquisa
Período	01.10.2024 a 29.10.2024
Duração	Durante todo o processo da pesquisa em campo.
Objetivo	Registrar, de forma sistemática e reflexiva, as experiências, observações, sentimentos e <i>insights</i> da pesquisadora durante o processo de geração e análise de dados.
Justificativa	Ao registrar as nuances da experiência e as reflexões do pesquisador, o diário de pesquisa possibilita acessar as dimensões subjetivas da realidade, enriquecendo a compreensão do fenômeno em estudo e garantindo a transparência da pesquisa.
Ações de trabalho	Registro diário Detalhamento das observações Análise dos sentimentos. Relação com a teoria Revisão periódica

APÊNDICE F – RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO DISCURSIVO

Questão 14.

Convido você a relatar uma experiência em que uma interação afetiva teve um impacto positivo em sua autoestima e no seu desenvolvimento como estudante. Quando e como isso aconteceu?	
Pseudônimos	Respostas <i>ipsis litteris</i> dos participantes
1º ano	
Abigail	“Muitas pessoas falam que eu sou bonita.”
Catarina	“Quando eu estava no fundamental I, toda a sala de aula cantou "parabéns" para mim depois de uma amiga não me desejar feliz aniversário, eu tinha 7 anos, e na época, eu fiquei muito feliz. Eu me lembro de ficar muito feliz quando elogiaram as minhas notas ou quando reconheciam a minha gentileza. Eu lembro de ficar muito grata, e na época a professora também me elogiou, o que foi muito gostoso. Fazer amizades e interagir me marcou muito. A professora do 5º ano falou que eu era uma estrela e tinha que brilhar e iria brilhar, isso me marcou.”
Daniel	“Quando meu amigo falou que eu não era uma pessoa chata, nós estávamos falando sobre como era nossa opinião sobre nós mesmos e quando eu falei que me achava uma pessoa chata ele disse que eu era muito legal e não era chato. Fiquei feliz já que eu realmente achava que era chato.”
Kati	“Uma professora de matemática no 5º ano me presenteou com um espelho que sua falecida mãe havia lhe dado, segundo ela a boneca no lado reverso do espelho; eu me senti muito feliz.”
Larrayne	“O fato de ter mais amizades, e quando não estou só, ou seja quase sempre.”
Lelet	“Quando eu comecei a fazer mais amigos na escola, isso me fez me sentir acolhida e feliz”
Madalena	“Vim de outra cidade e no início do ano me senti muito incluída no ambiente escolar quando percebi que as pessoas daqui eram completamente diferentes das pessoas da minha cidade antiga.”
Manoel Ketchup	“Quando um professor de matemática do 9º ano me presenteou com baralho de uno após eu tirar uma nota boa na matéria dele. Gostei muito”
Mirela	“Em um dia recebi minhas notas e comecei a chorar me achando insuficiente e de que não iria conseguir recuperar, mais uma professora confiava mais em mim do eu própria e me mostrou que eu conseguiria ir longe, isso me deu força para lutar e continuar, me deu força para me concentrar mais, essa ajuda dela foi muito importante pra mim conseguir alcançar a minha meta.”
Nalice	“Eu estava em uma fase meio ruim da minha vida e isso me afetava negativamente na escola e minhas notas diminuíram bastante e não tinha muito incentivo para estudar.”
Tese	Não respondeu
2º Ano	
Anny	“Aconteceu em agosto, conheci alguém muito importante na minha vida.”
Assis	“Durante as aulas do professor Roberto, porque ele tem uma forma de explicar mais descontraída e pelo fato de que ele não deixava uma aula dele acabar se algum aluno tiver dúvida.”
Aurélio	“Tive um trabalho com a professora Xxxxx que realizou um debate, nesse debate, nesse debate em consegui desenvolver e, expandir minhas capacidades de discutir e aprender com uma interação tão direta que me marcou e me impactou positivamente.”
João	“Não aconteceu.”
Bryan	“Não aconteceu.”
Estela	“Não foi uma situação exatamente, mas, alguns professores trazem um bom ensinamento aos alunos, fazem dinâmicas, são pacientes. Um fato marcante

	que aconteceu no início de toda minha trajetória escolar, foi no fundamental, na primeira série, onde eu li o juramento em minha formatura.”
Girassol	“Bom, quem sempre me apoiou e me apoia até hoje em todos os sentidos é a minha mãe, ela sempre está comigo e acredita em meu potencial, ela sempre me coloca para cima e me ajuda em tudo o que eu preciso. Isso acontece desde quando era criança e desde então, isso nunca muda”.
Helena	“Na escola em estudei no 1º ano (fundamental), minha professora uma vez me viu chorando pois eu estava com cabelo muito cheio, já que não deu tempo minha mãe arrumar, e na época eu não gostava do volume do meu cabelo, então minha professora fez uma trança no meu cabelo, isso fez, eu me sentir muito cuidada.”
Helena Maria	“Esse ano quando fiz um trabalho dissertativo-argumentativo e a professora me elogiou muito, esse elogio me ajudou bastante.”
Iris	“Bom, temos amizades que criamos ao longo dessa jornada que, acredito eu, ser muito importante para o desenvolvimento de qualquer um, a depender das amizades. Não lembro se tenho um evento ou dia que essas amizades surgiram. As coisas comigo acontecem muito de repente.”
Jhow	“Não me recorde.”
Lis	“Ano passado, uma estagiária passou um trabalho em grupo e eu fiquei responsável por fazer o relatório com as regras da ABNT, lembro de ter surtado, pois não sabia como fazer, mas a estagiária elogiou muito, e disse que de todos o do nosso grupo tinha sido o melhor.”
Madona	“Não tive nenhuma experiência...”
Martinha	“A gincana foi muito boa, não fui uma experiência como estudante, mas foi uma experiência boa.”
Rafaela	“Meus Professores do Colégio antigo (CIEB) que me ajudaram e me apoiaram quando meu Psicológico não estava muito bem por coisas que aconteceram lá//, i.”
Scar	“Quando conheci minhas amigas.”
Tutis	“Quando eu fui na frente da sala, e expliquei o assunto .”
3º ANO	
Ademário	“Um momento em que a professora Xxxxxx cortou um certo comentário e disse que todos são humanos e não são perfeitos o tempo todo.”
Alícia	“Foi quando tirei uma nota boa na escola, quando e eu era criança e minha mãe elogiou muito, e sempre contava para as pessoas como fui boa na prova, isso acabou me incentivando a estudar mais.”
Alisson	“Quando na minha passagem por ensino fundamental II, e tivemos que confraternizar todos nós colegas em fatura e foi muito bom e agora isso vai se repetir, só que em vez ensino fundamental vai ser a passagem pra vida.”
Bernardo	“Quando me mudei de volta para Vitória da Conquista, eu fui para escola que ficava perto da minha casa, e lá eu comecei tirar notas muito boas, e os professores começaram a me parabenizar e me ajudou muito.”
Daniel	“Quando fui elogiado por ter um bom desempenho na matéria. Aconteceu no 2º ano do ensino médio.”
Flora Maria	Esse acontecimento foi esse ano, passo por muitos problemas em casa, o que me leva a faltar a escola, mas durante uma prova, uma professora permitiu que eu me abrisse com ela e em vez de agir como se a escola fosse a coisa mais importante, ela me ouviu e acolheu.”
Grazielly	“Minha experiência foi com as amizades que eu comecei a ter quando entrei no colégio, que acabou tornando meus dias muitos melhores e mais feliz, tornando-se uma amizade para os momentos bons e ruins para levar para a vida toda.”
Hilary	“Quando trocaram o meu simulado e ele foi corrigido errado por uma professora, depois reconheceram o erro e eu fechei o simulado, após isso tive

	uma ótima relação afetiva com professora e sempre ficamos rindo quando falamos do caso.”
Kátia	“Mês passado, isso em setembro de 2024, uma professora muito querida estava conversando comigo e me disse a seguinte frase: “Você está bem, estava conversando com uma colega professora e notamos que você anda ansiosa e aflita, vemos você andando preocupada pelos corredores, olha, não se cobre tanto, você é uma ótima e vai dar tudo certo.” Eu particularmente não gosto de dividir meus conflitos internos, por isso ninguém nota o que está acontecendo, mas aquela professora foi como uma amiga que notou e me enxergou além do exterior, aquilo me ajudou a me sentir amada e valorizada como pessoa. Eu sei que professores são profissionais, e que nós os encontramos no seu ambiente de trabalho, mas é incrível quando um professor se abre para agir como um amigo, isso nos dá a liberdade de sermos mais que simples alunos e sim pessoas que contribuem positivamente na caminhada deles. Tem uma frase que eu amo (não sei o autor) e que é: “Se especialize em diversas áreas e seja o mais profissional possível mas ao tocar em uma alma humana, seja apenas outra alma humana.”
Leonardo	Minha principal interação afetiva foi quando participei e fui finalista do projeto Lápis na Mão, isso mexeu bastante comigo pelo fato de poder ter ganhado uma bolsa, passei na TV e todos da minha cidade viram e me mandaram, mensagem parabenizando, meus pais ficaram muito feliz por saber que todo investimento em mim estava tendo retorno, vim de outra cidade para estudar em Vitória da Conquista. Essa situação aconteceu em julho de 2024, tenho certeza que meus dias participando da TV Sudoeste mostrou que estou no caminho certo.
Lilium Branco	“Aconteceu no primeiro ano, quando iria haver uma interação de um musical na sala vizinha e precisavam urgente de alguém para coreografar. Fui chamado e mesmo estando muito tenso e nervoso por não me conhecerem fui acolhido por todos e principalmente pela professora que me encontrou a enfrentar a difícil turma.”
Margarida	“Quando tava na sala inteira rindo da minha cara e me zuando, e o professor foi um dos únicos a demonstrar que se importava, e meio que isso fez que eu lidasse melhor com que aconteceu nesse ano.”
Maria Felícia	“Fui morar em outro lugar e quando cheguei lá fui muito acolhida pelos professores e alunos.”
Mia	“No 1º ano do colégio, em 2022, fizemos uma carta pedindo carteiras novas para o governador. Isso me fez sentir uma ótima estudante, cumprindo meu papel de aluna, fazendo melhoria para o colégio.”
Nakamura	“Muitas pessoas vieram em minha direção pra elogiar meu estilo ou minha aparência, acontece de vez em quando, a primeira vez aconteceu quando eu entrei na escola.”
Narciso	“Sou uma pessoa que se cobra muito e se preocupa bastante, minha ansiedade é sempre minha inimiga e em situação complicadas. Infelizmente em uma prova, não consegui o resultado esperado. No final, tive o prazer de conversar com a professora xxxxxxxx, ela demonstrou total empatia e me ouviu com clareza, e lá disse que errar é normal, mas que não é por causa disso que você deve desistir de tentar, persistir. Ela confiou no meu esforço.”
Paulo	“Os incentivos dos professores ao apresentar trabalhos para turma, teve e tem um impacto positivo, eu me sinto capacitado para realizar as devidas apresentação.”
Raffaela	“Aconteceu no meio desse ano quando comecei um relacionamento. Essa relação fez eu ter uma visão mais ampla e completa do meu futuro, fazendo com que eu foque mais todas áreas da minha vida.”
Sol	“Quando o professor me deu um certificado dos 10 melhores alunos da turma.”

Tiffany	“Minha principal interação afetiva foi quando participei e fui finalista do projeto Lápis na Mão, isso mexeu bastante comigo pelo fato de poder ter ganhado uma bolsa, passei na TV e todos da minha cidade viram, me mandaram mensagem parabenizando, meus pais ficaram muito feliz por saber que todo investimento em me estava tendo retorno, vindo de outra cidade para estudar em Vitória da Conquista. Essa situação aconteceu em julho do ano de 2024, tenho certeza que meus dias participando na TV Sudoeste mostrou que estou no caminho certo.”
Zé	“Uma interação positiva foi no final do meu ano letivo de 2019, ocorreu um musical, e fui o personagem principal. Foi uma época muito importante pra mim, me causa muita nostalgia hoje em dia, acredito que aquele dia tenha sido um dos melhores ano letivo.”

Questão 15.

E o contrário já ocorreu? Você teve alguma experiência que afetou negativamente a sua autoestima e o seu desenvolvimento como estudante no ensino médio?	
Pseudônimos	Respostas <i>ipsis litteris</i> dos participantes
	1º ano
Abigail	“Quando eu estava no 4º ano, eu menstruei pela primeira vez, e nesse dia eu senti muita alegria e com muita dor, aí ela pegou meu braço, me tirou da sala, apontando o dedo na minha cara e falou que se eu fizesse aquele show de novo, ela ia me expulsar da escola! Aquela veia sebosa.”
Catarina	“Sim, quando no último ano do fundamental, minha amiga me acusou de roubo, e eu era inocente, eu fiquei muito triste na época, porque ela era minha amiga há muito tempo e quando ela acusou minha melhor amiga de agressão, e quase toda a sala ficou contra nós, depois foi provado que era mentira. No oitavo ano uma menina falou mal do meu cabelo, eu fiquei muito triste, e brigaram comigo por besteira e falaram mal de mim. O nono ano foi um pouco mais desconfortável, as pessoas falavam mal da minha aparência.”
Daniel	“Não.”
Kati	“Uma professora já disse que minha sala não podia reclamar se alguém fizesse um massacre e nos matasse, me senti assustada e irritada com a professora. Também já espalharam boatos em que eu era oferecida, chorei muito por isso; além de reclamarem comigo por jogar tarot na escola, sendo que eu não estava atrapalhando ninguém, fiquei muito mal e ansiosa.”
Larrayne	“Não, por enquanto.”
Lelet	“Não consigo me lembrar.”
Madalena	“Quando em uma sala de aula justificou e validou uma tentativa de massacre falando que nossa sala era ruim sendo que ela é a prior professora que eu já conheci. Ela é imatura e não tem um pinga de responsabilidade emocional.”
Manoel Ketchup	“Sim, quando a professora disse que eu tinha cara de debochado na frente de geral, não senti muito, mas todo mundo riu. E mmo 8º ano, fui chamado muitas vezes de “veado” por um colega meu, mesmo não sendo. Tive que resolver. Discutimos porque fiquei com raiva.”
Mirela	“Já infelizmente, uma professora que não estava no seu bom dia foi arrogante comigo sem necessidade, sei que eu também estava errado mas acho que foi desnecessário a atitude dela. Um dia em sala de aula eu estava conversando com meus colegas, quando decidi parar para presta atenção e como eu acabei não entendendo muito bem fui falar com ela, falou em voz alta (você não estava prestando atenção porque você não quis, não irei gastar o meu tempo para explicar nada, desse jeito não vai passar de ano), fiquei sem graça pois foi na frente de todos, me senti mau mesmo.”

Nalice	“Eu estava numa fase muito ruim da minha vida e isso me afetou negativamente na escola e minhas notas diminuíram bastante e não tinha muito incentivo para estudar, aí a minha antiga professora de português começou a conversar comigo e isso me ajudou bastante, me senti muito feliz, pois em uma coisa que eu não tinha esperança nenhuma outra pessoa teve.”
Tese	“Isso eu nunca falei com ninguém e queria desabafar com alguém, minhas amigas sempre fazem piadinhas sem graça comigo e eu finjo que não ligo porque se eu falar algo eu to errada ou elas ficam estranhas comigo quero que a escola acabe logo por isso e outras coisas.”
2 ° Ano	
Anny	“Sim, quando pedir alguém por ele ter que ir morar em outra cidade (Brasília).”
Assis	Assis – “Sim, infelizmente por conta de alguns professores no primeiro ano a forma como direcionaram a fala para minha pessoa de uma forma de ódio. Estranhamente esses professores são os mesmo que me tratam super bem em frente aos meus responsáveis.”
Aurélío	“Tive uma briga na sala por causa de um jogo de cartas, nesse jogo todos reclamavam das regras escolhidas (no caso do uno, que tem vários jeitos de jogar) e eu gritei e xinguei minha colega) me impactando negativamente.
João	“Sim. Não gosto de interagir sobre assuntos prefiro ficar calado.”
Bryan	“Não”
Estela	“Na minha antiga escola, eu era líder, e aconteceu várias situações desagradáveis, pois eu tentava ser uma boa líder, mas algumas pessoas não gostavam da minha liderança e queriam tomar decisões pelas minhas costas, causando intriga entre alunos da sala.”
Girassol	“Eu mesma já me auto-sabotei, quando eu uns 13/14 anos, eu odiava muita coisa em mim e não me achava o suficiente em nada o eu fazia, odiava meu corpo, meu cabelo e me achava inútil e burra.”
Helena	“Eu provavelmente já vivi mas não me lembro agora.”
Helena Maria	“Minha nota em física no ano passado, no primeiro trimestre, eu tinha indo péssima, tirei uma nota abaixo da média e isso me afetou de uma forma bem negativa.”
Iris	“Claro, já existiram relações com algumas colegas que não deu muito certo também. (Infelizmente eu não).”
Jhow	“Já. Sim, foi logo após um termino com uma garota da mesma sala.”
Lis	“Sim, minha nota em física na segunda unidade ano passado.”
Madona	“Sim. No ano passado (1º) tive problemas por conta de alguém que eu gostava, afetou diretamente no meu desenvolvimento escolar. Essa pessoa em fez mal e atrapalhou meus estudos, algo que afetou minha saúde mental também.”
Martinha	“Sim, tive problemas com minhas notas.”
Rafaela	“Quando eu tive que pegar transferência do Colégio quase no final do ano por conta de alunos que não querem estudar e fazem coisas que não deveriam em um ambiente escolar, sofri ameaças e isso me afetou psicologicamente, pois foi um choque ter que mudar de escola assim do nada.”
Scar	“Quando eu levei um fora”
Tutis	“Sim, não tive interação com a professora xxxxxx, não sabe dar aula, e reclama demais, dos alunos, sendo que não faz o mínimo.”
3 ° ANO	
Ademário	“Já presenciei comentários ofensivos vindo de professores para colegas.”
Alícia	“Não, ainda bem. Mas houve com uma amiga minha um que ela estava apresentando um trabalho em frente a turma e uns alunos começaram a rir dela afetou-a de um modo que ela não conseguiu mais apresentar algo na frente da turma com medo de rirem dela.”

Alisson	“Não, minha experiência no colégio foi sempre muito boa tanto na amizade ou na notas e atividades.”
Bernardo	“Sim, me sinto muito valorizado e respeitado, me sinto acolhido no momento que preciso de ajuda.”
Daniel	“Já teve inúmeras vezes que fui afetado negativamente o meu desenvolvimento com o estudante.”
Flora Maria	“Sim, uma professora me humilhou na frente de toda a sala pois não conseguir fazer uma atividade.”
Grazielly	“Não.”
Hilary	“Sim, pessoa falando de algo que tenho insegurança.”
Kátia	“Um dia, eu meu grupo de amigos concluímos um trabalho de uma professora antecipadamente, durante a aula que ela disponibilizou para a turma trabalhar nesse projeto estávamos quietos e fomos mostrar o nosso trabalho para ela, então ela super ficou nervosa e alterada e gritou com a gente dizendo que estávamos errados e desobedecendo ela. Ela foi tão grossa e arrogante que não aguentei e comecei a chorar então ela gritou “POR QUE VOCE ESTÁ CHORANDO, KÁTIA?”. Foi horrível eu fiquei muito chateada, e acredito que as correções devem ser ponderadas e aplicadas com empatia mas ela nos humilhou na frente de toda a turma.”
Leonardo	“Sim, no meu 1º no de ensino médio zerei um teste de física, fiquei bastante frustrado pelo fato de ter estudado e não conseguido uma boa nota. Mas, trabalhei meu psicológico, entendi que fiz o meu melhor!!
Lilium Branco	“Sim. Quando estava de sala de aula e uma professora estava dando uma “lição de moral” diminuindo os nossos problemas e nos comparando com outras pessoas e o bullying e também além de alguns assédios.
Margarida	“Sim, o bullying é um deles, mas o que me afeta nos estudos, foi uma vez que eu fiz uma redação e a professora ficou falando o quão a redação era repetitiva e como ela estava ruim para a sala inteira, e obvio me zuaram também.
Maria Felícia	“Não.”
Mia	“Eu posso dizer que diariamente isso acontece comigo. Nas aulas de redação, correções de redação, de atividades, me sinto incapaz de conseguir uma nota “perfeita” em redação. Sempre acho tudo muito difícil. Sei que mudar meus pensamentos e isso tem sido um desafio para mim.”
Nakamura	“Infelizmente no segundo ano sofri bullying, me afetou diretamente na minha auto estima, porque fiquei semanas sem conseguir frequentar a escola
Narciso	“Sim, no ano de 2025 tive o desgosto de ouvir fala de uma professora que dizia que éramos alunos medíocres e que íamos ser nada na vida. Isso me afetou negativamente na minha autoconfiança, pois, para mim nada do que eu faço é o suficiente.”
Paulo	“Não.”
Raffaela	“Não. Sempre fui bem resolvida comigo, além de que minha experiência na escola sempre foi muito boa”
Sol	“Já ocorreu quando a professora comparou nós, estudantes de escola públicas, com estudantes de escola particular, sendo que são realidades muito diferentes.”
Tiffany	“Sim, a decepção com as notas. Tirar nota baixa em uma matéria que estudamos acaba nos deixando para baixo.”
Zé	“Que eu me lembre, não. Não teve nenhum acontecimento negativo que tenha sido marcante.”

Questão 16.

Foi mais fácil para você se lembrar de acontecimentos positivos ou negativos? Como você avalia isso?	
Pseudônimos	Respostas ipsi litteris dos participantes
	1º ano
Abigail	“Negativos pois é mais marcantes e me deu alguns traumas.”
Catarina	“Dos acontecimentos negativos, porque eu tinha 12 e 13 anos, e as pessoas da turma eram mais velhas, isso me marcou, mas eu tento me lembrar das coisas positivas.”
Daniel	“Positivo já que não quero (... não compreendido...) negativo.”
Kati	“Os negativos, pois me afetaram mais.”
Larrayne	“Foi, por causa das amizades, lembrar das positivas.”
Lelet	“Nenhum dos dois. Me lembrei de forma equilibrada os acontecimentos.”
Madalena	“Negativos, pois os acontecimentos negativos ficam mais marcados em nossas mentes.”
Manoel Ketchup	“Negativos, pois causaram mais efeitos.”
Mirela	“Positivos, pois os negativos eu tendo a deletar da minha memória, não são nem um pouco legais e não gosto de guardar coisas ruins nem rancor para viver bem e feliz.”
Nalice	“Positivo, trabalhei muito minha cabeça para conseguir acabar com todos os pensamentos negativos.”
Tese	“Negativos, por mais que os positivos são bons os negativos sempre serão mais lembrados.”
	2º Ano
Anny	“Negativamente, me distraio com minhas amigas.”
Assis	“Negativos, hoje em dia não dou mais tanta importância para isso.”
Aurélio	“Foi mais fácil o negativo, pois tive e tenho certa dificuldade em trabalhar esses episódios.”
João	“+ ou – Todos me lembro um pouco.”
Bryan	“Me lembro um pouco de alguns.”
Estela	“Para mim, os acontecimentos positivos foram mais fáceis de serem lembrados, pois não aconteceram muitas coisas negativas comigo no ambiente escolar.”
Girassol	“Positivos. Porque eu tento ao máximo esquecer das coisas ruins porque pra mim, isso não me acrescenta em nada.”
Helena	“Foi muito difícil para mim lembrar dos dois tipos de experiências, eu tive muita dificuldade.”
Helena Maria	“Dos acontecimentos positivos, acredito que isso seja muito bom.”
Iris	“Os negativos, geralmente impactam mais. porém, nada que uma educação emocional não resolva.”
Jhow	“Não consegui lembrar de acontecimentos positivos, porém lembrei de alguns negativos. Não me abalei muito por relembrar frequentemente.”
Lis	“Foi mais fácil lembrar dos acontecimentos positivos, acredito que seja bom.”
Madona	“Dos negativos. Avalio como ruim pois as experiências negativas afetam e tem mais influência na nossa vida do que os positivos.”
Martinha	“Negativos, pois não esqueci.”
Rafaela	“Do negativo pois é algo muito recente e me marcou e até me faz me sentir bem por estar em um lugar melhor, mais Saudável.”
Scar	“Foi mais fácil me lembrar dos negativos, e foi péssimo lembrar disso!”
Tutis	“Um pouco dos dois.”
	3º ANO

Ademário	“Acontecimentos Positivos, pois prefiro guardar o que pode somar na vida.”
Alícia	“Na verdade os dois, os acontecimentos positivos tenho muitas lembranças e os negativos lembro até hoje quando paro e tenho de superar.”
Alisson	“Positivos, já que na escola nunca tive uma experiência triste ou negativa.”
Bernardo	“Positivos, pois consegui me desligar das coisas negativas com o tempo.”
Daniel	“Mais fácil os negativos, porque aconteceu de forma mais frequente e continua.”
Flora Maria	“O positivo pois foi mais recente.”
Grazielly	“Dos acontecimentos positivos, avalio bem, pois o que mais se torna importante é os momentos bons, positivos.”
Hilary	“Positivos, acho que não devemos ficar guardando coisas ruins.”
Kátia	“Positivos, porque é nisso que depósito meu tempo e energia.”
Leonardo	“Foi mais fácil me lembrar dos acontecimentos positivos. Eu, um pensamento crítico, entendo que coisas negativas devemos deixar para trás, só não podemos querer tudo na vida é aprendizagem. Entretanto, a vida é feita de altos e baixos, o que não se pode é desistir.”
Lilium Branco	“Os dois. Acho isso algo bom
Margarida	“Negativos, acredito que seja porque eles tem muito mais impacto, você querendo ou não.”
Maria Felícia	“Positivos, não gosto de lembrar de coisas ruins.”
Mia	“Dos acontecimentos positivos, Avalio bem, pois o que mais se torna importante é os momentos bons, positivos.”
Nakamura	“Negativos.”
Narciso	“Dos negativos, infelizmente afetou muito meu psicológico.
Paulo	“Positivos.”
Raffaela	“Foram balanceado, pois os dois tiveram impactos na minha vida.”
Sol	“Pensamentos positivos. Sempre me recordo de acontecimentos escolares, me sinto feliz e grata por toda a minha trajetória até aqui.”
Tiffany	“Foi mais fácil lembrar de acontecimentos positivos, porque me fizeram bem.”
Zé	“Negativo, avalio de forma negativa e chata.”

Questão 17.

Você já ouviu comentários negativos a seu respeito por parte de professores(as)? Como essas falas ressoaram em você? Gostaria que descrevesse seus sentimentos.

Pseudônimos	Respostas <i>ipsis litteris</i> dos participantes
	1º ano
Abigail	“Alguns professores falaram para minha mãe que eu sou manipuladora.”
Catarina	“Não, mas no 9 ano, uma professora implicou comigo por conta da política, e ficava debochando de mim quando eu expressava a minha opinião e ficava fazendo os outros alunos discutirem comigo, alguns eram desrespeitosos, a professora distorcia a minha fala.”
Daniel	“Já em relação a minha letra, só que eu não senti nada demais não liguei para o que falaram”
Kati	“Quando uma professora no 9º ano reclamou comigo e me mandou calar a boca por participar muito das aulas; eu me senti muito triste e insegura; depois disso não participei mais de nenhuma aula, até hoje.”
Larrayne	“Não ouvi, mas se ouvisse eu não ligaria pois eu me conheço do jeito que eu sou.”

Lelet	“Sim, em um episódio na escola, no 9º ano, minha professora de matemática me disse que eu era uma péssima aluna e me responsabilizou pelo comportamento da turma. Isso me afetou, porque eu senti culpa e fiquei muito triste, porque antes eu tinha um carinho pela professora.”
Madalena	“Sim, de um funcionário que não atua na sala de aula. Ocorreu uma intriga em a outra pessoa foi super homofóbica comigo e a tal funcionária falou que eu estava me fazendo de vítima, e que era só a opinião de uma pessoa! Ela é a pessoa mais sem noção que eu conheço.”
Manoel Ketchup	“Sim quando fui chamado de debochado, mas nem senti muito.”
Mirela	“Sobre a questão 15 essa professora me falou coisas na frente de todos da sala em voz alta fiquei totalmente desconfortável e triste muito magoada, porque sou uma pessoa sensível quando gritam comigo eu choro, eu não consigo segurar as lágrimas, me senti humilhada, pior sensação com toda certeza.”
Nalice	“Graças a Deus não.”
Tese	“Por parte de professor não, mas por uma funcionária que fica na portaria, sempre que eu passo ela cochicha sobre mim ou passa me olhando feio, não é só comigo que ela faz isso, esses dias eu passei e dei bom dia! Ela, ela me ignorou e fingiu que não ouviu.”
2º Ano	
Anny	“Nunca ouvi
Assis	“Sim. Ressoaram mal pois foi uma fala em voz alta. Fiquei envergonhado e chateado
Aurélio	“Passei por uma situação onde minha reputação não era o foco, precisava resolver problemas de nota com um professor, mas a minha reputação foi usada como ‘não importa se é bonzinho ou não’, porém a questão não era a minha pessoa, mas sim o meu direito de aluno que estava sendo desrespeitado.”
João	“Sim, mas NÃO LIGO SOU tranquilo
Bryan	“Não
Estela	“Sim, alguns professores disseram que minhas notas decaíram, mas, que eu tenho potencial e posso melhorá-las. Eu não senti raiva ou algo do tipo, pois realmente percebi que tenho potencial para melhorar minhas notas. Mas, as vezes nós alunos, damos o nosso melhor, e o professor não, pois o resultado de nossas notas, não é apenas nosso desempenho, mas sim, o ensino do professor.”
Girassol	“Nunca ouvi, pelo menos não na minha frente, então não tenho o que falar sobre isso.”
Helena	“Eu só me lembro de uma vez, na minha escola anterior, de uma professora ter falado muito mal do meu caderno e minha letra, isso de uma forma muito rude. Eu me senti muito mal e criei um rancor muito grande por ela, o que me fez perder o interesse pela matéria dela.”
Helena Maria	“Não. Nunca ouvi.”
Iris	“Nada de negativo na intenção de abalar, mas uma crítica construtiva de preocupa cação comigo. Me senti importante para a professora em questão e tento melhorar desde então.”
Jhow	“Não me recordo.”
Lis	“Não, nunca ouvi
Madona	“Nunca ouvi nada a respeito.”
Martinha	“Sobre a minha pessoa não, mas sobre outros alunos sim.”
Rafaela	“Eu nunca me importei com a opinião dos outros, eu era/sou uma aluna bem comunicativa, mas falavam muito que sou agitada e isso nunca afetou.”
Scar	“Já, me senti muito vergonhosa por tal comentário sair de um de meus colegas de sala.”

Tutis	“Sim, não ligo muito
	3 ° ANO
Ademário	“Diretamente não, mas já vi algo relacionado há colegas.”
Alícia	Alícia – “Não me verdade, só algumas reclamações que eu conversava bastante e como foi mais de uma professora que tinha falando acabei melhorando essa questão minha.”
Alisson	“Sim, uma professora já me chamou de burro, analfabeto, palhaço, má influência, incapaz, gentelho, ela me chamou assim e não me afetou porque não sou então.”
Bernardo	“Não, infelizmente nunca ouvi isso.”
Daniel	“Já ouvi comentários negativos ao meu respeito. Essas falas renovaram de forma de Incapacidade da minha parte e angustiante.”
Flora Maria	“Sim, me doeu muito por conta de como fui criada, tenho uma necessidade muito grande de aprovação, quando ouvi o que eu ouvi, fiquei muito mal, me senti um lixo.”
Grazielly	“Não.”
Hilary	“Sim, ouvi que alguns professora me chamaram de despeitosa no conselho de classe, só que eu sempre respeito os professores a ser que eles não tenha o mesmo comportamento.”
Kátia	“Nunca ouvi.”
Leonardo	“Sim, soube que um professor(a) falou que eu era muito debochado, analisei e tentei compreender o que eu fiz o mesmo ter tido isso pensamento sobre mim.”
Lilium Branco	“Não
Margarida	“Sim, foi quando a professora chamou eu e meus colegas da sala de medíocre que não íamos ser nada na vida. De certo modo isso me impactou um pouco, afinal a gente não espera isso vindo de uma professora.”
Maria Felícia	“Sim. Falaram que sou conversadeira e desligada, não liguei pois sou mesmo desatenta.”
Mia	“Não. Nunca recebi comentários negativos ao meu respeito.”
Nakamura	“Nunca ouvi nenhum comentário sobre mim por parte dos professores
Narciso	“O mesmo da resposta, número 15. Uma professora nos chamou de medíocre e que não íamos ser nada na vida. Isso me afetou principalmente no meu emocional, virei uma pessoa insegura e descontente com tudo o que eu faço no ambiente escolar.”
Paulo	“Nunca ouvir comentários negativos, vindo de professores, mas escuto comentários construtivos da parte deles, e guardo para mim mesmo procuro melhorar.”
Raffaela	“Sim. Me chamaram de desinteressada. Isso me fez refletir sobre o que levou a falar isso. Com isso, tentei melhorar minhas atitudes.”
Sol	“Sim. Uma vez eu pedi para ir bebedouro e a professora me impediu e começou muitas coisas negativas para mim. Me senti contrastaria.”
Tiffany	“Não. Na minha frente nunca aconteceu.”
Zé	Não, nunca ouvi, mas mesmo se tivesse escutado, não me afeta tanto. Me importo somente com comentários construtivos ou de pessoas importantes.

Questão 18.

Em algum momento do ensino médio, você presenciou alguma situação interativa na sala de aula em que algum(a) colega seu foi constrangido por algum professor(a)? Se sim, poderia descrever essa situação e como ela te afetou?

Pseudônimos	Respostas <i>ipsis litteris</i> dos participantes
	1º ano
Abigail	“Quando eu era vice-líder, eu estava varrendo a sala, pois umas colegas tinham sujado, aí a professora chegou e aí ela pegou a vassoura da minha mão e empurrou o lixo, espalhando pela sala, e me mandou sentar na maior ignorância!”
Catarina	“Sim, alguns professores eram debochados, um dia, no nono ano, uma professora fez uma menina chorar porque não conseguiu defender a sua religião.”
Daniel	“Sim, quando uma colega foi levar a atividade para a professora para ganhar o visto só que a professora falou de uma forma grosseira que iria dar o visto em ordem alfabética e se ela não fosse sentar ela não daria o visto para ela. Essa foi uma situação que me afetou um pouco já que logo depois do ocorrido o colega sentou e ficou quietinho, isso me deixou com um pouco de pena.”
Kati	“Não lembro.”
Larrayne	“Sim, no dia que a professora falou que tinha que acontecer um massacre, me senti atacada.”
Lelet	“Recentemente a professora Xxxxxx começou a dar sermão e constranger a líder da sala, chamando-a de mal exemplo e a responsabilizou totalmente pelo comportamento geral da sala, isso tudo na frente da sala e dos colegas. Essa situação a magoou e a constrangeu, e como amiga e colega de sala senti que foi uma atitude muito ruim e ridícula por parte da professora.”
Madalena	“Sim. Alguns professores tem o costume de humilhar os alunos na sala. Me sinto brabo toda vez que isso acontece pois a função de um professor é guiar os alunos e reprimi-los.”
Manoel Ketchup	“Não lembro.”
Mirela	“Sim, só porque uma aluna foi fazer um impressão a professora gritou com ela e pediu para se retirar da sala, mesmo que ela foi sem avisar achei que foi desnecessário.”
Nalice	“Nunca presenciei.”
Tese	“Sim, teve um dia na sala que uma professora deixou minha amiga muito constrangida, pois que ela queria imprimir uma folha e não conseguiu eu fiquei com muita raiva e ódio dessa professora.”
	2º Ano
Anny	“Creio que nunca presencie.i
Assis	“Sim. O professor ficou contradizendo uma colega minha e logo após isso o professor disse que tava certo porque era professor mesmo estando errado. Eu fiquei chateado com a situação.”
Aurélio	“Não me recorde de nenhuma situação alarmante.”
João	“Sim quando dois alunos se bateram Na sala / e também quando Luciana dar aula
Bryan	“Sim, quando duas alunas desrespeitou o professor e fez ele chorar.”
Estela	“Alguns alunos às vezes, são constrangidos, mas a maioria, são por atitudes que eles mesmos tem. Alunos da sala também, julgam muitos os outros, fazem piadinhas com os outros colegas, coisas que são desnecessárias e deixam os colegas desconfortáveis, acabam afetando as pessoas que são íntimas dessas situações.
Girassol	“Sim. Uma vez (ano passado), o professor de xxxxxx constrangeu uma garota apenas porque ela não sabia de uma questão, por conta disso, ela teve um remorso por ele. Isso não me afetou em nada, porém fiquei mal por ela.
Helena	“No primeiro ano eu tive uma professora muito rígido que, no início do ano, usava um pouco de psicóloga para “amedrontar” seus alunos, e alguns tenham tanto medo de suas perguntas e suas falas que acabam tendo crises de

	ansiedade. Eu acabava, muito apresenta nas aulas dele e ficava com medo de acontecer parecido comigo.”
Helena Maria	“Não, não ocorreu nenhuma situação.”
Iris	“Algumas vezes uns alunos já foram chamados a atenção com palavras que não deveriam, sim; Mas não acredito que se sentiram constrangidos com isso. (aconteceu frequentemente).”
Jhow	“Não.”
Lis	“Não.”
Madona	“Nunca me ocorreu.”
Martinha	“Sim, quando um professor xingou o aluno com nomes muito ofensivos.”
Rafaela	“Uma professora foi muito grossa com a aluna por ela não ido a aula por estar doente (tinha atestado do médico). Ela simplesmente falou eu não era da conta dela com um tom de deboche e ironia e isso a deixou muito constrangida
Scar	“Que eu me lembre não!”
Tutis	“Sim, quando os alunos Brigaram, afeto meu ensino no momento
3 ° ANO	
Ademário	“Não
Alícia	“Sim, quando um professor fez uma pergunta ao colega meu mas ele não sabia a resposta, então a professora disse que ele nunca entraria numa faculdade, acabei ficando com pena da colega.”
Alisson	“Houve uma situação em que o professor mandou uma aluna tirar xerox do quadro e isso para mim e para a colega foi humilhante.”
Bernardo	“Não.”
Daniel	“Sim já presenciei. Me afetou de uma triste e constrangedora.”
Flora Maria	“Sim, em uma entregava de provas, a professora fala para uma colega que a prova era fácil e que esperava mais dela. Me senti pela minha colega e com medo de que ela fizesse o mesmo comigo.”
Grazielly	“Sim. Quando minha colega de sala aula foi ofendida pela professora por que ela não queria trocar de lugar. Me afetou porque nunca tinha presenciado algo parecido antes, achei a situação bastante chata.”
Hilary	“Sim, ouve uma situação em que um professor gravou os alunos e a sala sentiu constrangida, uma vez que não foi permitido a gravação.”
Kátia	“Sim, mas não acredito que tenho propriedade para falar sobre isso.”
Leonardo	“Sim, um certo dia a professora chegou na sala de dando patada em todo mundo, chamou uma colega para pegar a folha, a mesma demorou, logo a professora falou que o aluno não tinha capacidade de ter um futuro digno, a sala ficou tenso, a professora seguiu a aula de forma ignorante e cansativo.”
Lilium Branco	“Sim. No segundo ano quando uma professora chamou todos da sala de medíocre.”
Margarida	“Sim, quando uma professora foi entregar a prova para uma amiga minha e disse “esperava mais de você”, e me doeu ver ela mal por conta disso.”
Maria Felícia	“Sim. Um professor falou que o aluno não era ninguém e que os pais não educaram.”
Mia	“Sim. Já aconteceu uma situação bem desagradável com uma professora da escola em que ela chamou a atenção de uma amiga minha, pedindo silêncio, usando o termo “fica na sua, magrinha”. Achei isso pesado por ela não ter pedido silêncio com educação e ainda ter usado um termo que mexeu com autoestima da “vítima”. Isso me afetou.”
Nakamura	Nakamura – “Sim, já vi alunos sendo constrangidos pela nota, quando pediram para a professor não julgarem a nota em voz alta, e ele simplesmente comparou
Narciso	“Esse ano presenciei um ocorrido que aconteceu na sala de aula, e afetou amigos próximos a mim. Onde a professora nos compara, dizendo: “Como faluna conseguiu e vocês não?” Comparação é algo extremamente doloroso.

Paulo	“Sim. Um professor se dirigiu ao aluno, como se ele não fosse capaz de realizar uma atividade proposta na sala. Isso trouxe uma indignação, que me fez conversar com a coordenação da escola para resolver o problema.”
Raffaela	“Presenciei uma professora chamando um aluno de burro. Isso me causou uma raiva gigantesca, não gosto de pessoas que abusam negativamente do seu poder.”
Sol	“Várias vezes. Sempre é quando o professor quer dar lição de moral para uma pessoa na frente de todos. A sala fica toda em silêncio enquanto o colega está sendo constrangido. Me sinto mal porque não gosto de ver ninguém nessa posição também porque não gostaria que fosse comigo.”
Tiffany	“Sim. Alguns professores sentem necessidade de constranger os alunos apenas para se sentir melhor. Não senti nada.”
Zé	“Sim, na verdade, várias situações constrangedoras aconteceram com outros alunos, principalmente, expulsões de sala de aula. Mas não me afeto tanto, somente fico com um pé atrás com os professores.”

Questão 19.

E o contrário já ocorreu? Você já presenciou alguma situação em que seu professor(a) foi constrangido ou desrespeitado em alguma situação interacional na sala de aula? Se sim, poderia descrever essa situação e como se sentiu em relação a isso?	
Pseudônimos	Respostas <i>ipsis litteris</i> dos participantes
	1º ano
Abigail	“Sim, não foi na minha sala, mais eu fiquei sabendo que a professora estava explicando um assunto aí um menino mandou ela latir aí ela saiu da sala chorando.”
Catarina	Catarina – “Sim, alguns alunos são desrespeitosos com os professores, debochando deles. Um dia, no lanche coletivo, ninguém havia trazido nada, a professora tinha trazido bolacha e refrigerante, ela ficou triste.”
Daniel	“Não lembro.”
Kati	“Sim. Uma amiga minha chamou a prof de australopitecos. Eu achei engraçado.”
Larrayne	“Sim, quando os alunos acham que podem xingar os professores, eu acho uma falta de respeito.”
Lelet	“Em muitos momentos na aula de sociologia e filosofia o professor é desrespeitado e nunca é ouvido totalmente, por conta dos alunos que fazem muita bagunça. E eu fico triste porque eu também faço as vezes. E descobri depois que ele já chorou por isso.”
Madalena	“Sim, quando uma professora marcou um lanche coletivo e ninguém levou nada e a professora teve que pagar a comida para todo mundo, me senti culpada com a situação.”
Manoel Ketchup	“Diversas vezes, mas não sei especificar o que houve e não apoio.”
Mirela	“No ensino médio ainda não, mas creio que irar acontecer, porque isso acontece muito.”
Nalice	“Sim, na maioria das aulas de um certo professor ninguém respeita, nem para pra escutar, e isso me deixa com muito dó.”
Tese	“Teve o dia que a professora organizou um piquenique tudo bonitinho e todo mundo da minha sala resolveu não levar nada, quando ela chegou todo mundo falou que esqueceu e ela ficou bem triste e constrangida.”
	2º Ano

Anny	“Sim, o aluno faltou respeito, respondendo com grosseria me senti ofendida pela falta de falta respeito.”
Assis	“Infelizmente não.”
Aurélio	“Tive um professor que não conseguia controlar a sala, então ele tentou fazer dinâmica com a turma e foi desrespeitado, fazendo ele chegar no seu limite, chorando em sala de aula. Nesse dia eu me senti tão triste e desolado pelo meu professor, que eu prometi que o ajudaria a não passar.”
João	“Não porque os alunos São Educados
Bryan	“Sim, fiquei bem triste.”
Estela	“Um professor quis fazer uma atitude diferente na aula dele, porém, os alunos estavam atrapalhando, fazendo bagunça e alguns alunos começaram a brigar e o professor chorar pelo o que ocorreu, pois todos as vezes que tenta fazer algo diferente na aula, os alunos fazem algo para atrapalhar.”
Girassol	“Sim. Isso ocorreu esse ano. O professor de história fez uma dinâmica na aula e perguntas, quem acertasse ganharia uns décimos, porém tinha dois grupos que estavam colocando, pegando as respostas de um caderno, e um grupo dedeio o outro, por conta disso os dois grupos brigaram entre si e o professor ficou decepcionado com a situação e chorou.”
Helena	“Uma vez um professor tento fazer uma avaliação com uma dinâmica diferente, mas os grupos começaram a brigar uns com os outros e tudo se tornou um caos. Então o professor não aguentou e começou a chorar. Eu fiquei muito triste e senti muita empatia por ele, depois eu e algumas amigas pedimos perdão para o professor.”
Helena Maria	“Quando duas alunas brigaram e desrespeitaram um professor durante a aula, chegando ao nível do professor chorar na sala de aula. Essa situação foi muito triste e uma grande falta de respeito.”
Iris	“Sim. Me senti muito mal pelo professor. Aconteceu durante uma aula mais interativa, como se fosse um “quis avaliativo”. Mas, os grupos começaram a gritar uns com os outros e ninguém conseguia mais ouvir o professor, consequentemente, não respeitaram ele. O homem começou a chorar.”
Jhow	“Sim. Os alunos não colaboraram na sala, ele (professor) era muito calmo quase sem voz na sala, os alunos interromperam aula e começaram a discutir com ele na sala. Eu me senti frustrado com toda a situação.”
Lis	“Sim. Esse ano professor chorou por não conseguir realizar sua aula, por conta de uma briga dos meus colegas em sala de aula.”
Madona	“Sim. Isso aconteceu esse ano. Durante uma atividade na sala acabaram se exaltando e rolou uma confusão. O professor não conseguiu controlar a situação e começou a chorar, foi muito querido, porém não vou negar que os alunos não ajudam e despeitou pelo professor só aumenta.”
Martinha	“Sim, quando um professor fez vários grupos, mas esses grupos eram para atividades avaliativas, porém começou a ter discussões entre os grupos.”
Rafaela	“Sim. De uma professora apenas pedir o aluno sair do celular e ele falou uma palavra de baixa colação e ela falou muito ofendida, triste e desconcentrada.”
Scar	“Já, quando o professor foi julgado por suas orientações sexual.”
Tutis	“Não lembro
3 ° ANO	
Ademário	“Sim, palavras com sentidos de piadas ofensivas por um colega.”
Alícia	“sim, pelo professor ser muito bonzinho e não ter autoridade teve uma vez que os alunos simplesmente não deixaram o professor dá aula, por conta da bagunça e das falas altas que tava acontecendo, deu para perceber que o professor ficou sentido com isso e eu também já que não podia fazer nada.”
Alisson	“Um aluno já ofendeu a professora sim, e ela reagiu obviamente mal com isso e botou ele para fora da sala.”

Bernardo	“Sim. Um dia um colega começou a diplomar a professora dentro da sala de aula e a professora começou a chorar. Eu me senti triste e com muita dó da professora.”
Daniel	“Nunca presenciei alguma relação de constrangimento ao professor (a).”
Flora Maria	“Sim, uma colega começou a bater boca com a professora sendo que a professora estava certa. Me senti mal pela professora, pois diferente de muitos, ela sempre tentou nos ajudar e ouvir.”
Grazielly	“Sim. Quando aconteceu uma discussão no grupo da sala para falar sobre a amadrinha, e acabou chegando nos ouvidos da professora de uma forma totalmente diferente e constrangedora, me afetou por que achei a situação bastante constrangedora.”
Hilary	“Sim, um aluno se estressou com a professora por ele ter falado com o mesmo para guardar o celular e ele falou xingamento (Foda-se) com a professora.”
Kátia	“Sim, a turma estava conversando muito atrapalhando a aula de uma professora, ela se sentiu impotente e invalidada e interrompeu a aula saindo da sala, percebi que ela ficou muito triste e frustrada, eu também me senti mal por ela e fui pedir desculpas.”
Leonardo	“Sim, um dia uma professora foi tratada com ignorância. Pois, o aluno ficou chateado por receber uma nota baixa.”
Lilium Branco	“Sim, houve várias situações em que isso aconteceu.”
Margarida	“Sim, em vários momentos aonde meus colegas de turma se sentiam no direito de não respeitar um professor, exemplo: quando um colega de sala falou palavrão por conta que a professora tirou ele da sala.”
Maria Felícia	“Sim. Um aluno desrespeitoso mandando o professor ‘se xxxxx’ (palavrão).”
Mia	“Sim. Na verdade, ainda presencio muita coisa: Onde os alunos/meus colegas responderam mal educadamente professores específicos. Isso me dói porque o que o professor é autoridade maior da sala, e parece que os alunos querem “passar por cima”.
Nakamura	“Sim, muitas vezes vejo alunos gritando ou sendo grossos com os professores, quando isso acontece me sinto mal pelo professor.”
Narciso	“Sim, várias vezes já vi alunos desrespeitando professores e os desrespeitando. Como, palavras de alto calão, mostrar o dedo do meio ou até faze-los chorar.”
Paulo	“Sim. Uma aluna xingou a professora com um nome bem feio. Tomei a mesma atitude, de levar o problema para direção escolar.”
Raffaela	“Não, nunca presenciei nenhuma situação desse tipo.”
Sol	“Sim. Em uma discussão entre professor e aluno, onde o aluno falou coisa desrespeitosa para o professor, com tom de voz alto e palavrado feitos baixos.”
Tiffany	“Sim. Existem alunos que não receberam educação em casa e descontaram o colégio. Não tem uma situação específica.”
Zé	“Sim, na sala, uma professora chegou e pediu para um aluno guardar o seu celular, porém o mesmo estava jogando, então estressou, xingou a professora e foi expulso da sala.”

Questão 20.

Você se sente valorizado e respeitado por seus professores e colegas? Sente-se acolhido quando busca ajuda ou orientação? Fique à vontade para falar sobre isso.	
Pseudônimos	Respostas <i>ipsis litteris</i> dos participantes
	1º ano

Abigail	“As vezes sim e as vezes não.”
Catarina	Eu me sinto respeitada, mas não acolhida. Eu ainda não me sinto acolhida.”
Daniel	“Não sei. Acolhido sim mesmo que eu nunca busquei ajuda.”
Kati	“Sim, depende do professor, pois muitos são grossos comigo, e isso me faz me sentir mal.”
Larrayne	“Não, acho que alguns colegas me valoriza, já os professores para eles nem fede nem cheira.”
Lelet	“Sim. Meus colegas de sala são as pessoas que mais me acolhem.”
Madalena	“Sim na maioria dos casos, mas á alguns professores que gostam de desdenhar dos alunos.”
Manoel Ketchup	“Sim.”
Mirela	“Em alguns sim, nem sempre posso contar com todos, mas aos que posso contar só gratidão.”
Nalice	“Sim, tenho uma relação muito boa com todos os meus colegas já com os professores acontece o mesmo e a maioria tá sempre ali dando o suporte pra gente.”
Tese	“Eu queria muito que todos me levassem mais a sério por que todo mundo me considera uma pessoa muito engraçada e alegre mais eu não sou tão assim.”
2 ° Ano	
Anny	“Sim.”
Assis	“De certa forma sim. Sim sempre me sito bem orientado e acolhido, mas em alguns momentos me sinto meio excluído.”
Aurélio	“Eu me sinto valorizado pelos colegas e professores, porém acabo ficando desmotivado com os professores que não consigo ter uma boa interação.”
João	“Não
Bryan	“Não
Estela	“Pelos professores, posso dizer que nenhum chegou a me tratar com indiferença, mas, pelos colegas, sim! Me sinto deslocada diversas vezes e não consigo ser completamente eu, as vezes me ponho no lugar de alguns alunos que sofrem de alguns desrespeitos, pois sei que se sentem descartáveis.”
Girassol	“Me sinto respeitada pelos meus professores, mas sendo bem sincera, não me sinto pelos colegas. Todos os meus colegas tem seus grupinhos e são individualizados, porém, me sinto acolhida com meu grupo de amigos.”
Helena	“Eu acho minhas relações com os professores boas nada muito acolhedor mas também não é ruim. Já, com os colegas com meu grupo de amigos.”
Helena Maria	“Sim. Todos as vezes em que percebi, os professores me ajudaram bastante. Os alunos apesar de momentos a discordância, nós sempre no ajudamos quando necessitamos.”
Iris	“Prefiro as vezes não ser nem percebida KKK, mas acho que sim. Gosto de ajudar acho que por isso também me ajudam.”
Jhow	Não muito, as vezes , por não costumar procurar ajuda ou orientação.”
Lis	“Sim. Não sou de procurar ajuda ou orientação, mas as poucas vezes que procurei me senti acolhida.”
Madona	“Pelos professores sim. Pelos alunos, não, na verdade alguns. Muito desrespeito envolvido e pirraça excessiva.”
Martinha	“Sim, pelos professores. Já pelos alunos, não por todos.”
Rafaela	“Aqui na escola nova me sinto um pouco excluída pelos meus colegas, mas os professores todos me aconselham e me ajudam muito.”
Scar	“Sim, muitas das vezes.”
Tutis	“Um pouco dos colegas, mais em relação ao professor, só não tem respeito a professora Xxxxxxx.

	3º ANO
Ademário	“Sim, mas não o suficiente.”
Alícia	“Graças a Deus, sim, nesses quesitos não tenho o que reclamar. Porém observo na minha sala que os alunos tímidos infelizmente não tem essa abertura e as vezes por isso são esquecidos por outros colegas e professores.”
Alisson	“Não, acho que os professores estão precisando entender que dar aula, faz parte também da nossa vida e assim e eles deveriam me ajudar nas dificuldades e isso geralmente não acontece muito. Já com os alunos eu tenho uma relação boa.”
Bernardo	“Sim, em sinto muito valorizado e respeitado, me sinto acolhido no momento que preciso de ajuda.”
Daniel	“Me sinto desvalorizado pelos professores e acolhido pelos alunos (colegas).”
Flora Maria	“Não por todos, meus amigos são incríveis, mas sinto que o resto, principalmente os professores não tentam entender.”
Grazielly	“Sim. Sim, pois tantos os professores quantos os colegas tenta nos fazer bem, e procura sempre alegrar os nossos dias.”
Hilary	“Por algumas pessoas sim. Sim muitas dúvidas minhas são tiradas quando procuro ajuda.”
Kátia	“Sim, tenho uma boa relação coma grande maioria dos meus colegas e professores, gosto muito deles, respeito, valorizo, e há uma relação recíproca entre nós.”
Leonardo	“Sim, em sinto valorizado, respeitado por meus professores, colegas. Me sinto acolhido quando procuro ajuda para entender o assunto, tirar minhas dúvidas.”
Lilium Branco	“Não. Mais ou menos. Sempre que procurei por ajuda nesta escola não fui muito acolhido, mas me ajudou a me acalmar pelo menos.”
Margarida	“Sim, com boa parte dos professores e alunos, por incrível que pareça.”
Maria Felícia	“Não, não me sinto acolhida para falar com os professores sobre minha vida particular.”
Mia	“Eu me sinto valorizado e respeitado por parte dos professores, pela grande maioria. Já pelos colegas, me sinto um pouco desrespeitada, pois perdi o vínculo com a maioria”
Nakamura	“Pelos professores sim, já os alunos nem tanto.”
Narciso	“Sim, me sinto acolhida tanto pelos meus colegas e professores que tenho intimidade. Amo todos eles, principalmente pelo apoio, acolhimento e carinho.”
Paulo	“Sim. Acho que come meu respeito, conquistei o respeito e carinho de todos.”
Raffaela	“Nunca me senti acolhida pelos meus professores no sentido afetivo. Sempre me senti apagada na visão deles.”
Sol	“Sim. Todos os professores demostram seu apoio a nós alunos e também nos incentivam. Os colegas a maioria são bem respeitoso, mas ainda sim tem alguns com brincadeiras muito despetosa.”
Tiffany	“Sim, sempre nos acolhemos na sala.”
Zé	“Sim, me sinto bem valorizado e respeitado por meus colegas, acredito que seja pela convivência diária. Mas quando busco orientação com professores, sou atendido normalmente, as vezes, um pouco caso.”

Questão 21.

Houve mais algum fato sobre as interações em sala de aula ou no ambiente escolar que afetou você de alguma forma e você gostaria de relatar aqui? Fique bem à vontade

Pseudônimos	Respostas <i>ipsis litteris</i> dos participantes

	1º ano
Abigail	“Não!”
Catarina	“Quando acertaram as bolas de vôlei propositalmente em mim, eu fiquei constrangida e me deu vontade de chorar.”
Daniel	“Não.”
Kati	“Sim, os simulados são muito difíceis e valem muita nota, quando tiramos nota baixa isso influencia diretamente na nossa autoestima.”
Larrayne	“Não.”
Lelet	“Em um episódio, quando eu estava no refeitório com minhas amigas, uma outra aluna que eu não conhecia, explodiu uma bomba com o refeitório lotado, nisso a bomba estava debaixo da minha mesa, e machucou a mim e meus colegas. Isso me afetou porque me fez questionar a segurança da escola e a desconfiar das pessoas a minha volta.”
Madalena	“Não”
Manoel Ketchup	“Não”
Mirela	“Até o momento não.”
Nalice	“Um dia o monitor do corredor pediu um controle para a professora que estava em aula, nisso a professora descarregou o ódio no monitor, coisas que ela faz com várias pessoas, e usou algumas palavras pesadas meio que discriminando o trabalho dele.”
Tese	“Teve um que aconteceu quando eu era pequena que me afeta até hj em dia. Uma professora veio me gritar na frente da turma toda eu segurei o choro e concordei com ela cheguei em casa e chorei muito e eu so tinha 8 anos.”
	2º Ano
Anny	“Sim, a dor de não aceitar que nada é para sempre.”
Assis	“Durante o 9º ano eu tinha certos problemas com ansiedade, em um dia minha mãe me obrigou a ir para o colégio mesmo eu não estando bem naquele ambiente, aconteceu que tive uma crise no colégio, comecei a chorar e tremer e uma professora ficou rindo e falando acho é bom e outras coisas que não acho muito legal citar porque seria imoral.”
Aurélio	“No ano passado eu iniciei um projeto mega dedicado em artes, fazendo grandes cartazes, levando material e até brigando para conseguir fazer ele da melhor forma possível, até que o dia da grande conclusão e professora sofreu um acidente, mas todo o nosso trabalho foi esquecido, deixando todos que.”
João	“Não
Bryan	“Não.”
Estela	“Pelo que me recordo, não.”
Girassol	“Esse é um assunto muito sensível para mim. O ano era 2022, estava no colégio Adventista e estava cursando o 9º ano. Meus colegas daquela época me excluía de tudo, me chamava de fedorenta, zuava meu cabelo por ele ser ondulado e muito claro, e zoavam meu corpo, porque na época eu era muito magra.”
Helena	“Uma vez, em um passeio escolar feito pela escola, a diretora me pediu para não ler meu TAROT para minhas amigas, pois queria que aquele dia fosse laico, porém mais cedo no mesmo dia as pessoas tinham rezado no ônibus do passeio e não houve nenhuma reclamação para essas pessoas.”
Helena Maria	“Não me lembro de nenhuma situação que tenha me afetado.”
Iris	“Nada relacionado a escola em si
Jhow	“Por mim não ter facilidade de conversar muito e ser muito fechado, não tive muitas oportunidades de ser quem eu sou de verdade, acaba que sou muito sentimental, prefiro guardar dores, incômodos e opiniões para mim mesmo, para não incomodar as pessoas ao meu redor.”

Lis	“Ano passado depois de um término, a pessoa que eu estava me relacionando espalhou alguns fatos que são mentiras e a sala todo passou a não gostar de mim, falar pelas costas, julgar, isso foi bem chato, e afetou muito na sala de aula.”
Madona	“Sim. Mas foi em questão de amizade. Às vezes me sinto excluída e acho que não tenho um grupo.”
Martinha	“Não houve.”
Rafaela	“Uma Professora de fundamental falou que eu era uma aluna ruim pra uma amiga minha e que ela deveria ficar longe de mim.”
Scar	“Sim, mas foi quando eu era criança! E não, não gostam de lembrar disso.”
Tutis	“Nunca me afeto.”
3 ° ANO	
Ademário	“Não
Alícia	“Houve quando aconteceu a gincana em que na hora da dança da quadrilha umas meninas caíram na apresentação e saíram chorando, acabou que também fiquei triste por que era minha equipe e me coloquei no lugar delas, como deve ser que ficaram envergonhadas.”
Alisson	“Não tenho nenhum que me afeta diretamente.”
Bernardo	“Não.”
Daniel	“Não houve mais.”
Flora Maria	“Não sei se consigo.”
Grazielly	“Não.”
Hilary	“Acho que todo tipo de interação nos afeta de alguma forma, mas todas elas são essenciais em todos os ambientes.”
Kátia	“Sim, quando uma professora elaborou um projeto para escrevermos uma carta ao governador do nosso estado para pedirmos que ele enviasse novas carteiras a nossa escola. Algum tempo depois ele atendeu o nosso pedido, nós nos sentimos muito felizes e protagonistas de algo bom para nosso colégio.”
Leonardo	“Sim, no primeiro ano do ensino médio, juntamente com meus colegas, na aula da língua portuguesa, fizemos uma carta para Governador na época, nosso principal objetivo com as cartas era conseguir cadeiras novas, pois, a escola já tinha mais 20 anos. Nossa professora conseguiu levar a carta ao governador e ele abraçou nossa proposta, logo conseguimos cadeiras novas para todas as 14 salas da escola. Essa boa ação ficou marcada para a história.”
Lilium Branco	“Não
Margarida	“Quando a professora comparou os alunos, dizendo “se fulana conseguiu, por que você não?” “mesmo passando por diversos problemas fulana conseguiu, e porque você não conseguir”, isso de certo modo machuco.”
Maria Felícia	“Não.”
Mia	“Houve. No ano de 2022, enquanto eu no 1° ano... Minha sala, junto com uma professora querida para turma, fizemos uma carta para o governador pedindo carteiras novas. Conseguimos as carteiras para toda a escola, graças a bondade e inteligência da prof... Isso me afetou positivamente, pois algo que parecia impossível se tornou real. <3”
Nakamura	“Jó fui excluído por parte de alguns colegas, isso fez com que eu perdesse vários dias de aula com medo ficar sofrendo.”
Narciso	“Sim, uma vez presenciei no meio dos corredores um ato de desrespeito com um aluno autista, eram dois garotos que fazendo chacotas com ele.”
Paulo	“Não.”
Raffaela	“Sim. Quando uma aluna estava grávida e fizeram um chá de bebe para ela. Foi bonito ver como os outros colegas á ajudou transformar esse momento desafiado em um momento em que ela irá se recordar positivamente.”

Sol	“Sim, Nos anos do ensino fundamental 2 eu sofri bastante bullying por causa do meu corpo. Quase todos os dias voltaria para casa chorando. Isso me fez desenvolver ansiedade, distúrbios, compulsões... Por causa disso eu não queria sair de casa e tive que ir para outro estado (São Paulo) para iniciar tratamento psicológico.”
Tiffany	“Não.”
Zé	“No geral, a convivência com colegas da classe e de fora, é muito importante para mim, como é o último ano, se faz mais essencial ainda. O intercalasse e a gincana desses anos também foram incríveis e inesquecíveis.”

Questão 22.

O que mais você gostaria de me dizer? Será uma alegria ler um recadinho seu	
Pseudônimos	Respostas <i>ipsis litteris</i> dos participantes
	1º ano
Abigail	“Espero que a senhora tenha sucesso em sua pesquisa.”
Catarina	“Eu espero que seja legal.”
Daniel	“Não sei se minhas respostas vão ajudar foi mal a letra mas minhas respostas são verdadeiras.”
Kati	“Obrigada pela oportunidade.”
Larrayne	“Os professores acham que é bom nem dá aula e dar uma nota baixa. (Alguns).”
Lelet	Não respondeu
Madalena	“Achei muito importante essa pesquisa”.
Manoel Ketchup	“Eu gosto de desenhar.”
Mirela	“Independente dos professores serem bons ou ruim deixo esse recado nos devemos buscarmos a compreensão mútua que mesmo quando não entendemos de imediato peço que continuem a nos guiar com paciência e compreensão e o mais importante respeito.”
Nalice	“Achei muito importante essa pesquisa”.
Tese	“Converse muito com sua mãe e com seu pai na infância tente ser uma pessoa mais extrovertida por que a pior coisa do mundo é ser tímida.”
	2º Ano
Anny	“Prefiro não dizer mais nada.”
Assis	“Célia eu estava morrendo de saudade da Senhora, com toda certeza você foi a melhor professora de língua portuguesa eu também gostaria dizer que é um prazer fazer parte da sua pesquisa.”
Aurélío	“Considero uma ótima ideia estudar as relações entre os estudantes e professores, sendo através dessa pesquisa uma nova forma de desenvolver uma boa e inovadora metodologia de ensino.”
João	“Boa sorte, na sua vida #ForaXxxxxxx ((nome de uma professora da escola-campo))
Bryan	“Boa sorte!!! #ForaXxxxxxx ((nome de uma professora da escola-campo))
Estela	“Fico muito feliz pela professora Célia, por estar realizando este projeto com os alunos da escola. É um assunto muito interessante de estar fazendo

	pesquisa. Desejo felicitações á Professora Célia e ao seu projeto, que tenha bastante utilidade a nossa participação.”
Girassol	“Gostaria de dizer que essa atividade me deixou me deixou aliviada, estava precisando colocar essas coisas para fora, e a escrita me ajudou bastante.”
Helena	“Você é muito fofa e cuidadosa, tô gostando muito da pesquisa.”
Helena Maria	“Estou gostando de participar dessa pesquisa, é uma experiência muito boa, por falar sobre momentos em ambientes escolar e falar sobre como nos sentimos em relação a isso é muito bom.”
Iris	“Sentimos saudade das suas aulas, Célia! <3”
Jhow	“Sinto saudade das aulas com a senhora e fiquei feliz em te ver novamente.”
Lis	“Gostei desta pesquisa, é muito bom poder compartilhar experiências e talvez me sentir acolhida. Brigada!
Madona	#VoltaCélia<3
Martinha	“Os alunos deveriam ser executados, temos muitas coisas a falar sobre os professores.”
Rafaela	“Pró, não te conheço muito bem a senhora Parece ser uma ótima Professora e Profissional <3
Scar	“Acho que nada.”
Tutis	“Que a escola quero melhorar em relação ao ensino tem que tirar Xxxxxxxx da sala, péssima profissional #ForaXxxxxxxx ((nome de uma professora da escola-campo)
	3 ° ANO
Ademário	“Aproveite enquanto pode.”
Alícia	“Que os alunos mais quietos devem ser reparados pelos professores, parem terem o seu destaque e se sentirem importante, falo isso porque reparo que nunca acontece.”
Alisson	“A escola em vez proibir um jogo educativo nas horas vagas para aliviar o peso do cargo *****, deveria
Bernardo	“Sinto saudades das suas aulas maravilhosa, das risadas e brincadeiras que a senhora fazia conosco. Muito obrigada por ter feito parte da minha história escolar, me sinto alegre e lisonjeado por ter tido a senhora como minha professora, um abraço no seu aluno JP. <3”
Daniel	“Gostaria de dizer que fiquei grato em responder todas as perguntas e ajudar na pesquisa.”
Flora Maria	“Não consegui ter muito contato contigo, mas no pouco que tive vi que você é incrível e agradeço muito pelo apoio que deu para Lilium.”
Grazielly	“Tenho um carinho imenso pela senhora, e está sendo um prazer participa desse momento junto com você.”
Hilary	“Célia, amo a senhora como profissional e pessoa, fez excelente trabalho com os alunos.”
Kátia	“Querida Célia, amei te ajudar neste projeto que é tão importante para sua formação. A senhora é extremamente importante para mim e vai ficar marcada no meu coração como a melhor professora/amiga que eu poderia pedir a Deus. Um beijo, com amor, Sua aluna favorita <3”
Leonardo	“Célia! Suas alunas foram muito esclarecedoras, motivadoras. A forma com que você explica os conteúdos torna tudo mais fácil de entender, sua paciência com a turma é algo que admiro muito. Obrigada por sempre se dedicar, por tudo que aprendi com você.”
Lilium Branco	“Querida Célia, sou muito grato por tudo o que você fez para me ajudar quando estava tudo mal, não sei como recompensar por tudo isso. Você me inspira a levantar todos os dias e o seu abraço me dá energia vitais para sobreviver e eu faria de tudo para morar nele.

Margarida	“De como você é uma mulher incrível e muito admirável, e eu guardo você com muito carinho, obrigada por ser essa luz que iluminou a minha vida no 1º ano.”
Maria Felícia	“Gostaria de dizer o quão incrível a senhora é, amigável, respeitosa, tenho certeza que sempre que sempre irei lembrar da senhora com muito carinho, obrigada por todos os ensinamentos. Beijinhos (Maria Felícia).”
Mia	“Célia, gostaria que a senhora soubesse que sinto muito sua falta na sala de aula. E que a senhora é um exemplo para mim. Torço muito pelo seu sucesso em tudo! Te lembrarei para vida! <3”
Nakamura	“Quero dizer que você foi uma das melhores professoras que eu já tive em minha vida escolar desejo tudo de bom para sua pesquisa! <3”
Narciso	“Queria dizer que todo sucesso para a professora responsável por essa pesquisa. Amei conhecê-la, sua presença em nossa vida acadêmica foi essencial, vou guardar todos os momentos em meu coração.”
Paulo	“Estou muito feliz em poder ajudar minha querida professora Célia. Sucesso!!”
Raffaela	“A escola é um desafio; alguns acham desafiadoramente terrível, e outros desafiadoramente incrível. Mas uma coisa unânime é que sempre saímos desse ambiente muito mais maduros e um pouco mais preparados para enfrentar o mundo lá fora.”
Sol	“Célia, a senhora é uma pessoa muito especial, principalmente para nós do 3º ano C do C.E.P.H.F.C. Que tudo de bom aconteça em sua vida. Muita luz sempre em seu caminho. Que você seja sempre muito, muito feliz! Gratidão por todos os ensinamentos. Te amamos muito! <3<3<3 e sentimos sua falta.”
Tiffany	“Que a senhora é incrível e merece o mundo!”
Zé	“Não tenho tanta coisa, pois tive um convívio curto, porém nesse período, pude perceber que a senhora é uma ótima pessoa que realmente se preocupa com os seus alunos.”

**APÊNDICE G - BIOGRAFICZINES PRODUZIDAS PELO(A)S ESTUDANTES
PARTICIPANTES DA PESQUISA**

Biograficzone 1 - Abigail – 1º ano

capa



Memórias da infância na escola: negativas ou positivas

Naquela época eu era bastante tímida, tipo, hoje em dia eu ainda sou, mais naquela época, eu não precisava fingir um sorriso...

Por outro lado eu sempre sofria muito bullying pela mínima coisa que eu fizesse, tiravam sarro da minha cara, pelas minhas notas, que não eram boas então me chamavam de nerd, e também se eu gestasse de algum menino.

Daí a única coisa que realmente me chateava era quando meus "amigos" e o menino que eu gostava tiravam sarro de mim. Então eu sempre dizia a mim mesma que estava tudo bem, mesmo não estando.



Afetamentos positivos ou negativos

Por alguns motivos que se
prof ou não são, eu tenho mui-
tas crises de ansiedade, mais tem
uma professora em questão que
sempre me ajuda, me acalma e
também sempre me incentiva!
Ela sempre me dá conforto não
importa a situação.
Ela também me incentiva a
dar o meu melhor!
E essas pequenas coisas foram
essenciais foram positivas e
ela me ajudou a melhorar meu
desempenho como estudante!
Ela para mim é como uma
mãe!



Protagonismo

Eu sempre gostei de desenhar
e meus colegas e professores fa-
lam que eu desenho muito bem
isso me incentiva a desenhar
cada vez mais, porque desenhar
é a única coisa que eu realmen-
te valorizo em mim!
Além de também ser valorizi-
zado por esse meu talento!
Para mim é como uma chama
de esperança, uma luz em meio
toda a escuridão.



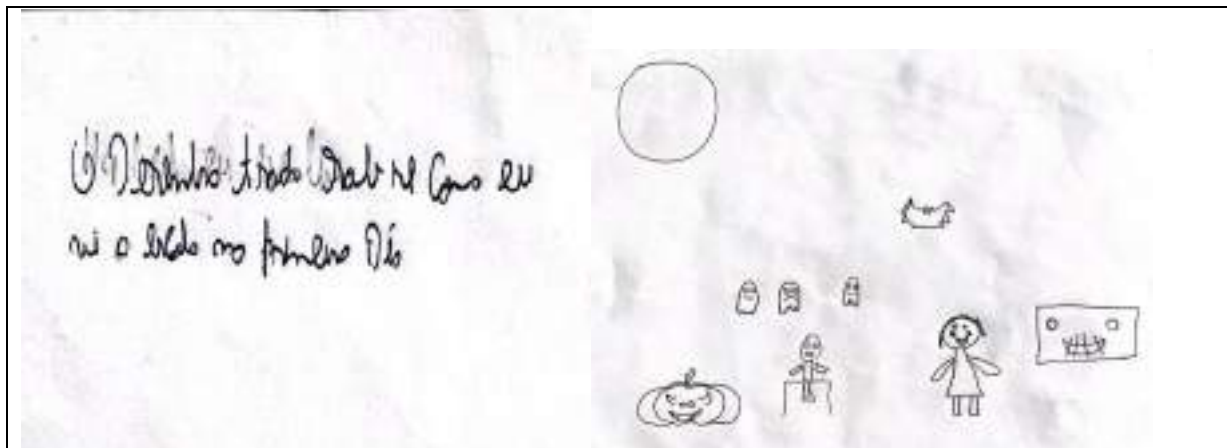
Significações para a vida

Para ser sincera eu só acho
que eu aprendi alguma coisa
realmente importante pra mi-
nha vida social pessoal me fun-
damental, porque agora vou en-
trar no mundo não tem nada de
real importância tipo, para
que eu vou usar as três leis
de Newton?

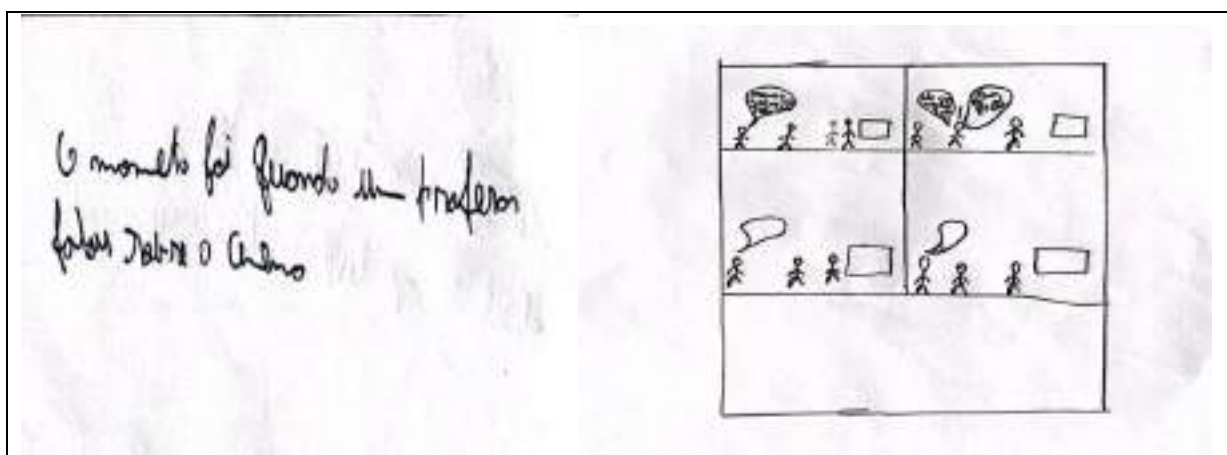


Biograficizine 2 - Daniel - 1º ano

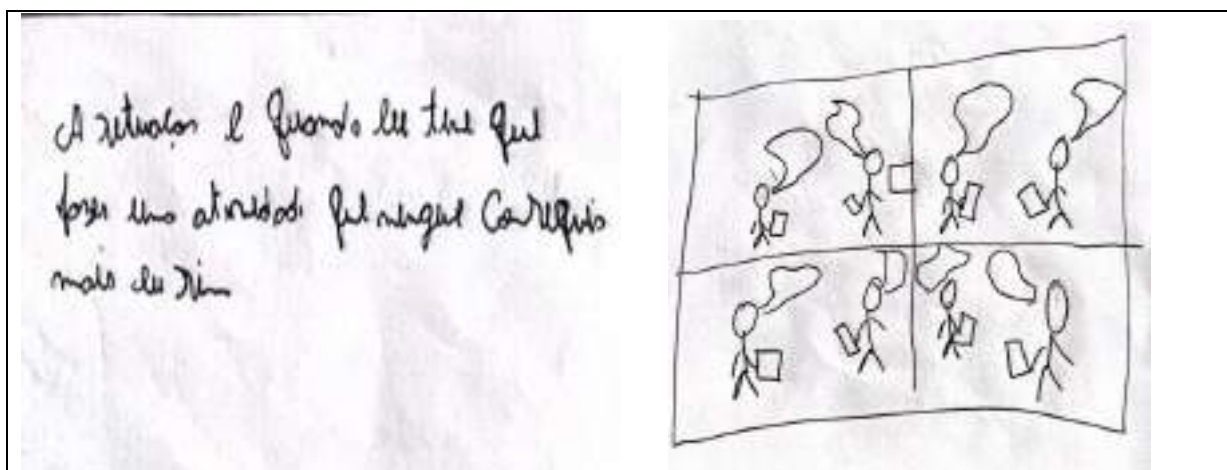
Memórias da infância na escola: negativas ou positivas



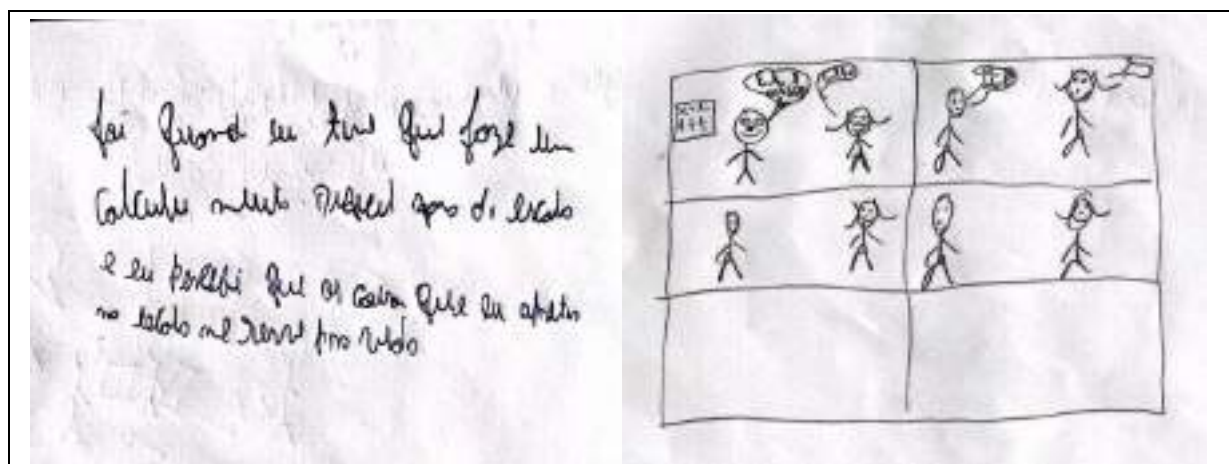
Afetamentos positivos ou negativos



Protagonismo



Significações para a vida

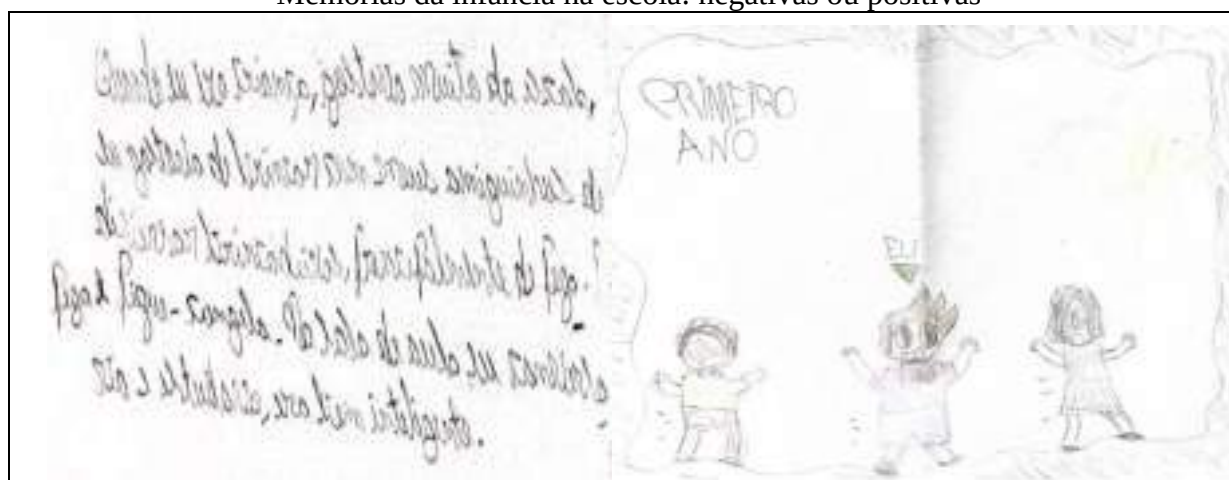


Biograficizine 3 – Manoel – 1º ano

capa



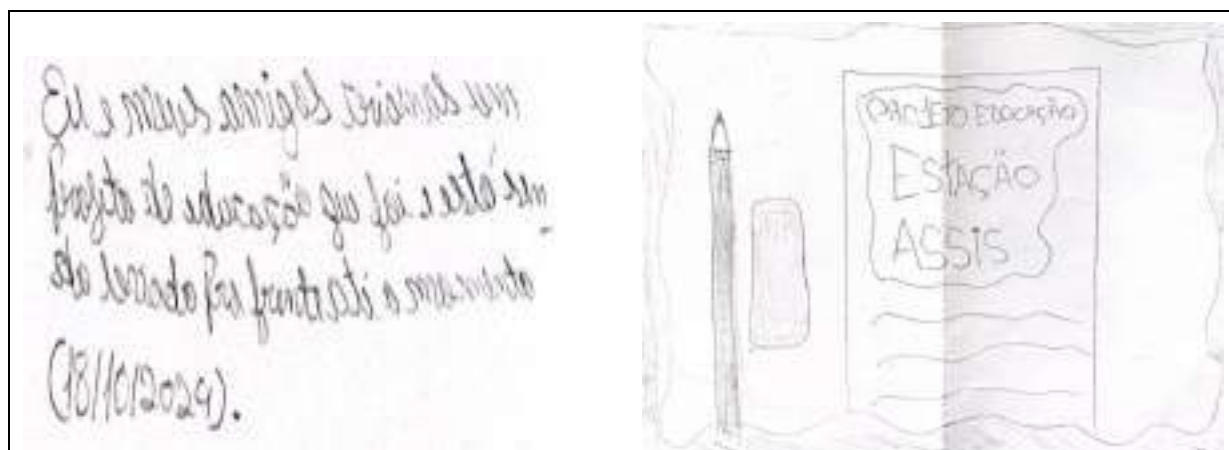
Memórias da infância na escola: negativas ou positivas



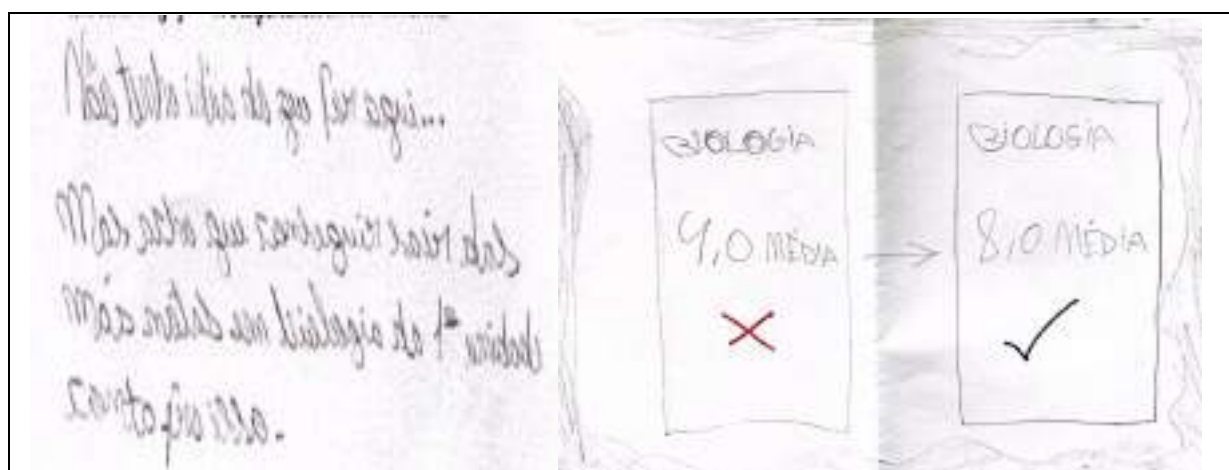
Afetamentos positivos ou negativos



Protagonismo



Significações para a vida



BiograficZine 4 – Milena – 1º ano

capa



Memórias da infância na escola: negativas ou positivas

Quando eu olho para trás, lembro-me da escola como um lugar mágico. Tudo era novo e fascinante. Eu prestava atenção em tudo, observava como uma esponja e era curiosa.

Claro que não era perfeita, tinha meus momentos dispersos, quando o que mais importava era brincar com os meus amigos. Mas mesmo com esses momentos de diversão, eu sempre me esforçava para fazer o meu melhor.

Comparado com o ensino médio, períodos que minha curiosidade eram maiores quando criança.

Aqueles anos moldaram quem sou eu hoje. Ainda carregando aquela curiosidade e dedicação.

Eu creio, mas nunca esqueço a magia da infância.



Afetamentos positivos ou negativos

No ensino médio, eu empreto esforços para manter o foco em sala de aula. No entanto, uma experiência no ensino fundamental mudou minha perspectiva. Recebi minha nota e vendo que estava em risco de não passar de ano, comecei a chorar e me abando-
nando de conseguir recuperar.

Minha professora chegou até mim e me encorajou me mostrou que não rim copiar sua confiança em mim foi fundamental eu acreditei mais em mim e me dedicando eu passei.

Essa experiência é completamente positiva, me ensinando o valor do encorajamento.

A professora me mostrou que, mesmo quando eu não acredito mais em mim à pessoa que acreditava em meu potencial.



Protagonismo

Quando me formei no mome,
 Infim 1º fase concluída com
 sucesso, eu passei com toda
 minha dedicação, confiança,
 não foi fácil chegar, mais che-
 guei e me sinto orgulhosa de
 mim mesma, me sinto a pro-
 tagonista, porque consegui con-
 cluir uma fase difícil, e con-
 segui adquirir conhecimento.



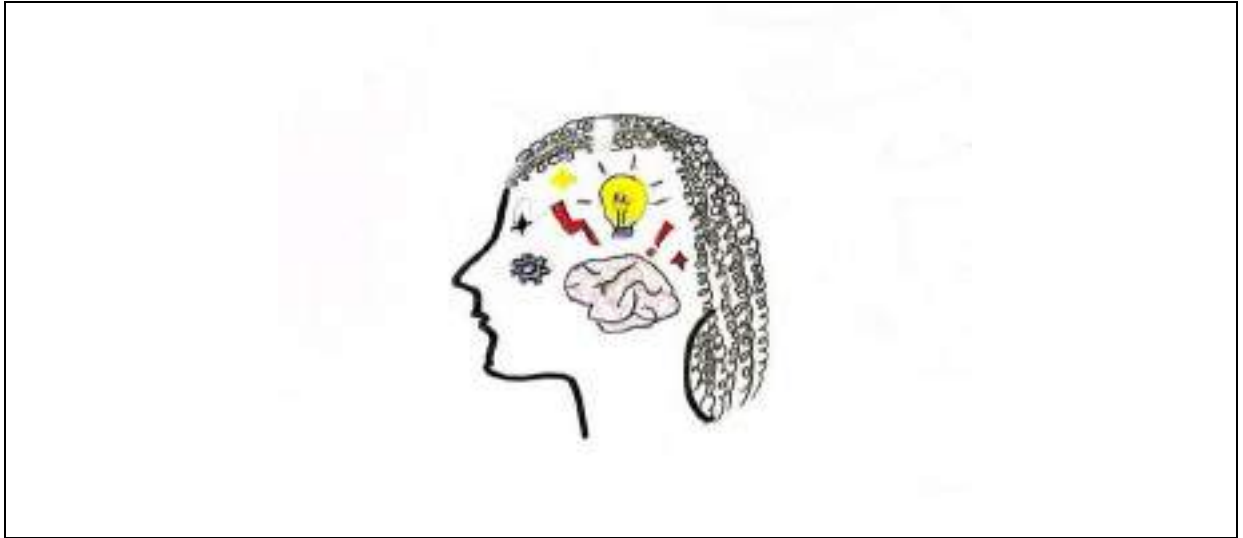
Significações para a vida

"Percebi que empatia é fundamental nas relações sociais, aprendi que ouvir, descobri a importância da disciplina. A escola me ensinou a ser curioso, a questionar e a buscar respostas".

A escola me ensinou algo tão significativo e importante na minha vida social como:

- Livros são oportunidades de aprendizado.
- A resiliência é fundamental para o sucesso.
- A educação é a chave para um futuro melhor.

A escola me preparou para o futuro e ajudou a tornar-me a pessoa que sou hoje.



Biograficzzine 5 - Anny – 2º ano

Capa



Memórias da infância na escola: negativas ou positivas

Eu não tinha muitos amigos porque sofria bullying. Quase ninguém sabe sobre isso. Mas resolvi falar um pouco e mostrar como era. Eu odiava mas sofria, quase não tinha amigos. ficava toda aula dentro da sala e não buscava me aproximar de ninguém, até porque ninguém queria realmente ser meu amigo.

Biograficizine 6 - Assis – 2º ano

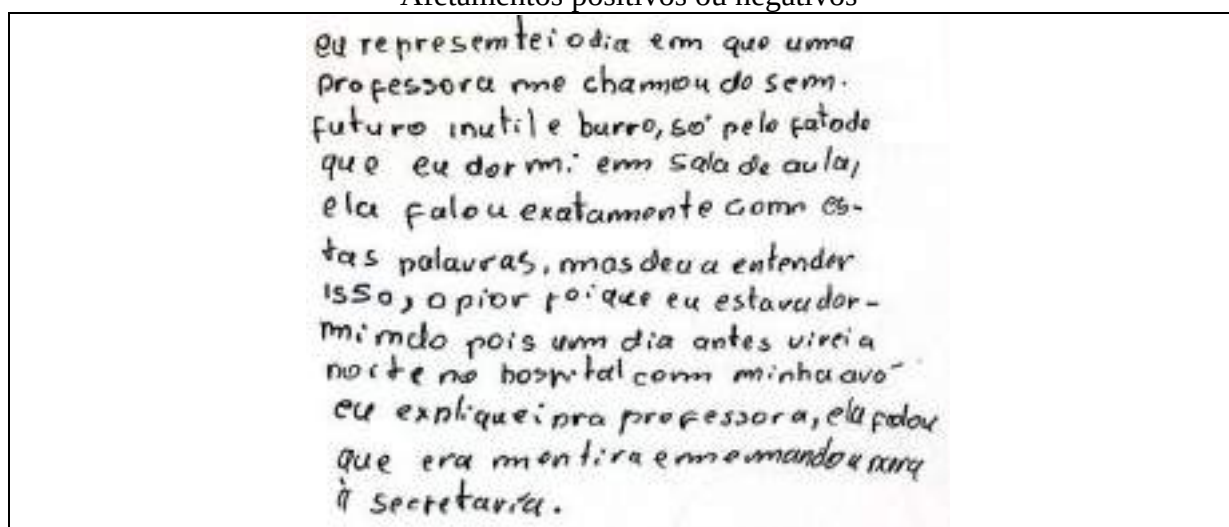
capa



Memórias da infância na escola: positivas



Afetamentos positivos ou negativos





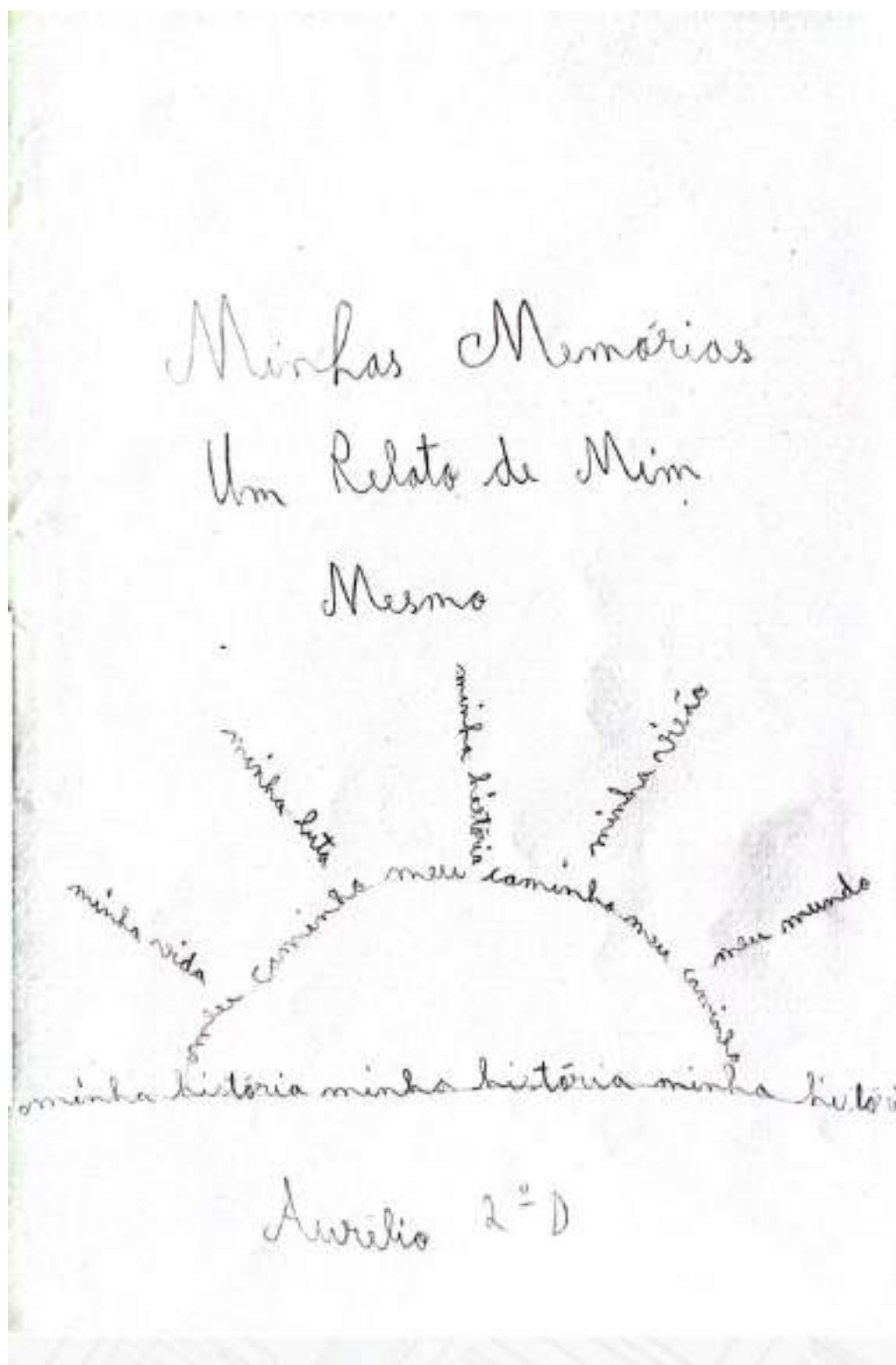
Protagonismo



Significações para a vida

No decorrer da semana não me veio
nada à mente então acho que seria
o que eu citei na página 3 e 4

Biografazine 7 - Aurélio (2º ano)



Memórias da infância na escola: negativas ou positivas

Quando eu era criança, eu tive um bom contato com a escola, construí uma relação sólida com dedicação em relação à minha vida escolar. Sempre vi a escola como um lugar em que via meus amigos e adquiria conhecimento.

A escola sempre me influenciou positivamente, sendo por meio dela que eu melhorei minhas habilidades sociais, seja interagindo com meus amigos ou apresentando trabalhos.

Por fim, sempre tive um perfil de aluno inteligente e dedicado, sempre me esforçando ao máximo com as atividades escolares, sofrendo até perseguições por colegas que possuíam uma visão diferente da minha.

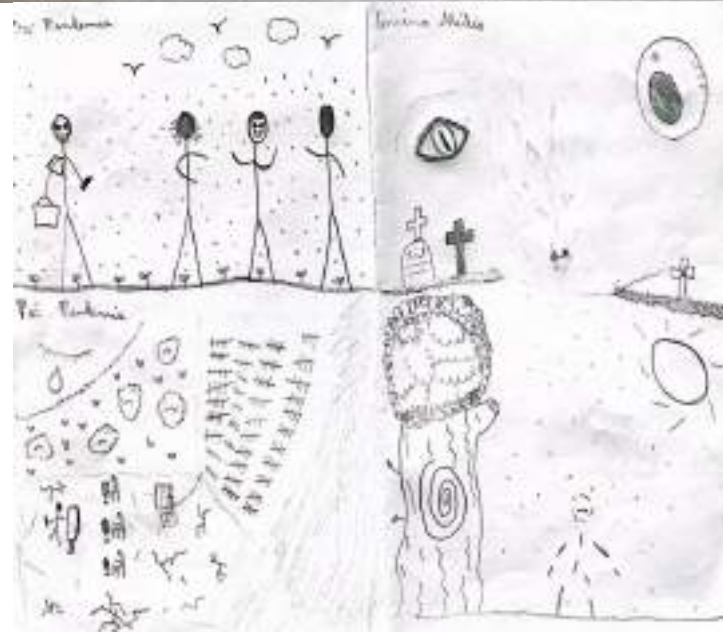


Afetamentos positivos ou negativos

Quando eu era criança, eu tive um bom contato com a escola, construí uma relação sólida com dedicação em relação a minha vida escolar. Sempre vi a escola como um lugar em que via meus amigos e adquiria conhecimento.

A escola sempre me influenciou positivamente, sendo por meio dela que eu melhorei minhas habilidades sociais, seja interagindo com meus amigos ou apresentando trabalhos.

Por fim, sempre tive um perfil de aluno inteligente e dedicado, sempre me esforçando ao máximo com as atividades escolares, sofrendo até perseguições por colegas que possuíam uma visão diferente da minha.



Protagonismo

Um dos principais momentos de protagonismo da minha vida, foi durante um trabalho de ensino médio, no qual aconteceu na matéria projeto de vida. O objetivo do trabalho era um debate político com temas estabelecidos pela professora, sendo "a sociedade e os penitenciários" a tema da minha equipe, no fim do projeto iria realizar um debate ao estilo de julgamento, não tendo uma equipe vencedora, apenas seria a equipe com os melhores argumentos.

No início eu estava meio relutante, porém de estar meio desanimado e desmotivado com a escola, porém quando eu dei uma chance para esta oportunidade, eu fui surpreendido por uma pesquisa que abriu minha mente sobre o tema, tive uma ótima interação com meus colegas e finalizei com o ápice do trabalho, fechamos com um debate espetacular que acabou como drama em mim, tendo sido o início trabalho que me impactou a minha vida de maneira bem igual.



Significações para a vida

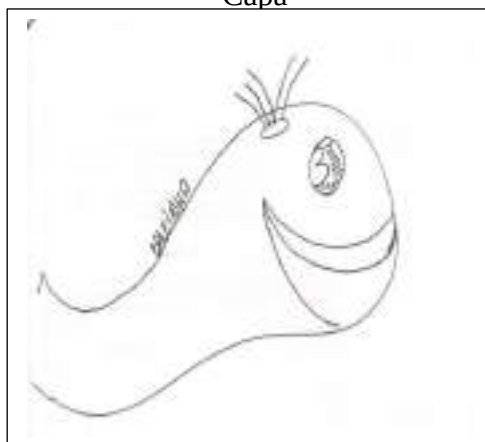
Eu estava em uma aula de matemática, viajando na minha ansiedade, pois precisava melhorar em matemática para não perder de ano, porém os dias vagios a sonhar que eu estava vivo, não me deixavam me concentrar, tinha ligado com meus amigos, já não havia mais nenhum amigo, agora eu estava cercado apenas de colegas frios presos em suas panelinhas, aumentando ainda mais minha ansiedade e paranoia com minha vida escolar. Porém eu consegui ser forte, me dediquei e esqueci por um tempo estudar, deixei aquela escola no passar de ano e conheci uma escola que abriu minha visão sobre amigos e consigo.

Por fim, tive diversas experiências difíceis em minha vida, mas essa em específico me transformou em outra pessoa, me forçando a aprender e analisar melhor minhas relações sociais enquanto aluno e pessoa, apesar de não regular, essa foi uma experiência crucial.



Biograficizine 8 - Big (2º ano)

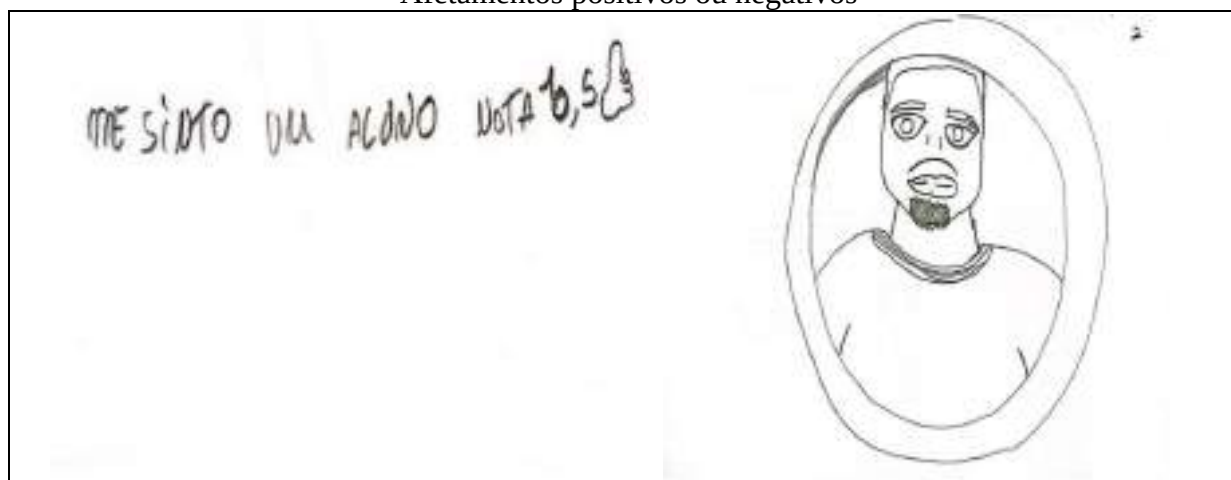
Capa



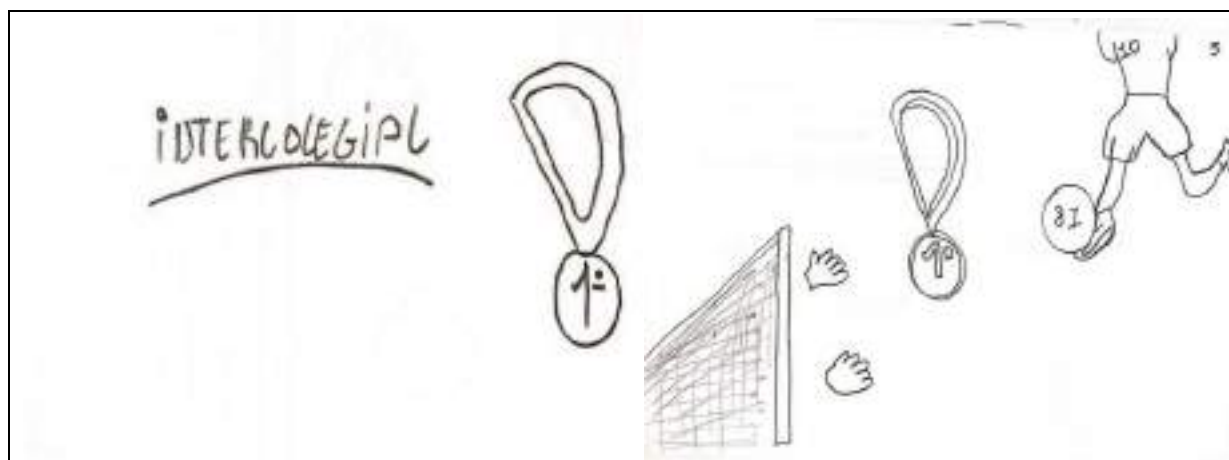
Memórias da infância na escola: negativas ou positivas



Afetamentos positivos ou negativos



Protagonismo



Significações para a vida

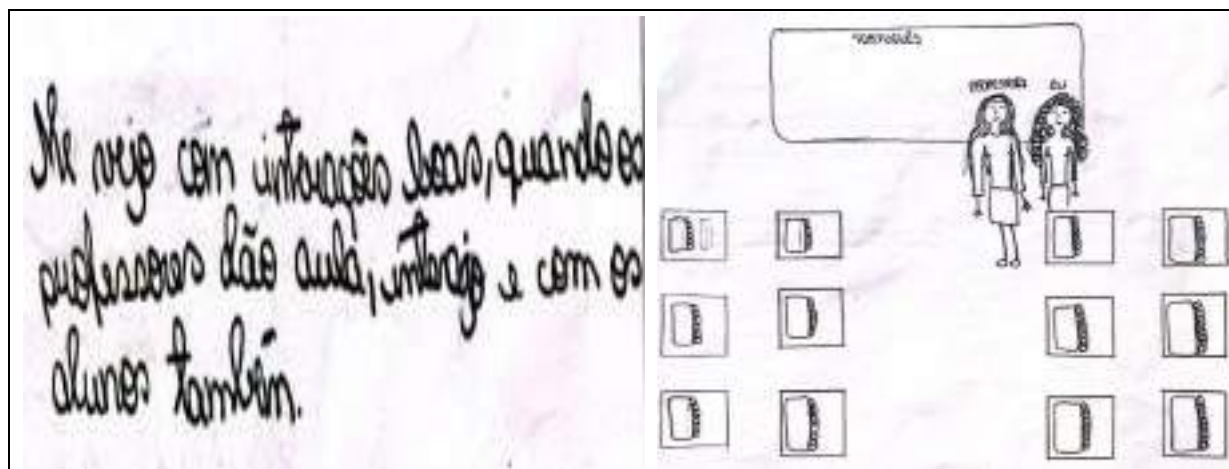


Biograficizine 9 – Clara (2º ano)

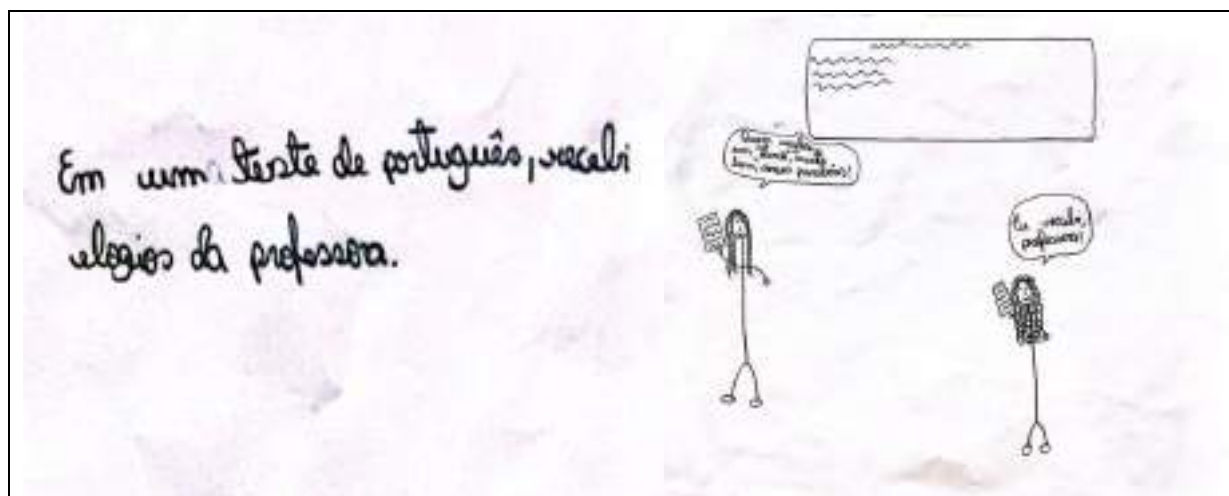
Memórias da infância na escola: negativas ou positivas



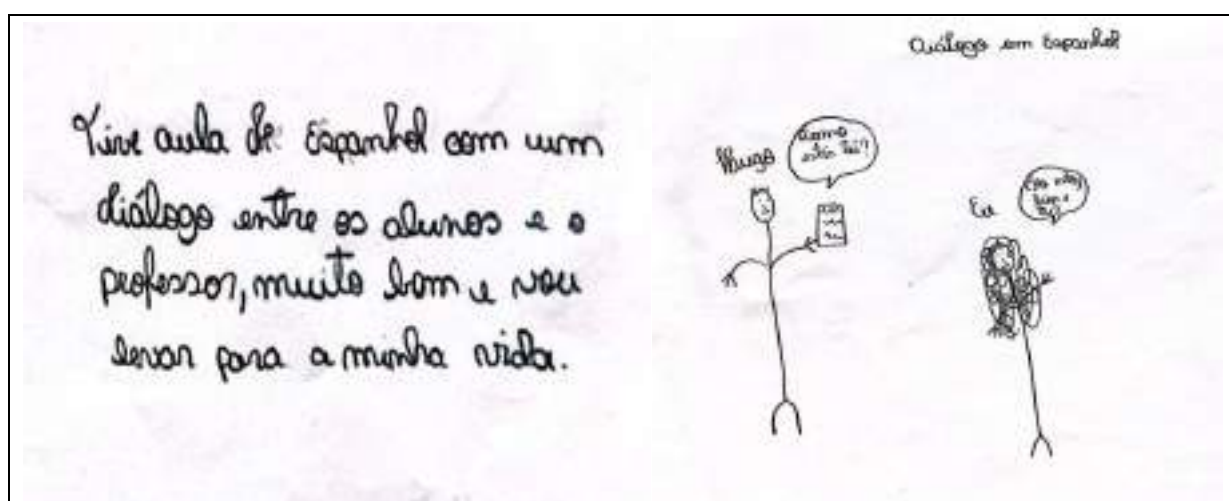
Afetamentos positivos ou negativos



Protagonismo



Significações para a vida



BiograficZine 10 - Estela (2º ano)

Capa



Memórias da infância na escola: negativas ou positivas

Para mim, a escola era um lugar de aprendizado, de fazer novas amizades, de brincar de várias coisas.

Quando eu entrei na escola, eu ficava mais na minha, quase não interagia com ninguém e eu era muito brava, costumava brincar às vezes com colegas quando faziam algo que eu não gostava.

Mas quando eu fui crescendo, percebi que não era assim que as coisas funcionam e comecei a interagir com os colegas e criar vínculos com eles e brincar junto com eles.

Eu gostava muito de ler naquela época e amava matemática.

Afetamentos positivos ou negativos

Pelo o que me recordo, não tive nenhuma experiência positiva ou negativa apenas com um professor. A única memória positiva que apresentei no ensino médio foi a ginástica que tive na escola, onde todos os professores ajudaram a organizar as tarefas da ginástica.

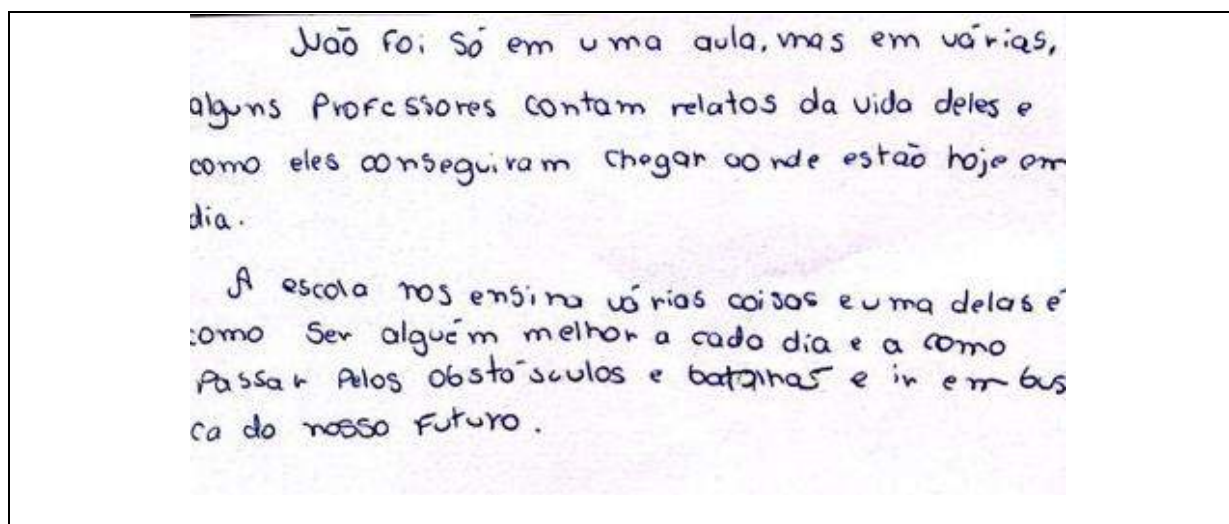
Eu gostei muito porque foi um momento de descontração, onde os alunos colocaram seus conhecimentos e habilidades em prática.

É importante a escola promover esses momentos para os alunos não ficarem só fazendo atividade em sala de aula.

Protagonismo

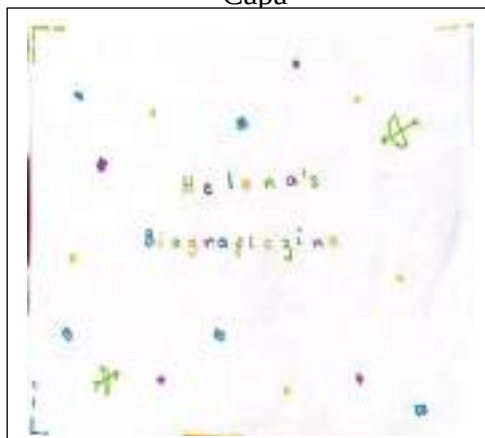


Significações para a vida



BiograficZine 11 - Helena (2º ano)

Capa



Memórias da infância na escola: negativas ou positivas



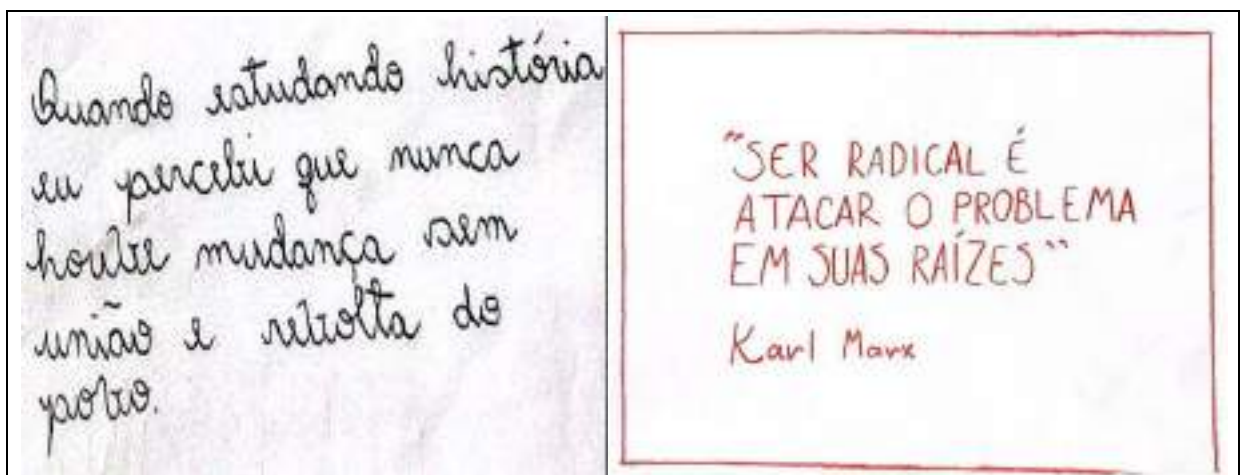
Afetamentos positivos ou negativos



Protagonismo



Significações para a vida



Biograficizine 12 – Helena Maria (2º ano)

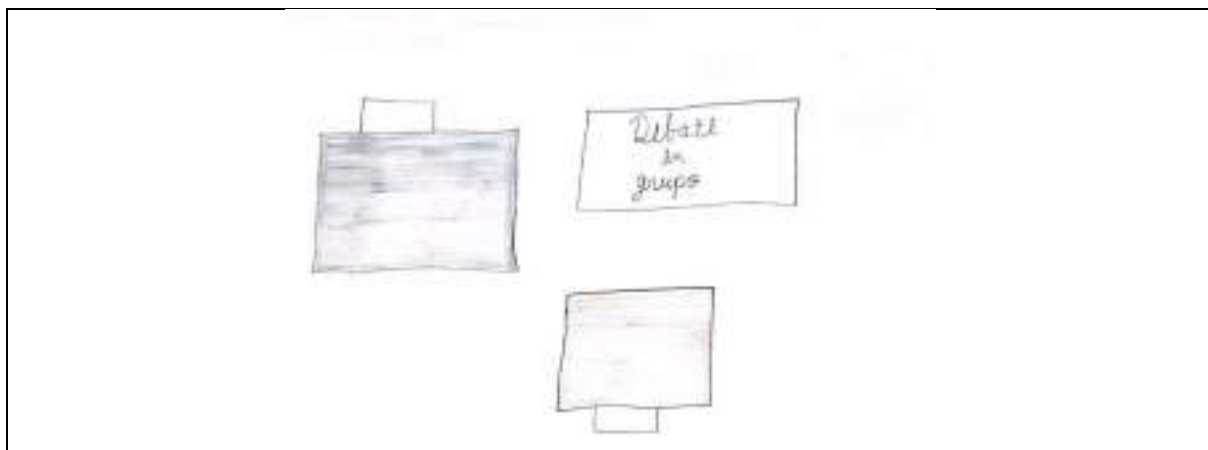
Memórias da infância na escola: negativas ou positivas



Afetamentos positivos ou negativos

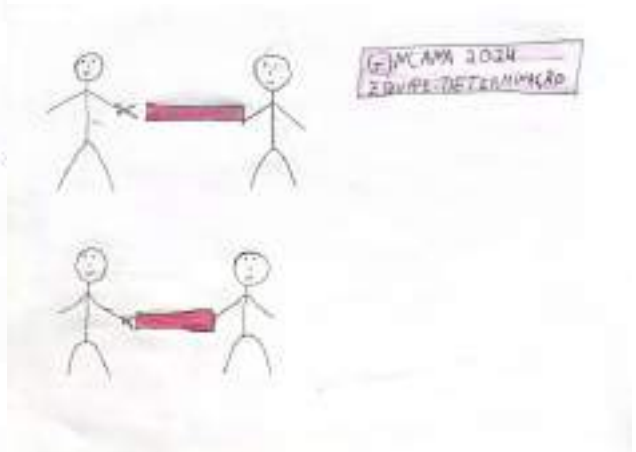


Protagonismo



Significações para a vida

Esse foi um debate em grupo
no ano passado e foi muito importante
para que as crianças possam entender
muito importantes que as não têm
da vida cotidiana.



Biograficizine 13 - Isis (2º ano)

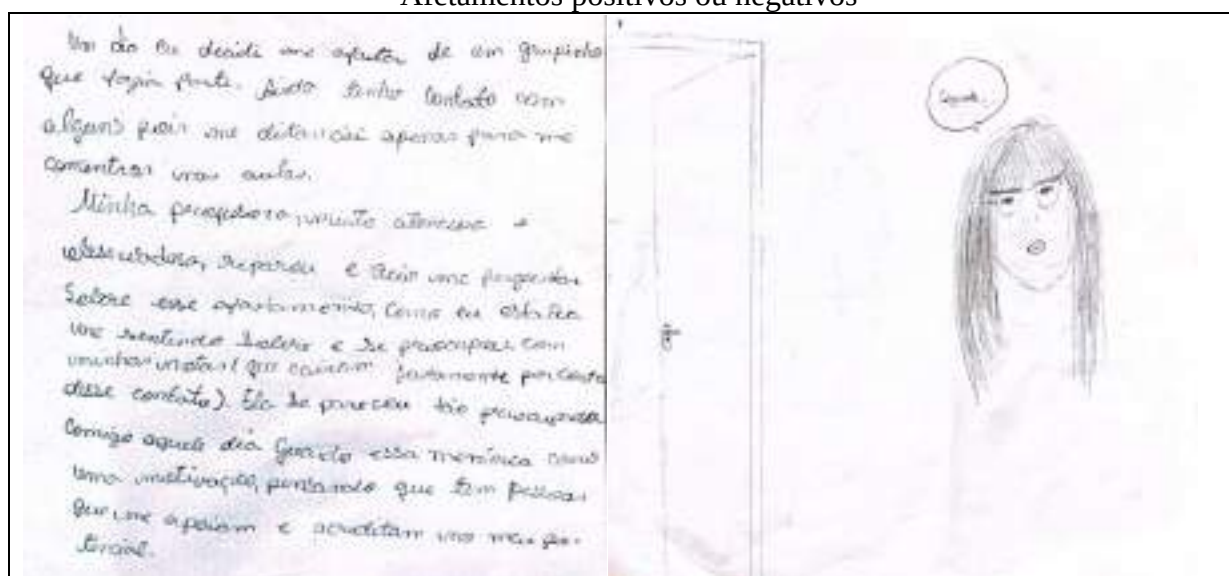
capa



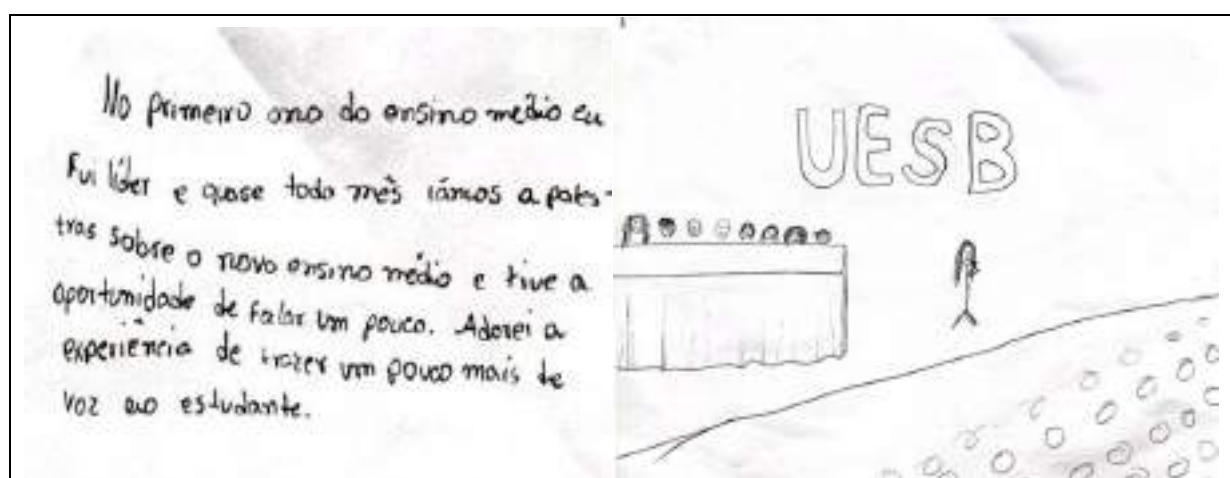
Memórias da infância na escola: negativas ou positivas



Afetamentos positivos ou negativos



Protagonismo



BiograficZine 14 - Lis (2º ano)

Memórias da infância na escola: negativas ou positivas



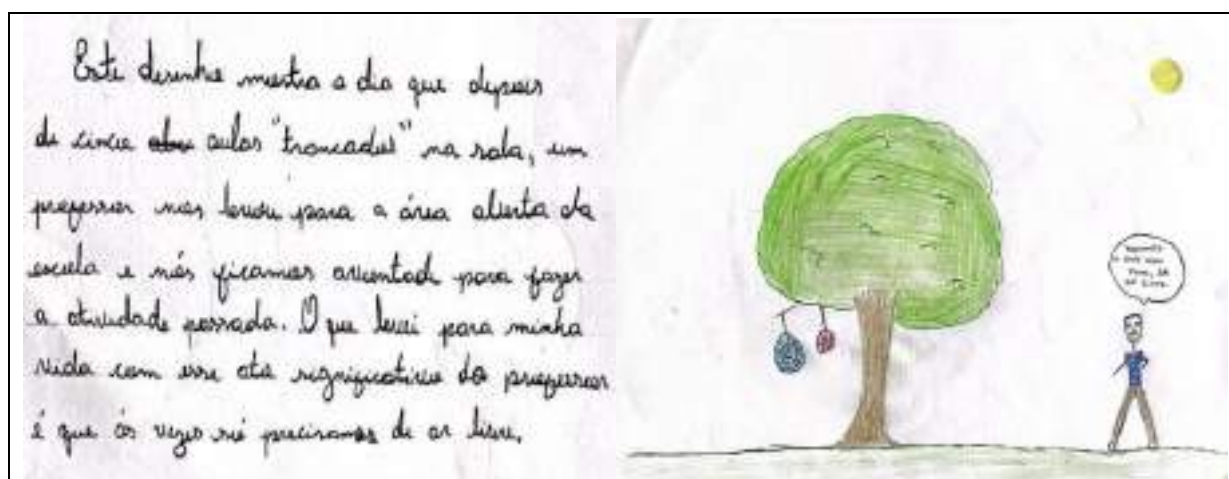
Afetamentos positivos ou negativos



Protagonismo



Significações para a vida



Biograficizine 15 - Madona (2º ano)



Memórias da infância na escola: negativas ou positivas

Eu via a escola como um lugar acolhedor, com algumas amizades e professores legais.

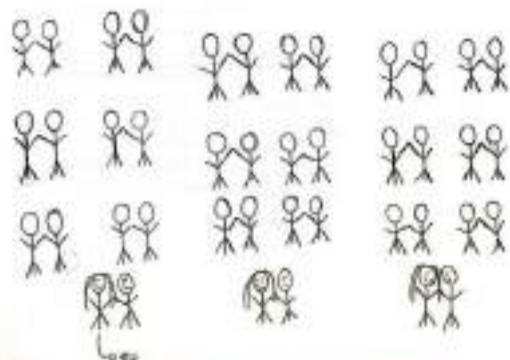
Era um lugar que eu gostava bastante principalmente pelas brincadeiras.

Afetamentos positivos ou negativos

As minhas interações em sala de aula têm sido comuns, como qualquer professor com aluno. Nenhuma interação teve um significado e influência na minha vida.

Protagonismo

Um momento durante a minha jornada escolar, em que eu fui protagonista, foi durante a gincana junina esse ano. Na apresentação da quadrilha da minha equipe, eu tive um papel significativo, fui a rainha da minha quadrilha.



um momento protagonista

Significações para a vida

Eu não tive experiências específicas, mas acredito que todas as aulas têm a sua importância e terá alguma significância na minha vida. Mesmo achar que agora não terá, mas no futuro, quem sabe...

BiograficZine 16 - Rafaela (2º ano)



Memórias da infância na escola: negativas ou positivas

quando eu entrei na escola ainda era muito pequena tinha dois anos e meio, sempre estudei na mesma escola até o primeiro ano do ensino médio. Eu sempre amei ir para escola sempre estava envolvida em algo e participava de tudo, mas isso mudou quando fui para o CIEB a pior experiência da minha vida, na verdade não posso generalizar meu primeiro ano foi legal eu ainda tinha muitos amigos lá. Porém esse ano (2024) eu acabei ficando em uma turma horrorosa longe de meus amigos e com pessoas idiotas e sem interesse alguma.

Posso afirmar que 2024 foi sendo o melhor e pior ano da minha vida até agora.



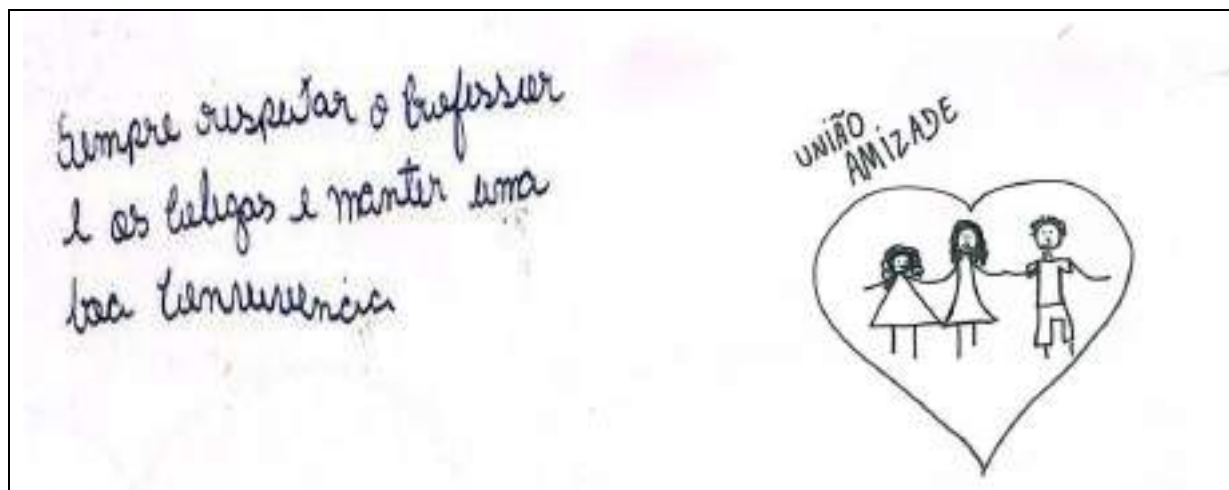
Afetamentos positivos ou negativos



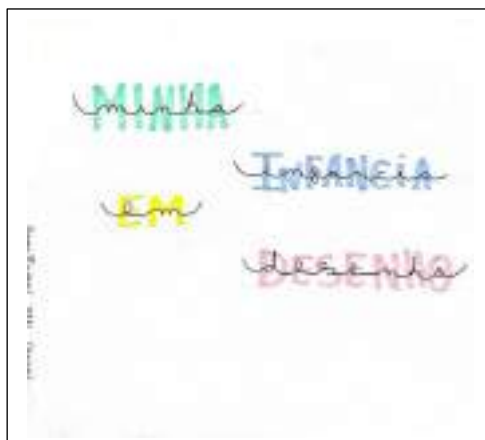
Protagonismo



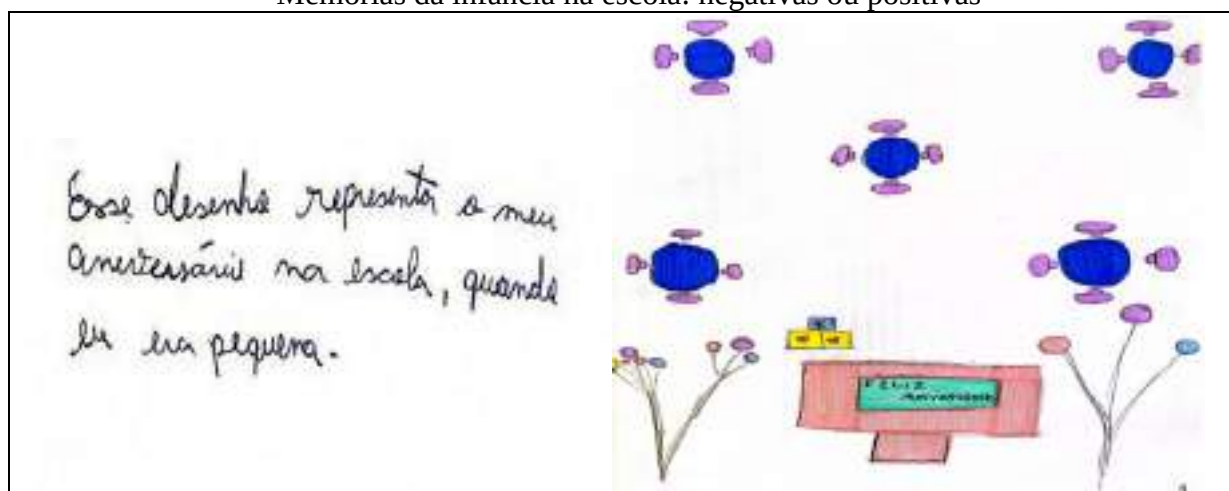
Significações para a vida



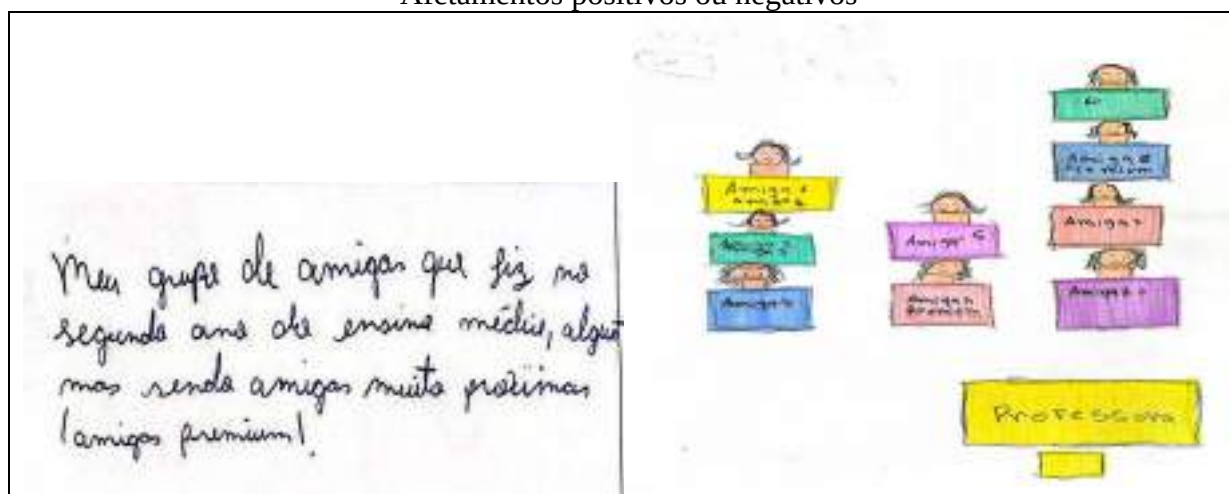
Biograficzone 17 - Scar (2º ano)



Memórias da infância na escola: negativas ou positivas



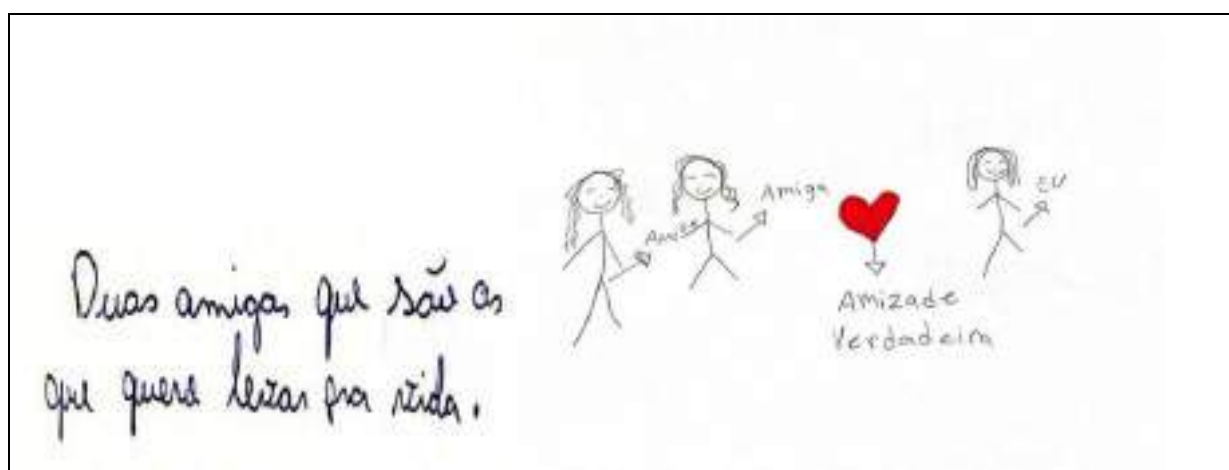
Afetamentos positivos ou negativos



Protagonismo

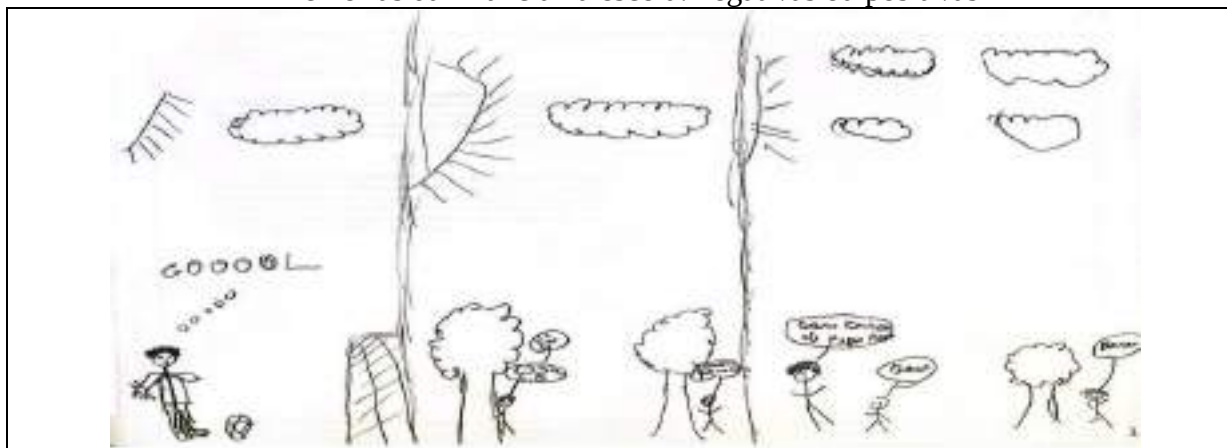


Significações para a vida



Biograficizine 18 - Tutis (2º ano)

Memórias da infância na escola: negativas ou positivas



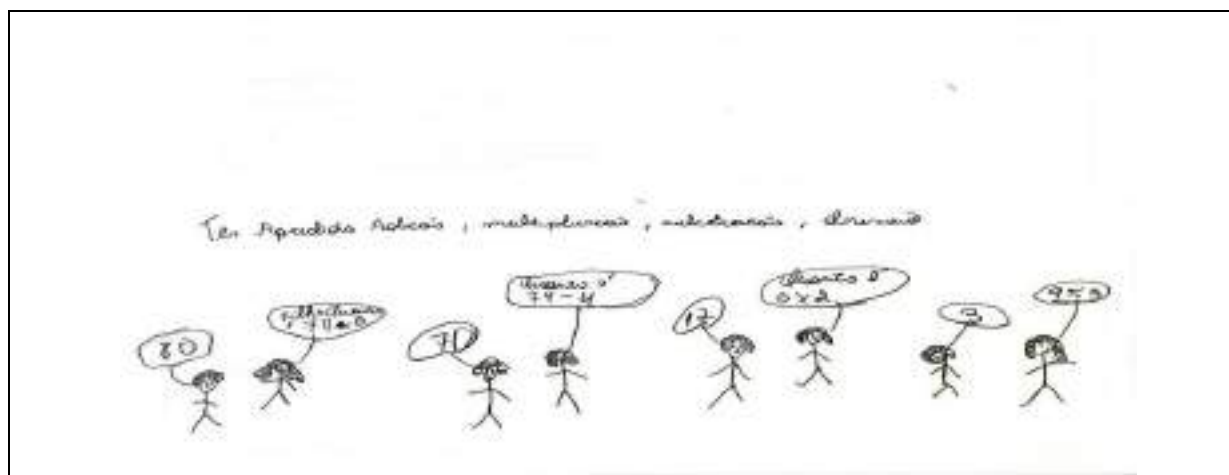
Afetamentos positivos ou negativos



Protagonismo



Significações para a vida



BiograficZine 19 - Ademário (3º ano)



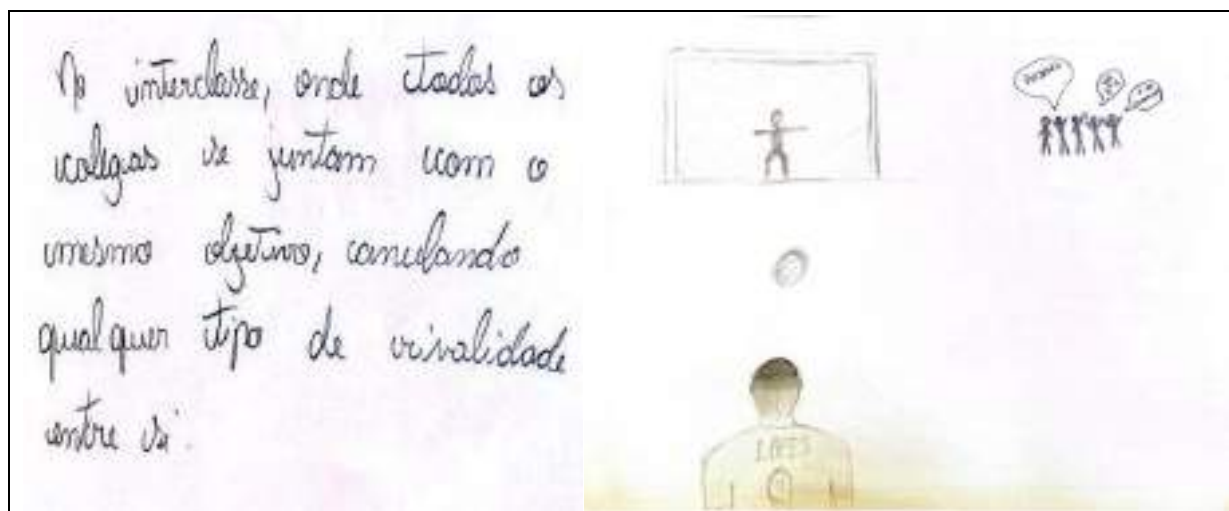
Memórias da infância na escola: negativas ou positivas

A escola foi um lugar de desenvolvimento em todas as aspectos da minha persona, onde convivemos com pessoas de diferentes personalidades. Além de ser um local onde todos se uniam e todos se uniram. Mas pelo impacto que isso teve em mim, quero lembrar uma "quando sou para casa?"

Afetamentos positivos ou negativos

As relações em geral são boas, mas não deixa de ter comentários ruins vindo de professores. Não é algo que me afeta, mas pode afetar alguém que já passa por problemas de saúde mental.

Protagonismo



Significações para a vida



Biograficizine 20 - Bernardo (3º ano)

Memórias da infância na escola: negativas ou positivas



Afetamentos positivos ou negativos

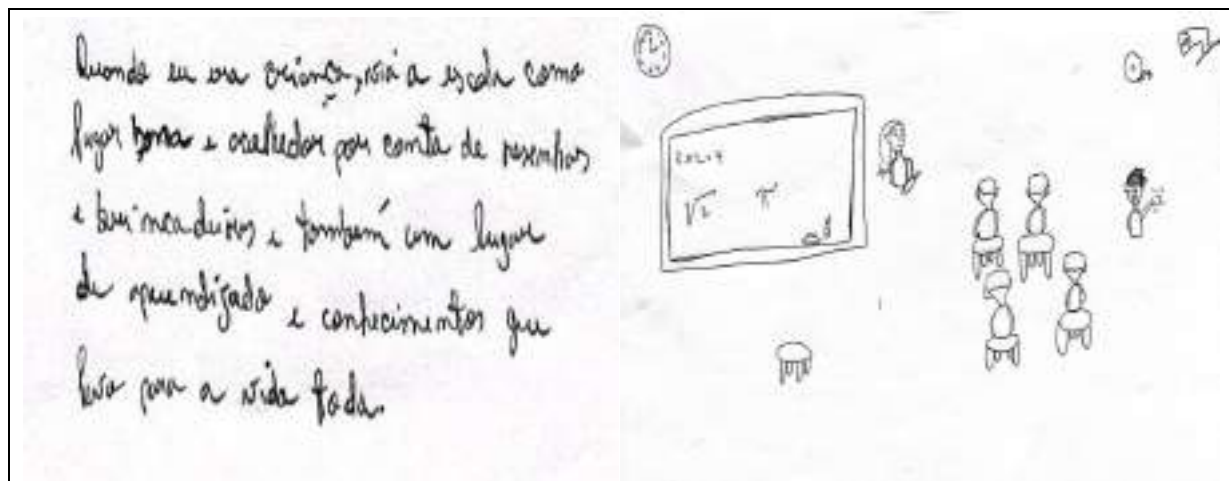


Protagonismo

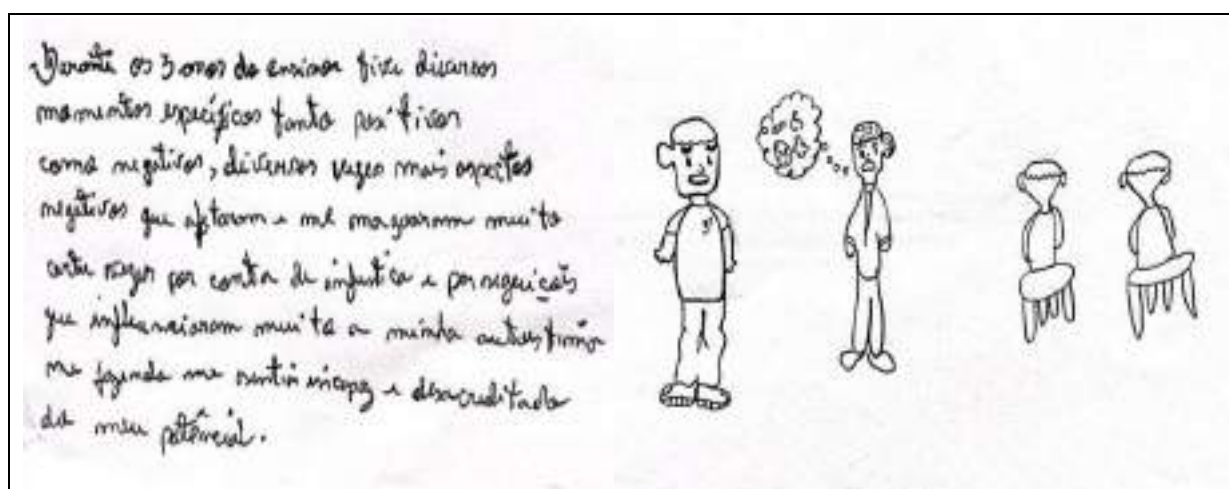


Biograficizine 21 - Daniel (3º ano)

Memórias da infância na escola: negativas ou positivas



Afetamentos positivos ou negativos

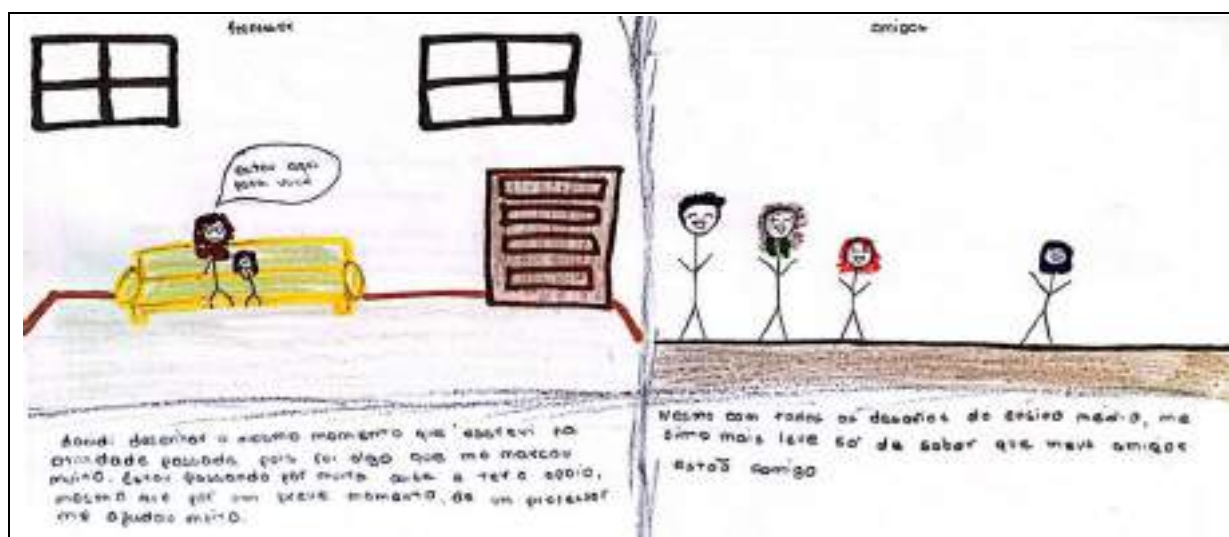


Biograficizine 22 – Flora Maria (3º ano)

Memórias da infância na escola: negativas ou positivas



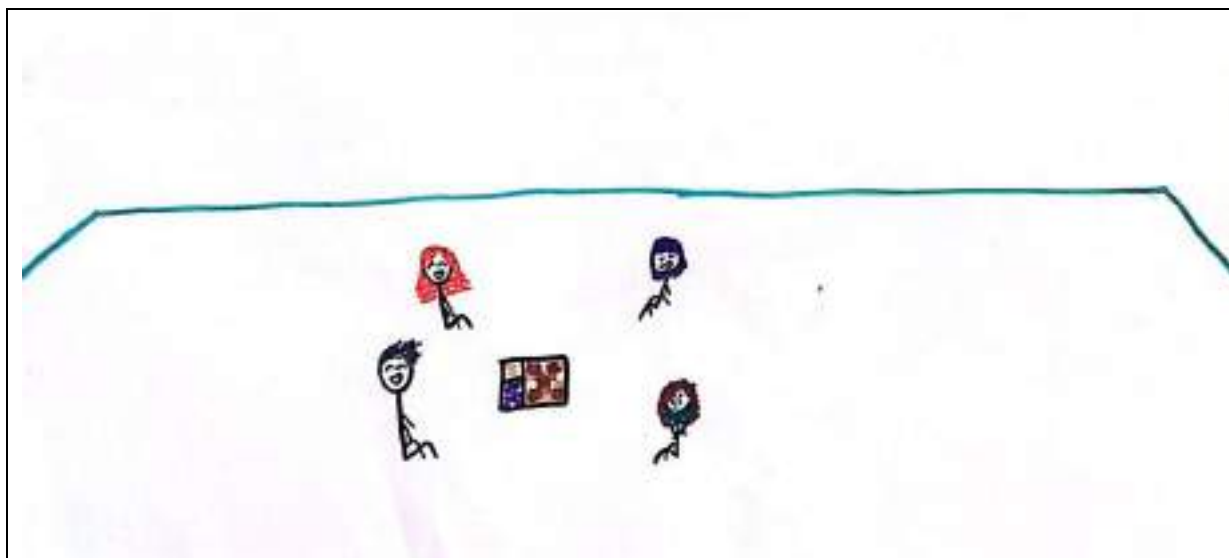
Afetamentos positivos ou negativos



Protagonismo



Significações para a vida



Biograficizine 23 – Graziely (3º ano)



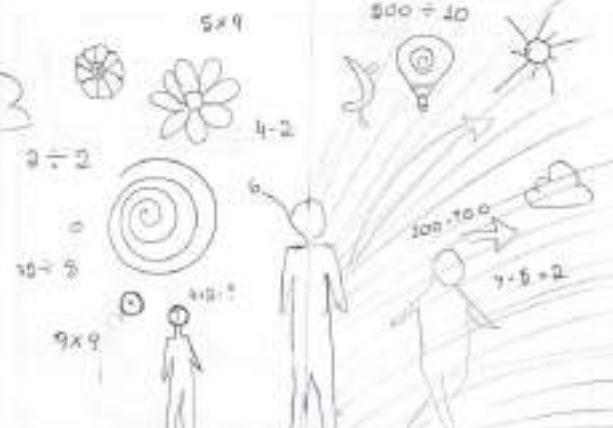
Memórias da infância na escola: negativas ou positivas



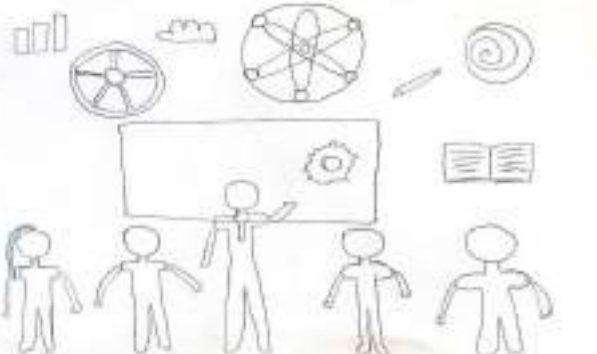
Afetamentos positivos ou negativos



Protagonismo

Uma situação em que eu me senti valorizado e protagonista da minha história ocorreu quando eu me tornei monitor de matemática, fui capaz de ajudar os meus colegas e aprender junto com eles. O que contribuiu para uma sensação de protagonismo foi a percepção de que cada interação me permitia aprender habilidades, e ver as outras gestarem da forma em como eu contribuí para o aprendizado, para a realização das atividades.	 The illustration depicts a central stick figure with arms raised, surrounded by various mathematical symbols and concepts. Above the figure are 5×9, $500 \div 10$, and a lightbulb. To the left are $2 \div 2$, $10 \div 5$, and 9×9. To the right are $4 - 2$, $100 \cdot 100$, and $7 \cdot 5 = 2$. There are also drawings of a flower, a spiral, and a sun.

Significações para a vida

Uma experiência específica em "aula" que me fez perceber o impacto social do meu aprendizado ocorreu quando jogamos rodas de conversas na qual cada um fala a sua opinião com isso aprendemos que temos que ouvir e respeitar as opiniões dos outros da mesma forma em que os outros precisam ter que respeitar a nossa.	 The illustration shows a teacher figure pointing at a blackboard with a gear symbol on it. Four student figures are standing in front of the blackboard. Above the blackboard are various symbols: a bar chart, a wheel, a cloud, a globe, a pencil, and a spiral. To the right of the blackboard is an open book.

BiograficZine 24 – Kátia (3º ano)



Memórias da infância na escola: negativas ou positivas



Afetamentos positivos ou negativos

-Para mim, o Ego médio (ou todo o período social) é como um regador. Não importa qual o conteúdo dentro dele, ele continua a regar o jardim, o que determina o crescimento deste jardim é exatamente o que se coleta dentro do regador. O meu jardim (saúde mental) é bem florido e saudável, parti disso foram as decisões que tomei quanto ao que permito entrar neste regador.



Protagonismo

Ser protagonista não é ser o centro das atenções! É se sentir valorizado, útil e amado, sinto-me assim com frequência.

Uma vez representei uma poesia autoral no auditório da escola, quando me aplaudiram fiquei orgulhosa do meu trabalho e agi como uma verdadeira protagonista.



Biograficizine 25 – Leonardo (3º ano)

Memórias da infância na escola: negativas ou positivas



Afetamentos positivos ou negativos



Protagonismo

Na ano de 2024 participei do projeto "lápis na mão" realizada pela tv sudoeste, nós anos de 2022 e 2023 eu também participei mas, não fui finalista. Adquirir muito conhecimento, Assim, neste ano (2024) participei e fui finalista! Essa experiência foi inexplicável pois, fiquei muito alegre por ter tido resultado do meu esforço e de meus pais, não sou de vitória da conquista, mas vim estudar aqui pois pra meu sonho, graças a minha mãe e meu pai pude realizar este sonho. Quando falei para os meus que possi no projeto, eles ficaram muito felizes, logo em seguida eu possi na tv, minha mãe disse que o ciclo de toda vida (interview), tenho certeza que vou levar isso para a vida.

lápis na
mão



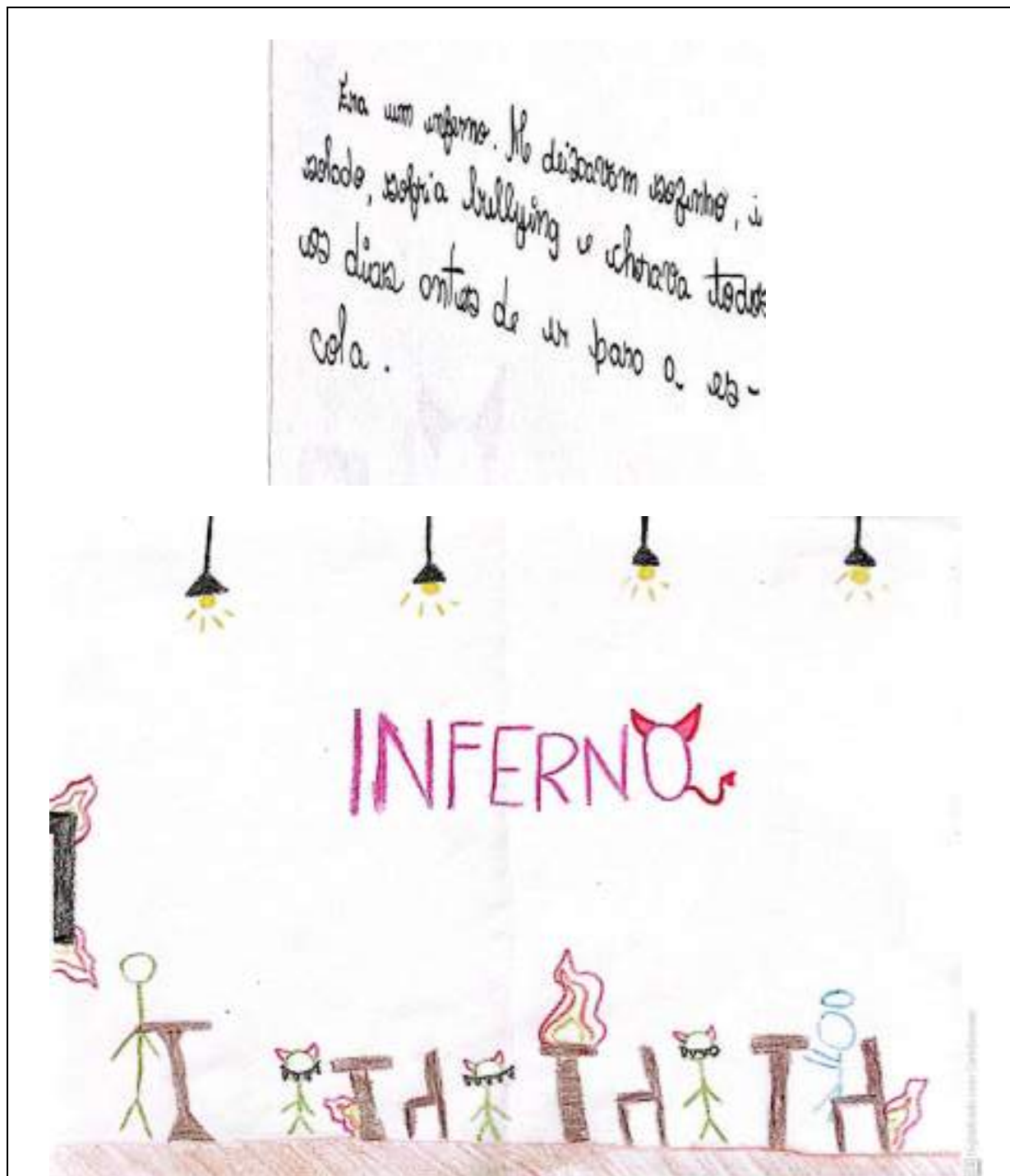
Significações para a vida

Não consigo pensar em um momento específico; Mas, tenho certeza que todos dias, horas e segundos vividos com meus colegas foi de aprendizagem, de vida e escolar, todos os brigos e revoltas, serviu para me mostrar que essas atitudes é incontrollável da ser humana, e que nada além do tempo pode mudar isso, ressaltando que a diálogo e comunicação é de grande importância para os amizados e paz de todo mundo. Entendi na prática a controlar meu estresse, e entender que é preciso respeitar a opinião do próximo embora não concordo, mas o respeito tem que prevalecer.



Biograficizine 26 – Liliu Branco (3º ano)

Memórias da infância na escola: negativas ou positivas





Relato oral das memórias

Lilium Branco - Era um pátio grande, bem grande. E aí, tinha duas pias. E eu lembro que tinha duas pias e tinha duas portas. Uma porta que dava a entrada pro pátio e tinha uma porta que era do portão da entrada da escola até o pátio. E eu lembro que eu ficava nessa porta, nesse portão, sentado. Sentado, ninguém falava comigo, ninguém, ninguém, ninguém. Eu tentava conversar, mas ninguém falava comigo. Você lembra quantos anos você tinha? Não lembro. Tem bom tempo. Aí, tipo, eu lembro que eu ficava tão sozinho que eu chorava quando eu ia pra escola. Chorava. Chorava. Sempre chorava. Porque eu não queria ir. Porque eu sempre ficava sozinho. Então eu lembro que, não sei se foi meu pai, mas foi um amigo do meu pai que me deu um coelho de pelúcia. Eu lembro que eu ficava assim, sentado, abraçado com o coelho. olhando os meninos brincar. Porque ninguém me chamava pra brincar. Eu tentava ir brincar, mas não conversavam comigo. Então, tipo, eu ia, só que eu voltava nesse lugar. E eu lembro até hoje que eu sentia o vento da entrada da porta batendo nas minhas costas, enquanto eu ficava escondido, assim, do lado da pia, assim, olhando todo mundo brincar.

Célia - Isso durou quanto tempo, Lilium?

Lilium Branco - ií, bastante tempo.

Célia - O ano todo, você acha?

Lilium Branco - No ano todo.

Célia - E nos anos seguintes, melhorou?

Lilium Branco - Aí foi melhorando, tipo assim, com o decorrer do tempo eu fui tentando, me forçando a desenvolver, sabe? A me desenvolver, a falar, tanto que, por exemplo, no sexto ano eu já tava muito mais comunicativo do que eu era antes.

Célia - E no ensino médio, Vini, vc achou que...

Lilium Branco - Porque, assim, como era uma lembrança, uma memória da escola antiga, assim, memória quando eu era criança, eu odiava ir pra escola. Tipo, eu lembro que pra me deixar na escola era totalmente difícil, porque eu chorava muito, muito.

Célia - E ninguém na escola percebia isso?

Lilium Branco - Não, ninguém percebia, ninguém, ninguém. Não sei se era porque tinha muito aluno, muita criança. Mas tipo, quando eu ia pra escola e tal. Quando meu pai me deixava de bicicleta e tal. Eu lembro que eu grudava na grade. Começava a chorar aí ficava meu pai me puxando de um lado. Pra me soltar da grade. Pra me tentar entrar E a moça que trabalhava lá me puxando pro lado de dentro. Pra mim entrar. Então, eu grudava. Eu grudava muito forte na grade. E, tipo, ficava um me puxando de lado, um me puxando do outro pra mim conseguir entrar. Meu Deus, que terror. Aí eu chorava, chorava todos os dias. Era a mesma coisa. Todos os dias. Chorava, chorava, chorava. Porque eu não queria ir. Todos os dias.

Célia - Ô, Lilium, quando eu te conheci, já era no primeiro ano, né?

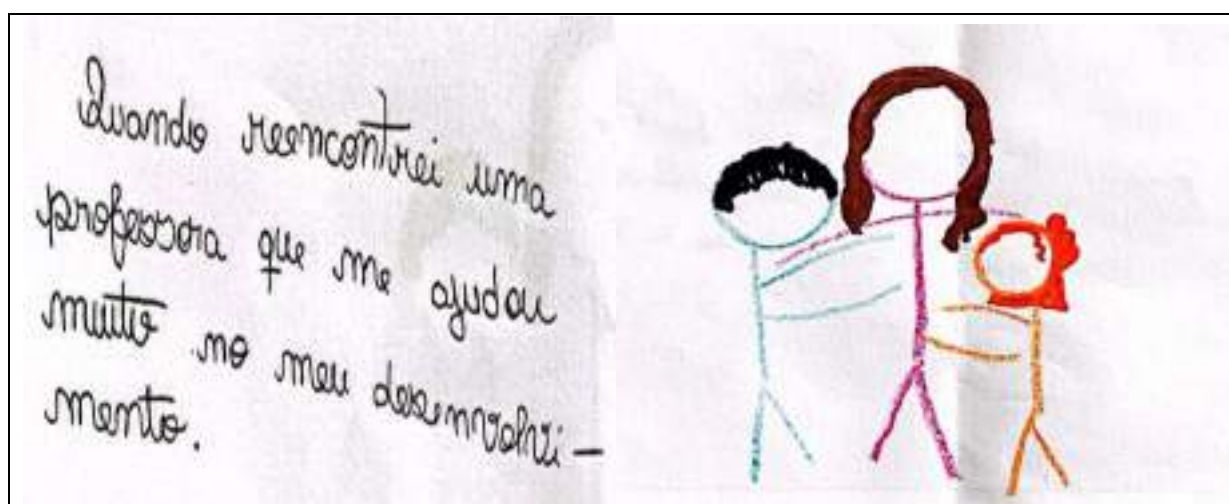
Lilium Branco - Sim. Foi no primeiro. Foi metade do primeiro. Foi. Tipo, foi do negócio...

Célia - E assim, você era quietinho também.

Lilium Branco - Era por isso que eu falei que, tipo... Porque... do 9º ano, eu ainda era muito introvertida. E também no 1º ano foi onde começou a ter todos os meus problemas. Ansiedade, depressão, vontade imensa de tipo, fugir. Aí eu comecei a passar pelo psicólogo. Tanto que o psicólogo ajudou tanto nessa parte da Fase depressiva e ansiosa, mas também me ajudou muito na parte de tipo, me abrir.

Célia - E você acha que a escola, nesse caso, assim, percebeu esses problemas? Os colegas na interação, os professores?

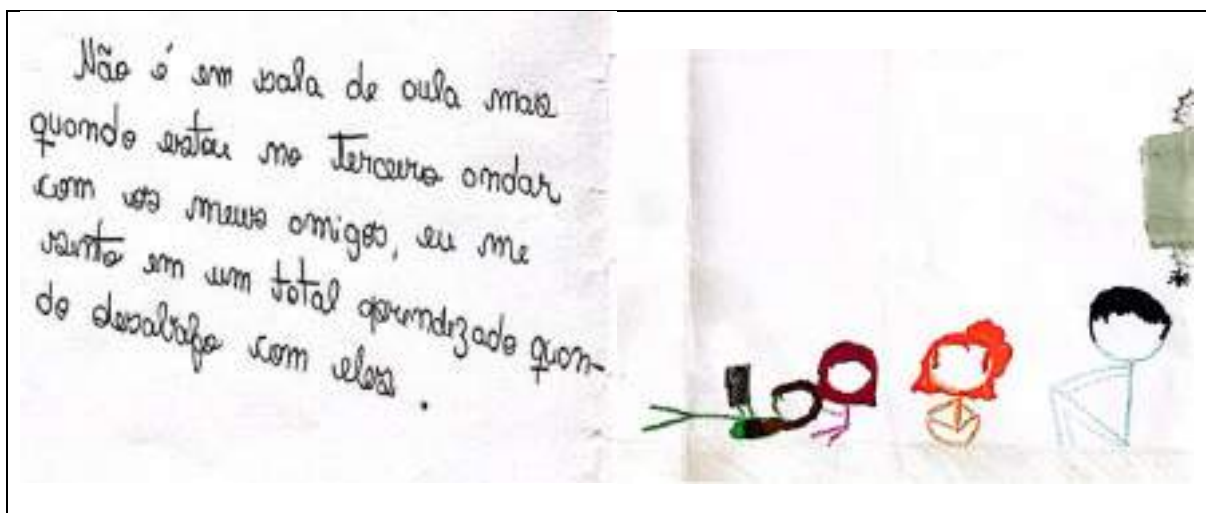
Afetamentos positivos ou negativos



Protagonismo



Significações para a vida



Relato oral

Lilium Branco - Os colegas e professores, sim. Não todos, mas, por exemplo, tanto que na minha última aqui, eu coloquei... Falado pra colocar sobre alguma coisa na sala de aula, certo? Só que eu não coloquei. Eu coloquei quando a gente tá no terceiro andar. Porque... Principalmente quando a gente tá mal, a gente vai lá pro terceiro andar pra desabafar e tal. Eu me sinto num lugar de aprendizagem, sabe? A gente se ajuda bastante e a gente aprende bastante.

Célia - Quando você fala a gente, você fala vocês quatro?

Lilium Branco - Aqui. Nós quatro

Célia - Vocês vão pro terceiro andar?

Lilium Branco - É, porque eu e Xxx fizemos a mesma coisa, porque é isso que a gente sempre faz.

Célia - Vocês acham que vocês se fortalecem, hein?

Lilium Branco - Muito, muito, muito. Muito certo. Teve um dia...

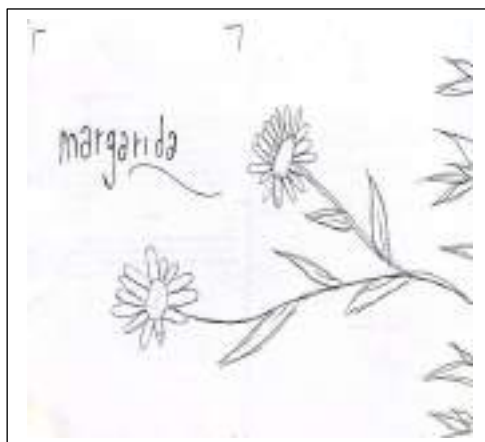
Célia - Vocês combinaram de fazer igual?

Lilium Branco - Pior que não.

Célia - Quer dizer que vocês sentam lá pra conversar.

Lilium Branco - É porque ela é quieta. Normalmente no almoço não tem ninguém. E tipo, quando a gente tá com um problema, a gente fala, você quer conversar? Aí a gente fala, quero. Aí a gente sai. Não importa onde a gente tá, a gente sai, vai pro terceiro andar e a gente conversa. A gente fala qual o problema. Por exemplo, eu tô com um problema. E eu quero desabafar. Desabafo com essas três. Aí eu falo, ó, eu tô sentindo isso, isso e isso. O que vocês acham? Aí cada um dá seu ponto de vista. Ah, por exemplo, eu fiz algo de errado. Aí a Isa fala, não, eu acho que você foi errado. Você foi diferente. Aí a Júlia fala o ponto de vista dela. E assim por diante.

Biograficizine 27- Margarida (3º ano)



Memórias da infância na escola: negativas ou positivas



Afetamentos positivos ou negativos



Protagonismo

Me senti a protagonista quando eu fui apresentar o musical de Heathers. Era um projeto da professora de português, onde toda a sala participou, e eu me senti tão bem depois de muito tempo, e descobri que amo muito o teatro.



Significações para a vida

Tinha rolado uma confusão, onde tinha uma chance de umas meninas me baterem na saída, nisso eu fiquei muito assustada e chorei muito, com isso a professora de ciências me ajudou muito, me acolhendo.

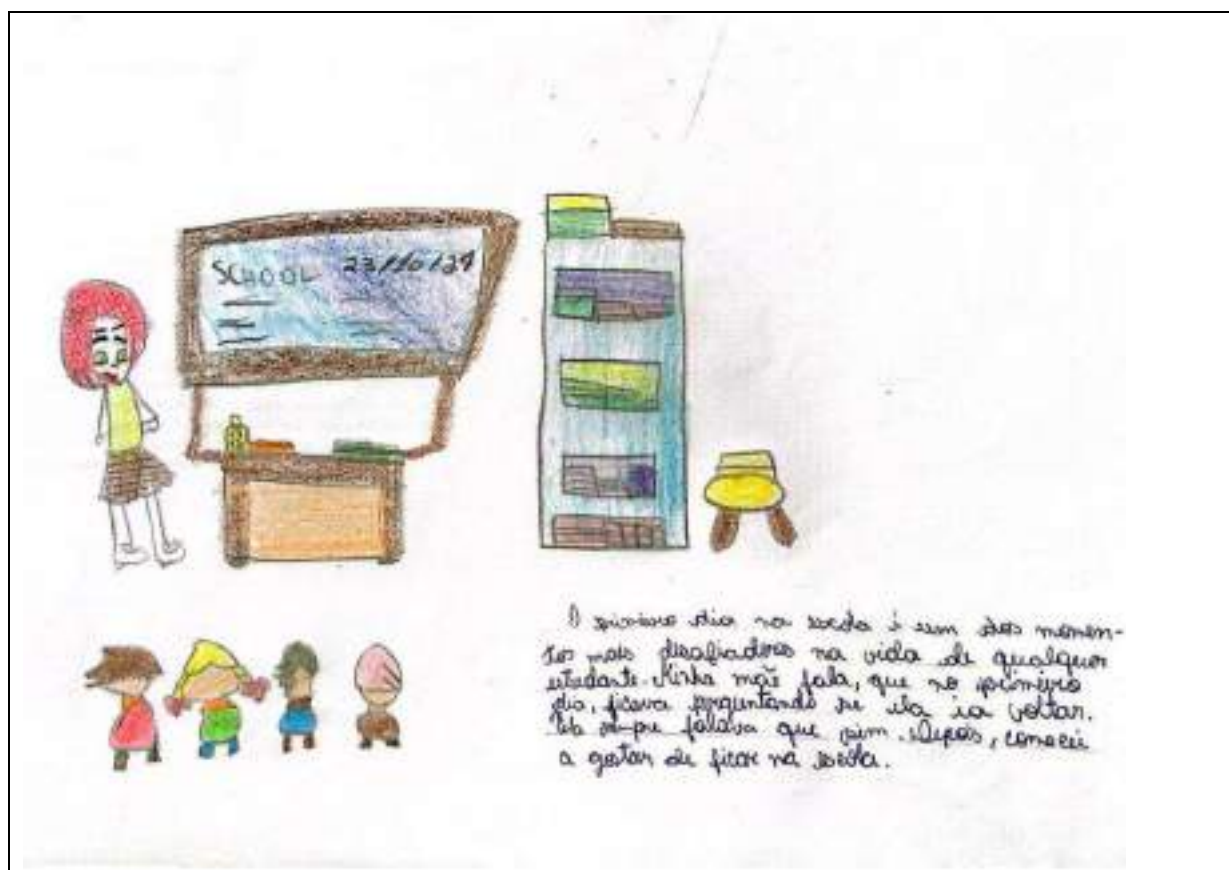
Tenho carinho por ela e pelo momento até hoje.



BiograficZine 28- Maria Felícia (3º ano)



Memórias da infância na escola: negativas ou positivas



Significações para a vida

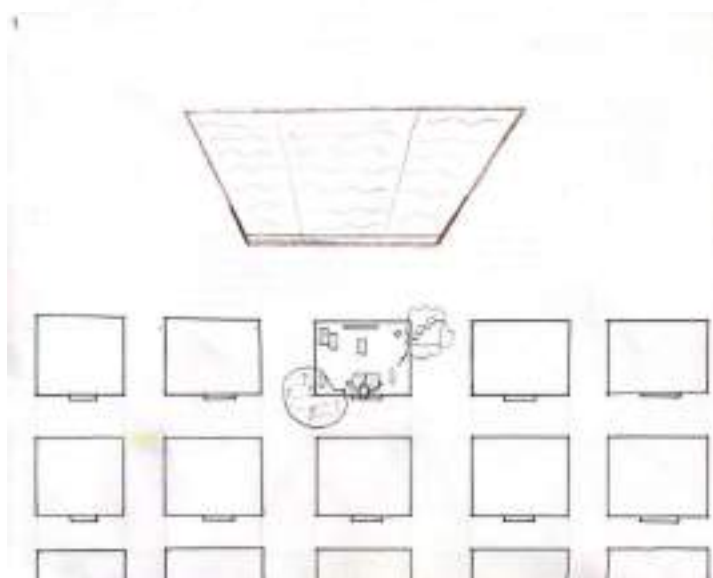


BiograficZine 29 – Mia (3º ano)

Memórias da infância na escola: negativas ou positivas

Eu via a escola como um lugar curioso, onde se aprende tudo, mas não sabia o quanto.

Quando pequena, eu tinha uma enorme vontade de aprender a ler... eu podia para minha mãe ler os títulos dos meus livros, eu soletrava letra por letra, tentando entender o que estava escrito ali. Isso foi um grande marco em minha vida, pois a leitura, ou melhor, a visão é um dos sentidos que, eu particularmente considero mais essencial para a vida estudantil.



Afetamentos positivos ou negativos

Eu me considero uma pessoa tímida... dentro da sala de aula fico mais na minha, focando na aula.

Sobre a Interação Afetiva: Aconteceu há alguns dias atrás uma leve discussão entre a turma, com a presença de uma professora muito querida. Ela logo pediu respeito à todos e conversou com a gente, fez nós darmos as mãos, fez nós ditarmos uma fala representando como irmãos, fez a gente refletir o fato de que somos uma "família" e devemos nos dar nossos valores, nos controlar, nos unir como turma!

Isso me impactou, pois a atitude da professora foi ideal, enquanto todos da turma estavam descontentados naquele momento.

Protagonismo

Quando eu estava no 2º ano do Ensino Médio, tive uma professora exemplar, carismática, aquela que tem prazer em ajudar aos outros. Ela propôs que a gente fizesse uma carta ao governador pedindo a troca das carteiras (detalhe que ainda eram as carteiras de quando inaugurou a escola, estavam sujas e quebradas); Assim fizemos, escrevemos as cartas, logo ela juntou para fazer uma apenas, e assim foi enviada ao governador.

Meses depois, as carteiras novas chegaram e foi a nossa maior felicidade. Com isso, me senti protagonista dentro do meu ambiente escolar, pois o fato de fazer uma carta, para ser enviada ao órgão maior do estado, acabou realizando esse "sonho".

Por fim, aprendi que a união é a base das coisas, juntando a sala, se tornou algo maior.

BiograficZine 30 - Narciso (3º ano)



Memórias da infância na escola: negativas ou positivas



Afetamentos positivos ou negativos



Protagonismo

No ano de 2022, fomos encarregados de escrever uma carta para o governador. Onde poderíamos contar sobre nossas ideias, porque estava pensando.

No final, conseguimos! Nos sentimos protagonistas, foi uma experiência/conquista incrível...



Significações para a vida

Uma das minhas experiências mais marcantes desse ano, foi aprender fazer sardinha. Tudo graças ao meu ampinho e ajuda das minhas tutoras.

Apreendi que usar o papo é realmente consigo fazer aquilo que quero, só não posso desistir.

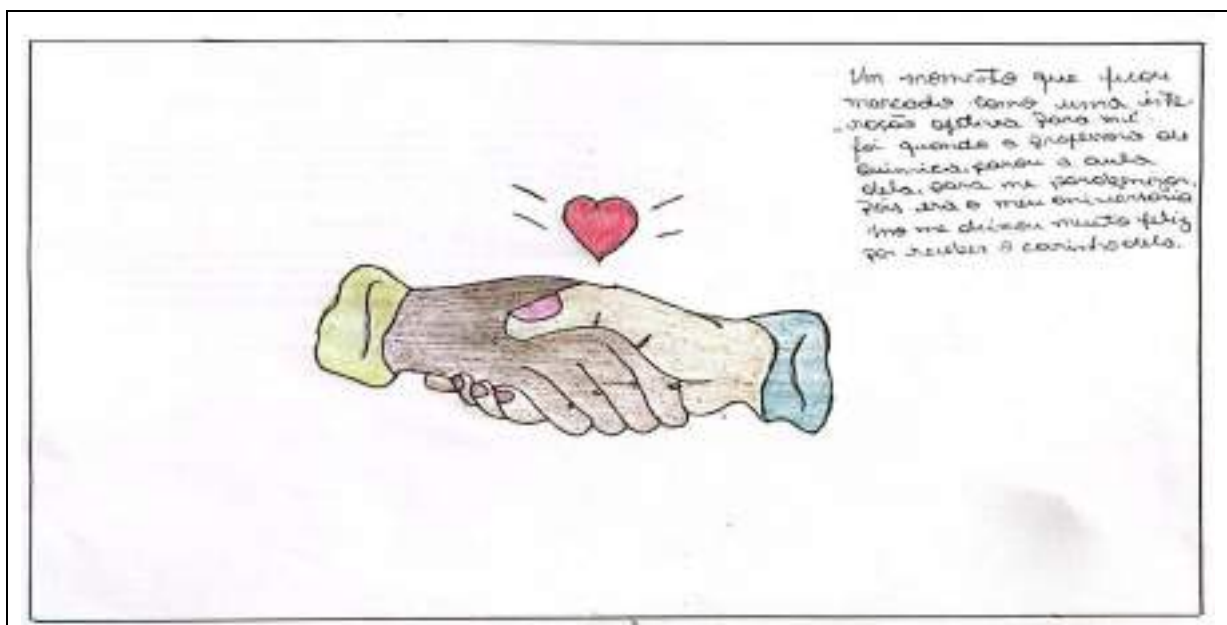


Biograficizine 31 – Paulo (3º ano)

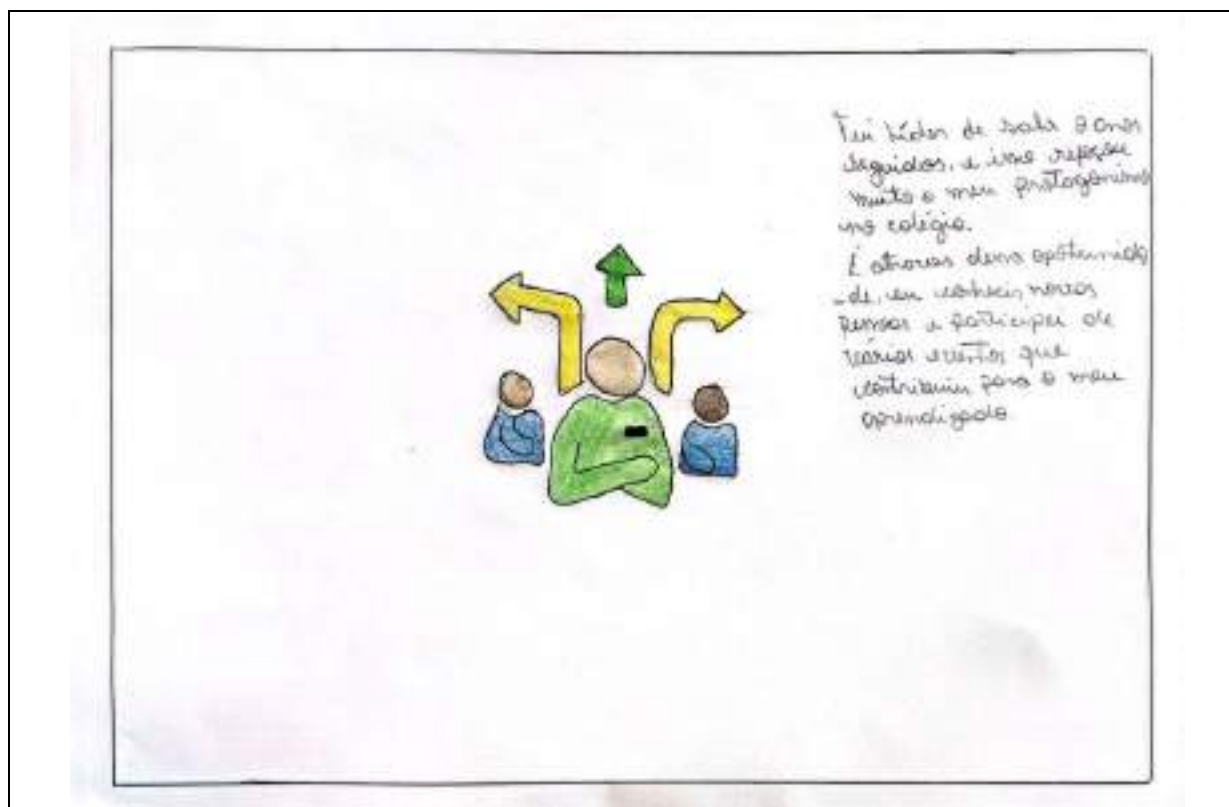
Memórias da infância na escola: negativas ou positivas



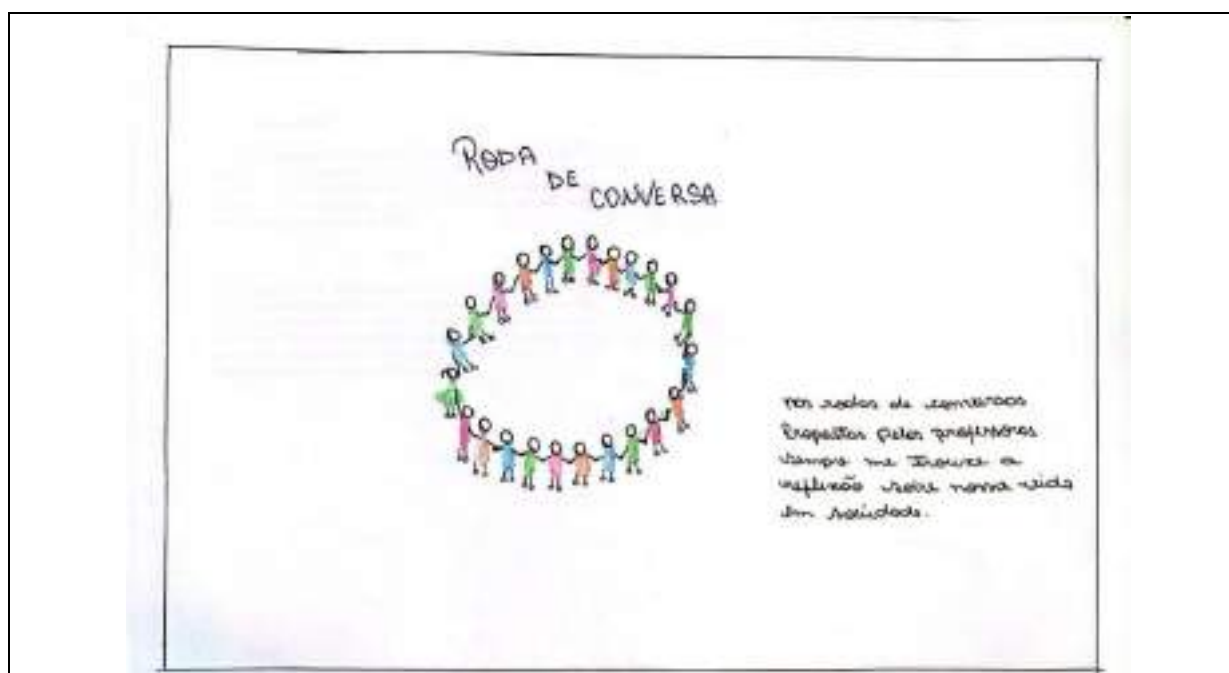
Afetamentos positivos ou negativos



Protagonismo



Significações para a vida

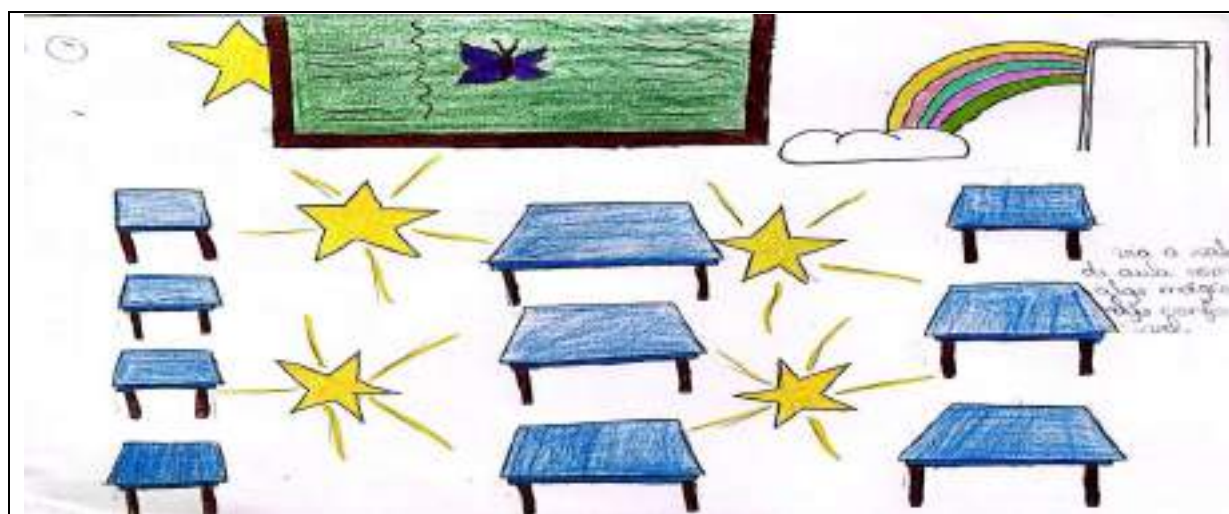


Biograficzone 32 - Raffaella (3º ano)

Capa



Afetamentos positivos ou negativos



Protagonismo



Significações para a vida



Biograficzone 33- Sol (3º ano)

Memórias da infância na escola: negativas ou positivas

Eu amava ir para a escola quando criança. Eu ainda não entendia o real significado e o peso do ambiente escolar, mas me divertia e gostava muito. Com o tempo fui entendendo a grande importância e influência que tem na minha vida a partir da minha mãe. Sempre fui uma menina esforçada e muito dedicada. Toda a minha vida, eu senti na frente, era a primeira da fila e sempre recebi elogios pela aluna que era/era.



Afetamentos positivos ou negativos

Me vejo como uma aluna bastante
enfocada e interessada na sala de aula, tam-
bém com os professores, quanto com os meus colegas.

Sempre tenho experiências positivas com os pro-
fessores que aumentam minha autoestima quando
eles falam que a minha nota da unidade foi a me-
lhor ou ficou entre as melhores da turma. Isso me
motiva cada vez mais.

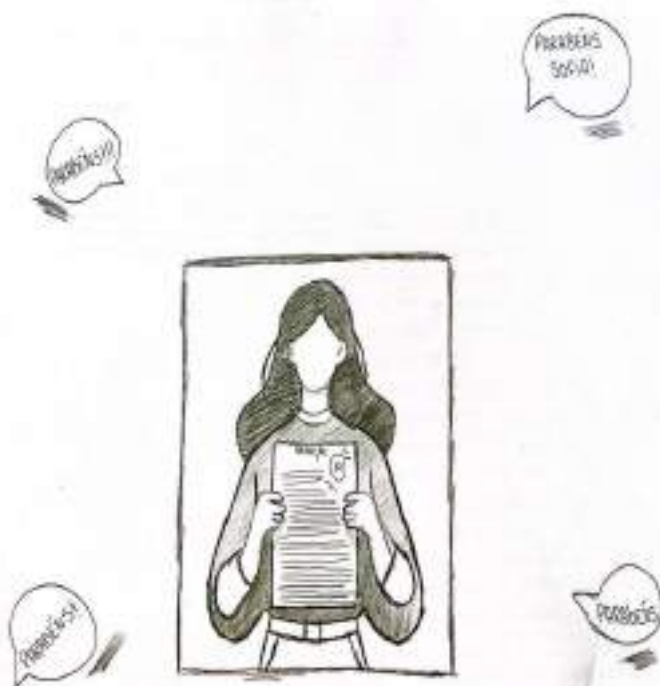


Protagonismo

Me senti valorizada e protagonista da minha história quando tive a nota máxima na redação de uma professora que todos diziam que ninguém conseguia uma boa nota com ela por ela ser bem exigente.

Eu fui uma das poucas pessoas que conseguiu fazer a nota. Recibi muitos parabéns e começaram a me pedir dicas; nessa hora percebi que tinha pessoas que confiam em mim e no meu potencial.

O que mais contribuiu para uma narrativa de protagonismo foi o reconhecimento dos meus alunos e professores e também por saber que eu era capaz, mesmo os outros falando que é algo difícil.



Significações para a vida

esse uma
aprendeu

Uma experiência específica que eu percebi que o que eu aprendi teve / terá significados e importância em minha vida foi quando participei de um concurso de redação (eu nunca tinha participado nos meios mídias) e eu fui classificada, podendo concorrer a uma viagem à Brasília para conhecer o Palácio do Congresso Nacional, além de ganhar outros prêmios. Eu fiquei muito feliz e orgulhosa pela classificação porque foi a primeira vez que participei e já tive essa conquista, sendo reconhecida e parabenizada pela escola. Fiquei mais feliz ainda porque não fiz por obrigação, fiz por vontade própria. Seria mais cômodo para mim eu não fazer, mas mesmo assim me desafiei, fiz e participei. Isso só me mostrou que se eu quiser, posso conquistar sim. Que tenho capacidade, me mostrou também que o conhecimento e a educação te levam a lugares imagináveis.

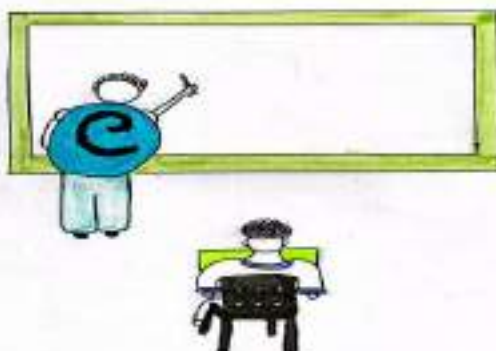


Biograficizine 34 - Hugo (3º ano)

Memórias da infância na escola: negativas ou positivas

Eu amava a escola, quando criança, um lugar de paz e conforto, onde vivia inúmeras memórias com meus amigos, que alguns, tenho até hoje.

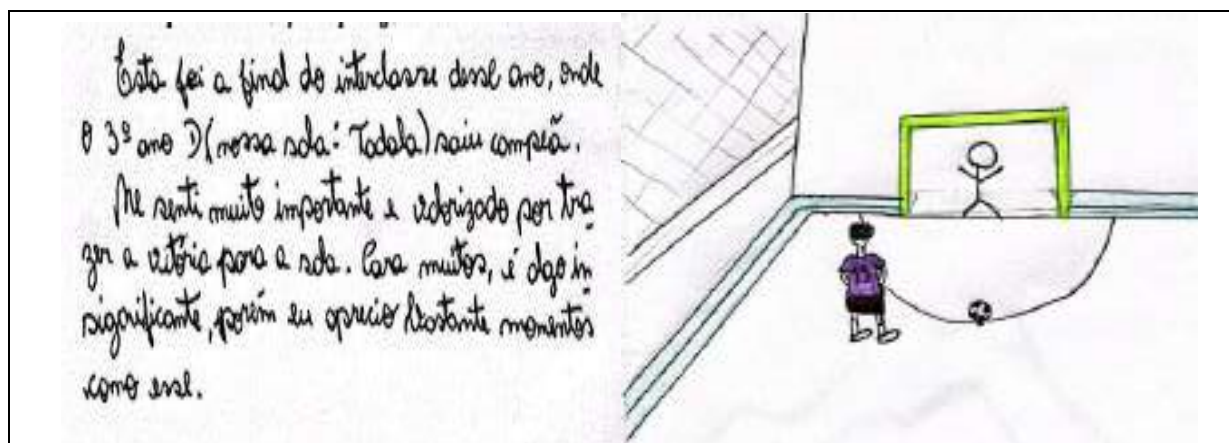
Este é o meu ex professor de matemática: foi ele que me ensinou muita coisa, não somente sobre disciplinas, mas também, sobre a vida. Esse e outros professores foram essenciais para o meu desenvolvimento, como Igor.



Afetamentos positivos ou negativos

No geral, as minhas interações do ensino médio foram muito boas. Criei várias amizades que posso levar para a vida. Me sinto muito confortável e acolhido quando estou com eles, não queria que acabasse, mas infelizmente é o último ano.

Protagonismo



Significações para a vida



ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP/CONEP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
SUDOESTE DA BAHIA -
UESB/BA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: DIALOGISMO EM VALORAÇÕES DE AFETIVIDADE: entre ações e atos responsivos na (re)construção de (res)significações de si e para si na sala de aula.

Pesquisador: CELIA FARIAS AGUIAR ROCHA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 81782024.9.0000.0055

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.048.413

Apresentação do Projeto:

Este estudo, ancorado na teoria enunciativo-discursiva de Bakhtin, investiga o impacto das interações dialógicas valoradas como afetivas na construção de (res)significações subjetivas de estudantes do Ensino Médio. O objetivo geral é analisar como os textos verbo-visuais produzidos pelos estudantes refletem o impacto de interações dialógicas valoradas como afetivas, respondendo à seguinte pergunta: de que forma as interações dialógicas afetivas contribuem para a construção de (res)significações subjetivas no contexto escolar? Além disso, a pesquisa busca compreender como as dinâmicas dialógicas afetivas influenciam a autoestima dos estudantes e seu protagonismo. Para tanto, serão analisados textos verbo-visuais produzidos por estudantes do 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública de Vitória da Conquista, Bahia. A pesquisa se justifica pela necessidade de aprofundar o conhecimento sobre como as relações interpessoais na sala de aula podem contribuir para a construção de identidades e para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais nos estudantes. Este projeto está ancorado na Linguística aplicada fundamentada em Rajagopalan (2003) e Moita Lopes (2006, 2009, 2013), na Análise Dialógica do Discurso (Bakhtin, 1997, 2010, 2011, 2016) e Volochinov (2010, 2018); em autores que discutem a interação didática como Andrade; Ribeiro; Modl (2023); na Clínica da Atividade e sentido da atividade (Clot 2006, 2010, 2017), dentre outros autores que irão nos guiar por esse

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.208-510
UF: BA **Município:** JEQUIÉ
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-8683 **E-mail:** cepq@uesb.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
SUDOESTE DA BAHIA -
UESB/BA



Continuação do Parecer: T.046/13

caminho epistemológico. A metodologia utilizada é qualitativa, a partir dos estudos de Minayo (2001, 2017) e Flick (2004). Os resultados desta pesquisa poderão contribuir para a elaboração de práticas pedagógicas que promovam um ambiente de aprendizagem mais significativo e humanizado.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar, em textos verbo-visuais produzidos por um grupo de estudantes do 2º ano do Ensino Médio de uma Escola da rede pública de Vitória da Conquista, Bahia, enunciados que (não)refletem o impacto de interações dialógicas valoradas como afetivas.

Objetivo Secundário:

1. Compreender os conceitos sentido, significado e significações, na Análise Dialógica do Discurso, explorando suas interconexões e distinções em implicações teóricas, a fim de atualizar esses conceitos em análises axiológicas;

Acessar, em produções verbo-visuais, a influência da afetividade para a construção dialógica de (re)significações dos estudantes; Identificar, nos enunciados dos participantes, atos e ações de afetamentos interacionais em interações dialógicas no ambiente escolar e seus impactos na autoestima dos estudantes e para o protagonismo deles nessa etapa estudantil; Propor práticas de ensino voltadas para o protagonismo estudantil encampadas em uma pedagogia crítica e decolonial.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os riscos decorrentes da pesquisa de campo são classificados como mínimos, tendo em vista que não se trata de uma pesquisa em saúde e, por isso, não é invasiva. Logo e ainda pelo que se pedirá em sala de aula do(a)s participantes, pode haver o risco de desconforto, receio ou recusa do(a)estudante em produzir a biografia ou em responder às questões do questionário durante a nossa pesquisa de campo.

Benefícios:

A devolutiva para o contexto se pauta na descoberta de práticas pedagógicas, que destaca o papel da afetividade no desenvolvimento do(a) estudante. Para a Academia, os escritos poderão servir de base para a construção de um ambiente escolar mais afetuosos, o que pode subsidiar o Poder Público par a implementação de políticas públicas na escola para que ela se torne um ambiente cada vez mais acolhedor.

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequiezinho CEP: 45.208-510
UF: BA Município: JEQUIÉ
Telefone: (73)3528-9727 Fax: (73)3525-8683 E-mail: cepj@uesb.edu.br

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
SUDOESTE DA BAHIA -
UESB/BA**



Continuação do Parecer: T.046/13

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, Cultura, Educação e Linguagens (PPGCEL-UESB)

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO.pdf, postado em 19/08/2024 ok;

TALE.pdf, postado em 19/08/2024 ok;

ProjetoR2.pdf, postado em 19/08/2024 ok;

TCLE.pdf, postado em 19/08/2024 ok;

AutCDados.pdf - postado 08/07/2024 ok;

Decl.pdf - postado 08/07/2024 ok;

Uso_Imag.pdf, postado 08/07/2024 ok;

FLRosto.pdf, postado 08/07/2024 ok;

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências. No entanto, este Comitê orienta que durante a execução do projeto e ao seu final o/a pesquisador/a deve estar atento/a às seguintes orientações:

1) Relatórios:

- Durante a execução do projeto e ao seu final, anexar na Plataforma Brasil os respectivos relatórios parciais e final, de acordo com o que consta na Resolução CNS 466/12 (itens II.19, II.20, XI.2, alínea d) e Resolução CNS 510/16 (artigo 28, inciso V).

2) Emendas

- Para realizar alterações de quaisquer sorte (acrescentar membros/assistentes, alterar um instrumento ou inserir um campo de coleta, mudar aspectos metodológicos, etc) em projetos já aprovados, você precisará submeter uma EMENDA para avaliação do CEP.

As instruções para tanto estão nas páginas 67 a 78 do Manual do Pesquisador da Plataforma Brasil.

Mas cuidado! Emendas não podem fazer mudanças profundas, que descaracterizem o projeto em execução. Pequenas alterações textuais podem ser informadas nos relatórios.

Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião por videoconferência, autorizada pela CONEP, a plenária deste CEP/UESB autorizou

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
 Bairro: Jequiezinho CEP: 45.208-510
 UF: BA Município: JEQUIÉ
 Telefone: (73)3528-9727 Fax: (73)3525-8683 E-mail: cepj@uesb.edu.br

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
SUDOESTE DA BAHIA -
UESB/BA**



Continuação do Parecer: T.046/13

a liberação deste parecer por ad referendum.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2339393.pdf	19/08/2024 23:40:36		Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	Carta_resposta_Celia_Farias_Aguiar_Rochaassinado.pdf	19/08/2024 23:40:14	CELIA FARIAS AGUIAR ROCHA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoR2.pdf	19/08/2024 23:39:04	CELIA FARIAS AGUIAR ROCHA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	19/08/2024 23:38:39	CELIA FARIAS AGUIAR ROCHA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.pdf	19/08/2024 23:38:33	CELIA FARIAS AGUIAR ROCHA	Aceito
Declaração de concordância	AutCDados.pdf	08/07/2024 22:02:21	CELIA FARIAS AGUIAR ROCHA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Decl.pdf	08/07/2024 22:02:01	CELIA FARIAS AGUIAR ROCHA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Uso_imag.pdf	08/07/2024 22:01:38	CELIA FARIAS AGUIAR ROCHA	Aceito
Folha de Rosto	FLRosto.pdf	08/07/2024 21:59:27	CELIA FARIAS AGUIAR ROCHA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
 Bairro: Jequiezinho CEP: 45.208-510
 UF: BA Município: JEQUIÉ
 Telefone: (73)3528-9727 Fax: (73)3525-8683 E-mail: cepj@uesb.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
SUDOESTE DA BAHIA -
UESB/BA



Continuação do Parecer: T.046/413

JEQUIE, 01 de Setembro de 2024

Assinado por:
Carla Patrícia Novais Luz
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequiezinho CEP: 45.208-510
UF: BA Município: JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 Fax: (73)3525-8683 E-mail: cepq@uesb.edu.br

ANEXO B -TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO TCLE

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
Programa de Pós-Graduação em Cultura, Educação e Linguagens - PPGCEL
Mestranda: Célia Farias Aguiar Rocha
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Fernanda Modl

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Senhor (a) responsável pelo(a) aluno(a) _____.

Sou Célia Farias Aguiar Rocha, professora efetiva no regime de 40 horas desta unidade de ensino e, no momento, visando o meu aperfeiçoamento profissional, estou estudando no Programa de Pós-Graduação em Cultura, Educação e Linguagens – PPGCEL, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, em nível de mestrado, e gostaria de pedir a sua autorização para que o(a) seu(sua) filho(a) participe do projeto de pesquisa intitulado **“Dialogismo e(m) valorações de afetividade: entre ações e atos responsivos na construção de (res)significações de si e para si na sala de aula.**

Com esse estudo buscamos investigar a influência da afetividade para a construção dialógica de (res)significações dos estudantes e para a construção da autoestima. Além disso, almejamos propor práticas de ensino voltadas para o protagonismo estudantil encampadas em uma pedagogia crítica e decolonial e afetiva.

Dessa forma, para a realização da pesquisa, o(a) aluno(a) participará de três momentos comigo durante duas semanas do mês de outubro. O primeiro momento será responder a um questionário contendo algumas questões relacionadas à vida estudantil. O segundo momento será para a produção de uma biograficizine (texto e desenho) que ilustre alguma situação interacional na sala de aula que, de alguma forma, o marcou. O terceiro momento será uma oficina na qual iremos conhecer os conceitos-chave da pesquisa. Todas as atividades propostas serão realizadas, aqui, na escola. O tempo estimado de cada encontro é de 90 minutos.

Todo o material produzido pelos estudantes ficará armazenado em local apropriado durante cinco anos, passado esse período, o material será destruído. Ao final da pesquisa, os resultados do trabalho serão utilizados para a construção de uma dissertação de mestrado por mim e publicado para livre acesso de todos.

Esclareço, ainda, que a pesquisa não terá nenhum custo, nem para o senhor(a) nem para seu(sua) filho(a). As imagens e o nome dele(a) não serão divulgados de forma alguma e lhe asseguro que o estudo não oferece(rá) riscos.

Qualquer dúvida pode entrar em contato comigo pelo número (77)98817-9888 ou pelo e-mail celiaemari@gmail.com, podendo tirar suas dúvidas sobre a pesquisa agora ou a qualquer momento.

Conto com a participação de(a) seu(sua) filho(a) para juntos trabalharmos em prol da nossa educação! Esteja certo(a) de que a pesquisa tem como objetivo apenas contribuir para uma educação cada vez melhor e a sua aceitação é o primeiro passo para isso. Caso você concorde em colaborar, assine, por favor, no local abaixo reservado, declarando, assim, o seu consentimento livre e esclarecido.

Desde já, agradeço sua atenção,

Assinatura do(a) responsável pelo participante da pesquisa

Vitória da Conquista, 03 de outubro de 2024.

ANEXO C -TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
Programa de Pós-Graduação em Cultura, Educação e Linguagens - PPGCEL
Mestranda: Célia Farias Aguiar Rocha
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Fernanda Modl

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

(Adultos)

Caro(a) estudante,

Sou Célia Farias Aguiar Rocha, professora efetiva no regime de 40 horas desta unidade de ensino e, no momento, buscando **aprimorar** minha prática pedagógica, estou cursando uma pós-graduação em nível de mestrado.

Este documento é um CONVITE para que você participe da pesquisa intitulada **“Dialogismo e(m) valorações de afetividade: entre ações e atos responsivos na construção de (res)significações de si e para si na sala de aula”** do Programa de Pós-Graduação em Cultura, Educação e Linguagens – PPGCEL, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB.

Com esse estudo, buscamos investigar a influência da afetividade nas interações dialógicas escolares e como essas interações impactam, positiva ou negativamente, na construção de significados e na autoestima dos estudantes. Além disso, almejamos propor práticas de ensino voltadas para o protagonismo estudantil encampadas em uma pedagogia crítica, decolonial e afetiva.

Dessa forma, caso você aceite participar da pesquisa, nos encontraremos em três momentos durante o mês de outubro. O primeiro momento será responder a um questionário contendo algumas questões relacionadas à vida estudantil. O segundo momento será para a produção de uma biograficizine (texto e desenho) que ilustre alguma situação interacional na

sala de aula que, de alguma forma, o marcou. O terceiro momento será uma oficina na qual iremos conhecer os conceitos-chave da pesquisa. Todas as ações propostas serão realizadas, aqui, na escola. O tempo estimado de cada encontro é de 90 minutos.

Ao final da pesquisa, os resultados do trabalho serão utilizados para a construção de uma dissertação de mestrado por mim e publicada para livre acesso de todos. Todo o material produzido por você ficará armazenado em local apropriado durante cinco anos, passado esse período, o material será destruído.

Esclareço, ainda, que a pesquisa não terá nenhum custo para você. Seu nome não será divulgado de forma alguma e lhe asseguro que o estudo não oferece(rá) riscos.

Qualquer dúvida pode entrar em contato comigo pelo número (77)98817-9888 ou pelo e-mail celiaemari@gmail.com, podendo tirar suas dúvidas sobre a pesquisa agora ou a qualquer momento.

Conto com a sua participação para juntos trabalharmos em prol da nossa educação! Esteja certo(a) de que a pesquisa tem como objetivo apenas contribuir para uma educação cada vez melhor e a sua aceitação é o primeiro passo para isso. Caso você concorde em colaborar, assine, por favor, no local abaixo reservado, declarando, assim, o seu consentimento livre e esclarecido.

Desde já, agradeço sua atenção,

Assinatura do(a) participante da pesquisa
Vitória da Conquista, 03 de outubro de 2024.

ANEXO D -TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO TCLE

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
Programa de Pós-Graduação em Cultura, Educação e Linguagens - PPGCEL
Mestranda: Célia Farias Aguiar Rocha
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Fernanda Modl

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(11-17 anos)

Título do projeto: **Dialogismo e(m) valorações de afetividade: entre ações e atos responsivos na construção de (res)significações de si e para si na sala de aula**

Dados do participante da pesquisa
Nome:

Caro(a) estudante,

Sou Célia Farias Aguiar Rocha, professora efetiva no regime de 40 horas desta unidade de ensino e, no momento, buscando aprimorar minha prática pedagógica, estou cursando uma pós-graduação em nível de mestrado.

Este documento é um CONVITE para que você participe da pesquisa intitulada **“Dialogismo e(m) valorações de afetividade: entre ações e atos responsivos na construção de (res)significações de si e para si na sala de aula”** do Programa de Pós-Graduação em Cultura, Educação e Linguagens – PPGCEL, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB.

Com esse estudo, buscamos investigar a influência da afetividade nas interações dialógicas escolares e como essas interações impactam, positiva ou negativamente, na construção de significados e na autoestima dos estudantes. Além disso, almejamos propor

práticas de ensino voltadas para o protagonismo estudantil encampadas em uma pedagogia crítica, decolonial e afetiva.

Dessa forma, caso você aceite participar da pesquisa, nos encontraremos em três momentos durante o mês de outubro. O primeiro momento será responder a um questionário contendo algumas questões relacionadas à vida estudantil. O segundo momento será para a produção de uma biograficizine (texto e desenho) que ilustre alguma situação interacional na sala de aula que, de alguma forma, o marcou. Se necessário, faremos gravação de áudio e registros fotográficos. Todas as ações propostas serão realizadas, aqui, na escola. O tempo estimado de cada encontro é de 90 minutos.

Ao final da pesquisa, os resultados do trabalho serão utilizados para a construção de uma dissertação de mestrado por mim e publicada para livre acesso de todos. Todo o material produzido por você ficará armazenado em local apropriado durante cinco anos, passado esse período, o material será destruído.

Esclareço, ainda, que a pesquisa não terá nenhum custo para você. Seu nome não será divulgado de forma alguma e lhe asseguro que o estudo não oferece(rá) riscos.

Qualquer dúvida pode entrar em contato comigo pelo número (77)98817-9888 ou pelo e-mail celiaemari@gmail.com, podendo tirar suas dúvidas sobre a pesquisa agora ou a qualquer momento. Os riscos da coleta são mínimos, mas caso aconteça algo com você durante o processo, nós daremos toda a assistência necessária.

Ninguém pode forçar você a participar deste estudo e você tem toda a liberdade de deixar de participar do estudo a qualquer momento sem que isso lhe traga algum problema.

Conto com a sua participação para juntos trabalharmos em prol da nossa educação! Esteja certo(a) de que a pesquisa tem como objetivo apenas contribuir para uma educação cada vez melhor e a sua aceitação é o primeiro passo para isso. Caso você concorde em colaborar, assine, por favor, no local abaixo reservado, declarando, assim, o seu consentimento livre e esclarecido.

Desde já, agradeço sua atenção,

Assinatura do(a) participante da pesquisa
Vitória da Conquista, 03 de outubro de 2024.