



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: CULTURA, EDUCAÇÃO E
LINGUAGENS – PPGCEL

DANIELA RIBEIRO DE JESUS

MOSTRAS DE SUBJETIVIDADE E IDENTIDADE(S): COMO ALUNOS DO 7º ANO
DE UMA ESCOLA EM BARRA DA ESTIVA/BA DISCURSIVIZAM SOBRE O “SER
EU” DENTRO E FORA DO CONTEXTO ESCOLAR

Vitória da Conquista/ BA
Setembro 2025

DANIELA RIBEIRO DE JESUS

**MOSTRAS DE SUBJETIVIDADE E IDENTIDADE(S): COMO ALUNOS DO 7º ANO
DE UMA ESCOLA EM BARRA DA ESTIVA/BA DISCURSIVIZAM SOBRE O “SER
EU” DENTRO E FORA DO CONTEXTO ESCOLAR**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens (PPGCEL), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

Orientadora: Profa. Dra. Fernanda de Castro Modl

Vitória da Conquista/ BA

Setembro 2025

J56m

Jesus, Daniela Ribeiro de.

Mostras de subjetividade e identidade(s): como alunos do 7º ano de uma escola em Barra da Estiva/BA discursivizam sobre o “ser eu” dentro e fora do contexto escolar / Daniela Ribeiro de Jesus, 2025.

169f. : il.color.

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. 128- 133

1. (Inter)subjetividade. 2. Dialogismo. 3. Texto verbo-visual. 4. Questionário discursivo. 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 410

DANIELA RIBEIRO DE JESUS

**MOSTRAS DE SUBJETIVIDADE E IDENTIDADE(S): COMO ALUNOS DO 7º ANO
DE UMA ESCOLA EM BARRA DA ESTIVA/BA DISCURSIVIZAM SOBRE O “SER
EU” DENTRO E FORA DO CONTEXTO ESCOLAR**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens (PPGCEL), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como requisito parcial e obrigatório para o Exame de Defesa a ser avaliado pela seguinte Banca Examinadora:

Fernanda de Castro Modl.

Profª. Dra. Fernanda de Castro Modl — Orientadora
(PPGCEL UESB)

Francisco Rogiellyson da S. Andrade

Prof. Dr. Francisco Rogiellyson da Silva Andrade
(UFC)

Iara Cerqueira Linhares de Albuquerque

Profª. Dra. Iara Cerqueira Linhares de Albuquerque
(PPGCEL UESB)

Vitória da Conquista, 02 de setembro de 2025.

À minha mãe, por cada oração e pelo amor que sustenta meus passos. À minha irmã Joice, que sem saber me ensinou a perguntar sobre o ser, dentro e fora da escola.

AGRADECIMENTOS

Escrever estes agradecimentos é um gesto de pausa e reverência. Este mestrado não é apenas um trabalho acadêmico, mas uma travessia feita de afetos, resistências e descobertas.

Agradeço, antes de tudo, a Deus, pela presença discreta e firme que me sustentou nas horas mais silenciosas, devolvendo coragem e esperança quando tudo parecia demasiado.

À minha mãe, meu agradecimento mais profundo. Foi ela quem me ensinou que o estudo liberta e que o amor também é disciplina e cuidado. Nas madrugadas de escrita e leitura, era sua voz que me alcançava como oração. Cada página desta dissertação traz um pouco de sua coragem, sua ternura e sua fé inabalável.

À minha orientadora, Fernanda de Castro Modl, registro minha gratidão pela escuta atenta, pelo rigor gentil e pela confiança que me permitiu ousar, errar e crescer.

Ao Centro Educacional Jerosmiro dos Santos Pereira, que foi mais do que campo de pesquisa, um território de memória e pertencimento, minha gratidão por me permitir voltar às origens e ressignificar experiências.

Aos participantes desta pesquisa, minha reverência por confiarem em mim suas vozes, histórias e silêncios. Vocês são o coração pulsante deste trabalho.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens, e aos colegas do mestrado, obrigada pelas provocações teóricas, pelas trocas generosas, pelos cafês e pelas conversas que me sustentaram.

À minha família, pelo suporte paciente, e às amigas que estiveram presentes com mensagens, gestos e escutas generosas, meu carinho.

Este trabalho é, acima de tudo, uma obra coletiva. Cada pessoa aqui lembrada deixou marcas na minha trajetória. Que estas páginas sejam também um agradecimento silencioso, mas profundo, àquilo que construímos juntos.

RESUMO

A pesquisa *Mostras de Subjetividade e Identidade(s): como alunos do 7º ano de uma escola em Barra da Estiva/BA discursivizam sobre o “ser eu” dentro e fora do contexto escolar* investiga como, por meio de suas vozes e performances, os alunos constroem e representam subjetivamente o “ser eu” no espaço escolar e além dele. Partindo da tríade relações sociais, formação identitária discente e intersubjetividade, o estudo problematiza os modos pelos quais essas dimensões se entrelaçam na constituição das subjetividades em contextos educativos. Fundamentada na Análise Dialógica do Discurso (Bakhtin, 1997; 2010; 2014; 2018; Volochinov, 2018) e articulada aos estudos da Linguística Aplicada (Pennycook, 2001; Rajagopalan, 2003; Rojo, 2006; Moita Lopes, 2011) e da Linguística Aplicada Crítica, a investigação assume princípios da abordagem qualitativa (Flick, 2004; Minayo, 2001) para analisar enunciados concretos e produções verbo-visuais dos alunos, captando não apenas conteúdos, mas também os gestos, valores e repertórios que atravessam suas performances identitárias. Os instrumentos utilizados, questionário discursivo e desenho livre, possibilitaram que os alunos-colaboradores expressassem múltiplas camadas do “ser eu”, revelando tanto convergências quanto divergências entre casa e escola, entre normas e afetos, entre liberdade e restrição. Ao mobilizar esses recursos, a pesquisa busca não só descrever respostas, mas também compreender os movimentos, silêncios, escolhas verbo-visuais e escritas, evidenciando as vozes e posições enunciativas dos estudantes como sujeitos históricos, sociais e dialógicos. Teoricamente, o estudo dialoga com a concepção bakhtiniana de sujeito, compreendido como ser constituído nas relações dialógicas, contrapondo-se à educação bancária criticada por Freire (1978) e incorporando reflexões de Vygotsky (1984) sobre a centralidade das interações sociais no desenvolvimento humano. A axiologia, enquanto lente analítica, permitiu identificar valores, resistências e afetamentos presentes nas falas e nas produções imagéticas dos colaboradores, reconhecendo seus gestos discursivos como atos de autoria. O locus investigativo, o Centro Educacional Jerosmiro dos Santos Pereira (CEJSP), é também espaço de memórias afetivas da pesquisadora, o que reforça a pertinência e a sensibilidade desta abordagem. Os resultados alcançados contribuem para a compreensão das dinâmicas identitárias e intersubjetivas no espaço escolar, evidenciando como as interações, as performances e as vozes dos estudantes podem subsidiar práticas pedagógicas mais responsivas, alteritárias e sensíveis à pluralidade identitária.

Palavras-chave: Identidade(s). (Inter)subjetividade. Dialogismo. Texto verbo-visual. Questionário discursivo.

ABSTRACT

The research *Samples of Subjectivity and Identity(ies): how 7th-grade students from a school in Barra da Estiva/BA discursively construct the “being me” inside and outside the school context* investigates how, through their voices and performances, students construct and subjectively represent the “being me” within and beyond the school space. Based on the triad of social relations, student identity formation, and intersubjectivity, the study problematizes the ways in which these dimensions intertwine in the constitution of subjectivities in educational contexts. Grounded in Dialogic Discourse Analysis (Bakhtin, 1997; 2010; 2014; 2018; Volochinov, 2018) and articulated with studies in Applied Linguistics (Pennycook, 2001; Rajagopalan, 2003; Rojo, 2006; Moita Lopes, 2011) and Critical Applied Linguistics, the investigation adopts principles of a qualitative approach (Flick, 2004; Minayo, 2001) to analyze concrete utterances and students’ verbo-visual productions, capturing not only content but also the gestures, values, and repertoires that permeate their identity performances. The instruments used, a discursive questionnaire and free drawing, allowed the student-collaborators to express multiple layers of the “being me,” revealing both convergences and divergences between home and school, between norms and affections, between freedom and restriction. By mobilizing these resources, the research seeks not only to describe responses but also to understand the movements, silences, verbo-visual and written choices, highlighting students’ voices and enunciative positions as historical, social, and dialogical subjects. Theoretically, the study dialogues with the Bakhtinian conception of the subject, understood as being constituted in dialogical relations, countering the banking model of education criticized by Freire (1978) and incorporating Vygotsky’s (1984) reflections on the centrality of social interactions in human development. Axiology, as an analytical lens, allowed the identification of values, resistances, and affective impacts present in the collaborators’ speech and imagery, recognizing their discursive gestures as acts of authorship. The investigative locus, the *Centro Educacional Jerosmiro dos Santos Pereira (CEJSP)*, is also a space of affective memories for the researcher, which reinforces the pertinence and sensitivity of this approach. The findings contribute to understanding identity and intersubjective dynamics within the school space, highlighting how students’ interactions, performances, and voices can inform more responsive, alterity-driven, and identity-sensitive pedagogical practices.

Keywords: Identity(ies). (Inter)subjectivity. Dialogism. Verbo-visual text. Discursive questionnaire

LISTA DE SIGLAS

ADD – Análise Dialógica do Discurso

CEJSP – Centro Educacional Jerosmiro dos Santos Pereira

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

LA – Linguística Aplicada

LAC – Linguística Aplicada Crítica

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	5
2. ASPECTOS TEÓRICOS: O “EU” EM MOVIMENTO	11
2.1 Concepções de sujeito/subjetividade e identidade	12
2.2 Verbo-visualidade, multimodalidade e elementos extralinguísticos	15
2.3 Afeto/afetamento, emoção e sentimento	19
2.4 Escola e sala de aula	23
3. A CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA E A GERAÇÃO DE DADOS: UM OLHAR RESPONSIVO PARA O SUJEITO	29
3.1 Fundamentos da Pesquisa Qualitativa	29
3.2 Linguística Aplicada (LA) – a linguagem em foco	31
3.3 Análise Dialógica do Discurso (ADD)	33
3.4 O campo da pesquisa	34
3.5 Instrumentos da pesquisa: desenhando o “eu”	41
3.5.1 Traços que falam - a linguagem subjetiva do desenho livre no verbo-visual	42
3.5.2 Um olhar axiológico - entre valores e significados	43
3.5.3 Questionário discursivo	47
3.6 Pontos de encontro – “costurando” a pesquisa	48
3.7 A ética na pesquisa	49
3.8 Planejamento de ações para o desenvolvimento da pesquisa	49
4. RESSONÂNCIAS IDENTITÁRIAS: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS DA PESQUISA	54
4.1 Colaboradores da pesquisa	54
4.2 Verbo-visualidade como gesto político: quando os dados se inscrevem no mundo	74
4.4.1 Categoria: Expressão de identidade e singularidade	77
4.4.2 Categoria: Relações e interações com o outro	97
4.4.3 Entrecruzamento de dados: ecos dialógicos entre palavras e imagens	111
5. PALAVRAS (IN)CONCLUSIVAS	116
REFERÊNCIAS	118
ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	122
ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	127
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO	129
APÊNDICE B – DESENHO LIVRE	131
APÊNDICE C – CARTA CONVITE	132
APÊNDICE D - REGISTROS ESCRITOS DAS RESPOSTAS DOS ESTUDANTES AO QUESTIONÁRIO	134
APÊNDICE E – REGISTROS IMAGÉTICOS	154

1. INTRODUÇÃO

A pesquisa *MOSTRAS DE SUBJETIVIDADE E IDENTIDADE(S): como alunos do 7º ano de uma escola em Barra da Estiva/BA discursivizam sobre o “ser eu” dentro e fora do contexto escolar* se volta à problematização da tríade relações sociais vivenciadas interacionalmente na sala de aula, formação identitária discente e (inter)subjetividade.

Neste estudo, trabalhamos com pressupostos da Análise Dialógica do Discurso (ADD) (Bakhtin, 1997; 2010; 2014; 2018; Volochinov, 2018) e da Linguística Aplicada (LA) e Linguística Aplicada Crítica (LAC) (Pennycook, 2001; Rajagopalan, 2003; Rojo, 2006; Moita Lopes, 2011), a fim de realizar uma pesquisa qualitativa (Flick, 2004; Minayo, 2001) a partir de dialogizações com um grupo de alunos do ensino fundamental de uma escola pública, localizada na zona rural do município de Barra da Estiva, Bahia.

Interessa-nos perceber como relações sociais, identidade discente e intersubjetividade interagem para moldar as formas como os alunos discursivizam sobre suas identidades em diferentes contextos. Esta investigação busca acessar a complexidade de influências escolares e sociais na construção do "ser eu" de um grupo de alunos, problematizando as dinâmicas que emergem dessas interações. Nossa aposta é que dados advindos de nossa pesquisa possam contribuir localmente para a visibilização da força de vínculos sociais e identidade coletiva (Jodelet, 1989) no espaço escolar e para além dele.

Relações intersubjetivas e representações sociais influenciam profundamente a forma como estudantes e professores vivenciam o ambiente escolar. Segundo Silveira (2021), as “relações intersubjetivas e representações sociais diversas concorrem e cooperam para a maneira como o ambiente escolar é compreendido e vivenciado por cada estudante e professor(a)” (Silveira, 2021, p. 63). No contexto interacional da sala de aula, por exemplo, o desenvolvimento cognitivo do aluno não se dá apenas através do contato com diferentes conhecimentos escolares e sociais, mas também é profundamente influenciado pelas interações sociais e emocionais organizadoras desse espaço de convivência intersubjetiva (Vygotsky, 1984).

Os alunos constroem e reconstroem suas identidades através de suas interações com colegas, professores e outros sujeitos sociais com quem convivem na escola e essas relações oferecem oportunidades para que eles descubram e explorem diferentes formas de performar o "ser eu". Sobral e Giacomelli (2022, p. 95) pontuam que “nos termos dessa concepção de sociedade constituída pelas relações entre sujeitos, quanto mais me relaciono com outras pessoas, de todos os tipos, tanto mais obtenho dados para ser o sujeito que posso ser, e tanto

mais amplo meu eu, e, ao mesmo tempo, mostro aos outros suas próprias possibilidades.”

Bakhtin (2011) afirma que “o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado a título de coisa porque, como sujeito, não pode, permanecendo sujeito, ficar mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico” (Bakhtin, 2011, p. 400). Assim, o sujeito, por sua natureza humana e consciente, não pode ser tratado como um objeto inanimado, passivo, que se estuda de forma unilateral. Como sujeito, ele é dotado de voz, pensamento e capacidade de interação, o que significa que não pode ser compreendido plenamente se permanecer "mudo" ou silenciado.

Vendo desse modo, os estudantes não podem ser vistos como recipientes, seres passivos, sujeitos que apenas recebem as informações, memorizam e repetem. Esse é o cenário da educação bancária: sem espaço para a criação, sem lugar para a transformação. Professores e alunos arquivam-se mutuamente, presos em uma educação estéril, sem o brilho do saber (Freire, 1978). Como apontado por Freire,

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fixadores das coisas que arquivam.... Educadores e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão de educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também (Freire, 1978, p. 66).

A sala de aula é um território pulsante, em que diálogos e confrontos emergem constantemente, moldando e reconstruindo identidades através das interações diárias. Nesse espaço, cada encontro traz uma nova camada de significado, tecendo práticas que se transformam a cada troca (Modl *et al.*, 2024). A cada encontro em sala de aula, professor e alunos constroem e reconstróem, juntos, laços didáticos e afetivos que se fortalecem ao longo do tempo. Nesse espaço de convivência intersubjetiva, as relações dialógicas são continuamente estabelecidas, assumindo o professor o papel de mediador dos processos de aprendizagem. (Modl *et al.*, 2023).

A pesquisa surgiu a partir de uma necessidade pessoal de compreender mais teoricamente conceitos como sujeito, subjetividade, interação e identidade, buscando entender como as interações e expectativas educacionais de um grupo de alunos podem afetar a compreensão de suas subjetividades e a formação identitárias discentes, ao passo que olhamos para o ambiente escolar, campo de estudo, como um palco de transformação e (re)construção

do "eu".

O sujeito se constitui e reconstitui também a partir de práticas discursivas de que participa. Koch (2005, p. 35) assegura que “o sujeito, por ocasião da interação verbal, opera sobre o material linguístico que tem à sua disposição, realizando escolhas significativas para representar estados de coisas, com vistas à concretização de sua proposta de sentido”. Dessa maneira, entende-se que todo sujeito, ao enunciar, dialogiza com seus repertórios diversos.

O estudo proposto concentra-se no sujeito aluno porque o modo como ele age e se vê em um ambiente escolar pode diferir drasticamente de como ele se comporta em casa, na comunidade ou em outros espaços institucionais e essas diferenças são ricas em termos sociais e sociológicos. Além disso, explorar como o aluno se percebe performando seu "eu" dentro e fora da escola permite uma visão mais complexa e completa de quem ele é/sente que é e pode vir a ser e isso favorece práticas educativas mais sensíveis às suas necessidades, experiências e identidades, promovendo uma educação que vá além da exploração de conteúdos, ou seja, uma educação muito mais responsiva e alteritária.

Benveniste (1991, p. 286) define a noção de enunciação como “a capacidade do locutor para se propor como ‘sujeito’”. Partindo do princípio da Análise Dialógica do Discurso (ADD) de que todo sujeito é individual e social ao mesmo tempo, a presente pesquisa se orienta pela seguinte questão de pesquisa e seus desdobramentos:

- Como um grupo de alunos do 7º ano de uma escola pública localizada em uma zona rural de Barra da Estiva/BA expressa, por meio de recursos verbo-visuais, formas de “ser eu” em seus dizeres e ilustrações? Quais são as ressonâncias e afetamentos presentes nessas expressões e de que maneira elas revelam processos identitários e negociações subjetivas dentro e fora do ambiente escolar?

O estudo tem como objetivo geral:

- Analisar, com base em uma abordagem axiológica, como um grupo de alunos do 7º ano de uma escola pública da zona rural de Barra da Estiva/BA representa verbo-visual-mente ressonâncias e afetamentos nas mostras de si, revelando modos de expressar e negociar o “ser eu” dentro e fora do ambiente escolar.

Já, no que se refere aos objetivos específicos, buscamos:

- (i) Acessar, por meio do trabalho com os instrumentos de pesquisa (atividades de desenho e interlocuções por meio de um questionário discursivo), como os alunos-colaboradores da pesquisa se percebem como sujeitos dentro e fora do ambiente escolar;
- (ii) Investigar, a partir de uma análise axiológica, discursos que emergem na representação que os alunos-colaboradores fazem de suas performances identitárias;

- (iii) Analisar as respostas obtidas nos diferentes instrumentos de pesquisa (desenhos e questionários discursivos), buscando compreender como os alunos colaboradores performatizam e representam subjetivamente o ‘ser eu’ dentro e fora do ambiente escolar.

O *locus* da pesquisa é o Centro Educacional Jerosmiro dos Santos Pereira (CEJSP), espaço pelo qual a pesquisadora em formação nutre um imenso carinho. Para a pesquisadora, o CEJSP é mais que uma escola, é um refúgio de memórias, aprendizagens e sonhos que seguem vivos. Ali, cada corredor, cada sala guardam histórias, rostos conhecidos e afetos que moldaram seu olhar sobre o mundo e sobre si mesmo. Esse lugar, com seu cotidiano simples e vibrante, é fonte de inspiração e um lembrete constante do impacto que a educação exerce sobre nossas vidas e identidades. Esse carinho que a pesquisadora nutre é uma conexão viva, um vínculo de pertencimento que alimenta e inspira o caminhar acadêmico, fazendo do passado uma base sólida para as descobertas do presente e os sonhos do futuro.

Dada a angulação da justificativa, alteramos momentaneamente a referência pessoal para a 1ª pessoa do singular. Essa escolha não é apenas estilística, mas profundamente afetiva e epistemológica. Foi no Centro Educacional Jerosmiro dos Santos Pereira (CEJSP) que se construiu, ao longo dos anos, uma parte essencial da minha formação, não só intelectual, mas também pessoal. Como ex-aluna, carrego comigo memórias vívidas que transcendem o tempo e o espaço, memórias que moldaram minha visão de mundo, meus valores e sobretudo, minha escolha de vida profissional: tornar-me professora. Essa decisão, tomada ainda no 8º ano do Ensino Fundamental, nasceu no próprio ambiente que hoje se torna ambiência de estudo. Essa ligação íntima com o CEJSP não apenas fortalece o compromisso com a pesquisa, mas também ilumina o olhar com que ela é conduzida. Ao investigar as relações entre o ambiente escolar e a construção identitária de um grupo de alunos, há um reconhecimento da escola como um lugar de afetos, histórias e sonhos, um lugar que forma e transforma, que marca e inspira. Assim, a narrativa pessoal revela-se parte integral do caminho investigativo, aproximando o estudo da realidade que ele busca compreender e, sobretudo, respeitar.

Adotamos uma abordagem qualitativa, inserida nos campos da Linguística Aplicada (LA) e da Linguística Aplicada Crítica (LAC), áreas reconhecidas por sua transdisciplinaridade e compromisso crítico. A Linguística Aplicada nos convida a observar as práticas linguísticas e languageiras dos alunos em seus contextos cotidianos e institucionais. Já a Linguística Aplicada Crítica vai além, provocando uma análise mais profunda das dinâmicas de poder, exclusão e resistência presentes nas interações escolares. Essa perspectiva crítica enriquece nossa investigação ao possibilitar a compreensão mais abrangente das subjetividades dos

alunos. Para Pennycook (2010),

Uma vez que compreendemos que a linguagem é em si uma prática, não estamos mais dependentes da teoria linguística que não tenha sido desenvolvida com atividade de linguagem mundana em mente e, em vez disso, podemos começar a ver a linguística aplicada como trabalhar na vanguarda de uma compreensão da linguagem usada em situações do cotidiano, dos locais de trabalho, salas de aula, tribunais, tribunais requerente de asilo, encontros médicos, centros comerciais, interações culturais populares, e muito mais (Pennycook, 2010, p. 2).

Ao destacar que a linguagem é uma prática social viva em contextos cotidianos, a pesquisa transcende uma análise teórica para focar na ação concreta, vivenciada no espaço escolar. Assim como Pennycook sugere que a linguística aplicada deve lidar com a linguagem nas práticas do dia a dia, nosso estudo segue essa exposição ao investigar como a escola, como um espaço de interações afetivas e culturais, desempenha um papel fundamental na constituição da subjetividade discente.

A Análise Dialógica do Discurso é igualmente mobilizada para investigarmos como os alunos, em diálogo com as vozes da escola e da sociedade, constroem e performam suas identidades discursivizando sobre elas nas dialogias com a pesquisadora em formação. O nosso foco está nas múltiplas vozes que atravessam o discurso do aluno, revelando negociações identitárias que ocorrem dentro e fora do contexto escolar. Através dessa lente, compreendemos o "ser eu" como um processo dinâmico, mediado pelas interações que os alunos vivenciam em diferentes espaços sociais.

Neste estudo, também utilizamos a axiologia como lente de análise para focalizarmos valores, opiniões e juízos de valor que permeiam as interações e discursos. A axiologia é central para compreender como os alunos internalizam ou resistem aos valores impostos ou negociados no ambiente escolar e como isso pode ser percebido valorativamente quando os alunos refletem sobre suas performances identitárias.

Para geração dos dados, trabalhamos com o questionário discursivo, no qual os alunos tiveram a oportunidade de refletir, tanto de forma verbal quanto verbo-visual, por meio do desenho livre, sobre a maneira como performam a sua identidade em diferentes espaços sociais. Conforme Brait (2013), a dimensão na qual a linguagem verbal e visual atuam juntas, inseparáveis, é fundamental para a criação de sentidos.

Ao analisar essas produções verbo-visuais, acessamos representações que os alunos têm de si mesmos e das interações que os constituem. O uso combinado dos enunciados verbais e imagéticos enriquece uma compreensão mais discursivamente rica e multifacetada das formas

como os alunos representam performances do "ser eu", ampliando nosso entendimento sobre as maneiras pelas quais o ambiente escolar influencia e agencia essas performances identitárias.

Este estudo é composto pelo Seção 1 intitulada "Aspectos teóricos: o 'eu' em movimento", no qual abordamos concepções de sujeito, subjetividade e identidade, revelando como essas noções são fundamentais para analisarmos as formas de expressão e performance identitária dos alunos. A seguir, são discutidos os aspectos de verbo-visualidade, multimodalidade e elementos extralinguísticos, que exploram o impacto da comunicação visual e multimodal na construção de sentidos. Também é investigado o papel do afeto, do afetamento, das emoções e dos sentimentos, elementos essenciais para entender as dinâmicas de interação e pertencimento no ambiente escolar. Por fim, examinamos o espaço da escola e da sala de aula como ambientes de formação identitária e interação social, propondo uma reflexão sobre seu papel no desenvolvimento do sujeito aluno.

Na Seção 2, intitulada "A construção metodológica da pesquisa e a geração de dados: um olhar responsivo para o sujeito", exploramos os fundamentos e as escolhas metodológicas que sustentam a investigação. Inicialmente, discutimos a natureza qualitativa da pesquisa e o papel da Linguística Aplicada (LA) como campo de estudo transdisciplinar que se debruça sobre a linguagem em uso e suas implicações nas relações sociais e identitárias. Em seguida, apresentamos a Análise Dialógica do Discurso (ADD) como abordagem teórica central, que permite entender as interações e os discursos escolares como elementos ativos na formação subjetiva dos alunos. Além disso, são descritos os instrumentos para geração de dados, como o desenho livre e o questionário discursivo, planejados para dialogizar com as nuances da performance de identidade dos colaboradores. Por fim, abordamos, na seção, os aspectos éticos envolvidos, bem como a importância de uma análise responsiva.

O contexto da pesquisa, uma escola pública localizada na zona rural de Barra da Estiva/BA, é apresentado não apenas como um espaço físico, mas como um ambiente carregado de memórias, afetos e significados, no qual as relações entre alunos e professores moldam práticas e sentidos. São detalhados os instrumentos de geração de dados, como o desenho livre e o questionário discursivo, que possibilitam captar as expressões verbo-visuais presentes nas performances identitárias dos alunos. A análise axiológica recebe destaque por permitir compreender os valores presentes nos discursos e imagens, revelando as negociações internas e sociais vivenciadas pelos estudantes.

Também são abordadas as questões éticas inerentes à pesquisa, evidenciando o compromisso com o respeito e a proteção dos sujeitos envolvidos, além do planejamento cuidadoso das etapas de campo, que buscou garantir um processo sensível às necessidades dos

participantes.

Na Seção 4, intitulada “Ressonâncias identitárias: análise e discussão dos dados da pesquisa”, a atenção se volta para as vozes dos alunos, protagonistas da investigação. A partir da análise das produções verbais e visuais, são examinadas as formas como eles expressam suas identidades e singularidades, revelando uma riqueza de sentidos que transcende uma leitura superficial. Destacam-se categorias organizadoras que evidenciam essa complexidade: a expressão da singularidade, que apresenta como cada aluno performa um “ser eu” único; as relações e interações com o outro, ressaltando que a identidade é construída em diálogo; e o entrecruzamento entre palavras e imagens, que reforça a compreensão do discurso como um fenômeno multimodal, repleto de camadas e nuances.

Por fim, a Seção 5 reúne as palavras conclusivas, nas quais são refletidos os principais achados da pesquisa e suas possíveis implicações para o campo educacional. Destaca-se a importância de práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem a subjetividade dos alunos, promovendo ambientes escolares mais inclusivos, afetivos e capazes de acolher a diversidade identitária.

Dessa forma, este trabalho busca uma escuta atenta e sensível aos ecos do “ser eu” que se manifestam dentro e fora da escola, celebrando o protagonismo dos alunos na construção de suas trajetórias e descobrindo caminhos para uma educação que acolha a complexidade humana em sua totalidade.

2. ASPECTOS TEÓRICOS: O “EU” EM MOVIMENTO

Nesta seção, apresentamos os conceitos de sujeito, subjetividade e identidade, além das noções de verbo-visualidade, multimodalidade, elementos extralinguísticos, afeto e afetamento, bem como o papel da escola e da sala de aula. A partir dessas fundamentações teóricas, problematizamos a constituição do aluno como sujeito no e do ambiente escolar, considerando as interações, dinâmicas e afetos que permeiam o seu cotidiano. Dessa forma, esta seção não apenas fundamenta a pesquisa, mas também contribui para o avanço do conhecimento local, servindo como base para as análises e discussões que se seguem.

Segundo Sobral (2022), o eu se constrói em nós, e a sociedade é tanto o espaço que molda o sujeito quanto o produto das interações entre os sujeitos. Para o autor, Bakhtin propõe pensar que a identidade do sujeito é moldada pelo diálogo contínuo com diferentes vozes sociais, culturais e históricas que o cercam. Essas vozes influenciam suas percepções, ações e discursos, criando uma subjetividade que está em permanente construção. O autor afirma: “vivo em um mundo povoado de palavras alheias. E toda a minha vida, então, não é senão a orientação no mundo das palavras alheias, desde assimilá-las, no processo de aquisição da fala, e até apropriar-me de todos os tesouros da cultura” (Bakhtin, 1979a, p. 347-348). Desse modo, nossa formação como sujeitos passa, então, pela apropriação de discursos, que moldam nossas formas de pensar, agir e se expressar. Ao internalizarmos as palavras dos outros, participamos do legado cultural e nos posicionamos dentro de uma rede de significados compartilhados. Assim, nossa subjetividade e identidade são continuamente influenciadas e reconstruídas por meio desse diálogo com as vozes que nos cercam.

No tópico seguinte, dialogamos com as concepções de sujeito/subjetividade e identidade (Bakhtin, 2010; Sobral; 2022; Clot, 2010; Volochinov, 2017; Hall, 2006; Bauman, 2005, Goffman, 2011), no intuito de aprofundarmos a discussão sobre como o sujeito é constituído nas interações sociais e culturais. Essas teorias nos ajudarão a compreender a formação identitária como um processo dinâmico, sempre em construção, mediado pelas relações com o outro, pelas condições sociais e pelo diálogo constante com o mundo exterior. Assim, buscamos desenvolver um raciocínio demonstrando como essas concepções podem dialogizar com o contexto educacional local, a escola campo de pesquisa, a partir de nosso recorte de pesquisa.

2.1 Concepções de sujeito/subjetividade e identidade

Em meio à complexidade do existir, a concepção de sujeito emerge como um dos pilares centrais da experiência humana. Não se trata apenas de um ser dotado de razão ou de uma entidade autônoma que age no mundo; o sujeito é, antes de tudo, um emaranhado de vivências,

percepções e afetos que se (re)moldam continuamente no entrelaçar da vida social. A subjetividade, por sua vez, é uma espécie de território no qual cada sujeito se desenha e se redescobre na interação consigo mesmo e com o outro.

É no diálogo interior da unicidade do ser e na interconstitutividade que se constroem sentidos e emoções diversas se revelam e se ocultam. Para Bajtín (2015, p.96)

Em tudo aquilo com que o ser humano se exprime a si mesmo para o exterior, e, portanto, para o outro – do corpo à palavra –, há uma intensa interação entre o eu e o outro: luta (honesta ou mediante um mútuo engano), equilíbrio, harmonia como um ideal, um ingênuo desconhecimento mútuo ou um desprezo deliberado de um para com o outro; desafio, falta de reconhecimento etc. Reiteramos que nessa tensão está tudo aquilo em que o ser humano se exprime, se manifesta a si mesmo para o exterior (para os outros): do corpo à palavra, incluída a última palavra, a confessional. (Bajtín, 1982, p. 336, tradução de Tatiana Bubnova)¹

O sujeito está em constante interação dialógica com o outro. Esse diálogo ocorre tanto no nível da expressão externa (corpo, palavras, gestos) quanto no nível das relações emocionais e subjetivas. A interação entre o eu e o outro não é um processo estático, mas dinâmico, repleto de tensões, harmonias e lutas. A construção de sentido e de identidade se dá nessa complexa relação entre o que o sujeito revela de si e o que oculta, em função do outro. Segundo Bakhtin (2010),

A vida é dialógica por natureza. 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. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal (Bakhtin, 2010, p. 348).

Assim, participar da vida é se engajar nesse diálogo de forma completa, envolvendo não apenas a fala, mas todo o corpo e a essência do ser. Na escola, o aluno é constantemente chamado a negociar suas identidades por meio de interações com professores, colegas e o ambiente institucional. Fora dela, ele continua esse processo, ajustando-se a novos diálogos e contextos sociais. A ideia de que o sujeito se constrói no diálogo reflete diretamente a noção de

¹ “En todo aquello con que el ser humano se expresa a sí mismo para el exterior y, por consiguiente, para el otro — del cuerpo a la palabra— se da una intensa interacción entre el yo y el otro: lucha (honesto o mediante un mutuo engaño), equilibrio, armonía como un ideal, un ingenuo desconocimiento mutuo o un deliberado desprecio de uno por el otro; desafío, falta de reconocimiento, etc. Reiteramos que esa tensión está presente en todo en lo que el ser humano se expresa, se manifiesta a sí mismo para el exterior (para los otros): del cuerpo a la palabra, incluída la palabra última, confesional” (Bajtín, 1982, p. 336).

que a subjetividade e a identidade são dinâmicas e sempre em construção, dependendo do outro para existir e se manifestar.

Volochinov (2017) afirma que

Em sua essência, a palavra é um ato bilateral. Ela é determinada tanto por aquele de quem ela procede quanto por aquele para quem se dirige. Enquanto palavra, ela é justamente o produto das inter-relações do falante com o ouvinte. Toda palavra serve de expressão ao ‘um’ em relação ao ‘outro’. Na palavra, eu dou forma a mim mesmo do ponto de vista do outro e, por fim, da perspectiva da minha coletividade. A palavra é uma ponte que liga o eu e o outro. Ela apoia uma das extremidades em mim e a outra no interlocutor. A palavra é o território comum entre o falante e o interlocutor (Volochinov, 2017, p. 205).

Cada palavra é uma ponte que conecta perspectivas e é nesse espaço compartilhado que nos formamos e nos revelamos para o outro. A palavra é, portanto, esse terreno comum, onde o eu e o outro se encontram e se transformam. Assim, não há uma essência fixa que defina o sujeito, mas sim uma multiplicidade de camadas, uma fluidez que se reflete nas nuances de cada experiência e nas mostras exteriores dela.

Segundo Benveniste (1991),

É na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito; porque só a linguagem fundamenta na realidade, na sua realidade que é a do ser, o conceito de ‘ego’.[...] A linguagem só é possível porque cada locutor se apresenta como sujeito, remetendo a ele mesmo como eu no seu discurso. Por isso, eu propõe outra pessoa, aquela que, sendo embora exterior a ‘mim’, torna-se o meu eco - ao qual digo tu e que me diz tu. A polaridade das pessoas é na linguagem a condição fundamental, cujo processo de comunicação, de que partimos, é apenas uma consequência totalmente pragmática.” (Benveniste, 1991, p. 286)

A linguagem é o lugar e o processo pelo qual o aluno se constitui como sujeito, produzindo e negociando sua subjetividade na relação eu–tu, sempre em diálogo com o outro. Clot (2010) afirma que a subjetividade não funciona como uma essência estática, mas como a capacidade de sermos afetados pelo mundo, moldados pela nossa história única. É a incompletude que nos abre à ação, não como um poder que nasce de dentro, mas como uma resposta à vida que nos atravessa. É essa vitalidade interna, esse diálogo constante consigo mesmo, viver, conviver e sobreviver, “essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, ou seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos” (Bakhtin, 2006, p. 295).

Hall (2006) pontua que:

Eu sei que 'eu' sou em relação com 'o outro' (por exemplo, minha mãe) que eu não posso ser. Como diria Lacan, a identidade, como o inconsciente, 'está estruturada como a língua'. O que os modernos filósofos da linguagem – como Jacques Derrida, influenciados por Saussure e pela 'virada linguística' – argumentam é que, apesar de seus melhores esforços, o/a falante individual não pode, nunca, fixar o significado de uma forma final, incluindo o significado de sua identidade (Hall, 2006, p. 41).

As palavras de Hall (2006), influenciadas por teóricos como Lacan e Derrida, apontam para a ideia de que a identidade é sempre relacional e não fixa. Assim como a linguagem, a identidade é um processo dinâmico, estruturado a partir de significados que se reorganizam conforme os contextos sociais e culturais. A identidade do aluno, por sua vez, também é fluída e nunca está totalmente definida, na escola, por exemplo, ele negocia seu "eu" em função das interações e expectativas que o cercam, mas fora desse contexto, essa performance muda. Segundo Brait (1999), “a interação é um componente do processo de comunicação, de significação, de construção de sentido e que faz parte de todo ato de linguagem. É um fenômeno sociocultural, com características linguísticas e discursivas passíveis de serem observadas, descritas, analisadas e interpretadas” (Brait, 1999, p. 194).

A identidade, então, não surge de uma completude interna, mas de uma lacuna que buscamos preencher a partir de nosso exterior. Segundo Hall (2006),

[...] a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo 'imaginário' ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre 'em processo', sempre 'sendo formada'. [...] Assim, em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de identificação, e vê-la como um processo em andamento. A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é "preenchida" a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros (Hall, 2006, 38-39).

Goffman (2011) afirma que por trás de cada conflito de identidade, há algo mais profundo: um conflito sobre o princípio que organiza nossas vidas. O "eu" é moldado por esses princípios que usamos para nos definir. Nossa identidade nasce de reivindicações que, quando negadas, nos dão o direito à indignação. Goffman explora a ideia de que os conflitos de identidade muitas vezes refletem um conflito mais profundo, relacionado aos princípios organizacionais que estruturam nossas interações sociais. No “mundo atual a identidade e o

‘pertencimento’ não têm a solidez de uma rocha, não são garantidas para a vida inteira, sendo negociáveis e revogáveis” (Bauman, 2005, p. 17).

“O nosso agir é orientado, justificado e embasado no mundo de palavras do outro, palavras que vão nos constituindo axiologicamente, em um movimento dialógico traduzido na relação eu para o outro, outro para mim e nós para eles” (Ribeiro; Sobral, 2021, p. 19). As nossas ações são moldadas e justificadas pelo universo de palavras e significados. Esses "mundos de palavras" não são apenas contextos nos quais agimos, mas também nos constituem em termos de valores e princípios (axiológicos).

Para Bakhtin (2002), “a enunciação enquanto tal é um produto da interação social” (Bakhtin, 2002, p. 121). A ideia de "movimento dialógico" refere-se à dinâmica constante de troca e influência entre indivíduos: como o eu interage com o outro, como o outro responde ao eu e como esses intercâmbios moldam o coletivo ("nós") em relação a outros grupos ("eles"). Assim, nossas identidades e ações são formadas e orientadas através desse diálogo contínuo e das palavras que usamos para compreender e justificar nossa existência e comportamento no mundo (Ribeiro; Sobral, 2021). Dessa forma, esta pesquisa compreende a identidade não como um núcleo fixo ou essência pré-determinada, mas como um campo plural, movediço e fronteiro, atravessado por relações de poder, linguagem e afetos. Nessa perspectiva, a identidade é performática e continuamente (re)construída nas interações e negociações que os sujeitos estabelecem com o outro, com os espaços e com os discursos. Ao reconhecer esse caráter instável e processual, reforça-se a ideia de que cada aluno performa múltiplos “eus” em diálogo constante com diferentes contextos, normas e expectativas, revelando uma subjetividade dinâmica, sensível às fronteiras e aberta à transformação.

No tópico seguinte, abordaremos os conceitos de verbo-visualidade, multimodalidade e elementos extralinguísticos, no intuito de aprofundarmos nossa compreensão sobre como os alunos do 7º ano podem discursivizar sobre suas performances dentro e fora do ambiente escolar ao participarem da pesquisa.

2.2 Verbo-visualidade, multimodalidade e construção de identidade(s)

O trabalho com verbo-visualidade, multimodalidade e elementos extralinguísticos parte do entendimento de que toda comunicação é constituída por múltiplas linguagens e recursos semióticos. Segundo Marcuschi (2000), compreendemos que os textos orais são intrinsecamente multissemióticos, pois articulam elementos verbais, gestuais, corporais, entre outros. Assim, ao nos debruçarmos sobre as produções verbo-visuais dos alunos, consideramos que essas formas

de expressão não estão “além” da linguagem, mas fazem parte do complexo processo de significação que envolve a construção das identidades. A verbo-visualidade e a multimodalidade, nesse contexto, ampliam as possibilidades de análise dos modos como os alunos referenciam o “ser eu”, revelando sentidos que emergem na articulação entre diferentes modos de enunciar, o verbal, o visual, o gestual, o afetivo.

Segundo Brait (2010),

A linguagem verbo-visual é considerada aqui uma enunciação, um enunciado concreto articulado por um projeto discursivo do qual participam, com a mesma força e importância, a linguagem verbal e a linguagem visual. Essa unidade significativa, essa enunciação, esse enunciado concreto, por sua vez, estará constituído a partir de determinada esfera ideológica, a qual possibilita e dinamiza sua existência, interferindo diretamente em suas formas de produção, circulação e recepção (Brait, 2010, p.194).

As performances do “ser eu” manifestadas pelos alunos-colaboradores da pesquisa, seja no espaço escolar ou fora dele, são atravessadas por diferentes esferas ideológicas que influenciam as formas de enunciação e expressão. Na escola, esse “ser eu” tende a ser mediado por regras, normas e expectativas institucionais que moldam os modos pelos quais os alunos podem se mostrar, seja por meio da escrita, do corpo, de imagens, gestos ou desenhos. Tais manifestações, longe de serem apenas “formas de expressão”, são compreendidas aqui como textos: produções significativas situadas, socialmente motivadas e ideologicamente marcadas. Como aponta Medviédev (2012), a unidade verbo-visual também é moldada por uma esfera ideológica, o que nos ajuda a compreender que os modos de dizer e mostrar-se estão sempre atravessados por valores e sistemas de sentido. Assim, fora da escola, essas mesmas performances identitárias podem assumir outras formas e sentidos, pois circulam em campos de regulação distintos, com normas e leituras diferentes daquelas esperadas no ambiente escolar. O que se mostra, como se mostra e até o que é permitido mostrar são dimensões diretamente afetadas pelas relações de poder e pelos discursos que organizam os espaços em que esses alunos transitam.

Para Brait (2013),

[...] 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).

Essa interação entre o verbal e o visual convoca memórias e referenciais dos sujeitos envolvidos, tanto de quem produz quanto de quem interpreta o texto, criando um espaço para o surgimento de novas percepções de identidades, o que é particularmente relevante para esta pesquisa. Ao explorar tensões expressas verbo-visualmente, podemos observar como os alunos negociam e reconstroem suas identidades ao interagirem com diferentes interlocutores e ambientes, sejam eles escolares ou extraescolares.

Essa relação entre sujeitos, tempos e espaços pode ser ainda mais bem compreendida à luz do conceito de cronotopo, desenvolvido por Bakhtin (1993). O cronotopo articula espaço e tempo como categorias indissociáveis na construção de sentidos, não apenas em textos literários, mas em qualquer forma de enunciação que coloque sujeitos em movimento. O autor afirma que:

No cronotopo artístico-literário ocorre a fusão dos indícios espaciais e temporais num todo compreensivo e concreto. Aqui o tempo condensa-se, comprime-se, torna-se artisticamente visível; o próprio espaço intensifica-se, penetra no movimento do tempo, do enredo e da história. Os índices do tempo transparecem no espaço, e o espaço reveste-se de sentido e é medido com o tempo. Esse cruzamento de séries e a fusão de sinais caracterizam o cronotopo artístico (Bakhtin, 1993, p. 211).

Assim, o cronotopo nos permite compreender que as identidades não são apenas enunciadas, mas situadas em coordenadas concretas de tempo e espaço, que, por sua vez, ativam valores, afetos e normas. No ambiente escolar, o tempo institucionalizado (organizado por horários, disciplinas, regras) e o espaço físico da escola (salas, uniformes, disposição dos corpos) moldam um cronotopo específico, que estrutura e regula as formas pelas quais os alunos podem performar o “ser eu”. Fora desse espaço, emerge outro cronotopo, não menos normativo, portanto também regulado por outros sistemas de valor e outras experiências, onde o aluno pode acessar e enunciar diferentes dimensões de sua identidade.

É nesse entrecruzamento de cronotopos que se inscrevem os textos verbo-visuais produzidos pelos alunos-colaboradores. Como propõe Brait (2010), a linguagem verbo-visual está presente nos mais diversos aspectos da vida cotidiana e participa ativamente da constituição das identidades dos sujeitos. É por isso que apostamos no gênero discursivo desenho livre como instrumento de geração de dados: esses desenhos não são apenas representações visuais, mas espaços de condensação cronotópica, nos quais tempo, espaço, memória e ideologia se fundem para dar forma a modos singulares de enunciar o “ser eu”. Assim, ao analisarmos essas produções, buscamos identificar as ressonâncias da escola nos sujeitos, mas também os

deslocamentos, resistências e reinterpretações que esses mesmos sujeitos operam ao convocar elementos de seus contextos extraescolares.

Para Bakhtin (2011), os gêneros discursivos são infinitamente variados, acompanhando a multiplicidade das atividades humanas. Em cada campo de ação, os gêneros se diversificam e se multiplicam à medida que essas atividades se expandem e se tornam mais complexas. Os gêneros “são formações interativas, multimodalizadas e flexíveis de organização social e produção de sentidos. Assim, um aspecto importante na análise do gênero é o fato de ele não ser estático nem puro” (Marcuschi, 2011, p. 20).

Como Bakhtin aponta, o gênero discursivo se molda conforme as interações e o contexto. O gênero desenho livre é uma matriz rica para observar como os alunos constroem sentidos e expressam suas subjetividades de forma dinâmica e multifacetada.

Para Bakhtin (1997), “Todos os valores espaço-temporais e de conteúdo semântico se estruturam em torno destes momentos centrais emocionais e volitivos: eu, outro, eu-para-outro” (Bakhtin, 1997, p. 61)². Assim, o sentido de uma interação é moldado não apenas pelo conteúdo objetivo, mas pela forma como o indivíduo (eu) se coloca diante do outro e se vê a partir da perspectiva desse outro. Essa dinâmica emocional e de intenção determina como os significados se constroem nas relações humanas. Dessa maneira, como defendido por Volochinov (2017), a língua é viva e dinâmica porque ela se forma e evolui através das interações discursivas, nos diálogos e nas trocas cotidianas. É na prática social, no uso da linguagem em situações reais, que ela ganha forma e sentido, adaptando-se às necessidades e contextos históricos. Dionísio (2011, p. 139) pontua:

se as ações sociais são fenômenos multimodais, consequentemente, os gêneros textuais falados e escritos são também multimodais porque, quando falamos ou escrevemos um texto, estamos usando no mínimo dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipográficas, palavras e sorrisos, palavras e animações etc (Dionísio, 2011, p. 139).

A interação envolve mais do que apenas palavras. Ao falar ou escrever, utilizamos diferentes modos de representação simultaneamente, como gestos, entonação, imagens ou expressões faciais. Isso torna tanto os gêneros falados quanto os escritos inerentemente multimodais. As interações não são apenas expressões de quem somos, mas também resultados das interações que vivemos e da maneira como essas interações nos afetam emocionalmente.

² “Todos los valores espaciotemporales y de contenido semántico se estructuran en torno a estos momentos centrales emocionales y volitivos: yo, otro, yo-para-outro” (BAJTIN, 1997, p. 61).

Para Goffman (2011),

O prazer ou desprazer que um encontro social gera para um indivíduo, e a afeição ou hostilidade que ele sente pelos participantes, podem ter mais do que uma relação com sua compostura ou falta dela. Elogios, aclamações e recompensas repentinas podem colocar o receptor num estado de confusão alegre, enquanto uma discussão acalorada pode ser provocada e mantida com o indivíduo sentindo-se composto e em controle total de si o tempo todo (Goffman, 2011, p. 99).

Goffman (2011) revela a complexidade das interações sociais e como elas são influenciadas por sentimentos e percepções do vivido. No contexto da escola e das interações entre alunos, esse entendimento se torna ainda mais pertinente. Os alunos experimentam uma série de encontros sociais que moldam suas identidades, afetando suas experiências de forma profunda. As emoções que emergem desses encontros, seja um momento de bem-estar com elogios ou recompensas, ou um espaço de tensão, como uma discussão acalorada, não apenas afetam a percepção de que os alunos têm de si mesmos têm, mas também as formas como se apresentam diante dos outros. Isso nos leva a considerar como essas dinâmicas impactam a subjetividade e a identidade dos alunos dentro e fora do ambiente escolar.

Levando em consideração a relevância das experiências vivenciadas pelos sujeitos para e no campo educacional, a presente proposta tomará como base as representações dos alunos de si mesmos em diferentes esferas sociais, pois como defende Flick (2004, p. 18), “o estudo dos significados subjetivos e da experiência e prática cotidiana é tão essencial quanto a contemplação das narrativas e dos discursos”. A pesquisa busca evidenciar as nuances da vida escolar local e as dinâmicas que emergem da interação entre o "eu" e o "outro" em uma turma composta por 25 aluno(a)s, a partir das discursivizações produzidas por eles.

No próximo tópico, dedicaremos-nos a explorar os conceitos de afeto/afetamento, sentimento e emoção, que desempenham um papel central na forma como os sujeitos constroem e performam suas identidades em diferentes contextos. Considerando as discussões anteriores sobre dinâmicas sociais, essas noções serão fundamentais para visualizarmos como as interações entre os alunos, dentro e fora do ambiente escolar, são permeadas por vínculos afetivos e emocionais. A partir dessa análise, buscaremos evidenciar como esses elementos impactam diretamente o modo como os sujeitos se percebem e se expressam no cotidiano.

2.3 Afeto/afetamento, emoção e sentimento

Embora interligados, os conceitos afeto/afetamento, emoção e sentimento têm nuances importantes em suas definições. O afeto, o sentimento e a emoção são os fios invisíveis que tecem as relações humanas, conectando-nos de maneira profunda com o mundo ao nosso redor.

Spinoza (2007) afirma: “por afeto compreendo as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções” (Spinoza, 2007, p. 96). Os afetos são as influências que alteram nossa capacidade de existir e agir no mundo. Essas mudanças físicas vêm acompanhadas de ideias que as representam, o que significa que o afeto não é apenas uma experiência corporal, mas também uma experiência mental fundamental para compreender como os seres humanos são afetados pelo mundo externo e como reagem a ele.

Para Piaget (1976),

(...) vida afetiva e vida cognitiva são inseparáveis, embora distintas. E são inseparáveis porque todo intercâmbio com o meio pressupõe ao mesmo tempo estruturação e valorização. Assim é que não se poderia raciocinar, inclusive em matemática, sem vivenciar certos sentimentos, e que, por outro lado, não existem afeições sem um mínimo de compreensão (Piaget, 1976, p. 16).

O afeto altera nosso poder de agir e se manifesta tanto no corpo quanto na mente. No ambiente educacional, por exemplo, as interações escolares são permeadas por afetos que moldam as experiências dos alunos e influenciam a maneira como eles se veem e como são vistos pelos outros. A escola, como um espaço de intensa troca social do domínio público de relações humanas, torna-se um lugar onde os afetos são constantes e impactam diretamente a formação identitária.

Vivemos em um constante equilíbrio entre pensar e sentir, cada emoção carrega uma lógica sutil e cada pensamento é permeado por afeto. Segundo Vygotsky, “o pensamento tem origem na esfera das motivações, a qual inclui inclinações, necessidades, interesses, impulso, afeto e emoção” (Vygotski, 1998, p. 76). Para além disso, Vygotsky (1987) afirma que

O pensamento propriamente dito é gerado pela motivação, isto é, por nossos desejos e necessidade, nossos interesses e emoções. Por trás de cada pensamento há uma tendência afetivo-volitiva, que traz em si a resposta ao último “por que” de nossa análise do pensamento. Uma compreensão plena e verdadeira do pensamento de outrem só é possível quando entendemos sua base afetivo-volitiva (Vygotsky, 1987, p. 129).

O pensamento não nasce do vazio, precisamos olhar além das palavras e enxergar essa raiz emocional e volitiva. É nesse ponto em que razão e afeto se encontram, que o pensamento

ganha vida e sentido.

Segundo Bakhtin (2003), “a alteridade define o ser humano, pois o outro é indispensável para sua concepção: é impossível pensar no homem fora das relações que o ligam ao outro” (Bakhtin, 2003, p. 35). Bakhtin sugere que a alteridade é fundamental para a constituição do eu. Não somos sujeitos isolados, nossa identidade se forma e se transforma através das interações que mantemos com o outro e conosco mesmo. A escola, como espaço social, se torna um cenário de troca constante de afetos e significados, onde as relações com colegas, professores e o próprio ambiente são projetados para a construção e reconfiguração da identidade dos alunos. O outro, nesse processo, é mais uma vez uma peça indispensável na moldagem de quem o aluno é/se percebe/quer ser e de como ele se vê no mundo.

Freud (1986) explica que

Por meio de palavras uma pessoa pode tornar outra jubilosamente feliz ou levá-la ao desespero, por palavras o professor veicula seu conhecimento aos alunos, por palavras o orador conquista seus ouvintes para si e influencia o julgamento e as decisões deles. Palavras suscitam afetos e são, de modo geral, o meio de mútua influência entre os homens (Freud, 1986, p. 10).

Freud (1986) ressalta o poder transformador da linguagem nas relações humanas. As palavras, enquanto mediadoras de relações humanas, podem gerar emoções intensas, criando laços ou provocando distanciamentos. No ambiente escolar, esse papel é ainda mais significativo, já que a linguagem utilizada pelos professores, alunos e outros sujeitos sociais que lá desempenham suas funções, seja no conteúdo pedagógico ou nas interações cotidianas escolares, atua como um agente de afetamento que modela a subjetividade e a identidade dos discentes.

Na visão de Cezar e Jucá-Vasconcelos (2016),

Os sentimentos possuem uma característica que vai além do alcance das sensações: possuem uma avaliação pessoal e uma tentativa de encaixe de um acontecimento específico em um esquema mais amplo das próprias experiências do sujeito. [...] Portanto, sentimentos envolvem compreensão e integração. [...] LeDoux (2007) aponta que para o sentimento ocorrer é necessário a existência de três componentes processuais eliciados pela emoção: a representação do estímulo emocional, a recuperação de significados associados a esse estímulo e a percepção consciente de estados do corpo. Para o autor, sentimentos são emoções conscientes. A conscientização da emoção é, portanto, a condição que distingue o sentimento (Cezar e Jucá-Vasconcelos, 2016, p. 7).

Cada sentimento é uma emoção que se torna consciente, um olhar atento sobre o que

sentimos. Como se estivéssemos constantemente traduzindo o que acontece ao nosso redor, os sentimentos pedem compreensão, buscando se integrar ao nosso mundo interior. São a forma mais clara de dar voz às emoções que, antes silenciosas, agora encontram sentido em nossa consciência. Para Damásio (2004), “um sentimento é uma percepção de um certo estado do corpo, acompanhado pela percepção de pensamentos com certos temas e pela percepção de um certo modo de pensar” (Damásio, 2004, p. 92). Tendo em vista que a emoção envolve uma interação contínua entre o corpo e a mente, Damásio (1996) afirma:

A emoção é a combinação de um processo avaliatório mental, simples ou complexo, com respostas dispostivas a esse processo, em sua maioria dirigidas ao corpo propriamente dito, resultando num estado emocional do corpo, mas também dirigidas ao próprio cérebro (núcleos neurotransmissores no tronco cerebral), resultando em alterações mentais adicionais (Damásio, 1996, p. 60).

O processo pelo qual adquirimos consciência de nós mesmos é o mesmo pelo qual reconhecemos os outros, revelando a interdependência entre a construção do "eu" e a relação com o "outro". Isso está em linha com a ideia de que a identidade é formada no diálogo e na interação social, como nos ensinam teóricos como Bakhtin.

Segundo Vygotsky (1996),

[...] o mecanismo da consciência de si mesmo (autoconhecimento) e do reconhecimento dos demais é idêntico: temos consciência de nós mesmos porque a temos dos demais e pelo mesmo mecanismo, porque somos em relação a nós mesmos o mesmo que os demais em relação a nós (Vygotsky, 1996, p. 17-18).

Silveira (2021) lembra-nos de “que os processos de adoecimento psíquico são marcas singulares dos sujeitos em sofrimento, que falam mesmo quando silenciadas pelo contexto” (Silveira, 2021, p. 62). A esse respeito, Clot (2010) afirma que somos criadores de nossos próprios contextos, e é neles que realmente vivemos. Quando essa capacidade se enfraquece ou se perde, deixamos de viver plenamente, passando apenas a sobreviver, prisioneiros de exigências profissionais que nos afastam de quem realmente somos.

Mobilizaremos, portanto, os conceitos de afeto/afetamento, emoção e sentimento como elementos centrais para compreender como as interações no ambiente escolar e extraescolar influenciam a formação identitária dos alunos expressas ou mesmo indicadas em seus enunciados-resposta aos instrumentos de pesquisa. Inspiradas pelas ideias de Spinoza, que vê o afeto como as afecções que aumentam ou diminuem a potência de agir, e de Vygotsky, que

vincula pensamento e emoção em um equilíbrio dinâmico, investigaremos como essas experiências afetivas, tanto positivas quanto negativas, moldam o modo como os alunos representam performances do "ser eu".

Através da análise verbo-visual e multimodal, buscaremos entender como sentimentos e emoções emergem nessas produções e como esses afetamentos influenciam percepções de si mesmos e dos outros, dentro e fora do ambiente escolar. Para Jodelet (1988), a representação social emerge nesse ponto de encontro entre o que sentimos individualmente e o que vivemos em sociedade. É nela que moldamos nosso entendimento sobre o cotidiano, capturando as impressões do ambiente e as informações que circulam ao nosso redor.

Diante dos conceitos apresentados e da importância de elementos como afeto, emoção e a constituição do sujeito, podemos agora direcionar o olhar para o ambiente escolar. No próximo tópico, discutimos como a escola e a sala de aula, enquanto espaços de interação social e cultural, influenciam diretamente a performance identitária dos alunos. Esses ambientes serão analisados como cenários onde múltiplas subjetividades são (re)construídas, expressas e negociadas diariamente.

2.4 Escola e sala de aula

Na perspectiva de Paulo Freire (1991),

Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história. (Freire, 1991, p. 16).

A escola é um espaço de construção coletiva de saberes. A educação, nesse sentido, não se limita a um acúmulo de informações, mas é entendida como um processo que desperta a consciência crítica, permitindo que os indivíduos compreendam e atuem sobre o mundo de maneira cada vez mais significativa. Freire (2007) pontua ainda que

Antes de qualquer tentativa de discussão de técnicas, de materiais, de métodos para uma aula dinâmica assim, é preciso, indispensável mesmo, que o professor se ache “repousado” no saber de que a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano. É ela que me faz perguntar, conhecer, atuar, mais perguntar, re-conhecer (Freire, 2007, p. 86).

Para Freire, a curiosidade é o que nos move, ela não só nos impulsiona ao desejo por conhecimento, mas também estimula a nossa ação reflexiva, levando-nos à constante renovação do saber. Vertendo o olhar de Freire para a sala de aula, somos instigados a refletir que se o ambiente educacional se tornar um lugar interessante, convidativo para o aluno, em que cada interação, cada debate e cada nova ideia compartilhada seja considerada e respeitada, é possível que a sala de aula seja cada vez mais transformada em um lugar de desenvolvimento humano, intelectual e emocional.

Freire (1996) afirma que

Como prática limitações humanas jamais pude entender a educação como experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista. Nem tampouco jamais compreendi a prática educativa como uma experiência a que faltasse rigor em que se gera a necessidade disciplina intelectual (Freire, 1996, p. 146).

O rigor intelectual, segundo Freire, deve coexistir com a afetividade, reforçando a ideia de que a sala de aula é um espaço dinâmico de construção humana, onde emoções, afetos e interações formam uma base para o desenvolvimento não só cognitivo, mas também identitário e social.

Em seu Capítulo III, Seção I, a Constituição Federal de 1988, propõe:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988, p. 123).

[...]

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola (Brasil, 1988, p. 124).

[...]

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino (Brasil, 1988, p. 125).

A Constituição Federal de 1988, em seus artigos 205 e 214, reconhece a educação como

um direito universal e inalienável, atribuindo ao Estado, às famílias e à sociedade o dever de promovê-la de forma colaborativa. O objetivo maior é assegurar o desenvolvimento integral da pessoa, preparando-a tanto para o exercício pleno da cidadania quanto para o mercado de trabalho. A Constituição reforça a obrigatoriedade do ensino público e gratuito, responsabilizando as autoridades competentes pela sua oferta. Já o Art. 214, ao propor um plano nacional de educação decenal, visa integrar e coordenar esforços entre os diversos entes federativos, com metas claras para garantir a universalização e a melhoria da qualidade do ensino. Trata-se de um compromisso coletivo com o fortalecimento do sistema educacional brasileiro.

A ideia de uma educação colaborativa, envolvendo Estado, famílias e sociedade, dialoga com a noção de que a construção do sujeito não ocorre de maneira isolada, mas é moldada pelas interações e afetos presentes e experienciados em diferentes ambientes sociais. Ao vincular a formação cidadã e a preparação para o mercado de trabalho, a Constituição promove uma educação que vai além da instrução técnica, contemplando também o desenvolvimento humano e social.

Para Saviani (2007),

A educação é entendida como o ato de produzir, direta e intencionalmente em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social. A prática social põe-se, portanto, como ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa (Saviani, 2007, p. 420).

Segundo Saviani, a educação atua como uma mediação entre o indivíduo e a sociedade, formando o sujeito para participar e contribuir no coletivo, enquanto, ao mesmo tempo, é moldada pelas necessidades e características dessa mesma prática social. Isso significa que as nossas subjetividades são indispensáveis ao processo educacional, tendo em vista que este é constituído por nós, pelas nossas diversidades, afetividades e ideologias.

Nessa perspectiva, reflitamos com Geraldi (2011), que a sala de aula é um espaço político:

Antes de qualquer consideração específica sobre a atividade de sala de aula, é preciso que se tenha presente que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos utilizados em sala de aula. Assim, os conteúdos ensinados, o enfoque que se dá a eles, as estratégias de trabalho com os alunos, a bibliografia utilizada, o sistema de avaliação, o

relacionamento com os alunos, tudo corresponderá, nas nossas atividades concretas de sala de aula, ao caminho por que optamos. Em geral, quando se fala em ensino, uma questão prévia – para que ensinamos o que ensinamos?, e sua correlata: para que as crianças aprendem o que aprendem? – é esquecida em benefício de discussões sobre o como ensinar, o quando ensinar, o que ensinar, etc. Parece-me, no entanto, que a resposta ao “para que” dará efetivamente as diretrizes básicas das respostas (Geraldi, 2011, p.34).

Geraldi leva-nos a pensar que nenhuma escolha é neutra, porque ela reflete uma visão de mundo, uma opção política. Assim, os conteúdos e abordagens utilizados não são meros instrumentos, mas sim partes integrantes de uma construção que visa à formação de indivíduos críticos e conscientes de seu papel na sociedade. Geraldi desperta a reflexão de que o “para que” no trabalho pedagógico, reforça a importância de criar ambientes que valorizem a interação, a participação e a construção coletiva do saber, onde cada aluno é incentivado a se tornar um agente ativo em sua própria educação e em sua realidade.

Para Vygotsky (2003), a educação nunca começa do nada, ela transforma comportamentos já existentes. Segundo o autor,

A educação nunca se inicia em um terreno vazio, nunca começa a forjar reações totalmente novas, nunca realiza o primeiro impulso. Ao contrário, sempre a partir de formas de comportamento já dados e preparadas e se refere às suas modificações, sempre tende a modificar, porém nunca a criar algo totalmente novo. Nesse sentido, a educação e a reeducação do que foi realizado. Por isso a primeira exigência de qualquer educação é o conhecimento absolutamente preciso das formas de comportamento herdadas, pois sobre ele se exigirá a esfera pessoal da experiência. E aqui surge com força especial o conhecimento das diferenças individuais (Vygotsky, 2003, p. 283).

Por isso, é essencial entender as heranças comportamentais e as diferenças individuais. Nesse sentido, o papel da educação é moldar o que já está presente, respeitando as experiências e características individuais. Para educar bem, é preciso primeiro entender profundamente quem estamos educando, reconhecer as diferenças que cada um traz consigo.

Freire (1996) afirma que

A raiz mais profunda da politicidade da educação se acha na educabilidade mesma do ser humano, que se funda na sua natureza inacabada e da qual se tornou consciente. Inacabado, histórico, necessariamente o ser humano se faria um ser ético, um ser de opção, de decisão. Um ser ligado a interesses e em relação aos quais tanto pode manter-se fiel à eticidade quanto pode transgredi-la. É exatamente porque nos tornamos éticos que se criou para nós a probabilidade, como afirmei antes, de violar a ética (Freire, 1996, p. 69).

A educação, assim, é profundamente política, porque envolve escolhas, decisões que moldam o que somos e o que podemos ser. É essa capacidade de decidir, de optar, que nos faz humanos, mas também nos coloca diante do risco de transgredir aquilo que acreditamos ser certo. Segundo Rajagopalan (2007, p. 16), é “intervindo na linguagem que fazemos valer reivindicações e aspirações políticas”, tendo em vista que a linguagem é um espaço de poder. É através dela que expressamos nossos desejos, nossas lutas e aspirações. Quando falamos, reivindicamos nosso lugar no mundo, dando voz ao que acreditamos. Assim, cada palavra pode ser um ato político, carregado de intenção e busca por transformação. Ao intervir na linguagem, estamos, de certa forma, construindo a realidade que queremos ver. Conforme Vigotski (2003, p.79), “o processo educativo, portanto, é trilateralmente ativo: o aluno é ativo, o professor e o meio existente entre eles são ativos”.

Bakhtin (1997) pontua que

O pensamento participativo é justamente uma concepção emocional e volitiva do ser enquanto evento em sua unicidade concreta, sobre a base de um não-álibi no ser, quer dizer, se trata de um pensamento performativo, no sentido de remeter ao eu enquanto ator singularmente responsável pelo ato (Bakhtin, 1997, p. 52)³

O pensamento participativo, politizado, nos coloca no centro de nossas próprias vidas. Somos únicos e, nessa singularidade, carregamos a responsabilidade de atuar no mundo de forma consciente e emocional. O pensamento não é uma reflexão passiva, mas algo que nos chama a agir, a nos envolver plenamente com a vida, assumindo as consequências de cada gesto e decisão. Para Bakhtin (2006, p. 271), “toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante”. Essa troca dialógica emerge diante do afetamento das pessoas sobre nós, inevitavelmente.

Pensar ativamente significa estar engajado, buscando compreender e questionar o que nos cerca. A consciência política nos faz entender que somos agentes de mudança, capazes de transformar realidades ao exercer nossos direitos e responsabilidades com intenção e propósito. Freire (2003) fala das consequências do analfabetismo político e o quanto isso regrida a educação. Segundo o autor,

³ El pensamiento participativo es justamente una concepción emocional y volitiva del ser en cuanto acontecer en su unicidad concreta, sobre la base de la coartada en el ser, es decir, se trata de un pensamiento performativo, en el sentido de remitir al yo en cuanto actor singularmente responsable por el acto (Bakhtin, 1997, p. 52).

[...] se não superarmos a prática da educação como pura transferência de um conhecimento que somente descreve a realidade, bloquearemos a emergência da consciência crítica, reforçando assim o “analfabetismo” político. Temos de superar esta espécie de educação – se nossa opção é realmente revolucionária – por uma outra, em que conhecer e transformar a realidade são exigências recíprocas (Freire, 2003, p.75).

Freire propõe uma educação libertadora, em que o ato de conhecer está intrinsecamente ligado ao de transformar. Só assim, segundo ele, uma verdadeira mudança revolucionária será possível, pois o conhecimento crítico é a base para a ação consciente. Para Freire (2003),

A educação libertadora [...] é a que se propõe, como prática social, a contribuir para a libertação das classes dominadas. Por isso mesmo, é uma educação política, tão política quanto a que, servindo às classes dominantes, se proclama, contudo, neutra. Daí que uma tal educação não possa ser posta em prática, em termos sistemáticos, antes da transformação revolucionária da sociedade. (Freire, 2003, p.89).

Segundo Freire, a educação nunca é neutra, pois sempre tem implicações políticas e sociais, e optar pela "neutralidade" significa, na prática, reforçar as condições existentes sem promover a transformação. Rajagopalan (2003, p. 111) afirma que “a crença na neutralidade do educador é ela mesma uma atitude política”.

Conforme procuramos indicar até aqui, a escola, por fim, é um espaço de construção contínua de identidade, onde o aluno performa seu "eu" em diferentes contextos, influenciados, dentre tantas outras coisas, pelas expectativas educacionais e pelas interações sociais que ocorrem nesse ambiente. Nesse ínterim, a presente pesquisa vai além de uma análise técnica dos elementos verbo-visuais, multimodais ou extralinguísticos mobilizados pelos alunos, pois ela investiga, antes de tudo, como um grupo de alunos se veem e se relacionam com o mundo por meio de suas dialogizações e referências no interior da pesquisa. Assim, o estudo sobre a performance identitária discente revela-se inseparável de representações de dinâmicas de afeto, emoção e da complexa rede de interações sociais que a escola proporciona e que serão expostas pelos colaboradores.

Na próxima seção, dimensionamos o enquadre metodológico da pesquisa, dando visibilidade às escolhas metodológicas que orientaram sua realização.

3. A CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA E A GERAÇÃO DE DADOS: UM OLHAR RESPONSIVO PARA O SUJEITO

O método é o caminho que estrutura e organiza a pesquisa. Para Lênin (1965, p. 148), "o método é a alma da teoria". A metodologia não apenas organiza o processo investigativo, mas também confere consistência e legitimidade à teoria, transformando-a em um instrumento de compreensão da realidade. Segundo Minayo (2001, p. 16), “a metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilita a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador”.

De acordo Sobral (2009), “somos povoados pelo outro e nossas relações com o outro faz de nós e deles os elementos constituintes da sociedade” (Sobral, 2009, p. 48). Assim, a existência humana é profundamente intersubjetiva e a nossa identidade não é formada isoladamente, mas a partir das relações que estabelecemos com os outros. “Somos povoados pelo outro e nossas relações com o outro faz de nós e deles os elementos constituintes da sociedade” (Sobral, 2009, p. 48). A natureza metodológica deste trabalho é dialógica, voltada para teorias que dão voz ao sujeito e a sua interconstitutividade (Sobral, 2022), como continuamos a demonstrar na sequência.

3.1 Fundamentos da Pesquisa Qualitativa

A pesquisa qualitativa é reconhecida pelo seu caráter amplamente social, cultural e (inter)subjetivo. Para Minayo (2014),

O método qualitativo é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam (Minayo, 2014, p. 57).

O método qualitativo não se limita à coleta de dados, mas busca entender a essência das experiências humanas, constatando que a realidade social é moldada por interpretações subjetivas. Neste trabalho, assumimos uma postura dialógica voltada para uma análise axiológica responsiva e engajada das produções dos colaboradores da pesquisa.

Dessa forma, dedicamo-nos à análise de desenhos produzidos por alunos do 7º ano de uma escola pública situada na comunidade Placa, na zona rural de Barra da Estiva, Bahia. Nosso

foco recai sobre as dialogias construídas com uma turma composta por 25 estudantes, buscando compreender como, por meio dos desenhos livres, eles performam o “ser eu” dentro e fora do contexto escolar. A esse material somam-se as respostas dos colaboradores às diferentes perguntas que integram o instrumento de pesquisa questionário que também contribuirão para que conheçamos o(a)s colaboradore(a)s da pesquisa.

Interessa-nos, como temos circunscrito até aqui, acessar, através da análise axiológica das suas produções, como eles valoram o ambiente escolar e de que forma os afetamentos (re)produzidos pela escola impactam em mostras da construção de suas identidades. Para Flick (2004, p. 17), a importância da pesquisa qualitativa

[...] para o estudo das relações sociais deve-se ao fato da pluralização das esferas de vida na sociedade moderna e pós-moderna exige uma nova sensibilidade para o estudo empírico das questões. Os defensores do pós-modernismo argumentam que a era das grandes narrativas e teorias chegou ao final: as narrativas agora devem ser limitadas em termos locais, temporais e situacionais.

No ambiente escolar, as interações e identidades não podem mais ser compreendidas apenas por meio de grandes narrativas ou teorias universais, mas devem ser comprovadas considerando os contextos específicos e situacionais de cada escola e seus alunos. A realidade de cada aluno, as vivências locais e as dinâmicas sociais tornam-se centrais para uma compreensão mais profunda e relevante das relações no espaço escolar local.

Para as nossas dialogizações, assumimos uma postura exotópica para lidar com as produções dos colaboradores da pesquisa, levando em consideração suas vozes, experiências e contextos sociais. A exotopia nos oferece a possibilidade de acessar nuances que talvez não tivessem sido percebidas se estivéssemos completamente imersos nas mesmas condições daqueles com quem dialogizamos. Dessa forma, poderemos analisar as interações e as subjetividades de maneira mais crítica e responsiva.

Nesse viés, Flick (2004) pontua que a pesquisa qualitativa é “orientada para a análise de casos concretos em sua particularidade temporal e local, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais” (Flick, 2004, p. 28-29). Assim, o que interessa para a pesquisa qualitativa são as particularidades de cada situação, sendo essa perspectiva fundamental para compreender a complexidade das realidades sociais e a pluralidade de significados que as pessoas atribuem às suas vidas. Uma investigação qualitativa requer uma atitude de acolhimento, adaptabilidade, atenção às sutilezas e envolvimento com os participantes (Minayo, 2014).

Sob essa perspectiva, Minayo (2012, p. 623) pontua que “num trabalho de campo profícuo, o pesquisador vai construindo um relato composto por depoimentos pessoais e visões subjetivas dos interlocutores, em que as falas de uns se acrescentam às dos outros e se compõem com ou se contrapõem às observações [...]” Com base nisso, Minayo (2021, p. 531) ressalta, ainda, que a pesquisa qualitativa “consiste em buscar a compreensão do ser humano em sua singularidade.”

Desse modo, guiadas pelos princípios da pesquisa qualitativa, temos interesse em entender de que forma a escola influencia na performance de identidade dos alunos, bem como se, como e porquê eles performam seu “eu” de maneiras diferentes em outras esferas sociais.

3.2 Linguística Aplicada (LA) – a linguagem em foco

Nossa pesquisa se fundamenta tanto na Linguística Aplicada (LA) quanto na Linguística Aplicada Crítica (LAC) (Pennycook, 2001; Rajagopalan, 2003; Rojo, 2006; Moita Lopes, 2011), áreas que oferecem bases teóricas e metodológicas para a compreensão e análise das questões relacionadas à linguagem em contextos diversos.

Conforme Rajagopalan (2011, p. 76-77),

A linguagem é aquilo que a gente vive, é nossa vivência, não se restringe à língua. Linguagem é um conceito muito mais amplo que língua. Língua faz parte, e nem sei se a língua faz parte essencial da linguagem, do âmbito da linguagem. A linguagem é o nosso modo de lidar com as nossas circunstâncias, a nossa sociedade, a nossa inserção dentro da sociedade. Portanto, tudo dentro do mundo é mediado pela linguagem, então pra mim linguagem é tudo (Rajagopalan, 2011, p. 76 - 77).

Rajagopalan (2011) apresenta a linguagem como um aspecto que transcende a mera estrutura linguística, ampliando seu conceito para abarcar a totalidade da experiência humana. Para ele, uma linguagem não se limita ao uso da língua, mas está profundamente ligada à nossa forma de existir e interagir com o mundo. Ela é o meio pelo qual compreendemos e nos inserimos nas situações sociais, culturais e históricas que nos cercam.

Para Rajagopalan (2003), ao usarmos a linguagem, estamos constantemente influenciando e sendo influenciados por estruturas de poder, relações sociais e contextos culturais. O autor “projeta um pesquisador em LA como uma espécie de pedagogo crítico que como um ativista, um militante que, por menor e mais localizada que seja sua ação - pode “desencadear mudanças sociais de grande envergadura e consequência” (Rajagopalan 2003, p.

106).

Ao embasar a pesquisa nessas abordagens, procuramos contribuir localmente para a compreensão crítica de como as interações e as práticas educacionais moldam as identidades discentes e suas performances dentro e fora de um ambiente escolar local do qual a pesquisadora em formação é aluna egressa. Ao adotarmos essa postura dialógica e responsiva, reconhecemos que “a compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa” (Bakhtin, 1997, p. 291). Assim, como pesquisadoras engajadas politicamente, buscamos promover reflexões que possam desencadear transformações sociais significativas no âmbito local, fortalecendo o papel da educação na formação de subjetividades mais conscientes e críticas.

Desse modo, optamos pela LA e pela LAC devido ao seu caráter político, crítico e ético, os quais são fundamentais para o nosso modo de pensar e fazer pesquisa. Essas abordagens nos permitem investigar, de maneira aprofundada, o papel da linguagem na formação do “ser eu” dos discentes sempre a partir de uma perspectiva dialógica e crítica.

Conforme Rojo (2006, p. 258), a LAC olha para “problemas com relevância social suficiente para exigirem respostas teóricas que tragam ganhos a práticas sociais e a seus participantes, no sentido de uma melhor qualidade de vida, num sentido ecológico.” Essa vertente da LA se posiciona como uma ferramenta poderosa para a promoção de mudanças significativas, enfatizando o papel da linguagem como meio de ação e transformação social. Nesse viés, Moita Lopes (2011, p. 22-23) pontua que a LAC “[...] apresenta novas formas de politizar a vida social para além das histórias que nos contaram sobre quem somos”.

A LAC se apresenta como uma abordagem dinâmica e adaptável, focada em promover uma melhor compreensão da linguagem em ação e seu impacto nas vidas das pessoas. Essa perspectiva é essencial para investigarmos como a linguagem desempenha um papel fundamental na formação de identidades, na construção de significados e na interação social. Conforme Rajagopalan (2003),

Quando me refiro a uma linguística crítica, quero, antes de mais nada, me referir a uma linguística voltada para questões práticas. Não é a simples aplicação da teoria para fins práticos, mas 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).

Ao insistir na necessidade de uma linguística que não apenas estuda, mas que também atue em prol de melhorias na vida das pessoas, Rajagopalan posiciona a Linguística Crítica

como uma ferramenta poderosa para a promoção de mudanças significativas, destacando seu papel ético e político na análise e na prática linguística.

Pensando, então, nessa perspectiva de um trabalho voltado para as particularidades da comunidade, considerando as identidades dos sujeitos, suas crenças, costumes e ideologias a serem ilustradas por meio de desenhos e da explicação deles, nosso objetivo é, antes de mais nada, darmos voz ao eu(s) dos colaboradores da pesquisa.

Na próxima seção, mobilizamos mais alguns pressupostos da Análise Dialógica do Discurso (ADD), destacando a interação entre diversas vozes e contextos no processo comunicativo.

3.3 Análise Dialógica do Discurso (ADD)

Para Brait (2014),

Uma teoria/análise dialógica do discurso, sem configurar uma proposta fechada e linearmente organizada, constituem de fato um corpo de conceitos, noções e categorias que especificam a postura dialógica diante do corpus discursivo, da metodologia e do pesquisador. A pertinência de uma perspectiva dialógica se dá pela análise das especificidades discursivas constitutivas de situações em que a linguagem e determinadas atividades se interpenetram e se interdefinem, e do compromisso ético do pesquisador com o objeto, que, dessa perspectiva, é um sujeito histórico (Brait, 2014, p. 29).

A relevância de uma pesquisa sob uma perspectiva dialógica, como no caso da ADD, se manifesta na capacidade de investigar as particularidades das situações discursivas, nas quais a linguagem se entrelaça com diversas atividades e contextos. Isso implica que o discurso não pode ser analisado de forma isolada. Do ponto de vista de Bakhtin (2015), a concepção dialógica realiza o “exame do discurso do ponto de vista da sua relação com o discurso do outro” (Bakhtin, 2015, p. 229). Para Bakhtin (2015), a palavra e o significado de que ela carrega não são fixos, mas sim dinâmicos e sujeitos a transformações ao longo do processo comunicativo.

Fiorin (2006, p. 22) sustenta que a “dialogização interna da palavra é perpassada sempre pela palavra do outro, é sempre e inevitavelmente também a palavra do outro”. Isso significa dizer que o enunciador, para constituir um discurso, leva em conta o discurso de outrem que está presente no seu.” Vertendo o olhar de Fiorin (2006) para a sala de aula e refletindo que a interconexão dos discursos permeia as interações humanas, chegamos à conclusão de que no espaço escolar isso também se revela de maneira significativa, uma vez que as vozes dos alunos, professores e demais profissionais da educação se entrelaçam em um processo contínuo de

construção de significados.

Indiscutivelmente, os fundamentos da ADD são indispensáveis para a pesquisa, dada a abordagem dialógica que este estudo adota ao explorar os afetamentos que a escola (re)produz nos alunos e como isso pode influenciar seu desempenho identitário, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar. Nesse sentido, o diálogo:

Ação entre interlocutores, ação que reverbera tanto no âmbito interior (intrapessoal) como no âmbito exterior (interpessoal), que se acham em constante intercâmbio. As várias vozes são por nós atualizadas quando (re)colocadas no discurso, e elas oferecem material simbólico para a investida do ser social diante de seu(s) interlocutor(es). A existência do outro é necessária para a produção de sentido, da parte do eu, ou seja, para as formas de significar as vivências humanas garantidas pela linguagem. O eu também constitui, por outro lado, o outro pelo qual é assim constituído (Ribeiro e Sobral, 2021, p. 2).

Explorar a linguagem é crucial para entendermos o mundo que nos cerca. A Teoria Dialógica do Discurso, com seu caráter crítico, cuja perspectiva é de um sujeito interconstituído, potencializa-nos, enquanto educadores. Para além do discurso oral, Bakhtin/Volochínov (2009) podemos “compreender a palavra ‘diálogo’ num sentido amplo, isso é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja” (Bakhtin/Volochínov, 2009, p. 127).

Para Volochínov (2017), “[...] a palavra é o material mais usual da comunicação cotidiana” (Volochínov, 2017, p. 99-100). Portanto, ao explorarmos a ADD, vislumbramos uma perspectiva mais analítica sobre os discursos, o que nos possibilita problematizar o contexto socioideológico dos colaboradores da pesquisa.

Pensando, então, nessa perspectiva dialógica de constituição do ser, na importância das suas subjetividades para o ambiente educacional e social, adentramos no campo *da* pesquisa na próxima seção.

3.4 O campo da pesquisa

Barra da Estiva é um município localizado na região da Chapada Diamantina - Bahia, no nordeste do Brasil, conhecido por sua beleza natural e importância agrícola. Situada em uma área montanhosa, a cidade é cercada por paisagens impressionantes com serras, cachoeiras e vales que fazem parte do ecossistema da Chapada Diamantina, uma das regiões mais emblemáticas do estado.

Figura 1: Município de Barra da Estiva - BA

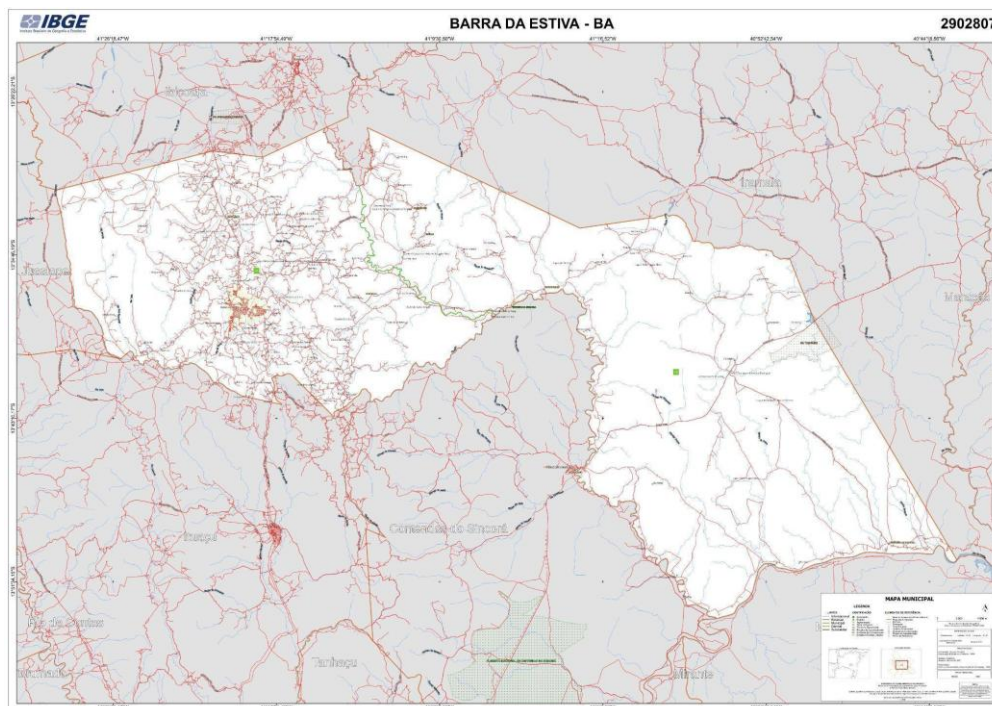


Fonte: Prefeitura Municipal de Barra da Estiva (2025)

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2023, a área territorial de Barra da Estiva é de 1.657,413 km e conta com uma população de 26.026 habitantes (IBGE, 2023)⁴. A cidade fica cerca de 450 km de Salvador, capital da Bahia e tem uma economia predominantemente agrícola, com destaque para o cultivo de café, maracujá e outras frutas. Barra da Estiva faz fronteira com outros municípios, como Ituaçu, Ibicoara e Mucugê, que são igualmente conhecidos por suas belezas naturais ou que colocam a região como um destino potencial para o ecoturismo e o turismo de aventura.

⁴ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/barra-da-estiva/panorama>. Acesso em: 16 de outubro de 2024

Figura 2: Mapa territorial do município de Barra da Estiva - BA



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2025)

A fim de provocar um efeito de aproximação com o campo da pesquisa, fazemos uma alteração temporária na pessoa do discurso. Em Barra da Estiva, eu nasci, cresci e me criei. Aos 19 anos de idade, eu me mudei para Vitória da Conquista - BA para cursar Letras Vernáculas na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Após concluir minha graduação, senti que havia muito mais a aprender, uma vontade de aprofundar meus conhecimentos e expandir os horizontes do que já havia iniciado. Decidi, então, seguir o caminho acadêmico e ingressei no Mestrado em Letras pelo Programa de Pós-graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens (PPGCEL) na UESB. Tornei-me bolsista da FAPESB (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia) e essa oportunidade representou um divisor de águas em minha trajetória. A bolsa não é apenas um suporte financeiro; ela simboliza a possibilidade de realizar meu sonho acadêmico em um contexto em que as oportunidades de formação são escassas, especialmente em nosso município.

A realidade de nossa cidade muitas vezes impõe barreiras ao acesso à educação superior e à pesquisa, e ser bolsista foi a única maneira de eu conseguir me sustentar em Vitória da Conquista. Esse suporte me permitiu focar no desenvolvimento do meu estudo, proporcionou não apenas um alívio financeiro, mas também a esperança de que minha dedicação possa contribuir para mudanças significativas na minha comunidade e na vida de outros estudantes. Em cada passo dessa jornada, levo comigo o reconhecimento de que a educação é um poderoso

agente transformador, tanto para mim quanto para minha família, que sempre sonhou com um futuro mais promissor.

Escolher a Linguística Aplicada (LA) foi algo que ressoou de forma particular. Para muitos, LA pode parecer uma área técnica, distante ou despersonalizada, mas, para mim, ela é justamente o inverso. A LA permite que eu me conecte às realidades e interações do dia a dia e que faça com que eles sejam objetos de reflexão crítica. Estudar como a linguagem atua na construção de sentidos e identidades dentro e fora da escola me possibilita não só entender as dinâmicas desses espaços, mas também vislumbrar ações que possam transformar e valorizar a experiência dos alunos em contextos sociais desafiadores. Essa jornada acadêmica é, portanto, uma ponte entre meu desejo de aprender e o desejo de contribuir para que outros também possam enxergar novas possibilidades dentro da sua própria realidade.

O campo da pesquisa é o Centro Educacional Jerosmiro dos Santos Pereira (CEJSP), situado na zona rural de Barra da Estiva - Bahia, na comunidade da Placa. A escola fica a 9 km da cidade, comporta o infantil, ensino fundamental I e II e conta com um total de 232 alunos matriculados.

Figura 3: Localização do CEJSP na comunidade da Placa



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2025)

Figura 4: Fachada do Centro Educacional Jerosmiro dos Santos Pereira



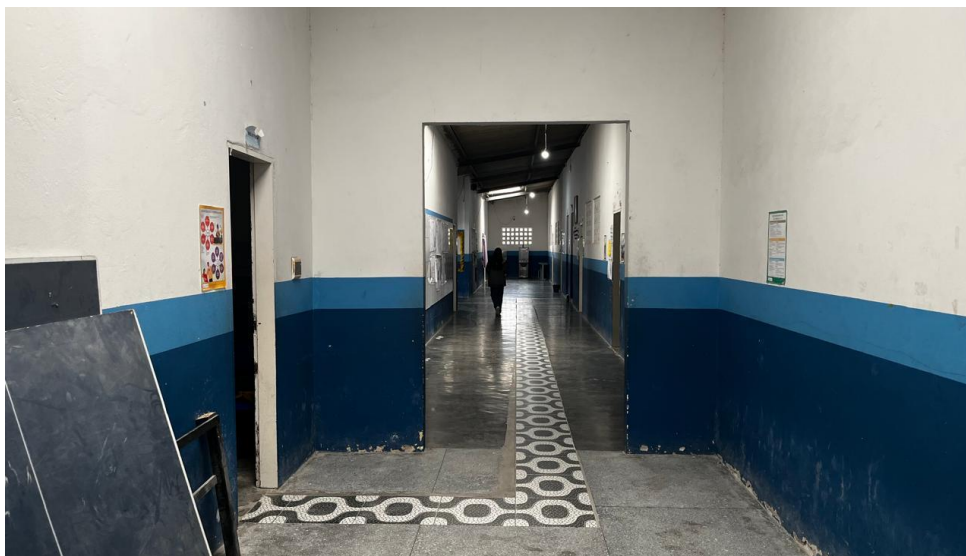
Fonte: Acervo pessoal das autoras (2025)

Figura 5: Entrada da escola



Fonte: Acervo pessoal das autoras (2025)

Figura 6: A escola por dentro



Fonte: Acervo pessoal das autoras (2025)

Figura 7: Uma das salas de aula do CEJSP



Fonte: Acervo pessoal das autoras (2025)

No CEJSP, eu criei memórias afetivas importantíssimas e bastante significativas, pois, com o passar do anos, eu fui ali formando a minha personalidade juntamente com o meu acervo pessoal familiar. No CEJSP, eu descobri que gostaria de ser professora e, hoje, felizmente sou. Atualmente, volto à escola como pesquisadora em formação como alguém que deseja retribuir parte do todo carinho e esforço a mim endereçado por essa comunidade escolar na minha trajetória escolar.

No CEJSP, as primeiras sementes do meu interesse pela educação foram plantadas e ali eu comecei a perceber o impacto transformador que o ambiente escolar pode ter na vida de uma pessoa. Cada aula, cada interação com professores e colegas foi moldando minhas percepções

sobre o que significa ensinar e aprender, sobre o poder que a educação tem de formar não apenas intelectuais, mas também seres afetivos, alteritários, seres sociais capazes de exercer a sua cidadania com responsabilidade e empatia. Foi nesse espaço que a ideia de ser professora deixou de ser uma possibilidade distante e se tornou uma paixão, um desejo genuíno de participar ativamente na construção do saber e no desenvolvimento dos alunos. Hoje, ao refletir sobre minha trajetória, percebo o quanto essas memórias e experiências no CEJSP foram fundamentais para eu me tornar a educadora que sou, comprometida não apenas com o ensino de conteúdos, mas com a formação integral e afetiva de cada estudante.

Reconheço que a minha grande motivação para finalizar o mestrado, atualmente, é saber que a minha pesquisa emergiu de uma necessidade profundamente pessoal e acadêmica de compreender como a percepção do ambiente escolar molda e é moldado pela subjetividade dos alunos. Ao longo de minha trajetória, observei como a escola não é um espaço de transmissão de saberes, mas sim um espaço em que identidades são formadas, onde o aluno performa o “ser eu” em constante diálogo com as expectativas, normas e interações que ali ocorrem. Esse processo vai além da sala de aula, refletindo-se na vida do estudante fora do ambiente escolar. Compreender as sutilezas desses vínculos sociais, afetos e performatividades é, para mim, uma maneira de dar visibilidade às vozes dos alunos, suas experiências e narrativas, muitas vezes invisibilizadas pelos métodos tradicionais de análise. Assim, a pesquisa se justifica pela busca de uma compreensão mais humanizada e responsiva da formação identitária e dos vínculos que os sujeitos-alunos constroem no cotidiano escolar, com o intuito de trazer à tona uma análise crítica e engajada nesse processo.

Para tanto, nossa proposta consiste em interagir com estudantes de uma turma do 7º ano, composta por 25 alunos, convidando-os a externalizar as formas pelas quais performam o “ser eu” dentro e fora do contexto escolar. Nosso intuito é, sobretudo, possibilitar que esses discentes reconheçam a relevância de suas próprias vozes no ambiente educacional, valorizando suas experiências e perspectivas como elementos fundamentais para a compreensão das múltiplas dimensões que atravessam a vida escolar.

Além disso, a pesquisa de caráter responsivo e dialógico visa evocar memórias desses estudantes e convidá-los a se representarem, no papel por meio de uma ilustração, através do gênero desenho livre, percepções, sentimentos e experiências vividas dentro e fora do ambiente escolar. Dessa forma, buscamos compreender como esses alunos referenciam como performam suas identidades em diferentes contextos, revelando como os afetos, interações e discursos escolares influenciam suas trajetórias pessoais e sociais.

3.5 Instrumentos da pesquisa: desenhando o “eu”

A escola é um cenário de transformação constante, onde cada aluno é e está se tornando sujeito ao mesmo tempo. Em cada interação, em cada olhar trocado, em cada resposta dada, há a (re)construção de identidades. Hall (2006) utiliza o termo identidade para significar

[...] o ponto de encontro, o ponto de sutura, entre, por um lado, os discursos e as práticas que tentam nos ‘interpelar’, nos falar ou nos convocar para que assumamos nossos lugares como os sujeitos sociais de discursos particulares e, por outro lado, os processos que produzem subjetividades que nos constroem como sujeitos aos quais se pode ‘falar’ (Hall, 2000, p.111-112).

Vertendo o olhar de Hall para a sala de aula, podemos refletir sobre como os alunos são interpelados por discursos e práticas educativas que tentam moldar suas identidades como sujeitos dentro e fora do ambiente escolar. Entretanto, os alunos trazem para esse ambiente suas subjetividades, construídas fora da escola, em suas interações sociais, familiares e comunitárias. Assim, eles performam o “ser eu” de maneiras distintas dentro e fora do ambiente escolar, negociando constantemente essas interpelações com seus próprios processos internos de subjetividade.

Mas o que significa isso? O que faz com que o sujeito aluno, diante das expectativas, normas e rotinas escolares, se mova, silenciosamente ou de forma estridente, para se enquadrar, resistir, adaptar ou se reinventar? É fascinante perceber que nesse processo a linguagem tem um papel especial e de extrema importância, seja nas falas cotidianas, nos gestos ou até nos silêncios, ela atua como um fio condutor. “A linguagem possui um papel crucial não só na construção da cultura, mas também da identidade e vice-versa, visto que a linguagem não é só forma, mas também modelagem” (Duarte; Santos; Lima, 2018, p. 300). Pensamos que a forma que um aluno responde a uma pergunta, como se coloca diante de um colega, ou até como se vê dentro do grupo, tudo isso é também moldado pelas interações que ocorrem dentro e fora dos muros da escola.

Ao investigar o desempenho da identidade dos alunos, deparamo-nos com a delicadeza e a complexidade de entender como a subjetividade é influenciada e agenciada pelas interações sociais, especialmente no ambiente educacional. Cada sala de aula, com suas dinâmicas particulares, cria um microcosmo no qual o aluno se vê, se espelha, se confronta e se descobre. Essas interações não param no sinal do recreio: elas transcendem os limites da escola, ecoando nas ruas, em casa, nas redes sociais, e voltam à escola em um ciclo contínuo de (des)construção identitária.

O sujeito-aluno, então, não é apenas moldado pela educação a que está exposto, mas também pelas relações que estabelece, pelas normas que decide seguir ou desafiar e pelas expectativas que lhe são impostas. Investigando essas características, podemos desvendar as diversas camadas que compõem o "eu" na formação e, assim, lançar luz sobre as redes complexas que formam a identidade dos alunos em constante transformação.

Para realização da pesquisa, selecionamos alguns instrumentos de trabalho que “visam fazer a mediação entre os marcos teórico-metodológicos e a realidade empírica.” (Minayo, 2007, p. 180). Na próxima seção, intitulada, trataremos da potência comunicativa do desenho livre dentro do campo verbo-visual, destacando como os traços, muitas vezes, considerados meros elementos gráficos, podem carregar significados profundos e subjetivos.

3.5.1 Traços que falam - a linguagem subjetiva do desenho livre no verbo-visual

Conforme Brait (2009),

A dimensão verbo-visual da linguagem participa ativamente da vida em sociedade e, conseqüentemente, da constituição dos sujeitos e das identidades. Em determinados textos ou conjuntos de textos, artísticos ou não, a articulação entre os elementos verbais e visuais forma um todo indissolúvel, cuja unidade exige do analista o reconhecimento dessa particularidade. São textos em que a verbo-visualidade se apresenta como constitutiva, impossibilitando o tratamento excludente do verbal ou do visual e, em especial, das formas de junção assumidas por essas dimensões para produzir sentido (Brait, 2009, p. 143).

Brait destaca a importância da dimensão verbo-visual na vida em sociedade e na construção das identidades. Para a autora, a força da verbo-visualidade está justamente na maneira como essas dimensões se combinam para gerar significado, formando uma relação intrínseca que constrói e molda sentidos complexos e multifacetados. Nesse viés, partindo da concepção de gênero do discurso defendido por Bakhtin (2003, p. 282), “tipos relativamente estáveis de enunciado”, para este estudo mobilizamos o gênero discursivo desenho livre, conforme consta no questionário (Apêndice 1), no intuito de explorarmos como a interação entre elementos gráficos e verbais contribuem para a expressão subjetiva e a construção identitária dos sujeitos colaboradores da pesquisa.

Vale salientar que a noção de texto aqui assumida parte de uma concepção dialógica, pois segundo Bakhtin (2011, p. 272) “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados.” Além disso, “todos os diversos campos da atividade humana

estão ligados ao uso da linguagem” (Bakhtin, 2011, p. 261). Assim,

[...] A nossa própria ideia – seja filosófica, científica, artística – nasce e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros, e isso não pode deixar de encontrar o seu reflexo também nas formas de expressão verbalizada do nosso pensamento. (Bakhtin, 2011, p. 298).

Nessa perspectiva, acreditamos que, ao reconhecermos no ambiente educacional que o desenvolvimento do pensamento é moldado por diversas vozes e perspectivas, assumimos a força desse espaço para a troca sempre apreciativa de ideias.

Nosso objetivo é convidar os colaboradores para deixarem as suas vozes ecoarem. Para tanto, a seguir tratamos do tópico intitulado “Um olhar axiológico: entre valores e significados”, tendo em vista que, assim como defendido por Bakhtin, “viver significa ocupar uma posição de valores em cada um dos aspectos da vida, significa ser numa ótica axiológica” (Bakhtin/Volochinov, 1993, p. 203). A nossa aposta é que os alunos sejam instigados a compartilhar a forma como performam seu “eu” no contexto escolar e extraescolar.

3.5.2 Um olhar axiológico - entre valores e significados

Segundo Piaget (1983),

O homem vive, toma partido, crê numa multiplicidade de valores, hierarquiza-os e dá assim sentido à sua existência mediante opções que ultrapassam incessantemente as fronteiras do seu conhecimento efetivo. No homem que pensa, esta questão só pode ser raciocinada, no sentido em que, para fazer a síntese entre aquilo que ele crê e aquilo que ele sabe, ele só pode utilizar uma reflexão, quer prolongando o saber, quer opondo-se a ele num esforço crítico para determinar as suas fronteiras atuais e legitimar a hierarquização dos valores que o ultrapassam (Piaget, 1983, p. 206).

Piaget destaca a complexidade da vida humana em relação aos valores. Segundo o autor, o indivíduo precisa conciliar o que acredita com o que sabe, o que requer um esforço contínuo de reflexão crítica. Esse processo envolve a ampliação do saber ou, às vezes, uma oposição a ele, a fim de legitimar os valores que guiam sua vida, mesmo aqueles que ultrapassam sua compreensão atual. Nesse sentido, Ribeiro e Rodrigues (2022) defendem que

[...] quando nos comunicamos, não lidamos com um sistema de regras indiferente, mas com um mundo de valores, crivado por material simbólico que pode ser traduzido por representações sociais. [...] Dessa forma, a axiologia estaria essencialmente no bojo da ‘questão da unicidade e

eventicidade do ser' e do 'tema da contradição eu/outro' (FARACO, 2003). O valor irá balizar modos de relacionar o eu comigo mesmo, eu com o outro, o outro comigo e eu com o objeto do discurso (Ribeiro; Rodrigues, 2022, p. 09).

Os valores orientam como nos relacionamos internamente com os outros e com os objetos de nosso discurso. Esse enfoque reforça a ideia de que as interações comunicativas estão sempre impregnadas de valores que moldam nossas percepções e identidades. Assim, vertendo o olhar axiológico para o contexto educacional, Patrício (1993, p. 46) tematiza que

A Axiologia Educacional não é uma entre as muitas axiologias aplicadas. Ela é, na verdade, a própria Axiologia Fundamental aplicada à totalidade do humano e mesmo, mais profundamente, à atualização constituinte do próprio humano, pois é a educação, na sua máxima generalidade e profundidade, que atualiza a humanidade do homem.

A educação, nesse sentido, desempenha um papel central na atualização e na constituição do que é ser humano, pois é por meio dela que a humanidade se realiza em sua forma mais plena. A educação, ao moldar valores e comportamentos, não apenas contribui para o conhecimento, mas também fundamenta a essência do humano, desenvolvendo suas capacidades éticas, sociais e culturais.

Nessa perspectiva, adotamos para este estudo a axiologia como categoria de análise, tendo em vista que os valores orientam e influenciam as relações e interações humanas, especialmente no contexto educacional. A axiologia nos permite compreender como os valores são construídos, hierarquizados e refletidos nas práticas sociais. Assim, a nosso ver, a análise axiológica servirá como princípio de trabalho para análise dos desenhos e respostas verbais a serem produzidos pelos colaboradores da pesquisa.

3.5.3 Questionário discursivo

No percurso de nossa pesquisa, optamos por lançar mão de um instrumento metodológico que consideramos potente para acessar as múltiplas camadas que constituem a subjetividade discente: o questionário discursivo. Essa escolha não se deu ao acaso. A proposta do questionário, segundo Gil (2011, p. 128), é “[...] a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”. Diferentemente de instrumentos mais objetivos e fechados, o questionário discursivo nos aproxima das narrativas singulares dos alunos, permitindo que eles expressem,

com relativa liberdade, modos de sentir, pensar e significar a própria experiência.

Acreditamos que esse dispositivo favorece o contato com zonas mais sutis da existência, muitas vezes inacessíveis em interações orais mais imediatas, e cria um espaço de escuta escrita, em que os colaboradores da pesquisa possam se posicionar com mais elaboração sobre si e sobre o mundo que os cerca. Essa aposta metodológica carrega um compromisso ético e epistêmico: reconhecer nos alunos sujeitos de conhecimento e interlocutores legítimos de uma produção investigativa que se constrói na e pela relação com o outro.

Além disso, consideramos que o questionário, ao solicitar respostas discursivas e abertas, convoca o exercício da autoria. Nele, não se busca apenas a informação objetiva, mas as tramas de sentido que atravessam a vida escolar e extraescolar dos colaboradores, seus afetos, tensões, deslocamentos e resistências. É essa densidade, advinda do texto escrito pelos próprios alunos, que nos interessa analisar, na tentativa de compreender como performam suas identidades dentro e fora dos muros da escola, e de que modo essa performance é atravessada por relações de poder, pertencimento, silenciamento ou afirmação.

Inspiradas por Minayo (2014, p. 189-190) para elaboração do questionário levamos em consideração que

(a) cada questão que se levanta, faça parte do delineamento do objeto e que todas se encaminhem para lhe dar forma e conteúdo; (b) permita ampliar e aprofundar a comunicação e não cerceá-la; (c) contribua para emergir a visão, os juízos e as relevâncias a respeito dos fatos e das relações que compõe um objeto, do ponto de vista dos interlocutores.

Minayo (2014) leva-nos a refletir sobre a essência de uma metodologia investigativa que busca ser genuinamente dialógica e colaborativa. Ao propor que cada questão ajude a delinear o objeto de estudo, o foco não está em respostas prontas, mas em permitir que o próprio objeto ganhe forma a partir das interações. A interação, então, deve ser ampliada, abrindo espaço para a multiplicidade de vozes, sem limites restritivos ao diálogo. Além disso, ao permitir que surjam visões, julgamentos e relevâncias dos interlocutores, a pesquisa se torna um espelho das realidades e percepções daquelas que vivenciam os fatos e relações, privilegiando suas subjetividades e experiências.

Diante desses pressupostos teóricos que comprovam a importância do instrumento questionário, apresentamos o questionário discursivo que serviu como facilitador para a dialogização com os(as) colaboradores(as) da pesquisa.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
Programa de Pós-Graduação em Cultura, Educação e Linguagens - PPGCEL
Mestranda: Daniela Ribeiro de Jesus
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Fernanda Modl

QUESTIONÁRIO DISCURSIVO

Olá, querido estudante, como se sente hoje?

Este questionário contém algumas perguntinhas a seu respeito que servirão de base para a pesquisa que venho desenvolvendo. Mas não se engane, são perguntas simples, mas valiosas para mim e para o meu estudo. Por isso, gostaria de pedir e, antecipadamente, agradecer a sua contribuição já aprovada por um de seus responsáveis.

Qualquer dúvida estou à disposição.

Conhecendo você:

Nome: _____ **Idade:** _____

Gênero: Masculino () Feminino () Outro () _____

1. Quando você pensa no CEJSP, qual é a primeira lembrança que vem à sua mente? Por que essa lembrança é especial para você?
2. Há algo que você gostaria de mudar sobre como as pessoas veem você na escola? O que seria?
3. Como você se sente quando está em casa? Isso é diferente de como você se sente na escola?
4. Qual é o seu momento favorito na escola? O que faz esse momento ser especial para você?
5. As interações com seus colegas e professores influenciam sua experiência de aprendizado? Por quê?
6. Você percebe diferenças na forma como você e os outros expressam suas opiniões e ideias EM sala de aula? Explique um pouquinho sobre isso.
7. Há algo que você gostaria de compartilhar sobre você que as pessoas na escola talvez não saibam?
8. Qual é o seu lugar favorito na escola e por que você gosta tanto dele?

9. Você já se sentiu pressionado a agir de uma maneira específica na escola? Isso teve algum impacto no modo como você é hoje?
10. Suas amizades na escola ajudam a moldar quem você é? Você se sente livre para ser você mesmo com seus amigos?
11. Quais são os principais desafios que você enfrenta ao participar das aulas e como você lida com eles?
12. Que estratégias você utiliza para superar dificuldades ou momentos de baixa motivação na sala de aula?
13. Você sente que o modo como seus professores te veem influencia a maneira como você se vê na escola?
14. Você se sente à vontade para ser você mesmo aqui na escola?

Fonte: As autoras (2025)

3.6 Pontos de encontro – “costurando” a pesquisa

O ponto de encontro entre a Linguística Aplicada, a Linguística Aplicada Crítica e a Análise Dialógica do Discurso situa-se num espaço em que reconhecemos o sujeito aluno em sua complexidade, atravessado por múltiplas vozes e interações. Ancorados nessa interseção, utilizamos instrumentos como o questionário discursivo e a análise axiológica para investigar como os alunos referenciam performances do "ser eu" dentro e fora do ambiente escolar, a partir da problematização da tríade relações sociais vivenciadas interacionalmente na sala de aula, formação identitária discente e (inter)subjetividade.

A Linguística Aplicada e a Linguística Aplicada Crítica nos orientam a compreender como os sujeitos utilizam a linguagem em suas práticas cotidianas, refletindo sobre as relações de poder, identidades, ideologias, culturas e agenciamentos que emergem dessas interações. A Análise Dialógica do Discurso, por sua vez, oferece uma lente para perceber o diálogo entre as diversas vozes, dos alunos, da escola e da sociedade, e como elas se entrelaçam e tensionam a construção da subjetividade.

Por meio do questionário discursivo, analisamos as posições particulares dos alunos, revelando as representações e significados que atribuem a si mesmos e ao contexto escolar, além de outras temáticas que emergem em suas produções. A análise axiológica, que sustenta e nutre as interações, nos ajuda a compreender as orientações e expectativas que moldam essas performances identitárias.

Optamos pelo diálogo entre Linguística Aplicada, Linguística Aplicada Crítica e

Análise Dialógica do Discurso porque ele nos permite ver o aluno não como um ser fixo, mas como um sujeito em constante construção, cujas performances são moldadas pelas múltiplas vozes que o circundam, dentro e fora do espaço escolar. Buscamos, assim, uma compreensão profunda das especificidades sociais e das dinâmicas que permeiam as interações no contexto escolar escolhido. Cada relato e cada expressão se tornam portas de entrada para a análise das relações de poder, valores e expectativas que influenciam performances localmente situadas.

Dessa forma, propomos qualificar as experiências de um grupo de alunos, valorizando suas narrativas e possibilitando que suas subjetividades emergjam. Acreditamos que a análise cuidadosa das interações linguísticas e verbo-visuais ilumina aspectos dos processos de formação identitária e das complexas redes sociais que constituem o ambiente escolar, na perspectiva valorativa dos sujeitos envolvidos. Por fim, configuramos esta investigação como um espaço de escuta ativa, onde a compreensão dos significados se entrelaça com a análise crítica da linguagem verbal e verbo-visual das relações sociais expressas nas dialogias da pesquisa.

3.7 A ética na pesquisa

Para Minayo (2021, p. 536), “o conceito de ética em pesquisa deve estar incluído na postura do pesquisador e estar contido na tessitura do texto, desde a definição do objeto até a publicação dos resultados.” Desse modo, levamos em consideração que a ética está na base de todas as decisões metodológicas e teóricas, garantindo que o processo seja transparente e cuidadoso (Minayo, 2021). Ela deve, ainda, estar presente na forma como os resultados são apresentados e publicados, com compromisso com a verdade e o impacto social do que foi produzido. Salientamos que esta pesquisa cumpriu os requisitos exigidos pelo Conselho Nacional de Saúde para pesquisas no campo das ciências humanas e sociais (CNS) 510/2016 e 466/2012, mediante aprovação junto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), conforme parecer consubstanciado (Apêndice 2). O número CAAE da pesquisa é o 80447224.2.0000.0055.

3.8 Planejamento de ações para o desenvolvimento da pesquisa

O plano de ação a seguir define cada ação metodológica realizada, desde a organização inicial até a geração e a análise dos dados, com o intuito de sustentar a proposta dialógica e responsiva da pesquisa. Segundo Minayo (2007, p. 277), “cabe ao pesquisador ser um perscrutador insistente, que está sempre entre as balizas dos conhecimentos teóricos e das

informações de campo”.

Com uma abordagem fundamentada na Linguística Crítica Aplicada e na Análise Dialógica do Discurso, o plano foi cuidadosamente construído para acolher as vivências e subjetividades dos colaboradores da pesquisa, buscando não apenas compreender as interações e afetos no contexto escolar, mas também respeitar a singularidade de cada um. Através de ações planejadas, como os questionários discursivos e produções verbo-visuais⁵, este tópico revela a forma como a pesquisa buscou apreender e interpretar as múltiplas vozes que configuram a identidade discente dentro e fora do ambiente escolar, contribuindo para uma compreensão mais profunda da relação entre linguagem, interação e identidade⁶.

Quadro 2 - Detalhamento do planejamento didático e ações da pesquisa

Instrumento	Carta convite
Período	25/11/24 Duração: 10 minutos
Objetivo	Convidar os alunos a participarem da pesquisa MOSTRAS DE SUBJETIVIDADE E IDENTIDADE(S): como alunos do 7º ano de uma escola em Barra da Estiva/BA discursivizam sobre o “ser eu” dentro e fora do contexto escolar
Justificativa	A introdução ao propósito da nossa investigação, convidando os alunos em sala (e ofertando o documento para análise de um(a) responsável para assinatura) e permitindo que eles compreendam a importância de suas contribuições e se sintam parte ativa do processo. Ao convidá-los formalmente, demonstraremos nosso respeito às suas individualidades e confirmaremos o valor de suas vozes, o que é essencial no contexto dialógico da nossa pesquisa. Uma boa apresentação da pesquisa ainda influencia o modo como cada estudante apresentará a carta para os pais, o que pode facilitar ou dificultar sua autorização para participação na pesquisa.

⁵ O instrumento de gravação audiovisual, previsto inicialmente como parte da metodologia, não foi levado adiante em virtude de uma dificuldade prática importante: os alunos não se sentiram à vontade para serem filmados durante as atividades. Como o propósito maior da pesquisa é respeitar as vozes e as subjetividades dos colaboradores, qualquer imposição nesse sentido poderia gerar desconforto e comprometer a espontaneidade das produções. Dessa forma, opt por não realizar as gravações, privilegiando um ambiente mais acolhedor e ético, em que os participantes pudessem se expressar livremente por meio dos outros instrumentos previstos, sem a pressão da câmera.

⁶ Cabe destacar que, em virtude do calendário escolar e do contexto de fortes chuvas que atingiram a região, somados a um cenário político conturbado naquele período, foi necessário reenquadrar a realização da pesquisa. As atividades ocorreram nos dias 25 e 26 de novembro de 2024, em sala de aula. No primeiro encontro, os estudantes responderam ao questionário discursivo; no segundo, desenvolveram a produção verbo-visual (desenho livre). Embora o propósito inicial fosse contemplar a turma completa de 25 alunos, nem todos conseguiram estar presentes no primeiro dia. Contudo, uma parte significativa participou no segundo momento, garantindo a continuidade e a consistência do trabalho.

Ações de trabalho	1. Apresentação informal da pesquisadora: formação, tema de pesquisa, resposta a possíveis questionamentos/curiosidades dos alunos. Leitura da carta convite: em voz alta, leitura da carta convite de forma dialógica. Abertura para perguntas: interação com os alunos no intuito de instigá-los a tirar suas dúvidas a respeito das informações lidas na carta convite sobre a pesquisa. 2. Explicação da pesquisa⁷: Explicar os detalhes da pesquisa, bem como os objetivos e a forma como ela será realizada, demonstrando que a participação é opcional. A pesquisa será realizada em dois momentos sucessivos: no primeiro (25/11), entregar aos colaboradores o questionário discursivo, para que possam registrar suas respostas em sala de aula. No dia seguinte (26/11), distribuir uma folha com o enunciado referente à produção do desenho livre, convidando os alunos a expressar, de forma verbo-visual, como performar o “ser eu” dentro e fora do ambiente escolar. Evidenciar a importância da participação dos alunos mostrando de forma clara e objetiva como as posições deles são valiosas para o estudo; Pontuar a relevância do nosso trabalho para a comunidade; Sinalizar aos alunos nossa aposta em possíveis melhorias nas práticas pedagógicas, tendo em vista possíveis resultados da pesquisa. 4. Termo de consentimento: entrega do termo de consentimento aos alunos. Acompanhado de leitura e explicação. Após esse primeiro momento, deixar os alunos tirarem suas dúvidas sobre o termo. Recolhimento do termo: Será solicitado aos alunos que no dia seguinte tragam o termo devidamente assinado ou não para que o trabalho tenha início. No dia seguinte, portanto, será o dia que a pesquisadora retornará à escola para recolhimento dos termos e início da segunda fase da pesquisa, a produção verbo-visual. 5. Contato: informar aos alunos que a pesquisadora estará disponível em caso de dúvidas dos responsáveis. Para tanto, será disponibilizado o celular Whatsapp.
Período	25/11 a 26/11/2024

Fonte: As autoras (2024)

Quadro 3 - Detalhamento do planejamento didático e ações da pesquisa

Instrumento	Questionário discursivo (Apêndice A)
Período	25/11/24 Duração: A pesquisadora entregará os questionários aos alunos-colaboradores. O horário estimado para que eles respondam ao questionário é de

⁷ Todos os alunos presentes no primeiro dia responderam ao questionário; entretanto, caso houvesse a devolutiva negativa do consentimento, as respostas seriam descartadas, de modo a garantir o cumprimento das normas éticas. Ressaltamos que não houve qualquer oposição: todos os pais autorizaram a participação de seus filhos.

	aproximadamente 40 minutos.
Objetivo	O questionário discursivo se justifica por permitir acessar afetamentos (re)produzidos pela escola e o modo como esses afetamentos ressoam nos alunos em modos de “ser eu” dentro e fora do contexto escolar.
Justificativa	Acessar, por meio dos enunciados dos colaboradores da pesquisa, as ressonâncias e afetamentos que a escola (re)produz nas performances de identidade de um grupo de alunos, através de uma análise axiológica de suas posições registradas em textos verbo-visuais.
Ações de trabalho	1. Criação de um ambiente interacional: O ambiente terá um caráter mais intimista: a pesquisadora levará os materiais como lápis, lápis de cor, borracha, papel, o que for necessário para que os alunos respondam ao questionário. Apresentação do questionário: em voz alta, leitura do questionário de forma dialógica. Abertura para perguntas: interação com os alunos no intuito de instigá-los a tirarem suas dúvidas a respeito das informações lidas no questionário. 2. Recolhimento dos questionários: Após os alunos terminarem de responder, a pesquisadora irá recolher os questionários. 4. Agradecimento e encerramento: agradecer aos alunos pela atenção e por colaborarem com a pesquisa, nesse primeiro momento.
Período	25/11 a 26/11/2024

Fonte: As autoras (2024)

Quadro 4 - Detalhamento do planejamento didático e ações da pesquisa

Instrumento	Desenho livre (Apêndice B)
Período	26/11/24 Duração: Para produção do desenho, a pesquisadora distribuirá uma folha com o enunciado deflagrador do desenho. O horário estimado para que eles produzam os seus desenhos é de aproximadamente 50 minutos.
Objetivo	Propiciar aos alunos um espaço de expressão criativa no qual possam representar, de forma verbo-visual, como performam e significam o “ser eu” dentro e fora do ambiente escolar.

Justificativa	Acessar, por meio da produção verbo-visual, as formas pelas quais os alunos representam o “ser eu” dentro e fora do contexto escolar, permitindo que imagem e palavra se complementem como expressões de subjetividade.
Ações de trabalho	1. Criação de um ambiente interacional: O ambiente terá um caráter mais intimista: haverá lanche, a pesquisadora levará os materiais como lápis, lápis de cor, borracha, papel, o que for necessário para que os alunos produzam o desenho livre. Apresentação do desenho livre: em voz alta, leitura do enunciado de forma dialógica. 2. Recolhimento dos desenhos: Após os alunos terminarem as produções, a pesquisadora irá recolher os desenhos. 3. Momento do lanche: momento de confraternização com a turma. A pesquisadora distribuirá o lanche especialmente preparado para os alunos. 4. Agradecimento e encerramento: agradecer aos alunos pela atenção e por colaborarem com a pesquisa.
Período	25/11 a 26/11/2024

Fonte: Elaborado pelas autoras (2024)

Para concluir, o plano de ação aqui delineado busca traçar um percurso cuidadoso e sensível, que possibilite não apenas, mas também a análise atenta das experiências e expressões dos alunos, revelando os modos pelos quais eles performam suas identidades e subjetividades. Com uma proposta que articula a Linguística Crítica Aplicada e a Análise Dialógica do Discurso, essa abordagem busca valorizar cada voz e promover uma escuta atenta e reflexiva. Dessa forma, a pesquisa busca transformar esses relatos e produções em elementos fundamentais para entender as dinâmicas que influenciam o sujeito no espaço escolar e além dele, respeitando a complexidade e a pluralidade da experiência educacional.

É nesse cenário que se abre a próxima etapa desta investigação: a análise dos materiais produzidos. Se até aqui o percurso metodológico foi delineado com cuidado, agora é o momento de escutar o que os alunos nos dizem em suas escritas e desenhos, de ler seus gestos de expressão e perceber os sentidos que emergem de cada escolha discursiva. Mais do que interpretar dados, trata-se de reconhecer modos de existir que se materializam em palavras e traços, revelando como o “ser eu” se negocia no espaço escolar e fora dele. A partir desse movimento, o capítulo de análise se torna um espaço de diálogo, em que as vozes dos colaboradores encontram lugar e nos convidam a compreender, em sua singularidade e pluralidade, as formas como constroem e performam suas identidades.

4. RESSONÂNCIAS IDENTITÁRIAS: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS DA PESQUISA

Nesta seção, debruçamo-nos sobre uma etapa delicada e potente da nossa pesquisa: a escuta das vozes dos nossos colaboradores. Elaboramos um questionário com 14 questões, cuidadosamente pensadas para acolher percepções, memórias e experiências vividas na escola. Diante da profundidade e da diversidade das respostas, decidimos analisar 8 dessas questões. A escolha não significa desvalorizar as demais, mas priorizar aquelas que dialogam mais diretamente com as inquietações que nos atravessam: os modos de ser e estar na escola, as performances identitárias, os afetos e as pressões que moldam formas de se relacionar com o mundo escolar.

As perguntas selecionadas tocaram em aspectos sensíveis da experiência estudantil: o modo como os sujeitos se percebem, como são vistos, o peso ou leveza das interações, os silenciamentos, os gestos de acolhimento e também os de exclusão. Optamos por essas porque sentimos que nelas pulsa aquilo que mais nos interessa compreender: como a escola participa da formação das subjetividades, como ela influencia quem somos e quem nos tornamos.

Apoiamo-nos em autores que nos ajudam a pensar esse movimento. Hall (2006) nos orienta a compreender as identidades como construções contínuas, atravessadas por relações de poder e linguagem. Butler (2003) nos provoca a pensar a performatividade como constitutiva do sujeito, isto é, somos produzidos nas e pelas relações que estabelecemos, inclusive dentro da escola. Freire (1996) nos lembra da escuta como ato amoroso, ético e político. Vygotsky (2001) nos inspira a observar como a linguagem perpassa as relações e transforma o sujeito. Goffman (1985) nos convida a refletir sobre as formas como apresentamos a nós mesmos nos diferentes contextos sociais, especialmente nos espaços em que atuamos sob o olhar do outro. Foucault (1979) nos ajuda a identificar os dispositivos que regulam e normatizam comportamentos dentro da escola, muitas vezes naturalizando formas de controle e exclusão.

Não pretendemos oferecer respostas fechadas. Desejamos, sim, criar frestas. Que as palavras dos nossos colaboradores, aqui partilhadas, nos ajudem a pensar a escola como lugar de encontros, encontros com o outro, e com as possibilidades de ser mais.

4.1 Colaboradores da pesquisa

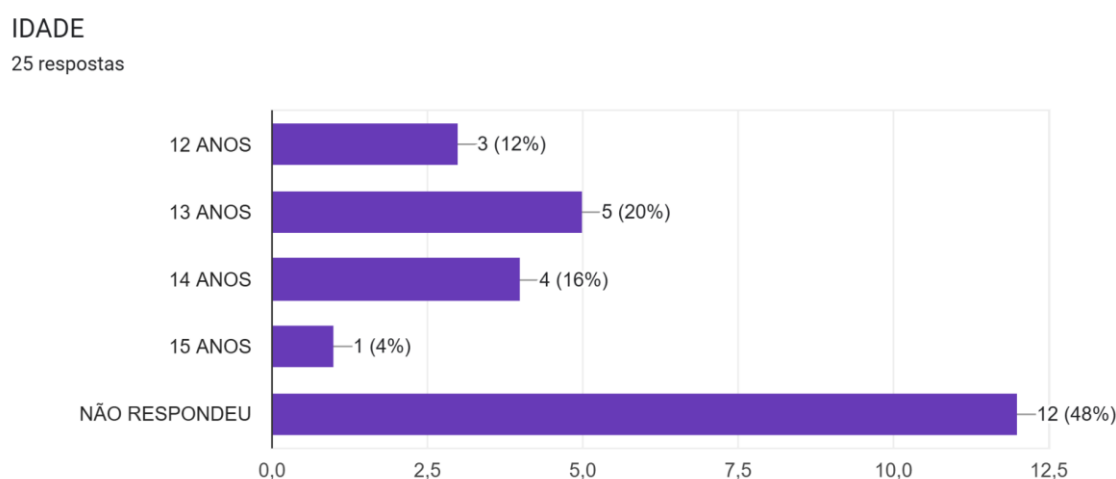
A pesquisa de campo foi realizada nos dias 25 e 26 de novembro, em função do calendário escolar de fim de ano. No entanto, enfrentamos desafios quanto à presença dos

alunos, especialmente no primeiro dia, devido às fortes chuvas que atingiram a região. Além disso, um fator político impactou diretamente a realização da pesquisa: o contato com os colaboradores ocorreu quase um mês após o resultado das eleições municipais em Barra da Estiva, que não foi favorável à gestão então vigente. Antecipando a troca de governo, motoristas de ônibus e vans escolares interromperam suas atividades por conta própria, prevendo demissões no mês seguinte. Com a suspensão do transporte, muitos alunos não conseguiram comparecer à escola. Nessa conjuntura, foi necessário reorganizar todo o planejamento para garantir que os objetivos da pesquisa fossem cumpridos dentro do tempo reduzido.

Inicialmente planejado para contar com 25 alunos, a pesquisa contou com a participação de 13 no primeiro dia e 21 no segundo. Os participantes tinham entre 12 e 15 anos (cf. Gráfico 1), sendo 7 meninas e 6 meninos (cf. Gráfico 2).

Infelizmente, alguns alunos não tiveram acesso ao questionário, pois a pesquisa exigiu avançar conforme o cronograma escolar, como indicado na categoria “não respondeu” nos quadros abaixo (cf. Gráficos 1 e 2). Esses dados foram obtidos, portanto, por meio do questionário discursivo entregue aos alunos no primeiro dia da dialogia na escola-campo. Ainda assim, para garantir sua participação, eles contribuíram com a pesquisa por meio da atividade de desenho livre, garantindo que suas percepções e subjetividades fossem registradas de outra maneira.

Gráfico 1: Faixa etária dos colaboradores da pesquisa

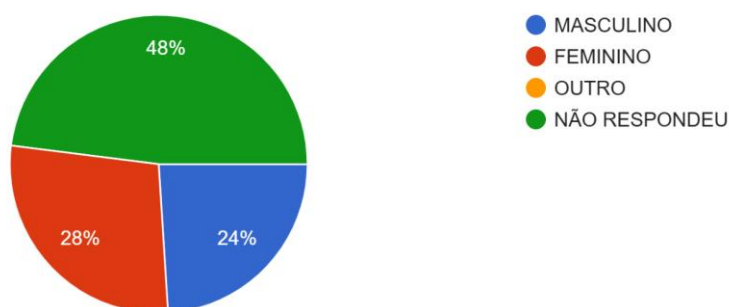


Fonte: Elaborado pelas autoras (2025)

Gráfico 2: Identificação de gênero dos sujeitos da pesquisa

GÊNERO

25 respostas



Fonte: Elaborado pelas autoras (2025)

Para preservar as identidades dos colaboradores desta pesquisa, optamos pela adoção de pseudônimos cuidadosamente escolhidos, conscientes de que nomear é um gesto político, simbólico e afetivo. Escolhemos nomes de educadores, intelectuais e ativistas brasileiros cujas trajetórias dialogam de forma significativa com os temas da educação, da subjetividade e da luta por justiça social no Brasil. Essa escolha não implica que as respostas ou produções dos colaboradores se relacionem diretamente com a história ou as ideias dessas personalidades, mas expressa um ato simbólico que valoriza o vínculo com uma tradição de reflexão, resistência e criação.

Ao longo da pesquisa, atribuímos 13 pseudônimos aos participantes que compartilharam suas respostas ao questionário, momento essencial para conhecermos suas percepções, memórias e vivências relacionadas ao universo escolar e externo. Já na etapa de produção verbo-visual, espaço em que puderam interagir criativamente com a proposta, nomeamos 12 participantes. Optamos por utilizar, para cada colaborador, apenas o primeiro nome de grandes educadores, intelectuais e ativistas brasileiros, como gesto simbólico que evoca a memória e o legado dessas figuras, preservando, ao mesmo tempo, as identidades dos participantes.

Assim, temos Paulo (Paulo Freire, 1921–1997)⁸, cuja pedagogia crítica e libertadora transformou os modos de pensar a educação no país e no mundo. Anísio (Anísio Teixeira, 1900–1971)⁹, defensor incansável da escola pública, gratuita e democrática, contribuiu

⁸ Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/filosofia/paulo-freire.htm>. Acessado em: 24 de julho de 2025.

⁹ Disponível em: <https://biblioteca.cfch.ufrj.br/index.php/memoriabibcfch/colecoesespeciais-memoria/27-colecoes-especiais/111-artigos-colecoes-especiais-inep-anisio-teixeira>. Acessado em: 24 de julho de 2025.

decisivamente para o avanço da educação no Brasil. Darcy (Darcy Ribeiro, 1922–1997)¹⁰, antropólogo e educador, dedicou sua vida à promoção da inclusão social por meio da educação e da cultura. Lourenço (Lourenço Filho, 1897–1970)¹¹ foi pioneiro nos estudos de psicologia educacional e na defesa de políticas públicas para alfabetização. Florestan (Florestan Fernandes, 1920–1995)¹², sociólogo e educador, destacou-se pela análise das desigualdades estruturais que atravessam o sistema escolar brasileiro. Cristovam (Cristovam Buarque, 1944)¹³, educador e político, empenhou-se na erradicação do analfabetismo e na ampliação do acesso à educação de qualidade. Também compõem a lista Milton (Milton Santos, 1926–2001)¹⁴, geógrafo que refletiu sobre território, espaço e suas relações com a educação; Carlos (Carlos Rodrigues Brandão, 1940–)¹⁵, educador e pesquisador comprometido com a educação popular; Abdias (Abdias do Nascimento, 1914–2011)¹⁶, ativista, dramaturgo e intelectual fundamental na luta antirracista brasileira; Carolina (Carolina Maria de Jesus, 1914–1977)¹⁷, escritora e educadora popular que deu voz às experiências da favela em seus diários e produções; Sérgio (Sérgio Buarque de Holanda, 1902–1982)¹⁸, historiador e sociólogo que analisou a formação cultural brasileira; Conceição (Conceição Evaristo, 1946–)¹⁹, escritora e pesquisadora que criou o conceito de “escrivência” para expressar a experiência negra e feminina; e Luiz (Luiz Antônio Cunha, 1943–)²⁰, referência na pesquisa em educação popular e movimentos sociais.

No campo das artes e da literatura, homenageamos Ariano (Ariano Suassuna, 1927–2014)²¹, dramaturgo e escritor que celebrou a cultura nordestina e popular; Clarice (Clarice

¹⁰ Disponível em: <https://www.academia.org.br/academicos/darcy-ribeiro/biografia> Acessado em: 24 de julho de 2025.

¹¹ Disponível em: <https://books.scielo.org/id/3nj6y/pdf/mortatti-9788568334362-12.pdf> Acessado em: 24 de julho de 2025.

¹² Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/biografia/florestan-fernandes.htm> Acessado em: 24 de julho de 2025.

¹³ Disponível em: <https://epoca.globo.com/tudo-sobre/noticia/2016/06/cristovam-buarque.html> Acessado em: 24 de julho de 2025.

¹⁴ Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/milton-santos.htm> Acessado em: 24 de julho de 2025.

¹⁵ Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/carlos-rodrigues-brandao-uma-referencia-para-a-educacao-integral/> Acessado em: 25 de julho de 2025.

¹⁶ Disponível em: <https://ipeafro.org.br/personalidades/abdias-nascimento/> Acessado em: 25 de julho de 2025.

¹⁷ Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/literatura/carolina-maria-jesus.htm> Acessado em: 25 de julho de 2025.

¹⁸ Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/biografia/sergio-buarque-holanda.htm> Acessado em: 25 de julho de 2025.

¹⁹ Disponível em: geledes.org.br/conceicao-evaristo-a-escrevencia-das-mulheres-negras-reconstrui-a-historia-brasileira/?gad_source=1&gad_campaignid=149575719 Acessado em: 25 de julho de 2025.

²⁰ Disponível em: <https://sbsociologia.com.br/project/luiz-antonio-cunha/> Acessado em: 25 de julho de 2025.

²¹ Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/literatura/ariano-suassuna.htm> Acessado em: 25 de julho de 2025.

Lispector, 1920–1977)²², cuja obra literária mergulha nas nuances da subjetividade e da existência; Cecília (Cecília Meireles, 1901–1964)²³, poetisa e educadora voltada para a formação integral; Antonieta (Antonieta de Barros, 1901–1952)²⁴, professora e jornalista que lutou por direitos educacionais e igualdade racial; Marina (Marina Colasanti, 1937–)²⁵, escritora e jornalista que aborda temas de infância e imaginação; Nise (Nise da Silveira, 1905–1999)²⁶, psiquiatra e revolucionária no tratamento da saúde mental no Brasil, que rompeu com métodos agressivos como eletrochoque e confinamento, defendendo a terapia ocupacional e a expressão artística como caminhos para a cura; e Lélia (Lélia Gonzalez, 1935–1994)²⁷, intelectual que articulou educação, feminismo e antirracismo.

Por fim, também lembramos Rubem (Rubem Alves, 1933–2014)²⁸, teólogo e educador cujas reflexões poéticas ampliaram os horizontes da educação; Antônio (Antônio Cândido, 1918–2017)²⁹, crítico literário e sociólogo que valorizou a dimensão humanista do ensino; Maria Firmina (Maria Firmina dos Reis, 1825–1917)³⁰, escritora pioneira e voz negra na literatura brasileira; Maria (Maria da Penha, 1945–)³¹, símbolo da luta contra a violência doméstica e pela defesa dos direitos das mulheres; e Sueli (Sueli Carneiro, 1950–)³², intelectual e ativista que contribui para os debates sobre raça, gênero e educação.

Cada primeiro nome carrega um fragmento de história, luta e reflexão que, mesmo sem estabelecer relação direta com as respostas ou produções dos colaboradores da pesquisa, confere a este trabalho uma camada simbólica de reconhecimento e memória, ao mesmo tempo em que assegura a preservação das identidades de muitos que colaboraram e seguem colaborando conosco para uma sociedade mais justa. Cada pseudônimo carrega consigo uma

²² Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/biografia/clarice-lispector.htm> Acessado em: 25 de julho de 2025.

²³ Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/cecilia-meireles/> Acessado em: 25 de julho de 2025.

²⁴ Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/biografia/antonieta-de-barros.htm> Acessado em: 25 de julho de 2025.

²⁵ Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/literatura/marina-colasanti.htm> Acessado em: 25 de julho de 2025.

²⁶ Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-61603637> Acessado em: 25 de julho de 2025.

²⁷ Disponível em: <https://www.blogs.unicamp.br/mulheresnafilosofia/lelia-gonzalez/> Acessado em 25 de julho de 2025.

²⁸ Disponível em: https://www.cidadenova.org.br/editorial/instiga/educar_a_fraternidade/215-rubem-alves-a-saga-de-um-educador-dos-se Acessado em: 25 de julho de 2025.

²⁹ Disponível em: <https://epoca.globo.com/cultura/noticia/2017/05/antonio-candido-de-mello-e-souza-1918-2017-o-homem-que-construia-pontes.html> Acessado em: 25 de julho de 2025.

³⁰ Disponível em: https://www.ebiografia.com/maria_firmina_dos_reis/ Acessado em: 25 de julho de 2025.

³¹ Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/historia/maria-da-penha.htm> Acessado em: 25 de julho de 2025.

³² Disponível em: <https://www.blogs.unicamp.br/mulheresnafilosofia/filosofas/sueli-carneiro/> Acessado em: 25 de julho de 2025.

história de luta, reflexão e compromisso que inspira o nosso olhar para a pesquisa, ao mesmo tempo em que preserva o respeito à singularidade de cada colaborador. Assim, mantemos um compromisso ético com a privacidade e autonomia dos participantes, celebrando as memórias e as trajetórias que atravessam o campo educacional brasileiro e abrindo espaço para que as vozes desta investigação sejam ouvidas e valorizadas em sua diversidade e profundidade.

Alunos participantes da pesquisa (7º ano)						
Paulo Freire (Paulo)	Anísio Teixeira (Anísio)	Darcy Ribeiro (Darcy)	Lourenço Filho (Lourenço)	Florestan Fernandes (Florestan)	Cristovam Buarque (Cristovam)	Ariano Suassuna (Ariano)
Clarice Lispector (Clarice)	Cecília Meireles (Cecília)	Antonieta de Barros (Antonieta)	Marina Colasanti (Marina)	Nise da Silveira (Nise)	Lélia Gonzalez (Lélia)	Milton Santos (Milton)
Carlos Rodrigues Brandão (Carlos)	Abdias do Nascimento (Abdias)	Carolina Maria de Jesus (Carolin)	Sérgio Buarque de Holanda (Sérgio)	Conceição Evaristo (Conceição)	Luiz Antônio Cunha (Luiz)	Maria Firmina dos Reis (Maria Firmina)
Rubem Alves (Rubem)	Antônio Cândido (Antônio)	Ariano Suassuna (Ariano)	Maria da Penha (Maria)	Sueli Carneiro (Sueli)		

Quadro 5: Pseudônimos dos sujeitos da pesquisa

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025)

Feita essa apresentação de nossos colaboradores, seguimos para a exposição dos quadros que reúnem suas respostas às perguntas 1 a 14 do questionário. Mais do que simples dados organizados, essas respostas revelam contornos das identidades que nossos participantes assumem dentro e fora do ambiente escolar. Embora todas as questões sejam relevantes para compreender o universo investigado, optamos por analisar em maior profundidade oito delas, escolhidas por seu potencial de evidenciar aspectos centrais à discussão da pesquisa, conforme detalharemos a seguir.

A opção por conduzir esta investigação a partir de um recorte qualitativo parte do entendimento de que, mais do que mensurar dados, importa compreender sentidos, percepções e vivências na perspectiva dos próprios sujeitos colaboradores. De acordo com Flick (2009, p. 16), a pesquisa qualitativa “ênfatisa a compreensão de fenômenos sociais a partir da perspectiva dos participantes, considerando o contexto e a complexidade das interações humanas”. Nessa direção, Minayo (2014, p. 21) afirma que a abordagem qualitativa “trabalha com o universo dos

significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”, elementos que se mostram centrais para entender como os estudantes significam sua experiência escolar.

Foi com essa compreensão que delineamos o questionário da pesquisa, composto inicialmente por 14 perguntas abertas. Contudo, para o aprofundamento analítico, selecionamos oito delas (números 1, 2, 3, 4, 5, 8, 9 e 14) por seu potencial de revelar, com maior densidade, aspectos relacionados às identidades, aos pertencimentos e às interações no espaço escolar.

A primeira questão, “Quando você pensa no CEJSP, qual é a primeira lembrança que vem à sua mente? Por que essa lembrança é especial para você?”, busca acessar memórias afetivas e representações simbólicas que moldam a relação do aluno com a instituição.

A segunda, “Há algo que você gostaria de mudar sobre como as pessoas veem você na escola? O que seria?”, problematiza a construção da imagem social no ambiente escolar e a possibilidade de agência sobre ela.

A terceira e a quarta questões (“Como você se sente quando está em casa? Isso é diferente de como você se sente na escola?” e “Qual é o seu momento favorito na escola? O que faz esse momento ser especial para você?”) permitem comparar contextos e destacar fatores de prazer e satisfação no cotidiano escolar.

Já a quinta, “As interações com seus colegas e professores influenciam sua experiência de aprendizado? Por quê?”, investiga o papel relacional na aprendizagem, reconhecendo que o ensino se constrói no encontro com o outro.

A questão de número oito, “Qual é o seu lugar favorito na escola e por que você gosta tanto dele?”, possibilita explorar espacialidades e significados atribuídos ao espaço escolar, enquanto a de número nove, “Você já se sentiu pressionado a agir de uma maneira específica na escola? Isso teve algum impacto no modo como você é hoje?”, permite explorar experiências de conformidade e resistência.

Por fim, a décima quarta questão, “Você se sente à vontade para ser você mesmo aqui na escola?”, aborda diretamente a percepção de autenticidade e liberdade para as expressões identitárias.

Essa escolha não apenas dialoga com os princípios da pesquisa qualitativa, de ouvir e interpretar o mundo vivido pelos sujeitos colaboradores, mas também reforça nosso compromisso em valorizar a voz dos alunos enquanto protagonistas de sua experiência escolar. As perguntas selecionadas atuam como janelas para acessar camadas de sentido que dificilmente emergiriam em formatos estruturados e fechados, respeitando, assim, a complexidade da vida escolar e a singularidade de cada colaborador.

Identidade, como nos lembra Bakhtin (2003), não é um traço fixo, mas algo que se

constitui na e pela interação com o outro, em um movimento contínuo de ressignificações. Quando perguntamos “Quem é você dentro e fora do ambiente escolar?”, não buscamos uma resposta fechada, mas um olhar atento às múltiplas vozes que atravessam a experiência do ser aluno. A escola, enquanto espaço social, atua como um cenário de encontros, negociações e renegociações, onde o sujeito se vê diante de expectativas, normas e possibilidades de ressignificação de si.

Freire (1996) nos convida a enxergar a sala de aula não como um espaço estanque, mas como um território de trocas vivas, onde professores e estudantes, em um processo dialógico, constroem saberes e, ao mesmo tempo, constroem-se a si mesmos. Assim, ao analisarmos as respostas dos alunos, percebemos que a identidade escolar não se limita a um papel imposto, mas emerge, por exemplo, na relação com colegas, professores e as estruturas institucionais. Fora da escola, novas performances se esboçam e os sentidos de ser eu encontra outros referenciais, outras linguagens e modos de existência.

Desse modo, o que dizem os quadros vai além das palavras ali organizadas. Eles nos oferecem um retrato sensível das formas como nossos colaboradores vivem, negociam e, muitas vezes, questionam sua própria identidade na escola e para além dela.

Para possibilitar uma leitura mais ampla e consistente do material analisado, optamos por realizar um agrupamento das respostas dos participantes, de forma a evidenciar aproximações temáticas e nuances de sentido. Essa estratégia, inspirada na abordagem qualitativa e na Análise Dialógica do Discurso, permite que olhemos para o conjunto das falas não apenas como registros individuais, mas como expressões que dialogam entre si e revelam diferentes modos de vivenciar a escola. Assim, mais do que listar cada resposta de forma isolada, buscamos compreender as recorrências, singularidades e contrastes que atravessam as respostas, criando um quadro interpretativo que respeita tanto a pluralidade das vozes quanto o universo total dos dados.

Apresentamos a seguir o Quadro 6, com as respostas dos alunos à questão 1: “Quando você pensa no CEJSP, qual é a primeira lembrança que vem à sua mente? Por que essa lembrança é especial pra você?”

Quadro 6: Agrupamento de respostas - Questão 1

Vivências marcadas por eventos e conquistas	
Paulo	<i>“Quando eu fiz um gol de bicicleta”</i>
Anísio	<i>“De ter ganhado o campeonato no 4º ano com o pior time do mundo e a outra lembrança foi também de ter ganhado uma xícara de amigo secreto na escola foi muito especial.”</i>
Florestan	<i>“Interclasse”</i>
Antonieta	<i>“Foi a formatura do 5º ano porque foi uma formatura muito legal.”</i>
Percepções mais negativas ou ausência de lembrança	
Darcy	<i>“O 5º ano lá não me trouxe coisas boas”</i>
Lourenço	<i>“Nenhuma”</i>
Lembranças ligadas a vínculos e apoio	
Cristovam	<i>“Quando Diva era diretora que ela dava doces.”</i>
Nise	<i>“A ajuda pois todos, funcionárias, professores, enfim, todos tentam ajudar em tudo que pode. É especial, porque isso é bom.”</i>
Marina	<i>“Lembro de quando eu era pequena e lembro da minha professora favorita.”</i>
Registros de momentos lúdicos ou do cotidiano	
Clarice	<i>“Quando eu e Felipe esvaziamos a caixa da escola. É especial isso, pois me diverti muito.”</i>
Cecília	<i>“Quando eu estudava de tarde”</i>
Milton	<i>“Que eu mas vivo na escola”</i>
Memórias associadas a despedidas ou rupturas	
Lélia	<i>“Quando foi o último dia de aula que os meus amigos mudaram de escola.”</i>

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Ao reunir as respostas dos participantes, optamos por organizá-las em cinco grandes eixos que permitem visualizar aproximações temáticas, sem apagar a singularidade de cada depoimento. Assim, temos lembranças ligadas a eventos e conquistas, a vínculos e apoio, a momentos lúdicos ou do cotidiano, a despedidas e rupturas, bem como registros que apontam para percepções negativas ou ausência de lembrança.

Na perspectiva bakhtiniana, cada enunciado traz consigo um conjunto de vozes e contextos que o atravessam, carregando marcas de relações sociais e vivências concretas (Bakhtin, 2003). Ao falar de um “gol de bicicleta” ou da “formatura do 5º ano”, os alunos não apenas narram um evento isolado, mas mobilizam memórias que se articulam a valores, emoções e posicionamentos construídos na interação com o outro.

Como lembra Freire (1996), a escola é um território vivo, em que os sujeitos se fazem e se refazem no encontro com colegas, professores e demais membros da comunidade escolar. Nesse sentido, as lembranças de vínculos e apoio, como o gesto da diretora que oferecia doces, ou a ajuda coletiva mencionada por Nise, remetem à dimensão afetiva que, segundo Vygotsky

(2001), é indissociável do processo de aprendizagem. O reconhecimento do outro como presença que apoia, incentiva ou acolhe parece atuar como elemento estruturante da memória escolar positiva.

Há também registros que revelam o cotidiano em sua materialidade simples: “estudar no turno da tarde, esvaziar uma caixa da escola com um amigo”, “viver mais na escola”, que, embora não correspondam a grandes eventos, apontam para a construção de significados no fluxo ordinário das interações. Para Bakhtin (2003), é no “tecido da vida diária” que o sujeito se constitui, e essas pequenas cenas têm potencial de fixar-se como marcos identitários.

Por outro lado, há respostas que trazem à tona percepções mais negativas ou a ausência de uma memória marcante, indicando que a experiência escolar não é vivida, por todos, como espaço de pertencimento ou satisfação. Esse contraste, longe de ser um dado secundário, é fundamental para compreender a complexidade das identidades que emergem na e pela escola. Como lembra Freire (1996), reconhecer essas vozes, mesmo quando críticas ou distanciadas, é parte do diálogo que sustenta uma educação emancipadora.

Assim, mais do que classificar respostas, esse agrupamento evidencia que cada lembrança, seja de um evento festivo, de um gesto de apoio ou de um momento doloroso, é um ponto de entrada para compreender como os sujeitos significam sua trajetória escolar. E, nesse processo, a análise não se fecha em conclusões definitivas, mas mantém-se aberta à escuta das múltiplas vozes que compõem o universo investigado. Ao observar o conjunto de lembranças compartilhadas, percebemos que a memória escolar se constrói de forma plural, transitando entre conquistas celebradas, vínculos afetivos, momentos simples do cotidiano e, em alguns casos, experiências menos positivas. Cada registro, ainda que breve, carrega marcas de interações, valores e afetos que, juntos, formam um mosaico de sentidos atribuídos à escola. Essa diversidade nos lembra de que a identidade escolar não se encerra em um único acontecimento ou sentimento, mas se tece na convivência e na multiplicidade de vivências que o espaço educativo abriga.

Dando sequência ao percurso analítico, passamos à Questão 2: “Há algo que você gostaria de mudar sobre como as pessoas veem você na escola? O que seria?”, uma pergunta que nos convida a olhar para a dimensão da imagem social e das percepções que circulam no ambiente escolar.

A seguir, apresentamos o Quadro 7 referente à essa Questão:

Quadro 7: Agrupamento de respostas - Questão 2

Nenhuma mudança desejada	
Anísio	<i>“Acho que nada.”</i>
Lourenço	<i>“Não.”</i>
Cristovam	<i>“Nada. Eu sou amigo de todos.”</i>
Nise	<i>“Não, pois a opinião alheia não me importa.”</i>
Cecília	<i>“Não tem.”</i>
Desejo de mudanças comportamentais ou relacionais dos outros	
Paulo	<i>“Ser mais quieto.”</i>
Darcy	<i>“As fofocas isso estraga muito as amizades.”</i>
Florestan	<i>“O jeito que eles me tratam.”</i>
Clarice	<i>“Sim, mudaria o comportamento deles.”</i>
Marina	<i>“Gostava de mudar o jeito que os meninos fica dentro da sala de aula.”</i>
Milton	<i>“Amigos.”</i>
Mudanças relacionadas a preconceito e julgamentos	
Antonieta	<i>“Sim, as pessoas fazem muito preconceito pelo jeito que você se veste ou se você é feio. Seria meio que dar uma palestra sobre isso.”</i>
Lélia	<i>Seria os julgamentos das pessoas.”</i>

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Ao analisarmos as respostas da Questão 2, observamos que elas atravessam tanto o campo das relações interpessoais quanto o das percepções individuais sobre si e sobre o outro. Algumas falas revelam o desejo de transformação de aspectos ligados à convivência, como “o jeito que eles me tratam” (Paulo) ou “mudaria o comportamento deles” (Clarice), enquanto outras apontam para experiências mais dolorosas de julgamento e preconceito, como no relato de Cecília, que menciona “o preconceito pelo jeito que você se veste ou se você é feio”.

Tais manifestações dialogam com a compreensão de Vygotsky (2001), para quem o desenvolvimento humano é inseparável do contexto social e das interações estabelecidas, uma vez que a identidade e a autopercepção se constroem, em grande medida, no encontro com o olhar do outro. Assim, as respostas indicam que, mesmo quando o estudante afirma que “a opinião alheia não me importa” (Lélia), essa declaração é, paradoxalmente, uma reação a um

olhar externo já percebido, ainda que negado como influência, o que confirma a natureza dialógica da construção de si.

Freire (1996) lembra que a escola deve ser um espaço de trocas respeitadas, onde o diálogo e a escuta ativa permitam a cada sujeito se reconhecer como parte de um coletivo, sem perder sua singularidade. Quando alunos mencionam querer “ser mais quieto” (Anísio) ou “mudar o jeito que os meninos ficam dentro da sala” (Marina), emergem tensões entre o desejo de afirmação pessoal e a necessidade de adaptação às dinâmicas do grupo. Essas tensões são próprias de um espaço que, como pontua Piaget (1994), é também um campo de negociações morais, no qual regras, valores e condutas são constantemente internalizados, questionados e reformulados.

Ainda, a presença de respostas como “Nada. Eu sou amigo de todos” (Cristovam) e “Não” (Darcy) demonstra que, para alguns, a experiência escolar não demanda mudanças significativas na forma como são percebidos, sugerindo uma vivência mais estável ou satisfatória de integração. Por outro lado, a fala de Florestan, “as fofocas estragam muito as amizades”, reforça que os conflitos relacionais e as narrativas informais circulantes na escola têm poder real sobre a construção de vínculos e sobre a permanência saudável nesses espaços, algo que Charlot (2000) já indicava ao afirmar que aprender e viver a escola envolve não apenas conteúdos, mas também relações afetivas e sociais.

Assim, sem perder de vista a singularidade de cada relato, é possível perceber que as respostas se situam em um contínuo que vai do desejo de mudança individual ao apelo por transformações coletivas, evidenciando que a forma como somos vistos, e como vemos os outros, permanece como um elemento central na experiência escolar. Essa compreensão nos prepara para seguir à próxima etapa da análise, na Questão 3, Quadro 8, mantendo a atenção às vozes e aos sentidos que se cruzam nesse processo.

Ao analisar as respostas à Questão “Como você se sente quando está em casa? Isso é diferente de como você se sente na escola?”, percebe-se uma diversidade de percepções e afetos que, assim como ocorreu em análises anteriores desta pesquisa, podem ser agrupados por eixos temáticos sem que isso apague a singularidade das vozes individuais. A escolha por organizar as respostas dessa forma busca aproximar enunciados que compartilham certos elementos discursivos e temáticos, seguindo o que Bakhtin (2016) compreende como o caráter responsivo e situado de toda produção verbal: cada fala é atravessada por contextos concretos e dialoga com outras vozes, explícitas ou não. A seguir, apresentamos o Quadro 8 com o agrupamento das respostas à Questão 3:

Quadro 8: Agrupamento de respostas - Questão 3

Liberdade vs. Restrição	
Anísio	<i>“Feliz em casa e preso na escola.”</i>
Cristovam	<i>“Em casa eu me sinto livre na escola não é tão livre assim pois temos as regras</i>
Cecília	<i>“Sim porque em casa eu jogo bola e mexo no celular e na escola eu jogo bola mas não mexo no celular.”</i>
Paulo	<i>“Muito ... porque na escola eu não posso ficar deitado mexendo no celular, não posso tomar um banho, não posso lancha a hora que e quero.”</i>
Darcy	<i>“Sim, muito diferente, pois na escola há regras que em casa não há e essas regras na escola precisam ser cumpridas.”</i>
Antonieta	<i>“Em casa tenho mais liberdade.”</i>
Sociabilidade e atividades	
Lourenço	<i>“Fora da escola eu jogo bola e saio para outros lugares e dentro da escola eu falo com quase todo mundo e vejo meus colegas.”</i>
Bem-estar emocional contrastante	
Lélia	<i>“Na minha casa me sinto feliz, na escola me sinto triste.”</i>
Nise	<i>“Eu não me sinto muito bem é porque não estou com meus amigos e na escola eu me sinto bem.”</i>
Influência das relações afetivas	
Marina	<i>“Sim, em casa me sinto só e triste e na escola me torno mais feliz.”</i>
Sentimento de solidão	
Florestan	<i>“Uma pessoa solitária, muito diferente.”</i>
Ausência de diferença percebida	
Clarice	<i>“Não muda, nada.”</i>
Preferência em relação ao ambiente escolar	
Milton	<i>“As vezes eu prefiro ficar na escola do que em casa.”</i>

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

O primeiro eixo emergente é o que contrapõe liberdade e restrição. Aqui, Anísio declara sentir-se “feliz em casa e preso na escola”, enquanto Cristovam menciona que, em casa, se sente “livre” e, na escola, “não é tão livre assim, pois temos as regras”. Paulo também contribui com esse contraste, descrevendo atividades impossíveis no ambiente escolar, “ficar deitado mexendo no celular”, “tomar um banho”, “lanchar a hora que eu quero”, evidenciando que, no espaço doméstico, há mais autonomia sobre o próprio tempo. Esses relatos não se limitam a constatar regras e rotinas, mas revelam, como sugere Freire (1996), uma consciência crítica inicial sobre como cada espaço social regula possibilidades de ação e de expressão.

Um segundo eixo agrupa enunciados que comparam as vivências sociais nos dois contextos. Lourenço afirma que, fora da escola, joga bola e sai para outros lugares, enquanto, na escola, interage com quase todos os colegas. Cecília, por sua vez, marca a diferença entre poder “jogar bola e mexer no celular” em casa e poder apenas “jogar bola” na escola. Aqui, mais do que uma descrição de atividades, observa-se o que Pennycook (2006) chama de construção situada de significados: cada espaço não apenas define práticas possíveis, mas também modela identidades momentâneas.

Outro eixo diz respeito aos vínculos afetivos e ao sentimento de pertencimento. Nise relata não se sentir muito bem em casa por não estar com os amigos, mas sentir-se bem na escola. Lélia afirma sentir-se “só e triste” em casa e “mais feliz” na escola. Milton aponta que, às vezes, prefere permanecer na escola em vez de estar em casa. Esses discursos dialogam com Vigotski (2001), para quem as interações sociais constituem motor do desenvolvimento humano; nesse sentido, a escola aparece aqui como espaço relacional que sustenta afetos positivos e identidade social.

Também há enunciados que negam uma diferença significativa entre os dois contextos. Darcy, por exemplo, diz apenas: “Não muda nada.” Embora sucinta, essa fala, à luz da perspectiva bakhtiniana, não pode ser lida como ausência de elaboração, mas como um posicionamento discursivo que se ancora em uma vivência específica e que se mantém aberto à polissemia e à reinterpretação.

Por fim, um eixo concentra falas que revelam preferência clara em relação a um dos espaços. Florestan afirma ter mais liberdade em casa; Clarice e Antonieta destacam as diferenças de regras; Marina expressa, de forma direta, que “na minha casa me sinto feliz, na escola me sinto triste”. Tais enunciados, pela intensidade afetiva que carregam, confirmam que pertencimento, autonomia e reconhecimento são dimensões-chave da experiência escolar, algo amplamente discutido por Moita Lopes (2006) ao tratar da Linguística Aplicada Crítica como campo que analisa como sujeitos negociam identidades e afetos nos espaços sociais que

habitam.

Assim, a análise não aponta para um consenso entre os estudantes, mas para uma rede de sentidos que se entrelaçam em torno de liberdade, regras, vínculos e preferências. Cada enunciado carrega marcas de histórias e interações específicas, reforçando a necessidade, já central nesta pesquisa, de compreender a escola não como espaço homogêneo, mas como lugar de múltiplas vozes em diálogo.

A seguir, apresentamos o Quadro 9 com o agrupamento das respostas à Questão 4 “Qual é o seu momento favorito na escola? O que faz esse momento ser especial para você?”:

Quadro 9: Agrupamento de respostas - Questão 4

Práticas corporais e esportivas	
Lourenço	<i>“Estudando e jogando bola.”</i>
Cristovam	<i>“O recreio pois posso jogar futebol.”</i>
Cecília	<i>“O meu momento favorito é o recreio e o futebol.”</i>
Paulo	<i>“Jogar bola, eu amo jogar bola é muito bom porque é divertido e engraçado.”</i>
Clarice	<i>“ O intervalo, porque eu jogo bola.”</i>
Milton	<i>“Só gosto quando é Educação Física porque a gente joga bola.”</i>
Antonieta	<i>“Que eu estou jogando bola com minhas amigas.”</i>
Lélia	<i>“Jogar bola e fazer gol.”</i>
Momentos de sociabilidade com colegas	
Nise	<i>“Quando estou com meus amigos.”</i>
Darcy	<i>“Acho que o recreio, pois na hora das aulas não podemos tanto ter um momento com nossos colegas. Bom, porém eu paro de estudar. ”</i>
Florestan	<i>“Quando estou com meus amigos.”</i>
Preferência por disciplinas	
Marina	<i>“Eu gosto quando é aula de matemática, só que não sou tão boa, porque você aprende contas.”</i>
Percepção do recreio como tempo livre e de descanso	

Anísio	<i>“A primeira aula de sexta: E.F.”</i>
Darcy	<i>“Acho que o recreio, pois na hora das aulas não podemos tanto ter um momento com nossos colegas. Bom, porém eu paro de estudar. ”</i>

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Nas respostas, identificamos alguns eixos temáticos que orientam as percepções dos participantes sobre seus momentos favoritos na escola, especialmente relacionados às práticas corporais, à sociabilidade, às preferências por disciplinas e à valorização do recreio como espaço de liberdade. Um dos eixos mais evidentes é o das práticas corporais e esportivas, com destaque para o futebol, que aparece reiteradamente como a atividade favorita. Lourenço menciona “Estudando e jogando bola”, Cristovam destaca o recreio pelo futebol, Cecília afirma que seu momento preferido é “o recreio e o futebol”, e Paulo diz que “Jogar bola, eu amo jogar bola, é muito bom porque é divertido e engraçado.” Clarice aponta para o intervalo porque “jogo bola” e Milton indica gostar da Educação Física pelo futebol. Antonieta acrescenta a dimensão coletiva ao dizer que gosta “quando estou jogando bola com minhas amigas”, e Lélia resume a atividade com “Jogar bola e fazer gol.” É notável que o futebol não se restringe a uma prática física, mas se configura também como espaço privilegiado de sociabilidade, vinculado frequentemente ao recreio ou à Educação Física.

O segundo eixo identificado é o dos momentos de sociabilidade com colegas, que aparecem como fundamentais para a experiência escolar prazerosa. Nise diz que gosta “quando estou com meus amigos”, Darcy observa que “acho que o recreio, pois na hora das aulas não podemos tanto ter um momento com nossos colegas” e Florestan também destaca “quando estou com meus amigos.” Esse conjunto de falas sublinha que o vínculo social é um elemento central para a vivência afetiva no ambiente escolar, com o recreio assumindo o papel de principal espaço para essas interações. No que diz respeito à preferência por determinadas disciplinas, apenas Marina menciona explicitamente sua predileção pela matemática: “Eu gosto quando é aula de matemática, só que não sou tão boa, porque você aprende contas.” Essa fala revela que, mesmo diante das dificuldades, pode haver um interesse e um afeto pela aprendizagem formal, indicando que o espaço escolar também guarda possibilidades de envolvimento intelectual significativo para os estudantes.

Por fim, o recreio é percebido como um tempo de liberdade e descanso, em contraposição à rigidez do tempo de aula. Anísio refere-se à “primeira aula de sexta: E.F.”, associando o início da sexta-feira à Educação Física, e Darcy reforça o papel do recreio por possibilitar momentos com colegas que as aulas não permitem. As falas anteriores também

apontam para o recreio como um momento de lazer, interação livre e autonomia, funcionando como contraponto às normas e ao controle presentes na sala de aula.

Ao dialogar com a literatura, é possível perceber que a valorização das práticas corporais e do lazer está alinhada com as reflexões de Bourdieu (1990), para quem as práticas de lazer são constitutivas das identidades juvenis, funcionando como capital social e simbólico. Vygotsky (1991) também contribui ao nos lembrar de que as interações sociais são mediadoras fundamentais no desenvolvimento humano, o que se evidencia na importância que os participantes atribuem aos momentos coletivos como o recreio e a Educação Física. A menção à matemática, ainda que isolada, chama a atenção por mostrar que há espaço para o interesse intelectual quando o conteúdo escolar é percebido como significativo, mesmo que as práticas de lazer sejam predominantes no relato afetivo desse grupo de estudantes.

Vygotsky (2003) destaca que a aprendizagem ocorre na interação social, e, nesse sentido, os momentos de convivência entre pares assumem um papel essencial na construção do conhecimento e da identidade dos alunos. O fato de muitos apontarem o recreio como seu momento favorito indica que a escola não é apenas um espaço onde são ensinados conteúdos, mas também de formação social e emocional. Além disso, Antunes (2008) ressalta a importância do prazer na aprendizagem, apontando que momentos de envolvimento lúdico e afetivo fortalecem o vínculo dos estudantes com a escola. Esse ponto se alinha também com as reflexões de Arantes (2002), que enfatiza a afetividade como um fator estruturante da educação, determinando o modo como os alunos percebem o ambiente escolar e se relacionam com ele.

Outro aspecto interessante é a valorização da disciplina de Educação Física. A necessidade do movimento e da expressão corporal, conforme Vygotsky (2003), está diretamente ligada ao desenvolvimento cognitivo, pois permite que os alunos explorem diferentes formas de comunicação e interação com o mundo. Isso reforça a ideia de que a educação deve ir além da dimensão intelectual, abrangendo também o corpo e as emoções.

Como Bakhtin (2010) nos ensina, o sentido da escola para cada aluno se constrói de forma dialógica, na interação com os outros e com o próprio ambiente escolar. Ao compreendermos essas perspectivas, podemos pensar em estratégias pedagógicas que tornem a experiência escolar ainda mais significativa, reconhecendo a importância tanto do ensino formal quanto das relações interpessoais na constituição da subjetividade discente. A seguir, apresentamos o Quadro 10 referente à Questão de número 5 “As interações com seus colegas e professores influenciam sua experiência de aprendizado? Por quê?”:

Quadro 10: Agrupamento de respostas - Questão 5

Mediação Pedagógica	
Anísio	Anísio: “Sim, porque os professores são legais.”
Cecília	“Sim, porque eu converso com os professores sobre as atividades que eles passam.”
Clarice	“Porque eles me ajudam nas minhas atividades.”
Marina	“Confesso que em questão de amizade não tenho tantas na escola. E os professores me ajudam bastante.”
Antonieta	“Para ter um aprendizado melhor.”
Milton	“Porque a gente pode conversar sobre o assunto.”
Dimensão Afetiva e Social	
Lourenço	“Sim porque quando é professor eu peço ajuda e colegas só desabafos e alegrias.”
Marina	“Confesso que em questão de amizade não tenho tantas na escola. E os professores me ajudam bastante.”
Nise	“E muito bem.”
Florestan	“Sim, porque cada um é diferente fazendo com que aprendam coisas novas.”
Diversidade das Relações	
Darcy	“Algumas pessoas sim e outras não, pois umas até ajudam e outras só atrapalham.”
Florestan	“Sim, porque cada um é diferente fazendo com que aprendam coisas novas.”
Comunicação e Entendimento	
Cristovam	“Porque se comunicando a gente se entende.”
Milton	“Porque a gente pode conversar sobre o assunto.”
Ausência de Influência	

Lélia	“Nada.”
-------	---------

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

As respostas dos participantes à Questão sobre a influência das interações com colegas e professores na experiência de aprendizado revelam, de forma sensível e complexa, diferentes dimensões do processo educativo.

Primeiramente, destaca-se o eixo da mediação pedagógica, no qual muitos participantes enfatizam o papel dos professores como figuras de apoio e orientação no aprendizado. Anísio, Cecília, Clarice, Marina e Antonieta ressaltam a ajuda dos educadores na compreensão das atividades, alinhando-se ao conceito de Vigotski (2003) sobre a zona de desenvolvimento proximal, em que o aprendiz depende do apoio do outro mais experiente para avançar cognitivamente. Essa mediação não é apenas técnica, mas envolve um processo dialógico (Freire, 1996), no qual o ensino é um ato coletivo e relacional, marcado pela escuta e pelo diálogo que possibilitam a construção conjunta do conhecimento.

Em um segundo eixo, a dimensão afetiva e social emerge de forma explícita, sobretudo nas falas de Lourenço e Marina, que diferenciam o papel dos colegas como fontes de desabafo e alegria, ainda que nem sempre haja uma amizade profunda. Essa dimensão ressoa com a importância da afetividade na escola, destacada por Arantes (2002), que reforça que os vínculos emocionais influenciam o engajamento e a motivação dos estudantes. O diálogo de Bakhtin (2010) amplia essa compreensão, ao conceber a interação humana como um encontro de vozes distintas, no qual o sujeito se constrói na alteridade e na pluralidade.

Por outro lado, há relatos que evidenciam a diversidade das relações interpessoais na escola, apontando para experiências nem sempre positivas. Darcy e Florestan mencionam que algumas pessoas colaboram para o aprendizado enquanto outras podem atrapalhar, revelando a complexidade e os conflitos inerentes ao convívio escolar. Para Piaget (1976), o conflito social é uma condição para o desenvolvimento cognitivo e moral, pois promove a reflexão crítica e a reavaliação de conceitos, mesmo que nem todas as experiências sejam harmoniosas ou fáceis.

A fala de Cristovam, que destaca a comunicação como meio de entendimento, “Porque se comunicando a gente se entende”, dialoga com a perspectiva da Linguística Aplicada Crítica (Lopes, 2003), que vê a linguagem como prática social mediadora das relações de poder e conhecimento. Na escola, a comunicação não é transmissão de informação, mas espaço de negociação e construção de identidades, onde o aluno exerce sua voz em contextos sociais e discursivos que o atravessam.

Finalmente, a resposta de Lélia, “Nada”, alerta para a possibilidade de exclusão ou

ausência de vínculos significativos, o que desafia a escola a refletir sobre suas práticas e seu papel na inclusão e valorização das vozes diversas. Pennycook (2006, p. 46) destaca:

Se estamos preocupados com as óbvias e múltiplas iniquidades da sociedade e com o mundo em que vivemos, então creio que é hora de começarmos assumir projetos políticos e morais para mudar estas circunstâncias. Isso requer que rompamos com os modos de investigação que sejam associais, apolíticos e a-históricos.

Esse posicionamento se conecta diretamente às experiências relatadas pelos alunos: se, por um lado, a escola pode ser espaço de afeto, aprendizagem e construção coletiva, por outro, ela também pode reproduzir silenciamentos e exclusões. Nesse sentido, assumir um projeto político e ético, como propõe Pennycook, significa compreender que os vínculos e conflitos no ambiente escolar não são neutros, mas atravessados por relações de poder, desigualdades sociais e pela necessidade de construir práticas mais inclusivas, dialógicas e emancipatórias.

Em síntese, as interações com professores e colegas aparecem como fatores que influenciam a experiência de aprendizado, ora como mediação essencial e fonte de apoio, ora como espaços afetivos e sociais que podem tanto favorecer quanto dificultar o processo educativo. Teorias discursivas e interacionistas ajudam a compreender que o aprendizado é uma construção dialógica, situada e multifacetada, na qual as vozes e experiências individuais se entrelaçam com as dinâmicas coletivas da escola, formando o tecido complexo da subjetividade escolar.

As respostas dos colaboradores, mais uma vez, revelam que a relação afetiva com a escola passa pela vivência de espaços que possibilitam o encontro consigo mesmos e com os outros. Como afirma Vygotski (1997, p. 252):

O desenvolvimento das funções psíquicas superiores apenas é possível nas vias de seu desenvolvimento cultural, e não importa que esse desenvolvimento tenha lugar pela linha do domínio dos meios externos da cultura (a linguagem, a escrita, a aritmética) ou pela linha do aperfeiçoamento interno das próprias funções psíquicas (a formação da atenção voluntária, da memória lógica, do pensamento abstrato, dos conceitos, da liberdade da vontade etc.)

Essa perspectiva evidencia que a experiência escolar ocorre na interseção entre relações sociais, práticas culturais e desenvolvimento cognitivo e afetivo. Como aponta Vygotski (1997), as funções psíquicas superiores se desenvolvem mediadas pelos instrumentos culturais e pelas interações sociais, o que significa que a construção do conhecimento, da atenção, da

memória e do pensamento abstrato está intimamente ligada às oportunidades de interação, diálogo e participação em contextos coletivos. Assim, os vínculos afetivos e as experiências de interação relatadas pelos alunos não são meros detalhes, mas componentes essenciais para que a aprendizagem e o desenvolvimento se realizem de maneira plena. A escola, portanto, deve ser compreendida como um espaço que não apenas ensina conteúdos, mas também oferece instrumentos culturais e sociais para que cada sujeito possa construir suas capacidades cognitivas e afetivas, consolidando identidades e ampliando as possibilidades de participação e expressão.

A seguir, apresentamos o Quadro 11 referente à Questão de número 8 “Qual é o seu lugar favorito na escola e por que você gosta tanto dele?”:

Quadro 11: Agrupamento de respostas - Questão 8

Quadra / Espaço Corporal e de Lazer	
Anísio	“Na quadra.”
Cristovam	“A quadra porque lá eu me divirto jogando futebol.”
Nise	“Na quadra de futebol porque lá eu jogo.”
Cecília	“A quadra de futebol porque lá eu brinco.”
Clarice	“É a quadra o meu momento de paz.”
Marina	“Na quadra, porque jogo bastante lá e amo futebol.”
Antonieta	“Da quadra porque lá pode jogar bola.”
Biblioteca / Espaço Intelectual e Social	
Paulo	“Na biblioteca porque lá é um lugar incrível para pegar mulheres.”
Darcy	“A biblioteca, pois lá tem vários livros legais e interessantes. E também as vezes fico sozinha lá e eu gosto, pois há um bom silêncio.”
Milton	“A parte que eu gosto mais é a biblioteca porque lá posso ficar conversando com minhas amigas e às vezes posso ficar sozinha.”
Lélia	“Biblioteca, pegar mulher.”
Espaço Simbólico / Ambiente Aconchegante	
Florestan	“A casinha perto da árvore.”

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

As respostas à Questão sobre o lugar favorito na escola revelam dimensões importantes das experiências e subjetividades dos participantes, indicativas de como o espaço físico escolar se relaciona com afetos, sociabilidades e apropriações pessoais. Primeiramente, destaca-se o predomínio da quadra, especialmente associada à prática do futebol, como espaço favorito para boa parte dos participantes, Anísio, Cristovam, Nise, Cecília, Clarice, Marina e Antonieta mencionam explicitamente a quadra, ressaltando sua função como local de diversão, brincadeira e até mesmo de paz. Essa prevalência evidencia o corpo em movimento e a importância do lazer como aspectos centrais na vivência escolar, corroborando com o entendimento de Vygotsky (2003), para quem o corpo e a interação social mediada são componentes fundamentais no desenvolvimento cognitivo e afetivo dos sujeitos. Além disso, a quadra aparece como espaço de sociabilidade e construção de identidades juvenis, conforme aponta Bourdieu (1990) ao discutir o capital social e simbólico produzido nas práticas de lazer e convivência entre pares.

Outro eixo relevante diz respeito à biblioteca, que embora citada por menos participantes, Paulo, Darcy, Milton e Lélia, assume um papel diferenciado. A biblioteca é descrita não só como espaço para leitura, mas também como ambiente de encontro social ou de refúgio solitário, revelando uma dimensão tanto intelectual quanto afetiva. A dimensão social da biblioteca, com conversas entre amigos, mostra ainda que esses espaços podem ser múltiplos e flexíveis em seu significado para os alunos.

Entre as respostas, surge também a “casinha perto da árvore” (Florestan), que pode ser lida como um lugar simbólico de aconchego e contato com a natureza, apontando para a importância de espaços alternativos dentro da escola que favorecem a sensação de pertencimento e bem-estar. Assim,

O elemento que torna a forma linguística um signo não é a sua identidade como sinal, mas sua mobilidade específica; da mesma forma que aquilo que constitui a descodificação da forma linguística não é o reconhecimento do sinal, mas a compreensão da palavra no seu sentido particular, isto é, a apreensão da orientação que é conferida à palavra por um contexto e uma situação precisos, uma orientação no sentido da evolução e não do imobilismo (Bakhtin, 1982, p. 94).

Essa perspectiva possibilita entender que os espaços escolares também se comportam como signos móveis, cujo sentido se dá na relação com o contexto vivido. Dessa forma, cada aluno atribui significados singulares à biblioteca, à casinha ou a outros ambientes, transformando-os em lugares de memória, de afeto e de identidades.

Por fim, as menções a “pegar mulheres” na biblioteca, feitas por Paulo e Lélia, apesar de apresentarem uma linguagem coloquial, indicam também outras dimensões sociais e relacionais presentes nos espaços escolares, ainda que sejam expressas de modo culturalmente questionáveis. Esse aspecto reforça a complexidade da vida escolar, na qual dimensões diversas permeiam os diferentes espaços e práticas, conforme discutido por Paulo Freire (1996), para quem a educação é necessariamente um ato relacional e humano ancorado em modos de dizer e fazer de uma dada cultura.

Em síntese, a análise das respostas reafirma que os espaços escolares não são meros locais físicos, mas ambientes vividos, sentidos e apropriados de formas diversas pelos alunos. A quadra aparece como espaço corporificado de sociabilidade e alegria; a biblioteca, como espaço ambivalente de encontro e introspecção; e espaços simbólicos como a casinha reforçam a multiplicidade de sentidos atribuídos aos lugares dentro da escola. Assim, reconhecemos que a escola, enquanto espaço de aprendizagem e convívio, é também palco de uma produção subjetiva que merece atenção cuidadosa e sensível.

Ao analisarmos as respostas à Questão 9 “Vocês já se sentiram pressionados a agir de uma maneira específica na escola? Isso teve algum impacto no modo como vocês são hoje?”, identificamos como o ambiente escolar participa ativamente da constituição das identidades discentes. As falas dos alunos revelam diferentes formas de lidar com a pressão institucional e social, apontando que tais experiências interferem, em maior ou menor grau, nos modos de ser, agir e sentir dentro e fora da escola.

Vejamos, a seguir, o agrupamento de respostas referentes à Questão 9:

Quadro 12: Agrupamento de respostas - Questão 9

Pressão percebida e impactos emocionais/comportamentais	
Cecília	“Sim, teve uma vez que eu tava no meu nível alto de raiva e meu amigo estava me pirraçando e eu bati nele.”
Lourenço	“Sim, quando o professor fez uma prova difícil.”
Florestan	“Sim, mudei meu humor.”
Milton	“Só as vezes que os outros ficam me olhando de uma forma chata.”
Lélia	“Sim, hoje sou bom.”
Resistência ou ausência de pressão significativa	

Cristovam	“Eu acho que não.”
Darcy	“Não, pois mesmo que me pressionasse eu não agiria daquela forma na hora da pressão.”
Clarice	“Não.”
Marina	“Nunca.”
Antonieta	“Nunca aconteceu nada igual.”
Pressão percebida de forma moderada	
Anísio	“Um pouco.”
Paulo	“Não, só um pouquinho.”

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

As respostas à questão sobre a percepção de pressão na escola e seu impacto no modo de ser dos participantes revelam uma diversidade de experiências que podem ser organizadas em três eixos temáticos: pressão percebida e impactos emocionais/comportamentais, resistência ou ausência de pressão significativa e pressão percebida de forma moderada. Essa pluralidade de vivências mostra a complexidade do ambiente escolar enquanto espaço de tensões, negociações e aprendizagens.

No primeiro eixo, que trata da pressão percebida e seus impactos emocionais e comportamentais, encontram-se relatos que expressam como o contexto escolar pode desencadear reações intensas, como raiva, mudança de humor ou desconforto social. Cecília, por exemplo, descreve uma situação de conflito motivada por irritação, o que evidencia como as tensões emocionais vividas em sala de aula podem influenciar diretamente o comportamento do aluno. Lourenço menciona a pressão de provas difíceis, destacando a carga avaliativa como um fator de estresse. Florestan e Milton indicam mudanças de humor e desconforto perante o olhar dos colegas, respectivamente, enquanto Lélia afirma que a pressão a transformou positivamente: “Sim, hoje sou bom.” Essa dimensão da pressão remete aos estudos de Vygotsky (2003), para quem o ambiente social e as interações mediadas têm papel central no desenvolvimento da subjetividade e no modo como o indivíduo lida com as demandas externas. A pressão, nesse sentido, pode ser compreendida como uma força que desafia o sujeito a se posicionar, a negociar sentidos e práticas em seu contexto, impactando emoções e comportamentos. Freire (1996) também enfatiza a importância do diálogo e da conscientização para que o sujeito possa superar as limitações impostas por contextos opressivos, o que se mostra essencial para compreender a reação dos alunos diante da pressão escolar.

No segundo eixo, a resistência ou ausência de pressão significativa, emerge uma postura de maior autonomia e controle sobre as próprias ações, mesmo diante de possíveis desafios. Cristovam, Darcy, Clarice, Marina e Antonieta indicam que não se sentem pressionados ou que resistem às pressões, mantendo uma posição de controle sobre suas respostas às situações escolares. Darcy, por exemplo, afirma: “Não, pois mesmo que me pressionasse eu não agiria daquela forma na hora da pressão.” Essa resistência dialoga com o conceito de agência, amplamente discutido na Linguística Aplicada Crítica. Como afirma Moita Lopes (2010, p. 113), “os sujeitos se constituem nas práticas discursivas e sociais, ou seja, nos modos como, em nossas interações, participamos de práticas de linguagem que constroem o mundo social e nos constroem nele.” Nesse sentido, ao resistirem às pressões e escolherem seus modos de agir, os alunos revelam-se como sujeitos que não apenas respondem às situações impostas, mas que se constroem nas interações e, simultaneamente, constroem o espaço escolar no qual estão inseridos.

A resistência à pressão pode ser vista como um modo de afirmar subjetividades e preservar o bem-estar emocional em meio às demandas escolares. Piaget (1975) também destaca que o desenvolvimento da autonomia está ligado à capacidade do sujeito de assimilar e acomodar novas informações e situações, o que contribui para que o aluno possa responder às pressões de forma reflexiva e assertiva.

Por fim, o terceiro eixo apresenta a pressão percebida de forma moderada, com respostas que indicam uma vivência menos intensa do fenômeno, mas que ainda assim o reconhecem. Anísio e Paulo apontam sentir “um pouco” ou “só um pouquinho” de pressão, sugerindo que essa experiência não é central ou determinante em sua trajetória, mas não está ausente. Essa nuance é importante para evitar generalizações, reconhecendo que a experiência escolar é heterogênea e multifacetada, conforme reforça Bakhtin (2010, p. 370): “O sentido nasce, não na relação entre a palavra e o objeto em si mesmo, mas de sua relação com a palavra de outrem acerca do mesmo objeto.” Nesse sentido, as percepções de pressão escolar revelam-se como construções singulares, que só ganham sentido no entrelaçamento das vozes e interações, evidenciando que cada aluno experiencia o fenômeno de maneira própria e situada.

Em síntese, as respostas mostram como a pressão na escola pode ser sentida, resistida ou modulada, configurando um campo de experiências que dialoga com a construção da subjetividade dos alunos. A pressão, em suas diferentes nuances, está entrelaçada com o contexto social, as relações de poder e as estratégias pessoais de enfrentamento, aspectos que a Análise Dialógica do Discurso e a Linguística Aplicada Crítica ajudam a iluminar, sempre com atenção às vozes individuais e à complexidade dos processos educacionais.

Quando nos propusemos a escutar os colaboradores sobre o que sentem em relação à possibilidade de serem quem são dentro da escola, nos deparamos com um retrato bastante revelador. A pergunta “Você se sente à vontade para ser você mesmo aqui na escola?” nos abriu caminhos para pensarmos sobre identidade, pertencimento e as formas como o espaço escolar acolhe ou silencia nossas singularidades.

A seguir, o agrupamento das respostas referentes à Questão 14:

Quadro 18: Agrupamento de respostas - Questão 14

Sentimento de acolhimento e autenticidade	
Cristovam	“Sim.”
Nise	“Sim porque aqui tem gente que me entende.”
Paulo	“Sim, muito. Eu amo as amizades na escola.”
Darcy	“Sim, pois desejo ser a mesma pessoa e do meu jeito em qualquer lugar.”
Clarice	“Sim.”
Marina	“Sim, porque sou quase a mesma coisa em casa.”
Milton	“Sim.”
Antonieta	“Nada de diferente.”
Pressões e opressões que limitam a expressão	
Anísio	“Não.”
Lélia	“Não.”
Cecília	“Não, porque eles fazem bullying comigo.”
Florestan	“Não, pois eles me oprimem a ser de tal forma.”
Neutralidade ou ambivalência	
Lourenço	“Mais ou menos.”
Lélia	“Não.”
Antonieta	“Nada de diferente.”

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

As respostas revelam uma complexidade significativa em relação à experiência dos

participantes sobre a expressão de sua identidade no ambiente escolar. Essa diversidade de perspectivas permite compreender que a escola, enquanto espaço social, pode ser simultaneamente um lugar de acolhimento e de restrição para o desenvolvimento subjetivo.

De um lado, temos relatos que expressam um sentimento genuíno de acolhimento e autenticidade. Participantes como Cristovam, Nise e Paulo enfatizam a importância das relações afetivas e do apoio que encontram na escola, apontando que “aqui tem gente que me entende” e que as amizades tornam o ambiente prazeroso. Darcy destaca o desejo de ser “a mesma pessoa e do meu jeito em qualquer lugar”, refletindo uma busca por coerência identitária. Essa perspectiva dialoga com Freire (1996, p. 25), ao afirmar que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”, defendendo uma educação que liberte e permita ao sujeito afirmar sua singularidade. Bakhtin (2010, p. 370) também ilumina essa compreensão ao declarar que “o sentido nasce, não na relação entre a palavra e o objeto em si mesmo, mas de sua relação com a palavra de outrem acerca do mesmo objeto”, reforçando que a construção da identidade se dá no diálogo, quando o sujeito encontra reconhecimento e ressonância na voz do outro.

Entretanto, essa possibilidade de expressão não é unânime. Algumas respostas apontam para pressões e opressões concretas. Anísio e Lélia, por exemplo, afirmam não se sentirem à vontade, enquanto Cecília revela que o bullying impede sua liberdade de ser. Florestan indica uma opressão mais explícita: “eles me oprimem a ser de tal forma.” Lourenço expressa uma posição ambivalente, dizendo “mais ou menos”, sinalizando as tensões entre espaços seguros e lugares de conflito na escola. Esses relatos ressoam as análises de Moita Lopes (2004, p. 62), ao afirmar que “as identidades sociais são construídas nas práticas discursivas e, por isso, sempre atravessadas por relações de poder, que podem silenciar ou legitimar certas vozes em detrimento de outras.” Na perspectiva da Linguística Aplicada Crítica, Rajagopalan (2005, p. 95) reforça que “a Linguística Aplicada, tal como a concebo, tem um compromisso inalienável com a justiça social, o que significa pôr em xeque discursos que procuram naturalizar as desigualdades e normatizar comportamentos.” Nesse sentido, os relatos dos estudantes deixam evidente que a escola, ao mesmo tempo em que pode ser espaço de acolhimento, também se configura como um lugar de disputa simbólica, no qual vozes são legitimadas ou silenciadas, revelando o impacto das relações de poder na constituição das identidades.

Há ainda uma categoria intermediária, marcada por neutralidade ou ambivalência, expressa por respostas que indicam pouca ou nenhuma diferença significativa entre estar na escola e outros espaços, ou que apontam para uma convivência sem grandes impactos subjetivos. Essa ambivalência está em sintonia com Piaget (1976, p. 13), ao afirmar que “o

desenvolvimento é um processo de equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior”, evidenciando que a identidade se constitui num movimento gradativo e marcado por conflitos e ajustes. Do mesmo modo, Vygotsky (2003, p. 75) destaca que “toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes: primeiro, no nível social, e depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e depois, no interior da criança (intrapsicológica)”, ressaltando o papel das mediações sociais na construção da subjetividade e indicando que os sujeitos transitam entre experiências de maior ou menor liberdade.

Por fim, é importante considerar que a escola, como espaço de socialização, é palco de múltiplas e, por vezes, contraditórias experiências subjetivas. A análise das respostas demonstra que a experiência de sentir-se à vontade em sua própria forma de ser está imbricada em relações sociais complexas que envolvem acolhimento, tensão, resistência e mediação. Essas tensões e vivências indicam a necessidade de estratégias pedagógicas que promovam um ambiente inclusivo e que reconheçam a diversidade identitária como parte essencial da formação humana, conforme apontado por Freire (1996) e Bakhtin (2010).

4.2 Verbo-visualidade como gesto político: quando os dados se inscrevem no mundo

Como ressalta Volóchinov (2017, p. 121), “o signo ideológico é um território onde a luta de classes se trava”. Estender essa máxima ao cotidiano escolar significa compreender que as produções discursivas dos alunos, sejam elas verbais ou verbo-visuais, não apenas refletem suas experiências, mas as refratam, reorganizam e tensionam, mobilizando sentidos a partir de sua localização social, afetiva e política. Assim, ao invés de buscar verdades sobre os sujeitos, esta pesquisa interessa-se pelas “formas de inscrição do sujeito no mundo” (Moita Lopes, 2003, p. 23), por suas marcas, silêncios, deslocamentos e resistências.

Do ponto de vista epistemológico, a Análise Dialógica do Discurso, ancorada na obra de Bakhtin e do Círculo, permite tratar os dados como enunciados que emergem de uma relação viva entre sujeitos, sempre em interação e atravessados por vozes sociais. Brait (2008, p. 102) reforça essa dimensão ao afirmar que “a dialogia se dá na incompletude do dizer, na presença do outro, no entremeio dos discursos”. Assim, cada fala, cada traço e cada silêncio presentes nas respostas escritas aos questionários e nos desenhos dos alunos são entendidos como enunciações.

A Linguística Aplicada Crítica (Pennycook, 2006; Moita Lopes, 2006) reconhece que

os sujeitos são constituídos em discursos e que toda prática de pesquisa é uma prática situada, implicada e engajada. Nesse sentido, nos posicionamos criticamente diante das desigualdades que atravessam o espaço escolar, especialmente aquelas que dizem respeito ao modo como certos corpos e vozes são silenciados ou marginalizados no cotidiano da escola pública.

Essa postura metodológica implica, por sua vez, uma escuta exotópica, como propõe Bakhtin (1992, p. 36), ao afirmar que

O autor deve situar-se fora de si mesmo, viver a si mesmo num plano diferente daquele em que vivemos efetivamente nossa vida; essa é a condição expressa para que ele possa completar-se até formar um todo, graças a valores que são transcendentais à sua vida, vivida internamente, e que lhe asseguram o acabamento. Ele deve tornar-se outro relativamente a si mesmo, ver-se pelos olhos de outro (Bakhtin 1992, p. 36).

Olhar de fora, aqui, não significa distanciamento ou neutralidade, mas uma responsabilidade ética com o outro, com sua dor, sua linguagem, sua presença no mundo.

Esse “olhar de fora” se dá também no entrecruzamento entre os dados verbais (questionários) e verbo-visuais (desenhos), permitindo traçar relações entre o que é dito, o que é silenciado e o que é performado graficamente, compondo assim um mosaico de sentidos e afetos.

É nesse território movente que os dados se entrecruzam. São 13 questionários e 21 desenhos produzidos pelos alunos, sendo que a segunda fase contou com maior número de participantes, como explicamos na seção metodológica. As produções, tanto escritas quanto visuais, foram analisadas à luz dos pressupostos teóricos mencionados e organizadas em categorias analíticas que emergiram da própria materialidade discursiva dos dados.

Cumpre lembrar que, ao longo da nossa pesquisa, propusemos aos alunos a produção de textos verbo-visuais como uma forma de ampliar as possibilidades de expressão e compreensão de suas experiências escolares. A escolha por esse tipo de produção não se deu por acaso: entendemos que, ao explorar simultaneamente recursos verbais e visuais, os alunos têm a oportunidade de dizer o que talvez a palavra sozinha não dê conta de expressar.

Como aponta Brait (2013),

[...] o objetivo é insistir, mais uma vez, nas especificidades do que venho denominando há alguns anos dimensão verbo-visual de um enunciado, de um texto, ou seja, dimensão em que tanto a linguagem verbal como a visual desempenham papel constitutivo na produção de sentidos, de efeitos de sentido, não podendo ser separadas, sob pena de amputarmos uma parte do plano de expressão e, consequentemente, a compreensão das formas de produção de sentido desse enunciado (Brait, 2013, p. 44).

Para nós, esse gesto se materializa quando os desenhos e palavras se encontram em um corpo de texto que não apenas representa, mas inscreve os sujeitos e suas experiências no mundo.

Ao trazer os dados para esse registro verbo-visual, nos aproximamos de uma dimensão sensível da pesquisa, que, como nos ensina Paulo Freire (1996), deve ser feita com os sujeitos e não sobre eles. Essa abertura metodológica dialoga também com os estudos sobre performatividade (Butler, 2003) e identidade (Hall, 2006), pois permite que os alunos performem seus lugares na escola e na vida a partir daquilo que produzem com a linguagem, com todas as suas formas possíveis.

Esses textos desenhados, coloridos, rabiscados e/ou caligrafados carregam marcas do vivido, do desejado e até do que se quer silenciar. Ao analisá-los, tomamos como premissa o entendimento de que os sujeitos escolares não são recipientes vazios a serem preenchidos, mas corpos que significam, resistem e criam. Como aponta Goffman (1985, p. 29), “a vida social, de fato, não é senão uma espécie de palco, no qual cada um procura representar um papel, segundo as convenções do meio em que vive.” Assim, essas produções verbo-visuais nos permitem vislumbrar os bastidores dessas performances cotidianas, revelando gestos de encenação e de resistência que atravessam o ambiente escolar.

Nesse sentido, os desenhos realizados pelos alunos, analisados à luz das falas anteriormente discutidas, constituem mais uma camada de dados, sensível e potente, na tessitura das subjetividades que se manifestam no espaço escolar. O gesto de desenhar e escrever não apenas representa: age no mundo, produzindo presença, deslocando sentidos e denunciando ausências.

Para dar conta da complexidade e densidade das produções dos estudantes, optamos por organizar especificamente as produções verbo-visuais (desenhos) em duas grandes categorias analíticas: *Expressão de identidade e singularidade* e *Relações e interações com o outro*. As demais produções, como os questionários, dialogam com essas categorias, mas não foram organizadas nelas sistematicamente.

Assim, essas categorias não pretendem encerrar sentidos, mas funcionam como lentes analíticas que nos ajudam a observar com mais nitidez as formas como os estudantes se posicionam, se narram e se performam nos espaços escolares e sociais.

A categoria *Expressão de identidade e singularidade* abarca desenhos em que os estudantes constroem representações de si mesmos como sujeitos únicos, destacando suas preferências, seus interesses, seus afetos e modos próprios de ser. Aqui, percebemos uma busca por autorrepresentação que, por vezes, revela idealizações e, em outros momentos, conflitos

internos ou contradições vividas. Essa complexidade dialoga com as reflexões de Bauman (2005) sobre a fluidez identitária nas sociedades contemporâneas, bem como com Dubet (2004), que entende os sujeitos como construtores ativos de suas próprias experiências.

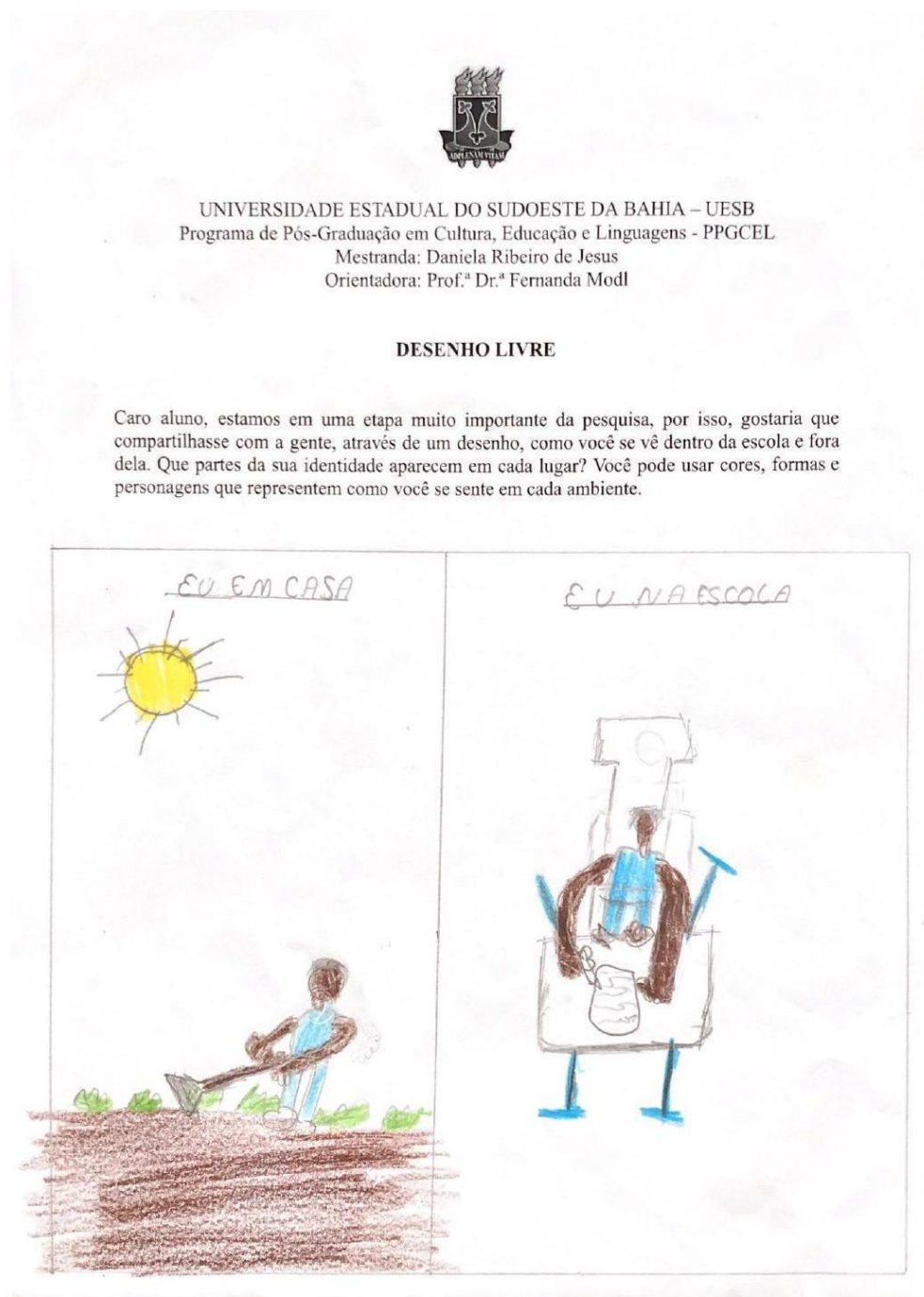
Já a categoria *Relações e interações com o outro* contempla desenhos em que a presença do outro é constitutiva da narrativa identitária do estudante. Como afirma Bakhtin (2011, p. 15): “para que o ser humano se constitua num todo, pois o acabamento só pode vir do exterior, através do olhar do outro.” A alteridade, nesse sentido, aparece como um dos pilares da constituição subjetiva: os sujeitos são permanentemente atravessados pelo olhar, pela palavra e pela presença do outro.

As categorias que emergem desta investigação serão apresentadas ao longo da análise dos desenhos, em consonância com a proposta de uma pesquisa qualitativa que valoriza a complexidade do real e a escuta atenta às vozes que atravessam o campo (Flick, 2009; Minayo, 2010). Preservamos, assim, um compromisso ético e estético com as singularidades de cada produção, compreendendo o dado não como algo estático, mas como gesto e resposta, aquilo que fala, tensiona e interpela o olhar do pesquisador. A leitura que propomos não busca generalizações, mas o aprofundamento dos sentidos produzidos, nos detalhes, na relação.

A seguir, daremos início à categoria *Expressão de identidade e singularidade*.

4.4.1 Categoria: Expressão de identidade e singularidade

Entre os desenhos analisados na segunda etapa da pesquisa, um em especial se inscreve na categoria, por apresentar uma forma visual de autoconstrução atravessada por sentidos profundos de pertencimento, trabalho e corporeidade racializada. A seguir, apresentamos o Recorte 1, referente a produção verbo-visual de Ariano:

Figura 8: Recorte 1 - Ariano

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

O aluno organizou o espaço da folha em dois campos distintos: “Eu em casa” e “Eu na escola”. Na parte relativa ao ambiente doméstico, ele se desenha limpando a terra com uma

enxada, em meio à roça, entre pequenos matos verdes e um sol visivelmente destacado. Já na parte dedicada à escola, o mesmo personagem aparece sentado, realizando uma atividade, roupas azuis e o corpo pintado em tom marrom se materializa em ambas as cenas. O que poderia, por exemplo, ser lido como uma percepção de que as cenas se passam no interior de um mesmo dia ou ainda de que o aluno não difere a roupa da escola e a roupa de casa.

Esse gesto de autorrepresentação visual aponta para uma consciência de si enquanto sujeito atravessado por condições materiais e simbólicas que diferenciam suas vivências nos dois espaços, mas que não apagam a continuidade da identidade que ele carrega entre casa e escola, dado o modo como ele se inscreve visualmente nos dois espaços. A escolha por se desenhar com os mesmos traços físicos e de pele, mesmo diante de experiências distintas, indica uma vontade de afirmação da própria presença como corpo, como existência. Como lembra Stuart Hall (2003), a identidade não é fixa, essencial ou imutável, mas sim construída relacionalmente, isto é, por meio da diferença, daquilo que ela não é. Aqui, o aluno parece dizer: sou o mesmo em ambos os espaços.

No campo do lar, esse mesmo “eu” se vê trabalhando na terra, uma prática que, embora possa parecer apenas uma representação da rotina, carrega sentidos mais profundos quando lida sob a chave da subjetividade. Segundo Conceição Evaristo (2017), nossas escrituras não se separam da vida cotidiana, da materialidade de nossas existências. O que o aluno narra através do desenho é, portanto, mais do que um cenário: é uma forma de se mostrar vinculado a uma história, a um lugar e a um modo de vida. Ele afirma, ainda que silenciosamente, que sua identidade também se constitui na lida com a terra, na produção manual, no sol que o cobre.

Angela Davis (2016), ao discutir as intersecções entre raça, trabalho e identidade, aponta como o trabalho físico é historicamente racializado, especialmente em contextos marcados por desigualdade. A escolha por representar o trabalho na roça, nesse sentido, também revela como esse aluno está consciente, ainda que de maneira não articulada verbalmente, de seu lugar social e de sua herança cultural. Ele se mostra como corpo racializado que resiste e sobrevive.

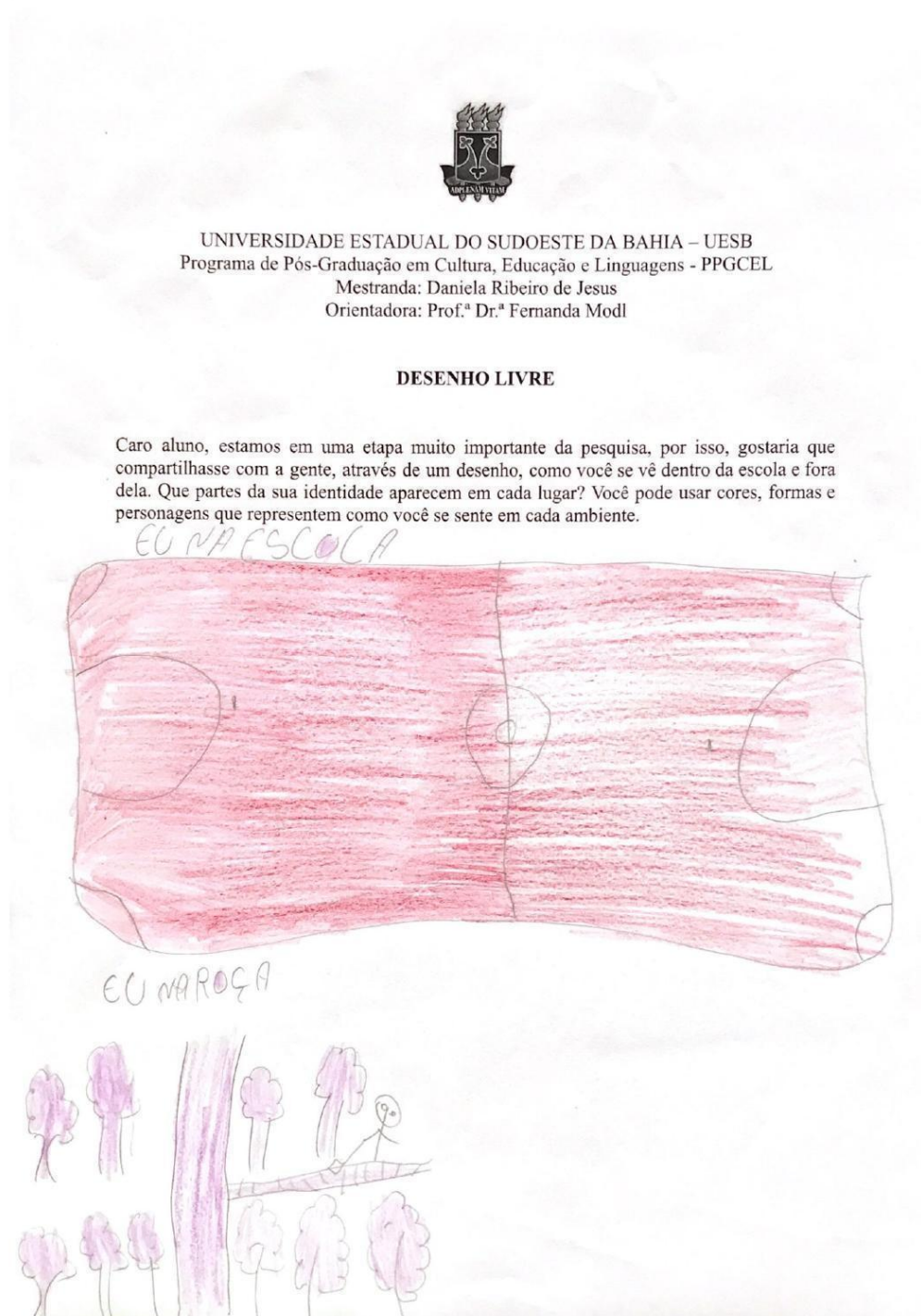
No espaço escolar, por sua vez, sua representação é menos dinâmica, mais contida: ele está sentado, realizando uma atividade. A escola aparece, aqui, como o lugar da concentração, da tarefa, da normatividade. Butler (2003) já alertava que a identidade é performada a partir de normas sociais, mas não se resume a elas: há fissuras, há agência. O aluno parece afirmar, com seu traço e sua cor, que ele permanece sendo ele mesmo, em silêncio, não mais na lida com a terra, mas, agora, diante de uma tarefa escolar.

Por fim, é importante destacar o gesto do sol e da terra no campo da casa, elementos que não aparecem no espaço da escola. Isso pode ser lido como um comentário subjetivo sobre o

afeto e a vitalidade associados ao campo e à família, em contraposição a uma neutralidade afetiva da escola. Como destaca Bakhtin (2011, p. 307), “todo enunciado, além de seu sentido, possui também uma orientação valorativa; ele está sempre carregado de valores”, e os elementos do desenho funcionam como índices desses valores: a casa é mais colorida, mais viva; a escola, mais rígida e fria.

Dessa forma, o desenho se mostra uma poderosa expressão de identidade e singularidade, na medida em que o aluno constrói uma imagem de si mesmo que transita por dois mundos sem se perder, sem se desfigurar. Ele afirma sua cor, seu corpo, sua rotina e sua história como parte integrante do que é, performando-se com consciência, mesmo representando-se em silêncio. Trata-se de uma autoria visual que revela, em linhas e cores, o que muitas vezes a linguagem verbal não alcança: a dignidade de uma existência em trânsito entre mundos, mas sempre inteira em si mesma. Intriga-nos, no entanto, a não marcação de seus próprios traços faciais, o que não nos permite acessar sentimentos disparados ou promovidos pelas duas cenas. Vemos um sujeito que trabalha aí representado, mas não acessamos como ele se sente ao trabalhar. A ausência de olhos, nariz e boca pode nos dizer sobre aquilo que o aluno opta por não representar, talvez por julgar que lhe sejam partes menos importantes de si, ele opta por revelar mais o que faz, instituindo, quem sabe, um senso de normalidade que não mereça muita expressividade.

No desenho a seguir, também dividido entre “Eu em casa” e “Eu na escola” do aluno Carlos.

Figura 9: Recorte 2 - Carlos

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Na representação da escola, a escolha por desenhar uma quadra, destacada pela cor vermelha, vista de cima e com dois sujeitos em tamanho mínimo que a ocupam em posições

diametralmente opostas. Já no espaço do lar, ele se representa, em tamanho proporcional aos outros signos, limpando o mato com uma enxada ao lado de uma árvore e com várias outras árvores ao redor, uma cena toda pintada em um tom vinho, que unifica simbolicamente a paisagem doméstica.

A força desse desenho está na capacidade de, por meio de formas simples e cores intensas, representar um sujeito atravessado por práticas cotidianas que lhe constituem e colocam o corpo em movimento. O corpo é o mesmo, o movimento é contínuo, mas os sentidos atribuídos a cada prática são distintos. Em casa, o trabalho com a enxada carrega o peso da manutenção, da colaboração com a família, do pertencimento ao espaço rural, como já discutido por Evaristo (2017), “as marcas de nossas vivências cotidianas organizam o texto da nossa existência”. Na escola, o espaço da quadra pode ser interpretado como um lugar de expressão do corpo em outro registro: o da competição (talvez dada ao modo como dois lados são marcados nas posições dos sujeitos). O uso de apenas duas cores e em tons aproximados pode ser lido como um marcador de continuidade entre os dois mundos. O sujeito que desenha parece dizer que, apesar das mudanças de cenário, há uma unidade de si que permanece: o corpo que trabalha e o corpo que joga, o corpo que está em casa e o corpo que está na escola. Essa compreensão aproxima-se da noção bakhtiniana de sujeito como construção dialógica, pois se dá sempre na relação entre “eu-para-mim, do outro-para-mim e do eu-para-o-outro” (Bakhtin, 2010, p. 114).

Essa presença de si nos dois espaços também ecoa Hall (2003), ao afirmar que “a identidade é formada, não em um ponto de origem fixa, mas a partir de um processo de posicionamento”. O aluno não apenas mostra onde está, se posiciona nesses lugares a partir de práticas que lhe são significativas, trabalhar a terra e participar do espaço coletivo da escola. As cores aproximadas podem indicar uma tentativa estética de unificação simbólica, algo que Butler (2003) compreenderia como performance reiterativa da identidade: o sujeito repete seus traços para se reconhecer e ser reconhecido.

Do ponto de vista metodológico, a análise desse desenho confirma a potência da produção verbo-visual como instrumento de escuta das subjetividades, como já enfatizado por Brait (2005, p. 62), ao afirmar que “a verbo-visualidade funciona de maneira a constituir o objeto de conhecimento, a partir de um ponto de vista teórico-metodológico. A dimensão visual interage constitutivamente com o verbal (ou vice-versa), acrescentando-lhe valores.” Ao produzir seu desenho, o aluno não apenas ilustra uma resposta, mas inscreve sua experiência no mundo, ele se mostra, se pensa, se imagina e o faz por meio de formas, cores e escolhas que não são neutras.

Por tudo isso, este desenho se insere na categoria *Expressão de identidade e singularidade*, pois revela um modo particular de se construir como sujeito atravessado por mundos distintos, mas que não fragmentam sua percepção de si. Ele constrói, com linhas simples e cores intensas, uma imagem de si que resiste a ser reduzida a um único espaço ou papel, ele é múltiplo, mas inteiro, embora na escola tenha se desenhado, na interação com um par, de tamanho muito menor, o que inviabiliza que os rostos possam ser percebido. No espaço da casa, apenas os olhos ganham expressividade, podendo indicar atenção ao que se faz.

A seguir, trazemos o Recorte 3 da aluna Carolina:

Figura 10: Recorte 3 - Carolina

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
Programa de Pós-Graduação em Cultura, Educação e Linguagens - PPGCEL
Mestranda: Daniela Ribeiro de Jesus
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Fernanda Modl

DESENHO LIVRE

Caro aluno, estamos em uma etapa muito importante da pesquisa, por isso, gostaria que compartilhasse com a gente, através de um desenho, como você se vê dentro da escola e fora dela. Que partes da sua identidade aparecem em cada lugar? Você pode usar cores, formas e personagens que representem como você se sente em cada ambiente.





Fonte: Dados da pesquisa (2025)

O desenho realizado pela aluna, ao dividir o quadro em dois espaços, casa e escola, revela mais do que apenas ambientes físicos distintos: ele performa afetos, silêncios e modos de ser que se reconfiguram conforme o lugar. Na casa, o telhado amarelo e a parede marrom criam uma atmosfera mais quente, mas o semblante triste da menina, com a boca voltada para baixo e o celular nas mãos, inclinada em uma janela e com um copo na mão, sugere uma solidão contida, uma espécie de afastamento emocional, mal-estar ou sofrimento.

Já na escola, as cores mudam: o verde claro do telhado e o azul da parede projetam sensações de frescor. A aluna aparece sentada em uma carteira, novamente visível pela janela, agora de uma sala de sala, o que parece indicar um momento de pausa, observação e alívio. A janela, ali, não é apenas elemento arquitetônico, ela ganha dimensão simbólica, funcionando como metáfora de passagem, de ampliação do olhar, de abertura para o mundo e para o outro.

Esse gesto visual expressa uma identidade em trânsito. A criança se inscreve no desenho em dois estados distintos de subjetividade, marcando como sua presença se molda e se expressa de forma diferente em contextos diferentes. Como nos lembra Bakhtin (2011, p. 113), “a palavra está sempre carregada de intenções, e essas intenções revelam as posições sociais que

ocupamos”. Ainda que estejamos diante de imagens e não palavras escritas, o desenho participa desse mesmo princípio dialógico: ele é atravessado por vozes, discursos e afetos que estruturam a forma como o sujeito se posiciona e se reconhece no mundo.

É nesse ponto que a Linguística Aplicada Crítica se torna uma aliada importante. Para Pennycook (2006), as práticas de linguagem, incluindo aqui o ato de desenhar como uma forma de linguagem multimodal, são sempre localizadas, performativas e politicamente marcadas. O que cada desenho desta seção expressa não é apenas uma opinião ou um estado momentâneo, mas um modo de subjetivação que dialoga com as condições sociais, afetivas e institucionais vividas por essas crianças que também são estudantes. O que ela mostra não é só o que sente, mas o que pode dizer de si mesma a partir do lugar que ocupa nas duas cenas.

A ideia de performatividade da identidade, nesse caso, se desdobra no corpo representado, nas cores escolhidas, nos gestos gráficos mínimos que apontam para mundos internos. Como afirma Evaristo (2018), “a escrevivência é a escrita que vem das nossas experiências, dos nossos sentimentos, do que vivemos no dia a dia, com dores, alegrias, memórias” (Evaristo, 2018, p. 27). Embora cada desenho não seja escrita verbal, ele se inscreve nesse gesto de escrevivência, ele narra uma história de si, de forma visual, silenciosa, mas potente.

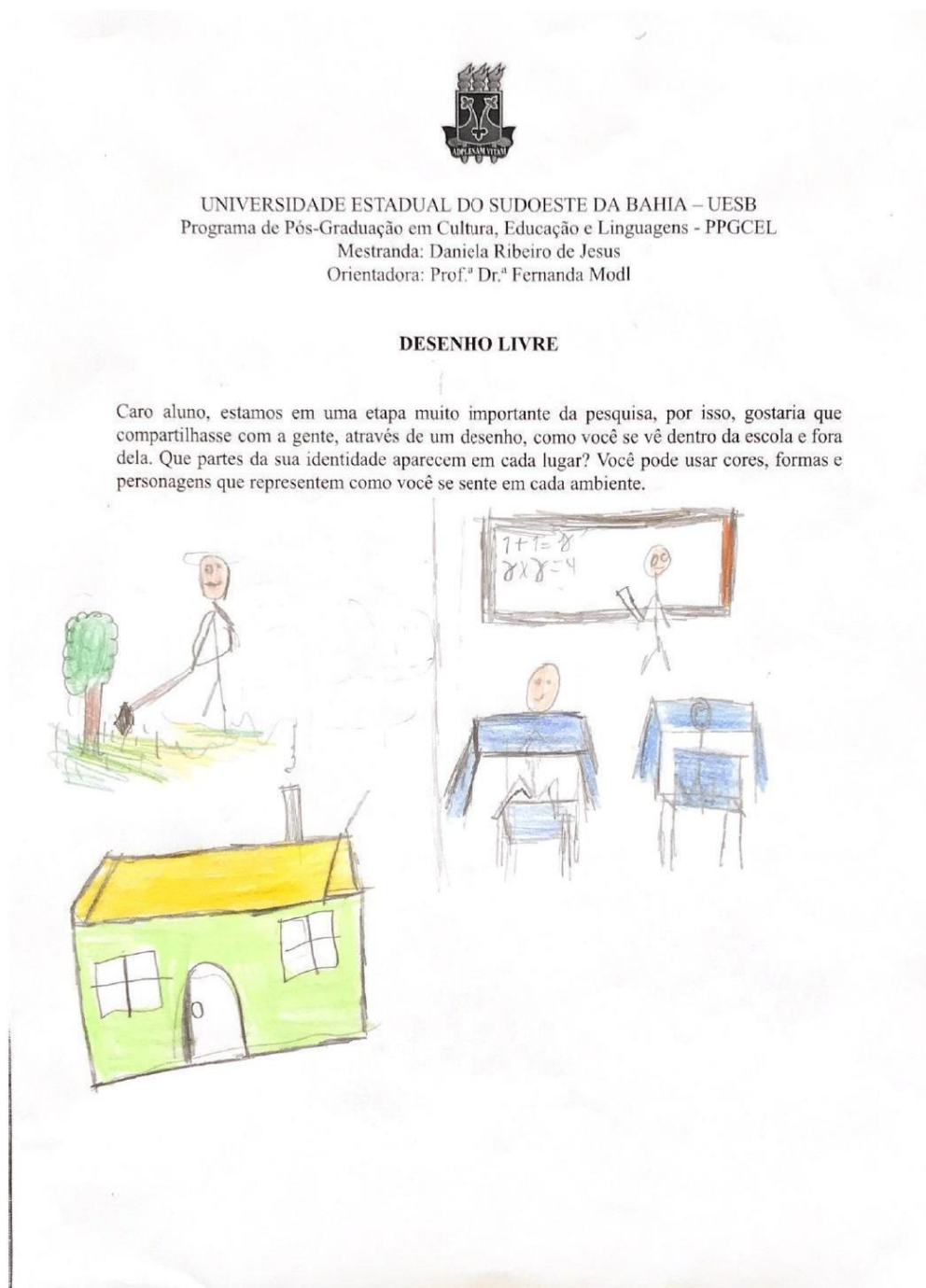
Essa potência do desenho como dado sensível encontra respaldo na abordagem qualitativa da pesquisa em educação. Flick (2009) aponta que os dados produzidos por crianças, especialmente quando mediados por imagens, desenhos e expressões simbólicas, devem ser compreendidos dentro de suas próprias lógicas e sentidos, pois “a pesquisa qualitativa não busca o dado evidente, mas o dado denso, subjetivo, situado” (Flick, 2009, p. 16). Nessa mesma linha, Minayo (2001, p. 22) afirma que “a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas.” Essa perspectiva nos lembra que a análise não pode se restringir à objetividade fria ou ao distanciamento numérico; ao contrário, exige uma escuta atenta, uma observação comprometida e uma interpretação cuidadosa dos sentidos produzidos pelos sujeitos em suas experiências de mundo.

Ao representar-se de maneira mais fechada e melancólica no ambiente doméstico e mais aberta (ainda que silenciosa) na escola, a criança desenha também um gesto de deslocamento subjetivo. Ela afirma que a identidade não é fixa, mas relacional e que os modos de ser se transformam a partir dos espaços e das interações que neles se realizam.

Assim, o desenho traduz uma narrativa sobre si, marcada por contrastes emocionais. Ele é, ao mesmo tempo, denúncia e esperança: mostra o peso de um cotidiano solitário, doméstico

e a expressão de abertura, de respiro no mundo da escola.

Figura 11: Recorte 4 - Abdias



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

O desenho de Abdias também revela dois momentos distintos da vivência do aluno: um no espaço escolar, outro no espaço doméstico. A forma como o estudante organiza graficamente

esses espaços evidencia o que temos chamado de visão escolar e social de si, categoria que se desenha a partir da justaposição de olhares sobre o “ser eu” dentro e fora dos muros escolares.

Na cena da direita, o aluno se representa dentro da sala de aula, sentado, atento à explicação do professor, representado visivelmente abatido, diante de um quadro com contas de matemática. As cadeiras azuis, a presença do docente e a atividade representada remetem a um cenário de normalidade e disciplina. A escolha de representar a cor azul nas cadeiras, uma cor tradicionalmente associada à calma, ao controle, ao institucional, reforça a formalidade do ambiente escolar. Neste enquadramento, a escola aparece como um espaço de aprendizagem, no qual vemos a representação de dois alunos, um aluno com o corpo voltado para o professor e Abdias com o corpo voltado para trás, a cabeça colorida, na mesma cor que a do professor, com uma expressão facial relaxada como se olhasse para o fundo da sala.

Já na cena da esquerda, o mesmo sujeito se desenha em casa, optando por colorir apenas a sua cabeça, capinando ao lado de uma árvore, com uma enxada nas mãos e como uma expressão facial um pouco menos relaxada do que a representada na outra cena. A casa com chaminé, o corpo em movimento e a representação da enxada evocam o trabalho rural. Nessa imagem, o estudante se inscreve em outra lógica de pertencimento, ligada ao trabalho e à manutenção da vida. É significativo que ele não esteja apenas “em casa”, mas sim “em atividade”, engajado em um gesto que carrega esforço e responsabilidade.

Segundo Minayo (2010), a análise qualitativa não busca o universal, mas a compreensão aprofundada de sentidos que emergem da experiência situada. Por isso, os dados aqui não são apenas representações visuais, mas gestos que falam, que tensionam e que interpelam o olhar do pesquisador. É esse tensionamento que nos permite enxergar, no entrecruzamento das imagens, um movimento identitário em disputa: um aluno que, na escola, socializa; fora dela, se reconhece no trabalho manual, no corpo que age e produz.

Para Flick (2009, p. 17), “os dados qualitativos são analisados a partir de interpretações que se abrem ao contexto, à singularidade e à complexidade do objeto de estudo”. Assim, o desenho nos leva a pensar não apenas na materialidade da escola e do lar, mas no modo como o aluno produz sentido sobre si mesmo nos dois espaços e como esses sentidos não são estáticos, mas atravessados por exigências sociais e culturais.

Ainda que os dois momentos pareçam desconectados, a sala de aula e o capinamento no campo, eles compõem uma narrativa unitária sobre a experiência de ser estudante e ser sujeito social ao mesmo tempo no campo. O sujeito do desenho não nega nenhum dos lugares; ao contrário, parece habitá-los com naturalidade. Mas é nesse habitar duplo que surgem os deslocamentos mais potentes, aqueles que nos fazem perguntar: o que há de escola no corpo

que capina? O que há de mundo rural no corpo que aprende? Esses questionamentos evidenciam que não há uma fronteira estanque entre o “eu escolar” e o “eu rural”, mas uma circulação de valores, saberes e práticas entre os dois mundos. O corpo que capina carrega aprendizagens da escola, normas, disciplina, organização, expectativas de futuro, ao mesmo tempo em que o corpo que aprende carrega marcas do trabalho rural, esforço físico, responsabilidade precoce, pertencimento comunitário, saberes da terra. Essa troca contínua sugere que a identidade do aluno não é compartimentada, mas híbrida e performática, emergindo de negociações diárias entre o espaço escolar e o espaço doméstico-campo. Assim, o desenho de Abdias pode ser lido como um testemunho visual de um sujeito que ressignifica seu pertencimento em ambos os lugares, fazendo com que o aprendizado e o trabalho se retroalimentem e produzam um “ser eu” múltiplo e situado.

É nesse intervalo que ressoa a afirmação de Bakhtin (2011, p. 36): “é da posição de fora, e só dela, que se pode ver e conhecer o sujeito na sua completude, embora esse conhecimento também jamais seja absoluto”. A análise Dialógica do Discurso, nesse sentido, nos convida a observar o sujeito para além da aparência gráfica de seus gestos, escutando as vozes que ecoam de cada traço, de cada escolha cromática, de cada justaposição de cenas.

O sujeito que desenha é também o sujeito que narra e narra-se. E, nessa autoinscrição, transita entre mundos, ocupando posições diversas, mas que coexistem em sua constituição identitária. É nesse entre que se constrói a singularidade de sua presença no *corpus* desta pesquisa.

Figura 12: Recorte 5 - Conceição

nailly



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
 Programa de Pós-Graduação em Cultura, Educação e Linguagens - PPGCEL
 Mestranda: Daniela Ribeiro de Jesus
 Orientadora: Prof.^a Dr.^a Fernanda Modl

DESENHO LIVRE

Caro aluno, estamos em uma etapa muito importante da pesquisa, por isso, gostaria que compartilhasse com a gente, através de um desenho, como você se vê dentro da escola e fora dela. Que partes da sua identidade aparecem em cada lugar? Você pode usar cores, formas e personagens que representem como você se sente em cada ambiente.

<u>em dentro da escola</u>	<u>eu em casa</u>
do vezes eu me sinto bem, mais sem vezes que eu fico triste, Porque, meu pai morreu e tem aluno que fala muitos coisas, só porque ele morreu, estão eu me sinto muito triste na escola.	do vezes eu fico triste, mas eu fico muito feliz quando eu fico com minha mãe e meus irmãos, mesmo nós brigamos muito ainda como eles, então eu fico muito feliz em casa.

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

O relato produzido por Conceição em forma de escrita e não de desenho, como a maioria

dos colegas, continua a revelar uma subjetividade em movimento, marcada por experiências emocionais profundas e constituída na tensão entre o dentro e o fora da escola. Ao escrever “*Eu dentro da escola: As vezes eu me sinto bem, mais tem vezes que eu ficou triste, porque, meu pai morreu e tem aluno que fala muitas coisas, só porque ele morreu, estão em mim sinto triste na escola*”, a estudante explicita como o luto, que deveria ser atravessado com respeito e cuidado, torna-se motivo de julgamento e constrangimento no ambiente escolar. Nesse sentido, sua fala se inscreve como um gesto que carrega sentidos densos, apontando para a fragilidade da escola como espaço de acolhimento. O que deveria ser uma extensão do cuidado se transforma, para ela, em um campo de exposição e dor. Essa duplicidade entre os espaços, a escola como lugar de dor e a casa como espaço de refúgio e afeto, aproxima-se da concepção de José Saramago, quando diz que “somos a memória que temos e a responsabilidade que assumimos. Sem memória não existimos, sem responsabilidade talvez não mereçamos existir” (Saramago, 2006, p. 88). A aluna revela que sua memória (a morte do pai) é constantemente desrespeitada no ambiente escolar. E que, na casa, apesar de suas dores, existe um elo que a reconecta com o afeto e com a potência de seguir existindo com dignidade.

Hall (2006), ao tratar da identidade como algo produzido historicamente, destaca que ela não é fixa, mas construída nos deslocamentos, nas interações, nos jogos de força entre o eu e o outro. Isso fica evidente neste relato, em que a aluna se vê, na escola, como alguém marcada por uma perda que os outros não respeitam. Como um espelho que devolve imagens distorcidas, o olhar do outro opera como espelho quebrado: devolve à criança uma versão de si que não acolhe, mas machuca. Nesse movimento, sua identidade escolar é atravessada por uma dor que é socialmente reativada, o que nos obriga a refletir, como educadores e pesquisadores, sobre os efeitos dos discursos produzidos na escola e sobre o papel dessa instituição na constituição subjetiva dos sujeitos.

Em contraste, no trecho “*Eu em casa: As vezes eu ficou triste, mas eu ficou muito feliz quando eu ficou com minha mãe e meus irmãos, mesmo nós brigamos muito ainda amo eles, então eu fico muito feliz em casa.*”, emerge outra face dessa identidade: a da menina que, embora marcada por conflitos, encontra nos vínculos familiares um espaço de afeto e segurança. A casa é descrita como um lugar de amor resistente, onde mesmo as tensões são permeadas por pertencimento. Aqui, podemos retomar Bakhtin (2011, p. 42), que afirma que “é da posição de fora, e só dela, que se pode ver e conhecer o sujeito na sua completude”. A escola, enquanto espaço social externo, oferece à aluna essa visão de si que contrasta com a que ela experiencia dentro do ambiente familiar. Trata-se de uma identidade tensionada entre o que ela sente ser e o que os outros fazem dela. Como em uma dança entre espelhos, sua subjetividade se molda

entre olhares que a acolhem e olhares que a ferem.

Essa escuta, exige sensibilidade ao gesto do outro, porque toda produção discursiva, verbal ou não, carrega ecos sociais e afetivos. Nesse sentido, ao escolher a escrita como forma de expressão, essa aluna nos oferece uma chave de leitura potente: ao invés de desenhar, ela escreve. E esse gesto é performativo, é uma escolha discursiva que diz muito sobre sua necessidade de nomear, de colocar em palavras aquilo que o traço talvez não desse conta. A escrita, nesse caso, é um gesto de existência.

No âmbito da pesquisa qualitativa, Flick (2009) e Minayo (2010) nos lembram de que o dado não é uma verdade objetiva a ser descoberta, mas uma construção relacional: “os dados não são simplesmente ‘encontrados’, mas são construídos no processo de pesquisa” (Flick, 2009, p. 16). Da mesma forma, “o dado qualitativo não fala por si mesmo, mas é sempre uma construção conjunta do pesquisador com o sujeito da pesquisa” (Minayo, 2010, p. 57). O dado é uma resposta, uma interpelação, um convite à escuta. E o que essa aluna nos convida a escutar: é a sua tentativa de seguir sendo, mesmo diante da perda, mesmo diante da incompreensão dos outros, mesmo diante do julgamento.

Esse relato se insere, portanto, na categoria Expressão de Identidade e Singularidade, pois nele a própria identidade a partir das experiências vividas em espaços distintos, revelando como o sujeito performa seu “eu” em diferentes territórios. Como sugere a perspectiva dialógica de Bakhtin (2011), o sujeito nunca é isolado, ele está sempre em relação, e essa relação o constitui. O que se escreve nesse relato é, então, mais do que uma memória: é uma narrativa de si mesma diante da dor e da resistência, uma subjetividade que se faz palavra.

A produção visual a seguir, realizada por um dos alunos, aqui representada por Sérgio, traz novamente a divisão entre os espaços “eu em casa” e “eu na escola”:

Figura 13: Recorte 6 - Sérgio



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
 Programa de Pós-Graduação em Cultura, Educação e Linguagens - PPGCEL
 Mestranda: Daniela Ribeiro de Jesus
 Orientadora: Prof.^a Dr.^a Fernanda Modl

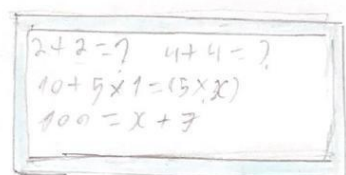
DESENHO LIVRE

Caro aluno, estamos em uma etapa muito importante da pesquisa, por isso, gostaria que compartilhasse com a gente, através de um desenho, como você se vê dentro da escola e fora dela. Que partes da sua identidade aparecem em cada lugar? Você pode usar cores, formas e personagens que representem como você se sente em cada ambiente.

EU EM CASA



EU NA ESCOLA



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Em ambos os ambientes, o aluno representa a si mesmo por meio de um corpo mais forte com traços marcados, nos quais se destaca a cor marrom do corpo, indicando uma autoidentificação racial, como em outros desenhos desta pesquisa. No espaço da casa, o aluno

se desenha sentado no sofá, com um copo na mão e uma televisão à sua frente. O sofá é pintado de vermelho; ele está descalço, veste calça preta e blusa verde. No contexto escolar, ele está sentado em uma carteira, com blusa vermelha, calça preta e à sua frente há um quadro com contas matemáticas. A mesa é azul.

Esse desenho será analisado nesta categoria Relações de identidade e singularidade” porque evidencia o modo como o sujeito enuncia a si mesmo nos diferentes espaços que habita, construindo sentidos sobre quem é e como se vê. As cores usadas, os objetos representados e o modo como ele aparece são indícios do que Pennycook (2006) chama de “recursos semióticos disponíveis” para performar sua identidade no discurso, indicando que a representação do eu nunca é neutra, mas atravessada por ideologias, afetos e vivências.

A escolha da cor marrom para o corpo aparece como uma autoafirmação identitária, um posicionamento subjetivo em meio a um espaço social em que a racialização é elemento constitutivo das interações e das desigualdades. Como afirma Hall (2006), a identidade é uma construção processual, marcada pela diferença e pelo reconhecimento: “a identidade não é algo fixo, mas um ponto de identificação temporário, um processo em constante construção” (Hall, 2006, p. 13). Nesse caso, o aluno, ao representar-se, mantém identidade racial.

Ainda que o espaço da casa seja representado de forma aparentemente simples, a escolha por desenhar-se sentado diante da TV com um copo na mão pode indicar momentos de lazer ou repouso, sugerindo que a casa é vivenciada como um espaço mais autônomo e íntimo. A representação do ambiente doméstico remete a uma vivência que pode ser compreendida como mais livre de julgamentos externos, onde o aluno é apenas ele mesmo, sem os atravessamentos de regras escolares, avaliações ou disputas.

Por outro lado, o desenho da escola evidencia uma cena formal: o aluno está posicionado diante de um quadro com contas, o que pode indicar que compreende a escola a partir de sua função institucional de ensino, reforçada pela presença da mesa azul, que, como cor fria e calma, também pode ser lida como sinal de distanciamento ou formalidade. Embora não hajam elementos gráficos que indiquem emoções ou estados de ânimo, a ausência de outros sujeitos no desenho pode apontar para uma experiência de isolamento ou de centralidade no processo de aprendizagem, sem interlocutores visíveis.

Como aponta Bakhtin (2011), todo signo é ideológico, e todo enunciado é responsivo: traz ecos de outros discursos e se inscreve em um circuito de vozes. Assim, esse desenho deve ser compreendido como um enunciado que dialoga com os discursos sociais que permeiam a escola, a casa e os modos de ser criança e estudante. Não se trata de uma representação objetiva da realidade, mas de uma materialização das relações simbólicas que o sujeito estabelece com

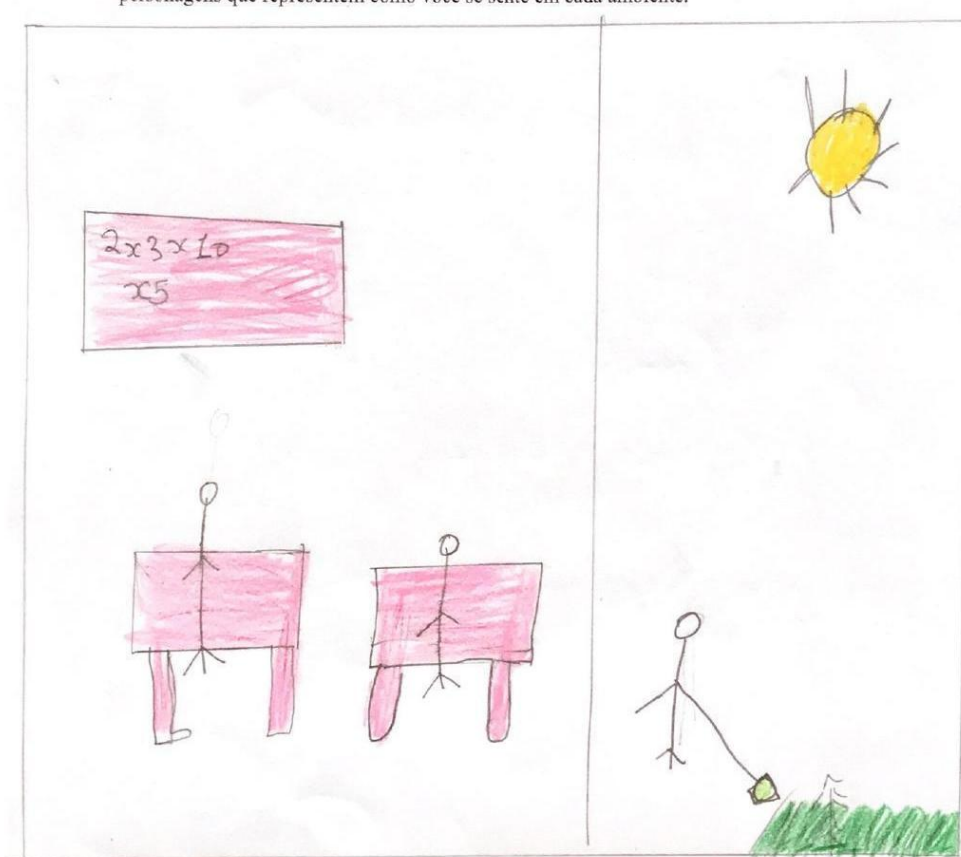
os espaços que habita.

Nessa perspectiva, o desenho pode ser lido como uma forma de produção discursiva que, ao mesmo tempo, expressa e constrói subjetividade, e o faz em diálogo com os valores e expectativas que perpassam cada espaço. Como lembra Moita Lopes (2006), “as identidades são construídas nas práticas discursivas, sempre atravessadas por relações de poder, ideologia e linguagem” (Moita Lopes, 2006, p. 23).

Figura 14: Recorte 7 - Luiz

DESENHO LIVRE

Caro aluno, estamos em uma etapa muito importante da pesquisa, por isso, gostaria que compartilhasse com a gente, através de um desenho, como você se vê dentro da escola e fora dela. Que partes da sua identidade aparecem em cada lugar? Você pode usar cores, formas e personagens que representem como você se sente em cada ambiente.



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

No desenho de Luiz, de um lado, ele está na escola; do outro, fora dela, envolvido com uma prática agrícola.

O espaço escolar é marcado por uma estética rígida: tudo é vermelho, vibrante e homogêneo. O quadro com uma conta de multiplicação, as mesas alinhadas, os corpos sentados

ou em pé. Do outro lado do papel: há grama, sol, ferramenta. O corpo de Luiz aparece em ação, trabalhando. É um corpo que produz, que atua sobre o mundo. A paleta de cores também muda: há verde, amarelo e até traços em preto, como se a natureza ali estivesse mais vívida, menos enclausurada. O trabalho rural é representado como ação.

Ao se desenhar capinando, o aluno se inscreve num lugar de trabalho e esforço físico, prática que pode compor, inclusive, as condições materiais de sua permanência ou ausência no ambiente escolar. Essa percepção nos permite considerar que a identidade desse sujeito, assim como a dos demais, está sendo performada a partir das relações que estabelece com os espaços que habita e com as exigências que eles impõem.

Hall (2006) lembra que as identidades são construídas na e pela linguagem e estão sempre em processo: “as identidades são os pontos de apego a posições específicas nas narrativas que nos são oferecidas pelas nossas culturas” (Hall, 2006, p. 13). Nesse sentido, o aluno se posiciona, por meio do desenho, como alguém que transita entre a escolarização e o campo.

A forma como esse sujeito se representa também pode ser lida a partir da noção de “endereçamento” em Bakhtin (2011), já que todo ato enunciativo é dirigido a um outro. Ao desenhar essas cenas, ele endereça ao interlocutor um olhar sobre si mesmo que é fragmentado e, ao mesmo tempo, composto por múltiplos sentidos. Segundo Bakhtin, “o eu não está dado de uma vez por todas: ele é sempre constituído no entre, na relação, na fronteira com o outro” (Bakhtin, 2011, p. 278). Assim, o sujeito enunciativo deste desenho se constrói não como uma entidade fixa, mas como alguém que se desloca e se reinscreve em diferentes lugares sociais.

Portanto, ao olhar para este desenho por meio da categoria Relações de Identidade e Singularidade, percebemos que o aluno, mesmo que de forma aparentemente simples e sem refinamento técnico de traços de desenho, consegue revelar uma narrativa potente sobre si

4.4.2 Categoria: Relações e interações com o outro

Dentre os desenhos produzidos, destaca-se a produção da aluna Maria Firmina.

Figura 15: Recorte 8 - Maria Firmina



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
 Programa de Pós-Graduação em Cultura, Educação e Linguagens - PPGCEL
 Mestranda: Daniela Ribeiro de Jesus
 Orientadora: Prof.^a Dr.^a Fernanda Modl

DESENHO LIVRE

Caro aluno, estamos em uma etapa muito importante da pesquisa, por isso, gostaria que compartilhasse com a gente, através de um desenho, como você se vê dentro da escola e fora dela. Que partes da sua identidade aparecem em cada lugar? Você pode usar cores, formas e personagens que representem como você se sente em cada ambiente.



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Na parte superior do desenho, referente à escola, a aluna desenhou um professor com expressão facial calma e alegre em pé diante do quadro, no qual aparece uma conta matemática e uma aluna, ela, sentada, com um caderno nas mãos, com a boca entreaberta marcando uma

espécie de sorriso leve. Ao lado, acrescentou a quadra de futebol vazia. Na parte inferior do desenho, que representa o ambiente doméstico, há novamente a representação de si: uma varrendo a casa e outra lavando a louça. A menina que varre a casa foi a única figura colorida, com vestido roxo e detalhes verdes, segurando uma vassoura amarela, o que indica uma ênfase simbólica nessa cena protagonizada por ela como personagem.

A partir da leitura desses elementos, é possível inserir esse desenho na categoria *Relações e interações com o outro*, uma vez que as performances identitárias da aluna se constroem diretamente nas relações que estabelece com os espaços, os papéis e as normas sociais que os regulam. Na escola, sua representação aponta para um modelo tradicional de ensino, com uma clara hierarquia entre professor e aluno. A aluna parece se ver em um lugar de escuta e disciplina, espaço no qual sua identidade é moldada pelas exigências institucionais e pela autoridade docente. Nas palavras de Moita Lopes (2006), as identidades são “realizadas nas práticas sociais”, e os sentidos que as constituem são sempre atravessados por discursos reguladores. É possível afirmar, portanto, que a aluna aprende e representa o que se espera dela como estudante a partir de suas interações com os sujeitos e normas da escola.

No ambiente doméstico, a identidade performada pela aluna se constrói com base no trabalho, mais especificamente, o trabalho doméstico feminino. Aqui, a personagem que varre a casa, destacada com cores, parece indicar não apenas uma função desempenhada, mas também um lugar social assumido e reconhecido como seu. Essa dimensão aponta para a naturalização de tarefas de cuidado como parte da subjetividade feminina, algo que Angela Davis (2016) problematiza ao afirmar que “o trabalho doméstico, historicamente, foi imposto às mulheres como uma extensão de suas obrigações naturais, principalmente às mulheres negras e pobres”. A cena, portanto, não apenas retrata uma rotina, mas materializa uma norma de gênero e de classe que atravessa a infância.

Nesse sentido, a cor utilizada para destacar essa figura, em contraste com o restante do desenho, pode ser lida como um gesto expressivo que reforça a centralidade dessa experiência na vida da aluna. Trata-se de uma performance identitária que se realiza no espaço das interações afetivas e funcionais do lar, mas que também denuncia, ainda que de forma sutil, a assimetria dessas relações. Como lembra Conceição Evaristo (2017), “nossas escrevivências vêm do cotidiano, de dentro da casa, do trabalho, da rua. E falam do que foi vivido, mesmo quando se inventa”. Embora o desenho não seja uma narrativa verbal, ele carrega a força de uma escrevivência visual, uma forma de dizer sobre si por meio do que se vive e do que se aprende a naturalizar.

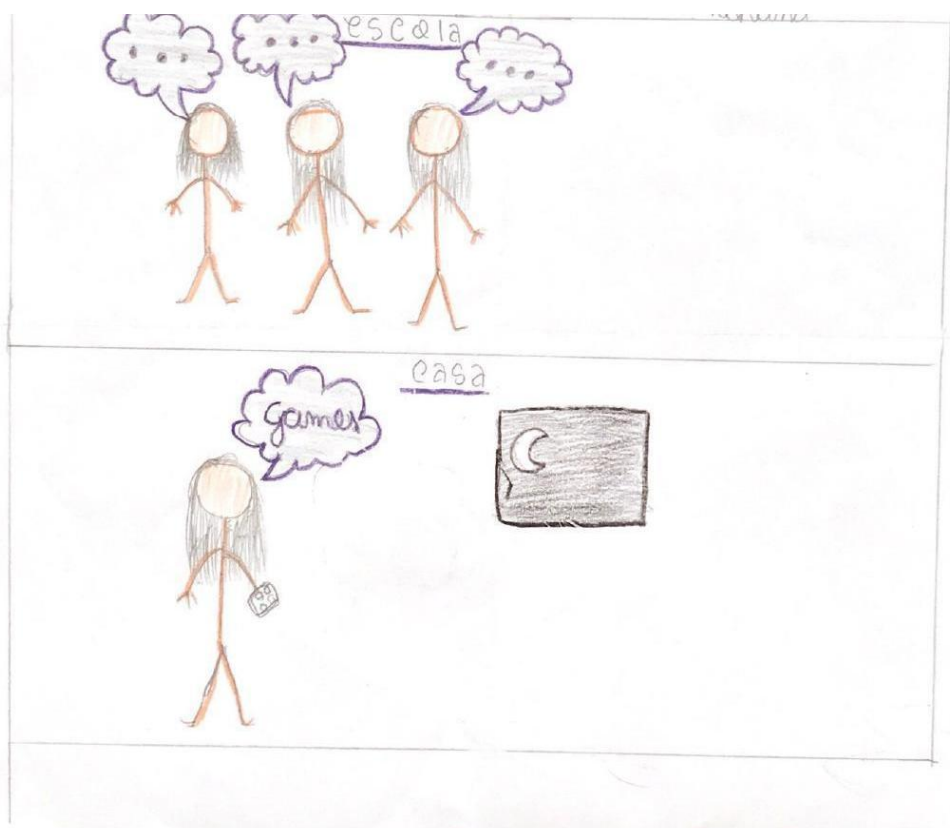
Dialogando com Judith Butler (2003), entende-se que a identidade é um processo

performativo: não é algo que o sujeito *é*, mas algo que *faz*, que *reproduz*, continuamente, a partir de normas culturais que definem o que é ser aluna, o que é ser menina, o que é ser “de casa”. Essa repetição normativa é perceptível no modo como a aluna representa a si mesma tanto na escola quanto em casa: em ambos os espaços, sua identidade é constituída a partir de relações de obediência, função e cuidado.

Portanto, o desenho em questão revela uma identidade que se constrói nas relações com o outro, com o professor, com os membros da família, com os discursos que atravessam o que significa ser menina e ser estudante. A criança representa papéis que já vêm historicamente marcados: o papel da aluna atenta e o da menina prestativa. Assim, seu gesto criativo, embora individual, não escapa às normas que regem sua inserção social. Trata-se de uma performance marcada por gênero, classe e função, que denuncia como os espaços sociais moldam precocemente a experiência subjetiva da infância.

A seguir, apresentamos o desenho de Maria da Penha

Figura 16: Recorte 9 - Maria da Penha



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Neste desenho, a aluna, aqui representada por Maria da Penha, representa-se a partir de dois contextos de vivência: no ambiente escolar e no ambiente doméstico. Na cena da escola, três figuras femininas aparecem interagindo. Há o uso de balões de fala com reticências, o que remete à construção de um diálogo contínuo e aberto, ainda em curso. A escolha de incluir a si mesma entre colegas, com elementos visuais que sugerem conversa, cumplicidade e troca, indica o lugar social que a aluna ocupa nesse espaço: um sujeito em relação. O tamanho diferente atribuído aos cabelos atestam que se tratam de pessoas diferentes, embora semelhantes em termos de tamanho, cor e corpo.

Na cena do lar, a mesma personagem surge sozinha, com um celular nas mãos, à noite. A fala do balão é preenchida com a palavra “games”, indicando uma interação mediada pela tecnologia e voltada ao entretenimento. A oposição construída entre os dois quadros, interação coletiva presencial *versus* interação virtual, evidencia como a aluna percebe os modos de se relacionar com o mundo e com o outro nos diferentes contextos em que transita.

Ao descrever a si mesma, tanto no espaço escolar quanto no doméstico, a aluna escolhe um tom de pele marrom claro, o que pode remeter a uma percepção situada de si em um contexto racializado, ainda que não explicitamente problematizado pela estudante. A ênfase, entretanto,

recai sobre os vínculos estabelecidos com as outras pessoas. O olhar da aluna sobre si mesma, mediado pelo desenho, é também uma tentativa de se compreender na multiplicidade de posições que ocupa. Vemos, aqui, mais uma aluna que opta por não representar expressões faciais e, portanto, estados emocionais a elas associadas.

Do ponto de vista da pesquisa qualitativa, este desenho é uma forma de linguagem que, como nos ensina Flick (2009, p. 56), “permite acesso ao mundo vivido do sujeito, aos seus significados e modos de interpretar a realidade”. A aluna nos oferece não apenas imagens, mas índices de seu modo de ocupar-se no mundo com os outros, revelando dimensões relacionais que podem não ser captadas por instrumentos mais estruturados de coleta.

Segundo Minayo (2001), o pesquisador em ciências sociais “busca captar significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes dos sujeitos” (p. 21), o que se articula diretamente com a leitura simbólica desse desenho e dos demais. A presença das amigas na escola remete à necessidade de pertencimento e diálogo, enquanto a representação da noite e do jogo sugere uma forma de reclusão ou recuo, sem que se perca o aspecto comunicativo, ainda que mediado por tecnologia.

Assim, compreendemos que esse desenho revela com nitidez a constituição do sujeito na e pela linguagem, em um movimento dialógico contínuo entre o eu e o outro, nas relações escolares de afeto e presença, e na experiência de individualidade mediada pela tecnologia.

O próximo desenho a ser analisado é o de Rubem. A ilustração, também é dividida em dois espaços simbólicos, escola e casa.

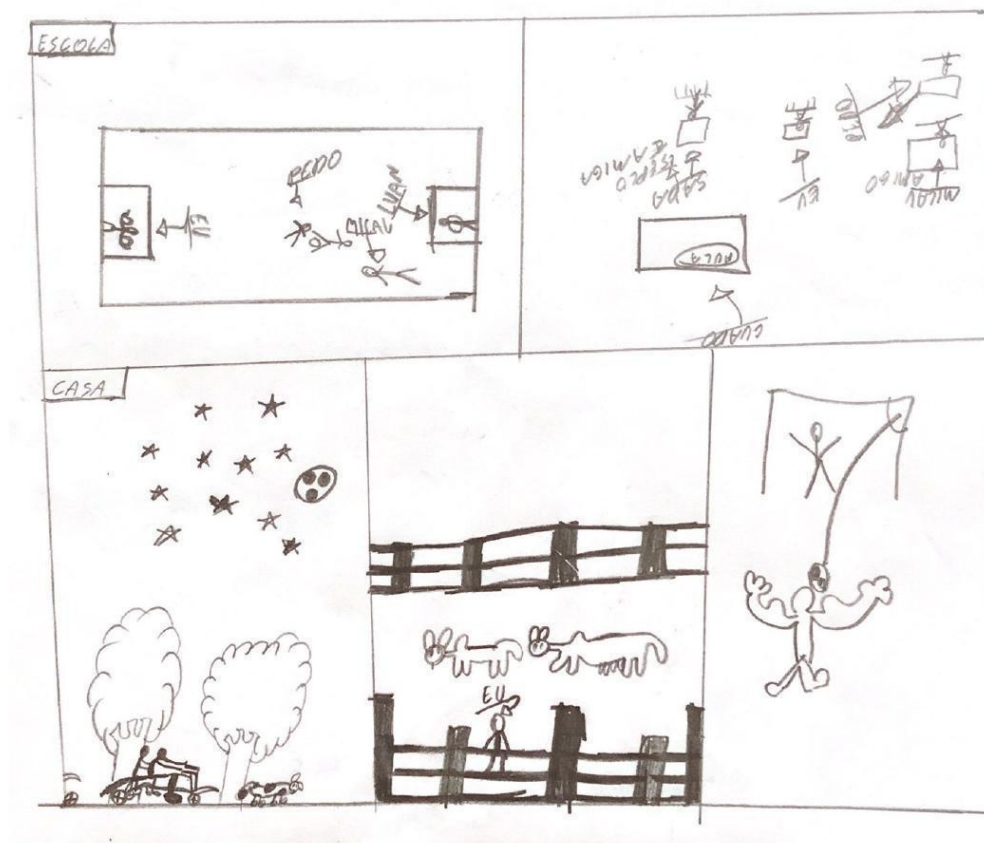
Figura 17: Recorte 10 - Rubem



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
 Programa de Pós-Graduação em Cultura, Educação e Linguagens - PPGCEL
 Mestranda: Daniela Ribeiro de Jesus
 Orientadora: Prof.^a Dr.^a Fernanda Modl

DESENHO LIVRE

Caro aluno, estamos em uma etapa muito importante da pesquisa, por isso, gostaria que compartilhasse com a gente, através de um desenho, como você se vê dentro da escola e fora dela. Que partes da sua identidade aparecem em cada lugar? Você pode usar cores, formas e personagens que representem como você se sente em cada ambiente.



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

O desenho representado por Rubem revela uma expressiva tentativa de construir um panorama visual de sua rotina e de seus vínculos afetivos, tanto no espaço escolar quanto no espaço doméstico. Como em outros desenhos analisados, o aluno opta por dividir o papel em

dois quadros principais, um intitulado “escola” e outro “casa”, evidenciando a dualidade entre os dois universos em que sua identidade é performada. No quadro da escola, Rubem destaca uma quadra esportiva e nomeia colegas como Pedro, Mikael e Luan, com os quais compartilha o jogo de futebol, sinalizando a importância das relações de amizade e de pertencimento. A presença dos nomes próprios, das setas que indicam “eu” e da nomeação de “amigo” em diferentes espaços da escola demonstram um vínculo afetivo com esses sujeitos e uma tentativa de se localizar socialmente. Conforme aponta Freire (1996, p. 67), “a escola é, sobretudo, um espaço de experiências, de trocas, de formação de sujeitos em permanente construção”. Assim, o desenho de Rubem evidencia que o processo de escolarização é atravessado pelas interações interpessoais, pelas experiências corporais e pelas emoções envolvidas no convívio com os pares.

Outro aspecto significativo é que o aluno desenha também uma sala de aula com quadros identificados e, novamente, a sua posição é marcada com o uso da palavra “eu”. Isso pode sugerir um desejo de se fazer presente e reconhecido nesses espaços. Como discute Silva (2014, p. 71), “os sujeitos produzem sentidos sobre si e sobre o outro no entrelaçamento com os discursos que circulam e se atualizam nos diferentes espaços sociais”. O gesto de escrever nomes, apontar o amigo, indicar sua própria posição são formas de inscrever-se discursivamente nesses espaços, uma espécie de autorrepresentação afetiva e identitária. Interessante também é notar que o aluno se posiciona distante dos colegas no polo oposto da sala.

Já no quadrante que representa a casa, Rubem desenha-se em uma moto com outra figura (possivelmente familiar ou amigo), um cachorro à frente, árvores e um céu estrelado com lua. Este cenário é bastante detalhado e parece carregar certa carga emocional. Além disso, o aluno desenha um curral com animais e assinala-se novamente por meio do nome, o que sugere como ele participa de tarefas domésticas e do trabalho no campo. A presença do futebol também em casa, onde ele se desenha chutando a bola e com músculos aparentes, pode ser interpretada como uma projeção de força, autoconfiança ou até mesmo de desejo de afirmação. Isso dialoga com a noção de performatividade, conforme discutida por Judith Butler (2019, p. 23), ao afirmar que “os sujeitos são constituídos nas e pelas práticas que reiteram e encenam certas normas culturais”. Nesse caso, o corpo forte e ativo pode ser lido como uma encenação de masculinidade e competência.

Além disso, essa construção visual da casa como um espaço múltiplo, lazer, afeto, trabalho e identidade, também contribui para compreendermos como a subjetividade do aluno se dá em trânsito. Como discute Fernandes (2022, p. 88), “a formação dos sujeitos é perpassada pelos modos como experienciam seus pertencimentos e vínculos nos diferentes espaços em que

habitam e circulam”. Assim, não é apenas o que é desenhado que importa, mas o modo como esses espaços se articulam para construir o sentido de “eu”.

Dessa forma, o desenho de Rubem reforça que a constituição identitária e subjetiva do aluno não é restrita à sala de aula ou aos conteúdos escolares, mas atravessa toda uma rede de experiências cotidianas e afetivas. A repetição da palavra “eu” em diferentes espaços do desenho parece ser uma tentativa gráfica de afirmar sua existência, seu lugar e sua importância nos dois mundos que habita.

O próximo desenho a ser analisado é o de Sueli. Ao observar suas escolhas de representação, torna-se possível adentrar com mais sensibilidade no modo como ela constrói relações, atribui sentidos às experiências e performa o seu “ser eu” no mundo.

Figura 18: Recorte 11 - Sueli

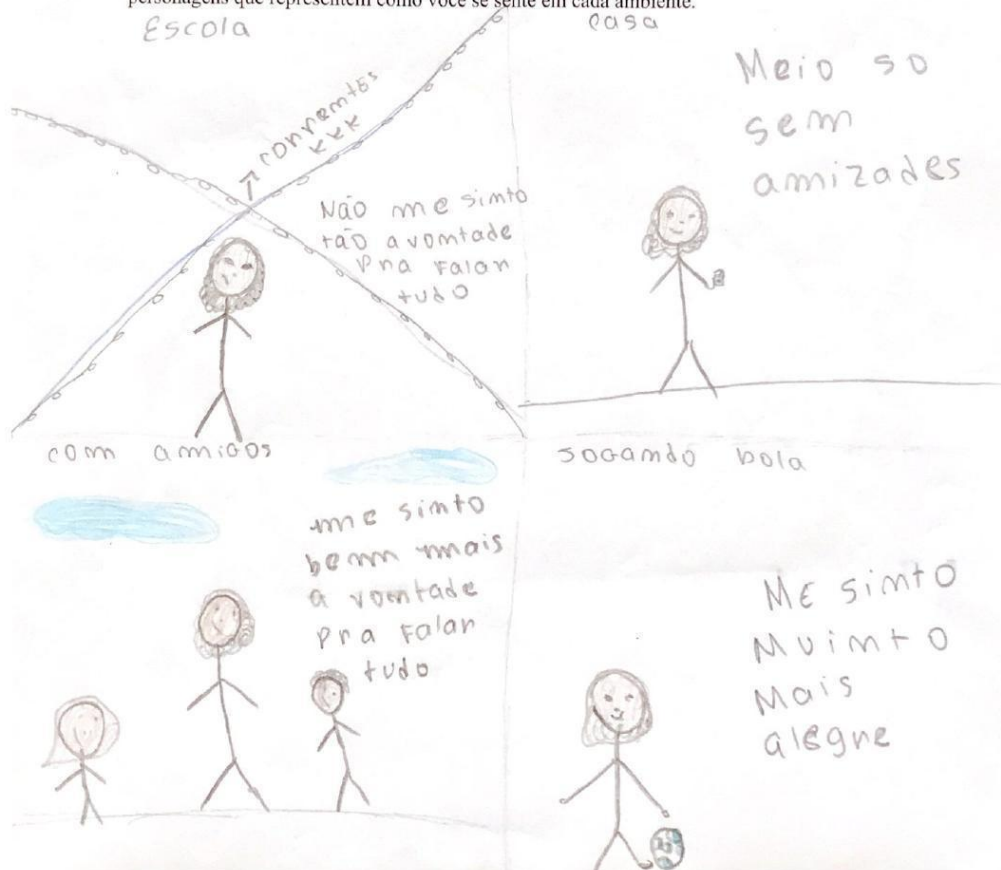


UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
Programa de Pós-Graduação em Cultura, Educação e Linguagens - PPGCEL
Mestranda: Daniela Ribeiro de Jesus
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Fernanda Modl

Poliana

DESENHO LIVRE

Caro aluno, estamos em uma etapa muito importante da pesquisa, por isso, gostaria que compartilhasse com a gente, através de um desenho, como você se vê dentro da escola e fora dela. Que partes da sua identidade aparecem em cada lugar? Você pode usar cores, formas e personagens que representem como você se sente em cada ambiente.



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

A aluna organiza sua folha em dois quadros nomeados como "escola" e "casa", subdivididos com cenas no topo e abaixo de cada quadrante, o que já indica um movimento de oposição ou comparação entre os dois espaços em relação às suas experiências afetivas e

interacionais. No espaço escolar, ela representa, de forma contundente, um sentimento de aprisionamento: desenha correntes que simbolicamente a cercam e impede a sua expressão plena, evidenciado pelo enunciado: *não me sinto tão à vontade para falar tudo*. A marcação de sua figura feminina no centro dessas correntes, com cabelo cacheado e semblante triste, reforça a percepção de contenção emocional e possível silenciamento no espaço institucional.

A presença das correntes, nesse sentido, denuncia que a aluna talvez não se sinta verdadeiramente escutada ou acolhida em sua totalidade subjetiva no ambiente escolar, talvez por medo de julgamento, repressão ou indiferença. A inclusão da sigla *KKK* ao lado das correntes também merece atenção, pois pode indicar que suas tentativas de expressão são recebidas com zombarias ou risadas, o que contribui ainda mais para o enclausuramento emocional representado visualmente. Conforme Dubet (2004), a experiência escolar é atravessada por múltiplas dimensões, e entre elas está a de sujeito, na qual o aluno precisa sentir-se reconhecido e respeitado em sua singularidade. Quando isso não ocorre, cria-se uma tensão entre a norma institucional e os modos particulares de existência.

Por outro lado, dentro do mesmo quadro da escola, a aluna também desenha-se com outras duas figuras e nomeia a situação como “com amigos”, acompanhada do enunciado *me sinto bem mais a vontade pra falar tudo* interessantemente acompanhado por representações de nuvens azuis, o que aponta para a ambivalência de sua vivência escolar: se, por um lado, ela se sente acorrentada, por outro, há respiros subjetivos nas relações de amizade, onde ela se permite falar e se expressar mais livremente. Isso está em consonância com as reflexões de Hall (2006), quando afirma que “a identidade é formada nas interações com o outro e está sempre em processo, nunca completa, nunca fechada” (Hall, 2006, p. 13). As relações com os colegas, portanto, aparecem como mediações importantes na construção da sua subjetividade e resistência ao silenciamento.

No quadro nomeado “casa”, a aluna desenha-se com um celular nas mãos e um semblante aparentemente feliz, mas escreve: *Meio só sem amizades*, revelando que, apesar de estar em um espaço mais íntimo, falta-lhe a presença concreta do outro. Aqui, a imagem da felicidade é questionada pela legenda, o que sinaliza que a solidude talvez seja um ponto de incômodo em sua vivência doméstica. Isso nos leva a refletir, com Goffman (1988), que o sujeito, mesmo quando em isolamento, continua orientado pela presença (ou ausência) dos outros significativos que compõem suas interações sociais.

Entretanto, essa mesma menina se desenha, ainda em casa, jogando bola e escreve: *me sinto muito mais alegre*. Essa mudança de tom sugere que o movimento corporal, a brincadeira e a vivência lúdica, mesmo que solitária ou com menos vínculos explícitos, proporcionam à

aluna uma sensação de liberdade e alegria. Trata-se, como propõe Bakhtin (2011), da força do enunciado concreto, que carrega em si as vozes sociais que dialogam com as condições de produção. Ao se representar alegre ao jogar bola, a aluna revela que há outros modos de se relacionar com o mundo e com o outro, mesmo que esse outro esteja ausente fisicamente.

Esse desenho, portanto, desvela uma subjetividade que vive em ambivalência e transição: ora se sente presa, ora livre; ora triste, ora alegre. A escola aparece como um espaço de contenções e também de afeto; a casa como lugar de solidão, mas também de prazer. A análise desse desenho mostra, como já observa Silva (2000, p. 73), que “as identidades não são coisas que se possui, mas posições a partir das quais se fala”. E essa aluna, ao desenhar, fala de sua posição de estudante, de filha, de amiga, de jogadora de bola, posições essas atravessadas por relações e interações que produzem sentidos sobre quem ela é e sobre como se sente diante dos espaços que habita. O desenho de Sueli se encaixa na categoria *Relações e interações com o outro* porque revela, de forma sensível, como ela se posiciona diante dos vínculos que estabelece nos diferentes espaços que habita. Seja na escola, com seus amigos e desafios de expressão, ou em casa, entre sentimentos de solidão e alegria, é nas trocas, ou na ausência delas, que a aluna vai desenhando também quem é. Assim, suas escolhas visuais e textuais nos convidam a perceber como o outro tem papel central na construção de sua identidade e no modo como ela se sente no mundo.

O próximo e último desenho a ser analisado é o de Antônio. A produção, rica em cores e elementos simbólicos, expressa de forma sensível e criativa as experiências do aluno nos espaços da casa e da escola, revelando nuances importantes sobre suas relações e interações com o outro nesses dois contextos.

Figura 19: Recorte 12 -Antônio



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
 Programa de Pós-Graduação em Cultura, Educação e Linguagens - PPGCEL
 Mestranda: Daniela Ribeiro de Jesus
 Orientadora: Prof.^a Dr.^a Fernanda Modl

DESENHO LIVRE

Caro aluno, estamos em uma etapa muito importante da pesquisa, por isso, gostaria que compartilhasse com a gente, através de um desenho, como você se vê dentro da escola e fora dela. Que partes da sua identidade aparecem em cada lugar? Você pode usar cores, formas e personagens que representem como você se sente em cada ambiente.



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

O desenho de Antônio mobiliza elementos visuais e verbais que revelam as redes de relações que o sujeito estabelece tanto em casa quanto na escola. As cenas representadas, uma rede armada entre árvores no ambiente doméstico e uma quadra de futebol compartilhada com

colegas, tanto em casa quanto na escola, evidenciam que os espaços ganham sentido principalmente a partir da presença do outro. A casa é lugar de descanso e contemplação, ilustrada pela presença de uma figura feminina com penteado de rabo de cavalo, enquanto a escola é marcada pela coletividade e pelo jogo: é no encontro com os outros que o aluno constrói seu modo de estar no mundo.

Ao nomear a escola por sua sigla ("CEJSP") e desenhá-la com detalhes arquitetônicos reconhecíveis, como o telhado, o corpo da construção, uma antena e a quadra, o aluno demonstra uma relação afetiva e atenta com esse espaço que é por ele ilustrado com intimidade. Ainda mais significativa é a inscrição da palavra amizade, acompanhada do desenho de meninas de mãos dadas, um gesto que remete à valorização das trocas interpessoais. A escola, nesse contexto, não é apenas cenário, mas lugar de vivência, de laços e de experiências construídas com os outros. É, como afirma Freire (1996, p. 66), “um espaço em que se aprende a pensar certo com os outros, a respeitar os outros e a buscar com eles a explicação das coisas”.

A escolha pelo futebol como elemento presente tanto em casa quanto na escola sugere que o sujeito estabelece continuidade entre os dois espaços a partir da convivência. A quadra desenhada nos dois contextos indica que a interação com os pares é central para sua experiência cotidiana, um tipo de enunciação que, conforme Bakhtin (2011, p. 345), “se constrói sempre na presença de outro: o sentido nasce no entrelaçamento das vozes, no diálogo”.

O modo como Antônio organiza o desenho revela uma visão de mundo relacional, na qual o eu só se realiza em vínculo com o outro. Assim como Lopes (2006, p. 245) nos lembra de que as identidades são performadas nas interações e “são efeitos das práticas sociais nas quais os sujeitos se constituem”, o desenho mostra como o aluno performa a si mesmo a partir das relações que estabelece em diferentes esferas da vida. Ainda nessa perspectiva dialógica, o enunciado visual carrega vozes sociais que atravessam o sujeito e suas formas de se representar. A composição das cenas, o uso de cores e a disposição dos elementos comunicam sentidos plurais, são discursos visuais que, como aponta Brait (2017, p. 105), “dialogam com outros discursos e com os contextos em que são produzidos, circulados e interpretados”.

Portanto, o desenho de Antônio permite compreender que suas interações são estruturantes na construção de sua subjetividade. São as relações de amizade, os jogos coletivos e os vínculos afetivos que costuram sua forma de dizer quem é. Como nos lembra Freire (1996, p. 25), “é na relação com o mundo e com os outros que nos fazemos sujeitos de nossa história”.

4.4.3 Entrecruzamento de dados: ecos dialógicos entre palavras e imagens

Ao alcançarmos este momento da pesquisa, sentimos que o movimento de análise ganhou contornos mais nítidos, como se as vozes que vinham sussurrando nos questionários e nos desenhos agora decidissem falar juntas, em coro, em polifonia. A etapa de entrecruzamento de dados, mais do que uma técnica metodológica, revela-se como um gesto ético-estético e político de escuta: escuta atenta às palavras que os estudantes escreveram, aos traços que desenharam e, principalmente, aos sentidos que fizeram emergir ao performar seus “eus” em diferentes contextos.

Esse momento de articulação entre os dados oriundos dos questionários e das produções verbo-visuais reafirma a compreensão freiriana de que “não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes” (Freire, 1996, p. 25). Os saberes produzidos por esses sujeitos, tão múltiplos quanto singulares, não se enquadram em categorias fixas e inertes, mas se desenharam nas dobras da linguagem, nas relações, nos gestos de pertencimento, nas ausências que dizem tanto quanto as presenças.

As respostas aos questionários nos ofereceram uma paisagem rica de afetos, de conflitos e de identidades em trânsito. Muitos estudantes, ao serem provocados a refletir sobre quem são e como se veem dentro e fora da escola, trouxeram respostas que escapam ao meramente descritivo e revelam camadas de subjetivação. Não raro, as identidades foram performadas de forma mais fluida e relacional do que estática. Conforme nos orienta Moita Lopes (2006), “as identidades são processos de significação em constante constituição nas práticas discursivas” (p. 24). Nesse sentido, ser aluno, filha, filho, colega ou amigo não são papéis fixos, mas formas de se significar a partir dos encontros com o outro.

Essa lógica identitária como movimento é perceptível também nos desenhos. As produções verbo-visuais, ao traduzirem em imagens (e, muitas vezes, em palavras também) o “eu em casa” e o “eu na escola”, ofereceram pistas sobre os modos de viver, habitar e se relacionar nesses espaços. Como nos lembra Brait (2006), “todo texto é atravessado por vozes” (p. 18), e os desenhos aqui analisados são textos que também ecoam outras vozes: da família, da escola, das amizades, da mídia, da cultura local. Cada cor, cada forma, cada escrita carrega enunciados sociais e ideológicos.

O desenho de Sueli, por exemplo, inscrito na categoria *Relações e interações com o outro*, valoriza o estar-com e o compartilhamento entre amigos. A imagem de colegas conversando e trocando afetos, seja em casa ou na escola. Como afirma Bakhtin (2010), “o eu só se realiza no outro e através do outro” (p. 113). Nesse movimento de se ver em relação aos

demais, o sujeito se reconhece e se constrói discursivamente. Já o desenho de Luiz, cuja produção verbo-visual também está inscrita na categoria *Relações e interações com o outro*, apresenta uma complexidade interessante: de um lado, o espaço doméstico aparece como local de descanso, prazer e individualidade (a rede sob as árvores, o bonequinho só); do outro, a escola é narrada como espaço de encontros, coletividade e amizade, evidenciado na cena das meninas de mãos dadas sob a palavra “amizade”. Tal tensão entre o espaço do eu e do outro remete à própria concepção de linguagem como “lugar de disputa e negociação de sentidos” (Rajagopalan, 2003, p. 65), em que o sujeito lida com múltiplas vozes e posicionamentos sociais.

Os questionários, por sua vez, não apenas reafirmam essas dualidades, como também revelam contradições e silêncios. Enquanto alguns alunos dizem se sentir mais à vontade em casa, por se sentirem compreendidos, outros indicam a escola como um espaço onde encontram amigos e podem *ser mais eles mesmos*, mesmo que, paradoxalmente, também sintam que precisam seguir normas, controlar o corpo e as palavras. Esses relatos se alinham à ideia de Volóchinov (2017) de que a ideologia penetra e preenche os enunciados, uma vez que os sujeitos, ao performarem suas identidades, o fazem dentro de um campo tensionado por discursos de autoridade, expectativas escolares e práticas sociais.

No cruzamento entre o que se escreve e o que se desenha, emerge um traço comum: a busca por pertencimento. Mesmo quando a escola é vista como um espaço de normas e vigilância, como apareceu em alguns desenhos, ela também aparece como lugar de relações e afetos. Essa ambivalência é parte da complexidade da experiência escolar, que, como afirma Freire (1996), “não pode ser neutra; ela se compromete, se envolve com o mundo, com a realidade dos educandos” (p. 102). Por isso, pensar a escola como espaço de humanização requer vê-la não como lugar de encontro e diálogo.

Essa ideia de escola como espaço de humanização se fortalece com os relatos que trazem professores que “escutam”, colegas que “abraçam”, momentos que marcam. São gestos simples, mas cheios de potência. Como escreve Bakhtin (2011), “o sentido vive no diálogo” (p. 121), e esses sentidos compartilhados nos mostram que, mais do que lugares físicos, casa e escola são paisagens de relações.

Assim, ao articularmos os dados obtidos por diferentes caminhos, percebemos que não há uma dicotomia clara entre os espaços analisados, tampouco entre os sujeitos que os habitam. O que há é movimento, fluxo, construção, sempre em interação. A análise conjunta dos questionários e das produções verbo-visuais confirma que ser aluno, ser jovem, ser sujeito é um processo que se dá na linguagem, com seus múltiplos tons, ritmos e sentidos. E é nesse processo

que reside, também, a potência de uma educação mais crítica, mais dialógica e mais comprometida com os sujeitos concretos de nossas salas de aula.

É no entrelaçamento da linguagem com a vida que compreendemos a densidade dos sentidos que nos atravessam. Quando tratamos a linguagem como um fazer, e não como um dado, deslocamos a centralidade da análise do que é para o que se torna, em contato, em embate, em relação. É esse o ponto de partida para entendermos o lugar da linguagem na constituição de sujeitos, especialmente no contexto educacional, no qual o aluno performa o ser-eu em meio a enunciados que o antecedem, mas também a partir das suas próprias possibilidades de resposta. Conforme Faraco enuncia:

[...] a linguagem aparece já apresentada [...] como atividade (e não como sistema) e o enunciado [...] como um ato singular, irrepetível, concretamente situado e emergindo de uma atitude ativamente responsiva, isto é, uma atitude valorativa em relação a determinado estado de coisas" (Faraco, 2009, p. 23-24).

Esse enunciado, ainda que teórico, se materializa no cotidiano escolar, nos bilhetes trocados, nos livros, nos silêncios durante as aulas, nas respostas atravessadas por desejo, resistência, medo ou coragem. Todo enunciado, como nos ensina a perspectiva dialógica, carrega consigo uma posição, uma valoração, uma resposta em ato. O estudante, ao falar, escrever, escutar ou mesmo se calar, está envolto nessa cadeia responsiva que não se encerra nele, mas se faz nele. Essa responsividade está inevitavelmente imersa no que Medviédev chama de "meio ideológico":

O homem social está rodeado de fenômenos ideológicos, de 'objetos-signo' dos mais diversos tipos e categorias [...] Tudo isso em seu conjunto constitui o meio ideológico que envolve o homem por todos os lados em um círculo denso. Precisamente nesse meio vive e se desenvolve a sua consciência. A consciência humana não toca a existência diretamente, mas através do mundo ideológico que a rodeia (Medviédev, 2012, p. 56).

A linguagem, então, não é uma ponte neutra entre sujeitos, mas o próprio chão em que se pisa, a paisagem que molda o olhar, o próprio modo de existir no mundo.

Essa consciência, atravessada pelos signos que circulam, jamais se dá de forma isolada ou autônoma. Ela é constituída nas relações sociais, nas práticas históricas e nos modos como os discursos se organizam e se distribuem. É por isso que Volóchinov insiste que

As relações produtivas e o regime sociopolítico condicionado diretamente por elas determinam todos os possíveis contatos verbais entre as pessoas, todas as

formas e os meios da comunicação verbal entre elas: no trabalho, na vida política, na criação ideológica. Já as condições, as formas e os tipos de comunicação discursiva, por sua vez, determinam tanto as formas quanto os temas dos discursos verbais (Volóchinov, 2017, p. 107).

Não há discurso que não esteja situado. Não há palavra que não esteja atravessada pelas condições materiais e históricas de sua produção.

Esse deslocamento de uma ideia de linguagem como reflexo para uma ideia de linguagem como luta por sentido nos leva a compreender que a ideologia não é uma camada superficial ou manipuladora da linguagem, mas o próprio modo de sua existência. Medviédev aprofunda esse entendimento ao afirmar que

As concepções de mundo, as crenças e mesmo os instáveis estados de espíritos ideológicos também não existem no interior, nas cabeças, nas ‘almas’ das pessoas. Eles tornam-se realidade ideológica somente quando realizados nas palavras, nas ações, na roupa, nas maneiras, nas organizações das pessoas e dos objetos, em uma palavra, em algum material em forma de um signo determinado. Por meio desse material, eles tornam-se parte da realidade que circunda o homem (Medviédev, 2012, p. 48-49).

Não se trata, portanto, de uma interioridade que se expressa, mas de uma exterioridade que nos constitui. Neste cenário, a escola se torna um dos principais espaços de produção e circulação desses signos. O aluno, especialmente aquele que ocupa lugares historicamente silenciados, encontra-se diante de enunciados que não apenas o representam, mas que frequentemente o aprisionam. Há, nesse jogo, um esforço constante da ideologia dominante para manter seus signos em circulação.

[...] na ideologia dominante o signo ideológico é sempre um pouco reacionário, em uma espécie de tentativa de estabilizar o momento anterior do fluxo dialético da formação social, ou seja, de enfatizar a verdade de ontem como se fosse a verdade de hoje. Isso determina a particularidade do signo ideológico de refratar e distorcer a realidade dentro dos limites da ideologia dominante (Volóchinov, 2017, p. 113-114).

Esse movimento de estabilização do passado como se fosse presente explica muito dos atravessamentos que a escola reproduz quando não se abre ao diálogo. Quando não reconhece que a linguagem é campo de disputa. Quando não vê que o aluno também fala, e quando fala, fala de um lugar concreto, material, histórico. Fala de sua condição de sujeito, de sua tentativa de existir e resistir entre enunciados e por meio deles.

Por fim, pontuamos: conectar autores, como Bakhtin, Volóchinov, Medviédev, dialogizando com eles provoca a retomada de uma reflexão como fechamento desse trabalho, o que não é apenas um exercício teórico. É uma escolha política. É compreender que a linguagem é ação, que o discurso é atravessado por relações de força, e que toda enunciação é também uma possibilidade de transformação. Ao me debruçar sobre os modos como o aluno performa o ser-eu no ambiente escolar, é nesse horizonte que nos colocamos: o de um olhar que escuta, que reconhece a historicidade da palavra e a força do que é ilustrado por signos diversos, que entende a escola como lugar de encontros e conflitos e que aposta no discurso como potência de reinvenção de si e do mundo. Ao escutarmos e olharmos seus registros, não encontramos identidades fixas, mas identidades em movimento, negociando pertenças, reinventando fronteiras, articulando múltiplos “eus” em um mesmo corpo. Essa coautoria evidencia que a análise não se faz apenas sobre eles, mas com eles, num gesto ético-político que reconhece o aluno como produtor legítimo de saberes e significados.

5. PALAVRAS (IN)CONCLUSIVAS

Chegar à etapa final deste trabalho é um momento de grande felicidade e realização pessoal. Cada passo até aqui foi uma jornada de descobertas, desafios e aprendizagens que me permitiram enxergar a pesquisa como um processo vivo, em constante transformação.

Minha gratidão é profunda e afetuosa à Banca Examinadora de Qualificação: ao Prof. Francisco Rogiellyson da Silva Andrade, titular externo da UFC e às queridas professoras Dr.^a Iara Cerqueira Linhares de Albuquerque e Dr.^a Fernanda de Castro Modl, minha orientadora no PPGCEL/UESB. Com suas contribuições generosas e diálogos construtivos, vocês não só iluminam novas possibilidades para minha pesquisa, mas também enriquecem meu olhar e entendimento. É uma honra seguir essa jornada com vocês, cujas orientações tornam este caminho ainda mais significativo.

Também expresso meus profundos agradecimentos à Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), que me acolhe e me oferece o suporte necessário para essa caminhada acadêmica e a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB) pela bolsa de fomento, que viabiliza a realização desta pesquisa.

Ao GERLIT (Grupo de Estudos em Representações, Linguagem e Trabalho) e ao LaGaTT (Laboratório de Garimpo Textual e (m) Trabalho do Professor de Línguas, Proex/UESB), sou imensamente grata pelo compartilhamento de saberes, pelas trocas e pelos estímulos intelectuais que tanto contribuíram para minha formação. E, de maneira muito especial, agradeço à minha orientadora, a professora Dra. Fernanda de Castro Modl, cuja orientação cuidadosa e incentivo constante me motivam a seguir com confiança e determinação. Sua escuta atenta e orientação crítica são pilares que sustentam não só este trabalho, mas também meu crescimento como pesquisadora. Reconheço que este é um marco importante.

A presente pesquisa adotou uma perspectiva crítica e dialógica, com o propósito de evidenciar o impacto do ambiente escolar sobre o desempenho identitário de um grupo de alunos do 7º ano de uma escola pública localizada em uma zona rural de Barra da Estiva/BA. A linguagem aqui adotada foi compreendida como forma de interação e afetamento, moldando subjetividades que se expressam e se constroem nas relações vividas dentro e fora da escola indicadas em enunciados concretos. Utilizou-se o método qualitativo (Flick, 2004; Minayo, 2014), com foco na promoção de dialogias para a produção de memórias afetivas e expressões livres réplicas aos instrumentos questionário e desenho, oferecendo aos colaboradores um espaço de reflexão, expressão e diálogo crítico.

Este trabalho fundamentou-se teoricamente na Linguística Aplicada (LA) e na Linguística Aplicada Crítica (LAC) (Pennycook, 2001; Rajagopalan, 2003; Rojo, 2006; Moita Lopes, 2011), que possibilitaram a compreensão das interações sociais, culturais e educacionais, ressaltando a escola como um espaço performático de construção identitária, atravessado por afetos e tensões. Essa base teórica possibilitou problematizar os vínculos sociais e as formas pelas quais os alunos expressam suas identidades, ampliando a visão da escola como território de significados múltiplos e disputas discursivas.

O objetivo central da pesquisa foi analisar como um grupo de alunos do 7º ano de uma escola pública rural representa verbo-visualmente ressonâncias e afetamentos nas mostras de si, investigando, por meio de uma análise axiológica, como esses alunos expressam e negociam o "ser eu" dentro e fora do ambiente escolar.

Para operacionalizar esse propósito, foram definidos os seguintes objetivos específicos, essenciais para guiar e organizar a investigação:

- Acessar, por meio do trabalho com os instrumentos de pesquisa (atividades de desenho e interlocuções por meio de um questionário discursivo), como os alunos-colaboradores da pesquisa se percebem como sujeitos dentro e fora do ambiente escolar;
- Investigar, a partir de uma análise axiológica, discursos que emergem na representação que os alunos-colaboradores fazem de suas performances identitárias;
- Analisar as respostas obtidas nos diferentes instrumentos de pesquisa (desenhos e questionários discursivos), buscando compreender como os alunos colaboradores performatizam e representam subjetivamente o 'ser eu' dentro e fora do ambiente escolar.

O nosso trabalho de análise, orientado por esses objetivos, foi, como vimos, balizado por dialogias-réplicas aos questionários e ao convite para produção de desenhos. Enquanto a primeira etapa permitiu um primeiro contato com o universo das percepções e experiências escolares dos sujeitos colaboradores, esta segunda fase ampliou o horizonte de escuta, convocando outras linguagens, neste caso, verbo-visuais, como formas legítimas de enunciação do sujeito. O gesto de desenhar, longe de ser uma atividade meramente ilustrativa, revelou-se como enunciação concreta e carregada de sentidos, por meio da qual os sujeitos performatizaram identidades, seus afetos, desejos e modos de (co)existência no mundo doméstico e no mundo da casa

Interessamo-nos por uma análise das subjetividades de estudantes dentro e fora da escola e que é atravessada, como vimos, por múltiplos níveis, simbólicos, afetivos, históricos

que ganharam força de expressão sígnica em cores, traços, tamanhos, formas, perspectiva, a marcação de expressões faciais ou não etc. Assim, com base nas contribuições de Bakhtin (2011), pudemos na intimidade com os dados compreender verdadeiramente que todo enunciado, inclusive o verbo-visual, carrega consigo o olhar do outro, o horizonte valorativo de onde ele emerge, instaurando relações dialógicas entre sujeitos e contextos. Os desenhos, portanto, não são apenas manifestações individuais isoladas: são respostas a uma cronotopia escolar específica (Bakhtin, 2008), constituídas em relação às experiências vividas pelos alunos tanto dentro quanto fora da escola.

O desenvolvimento dessa pesquisa foi uma oportunidade constante de aprendizado. Ao acessar as percepções dos alunos por meio dos desenhos e respostas escritas, foi possível visualizar a multiplicidade e a complexidade do “ser eu” em diferentes contextos, confirmando a importância de entender o sujeito como plural e em contínua negociação afetiva e social. A análise axiológica revelou valores, expectativas e tensões presentes nas experiências escolares, destacando não apenas vivências positivas, mas também dimensões de exclusão e conflito que merecem aprofundamento. A triangulação entre desenhos e questionários discursivos enriqueceu a compreensão das expressões identitárias, evidenciando a escola como espaço de disputas e negociações permanentes.

Esse processo, longe de ser linear, envolveu o constante exercício da escuta sensível e da reflexão crítica. Os dados gerados não são meras informações; são vozes e imagens que demandam cuidado, ética e abertura para múltiplas interpretações. A provocação da banca examinadora, sobre as possíveis ambivalências do ambiente escolar como espaço de afeto e, simultaneamente, de exclusão, foi fundamental para ampliar a compreensão da complexidade da realidade estudada, reforçando a importância de considerar tanto as expressões de pertencimento quanto os silenciamentos.

Ao longo dessa jornada, o aprendizado não se restringiu aos dados ou à teoria. A troca com a orientadora, professora Dra. Fernanda de Castro Modl, foi crucial para consolidar o rigor e a profundidade do trabalho. Sua orientação constante, questionamentos cuidadosos e escuta atenta foram essenciais para amadurecer a pesquisa e fortalecer o percurso como pesquisadora. Além disso, caminhar junto com os colegas mestrando no Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens da UESB trouxe estímulos intelectuais valiosos, acolhimento e um espaço de diálogo que enriqueceram a trajetória e ampliaram o olhar sobre o processo de pesquisa como construção coletiva.

Os referenciais teóricos, Freire, Bakhtin, Brait, Moita Lopes, Rajagopalan, Volóchinov, entre outros, foram companhias indispensáveis nessa escuta atenta. Freire ensina que “a leitura

do mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 1989, p. 11). Bakhtin e Volóchinov reforçaram a natureza dialógica da linguagem, mostrando que a palavra está sempre impregnada de intenções sociais (Volóchinov, 2017, p. 123). Brait ajudou a reconhecer o papel das imagens como linguagens e portadoras de sentidos, enquanto Moita Lopes e Rajagopalan contribuíram para um olhar crítico para as questões identitárias e culturais, fundamentais para entender a escola como palco de performances identitárias e disputas discursivas.

Encerrar este percurso é, portanto, um exercício de síntese e escuta atenta às vozes que emergiram, muitas vezes, entre palavras, imagens e silêncios. O trabalho reafirma a escola como um espaço de construção e contestação de sentidos, onde se aprende não apenas conteúdos, mas a conviver, resistir e se reconhecer. É nessa esperança e na potência do diálogo, da escuta ativa e da ética do encontro que esta pesquisa se firma, como ponto de partida para continuar aprendendo, ouvindo e construindo caminhos na educação.

Apesar das limitações e lacunas inevitáveis em qualquer pesquisa, o caminho percorrido foi profundamente transformador. Porque, como diz Freire, “a educação não transforma o mundo. A educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo” (Freire, 1996, p. 67). E foi nessa aposta, na força da escuta, na potência do diálogo e na ética do encontro, que este trabalho se firmou.

REFERÊNCIAS

ABRIC, J.C.. Les representations sociales: aspects théoriques. *In*: ABRIC, J.C. **Pratiques**

sociales et représentations. Paris: Presses Universitaires de France, 1986. p. 11-36.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações sociais: desenvolvimentos atuais e aplicações à educação. In: CANDAU, V. M. (Org). *Linguagem: espaços e tempo no ensinar e aprender.* In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), 10., Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: LP&A, 2000.

ANTUNES, Maria Helena. **Educação e prazer.** São Paulo: Cortez, 2008.

AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas.** São Paulo: Musa Editora, 2004.

ARANTES, Paulo Freire. **Educação e afetividade: o sentir-se na escola.** São Paulo: Contexto, 2002.

BENVENISTE, É. **Problemas de Linguística Geral I.** 3. ed. São Paulo: Pontes, 1991.

BAJTIN, M. **Hacia uma filosofía del acto ético.** 1. ed. De los borradores: y otros escritos. Traducción del ruso de Tatiana Bubnova. Universidad de Puerto Rico, 1997.

BAJTÍN, M. M. **Estética de la creación verbal.** Moscú: Iskustvo, 1979a.

BAKHTIN, M. **Diálogos com Bakhtin.** Curitiba: Editora da UFPR, 1996, p.69-92.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem.** 7ª ed. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1995.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso.** In: BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.** Tradução do francês por Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BRAIT, B. A natureza dialógica da linguagem: formas e graus de representação dessa dimensão constitutiva. In: FARACO, C. A., TEZZA, C., CASTRO, G. (Org.). **Diálogos com Bakhtin.** Paraná: UFPR, 2007.

BRAIT, Beth. **Bakhtin: conceitos-chave.** 3. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

BRAIT, Beth. O verbo-visual como dimensão do discurso. Bakhtiniana: **Revista de Estudos do Discurso**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 43-66, jul./dez. 2013.

BRAIT, B. Orelha. In: VOLÓCHINOV, Valentin (Círculo de Bakhtin). **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. São Paulo: Editora 34, 2017.

BRAIT, B. A palavra mandioca do verbal ao verbo-visual. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, São Paulo, n. 1, v. 1, p. 142-160, nov. 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp, 1990.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 de março de 2023.

CEZAR, Adieliton Tavares; JUCA-VASCONCELOS, Helena Pinheiro. Diferenciando sensações, sentimentos e emoções: uma articulação com a abordagem gestáltica. **IGT rede [online]**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 24, p. 04-14, 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1807-25262016000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 30 nov. 2023.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CLOT, Yves. Introdução: questões de ofício. In: CLOT, Yves. **Trabalho e Poder de Agir**. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010. p. (1-41).

COELHO, F. C. B. **Construção identitária e(m) comportamentos na sala de aula: o agenciamento da palavra em dois grupos (um alemão e um brasileiro)**. 226f. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

DAMÁSIO, A. **O Mistério da Consciência: do corpo e das emoções do conhecimento de si**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

DUARTE, D. M.; SANTOS, K. M. dos; LIMA, D. C. de. O professor frente aos dilemas da abordagem de aspectos culturais na aula de língua inglesa: a interculturalidade em discussão. **Fólio - Revista De Letras**, 2018. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/3573>. Acesso em 14 mar. 2024.

ESCORSIN, A. **A importância da didática no processo ensino e aprendizagem: a tecnologia em foco**. WYDEN: Faculdade FACIMP, 2020.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Sandra Netz. 2. ed. Porto.

FREIRE, Paulo. A alfabetização de adultos: crítica de sua visão ingênua; compreensão de sua visão crítica. In: FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade: e outros escritos**. Rio de

Janeiro: Paz e Terra, 2003. Disponível em:

http://comunidades.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/A%C3%A7%C3%A3o_Cultural_para_a_Liberdade.pdf. Acesso em: 02 de julho de 2013.

FREIRE, Paulo. Algumas notas sobre conscientização. In: FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade:** e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003. Disponível em:

http://comunidades.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/A%C3%A7%C3%A3o_Cultural_para_a_Liberdade.pdf. Acesso em: 02 de julho de 2013.

FREIRE, Paulo. Algumas notas sobre humanização e suas implicações pedagógicas. In: FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade:** e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003. Disponível em:

http://comunidades.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/A%C3%A7%C3%A3o_Cultural_para_a_Liberdade.pdf. Acesso em: 02 de julho de 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17ª ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1978.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: **O texto na sala de aula: leitura & produção**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2003.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1985.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

JODELET, D.. Representations sociales: un domaine en expansion. In: JODELET, D. (Org.). **Les Représentations Sociales**. Paris: Press Universitaires de France, 1989.

JODELET, D. (1988). **Representação social: fenômenos, conceito e teoria**. [Material para distribuição gratuita e circulação interna]. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.

KOCH, I. V. Referenciação e orientação argumentativa. In: KOCK, MORATO, E. M.; BENTES, A. C. (Orgs.) **Referenciação e Discurso**. São Paulo: Contexto, 2005, p. 33-52.

MARCUSCHI, L.A. **Análise da Conversação**. São Paulo: Ática, 1986.

MARCUSCHI, L.A. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

MARQUES, C.C. **Res)significações de posições de estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) acerca dessa modalidade de ensino e de si como representantes desse grupo social**. 152 f. Orientadora: Profª. Drª. Fernanda de Castro Modl. Dissertação

(Mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste Bahia, Programa de Pós-graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens – PPGCEL, Vitória da Conquista, 2023. Disponível em: <http://chp-temp.uesb.br/ppg/ppgcel/wp-content/uploads/2023/10/Dissertac%CC%A7a%CC%83o-Cristiane-Campos-Marques-1.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2023.

MINAYO, M. C. de S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciênc. saúde coletiva** (on-line). 2012, v. 17, n. 3, p. 621-626. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300007>. Acesso em: 11 jan. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa Social. **Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MODL, Fernanda *et al.* Movimentos axiológicos e(m) semiotizações de memórias de bem-estar promovidas por uma escola do interior baiano. **APRENDER** – Cad. de Filosofia e Psic. da Educação, Vitória da Conquista. Ano XVII. n. 30. p. 305-321. Jul./Dez.2023.

MODL, F.C.; RIBEIRO, P. B. (Re)construção identitária em movimentos de referenciação: representações sociais sobre o professor na formação inicial. **Nonada: letras em revista**, v. n. 24, 2015b, p. 61-82.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Discursos de identidade em sala de aula de leitura de L1: a construção da diferença. In: SIGNORINI, Inês. **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MOSCOVICI. Des représentation collectives aux représentations sociales. In: JODELET, D. (Org.). **Les représentations sociales**. Paris: PUF, 1989.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. Trad. Pedrinho A. Gareschi. Petrópolis: Vozes, 2004. Alegre: Bookman, 2004.

OLIVEIRA, F. O. de; WERBA, G. C. Representações sociais. In: STREY, M. (Org.). **N. Psicologia social contemporânea**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 104-117.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Do sujeito na história e no simbólico. In: ORLANDI, E. **Discurso e texto**. Formulação e circulação dos sentidos. 1ª. ed. Campinas: Editora Pontes, 1999.

PENNYCOOK, A. Uma lingüística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

PENNYCOOK, A. Critical and alternative directions in applied linguistics. **Australian Review of Applied Linguistics**. 2010, n.16, p.1-16.

PIAGET, Jean. **A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento.** Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PIAGET, J.; INHALDER, B. **A psicologia da criança.** Ed. 11. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil S/A, 1990.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança.** 4. ed. São Paulo: Summus, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **O senso prático.** Petrópolis: Vozes, 1989.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **O lúdico na formação do Educador.** 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

SAVIANI, D. **As pedagogias contra-hegemônicas.** História das idéias pedagógicas no Brasil. São Paulo: Autores Associados, 2007.

SILVEIRA, Rosemary do Nascimento. **Tese Prática discursiva de professores e de alunos do ensino fundamental: constituição humana, sociedade e mal-estar na escola.** Orientadora: Rosemary do Nascimento Silveira. 2021. 236f. Disponível em: https://www.uece.br/posla/wpcontent/uploads/sites/53/2021/08/TESE_ROSEMARY-DO-NASCIMENTO-SILVEIRA.pdf. Acesso em: 12 nov. 2023.

SPINOZA, Baruch de. **Ética.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda., 1984.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente.** 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **O desenvolvimento psicológico na infância.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Os métodos de investigação reflexológicos e psicológicos.** Teoria e método em psicologia. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas Tomo V: Fundamentos de defectologia.** 1997.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Livraria Martins Fontes Editores, 1987.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
SUDOESTE DA BAHIA -
UESB/BA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: MOSTRAS DE SUBJETIVIDADE NA E PARA A SALA DE AULA E A FORMAÇÃO DO SUJEITO ALUNO NESSE ESPAÇO DISCURSIVO: por um ensino mais dialógico

Pesquisador: DANIELA RIBEIRO DE JESUS

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 80447224.2.0000.0055

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.046.416

Apresentação do Projeto:

Segundo o projeto de pesquisa:

A sala de aula é um espaço heterogêneo marcado pela subjetividade discursiva da sociointeração. O processo de ensino aprendizagem, por sua vez, analisado sob viés do sujeito aluno, como principal elemento, precisa perder o estigma de transmissão de conhecimentos e assumir um novo papel na educação. O objetivo geral é analisar ressonâncias e afetamentos que a escola (re)produz em um grupo de alunos do 9º ano de uma escola pública, localizada em uma zona rural de Barra da Estiva/BA, por meio de uma análise axiológica de suas posições registradas em textos verbo-visuais e entrevistas. Os objetivos específicos são: i. observar, por meio de uma pesquisa de campo, como o grupo de alunos-colaboradores da pesquisa se comporta, em sala de aula, na dialogia com os seus professores; ii. traçar agrupamentos a partir de semelhanças de comportamentos dos estudantes em sala de aula; iii. acessar, por meio da proposição de atividades de desenho e interlocuções em entrevistas, como um grupo de alunos se percebe como sujeito dentro e fora da sala de aula e iv. propor alternativas didáticas que promovam reflexões sobre a centralidade da escola para a

formação do sujeito aluno. O referencial teórico pauta-se, principalmente em Modl e Ribeiro.

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)

Bairro: Joazeirozinho

CEP: 45.206-510

UF: BA

Município: JACUIPE

Telefone: (73)3528-8727

Fax: (73)3525-6683

E-mail: cepjq@uesb.edu.br

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
SUDOESTE DA BAHIA -
UESB/BA**



Continuação do Parecer: 7.046.416

2016;

Moscovici, 1989, 2004; Oliveira e Werba, 1998; Jodelet 1989; Abric, 1986; Modl, 2016 e Bakhtin/Volochinov, 1999. A metodologia é qualitativa (Flick, 2004) e os instrumentos serão o questionário impresso, diário de campo, entrevista e o texto-verbo-visual.

Esperamos envolver o aluno, ativamente, no processo de criação e interpretação, promovendo uma abordagem mais colaborativa e inclusiva para a comunicação e a pesquisa.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar ressonâncias e afetamentos que a escola (re)produz em um grupo de alunos do 9º ano de uma escola pública, localizada em uma zona rural de Barra da Estiva/BA, por meio de uma análise axiológica de suas posições registradas em textos verbo-visuais e entrevistas.

Objetivo Secundário:

- i. Observar, por meio de uma pesquisa de campo, como o grupo de alunos-colaboradores da pesquisa se comporta, em sala de aula, na dialogia com os seus professores;
- ii. Traçar agrupamentos a partir de semelhanças de comportamentos dos estudantes em sala de aula;
- iii. Acessar, por meio da proposição de atividades de desenho e interlocuções em entrevistas, como um grupo de alunos se percebe como sujeito dentro e fora da sala de aula;
- iv. Propor alternativas didáticas que promovam reflexões sobre a centralidade da escola para a formação do sujeito aluno.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo o projeto de pesquisa:

Riscos:

Desse modo e por não se tratar de uma pesquisa em saúde, visto não ser invasiva, o processo não comprometerá a integridade física ou psicológica da participante de pesquisa. Caso isso ocorra, uma das possibilidades de providências para mitigação e solução do desconforto, portanto o(a) aluno(a) será encaminhado(a) pela pesquisadora responsável e/ou equipe de pesquisa para o

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Joazeiro **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIÉ
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** copq@uesb.edu.br

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
SUDOESTE DA BAHIA -
UESB/BA**



Continuação do Parecer: 7.016.416

setor psicopedagógico da instituição proponente, a fim de receber o acompanhamento se necessário. O estabelecimento de relação de confiança entre pesquisadora e participante será continuamente aberto ao diálogo e ao questionamento, que poderá ser realizado por meio de sua expressão oral, escrita, língua de sinais ou de outras formas que se mostrem adequadas, em que consideraremos as características individuais, sociais, econômicas e culturais da pessoa ou do grupo de pessoas participante da pesquisa, bem como as abordagens metodológicas aplicadas. Outrossim, justifica-se que a pesquisa aposta que a escola precisa estar atenta às questões de subjetividade dos sujeitos inseridos no processo de escolarização. Assim, a contemporaneidade tem (re)direcionado esse modo de olhar por uma visão pautada por lentes heterogêneas, em que emancipação identitária do sujeito está a seu alcance.

Desse modo, a escola, como um espaço de evolução cognitiva, elasticidade neural e (trans)formações identitárias do sujeito, se apresenta como um ambiente interacional, interativo e discursivo, e acredita-se que esse espaço propicia diversos avanços comportamentais, os quais são atravessados por discursos que impactam sobre a vida social dos sujeitos que (com)partilham esse espaço. Logo, esse espaço deve contemplar as necessidades dos alunos para que o caminhar acadêmico para ser traçado de forma colaborativa e intensiva.

Benefícios:

Salienta-se, portanto, que a devolutiva ao contexto pesquisado se baseia em estratégias de aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem com pauta no subjetismo e na TRS, o que trará novas perspectivas e, por conseguinte, melhorias no sentido da implementação de um ensino mais dialógico. Por fim, a segurança e monitoramento dos dados serão garantidas pelos pesquisadore(a)s, uma vez que a pesquisadora responsável, Daniela Ribeiro de Jesus, será a responsável pela guarda de todos os materiais (impressos e digitais) gerados pela pesquisa em arquivo próprio.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto de pesquisa apresentado pelo Programa de Pós-graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens - PPGCEL.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados os seguintes documentos:

- 1) PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2331484.pdf - postado em 15/08/2024 15:45:33
- 2) CartaR.pdf - postado em 11/07/2024 19:43:55
- 3) TCLE.pdf - postado em 15/08/2024 15:44:49

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUICÉ
Telefone: (73)3528-8727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** copq@uesb.edu.br

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
SUDOESTE DA BAHIA -
UESB/BA**



Conteúdo da Parecer: 7.016.416

- 4) Proj.pdf - postado em 23/05/2024 16:04:03
- 5) Uso_Im.pdf - postado em 23/05/2024 15:50:14
- 6) DecComp.pdf - postado em 23/05/2024 15:49:58
- 7) AutInst.pdf - postado em 23/05/2024 15:49:30
- 8) FHRosto.pdf - postado em 23/05/2024 15:47:32
- 9) TALE.pdf - postado em 15/08/2024 15:44:21

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto de pesquisa não apresenta pendência ética.

A pesquisadora deverá ficar atenta 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 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_2331484.pdf	15/08/2024 15:45:33		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	TCLE.pdf	15/08/2024 15:44:49	DANIELA RIBEIRO DE JESUS	Aceito

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)

Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510

UF: BA **Município:** JEQUIÉ

Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** copjq@uesb.edu.br

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
SUDOESTE DA BAHIA -
UESB/BA**



Continuação do Parecer: 7.016.416

Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	15/08/2024 15:44:49	DANIELA RIBEIRO DE JESUS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.pdf	15/08/2024 15:44:21	DANIELA RIBEIRO DE JESUS	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	CartaR.pdf	11/07/2024 19:43:55	DANIELA RIBEIRO DE JESUS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Proj.pdf	23/05/2024 16:04:03	DANIELA RIBEIRO DE JESUS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Uso_Im.pdf	23/05/2024 15:50:14	DANIELA RIBEIRO DE JESUS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DecComp.pdf	23/05/2024 15:49:58	DANIELA RIBEIRO DE JESUS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	AutInst.pdf	23/05/2024 15:49:30	DANIELA RIBEIRO DE JESUS	Aceito
Folha de Rosto	FHRosto.pdf	23/05/2024 15:47:32	DANIELA RIBEIRO DE JESUS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JEQUIE, 01 de Setembro de 2024

Assinado por:
Carla Patricia Novais Luz
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)

Bairro: Joazeiro

CEP: 45.206-510

UF: BA

Município: JEQUIE

Telefone: (73)3528-9727

Fax: (73)3525-6683

E-mail: copjq@uesb.edu.br

ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
Programa de Pós-Graduação em Cultura, Educação e Linguagens - PPGCEL
Mestranda: Daniela Ribeiro de Jesus
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Fernanda Modl

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Bom dia, Senhor (a) responsável pelo(a) aluno(a) _____.

Eu sou Daniela Ribeiro de Jesus, ex-aluna do Centro Educacional Jerosmiro dos Santos Pereira (CEJSP), atualmente, com o objetivo de aprimorar a minha formação profissional, estou estudando no Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), e gostaria de pedir a sua autorização para que o(a) seu(sua) filho(a) participe do projeto de pesquisa intitulado “MOSTRAS DE SUBJETIVIDADE E IDENTIDADE(S): como alunos do 7º ano de uma escola em Barra da Estiva/BA discursivizam sobre o “ser eu” dentro e fora do contexto escolar”. Minha pesquisa tem como objetivo entender como os alunos vivem e constroem suas experiências, emoções e identidades tanto dentro quanto fora do ambiente escolar. Quero explorar como o ambiente escolar influencia quem eles são e como se veem.

Dessa forma, para a realização da pesquisa, o(a) aluno(a) participará de 2 momentos na escola em um horário oposto ao da aula, sendo 1 encontro por semana. Nesse caso, eu, ele e mais quatro colegas nos encontraremos no período da tarde.

Deixe-me explicar melhor:

Seu filho(a) será convidado por mim a colaborar com uma pesquisa que estou desenvolvendo, como expliquei no trecho acima deste termo. No entanto, preciso que o Senhor (a) responsável pelo(a) aluno(a), permita que ele (a) participe. Os encontros serão no período da tarde no Centro Educacional Jerosmiro dos Santos Pereira, e serão em dois momentos, isso significa que eu preciso que autorize seu filho (a) a ir à escola 2 dias, 1 em uma semana e 1 na semana seguinte. Não se preocupe, os encontros serão bem organizados, pois levarei lanche, prepararei o ambiente, que nesse caso é uma sala de aula, com muito carinho, cuidado e respeito. Levarei,

também, todos os materiais que iremos utilizar durante a atividade que iremos realizar nesses dois dias na escola.

Em relação às atividades que iremos realizar, informo, Senhor (a) responsável pelo(a) aluno(a), que tratam-se de um questionário discursivo, no qual as questões são todas voltadas a ele, como por exemplo, a forma como ele se sente na escola, como ele se vê dentro e fora do ambiente escolar, quais suas lembranças mais marcantes no CEJSP, dentre outras questões. Esse questionário será para o primeiro dia na escola.

No segundo dia também deixarei o ambiente agradável e receptivo ao seu filho (a), o qual será convidado a fazer um desenho livre expressando como ele se vê dentro e fora do ambiente escolar. Meu objetivo com esse desenho é mostrar ao seu filho (a) que ele é importante para a escola, e este convite surge como uma oportunidade para que ele se sinta representado e ouvido. Queremos informar que tudo o que seu(seu) filho(a) compartilhar será salvo em um local seguro e mantido por cinco anos, após os quais o material será descartado. Os resultados dessa pesquisa serão usados na elaboração da minha dissertação de mestrado e estarão disponíveis para consulta pública. Ressalto que a participação é totalmente gratuita, sem custos para você ou para seu(seu) filho(a). Além disso, a identidade dele(a) será preservada, nem seu nome nem sua imagem serão divulgadas, e garanto que este estudo não acarretará qualquer risco para ele(a). Qualquer dúvida pode entrar em contato comigo pelo número (77) 99845-4795 ou pelo email: danielaribeiro.jesus@hotmail.com, podendo tirar suas dúvidas sobre a pesquisa agora ou a qualquer momento.

Gostaria de convidar seu(sua) filho(a) para participar deste trabalho, que busca colaborar para o avanço de nossa educação. Fique tranquilo(a) de que o único propósito da pesquisa é contribuir para melhorar cada vez mais o ambiente educacional. Caso esteja de acordo e queira participar, pedimos que assine o espaço abaixo, fornecendo seu consentimento livre e informado.

Agradeço desde já pela atenção e apoio.

Assinatura do responsável

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
Programa de Pós-Graduação em Cultura, Educação e Linguagens - PPGCEL
Mestranda: Daniela Ribeiro de Jesus
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Fernanda Modl

QUESTIONÁRIO DISCURSIVO

Olá, querido estudante, como se sente hoje?

Este questionário contém algumas perguntinhas a seu respeito que servirão de base para a pesquisa que venho desenvolvendo. Mas não se engane, são perguntas simples, mas valiosas para mim e para o meu estudo. Por isso, gostaria de pedir e, antecipadamente, agradecer a sua contribuição já aprovada por um de seus responsáveis.

Qualquer dúvida estou à disposição.

Conhecendo você:

Nome: _____ **Idade:** _____

Gênero: Masculino () Feminino () Outro () _____

1. Quando você pensa no CEJSP, qual é a primeira lembrança que vem à sua mente? Por que essa lembrança é especial para você?
2. Há algo que você gostaria de mudar sobre como as pessoas veem você na escola? O que seria?
3. Como você se sente quando está em casa? Isso é diferente de como você se sente na escola?
4. Qual é o seu momento favorito na escola? O que faz esse momento ser especial para você?
5. As interações com seus colegas e professores influenciam sua experiência de aprendizado? Por quê?
6. Você percebe diferenças na forma como você e os outros expressam suas opiniões e ideias EM sala de aula? Explique um pouquinho sobre isso.
7. Há algo que você gostaria de compartilhar sobre você que as pessoas na escola talvez não saibam?
8. Qual é o seu lugar favorito na escola e por que você gosta tanto dele?

9. Você já se sentiu pressionado a agir de uma maneira específica na escola? Isso teve algum impacto no modo como você é hoje?
10. Suas amizades na escola ajudam a moldar quem você é? Você se sente livre para ser você mesmo com seus amigos?
11. Quais são os principais desafios que você enfrenta ao participar das aulas e como você lida com eles?
12. Que estratégias você utiliza para superar dificuldades ou momentos de baixa motivação na sala de aula?
13. Você sente que o modo como seus professores te veem influencia a maneira como você se vê na escola?
14. Você se sente à vontade para ser você mesmo aqui na escola?

APÊNDICE B – DESENHO LIVRE



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
Programa de Pós-Graduação em Cultura, Educação e Linguagens - PPGCEL
Mestranda: Daniela Ribeiro de Jesus
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Fernanda Modl

DESENHO LIVRE

Caro aluno, estamos em uma etapa muito importante da pesquisa, por isso, gostaria que compartilhasse com a gente, através de um desenho, como você se vê dentro da escola e fora dela. Que partes da sua identidade aparecem em cada lugar? Você pode usar cores, formas e personagens que representem como você se sente em cada ambiente.

APÊNDICE D - REGISTROS ESCRITOS DAS RESPOSTAS DOS ESTUDANTES AO QUESTIONÁRIO

Questionário 1 - Estudante Carolina

Respostas.

1º A ajuda pais todos, funcionários, professores, enfim todos, tenta ajudar em tudo que pode e é especial, porque isso é bom.

2º Nas pais as opiniões aléias não me importa.

3º Sim muito diferente pais na escola há regras, que em casa não, há e essas regras na escola precisa ser cumprida.

4º acho que o sucesso pais na hora das aulas não podem tanto ter um momento com menos bagas bom poder poder pará-la para de estudar.

5º algumas pessoas sim e outras não pais umas até ajuda e outras só atrapalha.

6º Sim há algumas diferenças pais há algumas pessoas que não sabe se expressar totalmente.

7º não pais não há nada que eu saiba que outros da escola não saiba.

8º A biblioteca pais lá tem vários livros legais e interessante, e também as vezes ficam lá e eu gosto. Pais há um bom silêncio.



9º: Não pois mesmo que me precisasse eu não
agiria da mesma forma na hora da pressão.

10º: Sim me sinto entre pais meus amigos.
São poucos porém verdadeiros.

11º: As vezes a minha inteligência sabe um
pouquinho e bate uma preguiça, porém tento
mudar.

12º: Tento pensar em passar de ano.

13º: Não alguma fala que sou inteligente.
e outros já pegam mais no meu pé mas
eles falam que é pro meu bem

14º: Sim pois depois ser a mesma pessoa
e do meu jeito em qualquer lugar.

Questionário 2 - Estudante Nise

1) lembro de quando eu era pequena e lembro da minha professora favorita.

2) gostava de mudar o jeito que os meninos fica dentro da sala de aula

3) as vezes eu prefiro ficar na escola do que em casa

4) so gosto quando e educação fisico porque agente joga bola

5) por que agente pode conversar sobre o assunto

6) sim por que uns pensa uma coisa e eu penso outra

7) não por que minha amiga sabe de tudo sobre mim

8) a partir que eu gosto mais e a biblioteca por que lá posso ficar conversando com minhas amigas e as vezes posso ficar sozinha

9) as vezes que os outros fica num olhando de uma forma chata

10) sim

§1) é a única dificuldade que tenho com a matemática nunca sei o que é pro fazer e se aprendo quando não está mais falando sobre o assunto

§2) as vezes fico muito nervoso e fico sem respirar o professor falar que não afeta

§3) acho que não

14 sem

Questionário 3 - Estudante Ariano

1: O se ome la re me tauche cearas leon

2: Os peccos me entrega demais os amizados

3: Em caso eu me sinto livre na escola
não e tão livre assim pois tem as regras

4: O nomea pois posso jogar futebol

5: Porque se comunicando agente se
entende

6: Sim, porque cada um tem sua opinião e
os pensamentos não diferentes

7: Não.

8: A quadra por que la eu me diverto jogando
futebol

___/___/___

9: Eu acho que não

10: Sim, pois com meus colegas me sinto alegre

11: O dragão e a bruxa, eu lido com ele bebendo água

12: Eu tento ficar só e me voltar para não me magoar mais e mais

13: Eu me sinto ao mesmo tempo uma boa influencia e uma bad influencia -

14: Sim.

Questionário 4 - Estudante Abdias

D S T Q Q S S

1- Quando eu estudava de tarde

2- Não tem

3- não me lembro mais

4- O Marcelo, por que eu me esqueci dele

5- por que eu não me lembro mais de quem eu me esqueci dele

6- Eu não me lembro de falar isso com ninguém

7- não tem

8- e se quiserem mais material de paz

MÁXIMA



9- mão:

10- A fada ser: w men sento bem quando eu posso
desobedecer

11- mas si

12 w fado queito no membro

13 men sento bem

14 ser

Questionário 5 - Estudante Maria da Penha

Resposta

- 1- foi a formatura do 5º ano porque foi uma formatura muito legal.
- 2- Sim as pessoas fazem muito preconceito pelo jeito que você se veste ou se você é feio. Senão meio que dá uma palestra sobre isso.
- 3- Sim em casa me sinto só e triste e na escola me sinto mais feliz.
- 4- eu gosto quando é aula de matemática só que não sou tão boa porque você aprende contas.
- 5- confesso que em questão de amizade não tenho tanto na escola, e professores me ajudam bastante.
- 6- Sim tem muitas que não ouvem minhas ideias.
- 7- Não...
- 8- a quadra porque jogo bastante tênis e amo futebol.
- 9- Nunca...
- 10- Sim Eu amo minhas amizades.
- 11- tipo prestar atenção eu não consigo fácil e levo tudo na brincadeira.
- 12- eu tento sempre ficar quieta mais quando não funciona tento falar com eles...
- 13- eles me falam que sou muito boa mais não presto atenção.
- 14- Sim porque sou quase a mesma coisa em casa.

SP
RAB. DOMINGOS

Questionário 6 - Estudante Clarice

1º Nenhum

2º Não

3º É não muito Bem em Porque não
estou com os meus amigos na escola eu não
sou Bem

4º Quando estou com os meus amigos

5º É muito Bem

6º Sim Porque alguns querem que sua opinião
seja elaborada

7º Sim quero expressar minhas opiniões facis-lo

8º na quadra de futebol Porque lá eu jogo

9º Sim

10º Sim Porque eles não entende

11º São os Brancos em Perto Silencio

12º fingo que não sou Praticamente nenhum

13º Sim

14º Sim Porque aqui tem gente que me entende



Questionário 7 - Estudante Anísio

1 Gostaria mais de estar na escola

2 amigos

3 na minha casa tanto deles na escola muito triste

4 Joga bola joga golfe

5 nada

6 Sim muito legais

7 ser tanto

8 brincar de esportes com a mulher

9 Sim joga no golfe

10 não

11 Matemática

12 eu sou o menor

13 Sim me sinto legal

14 Sim

Questionário 8 - Estudante Darcy

1. Quando disse isso porque do dito
dado
2. não sei sou amigo de todos
3. muito porque no Escudo eu não posso ficar
distante e me chamo no celular não posso tomar
um banho não posso banhar a hora que eu
quero.
4. jogar tudo eu amo jogar tudo e muito em
pois e divertido e divertido
5. um pouco
6. porque todo um tem as paupite
7. não
8. no esteticista porque lá é um lugar engra-
da para pegar mulher
9. não sou um pouco
10. sim muito a minha amizade com os
meninos ninguém tem enguaço
11. os professor acha que eu sou tagarela
mas não
12. tipo quando eu to com dificuldade
em uma prova eu tento buscar ajuda

13 Sim muito das não me pter de jeito que
eu sei das sabem que eu sei outro
moleque

14 Sim muito eu amo amigos mesmo

Questionário 9 - Estudante Florestan

1. Alunos da sala

2. O fêto quando me tratam

3. Sim por que em caso de jogo Bola 1 melho me chitam 1 ma bala de jogo Bola mas eu não mecho no celular.

4. O meli me mto fovero 1 O recado 1 O fultad

5. Sem Por que eu com discas os Professores mebr
as otidodis que eu Paro

6. Eu mto falo muito

7. Não garoto não Por que mebr fenterão fapaquera

8. 1 O quadro de fultad Par que la eu Brinc

9. Sem de uma dis que luntaras me meu mel
de de relar 1 meu anel de la m Paro m elabali

10. Sem os xels, mas Bragans mas me rones anel

11. a matematica 1 um dia mais depois que eu fpre

12. Preukuro comruras cas o cilego

13. O pnegesares ul Prucapan me com neg

14. Não Por que de garim Bullm co neg

Questionário 10 - Estudante Antonieta

quando foi o último dia de aula que os meus amigos mudaram de escola

2) seria os jugamentos das pessoas

3) em casa tenho mais liberdade

4) que eu estou jogando Bola com minhas amigas

5) para te dar um aprendizado melhor

6) eu acho que é totalmente igual

7) não tem nada

8) da quadra porque lá eu jogo Bola

9) nunca aconteceu nada igual

10) Sim porque lá a gente tem mais contato com ela

11) as palavras das pessoas eu não ligo

12) não ligo para as palavras

13) não tem nada que aconteça

14) nada de diferente

Questionário 11 - Estudante Conceição

1= Quando eu e Felipe esmagamos a caixa da escola. É especial isso, pois me diverti muito.

2= Sim, mudaria o comportamento deles.

3= Uma pessoa solitária, muito diferente.

4= Quando estou meus amigos

5= Sim, porque cada um é diferente, fazendo com que aprendo coisas novas.

6= Completamente sim, porque eles não pensam racionalmente.

7= Sim, sobre o meu passado, que me sinto livre ao falar.

8= A carinha perto da árvore.

9= Sim, mudei meu humor.

10= Sim.

11= As opiniões diferentes da minha, apenas respeito elas.

12= Ignoro a que sinto

D	S	T	Q	Q	S	S
D	L	M	M	J	V	S

J3 = Sim, várias vezes.

J4 = Não, pois eles me exprimem a ser de tal forma.

Questionário 12 - Estudante Cristovam

01º) K: quando eu fiz um jogo de Boleto

02º) Se mais gente

03º) Faltam carro e para na estrada

04º) a primeira aula de sexta: 6.10

05º) Sim porque os professores não falam

06º) Sim

07º) NADA

08º) na queda

09º) um pouco

10º) água

11º) fora na mão

12º) recor para os meus amigos

13º) amizade

14º) NÃO

Questionário 13 - Estudante Lélia

10 de ter ganhado o Copanato na 4ª no cem o pier time do mundo, e o outro lembrança foi também de ter ganhado uma xicara de amuxa receto foi muito Especial.

2º acho que nada.

3º para da Escola eu fago Belo e sair para outros lugares e dentro da Escola eu falo com quase todo mundo e vejo meus colegas.

4º Estudando e jogando Bola.

5º Sim, porque quando o professor(a) eu pergunto o assunto só desabafa e olheios.

6º não

7º não de aula e o recreio

8º A Sala de aula e o Recreio

9º Sim quando o professor faz uma prova difícil.

10º alguns amigos

11º Tem alguns assuntos que não presto atenção

DSTQSS

12ª ajustando alguns dados sobre estudo mais.

13ª uma menina muito que só ficou no seu canto e inteligente e outros coisa

14ª mais ou menos.

APÊNDICE E – REGISTROS IMAGÉTICOS

Figura 20: Momento de responder o questionário



Fonte: Dados da pesquisa (2025)



Fonte: Dados da pesquisa (2025)



Fonte: Dados da pesquisa (2025)



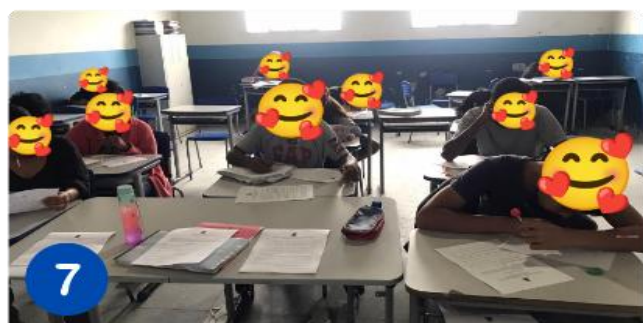
Fonte: Dados da pesquisa (2025)



Fonte: Dados da pesquisa (2025)



Fonte: Dados da pesquisa (2025)



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Figura 21: Momento de fazer o desenho



Fonte: Dados da pesquisa (2025)



Fonte: Dados da pesquisa (2025)



Fonte: Dados da pesquisa (2025)



Fonte: Dados da pesquisa (2025)



Fonte: Dados da pesquisa (2025)



Fonte: Dados da pesquisa (2025)



Fonte: Dados da pesquisa (2025)



Fonte: Dados da pesquisa (2025)



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Figura 22: Momento de preparação da festinha



Fonte: Dados da pesquisa (2025)



Fonte: Dados da pesquisa (2025)



Fonte: Dados da pesquisa (2025)



Fonte: Dados da pesquisa (2025)



Fonte: Dados da pesquisa (2025)



Fonte: Dados da pesquisa (2025)



Fonte: Dados da pesquisa (2025)



Fonte: Dados da pesquisa (2025)



Fonte: Dados da pesquisa (2025)



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Figura 23: Momento da festinha



Fonte: Dados da pesquisa (2025)



Fonte: Dados da pesquisa (2025)



Fonte: Dados da pesquisa (2025)



Fonte: Dados da pesquisa (2025)



Fonte: Dados da pesquisa (2025)