

Aspectos axiológicos e(m) vivências na escola: representações verbo-visuais dialogizadas por alunos do 9º ano do interior da Bahia

*Fernanda de Castro Modl*¹

*Maria do Alívio Pessoa Caires Pereira*²

*Pollyanne Bicalho Ribeiro*³

Resumo

Este artigo visa analisar modos de valorar o estar na escola em enunciados produzidos por alunos do 9º ano do ensino fundamental de uma escola municipal do interior baiano. Interessa-nos, especialmente, compreender como os sujeitos semiotizam, em seus enunciados, o que consideram o evento mais marcante de suas experiências ao longo dos anos finais do ensino fundamental. Como referencial teórico, partimos de pressupostos da Análise Dialógica do Discurso, particularmente, operamos com a dimensão axiológica para compreendermos as avaliações empreendidas pelos alunos, bem como dimensionarmos a escola como território sociossimbólico a partir de discussões advindas da Geografia Cultural. A análise dos dados registra que, ao acessar os dizeres discentes sobre si e suas experiências na escola, bem como compreender os significados que eles atribuíram a essa travessia, o contexto escolar é (re)(des)coberto, suscitando e mobilizando distintos centros de valor, para tensionar uma realidade que é semiotizada em horizontes apreciativos de experiências.

Palavras-chave: Análise dialógica do discurso. Axiologia. Ensino fundamental. Enunciados. Território(s)

Data de submissão: Novembro. 2023 – Data de aceite: Dezembro. 2023

<http://dx.doi.org/10.5335/rdes.v20i1.15367>

¹ Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens (PPGCEL) e do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários (DELL) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Vitória da Conquista/BA, Brasil. Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUCMinas). <https://orcid.org/0009-0007-6572-4084>. E-mail: fernanda.modl@uesb.edu.br

² Mestre em Letras: Cultura, Educação e Linguagens pelo Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens (PPGCEL) pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Vitória da Conquista/BA, Brasil. <https://orcid.org/0009-0005-0815-5634>. E-mail: duaaliviopessoa@gmail.com

³ Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin) e do Departamento de Letras Vernáculas (DLV) da Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza/CE, Brasil. Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUCMinas). <https://orcid.org/0000-0002-5128-8089>. E-mail: pollyanne_br@yahoo.com.br

Introdução

Neste texto, assumindo pressupostos da Análise Dialógica do Discurso (ADD), mobilizamos a noção de axiologia (Bakhtin, 2010; Volóchinov, 2018) para analisar como alunos do interior baiano se posicionam na e frente à escola, aqui, pensada em sentido *lato* como território/territorialidade (Sack, 2009) de experiências (Sobral; Giacomelli, 2022).

Como dados, trazemos enunciados produzidos por três alunos do 9º ano de uma escola municipal de Ituaçu/Bahia em que eles, na dialogia com uma professora-pesquisadora e seus pares, desenham e comentam os eventos por eles avaliados como mais marcantes de suas experiências ao longo dos anos finais do ensino fundamental.

Ao observarmos como esses enunciados assumem materialidade sónica em desenhos e suas explicações (escritas e oralizadas), discutimos o que isso informa sobre a dimensão axiológica da linguagem, isto é, a maneira como os sujeitos avaliam os objetos discursivos no material verbo-visual (Brait, 2010). O que é detalhado nas próximas seções.

Para demarcar o lugar enunciativo por nós assumido neste texto, publicizamos nossa compreensão de que: i) fazer pesquisa em Linguística Aplicada implica lidar responsivamente com pautas lá fora/out *there*. Assim, reagimos de modo situado a questões que, embora sejam locais, adquirem força translocal dado o exercício político acionado (Pennycook, 2010; Flick, 2018); ii) as pesquisas na, da e para a educação básica, em especial aquelas realizadas por professores da própria escola, como os resultados aqui socializados, sempre jogam luz sobre ângulos de dinâmicas (didáticas, institucionais, interacionais, intra/inter pessoais, sociais etc) pouco exploradas no cotidiano escolar, o que contribui para iii) o estabelecimento de uma agenda pedagógica mais decolonial (Rajagopalan, 2003) a partir da acolhida de pautas, advindas de resultados de pesquisas qualitativas, que colaborem para a construção de uma perspectiva mais responsiva (Bakhtin, 2003; 2010).

Daí as ponderações aqui realizadas demonstrarem como valorações de alunos acerca de episódios por eles vivenciados na escola e avaliados como marcantes ao longo dos anos finais do ensino fundamental podem ilustrar relações precípuas entre produções discursivas e(m) axiologias sociais, refletidas e refratadas na materialidade linguística e semiótica de seus enunciados, cronotopicamente mobilizadas, parametrizadoras das experiências e rememoração delas.

Para a demonstração desses achados, o trabalho se organiza em mais quatro seções. Dedicamos a próxima seção à discussão teórica que subsidia nossa análise amparada pelo conceito de axiologia, ao lado de outros princípios gestados pela ADD e ao conceito de território(s)/territorialidade advindo da perspectiva da Geografia Cultural. Em seguida,

apresentamos os aportes metodológicos mobilizados, delimitamos o *corpus*, suas condições de produção e o recorte realizado para este artigo. Na sequência, passamos ao cotejo analítico objetivado neste texto e encerramos a discussão com nossas considerações finais em que registramos a produtividade de tensionarmos como a escola é representada pelos alunos. Achados dessa natureza possibilitam-nos enxergar a escola mais na perspectiva dos alunos a partir de seus excedentes de visão caros para movências de pensamento, planejamento e ações demandadas pela prática formativa.

1 Notas sobre a axiologia e(m) princípios da Análise Dialógica do Discurso (ADD)

O dialogismo – como resposta a um movimento positivista vigente que preconizava uma visão de língua estruturalista e tipicamente formalista – traz os locutores e os contextos das enunciações para o campo dos estudos da linguagem. A linguagem e o sujeito estão inscritos em um processo socio-histórico-ideológico.

Examinar, portanto, a interação social, a partir de uma abordagem dialógica da linguagem, implica visibilizar que: i) a linguagem e o sujeito estão inscritos em forças cronotópicas, sendo o ato verbal sempre uno, singular e processado na arena dialógica de ideologias; ii) o enunciado (pensado ou exteriorizado na enunciação) é sempre réplica ancorada em posicionamentos valorativos acerca da realidade; iii) o sujeito é dúplice e transitivo, sendo sua consciência nutrida por signos ideológicos; iv) interações sociais são atos humanos em que indivíduos (socialmente organizados) partem da ideologicidade consensual inscrita (e por eles ressignificada) na palavra para se relacionarem e, assim, se construírem simbolicamente sujeitos com o outro, para o outro e para si mesmos no âmbito da interação discursiva; v) os sujeitos assim se interrelacionam, ou relacionam-se consigo mesmos (introspecção), com a ajuda de signos ideológicos dos quais se valem para axiologizar; vi) as dimensões visual e verbal se imbricam nos enunciados concorrendo para dar forma à expressão da individualidade exposta em apreciações, julgamentos e tomadas de posicionamento (Brait, 2023).

Todas as ações em torno da palavra estão submetidas a forças que se opõem a uma dialogia de forças. A palavra institui movimentos sociais (processo de enunciação) sendo, ao mesmo tempo, por eles determinada (produto enunciativo); apresenta-se simultaneamente como interrogação (produção de sentido) e réplica (efeito de sentido), bem como reitera e ratifica ideologias (discursos).

A linguagem constitui a realidade, visto que continuamente irá refletir e refratar o agir no/do mundo e o estar no mundo de sujeitos constituídos na e pela linguagem. Nesse sentido, Volóchinov assevera que:

A realidade efetiva da linguagem não é o sistema abstrato de formas linguísticas nem o enunciado monológico isolado, tampouco o ato psicofisiológico de sua realização, mas o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados (Volóchinov, 2018, p. 218).

Essa discussão capitalizada coopera não apenas para o modo como lemos os dados, na seção de análise, mas, sobretudo, para como significamos esse olhar social e sociológico da ADD para as pesquisas que temos realizado ou acompanhado, via atividades de orientação, no chão de escolas na região nordeste e, ao mesmo tempo, como resultados dessas pesquisas retornam às salas de aula da universidade para a formação inicial e continuada de professores.

O que estamos tentando sinalizar é que o conhecimento de princípios da ADD e o trabalho com eles em pesquisas em linguagens, no interior do nosso coletivo GERLIT CNPq UFC/UESB, tem funcionado para nós como um vetor transformativo⁴ na medida que tem possibilitado gestos político-enunciativos interinstitucionais importantes como o que, aqui, ilustramos.

A ADD propõe um sujeito interconstituído, uma vez que “não há uma sociedade que não seja constituída por sujeitos e não há sujeitos não constituídos pelo outro, e constitutivos do outro, em alguma coletividade” (Sobral; Giacomelli, 2022, p. 94). Cada escola, então, é um universo plural e fértil para instanciar processos de reconstrução identitária, sendo um local de encontros sociais, uma vez que “[...]quanto mais me relaciono com outras pessoas, de todos os tipos, tanto mais obtenho dados para ser o sujeito que posso ser, e tanto mais amplio meu eu, e, ao mesmo tempo, mostro aos outros suas próprias possibilidades” (Sobral; Giacomelli, 2022, p. 94).

Desse modo, falar sobre mostras e(m) configurações identitárias do eu e do outro implica reconhecer que estar em interação social significa lidar com:

[...] a relação entre o eu e o mundo [que] é de natureza valorativa, visto que matizamos a palavra com nossas impressões, crenças, valores;

[...] a valoração não se limita tão somente às escolhas das unidades linguísticas, mas engloba a situação extraverbal do todo arquitetônico;

[...] o sujeito[que] empreende, irrepeticamente, a unicidade de seu ser, tonalizando o enunciado conforme seu centro valorativo;

[...] a compreensão de como se processa a tensividade dialógica entre as ideologias axiologizadas em cada cronotopo;

⁴ O que, aqui, se deixa (entre)ver no recorte da dissertação de Pereira (2023), no movimento tensivo e de abertura em que ela trabalha com axiologias em interlocução com um grupo de alunos na escola em que atua há 21 anos com o ensino de geografia, bem como em nossa posição, como coautoras e professoras pesquisadoras-formadoras de professores, para retermos os dados.

[...] o cronotopo é elemento protagonista na concretização do matiz avaliativo empreendido pelos sujeitos por meio de seus enunciados;

[...] a valoração concretiza-se sob orientações cronotópicas que revelam sua singularidade axiológica frente a seu espaço-tempo;

[...] a dimensão axiológica do enunciado, já que o sujeito está sempre valorando a realidade em função daquele para quem enuncia, na tentativa de negociar sentidos confrontados na interação (Andrade; Ribeiro; Modl, 2023, p. 4-5).

Essa orientação social da ADD se aproxima de discussões sobre identidades situadas em papéis da escola de sociólogos de Chicago. Desse modo, conforme aponta Barley (2010), as identidades permitem que as pessoas produzam sentidos e tracem finalidades para suas “ações através de uma construção retrospectiva no fluxo de suas vidas. Tais identidades encapsulam a experiência de um papel e constituem a base para desenvolver comprometimento de um *self* situado, um sentido de um eu particular e de um eu estou aqui” (Barley, 2010, p. 51, tradução nossa).

Assim, neste trabalho, foram analisados enunciados concretos verbo-visuais, que deflagraram uma (re)construção retrospectiva (porque os dados analisados figuram rememorações de experiências mais marcantes na escola para os alunos), bem como a de encapsulamento (roupagem identitária com que experiências são vestidas, aqui, nos enunciados dos alunos – um *self* situado) e as movências de “um eu particular” e de “eu estou aqui” que, para nós, coincide com a força do ser sujeito sem álibi para reafirmar-se a si mesmo frente à alteridade.

Nessa arena de enfrentamentos (eu – outro(s)), há o embate de centros de valores que se entrecruzam e são, inexoravelmente, revistos e atualizados, ora reforçando-os, ora transformando-os, face à cena enunciativa. A axiologia, portanto, diz respeito ao estudo dos valores atribuídos a objetos do discurso formulados no mundo da vida e no mundo da cultura. Assim, para analisar a dimensão axiológica, à luz da ADD, é imprescindível instaurar uma reflexão sobre os valores mobilizados, considerando sua natureza, traços e funcionamento. Vale ressaltar que a valoração também é resposta/efeito das interações ativamente responsivas, empreendidas pelo sujeito, ao participar de determinada comunidade semiótica.

Desse modo, o ato de valorar é garantidor da organização social, tanto no plano individual quanto no plano coletivo. “Não se pode viver a experiência de uma dádiva pura” (Bakhtin, 2010, p. 85), isto é, no âmbito do evento, no contexto da vida efetivamente vivida, ao tematizar o ente em si, “já entrei em uma relação que não é indiferente, mas interessada-afetiva” (Bakhtin, 2010, p. 85).

Na sequência, visitamos o conceito de território em correntes da Geografia Cultural e Geografia Espacial para traçarmos um olhar da escola como um território

sociossimbólico de experiências em que discursos se entrecruzam a todo momento.

2 Território(s), territorialidades e a escola como território sociossimbólico

O conceito de território(s) é polissêmico e crivado por mudanças de significados vertidos para processos socioespaciais que abrigam objetivações do que signifique ser e estar socialmente no mundo, concorrendo para “a cristalização modulada da função simbólica” (Vandenberghe, 2018, p. 661) dos, nos e para os territórios.

Raffestin (1993) mapeia a ampliação da envergadura referencial do conceito de território. O autor historiciza a proveniência do termo na biologia, no século XVIII, posteriormente, expande-se para a geografia como espaço físico concretizado, tornando-se um conceito multiescalar ao considerar dimensões geopolíticas e relações sociais.

Com o tempo, “deixa de ser apenas um referencial do território do Estado-Nação, para abarcar relações de controle, apropriação e suas múltiplas dimensões e escalas associadas às práticas de indivíduos e grupos sociais em espaços urbanos e rurais” (Fuini; Saquet; Mello, 2019, p. 1). Assim, território é entendido como o “[...] chão da população, isto é, sua identidade, o fato e o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é a base do trabalho, da residência, das trocas materiais e espirituais e da vida, sobre os quais ele influi” (Santos, 2000, p. 96).

Sack (2009, p. 26) define territorialidade como “a primeira forma espacial que o poder assume”. O que se consubstancia no entendimento da escola como espaço institucional inaugural para interações sociais em ambientes públicos de relações humanas. Disso decorre o princípio sociointeracionista de não se pensar em interação sem considerar relações entre o espaço institucional e os sujeitos que lá desempenham suas funções. Com a consolidação do interacionismo na vertente de Mead (2015) e de seu olhar para as instituições sociais, abriu-se espaço para se pensar sobre o sujeito considerando suas identidades relacionais.

Desse modo, resumizamos que do dialogismo este trabalho guarda o fato de que a linguagem é a agulha que sutura todas as relações entre os sujeitos, o mundo e as coisas do mundo; do (socio)interacionismo, advindo de Mead (2015), salva-se o fato de que a convivência intersubjetiva na/da escola é mais uma convivência institucional (Modl, 2015), sendo essa parte de “acontecimentos de manifestações particulares e formalizadas que fazem parte do processo de vida social da evolução humana” (Mead, 2015, p. 262, tradução nossa), implicando a ocupação e o trânsito por territórios.

Se nascemos para nos comunicar e se é no curso de uma vida que aprendemos a ser sujeitos de linguagem, a escola é um espaço dialógico ímpar na vida daqueles que lá participam, porque os sujeitos inseridos nas práticas sociais “descobrem a partir de sua

experiência individual que estas atitudes e atividades sociais organizadas são incorporadas ou representadas pelas instituições sociais” (Mead, 2015, p. 262, tradução nossa). Nesse viés, a escola é muito mais do que um espaço físico e campo de pesquisa, também, olhamos para ela como um território, lugar de pertencimento, de vivências culturais (Modl; Biavati, 2016) em que (co)desempenhamos funções sociais estabilizadas a partir de movências e convivências em espaços.

Na seção de análise, demonstramos como movimentos de pertencimento ou de afastamento dos alunos-colaboradores ao território da escola-campo da pesquisa se deixam ler como expressão da individualidade com que se percebem no espaço escolar. O que tensiona a ideia de um território vivido. A escola desponta como uma espacialidade simbólica. O modo como os alunos-colaboradores dão forma, por meio de desenhos, ao território escolar demonstra que operam e cooperam com processos de desterritorialização e a reterritorialização, mapeamentos frente às suas representações da Escola que integram.

Nesse sentido, se o sujeito está sempre axiologizando e se o cronotopo é elemento protagonista no e para o acento avaliativo, movimentos de desterritorialização e reterritorialização do pensamento contribuem para práticas decoloniais por gerarem movências de relações identitárias e acervos representacionais, como procuramos demonstrar adiante. Pensar e fomentar dialogizações sobre a escola como território social, simbólico e físico em pesquisas significa, para nós, olhar para fenômenos produtores de subjetividade que incidem nas formas de vida cotidiana. Dessa forma, nossa vida se constitui de um processo em trânsito, ou seja, em constante movimento, pois, tanto somos alterados, como alteramos o próximo nas relações interacionais estabelecidas diariamente.

Na sequência, balizamos os cuidados e escolhas metodológicas agenciados para a construção dos dados e o recorte realizado para este texto.

3 Aspectos metodológicos

Os dados advêm de uma pesquisa maior (Pereira, 2023) fundamentada na abordagem qualitativa e ancorada no campo da Linguística Aplicada (LA). A pesquisa foi aprovada junto à Plataforma Brasil e ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB/BA, sob o número CAAE 59899922.9.0000.0055.

Nessa perspectiva, o trabalho volta-se para problematizar a produção local de conhecimentos, tendo a etapa de campo sido realizada no período de março a novembro de 2022, a partir da dialogia de Pereira com trinta e cinco discentes de duas turmas do 9º ano, Escola Municipal Juvenal Wanderley, que atende a alunos dos anos finais do ensino fundamental, da cidade de Ituaçu, no interior do estado da Bahia.

O grupo de 35 aluno(a)s⁵ contou com 21 meninas e 14 meninos, com idade variando entre treze e dezessete anos. Alunos regularmente matriculados no turno matutino nas turmas 9º A e 9º B.

O *corpus* é composto por réplicas dos alunos às perguntas formuladas pela professora-pesquisadora através dos instrumentos questionários e rodas de conversa. Para este trabalho, selecionamos como dados recortes e cenas transcritas da roda de conversa.

Um recorte é composto por um desenho e a explicação escrita *ipsis litteris* produzida pelo(a) aluno(a)-produtor(a) do enunciado. Os recortes, portanto, dialogizam com os seguintes enunciados, que integram o instrumento questionário:

Quadro 1: Recortes do instrumento questionário

Pergunta 1:.
Para você, qual foi o acontecimento mais significativo e marcante ocorrido ao longo dos anos finais do ensino fundamental? Descreva, por favor, esse momento.

Pergunte 2:.
Agora, convido você a registrar, em um desenho, esse acontecimento e como você se sentiu.

Fonte: Pereira (2023)

Por questões de espaço, selecionamos para este trabalho dois recortes de produções verbo-visuais, sendo uma vivenciada dentro da escola e outra ocorrida no contexto correspondente ao cronotopo da pandemia da Covid 19. Além desses recortes, mobilizamos 4 cenas transcritas das rodas de conversa em que os desenhos são retomados por seus alunos-produtores na interação com seus pares e a professora-pesquisadora.

Acessar representações verbo-visuais de eventos nos anos finais do ensino fundamental, considerados significativos para cada sujeito e participar, ao lado deles, das interações estabelecidas nas rodas de conversa, como discutiremos na próxima seção, configuraram enquadres e reenquadres subjetivos preciosos para a compreensão do si mesmo frente a experiências no território escolar. O que contribuiu para que transpusessemos as fronteiras do território escolar, compreendendo a linguagem de modo imbricado com as práticas cotidianas e(m) seus efeitos diversos nos corpos de sujeitos diante de suas concretudes.

O caráter transdisciplinar da LA se deixa ilustrar no modo como questões sociais, culturais, políticas e históricas precisam ser consideradas para uma ação transformadora e localmente situada. Rajagopalan (2003, p. 106) projeta um pesquisador em LA como uma espécie de pedagogo crítico que como um ativista, um militante que, por menor e mais

⁵ Esse número provém de um quantitativo de 70 alunos convidados através da carta convite para participação na pesquisa, momento em que, também, enviamos aos responsáveis, uma carta endereçada com o Termo de Consentimento e Livre Esclarecido (TCLE) e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE).

localizada que seja sua ação, pode “desencadear mudanças sociais de grande envergadura e consequência”.

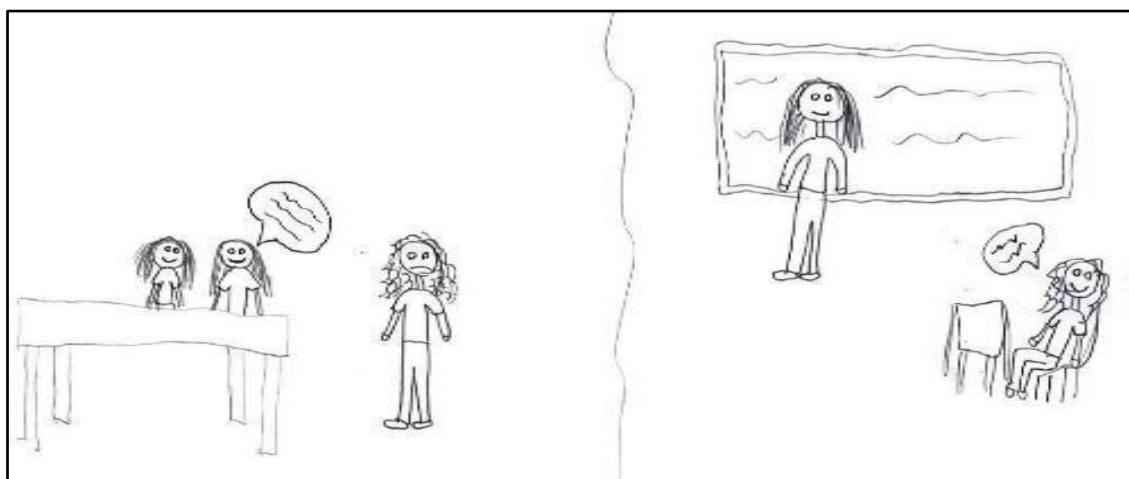
Em consonância com a ideia de que entendendo práticas, conhecemos as pessoas por detrás delas e suas motivações (Modl; Biavati; 2016), o *locus* da pesquisa (campo de atuação profissional de Pereira há vinte e um anos) promoveu uma reflexão acadêmica acerca de sua realidade profissional, presentificando, dessa forma, um outro tipo de dialogia na interlocução com alunos da escola, adicionando mais uma identidade interacional: a de colaboradores da pesquisa, o que repercute em mais protagonismo estudantil.

Os dizeres, desenhos e silêncios dos alunos revelam valorações sobre a instituição de ensino como um todo, a troca de posições, na roda de conversa, permitiu acessar pontos de convergência e divergência. Assumindo pressupostos da ADD, balizamos a dimensão axiológica para compreendermos as posições dos discentes, procurando assumir uma posição exotópica, entendida como um posicionamento possibilitado pelo excedente de visão humana.

4 Cotejo analítico

Nossa análise é de natureza dialógica e, em decorrência disso, entendemos que ela compreende um estudo metalinguístico, que toma a língua em sua integridade concreta e viva” (Bakhtin, 2003, p. 207). A construção da amostragem também foi motivada por nossos atravessamentos como leitoras, mulheres, professoras e tantas outras questões e facetas identitárias que cooperam para o que nos mobilizam, emocionando-nos, afetando, incomodando etc. Tudo isso evidencia a “natureza translinguística que se ocupa da dinâmica das práticas socioverbais concretas presentes nas relações dialógicas” (Ribeiro; Rodrigues, 2022, p. 2). A seguir, trabalhamos com enunciados de três sujeitos participantes, aqui ficcionalmente, nomeados como Angélica, Êrico e Jacinto.

Figura 1: Desenho de Angélica



Fonte: Pereira (2023)

Quadro 2: Resposta digitada de Angélica à P10 do Questionário

Quando eu estudava no início do 6º ano, eu fazia aula de dança na época e mesmo não dançando muito bem, eu gostava, até que um dia umas meninas do 9º ano que eu nem conhecia, viram um vídeo da aula de dança e me falaram e eu não era boa e se eu não tinha vergonha. Pode parecer simples, mas eu fiquei muito insegura e assustada com a escola e eu não consegui mais falar em público quando não é obrigatório.	Um tempo depois desse acontecimento, numa aula de ciências, a professora estava corrigindo uma atividade e eu acabei respondendo o baixinho, mas ela viu e me incentivou a falar mais e depois me elogiou no fim da aula, ela sempre era compreensiva nos trabalhos apresentados e me fez ter mais confiança e hoje eu adoro apresentar trabalhos. Ela não sabe, mais isso me ajudou muito e foi significativo.
---	--

Fonte: Pereira (2023)

Observando a posição de Angélica, na Figura 1 e no Quadro 2, percebemos que a memória desenhada e descrita por ela está dividida em duas cenas. Na Figura 1, à esquerda, duas jovens sentadas e alegres, conforme sinalizam traços faciais, e, de outro, sua imagem em pé com fisionomia triste. No quadrante da direita, ela ilustra a professora em pé, em frente à lousa e registra a si mesma, agora, sentada, sorridente e em interação com a professora, como demonstra a representação do balão de diálogo.

A memória escrita delimita que o primeiro episódio, desenhado no quadrante da direita, ocorre no refeitório escolar, materializando uma interação constrangedora por ela vivenciada na dialogia com duas estudantes de outra turma. Embora Angélica não as conhecesse, como delimita na memória escrita, ela foi abordada para receber críticas referentes a um vídeo de dança postado nas redes sociais. A situação repercutiu negativamente em seus comportamentos na escola. A partir daquele cronotopo, a aluna começou a se sentir “muito insegura e assustada” a ponto de “não consegui mais falar em

público”.

No segundo episódio, desenhado no quadrante da direita, em outro cronotopo, é retratada uma interação afetuosa da aluna com a professora de Ciências. A docente, ao corrigir uma atividade e perceber que Angélica a respondeu timidamente, teceu comentários incentivadores e, ao término da aula, reforçou os elogios, estimulando sua participação, sendo compreensiva e aceitando seu modo de falar em tom baixo. Essa intervenção repercute: “me fez ter mais confiança e hoje eu adoro apresentar trabalhos”.

O enunciado de Angélica registra duas cenas bem diferentes como réplica ao seu momento mais significativo dos anos finais do ensino fundamental. Durante as interações estabelecidas na roda de conversa, a professora-pesquisadora perguntou a Angélica se ela poderia comentar, agora, oralmente, sobre sua memória:

Quadro 3: Turno de fala de Angélica na Roda de Conversa

1 Angélica:. não foi uma coisa importante:: não devia ser mas(...) pra mim foi se eu lembro foi importante:: faz um tempão **foi no 6º ano** foi no início do ano(...) **eu estudava a tarde** e aí apareceu tipo assim tinha duas meninas do 9º ano e aí eu não conhecia elas eu tava saindo da cantina e elas me chamaram:: e aí na época eu fazia aula de dança mas eu nem dançava bem mas eu gostava tipo de dançar e ficar na frente aí já ia gravar e na época e postava em alguns lugaresaí elas viram o vídeo e chamaram e me mostraram o vídeo e ficaram sorrindo de mim e perguntando se eu não tinha vergonha que eu não sabia dançar não tinha ninguém mais eu fiquei triste assim(...) eu havia acabado de entrar na escola então não foi uma experiência muito boa:: foi **uma situação triste** e **a outra foi FELIZ** aí a professora de ciências na épocae aí ela tava corrigindo a tarefa:: e aí eu tava aqui aí respondi eu sempre falei muito baixo tipo quando eu sei alguma coisa geralmente eu sei responder só que não falo porque eu não gosto de falar muito em público e ela viu eu falando isso então não ouviu e pediu para mim repetir e no final da aula ela **ME ELOGIOU E ELA SEMPRE ME ELOGIAVA** e essa professora é muito importante porque:: ela sempre nos trabalhos que não falo muito alto ela sempre deixava eu falar baixo sabe explicar isso que eu não conseguia falar alto e eu gostava muito de fazer trabalho de falar uma coisa que eu entendo que tô falando e essas duas coisas estão interligadas porque:: na primeira foi uma coisa quando acabei de chegar e eu não me sentir bem com isso e aí na outra **foi quando eu comecei a me sentir melhor no lugar que falo.**

Fonte: Pereira (2023)

Angélica inicia seu turno de fala com a seguinte valoração “não foi uma coisa importante:: não devia ser mas(...)pra mim foi se eu lembro foi importante”, reafirmando para si mesma e para o grupo a força do episódio antes ilustrado e sua resignificação em outro cronotopo.

Ao adjetivar o vivido como “uma situação triste”, notamos a réplica vivencial do enunciado das outras estudantes no corpo de Angélica que passou a se sentir insegura e assustada. Ora, uma interação fracassada, como a aqui narrada, pautada no constrangimento e humilhação, pode desencadear diversas situações de desconforto e repercussões identitárias.

No segundo quadrante, Angélica valora-se em uma interação “feliz” a partir da postura empática da professora de Ciências que a ajudou a superar seu bloqueio de falar em público, marcando um tempo em que retorna a apresentar trabalhos em sala de aula de modo confiante. Essa cena possibilita várias reflexões, como a importância de um olhar

sensível do professor e a sua mediação nas ocorrências do dia a dia escolar.

A cena em análise lembra-nos do poder transformador da linguagem. As interações revelam-nos a possibilidade de produzir dicotomias tanto para o bem como para o mal. Dessa forma, não se pode defender “a língua como um lugar pacífico. A língua é um lugar de muitas dores para muitos de nós” (Nascimento, 2019, p. 21). Amorim (2006, p. 107) salienta que o diálogo “é muito mais uma arena. Discussões, discordâncias, mas também um profundo entendimento. Mas é um entendimento que altera”.

As relações dialógicas refletem e refratam na percepção de si e do outro. Ao invés de apegar-se às dificuldades da aluna, a professora acolhe: “ela sempre me elogiava e essa professora é muito importante”. Nesse viés, ao estabelecer uma relação alteritária, de acolhimento e incentivo à discente, a professora atualiza “representações que irão impactar a composição de sua identidade, seja refutando-as, afastando-as de seu acervo de referência (divergência), seja ratificando-as, operando com o acervo para justificar posicionamentos (convergência)” (Ribeiro; Sobral, 2021, p. 22).

Entendemos que, a partir da linguagem, acontece a tomada e retomada de consciência do sujeito. Logo, as interações promovidas (desenho, explicação escrita dele e ampliação deles na roda de conversa) registram um deslocamento da aluna: “comecei a me sentir melhor no lugar que falo”, evidenciando seu sentimento de pertencimento ao território escolar. Afinal, “o nosso agir é orientado, justificado e embasado no mundo de palavras do outro, palavras que vão nos constituindo axiologicamente, em um movimento dialógico traduzido na relação eu para o outro, outro para mim e nós para eles” (Ribeiro; Sobral, 2021, p. 19).

Outra questão interessante a ser observada diz respeito ao enquadre cronotópico presente no texto, isto é, a interligação das relações de tempo e espaço. É perceptível a presença de marcas cronotópicas na produção da aluna ao escrever: “quando eu estudava no início do 6º ano (...) um tempo depois desse acontecimento(...)”, bem como ao expressar-se durante as interações na roda de conversa: “Faz um tempão, foi no 6º ano foi no início do ano(...) eu estudava à tarde (...)”. Sobre o conceito cronotopo, Bakhtin (2014, p. 211) assevera que “nele é importante a expressão da indissolubilidade de espaço e de tempo”. Dessa forma, entendemos os enunciados, enquanto movimentos e transcurso cronotópicos. A alternância de tempo e espaço, haja vista a mudança do turno vespertino para o matutino, também proporcionou modificações, uma vez que a aluna foi apresentada a novas pessoas, novas ideias, novos pensamentos e novas percepções, reverberando, assim, na revalorização de mundo escolar da estudante e, conseqüentemente, em novas relações interpessoais.

Nessa perspectiva, entendemos que o exercício de retomar às memórias de vivências, no plano de enunciação, em voz alta, por escrito e em desenho, demonstra-nos

a força ideológica através da qual a palavra se refrata, servindo como indicador da compreensão ativa e responsiva do contexto dos, nos e para os enunciados representados.

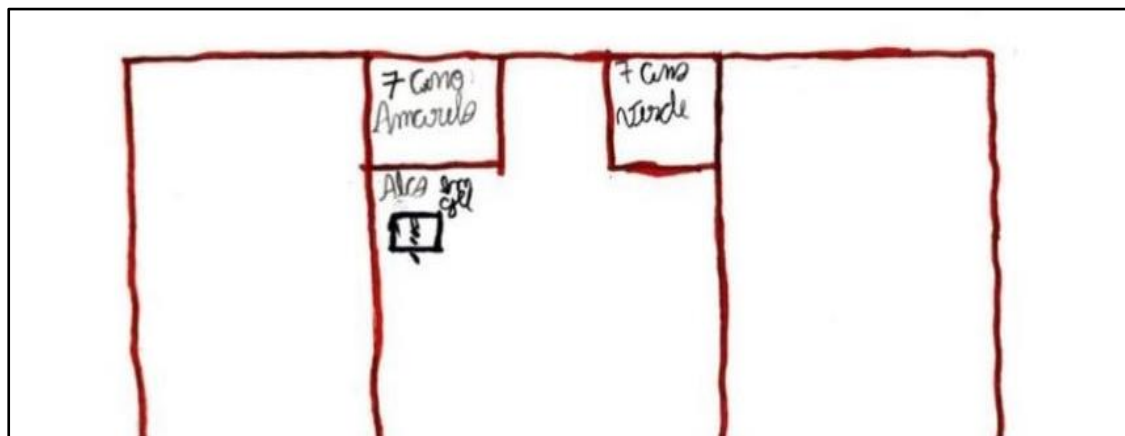
Nesse percurso, notamos que a aluna assume posições, modifica posturas, amplia experiências, alarga conhecimentos, expande a linguagem, entre outras ressonâncias próprias desse processo interacional. A partir do diálogo e da interação que o homem se constitui, logo, entendemos que “somente na comunicação, na interação do homem com o homem revela-se o “homem no homem” para outros ou para si mesmo” (Bakhtin, 2003, p. 292).

Em consonância com Modl e Biavati (2016, p. 107), “consideramos a escola, bem como a sala de aula, como um importante território de vivências, lugar de ação e reação de sujeitos que desempenham cotidianamente seus papéis sociais”, atualizamos os conceitos de (des)(re)terreitorialidades, entendendo que “os territórios sempre comportam dentro de si vetores de desterritorialização e derreitorialização” (Haesbaert; Bruce, 2002, p. 14). Na primeira cena, a autora do desenho evidencia seu anterior pertencimento a outra cultura escolar “eu havia acabado de entrar na escola”, sendo exposto por Angélica, nesse percurso, um processo de desterritorialização e reterritorialização respectivamente. Desse modo, neste novo espaço internacional, a discente relembra sua experiência considerada constrangedora. No entanto, a aluna migrou para o turno matutino, transitando, novamente, por novos territórios simbólicos e, conseqüentemente, adentrando em novos espaços e acessando novas interações. Nesse contexto ocorreu sua segunda rememoração, uma lembrança afetiva.

Feita essa análise, percebemos ciclos que se abrem e fecham de modo contínuo, estando todo esse movimento diretamente ligado à nossa (auto)(trans)formação como sujeitos. Na sequência, temos a produção de Érico que está cronotopicamente vinculada à pandemia da Covid-19⁶, nela representa-se a escola vazia.

⁶ A fim de contextualizar a realidade escolar naquele cronotopo, traçamos, em linhas gerais, um breve comentário sobre como ocorreu o período de suspensão das atividades educativas presenciais na instituição *locus* da pesquisa. No final de 2019, começaram a surgir notícias de pacientes contaminados com um novo Coronavírus. Em pouco tempo, o vírus alastrou-se de forma intensa, fazendo a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarar situação de pandemia. Nesse contexto, a referida escola, como a maioria das outras instituições de ensino do nosso país, iniciou normalmente o ano letivo em 2020 e com apenas um mês de aula, no final do mês de março, seguindo decretos impondo o isolamento social como forma de mitigar o contágio, as aulas presenciais foram suspensas.

Figura 2: Desenho de Érico



Fonte: Pereira (2023)

Quadro 4: Resposta digitada de Érico à P10 do Questionário

Quando estava no 7º ano aí veio A Pandemia mim afastei de Muito gente que eu gostava muito e quando retomamos as aulas foi defício paro eu mim readapita mais consegi

Fonte: Pereira (2023)

A memória de Érico retrata o corredor escolar com realce para duas salas de aula, sendo uma a turma do sétimo ano amarelo e a outra o sétimo ano verde⁷. Na escola retratada no desenho, não há a presença de alunos e nota-se, próximo à porta, um recipiente contendo álcool gel, conforme orientavam os protocolos de biossegurança da época.

A princípio, os alunos ficaram sem aulas, retomando as interações didáticas, apenas, em meados do semestre seguinte com as aulas remotas. Em relação a Érico, ele, no primeiro semestre de 2021 cursou o 7º ano com aulas *on-line*, E, no segundo semestre, com aulas híbridas, cursou o 8º ano. No ano letivo de 2022, houve o retorno das aulas presenciais, período em que Érico estava cursando o 9º ano.

Durante as interações ocorridas na roda de conversa, a professora-pesquisadora sugeriu que o aluno fizesse um comentário sobre sua memória de vivência.

Quadro 5: Turno de fala de Érico na Roda de Conversa

1 Érico:. Tipo assim quando eu tava no sétimo ano aí veio a pandemia aí quando eu voltei que nós já tava no oitavo ano eu me afastei de todo mundo(...) essa sala do sétimo ano verde antes era o 6º B e **eu gostava muito do 6º ano porque a minha convivência com meus colegas era melhor** aí no 7º ano foi mudando aí quando chegou **no 8º mudou mais e mais e mais** ainda porque foi difícil para mim readaptar a convivência com eles entendeu?! (...) eu ficava tímido:: ficava mais no canto da sala aí:: depois eu comecei a pintar amizade em volta de novo aí:: **hoje em dia tá normal.**

Fonte: Pereira (2023)

⁷ Na escola, *locus* da pesquisa, durante o ano letivo de 2020, por sugestão do gestor escolar, a identificação de cada turma foi referenciada com as cores da Bandeira Nacional.

O aluno deixa explícito seu sentimento de pertencimento e afeto em relação à comunidade escolar, em seu turno de fala, ao declarar “eu gostava muito do 6º ano porque a minha convivência com meus colegas era melhor”. No entanto, seu desenho faz referência ao período em que estudava o sétimo ano, momento em que as aulas foram suspensas de modo abrupto, afastando-o do convívio social com os pares e professores. Certamente, com essa situação, emergiram vários sentimentos como medo, insegurança e solidão: emoções comuns a quem vivenciou o período do grande tempo da pandemia.

Em tempos ditos “normais”, os jovens, em suas rotinas, transitam por diversos territórios com diferentes finalidades, sejam educacionais, sociais, culturais ou econômicas, ocorrendo cotidianamente o processo de (des)(re)territorialização advindas dessas múltiplas interações. Nesse intercâmbio comunicacional, há uma influência mútua entre territorialidade e identidade à medida que os sujeitos transitam por distintos espaços e acessam diferentes discursos. Repentinamente, a pandemia chegou e alterou toda essa rotina, limitando ou impedindo a ação de antigas práticas, impactando, desse modo, no sentimento de pertencimento a essas coletividades e, por conseguinte, gerando mudanças interacionais abruptas.

Érico relembra seu retorno à Escola ao declarar “quando eu voltei que nós já tava no oitavo ano eu me afastei de todo mundo” e assume ainda “eu ficava tímido:: ficava mais no canto da sala”. Após vivenciar um longo período sem aulas presenciais, é compreensível sua dificuldade durante o retorno, uma vez que as orientações e os protocolos de biossegurança recomendavam o distanciamento, uso de máscaras, álcool gel, dentre outros cuidados.

Sendo o vírus um inimigo invisível, o próximo, devido à possibilidade de transmissão, era visto, até mesmo, como uma ameaça, pairando certa tensão nas interações presenciais. Ademais, a timidez e a insegurança são características presentes na adolescência, fato, também, inibidor das aproximações e interações.

Acreditamos que “a interação na ambiência da sala de aula reflete o que acontece também fora dos muros da escola” (Modl; Biavati, 2016, p. 122). Nesse contexto, para Érico, o oitavo ano foi o período mais difícil. Situação evidenciada no enunciado: “no 8º mudou mais e mais e mais ainda porque foi difícil para mim readaptar a convivência com eles”. Demonstramos, aqui, a ênfase dada pelo aluno ao uso repetido do léxico “mais”, intensificando e valorando a sua dificuldade de readaptação e convivência no ambiente escolar.

É visível a oposição axiológica presente nas memórias dos enunciados do estudante ao referir-se a distintos enquadres cronotópicos. Enquanto, por um lado, no sexto ano, demonstrava afetividade, por outro lado, no oitavo ano, destaca certo estranhamento; porém, na medida em que ocorrem as interações, “o estranhamento cede

lugar ao experimentado, o novo ao dado e a palavra do outro passa a ser nossa palavra, ressignificada em novos termos” (Ribeiro; Sobral, 2021, p. 14).

Apesar das dificuldades relatadas, considerando o cronotopo presente, Érico responsivamente atualiza “hoje em dia tá normal”. Considerando o deslocamento espaço-tempo, as valorações são atualizadas e como consequência os enunciados/discursos são remobilizados.

Encaminhando para a apresentação dos últimos dados desta seção de análise, no Quadro 6, lemos o depoimento emocionante de Jacinto.

Quadro 6: Turno de fala de Jacinto na roda de conversa

25 Jacinto:.. como foi que eu posso dizer(...) o **momento meio DIFÍCIL** porque:: tipo assim de uma hora para outra eu passei bastante tempo dentro de casa, eu passava dormindo ou fazendo alguma besteira e eu **comecei tipo assim ficar antissocial** eu posso dizer para falar a verdade as pessoas que eu falava o dia a dia era minha mãe e meu pai e às vezes nem isso isso **me afastou de várias pessoas** até mesmo quando eu encontrei essas pessoas eu não conseguia mais ter aquela:: tipo:: **pessoas que era bastante amigo não conseguia conservar a amizade totalmente como era antigamente** e até mesmo com minha família (...) Tipo:: eu **mudei um pouco do meu jeito de pensar** e:: várias coisas ocorreram no decorrer da pandemia **mudou muito meus pensamentos e várias outras coisas é isso**

Fonte: Pereira (2023)

Jacinto enuncia, de uma forma muito sensível, provocando um silêncio inusitado na sala. Ao valorar o período pandêmico, notamos uma convergência nos enunciados de ambos os colegas ao expressarem seus sentimentos. Como expresso por Jacinto, um “momento meio DIFÍCIL” em que ele passou a “ficar antissocial” pelo fato do seu convívio limitar-se aos familiares residentes em sua casa. Para ele, o isolamento social proporcionou o seu afastamento de muitas pessoas, inclusive de amigos, implicando mudanças inter e intrassubjetivas. Ao expressarem seus próprios sentimentos, Érico e Jacinto falam, também, em nome da cultura na qual estão inseridos.

Encerrando a roda, a professora-pesquisadora sugeriu ao estudante Érico para expressar as suas ressonâncias do momento de interação.

Quadro 7: Turno de fala de Érico na roda de conversa

44 Érico:.. Que a gente depende da convivência com o outro para readaptar o mundo:: assim normal igual essa conversa:: assim tipo importante essa questão

Fonte: Pereira (2023)

A partir do vozeamento exposto “Que a gente depende da convivência com o outro para readaptar o mundo”, entendemos que, ao longo do tempo, no decorrer das nossas vivências e experiências, a percepção da realidade e, portanto, do discurso vão sendo constantemente (des)(re)construídos nas relações socialmente estabelecidas, contribuindo significativamente para a (auto)(trans)formação de estudantes mais responsivos.

O recorte em tela abordou de modo mais preciso a pandemia da Covid-19 vivenciada

de modo mais intenso nos anos de 2020 e 2021. Essa experiência deixou marcas profundas em nossas memórias. Em níveis variados, todos fomos afetados por esse cenário de insegurança global, devido às perdas, medos e angústias vivenciados. Ademais, induziu a algumas reflexões, como a vulnerabilidade da vida, a necessidade do cuidado mútuo e a precisão de resistir e agir.

No âmbito educacional, demandas que eram desafiadoras se complexificaram drasticamente e, por isso, há a necessidade urgente de ações planejadas, articuladas e fundamentadas na pedagogia decolonial, problematizando e valorizando as distintas realidades, favorecendo o diálogo e a participação em prol de um ensino cada vez mais libertador.

Considerações finais

Como anunciamos anteriormente, o objetivo deste artigo foi analisar modos de valorar o estar na escola em enunciados produzidos por alunos do 9º ano do ensino fundamental de uma escola municipal do interior baiano.

Verificamos, nas duas produções verbo-visuais e nas explicações-réplicas orais transcritas desse material, como Angélica, Êrico e Jacinto se colocaram dialogicamente nas cenas enunciativas circunscrevendo os eventos por eles avaliados como mais marcantes de suas experiências ao longo dos anos finais do ensino fundamental.

Demonstramos, por meio da análise dos dados, que quando cada aluno se coloca na e frente à cena enunciativa ele(a) está axiologizando, ou seja, valorando a si mesmo(a), ao grupo, à escola e aos objetos de discurso ali mobilizados como a situação de constrangimento entre pares (Quadrante da esquerda do Desenho de Angélica), o reenquadre do olhar para si mesma e para suas próprias habilidades interacionais (Quadrante da direita do mesmo desenho) e a Escola vazia no cronotopo da Pandemia (Desenho 2) valorada axiologicamente por Jacinto e Êrico.

Nosso objetivo foi alcançado, uma vez que valorações se deixaram flagrar na escolha de signos diversos, afinal a dimensão visual (em elementos semióticos como a escolha ou não por cores, nos traços, tamanho do que se ilustra, nas proporções, na delimitação do vazio, por exemplo) se fundiu ao verbal para demarcar por meio de nuances avaliativas inúmeras como cada aluno se move, remove e comove na (re)ocupação cronotópica de territórios diversos de experiências. Exercícios de análise como esses podem nos ensinar sobre o modo como a realidade é axiologicamente apropriada.

Pesquisas como as que, aqui, visibilizamos promovem a geração e tratamento de pontos de vistas exotópicos ao fomentarem a assunção do ser e fazer-se sujeito, a partir de gestos axiológicos, na (re)ocupação de territórios diversos de experiências.

Assim, acessar os dizeres discentes sobre si e suas experiências na e frente à escola, bem como compreender os significados que eles atribuem a essa travessia estudantil, materializados nos desenhos, constitui um momento de grande importância não somente para os estudantes, como, também, para nós, professoras, uma vez que há a possibilidade de suscitar e mobilizar outras pautas no e para o diálogo educacional.

Admitimos, conforme a perspectiva dialógica do discurso, que as interações discursivas promovidas por cada um dos instrumentos mobilizaram categorias bakhtinianas, como a exotopia, a axiologia, a responsividade e a cronotopia, observando as relações de poder reveladas e os atravessamentos ideológicos constitutivos dos enunciados produzidos e dialogizados. O verbo-visual despontou como uma materialidade signífica vívida para se representar o mundo no fazer pesquisa, cooperando para mostrar de nuances avaliativas dos sujeitos alunos.

Ademais, a pesquisa mostrou-se uma ocasião para melhor compreender vivências, experiências e formas de interações produzidas no ambiente escolar, assim como representações e conteúdos que direcionam as relações sociais ali ou para ali estabelecidas a partir de excedentes de visão. Exercícios de análise, como os que aqui demonstramos servem de reflexão para se repensar o *métier* docente, assim como a integralidade das ações do coletivo de trabalho, acolhendo as situações satisfatórias e levando-nos a repensar e a reexistir às experiências que não foram prósperas, haja vista que elas revelam emoções, sentimentos e expectativas muitas vezes silenciadas por não terem oportunidades de expressá-las.

Buscar mapear e analisar coletivamente experiências no território escolar implica vivenciar, de modo mais consciente, interações do dia a dia escolar, dotando-nos de mais sensibilidade para notar as microrrelações de poder que atuam no ambiente estudantil e, a partir de então, gestar práticas sempre mais decoloniais com ações mais humanizadas. É salutar incentivar o sentimento de pertencimento do sujeito estudante ao território da escola e buscar construir memórias positivas que fundamentem seu processo de reconstrução identitária na escola.

Cada dado de pesquisa reúne múltiplas vozes e valores mobilizados se (des)alinham, em distintos centros de valor, para tensionar uma realidade que é semiotizada em horizontes apreciativos de experiências a partir dos quais a consciência socioideológica se constitui e reconstitui processual e localmente.

Neste artigo, problematizamos marcas axiologicamente inscritas nos enunciados dos alunos em que a escola ou o estar na escola é valorado como um território vívido em que diálogos e confrontos são enviesados, atravessando práticas identitariamente (re)construídas na dinâmica cotidiana de interações intersubjetivas.

Ser membro ou ser egresso de uma instituição escolar, seja ela uma escola da

educação básica ou um Instituição de Ensino Superior (IES), implica reconhecemo-nos como membro de pertença a um coletivo, o que sempre (pro)(co)(re)mova relações diversas via ocupação simbólica ou física desse território em que se transita.

Axiological aspects and/in experiences at school: verbal-visual representations dialogized by 9th grade students from the interior of Bahia

Abstract

This article aims to analyze ways of valuing the act of being at school in enunciations produced by students in the final year of elementary school at a municipal institution in the interior of Bahia. We are especially interested in understanding how subjects semiotize in their enunciations what they consider to be the most memorable event in their experiences throughout the final years of elementary school. As a theoretical reference, we take the assumptions of Dialogical Discourse Analysis, particularly, we operate with the axiological dimension to understand the evaluations undertaken by students, as well as to perceive the school as a socio-symbolic territory based on discussions arising from Cultural Geography. Data analysis records that, by accessing students' enunciations about themselves and their experiences at school, as well as understanding the meanings they attributed to this journey, the school context is (re)(dis)covered, raising and mobilizing different centers of value to tension a reality that is semiotized in appreciative horizons of experiences.

Keywords: Dialogic discourse analysis. Axiology. Elementary school. Enunciations. Territory(ies)

Referências

- AMORIM, M. Cronotopo e exotopia. In: Brait, B. (Org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chaves. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 95-114.
- 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**, Pau dos Ferros, v. 12, n. 12, p. 1-20, ago. 2023. DOI: <https://doi.org/10.22297/2316-17952023v12e02317>. Acesso em: 10 jan. 2023.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. 1. ed. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.
- BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BARLEY, S. R. Careers, identities and institutions: the legacy of the Chicago School of Sociology. In: Arthur, M. B.; Hall, D. T.; Lawrence, B. S. (Orgs.). **Handbook of career theory**. 6. ed. New York: Cambridge University Press, 2010. p. 41-65.
- BRAIT, B. **Literatura e outras linguagens**. São Paulo: Contexto, 2010.
- BRAIT, B. Olhar e ler: verbo-visualidade em perspectiva dialógica. **Bakhtiniana**: Revista de Estudos do Discurso, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 42-65, dez. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S2176-45732013000200004>. Acesso em: 10 jan. 2023.

FLICK, U. Doing qualitative data collection - charting the routes. In: FLICK, U. (Org.). **The sage handbook of qualitative data collection**. 1. ed. London: The SAGE Publications Ltd, 2018. p. 1-16.

FUINI, L. L.; SAQUET, M. A.; MELLO, M. C. de O. Territorialidades em transição: do exclusivismo estatal à multiterritorialidade. **Revista de Ciências Humanas**, Viçosa, v. 17, n. 2, p. 1-23, jul.-dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RCH/article/view/3958>. Acesso em: 25 set. 2023.

HAESBAERT, R.; BRUCE, G. A Desterritorialização na obra de Deleuze e Guattari. **GEOgraphia**, Niterói, v. 4, n. 7, p. 7-22, set. 2002. DOI: <https://doi.org/10.22409/GEOgraphia2002.v4i7.a13419>. Acesso: 25 maio. 2023.

MEAD, G. H. **Mind, self and society**: the definitive edition. Chicago: University of Chicago Press, 2015.

MODL, F. de C. Interação didática: apontamentos (inter)culturais sobre o uso da palavra e a formação do sujeito aluno. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 19, n. 36, p. 117-150, jul. 2015. DOI: <https://doi.org/10.5752/P.2358-3428.2015v19n36p117>. Acesso em: 25 ago. 2023.

MODL, F. de C.; BIAVATI, N. D. F. Cultura escolar e desnaturalização do olhar: a vinheta narrativa e(m) suas contribuições para um contraponto intercultural. **fólio - Revista de Letras**, Vitória da Conquista, v. 8, n. 2, p. 99-125, jul.-dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/2767>. Acesso em: 12 ago. 2023.

NASCIMENTO, G. **Racismo linguístico**: os subterrâneos da linguagem e do racismo. 1. ed. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

PENNYCOOK, A. **Language as Local Practice**. 1. ed. Abingdon: Routledge, 2010.

PEREIRA, M. A. P. C. **Identidades, memórias e territorialidades**: redes conceituais para se pensar a cultura escolar de alunos do 9º ano em uma escola de Ituaçu/BA. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens (PPGCEL), 2023, 218f. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppgcel/wp-content/uploads/2023/08/Producao-de-Maria-do-Alivio-Pessoa-Caires-Pereira-Turma-2021-Linha-3.pdf>. Acesso em: 10 out. 2023.

RAFFESTIN, C. **Por uma geografia do poder**. 1. ed. São Paulo: Editora Ática S.A., 1993.

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

RIBEIRO, P. B.; SOBRAL, A. Eu, o outro (Outro) e o vazio na constituição da representação identitária. **DELTA**: Documentação de estudos em linguística teórica e aplicada. São Paulo, v. 37, n. 1, p. 1-25, mar. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1678-460X2021370110>. Acesso em: 15 jul. 2023.

RIBEIRO, P. B.; RODRIGUES, D. L. D. Relações dialógico-valorativas da profissão docente em charges virtuais: revisitando representações sociais. **Periódico Horizontes**, Itatiba, v. 40, n. 1, p. 1-21, abr. 2022. DOI: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v40i1.1278>. Acesso em: 19 mai. 2023.

SACK, R. **Human territoriality**: its theory and history. Illustrated edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

SANTOS, M. *et al.* **Território e sociedade**: entrevista com Milton Santos. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

SOBRAL, A.; GIACOMELLI, K. Réplicas à pandemia: reflexões dialógicas. **Revista Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 25, n. 3, p. 93-106, set.-dez. 2022. DOI: <https://doi.org/10.15210/10.15210/RLE.V25especial.4556>. Acesso em: 25 set. 2023.

VANDENBERGHE, F. Do estruturalismo ao culturalismo: a filosofia das formas simbólicas de Ernest Cassirer. **Revista Sociedade e Estado**. Brasília, v. 33, n. 3, set.-dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0102-6992-201833030001>. Acesso em: 25 set. 2023.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.