

O DESENHO NA ESCOLA COMO EXPRESSÃO PARA (RE)CONCILIAÇÃO COM O VIVIDO: ACHADOS DE UMA PESQUISA EM LINGUÍSTICA APLICADA

THE DRAWING AT SCHOOL AS AN EXPRESSION FOR (RE)CONCILIATION
WITH LIVED EXPERIENCE: FINDINGS FROM A STUDY IN APPLIED
LINGUISTICS

Linguística & Letras e Artes • 20/07/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/784424396](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/784424396)

Fernanda de Castro Modl¹

Vinícius Sampaio Aguiar²

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo demonstrar a produtividade metodológica do trabalho com desenhos em pesquisas qualitativas encampadas na escola, uma vez que desenhar figura uma atividade triplamente endereçada: desenha-se para o outro (o(a) pesquisador(a) e o(a)s colegas da turma) e para si mesmo(a), bem como se dialogiza com aquilo que se ilustra. O desenho, compreendido como linguagem, é uma das mais antigas expressões humanas, sendo sua força interacional inquestionável para os campos das Ciências Humanas e Sociais. Como referencial teórico, parte-se de princípios da Análise Dialógica do Discurso, do Círculo de Bakhtin. Apresenta-se, como dados, dois exemplares de desenhos advindos de um *corpus* maior de uma pesquisa de mestrado da área de Linguística Aplicada para analisar como as escolhas realizadas por estudantes da 2ª série do Ensino Médio para a ilustração de um momento pessoal de autossuperação promovem angulações que a linguagem verbal sozinha não alcança. Conclui-se que o desenho irrompe como uma oportunidade psíquica para que sujeito que desenha se posicione e se reposicione exotopicamente frente à situação desenhada, o que contribui, nas dialogias de pesquisa, para i) uma reconciliação com o vivido no aqui-agora da pesquisa e, conseqüentemente, ii) para um novo acabamento da percepção de si como sujeito social.

Palavras-chave: Desenho; Exotopia; Escola; Análise Dialógica do Discurso.

ABSTRACT

This article aims to trate the methodological productivity of working with drawings in qualitative research conducted within schools, given that drawing constitutes a triply addressed activity: one draws for the other (the researcher and one's classmates) and for oneself,

while also entering into dialogue with what is being illustrated. Drawing, understood as language, is one of the oldest forms of human expression, and its interactional power is unquestionable for the fields of the Humanities and Social Sciences. As its theoretical framework, this study draws on principles of Dialogic Discourse Analysis from the Bakhtin Circle. Two drawings, taken from the larger corpus of a master's thesis in Applied Linguistics, are presented as data in order to analyze how the choices made by 11th-grade high school students to illustrate a personal moment of self-overcoming produce angles that verbal language alone cannot reach. The study concludes that drawing emerges as a psychic opportunity for the drawing subject to position and reposition themselves exotopically in relation to the depicted situation. Within the dialogues of research, this contributes to (i) a reconciliation with what was experienced in the here-and-now of the research and, consequently, (ii) a new finalization of one's perception of oneself as a social subject.

Keywords: Drawing; Exotopy; School; Dialogic Discourse Analysis.

INTRODUÇÃO

Teorias muito diversificadas têm nos oferecido diretrizes importantes sobre a força do trabalho com dados visuais nas ciências humanas e sociais.

Nesse cenário, duas obras se destacam: i) *Visual methods in social research/ Métodos visuais na pesquisa social* (Banks, 2001), que integra a coleção Pesquisa Qualitativa editorada por Flick na renomada editora SAGE e publicada no Brasil pela Artmed em 2009 e ii) a *The SAGE Handbook of Visual Research Methods/O Manual* (da

editora) SAGE de Métodos de Pesquisa Visual organizada por Margolis e Pauwes (2011).

Indiscutivelmente, os desenhos irrompem como item da pesquisa visual. Lyon (2020) apresenta uma tipologia tripartida para o desenho: como Esboço (*Sketching*); Desenho Objetivo e Desenho Subjetivo/Expressivo. As três formas cooperam para o que Arnheim (1969) problematiza como *Visual Thinking*/Pensamento visual.

Neste artigo, relemos dados advindos de uma pesquisa de mestrado recentemente concluída (Aguiar, 2026) que elegeu, em consonância com a agenda do grupo de pesquisa GERLIT CNPq UFC e UESB⁵, a produção de desenhos como instrumento metodológico. A pesquisa foi encampada em uma escola pública do interior baiano e contou com a colaboração de 17 estudantes do Ensino Médio. Classificamos os desenhos produzidos, nas dialogias de pesquisa, como desenho subjetivo/expressivo, dada a sua força mobilizadora de diálogo com o *self*, como propõe Lyon (2020).

Como objetivo geral, interessa-nos defender como aquilo que se ilustra em desenhos registra, como dado visual, atravessamentos valorativos produzidos pelos estudantes em suas relações consigo mesmos e com outros sujeitos extralocalizados. Ou seja, os desenhos remontam a vivências em outros espaço-tempo (cronotopos) (Bakhtin, 2018), sendo a ilustração de si um rico expediente para uma ação de ver-se de fora (exotopia) (Bakhtin, 2018).

Para tanto, demonstramos como as valorações sociais desses estudantes irrompem como materialidade sígnica em seus desenhos e a produtividade desse tipo de dado para acessarmos dinâmicas emocionais e subjetivas na escola, uma vez que o tempo

pedagógico nem sempre permite que histórias e vivências singulares discentes sejam acessadas e tematizadas no dia a dia escolar.

Com isso justificamos que a nossa pesquisa, ao assumir uma postura dialógica (Bakhtin, 2011; Volóchinov, 2019) e freireana para as dialogias de pesquisa, se orienta para uma escuta de aspectos e ângulos da experiência social mais ampla de estudantes, colaborando para a formação integral discente como cidadãos e pela melhoria da qualidade de vida.

Para chegar às demonstrações desses achados, o trabalho se organiza em mais três seções. Na próxima, apresentamos o referencial teórico, que atualiza o conceito de axiologia para pensar o desenho como enunciado concreto, em alinhamento com princípios da Análise Dialógica do Discurso (ADD) e da Clínica da atividade (Clot, 2010).

Na seção metodológica, apresentamos princípios da Pesquisa Qualitativa, da Linguística Aplicada e enquadrados o desenho como instrumento de pesquisa. Anunciamos o *corpus* de análise composto por dois desenhos de estudantes regularmente matriculado(a)s na 2ª série do Ensino Médio, bem como justificamos esse recorte e as condições de geração dos dados na escola-campo.

Na seção de análise, demonstramos que as instruções do pesquisador Vinícius para a produção do desenho, nas dialogias de pesquisa na escola, puderam promover momentos de expressão e descompressão que cooperaram para uma reconciliação com o vivido na memória evocada e semiotizada em enunciados concretos, cuja força de (res)significação imediata para o(a)s colaboradore(a)s

enfraquece a lógica extrativista do fazer pesquisa a que pesquisas qualitativas em Educação e Linguística Aplicada tanto tentam combater.

O texto é encerrado com uma defesa do desenho como instrumento de pesquisa para acesso ao mundo interno e manifestação expressiva desse acesso, sendo aquilo que se ilustra central para o acabamento do eu, ou seja, da subjetividade. Como nos ensina a abordagem fenomenológica, o corpo na cena desenhada, tal como na vida, não apenas percebe o que acontece, mas é a própria condição para que a percepção aconteça. E é isso que, na cena desenhada, permite a reconciliação com o vivido e revivido na ilustração.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para a Análise Dialógica do Discurso, a vida é um evento essencialmente dialógico, uma vez que 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).

Os dois centros de valor são sempre experienciados de forma inédita por cada pessoa. A vida é experimentada por contraste, à medida que cada um(a) se (re)posiciona frente ao outro e a si mesmo(a) na cadeia dialógica, “(...) 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.

Diante do exposto, compreendemos que cada estudante colaborador(a) da pesquisa é um centro de valor e que sua individualidade coopera para o social de um grupo/turma, sendo sua visão de mundo e de si basilares para a interação didática e para a vida vivida dentro e fora da escola.

Portanto, ao reconhecermos que toda individualidade resulta e é resultado da vida em alteridade, assumimos que “(...) 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). A escola, portanto, como uma instituição social do domínio público das relações humanas é espaço para muitos e basilares encontros humanos, encontros enquadrados em situações de ensino-aprendizagem e de socialização entre pares. Nesse sentido, ao se expor aos movimentos alteritários evocados pelo/no encontro, o sujeito calibra a sua existência, dá forma à sua subjetividade e participa dos processos de subjetivação daqueles com quem lá convive.

Na vida social, seja ela vivenciada dentro ou fora da escola, os sujeitos são movidos por réplicas provenientes de tensões relacionais no aqui e agora na/da interação e também da memória de interações pregressas. O que acontece a partir de atos de concordância, discordância, adesões, complementações, retaliações dentre muitos outros movimentos dialógicos. Dessarte, “(...) toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva” (Bakhtin, 2016, p. 25).

Desse modo, entre a vida que acontece no exterior, por meio de trocas intersubjetivas, nos polos interacionais eu-outro e a vida que

nos move em nosso discurso interior, vamos alimentando “(...) o fluxo discursivo geral da nossa consciência” (Volóchinov, 2019, p. 313).

Essa consciência sempre encarnada no eu é s gnica, ou seja,   nutrida por signos que indiciam a objetivação do mundo social. Toda pesquisa em ciências humanas, portanto, dialogiza com “(...) ideias que os humanos têm sobre si mesmos, sobre os outros, sobre a vida. Tais pensamentos geram planos (...) mudam a si mesmos e mudam os próprios pensamentos. (Martins, 2022, p. 40). E é justamente a  que reside a força social de pesquisas como a nossa: fotografar, na escola, posições de sujeitos reais cronotopicamente valoradas.

O cronotopo, tomado como a “(...) interligação essencial das relações de espaço e tempo” (Bakhtin, 2018, p. 11), irrompe como uma força moduladora da experiência humana. Ou seja, o espaço-tempo (i)mediato da interação modula a avaliação axiológica sobre um objeto discursivo (ou seja, o que se v /l /ouve/interpreta, interessando-nos, mais de perto aqui o que se desenha) e parametriza os nossos modos de (inter)subjetivação: “[...] o cronotopo sempre inclui o elemento axiológico [...]. [...] todas as determinações de espaço-tempo são inseparáveis e sempre tingidas de um matiz axiológico emocional” (Bakhtin, 2018, p. 217).

Sob esse prisma, significamos os desenho-*corpus* como enunciados revestidos de uma avaliação única e situada e que, por isso, expõe traços experienciais subjetivos de cada estudante colaborador(a). Tal como discutimos em trabalho anterior, o desenho, como instrumento de pesquisa, é tomado como “(...) i) enunciado concreto; ii) EXpressão cultural, ou seja, uma pressão que é posta para fora pelo sujeito que enuncia desenhando e que tanto resulta, quanto  

resultado de iii) uma semiotização da realidade que é sempre valorativa e, portanto, uma axiologia social” (Modl et al, 2025, p. 5).

Essa semiotização da realidade pode ser tomada como uma compreensão que “(...) sempre possui um caráter de ‘resposta avaliativa’, um caráter de réplica” (Volóchinov, 2019, p. 313).

Essa compreensão encontra respaldo na premissa de que “(...) na palavra (tomada como linguagem), eu dou forma a mim mesmo do ponto de vista do outro e, por fim, da perspectiva da minha coletividade” (Volóchinov, 2017, p. 205). Por isso, temos defendido, em nosso grupo de pesquisa GERLIT CNPq UFC e UESB, o desenho como expressão discente (Marques, 2023; Pereira, 2023; Andrade, 2024; Rocha, 2025; Aguiar, 2026) e docente (Freitas, 2022) em dialogias de pesquisa no campo da Linguística Aplicada:

Ao fazermos pesquisa, a partir de uma postura dialógica, propomo-nos a entrar em contato com discursos. Portanto, o corpus de análise não é simples dado coletado ou estatístico, mas é resultado de valorações de sujeitos reais, sociais e responsivos (Bakhtin, 2016). Pesquisar, portanto, é valorar e axiologizar (Modl et al, 2025, p. 5).

Ao entrar em contato comigo, a palavra do outro é (re)interpretada, (res)sentida, (re)apreciada, (re)alocada por mim. O que vale para todas as trocas e dialogias humanas, inclusive aquelas articuladas ao universo das pesquisas encampadas na escola: “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, 2017, p. 205). Esse auditório, formado por vozes sociais, só é possível pela dinâmica de retroalimentação entre os dois mundos: interior e exterior, inseparáveis por natureza.

A soma desses elementos é o que faz o sujeito tomar nota do vivido no mundo exterior, o apreender em seu mundo interior, o reelaborar na consciência e o exteriorizar no enunciado concreto das interações com o outro e consigo mesmo. “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).

Tendo em vista esse caráter fulcralmente tridimensional do enunciado (verbal, visual e sonoro), defendemos neste trabalho que avaliações discursivas não são apenas expressas pela palavra (oralizada, escrita e pensada), mas também a partir de outras materialidades sígnicas que assumem forma no desenho. Isso porque:

(...) 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 prática de desenho como um expressivo modo de manifestação da verbivocovisualidade em sua exteriorização “(...) 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).

Essa prática nos convoca a refletir sobre a força do traço como extensão sensível da ilustração do corpo e, conseqüentemente, de como o sujeito se ilustra no desenho, ou seja, como ele se contorna na imagem projetiva de si, a partir de sua tomada de posição exotópica. Aqui, partimos do pressuposto de que “(...) o traço não é apenas resultado de uma técnica reproduzível, mas uma forma de existir e pensar com as mãos” (Sant’Anna, 2025, p. 137). O desenho, como enunciado concreto, é um ato performativo irrepetível de um sujeito/consciência que reage desenhando ao enunciado-gerador. O

desenho como produto-réplica dessa dialogia é produzido tendo como referência o centro material valorativo único daquele(a) que desenha.

Como demonstraremos adiante, o corpo desenhado, como representação sígnica do eu, assume centralidade no que se desenha, uma vez que apenas cada sujeito pode habitar o próprio corpo e experimentar de maneira intransferível aquilo que o perfaz e o atravessa, assim o desenho de si implica dar um contorno sígnico ao corpo da personagem na e para a narrativa visual encenada. 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).

O desenho do traço de um corpo singular se configura como um caminho possível para realocarmos a pressão do existir, a partir da externalização de emoções, sentimentos e sensações⁶ para o plano multissemiótico em que o enunciado se materializa extraverbalmente, por meio de um engajamento mais cinestésico com a situação rememorada, o que favorece “revitalizar a situação” (Vygotski, 1994), tornando, como temos observado em nosso grupo de pesquisa, a atividade de posicionar-se em pesquisas mais atraente para o sujeito colaborador.

Como problematiza Clot (2010, p. 189), a atenção na atividade de desenhar é triplamente dirigida: “(...) para o objeto imediato da ação, o desenho, e para outro, assim como para o próprio sujeito. Sua atividade consegue não apenas senão mediatizá-las para, eventualmente, superá-las”, essa revitalização a que se refere Vygotski e ao que Clot encapsula como superação é, neste texto, enquadrada como reconciliações com o vivido.

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, 2017, p. 221). O mundo externo é essa terra firme que altera os fluxos e correntes internas do nosso mundo interior e nos torna passíveis a deslocamentos em e por meio de nossos encontros sociais.

Tendo Balizado o Quadro Teórico Assumido, Passamos à Seção Metodológica.

METODOLOGIA

O *corpus* aqui publicizado advém de uma pesquisa de dissertação (Aguiar, 2026), de natureza qualitativa, encampada teórico-metodologicamente na área da Linguística Aplicada (LA), campo que busca não 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; Modl, 2025, p. 28).

Entendemos, assim, que a escolha metodológica do desenho se orienta pela compreensão do desenhar como uma atividade humana que, ao permitir o ordenamento sógnico/da linguagem, propicia que colaboradores de pesquisa (d)enunciem seus afetamentos no espaço escolar. Esses afetamentos materializados tanto em sentimentos de bem-estar ou mal-estar tendem a se articular às relações sociais orientadas por estruturas de poder.

Nessa perspectiva, em razão da linguagem ser um fenômeno fulcralmente social, a Linguística Aplicada não se concentra em análises isoladas do mundo-evento, alheias a sujeitos de linguagem

e a quem a enunciados concretos materializados em contextos reais de atividade. Banks (2009, p. 18) argumenta que se “(...) restringir a uma única metodologia (...) é tão sociologicamente limitador quanto ignorar deliberadamente uma metodologia ou uma área”, por isso apostamos no trabalho com dados visuais, pois “(...) o estudo de imagens ou um estudo que incorpore imagens na criação ou coleta de dados pode ser capaz de revelar algum conhecimento sociológico que não é acessível por nenhum outro meio” (Banks, 2009, p. 18).

Desse modo, apostamos no desenho como instrumento de pesquisa por acreditarmos que ele oferece condições mais abrangentes para que autores/colaboradores externalizem mais livremente suas percepções acerca das provocações suscitadas intersubjetivamente nas dialogias de pesquisa. Afinal, não assumimos os dados de natureza qualitativa somente “(...) 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)⁷.

Nessa direção, a Linguística Aplicada, em diálogo com a pesquisa qualitativa, amplia as possibilidades de interpretação acerca dos modos pelos quais os sujeitos sociais se (re)posicionam no e diante do mundo por meio de enunciados concretos. Como demonstramos na seção analítica, os dados aqui publicizados não são concebidos como meras construções fraseológicas, mas como expressões sógnicas cuja força axiológica revela aspectos sociais, históricos e fenomenológicos das experiências humanas. É justamente essa complexidade constitutiva dos dados que nos leva a reconhecer a

insuficiência de uma única perspectiva teórico-metodológica para compreendê-los em sua inteireza.

Ademais, considerando o enfoque que ambas as áreas dão à relação entre pesquisador-colaborador, tensionamentos de cada agenda de pesquisa 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. “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).⁸ É, portanto, a partir desse compromisso com a valorização das especificidades do contexto local que situamos o campo empírico desta investigação.

Nosso *locus* de pesquisa é uma escola estadual localizada em um município do interior da Bahia, que atende a estudantes do Ensino Médio regular, da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e de cursos técnicos subsequentes.

No ano de 2025, a instituição passou a integrar a rede de escolas parceiras do Programa de Extensão Laboratório de Garimpos Textuais e(m) Trabalho do Professor de Línguas (LaGaTT Proex UESB), no qual atuamos, respectivamente, como coordenadora e subcoordenador.

Entre as diferentes ações desenvolvidas pelo coletivo de colaboradores do Laboratório, destaca-se a realização de atividades extensionistas em escolas públicas parceiras, com o propósito de construir, em diálogo com a comunidade escolar, intervenções que

problematizem os modos pelos quais textos que circulam no cotidiano têm sido percebidos, avaliados, trabalhados em sala de aula, bem como apropriados em outros espaços sociais.

Foi no âmbito dessa já consolidada parceria e, conseqüentemente, de uma relação já existente do pesquisador com a turma que se constituíram os convites para participação da pesquisa de mestrado, tendo sido respeitados todos os protocolos e procedimentos de submissão da proposta à Plataforma Brasil e o projeto aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da UESB, conforme o protocolo CAAE: 92148225.0.0000.0055. Como todos os estudantes-colaboradores são menores de idade, contamos com o aceite e adesão de seus responsáveis legais.

Os encontros com os colaboradores da referida pesquisa de mestrado, portanto, figuraram reencontros com o pesquisador que contou com o engajamento de uma turma do 2º ano do Ensino Médio em tempo integral, composta por 28 estudantes regularmente matriculados. Desse universo, 17 estudantes participaram de todas as etapas e atividades da pesquisa.

Considerando os limites de espaço deste trabalho, elegemos duas produções gráficas para representarem o *corpus* maior. Os desenhos selecionados foram produzidos pelos colaboradores Yugo (estudante do gênero masculino, autodeclarado pardo, 17 anos e com laudo de autismo) e Jacks (estudante do gênero feminino, autodeclarada parda, 17 anos).

Para a confecção dos desenhos, o pesquisador propôs que os estudantes ilustrassem uma situação de autossuperação experienciada no contexto escolar ou familiar. Para isso, ofertou

folhas de papel ofício A4 brancas e materiais escolares diversos, quais sejam: lápis de cor, hidrocor, canetas coloridas, giz de cera, tintas.

Com a produção do desenho, a partir da instrução orientadora, objetivamos promover um movimento de revisita dos sujeitos às suas memórias 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”.

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 ou por si mesmos, mas que revivam experiências passadas, que gerarão, no dizer/enunciado atual, 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, 2024, p. 23). O que pode conduzi-los a gestos de reconciliação com o vivido, como analisaremos na seção a seguir.

RESULTADOS E DISCUSSÕES OU ANÁLISE DOS DADOS

Como já anunciamos, analisamos axiologicamente dois desenhos. A análise axiológica focaliza tudo aquilo que integra a arquitetônica do enunciado (aqui, o desenho), ou seja, todo signo verbal ou não-verbal que se revela saliente na narrativa visual é tomado como

material de análise. Isso significa assumir que não realizamos, neste trabalho, compromissos de focalizarmos mais atenção em alguns signos do que em outros.

Assim, dialogizamos com o material verbal e visual que integra a composição de cada ilustração a partir de nossos próprios horizontes valorativos. Embora sempre nos esforcemos para promover nas dialogias de pesquisa possibilidades para que os estudantes também compartilhem verbalmente o que desenharam e para que os colegas estudantes também tenham a chance de opinarem sobre como interpretam os desenhos do(a)s colegas, aqui, fazemos a opção por nos focalizarmos nos desenhos e apenas a parte verbal que deles fazem parte.

Tal como discutimos na seção anterior, os desenhos foram produzidos a partir de uma instrução curta do professor-pesquisador. Os dois desenhos selecionados são tomados como réplicas ao enunciado do pesquisador que convidava a turma acompanhada a ilustrar uma situação de autossuperação. No universo maior do *corpus*, 41,18% dos estudantes optaram por desenhar cenas que aconteceram na escola, 41,18% no espaço da casa e outros 17,65% acabaram por não localizar a memória ilustrada em um espaço físico social. A relação do desenho com a territorialidade tem sido estudada em nosso grupo (Pereira, 2023; Modl, Pereira e Ribeiro, 2024) e embora essa variável não seja o nosso foco neste trabalho trata-se de uma dimensão essencial para a organização espacial da ilustração.

Os desenhos escolhidos são de autoria de Yugo (um estudante com laudo de autismo) e Jacks (uma estudante típica). Assim, embora, por questões de espaço e em função da natureza da apresentação

dos dados visuais, trabalhemos com dois desenhos, eles são suficientemente representativos do grupo de estudantes hoje regularmente matriculados na escola-campo.

A narrativa visual de Yugo foi produzida a partir de duas cenas/quadrantes e o de Jacks de três. Ambos os estudantes fazem uso de cores, o elemento visual mais atrativo e que cria trilhas para o olhar daquele que interage com a ilustração (Biazetto, 2008; Munhoz e Ramos (2023). Como veremos, os desenhos de Yugo são compostos por cores com mais saturação e ele ainda faz uso de cores complementares. Jacks opta por sombreamentos com cores bem pontuais em alguns signos. A linguagem escrita integra os desenhos assumindo papel de indicação de discurso interior via balão de pensamento (Cena 1 de Yugo e Cenas 1 e 2 de Jacks), balão de fala de outros personagens (Cena 2 de Jacks) e de legenda do desenho (Cena 2 de Yugo e Cena 3 de Jacks).

Por realizarmos uma análise axiológica, focalizamos as projeções valorativas de Yugo e Jacks no plano do que é verbo-visualmente enunciado. Interessa-nos observar: i) como cada colaborador(a) realiza a composição da visualidade da cena rememorada; ii) as escolhas sígnicas para a representação de si como sujeito-personagem (Yugo se desenha como um ursinho de pelúcia e Jacks por meio de autorretrato de parte do tronco e depois da cabeça) e iii) como a cena materializa a sua reconciliação com o vivido. Reconciliação essa que é suscitada por um movimento de projeção exotópica no qual o sujeito desenhista, no aqui agora da pesquisa, reenquadra uma cena vivida como exemplo de autossuperação no presente discursivo.

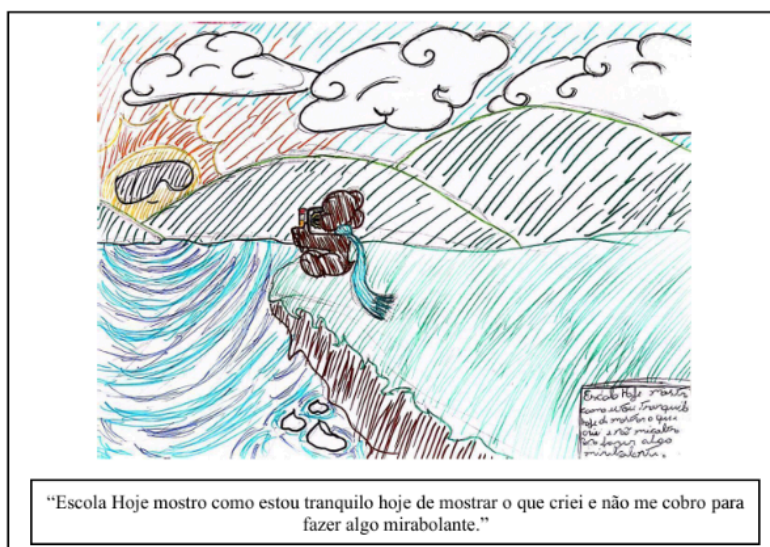
Passemos ao desenho 1 de Yugo.

1º Quadrante - Yugo



Fonte: Aguiar (2026)

2º Quadrante - Yugo



Fonte: Aguiar (2026)

O projeto gráfico do estudante organiza-se em dois quadrantes, nos quais o sujeito retrata as fricções entre sua experiência com a prática de desenho (“dias que eu desenhava”) e a produção textual (“histórias que eu criei”), bem como suas próprias expectativas normativas do contexto escolar. Nesse conjunto, chama-nos atenção o modo como Yugo se semiotiza por meio de um ursinho que, como personagem simbólico, passa a representar o seu corpo.

Nas cenas enunciativas 1 e 2, Yugo se autorrepresenta como um ursinho marrom, vestindo um cachecol azul, desenhando em folhas de papel. O fato de o colaborador ter se autorrepresentado como um ursinho nos faz refletir sobre a ampla perspectiva de 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).

Essa semiotização 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. Esse excedente de visão contribui para o tom valorativo atribuído à própria imagem como personagem que protagoniza a cena ilustrada.

Nesse sentido, o fato de Yugo ter elegido um ursinho para se autorrepresentar sugere que, em alguma medida, ele se reconhece nessa figura simbolicamente associada à ideia de fofura e infância. Essa é uma escolha sógnica importante da ilustração, uma vez que o exercício artístico de Yugo permite-lhe ser outro corpo, assumindo uma forma que não reporta ao corpo humano. Como pontua Bakhtin (2003, p.32), “Na autobiografia e no autorretrato, o artista toma posição de autor, fora de si mesmo. Constitui uma nova função, constitui-se como um outro, como um observador externo. Busca encontrar um espaço de uma nova consciência, transgrediente a si mesmo”. Relevante ainda considerarmos a relação dele com o ato de desenhar e como o tema da criação artística e sua relação com ela orbita a produção verbal que integra o desenho para ilustrar um episódio de autossuperação.

Chama a atenção como Yugo faz uso de linhas inclinadas e circulares para imprimir movimento em certos signos como o tapete, os olhos e o corpo do ursinho na Cena 1 e em todos os elementos que integram a Cena 2. Conforme problematizam Munhoz e Ramos (2023, p.149), “O modo como a linha é aplicada – em um único risco, em hachuras, esfumada, reta ou trêmula – pode representar traços do estilo do ilustrador, condizer com o movimento artístico ou dialogar com os sentidos das obras” (Munhoz e Ramos, 2023, p.149).

O modo como Yugo contorna as linhas lembra-nos de traços de pinceladas gestuais como em obras de Monet em que reflexos da água ou paisagens criam uma espécie de névoa visual ou pinceladas expressivas via empastamento de Vicent van Gogh. O que queremos com isso sinalizar é que, no universo maior de nossos dados do GERLIT CNPq, essas habilidades do uso desses tipos de linhas e agenciamento da paleta cromática são raros. O trabalho com o círculo cromático também foge ao recorrentemente observado no *corpus* maior. Aqui, vemos cores análogas (azul e roxo, laranja e amarelo, verde e azul) e cores complementares (laranja e azul) serem bem exploradas pelo estudante na ilustração.

Cumpramos lembrar que os desenhos são sempre produzidos em sala de aula e que, desse modo, todos os estudantes colaboradores têm à disposição os mesmos materiais escolares emprestados pelo pesquisador, tendo Yugo feito a escolha pelas canetinhas.

Na Cena 1, vemos uma antítese naquilo que Yugo desenha. De um lado, está nas nuvens (pela leitura metafórica das nuvens que o circundam), sendo atravessado por boas ideias (signo da lâmpada resplandecente sobre o topo da sua cabeça) e com uma expressão

facial tranquila conferida ao ursinho e, de outro lado, os 5 olhos arregalados desenhados de cores diferentes, que, em função dessa diversificação, sugerem ser representações de olhares de sujeitos diferentes.

Vemos aí a força sígnica dos olhos para um autista e não é à toa que esses olhos o miram pelas costas. Ou seja, Yugo se sente visto/olhado, mas não direciona o corpo desenhado para eles, opta por ilustrar os olhos em um enquadramento ao fundo da figura. Apesar da expressão alerta dos olhos ilustrados voltados para si (o ursinho) e o diálogo interno nos balões de pensamento (*“Pode ficar melhor”* e *“ainda não tá pronto”*), o ursinho parece introspectivo ao dialogizar com a pauta enunciada por meio do texto verbal que funciona como legenda dos acontecimentos visuais: *“Escola dias que eu desenhava e tinha medo de virem. Tinha várias ideias mas com medo de mostrar a história que criei”*.

A Cena 2 contrasta com a mudança do cenário. Nela, 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, segurando 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 reconfiguração semiótica, 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 olhado e impactado com expectativas por ele mesmo projetadas dos outros com relação aos seus desenhos e, por

extensão, para ele. Aqui, o sujeito demonstra um certo alívio psíquico ao não ceder à pressão interna autoimposta para que ele entregasse desenhos extraordinários.

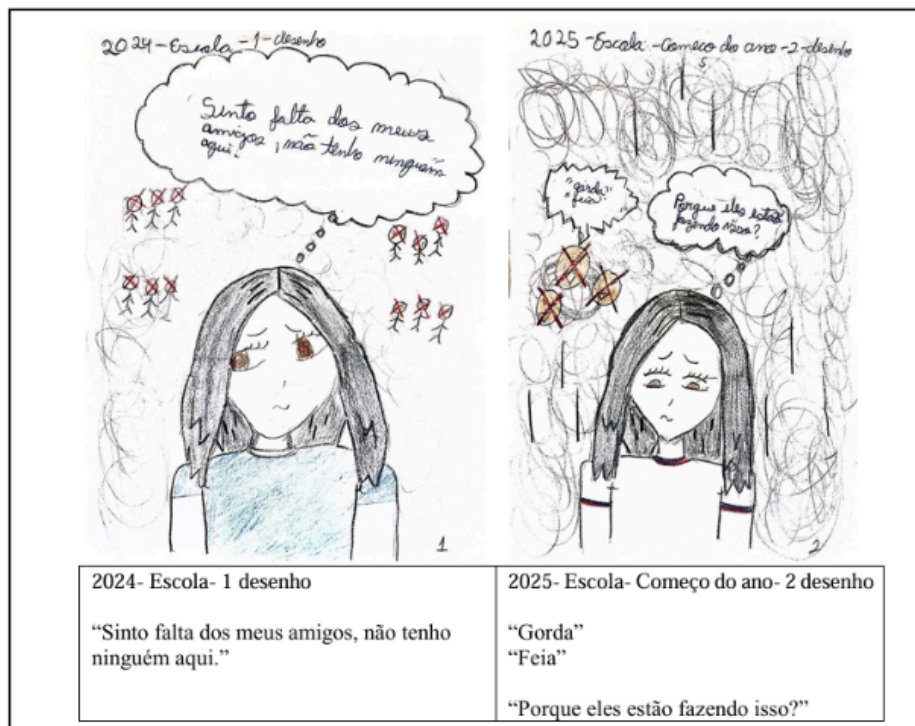
A transformação dos elementos composicionais ilustrados atribui ainda mais densidade à projeção da autossuperação desenhada, pois o novo plano em que o enredo se desenvolve é um lugar oxigenado e tranquilo para se estar.

Essa composição visual, que nada tem a ver com o prédio escolar ou com a paisagem da Escola-campo, reflete, como apostamos, a maneira como o estudante elege explicitar o seu alívio na resolução da sua pauta com o ato de desenhar, ao passo que ele traz para o ambiente escolar, na Cena 2, uma sensação de estar desenhando ao ar livre.

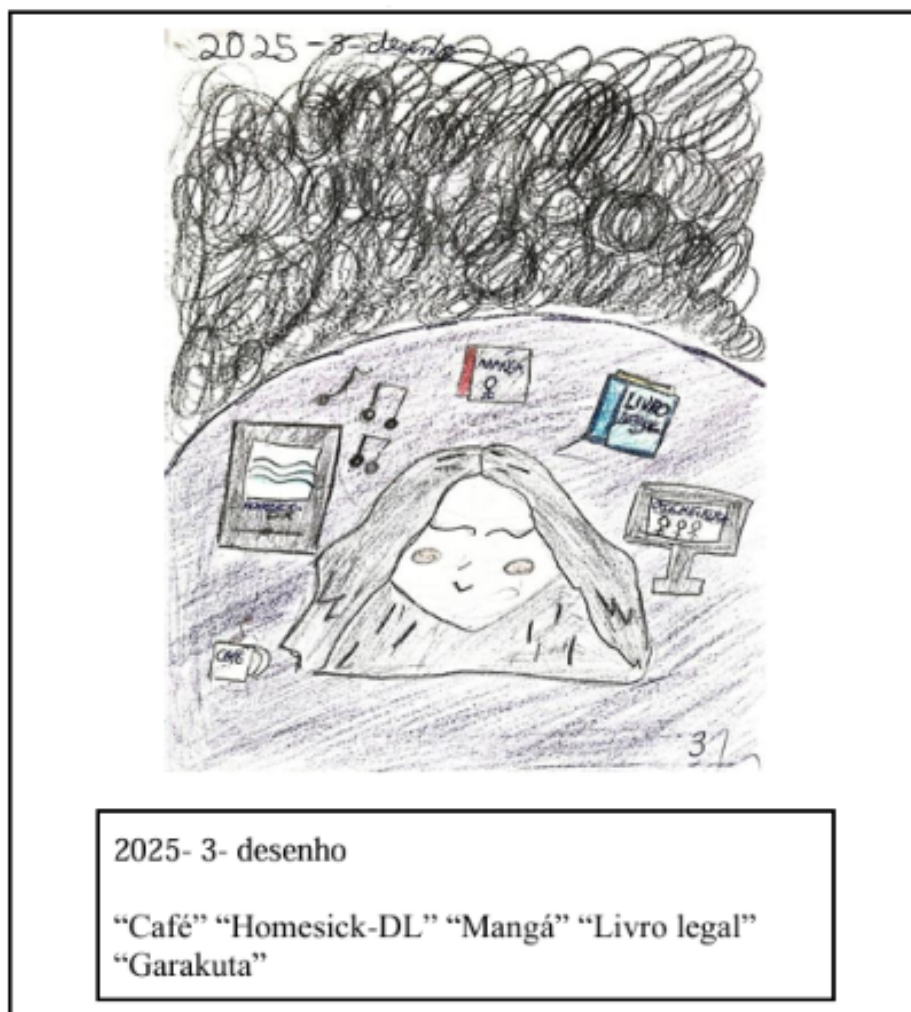
Nessa direção, os elementos composicionais do desenho de Yugo apontam uma ilustração capaz de materializar a situação de autossuperação, por meio de uma narrativa visual cênica que se contrapõe esteticamente ao peso do conflito verbalizado na escrita. Essa nova leitura visual encontra acabamento, no presente discursivo, porque o sujeito teve tempo para dialogizar interno e externamente com a sua dificuldade, na medida em que ele se realoca cronotopicamente. Projetando a si mesmo no desenho, a sua subjetividade também vai adquirindo novos contornos e a vida vai ganhando outros matizes. Essa revisita mais metaconsciente às memórias de outrora foi o que permitiu que o estudante-autor reavaliasse quem ele foi, quem ele é e quem ele deseja ser, o que é essencial para a sua qualidade de vida dentro e fora da escola.

A seguir, atemo-nos ao segundo dado analisado referente ao desenho produzido pela colaboradora Jacks.

1º Quadrante - Jacks / 2º Quadrante - Jacks



Fonte: Aguiar (2026)



Fonte: Aguiar (2026)

No primeiro e no segundo quadrante, visualizamos como Jacks ilustra a si mesma. A personagem está representada por um corpo humano com destaque da cabeça e parte do tronco, em uma dimensão ampliada e centralizada em cada cena. No quadrante 1, vemos, ainda, a ilustração da presença do outro: doze bonequinhos estilo palito e sem expressão facial, seis de cada lado, no entorno da personagem. No quadrante 2, há 3 rostos representados por formas que lembram *emojis* que proferem juntos os dizeres “gorda”, “feia”.

A expressão facial da personagem ilustrada, nas duas cenas, foi cuidadosamente delineada, evidenciando um investimento gráfico mais meticuloso na construção da sua representação de si em 1º plano. A expressão facial chama a atenção, em especial, a expressividade conferida aos olhos e a posição deles, a boca e

sobrancelhas. Visualizamos semblantes tristes, evidenciados pela inclinação descendente das sobrancelhas e por um olhar visivelmente desolado⁹.

Complementarmente, um outro detalhe sobre o estado emocional da jovem ilustrada chama a atenção: em seu entorno, emergem traços circulantes (um volume menor no primeiro plano e um volume maior no segundo). Conforme sugere Ingold (2022), esses elementos sígnicos podem ser interpretados como linhas que materializam forças em movimento, indicando tensões, fluxos afetivos ou estados de perturbação que atravessam o sujeito representado.

Particularmente na primeira cena, a presença do balão de pensamento (com o dizer “*Sinto falta dos meus amigos, não tenho ninguém aqui.*”) posicionado acima da cabeça da personagem reforça a interpretação da sensação de solidão internamente vivenciada por Jacks e externamente representada na expressão facial da personagem.

Apesar do sentimento de solidão enunciado, ao redor da personagem, encontram-se desenhados outros estudantes da 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.

Com leves reenquadres, na segunda cena, há a diminuição do número de estudantes (de 12 para um grupo de 3) que ainda estão situados às margens da cena, mas já aparecem, em tamanho maior e com rostos mais detalhados. No desenho, eles se tornam um grupo que realiza *bullying*. O que está representado por um balão de fala com os insultos “*feia*” e “*gorda*”, configurando um episódio de ridicularização.

Se “(...) toda palavra falada ou pensada, não é um simples ponto de vista, mas um ponto de vista avaliador” (Volóchinov, 2019, p. 316), os olhares retratados no projeto gráfico de Yugo e, aqui, similarmente, nas falas violentas do episódio de *bullying* traduzem avaliações valorativas. 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 da expressão confusa e interrogativa: “*por que eles estão fazendo isso comigo?*”. Portanto, concordamos que “(...) 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, 2017, p. 205).

Avançando para o terceiro quadrante, o desenho permanece no cronotopo do ano letivo de 2025. Observamos que Jacks, embora permaneça em posição de destaque no plano, já é ilustrada em tamanho menor, tendo como expressão de si apenas a cabeça. Diferentemente do primeiro momento em que estava envolta por traços circulantes que materializavam tensões de ordem negativa, a personagem passa agora a ser circundada por uma outra camada

visual desenhada em um formato circular e em tom lilás que sugere uma mudança imagética que simboliza proteção, como se os traços circulantes que materializam as tensões relacionais com os outros já não a alcançasse de maneira direta, os traços se avolumam em maior concentração no topo superior do desenho.

Ademais, situada nesse novo espaço, a expressão facial semiotizada pela adolescente passa a ser menos marcada, uma vez que os olhos não estão mais em tamanho destacado. Olhos, bocas e sobrancelhas sugerem relaxamento, sinalizando uma alteração em sua disposição afetiva. Ainda refletindo sobre essa reangulação, 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 pelas siglas DL), um mangá, um livro com a inscrição 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, fazendo-lhe companhia.

O fato de as interações apresentadas neste terceiro quadrante não serem suscitadas por sujeitos fisicamente presentes não reduz o caráter dialógico da situação. 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 no mundo.

À vista do exposto, assim como observado no desenho de Yugo, visualizamos que a colaboradora Jacks também semiotiza um gesto de reconciliação com o vivido. Essa análise fundamenta-se na

avaliação sobre o modo como a autora se reapresenta na cena dialógica, avaliando a si mesma, o espaço escolar e as pessoas com quem lá convive a partir de uma outra posição axiológica.

Após tomarem nota da presença do outro em seus processos de subjetivação, ambos os colaboradores passaram a apresentar movimentos de revisitação de si, a partir da percepção de que foram capazes de lidar com uma situação que lhes incomodava na escola. Cada um(a) a seu modo encontrou maneiras de redizer o vivido.

O desenho, assim, figura uma metodologia para acesso ao mundo interno. Aquilo que se desenha (as personagens, as cores, linhas, formas, tamanho, cenário, enquadramento, perspectiva etc) revela uma proeminência sensorial única. Aquele(a) que desenha valoriza o momento rememorado e tal rememoração, em si mesma, é uma oportunidade psíquica para se “passar a limpo” algo que se revela importante para o(a) desenhista, uma vez que o episódio encenado irrompeu como conteúdo interno a se desenhar. Reconhecendo o desenho e a sua força metodológica, avançamos para as considerações finais.

CONCLUSÃO/CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, enquadrámos o desenho como um dado visual que, em virtude de sua potência sígnica, se revela um instrumento de pesquisa com mais força mediadora e mediatizante do que outros, uma vez que, embora a atividade de desenhar ocorra em uma dialogia de pesquisa, ou seja, apesar de se desenhar para o(a) pesquisador(a) e a pesquisa dele(a), a atividade (por colocar o sujeito em contato com materiais diversos como lápis de cor, canetinha, giz de cera e tintas, em nosso caso) acaba por promover

uma espécie de fruição estética em que o desenhar se desloca para algo que se faz também para si mesmo(a), seja como uma atividade mais recreativa ou como réplica vivencial, em um termo da ADD, via dialogização com aquilo que se ilustra.

Essa função foi potencializada pela instrução do pesquisador em que nos preocupamos em eleger uma temática que se revelasse cara e útil para o sujeito desenhista, aqui, o pedido de ilustração de um momento de autossuperação.

Como discutido na seção anterior, essa possibilidade de semiotização viabilizada pela metodologia adotada permitiu aos colaboradores assumirem uma posição exotópica diante de suas próprias experiências. Como vimos, ao revisitarem memórias inscritas em outros cronotopos, os estudantes Yugo e Jacks puderam reavaliar acontecimentos anteriormente vividos, atribuindo-lhes novas significações.

Desse modo, a materialização das cenas memoradas e os movimentos de reconciliação delas decorrentes alcançaram um acabamento verbivocovisual de elevada complexidade graças à potência semiótica do desenho enquanto método de produção de dados. Portanto, mais do que um recurso ilustrativo, o desenho constituiu-se como uma prática enunciativa capaz de integrar diferentes materialidades sígnicas, permitindo que os colaboradores (re)elaborassem compreensões sobre si, sobre suas experiências e sobre as relações que as constituem, a partir de uma atividade realizada na escola.

Nessa perspectiva, defendemos que a prática do desenho como método pode alargar as percepções de estudantes sobre o que seja

texto multissemiótico, o que se vincula às prescrições da BNCC sobre o texto como unidade central de trabalho (Brasil, 2018), assim como pôde contribuir para que estudantes-colaboradores se expressassem semioticamente.

Embora, por questões de espaço, tenhamos apresentado dois desenhos, essa amostragem foi suficiente para que visualizássemos como um certo conteúdo temático (a insegurança de Yugo com a partilha de seus desenhos na escola e o sentimento de solidão de Jacks ao chegar na nova escola) é convertido em uma narrativa visual que é sustentada por valorações do(a) estudante que desenha. Essas valorações ultrapassam (e muito!) o plano da verbalidade, a ponto de podermos dizer que os signos não verbais protagonizam as cenas.

O modo como cada colaborador(a) se desenha (o ursinho de pelúcia e o autorretrato), o uso de cores (com maior ou menor diversificação, combinações e intensidades), o tratamento conferido às linhas (força, posição e movimentos) e a proporção e recorrência dos signos desenhados (olhos, figuras em desenho do tipo palito ou *emoji* para representar outros sujeitos, paisagem) revelaram-se no *corpus* analisado fundamentais para a construção da visualidade e da materialidade sógnica, demarcando dinâmicas emocionais e subjetivas na escola que são essenciais para sentir-se bem no espaço escolar.

Se o tempo pedagógico nem sempre permite que histórias e vivências singulares discentes sejam acessadas e tematizadas no dia a dia escolar, pesquisas que colaborem para isso são bem-vindas na escola.

Pesquisas como a nossa revelam a fecundidade da produção de dados visuais em investigações qualitativas encampadas no contexto escolar, ao compreenderem a sala de aula como um espaço privilegiado para a constituição do estudante como sujeito de linguagem e ser social, favorecendo processos de reflexão, autoria e ampliação da consciência sobre si, sobre o outro e sobre a vida como um evento essencialmente dialógico. A capacidade distintiva da expressão de si (e do contorno dado ao corpo) por meio da visualidade em desenhos, como procuramos demonstrar, permite que a colaboração em pesquisas também traga contribuições mais diretas para os estudantes que dela participam.

Essa preocupação social por parte de pesquisadores tem sido pauta da agenda de trabalho do GERLIT CNPq, uma vez que nos interessamos por gestar propostas em que as devolutivas sociais da pesquisa sejam mais imediatas, ou seja, já ocorram durante as dialogias da própria pesquisa com os nossos colaboradores (estudantes e professores de escolas públicas baianas e cearenses), contribuindo para combatermos lógicas extrativistas de pesquisa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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 jun. 2026.

ARNHEIM, Rudolf. Visual Thinking. Berkeley; Los Angeles: University of California Press, 1969.

BAKHTIN, M. M. **Estética da Criação Verbal**. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. **Teoria do romance II**: As formas do tempo e do cronotopo. Tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; organização da edição russa de Serguei Botchararov e Vadim Kójinov. São Paulo: Editora 34, 2018.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. 1ª edição. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro e João Editores, 2020.

BANKS, Marcus. **Dados visuais para pesquisa qualitativa**. Tradução José Fonseca; consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição Caleb Farias Alves- Dados eletrônicos. - Porto Alegre: Artmed, 2009. (Coleção Pesquisa qualitativa/ coordenada por Uwe Flick).

BIAZETTO, Cristina. **As cores na ilustração do livro infantil e juvenil**. *In*: OLIVEIRA, Ieda de (Org.). O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil: com a palavra, o ilustrador. São Paulo: DCL, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

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.

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

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.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Prefácio de Leonardo Boff; notas de Ana Maria Araújo Freire. - 34º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

GERALDI, J. W. **Ancoragens**: Estudos Bakhtinianos. São Paulo: Pedro & João Editores, 2010.

INGOLD, Tim. **Estar vivo**: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição. Tradução de Fábio Creder. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2015

INGOLD, Tim. **Linhas**: uma breve história. Tradução de Lucas Bernardes. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.

LOPES, Luíz Paulo da Moita. Uma Linguística Aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. *In: **Por uma linguística aplicada INdisciplinar***/ Branca Fabrício... [et al]; organizador Luiz Paulo Moita Lopes. - São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

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 jun. 2026.

LYON, Phil. **Using drawing in visual research**: materializing the invisible. *In: PAUWELS, Luc; MANNAY, Dawn (org.). The SAGE handbook of visual research methods*. 2. ed. London: SAGE, 2020.

MARGOLIS, Eric; PAUWELS, Luc (ed.). **The SAGE Handbook of Visual Research Methods**. London: SAGE Publications, 2011.

MARTINS, Ronei Ximenes. **Metodologia de pesquisa científica**: reflexões e experiências investigativas na Educação. 1º edição. Lavras: Ed. UFLA, 2022.

MAXWELL, Joseph A. Collecting Qualitative Data: A Realist Approach. *In: FLICK, Uwe (org.). The SAGE handbook of Qualitative Data Collection*. London: SAGE Publications, 2018.

MODL, F., CAMPOS, C., DE JESUS, A., SANTOS, M., & PESSOA, M. do A. . (2023). Vozes que constroem: mal-estar (re)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 junho de 2026.

MODL, Fernanda de Castro; MARQUES, Cristiane Campos; AGUIAR, Vinícius Sampaio; ANDRADE, Francisco Rogiellyson da Silva. Desenhos de estudantes da Educação de Jovens e Adultos que (d)enunciam interações didáticas em uma escola no interior baiano: apontamentos para uma agenda docente mais decolonial. **Cadernos Cajuína**, [S. l.], v. 10, n. 4, p. e1128, 2025. DOI: 10.52641/cadcajv10i4.1128. Disponível em: <https://v3.cadernoscajuina.pro.br/index.php/revista/article/view/1128>. Acesso em: 10 jul. 2026.

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.

MUNHOZ, Estella Maria Bortoncello; RAMOS, Flávia Brocchetto. Livro ilustrado: da composição ao sentido. **Desenredo**, Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, v. 19, n. 1, jan./abr. 2023, p. 146-170. Disponível em: <https://doi.org/10.5335/rdes.v19i1.14197>. Acesso em: 12 de junho de 2026.

PELBART, Peter Pál. **Vida capital**: ensaios de biopolítica. São Paulo: Iluminuras, 2003.

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 OX4 4RN and by Routledge 711 Third Avenue, New York, NY 10017, 2020.

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.

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 junho de 2026.

TEIXEIRA, Marília 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.

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.

VOLÓCHINOV, Valetin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2017.

VYGOTSKI, L. **Défectologie et déficience mentale: textes publiés par K. Barisnikov et G. Petitpierre**. Lausanne: Delachaux & Niestlé,

¹ Doutora em Linguística, área de concentração Linguística Aplicada (PUCMinas), com período sanduíche na área de Pedagogia Intercultural na Ludwig-Maximilians-Universität München (LMU). Professora Pleno da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, campus Vitória da Conquista. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação Graduação em Educação (PPGEEd) e Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens (PPGCEL). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-6572-4084>

² Mestre em Letras: Cultura, Educação e Linguagens (PPGCEL/UESB), área de concentração Linguística Aplicada. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3409181602652137> Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-7772-0279>

³ Doutora em Linguística, área de concentração Linguística Aplicada (PUCMinas), com período sanduíche na área de Pedagogia Intercultural na Ludwig-Maximilians-Universität München (LMU). Professora Pleno da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, campus Vitória da Conquista. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação Graduação em Educação (PPGEEd) e Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens (PPGCEL).

⁴ Mestre em Letras: Cultura, Educação e Linguagens (PPGCEL/UESB), área de concentração Linguística Aplicada.

⁵ 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 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.

⁶ “(...) 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)” (Cezar e Juca-Vasconcelos, 2016, p. 08).

⁷ “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).

⁸ “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, 2020, p. 133).

⁹ Essa leitura apóia-se na compreensão de que “(...) as sobrelhas 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”.