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

VINÍCIUS SAMPAIO AGUIAR

AFETOS (E)M DESLOCAMENTOS DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO: ENTRE PROJEÇÕES EXOANCESTRAIS E RESSIGNIFICAÇÕES DE SI COMO SUJEITOS DE LINGUAGEM

Vitória da Conquista - BA
2026

VINÍCIUS SAMPAIO AGUIAR

AFETOS (E)M DESLOCAMENTOS DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO: ENTRE PROJEÇÕES EXOANCESTRAIS E RESSIGNIFICAÇÕES DE SI COMO SUJEITOS DE LINGUAGEM

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 a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Fernanda de Castro Modl.

Vitória da Conquista - BA
2026

A233a

Aguiar, Vinícius Sampaio.
Afetos (e)m deslocamentos de estudantes do ensino médio : entre projeções exoancestrais e ressignificações de si como sujeitos de linguagem / Vinícius Sampaio Aguiar, 2026.
275 f. : il., color.
Orientador (a): Dr.ª Fernanda de Castro Modl.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado em Letras : Cultura, Educação e Linguagens, Vitória da Conquista, 2026.
Inclui referências F. 135 – 141
1. Linguística Aplicada Crítica. 2. Análise Dialógica do Discurso. 3. Pedagogias descoloniais. I. Modl, Fernanda de Castro. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Letras. III. T.

CDD 410

Catalogação na fonte: ***Karolyne Alcântara Profeta – CRB 5/2134***
UESB – Campus Vitória da Conquista - BA

VINÍCIUS SAMPAIO AGUIAR

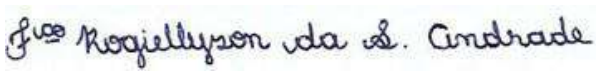
AFETOS (E)M DESCLOCAMENTOS DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO: ENTRE PROJEÇÕES EXOANCESTRAIS E RESSIGNIFICAÇÕES DE SI COMO SUJEITOS DE LINGUAGEM

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 a obtenção do título de Mestre em Letras, submetida à apreciação da seguinte Banca Examinadora:



Profa. Dra. Fernanda de Castro Modl - Orientadora

(PPGCEL UESB)



Prof. Dr. Francisco Rogiellyson da Silva Andrade

(PPGCEL UESB)



Profa. Dra. Pollyanne Bicalho Ribeiro

(PPGL UFC)

Vitória da Conquista, 05 de maio de 2026.

Aos meus ancestrais, cuja força me sustenta, me guia e torna possível o meu caminhar.

AGRADECIMENTOS

Considerando que a vida se constitui na e pela alteridade, reconheço que este trabalho não seria possível sem a presença incontornável de tantos outros sujeitos que, de diferentes modos, adornam a minha existência e participam daquilo que sou e venho me tornando. Afinal, agradecer é também reconhecer o outro em sua importância e assumir, diante dele, um compromisso ético de gratidão.

Agradeço, primeiramente, aos colaboradores desta pesquisa, que aceitaram caminhar comigo por entre palavras, memórias, experiências e sentidos. Ao compartilharem comigo suas narrativas e seus modos singulares de significar o vivido, tornaram possível não apenas a realização desta investigação, mas também o meu próprio deslocamento enquanto pesquisador. Este trabalho é, em grande medida, resultado desse encontro.

À minha orientadora, Fernanda de Castro Modl, expresso minha mais profunda gratidão. Agradeço pela orientação atenta e pela maneira gentil, acolhedora e sensível com que acompanhou cada etapa desta trajetória. Sua presença ultrapassa os limites da orientação acadêmica: você contribuiu — e continua contribuindo — de maneira incomparável para a minha (re)construção cotidiana enquanto sujeito de linguagem. Sou profundamente grato por tudo o que aprendi e continuo aprendendo ao seu lado.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), agradeço pelo financiamento desta pesquisa por meio da bolsa de mestrado concedida durante dois anos. O investimento público na ciência foi condição fundamental para que eu pudesse me dedicar à investigação e à minha formação acadêmica. Reconheço, portanto, que esta pesquisa também é fruto de uma política de incentivo à educação, à ciência e à produção do conhecimento.

À Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagem (PPGCEL), agradeço por terem constituído o espaço institucional no qual pude aprender, pesquisar, questionar e me formar. Em uma universidade pública, tive o privilégio de compreender a pesquisa não apenas como produção de conhecimento, mas como exercício crítico, ético e comprometido com a realidade que nos atravessa.

À minha família, agradeço por ser a presença que sustenta tantos dos meus passos. Aos meus pais, Wânia Sampaio Aguiar e Ademário Ribeiro Aguiar, e à minha irmã, Emilly Sampaio Aguiar, agradeço por contribuírem cotidianamente para que eu pudesse desvelar o mundo, enfrentar os meus medos e construir caminhos que me trouxessem até aqui. Se cheguei até aqui, é porque, antes de qualquer percurso acadêmico, houve uma família que me ensinou a caminhar.

À minha tia, Vanusa Sampaio Maia, agradeço por ter me impulsionado a avançar e por me encorajar a conhecer, cada vez mais profundamente, quem sou e quem posso me tornar. Sua presença foi, em diferentes momentos, um importante lembrete de que a minha ancestralidade me rege e me guia.

Ao meu companheiro, Elomar Lacerda Prado, agradeço por ter sido afago, amor e presença durante os tantos períodos desta trajetória acadêmica. Há encontros que nos ajudam a seguir, e sou grato por ter encontrado em você uma dessas presenças.

À minha amiga Evangeline Cabral, agradeço pelo cuidado e por todo o suporte oferecido durante a realização desta pesquisa. Sua parceria e disponibilidade foram fundamentais em momentos importantes dessa caminhada.

Por fim, agradeço a todos aqueles que, embora não estejam nominalmente mencionados, atravessaram esta trajetória e, de algum modo, deixaram marcas neste trabalho e em mim. Nenhuma pesquisa se faz de maneira inteiramente solitária. Por trás de cada página escrita, há encontros, escutas, afetos, incentivos, diálogos e presenças que tornam possível continuar.

RESUMO

Nesta dissertação, busca-se analisar, a partir da dimensão axiológica, posições de alunos da 2ª série do ensino médio de uma escola pública do interior baiano acerca de suas autopercepções como sujeitos frente ao (re)conhecimento do poder transformativo da linguagem para um despertar mais exoancestral e consciente sobre as suas atuações no mundo. Para tanto, mobilizamos os seguintes objetivos específicos: i) mapear princípios de uma pedagogia dialógica, crítica e descolonial para serem dialogizados em encontros com o grupo de alunos-colaboradores da pesquisa; ii) analisar os movimentos exotópicos verbivocovisualmente inscritos em *biograficzines* decorrentes dos processos pedagógicos instanciados na escola-campo; iii) pinçar outras ancestralidades mobilizadas nos enunciados concretos produzidos pelos estudantes. Com o propósito de alcançar esses objetivos, ancoramo-nos na Teoria Dialógica do Discurso, do Círculo de Bakhtin, especialmente por meio dos conceitos de dialogia, enunciado concreto, cronotopo, exotopia e axiologia, em interlocução com a perspectiva descolonial, mobilizando noções como (des)colonialidade, *anthropos*, corpo, ancestralidade, pedagogia do oprimido, pedagogia da esperança e sala de aula engajada. Do ponto de vista metodológico, a pesquisa fundamenta-se em pressupostos e interfaces da Análise Dialógica do Discurso, da Linguística Aplicada Crítica e da abordagem qualitativa. O *corpus* de análise foi constituído a partir da produção de projetos gráficos, engendrados no gênero discursivo *biograficzine*, nos quais os colaboradores enunciaram, de modo verbivocovisual, experiências (inter)subjetivas que revelam como significam a linguagem que os constitui e se presentifica no e pelo corpo nos dados ilustrados. Os dados indicam a força catalizadora da proposta de produção da *biograficzine* como expediente axiológico para que estudantes expressem verbivocovisualmente experiências, memórias e deslocamentos, projetando suas valorações acerca da linguagem, corpo e ancestralidade na memória ali ilustrada/reconstruída. A prática didática, promovida pela pesquisa, irrompe como uma tentativa de visibilizar a sala de aula como um espaço interacional orientado por uma pedagogia dialógica, crítica e descolonial.

Palavras-Chave: Linguística Aplicada Crítica. Análise Dialógica do Discurso. Pedagogias Descoloniais. Exotopia. Sujeito de linguagem. Ancestralidade. Corpo.

ABSTRACT

This dissertation seeks to analyze, from an axiological dimension, the positions of second-year secondary-school students at a public school in the interior of Bahia regarding their self-perceptions as subjects in the face of the (re)cognition of the transformative power of language, toward a more exo-ancestral and conscious awakening about their own agency in the world. To this end, we pursue the following specific objectives: i) to map the principles of a dialogic, critical, and decolonial pedagogy to be brought into dialogue in sessions with the group of student-collaborators of the research; ii) to analyze the exotopic movements verbivocovisually inscribed in biografizines arising from the pedagogical processes enacted at the field school; iii) to tease out other forms of ancestrality mobilized in the concrete utterances produced by the students. In order to achieve these objectives, we anchor our work in the Dialogic Theory of Discourse of the Bakhtin Circle, particularly through the concepts of dialogism, concrete utterance, chronotope, exotopy, and axiology, in dialogue with the decolonial perspective, drawing on notions such as (de)coloniality, anthropos, body, ancestrality, the pedagogy of the oppressed, the pedagogy of hope, and the engaged classroom. From a methodological standpoint, the research is grounded in the assumptions and interfaces of Dialogic Discourse Analysis, Critical Applied Linguistics, and the qualitative approach. The corpus of analysis was constituted from the production of graphic projects, engendered within the discursive genre of the biografizine, in which the collaborators enunciated, in a verbivocovisual manner, (inter)subjective experiences that reveal how they make meaning of the language that constitutes them and that is made present in and through the body in the illustrated data. The data indicate the catalyzing force of the biografizine production proposal as an axiological means through which students verbivocovisually express experiences, memories, and displacements, projecting their valuations of language, body, and ancestrality onto the memory illustrated and reconstructed therein. The didactic practice fostered by this research emerges as an attempt to render visible the classroom as an interactional space oriented by a dialogic, critical, and decolonial pedagogy.

Keywords: Critical Applied Linguistics. Dialogic Discourse Analysis. Decolonial Pedagogies. Exotopy. Subject of language. Ancestrality. Body.

LISTA DE FIGURAS:

Figura 1 – Fachada da escola-campo…….....43
Figura 2 – Entrada da escola-campo…….....43
Figura 3 – Colaboradores do LaGaTT na escola-campo para a promover a ação extensionista: "Mais olhares para o texto na vida e para mim como sujeito de linguagem".....44

LISTA DE GRÁFICOS:

Gráfico 1 – Percentual de matrículas no ensino médio em tempo integral - Brasil 2024.....22

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS:

Análise Dialógica do Discurso – ADD

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES

Grupo de Estudos em Representações, Linguagem e Trabalho – GERLIT

Laboratório de Garimpo Textual e(m) Trabalho do professor de línguas – LaGaTT

Linguística Aplicada – LA

Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID

Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens –PPGCEL

Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos comunitários – PROEX

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 1

2 VIDA: um evento irrepetível, responsivo e responsável. 7

2.1 SER EM DESLOCAMENTO EXOANCESTRAL: o sujeito que se (re)(per)faz no horizonte transcendental do/com o outro. 13

2.2 COLONO E COLONIZADO: representações sociais, mitos e a lógica do anthropos no mundo colonial 18

2.3 (RE)CONSTRUINDO PEDAGOGIAS, (RES)SIGNIFICANDO FRONTEIRAS E DESTRONANDO O OPRESSOR EM MIM: desvelar para (se) avaliar, libertar e emancipar 25

3 (ENTRE)LUGARES METODOLÓGICOS: interfaces descoloniais e dialógicas para um fazer Linguística Aplicada transdisciplinar. 34

3.1 INSTRUMENTOS DIALÓGICOS PARA UMA PESQUISA QUALITATIVA: diário de campo, questionário e biograficzines em foco. 38

3.2 (RE)CONHECENDO RAÍZES NO SOLO FÉRTIL DE UMA ESCOLA-CAMPO 41

3.3 (RES)SIGNIFICANDO RAÍZES ENUNCIATIVAS: projeções exoancestrais para uma metodologia em curso. 44

3.3.1 (PER)FAZENDO A ROTA DA SEMEADURA: um roteiro de ação. 50

4 DO ENCONTRO COM O CORPUS À CONSTRUÇÃO DO PERCURSO ANALÍTICO 60

4.2 O CORPO COMO MARCADOR AXIOLÓGICO NA AVALIAÇÃO ESTÉTICA: BULLIYNG, TRAUMA E (RES)SIGNIFICAÇÃO 76

4.3 VER-SE DE LONGE: EXOTOPIA, TRAÇO E (RE)ELABORAÇÃO DE SI 95

4.4 OUTRAS ANCESTRALIDADES POSSÍVEIS: COMUNIDADE, AMOR E PERTENCIMENTO 107

5 CONSIDERAÇÕES (IN)CONCLUSIVAS: ECOS DE UMA TRAVESSIA INACABADA 120

REFERÊNCIAS 125

APÊNDICES 131

ANEXOS 243

INTRODUÇÃO

No ano de 2020, durante uma aula da disciplina de Didática da Linguagem[1] do 3° semestre da minha graduação em Letras Modernas na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), ouvi, pela primeira vez, o termo "sujeito de linguagem". Lembro-me, como se fosse hoje, do modo como meu corpo reagiu internamente e de como fiquei impressionado ao notar como eu poderia ter vivido até aquele momento sem me perceber como um sujeito que se (re)faz na, pela e com a linguagem. Esse instante de tomada de consciência foi decisivo para que eu me encontrasse no interior do curso e me repercebesse como sujeito social.

Desde aquela época, sob os afetos daquelas vivências, passei a me questionar por que, durante todos os anos no Ensino Médio e de um ano no curso de Letras, eu nunca havia estudado e, assim, percebido a relação inexorável entre sujeito e linguagem, já que dela provenho e nela me estendo, haja vista que "[...] não há vivência fora da encarnação sígnica" (Volóchinov, 2017, p. 204).

O mesmo se deu com o meu despertar ancestral, experiência que, por muito tempo, permaneceu adormecida no silêncio das práticas escolares, pois durante toda a minha trajetória na educação básica, jamais tive acesso a uma aula de línguas orientada por discussões que pudessem iluminar a relação entre sujeito, linguagem e ancestralidade. Essa ausência, em alguma medida, revela a permanência de uma lógica eurocentrada[2] que ainda atravessa a escola, o currículo e, consequentemente, a forma como significamos a linguagem e(m) ancestralidades.

Foi, portanto, também, apenas na graduação, que esse despertar começou a se anunciar de forma mais vigorosa. Sendo ainda mais preciso, foi durante a disciplina "Introdução aos Estudos do Letramento", também ministrada pela Prof.ª Fernanda Modl, dessa vez, em um período letivo especial, no ano de 2022.

Como atividade avaliativa final da referida disciplina, a docente nos propôs a realização de um seminário em que cada grupo deveria escolher uma adjetivação para o termo letramento para problematizar. Naquela ocasião, meu grupo e eu optamos por discutir o letramento racial,

---

[1] A Prof[a.] Dr[a.] Fernanda de Castro Modl é a responsável pela cadeira da disciplina de Didática da Linguagem nos cursos de Letras da UESB, tendo sido a responsável por tematizar e didatizar o conceito em diversos encontros ao longo da minha formação inicial.

[2] "Embora o Brasil seja um país marcado pela pluralidade, diversidade e miscigenação cultural e étnico-racial há um forte discurso que coaduna com a ideia de uma democracia racial, que camufla "uma desigualdade no trato do pensamento, no trato com os diversos sujeitos envolvidos nos processos educativos" (Flor do Nascimento, 2020, p. 19). Deste modo, os currículos julgam como relevantes apenas os saberes ocidentais, julgados como universais" (Batista, 2025, p. 113).

escolha que mobilizou não apenas a dimensão acadêmica, mas também afetiva e política da minha formação. Foi então que decidi convidar minha tia Vanusa Sampaio Maia, mulher preta que assume uma posição incontornável em minha vida, para participar do encontro. Ao aceitar o convite, ela não apenas compartilhou lutas e saberes, mas me fez despertar ancestralmente, pois, naquele momento, eu pude compreender a força ancestral da/na voz dela, que tanto contribui para que eu me (re)conheça enquanto homem preto e compreenda a vida a partir de cosmovisões outras, que transcendem a lógica ocidental.

Essa experiência ressoou profundamente em mim, pois revelou que o meu tornar-me sujeito de linguagem ancestral não foi um ato isolado, mas a inscrição de minha existência em um fluxo histórico, ético e político maior, que me convoca a reconfigurar sentidos e a reposicionar a minha própria noção de humanidade. Como nos lembra Batista (2025, p. 115), "do ponto de vista filosófico africano, a ancestralidade não é entendida apenas como parentesco, mas como uma categoria que busca a produção de sentidos para a experiência ética e estética em torno do pensamento e da vida".

Hodiernamente, i) com o meu ingresso como bolsista CAPES no Programa de Pós-graduação em Letras: Educação, Cultura e Linguagens (PPGCEL/UESB), na linha de pesquisa em Linguística Aplicada; ii) com o meu engajamento no programa de extensão Laboratório de Garimpo Textual e(m) Trabalho do professor de línguas (LaGaTT Proex UESB)[3] e iii) com a convivência com o Grupo de Estudos em Representações, Linguagem e Trabalho (GERLIT CNPq UFC/UESB)[4], venho, mobilizado pelas questões que tanto me atravessam, avançando na construção de uma agenda de pesquisa e de atuação comprometida com letramentos descoloniais, sendo esta dissertação o produto dialógico maior dessa nossa expressividade concreta com essa pauta.

[3] O Laboratório de Garimpo Textual e(m) Trabalho do Professor de Línguas (LaGaTT) é um programa de extensão encampado na área de Linguística Aplicada, fundado e coordenado pela Prof.ª Dr.ª Fernanda de Castro Modl e agenciado pela Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários (PROEX/UESB). "Este projeto sintetiza, portanto, pautas que interessam a um grupo de pesquisa que colaborativamente constitui espaços interlocutivos intra e interinstitucionais formativos para atuar de forma suplementar na e diante da necessidade de elaborar materiais didáticos e produtos acadêmicos que ilustrem a diversidade de gêneros discursivos (em todos os estilos e em todas as dimensões sociais) a partir de mecanismos de garimpagem, catalogação, proposição, elaboração de atividades didáticas e outros gêneros profissionais, bem como avaliação do real da atividade (Clot, 2010)" (Modl, 2024, p. 4)

[4] O Grupo de Estudos em Representações, Linguagem e Trabalho (GERLIT/CNPq/UFC-UESB), liderado pela Profa. Dra. Pollyanne Bicalho Ribeiro (UFC), constitui-se como um coletivo de trabalho (Clot, 2010) de caráter interinstitucional e regional, que busca tornar visíveis as formas pelas quais professore(a)s-pesquisadore(a)s elaboram, ressignificam e partilham suas experiências profissionais, bem como projetam horizontes possíveis de, no e para o trabalho pedagógico com a língua/linguagem. Suas ações se orientam especialmente para os desafios e demandas das culturas escolares locais, com atenção particular às agendas educacionais que emergem do contexto sociocultural do Nordeste brasileiro.

Nesse ínterim, balizados por essas justificativas e cronotopos, perguntamo-nos: - De que maneira princípios advindos de uma pedagogia descolonial podem ser dialogizados em encontros com um grupo de alunos da 2ª série do ensino médio de uma escola pública do interior baiano, visando mobilizar movimentos exotópicos que corroborem com a expansão de suas autopercepções como sujeitos de linguagem e(m) pautas ancestrais?

As perguntas supracitadas deram origem ao seguinte objetivo geral:

- Analisar, a partir da dimensão axiológica, posições de alunos da 2ª série do Ensino Médio de uma escola pública do interior baiano acerca de suas autopercepções como sujeitos frente ao (re)conhecimento do poder transformativo da linguagem para um despertar mais exoancestral e consciente sobre as suas atuações no mundo.

Como objetivos específicos, intencionamos:

i) Mapear princípios de uma pedagogia dialógica, crítica e descolonial para serem dialogizados em encontros com o grupo de alunos-colaboradores da pesquisa;

ii) Analisar os movimentos exotópicos verbivocovisualmente inscritos em *biograficzines* decorrentes dos processos pedagógicos instanciados na escola-campo;

iii) Pinçar outras ancestralidades mobilizadas nos enunciados concretos produzidos pelos estudantes;

Por entendermos que a nossa pesquisa pensa a sala de aula como um espaço interacional de afetamentos múltiplos (Modl, 2015), alinhados a movimentos situados e locais de didatização, propomo-nos a pensar em uma agenda ainda mais discursiva e descolonial do, no e para o trabalho do professor de língua(s), tendo em vista que "(...) a sala de aula será sempre, ao mesmo tempo, ponto de partida e chegada para pensarmos a formação do aluno como sujeito de linguagem" (Modl, 2015, p. 121).

Nesse horizonte, torna-se inevitável tensionar regramentos de diretrizes oficiais que incidem sobre o espaço escolar, especialmente no que diz respeito à Base Nacional Comum Curricular do Brasil, a BNCC[5], cujas prescrições normativas dialogam com a concepção de sujeito e de linguagem aqui assumida. Portanto, este trabalho resulta, também, de alguns

[5] "A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)" (Brasil, 2017, p. 7).

incômodos decorrentes de nossas dialogizações com o documento que, concernente às implicações da língua portuguesa no/para o desenvolvimento no campo da vida pessoal do estudante, registra:

> O campo da vida pessoal pretende funcionar como espaço de articulações e sínteses das aprendizagens de outros campos postas a serviço dos projetos de vida dos estudantes. As práticas de linguagem privilegiadas nesse campo relacionam-se com a ampliação do saber sobre si, tendo em vista as condições que cercam a vida contemporânea e as condições juvenis no Brasil e no mundo (Brasil, 2017, p. 502).

Essa proposta objetiva incentivar o alunado a mobilizar saberes de maneira articulada para pensar sobre os seus projetos pessoais de vida, a partir de práticas de linguagem que incitem a expansão do conhecimento sobre suas atuações enquanto sujeitos de linguagem, o que é, sim, bastante positivo.

Ainda em relação aos parâmetros que orientam a organização e a progressão curricular do ensino de Língua Portuguesa no campo mencionado, o documento apresenta como um dos objetivos para os estudantes: "(...) saber sobre si, com foco na retomada da trajetória de formação (aprendizagens mais significativas, dentro e fora da escola, interesses, potências e necessidades), dos modos privilegiados de expressão etc." (Brasil, 2017, p. 510).

Reconhecemos que, em alguma medida, esses regramentos atentam para o (re)conhecimento de discentes da educação básica como sujeitos de linguagem do/no mundo, mas avaliamos que seja fundamental, como faremos, reangular esses direcionamentos com vistas a ações mais contracoloniais[6] e descoloniais, rumo a um despertar mais ancestral e consciente sobre as suas atuações na/pela encarnação sígnica da linguagem.

Desse modo, ancorados em pressupostos da Análise Dialógica do Discurso (Bakhtin, 2016, 2020; Volóchinov, 2017, 2019), bem como princípios de uma Linguística Aplicada Crítica (Fabrício, 2006; Pennycook; Makoni, 2020; Rajagopalan, 2021), entendemos que o não (re)conhecimento do poder de agência enquanto sujeito de linguagem, indubitavelmente, pode ser lido como um efeito de um sistema opressor que, durante séculos, articulou atrozes processos de aculturação, nos quais nos fizeram acreditar fielmente que, enquanto nação colonizada, somos isentos de valores, de espírito, de linguagem, de humanidade.

Como reflexos de um sistema opressor, "(...) sociedades esvaziadas de si mesmas, culturas pisoteadas, instituições solapadas, terras confiscadas, religiões assassinadas, magnificências artísticas destruídas, possibilidades extraordinárias suprimidas" (Césaire, 2020,

[6] "O contracolonialismo é simples: é você querer me colonizar e eu não aceitar que você me colonize, é eu me defender. O contracolonialismo é um modo de vida diferente do colonialismo" (Bispo, 2023, p. 58).

p. 24-25), ainda experimentamos bastante de uma lógica colonizadora, na forma, por exemplo, como representações sociais são pré-determinadas por convenções prescritivas exitosas (Moscovici, 2007), cooperando para a manutenção de forças imersivas estruturantes, como, por exemplo, modelos vigentes de educação bancária em salas de aula tradicionais (Freire, 2024).

Para combater persistentes *modus operandi* coloniais, uma alternativa possível tem sido a incorporação de uma pedagogia de vida e, portanto, de trabalho descolonial que "(...) introduz no ser um ritmo próprio, trazido pelos novos homens, uma nova linguagem, uma nova humanidade. A descolonização é indiscutivelmente uma criação de homens novos" (Fanon, 2022, p. 32-33).

No Brasil, pesquisas de diferentes áreas têm explorado aproximações entre linguagem, ancestralidade, educação e descolonialidade. No entanto, esse quantitativo ainda se mostrou, em nossa busca, pouco expressivo, dada a centralidade que atribuímos a essa tríade conceitual. Na Filosofia, Batista (2025), inspirada nos filósofos Wanderson Flor do Nascimento e Eduardo Oliveira, articula filosofias africanas e educação para pensar a infância como convite ao (re)encantamento do mundo, unindo sentir e pensar. Essa produção está enquadrada no gênero artigo científico. Em educação, Silva (2023), em sua tese de doutorado, analisa a Tradição Oral de Matriz Africana como processo formativo que resiste ao racismo e ao epistemicídio, dialogando com Filosofia, Psicologia africana e Teoria decolonial. Já em Letras, o projeto de pesquisa do professor Carlos Alberto da Silva, no Grupo de pesquisa Alteritas: Diferença, Arte e Educação (CNPq/UFSC), defende uma educação capaz de orientar uma práxis pedagógica transformadora nos espaços escolares e de formar estudantes, sobretudo negros(as), críticos(as), autônomos(as) e conscientes de sua cidadania em uma sociedade plural e desigual como visibilizam alguns resultados, no artigo Pimenta, Passos e Silva (2022) sobre pedagogia da ancestralidade no ensino de linguagem.

De modo a integrar esse grupo, este trabalho ambiciona (re)pensar e (re)criar possibilidades para a promoção de aulas de línguas mais transdisciplinares que contribuam para que sujeitos da/na educação básica se (re)conheçam enquanto sujeitos de linguagens ancestrais, na luta por opções de vida cada vez mais críticas, livres e metaconscientes.

Para tanto, além dessa seção introdutória, esta dissertação é composta por uma seção teórica, uma seção metodológica, uma seção analítica e uma seção conclusiva. Na seção teórica, mobilizamos conceitos do Círculo Bakhtiniano (Bakhtin, 2016, 2020; Volóchinov, 2017, 2019) a fim de discutir a relação constitutiva entre sujeito(s) e língua(gem). Subsequentemente, problematizamos (e)feitos da colonialidade e afetos da descolonialidade como uma pedagogia de vida (Césaire, 2020; Fanon, 2022; Freire, 2024; Mignolo, 2017; hooks, 2022). Ainda na

seção teórica, refletimos sobre a sala de aula como lugar de afetamentos e a aula como uma atividade que decorre de implicações (inter)subjetivas (Modl, 2015; Clot, 2010).

Na Seção 3, de natureza metodológica, discutimos, de forma mais detida, os pontos de convergência entre a Linguística Aplicada Crítica (Fabrício, 2006; Pennycook; Makoni, 2020; Rajagopalan, 2021) e a Análise Dialógica do Discurso (Bakhtin, 2016, 2020; Volóchinov, 2017, 2019), evidenciando aproximações teórico-epistemológicas que sustentam o percurso investigativo assumido. Nessa mesma seção, apresentamos e problematizamos os instrumentos dialógicos mobilizados na pesquisa (o diário de campo (Minayo, 2007), o questionário (Coelho, 2011) e as *biograficzines* (Andraus; Santos Neto, 2010; Lima; Andrade; Vasconcelos, 2021)) explicitando suas potencialidades na produção de dados em uma perspectiva situada e relacional.

Posteriormente, situamos a escola-campo, caracterizando seus aspectos institucionais e contextuais, bem como apresentamos o grupo de colaboradores selecionado para as dialogizações. Ainda nesse movimento, textualizamos as escolhas que orientaram o trabalho em campo, detalhando o processo de elaboração e compartilhamento dos instrumentos de pesquisa ao longo das (con)vivências didáticas estabelecidas com o grupo.

Avançando para a Seção 4, dedicamo-nos à descrição e à justificativa dos procedimentos analíticos adotados, explicitando os critérios de seleção, organização, catalogação e avaliação dos dados no âmbito da abordagem qualitativa assumida. Por fim, na última seção, publicizamos nossas considerações (in)conclusivas, nas quais retomamos o percurso investigativo para discutir generalizações possíveis, adensamentos teóricos e aprendizagens decorrentes da construção colaborativa desta dissertação.

2 VIDA: um evento irrepetível, responsivo e responsável.

Nesta primeira seção teórica, damos visibilidade a alguns princípios fundamentais da Análise Dialógica do Discurso (ADD), entre os quais se destacam a dialogia, o mundo-evento, a unicidade do ser, a responsabilidade do ato e a responsividade. Esses princípios orientam a compreensão da linguagem como prática viva, situada e constituída no encontro entre sujeitos.

Começamos delimitando VIDA em um processo de referenciação mais livre como uma travessia enigmática repleta de angulações profusas regidas por um emaranhado intricado de nós, edificada pela força do encontro em enlaces multilaterais, conexões ancestrais, interações em matizes múltiplos. Nesse evento de complexos existenciais, um existir se entrelaça a um outro e, na soma dos pares, a vida vai se perfazendo enquanto evento discursivo. Sob esse olhar, a existência só pode ser exercida na copresença, pois "a vida conhece dois centros de valores, diferentes por princípio, mas correlatos entre si: o eu e o outro, e em torno destes centros se distribuem e se dispõem todos os momentos concretos do existir" (Bakhtin, 2020, p. 142).

A vida é experienciada de forma inédita por cada pessoa. Cada um(a) se (re)posiciona de maneira inigualável na cadeia dialógica, matizando e produzindo cosmovisões únicas. Portanto, é impossível que um sujeito passe pela mesma experiência e viva uma realidade exatamente igual a de outrem, "(...) porque cada um ocupa um lugar que só ele pode ocupar. Não se passa a experiência que se tem, nem se sente a experiência alheia. Cada um é um e a experiência é de cada um" (Sobral; Giacomelli, 2022, p. 99).

Todavia, "(...) não há individualidade sem alteridade, porque somente com outro eu faz sentido ser um eu, ou melhor, só assim se pode ser de fato um eu" (Sobral; Giacomelli, 2022, p. 104). Imprescindivelmente, ser sujeito é se expor ao mundo das interrelações de forma singular e coparticipativa, em razão de que "a singularidade do existir presente é irrevogavelmente obrigatória" (Bakhtin, 2020, p. 96).

Ao se constituir na alteridade, a existência implica a responsabilidade do ser no mundo. Isso porque, ao afirmarmos que todo existir é extraordinário e produz efeitos na vida enquanto evento dialógico, reconhecemos que os sujeitos estão, a todo momento, (re)agindo uns com os outros. Dessarte, "a responsabilidade se funda no pensamento participativo e a participação de cada um no Ser único é singular e insubstituível. Nossos atos concretos realizam (não concretizam) o Ser único da humanidade de que participo e pelo qual sou responsável" (Geraldi, 2010, p. 137).

Um existir fora dessa posição responsável é impossível, pois um ato só se desenvolve a partir de gestos agentivos, regidos pela "(...) compreensão emotivo-volitiva do existir como

evento na sua singularidade concreta, sob a base do não-álibi no existir. Isto é, é um pensamento que age e se refere a si mesmo como único ator responsável" (Bakhtin, 2020, p. 102). O não-álibi é uma condição do ser, uma vez que só eu sou capaz de responder por aquilo que eu realizo ou deixo de realizar.

Essa essência do existir-evento convoca atos firmados na responsabilidade singular de cada sujeito. Uma vez que "(...) tudo em mim - cada movimento, cada gesto, cada experiência vivida, cada pensamento, cada sentimento - deve ser um ato responsável; é somente sob essa condição que eu realmente vivo" (Bakhtin, 2020, p. 101). É somente por essa condição que eu posso ser um eu para mim mesmo e para o outro. Nesse sentido, ao me expor aos movimentos alteritários evocados pelo/no encontro, eu assumo a minha responsabilidade, eu calibro a minha existência, eu dou forma à minha subjetividade e à subjetividade do meu interlocutor.

Ademais, partindo do pressuposto de que "a vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo" (Bakhtin, 2003, p. 348), compreendemos que, para além do seu caráter responsável, todo ato é uma resposta endereçada a algo ou alguém. O sujeito é imprescindivelmente responsivo, em maior ou menor grau de protagonismo, a tudo o que lhe atravessa. Definimos a responsividade como um ato sempre endereçado, pois a réplica materializada está imbricada a um outro fio de resposta na propulsora teia dialógica vital. Nessa teia, cada ato está interligado a outro(s), se alicerçando como um elo. "É impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições" (Bakhtin, 2016, p. 57).

Nos diversos espaços em que a atividade humana se desenvolve, sendo a sala de aula uma delas, os sujeitos são movidos por réplicas provenientes de tensões relacionais na/da interação, a partir de atos de concordância, discordância, adesões, complementações, retaliações dentre muitos outros movimentos dialógicos. Entre o caráter responsivo e responsável do ato, ao realizá-lo, o ser responde e logo se torna um sujeito real de linguagem. "Somente através da participação responsável do ato singular pode-se sair das infinitas variantes do rascunho e reescrever a própria vida" (Bakhtin, 2020, p. 102), ato que, por sua vez, só pode ser realizado pela assunção da palavra.

Desse modo, entre a vida que acontece no exterior, por meio de trocas intersubjetivas, nos polos interacionais e a vida que nos (co)move no interior, através da linguagem que nos perfaz, a palavra **EM** vida se aloca em posição protagonista na (re)construção de ambas as realidades.

> Obviamente, a palavra **na** vida não é autossuficiente. Ela surge da situação cotidiana extraverbal e mantém uma relação muito estreita com ela. Mais do que isso, a palavra é completada diretamente pela própria vida e não pode ser separada dela sem que o seu sentido seja perdido (Volóchinov, 2019, p. 117, grifo nosso).

Indispensavelmente, a palavra não pode ser dissociada do existir-evento, pois, enquanto unidade da língua, ela não pertence a ninguém, ela está apenas a serviço do sistema linguístico. É somente quando entoada por um falante vivo, que ela se reveste de vitalidade, dado que é o sujeito com o seu espectro de tons axiológicos que a colore. Desse modo, a palavra **na** vida nada avalia, mas a palavra **em** vida sempre assume um matiz único e incorpora avaliações singulares. "A relação entre o eu e o mundo é de natureza valorativa, visto que matizamos a palavra com nossas impressões, crenças, valores. A palavra viva é garantida pela entonação expressiva" (Andrade, Ribeiro e Modl, 2023, p. 4).

Essa possibilidade de assumir texturas em vida se dá pela palavra ser o signo mais apurado entre os signos. Por sua natureza sígnica ela é fulcralmente ideológica, já que "o campo ideológico coincide com o campo dos signos. Eles podem ser igualados. Onde há signo há também ideologia. Tudo o que é ideológico possui significação sígnica" (Volóchinov, 2017a, p. 93).

A palavra em uso não comporta neutralidade, dada a sua inexorável relação com campos da cadeia ideológica. Portanto, mesmo nos casos em que ela não se apresenta como principal signo refletor de um centro de valor específico, ela sempre "(...) acompanha e comenta todo ato ideológico" (Volóchinov, 2017a, p. 100), sendo, por isso, classificada como a maior unidade ideológica da encarnação sígnica.

Considerando o seu caráter multiforme e onipresente, uma mesma construção morfológica pode operar a serviço de muitos campos ideológicos, porém a maneira como ela irá incorporar cada posição valorativa é o que a converterá em um enunciado concreto (Volóchinov, 2017a). Dessa maneira, ratificamos que, no instante em que a palavra é individuada, ela passa a ser irrepetível, em razão da unicidade discursiva de cada ser sujeito de linguagem.

Por provir de relações interacionais de sujeitos em vida, a palavra enquanto um proeminente signo ideológico do cotidiano à disposição de todos funciona como um território público para os interlocutores. "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 ao outro" (Volóchinov, 2017b, p. 205). Esse fenômeno me permite imergir e emergir no outro a partir da força discursiva e axiológica que uma ideologia pode exercer socialmente. A palavra é sempre um ponto de (des)encontro, de aproximações ou afastamentos de interpretações de mundo.

Esse efeito bilateral da palavra só é possível, pois polos ideológicos são produzidos a partir da incidência do juízo de valor sobre um objeto por um grupo de pessoas. Uma

consciência sozinha não basta para que uma ideologia se estruture, é necessário que um coletivo se conecte por pontos de vista próximos acerca de um determinado aspecto. “Um signo só pode surgir em um território interindividual, que não remeta à ‘natureza’ no sentido literal dessa palavra. O signo tampouco surge entre dois Homo sapiens. É necessário que esses dois indivíduos sejam socialmente organizados” (Volóchinov, 2017a, p. 96- 97).

Como exemplo, podemos citar a bandeira brasileira que, durante o período político 2018-2022, assumiu uma ressignificação a partir do acento valorativo de um centro partidário. Como aponta Soares, Soares Del Gaudio e Pereira (2021), durante esse cronotopo, “argumentos que giram em torno da “defesa da pátria” e da apropriação de símbolos nacionais, principalmente da bandeira, demonstram o importante papel da ideologia nacional enquanto ferramenta política” (Soares, Soares Del Gaudio e Pereira, 2021, p. 705).

Esse tom supostamente patriota e conservador que a bandeira incorporou, em decorrência de avaliações da extrema direita, só se consolidou porque um expressivo número de pessoas mediatizou essa valoração em grande escala. Dessarte, “(...) nenhum signo cultural permanece isolado se for compreendido e ponderado, pois ele passa a fazer parte da unidade da consciência verbalmente formalizada” (Volóchinov, 2017a, p. 101). A ideologia, quando assentada socialmente, se acomoda nas consciências de cada sujeito.

Todavia, esse revestimento pode vir a assumir novas significações. Tanto a palavra, como qualquer outro signo podem ser reatualizados. Assim como, após o fim do mandato do desgoverno supracitado e de uma série de embates e tensões entre a população, a bandeira do nosso país ganhou um novo matiz. Isso ocorre pois cadeias ideológicas são palcos de disputa, de atrito, de embate constante, refletindo e refratando concepções, e, por isso, se reconfigurando.

À vista do exposto, entendemos que “a consciência individual é um fato social e ideológico” (Volóchinov, 2017a, p. 97). É impossível desviar-se ou desvincular-se da força (trans)(de)formativa do social em nós. Imprescindivelmente, a nossa consciência é criada na/pela linguagem em interação, pelo material sígnico consubstancializado no espaço-tempo vivido.

Sendo o discurso interior decorrente do discurso exterior, aduzimos que a dialogia é a orientadora suprema da consciência individual. As palavras entoadas pelos nossos interlocutores nos interpelam e se fincam em nosso âmago, provocando afetamentos diversos em nós. O que ocorre é que vozes sociais se acomodam em nós como uma plateia que, em algum grau de ativismo, influencia, silencia, impulsiona, inibe, impacta nossas ações. O mundo

exterior dá vazão à consciência e, através dela, o sujeito toma nota da sua atuação no plano em que o ato se desenvolve.

Ao entrar em contato comigo, a palavra do outro é (re)interpretada, (res)sentida, (re)apreciada, (re)alocada por mim. “O mundo interior e o pensamento de todo indivíduo possuem seu auditório social estável, e nesse ambiente se formam os seus argumentos interiores, motivos interiores, avaliações etc.” (Volóchinov, 2017b, p. 205). Para tanto, a integração desse auditório só é possível pela dinâmica de retroalimentação entre os dois mundos: interior e exterior, estes são inseparáveis por natureza.

A palavra em vida, ou seja, como um enunciado concreto é o ponto ápice da interação, refletindo em si o próprio sujeito. É por dela que o sujeito externaliza emoções, sentimentos e sensações, reafirmando, assim, sua posição de agente no mundo.

Nessa direção, sem a possibilidade de externalizar o que nos acomete, seríamos isentos de vida, por isso, o sujeito só se torna sujeito em enunciação. “O enunciado exterior atualizado é uma ilha que se ergue do oceano infinito do discurso interior” (Volóchinov, 2017b, p. 221). Essa imagem ilustra a relação entre discurso interior e exterior: o mundo externo interpela e reconfigura constantemente o fluxo do pensamento, tornando o sujeito passível de deslocamentos discursivos.

Ademais, o enunciado concreto baliza e promove atividades relacionais, sendo por meio dele que a vida, perenemente, se conflui. Dessa forma, ponderamos que atividades se estabelecem por meio de incontáveis gêneros do discurso relativamente organizados que estão à nossa disposição, ou seja, pelas estruturas típicas de enunciação de que nos valemos cotidianamente. As produções interacionais humanas são múltiplas em decorrência da gama infindável de movimentos dialógicos que (re)articulamos.

> A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multifacetada atividade humana e porque em cada campo dessa atividade vem sendo elaborado todo um repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que tal campo se desenvolve e ganha complexidade (Bakhtin, 2016, p. 12).

Essas estruturas enunciativas não são inertes. Na medida em que os eventos vão sendo (re)criados e a vida vai adquirindo novos formatos e necessidades, os gêneros discursivos vão ganhando novas molduras, assegurando, assim, a integridade da enunciação.

Como pilares da enunciação, os gêneros discursivos são estruturados por um tripé formado pela construção composicional, pelo estilo e pelo conteúdo temático. O primeiro diz respeito ao modo como o falante estrutura o seu projeto de dizer. “A construção composicional cumpre a função de integrar, de sustentar e de ordenar as propriedades do gênero” (Ribeiro,

2010, p. 60). É através dela que, por vezes, conseguimos distinguir, primordialmente, o modo como cada enunciado se incorpora em termos estruturais.

Concernente ao estilo, um gênero pode assumir tanto reflexos subjetivos de um sujeito, como traços mais inflexíveis de uma estilização já previamente delineada socialmente. As proporções em que esses reflexos se deixam materializar em um enunciado podem ser equalizadas ou podem ser estabelecidas de modo mais assimétrico.

Esses parâmetros tendem a ser definidos pela avaliação dos efeitos que cada gênero provoca socialmente, o modo como ele circula e opera e questões provenientes do estatuto de interlocutores, ou seja, o modo como sujeitos se relacionam a partir daquele tipo de enunciado. "A tensão entre o animus do indivíduo e o caráter regulador do que está a priori, relativamente estabelecido, resultará na configuração do quadro enunciativo com o qual é possível operar na interação verbal" (Ribeiro, 2010, p. 59).

Por fim, o conteúdo composicional do enunciado refere-se ao repertório que é mobilizado pelo enunciador que dá vida à sua enunciação. "O conteúdo temático cumpriria o papel de orientador da comunicação discursiva. Ele é o tópico que garantirá a ativação de conhecimentos sociais discursivamente construídos" (Ribeiro, 2010, p. 57). Esse terceiro pilar não se limita apenas ao assunto do texto em si, mas ao modo como o falante se relaciona e articula discursivamente suas posições axiológicas para com o outro.

Dessa forma, o enunciado proveniente da linguagem e(m) (inter)ação é o fio condutor da existência humana. A enunciação que emerge do contexto extraverbal do cotidiano é calcada na alteridade, na relação estabelecida entre os sujeitos de linguagem, o que envolve acordos amparados em um evento sócio-espacial uno.

O enunciado funciona "(...) como se fosse uma 'senha', conhecida apenas por aqueles que pertencem ao mesmo horizonte social" (Volóchinov, 2019, p. 121). Portanto, esse elemento nos constitui enquanto cidadãos, já que fora dessa lógica interacional, a palavra, o discurso, o diálogo não podem existir. A realidade efetiva da linguagem em uso só ocorre por meio de enunciados concretos, (re)produzidos por sujeitos/corpos cronotopicamente situados, movidos pela alteridade, ancestralidade e exotopia, como defendemos na próxima seção.

2.1 SER EM DESLOCAMENTO EXOANCESTRAL: o sujeito que se (re)(per)faz no horizonte transcendental do/com o outro.

No existir enquanto evento, o ato enunciativo também possui uma relação de contraste com o cronotopo, ou seja, o espaço-tempo (i)mediato da ação, em razão de que, "do lugar único

de minha participação no existir, o tempo e o espaço na sua singularidade são individuados e incorporados como momentos de uma unicidade concreta e valorada" (Bakhtin, 2020, p. 121).

Nessa perspectiva, ressonâncias espaço-temporais embasam e delimitam a nossa participação no mundo dialógico, condicionando o quê, como e por quais razões determinados fenômenos e aspectos (não) nos afetam em diferentes graus de impacto. Irrefutavelmente, o modo como (re)agimos se ancora em cronotopos passados, produz cronotopos presentes e projeta cronotopos futuros.

Esse condicionamento cronotrópico modula a nossa avaliação axiológica sobre um objeto e parametriza os nossos modos de (inter)subjetivação: "Ser datado e situado limita as condições de nossa constituição em sujeitos, mas por participarmos da construção do grande tempo da humanidade, deixamos hoje rastros do passado no que será futuro" (Geraldi, 2010, p. 145).

Nesse horizonte transcendental do/com o outro, homens e mulheres se (per)(re)fazem e suas identidades[7] transmutam no espaço-tempo, ganhando novos (re)enquadres, na medida em que a vida vai sendo feita na dialogia.

Por estarem situados em um cronotopo individuado e por disporem de uma posição exotópica específica, os sujeitos, em comunidade, a partir de excedentes de visões distintas, revelam uns aos outros traços identitários ainda desconhecidos ou pouco percebidos por seus pares: "A princípio eu tomo consciência de mim através dos outros: deles eu recebo a palavra, as formas e a tonalidade para formação da primeira noção de mim mesmo" (Bakhtin, 2003, p. 374).

Nesse ínterim, compreendemos que a constituição do sujeito se dá sempre a partir de um excedente de visão que o transcende, sendo através do corpo que essa lógica exotópica se manifesta de modo ainda mais tangível. Já que, quando o outro "(...) observa seu próprio corpo, partes dele são inacessíveis a si mesmo: sua cabeça, seu rosto, sua expressão, até mesmo os limites de seu próprio corpo e as coisas que se encontram além dele" (Texeira, 2019, p. 48), cabendo, portanto, ao seu par dialógico revelar uma dimensão externa e complementar do que é expressivamente encenado pelo seu interlocutor.

Isso ocorre em razão de que "(...) não experimentamos integralmente a forma como nosso corpo reage a determinadas emoções, pois nossa expressividade não integra nosso campo

[7] "Quando falamos em identidade, estamos invocando um princípio de categorização subjetiva que se dá a partir da relação com o outro dentro de um conjunto de crenças e valores (representações sociais), construídos a partir das práticas sociais de linguagem" (Bastos e Ribeiro, 2020, p. 815).

de visão de modo absoluto. O eu apenas a percebe - e a vivencia - internamente" (Texeira, 2019, p. 47). É nesse horizonte que o paralinguístico ganha relevo, porque o sujeito não apenas expressa o seu sentir por meio da palavra, mas o faz, também, por meio do corpo. Consequentemente:

> Os sentimentos que busca expressar externamente são vivenciados por ele apenas internamente e de modo fragmentado. Só através de um processo de co-vivenciamento, de vivenciamento empático com um contemplador, exotopicamente situado, que seus contornos, a movimentação do seu corpo, suas expressões faciais, são estetizados e vivenciados na forma de sentimentos (dor, alegria, tristeza, raiva etc) em plano axiológico (Texeira, 2019, p. 49).

Entretanto, esse tom valorativo, quando vozeado por outrem, só passa a ser (res)sentido por mim mesmo, a partir do momento em que eu o valido e o apreendo. Portanto, ecos desses juízos de valor podem ser acomodados ou descartados por mim, podendo haver gradações entre esses polos. Esse movimento alteritário "(...) pode ser pensado de forma positiva (quero ser o que o outro propõe ou o outro me propõe algo que é bom para mim) ou negativa (não quero ser o que o outro propõe ou o que ele propõe não é bom para mim)" (Sobral; Giacomelli, 2022, p. 96).

Desse modo, sendo as avaliações infindáveis e as relações multifacetadas, percepções irrompem em diferentes direções e juntas compõem, momentaneamente, aspectos constitutivos de cada ser dado que "(...) a relação nunca é com somente um mesmo outro e a vida não se resume a um e sempre mesmo tempo (Geraldi, 2010, p. 143).

Obrigatoriamente, ser sujeito é metamorfosear-se com tempos, lugares, relações e posições em fluxo contínuo. Por se desenvolverem em constante deslocamento, identidades não podem aderir à fixidez. É preciso acompanhar o caráter não fixo da língua(gem) em trânsito, que abre, constantemente, espaço para reatualizações e (re)configurações identitárias. Ser sujeito é colidir consigo mesmo todos os dias e ter a chance de se (re)inventar no/com o outro, pela alteridade, pela axiologia. Afinal, "(...) esse excedente de visão do outro me auxilia a contemplar o todo da minha diretriz volitivo emocional e de minha posição ético-cognitiva no mundo" (Texeira, 2019, p. 48).

Ademais, considerando que a nossa individualidade só ganha concretude por meio da alteridade, sendo enquadrada em um espaço-tempo singular que, em alguma medida, delineia a nossa atuação tendo em vista cronotopos outros, podemos aduzir que o deslocamento exotópico, primariamente, se condiciona a aspectos ancestrais, já que a ancestralidade é o que dá vazão para novas formas de existência. Dessarte:

> A ancestralidade é uma categoria de relação - no que vale o princípio de coletividade - pois não há ancestralidade sem alteridade. Toda alteridade é antes uma relação, pois não se conjuga alteridade no singular. O Outro é

> sempre alguém com o qual me confronto ou estabeleço contato. Onde tem alteridade temos relação. A ancestralidade é uma categoria de relação porque ela é um dos modos pelos quais as relações são geridas. *Stricto sensu*, diria mesmo que a ancestralidade é o princípio, ela mesma, de qualquer relação. Toda relação tem uma anterioridade que não prescinde da alteridade. Chega a ser mesmo condição para que as relações se efetivem (Oliveira, 2005, p. 258).

A ancestralidade é a condição absoluta para a manutenção da existência humana, pois ao passo que ela se estabelece como uma categoria de relação, ela também se declara inclusiva, uma vez que "(...) ela inclui tudo que passou e acontece. É uma categoria de inclusão porque ela, por definição, é receptadora. Ela é o mar primordial donde estão as alteridades em relação" (Oliveira, 2005, p. 259). A ancestralidade dá o tom à relação eu-outro, parametrizando excedentes de visão que podem vir a ser assumidos por ambos os sujeitos.

Por ser relacional e inclusiva, a ancestralidade se consolida pela diversidade. "A diversidade garante as trocas e por isso mesmo as relações. Sem diversidade não há interação nem inclusão. Diversidade é também identidade, já que identidade é um jogo de diferenças que se dá em relações de alteridade" (Oliveira, 2005, p. 259). Nesse jogo diverso "(...) o corpo é uma alteridade por definição, pois ele escapa da armadilha da identidade recalcada para se abrir à aventura do contato e da transformação" (Oliveira, 2005, p. 130).

Sendo assim, mais uma vez, reforçamos que o corpo pode ser compreendido como o lugar mais tangível de inscrição da experiência exotópica. Antes mesmo de qualquer expressão discursiva explícita, é no corpo que a diversidade se impõe como condição primária da relação, abrindo espaço às mais mutáveis formas de (inter)subjetivação, propiciando assim transmutações constantes no espaço-tempo dialógico.

Para tanto, neste trabalho, ao identificarmos convergências no modo como interações entre sujeitos e suas relações com o corpo, a linguagem, o tempo e o espaço são significadas na teoria bakhtiniana e na teoria africana, cunhamos o conceito autoral de exoancestralidade. Em razão de que tanto para Bakhtin, quanto para a filosofia ancestral, os sujeitos se perfazem a partir da relação de alteridade com antepassados, uma vez que são eles que, primordialmente, nos apresentam as primeiras versões de nós mesmos. Por isso, quando uma criança chega ao mundo, as valorações iniciais que ela recebe são de gerações antepassadas, como: mãe, pai, avó, avô, irmã ou irmão mais velho(a), tio, tia, vizinhos, professores etc.[8] Dessa maneira, entendemos que os nossos primeiros contatos e orientações axiológicas partem de sujeitos situados em uma posição exotópica ancestral.

[8] "A ancestralidade não se limita à descendência biológica, mas se configura como a história da comunidade, seus projetos, expectativas, acertos e erros" (Batista, 2025, p. 118).

Em um enfoque mais ancestral, a criança é vista como uma continuação do seu ascendente. Ela não só recebe as primeiras valorações dos seus antepassados, mas as incorpora "(...) seguindo em inversões, deslocamentos e fissuras na história da humanidade. Compreendidos sob uma perspectiva ancestral, os sujeitos-pessoas da infância são marcados pela velhice da história, pois há uma relação mútua entre infância e ancestralidade" (Batista, 2025, p. 118). Nessa lógica, "(...) as crianças não são o símbolo do futuro, são a expressão da continuidade do passado no presente" (Batista, 2025, p. 118).

Todavia, apesar dessa convergência mais ampla, cada uma das teorias preserva singularidades que buscamos encapsular no termo "exoancestralidade". Na teoria bakhtiniana, destaca-se a unicidade do sujeito de linguagem e o seu enunciado materializado no espaço-tempo individuado; já na filosofia ancestral, focalizamos no protagonismo dado ao corpo na relação com o espaço-tempo e em alguns gestos descoloniais para se pensar e viver os tempos, a partir de um encantamento de mundo.

Reconhecemos, assim, que a filosofia ancestral oferece contribuições relevantes para a compreensão do corpo ancestral situado no espaço-tempo. Contudo, é na interlocução com a teoria bakhtiniana que se torna possível aprofundar a reflexão sobre os aspectos linguageiros específicos dessa relação, indispensáveis para uma pesquisa como a nossa.

Nessa direção, conforme Andrade (2024, p. 99), sob as lentes do círculo de Bakhtin, "o cronotopo é uma criação discursiva que, em decorrência das relações dialógicas, serve de herança enunciativa para a produção de sentido e de garantidor da **irrepetibilidade** do enunciado" (Andrade, 2024, p. 99, grifo nosso). O ato enunciativo se assume irrepetível justamente por ser único no espaço-tempo. Nem o mesmo sujeito, nem um outro sujeito pode pronunciar algo com o mesmo acento valorativo expresso anteriormente, pois "(...) neste preciso ponto singular no qual agora me encontro, nenhuma outra pessoa jamais esteve no tempo singular e no espaço singular de um existir único" (Bakhtin, 2020, p. 96). Por isso:

> Definições espaço-temporais como "infinidade", "eternidade", "imensidade", dos quais tão abundantemente se serve, na vida, na filosofia, na religião, na arte, o nosso pensamento participante emotivo-volitivo, no uso efetivo não são, de modo algum, conceitos teóricos puros (matemáticos), mas vivem no nosso pensamento como momentos do sentido valorativo que lhes é próprio, brilhando com uma luz valorativa em relação à minha unicidade participante (Bakhtin, 2020, p. 122).

Aqui, o espaço-tempo adquire dimensões que transcendem a mera quantificação. Eles não se reduzem a números, mas se constituem pela materialidade sígnica da palavra que exprime a presença responsável e axiológica do sujeito no aqui e agora da sua existência.

Já no que concerne às singularidades da ancestralidade, destacamos a concepção de corpo como imanência para a alteridade no espaço-tempo. Como defende Oliveira:

> O corpo é anterioridade em qualquer relação, seja ela social, psíquica ou ambiental. É uma anterioridade porque ele só existe enquanto é corpo e só o que tem corpo é existente. Os corpos são materiais e imateriais. Os corpos são finalmente uma existência, e não dependem da matéria, muito embora toda matéria é corpo, mas o corpo não é só matéria. Ele é possibilidade. Potência, portanto. Ele é intencionalidade. O corpo é cultura. O corpo não é uma coisa. Ele é todas as coisas, pois todas as coisas têm corpo. Ele é um conceito que, como conceito, pretende ser universal e como realidade se efetiva na singularidade de cada existência. Assim, o corpo é uma anterioridade como condição de pensamento e como condição do existir (Oliveira, 2005, p. 128-129).

Para que a valoração venha a se concretizar por meio de um excedente de visão é imprescindível que haja um corpo, pois "o corpo não é simplesmente fonte de todo movimento e ação. O corpo, com efeito, é um acontecimento que inaugura a existência. Não apenas é uma existência coletiva: o corpo é a forma cultural que dá forma ao corpo. O corpo é, então, o modo do Preexistente existir" (Oliveira, 2005, p. 128).

Esse preexistente é a ancestralidade que se corporifica em cada existência encarnada, já que "(...) o corpo ao mesmo tempo é a ancestralidade como é por ela regido. Ancestralidade é tradição, e não se pode entender o corpo sem tradição uma vez que esta é um baluarte de signos e, dessa forma, a produtora da semiótica que significa os corpos" (Oliveira, 2005, p. 125). Portanto, o corpo não é só o que está esteticamente à mostra, "(...) é o que está à mostra e mil vezes mais o que está à vista. O corpo, por assim dizer, é o ilimitado limite ou o limite ilimitado; a atualização e a aceitação do paradoxo da existência" (Oliveira, 2005, p. 128).

Nesse ínterim, a ancestralidade nos convida a ressignificar a nossa relação com o nosso corpo ancestral por meio do reavivamento da memória coletiva. E "lembrar do que é o corpo é re-viver o que já fomos, não mais da maneira do mesmo, mas da forma do inusitado e do insólito, pois o corpo é sempre uma mutação que permanece o mesmo e que desaparece, ao descobrir-se o Mesmo" (Oliveira, 2005, p. 130). Portanto é importante compreender que:

> O corpo é mais que uma memória. Ele é uma trajetória. Uma anterioridade. Uma ancestralidade. Por isso é preciso fazer o movimento da volta, mas volta não é retrocesso. É movimento descontínuo e polidirecional. Como a teia de aranha. Trata-se de inventar enquanto se resgata; trata-se de re-criar enquanto se recupera. Assim é o movimento do corpo e da cultura (Oliveira, 2005, p. 131).

Por isso, as ancestralidades renascem nas gerações novas pela força da memória que se revigora no compartilhamento do corpo, da cultura, do dito, do vivido e se atualiza no aqui e agora, gerando efeitos e afetos inéditos. "Reavivar a memória é essencial para (re)construir, reinventar, ressignificar aquilo que já foi feito" (Batista, 2025, p. 118). Dessarte, ancestralidades conduzem narrativas históricas individuais e coletivas, promovendo trocas entre sujeitos do/no

grande tempo, consagrando, assim, a rota percorrida e projetando caminhos a serem trilhados. Esse fenômeno é incessante e irremissível, perpassa o tempo e alcança o hoje, valora o agora, afeta o ser, impulsiona o devir.

Não obstante, esse impulso deve ser pensado a partir de um encantamento de mundo. "O encantamento é uma experiência de ancestralidade que nos mobiliza para a conquista, manutenção e ampliação da liberdade de todos e de cada um" (Oliveira, 2012, p. 43). Essa cosmovisão para se (re)pensar o mundo plural em que (con)vivemos, nos instiga a (re)calibrar a nossa existência pessoal e comunitária, para que juntos tomemos nota do que pulsa para ser redimensionado em nossos modos de ser comunidade, na busca pela liberdade como condição constitutiva de todo(a)s.

Nessa teia tecida por fios de exotopia e ancestralidade, introduzimos o conceito de exoancestralidade como uma categoria que reconhece o sujeito de linguagem como um corpo ancestral, essencialmente, movido pelas suas raízes corpóreas e enunciativas, biológicas ou não, alocadas em divergentes cronotopos. Ademais, como um ser que, por sua agência participativa e transitória no/pelo grande tempo, traz em si o dito, o feito, o sentido para redizê-lo, refazê-lo, ressenti-lo a partir de um *lócus* de ação único, alinhando a sabedoria ancestral que o perfaz desde a infância aos eventos inéditos a serem produzidos, ao mundo a ser alcançado, à liberdade a ser conquistada.

Sob esse olhar, um gesto exoancestral corresponde à capacidade de se reprojetar no espaço-tempo tendo a convicção de que a ancestralidade é a mola propulsora da nossa existência e um caminho vindouro para nos libertarmos da relação colono-colonizado que ainda insiste em nos perseguir, como veremos na seção posterior.

2.2 COLONO E COLONIZADO: representações sociais, mitos e a lógica do *anthropos* no mundo colonial

Após tematizarmos sobre a dialogia como essência do evento único do/no existir (Bakhtin, 2016, 2010; Volóchinov, 2017, 2019), propomo-nos a textualizar sobre efeitos e afetos da linguagem e(m) interações (des)coloniais, sobretudo as materializadas em espaços interacionais como a sala de aula, cujas práticas pedagógicas bancárias ou problematizadoras (Freire, 2024a; 2024b; 2024c; 2024d; 2024e) e engajadas (hooks, 2022)[9] são possibilidades do/no fazer escola.

[9] Seguindo a própria escolha política da autora, grafamos seu nome em letras minúsculas: bell hooks.

Para tanto, começamos referindo-nos a colono e colonizado de forma mais livre, como: sujeitos de linguagem construídos por assimetrias intransigentemente funestas. Um lado subjetivamente edificado perante a dor de outrem (em posição de afastamento, sobreposição), o outro na e pela dor experienciada (em posição de imersão, afetamento direto). De maneira nefasta, essa relação assimétrica projeta, no colono, o esvaziamento da sensibilidade diante da dor alheia e, no colonizado, a negação da própria humanidade pela dor vivida diretamente. Nessa relação, "(...) não seria possível desumanizar sem desumanizar-se tal a radicalidade social da vocação. Não sou se você não é, não sou, sobretudo, se proíbo você de ser" (Freire, 2024b, p. 138).

Para o colonizador, o colonizado é incapaz de ser agente de virtuosidade, sabedoria, cultura, alma. De forma contrária a esses aspectos, ele é definido como insidioso, animalesco, indigno, demoníaco, o maior dos pecadores, aquele que precisa ser salvo e necessita de cura.

> Como que para ilustrar o caráter totalitário da exploração colonial, o colono faz do colonizado uma espécie de quintessência do mal!' A sociedade colonizada não é apenas descrita como uma sociedade sem valores. Não basta ao colono afirmar que os valores desertaram, ou melhor, jamais habitaram o mundo colonizado. O nativo é declarado impermeável à ética: ausência de valores, mas também negação de valores. Ele é, ousemos confessá-lo, o inimigo dos valores. Nesse sentido, é o mal absoluto. Elemento corrosivo, que destrói tudo o que dele se aproxima, elemento deformador que desfigura tudo o que tenha a ver com ética ou moral, depositário de forças maléficas, instrumento inconsciente e irrecuperável de forças cegas. (Fanon, 2022, p. 38)

Sendo assim, a partir de convenientes e atrozes significações valorativas sobre o colonizado e o seu mundo, realidades opressoras se estabeleceram enquanto evento minuciosamente projetado. A partir da sua arma mais poderosa, a língua(gem), produtora de realidades e ideológica por natureza, o colonizador se concentrou na produção de cronotopos incisivamente tendenciosos, ancorados em ideologias implacáveis, instaurando perversas performances colonizatórias que não são sequer dignas de indulgências. Não o são, pois o colono pode não mais habitar uma colônia, mas ressonâncias de seus (e)feitos persistem em importunar aqueles que sobrevivem aos seus corrosivos impactos. Não o são, pois essa nociva relação se instituiu e segue se instituindo com o "(...) trabalho forçado, a intimidação, a pressão, a polícia, os impostos, o roubo, o estupro, a imposição cultural, o desprezo, a desconfiança, o necrotério, a presunção, a grosseria, as elites descerebradas, as massas aviltadas" (Césaire, 2020, p. 24).

A colonialidade enquanto matriz de poder (Mignolo, 2017), ao implantar um sistema que operava a partir da lógica de classificações raciais ontológicas e epistemológicas, induziu

um *modus operandi* cujo enfoque foi definir grupos étnico-raciais como superiores-inferiores, aptos-inaptos, salvadores da pátria- bestas indolentes.

Contudo, esse processo só foi possível por meio da criação de um *anthropos* que quer dizer 'outro', a partir de uma invenção discursiva. Mas afinal de contas, "quem inventou o 'outro' senão o 'mesmo' no processo de construir-se a si mesmo? Tal invenção é o resultado de um enunciado" (Mignolo, 2017, p. 18). Dessarte, não há vida sem linguagem, por isso, toda realidade é resultado dos (e)feitos dela. Mas quais são os (e)feitos de uma realidade manipulada e impositiva?

Nos processos de colonização, a geração de povos marginalizados se firmou pela soez prática da enunciação preocupada com a fabricação de um *'anthropos'* como forma de manipulação, violação e silenciamento dos modos de ser sujeitos de linguagem. Tal fabricação foi fortemente promovida por instituições poderosas e agentes que obtinham influências proeminentes sobre as grandes massas, com o objetivo de se tornarem a engrenagem do sistema, a hegemonia global.

O que resultou na criação de um padrão de representação social que até hoje define 'o outro', uma vez que "é o colono que fez e continua a fazer o colonizado" (Fanon, 2022, p. 32). Ademais, esse padrão invalida formas de ser e dita o modo como vítimas do processo devem (re)agir na vida, fazendo com que acreditem, fielmente, em uma representação social infausta, automatizando consciências e corpos para que sequer percebam seus efeitos. Tendo em vista que representações sociais "(...) se impõem sobre nós com uma força irresistível. Essa força é uma combinação de uma estrutura que está presente antes mesmo que nós comecemos a pensar e de uma tradição que decreta o que deve ser pensado" (Moscovici, 2007, p. 36).

Através de efeitos de memórias discursivas que perpassam gerações, representações exitosas tendem a se revitalizar no imaginário coletivo, sobretudo àquelas que, sistematicamente, nos mantêm condicionados e subordinados a um padrão de poder inibitivo. "O poder e a claridade peculiares das representações — isto é, das representações sociais — deriva do sucesso com que elas controlam a realidade de hoje através da de ontem e da continuidade que isso pressupõe" (Moscovici, 2007, p. 37-38).

Portanto, pela força e impacto que representações coloniais exerceram durante séculos em colônias, lamentavelmente, é imperativo afirmar que elas seguem sendo incorporadas e reproduzidas em/para/por nós, mas estruturalmente e primordialmente em/para homens e mulheres preto(a)s.

Aqui, fazemos essa crucial e irrefutável marcação, pois ao refletirmos sobre a história do Brasil, concordamos que o racismo antecede o marco histórico atribuído pelos colonizadores

europeus à invasão de nossas terras, no ano de 1500 (Santos, 2022), uma vez que "(...) a ideia do país sendo descoberto pelos portugueses já aponta para uma tomada de posição que enxerga a história brasileira a partir da perspectiva eurocêntrica e, consequentemente, branca" (Santos, 2022, p. 23).

Esse fato marcou/marca diversos cronotopos da história da nossa nação, adquirindo contornos ainda mais violentos durante a chegada das navegações lideradas por Pedro Álvares Cabral, já que o racismo, "(...) foi ao mesmo tempo produto e produtor de um duradouro e complexo período de nossa história: a Colônia" (Santos, 2022, p. 24).

Devido a esse feroz engodo em nossa sociedade, naturalizou-se a (re)produção de mitos que depreciam, desumanizam, coisificam, objetificam, desvalidam pessoas pretas, que não só no cronotopo colonial, como também hodiernamente, seguem sendo a carne mais barata do mercado[10]. Destarte, o mito não é um discurso despretensioso, ele:

> É uma fala que objetiva escamotear o real, produzir o ilusório, negar a história, transformá-la em "natureza". Instrumento formal da ideologia, o mito é um efeito social que se pode entender como resultante da convergência de determinações econômicas-políticas-ideológicas e psíquicas (Souza, 2021, p. 54).

Desse modo, mitos racistas interpelam sujeitos pretos em todas as dimensões e esferas, afetando diretamente os seus traços subjetivos e, consequentemente, o modo como se materializam na/pela linguagem. Afinal, "(...) falar é ser capaz de empregar determinada sintaxe, é se apossar da morfologia de uma ou outra língua, mas é acima de tudo assumir uma cultura, suportar o peso de uma civilização" (Fanon, 2020, p. 31).

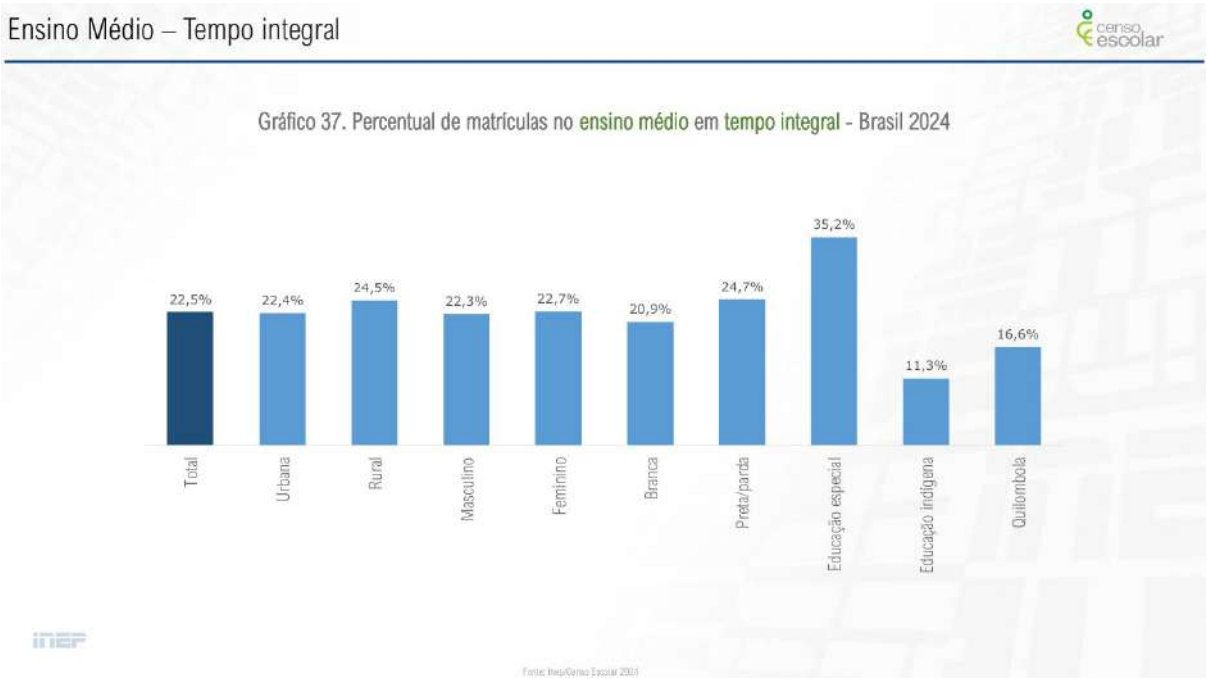
É por isso que, em nossa pesquisa, não podemos deixar de pensar em nossos colaboradores, alunos da educação básica que, segundo dados do Censo Escolar de 2023 (MEC), são majoritariamente pretos e pardos, uma vez que "(...) pretos e pardos são a maioria entre os concluintes do ensino médio em 22 das 27 unidades da Federação. Bahia (BA), Amazonas (AM), Pará (PA), Maranhão (MA) e Sergipe (SE) — nessa ordem — são os cinco estados com a maior proporção" (Brasil, 2024).

Concernente ao ano de 2024, a mesma pesquisa estatística, realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), divulgou que, no caso do ensino médio integral, modalidade com a qual interagimos nesta pesquisa, o percentual de estudantes pretos e pardos matriculados se sobressai em 3,8 % comparado aos estudantes brancos deste modelo, como podemos verificar no gráfico abaixo:

---

[10] Verso popular de uma canção originalmente lançada pela banda brasileira Racionais MC's**,** em 1997, no álbum "Sobrevivendo no Inferno", que (d)enuncia a violência, opressão, exploração e genocídio estrutural e incólume ao tempo destinada a população negra do nosso país.

Gráfico 1. Percentual de matrículas no ensino médio em tempo integral - Brasil 2024



Fonte: INEP (2025, p. 30).

Esses registros nos mostram que em Instituições de educação públicas brasileiras, predominantemente, estão matriculados sujeitos pretos e pardos. Dado que reforça a relevância de vertemos o nosso olhar com ainda mais atenção para homens e mulheres desse grupo étnico-racial, uma vez que o racismo se presentifica em todos os lugares, causando (e)feitos e afetos linguísticos e paralinguísticos com um acento colonial e opressor incomparavelmente mais severo sobre esse grupo. Todavia, a descolonização surge como uma proposta de (re)existência para sujeitos plurais, já que ela possibilita que todos os sujeitos se percebam mais criticamente.

Enquanto matrizes coloniais promovem segregações, extorsões, importunações, violações, apagamentos, silenciamentos de sujeitos alocados nas margens do mundo, objetivando terem suas bases ontológicas e epistêmicas em posição de poder e influência soberana, a descolonialidade visa o (re)nascimento do ser sujeito subalternizado, considerando, (re)conhecendo, validando e assumindo ontologias e epistemes advindas do seu lugar de pertencimento, projetando a libertação dos povos, ascendendo o que há de mais potente em culturas do sul global, dando espaço para todas as vozes, lutando pela cura de opressões e traumas ainda ressentidos. Ademais:

> A descolonialidade não consiste em um novo universal que se apresenta como o verdadeiro, superando todos os previamente existentes; trata-se antes de outra opção. Apresentando-se como uma opção, o decolonial abre um novo modo de pensar que se desvincula das cronologias construídas pelas novas

> epistemes ou paradigmas (moderno, pós-moderno, altermoderno, ciência newtoniana, teoria quântica, teoria da relatividade etc.). Não é que as epistemes e os paradigmas estejam alheios ao pensamento descolonial. Não poderiam sê-lo; mas deixaram de ser a referência da legitimidade epistêmica. (Mignolo, 2017, p. 15)

Se opondo a princípios de sistemas coloniais, a descolonialidade não ambiciona assumir uma posição central e única de crenças, valores, culturas e saberes em escala global, se o fizesse, se tornaria tão opressora quanto matrizes coercitivas que perseguem seus povos.

O desejo dessa opção de vida é a equalização de saberes, a chance de mediatizar produções locais, a equidade de oportunidades, a suplantação de um sistema ditador e discriminatório, a garantia de que todas as existências tenham o direito de serem livremente como são e sabem ser, a segurança de obter governos que realmente se comprometam com saúde, educação, alimentação, cidadania, meio ambiente e muitas outras pautas que corroboram para a integridade de uma vida sempre mais digna.

Contudo, para que essa agenda possa vigorar com êxito, é necessário (res)significarmos nossas posições fronteiriças, nossas referências epistêmicas e sensibilidades de mundo[11]. "Nós, *anthropos*, que habitamos e pensamos nas fronteiras, estamos no caminho e em processo de desprendimento e para nos desprender precisamos ser epistemologicamente desobedientes" (Mignolo, 2017, p. 20). O (re)conhecimento de manobras arquitetadas pelo sistema colonialista e a incorporação de modos de ser e pensar desobedientes é um primeiro passo para driblarmos estratégias de manipulação.

O ser sujeito de linguagem, como agente da/na esfera social, possui o poder de remodelar a sua realidade através da língua(gem) em ação. Portanto, a superação de uma realidade opressora e o resgate da sua humanidade conferem uma responsabilidade que cabe ao próprio colonizado na práxis realizar: "(...) transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens" (Freire, 2024c, p. 51). Essa mudança começa a partir de reflexões críticas sobre a opressão e o opressor em nós. Isso porque há, no oprimido, uma dualidade existencial que, "(...) hospedando o opressor, cuja "sombra", eles "introjetam", são eles e ao mesmo tempo são os outros" (Freire, 2024c, p. 67).

O que ocorre é que, em razão de palavras de sujeitos sociais ecoarem e nos perfazerem a todo instante, ressonâncias discursivas coloniais acabam conferindo acentos em nossas formas de subjetivação e se acomodam, por vezes, como parte da plateia que coabita em nosso mundo

[11] "Utilizo a expressão "sensibilidade de mundo" no lugar de "visão do mundo" porque o conceito de "visão" é privilegiado na epistemologia ocidental. Ao sê-lo, bloqueou os afetos e os campos sensoriais, um só dos quais é a visão" (Mignolo, 2017, p. 20).

interior, afetando a maneira como atuamos na vida em interação. Essa ambiguidade, enquanto legitimada a cegas, incita sentimentos de autodesvalia no sujeito que constantemente e indutivamente se deprecia, minimiza os seus feitos, mutila os seus sonhos, se sabota, se avalia como uma coisa.

> Dentro desta visão inautêntica de si e do mundo os oprimidos se sentem como se fossem uma quase "coisa" possuída pelo opressor. Enquanto, no seu afã de possuir, para este, como afirmamos, ser é ter à custa quase sempre dos que não têm, para os oprimidos, num momento de sua experiência existencial, ser nem sequer é ainda parecer com o opressor, mas é estar sob ele. É depender. Daí que os oprimidos sejam dependentes emocionais (Freire, 2024c, p. 71).

Destarte, por vezes, não podemos impedir que palavras opressoras nos atravessem, mas podemos realocá-las em nosso mundo interior, fazendo com que elas assumam posições cada vez menos proeminentes em nossas consciências e atos. Não é uma tarefa fácil, mas é uma tarefa possível.

Toda ação se edifica, primordialmente, dentro de nós, por isso, a libertação deve ser projetada e cultivada em nosso âmago todos os dias. “Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela” (Freire, 2024c, p. 43). Só assim, poderemos avançar com esperança no possível e (re)construtivo jogo da linguagem e(m) ancestralidade.

2.3 (RE)CONSTRUINDO PEDAGOGIAS, (RES)SIGNIFICANDO FRONTEIRAS E DESTRONANDO O OPRESSOR EM MIM: desvelar para (se) avaliar, libertar e emancipar

Considerando (e)feitos e desafetos causados pela colonização, compreendemos que uma pedagogia descolonial como opção crítica de vida seja capaz de destronar o opressor em nós e, assim, nos descolonizarmos o quanto possível seja. Precisamos, portanto, nos apoderar do ser sujeito de linguagem que somos, para que, por meio da palavra, nos percebamos enquanto nação vítima do processo e, sequencialmente, nos curemos das amarras da opressão.

Sob esse olhar, entendemos que uma pedagogia descolonial na/para a escola, só pode assumir protagonismo, no momento em que concepções bancárias de educação forem perdendo força. O modelo bancário funciona a partir da relação transmissor-receptor, na qual o educador despeja, doa, aplica, transmite o seu saber ao educando. Essa visão “(...) se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão — a absolutização da ignorância, que

constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro" (Freire, 2024d, p. 81).

Instituições e profissionais que se valem dessa concepção anteveem o seu par na interação didática enquanto um sujeito alheio ao conhecimento, desprovido de ideias criativas, ignorante em sua essência. Por outro lado, eles cristalizam a sua posição enquanto detentores absolutos do saber e os únicos capazes de iluminar as consciências daqueles que "nada" sabem.

A concepção bancária de educação invalida outras formas de conhecimento e anula experiências desses sujeitos como agentes do/no mundo, e, portanto, letrados em uma gama multifacetada de sapienciais. "A concepção e a prática 'bancárias', 'imobilistas', 'fixistas', terminam por desconhecer os homens como seres históricos" (Freire, 2024d, p. 101).

Como seres sociais, homens e mulheres se (trans)formam no espaço-tempo, se reatualizando todos os dias a partir de vivências com outros sujeitos. Dessa maneira, não há a menor possibilidade de sermos recipientes vazios, seres inertes, impermeáveis, uma vez que nenhum sujeito é sempre o mesmo, ele está sempre se transformando. Uma educação problematizadora reconhece que, em toda e qualquer cena dialógica pedagógica, nós ensinamos e aprendemos.

> Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um quefazer permanente. Permanentemente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade" (Freire, 2024d, p. 102).

Uma educação problematizadora é pautada na práxis, na vida experienciada, no sujeito responsivo que é (co)movido pela historicidade concreta na sua singularidade no existir-evento, pela unicidade do seu agir-ato, pela sua essência participativa.

Por isso, tendo esse sujeito vivo como par na/da interação didática, encontros ancorados em pedagogias decoloniais podem ser promovidos a fim de instigar o exercício da curiosidade, da criatividade, da inventividade. Tal exercício "(...) convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser" (Freire, 2024a, p. 85).

Essa curiosidade epistemológica é necessária para que sujeitos na busca pela liberdade e reexistência problematizem narrativas das suas histórias individuais e coletivas, das ideologias que os circundam, das representações sociais que os interpelam.

Nessa direção, o fomento ao pensamento crítico potencializa o ser mais[12]. Ser mais a partir de uma perspectiva provocativa sobre si mesmo, o mundo e o outro, a partir da ambição de desvelar e desestabilizar discursos dominantes, desnaturalizar mitos, romper com estruturas cristalizadas, se emancipar e impulsionar emancipações.

A liberdade irrompe de um processo ativo; o sujeito que escolhe o caminho da descolonialidade precisa se comprometer ativamente e diariamente com a luta de estar sendo em um mundo (re)(o)pressor. Todavia, "(...) nenhum colonizado, como indivíduo ou como nação, sela sua libertação, conquista ou reconquista sua identidade cultural sem assumir sua linguagem, seu discurso e por eles ser assumido" (Freire, 2024b, p. 243). Incontestavelmente, essa luta envolve o seu (re)conhecimento, apoderação, enquanto ser sujeito de linguagem.

Nessa direção, ao propormos um ensino capaz de potencializar o (re)conhecimento do poder transformativo da linguagem em nós, acreditamos que uma educação problematizadora requer a (re)construção de uma sala de aula engajada na qual a confluência seja a energia geradora da ação.

> A confluência é a energia que está nos movendo para o compartilhamento, para o reconhecimento, para o respeito. Um rio não deixa de ser um rio porque conflui com outro rio, ao contrário, ele passa a ser ele mesmo e outros rios, ele se fortalece. Quando a gente confluência, a gente não deixa de ser a gente, a gente passa a ser a gente e outra gente - a gente rende. (Santos, 2023, p. 15).

Esse processo de confluência se constitui no apoio mútuo e na ação coletiva. Estar em confluência é orientar-se, simultaneamente, para si mesmo e para o outro — implica atenção às palavras alheias e disponibilidade para se transformar na relação.

Para tanto, uma sala de aula engajada deve se instituir em senso de comunidade, compreendendo que a interação é palco de tensões relacionais, mas também é uma fonte poderosa de cura, afago e acolhimento. Em comunidade "(...) somos chamados a um pacto de amor, de estender essa comunhão até mesmo quando enfrentamos a rejeição. Não somos chamados a fazer as pazes com o abuso; somos chamados a ser promotores da paz" (hooks, 2022, p. 112).

Nesse ínterim, refletimos também que, ao permitirmos que o outro conheça traços mais íntimos da nossa existência, podemos nos sentir mais vulneráveis, tornando a interação mais propícia à manifestação de empatia, afeto e identificação entre os participantes.

> A cultura dominante desvaloriza a importância do estar a serviço. Nós que atuamos para desfazer as hierarquias negativas do poder entendemos a natureza humanizadora do serviço, entendemos que no ato de dar e receber

[12] "A violência dos opressores, que os faz também desumanizados, não instaura uma outra vocação - a do ser menos. Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde a lutar pelo que os fez menos" (Freire, 2024a, p. 41).

> ficamos vulneráveis. E que nessa posição de vulnerabilidade compartilhada está a possibilidade de reconhecimento, respeito e parceria (hooks, 2022, p. 140).

O modelo de educação bancária não concebe a ideia de que profissionais possam se expor vulneravelmente frente ao seu alunado, pois para ele "o educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem" (Freire, 2024d, p. 81). Se colocar em posição de vulnerabilidade seria visto como uma grande demonstração de fraqueza, já que os aproximaria dos seus alunos, antevistos como aqueles que precisam ser salvos por uma mente brilhante e inabalável.

Adversa a essa ideologia, uma pedagogia engajada reconhece que são em momentos de vulnerabilidade que encontramos espaço para a esperança, uma vez que este estado subjetivo humaniza e politiza sujeitos e relações. Portanto, em uma sala de aula engajada a vulnerabilidade não é só bem-vinda, mas é um aspecto constitutivo do processo.

Incontestavelmente, uma sala de aula envolve o estar nela, uma vez que esse ambiente (trans)formativo e (re)produtor de (e)feitos dialógicos só se constitui na/pela força do encontro consigo mesmo(a) e com o outro. "Estar em uma sala de aula implica participar de uma situação institucional que, por isso, coopera para a construção e reconstrução da percepção de si como sujeito de linguagem, portanto, social" (Modl *et al*, 2023, p. 107).

A dinâmica relacional desta rede complexa de sentidos decorre do modo como sujeitos se deixam entrever linguística e paralinguisticamente, por meio de palavras, gestos, expressões faciais, posições ergonômicas, entre outras manifestações culturalmente externalizadas na cena dialógica. "Identidades são, assim, mediadas por comportamentos verbais e/ou não verbais que sofrem influências da cultura da escola e da cultura escolar do grupo" (Modl, 2015, p. 123).

Em detrimento dessas trocas intersubjetivas, afetos podem concorrer a todo instante, (re)conduzindo e comprometendo a atmosfera interacional do ambiente. Portanto, a maneira como cada sujeito presentifica suas sensações, sentimentos e emoções afeta diretamente a energia vital da ação.

Dessa maneira, reforçamos a importância de promovermos encontros arejados, nos quais afetamentos possam ser livremente mediatizados, cuidadosamente analisados para que somem para a coconstrução de uma sala de aula engajada, cooperando assim para a asseguração e validação dos sentires de cada membro que integra aquele coletivo. Embora a palavra seja um dos mais salientes meios de expressão do fluxo interno que tende a se externalizar, existem outras formas de exprimir aquilo que nos (co)move. Pares na interação, (re)(des)velam suas réplicas através de abundantes meios de descompressão que igualmente merecem a nossa atenção:

> (...) para o funcionamento da aula e, portanto, da interação didática, não poderíamos jamais reduzir a participação dos alunos à linguagem verbalizada e materializada em turnos de fala. Se assim o fizéssemos, alunos que não falam não existiriam discursivamente na aula e, portanto, não seriam considerados parte da turma (Modl, 2015, p.125)

Infelizmente, por conta de modelos bancários de educação nos quais o professor é o único detentor da palavra, enquanto alunos só conseguem assumir seus turnos de fala quando convocados, outros tipos de participação foram e são invalidados. Quando a verbalização descompassada assume uma posição central em uma sala de aula, possibilidades diversas de expressões tendem a ser invisibilizadas.

O modo como a linguagem se presentifica em nós encampa variáveis muito mais complexas do que só o ato de externalização verbal. "Há, assim, diferentes modos de se participar. Dizer e silenciar são ações de linguagem que marcam posições na interação com o outro e com o dizer do outro" (Modl, 2015, p. 125). A linguagem como fenômeno polivalente se corporifica integralmente em nós, podendo variar conforme contextos circunstanciais pessoais e/ou coletivos.

Portanto, chamamos atenção para o modo como uma percepção mais apurada e consciente sobre a força desse fenômeno em nós pode ampliar a nossa sabedoria de olhar para o nosso âmago, de modo a resgatar o valioso poder da metacognição[13] em nós.

Nessa direção, consideramos que a tomada de consciência sobre o modo como a linguagem pode se materializar em nós, bem como os nossos autoavaliadores operam e o nosso estado de sentir se articula ao produzir emoções, sentimentos e sensações presentificadas fisicamente e emocionalmente em nós, seja um passo relevante na luta por um resgate pessoal mais metacognitivo sobre a linguagem e os seus (e)feitos.

A começar pelos autoavaliadores, entendemos que eles, como o nome já sugere, funcionam como um sistema próprio que independe da nossa ação consciente para analisar todos os eventos que decorrem da nossa participação na sociedade. Estes "(...) estão buscando em nosso ambiente algo que se assemelhe ao que está armazenado em nosso banco de dados de alerta emocional, escrito, de um lado, por nossa biologia, mediante a seleção natural, e, de outro, por nossa experiência individual" (Ekman, 2011, p. 46).

Esse sistema autoavaliativo pode operar consciente ou inconscientemente e de modo muito subjetivo, uma vez que cada ser humano edifica seu banco de dados particularmente. Por

[13] "Metacognition at its most basic is said to involve awareness of one's own thought processes. Submerged in such basic understanding is the issue of how aware one may be of one's internal processes, of related issues of deliberativeness and automaticity (conscious versus unconscious response) and questions of links with such phenomena as embodiment, affect, control and self-regulation" (Gould, 2009, p. 255).

isso, afetamentos podem variar de acordo com as subjetivações de cada sujeito de experiência. Dessa maneira, atestamos que a percepção do estado de sentir também poderá variar conforme o grau consciente de sensibilidade, gerenciamento e atenção destinada para o momento da ação.

Também, devido ao ritmo acelerado que atividades costumam ser desenvolvidas hodiernamente, esse gerenciamento mais autoanalítico tem sido um exercício raro. Por conta da pressa e da pressão engendrada em algumas ações de trabalho, acabamos silenciando os sinais que o nosso corpo e mente nos enviam. O que não significa que eles deixam de provocar impactos em nós, mas certamente deixam de ser vistos e sentidos com zelo e concentração.

Acomodar com brandura e ouvir com afeição o que autoavaliadores têm a dizer é se comprometer consigo mesmo em um movimento acurado e meticuloso de autoconhecimento e autoamor. A opção descolonial como escolha de vida nos convida a projetar uma agenda pessoal que nos incite a firmar um pacto mais metaconsciente e metacognitivo com o nosso estado de sentir sensações, sentimentos e emoções, aqui, interpretadas como:

> Sensações são reações corporais, causadas por um estímulo. São, portanto, fenômenos puramente perceptuais. Os sentimentos são experiências subjetivas, acessíveis apenas à própria pessoa. As emoções, por outro lado, são expressivas, observáveis pelos outros (DAMÁSIO, 2000). Outra diferença entre sentimentos e emoções, conforme apontado por Reeve (2006) e Bock, Furtado e Teixeira (2008) é a duração. Os sentimentos são mais duradouros, menos explosivos e não vêm acompanhados de reações orgânicas intensas. Já as emoções são fortes, passageiras e mutáveis. Portanto, o que emociona um indivíduo hoje, pode não emocioná-lo amanhã (Cezar e Juca-Vasconcelos, 2016, p. 8).

A sensação é um presságio que pode gerar um sentimento e/ou emoção. Ela se presentifica como uma provocação, um sinal, um alerta inicial que dificilmente consegue ser descrito com precisão pelo sujeito. É aquele nó na garganta, aquele aperto no peito, aquele arrepio avassalador. O sentimento, por outro lado, é um fenômeno que se assenta de modo mais "meta" em nós. Ele é melhor identificado, encapsulado e referenciado.

No que concerne às emoções, elas podem ser descritas como fenômenos fulminantes e impetuosos, ocasionados por experiências profundas que impactam o sujeito no cronotopo imediato da ação, que pode responder de forma consciente ou não no aqui e agora de cada interação.

Ainda sobre as emoções, podemos asseverar que elas são inevitáveis, visto que são elas que nos mantêm vivos e sensíveis à existência. Essa sensibilidade emocional, na maioria das vezes, pode ser percebida pelos nossos pares na interação, por serem indomáveis e se corporificarem quase que instantaneamente.

Em casos em que a tristeza se intensifica e se transforma em desalento, os olhos involuntariamente marejam e as lágrimas percorrem a face. “Às vezes até tentamos, mas não conseguimos segurar duas ou três lágrimas que escorrem, traindo-nos e demonstrando nossa emoção” (Bock; Furtado; Teixeira, 2008, p. 167).

Em suma, sensações, sentimentos e emoções são fenômenos humanos, sociais e (in)conscientes, portanto, dada a sua centralidade no modo como nos (com)portamos no mundo, discussões sobre elas precisam assumir posição de protagonismo em uma sala de aula engajada que abra portas para que vulnerabilidades sejam acolhidas e abraçadas.

Para além do que já foi apresentado, compreendemos, também, que uma pedagogia engajada promove a dialogia e(m) memórias como um lugar de pertencimento e de cura. Ao textualizarmos sobre nossas experiências emocionais, nós tensionamos aspectos da nossa história individual, ancorados pela força exoancestral que nos conduz. “Nascemos e mantemos nossa existência no lugar da memória. Traçamos nossa vida por meio de tudo de que lembramos, do momento mais mundano ao mais majestoso” (hooks, 2022, p. 26).

Ser um sujeito de/em memória é ter a oportunidade de tomar consciência da nossa própria inconclusão, (re)alocar-se no tempo e criar paralelos entre cronotopos que refletem o que eu fui, sou e quero me tornar. As memórias são o que nos mantêm vivos em nós e nos outros. Sem a possibilidade de rememorar, homens e mulheres estariam fadados ao fracasso existencial. “As memórias formam o próprio alicerce da identidade pessoal e ajudam a definir o que significa ser humano” (Levine, 2023, p. 28). Todavia, essa função vital não é completamente estável e definitiva, ela “(...) é mais efêmera, sempre mutante na forma e no significado” (Levine, 2023, p. 26).

Ademais, considerando que as memórias “(...) ajudam-nos a montar o contexto das experiências que surgem para que possamos planejar os próximos passos com confiança e, ao mesmo tempo, elaborar histórias coerentes sobre a trajetória da própria vida” (Levine, 2023, p. 28), asseveramos que elas funcionam como fios condutores de cadeias dialógicas, que, apenas sob a luz desse fenômeno, podem se estender no tempo de maneira perene e coerente. Contrário a essa lógica, o diálogo se desenvolveria em um completo caos e toda a história estaria comprometida para sempre, uma vez que “nascidos nos universos de discursos que nos precederam, internalizamos dos discursos de que participamos expressões/compressões pré-construídas, num processo contínuo de tornar intraindividual o que é interindividual” (Geraldi, 2010, p. 126).

Por isso, rememorar é poder se localizar cronotopicamente, se reconectar a afetos, se impactar emocionalmente, se autogerenciar. É dar nota ao evento único que é a existência, é

reviver memórias na busca pela libertação, é se autopertencer. Sendo assim, significamos a sala de aula engajada como lugar de pertencimento, que possibilita (re)viver memórias, (re)elaborar tensões internas e reconstruir-se continuamente pela linguagem.

Paralelamente, nesse espectro de possibilidades para um fazer escola descolonial e engajada, uma pedagogia da esperança, por também pautar-se no diálogo, é mais um caminho para projetarmos presentes possíveis na busca pelo ser mais. “Se é dizendo a palavra com que, pronunciando o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens” (Freire, 2024e, p. 109).

É pelo diálogo que sujeitos sociais colorem a (sua) existência, conferindo tons extraordinários às partículas de vida que os adornam nas suas mais brandas sutilezas. Uma pedagogia fundada no diálogo em esperança é a chave da mudança, já que com palavras tecemos o hoje com fios de expectação, cheios de fé de que o amanhã virá.

Decorrente de processos coloniais, a palavra fé é geralmente associada à religiosidade. Representações sociais nos fizeram/fazem acreditar que aqueles que não frequentam templos cristãos ocidentais são isentos de fé. Mas essa é mais uma manobra prescritiva de uma “(...) igreja de brancos, uma igreja de estrangeiros. Chama o homem colonizado não para o caminho de Deus, mas para o caminho do branco, para o caminho do senhor, para o caminho do opressor” (Fanon, 2022, p. 38-39).

Fora dessa lógica impositiva, compreendemos a fé como a confiança de que novas perspectivas — religiosas ou não — poderão emergir, sustentada pelo reconhecimento da própria capacidade de agir e transformar.

Um diálogo em esperança, também, exige amor genuíno daqueles que o promovem. Viver em esperança com a palavra, é viver em amor com o outro na alteridade, pois “o desamor e a indiferença nunca geram forças suficientes para nos deter e nos demorarmos sobre o objeto, de modo que fique fixado e esculpido cada mínimo detalhe e cada particularidade sua” (Bakhtin, 2020, p. 129). O amor exige um deleite sem pressa. Amar é se comprometer com o outro nos mínimos detalhes, respeitando e valorizando os seus traços raros.

Ademais, o movimento de ouvir e anunciar (com) o outro na réplica dialógica demanda humildade. Esse ato nobre nos torna mais pacientes na escuta e mais cuidadosos na fala. “A pronúncia do mundo, com que os homens o recriam permanentemente, não pode ser um ato arrogante” (Freire, 2024e, p. 111). Como promotores da paz, acreditamos que um mundo em arrogância é um mundo em guerra. A arrogância inflama egos, se consolida na imposição, reduz o outro, desestabiliza relações. Todavia, a paz que se busca promover no espaço pedagógico

pressupõe, primeiramente, seu exercício pelo próprio educador, em suas posturas e atos cotidianos.

Por fim, uma pedagogia da esperança também não acredita no imobilismo, uma vez que, como seres humanos, estamos em constante deslocamento (inter)subjetivo. A busca pelo ser mais, convoca esperança para ser (de)novo. “Seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, primeiro, o ser humano não se inscrevesse ou não se achasse predisposto a participar de um movimento constante de busca e, segundo, se buscasse sem esperança” (Freire, 2024a, p. 70).

Esperançar é dar margem aos sonhos, permitindo se (re)fazer, (re)projetar, (re)posicionar no mundo. Por sua vez, “(...) sonhar não é apenas um ato político necessário, mas também uma conotação da forma histórico-social de estar sendo de mulheres e homens. Faz parte da natureza humana que, dentro da história, se acha em permanente processo de tornar-se” (Freire, 2024b, p. 126). O sonho é um ato que nos impulsiona a fazer/ser mais.

Após essa discussão com vozes teóricas diversas, na próxima seção, dedicamo-nos a discorrer sobre os (entre)lugares metodológicos que perfazem a pesquisa, o que implica tensionar interfaces descoloniais e dialógicas para uma fazer local de uma Linguística Aplicada transdisciplinar.

3 (ENTRE)LUGARES METODOLÓGICOS: interfaces descoloniais e dialógicas para um fazer Linguística Aplicada transdisciplinar.

Esta dissertação está encampada teórico-metodologicamente em pressupostos da Linguística Aplicada, doravante LA, campo de estudos que visa traçar investigações através de diferentes epistemologias acerca do modo como mazelas sociais diversas manifestam-se ou reforçam-se por meio da linguagem em interação. Nesse sentido, o objetivo de pesquisas ancoradas nessa área não é apenas "(...) analisar, descrever, verificar etc. fenômenos de linguagem, mas, para além disso, construir um corpo de problematizações que desvelem as estruturas de poder que fortificam as desigualdades sociais" (Andrade e Modl, 2025, p. 28), ademais:

> Esses estudos abordam a linguagem conectada a um conjunto de relações em permanente flutuação, por entender que ela é inseparável das práticas sociais e discursivas que constroem, sustentam ou modificam as capacidades produtivas, cognitivas e desejantes dos atores sociais. Assim, a tendência de muitos estudos contemporâneos em LA é focalizar a linguagem como prática social e observá-la em uso, imbricada em ampla amalgamação de fatores contextuais (Fabrício, 2006, p. 48).

Em razão da linguagem ser um fenômeno fulcralmente social, a LA não se concentra em análises isoladas do mundo-evento, alheias a sujeitos de linguagem e aquém a enunciados concretos materializados em contextos reais de atividade.

No interior da lógica descolonial, a LA se assume como um "(...) campo que visa substanciar olhares para os subalternizados, mobilizando, ao contrário do que propõe a colonialidade, a transversalização de teorias, bem como selecionando métodos alternativos de geração e análise de dados" (Andrade e Modl, 2025, p. 26-27).

Portanto, articulações entre diversas áreas do conhecimento são alinhavadas para potencializar o êxito das problematizações, considerando raios mais amplos de ação, isso pois a área propõe-se a "(...) 'desaprender' a noção de negatividade atribuída à mestiçagem e apostar na fluidez e nos entre-espaços como um modo privilegiado de construção de conhecimento sobre a vida contemporânea" (Fabrício, 2006, p. 62).

Acreditamos em uma LA que preza pela força do encontro epistemológico para pensar em vidas através de espectros plurais que, em disruptiva (trans)fusão, nos conduza a diversas possibilidades de nos (re)posicionarmos no/frente ao mundo.

Para tanto, tensionamentos são pensados a partir de projeções locais, pois, para a produção de um projeto mais personalizado e realista, pesquisadore(a)s e colaboradore(a)s precisam compreender seus campos de atuação e alcance, considerando as especificidades que se deixam entrever no espaço-tempo individuado por eles. "Precisamos pensar cuidadosamente

sobre nossa própria localização e local de enunciação. Importa de onde falamos e o que as condições locais de nosso trabalho e vidas nos apresentam em sua existência diária" (Pennycook e Makoni, 2020a, p. 133, tradução nossa)[14].

Ponderamos, também, que pesquisas em LA não devem mediatizar suas produções enquanto teorias homogêneas e/ou metodologias universais, uma vez que problemas sociais se presentificam de maneiras multifacetadas, exigindo resoluções em enquadres únicos.

Lamentavelmente, modelos eurocêntricos de fazer ciência atuam, por décadas, enquanto protagonistas em escala global, ditando normas, definindo parâmetros, influenciando fortemente países do sul do globo[15] (Pennycook e Makoni, 2020b). "Ao exportar a teoria da academia ocidental, o colonialismo trouxe consigo a suposição de que a teoria é o produto da tradição ocidental e que o objetivo das academias fora do Ocidente é aplicá-la" (Pennycook e Makoni, 2020b, p. 85, tradução nossa)[16].

Nessa perspectiva, a LA, enquanto um espaço disruptivo de problematizações, assume uma agenda descolonial na busca/luta por local e processualmente romper com sistemas dominantes e ditatoriais, pretendendo desmistificar estigmas acerca de pesquisas realizadas por sujeitos do sul global.

O intuito é que pesquisadores de todos os lugares do mundo possam estruturar os seus projetos a partir de epistemologias locais, produzindo com/para o seu povo. Bem como tenham o direito de anunciar suas produções e produtos mundo afora, com toda sua beleza, vigor e sensibilidade, sem serem insidiosamente discriminados, invalidados, desrespeitados. "Assim, uma linguística aplicada do Sul é aquela que está ciente das correntes globais de produção de conhecimento e busca interromper e mudar a forma como o conhecimento se aplica" (Pennycook e Makoni, 2020a, p. 136, tradução nossa)[17].

Uma linguística aplicada descolonial está aberta para abraçar novas formas de conhecimentos e disposta a trilhar rotas ainda pouco exploradas em razão da ausência de

---

[14] "We need to think carefully about our own location and locus of enunciation. It matters from where we talk and what the local conditions of our work and lives present to us in their daily existence" (Pennycook e Makoni, 2020a, p. 133).

[15] Nas palavras dos autores: "The Global South refers to the people, places, and ideas that continue to be occluded from the narratives of whose languages, ideas, and cultures count in the modern world. It combines a focus on both those regions of the world that have been systematically deprived of wealth, status, and freedom – many of which are indeed in the geographical South – with a broader focus on other histories of exclusion and disenfranchisement" (Pennycook e Makoni, 2020b, p. 122).

[16] "When exporting theory from the Western academy, colonialism brought with it the assumption that theory is the product of Western tradition, and that the aim of the academies outside the West is to apply it" (Pennycook e Makoni, 2020b, p. 85).

[17] "So, a southern applied linguistics is one that is aware of the global currents of knowledge production and seeks to disrupt and change the way knowledge hap- pens" (Pennycook e Makoni, 2020a, p. 136).

oportunidades, estando convicta de que, ao destronarmos (e)feitos hierárquicos da colonialidade, que perversamente seguem nos aprisionando, nos segregando, nos desumanizando, conseguiremos estar mais a serviço do respeito, da diversidade, da empatia, da equidade, da cidadania.

Para tanto, ações devem ser pensadas para além da equalização de vozes locais em nossos currículos escolares. Diversificar o currículo é fundamental, mas é preciso (des)(re)configurar nossas práxis, nossos sistemas educacionais, nossas pedagogias. "As discussões sobre a descolonização, portanto, precisam operar em vários níveis institucionais diferentes, incluindo pessoal, corpo docente, currículo e a natureza do aprendizado" (Pennycook e Makoni, 2020b, p. 85, tradução nossa)[18] .

Acreditamos que a língua(gem) seja a grande propulsora desse movimento de (re)construção, pois é por ela que podemos combater esse *modus operandi* colonial e prescritivo. Com a linguagem que cura, em diálogos de esperança, é que podemos desvelar e desestabilizar a linguagem que fere.

Um ensino de línguas não deve ser fundamentado em campos de estudos que significam a língua como um fenômeno morto, isolado da esfera social e de centros valorativos. Dessa forma, só em oposição a um objetivismo abstrato é que podemos (re)conhecer a função efetiva da linguagem em interação.

> Para ele *(o objetivismo abstrato)*, a questão da unicidade da palavra se enrijece e se isola da multiplicidade essencial de suas significações. Essa multiplicidade é compreendida como tonalidades ocasionais de uma significação única, firme e estável. A direção da atenção linguística é inversamente oposta à direção da compreensão viva dos falantes que participam do fluxo discursivo (Volóchinov, 2017c, p. 196).

O objetivismo abstrato avalia a palavra em sua materialização como um elemento estanque e até alheio ao sujeito de linguagem, desprezando, assim, a sua capacidade de se revestir de matizes múltiplas e operar a serviço de diversos campos ideológicos. Essa suposta "estabilidade fixa" defendida por esse ponto de vista, desvalida a possibilidade da (re)construção da realidade por meio da língua(gem), uma vez que se a língua opera por meio de um sistema rígido/fechado, mudanças não poderão ser suscitadas por ela.

O que ocorre é que, no processo de realização na prática viva do uso da linguagem, o enunciado não pode ser desassociado da sua materialização axiológica, portanto, "(...) a ruptura entre a língua e seu conteúdo ideológico é um dos erros mais graves do objetivismo abstrato" (Volóchinov, 2017c, p. 182).

---

[18] "Decolonization discussions therefore need to operate at a number of different institutional levels, including staffing, faculty, curriculum, and the nature of learning" (Pennycook e Makoni, 2020b, p. 85).

Essa ruptura decorre da acepção da língua(gem) externalizada enquanto frase/oração, ou seja, como um conjunto de palavras desconectadas de um núcleo de interação humana, por isso, sem implicação com uma realidade concreta.

Neutras por si só, frases/orações servem meramente como ilustração a serviço de análises engessadas e aliteradas, que se reduzem a aspectos gramaticais (Volóchinov, 2017c). O seu caráter neutro se consolida pela inexistência de um sujeito que a materialize sob tons valorativos próprios e constituintes do ser na enunciação.

Nessa direção, em contraposição ao objetivismo abstrato, uma possibilidade metodológica para o ensino de línguas, alinhada à concepção dialógica do discurso, é o trabalho com a prática de garimpagem textual.

Tal proposta foi desenvolvida pelo Laboratório de Garimpos Textuais e(m) trabalho do professor de Línguas (LaGaTT), com o propósito de incentivar docentes em exercício e em formação inicial ou continuada a promoverem um ensino sensível aos efeitos e afetos mobilizados pelos textos que circulam no cotidiano e aos quais, embora estejamos expostos em nosso dia a dia interacional, nos são muitas vezes invisíveis, dada a nossa naturalização de comportamentos linguageiros.

O intuito é que, por meio de uma seleção apurada e meticulosa, professores (atuantes e em formação) e estudantes (em diferentes níveis de ensino) se engajem na atividade de garimpagem de textos engendrados em diversos gêneros do discurso e múltiplos suportes textuais, a fim de tensionarem seus olhares, desobivializarem suas avaliações e ressignificarem suas relações com enunciados que circulam e figuram os diversificados espaços da atividade humana.

Isso pois, em consonância com Volóchinov (2017), reconhecemos o texto enquanto enunciado axiológico, sendo constitutivamente incompatível com qualquer pretensão de neutralidade. Portanto, partimos do pressuposto de que os textos que compõem o nosso dia a dia nos atravessam e impactam os nossos processos de (inter)subjetivação na cadeia dialógica, por estarem impregnados de matizes valorativas e ideologias do cotidiano.

Ademais, regidos por princípios de uma Linguística Aplicada Crítica, Descolonial e Transdisciplinar, compreendemos que a desnaturalização do nosso olhar para o texto ajuda-nos a descolonizar o modo como ainda temos, em alguma medida, nos relacionado com a linguagem e concebido/orientado o ensino de línguas de modo hegemônico, despessoalizado e descontextualizado.

Desse modo, por pretendermos destronar (e)feitos oriundos de discursos e prescrições colonizadoras, ancoramo-nos em compreensões do discurso enquanto enunciado concreto e do

sujeito de linguagem enquanto ser responsável e responsivo (Bakhtin, 2016), para assim (re)criarmos, por meio da língua(gem), novos horizontes possíveis de atuação didática e inscrição no mundo.

Sendo assim, acreditamos que contribuições da Análise Dialógica do Discurso e metodologias como o trabalho com o garimpo textual podem nos ajudar a produzir um ensino cada vez mais dialógico e um projeto em linguística aplicada que perceba o sujeito enquanto ser mutável, capaz de mobilizar e promover (trans)formações sociais emancipatórias para si e para o outro.

Diante do exposto, julgamos que esse seja o maior ponto de convergência entre a LA e a ADD: reconhecer que nem a realidade, nem o sujeito, nem a palavra são fixas, contrariamente, estão sempre assumindo novos (re)enquadres sociais.

Nessa direção, as interfaces descoloniais e dialógicas que fundamentam esta dissertação, são aportes para a nossa (re)construção enquanto linguistas aplicados fazendo ciência em vida:

> A ciência pensa a vida e, como tal, pensar *sobre* a vida não elimina pensar *em* vida. É um engodo criar um espaço estratosférico para a vida da ciência, pois nem o oxigênio vital que nos cerca podemos parar de respirar e de nos alimentar *da* vida (aliás, não é este o objeto maior da ciência?). Pensar *sobre* indica distanciamento; pensar *em* indica mergulho. No entanto, ambas as posições comungam no pensar: não há como excluir ramos de uma mesma teia (Rajagopalan, 2021, p. 13).

Uma Linguística Aplicada descolonial compreende que ciência e vida são esferas indissociáveis, uma vez que fazer ciência é estar em alinhamento com a existência, é estar em profunda imersão com as vidas que se presentificam no mundo-evento, é estar atento a si e aos outros. Uma ciência que se opõe à vida é uma completa intrujice.

Como pesquisadores da linguagem viva, "(...) não devemos almejar o saber pelo saber, ou a invenção pela invenção, deslocados de compromissos éticos. Não devemos, tampouco, nos relacionar com o conhecimento que produzimos como 'captura' teórica do 'real'" (Fabrício, 2006, p. 62). Cientistas implicados com a existência se responsabilizam eticamente com as multifacetadas experiências e interações da pesquisa em curso, almejando intervenções que transcendem a formulação teórica do vivido e se materializem com vigor pela/na práxis.

Portanto, assumindo a nossa posição como pesquisadores de uma linguagem viva, na próxima subseção apresentamos os instrumentos fulcralmente dialógicos escolhidos para compor esta dissertação de cunho qualitativo.

3.1 INSTRUMENTOS DIALÓGICOS PARA UMA PESQUISA QUALITATIVA: diário de campo, questionário e *biograficzines* em foco.

Tendo em vista as ponderações realizadas na subseção anterior acerca dos pontos de convergência entre as áreas que embasam teórico-metodologicamente este trabalho, na busca/luta por uma fazer ciência para vida, entendemos que o método qualitativo seja o mais adequado para desenvolvermos um projeto discursivo como o nosso, dado que:

> De modo diferente da pesquisa quantitativa, os métodos qualitativos consideram a comunicação do pesquisador com o campo e seus membros como parte explícita da produção de conhecimento, ao invés de excluí-la ao máximo como uma variável intermédia (Flick, 2004, p. 22).

Esse método essencialmente tende a ser mais dialógico, em função da sua envergadura para a projeção de uma dinâmica mais interacionista e pautada no diálogo entre os autores/colaboradores da pesquisa. Princípio esse que reconhece e ajuíza a polifonia de vozes que ecoa no decorrer do processo, assim como aprecia as ressonâncias emocionais e os afetamentos que se deixam materializar nas e pelas partes envolvidas.

Nessa direção, compreendemos que o trabalho com dados "(...) qualitativos envolve trabalhar de perto com os participantes e isso traz consigo as complexidades associadas às normas culturais, crenças, valores e comportamentos" (Mertens, 2018, p. 33, tradução nossa)[19]. São os traços constituintes de cada ser colaborador que, em sua inteireza, alicerçam as rotas do decurso a ser trilhado.

Ademais, apostamos neste método por acreditarmos que ele oferece condições mais abrangentes para que autores/colaboradores externalizem mais livremente suas percepções acerca das provocações suscitadas intersubjetivamente, permitindo que seus traços identitários se deixem melhor entrever. Afinal:

> O foco principal é ver os dados qualitativos não simplesmente como textos a serem interpretados ou como construções dos participantes (embora obviamente possam ser essas coisas), mas como evidências sobre os fenômenos reais (físicos, comportamentais e mentais) que o pesquisador deseja compreender (Maxwell, 2018, p. 23, tradução nossa)[20].

A vista do exposto, decidimos utilizar três instrumentos para pesquisa, quais sejam: diário de campo, questionário e *biograficzines*. A escolha por mobilizar três instrumentos distintos — e não apenas um — decorre do entendimento de que cada um deles acessa uma

---

[19] "Qualitative data (...) brings complex ethical issues to the surface because of the personal nature of this activity when qualitative methods are used" (Mertens, 2018, p. 33).

[20] "The primary emphasis is on seeing qualitative data, not simply as texts to be interpreted, or as the constructions of participants (although they obviously may be these), but as evidence about the real phenomena (physical, behavioral, and mental) that the researcher wants to understand" (Maxwell, 2018, p. 23).

camada diferente, porém complementar, da experiência dos sujeitos de linguagem envolvidos na pesquisa.

Enquanto o diário de campo registra o processo reflexivo do pesquisador diante do vivido em campo, documentando o real da atividade (Clot, 2010), o questionário nos permite acessar, de modo mais direto e individualizado, o lugar de fala (Ribeiro, 2024) de cada colaborador(a), mapeando posições, autodeclarações identitárias e percepções sobre a vivência escolar que servem de baliza contextual para as análises subsequentes. Já a *biograficzine*, por seu caráter verbivocovisual e memorialístico, possibilita uma elaboração mais processual e simbólica da experiência subjetiva, o que a qualifica como o instrumento de maior densidade discursiva para os fins analíticos desta pesquisa.

Assim, diário de campo e questionário funcionam, nesta dissertação, como instrumentos de aproximação e contextualização, ao passo que a *biograficzine* se constitui como instrumento central de geração do *corpus* analítico, em diálogo constante com o que os dois primeiros permitem compreender sobre o grupo e o contexto da pesquisa. De modo a justificar essa escolha, nos parágrafos subsequentes, detalhamos cada instrumento e a função que assume no conjunto do desenho metodológico.

Começando pelo diário de campo, nós concebemos esse instrumento como "(...) um caderninho de notas, em que o investigador, dia por dia, vai anotando o que observa e que não é objeto de nenhuma modalidade de entrevista" (Minayo, 2007, p. 295). Nele o pesquisador vai registrando informações relevantes para o trabalho, vai traçando breves generalizações como formas de sínteses que o orientarão em futuros tensionamentos, vai tomando nota do modo como espaços, textos, interlocuções, sentimentos, sensações e emoções o atravessam, vai apontando possíveis ideias, *insights*, provocações, dúvidas, vai rascunhando estratégias, cotejos, elucubrações dentre muitos outros movimentos de registro.

Nesse ínterim, significamos o diário como o melhor amigo de um pesquisador em campo, pois ele funciona como um instrumento que acomoda muitas das suas impressões e reflexões de diferentes naturezas (Minayo, 2007). Afirmamos o seu caráter fulcralmente dialógico, em razão do modo como ele acolhe interpretações dos primeiros diálogos entre o pesquisador e o campo.

Em síntese, o diário é como um confidente, com o qual podemos compartilhar, dar vazão aos afetamentos que internamente nos (co)movem. Ele pode ser um instrumento produtivo para que a pressão de dentro possa ser espontaneamente expelida através de diferentes signos axiológicos.

Ademais, apostamos nesse instrumento, pois ações exotópicas podem ser suscitadas a partir dele. O pesquisador, no momento de textualizar detalhadamente o cronograma de execução da pesquisa e/ou durante a análise de dados, ao se deparar com suas anotações passadas, poderá se (de)(con)frontar consigo mesmo a partir de um outro excedente de visão, tomando decisões importantes e (re)formulando avaliações perspicazes sobre o que foi registrado, de modo a adensar ainda mais a sua produção final.

O que se observa é que, ao interagir com uma versão anterior sua, o pesquisador é convocado a autoavaliar sua atuação em campo, instaurando um movimento de cotejo entre o que se pretendia fazer, o que foi efetivamente realizado e o que ainda se projeta elaborar a partir do vivido. Afinal, o real da atividade é:

> (...) igualmente, o que não se faz, o que se tenta fazer sem ser bem-sucedido- o drama dos fracassos — o que desejaria ou poderia ter feito e o que se pensa ser capaz de fazer noutro lugar. E convém acrescentar — paradoxo frequente — o que se faz para evitar fazer o que deve ser feito; o que deve ser refeito, assim como o que se tinha feito a contragosto (Clot, 2010, p. 103-104).

Nessa direção, entendemos que o encontro com os imprevistos da atividade constitui um dos aspectos mais fecundos do diário, uma vez que a pesquisa se desenrola em meio a constantes deslocamentos e reconfigurações. Assim, o diário assume a função de dispositivo de registro e de análise, permitindo não apenas documentar o percurso, mas também tensioná-lo, relê-lo e reinscrevê-lo à luz das contingências que o atravessam.

Não se pode esperar de uma pesquisa viva uma precisão integral do roteiro de ação, uma vez que a própria vida não se organiza de forma linear e o trabalho com sujeitos implica, necessariamente, deslocamentos, pois "a relação com o objeto nunca é um monólogo porque o próprio objeto é transbordante de vitalidade dialógica do social, incluindo os antagonismos de interesses" (Clot, 2010, p. 25-26). Dessarte, há sempre uma linha tênue entre o que se projeta e o que efetivamente se realiza, pois, a atividade se constitui de modo colaborativo: a atmosfera interacional é cocriada por, no mínimo, dois sujeitos, sendo atravessada pelo poder de agir de ambos.

O objeto de qualquer atividade é (trans)formado pelo investimento subjetivo direcionado a ele pelo(s) sujeito(s) da ação. O seu desenvolvimento não é estanque e vai adquirindo (re)enquadres de acordo com agenciamentos intersubjetivos promovidos e provocados pelo contexto circunstancial da operação. Nesse fazer "o sujeito age, portanto, também sobre as relações com os outros e consigo mesmo, graças às relações com os outros; mas, sem se limitar a esse aspecto e para fazer algo" (Clot, 2010b, p. 22-23).

Nessa perspectiva, não somente o objeto é (re)avaliado, mas o sentido da atividade também ganha um outro acento de acordo com o desenvolvimento do poder de agir que está sedimentado pelo raio de ação criativa de cada ser social naquela conjuntura, como também pelo modo único como cada um matiza a produção, seus parceiros de trabalho e os produtos (Clot, 2010b).

Como qualquer *locus* da atividade humana, a sala de aula é um espaço, também, (re)(co)criado intersubjetivamente. Nela, ao (re)modular objetos, sujeitos exploram possibilidades de (re)invenção, ampliam horizontes de trabalho, (re)(i)novam formas de (re)existir, vislumbram a (re)produção de outros objetos.

Com base em Paiva (2019), entendemos que, em determinados trechos do texto, a alternância da terceira pessoa do plural para a primeira pessoa do singular mostra-se relevante, pois estabelece uma aproximação mais direta do autor com o enunciado, portanto, pensando em criar uma atmosfera mais próxima, ao textualizar sobre os escritos do diário, a seguir, utilizaremos a primeira pessoa do singular.

À luz dessa compreensão, apresento, a seguir, um recorte do meu diário de campo, com o objetivo de apresentar alguns dos movimentos que se mobilizaram ao longo da minha inserção no campo.

Página 1

COMO ÚLTIMA ATIVIDADE DO DIA, ENTREGAREI A CADA ESTUDANTE UMA FOLHA DE PAPEL OFÍCIO A4 E DISPONIBILIZAREI MATERIAIS DE COLORAÇÃO/PINTURA, PARA QUE ELES PRODUZAM UM AUTO-RETRATO.

O OBJETIVO É QUE POSSAM REPRESENTAR, DE FORMA SÍGNICA, O MODO COMO SE ELES SE VEEM, SE PERCEBEM...

A FIM DE ILUSTRAR ESSE MOVIMENTO, PRETENDO APRESENTAR MINHAS PRÓPRIAS TENTATIVAS DE ELABORAÇÃO DE UM AUTORRETRATO, COMPARTILHANDO O PROCESSO COM O GRUPO.

↳ ANIMADOOOO! ☺

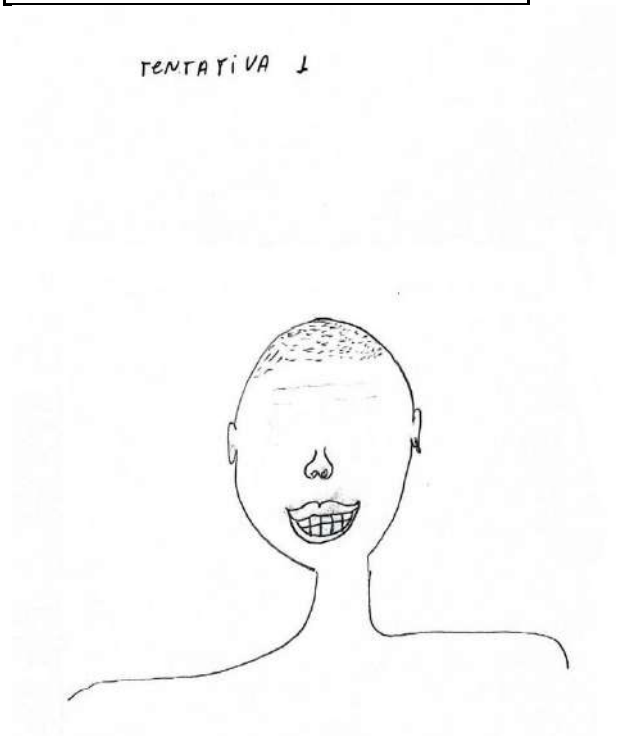
Como última atividade do dia, entregarei a cada estudante uma folha de papel ofício A4 e disponibilizarei materiais de coloração/pintura, para que eles produzam um autorretrato.
O objetivo é que possam representar, de forma sígnica, o modo como eles se veem, se percebem…

A fim de ilustrar este movimento, pretendo apresentar minhas próprias tentativas de elaboração de um autorretrato, compartilhando o processo com o grupo.

↓

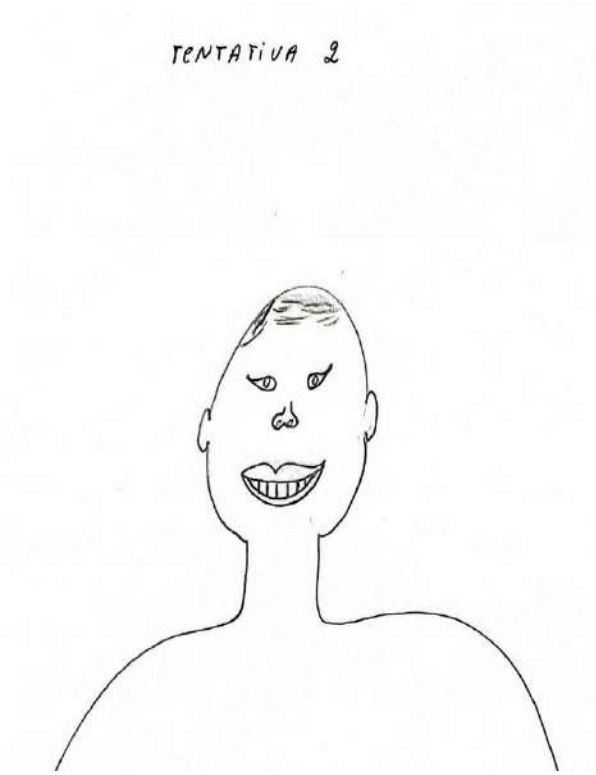
Animadoooo! 😁

Página 2



Tentativa 1

Página 3



Tentativa 2

Página 4



Tentativa 3
Autorretrato- Vinícius Sampaio Aguiar
↓
Não foi possível realizar essa atividade em função do tempo. O que me deixou triste e frustrado, sobretudo pelo potencial que reconheço nesse instrumento. 😟
↓
Fico me perguntando se extrapolei no número de ações planejadas.

Meu diário de campo é um caderno azul, de folhas sem pauta, o que me proporcionou maior liberdade para materializar meus atravessamentos de forma mais livre, como se pode observar nas imagens apresentadas anteriormente.

Especificamente nessas quatro páginas, registro minhas dialogizações acerca de uma atividade que havia sido planejada para ser realizada com os colaboradores em campo, mas que, infelizmente, não chegou a se concretizar. Na primeira folha, apresento o seguinte enunciado:

> *Como última atividade do dia, entregarei a cada estudante uma folha de papel ofício A4 e disponibilizarei materiais de coloração/pintura, para que eles produzam um autorretrato. O*

> *objetivo é que possam representar, de forma sígnica, o modo como eles se veem, se percebem... A fim de ilustrar este movimento, pretendo apresentar minhas próprias tentativas de elaboração de um autorretrato, compartilhando o processo com o grupo. → Animadoooo!* 😃

Ali, contextualizo e detalho minhas projeções em torno da ação pensada, vinculada a um instrumento cogitado para integrar a pesquisa: o autorretrato. Percebo que minhas expectativas eram significativas em relação à realização da proposta, uma vez que explicito minha empolgação ao relatar o desejo de apresentar minhas próprias tentativas de produção de um autorretrato, com o intuito de instigar o(a)s colaboradore(a)s.

A título de ilustração, apresento as tentativas 1, 2 e 3 dessa produção, justificando que essa tomada de posição de conferir materialidade à atividade, decorre do meu desejo de que o(a)s colaboradore(a)s percebessem que a proposta foi previamente experienciada por mim, buscando, assim, estabelecer uma conexão mais afetiva com a ação.

Todavia, ao final da quarta página, traço uma seta que conduz a um enunciado no qual registro que a atividade não pôde se concretizar, o que me causou, naquele momento, um sentimento de decepção, como se pode observar no trecho: *"Não foi possível realizar essa atividade em função do tempo. O que me deixou triste e frustrado, sobretudo pelo potencial que reconheço nesse instrumento* 😟*"*. Na sequência, reflexivo, acrescento: *"Fico me perguntando se extrapolei no número de ações planejadas"*.

A natureza desses enunciados evidencia que o diário se constitui como um espaço em que o pesquisador pode exercer uma honestidade radical consigo mesmo e com as suas expectativas ao longo da pesquisa, desde as projeções elaboradas de modo mais íntimo, em casa, até os atravessamentos vivenciados em campo. A ponto de que a sua publicação seja, em muitos momentos, delicada, dada a natureza mais pessoal das textualizações ali registradas.

Progressivamente, o diário vai ganhando forma a partir dos afetos mobilizados nesses dois espaços em uma dinâmica espiralar, na qual é possível produzir movimentos de retorno, reelaboração e deslocamento de sentidos do que (não)é feito/projetado de casa para o campo e do campo para casa.

Ademais, percebe-se que o real da atividade constitui-se por todos os movimentos que foram e não foram realizados pelos sujeitos, pois ainda que houvesse a projeção por parte do pesquisador em desenvolver uma ação com o instrumento autorretrato, ao implicar-se em campo com o(a)s demais participantes da pesquisa, o roteiro previamente elaborado foi adquirindo outros contornos, dada a natureza colaborativa e mutável da atividade no ofício. Isso ocorre pois "(...) a atividade é atravessada por essa alternância possível ou impossível porque ela é triádica: 'O homem nunca está sozinho diante do mundo de objetos que o rodeiam.

Para se relacionar com as coisas, o traço de união são as relações com os homens' (Leontiev, 1958 *apud* Clot, 2010, p. 21).

Nessa perspectiva, ao situarmos o diário e a atividade como espaços férteis de interação e deslocamentos, reafirmamos que "(...) o diálogo e a ordem dialógica é que oferecem o cenário em que os sujeitos encontram a si mesmos e os outros, assim como se defrontam com suas histórias, contextos ambientais e circunstâncias" (Clot, 2010, p. 133).

Tendo apresentado o diário de campo como instrumento voltado ao registro do processo reflexivo do pesquisador, avançamos, a seguir, para um instrumento que desloca o lugar enunciativo da pesquisa: se no diário quem textualiza o vivido é o próprio pesquisador, no questionário são os colaboradores que assumem a palavra, posicionando-se diretamente sobre sua identidade e sua relação com a escola. Essa mudança de *locus* enunciativo permite colocar em relação a leitura do pesquisador sobre o campo e as autodeclarações dos sujeitos nele inseridos.

O questionário pode ser entendido como um instrumento que nos possibilita acessar "(...) posições de inúmeros sujeitos que, mesmo juntos em um dado espaço físico, se posicionam individualmente, o que garante ainda a regularidade de condições relativas ao momento de demanda de posição" (Coelho, 2011, p. 81). Desse modo, o uso desse instrumento nos dá a oportunidade de conhecer, em alguma medida, o lugar de fala de cada sujeito, dada a natureza mais próxima da interação.

Segundo Ribeiro (2024), a teoria *feminist standpoint*, desenvolvida por Patrícia Hill Collins, promoveu delineamentos pioneiros acerca do conceito de "lugar de fala[21]", ao teorizar sobre a importância de reconhecer que as vivências de cada sujeito são situadas e interpeladas por matizes singulares de opressão que configuram perspectivas únicas de ser/estar no mundo. Avaliação essa que se contrapõe a visões cristalizadas e universalizantes sobre identidades, ao destacar que o *locus* social e os pontos de partida possuem delimitações distintas.

> Como explica Collins, quando falamos de pontos de partida, não estamos falando de experiências de indivíduos necessariamente, mas das condições sociais que permitem ou não que esses grupos acessem lugares de cidadania. Seria, principalmente, um debate estrutural. Não se trataria de afirmar as experiências individuais, mas de entender como o lugar social ocupado por certos grupos restringe oportunidades (Ribeiro, 2024, p. 60).

[21] "É preciso dizer que não há uma epistemologia determinada sobre o termo lugar de fala especificamente, ou melhor, a origem do termo é imprecisa. Acreditamos que este surge a partir da tradição de discussão sobre *feminist standpoint* — em uma tradução literal "ponto de vista feminista" — diversidade, teoria racial crítica e pensamento decolonial. As reflexões e trabalhos gerados nessas perspectivas, consequentemente, foram sendo moldados no seio dos movimentos sociais, muito marcadamente no debate virtual, como forma de ferramenta política e com o intuito de se colocar contra uma autorização discursiva. Porém, é extremamente possível pensá-lo a partir de certas referências que vêm questionando quem pode falar" (Ribeiro, 2024, p. 57).

O “lugar de fala”, como um conceito que se articula ao feminismo negro, incita-nos a problematizar o modo como condições sociais de sobrevivência afetam modos de subjetivação, discursos e pontos de partida e chegada.

Nesse ínterim, a utilização e construção de um questionário exigem bastante responsabilidade e cuidado enunciativo de quem se propõe a produzi-lo e a mediatizá-lo com colaboradores de uma pesquisa, pois a projeção de um diálogo como via de encontro para esse fim convoca brandura e humildade para a mobilização de dialogias férteis e seguras, sobretudo quando se almeja acessar traços particulares da subjetividade de outrem.

Outrossim, defendemos que o ato de endereçar enunciados a partir de um questionário requer polidez de quem o faz, especialmente em um contexto escolar, pois esse tom alteritário pode gerar relações de genuína confiança entre o pesquisador e os seus pares da/na interação.

Quando se acredita na força dialógica do instrumento e na potência enunciativa dos seus colaboradores, um elo majestoso de cooperação se edifica. “Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um polo no outro é consequência óbvia” (Freire, 2024e, p. 113). Somente tomando o questionário como diálogo vivo e o interlocutor como um sujeito poderoso de linguagem é que podemos nos relacionar com respeito, amabilidade e benevolência.

Para tanto, ancorados em princípios da pedagogia engajada (hooks, 2020), a seguir, compartilhamos a proposta do questionário, a qual tivemos como objetivo promover um espaço de interlocução em que os sujeitos pudessem se sentir seguros para assumirem sua inteireza, visto que nesse horizonte dialógico “(...) estudantes podem ser honestos, até mesmo radicalmente abertos. Podem nomear os medos, expor sua resistência a pensar, expressar-se e honrar os momentos em que tudo se conecta e o aprendizado coletivo acontece” (hooks, 2020, p. 49-50).

Todavia, em observância aos princípios éticos que regem pesquisas com seres humanos, salientamos que a proposta só foi efetivamente compartilhada com os colaboradores após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)[22] da UESB, em conformidade com a Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. No nosso caso, essa aprovação foi concedida em 07 de outubro de 2025, conforme parecer consubstanciado (Anexo A). Além disso, duas semanas antes da ida a campo, contando com a colaboração da professora regente, uma vez que a escola-campo se situa em outro município, solicitamos que fossem encaminhados aos responsáveis legais pelos(as) participantes uma carta-convite elaborada por

[22] “Os comitês de ética em pesquisa são instâncias essenciais para a garantia do respeito à dignidade da pessoa humana” (Paiva, 2019, p. 18).

nós (Apêndice C) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexo B), para apreciação e assinatura, de modo a formalizar o consentimento para a participação do(a) estudante.

A seguir, para melhor explicarmos as nossas intenções com o instrumento elegido, disponibilizamos a réplica do material compartilhado com os colaboradores.

Colégio:_____
Aluno(a): _____
Pseudônimo:_____
Turma: 2° Ano Integral Data: 13/11/2025 Turno: Matutino

Querido(a) par da/na interação, existe um famoso provérbio africano que diz que: ***"Até que os leões contem as suas histórias, os caçadores serão sempre os heróis" (Provérbio africano).*** Esse poderoso texto nos provoca a pensar sobre a importância de nos expressarmos com coragem e persistência. Por isso, assumindo essa agentividade, eu te convido a tomar algumas posições e socializá-las aqui:

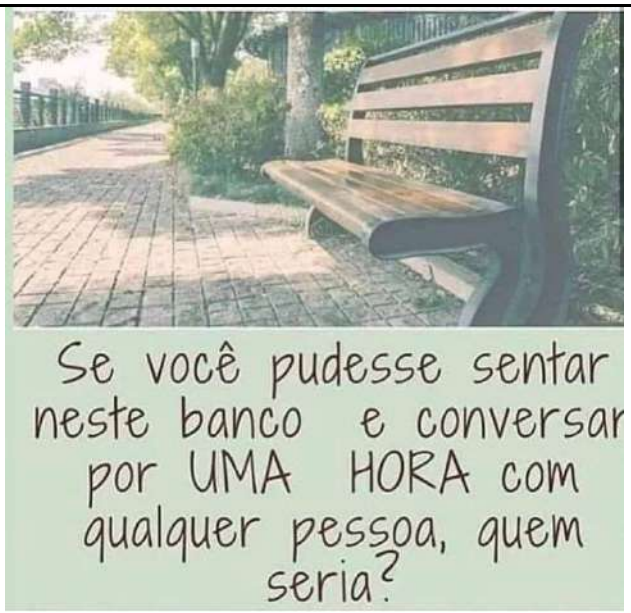
1- Tendo em vista as cinco categorias étnico-raciais sugeridas pelo censo demográfico, como você se autodeclara:

☐ Branco(a)
☐ Preto(a)
☐ Pardo(a)
☐ Amarelo(a)
☐ Indígena

2- Depois de tudo o que conversamos hoje e dos garimpos que analisamos, como você explica, com as suas palavras, o que é ser uma raíz enunciativa? E quais são as suas raízes enunciativas?

3- Como você se sente na maior parte do tempo que passa aqui na Escola? O que você acredita que contribui para que você se sinta assim?

4- Agora, acolha o convite para dialogar com o garimpo textual abaixo. Ouça o que ele desperta em você.



Banco de dados do LaGaTT

4.1- Pensando na escola e na casa como espaços importantes da sua vida, com quem você gostaria de conversar por uma hora? O que essas pessoas representam e como ajudam na sua formação como sujeito no mundo?

5- Você já teve, aqui, na Escola, aulas como tivemos hoje? Ou seja, que se voltaram a problematizar a sua relação com a linguagem? Explique, por favor, a sua posição.

A ideia de produzir um questionário se deu por compreendermos a importância de (re)conhecermos camadas ainda mais subjetivas do(a)s nosso(a)s colaboradore(a)s. Portanto, aduzimos que essa investigação só poderia ser rigorosamente feita, ao sabermos mais explicitamente sobre o lugar de fala de cada um(a).

Nessa perspectiva, no início da atividade, promovemos uma breve discussão sobre a importância de que cada colaborador(a) assumisse seu lugar de protagonista ao interagir conosco nesse primeiro instrumento. Na ocasião, retomamos o provérbio africano *"Até que os leões contem as suas histórias, os caçadores serão sempre os heróis"* para enfatizar que ocupar o próprio lugar de fala é assegurar que sua história seja narrada a partir do seu próprio prisma.

Sequencialmente, na primeira questão, solicitamos que indicassem a categoria étnico-racial com a qual se autodeclaram, tomando como referência as classificações adotadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Avançando para a segunda provocação, orientamos que os estudantes do 2° ano integral apresentassem a sua interpretação do que seja uma raíz enunciativa, bem como identificassem

algumas das suas raízes enunciativas. O intuito dessa questão é avaliar o modo como os sujeitos ali presentes apreenderam os termos mobilizados ao longo da nossa ação.

Posteriormente, requeremos que o(a) aluno(a) compartilhe conosco o modo como ele(a) se sente no âmbito escolar. Acreditamos que esse questionamento seja relevante, pois, ao mobilizarmos uma ação que pensa sobre o sujeito de linguagem da/na escola, entendemos que afetamos propiciados no/por esse ambiente impactam diretamente as formas de expressão discursiva de cada indivíduo.

Ainda nessa direção, ao considerarmos o papel dos espaços (escola e casa) e das relações interpessoais na constituição da identidade do sujeito de linguagem, propusemos, na quarta questão, a partir do texto: *"Se você pudesse se sentar com alguém por uma hora, quem seria?"*, que os estudantes refletissem sobre com quem gostariam de conversar e de que modo essa pessoa contribui para a formação de sua subjetividade enquanto sujeito do/no mundo.

Por fim, na última pergunta, solicitamos que o(a)s colaboradore(a)s indicassem se, ao longo da educação básica, já haviam vivenciado aulas de línguas semelhantes à proposta apresentada, isto é, que, em alguma medida, o(a)s tenham provocado a refletir sobre sua própria percepção/atuação enquanto sujeitos de linguagem.

Dos 28 estudantes regularmente matriculados na turma do 2º ano do Ensino Médio em tempo integral, 17 responderam ao instrumento; assim, as análises aqui apresentadas têm como base esse conjunto de participantes. Considerando que, no período da coleta, o clima estava chuvoso, é plausível que parte das ausências esteja relacionada a esse fator, sobretudo porque muitos estudantes residem na zona rural do município onde se localiza a escola-campo.

Nesse contexto, visando qualificar a exposição de determinadas informações, julgamos pertinente apresentar os pseudônimos adotados pelos colaboradores. Ancorados nas proposições de Paiva (2019), entendemos que a escolha do próprio nome de referência configura um gesto ético-metodológico significativo, pois assegura ao sujeito um espaço de agência e autorrepresentação no percurso investigativo, em consonância com suas formas de identificação. Assim, na sequência, expomos uma tabela com a relação dos pseudônimos selecionados por cada um(a).

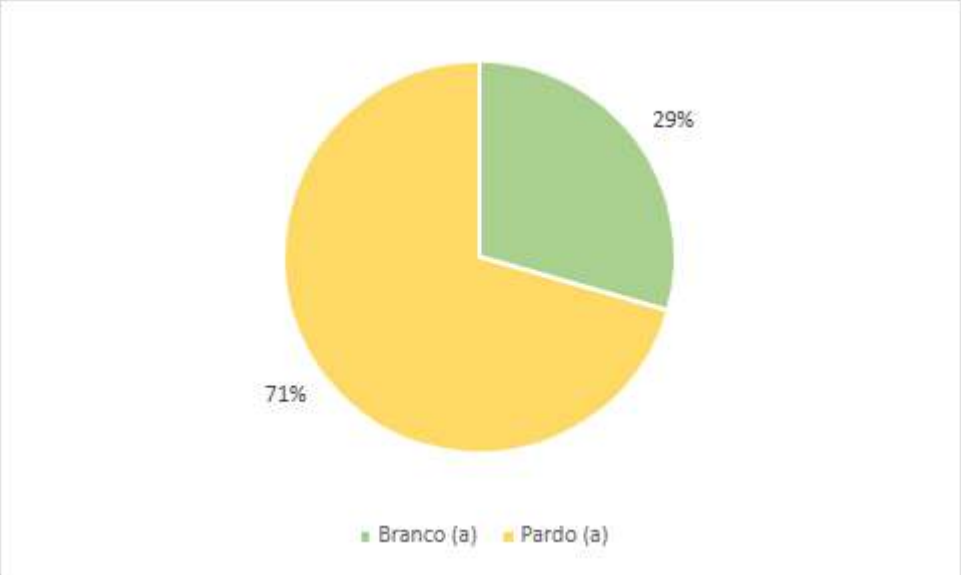
Lista de colaboradores da pesquisa

COLABORADORA 1	Bela
COLABORADORA 2	Evil
COLABORADORA 3	Felpiz
COLABORADORA 4	Jacks
COLABORADORA 5	Lara
COLABORADOR 6	Levi
COLABORADORA 7	Luiza
COLABORADORA 8	Maria Cecília
COLABORADORA 9	Mariana
COLABORADORA 10	Marie
COLABORADORA 11	Mel
COLABORADOR 12	Neymar Junior
COLABORADORA 13	Romana
COLABORADORA 14	Sofia
COLABORADOR 15	The weeknd
COLABORADOR 16	Tiosam
COLABORADOR 17	Yugo

Dados da pesquisa (2025)

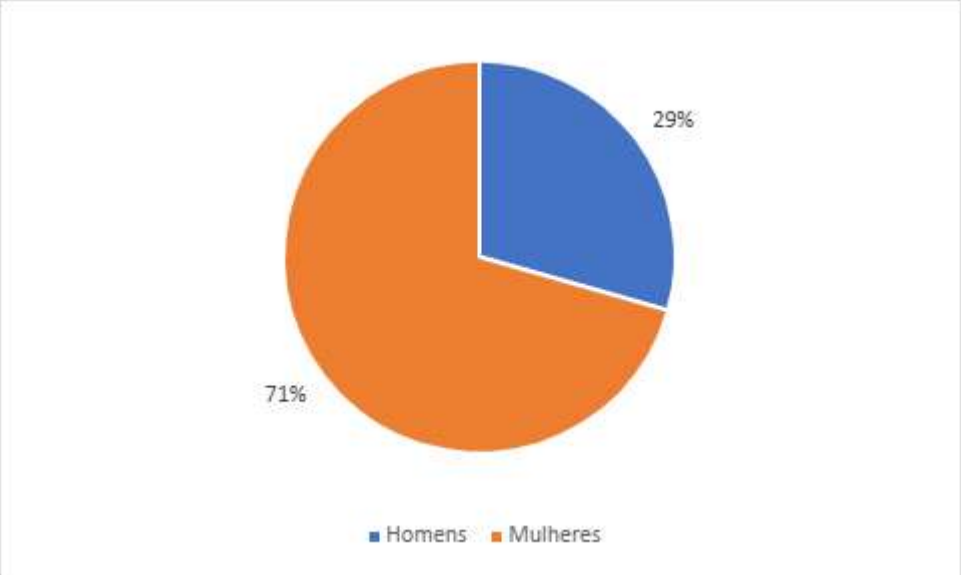
Agora, com os pseudônimos já apresentados, voltamo-nos a respostas específicas do questionário que se revelaram particularmente produtivas, na medida em que nos permitiram acessar algumas dimensões do lugar de fala dos colaboradores, como uma amostra de suas identidades étnico-raciais e de gênero, conforme evidenciado nas representações gráficas a seguir.

Gráfico 2- Distribuição étnico-racial dos colaboradores



Dados da pesquisa (2025)

Gráfico 3- Distribuição de gênero dos colaboradores



Dados da pesquisa (2025)

Com base nos dados obtidos advindos da Questão 1, verificamos que 29% dos colaboradores se autodeclaram pessoas brancas (5 participantes), enquanto 71% se reconhecem como pessoas pardas (12 participantes). Tal representação converge com dados estatísticos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), apresentados na página 22, que evidenciam a expressiva presença de estudantes autodeclarados pretos e pardos matriculados no ensino médio em tempo integral na rede pública brasileira.

Já no que diz respeito ao gênero, 29% dos colaboradores correspondem ao gênero masculino (5 sujeitos), ao passo que 71% se identificam com o gênero feminino (12 sujeitos). Esse dado, portanto, evidencia uma predominância de participantes do gênero feminino no grupo.

Outra dimensão contemplada pelo questionário emergiu das respostas à Questão 3, na qual o(a)s estudantes relataram como se sentem na escola-campo em que estão matriculados. Os colaboradores cujos nomes estão grifados em amarelo indicaram sensações associadas ao bem-estar na escola/sala de aula; aqueles destacados em verde correspondem ao grupo que textualizou experiências de bons relacionamentos com professores e demais funcionários; por sua vez, os nomes grifados em azul representam estudantes que relatam sensações de mal-estar na escola/sala de aula.

Optamos por privilegiar esse recorte por entendermos que, entre as questões propostas, foi a que mais contribuiu para a delineação de seus perfis no contexto escolar, como é possível observar nas réplicas apresentadas abaixo.

Quadro 1- réplicas dos colaboradores à 3° questão do questionário

COLABORADOR (A):	RÉPLICAS À 3° QUESTÃO DO QUESTIONÁRIO:
Bela	"Quando eu estou aqui na escola eu mim sinto acolhida, sim pois **as pessoas daqui elas acolhem muito bem** que chega aqui."
Evil	"Eu passo 7 horas na escola, tem momentos bons, ruins, tristes, felizes, cansativo, produtivo e nostalgias, eu acredito que a convivência com os meus colegas contribuem bastante para eu me sentir assim, **na mioria dos tempos estou feliz**."
Felpiz	"Me sinto de formas variaveis, porem acho que o que mais prevalece é o sentimento confusão/alegre, pois as vezes me sinto confusa em como agir, mas tambem **sou feliz por conta das pessoas que convivo**."
Jacks	"tem dias em que eu me sinto mais falante, já outros, mais reservada. Depende dos meus amigos, que ás vezes decidem ficar de mal um com outro de repente. Isso é **frustante**."
Lara	"**Me sinto muito feliz.** A alegria e piadas é que os meus amigos/colegas fazem durante o momento que estamos na escola."
Levi	"(Sinto) muitas coisas mais no fundo eu sei que é algo passageiro. Acho que é pela **falta de compaixão e empatia** pelos outros, apesar de eu não ser uma pessoa extrovertida."
Luiza	"Eu me sinto feliz, **ansiosa por conta das notas, com medo de perder de série**, mais mesmo assim feliz, as vezes **fico triste por não socializar muito com a sala**, mas tudo bem, eu tenho minha amiga comigo, que me faz feliz todos os dias, tirando quando a gente briga!"

Maria Cecília	"Eu me sinto feliz porque tenho minha melhor amiga, mais me **sinto anciosa por conta das notas e triste porque não socializo com a turma.**"
Mariana	"**Eu me sinto muito bem**, o que eu acredito que contribua são os meus amigos as resenhas em salas, os projetos que a escola tem e as aulas com os professores são bem legais."
Marie	"**Sim, me sinto bem** pois aprendo coisas novas e estudo com pessoas que eu gosto."
Mel	"Eu me sinto alegre tanto **por ter meus colegas como professores que eu gosto**."
Neymar Junior	"Feliz, **as pessoas aqui são muito acolhedoras e dedicadas à profissão**."
Romana	"**Eu me sinto bem**, cresci com a maioria de todos da minha sala. Eu acredito que contribui com o fato de todos saber um pouquinho do outro na sala e a união."
Sofia	"Na maior parte do meu tempo **eu me sinto bem na escola, acredito que isso acontece pelas amizades, pelo apoio dos professores."**
The Weeknd	"Eu me sinto feliz e, por estar chegando no 3° ano, me sinto nostálgico e com o desejo de viver intensamente. **O que contribui é o meu bom relacionamento com amigos, colegas e professores(as)**."
Tiosam	"A escola me trâs diversos sentimentos. Por mais que seja cansativo muitas vezes, é tambem **um lugar de diversão e alegria**, já que a maioria das pessoas em minha volta viveram e cresceram comigo, então guardo um enorme carinho, o que torna tudo melhor."
Yugo	"No mundo das nuves, amaior parte no meu dia é imaginando e acho que isto **me faz feliz** com historias que só eu posso saber."

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Em Instituições escolares, a sala de aula pode ser concebida como "(...) porta de entrada para o domínio público das relações humanas e lugar genuíno de construção de pelo menos uma identidade social: a de aluno" (Modl, 2015, p. 122). Nesse espaço, "(...) identidades são, assim, mediadas por comportamentos verbais e/ou não verbais que sofrem influências da cultura da escola e da cultura escolar do grupo" (Modl, 2015, p. 123).

Como evidenciado nas réplicas apresentadas, os estudantes do 2º ano do ensino médio integral não apenas materializaram aspectos de sua identidade discente (como apontam nossos grifos) mas também revelaram traços da cultura escolar, tanto em sua dimensão mais ampla quanto nas especificidades do grupo ao qual pertencem.

Nessa direção, observamos nas réplicas dos colaboradores Evil, Felpiz, Lara, Mariana, Marie, Romana, Tiosam e Yugo, a verbalização de sentimentos de acolhimento e felicidade

atribuídos ao espaço escolar. Predomina, nesses enunciados, a percepção de bem-estar em um ambiente no qual convivem com sujeitos já conhecidos de outros contextos, o que evoca sensações como as de aconchego e afeto.

Uma outra dimensão enunciada nas réplicas diz respeito à qualidade das relações estabelecidas entre educadores e educandos no contexto escolar. Observa-se que, nas respostas dos sujeitos Bela, Mel, Neymar Junior, Sofia e The Weeknd, os estudantes destacam como professores e demais profissionais que compõem esse ambiente contribuem para a construção de uma atmosfera interacional saudável e efetivamente colaborativa.

Por outro lado, embora em menor número, mas com igual relevância, as colaboradoras Jacks, Luiza e Maria Cecilia textualizam sensações/sentimentos de frustração, medo e exclusão, evidenciando que suas identidades enquanto alunas são subjetivadas tanto pelo receio em relação às avaliações quanto pela percepção de desalinhamento e não pertencimento ao grupo. Nessa mesma direção, o colaborador Levi relata sensações de ausência de compaixão e empatia no colégio que estuda.

Considerando a predominância dos relatos, observa-se que a escola-campo eleita como *locus* de pesquisa é significada, por uma parcela expressiva dos estudantes do 2º ano em tempo integral, como um ambiente marcado por bem-estar e relações saudáveis, favorecendo a constituição de si enquanto aluno(a) e o estabelecimento de vínculos cordiais com professore(a)s, colegas e outros profissionais.

Após as interlocuções promovidas pelo questionário, que nos permitiram mapear posições mais diretamente enunciadas sobre lugar de fala e pertencimento escolar, avançamos para o terceiro instrumento, a *biograficzine*, ao qual atribuímos maior centralidade analítica por seu potencial de aprofundar, de modo verbivocovisual e memorialístico, aquilo que o questionário apenas esboça: os modos como cada sujeito elabora, simbólica e discursivamente, sua relação com a linguagem, o corpo e a ancestralidade. Os dados do questionário funcionam, portanto, como pano de fundo contextual — um primeiro mapeamento do grupo — que ajuda a situar e a enriquecer a leitura das *biograficzines* na seção de análise.

Investimos em produções de *biograficzines*[23], pois ponderamos que esse gênero discursivo pode fomentar gestos exoancestrais por parte de quem os elabora, o que corrobora para a realização de um dos principais objetivos desta dissertação que é analisar, discursivamente, posições de um grupo de alunos da 2ª série do Ensino Médio de uma escola pública do interior baiano acerca de suas autopercepções como sujeitos de linguagem frente ao

[23] "Termo do inglês que aglutina duas palavras: f*an* + *magazine*, sendo uma revista do fã, revista amadora" (Andraus, 2022, p. 13).

(re)conhecimento do poder transformativo da linguagem para um despertar mais ancestral e consciente sobre as suas atuações na/pela encarnação sígnica.

O gênero *biograficzine*, como o nome já sugere, é uma espécie de revista autobiográfica em que o sujeito tem a oportunidade de "(...) contar experiências de vida e formação tendo como objetivos principais o autoconhecimento, a partilha de narrativas pessoais com outros, o trabalho com as imagens e o desenvolvimento de autorealidade" (Andraus; Santos Neto, 2010, p. 29). Desse modo, compreendemos que ao visar a expressão autobiográfica, a *biograficzine* mobiliza a revisita a um acervo de memórias.

A partir de um enquadre dialógico do discurso, "(...) para Bakhtin (1997), quando produzimos um texto de natureza autobiográfica, por via de um posicionamento exotópico, colocamo-nos como personagens de nossa própria história" (Lima, Andrade e Vasconcelos, 2022, p. 223). Nessa perspectiva, como demonstraremos na seção de análise, enunciados enquadrados nesse gênero são capazes de registrar deslocamentos exoancestrais realizados pelo sujeito, no ato de se reprojetar a partir de uma outra posição para se reconectar com os seus eus do passado e rememorar, ressignificar e redizer vivências com outros sujeitos, em outros cronotopos, agora, relidos a partir de um outro acento valorativo. Essa revisita mais metaconsciente às memórias de outrora leva-nos ao autoconhecimento e à autoanálise de quem fomos, somos e desejamos ser. Para melhor explicarmos o modo como o instrumento supracitado foi estilizado, apresentamos, abaixo, o modelo utilizado.

Colégio:_____
Aluno(a): _____
Pseudônimo:_____
Turma: 2° Ano Integral Data: 13/11/2025 Turno: Matutino

Querido(a) par da/na interação,
considerando os nossos diálogos durante esse (re)encontro, te convido a produzir uma *biografczine*, ou seja, um texto autobiográfico que envolva elementos verbais (palavras) + visuais (desenhos).

Com o auxílio dos materiais disponibilizados, convido você a registrar um momento da sua trajetória, seja uma cena vivenciada na escola ou no âmbito familiar, em que alguma palavra dirigida a você tenha causado dor ou desconforto.

Em seguida, produza uma terceira cena que represente um momento em que uma palavra ancestral, vinda de outra pessoa ou de si mesmo(a), possibilitou algum tipo de ressignificação das experiências mencionadas anteriormente.

Por fim, em uma folha separada, descreva brevemente sua produção, comentando de que modo as palavras contribuíram para o processo de cura ou reconstrução diante desses episódios vividos na

escola e/ou em casa.

Com a produção de uma *biografcizine*, a partir desse texto orientador, objetivamos promover um movimento de (re)visita a memórias de cada sujeito respaldados por Ekman (2011, p. 50) que nos ensina que "(...) voltar a vivenciar os sentimentos de um episódio emocional do passado pode trazer benefícios ao nos dar a chance de elaborar um final diferente para as questões e inspirar o apoio ou compreensão da pessoa com quem falamos".

Nessa direção, entendemos que ao olhar em retrospecto para uma experiência tão vigorosa quanto a lembrança de se sentir curado(a) pelas suas próprias palavras ou as de um outro alguém, o sujeito tenha a oportunidade de ressignificar a sua relação com a linguagem, encontrando nela uma aliada poderosa de regeneração intra e intersubjetiva sustentada pelo amor ancestral em diálogos.

> Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação. Nesta, o que há é patologia de amor: sadismo em quem domina; masoquismo nos dominados. Amor, não. Porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico (Freire, 2024e, p. 110-111).

Retrabalhar memórias com afeto ajuda-nos a perceber que somente em atos de amor a humanização se instaura, somente sendo amoroso consigo mesmo(a) e com pares da/na interação é que a libertação atinge níveis eficazes de liberdade. "Se é dizendo a palavra com que, pronunciando o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens" (Freire, 2024e, p. 109).

Vislumbramos também instigar movimentos exotópicos ao convidá-los a rememorar e redizer momentos de suas histórias individuais, permitindo que, ao redizer um enunciado, os sujeitos não somente retextualizem o que já foi dito outrora, por outrem, mas revivam experiências passadas, que gerarão o dizer atual, agora, com uma outra carga entonacional e axiológica. "Falar do dito não é apenas redizer o dito, mas reviver o vivido que gerou o dizer que agora, no tempo do redizer, de novo se diz. Redizer, falar do dito, por isso envolve ouvir novamente o dito pelo outro sobre ou por causa do nosso dizer" (Freire, 2024b, p. 23).

Sob esse olhar, essa ação induz o sujeito a se deslocar no espaço-tempo para concretar/embasar/acomodar o dizer que se atualiza no aqui e agora da interação. O que, indubitavelmente, por si só, já se consolida como um movimento exotópico.

Desse modo, assim como no diário de campo, também produzimos uma *biograficzine* orientada pela proposta anteriormente mencionada, buscando uma maior aproximação com a atividade e a compreensão dos deslocamentos exotópicos que ela pode suscitar. Para uma melhor visualização do projeto gráfico, a seguir, disponibilizamos uma cópia do exemplar.

Biograficzine- Pesquisador Vinícius

Quadrante 1	**Quadrante 2**
	
“Você é frágil demais”. “Você está sempre em uma posição vulnerável.”	“Encontre esperança em momentos de vulnerabilidade” “Você não é vulnerável, você está vulnerável!”

Quadrante 3


> “Ir ao encontro de si mesmo é deparar-se com um âmago composto de sombras e raios de luz. A sombra é um efeito da luz, já que nenhuma luminescência alcança todos os lugares. No fim das contas, o que realmente importa, é o modo como você agencia os dois lados.”

Fonte: Acervo pessoal dos autores (2025)

Posteriormente, em continuidade ao percurso metodológico delineado, após a explicitação dos instrumentos que orientaram nossas ações em campo, torna-se pertinente situar o contexto em que tais produções foram elaboradas.

3.2 (RE)CONHECENDO RAÍZES NO SOLO FÉRTIL DE UMA ESCOLA-CAMPO

Na subseção anterior, discorremos sobre o delineamento dos instrumentos de pesquisa: diário de campo, questionário e *biograficzines*. Neste momento, voltamo-nos à apresentação da escola-campo onde a investigação foi realizada.

Nosso *locus* de pesquisa corresponde a um colégio estadual situado em um município do interior baiano que, de acordo com dados do IBGE (2022), possui uma área territorial de 2.017,644 km² e uma população estimada em aproximadamente 16.296 habitantes. No que se refere à educação, a taxa de escolarização de crianças entre 6 e 14 anos alcançava 99,02% naquele ano. Dados mais recentes, divulgados pelo IBGE em 2024, indicam a manutenção desse cenário, com maior concentração de matrículas nos anos iniciais: registram-se 1.810 matrículas no ensino fundamental e 391 no ensino médio.

No âmbito desse contexto, a escola-campo atende a estudantes matriculados no ensino médio, na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e em cursos técnicos subsequentes. No que concerne à sua infraestrutura, a unidade dispõe de salas de aula, biblioteca, auditório, laboratório de ciências e quadra de esportes. A seguir, apresentamos alguns registros da escola-campo para fins de visualização.

Figura 1: Fachada da escola-campo



Fonte: Acervo pessoal dos autores (2025)

Figura 2: Entrada da escola-campo



Fonte: Acervo pessoal dos autores (2025)

Figura 3: Laboratório de Ciências da escola-campo



Fonte: Acervo pessoal dos autores (2025)

Figura 4: Biblioteca da escola-campo



Fonte: Acervo pessoal dos autores (2025)

No ano de 2025, a instituição se tornou uma escola parceira do Programa de Extensão Laboratório de Garimpos textuais e(m) Trabalho do professor de línguas (LaGaTT), no qual eu já atuei[24] como bolsista PROEX-UESB durante os anos de 2022-2023 e me engajo atualmente como subcoordenador em colaboração com a minha orientadora e coordenadora do LaGaTT.

Dentre as multifacetadas atividades desenvolvidas pelo núcleo de colaboradores do Laboratório, uma delas é a promoção de ações extensionistas em escolas públicas-parceiras com o intuito de articular intervenções que nos façam conjuntamente (escola e programa)

[24] Com base em Paiva (2019), entendemos que, em determinados trechos do texto, a alternância da terceira pessoa do plural para a primeira pessoa do singular mostra-se relevante, pois estabelece uma aproximação mais direta do autor com o enunciado.

problematizar o modo como textos do cotidiano têm sido percebidos, avaliados, trabalhados em sala de aula e, consequentemente, consumidos em outros espaços sociais.

Para tanto, mobilizamos contribuições de diferentes áreas do conhecimento que nos permitem compreender o texto como um produto psíquico, cultural, ideológico, ancestral e circulante. Ademais, propomos laboratórios de leitura coletiva de exemplares textuais, com o intuito de analisar suas implicações discursivas em contextos reais de uso da linguagem, bem como refletir sobre o modo como textos se (re)produzem e impactam processos de (inter)subjetivação.

Sob esse olhar, durante a nossa primeira ação realizada na escola-campo, eu tive a feliz oportunidade de traçar o meu primeiro contato com os colaboradores da pesquisa: uma turma integral do 2° ano do ensino médio, com 28 alunos matriculados.

Na ocasião, os colegas do núcleo do LaGaTT e eu, no dia 05 de julho de 2025, promovemos a ação "Mais olhares para o texto na vida e para mim como sujeito de linguagem". Como já textualizado acima, o objetivo da ação foi desobvializar e (res)significar o modo como vemos, lemos, ouvimos, sentimos, apreciamos textos em seus divergentes formatos, mediatizados em diferentes gêneros discursivos e suportes textuais. Para uma melhor visualização do projeto argumentativo mobilizado pela ação, disponibilizamos como anexo a miniatura dos slides dialogizados com a turma (Anexo A), assim como um registro dos colaboradores na ação:

Figura 5: Colaboradores do LaGaTT na escola-campo para a promover a ação extensionista: "Mais olhares para o texto na vida e para mim como sujeito de linguagem".



Fonte: Acervo pessoal dos autores (2025)

O encontro foi bastante afetivo e produtivo. Ele ocorreu em todo o turno matutino e em um curto período do vespertino, iniciando às 8h30 e se findando às 14h. A turma do 2° ano integral foi muito receptiva e se manteve boa parte do tempo engajada e atenta.

Para além do caráter formativo do encontro, registramos, aqui, a forma tão expressiva e gradual em que as interlocuções foram tomando aquela sala de aula. Ao nos conectarmos em um diálogo de profundo respeito e harmonia, semeamos, naquele espaço-tempo da nossa embrionária história juntos, a força fraternal do encontro, resultando em vínculos de proximidade e afeto.

Essa primeira vindoura e genuína experiência fez-me pensar sobre o que a minha orientadora Fernanda chama de "fluxos invisíveis", que seria toda a movência de forças externas que confluem e irrompem para que uma experiência aconteça. Concomitante a esse pensamento, trago uma citação de Freire (2024b) acerca do processo como as coisas simplesmente se dão, no qual ele diz:

> Nunca um acontecimento, um fato, um feito, um gesto de raiva ou de amor, um poema, uma tela, uma canção, um livro têm por trás de si uma única razão. Um acontecimento, um fato, um feito, uma canção, um gesto, um poema, um livro se acham sempre envolvidos em densas tramas, tocados por múltiplas razões de ser de que algumas estão mais próximas do ocorrido ou do criado, de que outras são mais visíveis enquanto razão de ser. Por isso é que a mim me interessou sempre muito mais a compreensão do processo em que e como as coisas se dão do que o produto em si (Freire, 2024b, p. 25).

Ao verter essa energia catalisadora para ações vigorosamente realizadas, entendemos que todos os estágios em que as coisas se dão são importantes. A escolha de um *lócus* para a pesquisa em si já se revela um processo grandioso.

Avalio, também, o fato de eu ter me sentido confortável e apaziguado naquele espaço institucional como uma importante baliza de que a atmosfera interacional que os alunos e eu cocriamos naquele momento tenha sido cooperativa. Ao definirmos ambientes e interlocuções como seguros, um critério relevante é a sensação de que "(...) é natural estar tranquilo durante a interação, e o constrangimento é um desvio lamentável do estado normal." (Goffman, 2011, p. 95).

Irrefutavelmente, percepções desse primeiro encontro social entre pesquisador e colaboradores calibraram e orientaram as estratégias de estilização dos instrumentos escolhidos para as próximas dialogias com o grupo. Portanto, a seguir, depois dessa contextualização e apresentação do nosso *locus* de pesquisa, compartilhamos o roteiro de ação realizado na escola-campo

3.3 (PER)FAZENDO A ROTA DA SEMEADURA: um roteiro de ação.

Nesta subseção, apresentamos um roteiro que descreve as ações realizadas no solo da escola-campo nas datas 13/11/2025 (quinta-feira) e 14/11/2025 (sexta-feira). A escolha por esses dias se justificou pelo fato de serem os únicos em que a turma do 2º ano integral tinha aulas de Língua Portuguesa, totalizando três aulas na quinta-feira, o que corresponde a 135 minutos de trabalho, e uma aula na sexta-feira, o que corresponde a 45 minutos de trabalho. Outrossim, considerando a quantidade de instrumentos projetados para a ida a campo, não foi possível concentrar todas as atividades em um único dia, portanto, visando garantir a integridade do processo e o êxito das ações, optamos por realizar dois encontros.

A seguir, apresentamos dois quadros, um para cada encontro, nos quais detalhamos a distribuição das ações realizadas durante as vivências.

(PER)FAZENDO A ROTA DA SEMEADURA: um roteiro de ação - 1° ENCONTRO

Local da ação: Colégio Estadual X
Data da ação: 13/11/2025 (quinta-feira)
Turnos de trabalho:
1ª aula: 7h20-8h05
2º aula: 9h05-9h50
3° aula: 09h50-10h35
Turma: 2° Série do Ensino médio em tempo integral
Quantidade de alunos matriculados: 28 alunos
Quantidade de alunos presentes: 17 alunos

AÇÕES DESENVOLVIDAS NA 1ª AULA (07h-8h05):

MOMENTO 1- *Abertura de (re)encontros:*

No momento inicial, ao adentrar, novamente, naquele vibrante espaço interativo, que é a sala de aula do 2° ano integral, eu, com muito entusiasmo, me (re)apresentei aos meus pares da/na interação, pretendendo expor um pouco mais das minhas características enquanto sujeito de linguagem, o que implicou, naquele cronotopo, assumir facetas do meu eu professor-pesquisador, orientado por posturas sociointeracionistas e discursivas abertas e receptivas.

Na sequência, de modo a (re)conhecer mais sobre os meus pares, pedi para que, por gentileza, eles se (re)apresentassem para mim, contando um pouco sobre como eles se sentiam no aqui e agora da interlocução e me sinalizassem se estiveram comigo e com o grupo do LaGaTT durante a formação "Mais olhares para o texto e para mim enquanto sujeito de linguagem", realizada no dia 05/06/2025.

MOMENTO 2- *Exposição do plano de trabalho e convite para ações didáticas:*

Após o momento de abertura, oralmente e com o auxílio de um slide, eu anunciei a nossa agenda de trabalho, convidando-o(a)s a se implicarem nas ações pensadas para o nosso encontro, que resultaram das minhas intervenções de pesquisa de mestrado, encampada no Programa de Pós-graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens (PPGCEL/UESB). Nessa hora, aproveitei para contar um pouco sobre a minha trajetória enquanto pesquisador da/na área de Linguística Aplicada e quais eram as minhas expectativas para a nossa feliz e produtiva manhã de trabalho.

Durante as exposições, introduzi alguns conceitos que se relacionam à pesquisa e, consequentemente as ações, tais quais: enunciado concreto, gêneros discursivos, interação, axiologia, cronotopo, ancestralidade.

Ademais, visando cumprir um dos nossos objetivos específicos: garimpar exemplares de gêneros discursivos diversos que incitem movimentos de reflexão exotópica e que potencializem o vozeamento de pautas identitárias nas dialogias da pesquisa; selecionamos alguns exemplares textuais que se relacionam aos conceitos supracitados.

Abaixo, apresento os slides que foram compartilhados com a turma:



APRESENTAÇÃO PESSOAL

Me chamo Vinícius, sou formado em Letras Modernas pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Atualmente, atuo como bolsista Capes, no Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens (PPGCEL), na área de Linguística Aplicada.





AGENDA DE TRABALHO

- Transposição didática de alguns conceitos importantes para o nosso encontro;
- Produção de biograficzines;
- Réplicas ao questionário.





Link para acessar o garimpo:

https://drive.google.com/file/d/1678y526r1ZznWl2ucQWiwNRerDGYI2nU/view?usp=sharing

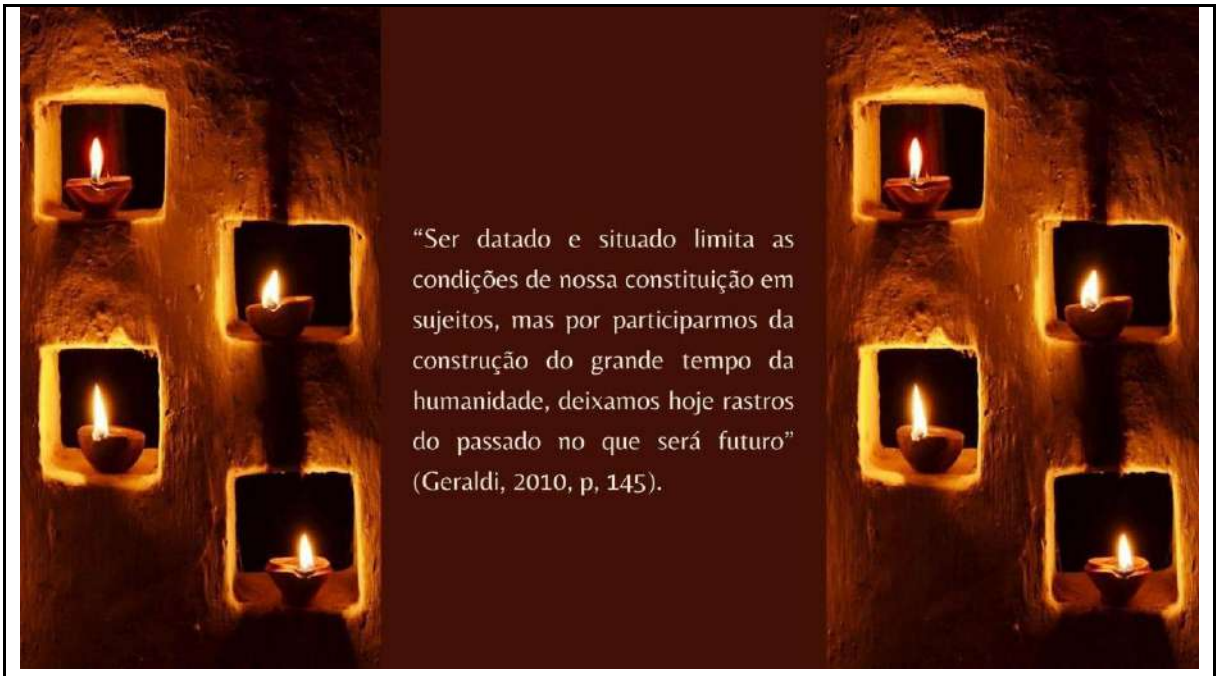
É somente quando entoada por um falante vivo, que a palavra se reveste de vitalidade, dado que é o sujeito com o seu espectro de tons valorativos que a colore.

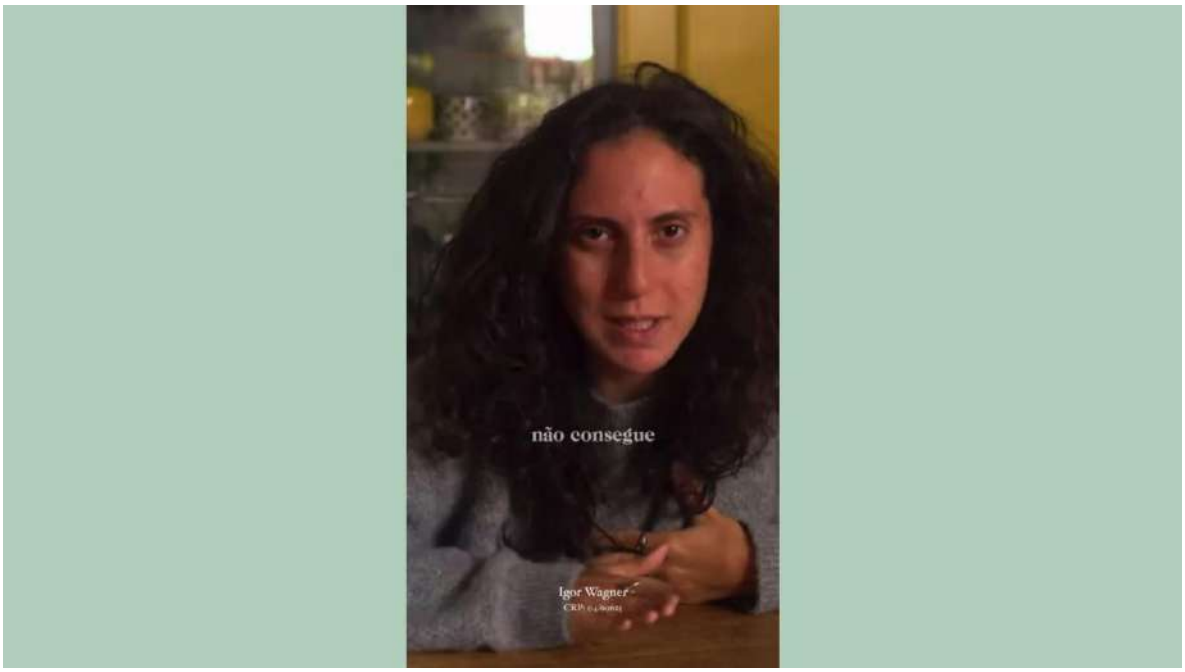


A palavra é sempre um ponto de (des)encontro, de aproximações ou afastamentos de interpretações de mundo.



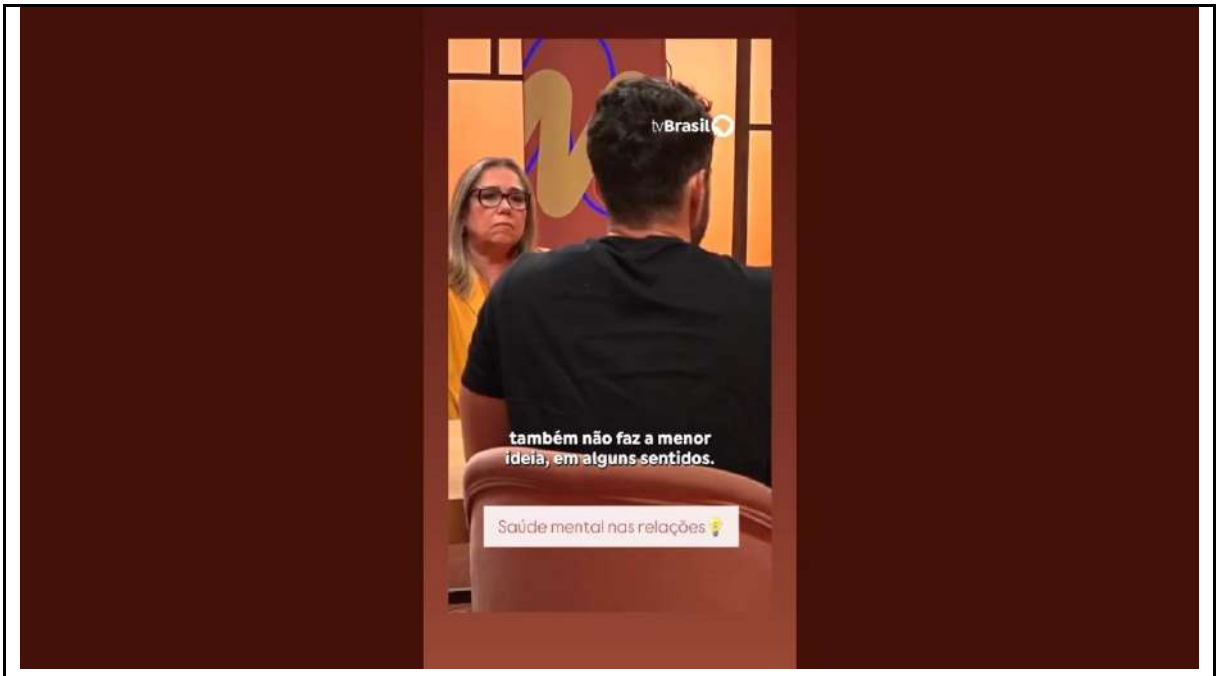






Link para acessar o garimpo:

https://drive.google.com/file/d/18m4cyinczJn5ukN6Lq3F7ADzsu3FqBhT/view?usp=sharing



Link para acessar o garimpo:

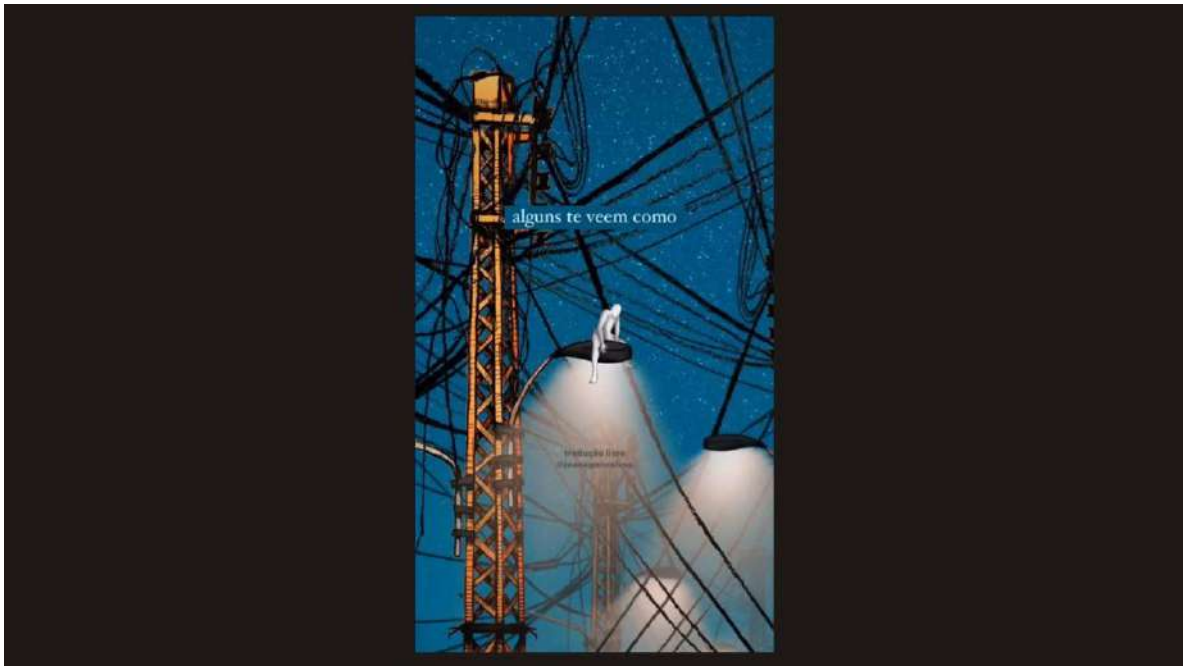
https://drive.google.com/file/d/1gVGybcZ7CvwkSupB27jHF6ZXoJliBYY4/view?usp=sharing





Link para acessar o garimpo:

https://drive.google.com/file/d/11pNbVYEcx5KxRgvmS89-dVKHa5VHL1dj/view?usp=sharing

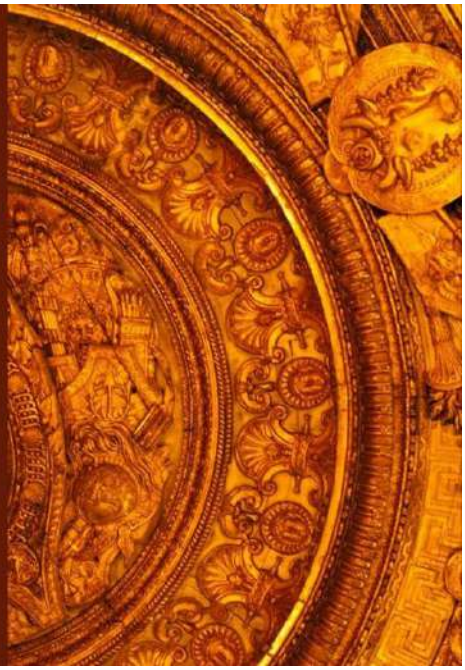


Link para acessar o garimpo:

https://drive.google.com/file/d/1GE4YckkeRTLKLeQMVHKQ7iDKNv3xO5hG/view?usp=sharing



Ao enunciarmos, ancoramo-nos em dimensões espaço-temporais que possibilitam a materialização de nossa ação discursiva. O ato enunciativo, portanto, estabelece uma relação de contraste com o cronotopo, ou seja, o espaço-tempo (i)mediato da ação.





Em algumas cosmopercepções africanas "o tempo é entidade. O tempo é divindade. O tempo é rei. Muito além de uma grandeza física, o tempo cura males e nos faz lembrar da nossa pequenez diante da sua grandiosidade. Por aqui não se controla o tempo, muito menos se considera que seja meramente dinheiro. Não se ganha tempo nem se perde tempo; vive-se no tempo do tempo. Um tempo que por vezes é cíclico e nos faz retornar para aparentemente os mesmos lugares, ou melhor, para as mesmas emoções" (Carine, 2025, p. 97).



Link para acessar o garimpo:

https://drive.google.com/file/d/1d1sNjZxb3EeLg9QcNyz3PXI92ZCgVxyJ/view?usp=sharing



Link para acessar o garimpo:

https://drive.google.com/file/d/1eG6QzJFRiQmCVeJO8OoR-wLLgfSQKSh5/view?usp=sharing



AÇÕES DESENVOLVIDAS NA 2ª AULA (9h05-09h50) E 3ª AULA (09h50-10h35):

MOMENTO 3- *Questionário:*

Avançando um pouco mais no encontro, compartilhei com os alunos o instrumento questionário, explicando-lhes sobre a importância do lugar de fala de sujeitos colaboradores de uma pesquisa. Na ocasião, dialogamos sobre a natureza do instrumento para que a ação fosse desenvolvida de forma segura e exitosa.

MOMENTO 4- *Roda apreciativa e agradecimentos.*

No quarto e último momento da nossa manhã de trabalho, no dia 06/11/2025, sugeri uma roda apreciativa, na qual cada aluno(a) expôs o modo como se sentiu durante o encontro e atribuiu uma palavra que definiu aquela (con)vivência.

Por fim, agradeci a cada colaborador(a) por mais essa primorosa oportunidade de ser agraciado pela energia tão luminosa dele(a). E, de modo a encerrar de forma festiva e ancestral, distribuí um provérbio africano para cada um junto a um bombonzinho.



Por último, realizamos esse belo registro do nosso primeiro e especial (re)encontro:



A seguir, dando continuidade às atividades, apresentamos o segundo roteiro de ação, referente ao 2º encontro com a turma do 2º ano integral, realizado no dia 14/11/2025 (sexta-feira).

(PER)FAZENDO A ROTA DA SEMEADURA: um roteiro de ação - 2° ENCONTRO

Local da ação: Colégio Estadual X
Data da ação: 14/11/2025 (sexta-feira)
Turnos de trabalho:
1ª aula: 09h05-09h50
Turma: 2° Série do Ensino médio em tempo integral
Quantidade de alunos matriculados: 28 alunos
Quantidade de alunos presentes: 17 alunos

MOMENTO 5- *Abertura de (re)encontros:*

Em mais uma manhã de trabalho, ao retornar à sala do 2º ano integral, dirigi-me aos alunos com alegria, saudando-os e expressando o desejo de que tivéssemos mais um turno produtivo e engajado.

MOMENTO 6- *Produção de biograficzines:*

Sequencialmente, avançamos para a produção das *biograficzines*.

Para a feitura dessa ação, disponibilizei para os estudantes folhas de papel A4, sugerindo que fossem dobradas ao meio, para adquirir o formato de uma revistinha. Ademais, compartilhei materiais escolares, tais quais: réguas, lápis de cor, hidrocor, gravuras para colagem, cola, tinta, fitas, dentre outros.

Após a entrega dos materiais, apresentei, oralmente, o gênero discursivo para os alunos, reforçando o seu caráter criativo, inventivo e verbo-visual, bem como a relação desta última atividade, com as ações realizadas no 1° encontro, no dia 06/11/2025.

Abaixo, disponibilizamos algumas imagens registradas no momento da execução:





MOMENTO 7- *Roda apreciativa e agradecimentos.*

No último momento da nossa segunda manhã de trabalho, sugeri, assim como no 1° encontro, uma roda apreciativa, na qual cada aluno(a) pôde expor o modo como se sentiu durante o encontro e atribuiu uma palavra que definiu aquela (con)vivência.

Por fim, agradeci a cada colaborador(a) por mais essa primorosa oportunidade de ser agraciado pela energia tão luminosa dele(a).

Em síntese, esta seção teve como objetivo discutir os princípios teórico-metodológicos que fundamentam nossa pesquisa qualitativa, bem como apresentar os três instrumentos dialógicos mobilizados — diário de campo, questionário e *biograficzine* —, evidenciando suas funções complementares na produção dos dados: o primeiro como registro processual do pesquisador, o segundo como mapeamento inicial do grupo colaborador, e o terceiro como instrumento de maior densidade simbólica e discursiva. É a partir desse último, portanto, que construímos o *corpus* de análise apresentado na seção seguinte, ainda que os dados do diário e do questionário continuem a orientar e a contextualizar as leituras ali desenvolvidas.

Na seção subsequente, concentramo-nos em compartilhar nossos diálogos com os dados resultantes dos encontros supracitados, explicitando o modo como estes foram catalogados, organizados e analisados.

4 DO ENCONTRO COM O *CORPUS* À CONSTRUÇÃO DO PERCURSO ANALÍTICO

Nesta quarta seção, orientada pelo objetivo de apresentar nosso encontro com o *corpus* da pesquisa, explicitamos não apenas o primeiro contato com o material, mas, também, o percurso analítico empreendido na construção de familiaridade com esse *corpus* até a definição do recorte que sustenta as análises desenvolvidas.

Para tanto, buscamos tornar visíveis os gestos metodológico-interpretativos que organizam a seção, os quais se desdobram em momentos articulados: (i) a aproximação inicial com o material empírico marcada por um olhar exploratório e aberto às suas potencialidades de avaliação; (ii) a delimitação do *corpus* orientada por critérios teórico-metodológicos qualitativos; e (iii) o aprofundamento analítico, no qual passamos a identificar/avaliar recorrências, tensões e pistas interpretativas.

Nesse contexto, nos dias que sucederam a realização das atividades em campo, no início de novembro de 2025, começamos a agenciar o processo de organização, catalogação e preservação dos dados produzidos. Para tanto, todo o material decorrente das dialogizações na escola-campo foi digitalizado e sistematizado em pastas individuais, o que corresponde ao termo de consentimento assinado pelo adulto responsável pelo(a) colaborador(a), ao questionário respondido por ele(a) e à *biograficzine* também elaborada por ele(a) (cf. Imagem nos Apêndices D e E).

Do total de 28 estudantes regularmente matriculados na turma do 2º ano do Ensino Médio em tempo integral, 16 participaram da atividade e desenvolveram efetivamente a proposta com o instrumento principal: a *biograficzine*. Essa centralização, já anunciada na seção metodológica, decorre não apenas da riqueza verbivocovisual dos exemplares produzidos, mas também da constatação, em campo, de que os dados do questionário e do diário cumpriram sobretudo uma função de mapeamento e contextualização, ao passo que as *biograficzines* se revelaram o material mais produtivo para o aprofundamento analítico pretendido.

Para possibilitar uma análise mais minuciosa dos dados, realizamos a digitalização e a cópia colorida de todo o material produzido. Em seguida, ao longo do processo analítico, dispusemos os registros no chão, examinando-os atentamente, tentando identificar elementos que se mostrassem mais fecundos para a seção de análise. A seguir, apresentamos uma imagem desse momento.

Figura 5- Mapeamento inicial de dialogização com os dados produzidos pelo(a)s participantes



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Após alguns turnos de trabalho, a experiência revelou-se, em certa medida, desafiadora para o mestrando-pesquisador, suscitando um sentimento de frustração em relação às escolhas realizadas, sobretudo pela percepção de que os instrumentos e/ou os textos orientadores poderiam ter sido conduzidos em outra direção. Observou-se, por exemplo, que alguns projetos gráficos não apresentavam uma estrutura composicional totalmente condizente com o gênero *biograficzine*; outros exemplares mostravam-se parcialmente deslocados da proposta; enquanto, em alguns casos, foi possível identificar movimentos de elaboração semelhantes entre si.

Diante desse cenário, ao avaliar que esse movimento de assemelhação poderia se mostrar profícuo para a construção de eixos de análise, em diálogo com a minha orientadora, passamos a considerar a possibilidade de uma análise do *corpus* pautada em um gesto de aproximação interpretativa entre as produções, compreendendo como pertinente um gesto analítico que buscasse observar a existência ou não de convergências temáticas presentes nos materiais produzidos.

Essa seleção foi orientada pelo princípio de que "(...) a abordagem de estudo bakhtiniana de linguagem, sua ADD, considera as particularidades discursivas que apontam para contextos mais amplos, para um extralinguístico incluído no linguístico" (Paula, 2013, p. 252). Nessa perspectiva, a análise não se restringe aos elementos estritamente linguísticos, mas abrange também as dimensões históricas, sociais e ideológicas que atravessam os enunciados. Nesse sentido, compreendemos que esse campo teórico-metodológico se dedica a:

> (...) chegar ao inusitado de sua forma de ser discursivamente, à sua maneira de participar ativamente de esferas de produção, circulação e recepção, encontrando sua identidade nas relações dialógicas estabelecidas com outros discursos, com outros sujeitos (Brait, 2006, p. 13).

Portanto, nesse horizonte metodológico da ADD, entendemos, alinhando-nos ainda aos princípios da Pesquisa Qualitativa, que "(...) interpretar é elaborar as possibilidades projetadas pelo que é compreendido" (Minayo, 2012, p. 623). No entanto, concordando com Paula (2013) e Brait (2006), trata-se de uma compreensão que não se limita apenas à assimilação e avaliação de aspectos verbais.

Assim, como estratégia possível, buscamos reunir *biograficzines* que compartilhassem elementos temáticos, modos de narrar experiências e/ou gestos multissemióticos com algum grau de similaridade valorativa. Esse processo possibilitou a construção progressiva de eixos de análise que não foram definidos previamente, mas que emergiram do próprio diálogo estabelecido com os dados à medida que fomos construindo "mais intimidade" com eles.

Ademais, ao colocar em diálogo exemplares que mobilizam um mesmo fenômeno como o *bullying*, buscamos fortalecer a consistência interpretativa dos eixos analíticos, uma vez que a presença reiterada de determinadas marcas enunciativas nos permitiu aprofundar a compreensão de como tais eventos puderam se presentificar na e pela encarnação sígnica, o que nos levou a identificar elementos sígnicos assemelhados ou díspares.

Acerca dessas interpretações, esclarecemos que as análises foram conduzidas com base nos autores mobilizados na seção teórica desta dissertação. Contudo, considerando o caráter processual e imprevisível da pesquisa qualitativa, alguns fenômenos que emergiram do *corpus* demandaram a ampliação desse diálogo teórico, mediante a incorporação de referências convergentes que contribuíram para fundamentar e aprofundar as interpretações produzidas.

Dessarte, nesse novo horizonte de mapeamento, dentre o conjunto de 16 *biograficzines*, seis exemplares destacaram-se, conforme detalhamos na sequência, e foram selecionados para compor o *corpus* de análise desta dissertação. No entanto, antes de apresentarmos as

particularidades que se destacam em cada eixo, que contempla os seis projetos gráficos elegidos, atemo-nos a textualizar aspectos gerais que se manifestaram nos 16 exemplares.

A começar pelo processo verbivocovisual vivenciado por todos os colaboradores no ato de darem vida aos seus exemplares. Tal processo revela-se comum às diferentes produções, pois a consciência de todo sujeito de linguagem:

> (...) é definida, estabilizada e objetivada ao mesmo tempo por material sígnico verbal, visual e sonoro, logo, o sujeito é constituído – visto que esse só é efetivado na existência ao tomar consciência de si – de maneira verbivocovisual. Assim, compreendemos que a linguagem é verbivocovisual porque o sujeito se constitui tridimensionalmente, ao passo que a consciência se constitui de maneira verbivocovisual, pois a linguagem se caracteriza e se comporta dessa maneira (Paula; Luciano, 2020, p. 112).

Desse modo, compreendemos que a materialização sígnica dos enunciados ocorreu a partir da atualização de aspectos verbais, visuais e sonoros, mobilizados pelos sujeitos na elaboração da proposta que desejaram (d)enunciar. Isso ocorre pois:

> O indivíduo pensa, prepara e constrói seu ato comunicativo na consciência ativamente - por meio dela vivencia sua experiência no mundo. Para isso, ao reagir a dada situação real do mundo, imagina a cena (visual), a possível resposta do ouvinte (o que houver: a entonação, os gestos, o tom, as palavras, as cores, as linhas, o formato, o volume, os sons etc.), a imagem desse outro; cria-se o cenário mais completo e expressivo possível na imaginação, de modo que o sujeito esforça-se por transferir toda essa expressividade para o ato discursivo (Luciano, 2025, p. 246).

A soma desses elementos é o que faz o sujeito tomar nota do vivido no mundo exterior, apreendê-lo em seu mundo interior, reelaborá-lo na consciência e exteriorizá-lo no enunciado. "É precisamente nesse jogo entre interior e exterior que se manifesta a dimensão tridimensional da linguagem, em especial no papel ativo da consciência (tanto na concepção da construção da expressão quanto na sua compreensão pelo outro)" (Luciano, 2025, p. 245).

Nesse processo de encadeamento tridimensional, a alteridade se torna um elemento central, pois a reelaboração das experiências vividas não ocorre de modo isolado, mas na interação com o outro, cuja posição extralocalizada incide em um excedente de visão momentâneo que passa a fazer parte do auditório interno do sujeito. É justamente essa ressonância dialógica/exotópica que auxilia o sujeito a (re)projetar verbivocovisualmente, no plano da consciência e da expressão, o episódio outrora vivido.

Portanto, considerando o caráter fulcralmente tridimensional dos desenhos-*corpus*, "(...) concordando com Mediviédev (2012), entendemos que não somente os signos verbais expõem a axiologia, mas todas as semioses existentes nos enunciados evidenciam essas valorações presentes nos textos" (Andrade, Ribeiro e Modl, 2023, p. 8).

Não obstante, avaliando mais estritamente o gênero escolhido para a realização da atividade, podemos aduzir que a *biograficzine* constitui-se como um instrumento potente para evidenciar a manifestação dos recursos tridimensionais da linguagem em sua exteriorização. Isso porque o gênero em foco desenvolve-se a partir da prática do desenho, compreendida em nosso estudo como uma atividade que "(...) é atravessada por dimensões táteis, rítmicas e perceptivas que escapam à pura visualidade, instaurando uma experiência sensível em que o corpo age e é agido, escuta e é escutado pelo que se traça" (Sant'Anna, 2025, p. 139).

Ainda é importante ressaltar que, ao compreendermos a *biograficzine* como uma prática de e a partir do ato de desenhar, incluímos também a escrita enquanto gesto gráfico constitutivo do gênero, uma vez que, conforme propõe Ingold (2022, p. 154), "(...) escrever ainda é desenhar".

Nessa perspectiva, escrita e desenho não se distinguem como modalidades separadas, mas configuram variações de um mesmo processo de traçar, entendido como "(...) qualquer marca permanente deixada dentro ou sobre uma superfície sólida por um movimento contínuo" (Ingold, 2022, p. 69). Portanto, tal prática "(...) subverte os pressupostos que sustentam a polaridade do texto e da imagem" (Ingold, 2015, p. 322), fazendo com que os divergentes tracejos no plano se alinhem como gestos encarnados da linguagem em sua tridimensão.

Ademais, essa prática nos convoca a refletir sobre a força do traço como extensão sensível da sinalização do corpo e, consequentemente, do sujeito no desenho a partir de sua tomada de posição exotópica. Aqui, partimos do pressuposto de que "(...) o traço não é apenas resultado de uma técnica reprodutível, mas uma forma de existir e pensar com as mãos" (Sant'Anna, 2025, p. 137). O que avaliamos como ato performativo irrepetível de um corpo/consciência que age tendo como referência seu centro material valorativo único.

De um ponto de vista epistemologicamente mais ancestral, compreendemos que "(...) o corpo, visível, é o sinal do invisível no corpo. Forma e conteúdo no mesmo instante do acontecimento" (Oliveira, 2005, p. 128). Outrossim, assumimos que o corpo traça de maneira singular os fluxos que o constituem, uma vez que apenas cada sujeito pode habitar o próprio corpo e experimentar de maneira intransferível aquilo que o perfaz e o atravessa. Afinal, "(...) podemos nos submeter a alguém, mas ainda assim nossos lugares não se confundem. De todo modo ele é ele, e eu sou eu" (Sobral; Giacomelli, 2022, p. 100).

À vista do exposto, por considerarmos os dados elegidos como enunciados revestidos de um traço e uma valoração sempre autoral, situada e subjetiva, recorremos ao conceito de axiologia para embasar as nossas avaliações, posto que:

> Para a ADD, o sujeito é alguém dotado de responsividade e de autoria, pois arquiteta estrategicamente discursos, organizando-os conforme seu papel social e sua consciência discursiva. Essa valoração concretiza-se sob orientações cronotópicas que revelam sua singularidade axiológica frente a seu espaço-tempo (Andrade, Ribeiro, Modl, 2023, p. 5).

Nesse sentido, "(...) para analisar a dimensão axiológica, à luz da ADD, é imprescindível instaurar uma reflexão sobre os valores mobilizados, considerando sua natureza, traços e funcionamento" (Modl; Pereira; Ribeiro, 2024, p. 122), o que nos conduz a avaliar os desenhos selecionados como enunciados dotados de um tom emotivo-volitivo inigualável.

Para tanto, entendemos que, ao estabelecermos diálogo com dados de uma pesquisa colaborativa, nos comprometemos responsavelmente com o projeto e o objeto discursivo do outro, considerando que o ato de compreender um objeto incide em reconhecer "(...) meu dever em relação a ele (a orientação que preciso assumir em relação a ele), compreendê-lo em relação a mim na singularidade do existir-evento: o que pressupõe a minha participação responsável, e não a minha abstração" (Bakhtin, 2020, p. 66).

Imprescindivelmente, é preciso estar de corpo presente nesse movimento de imersão e abertura à alteridade, pois ao assumirmos pressupostos de uma Linguística Aplicada Crítica e Decolonial, empenhamo-nos em nos colocar com fé e esperança diante de nossos colaboradores. Como nos lembra Paulo Freire, não pode haver diálogo "(...) se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de ser mais, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens" (Freire, 2024e, p. 112). Nesse sentido, acreditar no poder de agir do outro (Clot, 2010) implica reconhecê-lo e respeitá-lo em sua inteireza.

Destarte, buscando conduzir a análise com o cuidado e a responsabilidade que as *biograficzines* demandam, apresentamos, a seguir, os eixos temáticos e os respectivos exemplares selecionados.

Salientamos, como explicitado na seção metodológica, que, para a exposição dos projetos gráficos, adotamos os pseudônimos escolhidos pelos próprios colaboradores da pesquisa para nos referirmos a cada criador(a)/criação. Essa escolha, em uma pesquisa como a nossa, não constitui um mero detalhe; trata-se de um cuidado metodológico que possibilita ao sujeito agenciar a forma como será autorrepresentado e autorreferenciado no âmbito da investigação.

4.1 APRESENTAÇÃO DOS EIXOS DE ANÁLISE

EIXO 1- O CORPO COMO MARCADOR AXIOLÓGICO NA AVALIAÇÃO ESTÉTICA: BULLYING, TRAUMA E (RES)SIGNIFICAÇÃO

O primeiro eixo de nossa seção analítica intitula-se **"O corpo como marcador axiológico na avaliação estética: bullying, trauma e (res)significação"**. Nele, buscamos examinar a performance do corpo desenhado enquanto indicador e somatizador de ressonâncias valorativas de natureza exotópica e ancestral que incidem sobre o modo como sujeitos se repercebem esteticamente e se intersubjetivam nas cadeias dialógicas materializadas nas *biograficzines*.

Para tanto, considerando a expressividade desse processo exotópico nas experiências narradas pelas colaboradoras Felpiz e Jacks, selecionamos as *biograficzines* produzidas por ambas para analisar de que modo suas avaliações corporais e discursivas apontam afetamentos no modo como se autopercebe(ra)m.

Neste eixo, voltamo-nos, especialmente, à reflexão sobre avaliações estéticas, pois, em ambos os exemplares, observa-se a inscrição de excedentes de visão endereçados por colegas de escola, relacionados aos modos como estes valoravam os corpos e os jeitos das adolescentes. Dessa maneira, buscamos evidenciar que "(...) para que um corpo ganhe conotações estéticas, a presença do outro se torna imperativa" (Teixeira, 2019, p. 49).

EIXO 2- VER-SE DE LONGE: EXOTOPIA, TRAÇO E (RE)ELABORAÇÃO DE SI

O segundo eixo nomeia-se **"Ver-se de longe: exotopia, traço e (re)elaboração de si"**. Nele, buscamos compreender como a autorrepresentação simbólica, mobilizada pela prática de desenho, pode instaurar movimentos de distanciamento reflexivo que permitem aos sujeitos olhar para si mesmos a partir de uma posição exotópica. Trata-se, portanto, de investigar de que modo o traço se converte em um recurso expressivo capaz de materializar processos de autopercepção e de ressemiotização da própria experiência.

Para explorar essa nuance, selecionamos as produções dos colaboradores Yugo e Mel, nas quais ambos recorrem a imagens simbólicas para representar seus corpos: um ursinho e um furacão, respectivamente. Nessas disposições visuais, observa-se a mobilização de um excedente de visão voltado para o próprio sujeito, por meio do qual o eu (ali encarnado) se

desloca momentaneamente de sua posição imediata e passa a se contemplar sob outra perspectiva semiótica.

Ao traçar essas imagens, os colaboradores não apenas registram percepções sobre si mesmos, mas também constroem por meio da verbivocovisualidade formas despadronizadas (entre si) de narrar e reorganizar suas experiências. Além disso, as escolhas cromáticas presentes nas *biograficzines* também assumem papel significativo na produção de sentidos, funcionando como fontes de expressão que matizam e intensificam os efeitos de autorrepresentação ao ampliarem as possibilidades de reelaboração de si.

Assim, as cenas enunciativas de Yugo e Mel evidenciam que o gesto de representar a si mesmo por meio de figuras simbólicas pode instaurar um distanciamento produtivo em relação ao próprio eu, abrindo espaço para processos reflexivos em que o sujeito não apenas se observa, mas também se reinventa narrativamente.

EIXO 3- OUTRAS ANCESTRALIDADES POSSÍVEIS: COMUNIDADE, AMOR E PERTENCIMENTO

O terceiro eixo analítico, intitulado **"Outras ancestralidades possíveis: comunidade, amor e pertencimento"**, volta-se à compreensão de como vínculos de acolhimento podem configurar formas de ancestralidade que extrapolam os limites da hereditariedade biológica. Interessa-nos, nesse sentido, refletir sobre relações que, embora não sejam fundadas em laços genealógicos, passam a ocupar lugares significativos na constituição das experiências afetivas de sujeitos em comunidade.

Para desenvolver essa discussão, selecionamos as *biograficzines* produzidas pelas colaboradoras Lara e Luiza, nas quais ambas narram episódios marcados por sentimentos de tristeza relacionados ao contexto familiar. Por outro lado, para além das experiências de conflito evocadas nas narrativas, as produções também evidenciam a presença de outros sujeitos que emergem como referências de apoio e escuta. Tais presenças, ainda que situadas fora da esfera da consanguinidade, passam a compor redes de sustentação simbólica e afetiva, instaurando aquilo que compreendemos aqui como relações exoancestrais.

Portanto, nesta seção, avaliamos o modo como relações não parentais podem produzir efeitos nas formas pelas quais os sujeitos compreendem a si mesmos e os vínculos afetivos que os perfazem. Nessa direção, as *biograficzines* de Lara e Luiza ampliam o horizonte interpretativo da noção de ancestralidade ao deslocá-la de um entendimento restrito à linhagem

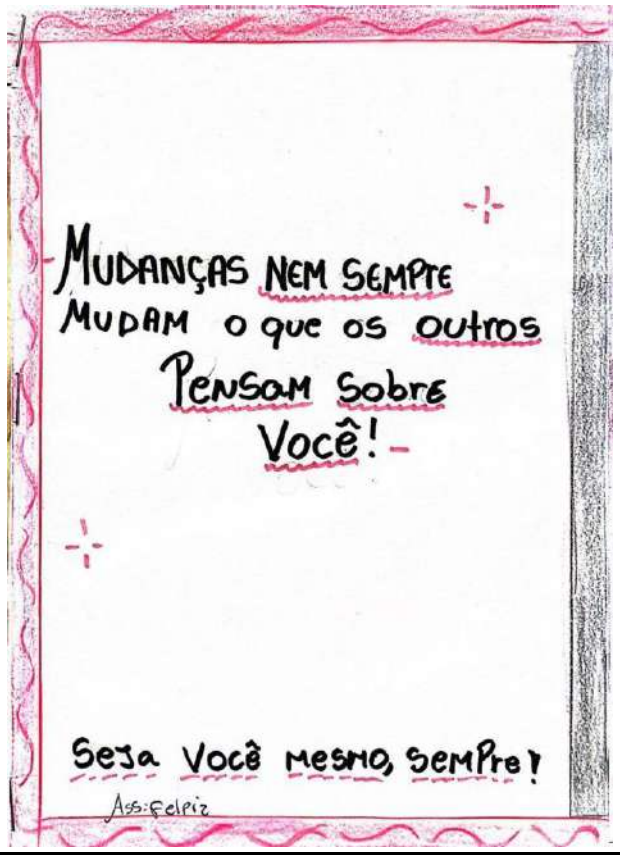
familiar para um campo relacional mais amplo, no qual experiências de cuidado e pertencimento também podem figurar como gestos exoancestrais.

Uma vez apresentado o conjunto das seis *biograficzines-corpus* de análise, a partir dos três eixos temáticos que encapsulam os movimentos de análise realizados, passamos à análise mais ampla a partir das atualizações de conceitos e princípios apresentados na seção teórica. O título das próximas seções coincide com o modo como nomeamos cada eixo.

4.2 O CORPO COMO MARCADOR AXIOLÓGICO NA AVALIAÇÃO ESTÉTICA: BULLYING, TRAUMA E (RES)SIGNIFICAÇÃO

O dado que abre a subseção analítica do nosso primeiro eixo corresponde à *biograficzine* produzida pela colaboradora Felpiz, organizada em seis quadrantes. Com o intuito de realizar uma leitura sequencial e atenta, que preserve a singularidade de cada cena enunciativa, optamos por apresentar cada página de forma individual, à medida que desenvolvemos nossas discussões sobre o modo como o corpo opera como um marcador axiológico na avaliação estética do eu para o outro.

1° Quadrante- Felpiz



"Mudanças nem sempre mudam o que os outros pensam sobre

você!”
“Seja você mesmo, sempre!”

Ass: Felpiz

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

No primeiro quadrante, ao centro da página, a autora apresenta o título de seu exemplar: *“Mudanças nem sempre mudam o que os outros pensam sobre você! Seja você mesmo, sempre!”*. No enunciado, alguns léxicos são destacados por meio de um sublinhado em rosa, sugerindo ênfase nos trechos *“nem sempre”, “outros pensam sobre você”* e *“seja você mesmo”*.

Ao destacar *“nem sempre”*, a autora sugere relativização, indicando que a transformação pessoal nem sempre encontra correspondência imediata com percepções alheias. Já o segmento *“outros pensam sobre você”* desloca o foco do enunciado para a dimensão relacional da experiência, chamando atenção para o papel do olhar do outro na constituição da imagem de si. Por último, a expressão *“seja você mesmo”*, formulada em tom imperativo, sugere uma orientação valorativa que parece dirigir-se tanto à própria autora quanto ao leitor, aproximando-se da formulação de um conselho ou princípio de conduta.

Em suma, aqui, o título opera como um gesto discursivo de antecipação temática do relato, que se estrutura em torno da relação de Felpiz com os processos de mudança experienciados e com expectativas socialmente construídas acerca de sua imagem.

2° Quadrante- Felpiz



(Na escola)
2018, São Paulo, 10 anos

"Cachos mal cuidados
se tornaram um embaraço
Personalidade realista
se tornou mal vista."

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Na segunda cena enunciativa, Felpiz registra, na parte superior esquerda da página, três informações que contextualizam a primeira experiência narrada: o ano em que o fato ocorreu (2018), o local (sua antiga escola, situada no estado de São Paulo) e sua idade na época (10 anos).

Logo abaixo, a colaboradora inscreve o seguinte enunciado em forma de verso rimado: *"Cachos mal cuidados, se tornaram um embaraço. Personalidade realista se tornou mal vista."* Lemos que a expressão condensa, de modo poético, a articulação entre aparência estética e julgamento social, que é o conflito central da narrativa.

Sequencialmente, a personagem é desenhada ao lado direito da folha, com o rosto coberto por lágrimas, sugerindo sofrimento emocional, enquanto, à esquerda, dois colegas, identificados como "x" e "y", são ilustrados apontando o dedo em sua direção, ao mesmo tempo

que sorriem, em atitude de escárnio. A composição visual reforça, portanto, o episódio preconceituoso vivido pela adolescente, ao ver/sentir o seu cabelo tornar-se motivo de ridicularização no espaço escolar.

Nessa materialização sígnica é possível observar a iminência do corpo enquanto expressão valorativa na situação ilustrada. Com efeito, na imagem, Felpiz não textualiza nenhuma palavra verbalizada por seus colegas, sendo pela força da expressão e do gesto que se instaura um indicador axiológico, resultante de um excedente de visão.

Precisamente, o que deflagra o gesto preconceituoso dos colegas é o corpo, uma vez que são os corpos de "x" e "y" que, momentaneamente, apontam um "acabamento" estético ao visual de Felpiz. Acabamento esse revestido de um acento ideológico discriminador e hostil, fundado em uma lógica colonial que ainda define quais traços estéticos devem ser julgados como superiores-inferiores em nossa sociedade.

Nesse ínterim, ao compreendermos que nenhum gesto pode ser encenado de forma neutra, uma vez que, ao "(...) gesticular, o homem ocupa uma posição social ativa em relação a determinados valores, condicionada pelos próprios fundamentos da sua existência social" (Volóchinov, 2019, p. 127), aduzimos que "(...) o sujeito ao rir expressa algo para o outro; essa expressão pode denunciar, avisar, sugerir, enfim, possui uma carga axiológica, conforme o cronotopo no qual está inserida a prática social" (Paes, 2024, p. 67). Outrossim, "(...) o riso possui múltiplas facetas, é ambivalente, e sempre há algo expresso explicitamente, mas também implicitamente" (Paes, 2024, p. 67).

No caso da cena ilustrada, os risos endereçados a Felpiz ressoam como expressões de desdém e zombaria e, ao serem por ela identificados e apreendidos, desencadeiam a materialização de sua emoção no corpo, por meio de lágrimas que corporificam a experiência internamente vivenciada de dor e exclusão.

Ademais, o alocamento da colaboradora em um espaço apartado do cenário geral em que o acontecimento se desenvolve corrobora o estado de solidão por ela vivenciado. Esse afastamento é intensificado pela dimensão de profundidade visual presente especificamente nesse espaço, a qual amplia a leitura de distanciamento e isolamento da personagem em relação aos demais sujeitos da cena.

3° Quadrante- Felpiz



(Casa)
2019, São Paulo, 11 anos

“Mudanças nem sempre
mudam a visão que
os outros tem de você”

“-Foi o dia em que alisei meu cabelo, pensando que tudo mudaria, mas não foi assim.”

“Espero que assim tudo mude.”

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Avançando para o terceiro quadrante da *biograficzine*, a colaboradora introduz uma nova vivência que procede a contextualização cronotópica anterior. No lado superior esquerdo da página, Felpiz informa que o próximo episódio retratado ocorreu no ano de 2019, no interior de sua residência, situada no estado de São Paulo, quando ela tinha 11 anos de idade.

Abaixo desses dados, a autora acrescenta o seguinte enunciado: *“Mudanças nem sempre mudam a visão que os outros tem de você. Foi o dia em que eu alisei o meu cabelo, pensando que tudo mudaria, mas não foi assim.”* Tal formulação retoma e aprofunda a temática anunciada

na capa da *biograficzine*, enfatizando a tensão entre transformação estética e proeminência do olhar alheio sobre a sua pessoa.

No lado direito central do plano, a garota apresenta uma ilustração em que ela se representa sentada em uma cadeira, em sua casa, enquanto um profissional realiza o procedimento de alisamento em seu cabelo. A expressão facial semiotizada pela adolescente indica alívio e confiança, sugerindo uma expectativa positiva em relação à mudança empreendida. Esse sentido é reforçado por um balão de pensamento que emerge da garota, no qual se lê: *"Espero que assim, tudo mude…"*. Os acontecimentos visuais evidenciam, portanto, um investimento afetivo e simbólico atribuído à modificação da aparência, revelando o modo como a situação experienciada em 2018 se acomodou no mundo interior de Felpiz.

As constantes valorações atribuídas a Felpiz no ambiente escolar contribuíram para que ela passasse a acreditar na suposta inferioridade de seu cabelo em relação ao dos demais colegas. Nesse movimento, observa-se a internalização de vozes sociais que, reiteradamente, a violentaram e passaram a integrar sua própria consciência, em um processo dialógico de (inter)subjetivação.

Nessa direção, o recurso semiótico balão de pensamento revela o modo como a palavra do outro se refrata internamente como um auditório em nossa consciência, produzindo, portanto, múltiplas reverberações. Por isso, concordamos que, "(...) a consciência individual é um fato social e ideológico" (Volóchinov, 2017a, p. 97), já que ela resulta e é resultado dessa dinâmica essencialmente dialógica e valorativa da vida cotidiana.

Sequencialmente, no quarto quadrante do exemplar, Felpiz apresenta uma nova situação, ainda decorrente das vivências anteriormente narradas, porém situada em um outro momento de sua trajetória. Como ocorreu nas outras páginas, no lado superior direito, a colaboradora indica que a experiência retratada corresponde ao período em que estava com 12 a 14 anos de idade (abrangendo os anos de 2020 a 2022) e que o cronotopo da cena é o espaço doméstico de sua residência, localizada no estado de São Paulo.

Com o intuito de contextualizar o projeto gráfico, a autora registra o enunciado *"Foi o dia em que meus irmãos me apoiaram e me escutaram."* Em seguida, acrescenta a reflexão: *"Os pensamentos não mudam gestos ou ações."* Ambos os dizeres acompanham a composição verbo-visual do quadrante, funcionando como elementos textuais que se articulam à cena representada e contribuem para a apresentação desse novo desdobramento.

4° Quadrante- Felpiz



2020-2022, 12-14 anos- Casa SP

"Os pensamentos não mudam gestos ou ações."

"Foi o dia em que meus irmãos me apoiaram e me escutaram"

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

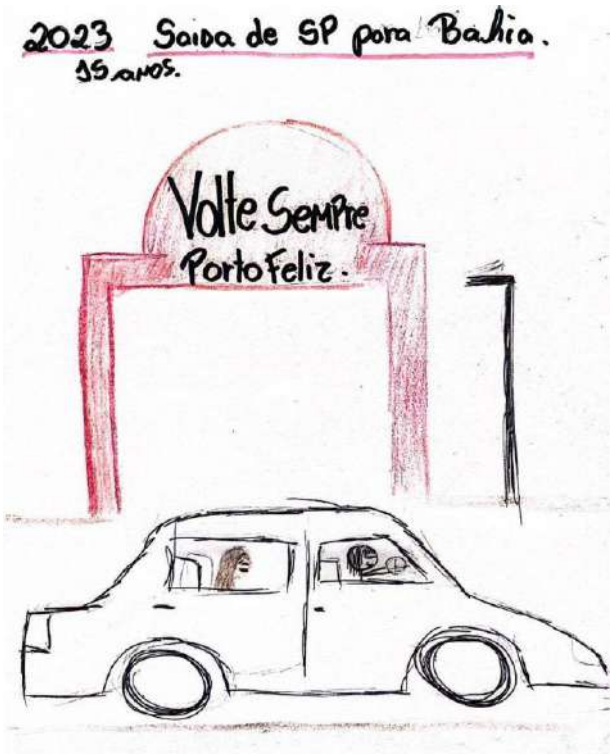
No plano semiótico, Felpiz se autorrepresenta posicionada entre seus irmãos, com um semblante triste e desolador. Os dois sujeitos que a acompanham são desenhados próximos ao seu corpo, com os braços estendidos em um gesto de acolhimento, e apresentam expressões faciais que indicam aflição e preocupação.

Nesse contexto, o corpo emerge, mais uma vez, como um elemento de expressiva proeminência exotópica. Não se trata, entretanto, de quaisquer corpos, mas de corpos ancestrais que acolhem e enunciam, pela própria presença, que ali o amor e o respeito se fazem presentes, de dentro para fora e de fora para dentro. Os corpos, assim, constituem-se como réplicas de uma exoancestralidade que afirma "Aqui é um lugar seguro!". O que reforça a compreensão ancestral de que "o corpo é uma potência para qualquer ato. O corpo é a base para qualquer atitude" (Oliveira, 2005, p. 130-131).

Não obstante, acreditamos que a exoancestralidade se instaura na sensível capacidade de anunciar ao/com o outro, do corpo a palavra, com brandura e humanidade, respeitando as

divergentes formas de ser/estar, tendo em vista que, “a unidade só é possível porque existe a diversidade, doutro modo não haveria unidade se se prescindisse das diferenças, das singularidades e da diversidade” (Oliveira, 2005, p. 259).

5° Quadrante- Felpiz

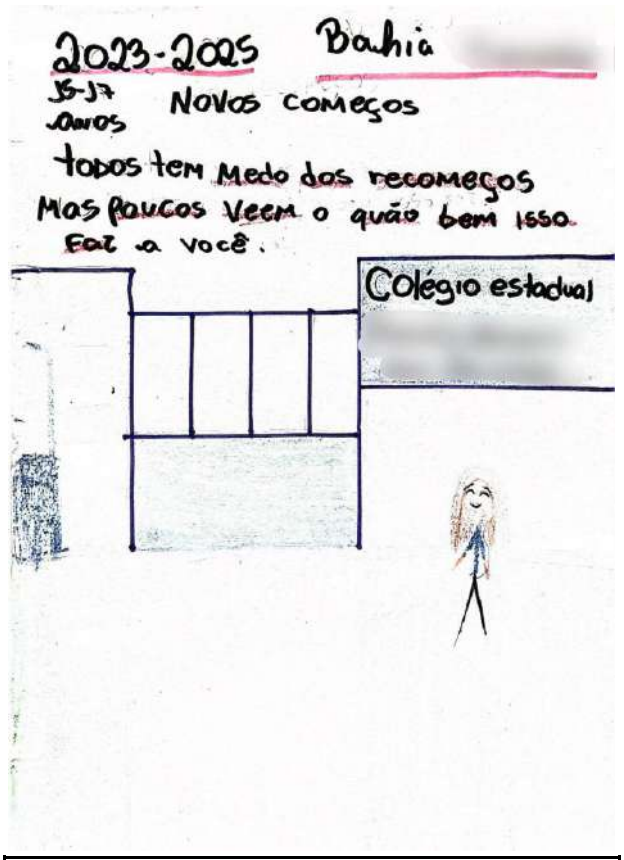


2023, 15 anos, Saída de SP para Bahia.

“Volte sempre
Porto Feliz.”

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

6° Quadrante- Felpiz



2023-2025, 15-17 anos, Bahia- X

"Novos começos"

"Todos tem medo dos recomeços, mas poucos veem o quão isso faz bem a você."

"Colégio Estadual X"

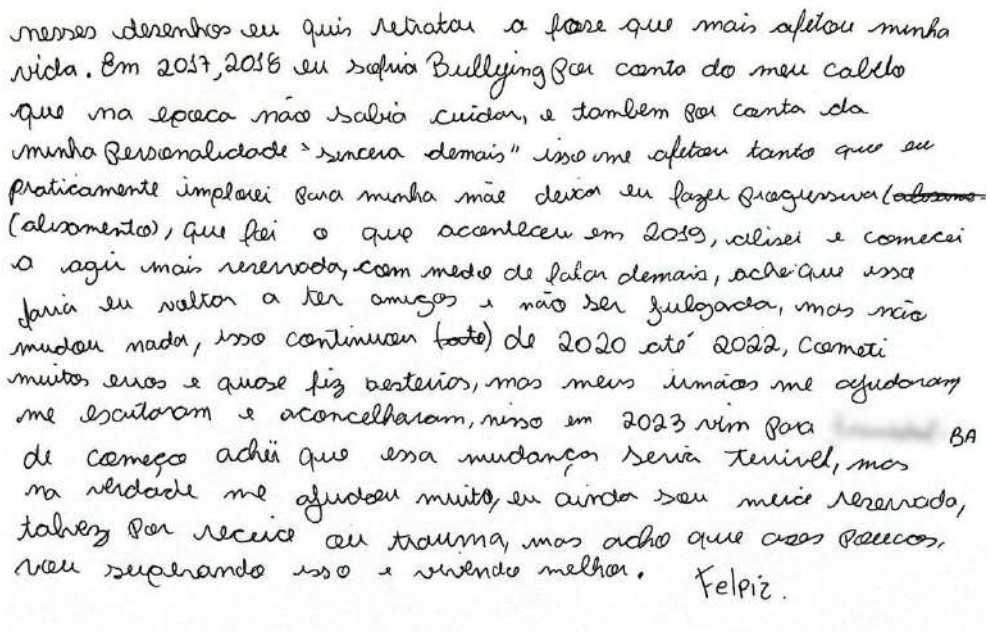
Fonte: Dados da pesquisa (2025)

No quinto quadrante da *biograficzine*, a colaboradora Felpiz expõe o momento de sua saída do estado de São Paulo em direção ao estado da Bahia, ocorrido no ano de 2023, quando completou 15 anos de idade.

Complementarmente, na sexta cena enunciativa, já situada no município baiano, a autora apresenta o que denomina como um novo começo, no qual, em um outro contexto escolar, Felpiz reflete: *"Todos tem medo do recomeço, mas poucos veem o quão bom isso faz a você."* O enunciado é acompanhado de uma ilustração da colaboradora posicionada em frente ao Colégio Estadual em que estuda, mais inclinada para o lado esquerdo do quadrante, expressando um semblante feliz e apaziguado.

Essa cena protagonizada por Felpiz evidencia o caráter processual e não estanque da existência, indicando que as realidades espaço-temporais se reconfiguram continuamente ao longo da sua vida. Nessa perspectiva, a subjetividade se produz em permanente movimento, uma vez que ser sujeito implica estar incessantemente aberto à transformação. Tal compreensão encontra respaldo em Bakhtin (2003, p. 11), ao afirmar que "(...) para viver preciso ser inacabado, aberto para mim - ao menos em todos os momentos essenciais". Assim, o inacabamento constitui um princípio fundante da condição humana, orientando a assunção de novas posições axiológicas, o estabelecimento de outras formas de relação e a constante reelaboração dos próprios percursos de vida.

7° Quadrante- Felpiz


nesses desenhos eu quis retratar a fase que mais afetou minha vida. Em 2017, 2018 eu sofria Bullying por conta do meu cabelo que na epoca não sabia cuidar, e tambem por conta da minha personalidade "sincera demais" isso me afetou tanto que eu praticamente implorei para minha mãe deixa eu fazer progressiva (~~alisamento~~ (alisamento), que foi o que aconteceu em 2019, alisei e comecei a agir mais reservada, com medo de falar demais, achei que isso faria eu voltar a ter amigos e não ser julgada, mas não mudou nada, isso continuou (~~todo~~) de 2020 até 2022, cometi muitos erros e quase fiz besteiras, mas meus irmãos me ajudaram me escutaram e aconcelharam, nisso em 2023 vim para [redacted] BA de começo achei que essa mudança seria terrivel, mas na verdade me ajudou muito, eu ainda sou meio reservado, talvez por receio ao trauma, mas acho que aos poucos, vou superando isso e vivendo melhor. Felpiz.

"Nesses desenhos eu quis retratar a fase que mais afetou minha vida. Em 2017, 2018 eu sofria bullying por conta do meu cabelo que na época não sabia cuidar, e também por conta da minha personalidade "sincera demais" isso me afetou tanto que eu praticamente implorei para minha mãe deixar eu fazer progressiva (alisamento), que foi o que aconteceu em 2019, alisei e comecei a agir mais reservada, com medo de falar demais, achei que isso faria eu voltar a ter amigos e não ser julgada, mas não mudou nada, isso continuou de 2020 até 2022, cometi muitos erros e quase fiz besteiras, mas meus irmãos me ajudaram, me escutaram e acolheram, nisso em 2023 vim para X-BA de começo achei que essa mudança seria terrível, mas na verdade me ajudou muito, eu ainda sou meio reservada, talvez por receio do trauma, mas acho que aos poucos, vou superando isso e vivendo melhor."

Felpiz.

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Por fim, nesta página da atividade, Felpiz expõe algumas informações complementares sobre a sua *biograficzine*. Conforme já indicado ao longo da análise, a *biograficzine* de Felpiz

evidencia que o inacabamento constitutivo do sujeito o insere, necessariamente, em relações alteritárias, pois "(...) o reflexo estético da vida viva não é por princípio autorreflexo da vida em movimento, da vida em sua real vitalidade: tal reflexo pressupõe um outro sujeito da empatia, que é extralocalizado" (Bakhtin, 2020, p. 61). Todavia, receber empaticamente réplicas de um outro sujeito "(...) não significa que esse fato seja bom, mas que é inevitável" (Sobral; Giacomelli, 2022, p. 99).

De todo modo, ao considerarmos gradações entre excedentes de visão (positivos-negativos), torna-se imprescindível chamar atenção para os limites socialmente estabelecidos que regulam o direito de fala de cada pessoa. Sobral e Giacomelli (2022, p. 96) discutem que o sujeito "(...) tem limites socialmente estabelecidos, e, por exemplo, sujeitos que se mostrem racistas têm de ser impedidos de se pronunciar como tais e ser punidos".

Nesse ínterim, falas, gestos, expressões e atos que possuam qualquer cunho difamatório, opressor, racista etc. devem ser incisivamente combatidos, considerando os impactos que tais ações podem causar ao outro.

Como vemos no relato supracitado, Felpiz expõe consequências de eventos traumáticos ocasionados por palavras (mal)ditas que, como ela mesma destaca, se tornaram a fase que mais afetou sua vida. Trata-se de uma situação que quase a levou a tomar atitudes drásticas contra si mesma, como evidencia na passagem: *"Cometi muitos erros e quase fiz besteiras"*; assim como diz respeito a experiências que deixaram marcas que continuam a ressoar em sua vida, como podemos constatar no trecho: *"Eu ainda sou meio reservada, talvez, por receio do trauma, mas acho que, aos poucos, vou superando isso e vivendo melhor."*

A instalação do trauma passou a incidir diretamente sobre os processos de intersubjetivação retratados por Felpiz, já que, desde os episódios vivenciados em sua antiga escola, em São Paulo, ela tem, em alguma medida, buscado se manter mais reservada, na tentativa de superar completamente essa experiência traumática.

Isso ocorre, pois "(...) o corpo guarda as marcas do trauma" (Van Der Kolk, 2020, p. 106). Esse modo mais rígido com que memórias traumáticas se acomodam no mundo interior de quem as viveu afeta o sujeito a longo prazo. Consequentemente, "(...) o corpo desses indivíduos é bombardeado o tempo todo por sinais viscerais de alerta, e, numa tentativa de controlar tais processos, eles se tornam peritos em ignorar as sensações viscerais e entorpecer a percepção do que está sendo encenado dentro deles" (Van Der Kolk, 2020, p. 119).

Portanto, acreditamos que excedentes de visão regidos por palavras bem-ditas/benditas podem operar como forças de recomposição subjetiva, auxiliando-nos na cura de palavras e gestos que outrora nos feriram. No caso de Felpiz, por exemplo, seus irmãos foram peças

fundamentais no seu processo de cura, ao oferecerem escuta, acolhimento e aconselhamento em um momento de profunda vulnerabilidade.

Esses excedentes de visão, atravessados por saberes ancestrais de cuidado e proteção, funcionam como contrapontos às marcas deixadas pela violência, permitindo que novas rotas sejam gradualmente traçadas. Assim, o encontro com o outro, quando sustentado por inclusão e diversidade, torna-se condição para (re)abertura de horizontes cada vez mais promissores.

Sequencialmente, visando ampliar a discussão sobre esses fenômenos, debruçamo-nos sobre a análise de mais uma *biograficzine*, desta vez produzida pela colaboradora Jacks, cuja narrativa também nos convida a refletir sobre a força das relações exoancestrais.

Buscando manter a continuidade da linha discursiva que orienta esta seção, na próxima análise, traçamos aproximações e distanciamentos em relação à situação anteriormente ilustrada por Felpiz.

O desenho a seguir organiza-se em quatro quadrantes, nos quais acompanhamos a ilustração da interação da adolescente Jacks com colegas de classe e, simultaneamente, consigo mesma, por meio da materialização interna da linguagem.

1° Quadrante- Jacks



2024- Escola- 1 desenho

“Sinto falta dos meus amigos, não tenho ninguém aqui.”

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

No primeiro quadrante deste segundo desenho-*corpus*, visualizamos a colaboradora Jacks posicionada no centro da folha representada em uma dimensão ampliada e com um nível de detalhamento mais elaborado em comparação com os demais sujeitos que compõem a cena. Sua expressão facial foi cuidadosamente delineada, evidenciando um investimento gráfico mais meticuloso na construção do estado emocional da personagem.

A partir desse traço expressivo, podemos observar que a adolescente apresenta um semblante triste, marcado pela inclinação descendente das sobrancelhas e por um olhar visivelmente desolado. Essa leitura apoia-se na compreensão de que "(...) as sobrancelhas são muito importantes, sinais confiáveis de tristeza" (Ekman, 2011, p. 119). Nesse sentido, como enfatiza Ekman (2011, p. 119), "(...) sem tristeza exposta nas sobrancelhas ou nos olhos, provavelmente não é tristeza".

Outro elemento que reforça essa interpretação é a presença de um balão de pensamento posicionado acima da cabeça da personagem, por meio do qual se materializa a seguinte reflexão: *"Sinto falta dos meus amigos, não tenho ninguém aqui."* Esse recurso semiótico explicita a sensação de solidão internamente vivenciada por Jacks e externamente representada pela sua expressão facial.

Apesar da ausência sugerida por seu enunciado, ao redor da personagem encontram-se desenhados os colegas de escola. Esses, contudo, aparecem dispostos a certa distância, representados em dimensões menores e marcados por um "x" vermelho sobre a cabeça. A composição da cena revela, assim, um contraste entre a presença física de um grupo de sujeitos no ambiente escolar e a sensação de exclusão experienciada por Jacks que, mesmo cercada por outras pessoas, percebe-se sozinha e deslocada naquele espaço.

Essa mesma experiência de solidão também foi relatada no projeto gráfico da colaboradora Felpiz, o que nos leva a refletir sobre a escola enquanto um espaço propício à produção de afetos negativos de naturezas diversas. Isso porque estar nesse ambiente "(...) integra cognição, afeto e corpo, numa condição singular e, ao mesmo tempo, de ser social, que pode ser afetado de modo doloroso no espaço escolar, gerador de satisfação, mas também de sofrimento" (Silveira, 2021, p. 63).

Tanto no caso de Felpiz quanto no de Jacks, observa-se a materialização de experiências de sofrimento associadas à presentificação da sensação de desconforto em um ambiente pouco saudável. Essa leitura ganha ancoragem ao partirmos do pressuposto de que ao estar em ambientes considerados saudáveis, "(...) é natural estar tranquilo durante a interação, e o

constrangimento é um desvio lamentável do estado normal" (Goffman, 2011, p. 95). Infelizmente, em ambas as situações, as adolescentes claramente se encontram desconfortáveis por estarem em um lugar onde são invisibilizadas e desrespeitadas.

2° Quadrante- Jacks



2025- Escola- Começo do ano- 2 desenho

"Gorda"
"Feia"

"Porque eles estão fazendo isso?"

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Na composição visual do segundo quadrante, a colaboradora retrata um outro episódio vivenciado por ela na mesma escola, entretanto, referente ao começo do ano letivo de 2025. Para ilustrá-lo, a garota permanece posicionada no centro da imagem, ainda marcada por uma expressão que sugere profunda tristeza, desta vez, com mais um elemento que comprova esse sentimento: os olhos inclinados para baixo. "Naturalmente, as pessoas olham para baixo quando leem ou quando estão cansadas, mas quando isso é adicionado às sobrancelhas tristes, a

mensagem é inequívoca" (Ekman, 2011, p. 118). Portanto, indubitavelmente, acreditamos que a tristeza é o sentimento predominante nessas duas primeiras cenas.

Um outro detalhe também nos chama particularmente a atenção: no entorno da colaboradora, emergem traços circulantes que, conforme sugere Ingold (2022), podem ser interpretados como linhas que materializam forças em movimento, indicando tensões, fluxos afetivos ou estados de perturbação que atravessam o corpo representado.

Enquanto isso, seus colegas continuam situados às margens da cena, mas agora com rostos mais detalhados, expressando projeções ideológico-valorativas de escárnio por meio do riso. Como ponderado na análise anterior, "(...) o riso como sinal de responsividade é por si só um enunciado concreto" (Modl *et al.*, 2023, p. 113) e por isso não comporta neutralidade. No desenho, esse riso materializa um gesto axiológico que, intensificado pela presença de um balão de fala, denuncia os insultos *"feia"* e *"gorda"*, configurando-se como um episódio de ridicularização.

Nessa manifestação sígnica, assim como observado na primeira *biograficzine*, os sujeitos expressam, por meio de seus corpos e de suas palavras, avaliações.

Reiteramos, desse modo, a compreensão de que "(...) quando eu observo o outro - quando entro na categoria do outro-para-mim - consigo experimentar a unidade da finitude, conferindo acabamento e enformamento à sua imagem" (Teixeira, 2019, p. 48). É precisamente a partir dessa orientação exotópica que o outro pode ser axiologicamente circunscrito, pois a exterioridade assumida possibilita "(...) delimitar com o olhar as fronteiras de seu corpo com o mundo, seus limites espaciais, as linhas que emolduram seu corpo etc" (Teixeira, 2019, p. 48).

Uma vez internalizadas, as avaliações produzidas pelo outro passam a ser apreendidas e interpretadas pelo sujeito a quem se dirigem. No caso de Jacks, ao entrar em contato com as valorações de seus colegas, a adolescente parece reagir em seu mundo interior por meio de uma expressão confusa e interrogativa, materializada na indagação: *"por que eles estão fazendo isso comigo?"*.

Mais uma vez, como as avaliações endereçadas referem-se a um episódio de bullying acerca da aparência estética de outra pessoa, reforçamos o direito de fala estabelecido para cada pessoa. "Trata-se de uma coerção necessária, não de privar os sujeitos de seu direito de fala, mas levá-los a respeitar esses limites" (Sobral; Giacomelli, 2022, p. 96).

Nessa direção, reforçamos que, embora o sujeito disponha de liberdade de expressão, esta deve encontrar limites quando ele se exime de sua responsabilidade ética perante o outro, mobilizando a palavra como instrumento de violência.

3° Quadrante- Jacks



2025- 3- desenho

“Café” “Homesick-DL” “Mangá” “Livro legal” “Garakuta”

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

No terceiro quadrante, ainda tomando como referência o cronotopo do ano letivo de 2025, observamos que Jacks, embora permaneça em posição de destaque no plano, já não ocupa mais o centro da cena. Diferentemente do primeiro momento em que estava envolta por traços circulantes que materializavam tensões de ordem negativa, a colaboradora passa agora a ser circundada por uma outra camada visual desenhada em um formato circular que sugere uma mudança imagética que simboliza proteção, como se a energia anteriormente denunciada já não a alcançasse de maneira direta.

Ademais, situada nesse novo espaço, a expressão semiotizada pela adolescente apresenta uma serenidade e um relaxamento, sinalizando uma alteração em sua disposição afetiva.

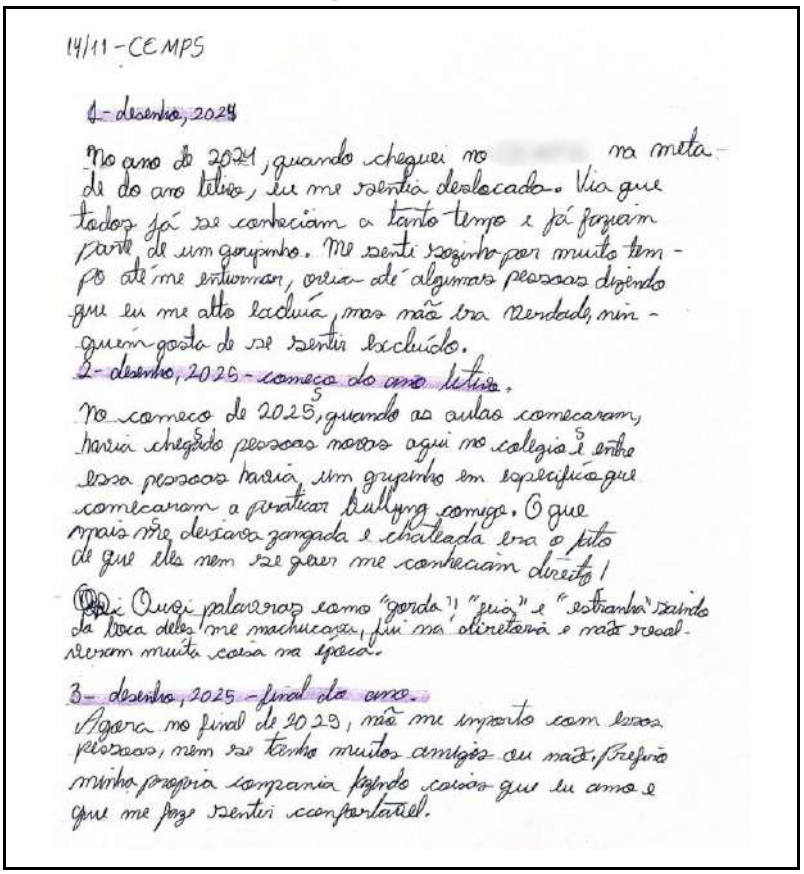
Avançando a leitura pelo lado esquerdo da composição, ao redor de Jacks, vemos dispostos uma xícara de café, um aparelho eletrônico em funcionamento que reproduz a canção

“Homesick”, da cantora britânica Dua Lipa (referenciada pela sigla DL), um mangá, um livro que sugere tratar-se de uma história legal e uma televisão que exibe algo relacionado à palavra japonesa “Garakuta”.

Esses elementos composicionais da ilustração indicam o contato de Jacks com outras vozes e práticas socioculturais que passam a compor o seu horizonte interacional atual. Aqui, podemos avaliar, mais uma vez, a força da construção de laços exoancestrais, pois, ao criar vínculos com outros sujeitos/objetos ancestrais, a autora passa a integrar uma atmosfera discursiva mais harmônica. O excedente de visão que passa a receber, hodiernamente, provém de vozes que acolhem e potencializam a sua inteireza.

O fato de as interações apresentadas neste terceiro quadrante não serem suscitadas por sujeitos fisicamente presentes, não reduz o caráter dialógico da situação, uma vez que as relações discursivas também se constituem na interlocução com vozes culturalmente mediadas, socialmente sedimentadas e simbolicamente evocadas. Assim, ainda que não materializados na cena, esses interlocutores se fazem presentes como instâncias responsivas que participam das dinâmicas de relações dialógicas estabelecidas na/para a construção de sentidos e reorganização valorativa de sua experiência interacional.

4° Quadrante- Jacks



14/11 - CEMPS

1- desenho, 2024

No ano de 2021, quando cheguei no [redacted] na metade do ano letivo, eu me sentia deslocada. Via que todos já se conheciam a tanto tempo e já faziam parte de um grupinho. Me senti sozinha por muito tempo até me enturmar, ouvia de algumas pessoas dizendo que eu me achava esnobe, mas não era verdade, ninguém gosta de se sentir excluído.

2- desenho, 2025 - começo do ano letivo.

No começo de 2025, quando as aulas começaram, havia chegado pessoas novas aqui no colégio e entre essas pessoas havia um grupinho em específico que começaram a praticar bullying comigo. O que mais me deixava zangada e chateada era o fato de que eles nem se quer me conheciam direito! Ouvi palavrões como "gorda", "feia" e "estranha" saindo da boca deles, me machucaram, fui na diretoria e não resolveram muita coisa na época.

3- desenho, 2025 - final do ano.

Agora no final de 2025, não me importo com essas pessoas, nem se tenho muitos amigos ou não, prefiro minha própria companhia fazendo coisas que eu amo e que me faz sentir confortável.

1- desenho, 2024

“No ano de 2024, quando cheguei no X na metade do ano letivo, eu me sentia deslocada. Via que todos já se conheciam a tanto tempo e já faziam parte de um grupinho. Me senti sozinha por muito tempo até me enturmar, ouvia até algumas pessoas dizendo que eu me auto excluía mas não era verdade, ninguém gosta de se sentir excluído.”

2- desenho, 2025- começo do ano letivo

“No começo de 2025, quando as aulas começaram, havia chegado pessoas novas aqui no colégio e entre essas pessoas havia um grupinho em específico que começaram a praticar bullying comigo. O que mais me deixava zangada e chateada era o fato de que eles nem se quer me conheciam direito! Ouvi palavras como “gorda”, “feia” e “estranha” saindo da boca deles me machucava, fui na diretoria e não resolveram muita coisa na época.”

3- desenho, 2025- final de ano

“Agora no final de 2025, não me importo com essas pessoas, nem se tenho muitos amigos ou não. Prefiro minha própria compania fazendo coisas que eu amo e que me faz sentir confortável.”

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Por fim, nessa última página da atividade, Jacks retoma e reforça alguns pontos já mobilizados ao longo da produção sígnica, especialmente no que se refere à implicação da avaliação do outro em nossos processos de subjetivação.

Assim como no relato de Felpiz, o texto verbal acima evidencia a força do corpo enquanto indicador axiológico, esteja ele acompanhado ou não por palavras explicitamente externalizadas.

Outro aspecto convergente entre os relatos é que, após as experiências traumáticas, as colaboradoras passam a apresentar movimentos de ressignificação de si, que são impulsionados por excedentes de visão posteriores, provenientes de outras vozes, corpos e culturas ancestrais, que passam a operar como forças de recomposição subjetiva.

À vista do exposto, reafirmamos a potência das interações sustentadas pela exoancestralidade, entendendo que elas podem favorecer formas de relação mais empáticas, nas quais os excedentes de visão são mobilizados com respeito, responsabilidade e fraternidade. Portanto, lembremo-nos de que “(...) ir ao encontro do outro é positivo, desde que o eu mantenha seu lugar, porque é por haver esses dois (ou mais) lugares distintos que há sentido no mundo.

O contraste, a diferença, é a base de tudo" (Sobral; Giacomelli, 2022, p. 100). Nessa perspectiva, torna-se fundamental cultivar uma postura de abertura à diversidade, à integração e à ancestralidade na e pela dialogia.

A seguir, damos luz às análises do nosso próximo eixo analítico: "ver-se de longe: Exotopia, traço e (re)elaboração de si.

4.3 VER-SE DE LONGE: EXOTOPIA, TRAÇO E (RE)ELABORAÇÃO DE SI

O desenho-*corpus* que inaugura este eixo analítico é uma produção do colaborador Yugo. O projeto gráfico elaborado pelo estudante organiza-se em três quadrantes, nos quais o sujeito retrata as fricções entre sua experiência como pessoa autista e as expectativas normativas do contexto escolar. Nesse conjunto, chama-nos a atenção o modo como Yugo é semiotizado por meio de personagens simbólicos que passam a representar o seu corpo.

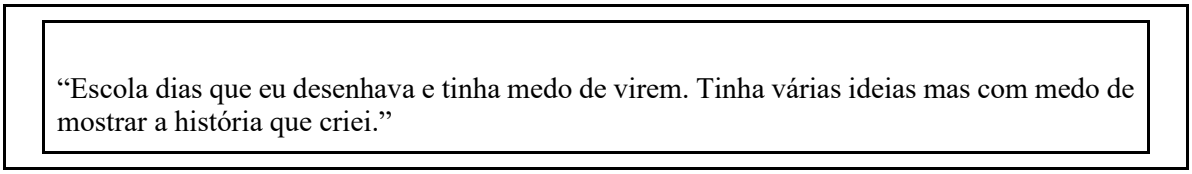
Dessa maneira, para além das projeções valorativas que o colaborador enuncia, também nos concentramos em discutir a prática de desenho como um mediador expansivo na composição da visualidade do próprio sujeito-personagem e como essa prática só pode ser suscitada por um movimento de projeção exotópica.

1° Quadrante- Yugo



"Pode ficar melhor"

"Ainda não tá pronto"



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Na primeira cena enunciativa, Yugo se autorrepresenta como um ursinho desenhando em uma folha de papel, sentado no chão, com uma lâmpada refletindo sobre o topo da sua cabeça. Ele se encontra no centro do plano e ao seu redor há nuvens desenhadas e dois balões de pensamento nos quais lemos: *"Pode ficar melhor"* e *"ainda não tá pronto"*. Na parte superior da ilustração, o colaborador traça alguns olhos que estão com a íris (parte preta) e a pupila (parte colorida) direcionadas para o ursinho que lhe representa. Ainda no quadrante, na parte inferior direita, observamos o texto que contextualiza os acontecimentos visuais: *"Escola dias que eu desenhava e tinha medo de virem. Tinha várias ideias mas com medo de mostrar a história que criei"*.

O fato de o colaborador ter se autorrepresentado como um ursinho nos faz refletir sobre a ampla perspectiva de (re)projeção gráfica do desenho. Ingold (2015) argumenta que esse espectro de possibilidades se dá pois o ato de desenhar "(...) trata-se de tornar-se em vez de ser. Você não pode ser uma montanha, ou um urubu voando no céu, ou uma árvore na floresta. Mas você pode se tornar um destes, alinhando os seus próprios movimentos e gestos com os da coisa que você quiser desenhar" (Ingold, 2015, p. 311).

No entanto, essa ressemiotização do corpo só se torna possível quando o sujeito, no ato de criação do desenho, passa a se posicionar de forma extralocalizada em relação a si mesmo. Isso porque o gesto de autorreferenciação pressupõe um deslocamento do olhar, permitindo que o sujeito se perceba a partir de outra coisa. É desse excedente de visão que se constitui o tom valorativo atribuído à própria imagem. Nesse sentido, o fato de Yugo ter elegido um ursinho para se autorrepresentar sugere que, em alguma medida, ele se reconhece nessa figura culturalmente associada à ideia de fofura e infância.

Para além dessa viabilidade condicionada ao desenho, à luz da epistemologia ancestral, compreendemos que o corpo é irredutível a um padrão único de representação, pois "(...) ele é já e ainda mais. É o que está à mostra e mil vezes mais o que está à vista. O corpo, por assim dizer, é o ilimitado limite ou o limite ilimitado; a atualização e a aceitação do paradoxo da existência" (Oliveira, 2005, p. 128). Nessa perspectiva, o corpo pode assumir infinitos matizes valorativos, pois ele "(...) se faz na multiplicidade dos eventos e dos fluxos que o atravessam" (Oliveira, 2005, p. 131).

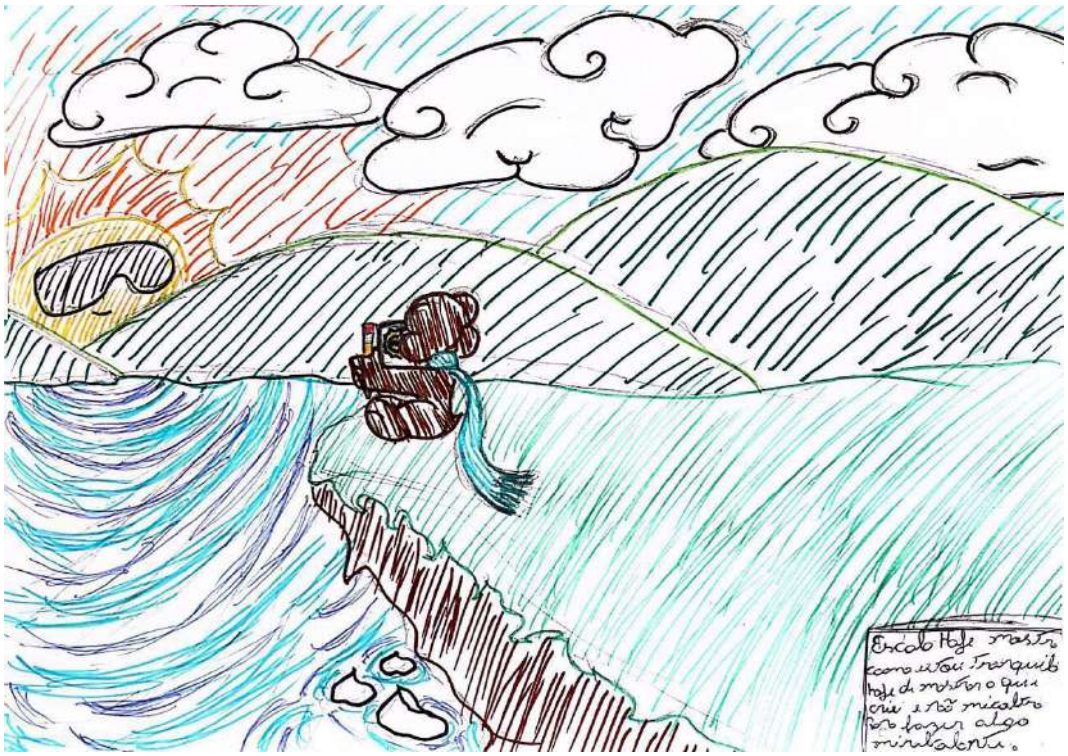
Adiante, atendo-nos à natureza de outros elementos verbo-visuais, observamos que Yugo narra a experiência de estar nas nuvens, sendo atravessado por boas ideias. Essa interpretação é possível pela leitura metafórica das nuvens que o circundam como um elemento figurado, da lâmpada resplandecente que é um signo comumente associado à elaboração de novas possibilidades de criação e dos enunciados escritos nos balões de pensamento que sugerem um diálogo interno do personagem.

Nesse diálogo internamente projetado, os enunciados do autor funcionam como texto-resposta aos olhares que o rodeiam. Neles, ele afirma que as suas ideias ainda não estão totalmente delineadas no papel, pois podem adquirir um acabamento melhor. Ainda sobre esse episódio, Yugo relata que ele se refere aos dias em que ele esteve na escola e se sentia inseguro em expor os seus desenhos para os seus pares.

Portanto, partindo do pressuposto de que nenhum gesto é neutro, consideramos que os olhares dispostos no plano podem sinalizar posições axiológicas sobre as ações de Yugo. Lembremo-nos de que "(...) nenhum conteúdo seria realizado, nenhum pensamento seria realmente pensado, se não se estabelecesse um vínculo essencial entre o conteúdo e o seu tom emotivo-volitivo, isto é, o seu valor realmente afirmado por aquele que pensa" (Bakhtin, 2020, p. 87). Dessarte, reforçamos que o ato nunca pode se desenvolver de maneira desvinculada ao pensamento valorativo que o projetou.

Nessa direção, com o objetivo de avaliarmos mais precisamente as nuances desses olhares, avançamos para a análise da próxima cena enunciativa, na qual Yugo nos apresenta indícios sobre a natureza dessas avaliações.

2° Quadrante- Yugo



"Escola Hoje mostro como estou tranquilo hoje de mostrar o que criei e não me cobro para fazer algo mirabolante."

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

No segundo quadrante do exemplar, Yugo segue representado por um ursinho, mas, desta vez, ele se encontra sentado na extremidade de uma serra. O personagem está no centro do plano, em uma posição inclinada e, ao passo que segura um lápis e uma folha, ele contempla a natureza, que engloba um rio, montanhas, um céu azul com algumas nuvens e um sol radiante.

Visando explicar essa mudança imagética, Yugo, na parte inferior direita do quadrante, apresenta a seguinte explicação: *"Escola Hoje mostro como estou tranquilo hoje de mostrar o que criei e não me cobro para fazer algo mirabolante."* O enunciado reflete sobre o cronotopo atual do estudante, no qual ele não se sente mais coagido a atender às expectativas que ele projeta que os outros tenham com relação a ele. Aqui, o sujeito demonstra um certo alívio psíquico ao não ceder à pressão interna imposta para que ele entregasse desenhos extraordinários.

A transformação dos elementos composicionais ilustrados atribui ainda mais densidade à projeção intencionada, pois o novo plano em que o enredo se desenvolve parece ser um lugar

oxigenado e tranquilo para se estar. Essa composição visual reflete a maneira como a pressão (res)sentida pelo sujeito foi se descomprimindo ao longo do tempo.

Nessa direção, a cena enunciativa nos faz refletir sobre como a cultura escolar hegemônica, em alguma dimensão, ainda tem se presentificado no modo como fazemos/vivemos a escola. Como aponta Vera Candau, neste modelo de dominação, "(...) as diferenças são ignoradas ou consideradas um "problema" a resolver" (Candau, 2011, p. 241). Visão que coaduna com as teorizações de Paulo Freire sobre modelos de educação bancária/tradicional, nos quais a subjetividade é ignorada no processo educacional, em prol de um produtivismo prescritivo.

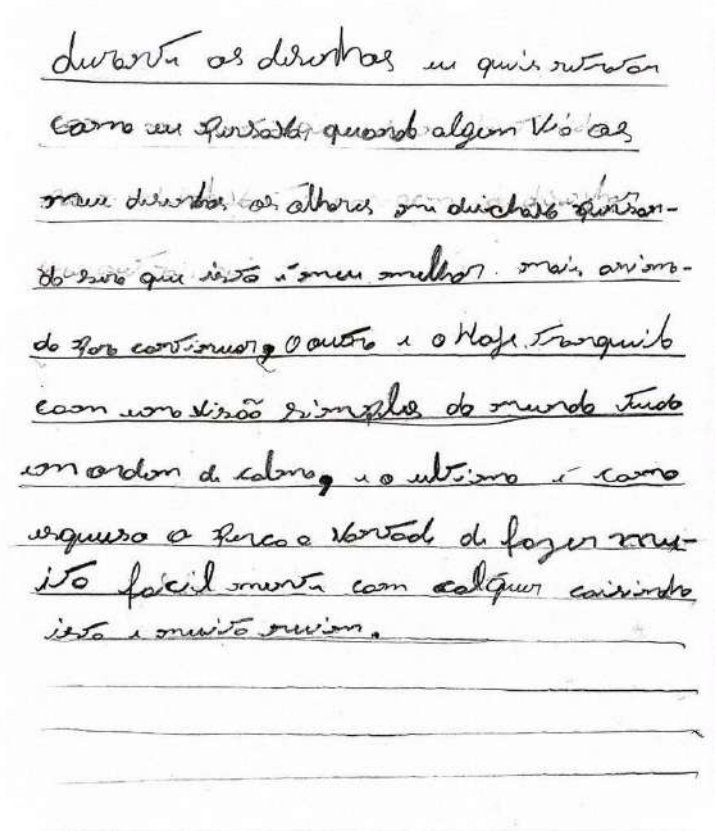
Não sabemos exatamente do que se trata o desenho de Yugo, mas, do fato da situação ter sido retratada em um ambiente escolar, deduzimos que seja uma atividade relacionada às práticas educativas. Nesse horizonte, ao avaliarmos as cenas enunciativas 1 e 2, compreendemos que os olhares alheios ao seu redor operam enquanto agentes vigilantes sobre o seu poder de agir naquele contexto, exigindo uma conduta produtiva que atenda aos padrões realmente estipulados ou por ele imaginados. Nesse modelo de educação, "(...) quanto mais se adaptam as grandes maiorias às finalidades que lhes sejam prescritas pelas minorias dominadoras, de tal modo que careçam aquelas do direito de ter finalidades próprias, mais poderão estas minorias prescrever" (Freire, 2024d, p. 88).

Felizmente, no caso de Yugo, o cenário vigilante não se escalonou a outros níveis, contrariamente, de acordo com a composição visual do segundo quadrante, percebemos que houve uma mudança positiva no seu contexto escolar.

De todo modo, defendemos a necessidade de fazermos uma escola que respeite os diferentes modos de expressão e atuação estudantil, o que infere o incitamento ao alinhamento "(...) entre diferentes conhecimentos e saberes, a utilização de pluralidade de linguagens, estratégias pedagógicas e recursos didáticos, a promoção de dispositivos de diferenciação pedagógica e o combate a toda forma de preconceito e discriminação" Candau, 2011, p. 253).

Somente em um contexto diverso de ensino e aprendizagem é que conseguimos/conseguiremos garantir um espaço seguro de inclusão e acolhimento para todo(a)s aqueles que, cotidianamente, colorem o ambiente escolar com diferentes e extraordinários matizes.

3° Quadrante- Yugo


durante os desenhos eu quis retratar
como eu pensava quando algum via os
meu desenhos os olhares me deixava pensan-
do será que isto é meu melhor mais anima-
do para continuar, o outro é o Hoje tranquilo
com uma visão simples do mundo tudo
em ordem de calma, e o ultimo é como
esqueso o perco a vontade de fazer mu-
ito fácilmente com calquer coisinha
isto é muito ruim.

"durante os desenhos eu quis retratar como eu pensava quando via os meus desenhos os olhares me deixava pensando será que isto é o meu melhor mais animado para continuar. O outro é Hoje tranquilo com uma visão simples do mundo Tudo em ordem de calma"

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Por fim, a natureza das informações verbalizadas por Yugo sobre os quadrantes 1 e 2, na última página da atividade, atesta as nossas interpretações acerca do seu projeto gráfico. Para melhor explicitar elementos sígnicos presentes em seu desenho, o autor revela que durante as ilustrações ele objetivou retratar o que pensava ao se deparar com olhares avaliativos endereçados às suas produções. Na ocasião, ele reforça que essa situação o fazia se sentir cobrado a sempre entregar algo espetaculoso. No entanto, como já apresentado, ele sinaliza que, atualmente, ele está mais apaziguado e visualiza o mundo sob uma ótica mais simples e sem exigir demais de si mesmo.

A seguir, atemo-nos ao segundo dado analisado referente à *biograficzine* produzida pela colaboradora Mel que, assim como o material do colaborador Yugo, explora as possibilidades de semiotização do sujeito-personagem, no plano do desenho, por meio de diferentes signos, mobilizados a partir de um autodeslocamento exotópico. O exemplar é composto por três

quadrantes que tematizam a experiência da autora ao se autorreferenciar como um furacão angustiado, vazio e confuso.

1° Quadrante- Mel



2022… Mudança

"Um vazio infinito
Lugares confusos sem sentido.
Solidão aparece
e o coração enfraquece."

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Na primeira cena enunciativa do exemplar figuram, no topo do quadrante, os enunciados *"2022..."* e *"Mudanças"*. Esses elementos verbais situam temporalmente a cena e sugerem um período de transformação na vida da colaboradora Mel.

Posteriormente, valendo-se de instâncias verbo-visuais, a autora se manifesta por meio do seguinte enunciado poético: *"Um vazio infinito. Lugares confusos sem sentido. Solidão aparece e o coração enfraquece"*. Complementarmente, no plano visual, sob um céu estrelado, à esquerda da composição, a estudante se autorrepresenta como um furacão delineado nas cores

preta e vermelha, posicionado em cima de um balanço, enquanto é iluminado pela luz amarela e artificial de um poste.

A orientação do enunciado escrito por Mel revela o modo como ela tem experienciado sentimentos de solidão e instabilidade emocional, dado que, ao nomear o vazio que sente, a estudante sugere tratar-se de um sentimento e não de uma sensação efêmera. “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” (Cezar e Juca-Vasconcelos, 2016, p. 7). Nesse sentido, observa-se que a autora demonstra uma percepção mais consciente acerca do estado de seu próprio corpo ao conseguir identificar, nomear e compreender o que se experiencia.

Ademais, assim como o colaborador Yugo, nota-se que a colaboradora também utiliza elementos multissemióticos para representar o invisível no corpo visível. Para além da própria referenciação simbólica do furacão, que sugere desordem interior, as cores selecionadas para delineá-lo também reforçam uma valoração sobre o sentimento corporificado. Isso porque, segundo Haller (2022), a cor vermelha pode expressar irritação e exaustão, enquanto o preto, em algumas circunstâncias, pode ser percebido como ameaçador e apavorante.

Adicionalmente, outro elemento sígnico que manifesta essa solidão e que pode indiciar uma possível explicação para tal estado é o fato de o furacão aparecer sobre um balanço. Considerando que esse objeto costuma estar associado ao brincar, sua presença pode indicar que essa experiência de dor remonta ao período da infância ou da pré-adolescência. Ademais, o furacão aparece iluminado pela luz artificial de um poste, que parece funcionar como um foco isolado de visibilidade: ilumina apenas a personagem, sem dissipar o vazio que a circunda, reforçando a atmosfera de isolamento já expressa no enunciado verbal.

Nesse horizonte, similarmente à outra análise, reafirmamos que a assunção desse estado consciente é precedida por um movimento de autoavaliação exotópica, no qual a adolescente, ao ocupar uma posição de exterioridade relativa a si mesma, torna-se capaz de precisar e referenciar o seu lugar subjetivo.

Não obstante, essa composição visual reforça a ideia de que “(...) para existir o que existe antes de qualquer corpo, precisa-se de um corpo para existir. Une-se o vazio ao pleno; continente a conteúdo. O corpo é a mediação entre mistério e revelação” (Oliveira, 2005, p. 128). Para chegar nessa referenciação do que se sente, é preciso de um corpo para antes sentí-lo. Essa relação entre corpo e linguagem é o que nos leva a validar nossas avaliações.

2° Quadrante- Mel



2025…

“Incurável essa dor
sempre aparece, não importa onde
eu esteja e com quem.
Dias bons aparecem,
mas não o suficiente para
me sentir lembrada.”

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

No segundo quadrante do projeto gráfico, lemos as expressões sígnicas: *“2025...”* e o enunciado poético *“Incurável essa dor sempre aparece, não importa onde eu esteja e com quem. Dias bons aparecem, mas não o suficiente para me sentir lembrada.”*. Complementarmente, observa-se uma mudança imagética, na qual, agora, o furacão que representa Mel está isoladamente disposto no centro do plano.

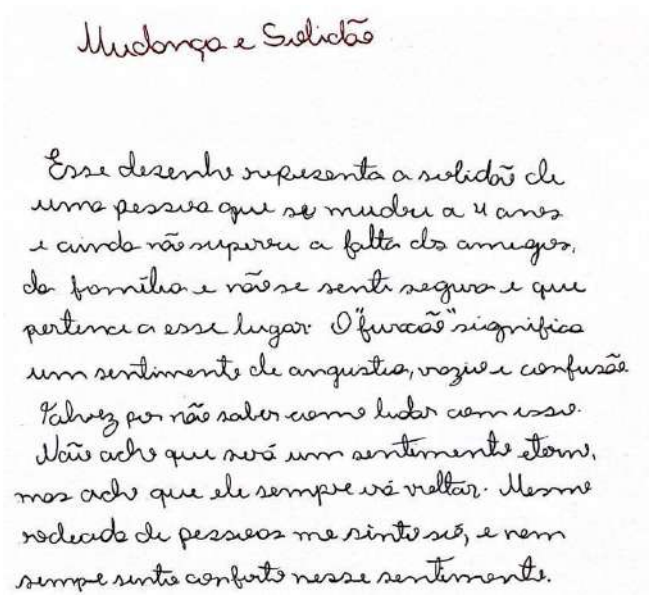
Os textos sugerem a permanência dos sentimentos de confusão e angústia, visto que, mesmo com a passagem dos cronotopos e a mudança nos elementos composicionais da cena, o

furacão permanece delineado do mesmo jeito. Na oportunidade, a autora ainda indica que viveu dias bons, mas a dor da solidão sempre a conduz para um lugar que parece desolador e incurável.

A vista do exposto, percebe-se que tudo o que perpassa a composição da visualidade no desenho é circunscrito por um ato valorativo e intencional, já que a disposição dos recursos expressa exatamente a matiz que a autora pretende projetar. Precisamente, "a escolha dos meios linguísticos e dos gêneros de discurso é determinada, primeiramente, pelas tarefas (pela ideia) do sujeito do discurso (ou autor) centradas no objeto e no sentido" (Bakhtin, 2016, p. 46-47).

No caso da cena ilustrada neste quadrante, observa-se que Mel opta por não mobilizar os mesmos recursos semióticos empregados no cenário da primeira página, tampouco elementos visuais associados a um outro ambiente específico. Essa escolha evidencia um posicionamento axiológico da autora que decide dar ênfase à recorrência do estado afetivo que atravessa sua vivência e que se mantém incólume ao espaço-tempo. Assim, a configuração verbo-visual do desenho faz emergir um acento valorativo segundo o qual, independentemente do cronotopo em que a adolescente se encontre, o sentimento reaparece e volta a se alojar em seu corpo, revelando-se como uma experiência que insiste em se reinscrever no horizonte de sua existência.

3° Quadrante- Mel



"Mudança e Solidão"

"Esse desenho representa a solidão de uma pessoa que se mudou a 4 anos e ainda não superou a falta dos amigos, da família e não se sente segura e que pertence a esse lugar. O "furacão" significa um sentimento de angustia, vazio e confusão. Talvez por não saber como lidar com isso. Não acho

que será um sentimento eterno, mas acho que ele sempre irá voltar. Mesmo rodeada de pessoas, me sinto só, e nem sempre sinto conforto nesse sentimento."

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Por fim, na última página da atividade, Mel apresenta mais algumas considerações acerca da vivência relatada. O manuscrito no topo do plano reforça o conteúdo temático do desenho: *"Mudança e Solidão"*; sendo acompanhado por um texto de caráter explicativo, no qual se lê:

> *Esse desenho representa a solidão de uma pessoa que se mudou a 4 anos e ainda não superou a falta dos amigos, da família e não se sente segura e que pertence a esse lugar. O "furacão" significa um sentimento de angustia, vazio e confusão. Talvez por não saber como lidar com isso. Não acho que será um sentimento eterno, mas acho que ele sempre irá voltar. Mesmo rodeada de pessoas, me sinto só, e nem sempre sinto conforto nesse sentimento.*

A natureza da informação verbalizada revela que o episódio de mudança e o surgimento do sentimento de solidão tiveram início na pré-adolescência, há quatro anos, quando Mel tinha 12 anos. Esse dado confirma nossa leitura de que o furacão posicionado sob um balanço, na cena enunciativa 1, constitui uma referência a esse período de sua vida.

Um outro aspecto que agora se evidencia com mais clareza, diz respeito às razões que a levaram a sentir-se como um permanente furacão nos últimos cronotopos de sua vida. A colaboradora relata que tal sentimento teve início após sua mudança para outro lugar, no qual afirma não se sentir pertencente até hoje, e que gerou o seu afastamento de amigos e familiares. Ademais, ela retoma e ressignifica a expressão semiotizada pelo furacão, explicitando tratar-se de uma referência aos sentimentos de angústia, vazio e confusão. Na ocasião, ainda reconhece que, embora não se sinta confortável com esse estado, acredita que ele continuará a atravessá-la de modo recorrente.

Esse matiz avaliativo da autora confere ainda mais concretude à leitura das cenas anteriores, pois reforça a interpretação de que o projeto gráfico tem como conteúdo temático a explanação de um sentimento. Isso porque "(...) sentimentos envolvem compreensão e integração" (Cezar e Juca-Vasconcelos, 2016, p. 7) acerca de um determinado problema. Portanto, ainda que a autora se perceba confusa, ela demonstra identificar com clareza as causas e consequências da situação vivenciada, bem como consegue referenciar o modo como esse

estado se corporifica e atravessa seus processos de intersubjetivação. Indiscutivelmente, essa generalização só foi possível devido ao gesto de ver-se de longe.

Nesse horizonte, salientamos a força da exotopia e do traço como instâncias poderosas para a manifestação sígnica da expressão subjetiva do sujeito no desenho. A riqueza das composições visuais expressas pelas *biograficzines* de Yugo e Mel atestam que desenhar "(...) é pensar com as mãos, é sentir com o olhar, é mover-se com a escuta, é estar vivo no traço que se revela" (Sant'Anna, 2025, 144). Portanto, nessa prática a (res)semiotização de um corpo, um sentimento, um cenário podem sempre assumir contornos únicos e significativamente expressivos.

4.4 OUTRAS ANCESTRALIDADES POSSÍVEIS: COMUNIDADE, AMOR E PERTENCIMENTO

Para discutirmos sobre os vínculos exoancestrais que se presentificam em relações estabelecidas entre sujeitos que não mantêm entre si um elo parental, partimos do pressuposto de que "todos nós nascemos num mundo de comunidade. Raramente, talvez nunca, uma criança vem ao mundo em isolamento, com apenas um ou dois cuidadores. Crianças vêm ao mundo cercadas pela possibilidade de comunidade" (hooks, 2021, p. 162). Tal configuração implica o contato com uma diversidade de pessoas, uma vez que "(...) família, médicos, enfermeiros, parteiras e mesmo admiradores estranhos compõem esse campo de conexões, umas mais íntimas que as outras" (hooks, 2021, p. 162).

Coadunando com a filosofia africana, reconhecemos a comunidade como "(...) uma relação de dom e dádiva, onde o indivíduo e a comunidade formam um elo indissociável visando o bem de todos e de cada um. A reciprocidade é a regra das trocas no grupo. Os ancestrais, por sua vez, são os olhos da comunidade. (Oliveira, 2005, 267).

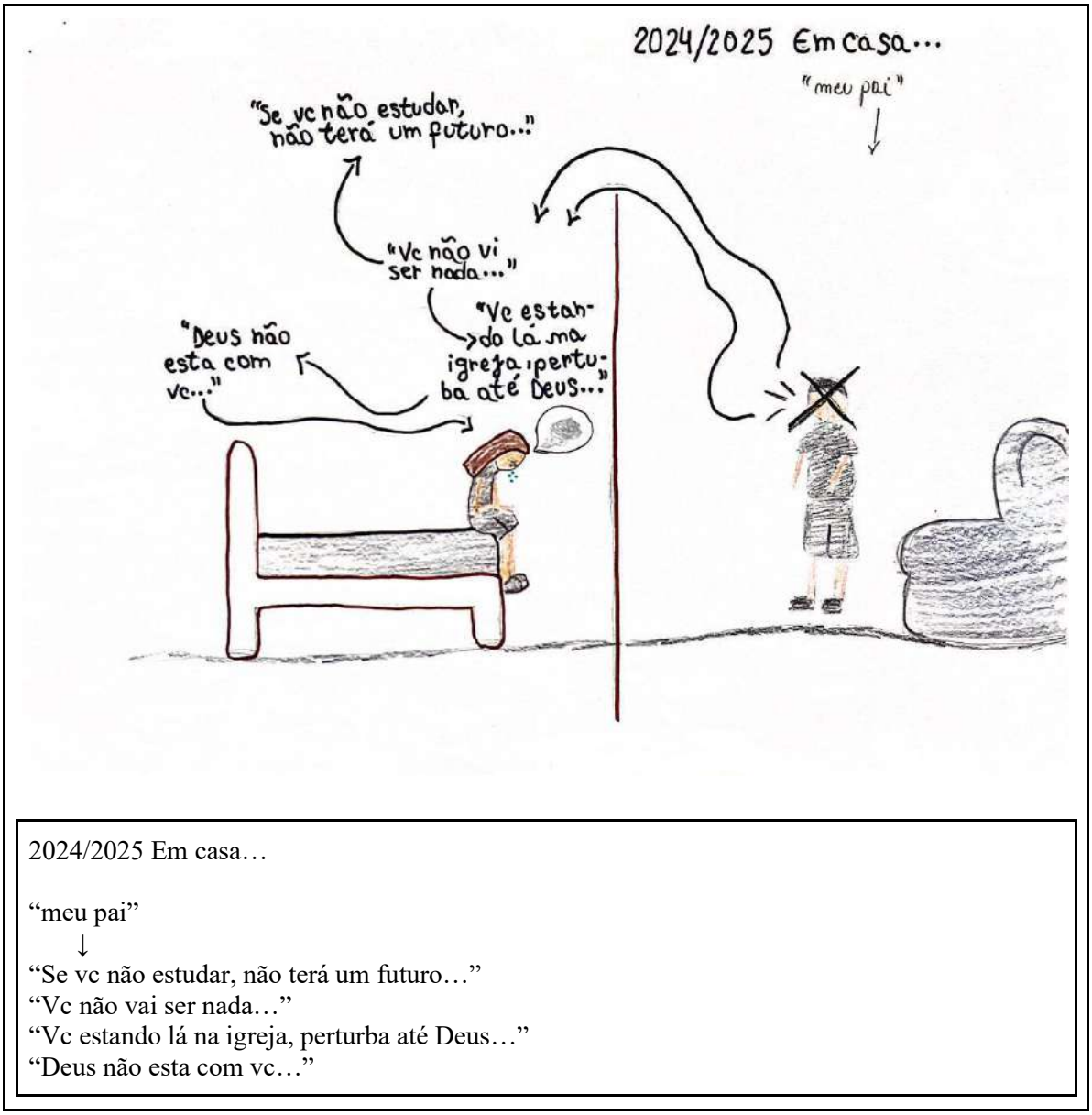
Todavia, conforme hooks (2021), em nossa sociedade, somos educados para pensar que a nossa família nuclear deve ser o primeiro espaço para encontrarmos um suporte comunitário mais profícuo, mas e quando isso não acontece onde podemos encontrar acolhimento?

A fim de dialogarmos sobre as possibilidades de afago em outros vínculos exoancestrais, recorremos às *biograficzines* produzidas por Lara e Luiza, com o intuito de ampliar a discussão acerca do que compreendemos por ancestralidade.

No que se refere à bio de Lara, informamos que o exemplar é composto por três quadrantes, nos quais a colaboradora semiotiza a sua conturbada relação com o pai no espaço

doméstico, ao passo que evidencia o acolhimento que encontra na relação com o namorado, fora de casa.

1° Quadrante- Lara



2024/2025 Em casa…

“meu pai”
↓
“Se vc não estudar, não terá um futuro…”
“Vc não vai ser nada…”
“Vc estando lá na igreja, perturba até Deus…”
“Deus não esta com vc…”

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

O acontecimento visual ilustrado nesse primeiro quadrante tem como foco apresentar um episódio vivenciado entre Lara e seu pai. Iniciando a leitura da cena (da direita para a esquerda), visualiza-se, na parte superior desse ângulo, os enunciados informativos *“2024/2025”, “Em casa...”*, que indicam que o ocorrido se passou entre os anos de 2024 e 2025, na residência em que ambos vivem.

Abaixo, lê-se o enunciado *“meu pai”*, acompanhado do símbolo de uma seta inclinada para baixo, que aponta para a figura paterna da colaboradora. O personagem encontra-se posicionado à direita do quadrante, em pé, diante de um sofá. Seu rosto está marcado por um

“x”, enquanto ele aparenta verbalizar algum enunciado. O indício dessa manifestação encontra-se em três traços desenhados próximos à sua face, que remetem a marcas gráficas semelhantes à projeção sonora de um alto-falante, sugerindo uma entonação altiva por meio da qual o dito se exterioriza. Por entonação, compreendemos que esta “(...) sempre está no limite entre o verbal e o extraverbal, entre o dito e o não dito. Na entonação, a palavra entra em contato direto com a vida. E antes de mais nada, o falante entra em contato com os ouvintes justamente por meio da entonação” (Volóchinov, 2019, p. 123).

Para além desses três traços semiotizados, duas setas acompanham tais marcas gráficas e as direcionam para um outro cômodo da casa, que corresponde ao quarto da colaboradora Lara, situado à esquerda do quadrante. Esse direcionamento confirma a força da entonação como elemento composicional do enunciado, na medida em que projeta o alcance da voz para além do espaço imediato da cena. Nesse sentido, “a entonação estabelece uma relação estreita da palavra com o contexto extraverbal: é como se a entonação viva levasse a palavra para fora dos seus limites verbais” (Volóchinov, 2019, p. 123).

No ângulo visual esquerdo, as setas se orientam em direção à Lara, que aparece sentada na extremidade da cama, com o corpo curvado, enquanto chora. Sobre sua cabeça, figuram os enunciados proferidos pelo pai, que passam a ressoar tanto no plano exterior quanto no interior da experiência da colaboradora. Na cena, lemos as seguintes avaliações: *“Deus não está com você…”, “Você, estando lá na igreja, perturba até Deus”, “Você não vai ser nada…”, “Se você não estudar, não terá um futuro…”*.

Esses enunciados violentos revelam uma projeção ideológico-valorativa de caráter opressor, na qual o pai ilustrado mobiliza um discurso essencialmente colonizador ao avaliar a filha como alguém desprovida de “valores” relacionados a um Deus soberano. Trata-se de um discurso vinculado à lógica colonial, no qual o outro, o oprimido, é visto como um “elemento corrosivo, que destrói tudo o que dele se aproxima, elemento deformador que desfigura tudo o que tenha a ver com ética ou moral” (Fanon, 2022, p. 38).

O excedente de visão que o pai de Lara lhe atribui instaura-se como tentativa de produzir um processo de autodesvalia. Como afirma Freire (2024c, p. 69), “a autodesvalia é outra característica dos oprimidos. Resulta da introjeção que fazem da visão que deles têm os opressores”. Na cena supracitada, as palavras endereçadas a Lara operam como potentes manifestações axiológicas que visam levá-la a se (re)perceber como inimiga dos valores, como alguém redutível a uma coisa que nada se tornará.

A vista do exposto, reconhecemos que interações sociais, sobretudo no âmbito familiar nuclear, podem se configurar como espaços atravessados por múltiplas tensões, contudo,

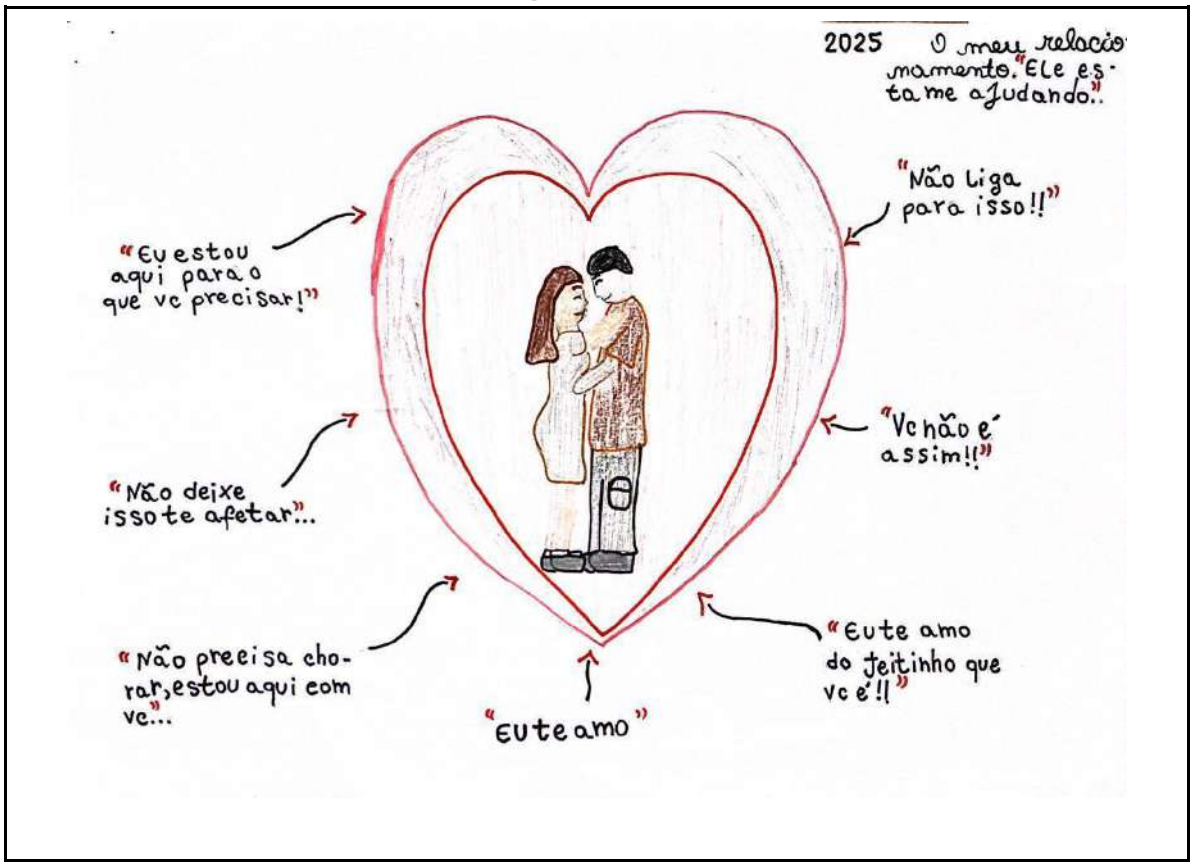
quando essas interações escalam para uma agressão, compreendemos que tal dinâmica se torna problemática e contraria a ideia de um lar amoroso, dado que “abuso e negligência anulam o amor” (hooks, 2021, p. 64).

Irrefutavelmente, amor e alteridade não podem se instaurar, simultaneamente, em um ambiente contornado por opressão e agressividade. Nesse sentido, “um dos mais importantes mitos sociais que precisamos desmascarar, se pretendermos nos tornar uma cultura mais amorosa, é aquele que ensina aos pais que abuso e negligência podem coexistir com o amor” (hooks, 2021, p. 63-64).

Outrossim, em contextos nos quais as relações não se constituem de modo horizontal, torna-se inviável a criação de elos ancestrais, uma vez que viver em ancestralidade implica integração, acolhimento empático, respeito incondicional e transcendência coletiva rumo a horizontes energeticamente mais elevados. Afinal, “quando entendemos o amor como a vontade de nutrir o nosso crescimento espiritual e o de outra pessoa, fica claro que não podemos dizer que amamos se somos nocivos e abusivos” (hooks, 2021, p. 48).

Nesse ínterim, com o intuito de apresentar um outro contexto tecido pelo amor e pela ancestralidade, na página subsequente, Lara ilustra a sua relação com o namorado, que é matizada por outros tons axiológicos.

2° Quadrante- Lara



2025

“O meu relacionamento. “Ele esta me ajudando”...”

“Não liga para isso!!”
“Vc não é assim!!”
“Eu te amo do jeitinho que vc é!!”
“Eu te amo”
“Não precisa chorar, estou aqui com vc…”
“Não deixe isso te afetar…”
“Eu estou aqui para o que vc precisar!”

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

No segundo quadrante, percebe-se uma mudança imagética, na qual a colaboradora Lara passa a retratar a sua relação com o namorado. O elemento verbal disposto no canto superior direito contextualiza o novo acontecimento visual: *“2025”, “O meu relacionamento. “Ele está me ajudando”...”*. A natureza da informação verbalizada sugere que, no cronotopo de 2025, o relacionamento se configurou como uma fonte de suporte para lidar com questões relacionadas à conturbada relação com o pai, apresentada no quadrante anterior.

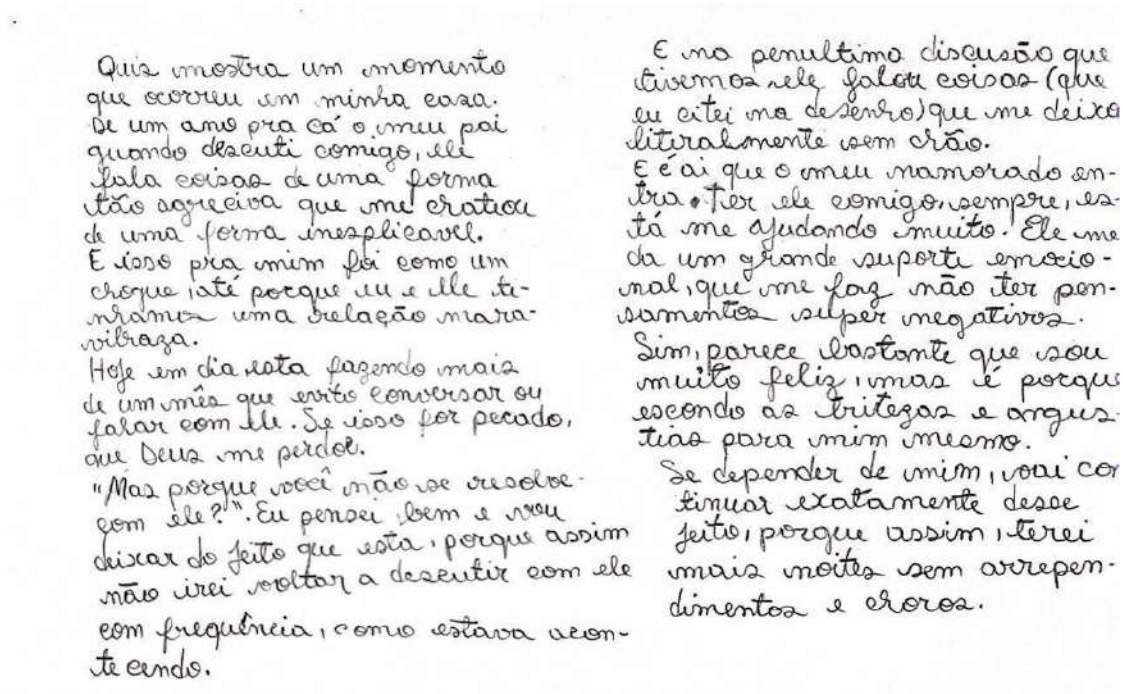
Para compor a visualidade da cena enunciativa, Lara ilustra, no centro do plano, um coração vermelho, dentro do qual ela e o namorado aparecem abraçados, exibindo expressões contentes. A escolha do coração, como elemento que circunscreve a experiência, mobiliza um signo comumente associado ao amor. Nesse sentido, ao incorporar esse símbolo à composição verbo-visual do quadrante, a colaboradora manifesta uma valoração positiva sobre o vínculo estabelecido, significando o relacionamento como um espaço seguro de afago em contraste com as tensões que marcam a relação familiar ali enunciada.

Ademais, um outro elemento que intensifica essa interpretação é a presença de enunciados projetados ao redor do coração. Neles, lê-se (da direita para a esquerda) um conjunto de verbalizações de afirmação e acolhimento: *“Não liga para isso!!”, “Vc não é assim!!”, “Eu te amo do jeitinho que vc é!!”, “Eu te amo”, “Não precisa chorar, estou aqui com vc…”, “Não deixe isso te afetar…”, “Eu estou aqui para o que vc precisar!”*.

Os excedentes de visão endereçados pelo namorado de Lara constatam que, conforme anunciado no enunciado inicial, ele tem se constituído como alguém que contribui para seu processo de cura frente ao cenário opressor instaurado no âmbito familiar. Essa relação evidencia que “raramente, se é que isso acontece, nos curamos em isolamento; a cura é um ato de comunhão” (hooks, 2021, p. 242-243). Isso pois, uma palavra bendita/bem-dita é capaz de regenerar a vida do/no outro.

A relação entre Lara e seu namorado nos faz compreender que, em comunidade, independentemente de laços de sangue, “a escolha por amar é uma escolha por conectar — por nos encontrarmos no outro” (hooks, 2021, p. 129).

3° Quadrante- Lara


Quis mostra um momento que ocorreu em minha casa. De um ano pra cá o meu pai quando discuti comigo, ele fala coisas de uma forma tão agressiva que me chateou de uma forma inesplicavel. E isso pra mim foi como um choque, até porque eu e ele tinhamos uma relação maravilhoza.
Hoje em dia esta fazendo mais de um mês que evito conversar ou falar com ele. Se isso for pecado, que Deus me perdoe.
"Mas porque você não se resolve com ele?". Eu pensei bem e vou deixar do jeito que esta, porque assim não irei voltar a descutir com ele com frequência, como estava acontecendo.
E na penultimo discussão que tivemos ele falou coisas (que eu citei no desenho) que me deixou literalmente sem chão.
E é ai que o meu namorado entra. Ter ele comigo, sempre, está me ajudando muito. Ele me da um grande suporte emocional, que me faz não ter pensamentos super negativos.
Sim, parece bastante que sou muito feliz, mas é porque escondo as tristezas e angustias para mim mesmo.
Se depender de mim, vou continuar exatamente desse jeito, porque assim, terei mais noites sem arrependimentos e choros.

“Quis mostra um momento que ocorreu em minha casa. De um ano pra cá o meu pai quando discute comigo, ele fala coisas de uma forma tão agressiva que me chateou de uma forma inesplicável. E isso pra mim foi como choque, até porque eu e ele tínhamos uma relação maravilhosa.
Hoje em dia esta fazendo mais de um mês que evito conversar ou falar com ele. Se isso for pecado, que Deus me perdoe.
“Mas porque você não se resolve com ele?”. Eu pensei bem e vou deixar do jeito que esta, porque assim não irei voltar a discutir com ele com frequência, como estava acontecendo.
E na penúltima discussão que tivemos ele falou coisas (que eu citei no desenho) que me deixou literalmente sem chão.
E é aí que o meu namorado entra. Ter ele comigo, sempre, está me ajudando muito. Ele me da um grande suporte emocional, que me faz não ter pensamentos super negativos.
Sim, parece bastante que sou muito feliz, mas é porque escondo as tristezas e angustias para mim mesmo.
Se depender de mim, vai continuar exatamente desse jeito, porque assim, terei mais noites sem arrependimentos e choros.”

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Na última página da atividade, Lara verbaliza em um texto escrito mais alguns detalhes que explicam as suas projeções valorativas materializadas em seu projeto gráfico. Na oportunidade, a colaboradora detalha:

> *Quis mostra um momento que ocorreu em minha casa. De um ano pra cá o meu pai quando discute comigo, ele fala coisas de uma forma tão agressiva que me chateou de uma forma inesplicável. E isso pra mim foi como choque, até porque eu e ele tínhamos uma relação maravilhosa. Hoje em dia esta fazendo mais de um mês que evito conversar ou falar com ele. Se isso for pecado, que Deus me perdoe. "Mas porque você não se resolve com ele?". Eu pensei bem e vou deixar do jeito que esta, porque assim não irei voltar a discutir com ele com frequência, como estava acontecendo. E na penúltima discussão que tivemos ele falou coisas (que eu citei no desenho) que me deixou literalmente sem chão. E é aí que o meu namorado entra. Ter ele comigo, sempre, está me ajudando muito. Ele me da um grande suporte emocional, que me faz não ter pensamentos super negativos. Sim, parece bastante que sou muito feliz, mas é porque escondo as tristezas e angustias para mim mesmo. Se depender de mim, vai continuar exatamente desse jeito, porque assim, terei mais noites sem arrependimentos e choros.*

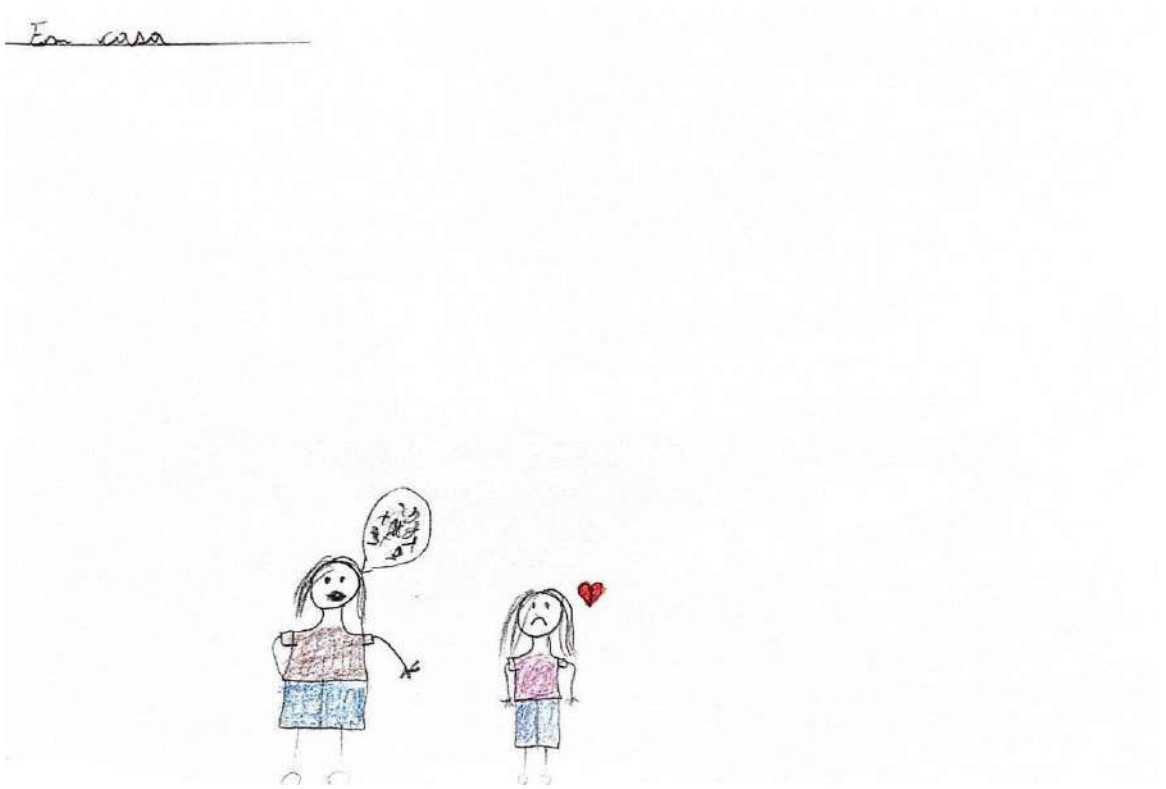
O relato de Lara é bastante sensível e mostra que a relação fragilizada com o seu pai não se configura como um episódio de agressividade isolado, mas como uma situação recorrente, em que ela tem se decepcionado profundamente. Essa manifestação da colaboradora nos mostra como as palavras endereçadas por outrem podem nos atravessar de diferentes formas e nos causar as mais diversas sensações. Visualiza-se que o sujeito de linguagem que o pai de Lara tem sido, em sua representação, está fazendo com que ela se afaste dele cada vez mais, o que a faz sentir muito, pois, incontestavelmente, "(...) todos ansiamos por amor - todos o buscamos-, mesmo quando não temos esperança de que ele possa ser de fato encontrado" (hooks, 2021, p. 31).

No entanto, por vezes, esse amor não vem dos lugares que esperamos, mas podem vir de outras relações, como é o caso da relação amorosa de Lara com seu namorado, na qual, aqui, ela reforça ser um grande suporte emocional.

A seguir, com o intuito de aprofundar ainda mais as discussões acerca de relações atravessadas pela ancestralidade, deparamo-nos, no projeto gráfico subsequente, com a produção da colaboradora Luiza. Nela, a autora também semiotiza um episódio conflituoso vivenciado em seu contexto doméstico, envolvendo um membro de sua família, contudo, similarmente à Lara, ela encontra, em outras relações, possibilidades de apoio e recomposição.

Nessa direção, ao longo da análise, buscamos evidenciar tanto os pontos de convergência quanto as especificidades que singularizam a produção de Luiza, em cotejo com a de Lara.

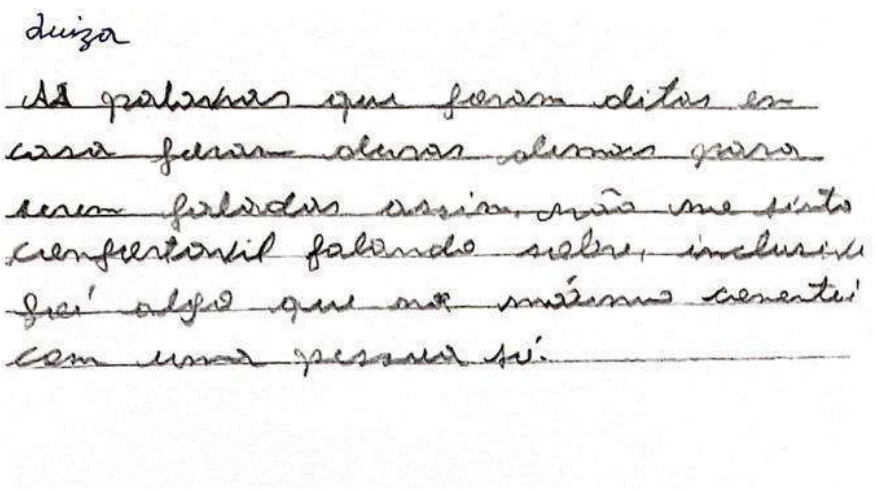
1° Quadrante- Luiza



"Em casa"

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

2° Quadrante- Luiza



"Luiza"

"As palavras que foram ditas em casa foram densas demais para serem faladas assim. Não me sinto confortável falando sobre, inclusive foi algo que no máximo comentei com uma pessoa só."

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

O acontecimento visual do primeiro quadrante expressa um episódio ocorrido na casa da colaboradora, como indica o enunciado “Em casa”, inscrito na parte superior esquerda do plano.

Posteriormente, na parte inferior da cena, a autora desenha uma interação entre ela e sua mãe. A mãe está posicionada à esquerda, vestindo um short azul e uma blusa marrom, enquanto mantém um dos braços apoiado na cintura e o outro levemente tensionado para o lado. Sobre a personagem figura um balão de fala contendo um enunciado que não pode ser plenamente identificado, devido à sua grafia.

No ângulo direito, vemos Luíza vestida com um short azul e uma blusa rosa, apresentando uma expressão facial que semiotiza tristeza. À direita da participante, próximo à sua cabeça, observa-se a ilustração de um coração partido, elemento que sugere sofrimento diante do que é enunciado pela mãe.

A fim de contextualizar a natureza da manifestação sígnica ilustrada na primeira cena enunciativa, no segundo quadrante, Luiza explica que: “As palavras que foram ditas em casa foram densas demais para serem faladas assim. Não me sinto confortável falando sobre, inclusive foi algo que no máximo comentei com uma pessoa só.”. O fato da colaboradora não se sentir plenamente confortável para explanar as palavras que foram ditas pela sua mãe indica a carga afetiva do episódio, que incide sobre sua forma de enunciar o vivido de modo mais contido.

Mais uma vez, deparamo-nos com uma situação ilustrada atravessada por um diálogo violento, que explicita, de modo contundente, a incompatibilidade entre práticas abusivas e qualquer ética do cuidado.

Nesse sentido, assim como na cena do primeiro quadrante da *biograficzine* de Lara, os elementos verbais e não verbais mobilizados por Luiza não apenas denunciam uma dinâmica opressiva, mas também convocam uma reconfiguração dos modos de compreender interrelações.

A vista do exposto, “se não experimentamos o amor em nossas famílias estendidas de origem (o primeiro âmbito de comunidade que nos é oferecido), o outro âmbito onde as crianças, em particular, têm oportunidade de construir uma comunidade e conhecer o amor é no da amizade. Na página seguinte, Luiza mobiliza essa dimensão ao apresentar um cenário afetivo em contraste com a relação materna, ao compartilhar o ocorrido com seus amigos.

3° Quadrante- Luiza



"Essas palavras não refletem quem você é!"

"Conversar com meus amigos me faz perceber que eu não sou todas aquelas palavras ruins que foram ditas e que eu não sou aquilo que dizem."

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

No terceiro e último quadrante, a colaboradora Luiza representa uma experiência vivenciada em um cenário distinto, envolvendo outros sujeitos. A partir da leitura dos elementos composicionais da cena, da esquerda para a direita, observa-se uma árvore e, ao seu lado, a colaboradora, trajando uma blusa rosa e um short azul; ao centro, uma amiga, vestindo uma blusa marrom e um short azul; e, à direita, um amigo, com blusa preta, short marrom e boné azul, segurando uma flor orientada em direção a Luiza. As expressões faciais semiotizadas sugerem bem-estar e partilha afetiva entre os participantes.

Um outro recurso presente na cena é o balão de fala que emerge do turno do amigo, ilustrado à direita de Luiza. Nele, lemos: *"Essas palavras não refletem quem você é!"*. Tal enunciado explicita um excedente de visão por parte do amigo, que se contrapõe à valoração atribuída pela mãe da colaboradora. Ao fazê-lo, ele demarca que a identidade de Luiza não se reduz à avaliação materna, abrindo espaço para outras possibilidades de significação de si.

Assim, ao deslocar a centralidade da avaliação materna e oferecer a Luiza um excedente de visão exoancestral, com a qual ela pôde construir uma outra leitura de si, o amigo não apenas

acolhe a dor da colega, mas também participa ativamente da reconstrução de sua experiência subjetiva, instaurando um espaço relacional no qual novas formas de existir podem emergir. Isso ocorre, pois "amizades amorosas nos dão espaço para experimentarmos a alegria da comunidade num relacionamento em que aprendemos (a processar todos os nossos problemas, a lidar com diferenças e conflitos enquanto nos mantemos vinculados" (hooks, 2021, p. 166).

Desse modo, ao compreendermos o gesto do amigo como uma prática concreta de cuidado e presença, aproximamo-nos da compreensão de que "o amor cura" (hooks, 2021, p. 237), não como uma abstração, mas como uma força que se realiza na relação com o outro. Trata-se de um amor ancestral que se materializa em ação, um amor expansivo capaz de unir e cuidar através de um diálogo movido por esperança.

Antes de sintetizarmos os achados por eixo, cabe retomar brevemente o que o questionário já havia sinalizado sobre o grupo colaborador. Se, no Quadro 1 (Seção 3.1), a maioria dos sujeitos aqui analisados declarou sensações de bem-estar ou de relacionamento positivo com a escola, as biograficzines revelam camadas da experiência que esse instrumento, mais breve e ancorado no presente escolar, não estava desenhado para capturar: episódios históricos (Felpiz), conflitos do âmbito doméstico (Lara e Luiza) e formas de sofrimento processual que convivem com uma autoavaliação escolar positiva (Mel). Em outros casos (Jacks, Luiza), a biograficzine aprofunda e confirma o tom já indicado no questionário. Essa relação entre os dois instrumentos reforça o valor da biograficzine como instrumento central de análise: não porque o questionário estivesse "errado", mas porque os dois acessam camadas distintas e complementares da subjetividade dos colaboradores.

Em síntese, o encontro analítico com os dados reunidos e, aqui, analisados a partir dos três eixos anteriormente apresentados permite-nos afirmar que o corpo não se presentifica na vida como um suporte acessório, mas como instância fundante a partir da qual o ato (para)linguístico se materializa e se inscreve na cadeia dialógica. É por meio dele que se desencadeiam gestos exotópicos de naturezas diversas, atravessando e reconfigurando processos de (inter)subjetivação.

No eixo *"O corpo como marcador axiológico na avaliação estética: bullying, trauma e (res)significação"*, os dados evidenciaram que o corpo opera como superfície de inscrição de juízos estéticos que incidem diretamente sobre a constituição de si das colaboradoras Felpiz e Jacks, afetando suas formas de se perceber e de se posicionar no mundo. Para esse achados, mostraram-se cruciais a avaliação de gestos como o riso, a materialização das emoções no corpo, a orientação dos olhares, as expressões faciais, abrindo espaço para compreendermos o modo como o corpo se instaura simultaneamente como indicador e somatizador de avaliações.

Já em *"Ver-se de longe: exotopia, traço e (re)elaboração de si"*, foi possível observar como, no plano enunciativo, o sujeito simboliza o próprio corpo por meio de gestos de ressemiotização, instaurando deslocamentos que abrem brechas para infinitas representações de si. Ao mobilizarmos aspectos como traço, cores e autorreferenciação simbólica, chegamos à compreensão de que o trabalho com o gênero *biograficzine* se mostrou particularmente potente, na medida em que, por meio de formas de semiotização mais livres, possibilitou aos sujeitos representar seus corpos de maneiras menos normativas e mais abertas à experimentação, através de deslocamentos exotópicos.

Por fim, em *"Outras possibilidades possíveis: comunidade, amor e pertencimento"*, os achados tensionam a centralidade dos vínculos consanguíneos ao revelar que corpos outros, inscritos em relações de cuidado, escuta e partilha, podem sustentar avaliações positivas e produzir ancoragens afetivas e ancestrais que (re)constituem o sujeito. Nesse último eixo o conceito de exoancestralidade mostrou-se especialmente produtivo ao permitir pensar a ancestralidade de forma ampliada, deslocando-a de perspectivas restritivas e abrindo-a a configurações mais plurais.

Desse modo, o que os dados nos devolvem, com força e insistência, é a compreensão de que o corpo é, simultaneamente, lugar vivo e profundamente afetável, em que os sujeitos se refazem, se deslocam e, sobretudo, seguem produzindo sentidos para (re)existir na, pela e com linguagens. Nessa direção, reconhecer-se como sujeito empírico e de linguagem configura-se como condição ética e política para a assunção de nossos papéis sociais/ancestrais com responsabilidade, consciência e protagonismo.

Dentre os elementos sígnicos que se revelaram mais salientes para análise, destacam-se os gestos corporais e as expressões faciais, enquanto materializações de avaliações axiológicas; o delineado de corpos traçados/matizados de forma semioticamente criativa, que reconfiguram os modos de dizer de si; e as inscrições de vínculos afetivos, que tensionam e ampliam as noções de pertencimento e ancestralidade.

Tomados em conjunto, tais elementos permitem compreender que, nas seis biograficzines analisadas, o corpo se constitui como enunciado situado, atravessado pela alteridade e pelos valores que o circundam, não apenas permitindo ser visto de longe, mas se presentificando como acontecimento discursivo. Nesse horizonte, significamos o corpo como espaço axiológico e de acabamento sempre provisório, no qual o sujeito afeta e é afetado. Isso porque "(...) todo sujeito vivo é primeiramente um sujeito afetado, um corpo que sofre de suas afecções, de seus encontros, da alteridade que o atinge, da multidão de estímulos e excitações, que cabe a ele selecionar, evitar, escolher, acolher" (Pelbart, 2003, p. 45).

Encaminhando-nos para as palavras finais deste percurso, apresentando considerações (in)conclusivas sustentadas pelos ecos de uma travessia que, por sua própria natureza, permanece aberta e inacabada.

5 CONSIDERAÇÕES (IN)CONCLUSIVAS: ECOS DE UMA TRAVESSIA INACABADA

O jogo prefixal (in)conclusivas para adjetivar nossas considerações fundamenta-se no pressuposto de que todo enunciado não se esgota em si mesmo, permanecendo aberto à responsividade e ao deslocamento (Bakhtin, 2016). Portanto é nessa direção que compreendemos os enunciados aqui produzidos: como textos que, por sua natureza dialógica, tendem a ser replicados, reelaborados, refutados, reatualizados dentre muitos outros movimentos responsivos.

Todavia, compreendendo que é essencial que todo projeto discursivo apresente alguma conclusibilidade para que seja lido como resposta (Bakhtin, 2016) e, ainda, atendendo às expectativas da macroestrutura do gênero discursivo dissertação de mestrado, a seguir, apresentamos generalizações, aprendizagens e outras valorações suscitadas pela nossa pesquisa.

Visando cumprir o nosso objetivo principal: Analisar, a partir da dimensão axiológica, posições de alunos da 2ª série do Ensino Médio de uma escola pública do interior baiano acerca de suas autopercepções como sujeitos frente ao (re)conhecimento do poder transformativo da linguagem para um despertar mais exoancestral e consciente sobre as suas atuações no mundo; colocamo-nos em diálogo com diferentes vozes teóricas, a fim de mapear princípios de uma pedagogia dialógica, crítica e descolonial para serem didatizados com um grupo de alunos-colaboradores da pesquisa, como projetado no primeiro objetivo específico.

Em conjunto, esses achados nos permitem afirmar que os estudantes colaboradores, ao serem convidados a (re)elaborar verbivocovisualmente suas experiências, revelaram autopercepções marcadas por tensões entre avaliações estéticas alheias, vínculos familiares e afetivos, e processos ainda em curso de reconhecimento de si como sujeitos de linguagem — respondendo, assim, ao objetivo geral desta pesquisa.

Nesse percurso, ao buscarmos compreender o que se constitui como uma pedagogia dialógica, crítica e descolonial, desvelamos, por contraste, a lógica da pedagogia bancária e antidialógica (Freire, 2024), que, em sua origem, orienta o ensino de línguas a partir de um subjetivismo abstrato (Volóchinov, 2017), negando, assim, o caráter ideológico desse fenômeno e, em alguma medida, cerceando o poder de agir de sujeitos pela/com a linguagem, levando-os a concebê-la sob uma lógica de passividade, e não de responsividade e responsabilidade constante.

Desse modo, uma pedagogia mais tradicional, ancorada em uma concepção bancária de educação, tende a reproduzir efeitos de uma lógica colonial, na medida em que restringe o poder

criador do(a) estudante e favorece práticas de ensino mais apassivadoras. Nesse cenário, o educando, em vez de exercer seu poder de agir (Clot, 2010) de forma protagonista, é conduzido a uma posição de ingenuidade diante das dinâmicas do/no/com o mundo.

A vista do exposto, permitindo-nos questionar esse modelo opressor, é que nos colocamos a planejar e propor localmente práticas didáticas mais dialógicas que cooperassem para o reconhecimento de um grupo de estudantes sobre si mesmos como sujeitos de linguagem e da força constitutiva da vida em interação, em razão de que é nesse fluxo dialógico que a nossa consciência é (trans)(re)formada (Volóchinov, 2017).

Pensar nesse fluxo implica pensar nas relações de alteridade que nos fazem singularmente humanos, uma vez que o sujeito só pode assumir a sua individualidade quando se expõe à alteridade, assim como ele só pode integrar a alteridade ao performar a sua individualidade (Sobral; Giacomelli, 2022). Imprescindivelmente, a dialogicidade do encontro humano é o que nos constitui enquanto sujeitos, pois é nessa dinâmica que o eu-outro vai se perfazendo no espaço-tempo a partir de excedentes de visão que vão nos ajudando a (re)criar a nossa identidade empírica e discursiva (Geraldi, 2010).

Ademais, abordar linguagem, corpo e(m) alteridade implica, necessariamente, considerar a ancestralidade, compreendida como uma categoria relacional (Oliveira, 2005). Nessa perspectiva, reconhece-se que a vida se constitui na e pela coletividade, a qual é tecida por sujeitos diversos, vinculados por elos ancestrais e sustentados por um corpo que prescinde todo e qualquer ato (Oliveira, 2005). Nessa direção, pensar uma pedagogia dialógica e descolonial implica concebê-la como uma pedagogia da ancestralidade, comprometida com a percepção do corpo como meio fundante para que todo ato interacional se concretize.

Nesse ínterim, a partir do mapeamento de conceitos fundamentais, como dialogia, alteridade, exotopia, ancestralidade e descolonialidade que se tornou possível planejar e promover, didaticamente, os encontros com o grupo.

Não obstante, com o propósito de suscitar movimentos de reflexão exotópica e potencializar o vozeamento de pautas identitárias nas dialogias da pesquisa, apostamos no trabalho com garimpos textuais. Como explicitado na seção metodológica, essa abordagem pressupõe a desobvialização dos modos como concebemos e avaliamos textos do/no cotidiano, visando tensionar e superar um modelo tradicional de ensino de línguas.

Outrossim, conforme apresentado no roteiro de ação, para a realização das projeções em campo, mobilizamos garimpos textuais que, em alguma medida, se articulassem aos conceitos centrais da dissertação. Com isso, buscamos evidenciar como uma curadoria de exemplares textuais, oriundos de diferentes gêneros discursivos e veiculados em múltiplos suportes

textuais, pode contribuir tanto para a promoção de discussões significativas sobre linguagem, uma vez que geram mais engajamento estudantil e aproximam as discussões de uma linguagem mais viva, multissemiótica e extralocalizada quanto para a elaboração de materiais didáticos mais relevantes para o ensino de línguas no que diz respeito, por exemplo, ao lugar e à força da linguagem também para o *aqui e agora* em que se está na escola.

O trabalho com alguns exemplares textuais multissemióticos e multimodais pode parecer pouco, mas cumpre registrar que a escola-campo não dispõe de *datashow* ou máquinas impressoras para fotocópias coloridas, como tem se mostrado ser a realidade de escolas públicas (municipais e estaduais) do sudoeste baiano e uma verdadeira campanha intrainstitucional tem precisado ser realizada na UESB para que os equipamentos públicos cheguem às escolas-parcerias de nossas pesquisas, programas e projetos.

Para além do trabalho com os garimpos textuais, mobilizados para dimensionar a importância de uma dimensão de texto menos livresca e para a sensibilização de pautas mais sociais ali mediatizadas, utilizamos três instrumentos de/para pesquisa qualitativa, quais sejam, diário de campo, questionário e *biograficzines* a fim de desenvolvermos a nossa aposta.

O cruzamento entre os dados do questionário e das *biograficzines* analisadas revelou, ainda, um achado de ordem metodológica: enquanto o questionário, ancorado no presente escolar, tendeu a captar autoavaliações mais estáveis e positivas, as *biograficzines* deram acesso a camadas históricas, domésticas e processuais da experiência dos colaboradores que aquele instrumento não alcançava — reforçando o valor da *biograficzine* como instrumento central desta pesquisa e sugerindo, para trabalhos futuros, o benefício de articular instrumentos de diferentes naturezas enunciativas

Por isso, referindo-se ao segundo objetivo específico — analisar os movimentos exotópicos verbivocovisualmente inscritos nas *biograficzines* —, os resultados revelaram-se produtivos e plurais. Entre os achados, destacamos um conjunto de seis *biograficzines* que, por sua expressiva potência verbivocovisual, evidenciou como as ações desenvolvidas podem fortalecer o trabalho com diferentes linguagens para a expressão de si, inclusive em articulação com prescrições já implementadas, como o projeto de vida da BNCC, a partir de práticas pedagógicas engajadas (hooks, 2020), nas quais estudantes podem se expressar em sua inteireza, ao se (re)conectarem de forma mais consciente com as vozes (tendo sido as ancestrais as por nós mais consideradas) que o perfazem.

Sob essa ótica, procuramos didatizar a centralidade de nos mantermos, como sujeitos sociais na escola, alinhado às vozes interiores que coabitam o nosso corpo, o que implica que cada estudante-colaborador(a) siga se autopercebendo como sujeito de linguagem,

historicamente situado, capaz de (res)significar o mundo e de nele atuar de modo crítico, autoral e responsivo nas tramas da vida pessoal e social.

Nesse contexto, na seção anterior, os dados analisados permitiram-nos compreender não apenas a potência da linguagem em sua dimensão interna, isto é, o modo como ela nos constitui intrasubjetivamente, mas também o modo como ela ganha materialidade na representação ilustrada do corpo, suscitando deslocamentos exotópicos e exoancestrais na (re)construção de elos (inter)subjetivos rememorados, mobilizados e reprojetados verbivocovisualmente.

Lemos *biograficzines* que semiotizaram a potência do gesto discursivo e corporal como indicadores axiológicos responsáveis por delinear marcos existenciais cronotopicamente situados para o(a)s nosso(a)s colaboradore(a)s enquanto sujeitos de linguagem e, portanto, seres sociais. Tais indicadores emergiram da rememoração e ilustração de cenários dialógicos que atestaram o princípio de que o sujeito se (re)constitui sempre em tensão com a alteridade. Isso porque, em razão de seu caráter essencialmente inconcluso, o sujeito encontra-se em permanente processo de (trans)formação subjetiva, ao ser continuamente atravessado por forças, vozes e presenças extralocalizadas que o (co)movem.

No decorrer do processo analítico, observamos que as avaliações produzidas se aproximam mais do conceito de exotopia do que do de exoancestralidade. Enquanto a exotopia se configura como um excedente de visão, no qual um sujeito extralocalizado atribui ao outro uma valoração axiológica, a exoancestralidade constitui uma categoria em que tal avaliação é mobilizada por um corpo ancestral em direção a outro corpo ancestral, com vistas a convocar, nele, processos de vida e emancipação, em respeito à sua diversidade.

Embora tenhamos identificado, em algumas *biograficzines*, modos pelos quais vozes ancestrais atravessam as subjetivações dos sujeitos de linguagem, reconhecemos que o nosso projeto argumentativo ainda demanda maior consistência.

Entendemos, nesse sentido, a necessidade de tensionamentos futuros mais implicados, sobretudo porque apostamos na ampliação e no aprofundamento das discussões em torno da ancestralidade a partir de um viés ainda mais discursivo e dialógico. Ademais, atribuímos essa inconsistência ao fato de que o acervo de materiais por nós localizado e mapeado, embora extremamente relevante, até o momento, ainda se mostra insuficiente para sustentar uma sedimentação mais robusta da nossa aposta, sendo a duração do curso de mestrado tempo insuficiente para a envergadura que precisa ser atribuída ao desenvolvimento do conceito/categoria.

Desse modo, reconhecemos que o exercício aqui empreendido se configura como um ensaio que aponta para desdobramentos possíveis em outras pesquisas que nos permitam adensar teoricamente a noção em questão e produzir novas leituras do *corpus*.

Para além do aprofundamento teórico da noção de exoancestralidade, este trabalho aponta para ao menos dois outros desdobramentos possíveis. No plano pedagógico, sugere-se a aplicação e o refinamento da proposta de *biograficzine* em outras escolas-campo, com atenção às condições materiais de trabalho (como o acesso a recursos de reprodução colorida, aqui limitado). No plano da formação docente, os achados reforçam a pertinência de investir em letramentos multissemióticos na formação inicial e continuada de professores de língua(gem), de modo que outros(as) educadores(as) possam se apropriar de instrumentos como a *biograficzine* em suas próprias práticas.

Avaliamos que essa metodologia pode se constituir como um potente expediente escolar de caráter biográfico/autobiográfico, na medida em que favorece um ensino atento às múltiplas formas de expressão na e pela linguagem, ao articular dimensões como memória, exotopia e discurso interior.

Ademais, o trabalho com esse gênero nos convida a investir em letramentos voltados a aspectos multissemióticos, tais como o uso de cores, os efeitos de profundidade, a composição/disposição de cenários, o delineamento de traços, entre outras perspectivas verbivocovisuais. Em nosso trabalho, por exemplo, esse investimento possibilitou apreender desdobramentos da dimensão axiológica, a partir da qual entendemos que todo gesto do sujeito é atravessado por um matiz avaliativo, uma vez que nada se constitui sob a égide da neutralidade, pois toda expressão (d)enuncia uma avaliação.

Em síntese, o conjunto desses achados nos permitem afirmar que os estudantes colaboradores, ao serem convidados a (re)elaborar verbivocovisualmente suas experiências, revelaram autopercepções marcadas por tensões entre avaliações estéticas alheias, vínculos familiares e afetivos, e processos ainda em curso de reconhecimento de si como sujeitos de linguagem — respondendo, assim, ao objetivo geral desta pesquisa.

Ademais, a luz das considerações apresentadas, entendemos que esta dissertação, tecida por múltiplas vozes, contribuiu localmente para o exercício crítico e criativo de um grupo de estudantes, ao expandir os modos de (res)significar as relações com a língua(gem) e(m) ancestralidades, dentro e fora do espaço escolar.

Desse modo, a pesquisa nos permitiu refletir sobre como os sujeitos afetam e são afetados pela linguagem que os constitui, buscamos tensionar de que maneira tais afetos podem

ser deslocados por projeções exotópicas e ressignificados a partir de uma perspectiva mais consciente e ancestral.

Nesse horizonte situamos, também, o papel docente como compromisso ético e político com a transformação. Contudo, para que tal compromisso se efetive como prática libertadora, o primeiro e mais decisivo passo consiste na mobilização de ações que auxiliem nossos alunos a se emanciparem e a se apropriarem de si como sujeitos, a fim de que atuem cotidianamente de modo crítico e aguerrido, desvelando e destronando vazios, vulnerabilidades e manobras de opressão que fragilizam a sua linguagem, a sua ancestralidade e colocam em risco os seus direitos como cidadãos.

Sendo assim, desejamos que este trabalho, em alguma dimensão, também nos ajude a relembrar de que, irrefutavelmente, o direito à educação em nosso país é uma grande conquista histórica e política. No entanto, como aponta Paulo Freire (2024), a luta deve ser compreendida como um processo contínuo, sem um ponto final absoluto, uma vez que sua cristalização pode levar à imobilização da própria revolução.

Por isso, nenhuma conquista socialmente alcançada é permanente. Haja vista a força com que ideologias tendem a se reproduzir e operar no cotidiano, impactando o modo organizacional de sujeitos e(m) atividades sociais (Volóchinov, 2019).

Sob esse olhar, compreendemos que signos que refletem e refratam ideologias diversas estão sempre em embate, irrompendo em mudanças constantes no modo como mobilizamos o social em/para nós. Sendo por essa razão que significamos a luta como ação ininterrupta e vigilante, que requer sujeitos incisivamente atentos.

Para enfrentar ideologias opressivas e retrógradas, ações combativas emergem de muitas frentes. Contudo, destacamos uma que bastante nos interessa que é a luta por uma educação libertadora, dialógica, que considere a força do encontro humano e preze pelo respeito mútuo entre pares na interação didática. Luta essa que colide com modelos de educação bancária, cuja prática refuta relações horizontais entre educador-educando e educando-educando (Freire, 2024).

Contrariamente, uma educação problematizadora, humanista, revolucionária, é pautada no diálogo, pois reconhece que a interação é o único caminho possível para a criação de elos firmes para a realização de atividades vitalmente exitosas calibradas pela alternância da palavra entre os sujeitos. Concebemos a atividade como um ato (inter)subjetivo no/para o ofício, por compreendermos que nenhuma ação pode ser isoladamente realizada. O real da atividade só se concretiza no coletivo, no ombro a ombro, na alteridade (Clot, 2010).

Sendo assim, ponderamos que por a linguagem ser a força motriz que viabiliza essa relação triádica, não é possível estar na sala de aula sem promover trocas dialógicas férteis, que organicamente provocam tensionamentos prósperos.

Nessa perspectiva, por coadunar com uma educação libertadora, apostamos em uma pedagogia engajada (hooks, 2022), que alargue os horizontes de trabalho, pois reconhece que cada sujeito pode contribuir para a atividade com o seu poder de agir, que somados incidem em um raio de ação poderoso e elevado.

Portanto, reforçamos que se relacionar com aluno(a)s da educação básica exige dos envolvidos no processo responsabilidade e polidez enunciativa. O que evoca atos de amor, humildade e benevolência. (Re)conhecer tais sujeitos como corpos ancestrais é assumir, de forma autoconvocada, o compromisso com a luta comum, em prol da libertação, da autonomia, da esperança coletiva.

Nesse horizonte, esperançar é o que impulsiona sujeitos em luta, uma vez que a desesperança imobiliza e faz a vida fenecer (Freire, 2024). Indiscutivelmente, a esperança ocupa posição de primazia em uma sala composta por lutadores: Avante!

REFERÊNCIAS

ANDRADE, F. R. da S.; RIBEIRO, P. B.; MODL, F. de C. Aspectos axiológicos sobre racismo revelados em charges produzidas por alunos de uma turma de Educação de Jovens e Adultos. **Diálogo das Letras**, *[S. l.]*, v. 12, p. e02317, 2023. Disponível em: https://periodicos.apps.uern.br/index.php/DDL/article/view/4733 . Acesso em: 3 set. 2025.

ANDRADE, Francisco Rogiellyson da Silva. **Proposta metodológica para o ensino dialógico de leitura sob o amparo indisciplinar e decolonial da Linguística Aplicada.** 2024. 332 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2024.

ANDRADE, F. R. da S.; MODL, F. de C. Por um lugar mais ao sol para a pesquisa-ação educacional no fazer científico da Linguística Aplicada decolonial. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, *[S. l.]*, v. 26, n. 1, p. 22–41, 2025. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/58172 . Acesso em: 3 set. 2025.

ANDRAUS, Gazy; SANTOS NETO, Elydio dos. **Dos Zines aos BiograficZines:** compartilhar narrativas de vida e formação com imagens, criatividade e autoria. *In:* MUNIZ, Cellina (org.). FANZINES: autoria, subjetividade e invenção de si. Fortaleza/CE: Editora UFC, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. 1º edição. São Paulo: Editora 34, 2016. 176 p., ISBN 978-85-7326-636-8.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro e João Editores, 2020, 3.reimpres. 160 p. ISBN 978-85-7993-468-1.

BÁRBARA, Carine. **E eu, não sou uma intelectual?:** um quase manual de sobrevivência acadêmica/ Bárbara Carine. - São Paulo: Planeta do Brasil, 2025. 160p. ISBN: 978-85-422-3165-6

BATISTA, Patrícia Barros Soares. ANCESTRALIDADE, INFÂNCIA E (RE)ENCANTAMENTO DO MUNDO: diálogos entre educação e filosofias africanas. **PÓLEMOS – Revista de Estudantes de Filosofia da Universidade de Brasília**, *[S. l.]*, v. 13, n. 29, p. 106–121, 2025. DOI: 10.26512/pl.v13i29.52298. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/polemos/article/view/52298. Acesso em: 14 set. 2025.

BASTOS, Rafael Lira Gomes; RIBEIRO, Pollyanne Bicalho. A relação entre linguagem e identidade sob uma perspectiva dialógica. **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia, v. 14, n. 3, p. 809–829, 2020. DOI: 10.14393/DL43-v14n3a2020-4. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/47468. Acesso em: 14 set. 2025.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias:** uma introdução ao estudo de psicologia. São Paulo: Saraiva, 2008.

BRAIT, Beth. “Análise e teoria do discurso”. *In:* BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin– outros conceito-chave**. São Paulo: Contexto, 2006.

BRASIL. **Ministério da Educação.** ***Base Nacional Comum Curricular*****.** Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 25 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. ***Pretos e pardos juntos são maioria entre concluintes do Ensino Médio*****.** Gov.br, Brasília, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/novembro/pretos-e-pardos-juntos-sao-maioria-entre-concluintes-do-ensino-medio. Acesso em: 20 ago. 2025.

CANDAU, Vera. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, pp.240-255, Jul/Dez 2011. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.htm Acesso em: 01 de fev, 2025.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Tradução de Claudio Willer. Ilustração de Marcelo D’Salete. Cronologia de Rogério de Campos. - São Paulo: Veneta, 2020, 136 p,. ISBN 978-85-9571-068-9.

CEZAR, Adieliton Tavares; JUCA-VASCONCELOS, Helena Pinheiro. Diferenciando sensações, sentimentos e emoções: uma articulação com a abordagem gestáltica.: Differentiating sensations, feelings and emotions: an articulation with the Gestalt approach. **IGT na Rede ISSN 1807-2526**, *[S. l.]*, v. 13, n. 24, 2016. DOI: 10.5281/zenodo.15054329. Disponível em: https://igt.psc.br/ojs3/index.php/IGTnaRede/article/view/424. Acesso em: 7 jul. 2026.

COELHO, Fernanda de Castro Batista. **CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA E(M) COMPORTAMENTOS NA SALA DE AULA:** o agenciamento da palavra em dois grupos (um alemão e um brasileiro). 2011. 266 f. Tese doutorado em Letras. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais- PUC/MG, Belo Horizonte, 2011.

CLOT, Yves. **Trabalho e poder de agir.** Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna. - Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010. ISBN: 978-85-63299-08-6

EKMAN, Paul. **A linguagem das emoções:** revolucione sua comunicação e seus relacionamentos reconhecendo todas as expressões das pessoas ao redor. Tradução: Carlos Szlak. São Paulo: Lua de papel, 2011. ISBN 978-85-63066-42-8.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. *In:* **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**/ Branca Fabrício… [et al;]; organizador Luiz Paulo Moita Lopes. - São Paulo: Parábola Editorial, 2006. - (Lingua[gem]); 19), 45-63 p., ISBN: 978-85-88456-49-5

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** Traduzido por Sebastião Nascimento e colaboração de Raquel Camargo; prefácio de Grada Kilomba; posfácio de Deivison Faustino; textos complementares de Francis Jeanson e Paul Gilroy. São Paulo; Ubu Editora, 2020/ 320 pp. ISBN 978658649720-5.

FANON, Frantz. Sobre a violência. *In*: FANON, Frantz. **Os condenados da Terra.** Tradução Lígia Fonseca Ferreira, Regina Salgado Campos - 1º edição. Rio de Janeiro. Zahar, 2022, 29-90 p,. ISBN 978-65-5979-084-5.

FLICK, Uwe. A pesquisa qualitativa: relevância, história, aspectos. *In:* FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa.** Trad. Sandra Netz. -2.ed. -Porto Alegre: Bookman, 2004, 17-29 p., ISBN 978-85-363-0414-4

FREIRE, Paulo. Ensinar não é transferir conhecimento. *In:* FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa**.** 78 ed.- Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024a. 47-88 p., ISBN 978-85-7753-409-8.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da esperança. *In:* FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. Prefácio de Leonardo Boff; notas de Ana Maria Araújo Freire. - 34° ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024b. 21-272 p., ISBN 978-85-7753-419-7

FREIRE, Paulo. Justificativa da pedagogia do oprimido. *In:* FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 88 ed.- Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024c. 39-78 p., CDD- 370.1.

FREIRE, Paulo. A concepção "bancária" da educação como instrumento da opressão. Seus pressupostos, suas críticas. *In:* FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 88 ed.- Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024d. 79-106 p., CDD- 370.1.

FREIRE, Paulo. A dialogicidade: essência da educação como prática da liberdade. *In:* FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 88 ed.- Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024e. 107-138 p., CDD- 370.1.

GERALDI, J. W. Capítulo 9: Sobre a questão do sujeito. *In:* GERALDI, J. W. **Ancoragens**: Estudos Bakhtinianos. São Paulo: Pedro & João Editores, 2010, p. 133-146. ISBN: 978-85-7993-000-3.

GOFFMAN, Erving. **Ritual de interação:** ensaios sobre o comportamento face a face I. Erving Goffman; tradução de Fábio Rodrigues Ribeiro da Silva. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

GOULD, Stephen J. 2009. Introspection, Meditation and Metacognition. *In:* LARSON, Clayton B (Ed). **Metacognition:** New Research Developments. Nova Science Publishers, Incorporated, 2009, p. 255-263.

HALLER, Karen. **O pequeno livro das cores:** como aplicar a psicologia das cores em sua vida. 1. reimpre.- São Paulo: Olhares, 2022. 272 p. INSB 978-65-88280-37-9

HOOKS, Bell. Ensinamento 3: pedagogia engajada. *In:* HOOKS, Bell. **Ensinando pensamento crítico:** sabedoria prática. Tradução Bhuvi Libanio. São Paulo: Elefante, 2020. 47-51 p., ISBN 978-65-87235-12-7

HOOKS, Bell. **Tudo sobre o amor:** novas perspectivas. Tradução Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2021. 272 p. ISBN 978-65-87235-24-0

HOOKS, Bell. **Pertencimento:** uma cultura do lugar. Tradução de Renata Balbino. São Paulo: Elefante, 2022. 284 p. ISBN 978-85-93115-76-9

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Apresentação coletiva: divulgação dos resultados do Censo Escolar 2024. Brasília, DF: Inep, 2025. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2024/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em: 21 ago. 2025.

INGOLD, Tim. **Estar vivo:** ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição. Tradução de Fábio Creder. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. ISBN: 978-85-326-5052-8

INGOLD, Tim. **Linhas:** uma breve história. Tradução de Lucas Bernardes. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2022. ISBN: 978-65-571-3508-2

LEVINE. A. Peter. Memória: dádiva e maldição. *In:* LEVINE. A. Peter. **Trauma e memória:** cérebro e corpo em busca do passado vivo: um guia prático para compreender e trabalhar a memória traumática. Prefácio: Bessel A. Van der Kolk/ Peter A. Levine; tradução: Ivana Portela Hoch. - 1° ed. - São Paulo: Summus, 2023. p,. 25-37, ISBN: 978-65-5549-112-8.

LIMA, P. S. R. de; ANDRADE, F. R. da S.; VASCONCELOS, S. M. F. A escrita como prática social e (auto)reflexão no processo de formação de professores: uma experiência com a produção de biograficzines. **Revista Desenredo**, *[S. l.]*, v. 18, n. 1, 2021. DOI: 10.5335/rdes.v18i1.11501. Disponível em: https://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/11501. Acesso em: 26 ago. 2025.

LORDE, Audre *[et al.]*. **Pensamento feminista:** conceitos fundamentais. Organização: Heloisa Buarque de Hollanda. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. 440 p. ISBN 978-85-69924-51-7

LUCIANO, José Antonio Rodrigues. ***A verbivocovisualidade em ato:*** *aspectos teórico-metodológicos da filosofia bakhtiniana da linguagem*. 2025. 336 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) — Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2025. Disponível em: https://hdl.handle.net/11449/312535. Acesso em: 8 out. 2025.

MAXWELL, Joseph A. Collecting Qualitative Data: A Realist Approach. *In:* FLICK, Uwe (org.). **The SAGE handbook of Qualitative Data Collection.** London: SAGE Publications Ltd, 2018, p. 19-32.

MERTENS, Donna M., 2018, Ethics of Qualitative Research. *In:* **The SAGE Handbook of Qualitative Data Collection.** p. 33- 48.

MIGNOLO, Walter D. Desafios decoloniais hoje. *In*: **Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu, 1(1), p. 12-32, 2017. Disponível em: https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/view/772/645. Acesso em: 03 de julho, 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O DESAFIO DO CONHECIMENTO:** Pesquisa qualitativa em saúde. 10° edição- Editora HUCITEC, São Paulo, 2007.

MODL, Fernanda de Castro. Interação didática: apontamentos (inter) culturais sobre o uso da palavra e a formação do sujeito aluno. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 19, n. 36, 1º sem. 2015. Disponível em: https://doi.org/10.5752/P.2358-3428.2015v19n36p117. Acesso em: 12 de fev. 2025.

MODL, F., CAMPOS, C., DE JESUS, A., SANTOS, M., & PESSOA, M. do A. . (2023). Vozes que constrangem: mal-estar (res)sentidos em interações didáticas em uma cultura escolar do interior da Bahia. **APRENDER - Caderno De Filosofia E Psicologia Da Educação**, (30), 101-118. Disponível em: https://doi.org/10.22481/aprender.i30.14072. Acesso em: 12 de fev. de 2025.

MODL, Fernanda de Castro; PEREIRA, Maria do Alívio Pessoa Caires; RIBEIRO, Pollyanne Bicalho. Aspectos axiológicos e(m) vivências na escola: representações verbo-visuais dialogizadas por alunos do 9º ano do interior da Bahia: . **Revista Desenredo**, *[S. l.]*, v. 20, n. 1, 2024. DOI: 10.5335/rdes.v20i1.15367. Disponível em: https://ojs.upf.br/index.php/rd/article/view/15367. Acesso em: 7 jul. 2026.

MOSCOVICI, Serge. O fenômeno das representações sociais. *In:* MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais:** investigações em psicologia social. Traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi. -5ª ed. Petrópo lis, RJ: Vozes, 2007. p., 29-110. ISBN 85.326.2896-6

OLIVEIRA, Eduardo David de. ***Filosofia da ancestralidade:*** corpo e mito na filosofia da Educação Brasileira- UFC. 2005. 353f. - Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2005.

OLIVEIRA, Eduardo David de. FILOSOFIA DA ANCESTRALIDADE COMO FILOSOFIA AFRICANA: EDUCAÇÃO E CULTURA AFRO-BRASILEIRA. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação (RESAFE)**, *[S. l.]*, n. 18, p. 28–47, 2012. DOI: 10.26512/resafe.v0i18.4456. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/4456. Acesso em: 15 set. 2025.

PAES, F. C. de O. **A carnavalização no contexto escolar**: reflexões e refrações suscitadas a partir da aplicação do plano de trabalho docente. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza (UFC), 2024, 285p. Disponível em: http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/77242

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos.** - 1. ed. - São Paulo: Parábola, 2019. ISBN 978-85-7934-169-4.

PAULA, Luciane. Círculo de Bakhtin: uma Análise Dialógica de Discurso. **Revista de Estudos da Linguagem**, *[S. l.]*, v. 21, n. 1, p. 239–258, 2013. DOI: 10.17851/2237-2083.21.1.239-258. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/relin/article/view/28605. Acesso em: 23 abr. 2026.

PAULA, Luciane de; LUCIANO, José Antonio Rodrigues. A tridimensionalidade verbivocovisual da linguagem bakhtiniana. **Linha D'Água**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 105–134, 2020. DOI: 10.11606/issn.2236-4242.v33i3p105-134. Disponível em: https://revistas.usp.br/linhadagua/article/view/171296.. Acesso em: 8 out. 2025.

PENNYCOOK, Alastair; MAKONI, Sinfree. Applied Linguistics from a southern perspective. *In:* PENNYCOOK, Alastair; MAKONI, Sinfree. **Innovations and challenges in Applied Linguistic from the Global South.** First published 2020 by Routledge 2 Park Square. Milton Park. Abingdon. Oxon OX\4 4RN and by Routl edge 7 11 Third Avenue, New York , NY 10017, 2020a, 122-137 p., ISBN: 978-1-138-59350-3

PENNYCOOK, Alastair; MAKONI, Sinfree. Decolonizing Language Education. In: PENNYCOOK, Alastair; MAKONI, Sinfree. **Innovations and challenges in Applied Linguistic from the Global South.** First published 2020 by Routledge 2 Park Square. Milton Park. Abingdon. Oxon OX\4 4RN and by Routl edge 7 11 Third Avenue, New York , NY 10017, 2020b, 82-101 p., ISBN: 978-1-138-59350-3

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Linguística Aplicada: perspectivas para uma pedagogia crítica. *In:* **Por uma Linguística crítica:** Linguagem, Identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2021, 105-114 p., ISBN 978-85-88456-13-6

RIBEIRO, Djamila. O que é lugar de fala?. *In:* RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2024. 53-79 p., ISBN: 978-85-98349-68-8.

RIBEIRO, Pollyanne Bicalho. Funcionamento do gênero do discurso. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 54-67, 1º sem. 2010. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/3370. Acesso em: 27 de outubro de 2024.

SANT ANNA, Marcelle da Silva. Do gesto ao traço: a linha em desvio na experimentação. **Revista Jataí**, São Paulo, v. 7, 2025. Disponível em: https://jatai.frs.edu.br/revista/article/view/536. Acesso em: 24 abr. 2026.

SANTOS, Bispo dos Santos, Antônio. **A terra dá, a terra quer.** Imagens de Santídio Pereira; texto de orelha de Malcom Ferdinand. São Paulo: Ubu Editora/ PISEAGRAMA, 2023. 112 pp. ISBN: 978-85-7126-1051.

SANTOS, Ynaê Lopes dos. **Racismo brasileiro:** Uma história da formação do país- 1° ed. - São Paulo: Todavia, 2022. ISBN 978-65-5692-287-4.

SILVA, Carlos Alberto Silva da; Passos, Joana Célia ; PIMENTA, R. W. S. . A Pedagogia da Ancestralidade no ensino de linguagem a partir da Educação das Relações Étnico-raciais. **ACENO - REVISTA DE ANTROPOLOGIA DO CENTRO-OESTE**, v. 9i21.13760, p. 159, 2022.

SILVA, Daniela Barros Pontes e. A constituição do ser-saber pela tradição oral de matriz africana: ancestralidade, Educação e a (Po)Ética da oralidade na transmissão de saberes. 2023. 143 f., il. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2023. Disponível em: http://repositorio2.unb.br/handle/10482/46859. Acesso em: 27 de novembro de 2025.

SILVEIRA, Rosemary Do Nascimento. **Prática discursiva de professores e de alunos do ensino fundamental:** constituição humana, sociedade e mal-estar na escola. 2021. 234 f. Tese (Doutorado em 2021) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2021. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=100577> Acesso em: 24 de abril de 2026

SOARES, Luciana; SOARES DEL GAUDIO, Rogata; PEREIRA, Doralice Barros. A ideologia nacional brasileira como ferramenta política : ordem, progresso, conservadorismo e coerção. **Terra Livre**, *[S. l.]*, v. 2, n. 59, p. 703–740, 2023. DOI: 10.62516/terra_livre.2022.2940. Disponível em: https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/2940. Acesso em: 13 jul. 2026.

SOBRAL, Adail; GIACOMELLI, Karina. Réplicas à Pandemia: Reflexões Dialógicas. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 25, n. 3, p. 93-106, 2022. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/24782. Acesso em: 30 de novembro de 2024.

SOUZA, Neusa santos. **Tornar-se negro ou As vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social.** Prefácios de Maria Lúcia da Silva e Jurandir Freire Costa. – 1° ed. – Rio de Janeiro: Zahar, 2021. ISBN 978-65-5979-029-6

TEIXEIRA, Marilia Dalva. *Considerações sobre o corpo em Mikhail Bakhtin. Voluntas:* **Revista Internacional de Filosofia**, *[S. l.]*, v. 10, n. 1, p. 46–52, 2019. DOI: 10.5902/2179378636662. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/voluntas/article/view/36662. Acesso em: 19 jan. 2026.

VAN DER KOLK, Bessel. **O corpo guarda as macas.** Tradução de Donaldson M. Garschagen. Rio de Janeiro: Sextante, 2020. 480 P.; ISBN: 978-85-431-1001-1

VOLÓCHINOV, Valentin. A ciência das ideologias e a filosofia da linguagem. *In*: VOLÓCHINOV, Valetin. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Editora 34, 2017a, 91-102 p., ISBN 978-85-7326-661-0

VOLÓCHINOV, Valentin. A interação discursiva. *In:* VOLÓCHINOV, Valetin. **Marxismo e filosofia da linguagem.** Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017b, 201-226 p., ISBN 978-85-7326-661-0

VOLÓCHINOV, Valentin. Língua, Linguagem e enunciado. *In:* VOLÓCHINOV, Valetin. **Marxismo e filosofia da linguagem.** Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017c, 173-200 p., ISBN 978-85-7326-661-0

VOLÓCHINOV, Valentin. A palavra na vida e a palavra na poesia: para uma poética sociológica. *In:* VOLÓCHINOV, Valentin. **A palavra na vida e a palavra na poesia.** Organização, tradução, ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019 (1° edição). 109-146 p., ISBN 978-85-7326-751-8

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales:** Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I - Serie pensamiento decolonial. Quito - Ecuador: Ediciones Abya- Yala, 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Aluno(a): _____

Turma: _____ Data: ___/___/_____ Turno: _____

Oi, oi! Depois de dialogarmos tanto na formação "Mais olhares para o texto e para mim como sujeito de linguagem", convidamos você para embarcar nesta atividade didática escrita, vamos lá? O texto para análise é curtinho, curtinho, mas SUPER forte. Vamos ver se você concorda já já.

Leia silenciosamente a atividade, responda-a por escrito e, se precisar de uma ajudinha, é só levantar a mão que vamos até você, combinado? 🙌

Texto para análise👇

"Quando não souberes para onde ir, olha para trás e saiba pelo menos de onde vens".

Fonte: Banco de dados LaGaTT

1- Escreva, por gentileza, o que você achou do texto.

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

2- Algum dos emojis abaixo se conecta com o que você sentiu ao ler o texto?
Se sim, marque o emoji e explique por escrito como ele se conecta com a sua leitura:

( )😭 ( )😩 ( )🥵 ( )😱 ( )🥰

_____
_____
_____
_____

Se não, desenhe um novo emoji aqui:

3- Você considera que o ato de olhar para trás pode realmente nos ajudar a encontrar um caminho a ser seguido adiante? Esse é um movimento que você costuma realizar? Conte-nos um pouco mais sobre a sua relação pessoal com esse provérbio.

_____
_____
_____
_____
_____

Aluno(a): _____

Turma: _____ Data: ____/____/_____ Turno: _____

_____

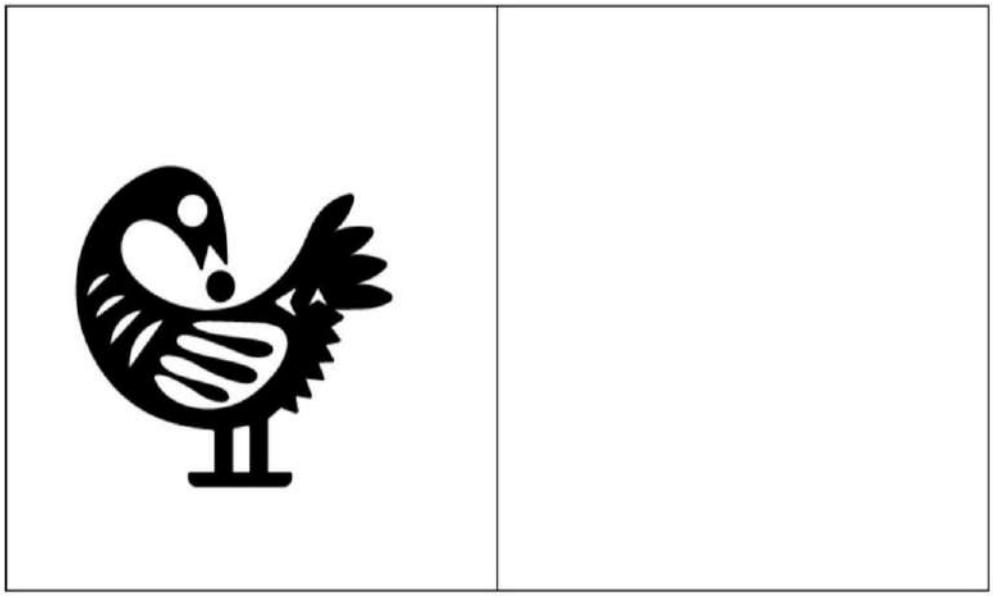
_____

_____

_____

_____

4- Diretamente relacionado ao texto principal da primeira análise, o Sankofa (pássaro com o corpo voltado para frente, mas com a cabeça inclinada para trás), simboliza um princípio africano que significa **"voltar ao passado para ressignificar o presente e construir o futuro"**. Se fosse para você recriar a representação gráfica desse enunciado por meio de um outro desenho mais individualizado, como ele seria? No quadro abaixo, reconstrua **O SEU** Sankofa, deixando que a sua consciência acesse memórias afetivas e matize o desenho a partir das suas significações pessoais acerca do modo como você sente que o seu passado pode refletir no seu presente e na construção do seu futuro.



5 – Você sente que aprendeu algo com o nosso dia de trabalho? Comente, por gentileza.

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

"Que suas escolhas reflitam suas esperanças, não seus medos." -Nelson Mandela

Digitalizada com CamScanner

APÊNDICE B:


LaGaTT
Laboratório de Garimpo Textual e(m) Trabalho do professor de línguas.
Mais olhares para o texto na vida e para mim como sujeito de linguagem
PROEX
Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários
LaGaTT
Governo do Estado da Bahia
UESB
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
LaGaTT
Governo do Estado da Bahia
UESB
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: CULTURA, EDUCAÇÃO E LINGUAGENS
PROEX
Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários
LaGaTT
Laboratório de Garimpo Textual e(m) Trabalho do professor de línguas.
UESB
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

LaGaTT
Laboratório de Garimpo Textual e(m) Trabalho do professor de línguas.



FERNANDA DE CASTRO MODL

(COORDENADORA)



VILMAR DO NASCIMENTO ROCHA

(SUBCOORDENADOR)



VINÍCIUS SAMPAIO AGUIAR

(ASSISTENTE DE PESQUISA- PPGCEL-BOLSISTA CAPES)

LaGaTT
Laboratório de Garimpo Textual e(m) Trabalho do professor de línguas.

Mais olhares para o texto na vida e para mim como sujeito de linguagem





LaGaTT
Laboratório de Garimpo Textual e(m) Trabalho do professor de línguas.



Para início de conversa, querido(a)s aluno(a)s do **2° ano Integral**, que tal pensarmos junto(a)s:

1) Em poucas palavras, **o que é texto para você hoje?**
2) Com que frequência, **você produz textos?**

Que tal realizarmos uma análise semiótica das imagens da capa de nossa apresentação?

LaGaTT
Laboratório de Garimpo Textual e(m) Trabalho do professor de línguas.



Imagem 1



Imagem 2

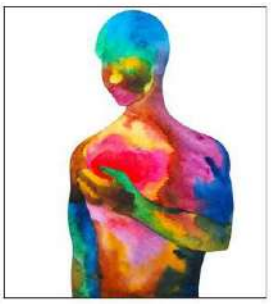
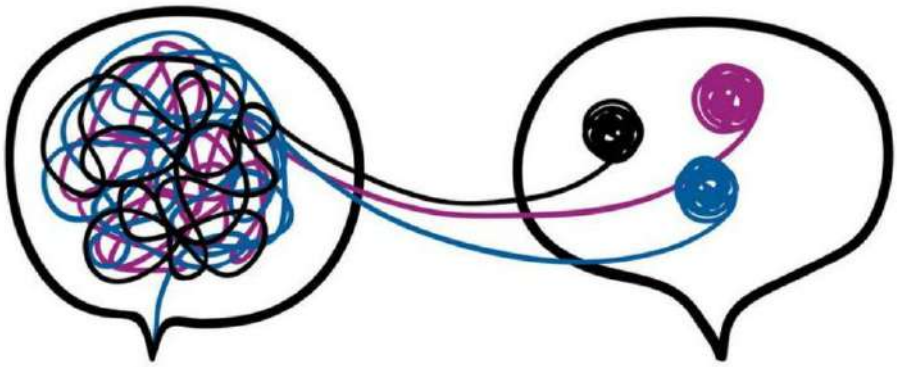


Imagem 3

Os textos nos acompanham o tempo todo, porque nós somos feitos de textos...

LaGaTT
Laboratório de Garimpo Textual e(m) Trabalho do professor de línguas.



Texto é **LINGUAGEM!**

SOMOS SUJEITOS DE LINGUAGEM,

PENSAMOS COM LINGUAGEM,

REAGIMOS COM LINGUA**GENS**...



Texto é **Expressão humana!**







Texto é **CIRCULANTE!**

LaGaTT
Laboratório de Garimpo Textual e(m) Trabalho do professor de línguas.



LaGaTT
Laboratório de Garimpo Textual e(m) Trabalho do professor de línguas.

Texto é **ANCESTRALIDADE!**





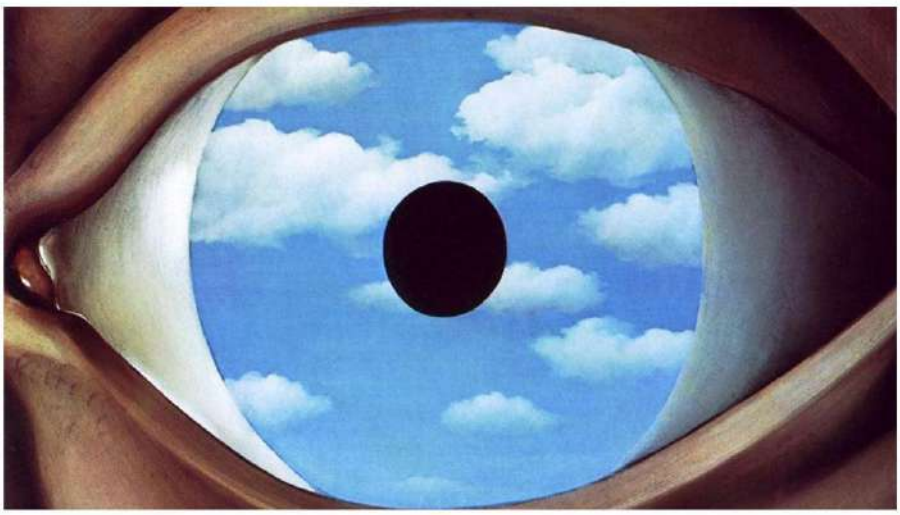
Texto é **PRÁTICA SOCIAL!**



Texto é **LUGAR/ESPAÇO DE LUTA!**



Texto **É UMA REPRESENTAÇÃO DA REALIDADE...**



Um texto PODE SER:

ESCRITO

ORAL

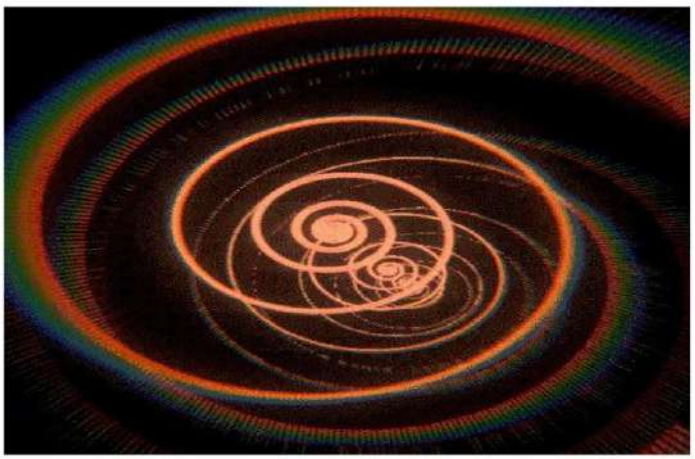
VERBO-VISUAL

MULTISSEMIÓTICO

MULTIMODAL

Vamos **exercitar** um pouquinho essa classificação que acabamos de aprender **junto(a)s?**

LaGaTT
Laboratório de Garimpo Textual e(m) Trabalho do professor de línguas.



Texto 1



LaGaTT
Laboratório de Garimpo Textual e(m) Trabalho do professor de línguas.

Texto 2



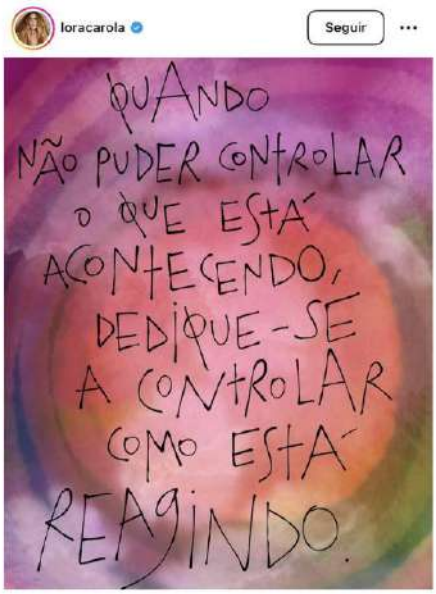
Texto 3



Texto 4



Texto 5



Texto 6



Texto 7

Texto 8



Texto 9



Texto 10



LaGaTT
Laboratório de Garimpo Textual e(m) Trabalho do professor de línguas.

APÊNDICE C:

CARTA-CONVITE

Olá, Senhor(a) responsável pelo(a) aluno(a) _____,

Meu nome é Vinícius Sampaio Aguiar, sou aluno do curso de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagem (PPGCEL) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Vitória da Conquista.

Ao longo deste ano letivo, tive a oportunidade de conhecer mais de perto a turma em que _____ está matriculado(a), porque visitamos o Colégio X e lá desenvolvemos atividades vinculadas a um programa de extensão da UESB do qual faço parte.

A turma do 2º ano Integral, incluindo _____, se destacou muito e por isso está sendo convidada para participar da pesquisa de mestrado de que sou o responsável.

Estaremos na Escola nos dias 13 e 14 de novembro para dialogarmos sobre os usos da linguagem e suas funções na nossa vida social. Eu levarei uma discussão teórica e teremos alguns debates que serão gravados em áudio.

_____ responderá a um questionário, realizará uma atividade didática e será convidado(a) a desenhar.

A participação do(a) estudante na pesquisa está condicionada à sua autorização e concordância. Assim, caso o(a) Senhor(a) concorde, solicitamos, por gentileza, a sua assinatura no documento que acompanha esta carta chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Desde já, agradeço pela enorme colaboração.

Atenciosamente,
Vinícius Sampaio Aguiar

APÊNDICE D:

Questionário 1- Colaboradora Bela

Aluno(a)

Pseudônimo: Bela

Turma: 2° Ano Integral Data: 13/11/2025 Turno: Matutino

Querido(a) par da/na interação, existe um famoso provérbio africano que diz que: ***"Até que os leões contem as suas histórias, os caçadores serão sempre os heróis" (Provérbio africano).*** Esse poderoso texto nos provoca a pensar sobre a importância de nos expressarmos com coragem e persistência. Por isso, assumindo essa agentividade, eu te convido a tomar algumas posições e socializá-las aqui:

1- Tendo em vista as cinco categorias étnico-raciais sugeridas pelo censo demográfico, como você se autodeclara:

- ☒ Branco(a)
- ☐ Preto(a)
- ☐ Pardo(a)
- ☐ Amarelo(a)
- ☐ Indígena

2- Depois de tudo o que conversamos hoje e dos garimpos que analisamos, como você explica, com as suas palavras, o que é ser uma raíz enunciativa? E quais são as suas raízes enunciativas?

As raízes enunciativas não aquelas que remetem a mesma ancestralidade, as mesmas origens, a mesma história, o que a gente leva com a gente.

As minhas raízes são as tradições da minha família como o natal, os valores que a minha família tem, os costumes.

3- Como você se sente na maior parte do tempo que passa aqui na Escola? O que você acredita que contribui para que você se sinta assim?

Quando eu estou aqui na escola eu mim sinto acolhida, mim dão as pessoas daqui elas acolhem muito bem que chega aqui.

4- Agora, acolha o convite para dialogar com o garimpo textual abaixo. Ouça o que ele desperta em você.



Banco de dados do LaGaTT

4.1- Pensando na escola e na casa como espaços importantes da sua vida, com quem você gostaria de conversar por uma hora? O que essas pessoas representam e como ajudam na sua formação como sujeito no mundo?

- Eu gostaria de conversa com a minha mãe e com a professora Samaggan, elas me ajuda quando preciso.

5- Você já teve, aqui, na Escola, aulas como tivemos hoje? Ou seja, que se voltaram a problematizar a sua relação com a linguagem? Explique, por favor, a sua posição.

Não, eu gostaria de ter mais aulas assim mais descontraídas, leves, sem medo de errar.

Questionário 2 Colaboradora Evil

Aluno(a):

Pseudônimo: Ariel

Turma: 2° Ano Integral Data: 13/11/2025 Turno: Matutino

Querido(a) par da/na interação, existe um famoso provérbio africano que diz que: ***"Até que os leões contem as suas histórias, os caçadores serão sempre os heróis" (Provérbio africano).*** Esse poderoso texto nos provoca a pensar sobre a importância de nos expressarmos com coragem e persistência. Por isso, assumindo essa agentividade, eu te convido a tomar algumas posições e socializá-las aqui:

1- Tendo em vista as cinco categorias étnico-raciais sugeridas pelo censo demográfico, como você se autodeclara:

- ☐ Branco(a)
- ☐ Preto(a)
- ☒ Pardo(a)
- ☐ Amarelo(a)
- ☐ Indígena

2- Depois de tudo o que conversamos hoje e dos garimpos que analisamos, como você explica, com as suas palavras, o que é ser uma raíz enunciativa? E quais são as suas raízes enunciativas?

São aquelas que nos mostram nossas origens, nossa essência e nos ensinam sobre nossos antepassados.

A minha raiz é uma tradição de sempre nos reunirmos para comemorar algo, ou para aconselharmos uns aos outros.

PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM LETRAS CULTURA, EDUCAÇÃO E LINGUAGENS

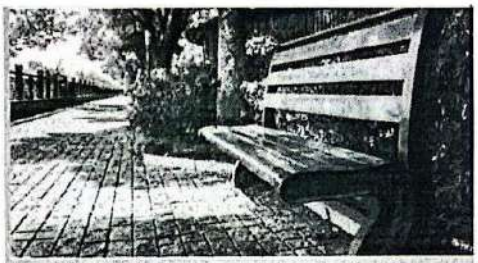
LaGaTT

Questionário

3- Como você se sente na maior parte do tempo que passa aqui na Escola? O que você acredita que contribui para que você se sinta assim?

Eu passo 7 horas na escola, tem momentos bons, ruins, tristes, felizes, cansativo, produtivo e nostalgicos, eu acredito que a convivência com os meus colegas contribuem bastante para eu me sentir assim, na maioria dos tempos estou feliz.

4- Agora, acolha o convite para dialogar com o garimpo textual abaixo. Ouça o que ele desperta em você.



Banco de dados do LaGaTT

4.1- Pensando na escola e na casa como espaços importantes da sua vida, com quem você gostaria de conversar por uma hora? O que essas pessoas representam e como ajudam na sua formação como sujeito no mundo?

Eu conversaria com Deus, e tiraria as minhas duvidas, ele desperta o melhor em mim e me faz uma pessoa melhor a cada dia. Ele está na minha vida o tempo todo, e é perfeito para conversar por uma hora sentados num banco. Mas eu queria ter conhecido o meu avô, minha mãe fala que ele era incrivel, então eu também conversaria com ele.

5- Você já teve, aqui, na Escola, aulas como tivemos hoje? Ou seja, que se voltaram a problematizar a sua relação com a linguagem? Explique, por favor, a sua posição.

Sim, eu gostaria que tivessemos mais aulas como estas! Muito produtivas e que me fizeram aprender cada vez mais de mim.

Questionário 3- Colaboradora Tiosam

Aluno(a)

Pseudônimo: Tiosam

Turma: 2° Ano Integral Data: 13/11/2025 Turno: Matutino

Querido(a) par da/na interação, existe um famoso provérbio africano que diz que: ***"Até que os leões contem as suas histórias, os caçadores serão sempre os heróis" (Provérbio africano).*** Esse poderoso texto nos provoca a pensar sobre a importância de nos expressarmos com coragem e persistência. Por isso, assumindo essa agentividade, eu te convido a tomar algumas posições e socializá-las aqui:

1- Tendo em vista as cinco categorias étnico-raciais sugeridas pelo censo demográfico, como você se autodeclara:

- ☐ Branco(a)
- ☐ Preto(a)
- ■ Pardo(a)
- ☐ Amarelo(a)
- ☐ Indígena

2- Depois de tudo o que conversamos hoje e dos garimpos que analisamos, como você explica, com as suas palavras, o que é ser uma raíz enunciativa? E quais são as suas raízes enunciativas?

Raízes enunciativas são os termos vindos nós, como sujeitos, nos portamos e agimos. Minhas raízes vem de muitos anos, para que eu tenha esses pensamentos e essas opiniões, por trás, existiram e existem diversas pessoas que me formaram e me ensinaram a "existir", por isso, levarei todos seus ensinamentos e vivências.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: CULTURA, EDUCAÇÃO E LINGUAGENS

LaGaTT

Questionário

3- Como você se sente na maior parte do tempo que passa aqui na Escola? O que você acredita que contribui para que você se sinta assim?

A escola me trás diversos sentimentos. Por mais que seja cansativo muitas vezes, é também um lugar de diversão e alegria, já que a maioria das pessoas em minha volta viveram e cresceram comigo, então gerando um enorme carinho, o que torna tudo melhor.

4- Agora, acolha o convite para dialogar com o garimpo textual abaixo. Ouça o que ele desperta em você.



Banco de dados do LaGaTT

4.1- Pensando na escola e na casa como espaços importantes da sua vida, com quem você gostaria de conversar por uma hora? O que essas pessoas representam e como ajudam na sua formação como sujeito no mundo?

Minha mãe e tio, esses são as pessoas mais importantes para minha formação no mundo, são minha base. Ainda preciso ter diversas conversas com elas, para descobrir coisas novas, e aprender mais sobre suas existências

4

5- Você já teve, aqui, na Escola, aulas como tivemos hoje? Ou seja, que se voltaram a problematizar a sua relação com a linguagem? Explique, por favor, a sua posição.

Já fizemos atividades parecidas, porém, essa foi a primeira vez que esse tipo de atividade foi introduzida de maneira tão profunda e reflexiva, o que foi muito importante para nos conhecermos/reconhecermos mais.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: CULTURA, EDUCAÇÃO E LINGUAGENS

LaGaTT

Questionário

Questionário 4- Colaboradora Felpiz

Aluno(a):
Pseudônimo: Felpiz
Turma: 2° Ano Integral Data: 13/11/2025 Turno: Matutino

Querido(a) par da/na interação, existe um famoso provérbio africano que diz que: ***"Até que os leões contem as suas histórias, os caçadores serão sempre os heróis" (Provérbio africano).*** Esse poderoso texto nos provoca a pensar sobre a importância de nos expressarmos com coragem e persistência. Por isso, assumindo essa agentividade, eu te convido a tomar algumas posições e socializá-las aqui:

1- Tendo em vista as cinco categorias étnico-raciais sugeridas pelo censo demográfico, como você se autodeclara:

- [x] Branco(a)
- [ ] Preto(a)
- [ ] Pardo(a)
- [ ] Amarelo(a)
- [ ] Indígena

2- Depois de tudo o que conversamos hoje e dos garimpos que analisamos, como você explica, com as suas palavras, o que é ser uma raíz enunciativa? E quais são as suas raízes enunciativas?

Raiz enunciativa pode ser dada como uma coisa que te molda, como por exemplo um costume, ou até mesmo o fato de escutar algo que seu avô fala e lembrar um dia qualquer e fator em prática.

No meu caso, minhas raizes podem ser meu jeito de pensar sobre o mundo igual meu avô Candoca, ou até mesmo minha paixão por música como meu pai e paixão pela arte como minha Bisavó.

3- Como você se sente na maior parte do tempo que passa aqui na Escola? O que você acredita que contribui para que você se sinta assim?

Me sinto de formas variáveis, porem acho que o que mais Prevalece é o sentimento de confusão/alegre, Pois as vezes me sinto confusa em como agir, mas tambem sou feliz Por conta das pessoas que convivo.

4- Agora, acolha o convite para dialogar com o garimpo textual abaixo. Ouça o que ele desperta em você.



Banco de dados do LaGaTT

4.1- Pensando na escola e na casa como espaços importantes da sua vida, com quem você gostaria de conversar por uma hora? O que essas pessoas representam e como ajudam na sua formação como sujeito no mundo?

gostaria de conversar com 2
Pessoas porem em questões diferentes,
uma seria meu avô, tive pouco convivio com ele,
gostaria de aproveitar uma conversa familiar com ele,
uma coisa que eu nunca tive,
a segunda seria Albert einstein, para compreender
sua logica em primeira mão, seus proprios
falos, pensamentos, oxum sem ouvir por outra
pessoa pois nem sempre o que ouvimos é
exatamente como é

5- Você já teve, aqui, na Escola, aulas como tivemos hoje? Ou seja, que se voltaram a problematizar a sua relação com a linguagem? Explique, por favor, a sua posição.

não, nem aqui nem em SP, Porem acho que se tivesse antes mais aulas como essas, seria mais facil a compreensão disso.

Questionário 5- Colaboradora Romana

Aluno(a)

Pseudônimo: ROMAMA

Turma: 2° Ano Integral Data: 13/11/2025 Turno: Matutino

Querido(a) par da/na interação, existe um famoso provérbio africano que diz que: ***"Até que os leões contem as suas histórias, os caçadores serão sempre os heróis" (Provérbio africano).*** Esse poderoso texto nos provoca a pensar sobre a importância de nos expressarmos com coragem e persistência. Por isso, assumindo essa agentividade, eu te convido a tomar algumas posições e socializá-las aqui:

1- Tendo em vista as cinco categorias étnico-raciais sugeridas pelo censo demográfico, como você se autodeclara:

- ☐ Branco(a)
- ☐ Preto(a)
- ■ Pardo(a)
- ☐ Amarelo(a)
- ☐ Indígena

2- Depois de tudo o que conversamos hoje e dos garimpos que analisamos, como você explica, com as suas palavras, o que é ser uma raíz enunciativa? E quais são as suas raízes enunciativas?

A Raiz enunciativa é aquela que sustenta a manei
ra como uma pessoa fala, pensa, sente e se posiciona no
mundo.
Minha raiz enunciativa é a minha família, minha mãe
me ensinou desde cedo como perceber o mundo.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: CULTURA, EDUCAÇÃO E LINGUAGENS

LaGaTT

Questionário

3- Como você se sente na maior parte do tempo que passa aqui na Escola? O que você acredita que contribui para que você se sinta assim?

Eu me sinto bem. Gosto como a maioria de todos da minha sala. Eu acredito que contribui com o fato de todos saber um pouquinho do outro na sala e a união.

4- Agora, acolha o convite para dialogar com o garimpo textual abaixo. Ouça o que ele desperta em você.



Banco de dados do LaGaTT

4.1- Pensando na escola e na casa como espaços importantes da sua vida, com quem você gostaria de conversar por uma hora? O que essas pessoas representam e como ajudam na sua formação como sujeito no mundo?

Com minha prima Jessica, mãe de Romana o nome que eu coloquei no Pseudônimo dela é uma pessoa para me formar ao mundo, com conselhos maravilhosos e sempre querendo o meu melhor e o futuro que eu sempre sonhei. Romana é uma princesa e um nome diferente e muito marcante, além dela ser uma linda menina.

5- Você já teve, aqui, na Escola, aulas como tivemos hoje? Ou seja, que se voltaram a problematizar a sua relação com a linguagem? Explique, por favor, a sua posição.

Não. Nessa aula eu consegui me expressar e pensar em mim. Eu consegui me ligar as minhas histórias, minhas raízes e minhas vivências.

Questionário 6- Colaboradora Lara

Aluno(a)

Pseudônimo: Lara

Turma: 2° Ano Integral Data: 13/11/2025 Turno: Matutino

Querido(a) par da/na interação, existe um famoso provérbio africano que diz que: ***"Até que os leões contem as suas histórias, os caçadores serão sempre os heróis" (Provérbio africano).*** Esse poderoso texto nos provoca a pensar sobre a importância de nos expressarmos com coragem e persistência. Por isso, assumindo essa agentividade, eu te convido a tomar algumas posições e socializá-las aqui:

1- Tendo em vista as cinco categorias étnico-raciais sugeridas pelo censo demográfico, como você se autodeclara:

- [x] Branco(a)
- [ ] Preto(a)
- [ ] Pardo(a)
- [ ] Amarelo(a)
- [ ] Indígena

2- Depois de tudo o que conversamos hoje e dos garimpos que analisamos, como você explica, com as suas palavras, o que é ser uma raíz enunciativa? E quais são as suas raízes enunciativas?

É de onde vem um sentimento, ele foi retirado, mas já estava lá. Espressar o meu sentimento por quem eu amo e espressões para falar com alguém.

3- Como você se sente na maior parte do tempo que passa aqui na Escola? O que você acredita que contribui para que você se sinta assim? Me sinto muito feliz. A alegria e piadas que os meus amigos/colegas fazem durante o momento que estamos na escola.

4- Agora, acolha o convite para dialogar com o garimpo textual abaixo. Ouça o que ele desperta em você.



Banco de dados do LaGaTT

4.1- Pensando na escola e na casa como espaços importantes da sua vida, com quem você gostaria de conversar por uma hora? O que essas pessoas representam e como ajudam na sua formação como sujeito no mundo? Gostaria de conversar com uma ex amiga minha (que conheci durante os estudos). E em casa, gostaria de conversar com o meu pai. Em relação a minha ex amiga, acho que mudaria um pouco com a relação minha na escola. E com o meu pai, seria para a gente se reconciliar.

5- Você já teve, aqui, na Escola, aulas como tivemos hoje? Ou seja, que se voltaram a problematizar a sua relação com a linguagem? Explique, por favor, a sua posição.

Não. Eu adoraria ter mais aulas como essa frequentemente, pois gostei bastante.

Questionário 7- Colaboradora Luiza

Aluno(a)

Pseudônimo: Luiza

Turma: 2° Ano Integral Data: 13/11/2025 Turno: Matutino

Querido(a) par da/na interação, existe um famoso provérbio africano que diz que: ***"Até que os leões contem as suas histórias, os caçadores serão sempre os heróis" (Provérbio africano).*** Esse poderoso texto nos provoca a pensar sobre a importância de nos expressarmos com coragem e persistência. Por isso, assumindo essa agentividade, eu te convido a tomar algumas posições e socializá-las aqui:

1- Tendo em vista as cinco categorias étnico-raciais sugeridas pelo censo demográfico, como você se autodeclara:

- ☐ Branco(a)
- ☐ Preto(a)
- ● Pardo(a)
- ☐ Amarelo(a)
- ☐ Indígena

2- Depois de tudo o que conversamos hoje e dos garimpos que analisamos, como você explica, com as suas palavras, o que é ser uma raíz enunciativa? E quais são as suas raízes enunciativas?

Raiz enunciativa é a origem social cultural, regional das suas falas. Minhas raízes vem de onde eu cresci, na Bahia, das pessoas como meus familiares falam e vivem.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS CULTURA, EDUCAÇÃO E LINGUAGENS

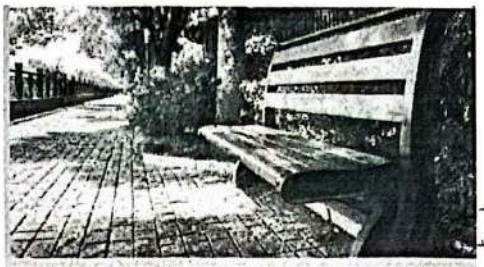
LaGaTT

Questionário

3- Como você se sente na maior parte do tempo que passa aqui na Escola? O que você acredita que contribui para que você se sinta assim?

Eu me sinto feliz, ansiosa por conta das notas, com medo de perder de série, mais mesmo assim feliz, as vezes fico triste por não socializar muito com a sala, mas tudo bem, eu tenho minha amiga comigo, que me faz feliz todos os dias (tirando quando a gente briga :)).

4- Agora, acolha o convite para dialogar com o garimpo textual abaixo. Ouça o que ele desperta em você.



Sendo sincera queria conversar comigo mesma quando criança.

Banco de dados do LaGaTT

4.1- Pensando na escola e na casa como espaços importantes da sua vida, com quem você gostaria de conversar por uma hora? O que essas pessoas representam e como ajudam na sua formação como sujeito no mundo?

Tem minha amiga e ser namorado. Elas são importantes para mim. me ajudam, me acolhem, conversam bastante comigo e me ajudam a resolver problemas pessoais, me fazendo pensar nas atitudes que tenho na vida.

5- Você já teve, aqui, na Escola, aulas como tivemos hoje? Ou seja, que se voltaram a problematizar a sua relação com a linguagem? Explique, por favor, a sua posição.

Não. E Sim, eu gostaria de mais aulas como essa, ajudar a refletir bastante sobre coisas que já passamos e a entender que elas as vezes não tem e não pode ter todo esse medo sobre nós mesmes.

PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM LETRAS CULTURA, EDUCAÇÃO E LINGUAGENS

LaGaTT

Questionário

Questionário 8- Colaboradora Mel

Aluno(a)

Pseudônimo: Mel

Turma: 2° Ano Integral Data: 13/11/2025 Turno: Matutino

Querido(a) par da/na interação, existe um famoso provérbio africano que diz que: ***"Até que os leões contem as suas histórias, os caçadores serão sempre os heróis" (Provérbio africano).*** Esse poderoso texto nos provoca a pensar sobre a importância de nos expressarmos com coragem e persistência. Por isso, assumindo essa agentividade, eu te convido a tomar algumas posições e socializá-las aqui:

1- Tendo em vista as cinco categorias étnico-raciais sugeridas pelo censo demográfico, como você se autodeclara:

- ☐ Branco(a)
- ☐ Preto(a)
- ☒ Pardo(a)
- ☐ Amarelo(a)
- ☐ Indígena

2- Depois de tudo o que conversamos hoje e dos garimpos que analisamos, como você explica, com as suas palavras, o que é ser uma raíz enunciativa? E quais são as suas raízes enunciativas?

É como se fosse uma essência, ligado a pessoas e comunicação.

Minha família e amigos

3- Como você se sente na maior parte do tempo que passa aqui na Escola? O que você acredita que contribui para que você se sinta assim?

Eu me sinto alegre, tanto por ter meus colegas.
como professores que eu gosto.

4- Agora, acolha o convite para dialogar com o garimpo textual abaixo. Ouça o que ele desperta em você.



Banco de dados do LaGaTT

4.1- Pensando na escola e na casa como espaços importantes da sua vida, com quem você gostaria de conversar por uma hora? O que essas pessoas representam e como ajudam na sua formação como sujeito no mundo?

Eu conversaria com meus melhores amigos, os mais próximos.

Eles me ajudam a ver a vida e o mundo de outro ângulo.

5- Você já teve, aqui, na Escola, aulas como tivemos hoje? Ou seja, que se voltaram a problematizar a sua relação com a linguagem? Explique, por favor, a sua posição.

Não exatamente.
Mas acredito que tb mais aulas assim
nos ajudam a nos conhecer melhor ainda.

Questionário 9- Colaboradora Yugo

Aluno(a):

Pseudônimo: Yugo

Turma: 2° Ano Integral Data: 13/11/2025 Turno: Matutino

Querido(a) par da/na interação, existe um famoso provérbio africano que diz que: ***"Até que os leões contem as suas histórias, os caçadores serão sempre os heróis" (Provérbio africano).*** Esse poderoso texto nos provoca a pensar sobre a importância de nos expressarmos com coragem e persistência. Por isso, assumindo essa agentividade, eu te convido a tomar algumas posições e socializá-las aqui:

1- Tendo em vista as cinco categorias étnico-raciais sugeridas pelo censo demográfico, como você se autodeclara:

- ☐ Branco(a)
- ☐ Preto(a)
- ☒ Pardo(a)
- ☐ Amarelo(a)
- ☐ Indígena

2- Depois de tudo o que conversamos hoje e dos garimpos que analisamos, como você explica, com as suas palavras, o que é ser uma raíz enunciativa? E quais são as suas raízes enunciativas?

Seria as raízes do crescimento do caráte por meios de leitura ou atenção outras formas

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
CULTURA, EDUCAÇÃO E LINGUAGENS

LaGaTT
Laboratório de Garimpo Textual (em) Trabalho do professor de Línguas

Questionário

3- Como você se sente na maior parte do tempo que passa aqui na Escola? O que você acredita que contribui para que você se sinta assim?

No mundo das nuvens, a maior parte no meu dia
É imaginando e acho que isto me faz feliz
Com Historias que só eu passa saber

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
CULTURA, EDUCAÇÃO E LINGUAGENS

LaGaTT
Laboratório de Gestação Textual (Oral)
Trabalho do professor de línguas

Questionário

4- Agora, acolha o convite para dialogar com o garimpo textual abaixo. Ouça o que ele desperta em você.



Jesus

Banco de dados do LaGaTT

4.1- Pensando na escola e na casa como espaços importantes da sua vida, com quem você gostaria de conversar por uma hora? O que essas pessoas representam e como ajudam na sua formação como sujeito no mundo?

continua sendo Jesus. Pois, ele me responderia minhas perguntas, as comuns e as mais difíceis de perguntar.

5- Você já teve, aqui, na Escola, aulas como tivemos hoje? Ou seja, que se voltaram a problematizar a sua relação com a linguagem? Explique, por favor, a sua posição.

Não tive esta seria a primeira vez que realmente alto meu caráter com as coisas que vejo o dia.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: CULTURA, EDUCAÇÃO E LINGUAGENS

LaGaTT
Laboratório de Gerência Textual em Trabalho do professor de Línguas

Questionário 10- Colaboradora Mariana

Aluno(a):

Pseudônimo: Mariana

Turma: 2° Ano Integral Data: 13/11/2025 Turno: Matutino

Querido(a) par da/na interação, existe um famoso provérbio africano que diz que: ***"Até que os leões contem as suas histórias, os caçadores serão sempre os heróis" (Provérbio africano).*** Esse poderoso texto nos provoca a pensar sobre a importância de nos expressarmos com coragem e persistência. Por isso, assumindo essa agentividade, eu te convido a tomar algumas posições e socializá-las aqui:

1- Tendo em vista as cinco categorias étnico-raciais sugeridas pelo censo demográfico, como você se autodeclara:

- ☐ Branco(a)
- ☐ Preto(a)
- ☒ Pardo(a)
- ☐ Amarelo(a)
- ☐ Indígena

2- Depois de tudo o que conversamos hoje e dos garimpos que analisamos, como você explica, com as suas palavras, o que é ser uma raíz enunciativa? E quais são as suas raízes enunciativas?

É de onde vem os meus pensamentos e sentimentos. Minha raiz enunciativa é a forma que eu me expresso.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: CULTURA, EDUCAÇÃO E LINGUAGENS

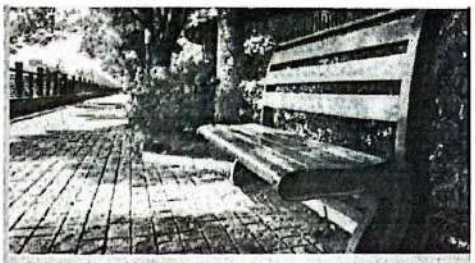
LaGaTT

Questionário

3- Como você se sente na maior parte do tempo que passa aqui na Escola? O que você acredita que contribui para que você se sinta assim?

Eu me sinto muito bem, o que eu acredito que contribui são os meus amigos as resenhas em salas, os projetos que a escola tem e as aulas com os professores são bem legais.

4- Agora, acolha o convite para dialogar com o garimpo textual abaixo. Ouça o que ele desperta em você.



Banco de dados do LaGaTT

4.1- Pensando na escola e na casa como espaços importantes da sua vida, com quem você gostaria de conversar por uma hora? O que essas pessoas representam e como ajudam na sua formação como sujeito no mundo?

Pensando aqui na escola falaria do meu amigo Wendel, que é muito importante para mim e me entende muito bem. Já em casa ficaria horas conversando com meu pai.

4

5- Você já teve, aqui, na Escola, aulas como tivemos hoje? Ou seja, que se voltaram a problematizar a sua relação com a linguagem? Explique, por favor, a sua posição.

Não, uma aula igual ou com o mesmo contexto nunca tivemos.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS CULTURA, EDUCAÇÃO E LINGUAGENS

LaGaTT

Questionário

Questionário 11- Colaboradora Jacks

Aluno(a):

Pseudônimo: Jacks

Turma: 2° Ano Integral Data: 13/11/2025 Turno: Matutino

Querido(a) par da/na interação, existe um famoso provérbio africano que diz que: ***"Até que os leões contem as suas histórias, os caçadores serão sempre os heróis" (Provérbio africano).*** Esse poderoso texto nos provoca a pensar sobre a importância de nos expressarmos com coragem e persistência. Por isso, assumindo essa agentividade, eu te convido a tomar algumas posições e socializá-las aqui:

1- Tendo em vista as cinco categorias étnico-raciais sugeridas pelo censo demográfico, como você se autodeclara:

- ☐ Branco(a)
- ☐ Preto(a)
- ☒ Pardo(a)
- ☐ Amarelo(a)
- ☐ Indígena

2- Depois de tudo o que conversamos hoje e dos garimpos que analisamos, como você explica, com as suas palavras, o que é ser uma raíz enunciativa? E quais são as suas raízes enunciativas?

3- Como você se sente na maior parte do tempo que passa aqui na Escola? O que você acredita que contribui para que você se sinta assim?

Tem dias em que me sinto mais falante, fá outros, mais reservada. Depende dos meus amigos, que ás vezes decidem ficar de mal um com outro de repente. Isso é frustante.

4- Agora, acolha o convite para dialogar com o garimpo textual abaixo. Ouça o que ele desperta em você.



Banco de dados do LaGaTT

4.1- Pensando na escola e na casa como espaços importantes da sua vida, com quem você gostaria de conversar por uma hora? O que essas pessoas representam e como ajudam na sua formação como sujeito no mundo?

Em casa eu conversaria com o meu pai, apesar dele ser duro comigo às vezes eu o amo e eu sei que ele faz pelo meu bem.

na escola seria minha amiga Pamela, ela me ajuda a enchergar diferentes visões sobre algum assunto.

5- Você já teve, aqui, na Escola, aulas cómo tivemos hoje? Ou seja, que se voltaram a problematizar a sua relação com a linguagem? Explique, por favor, a sua posição.

Não

Questionário 12- Colaboradora Maria Cecília

Aluno(a):

Pseudônimo: Maria Cecília

Turma: 2° Ano Integral Data: 13/11/2025 Turno: Matutino

Querido(a) par da/na interação, existe um famoso provérbio africano que diz que: ***"Até que os leões contem as suas histórias, os caçadores serão sempre os heróis" (Provérbio africano).*** Esse poderoso texto nos provoca a pensar sobre a importância de nos expressarmos com coragem e persistência. Por isso, assumindo essa agentividade, eu te convido a tomar algumas posições e socializá-las aqui:

1- Tendo em vista as cinco categorias étnico-raciais sugeridas pelo censo demográfico, como você se autodeclara:

- ☐ Branco(a)
- ☐ Preto(a)
- ☒ Pardo(a)
- ☐ Amarelo(a)
- ☐ Indígena

2- Depois de tudo o que conversamos hoje e dos garimpos que analisamos, como você explica, com as suas palavras, o que é ser uma raíz enunciativa? E quais são as suas raízes enunciativas?

Raiz enunciativa é
origem social, cultural
regional de uma
fala.
Minhas raízes vem
do lugar onde cresci
na Bahia, da forma
que minha família fala.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: CULTURA, EDUCAÇÃO E LINGUAGENS

LaGaTT

Questionário

3- Como você se sente na maior parte do tempo que passa aqui na Escola? O que você acredita que contribui para que você se sinta assim?

Eu me sento feliz porque tenho minha melho amiga, mais me sinto anciosa por conta das notas e triste porque não socializo com a turma.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: CULTURA, EDUCAÇÃO E LINGUAGENS

LaGaTT
Laboratório de Gestação Textual em Trabalho de professor de Língua

Questionário

4- Agora, acolha o convite para dialogar com o garimpo textual abaixo. Ouça o que ele desperta em você.



Com minha amiga e meu noivo.

Banco de dados do LaGaTT

4.1- Pensando na escola e na casa como espaços importantes da sua vida, com quem você gostaria de conversar por uma hora? O que essas pessoas representam e como ajudam na sua formação como sujeito no mundo?

Minha amiga e meu noivo. Quando estou com algum problema, eles me ajudo. me da conselho, ta ali pro que eu precisar.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS CULTURA, EDUCAÇÃO E LINGUAGENS

LaGaTT

Questionário

5- Você já teve, aqui, na Escola, aulas como tivemos hoje? Ou seja, que se voltaram a problematizar a sua relação com a linguagem? Explique, por favor, a sua posição.

Não. Gostaria que tivesse mais pois me ajudou a refletir me fez ver as coisa de outro jeito.

Questionário 13- Colaborador The Weeknd

Aluno(a):
Pseudônimo: The Weeknd
Turma: 2° Ano Integral Data: 13/11/2025 Turno: Matutino

Querido(a) par da/na interação, existe um famoso provérbio africano que diz que: ***"Até que os leões contem as suas histórias, os caçadores serão sempre os heróis" (Provérbio africano).*** Esse poderoso texto nos provoca a pensar sobre a importância de nos expressarmos com coragem e persistência. Por isso, assumindo essa agentividade, eu te convido a tomar algumas posições e socializá-las aqui:

1- Tendo em vista as cinco categorias étnico-raciais sugeridas pelo censo demográfico, como você se autodeclara:

- [x] Branco(a)
- [ ] Preto(a)
- [ ] Pardo(a)
- [ ] Amarelo(a)
- [ ] Indígena

2- Depois de tudo o que conversamos hoje e dos garimpos que analisamos, como você explica, com as suas palavras, o que é ser uma raíz enunciativa? E quais são as suas raízes enunciativas?

Ser uma raiz enunciativa é o ponto de origem de onde o que falamos vem. A minha raiz enunciativa são meus pensamentos, falas e expressões, isso diz muito sobre mim.

PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM LETRAS, CULTURA, EDUCAÇÃO E LINGUAGENS

LaGaTT

Questionário

3- Como você se sente na maior parte do tempo que passa aqui na Escola? O que você acredita que contribui para que você se sinta assim?

Eu me sinto feliz e, por estar chegando no 3º ano, me sinto nostálgico e com o desejo de viver intensamente.
O que contribui é o meu bom relacionamento com amigos, colegas e professores(as)

4- Agora, acolha o convite para dialogar com o garimpo textual abaixo. Ouça o que ele desperta em você.



Banco de dados do LaGaTT

4.1- Pensando na escola e na casa como espaços importantes da sua vida, com quem você gostaria de conversar por uma hora? O que essas pessoas representam e como ajudam na sua formação como sujeito no mundo?

Pensando na escola, eu pensaria na minha melhor amiga, minha irmã, Sabrina. Pensando na casa, eu escolheria o meu avô, ele não me conhece mais, não consegue falar tanto, mas eu gostaria. Essas pessoas já me fizeram muito bem, e me deram conselhos para ser feliz

5- Você já teve, aqui, na Escola, aulas como tivemos hoje? Ou seja, que se voltaram a problematizar a sua relação com a linguagem? Explique, por favor, a sua posição.

Uma aula como essa, eu nunca tive! Sem dúvidas me ajudou muito a entender mais sobre a linguagem e sobre mim mesmo.

Questionário 14- Colaboradora Marie

Pseudônimo: Marie

Turma: 2° Ano Integral Data: 13/11/2025 Turno: Matutino

Querido(a) par da/na interação, existe um famoso provérbio africano que diz que: ***"Até que os leões contem as suas histórias, os caçadores serão sempre os heróis" (Provérbio africano).*** Esse poderoso texto nos provoca a pensar sobre a importância de nos expressarmos com coragem e persistência. Por isso, assumindo essa agentividade, eu te convido a tomar algumas posições e socializá-las aqui:

1- Tendo em vista as cinco categorias étnico-raciais sugeridas pelo censo demográfico, como você se autodeclara:

- ☐ Branco(a)
- ☐ Preto(a)
- ☒ Pardo(a)
- ☐ Amarelo(a)
- ☐ Indígena

2- Depois de tudo o que conversamos hoje e dos garimpos que analisamos, como você explica, com as suas palavras, o que é ser uma raíz enunciativa? E quais são as suas raízes enunciativas?

Eu me comporto bem, e a minha familia me fez abrir os olhos e enxergar o mundo.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS CULTURA, EDUCAÇÃO E LINGUAGENS

LaGaTT

Questionário

3- Como você se sente na maior parte do tempo que passa aqui na Escola? O que você acredita que contribui para que você se sinta assim?

Sim, me sinto bem pois aprendo coisas novas e estudo com pessoas que eu gosto.

4- Agora, acolha o convite para dialogar com o garimpo textual abaixo. Ouça o que ele desperta em você.



Banco de dados do LaGaTT

4.1- Pensando na escola e na casa como espaços importantes da sua vida, com quem você gostaria de conversar por uma hora? O que essas pessoas representam e como ajudam na sua formação como sujeito no mundo?

Acho que com um psicólogo pois é bom conversar com pessoas que te entendem, ou com a minha mãe.

4

5- Você já teve, aqui, na Escola, aulas como tivemos hoje? Ou seja, que se voltaram a problematizar a sua relação com a linguagem? Explique, por favor, a sua posição.

Não, estou achando muito legal, eu gostei.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS CULTURA, EDUCAÇÃO E LINGUAGENS

LaGaTT

Questionário

Questionário 15- Colaboradora Sofia

Pseudônimo: Safiã.

Turma: 2° Ano Integral Data: 13/11/2025 Turno: Matutino

Querido(a) par da/na interação, existe um famoso provérbio africano que diz que: ***"Até que os leões contem as suas histórias, os caçadores serão sempre os heróis" (Provérbio africano).*** Esse poderoso texto nos provoca a pensar sobre a importância de nos expressarmos com coragem e persistência. Por isso, assumindo essa agentividade, eu te convido a tomar algumas posições e socializá-las aqui:

1- Tendo em vista as cinco categorias étnico-raciais sugeridas pelo censo demográfico, como você se autodeclara:

- [x] Branco(a)
- [ ] Preto(a)
- [ ] Pardo(a)
- [ ] Amarelo(a)
- [ ] Indígena

2- Depois de tudo o que conversamos hoje e dos garimpos que analisamos, como você explica, com as suas palavras, o que é ser uma raíz enunciativa? E quais são as suas raízes enunciativas?

Ser uma raiz enunciativa é reconhecer de onde vem minhas ideias, minha história e minha identidade. minhas raízes enunciativas são tudo aquilo que influencia meu jeito de pensar e falar.

PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM LETRAS CULTURA, EDUCAÇÃO E LINGUAGENS

LaGaTT

Questionário

3- Como você se sente na maior parte do tempo que passa aqui na Escola? O que você acredita que contribui para que você se sinta assim?

Na maior parte do meu tempo, eu me sinto bem na escola, acredito que isso acontece pelas amizades, pelo apoio dos professores.

4- Agora, acolha o convite para dialogar com o garimpo textual abaixo. Ouça o que ele desperta em você.



Banco de dados do LaGaTT

4.1- Pensando na escola e na casa como espaços importantes da sua vida, com quem você gostaria de conversar por uma hora? O que essas pessoas representam e como ajudam na sua formação como sujeito no mundo?

Eu gostaria de conversar com minha mãe por uma hora. Ela representa amor apoio e aprendizado na minha vida, tendo que ela me ensina me ajuda a crescer, a ter responsabilidade.

5- Você já teve, aqui, na Escola, aulas como tivemos hoje? Ou seja, que se voltaram a problematizar a sua relação com a linguagem? Explique, por favor, a sua posição.

não, eu não tive aulas que mudaram minha relação com a linguagem, mas continuo aprendendo nos poucos

Questionário 16- Colaborador Neymar Junior

Pseudônimo: Neymar Junior

Turma: 2° Ano Integral Data: 13/11/2025 Turno: Matutino

Querido(a) par da/na interação, existe um famoso provérbio africano que diz que: ***"Até que os leões contem as suas histórias, os caçadores serão sempre os heróis" (Provérbio africano).*** Esse poderoso texto nos provoca a pensar sobre a importância de nos expressarmos com coragem e persistência. Por isso, assumindo essa agentividade, eu te convido a tomar algumas posições e socializá-las aqui:

1- Tendo em vista as cinco categorias étnico-raciais sugeridas pelo censo demográfico, como você se autodeclara:

- ☐ Branco(a)
- ☐ Preto(a)
- ■ Pardo(a)
- ☐ Amarelo(a)
- ☐ Indígena

2- Depois de tudo o que conversamos hoje e dos garimpos que analisamos, como você explica, com as suas palavras, o que é ser uma raíz enunciativa? E quais são as suas raízes enunciativas?

A fala que nasci pensa e age.

PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM LETRAS CULTURA, EDUCAÇÃO E LINGUAGENS

LaGaTT

Questionário

3- Como você se sente na maior parte do tempo que passa aqui na Escola? O que você acredita que contribui para que você se sinta assim? Feliz, os gestores aqui são muito atenciosos e dedicados à gestão.

4- Agora, acolha o convite para dialogar com o garimpo textual abaixo. Ouça o que ele desperta em você.



Banco de dados do LaGaTT

4.1- Pensando na escola e na casa como espaços importantes da sua vida, com quem você gostaria de conversar por uma hora? O que essas pessoas representam e como ajudam na sua formação como sujeito no mundo?

Com Deus, pois ele poderia conselhos para uma pessoa melhor.

5- Você já teve, aqui, na Escola, aulas como tivemos hoje? Ou seja, que se voltaram a problematizar a sua relação com a linguagem? Explique, por favor, a sua posição.

Sim, já tivemos algumas vezes, ajudaram nossa aprendizagem e a aprender mais sobre linguagens.

Questionário 17- Colaborador Levi

Pseudônimo: Levi

Turma: 2° Ano Integral Data: 13/11/2025 Turno: Matutino

Querido(a) par da/na interação, existe um famoso provérbio africano que diz que: ***"Até que os leões contem as suas histórias, os caçadores serão sempre os heróis" (Provérbio africano).*** Esse poderoso texto nos provoca a pensar sobre a importância de nos expressarmos com coragem e persistência. Por isso, assumindo essa agentividade, eu te convido a tomar algumas posições e socializá-las aqui:

1- Tendo em vista as cinco categorias étnico-raciais sugeridas pelo censo demográfico, como você se autodeclara:

- ☐ Branco(a)
- ☐ Preto(a)
- ☒ Pardo(a)
- ☐ Amarelo(a)
- ☐ Indígena

2- Depois de tudo o que conversamos hoje e dos garimpos que analisamos, como você explica, com as suas palavras, o que é ser uma raíz enunciativa? E quais são as suas raízes enunciativas?

Acho que é algo que é passado de geração em geração ou algum costume que seus pais fazem e agora vocês fazem. Acho que é o costume de reunir com a família no ano.

PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM LETRAS CULTURA, EDUCAÇÃO E LINGUAGENS

LaGaTT

Questionário

3- Como você se sente na maior parte do tempo que passa aqui na Escola? O que você acredita que contribui para que você se sinta assim? (Sinto) muitas coisas mais no fundo eu sei que é algo passageiro. Acho que é pela falta de compaixão e simpatia pelos outros, apesar de eu não ser uma pessoa extrovertida

4- Agora, acolha o convite para dialogar com o garimpo textual abaixo. Ouça o que ele desperta em você.

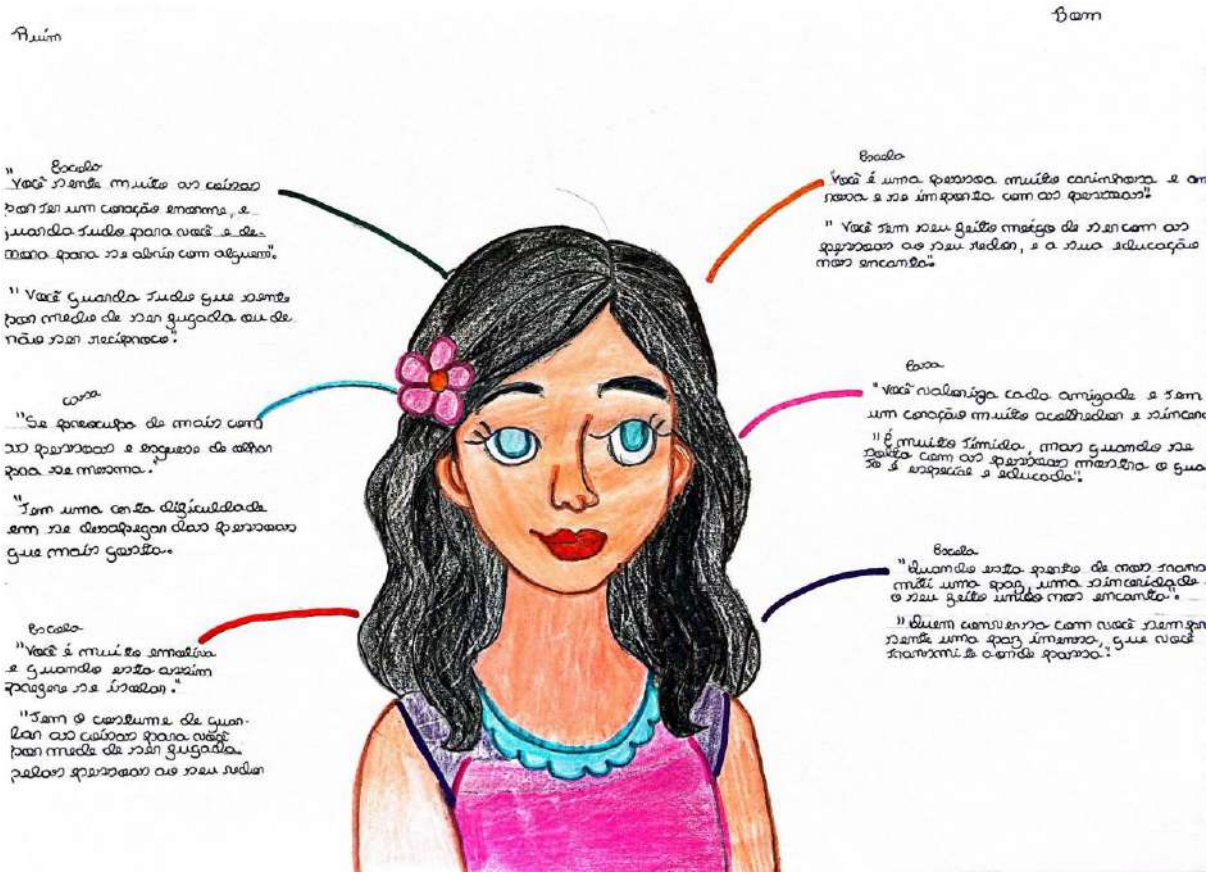


Banco de dados do LaGaTT

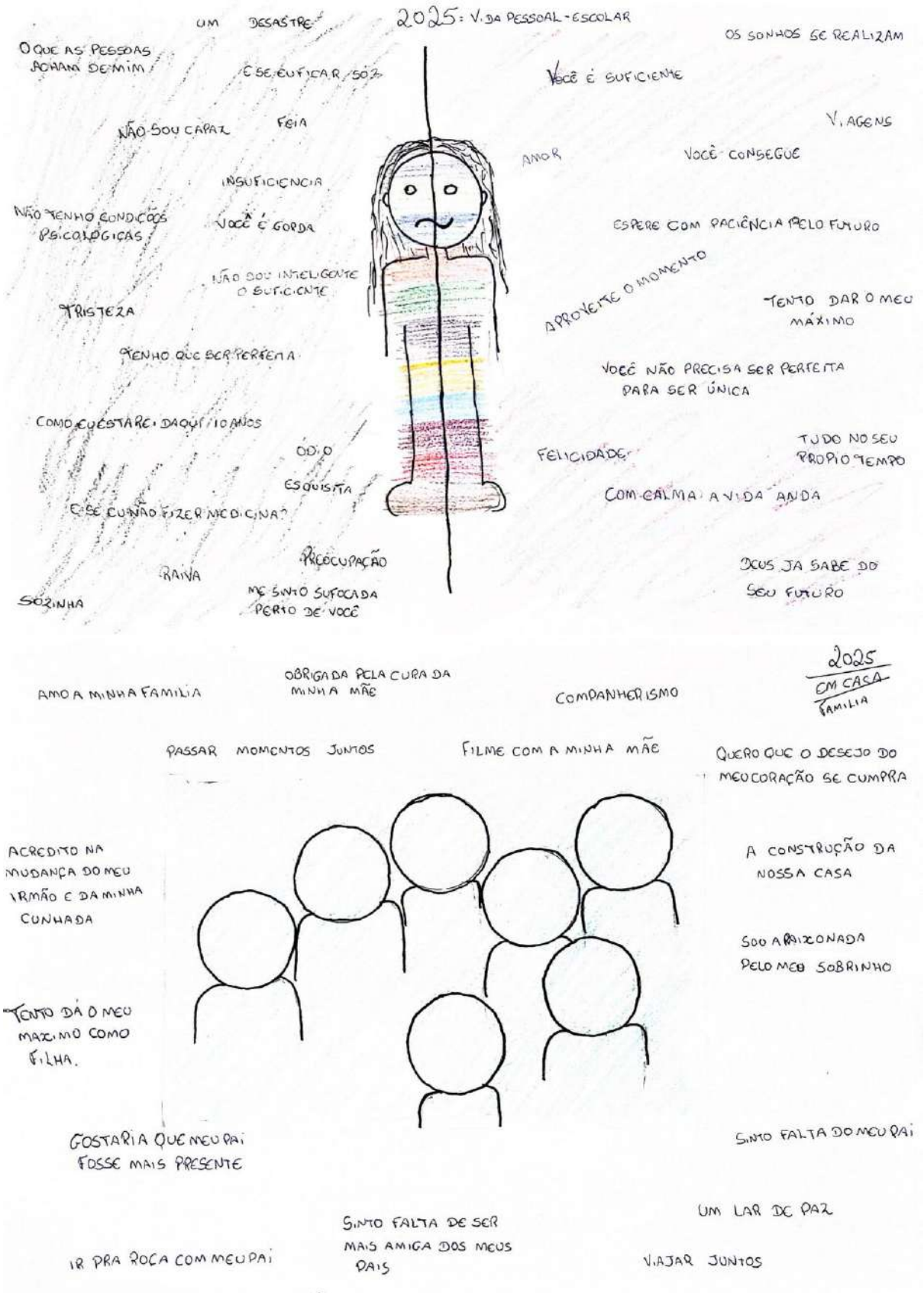
4.1- Pensando na escola e na casa como espaços importantes da sua vida, com quem você gostaria de conversar por uma hora? O que essas pessoas representam e como ajudam na sua formação como sujeito no mundo? Elas meu pastor e minha mãe. Me ajudaria a me entender de novo e também a achar meus objetivos.

5- Você já teve, aqui, na Escola, aulas como tivemos hoje? Ou seja, que se voltaram a problematizar a sua relação com a linguagem? Explique, por favor, a sua posição. Já tive sim, não entendi.

APÊNDICE D



Quando Eu fui fazer meu desenho eu pensei em retrata as coisas boas e as coisas ruins em um unico desenho, eu coloquei no desenho o que eu mais escutava das pessoas e o que elas chegavam em mim e falava, muitas vezes as coisas ruins que as pessoas fala para nós, pode nos machucar ou ate causar feridas mas temos que aprender a lidar com isso, pois nem sempre vamos ouvir o que nos queremos, principalmente no ambiente escola onde existe varias pessoas com varias opniões distintas e muitas vezes as pessoas não vai se da bem com você, no ambiente familiar muitas vezes a opinião dos nossos pais não são do nosso agrado, pois as vezes eles sabe que não é bom para nos, mais nos ficamos chatiados ou ate com raiva mais é pro nosso bem.


UM DESASTRE
2025: VIDA PESSOAL-ESCOLAR
OS SONHOS SE REALIZAM
O QUE AS PESSOAS ACHAM DE MIM
E SE EU FICAR SÓ?
VOCÊ É SUFICIENTE
NÃO SOU CAPAZ
FEIA
VIAGENS
AMOR
VOCÊ CONSEGUE
INSUFICIENCIA
NÃO TENHO CONDIÇÕES PSICOLÓGICAS
VOCÊ É GORDA
ESPERE COM PACIÊNCIA PELO FUTURO
NÃO SOU INTELIGENTE O SUFICIENTE
APROVEITE O MOMENTO
TRISTEZA
TENTO DAR O MEU MÁXIMO
TENHO QUE SER PERFEITA
VOCÊ NÃO PRECISA SER PERFEITA PARA SER ÚNICA
COMO ESTAREI DAQUI 10 ANOS
FELICIDADE
TUDO NO SEU PRÓPIO TEMPO
ÓDIO
ESQUISITA
COM CALMA A VIDA ANDA
E SE EU NÃO FIZER MEDICINA?
PREOCUPAÇÃO
RAIVA
DEUS JÁ SABE DO SEU FUTURO
SOZINHA
ME SINTO SUFOCADA PERTO DE VOCÊ
2025
EM CASA
FAMILIA
AMO A MINHA FAMILIA
OBRIGADA PELA CURA DA MINHA MÃE
COMPANHERISMO
PASSAR MOMENTOS JUNTOS
FILME COM A MINHA MÃE
QUERO QUE O DESEJO DO MEU CORAÇÃO SE CUMPRA
ACREDITO NA MUDANÇA DO MEU IRMÃO E DA MINHA CUNHADA
A CONSTRUÇÃO DA NOSSA CASA
SOU APAIXONADA PELO MEU SOBRINHO
TENTO DÁ O MEU MAXIMO COMO FILHA.
GOSTARIA QUE MEU PAI FOSSE MAIS PRESENTE
SINTO FALTA DO MEU PAI
UM LAR DE PAZ
SINTO FALTA DE SER MAIS AMIGA DOS MEUS PAIS
IR PRA ROÇA COM MEU PAI
VIAJAR JUNTOS

Desenho nº 1 = Vida pessoal e escolar

Bom, eu desenhei no primeiro desenho uma pessoa com diversas cores, para me representar, como um ser com diversos sentimentos, bons ou ruins. De um lado, todo preto, onde eu representei todas as partes ruins de mim, e isso acontece não só na escola ou em casa, mas são pensamentos contínuos, onde eu tenho medo que se concretize. Já do outro lado, temos um lado de cores vivas, onde eu escrevi pensamentos bons, e que me ajuda a seguir em frente e não desistir dos meus objetivos.

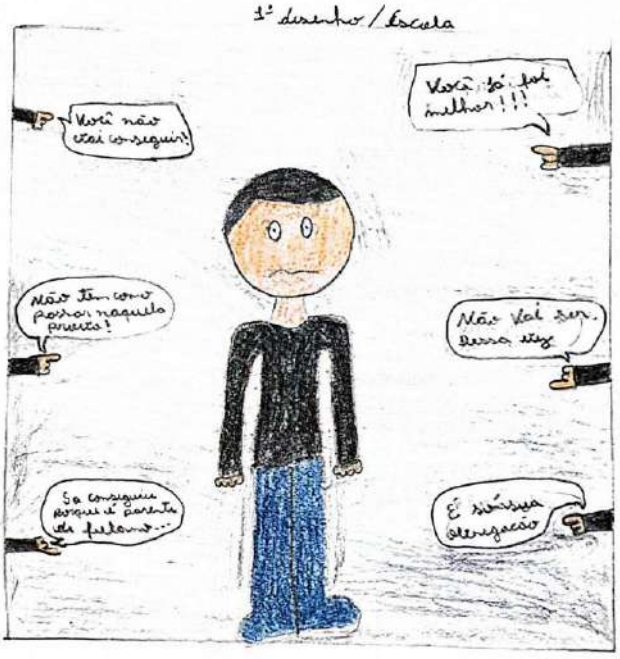
Esse desenho me fez despertar muitos sentimentos ao mesmo tempo e me descreveu em diversos momentos da minha vida.

Desenho nº 2 = 2025 família

No segundo desenho eu representei com bonecos os integrantes que compõem minha família, e com as frases com momentos que já fizemos, fazemos e iremos fazer. Passar momentos com a minha família é o tempo mais precioso e válido para mim, pois nem sempre nós estamos reunidos. O meu pai viaja muito e quase não para em casa, e isso me aperta, pois eu sinto falta dele. Já a minha mãe é uma companheira, ela está sempre comigo. Sinto saudades também do meu irmão e do meu irmão, e peço para Deus a melhora dele, e isso representa a minha família

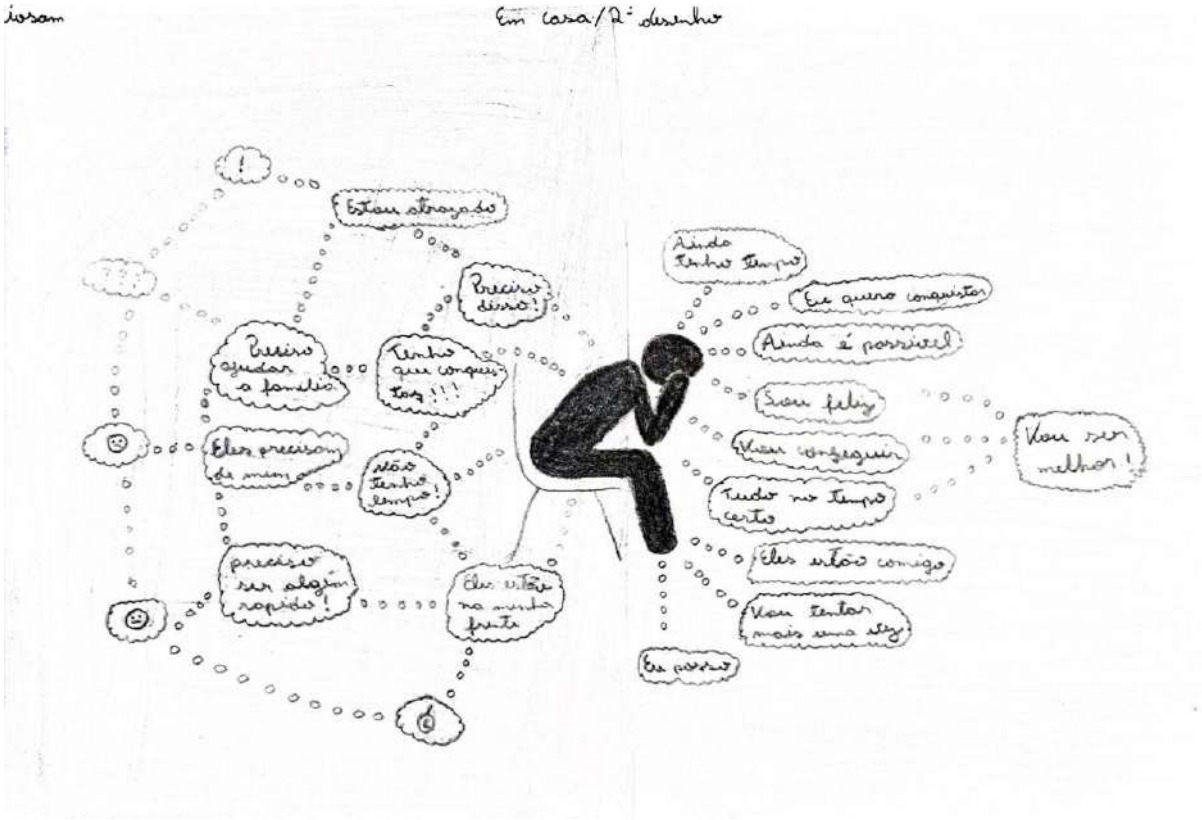
Tiveram

1º desenho / Escala



2º desenho / Escala



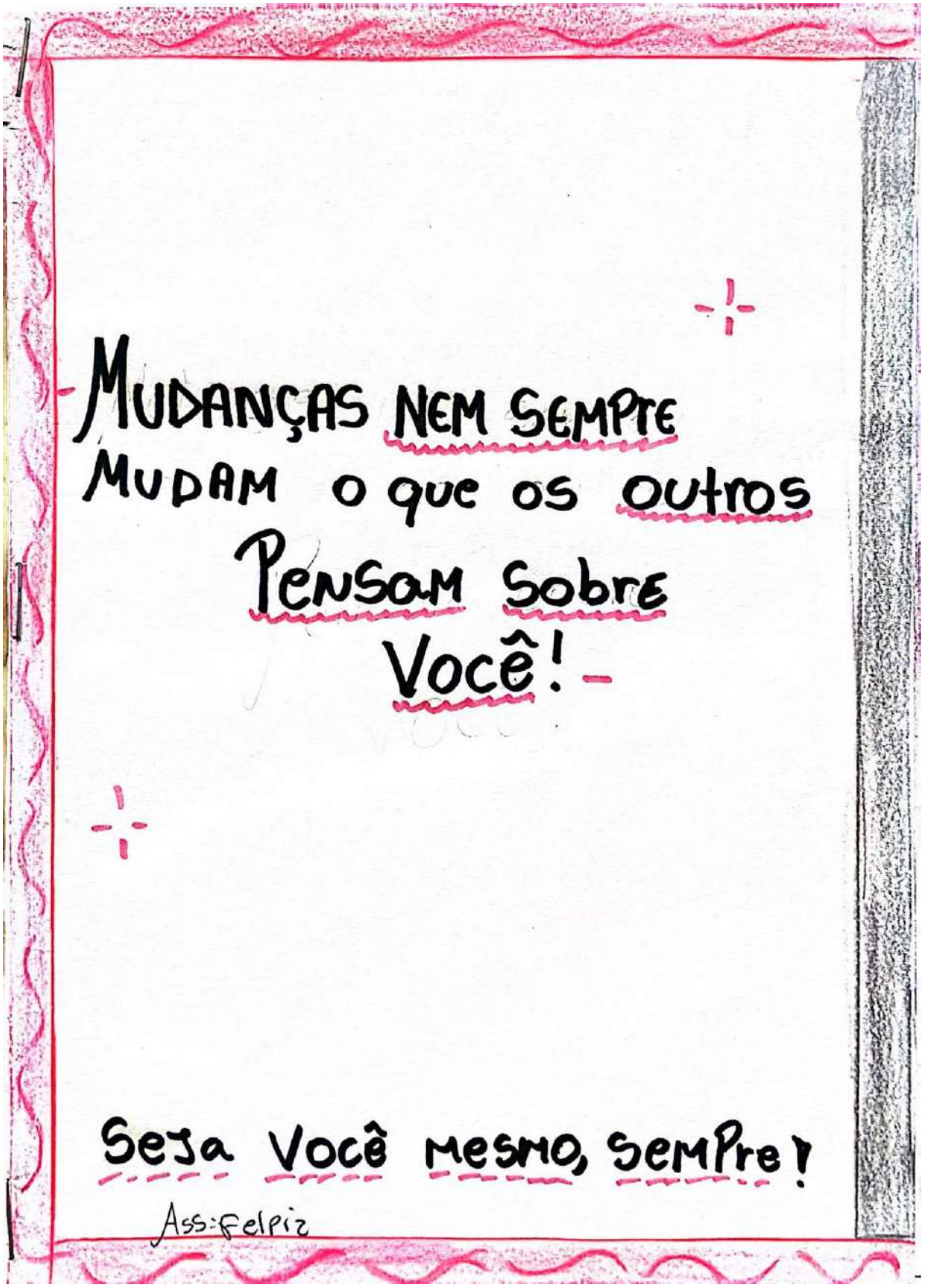

iosam
Em casa/2º desenho
!
Estou atrazado
???
Preciso disso!
Preciso ajudar a família
Tenho que conquistar!!!
Eles precisam de mim
Não tenho tempo!
preciso ser algum rapido!
Eles estão na minha frente
Ainda tenho tempo
Eu quero conquistar
Ainda é possivel
Sou feliz
Vou conseguir
Tudo no tempo certo
Eles estão comigo
Vou tentar mais uma vez
Eu posso
Vou ser melhor!

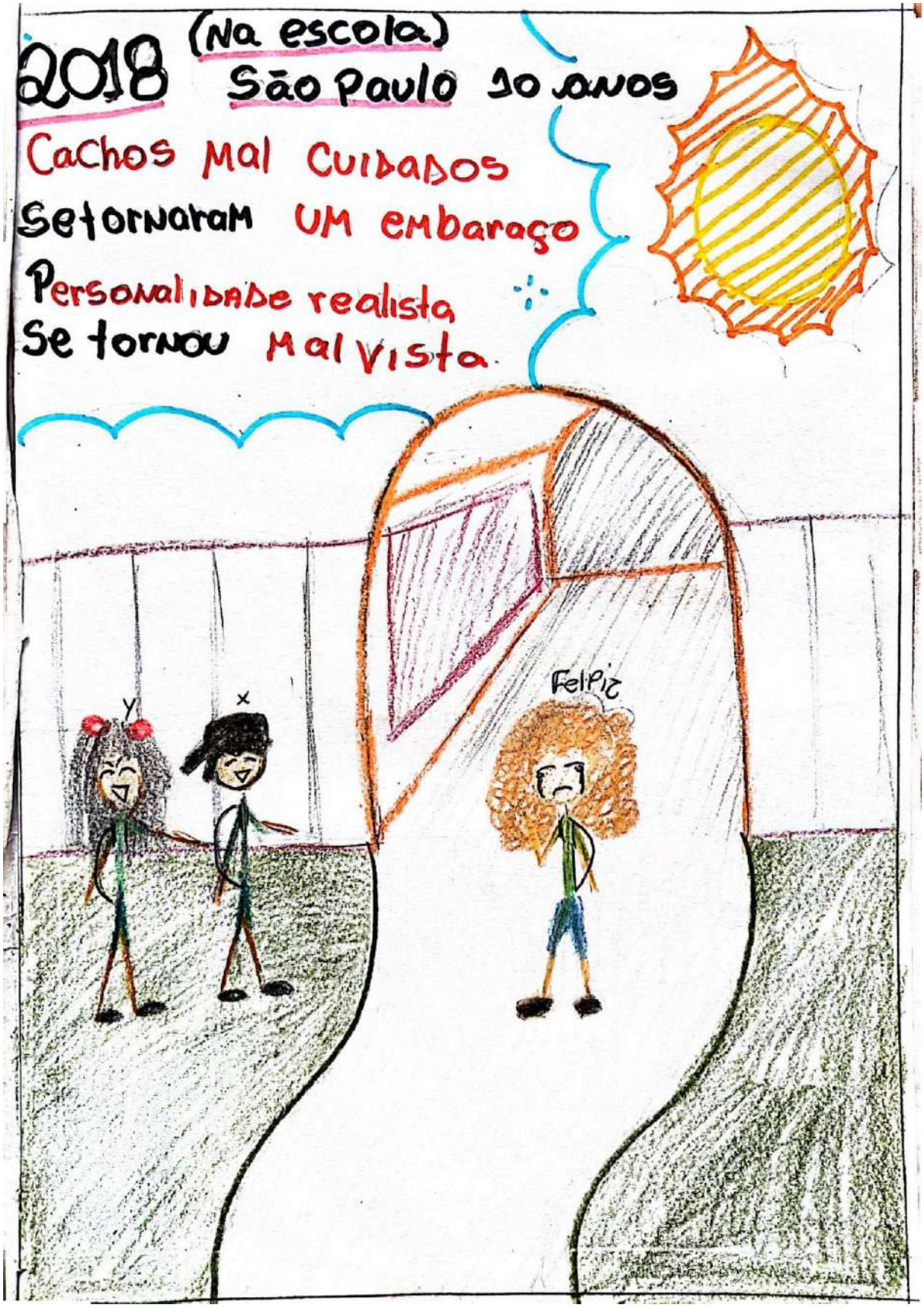
1º desenho/Escola: no primeiro desenho, tentei representar diversas fases da minha vida escolar, onde mostro diversos falas com algumas mãos me apontando e dizendo "o que eu sou". Retrato no desenho, a forma que essas falas me impactaram e como eu deixei "eles" ditarem quem eu sou.

2º desenho/Escola: No segundo desenho mostro como, com o tempo, me livrei daquelas falas, que agora, eram pensamentos bons sobre mim. No desenho também, mostro que os outros já não ditam ou apontam o que eu sou, nem o que eu devo ser, agora, o único que faz isso, sou eu mesmo.

1º desenho/Em casa: Nesse desenho mostro uma dualidade de pensamentos em que vivo. Do lado mais escuro, mostro pensamentos de urgência, de uma forma bagunçada e confusa, retrato o fato de querer muitas coisas e muitas vezes "pensar de mais" e ser negativo em relação à algumas coisas. Do lado mais claro, mostro o "outro lado da moeda", onde pensamentos positivos e de calma, surgem de uma forma leve e organizada. É como se depois de todos pensamentos ruins, também, vem os bons.

E no final, o resumo dos pensamentos acabam em apenas um "Vou ser melhor".


Mudanças nem sempre
mudam o que os outros
Pensam Sobre
Você!
Seja Você mesmo, sempre!
Ass: Felpiz


2018 (Na escola)
São Paulo 10 anos
Cachos Mal Cuidados
Se tornaram UM embaraço
Personalidade realista
Se tornou Mal Vista.
Y
X
Felipe


2019 (casa)
São paulo
11 anos
MUDANÇAS NEM SEMPRE
MUDAM a VISÃO que
OS outros tem de VOCÊ
-foi o dia em que alisei meu
cabelo, pensando que
tudo mudaria, mas NÃO foi
assim.-
Espero que
assim tudo
mude

2020-2022

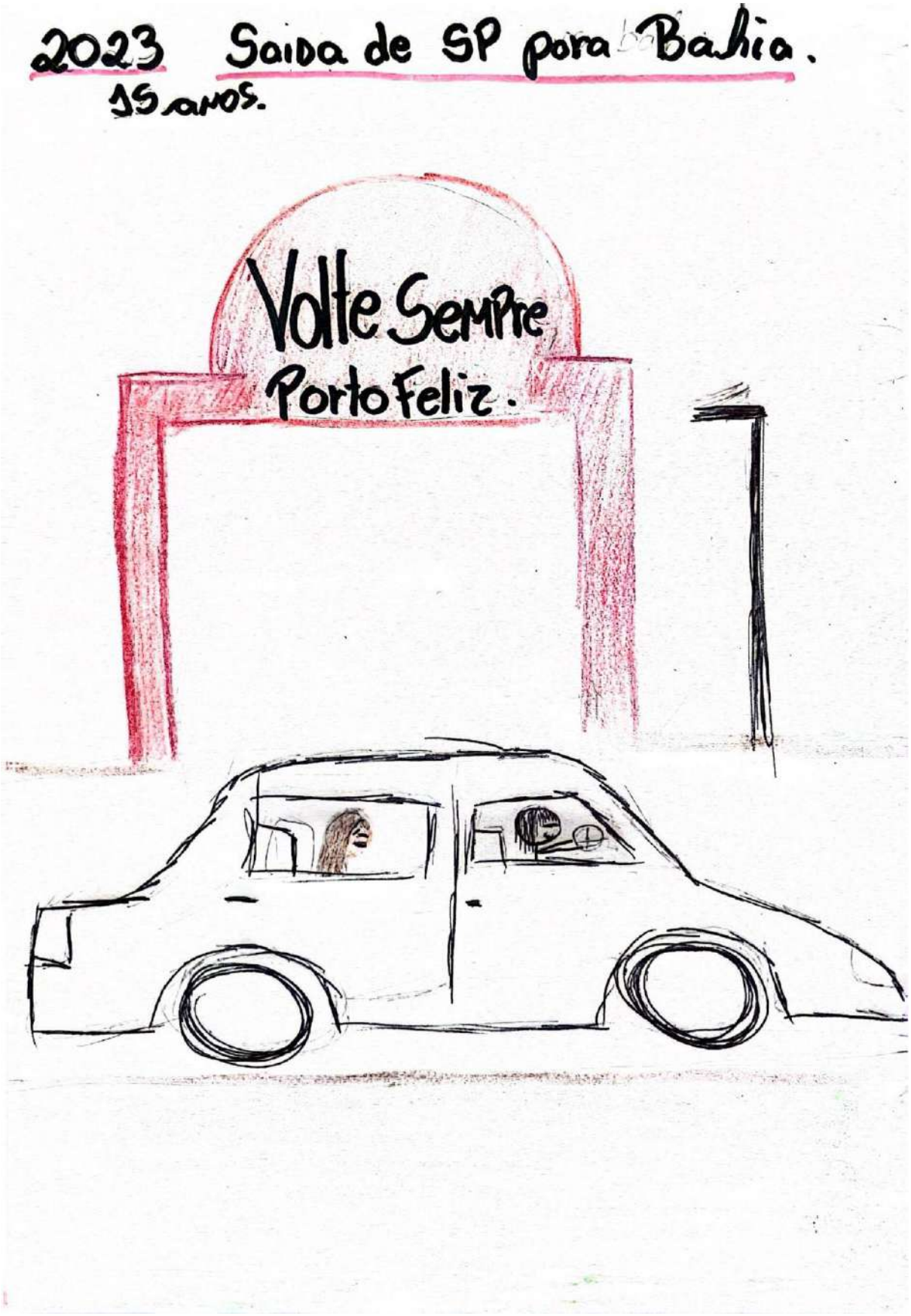
J2- 14 anos

Casa SP

Os Pensamentos Não Mudam gestos ou ações.

Foi o Dia em que meus Irmão me apoiaram e me escutaram




2023 Saida de SP para Bahia.
15 anos.
Volte Sempre
Porto Feliz.

2023-2025 Bahia [redacted]

15-17 anos Novos começos

todos tem Medo dos recomeços
Mas poucos veem o quão bem isso
Faz a você.



nesses desenhos eu quis retratar a fase que mais afetou minha vida. Em 2017, 2018 eu sofria Bullying por conta do meu cabelo que na época não sabia cuidar, e também por conta da minha Personalidade "sincera demais" isso me afetou tanto que eu praticamente implorei para minha mãe deixar eu fazer Progressiva (~~alisamento~~ alisamento), que foi o que aconteceu em 2019, alisei e comecei a agir mais reservada, com medo de falar demais, achei que isso faria eu voltar a ter amigos e não ser fofoqueira, mas não mudou nada, isso continuou (~~todo~~) de 2020 até 2022, cometi muitos erros e quase fiz besteiras, mas meus irmãos me ajudaram me escutaram e aconselharam, nisso em 2023 vim para [redacted] BA de começo achei que essa mudança seria terrível, mas na verdade me ajudou muito, eu ainda sou meio reservada, talvez por receio ou trauma, mas acho que aos poucos, vou superando isso e vivendo melhor. Felpiz.

2024

"SEM FUTURO"
UMA PESSOA
PROXIMA A MIM
QUE NA MINHA
AUSENCIA FALOU.

SEM FORÇA
DE VONTADE
COM
COMEÇO DE
ANSIEDADE



2025

Me afastei, pessoas
novas entrou na minha
vida. Mudei meus hábitos
e me tornei feliz denovo





2024

"VOCÊ NÃO TEM VALOR"
Brigando muito com
minha família.
Em um Relacionamento
com Palavras que só me
machucava.



2025

"Eu te amo"

volta a ter um bom
relacionamento com minha
família Estou com outra pessoa
que não me machuca e
me trata muito bem.



Nos meus desenho eu fiz, o meu eu do passado e o meu eu do presente. Fiz em 2024 um desenho cinza pois represento meu ano, 2024 foi um ano e tanto. Me decepcionei e fiz coisas que jamais me imaginaria fazendo. E em 2025 eu fiz um desenho mais colorido porque foi o melhor ano da minha vida me curei e fui bem mais feliz.

Isso serve para os dois desenhos, apenas foi em situações diferentes, tudo cura e eu me curei afastando quem me machucou e abrindo novas portas para pessoas melhores entrar.

O meu eu do presente jamais imaginou viver tudo de melhor que estou vivendo hoje.



Adorei essa atividade! ♡



2023 ⚠

Eu acredito que sofremos mais na nossa mente do que na propria realidade. Esse foi um ano da minha vida em que eu fui muito além de mim mesmo, e devido a minha fase de criança para adolescente agente aprende muito sobre os sentimentos nossos e principalmente dos outros.

2025 ✓



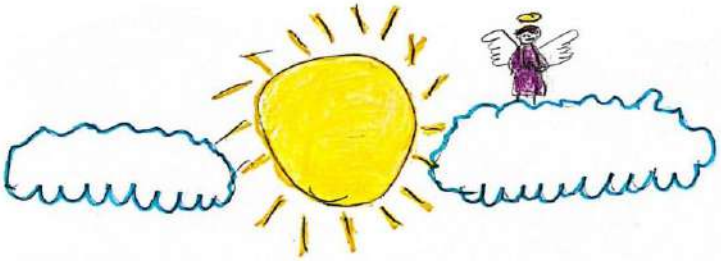
O medo fortalece e da lugar a novos sentimentos negativos. Com nosso inadurecimento conseguimos organizar melhor nossos sentimentos, emoções e pensamentos.

2023



Perde minha irmã foi sentir uma dor em que o mundo desaba em silêncio. E carrega um vazio que ninguém alcança preenche. Cada dia sem ela é um lembrete cruel de que algumas dores não se cicatrizam.

2024





Mesmo que a saudade aperte, encontro consolo que a minha irmã descansa onde a dor não alcança, num lugar de luz e calma, abraçada por Nossa Senhora que sempre carregou nos corações.

2021



Cerca de tanto olhares, ele ficou ali parado tentado entender por aquelo acontecia e desejado apenas que aquele dia passasse ~~longo~~ logo.

2021

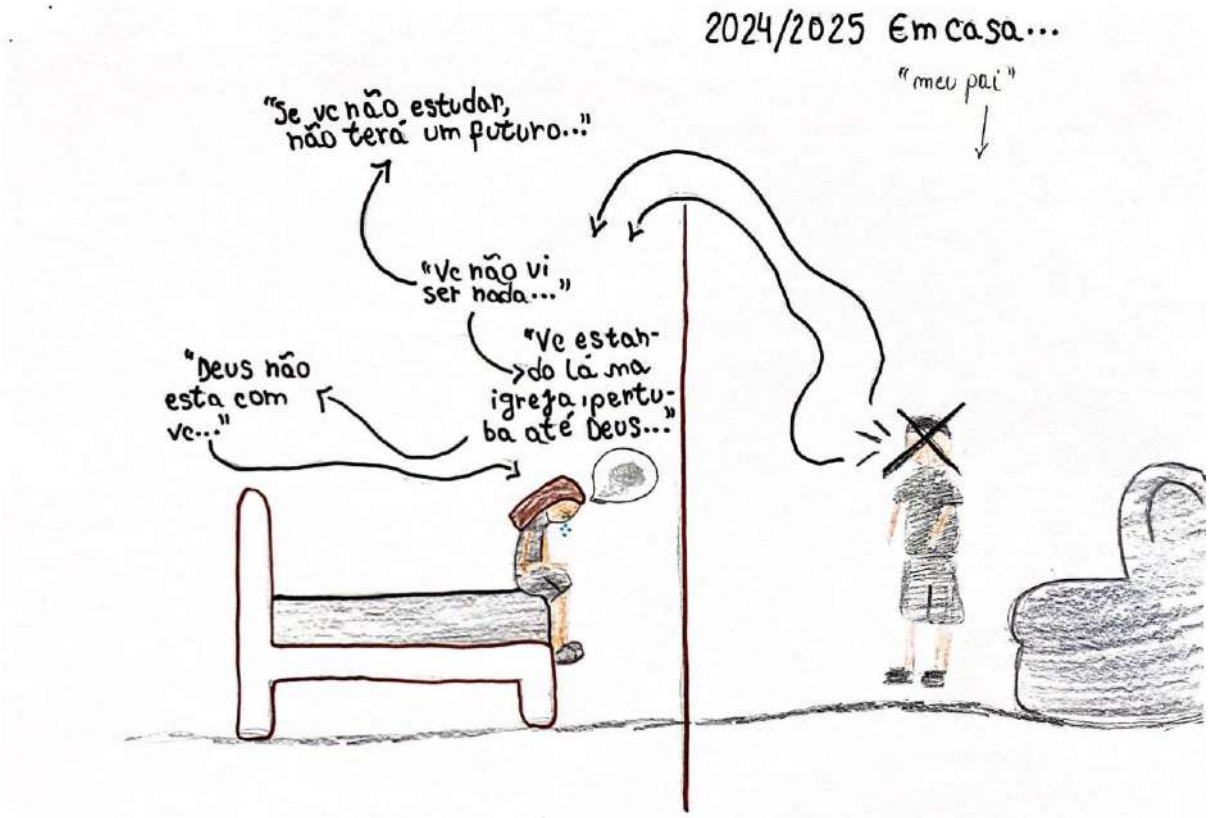


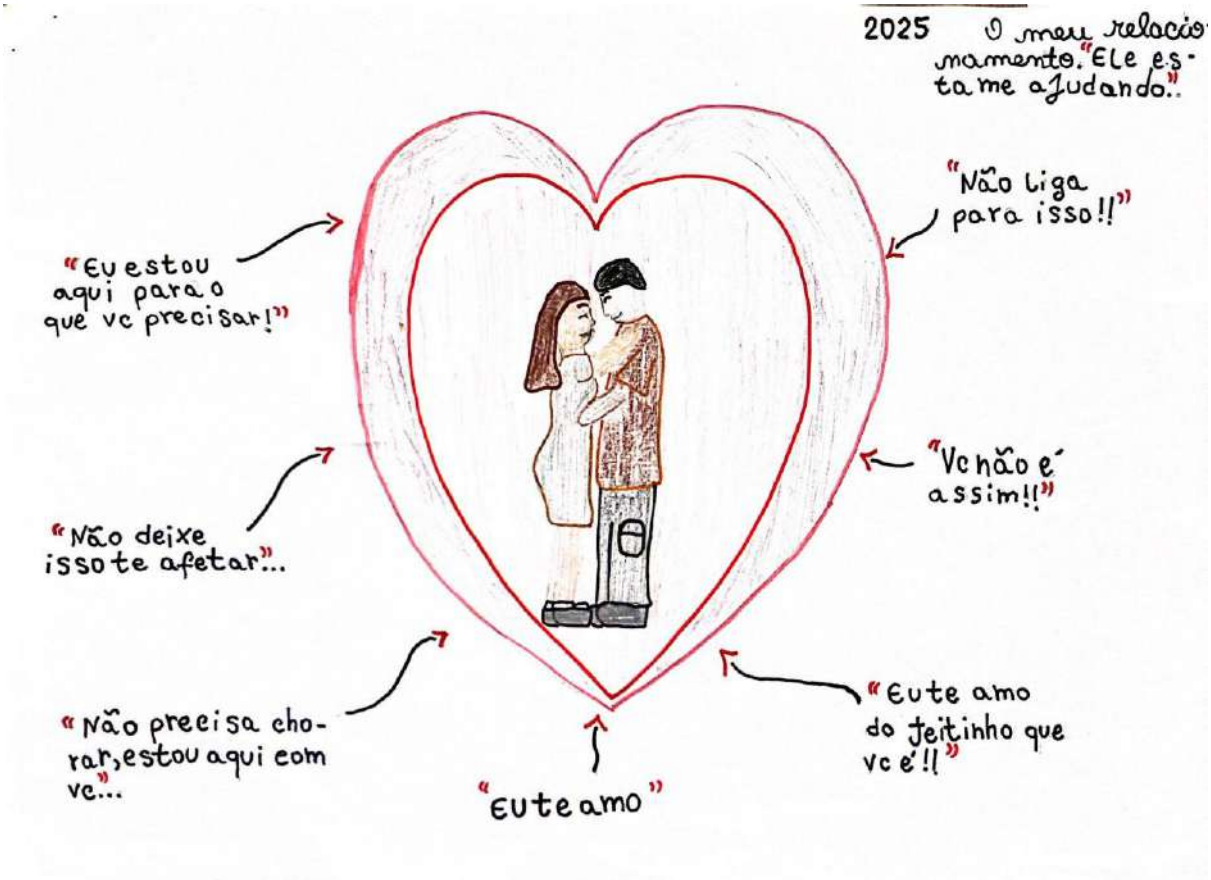
Depois de tudo ele percebeu que aquelo não importava assim, pois com um dias após ele ~~refez~~ refez amizades verdadeiras que o lhe fez sentir em casa!

Bom teve um dia (em 2021) quando as aulas voltaram após pademia (fui para uma sala que não tinha muitas amizades) no 8 ano aí qualquer coisa eles apostaram pra mim mais ao longo do tempo fiz amizades e nunca aconteceu novamente.

E em 2023 minha irmã acabou falecendo após Gosta em Deus com o namorado, pra mim foi o momento que mais senti aperto no sentimento, mais ao longo do tempo vi que ela está num lugar melhor e é isso um resumo breve

(MENPHIS)

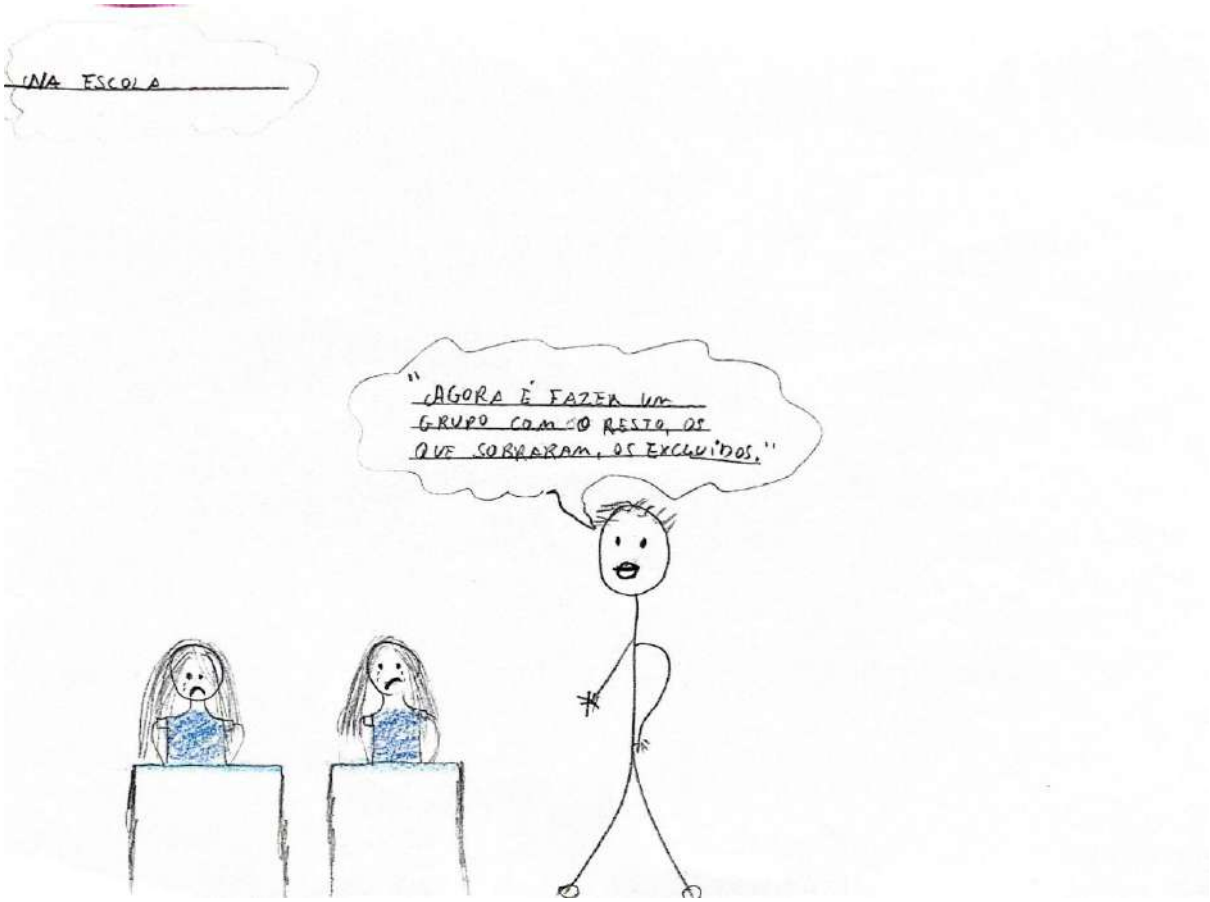

2024/2025 Em casa...
"meu pai"
"Se vc não estudar, não terá um futuro..."
"Vc não vi ser nada..."
"Vc estah-do lá na igreja, pertu-ba até Deus..."
"Deus não esta com vc..."


2025 O meu relacio-namento. "Ele es-ta me ajudando."
"Não liga para isso!!"
"Eu estou aqui para o que vc precisar!"
"Vc não é assim!!"
"Não deixe isso te afetar"..
"Não preeisa cho-rar, estou aqui com vc"...
"Eu te amo do jeitinho que vc é!!"
"Eu te amo"

ABD. Micaelle de Carvalho

Quis mostra um momento que ocorreu em minha casa. De um ano pra cá o meu pai quando discuti comigo, ele fala coisas de uma forma tão agressiva que me critica de uma forma inexplicavel. E isso pra mim foi como um choque, até porque eu e ele tinhamos uma relação maravilhoza.
Hoje em dia esta fazendo mais de um mês que evito conversar ou falar com ele. Se isso for pecado, que Deus me perdoe.
"Mas porque você não se resolve com ele?". Eu pensei bem e vou deixar do jeito que esta, porque assim não irei voltar a discutir com ele com frequência, como estava acontecendo.

E na penultima discussão que tivemos ele falou coisas (que eu citei no desenho) que me deixou literalmente sem chão.
E é ai que o meu namorado entra. Ter ele comigo, sempre, está me ajudando muito. Ele me da um grande suporte emocional, que me faz não ter pensamentos super negativos.
Sim, parece bastante que sou muito feliz, mas é porque escondo as tristezas e angustias para mim mesmo.
Se depender de mim, vou continuar exatamente desse jeito, porque assim, terei mais noites sem arrependimentos e choros.



Escola



A gente compreende e entende que o que aquele professor fez foi feio e falta de profissionalismo de sua parte e que o que aconteceu não é algo necessário levar para vida.

Em casa




Na casa
Essas palavras não refletem o que você é!

Luiza

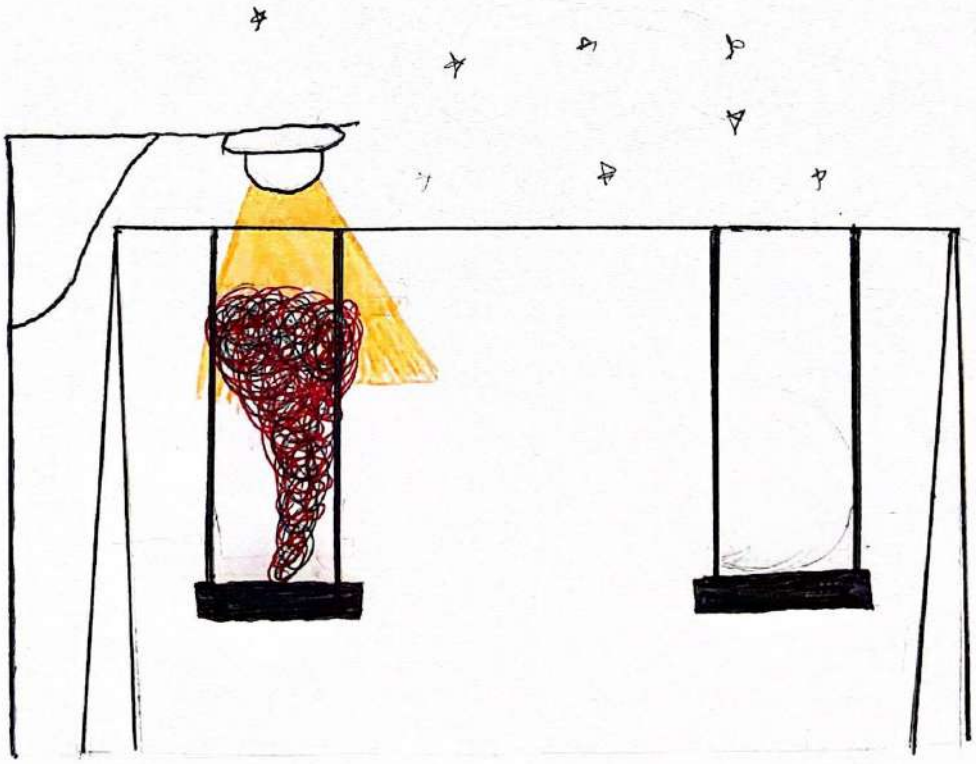
As palavras que foram ditas em casa foram duras demais para serem faladas assim, não me sinto confortavel falando sobre, inclusive foi algo que no máximo comentei com uma pessoa só.

Eu já comentei mas vou falar novamente, eu achei ridiculo o que aquele professor fez, muita falta de profissionalismo, falta de preparo total para um professor, pra ele (que no dia falou rindo e achando graça) foi engraçado, mas não foi nada engraçado pra mim o que ele fez, não perdoei mesmo, tenho ódio até hoje, mas não é algo que levei pra vida, (só não posso lembrar).

Mas eu tô tentando me "curar" disso, pois não vale a pena levar para a vida.

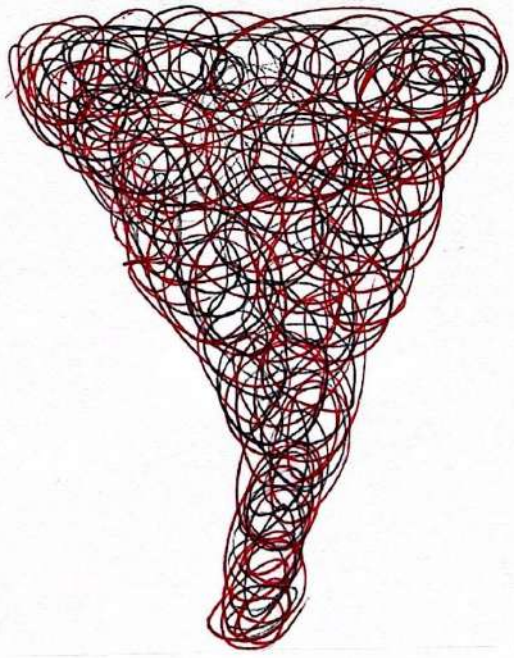
2022... Mudança

Um vazio infinito
Lugares, conversas sem sentido
Solidão aparece
e o coração enfraquece.



2025...

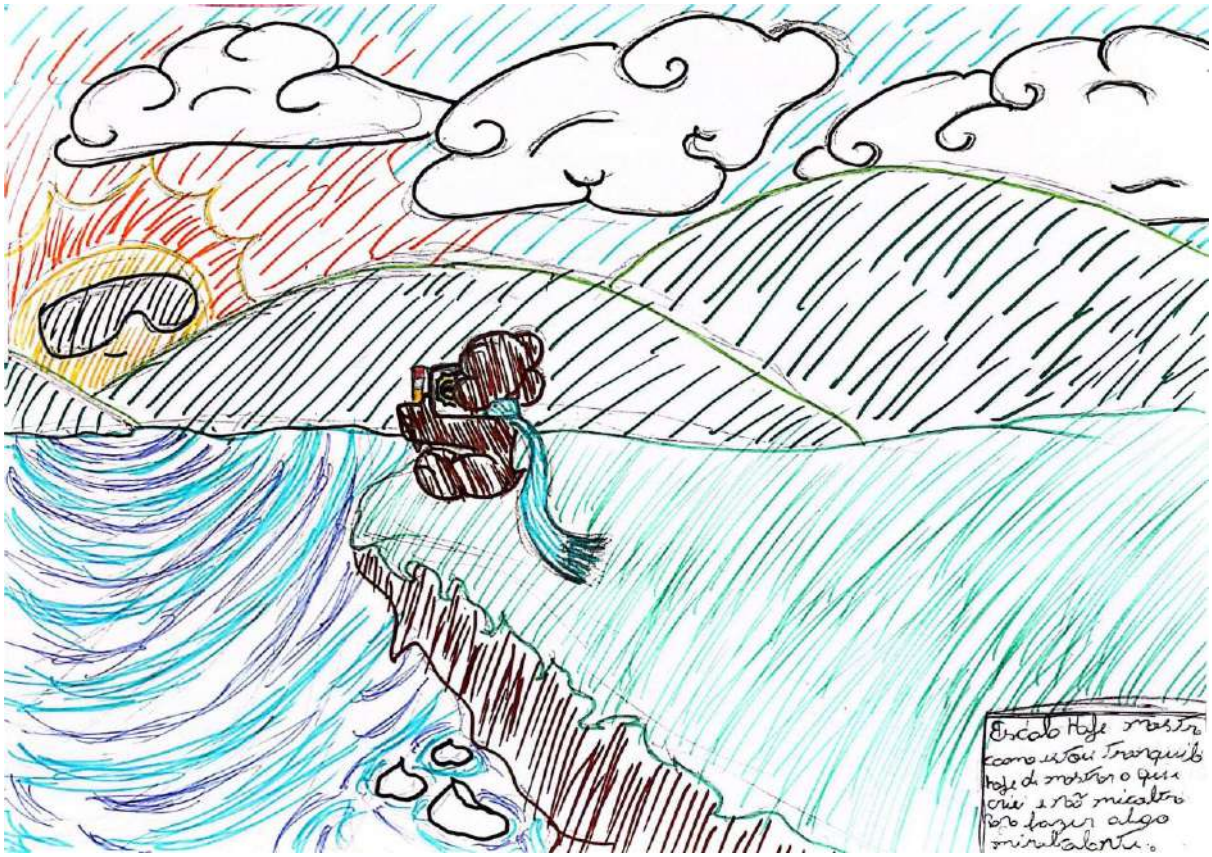
Inacreditável essa dor
sempre aparece, não importa onde
eu esteja e com quem.
Dias bons aparecem
mas não o suficiente para
me sentir lembrada.



Mudança e Solidão

Esse desenho representa a solidão de uma pessoa que se mudou a 4 anos e ainda não superou a falta dos amigos, da família e não se sente segura e que pertence a esse lugar. O "furacão" significa um sentimento de angústia, vazio e confusão. Talvez por não saber como lidar com isso. Não acho que será um sentimento eterno, mas acho que ele sempre vá voltar. Mesmo rodeada de pessoas me sinto só, e nem sempre sinto conforto nesse sentimento.


Pode ficar melhor
ainda não tá pronto
Escolo dias que desenhava e tinha medo de virem tinha varias idias mais com medo de mostrar a Historia que criei.


Escolo Hoje mostra como estou tranquilo hoje de mostrar o que criei e não me coltro para fazer algo miralcolante.

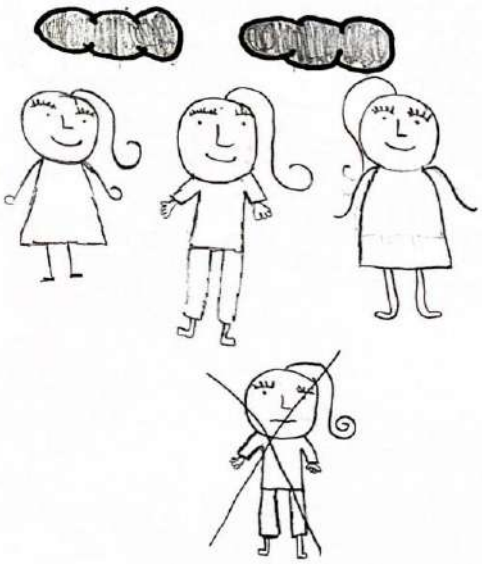

Tive uma idéia
daqui
iro lá



durante os desenhos eu quis retratar
como eu pensava quando algum via os
meu desenhos os olhares me deixava pensan-
do sera que isto é meu melhor mais anima-
do para continuar, o outro e o Hoje tranquilo
com uma visão simples do mundo tudo
em ordem de calma, e o ultimo é como
esquesa o perco a vontade de fazer mu-
ito facilmente com calquer coisinha
isto e muito ruim.

Escola-2024

Me senti excluido por um grupo de amigas



Escola - 2025

Encontrei amizades, onde me sinto confortavel me tratam bem e não me excluem.

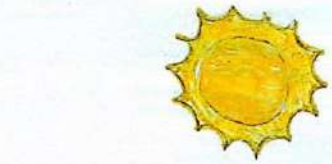




Casa=2022-2023



Casa=2024-2025





Em 2024, 2025 me ouvi de muitas coisas e principalmente de um pessoa relacionamento.

No meu desenho da vesta, quis contextualizar um fato que foi muito importante para mim, onde tive que lidar com a exclusão de amizades que eu gostava muito. Todos sabem que lidar com o sentimento da exclusão não é fácil, mas o tempo passou e aprendi a lidar com esse sentimento e com isso aprendi muitas coisas também.

Com isso minhas outras amizades que eu da turma ficaram mais forte, com Wendel e Anna Clara. Eles me mostraram o verdadeiro significado da amizade e me acolheram. Foi aí que tudo mudou e aquele sentimento de antigamente, exclusão passou.

No meu desenho em cima, quis mostrar um momento mais difícil em minha vida, naquele momento eu estava totalmente perdida, para mim aí eu estava no escuro, naquele momento estava lidando com problemas familiares, relacionamentos e amizades mas contudo que acerte-ei tudo mudou aprendi muitas coisas e amadureci e com o passar dos anos as coisas melhorou e hoje em dia aquele vazio eu não sinto mais.


2024 - Escola - 1 - desenho
Sinto falta dos meus amigos, não tenho ninguém aqui.
1


2025 - Escola - Começo do ano - 2 - desenho
5
"gorda"
"feia"
Porque eles estão fazendo isso?
2


2025 - 3 - desenho
MANGA
LIVRO
CAFÉ
3

14/11 - CEMPS

1 - desenho, 2024

No ano de 2024, quando cheguei no [redacted] na metade do ano letivo, eu me sentia deslocado. Via que todos já se conheciam a tanto tempo e já faziam parte de um grupinho. Me senti sozinho por muito tempo até me entrosar, ouvia até algumas pessoas dizendo que eu me atto lacuía, mas não era verdade, ninguém gosta de se sentir excluído.

2 - desenho, 2025 - começo do ano letivo.

No começo de 2025, quando as aulas começaram, haviam chegado pessoas novas aqui no colégio e entre essa pessoas havia um grupinho em específico que começaram a praticar bullying comigo. O que mais me deixava zangada e chateada era o fato de que eles nem se quer me conheciam direito!

Ouvi palavrões como "gorda", "guia" e "estranha" saindo da boca deles me machucava, fui na diretoria e não resolveram muita coisa na época.

3 - desenho, 2025 - final do ano.

Agora no final de 2025, não me importo com essas pessoas, nem se tenho muitos amigos ou não. Prefiro minha própria companhia fazendo coisas que eu amo e que me faze sentir confortável.

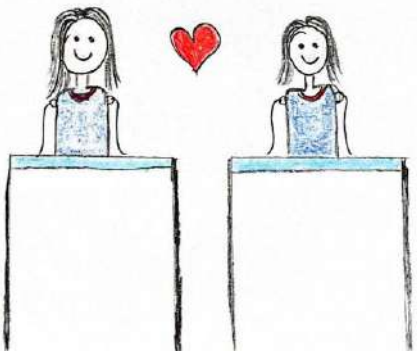
Na escola

Ficou de fora dois meses
do que parece...



Na escola

Quando ela chega,
tudo volta a ser com



Em casa

"O amor dela não me alcançava"



Em casa

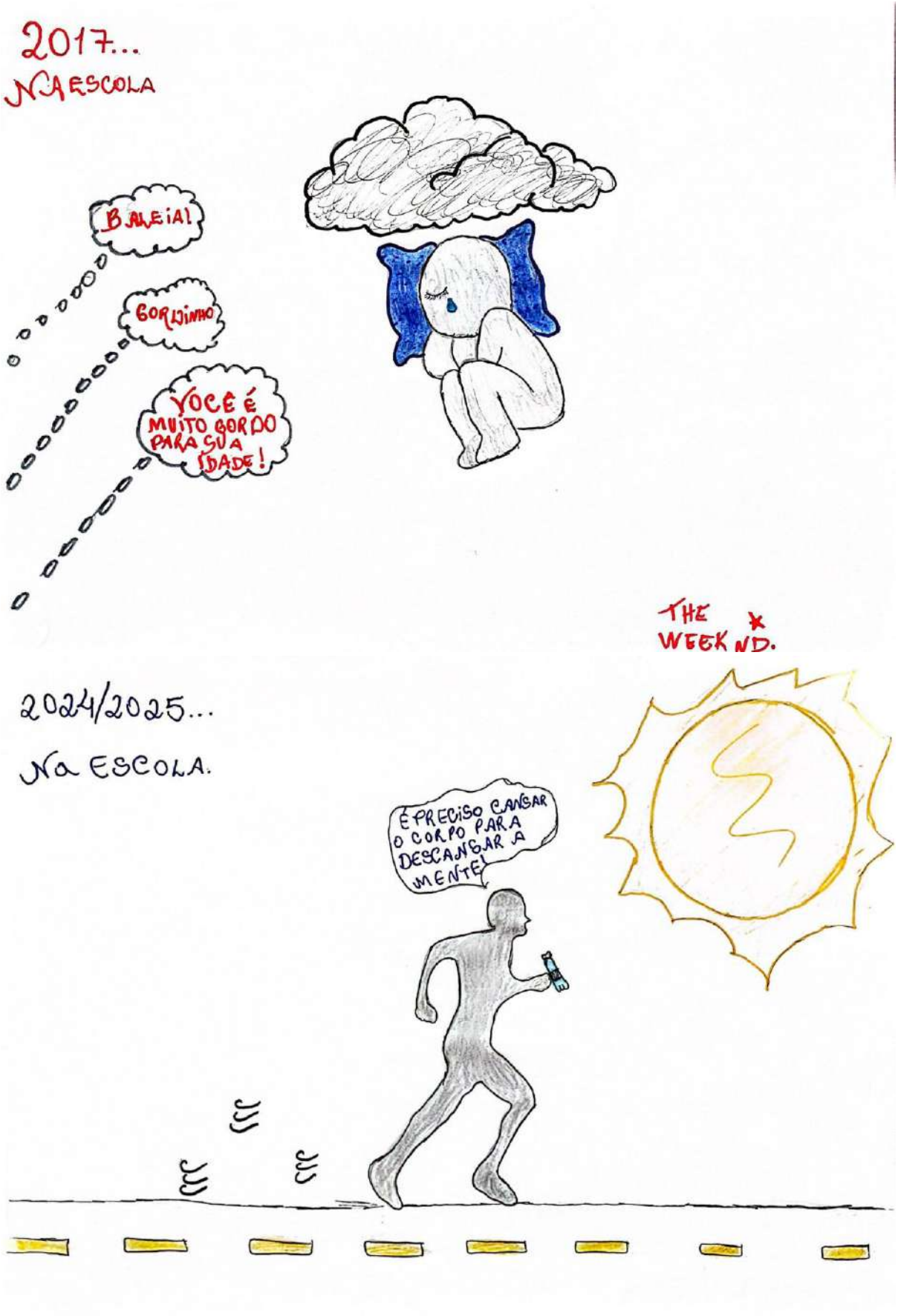
"O amor dela agora me alcança!"



Maria Cecília [illegible].

Na escola eu me sentia sozinha de um jeito que doía, parecia que todos tinha seu lugar menos eu. Mais quando minha amiga chegou não me sentir tão sozinha, mais mesmo assim eles continua excluindo a gente não sei porque, cada tem seu grupo ja a gente não, nós tentamos se aproximar mais eles não permitem, mais fazer oque.

Ja em casa, eu me sentia muito sozinha, sem atenção, eu achava que eles não me amava, eu sentia muito ciúmes do meu irmão pois o carinho era tudo dele, mais com o tempo vi que era coisa da minha cabeça, que eles amava nós dois igualmente.


2017...
NA ESCOLA
BALEIA!
GORDINHO
VOCÊ É MUITO GORDO PARA SUA IDADE!
2024/2025...
NA ESCOLA.
THE WEEKND.
É PRECISO CANSAR O CORPO PARA DESCANSAR A MENTE!


2025...
EM CASA
VOCÊ VAI SOFRER MUITO NO MUNDO
VOCÊ TEM QUE MUDAR...
THE ★ WEEKND


2025...
EM CASA
"A VIDA É SOBRE O QUE VOCÊ É E NUNCA SOBRE O QUE ACHAM DE VOCÊ."
THE ★ WEEKND.

O que o "The Weeknd" retratou em suas artes?

Esses desenhos são, sem dúvidas, muito realistas. Eles retratam a minha realidade e me trazem muito conforto.

Na primeira folha sobre uma situação que ocorreu em casa, é possível observar comentários desnecessários sobre um garoto que tem apenas 16 anos e ainda tem muito o que aprender e amadurecer. Ele se sente confuso e com o coração partido.

A folha seguinte fala sobre a cura que ele encontrou, pode-se observar o mesmo garoto. Ele encontrou a felicidade por entender que manter a sua essência é o suficiente para se sentir bem consigo mesmo.

Na terceira folha sobre uma situação que ocorreu na escola, é retratado comentários extremamente ofensivos sobre uma criança que está um pouco acima do peso. A criança chora deitada em sua cama. A nuvem escura representa os seus pensamentos sufocantes.

ANEXOS

ANEXO A:

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB/BA

Plataforma Brasil

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: (E)FEITOS E AFETOS DE GESTOS EXOTÓPICOS E(M) AÇÕES PEDAGÓGICAS NA DIALOGIA COM UM GRUPO DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

Pesquisador: VINICIUS SAMPAIO AGUIAR

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 92148225.0.0000.0055

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Patrocinador Principal: FUND COORD DE APERFEICOAMENTO DE PESSOAL DE NIVEL SUP

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.888.501

Apresentação do Projeto:

Conforme o pesquisador:

A vida em sua essência dialógica (Bakhtin, 2016) é um evento produzido na interação. É por meio de trocas intersubjetivas entre sujeitos de linguagem, nos mais multifacetados campos da atividade humana que a existência ganha forma e se concretiza. Portanto, consideramos que identidades são sempre (co)criadas na dialogia, pois não há nada que esquive a dinâmica relacional entre eu-outro. Nessa perspectiva, ponderamos sobre (e)feitos na/da construção de sujeitos a partir de excedentes de uma visão opressora e violenta, como ocorreu por muitos anos na história do Brasil Colônia. A colonialidade enquanto matriz de poder (Mignolo, 2017), afetou e, infelizmente, segue afetando os nossos verossímeis modos de subjetivação enquanto sujeitos ancestrais e de linguagem. Portanto, enquanto professor de Línguas, implicado a premissas de uma Linguística Aplicada crítica e decolonial, pretendo analisar, discursivamente, posições axiológicas de um grupo de aproximadamente 30 alunos da 2ª série do Ensino Médio de uma escola pública do interior baiano acerca de suas autopercepções como sujeitos de linguagem frente ao (re)conhecimento do poder transformativo da linguagem para um despertar mais ancestral. Essa pauta advém do desejo de que sujeitos na/da escola pública se curem das amarras da opressão e se (re)conheçam enquanto

Endereço: 1° andar módulo Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP) da
Bairro Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município** JEQUIE
Telefone (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-** cepjq@uesb.edu.br

sujeitos poderosos de linguagem por meio da promoção de gestos exoancetrais e ações didático-pedagógicas descoloniais. Para isso, investimos nos instrumentos de pesquisa diário de campo, garimpos textuais e roda de conversa em uma ancoragem metodológica na Pesquisa Qualitativa (Flick, 2004; Minayo, 2012).

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Analisar, discursivamente, posições de um grupo de alunos da 2ª série do Ensino Médio de uma escola pública do interior baiano acerca de suas autopercepções como sujeitos de linguagem frente ao (re)conhecimento do poder transformativo da linguagem para um despertar mais ancestral.

Objetivos Secundários:

i.Mapear princípios de uma pedagogia crítica e decolonial para serem dialogizados com um grupo de alunos -colaboradores (participantes) da pesquisa;

ii.Garimpar exemplares de textos multissemióticos que incitem movimentos de reflexão exotópicas e que potencializem o vozeamento de pautas identitárias na dialogia com os sujeitos-colaboradores (participantes) da pesquisa;

iii.Planejar, didaticamente, os encontros sociais com o grupo, somando aos princípios e garimpos, premissas da Clínica da Atividade relativos ao conceito de coletivo de trabalho;

iv. Identificar os (e)feitos e afetos da pedagogia proposta, a partir das posições (textualizadas linguisticamente e/ou ilustrações verbivocovisuais) expostas pelos sujeitos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Desconforto ou receio dos participantes ao serem observados, a partir das pautas das produções e garimpagens de texto e da socialização verbo oralizada na roda de conversa.

Benefícios: A devolutiva ao contexto pesquisado se baseia em descobertas sobe pautas identitárias sobre ancestralidades, vida, (re)existências, autoconhecimento, através do trabalho com exemplares de garimpos textuais, que incitem movimentos exotópicos, podem potencializar o vozeamento de e liberdade, o que leva o estudante a adotar posicionamentos mais autônomos e protagonistas no seu processo de aprendizagem.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB/BA

Continuação do Parecer: 7.888.501

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa de dissertação na área de Linguística, Letras e Artes, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Documentos apresentados:

PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2541407.pdf 01/09/2025 17:29:58 OK

Anteprojeto.pdf 01/09/2025 17:28:12 OK

AutUsoImagem.pdf 01/09/2025 17:28:00 OK

TALE.pdf 01/09/2025 17:27:48 OK

TCLERe.pdf 01/09/2025 17:27:41 OK

FROSTO.pdf 01/09/2025 17:16:45

Instrumentos.pdf 25/08/2025 22:23:17 OK

6DPAdc.pdf 16/06/2025 19:34:25 OK

5DRes.pdf 16/06/2025 19:33:44 OK

4DPesq.pdf 16/06/2025 19:33:06 OK

3ACD.pdf 16/06/2025 19:32:37 OK

Recomendações:

Ver o campo "Conclusões ou Lista de Inadequações".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após análise da documentação anexada não foram verificados óbices éticos à realização da pesquisa.

Este CEP orienta que:

1. 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. 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 realizada no dia 03 de outubro de 2025, por videoconferência, autorizada pela CONEP, a plenária do CEP UESB acatou o parecer do(a) relator(a)

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situaçã
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2541407.pdf	01/09/2025 17:29:58		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Anteprojeto.pdf	01/09/2025 17:28:12	VINICIUS SAMPAIO AGUIAR	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	AutUsoImagem.pdf	01/09/2025 17:28:00	VINICIUS SAMPAIO AGUIAR	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.pdf	01/09/2025 17:27:48	VINICIUS SAMPAIO AGUIAR	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLERe.pdf	01/09/2025 17:27:41	VINICIUS SAMPAIO AGUIAR	Aceito
Folha de Rosto	FROSTO.pdf	01/09/2025 17:16:45	VINICIUS SAMPAIO AGUIAR	Aceito
Outros	Instrumentos.pdf	25/08/2025 22:23:17	VINICIUS SAMPAIO AGUIAR	Aceito
Declaração de Pesquisadores	6DPAdc.pdf	16/06/2025 19:34:25	VINICIUS SAMPAIO AGUIAR	Aceito
Declaração de Pesquisadores	5DRes.pdf	16/06/2025 19:33:44	VINICIUS SAMPAIO AGUIAR	Aceito
Declaração de	4DPesq.pdf	16/06/2025	VINICIUS SAMPAIO	Aceito

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB/BA

Continuação do Parecer: 7.888.501

Pesquisadores	4DPesq.pdf	19:33:06	AGUIAR	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	3ACD.pdf	16/06/2025 19:32:37	VINICIUS SAMPAIO AGUIAR	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

JEQUIE, 07 de Outubro de 2025

Assinado por:
Ana Isabel Reis Nascimento
(Coordenador(a))

Endereço: 1° andar módulo Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP) da
Bairro Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município** JEQUIE
Telefone (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-** cepjq@uesb.edu.br

ANEXO B:

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
Programa de Pós-Graduação em Cultura, Educação e Linguagens - PPGCEL
Mestrando: Vinícius Sampaio Aguiar
Orientadora: Prof.ª Dr.ª Fernanda de Castro Modl

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Senhor(a) responsável pelo(a) aluno(a) _____.

Por meio da assinatura deste documento, o(a) Senhor(a) autoriza que o(a) estudante participe do projeto de pesquisa "EFEITOS E AFETOS EXOANCESTRAIS E(M) AÇÕES DESCOLONIZADORAS NA DIALOGIA COM SUJEITOS DE LINGUAGEM DO ENSINO MÉDIO" aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UESB, conforme o protocolo CAAE 92148225.0.0000.0055 e Parecer 7.888.501.

Com este estudo, objetivamos analisar posições de um grupo de estudantes acerca de suas autopercepções como sujeitos sociais frente ao desconhecimento, reconhecimento e/ou conhecimento do poder transformativo da linguagem para um despertar mais ancestral e consciente sobre as suas atuações no mundo.

Firmamos nosso compromisso de que as imagens e o nome do(a) estudante não serão divulgados em hipótese alguma. O estudo não apresenta riscos. As gravações em áudio das aulas serão armazenadas em local seguro e mantidas por um período de cinco anos; após esse prazo, todo o material será devidamente destruído.

As respostas do(a)s estudantes às atividades realizadas na Escola serão utilizados para elaboração de uma dissertação de mestrado de minha autoria e que será disponibilizada para acesso público e sem qualquer identificação do(a)s estudantes. Ressalto, ainda, que a participação na pesquisa não implicará nenhum custo.

Por fim, destacamos que nossa pesquisa busca, unicamente, somar esforços em prol de uma educação cada vez mais transformadora, por isso o Colégio X acredita na pesquisa e permitiu que ela fosse realizada na Escola.

A sua colaboração é essencial para que a pesquisa aconteça. Sendo assim, caso você concorde com a participação dele(a), pedimos que registre sua assinatura no espaço abaixo, confirmando seu consentimento livre e esclarecido.

Caso você deseje sanar alguma dúvida acerca deste documento, esteja à vontade para entrar em contato comigo pelo e-mail: XXXXXXX@gmail.com ou pelo WhatsApp (77)XXXXX-XXXX.

Muito obrigado por sua atenção e disponibilidade!

_____

Assinatura do responsável pelo(a) estudante participante da pesquisa

_____

Assinatura do(a) estudante participante da pesquisa

_____

Assinatura do(a) pesquisador

X, 12 de novembro de 2025.

UESB
UNIVERSIDADE ESTADUAL
DO SUDOESTE DA BAHIA