

VOZES QUE CONSTRANGEM: MAL-ESTAR (RES)SENTIDOS EM INTERAÇÕES DIDÁTICAS EM UMA CULTURA ESCOLAR DO INTERIOR DA BAHIA

*Fernanda de Castro Modl**

*Cristiane Campos Marques ***

*Anderson de Jesus Caires ****

*Marina Santos Soares Pereira *****

*Maria do Alívio Pessoa Caires Pereira ******

RESUMO: Este artigo visa analisar indícios verbo-visuais de episódios de mal-estar enunciados por alunos que integram turmas da modalidade Educação de Jovens Adultos (EJA) em uma escola do interior baiano. Dedicamos, especialmente, a compreender como os sujeitos semiotizam situações de embaraço social vivenciadas em salas de aula e(m) seus (d)efeitos. Como referencial teórico, partimos de pressupostos da Análise Dialógica do Discurso, da Clínica da Atividade e de outras categorias discursivas para lermos, a partir de uma dimensão axiológica, o *corpus* que é composto por duas *biograficções*. A análise dos dados registra que os (res)sentimentos dos discentes, que se deixam materializar em termos verbo-visuais, deflagram situações que ilustram a complexidade de dinâmicas que perfazem interações didáticas no ambiente escolar. Trabalhos como o nosso contribuem para tensionar a realidade escolar-profissional possibilitando a exploração de outros ângulos de nossas atividades como sujeitos sociais.

PALAVRAS-CHAVE: Análise Dialógica do Discurso. Atividade. Interação Didática. Mal-estar. Sentimento de embaraço social.

VOICES THAT EMBARRASS: RESENTED DISCOMFORT IN DIDACTIC INTERACTIONS IN A SCHOOL CULTURE IN BAHIA'S COUNTRYSIDE

ABSTRACT: This article aims to analyze verbal-visual signs of episodes of discomfort reported by students who are part of Young and Adult Education (EJA, in Portuguese) classes at a school in the countryside of Bahia. We are especially dedicated to understanding how subjects semiotize situations of social embarrassment experienced in classrooms and their (d)effects. As a theoretical reference, we start from assumptions of Dialogical Discourse

* Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens (PPGCEL), Linha de Pesquisa: Linguística Aplicada e do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários (DELL), Área de Metodologia e Prática de Ensino (AMPE) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUCMinas), Linguística Aplicada. E-mail: fernanda.modl@uesb.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-6572-4084>

** Mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras, Cultura, Educação e Linguagens (PPGCEL), Linha de Pesquisa: Linguística Aplicada, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Durante o período do mestrado, a professora-pesquisadora usufruiu, em seu vínculo empregatício municipal, de licença para aprimoramento profissional através de pós-graduação, conforme preceitua a Lei federal 8112/90. E-mail: criscampos4396@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-6477-5484>

*** Mestrando em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras, Cultura, Educação e Linguagens (PPGCEL), Linha de Pesquisa: Linguística Aplicada, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Bolsista pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB). E-mail: anderson.n.switch@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-4808-0739>

**** Mestranda em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras, Cultura, Educação e Linguagens (PPGCEL), Linha de Pesquisa: Linguística Aplicada, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Bolsista pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB). E-mail: soarespereira.nina@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-1557-7201>

***** Mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras, Cultura, Educação e Linguagens (PPGCEL), Linha de Pesquisa: Linguística Aplicada, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Durante os anos de 2021-2023, a professora-pesquisadora usufruiu de afastamento para aprimoramento profissional através de pós-graduação, conforme preceitua a Lei federal 8112/90. E-mail: duaaliviopessoa@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-0815-5634>

Analysis, Activity Clinic and other discursive categories to read, from an axiological dimension, the corpus that is composed of two biographiczines. Data analysis records that the students' feelings and resentments, which are materialized in verbal-visual terms, trigger situations that illustrate the complexity of dynamics that constitute didactic interactions in the school environment. Work like ours contributes to tensioning the school-professional reality, enabling the exploration of other angles of our activities as social subjects.

KEYWORDS: Dialogic Discourse Analysis. Activity. Didactic Interaction. Discomfort. Feeling of social embarrassment.

Introdução

Neste texto, trabalhando com pressupostos da Análise Dialógica do Discurso (ADD) (BAKHTIN, 1997; 2010; 2014; 2018; VOLOCHINOV, 2018) e da Clínica da Atividade (CLOT, 2010), lemos achados de uma pesquisa qualitativa¹ que contou com a dialogia de alunos de uma turma da Educação de Jovens e Adultos (doravante EJA) do segmento III, etapa VII, correspondente ao Ensino Médio de uma escola estadual do interior baiano.

Enunciamos, aqui, a partir do lugar epistemológico de uma Linguística Aplicada Crítica e Decolonial (RAJAGOPALAN, 2003). O que significa, para nós, assumir que o fazer pesquisa implica e está implicado em um exercício político, o que requer agir e reagir responsivamente a pautas (questões de pesquisa) sempre locais, mas que podem assumir força translocal, quando pensamos que uma cultura escolar local é atravessada e, ao mesmo tempo, perfaz a cultura escolar de um município, de uma região, de um país.

Este artigo, assim, irrompe de um movimento de réplica de nosso coletivo de trabalho² à chamada do Dossiê “Bem-estar/Mal-estar do alunado e do professorado: saúde do corpo e da mente no ambiente formativo”. O fôlego social desse recorte temático inquietou-nos, como grupo de pesquisa, vertendo a nossa atenção para o ângulo do mal-estar em situações de trabalho³ bastante semiotizado nas produções discentes em Marques (2023) e, na dissertação, lido como valorações sobre o estar na escola vozeados por alunos da modalidade de ensino EJA.

A existência da modalidade EJA, em nosso país, advém de conquistas populares de movimentos de ativismo diversos em prol de uma minimização de uma das desigualdades sociais mais estruturais do Brasil: a da negação de acesso igualitário à educação (ANDRADE; RIBEIRO; MODL, 2023).

Desse modo, pesquisas voltadas para a EJA, sobretudo, aquelas que dão voz aos discentes, colaboram para esses movimentos reparatórios, porque, ao permitir que dizeres desses alunos encontrem

¹ Referimo-nos à pesquisa intitulada “(Res)Significações de posições de estudante da Educação de Jovens e Adultos (EJA) acerca dessa modalidade e de si como representante desse grupo social” (PPGCEL/UESB) de Marques (2023), defendida em maio de 2023.

² O *corpus* de Marques (2023) integra o banco de dados coletivamente construído do projeto “Por uma agenda mais discursiva do, no e para o trabalho do professor” (PPGCEL UESB) coordenado por Fernanda Modl.

³ Consideramos o estar na escola como uma situação de trabalho, aqui, tomado em sentido *lato* (Clot, 2010). Ou seja, consideramos também a categoria social Estudante como uma profissão.

acento apreciativo na concretude de enunciados na, da e para a dialogia com a universidade, estamos fomentando a expressão da individualidade exposta em apreciações, julgamentos e tomadas de posicionamentos (BRAIT, 2013).

Nos enunciados de alunos da EJA estão materializados diversos modos de valoração/avaliação dessa modalidade de ensino e de si mesmos como representantes desse grupo social. Essas valorações axiológicas são elos de cadeias enunciativas evocadas por discursos diversos. No recorte do *corpus*, aqui apresentado, esses discursos são revozeados pelos alunos em representações sígnicas em desenhos, via aspectos semióticos como traços, cores, tamanhos, plano, ao lado do material verbal.

Na seção de análise, voltamo-nos para a verbo-visualidade (BRAIT, 2013) constitutiva do gênero *biografizines* (como explicado na próxima seção), olhando para o que ela indicia sobre sensações e sentimentos de bem/mal-estar dos estudantes. Para isso, centramo-nos na compreensão de reações, respostas e posicionamentos de dois aprendizes a comentários incômodos, observações vexatórias e expressões que gera(ra)m mal-estar discente, em outros cronotopos, e que se atualizam no cronotopo atual de e para a construção de suas posições nas narrativas autobiográficas (*biografizines*).

Esses momentos de mal-estar advêm, como procuraremos demonstrar adiante, de situações diversas de sentimento de embaraço (GOFFMAN, 2011) vivenciadas em contextos de interação didática (MODL, 2015).

Considerando que relações intersubjetivas e representações sociais diversas concorrem e cooperam para a maneira como o ambiente escolar é compreendido e vivenciado por cada estudante e professor(a), o estar na escola sempre “íntegra cognição, afeto e corpo, numa condição singular e, ao mesmo tempo, de ser social, que pode ser afetado de modo doloroso no espaço escolar, gerador de satisfação, mas também de sofrimento” (SILVEIRA, 2021, p. 63).

Os dados apontam que interações impregnadas por certas dimensões de relações de poder e autoridade docente revelam-se como potenciais desencadeadores de mal-estar discente, o qual se manifesta em diferentes práticas languageiras. O sentimento de embaraço é sentido pelo aluno, em seu corpo, na forma de constrangimento (GOFFMAN, 2011) como um efeito de sentido que, no *corpus*, provém de uma interação didática, ou seja, de uma dialogia com um(a) professor(a), um profissional da educação e, portanto, alguém preparado para o ensino como trabalho.

Não se trata de culpabilizar, mas, sim, de tensionar um conjunto de condições sociais, inclusive a de precarização do trabalho dos profissionais de nossa categoria, o que tem levado a uma diminuição da nossa saúde, compreendida na Clínica da Atividade, também com uma dimensão do nosso poder de agir:

Longe de ser um dado natural, a saúde é um poder de ação sobre si e sobre o mundo, adquirido junto dos outros. Ela está ligada à atividade vital de um sujeito, àquilo que ele consegue, ou não, mobilizar de sua atividade pessoal no universo das atividades do outro; e, inversamente, àquilo que ele chega, ou não, a utilizar das atividades do outro em seu próprio mundo. (CLOT, 2010, p.111)

Para chegarmos à apresentação e discursivização dos resultados, no que tange à estrutura do nosso projeto de dizer, além desta introdução, este artigo conta com mais cinco seções. Na próxima, dedicamo-nos a um enquadre da metodologia para localizarmos o recorte do *corpus* e os cuidados agenciados com e sobre os dados. Na sequência, aprofundamos o quadro teórico, demarcando princípios e categorias analíticas mobilizados na seção de análise, em duas seções, damos ênfase a conceitos como: enunciado concreto (BAKHTIN, 1997 2010; 2014; 2018; VOLÓCHINOV, 2018; SOBRAL; GIACOMELLI, 2022), mal-estar (CLOT, 2010), interação didática (MODL, 2015), saúde (CLOT, 2010) e sentimento de embaraço (GOFFMAN, 2011). Finalizamos a discussão tecendo as nossas considerações finais, seguidas das referências.

Implicações metodológicas e(m) configurações cronotópicas na/da Pesquisa

O cronotopo da pesquisa de mestrado de que os dados são provenientes abrange os anos de 2021 e 2022 em uma instituição educacional estadual localizada na cidade de Poções, no interior do sudoeste baiano, sendo a escola-campo de pesquisa também *locus* de trabalho de Marques (Pesquisadora central e autora da dissertação) há 12 anos.

Por ser intrinsecamente vinculada a sujeitos, a pesquisa originária foi submetida à Plataforma Brasil e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB/BA, conforme o protocolo CAAE: 59898722.4.0000.0055. A autorização para o desenvolvimento da pesquisa foi concedida em setembro de 2022, seguida por um exame de qualificação realizado em 31 de outubro de 2022, permitindo, assim, a incursão ao campo para a geração de dados. A fase de geração e organização dos dados transcorreu nos meses de novembro e dezembro de 2022, culminando na defesa da dissertação em 11 de maio de 2023.

Os participantes da pesquisa são 22 estudantes da EJA, pertencentes ao segmento III, etapa VII, correspondente ao Ensino Médio. O grupo é composto por adultos, em sua maioria do gênero social feminino, indivíduos pretos e pardos, residentes em áreas rurais e bairros periféricos da cidade. Todo(a)s trabalhadore(a)s informais que recebem mensalmente remuneração inferior a um salário-mínimo pelos serviços prestados.

A pesquisadora e o(a)s participantes da pesquisa já possuíam um vínculo social decorrente da convivência institucional na dialogia professora-aluno(a)s, no turno noturno e na modalidade de ensino, na escola-campo da pesquisa. O que contribuiu não apenas para uma perspectiva mais “de dentro”, como perseguem os estudos qualitativos, mas, sobretudo, permitiu que outras representações sobre a Escola e interações entre os sujeitos, que lá desempenham suas funções sociais, pudessem ser (des)(re)velados a partir de suas respostas aos instrumentos de/para pesquisa⁴.

⁴ Os instrumentos utilizados para a geração de dados incluíram: diário de campo, questionário discursivo, texto verbo-visual exemplar do gênero *biograficizine*. Os dados da pesquisa qualitativa foram analisados discursivamente. Para este artigo, em função de espaço, concentramo-nos nas *biograficizines*.

Fundamentada nos preceitos das Ciências Sociais, a abordagem qualitativa estabelece uma ligação intrínseca entre o fenômeno em análise e uma realidade permeada por significados, avaliações/valorações axiológicas, crenças e comportamentos de sujeitos reais e, por isso, seres sociais. A pesquisa qualitativa se sobressai, sobretudo, pela consideração de objetos que se configuram como autênticos fenômenos cronotópicos para grupos sociais específicos.

Com efeito, é imperativo reconhecer a impossibilidade de conduzir uma pesquisa social sem considerar o indivíduo e(m) suas peculiaridades, advindas de suas interações nos pequenos e grandes aspectos temporais (BAKHTIN, 2014). Como bem destaca Minayo (2001), a pesquisa qualitativa responde a questionamentos relacionados a um conjunto de fenômenos humanos, entendido como parte integrante da realidade social que se volta sempre para uma expansão da consciência socioideológica, como prerrogativa da ADD.

Cada ser humano diferencia-se não apenas por suas ações no interior do cronotopo da pesquisa, mas, sobretudo, como rememora situações vividas em outros cronotopos, refletindo sobre práticas passadas ao reinterpretar suas ações no aqui e agora da pesquisa que participa e integra. Devido a essa essência, a pesquisa qualitativa proporciona uma ampliação de perspectivas e dimensões sobre a realidade vivida. Essa abordagem favorece uma interação alteritária entre os sujeitos envolvidos no processo: participantes e pesquisador(a). Nessa dinâmica relacional, conforme destacado por Bakhtin (2010, p. 379), “eu vivo em um mundo de palavras do outro. E toda minha vida é uma orientação nesse mundo.”

Neste artigo, visibilizamos a tomada e retomada de posição via texto verbo-visual no enquadre de produção de duas *biograficzines*. Esse gênero discursivo deriva do gênero fanzine,

termo do inglês que aglutina duas palavras: *fan* + *magazine*, sendo uma revista do fã, revista amadora. São, assim, revistas independentes e alternativas que podem ser manufaturadas pelos próprios autores quais possam ser amadores como estudantes, professores e de quaisquer outras profissões. Os fanzines (ou zines) são interdisciplinares e, embora não necessariamente sejam exclusividade para os quadrinhos – o que é melhor à área da educação, por exemplo, podem abrir brechas para outras disciplinas [...]. (ANDRAUS, 2022, p. 13).

Uma *biograficzine*, de acordo com o seu criador, o professor e pesquisador das histórias de quadrinhos brasileiro Elydio dos Santos Neto, nada mais é que um fanzine que se interessa por “histórias de vida: contar experiências de vida e formação tendo como objetivos principais o autoconhecimento, a partilha de narrativas pessoais com outros, o trabalho com as imagens e o desenvolvimento de autoralidade.” (ANDRAUS; NETO, 2010, p. 29).

O texto verbo-visual foi pensado como um recurso que pudesse oferecer uma agradável experiência ao grupo, dado o seu caráter eminentemente lúdico que facilitou a participação ativa do(a)s envolvido(a)s na pesquisa, pois, nosso repertório didático, advindo da dialogia com o grupo, explica que, quando submetidos a atividades prazerosas, o(a)s estudantes tendem a interagir com mais espontaneidade, demonstrando, assim, maior interesse em participar das atividades propostas.

O texto verbo-visual fez emergir uma gama de elementos constitutivos de produção ou efeito de sentidos que poderiam ser mascarados se analisados apenas em textos verbais. A imagem oferece um solo fértil para exploração de outros aspectos linguístico-discursivos.

Por questões de espaço, selecionamos para este trabalho, como já anunciado, duas *biografazines* que ilustram o recorrentemente observado no *corpus* maior: a notável presença de denúncias de desigualdades de poder, censura e autoridade no ambiente educacional, em que interações que leva(ram) a sentimentos de embaraço e constrangimento são expostas.

Na seção de análise, lidamos com relações dialógicas em que o(a)s participantes evidenciam a manifestação de desconfortos como (d)efeitos de interações didáticas verticalmente hierarquizadas que podem afetar os discentes. Na sequência, cuidamos da capitalização dos conceitos e princípios centrais para a nossa discussão.

Análise Dialógica do Discurso e Axiologias na, da e para a interação didática

A ADD concebe discurso em sua materialidade concreta e viva, “obtido por meio de uma abstração absolutamente legítima e necessária de alguns aspectos da vida concreta” (BAKHTIN, 1997, p. 181). O discurso, portanto, se constitui na interação entre dois ou mais sujeitos, ao passo que o sujeito discursivo é criador e criatura e se funde ao enunciado:

A teorização do Círculo de Bakhtin define que o dialogismo é o princípio fundamental da linguagem. O termo se refere ao fato de os enunciados produzidos pelos sujeitos estarem sempre na esfera do discurso, ou seja, os interlocutores não perceberem os signos como unívocos e abstratamente definidos, mas como posicionamentos valorativos acerca da realidade, os quais dialogam com outros posicionamentos já existentes. Essa tomada de posição, via linguagem, em relação a outros enunciados revela a dimensão axiológica do sujeito, isto é, a maneira como ele avalia dado objeto discursivo. Nessa compreensão, defende-se que todo enunciado reclama enunciados passados, ao mesmo tempo que antecipa enunciados futuros, sendo, portanto, um elo na cadeia da interação discursiva. (ANDRADE; RIBEIRO; MODL, 2023, p. 4)

Pensadores do Círculo de Bakhtin demarcaram que o uso de uma língua se estrutura em tipos relativamente estáveis de enunciados concretos aos quais se responde, a eles e por eles, com ações responsivas em interações sociais: “para o falante nativo, a palavra não se apresenta como um item de dicionário, mas como parte das mais diversas enunciações dos locutores A, B ou C de sua comunidade e das múltiplas enunciações de sua própria prática linguística” (BAKHTIN, 2014, p. 98). Isso significa que enunciado concreto é acontecimento discursivo, evento único, irrepetível, um elo que convoca outros elos e as relações entre sujeitos, discursos e enunciados.

Nessa perspectiva, enunciados do tipo: “eu não vou gastar meu latim com aquele povo da EJA”, “eu falo, falo e eles não entendem”, “nessa turma, ninguém aprende”, “não posso fazer mais nada além

do que já fiz” são exemplos de dizeres violentos (re)vozeados por alguns docentes nos conselhos de classe dessa modalidade e, por vezes, até mesmo na sala de aula na dialogia com os próprios sujeitos estudantes.

A recorrência de dizeres como esses pode levar a uma percepção de naturalização em que esses enunciados pareçam inofensivos, orgânicos e rotineiros, mas não o são, justamente porque o sujeito imprime significado no discurso a partir de suas vivências.

Vale acentuar que tais discursos não necessariamente surgem oralmente verbalizados, podem ser notados por meio de “olhadelas, gestos, posicionamentos e enunciados verbais que as pessoas continuamente inserem na situação, intencionalmente ou não” (GOFFMAN, 2011, p. 9). Todo texto, portanto, é coconstruído na interação eu-outro.

As práticas languageiras de docentes em sala de aula podem tanto gerar bem-estar e engajamento quanto podem gerar mal-estar, afastar esses sujeitos da aprendizagem esperada, quiçá da escola, fazendo com que esses passem a fazer parte de estatísticas da evasão escolar. Modl (2015, p. 123) afirma que

A imagem que um sujeito faz de si mesmo se molda e se remolda não apenas a partir do modo como esse sujeito compreende e significa suas ações, mas também em função das pistas dadas pelos outros sujeitos sobre o modo como suas ações estão sendo interpretadas.

Estar em uma sala de aula implica participar de uma situação institucional que, por isso, coopera para a construção e reconstrução da percepção de si como sujeito de linguagem, portanto, social. 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).

“A realidade efetiva da linguagem (...) é o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 218). Na interação com o outro ou conosco mesmo estamos sempre axiologizando, porque toda relação social é valorativa e ideológica (VOLÓCHINOV, 2018). Interagir implica se apropriar individualmente da versão de mundo de uma coletividade, lidando 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 arquetetônico;

[...] o sujeito[que] empreende, irrepelidamente, 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;

[...] 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)

Nesse sentido, o sujeito está sempre axiologizando e o cronotopo é elemento protagonista no e para o acento avaliativo. 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 produzidos pelos alunos como movimentos e transcursos cronotópicos. A sala de aula, por ser um espaço social do domínio público das relações humanas, está também aberta a todo tipo de interação, das mais constrangedoras às mais afetuosas:

O que se faz (re)construindo identidades em uma rede de relações sociais e pessoais que se efetivam, preponderantemente, em torno da palavra e, portanto, como professor e alunos se comportam como falantes e ouvintes participando e, assim, constituindo a interação didática. Há, assim, diferentes modos de se participar. Dizer e silenciar são ações de linguagem que marcam posições na interação com o outro e com o dizer do outro. (MODL, 2015, p. 124-125)

A axiologia pode aparecer na interação didática com a roupagem de comportamentos e afetos múltiplos:

Os afetos são mediatizados, corporal e socialmente, pelas emoções e pelos sentimentos mediante os quais eles se enriquecem, mas também, e com grande frequência, se enquistam. Em compensação, eles são em parte a energia e a vitalidade dessas emoções e sentimentos contra os riscos de que estes últimos se tornem átonos e convencionais. (CLOT, 2010, p. 9)

O mal-estar na escola, problematizado na sequência, está indiscutivelmente vinculado à subjetividade a partir da vida individual na, pela e frente à alteridade.

A subjetividade é, sem dúvida, não propriamente uma disposição constitutiva do sujeito, mas o poder de ser afetado que, em maior ou menor grau, está à disposição de cada um em função de sua história singular. Sua incompletude é que torna o sujeito disponível ao desenvolvimento da atividade e não um poder de agir autóctone (...). Sua vitalidade dialógica interna é que o prepara para suportar ou apreender os imprevisíveis do real diante dos quais ele deve se determinar. (CLOT, 2010, p. 31)

“As palavras ‘constrangimento’, ‘embaraço’ e ‘desconforto’ são usadas aqui num contínuo de significados.” (GOFFMAN, 2011, p. 98), assim, o mal-estar para o qual olhamos, neste trabalho, está relacionado a essa vitalidade dialógica interna que se volta para como se reagir e o que (não)se suporta no interior de interações didáticas.

Sentimento de embaraço e os conceitos de Mal-estar e Saúde em situações de trabalho

Quando pensamos em relações e ambientes saudáveis uma baliza é a percepção de que “é natural estar tranquilo durante a interação, e o constrangimento é um desvio lamentável do estado normal.” (GOFFMAN, 2011, p. 95). Goffman dedicou-se a estudar como o sentimento de embaraço se corporifica, tendo detalhado que “enrubescimento, balbucios, gaguejar, uma voz estranhamente aguda

ou grave, a fala trêmula ou entrecortada, suor, palidez, piscadelas, tremor das mãos, movimentos hesitantes ou vacilantes, distração e disparates” são indícios de situações de constrangimento social (GOFFMAN, 2011, p. 95). Trata-se, assim, de um fenômeno humano interessante porque se atrela a percepções e reações.

A interação didática é um evento social e interacional a que, muitas vezes, se associa à “grande probabilidade de causar um constrangimento abrupto [e que] pode, por causa disso, lançar uma sombra de desconforto contínuo sobre os participantes” (GOFFMAN, 2011, p. 98). A esse desconforto contínuo a que se refere Goffman podemos associar a ideia de mal-estar.

No discurso do senso comum, o termo mal-estar tem uma ampla envergadura referencial, podendo se vincular a desinteresse, sensações desagradáveis ou uma inquietação vaga, muitas vezes, ligado a sintomas de diversas doenças.

Freud (1930) já se dedicava à temática do mal-estar como algo inerente à estrutura civilizatória, integrando dilemas fundamentais entre indivíduos e a sociedade. Carneiro et al (2021, p. 216) apontam que

o termo mal-estar na psicanálise não se constitui em um conceito metapsicológico propriamente dito, isto quer dizer que Freud não construiu um arcabouço teórico basilar para o chamado mal-estar, como o fez para o sintoma e a angústia, por exemplo. No entanto, destina mais ao final da sua obra um longo texto para a sua discussão, o que indica uma importância da temática em suas reflexões.

Em Silveira (2021, p. 71), encontramos ancoragem para dialogarmos sobre o mal-estar de alunos:

São muitos os discursos produzidos, dentre eles o da classificação, de apto ou deficiente, de adequado ou inadequado, e divisões que põem os sujeitos dentro de um enquadre de normalidade ou de patologia. Não são nomes apenas, são lugares demarcados que geram estigmas. É a linguagem como criadora de realidades e produtora de prazeres ou sofrimentos.

Como a Chamada do Dossiê Temático desta Revista dimensiona, o mal-estar no ambiente educacional não é exclusividade de discentes. Docentes também o têm vivenciado de maneiras diversas. Enquanto estudantes frequentemente experimentam desconforto em face de desafios acadêmicos, pressões sociais ou dinâmicas interacionais de sala de aula na dialogia com os seus professores, esses também têm se mostrado, cada vez mais, sobrecarregados por uma agenda precarizada e desumana de trabalho, demandas administrativas, exigências curriculares e, em alguns casos, pela complexidade de outras relações interpessoais no ambiente escolar, como as entre pares.

O mal-estar, portanto, tem se manifestado e sido vivenciado, enunciativamente e corporalmente, de maneiras distintas em todos nós, sejamos professores ou alunos, perfazendo uma rede complexa de interações menos ou mais saudáveis. A escrita de um texto como este ou a sua leitura, em si, já podem desencadear gatilhos de sofrimento que nos reportam a situações traumáticas, tóxicas, de assédio:

O sofrimento é, para ele [Ricoeur, 1990], uma incapacidade para se exprimir, fazer, relatar e se avaliar; é um impedimento. Ali onde a defesa é uma proteção passiva que

protege o sujeito do sofrimento sem lhe permitir, apesar disso, que se libere dele, reduzindo seu raio de ação com risco de anestesiá-lo, a réplica é uma proteção ativa. Ali onde o sofrimento é um sentimento de vida contrariado, a saúde é esse sentimento de vida reencontrado. Na nossa tentativa de fazer ‘falar o ofício’, graças à restauração dos ‘debates entre escolas’, das controvérsias e dos diálogos entre profissionais, temos conseguido, às vezes, transformar a experiência mal vivida em meio de viver outras experiências. (CLOT, 2010, p. 116)

Explorar essas diferentes frestas da temática como deseja o Dossiê de que participamos é fundamental para promover tensionamentos de ambientes de trabalho em suas atmosferas interacionais, o que contribui para a ampliação de repertórios diversos para o enfrentamento de pautas de sofrimento com vistas a uma construção de ambientes institucionais mais saudáveis: “[...] a saúde, insiste Canguilhem, é ‘sentir-se acima do normal’, ‘capaz de seguir novas normas de vida’ (1984, p. 133)” (CLOT, 2010, p. 110). “O que caracteriza a saúde é a possibilidade de superar a norma que define o normal momentâneo, a possibilidade de tolerar infrações à norma habitual e de instituir novas normas em situações novas” (CANGUILHEM, 1984, p. 130 *apud* CLOT, 2010, p. 112). Em alinhamento à Clínica da Atividade:

A saúde não se opõe à doença, do mesmo modo que não se identifica com ela, mas procura apropriar-se dela. Sua tentativa consiste em alterar o estatuto da doença. (...) A saúde não é o esquecimento da doença, mas o acesso desta a outra função na vida do sujeito, ou seja, um novo uso da doença. (CLOT, 2010, p. 113)

Na próxima seção, analisamos como esse desconforto encontra concretude nos enunciados produzidos por dois estudantes e como essas produções verbo-visuais apontam para distintos centros de valor e como experiências em outros cronotopos ainda reverberam nos corpos desses alunos promovendo e, ao mesmo tempo, remontando a sentimentos e ressentimentos pensados como:

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

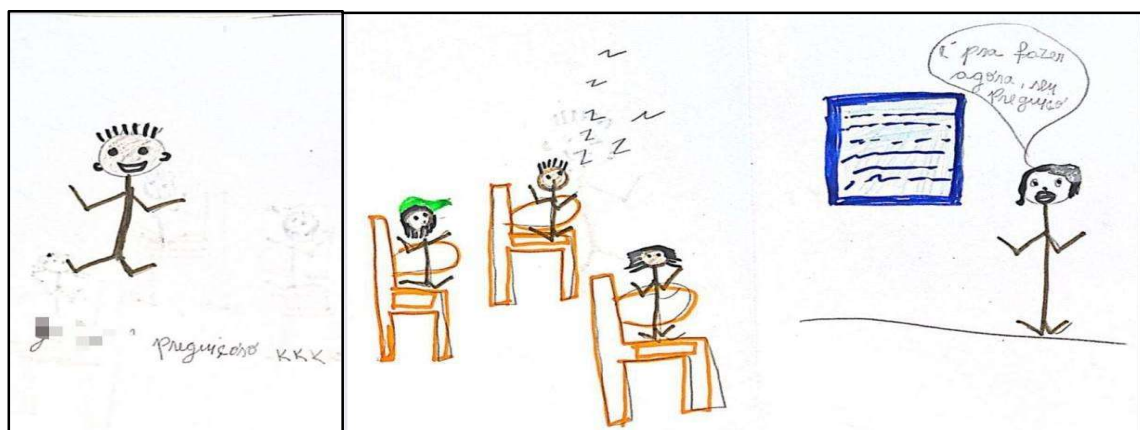
Tensionamos, na próxima seção, as *biograficizines* produzidas pelo(a)s participantes sobre o modo como percebem e vivenciam a modalidade EJA, em seus múltiplos aspectos. Esse foi, para nós, um rico e profícuo movimento para trazer à tona exemplos de relações dialógicas, no interior de interações didáticas, (re)produtoras de mal-estar na escola-campo.

Análise de Textos verbo-visuais: mal-estar discente (re)vozeados na interação didática

Entendendo por língua(gem) “todo o conjunto dos reflexos e das interpretações da realidade social e natural que tem lugar no cérebro do homem e se expressa por meio de palavras [...] ou outras formas sígnicas” (VOLOCHINOV, 1998, p. 107), nossos gestos de análise se voltam a esse todo semiótico.

Na verbo-visuabilidade das *biograficizines*, percebemos elementos que nos deixam entrever a forma como cada participante é afetado(a) a partir de traços de verticalização de poder nas relações entre professor(a)-aluno(a) na EJA. Esses afetamentos irrompem, na materialidade sígnica, como indício de mal-estar nos sujeitos que enunciam. Observemos os textos.

Biograficizine 1: Antonio Lopes



Fonte: Marques (2023)

Quadro 1: Cenas da interações verbais da *biograficizine* de Antonio Lopes

Cena 1

“Preguiçoso kkk”

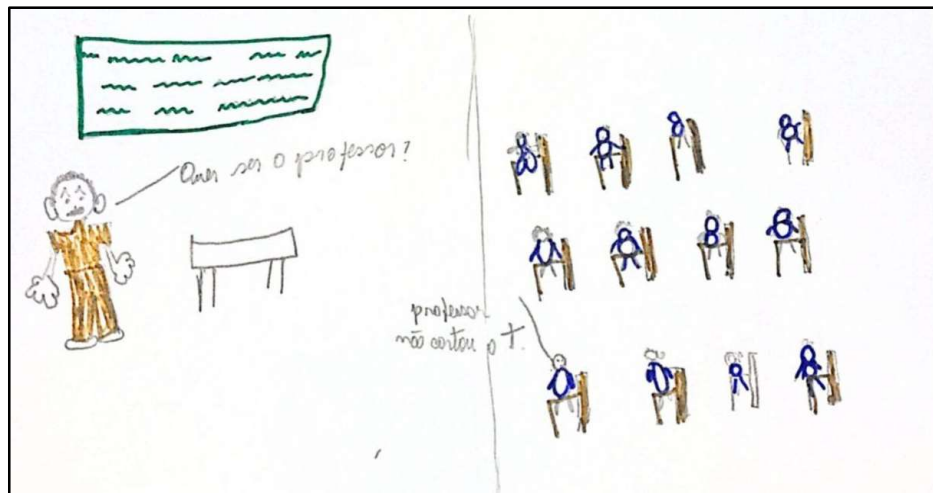
Cena 2

“ZZZZ ZZ ZZ”

“é pra fazer agora, seu preguiçoso”

Fonte: Marques (2023)

Biograficizine 2: Maria Gildenora



Fonte: Marques (2023)

Quadro 2: Cenas da interações verbais da *biograficizine* de Maria Gildenora

Cena 1
“professor não cortou o T”
Cena 2
“Quer ser o professor?”

Fonte: Marques (2023)

Preliminarmente, chamou-nos a atenção o tamanho dos desenhos que representam as personagens docentes e discentes, que são, cumpre lembrar, ambos adultos no contexto da EJA.

Nas *Biograficizines* 1 e 2, a figura docente é retratada em tamanho maior que a dos discentes e, sempre é ilustrada posicionada em pé, ocupando um lugar central e em frente aos sujeitos que representam o(a)s estudantes, que, sentados ou não, sempre aparecem enfileirado(a)s.

Nas interações representadas nas *biograficizines*, avistamos as implicações que os discursos de outrem têm como (d)efeito nas práticas cotidianas. Analisamos, então, a produção dos enunciados da *biograficizine* por dois vieses.

O primeiro é a parte percebida em que focalizamos a perspectiva do professor, produtor do dizer “é pra fazer agora seu preguiçoso” (*Biograficizine* 1). O segundo é a noção de julgamento. A parte percebida é aquela que inviabiliza as interpretações sobre o que se vê, desconsiderando as ideologias e contextos que integram determinada situação. Já a noção de julgamento, dá-se pela palavra utilizada para designar a ação de recusa ou evitação que fora vista, levando à adjetivação *preguiçoso*.

Ao dizer “é para fazer agora, seu preguiçoso”, o professor tracejado faz uso de uma atividade de linguagem imperativa. A denotação de ordem dá-se pela exigência de se fazer a atividade naquele exato momento: “agora”. O participante ilustrado por Antonio⁵ é julgado como “preguiçoso”. Na *biograficizine*

⁵ Por questões éticas, as identidades de todo(a)s o(a)s participantes estão mantidas em sigilo, de modo a serem representadas através de codinomes. No intuito de homenagearmos o(a)s estudantes da EJA do cronotopo antigo e atual e, também o nosso patrono da educação, (a)s participantes são representado(a)s por nomes de discentes pertencentes à primeira turma de jovens e adultos alfabetizada pelo método freireano.

em análise, fitamos o nosso olhar também, para a presença de duas onomatopeias “zzz zz zz” e “kkk”. De acordo com especialistas em Histórias em Quadrinhos (HQs), a sequência de “Z” graficamente representa os sons emitidos por alguém que está sonolento/dormindo e, por sua vez, a segunda sequência produz uma onomatopeia de riso/gargalhada.

Partindo das experiências da professora pesquisadora com turmas da EJA, inferimos que o sono acometido por alguns/algumas desse(a)s estudante(a)s quase sempre é provocado pelas condições de trabalho que antecedem a aula no turno noturno, muitas vezes, representadas em um trabalho braçal, que acabam por levar para as salas de aula corpos exaustos, sem energia e disposição para desenvolver as atividades propostas em sala de aula, fato que leva alguns professores e/ou professoras a confundirem, muitas vezes, cansaço com preguiça.

Suspeitamos que a onomatopeia de riso apresentada não seja um riso de alegria, mas, um riso que traz nuances da carnavalização (BAKHTIN, 2008; 1997). Intrínseco à cosmovisão carnavalesca, o riso é um dos aspectos de maior representação. O riso como sinal de responsividade é por si só um enunciado concreto e, pensando-o numa cadeia enunciativa tal qual a apresentada na *biografizine* analisada, ele responde de modo jocoso, irônico, sarcástico. Outro elemento simbólico carnavalizado é a máscara. Goffman (2011, p. 99) assegura que “o sorriso fixo, o riso vazio nervoso, as mãos ocupadas, o olhar para o chão que esconde a expressão dos olhos, tudo isso tornou-se famoso como sinais para ocultar o constrangimento.” A resposta do nosso participante talvez seja um recurso encontrado pelo estudante para mascarar/ocultar seu estado emocional diante da interação embaraçosa, intimidadora e autoritária. Na esteira de reflexões sobre o riso do participante, com Bakhtin (2008, p. 14), avistamos uma “[...] abolição provisória das diferenças e barreiras hierárquicas entre pessoas e a eliminação de certas regras e tabus vigentes na vida cotidiana”, que se configura em um processo de resistência, visto que, por meio do riso, antes de tudo, é revogado para o estudante, hierarquias e modos conexos de devoção, obediência, medo, reverência entre outros, (BAKHTIN, 1997).

Assumimos, portanto, que o contexto imediato não pode ser encarado também como uma sentença, mas como um direcionamento reflexivo que nos dá a oportunidade de (re)pensar as relações dialógicas estabelecidas pela linguagem e externadas no discurso cotidiano no dia a dia interacional de uma noite na escola. Sob esse prisma, notamos que o juízo de valor, empregado pelo enunciado “preguiçoso”, desampara reflexões atreladas ao sujeito pertencente à turma da EJA, já que não podemos omitir que, em grande parte, esses sujeitos possuem desafiadoras rotinas diárias. Assim, adjetivar um estudante da EJA de tal forma parece que o contexto circundante não é levado em consideração.

Sob essa ótica, inferimos que, ao verbalizar tal julgamento, o professor representado na *biografizine*, aparentemente, ignora a conexão existente entre o contexto social e a identidade do sujeito aluno em sala de aula, elementos importantes para um diálogo ético e responsável com os sujeitos da EJA. Nesse sentido, retomamos Volochinov (2018, p. 220), “a comunicação discursiva nunca poderá ser compreendida nem explicada fora dessa ligação com a situação concreta”.

Já na *Biografizine 2*, a cena protagonizada por Maria Gildenora quando diz: “professor não cortou T” e o professor a responde “quer ser o professor?” tensiona relações de poder, que deixam implícitas o autoritarismo docente no que foi retratado. O sujeito professor demonstra sentir-se afrontado com a observação feita por Maria Gildenora a um lapso de grafia seu e tal sentimento é evidenciado através de uma pergunta-resposta nada polida direcionada à estudante, indicando para nós um exercício de explícito de opressão/repressão/autoridade/autoritarismo. Pensadores do Círculo de Bakhtin classificam discursos dessa natureza de autoritários e, exigem do interlocutor que sejam incondicionalmente reconhecidos, “nunca um domínio livre e uma assimilação com meu próprio discurso (...) “precisa ser integralmente confirmado ou integralmente refutado. Ele se integrou de forma indissolúvel à autoridade externa – com o poder político, uma instituição, uma pessoa” (BAKHTIN, 2015, p. 136).

Há, ainda, uma divisão espacial bastante acentuada entre o docente e o(a)s estudantes, o que também nos possibilita vislumbrar a figura ilustrada do professor como um sujeito que preza por certo distanciamento e, aparentemente, faz questão de delimitar os lugares sociais de cada sujeito na sala de aula.

Os elementos verbais e não verbais advindos das análises das *biografizines* expostas permitem-nos, assim, (re)pensar exemplos de interações embaraçosas corporificadas em ambiente escolar e suas possíveis implicações para o desenvolvimento da identidade do sujeito estudante, bem como suas influências para que se tenha mais apreço para se participar dos espaços escolares de aprendizado e, também, os possíveis processos de resistências presentificados no riso carnavalizado do Antônio Lopes.

Percebemos, ainda, nas *biografizines*, salas de aula onde imperam as relações verticalizadas, em que a linguagem em seu uso ideológico faz-nos questionar até que ponto certas imposições incutidas em tais práticas discursivas são fatores responsáveis por sentimentos subjetivos de mal-estar, compreendendo com Silveira (2021, p. 62) “que os processos de adoecimento psíquico são marcas singulares dos sujeitos em sofrimento, que falam mesmo quando silenciadas pelo contexto”.

Dentro da perspectiva teórica dos estudos da Clínica da Atividade de Clot (2010), a concepção de mal-estar pode ser entendida como um reflexo direto da restrição do poder de agir do sujeito. Nesse contexto, o mal-estar estudantil não resulta meramente da (in)capacidade de alunos em lidar com as exigências escolares, mas, de maneira crucial, emerge da limitação do poder de agir, ou seja, da (im)possibilidade de influenciar e moldar ativamente sua própria experiência educacional. O que a nosso ver se deixou materializar nas duas produções com a sinalização de interações embaraçosas. A partir das ideias de Goffman, (2011) inferimos que tais interações podem fazer com que, todo o encontro se transforme o(s) participante(s) em um incidente desconfortável e constrangedor.

Essas situações, quando enquadradas na perspectiva da Clínica da Atividade, podem ser interpretadas como efeitos de interações didáticas verticalmente hierarquizadas, em que a imposição de uma dinâmica autoritária e a falta de espaço para a expressão ativa dos estudantes contribuem para um ambiente de trabalho que promove mal-estar.

As sensações de mal-estar tão ricamente semiotizadas, quando debatidas, em um cronotopo atual, podem gerar estratégias de apoio eficazes na compreensão e ressignificação desses episódios passados:

Um grande número de situações mostra, de fato, como esse trabalho do sujeito sobre ele mesmo privilegia, durante um momento, aquela de suas atividades que, habitualmente, consiste em reformular e avaliar - quase sempre, nele e para ele - a própria ação. Daí, ser possível que resultem questionamentos, reinterrogações acerca de seus critérios, até mesmo, mal-estares. (Clot, 2010, p. 135)

Se “todo enunciado é responsivo e responsável, portanto, o sujeito sempre está axiologizando, isto é, tomando parte do diálogo e revelando sua avaliação por via da linguagem” (ANDRADE; RIBEIRO; MODL, 2023, p. 4), a revalorização de episódios, como os ilustrados, informam sobre o mundo escolar de cada estudante registrando e, ao mesmo tempo, cooperando para a mobilização de situações vividas em outros cronotopos.

Considerações finais

Diante das reflexões apresentadas, torna-se evidente que a análise das práticas discursivas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) (des)(re)vela dinâmicas intrincadas que exercem impactos significativos no mal-estar discente. A utilização de abordagens teóricas como a Análise Dialógica do Discurso (ADD), os estudos da Clínica da Atividade, conforme a perspectiva de Clot (2010) proporcionou uma compreensão de inter-relações entre linguagem, discurso, poder e o mal-estar no contexto educacional ilustrado.

As práticas linguageiras de docentes, quando levam a constrangimento e estigmatização, emergem como elementos desencadeadores de mal-estar discente. A análise das *biograficizines*, enriquecida pelas contribuições teóricas, descortinou situações disparadoras de desconforto vivenciadas e explicitadas pelos estudantes, ilustrando a complexidade das interações didáticas no ambiente escolar.

No âmbito da EJA, a imposição de dinâmicas autoritárias e a ausência de espaço para a expressão ativa de estudantes contribuem para uma atmosfera propícia ao mal-estar. A promoção da saúde de discentes, portanto, exige uma reavaliação de práticas pedagógicas, visando restaurar e fortalecer o poder de agir dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e repensar a escola como espaço de cada vez mais humanização de sujeitos.

Além disso, a análise das *biograficizines* exteriorizou a reprodução de relações hierarquizadas de poder entre professor e estudantes, refletida e refratada na linguagem verbal e visual. A postura autoritária, os juízos de valor e a falta de consideração pelo contexto sociocultural e econômico de existência de alunos colaboram para a perpetuação de mal-estar discente.

Frente a essas ponderações, torna-se imperativo repensar práticas pedagógicas, promovendo uma abordagem mais inclusiva, colaborativa e sensível às realidades de estudantes da EJA. A conscientização

sobre o impacto das palavras, posturas e ações no ambiente escolar é crucial para criar um espaço de aprendizado que respeite, sempre mais, a diversidade, estimule a participação ativa de alunos e promova o bem-estar integral no processo educativo.

Nesse contexto, a compreensão da linguagem como um ato sógnico criativo molda ativamente a experiência humana, sendo abrigo da consciência. A linguagem, assim, é (trans)formativa na, da e para a (re)construção de sujeitos e na redefinição da própria natureza sempre mais emancipatória da educação.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, F. R. da S.; RIBEIRO, P. B.; MODL, F. de C. Aspectos axiológicos sobre racismo revelados em charges produzidas por alunos de uma turma de Educação de Jovens e Adultos. **Diálogo das Letras**, [S. l.], n. 12, p. e02317, 2023. DOI: 10.22297/2316-17952023v12e02317. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/DDL/article/view/4733>. Acesso em: 30 nov. 2023.

ANDRAUS, Gazy; SANTOS NETO, Elydio dos. Dos Zines aos BiograficZines: compartilhar narrativas de vida e formação com imagens, criatividade e autoria. In: MUNIZ, Cellina (org.). **FANZINES: autoria, subjetividade e invenção de si**. Fortaleza/CE: Editora UFC, 2010. Disponível em: <https://fanzineshqtronicas.wordpress.com/2014/05/29/dos-zines-aos-biograficzines> Acesso de 01 dez. 2023.

ANDRAUS, Gazy. HQ's e Fanzines como construtores educacionais-artísticos. Revista NUPEART, Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 168, 2023. DOI: 10.5965/10.5965/235809252612022e2318. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/nupeart/article/view/23184>. Acesso em: 1 dez. 2023.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 2. ed. revista Tradução e Prefácio de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.[1963]

BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na idade média e no renascimento: o contexto de François Rabelais**: Hucitec, São Paulo, 2008

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**/Mikhail Mikhailovitch Bakhtin: prefácio à edição francesa Tzevetan Todorov: introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. – 5ª ed. - São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHINOV). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 16.ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BAKHTIN, M. **A teoria do romance I: A estilística**. Trad: Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015.

BRAIT, B. Olhar e ler: verbo-visualidade em perspectiva dialógica. **Bakhtiniana**, v. 8, n. 2, p. 43-66, jul./dez. 2013. Recuperado de <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/16568>. Acesso em: 30 nov. 2023.

CARNEIRO, Cristiana et al. Mal-estar de professores: revisão sistemática na psicanálise (1998 – 2018). **Revista Contemporânea de Educação**, v. 16, n. 35, p. 210 – 232, jan/abr. 2021. Disponível em:

<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/35549>. Acesso em: 12 de novembro de 2023.

CEZAR, Adielton Tavares; JUCA-VASCONCELOS, Helena Pinheiro. Diferenciando sensações, sentimentos e emoções: uma articulação com a abordagem gestáltica. **IGT rede** [online], Rio de Janeiro, v. 13, n. 24, p. 04-14, 2016. Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1807-25262016000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 30 nov. 2023.

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

COUTINHO, Luciana Gageiro; CARNEIRO, Cristiana. Infância, adolescência e mal-estar na escolarização: interlocuções entre a psicanálise e a educação. **Periódicos Eletrônicos em Psicologia** [online], v. 28 n.º 2, p. 109-130, 2016. Disponível em: <https://naueditora.com.br/wp-content/uploads/2021/03/Ebook-Infancia-Adolescencia-e-Malestar-1.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2023.

FREUD, S. Civilization and its Discontents. The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud, Volume XXI (1927-1931): **The Future of an Illusion, Civilization and its Discontents, and Other Works**, 1930 57-146. Disponível em: <https://www.sas.upenn.edu/~cavitch/pdf-library/Freud SE Civ and Dis complete.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2023

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

LIMA, Brunno Marcondes de. O mal-estar na civilização: um diálogo entre Freud e Marcuse. **Mal-Estar e Subjetividade**, Fortaleza, v. 10, n. 1, p. 61 – 86, mar. 2010. ISSN: 1518-6148. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482010000100004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 12 nov. 2023.

MARQUES, Cristiane Campos. (Res)significações de posições de estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) acerca dessa modalidade de ensino e de si como representantes desse grupo social. / 152f. Orientador (a): Dr^a. Fernanda de Castro Modl. **Dissertação** (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste Bahia, Programa de Pós-graduação em Letras: cultura, educação e linguagens – PPGCEL, Vitória da Conquista, 2023. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppgcel/wp-content/uploads/2023/10/Dissertac%CC%A7a%CC%83o-Cristiane-Campos-Marques-1.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 12 de nov. 2023.

MODL, Fernanda de Castro. Interação didática: apontamentos (inter) culturais sobre o uso da palavra e a formação do sujeito aluno. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 19, n. 36, 1º sem. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.5752/P.2358-3428.2015v19n36p117>. Acesso em: 12 de nov. 2023.

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

SILVEIRA, Rosemary do Nascimento. **Tese Prática discursiva de professores e de alunos do ensino fundamental**: constituição humana, sociedade e mal-estar na escola [recurso eletrônico] / Rosemary do Nascimento Silveira. – 2021 236 f. disponível em: <https://www.uece.br/posla/wp->

content/uploads/sites/53/2021/08/TESE_ROSEMARY-DO-NASCIMENTO-SILVEIRA.pdf.

Acesso em: 12 nov. 2023

SOBRAL, A.; GUIMARÃES, F. T.; GIACOMELLI, K. Propostas para uma Perspectiva Dialógica Alteritária em Produção Textual a Partir da BNCC. *Línguas & Letras*, [S. l.], v. 23, n. 55, 2022. DOI: 10.5935/1981-4755.20220029. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/29477>. Acesso em: 1 dez. 2023.

VOLOCHINOV, V. N. Que é linguagem. In: PONZIO, A. (Ed.). *La revolución bajtiniana: el pensamiento de Bajtín y la ideología contemporânea*. Madrid: Cátedra, 1998.

VOLÓCHINOV, Valentin. (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**/ Valentin Volóchinov; tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; ensaio introdutório de Sheila Grillo - São Paulo: Editora 34, 2018 (2ª Edição), p. 173-200.

*Recebido em: 01 de dezembro de 2023.
Aprovado em: 23 de dezembro de 2023.*