

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS E
LITERÁRIOS EM INGLÊS

ELAINE ÍRIS DOS REIS

**SOBRE VINHO VELHO EM GARRAFAS NOVAS: PROBLEMATIZAÇÕES
DA HOMOGENEIDADE E DA UNIVERSALIDADE NOS LETRAMENTOS
DIGITAIS**

SÃO PAULO

2022

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS
EM INGLÊS

ELAINE ÍRIS DOS REIS

**SOBRE VINHO VELHO EM GARRAFAS NOVAS: PROBLEMATIZAÇÕES DA
HOMOGENEIDADE E DA UNIVERSALIDADE NOS LETRAMENTOS
DIGITAIS**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Lynn Mario Trindade Menezes de Souza

SÃO PAULO

2022

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

d375s dos Reis, Elaine Íris
Sobre vinho velho em garrafas novas: problematizações da homogeneidade e da universalidade nos letramentos digitais / Elaine Íris dos Reis; orientador Lynn Mario Trindade Menezes de Souza - São Paulo, 2022.
266 f.

Tese (Doutorado)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Letras Modernas. Área de concentração: Estudos Linguísticos e Literários em Inglês.

1. Autoetnografia. 2. Letramento Crítico. 3. Decolonialidade. 4. Letramento Digital. 5. Ensino de línguas e linguagem. I. Trindade Menezes de Souza, Lynn Mario, orient. II. Título.

Dedico esta pesquisa a todos(as) que, por qualquer que seja o motivo, estejam excluídos(as) e invisibilizados(as) pelos efeitos da colonialidade.

Às minhas crianças,
Aos colegas professores e professoras,
Aos meus alunos e alunas.
Vocês fazem parte da construção do meu lugar
aprendente.

AGRADECIMENTOS

Minha imensa gratidão ao universo que me proporciona viver histórias e construir minha bagagem todos os dias.

Aos meus ancestrais por me fazerem ser quem sou.

Ao professor Lynn Mario Trindade Menezes de Souza, por me aceitar, acolher e enxergar minhas sensibilidades. Por todo seu apoio generoso, sua paciência e confiança neste estudo. Minha imensa gratidão por me fazer olhar pelas e para minhas lentes autoetnográficas e me incentivar no exercício constante do “ler-se lendo” para a vida. Você é um ser de luz e de grande inspiração!

À professora Juliana Zeggio Martinez, pelos seus conselhos e sugestões desde meus primeiros anos de doutorado, por sua escuta atenta e generosa e seu acolhimento ao me receber de braços abertos durante a realização do estágio sanduíche na Universidade Federal do Paraná (UFPR), remotamente na pandemia.

À Professora Walkyria, pessoa generosa e admirável, pela zelosa leitura e pelas inspiradoras sugestões à pesquisa durante meu exame de qualificação, que ainda me acolheu no Projeto USP-UIUC e que sempre me instigou indagar a educação e a sociedade.

À professora Francesca Dell’Olio, pela cuidadosa e abundante contribuição à pesquisa durante meu exame de qualificação.

À Ana Baiana, pelo acolhimento e ensinamentos.

A cada pessoa que passou pela minha vida e me deixou uma pontinha de aprendizado.

À minha mestra Nina, a filha de quatro patas que me escolheu e já me ensina sobre amar e viver há 17 anos.

Aos participantes desta pesquisa, que compartilharam generosamente comigo suas reflexões, angústias e motivações. Vocês são parte deste trabalho e sem vocês esta pesquisa não teria sido

possível.

À coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo financiamento concedido.

À Fundação Lemann, pelo financiamento concedido para que fosse possível o estágio nos EUA e a minha participação no Projeto USP-UIUC.

À Universidade de Illinois de Urbana-Champaign/EUA, pelo acolhimento durante o estágio do Projeto USP-UIUC.

Ao projeto USP-UIUC, pelos aprendizados e contribuições para este estudo.

Aos colegas do Projeto USP-UIUC, Helena Mendonça e Rodrigo Abrantes, pela parceria, trocas e apoio.

Ao professor Bill Cope e à professora Mary Kalantzis, pelo acolhimento e grandes contribuições para o Projeto USP-UIU e para minha pesquisa.

À Universidade de São Paulo, à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, ao Departamento de Letras Modernas, ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês, e suas respectivas secretarias, por viabilizarem a concretização desta pesquisa.

Ao Projeto Nacional de Letramentos e a todos os envolvidos, por aflorarem a minha criticidade.

Aos queridos colegas de academia: Andréa Cotrim, Adriana Araújo, Jamille Pinheiro, Luiz Henrique Magnani, Gabriel Nascimento, Guilherme Adami, Dayse Ataíde, Denise Landim, Leina Jucá, Fernando Pardo, Martha Júlia, Liliam Marins, Elisa Alcântara, Ana Cláudia Turcato, Ruberval Maciel, Fabrício Ono, Suzanna Mizan, Lívia Fortes, Luciana Ferrari, Tânia Rezende, Sandro Rocha, Cristina Eluf, Simone Batista, Ana Karina Nascimento, Laudo Nascimento, Kátia Mulik, Nara Takaki, Marlene Souza, Maria Amália Façanha, Eliana Edmundo, Vanderlei Zacchi, Nelagley Marques, entre tantos outros... Obrigada pelas ricas trocas dentro e fora da academia.

Ao meu grupo de apoio na área da saúde que cuidam tão bem de mim.

Aos meus pais, Celinho e Míriam, por me apoiarem e me ensinarem os valores da vida.

À minha irmã Elizane, por sempre me dar suporte nas minhas escolhas e ter zelo por mim.

Aos amigos de longa data: Best, Conchinha, Aninha, Dai, Lígia, Thayanna, Mônica, Natália, Edimarcos, Peixa, Felipe, Maria Ângela, Batatinha, Bárbara, Gizele, Vento Minuano, Bobs, Ana e Pablo, por compartilharem momentos especiais comigo, por me alegrarem, apoiarem, escutarem e, sobretudo, compreenderem minha ausência nesses últimos anos.

Ao grupo *Sense 10*, pelas boas risadas e escuta nos momentos difíceis.

Ao Patrick, amigo, irmão de sobrenome e de coração, pela dedicada leitura e revisão deste trabalho, pela escuta sempre acolhedora, pelos conselhos, desabafos, choros e risos. Por todos os momentos únicos vividos juntos.

Aos meus avós, tios e primos, as Crias do Raymundo e Tereza, pelo suporte. Vocês são juntamente de meus pais e irmã essenciais na minha vida.

À Giselle Fernandes, colega da educação que se tornou amiga para a vida. Por sua parceria, conselhos, sugestões, apoio e bondade em compartilhar e trocar aprendizados.

À minha nova família Freitas, pelo carinho e apoio.

Ao Eduardo, por me apoiar e acreditar em minhas potencialidades.

Ao Caio pelo seu zelo, paciência, escuta constante dos meus anseios e angústias. Pelas longas e intermináveis conversas que só dois geminianos poderiam entender. Por tornar as dificuldades mais amenas e a vida mais leve.

[...]
Cale o cansaço, refaça o laço
Ofereça um abraço quente
A música é só uma semente
Um sorriso ainda é a única língua que todos entende
Cale o cansaço, refaça o laço
Ofereça um abraço quente
A música é só uma semente
Um sorriso ainda é a única língua que todos entende
(Tio, gente é pra ser gentil)
[...]
Tudo que bate é tambor
Todo tambor vem de lá
Se o coração é o senhor, tudo é África
Pus em prática
Essa tática
Matemática, falou?
Enquanto a terra não for livre, eu também não sou
Enquanto ancestral de quem tá por vir, eu vou
Cantar com as menina (sic) enquanto germina o amor
É empírico, meio onírico, meio Kiriku, meu espírito
Quer que eu tire de tu a dor
É mil volts a descarga de tanta luta
Simbora que o tempo é rei
Vive agora, não há depois
Ser tempo da paz, como um cais que vigora nos maus lençóis
[...]
Vejo a vida passar num instante
Será tempo o bastante que tenho pra viver?
Não sei, não posso saber
Quem segura o dia de amanhã na mão?
Não há quem possa acrescentar um milímetro a cada estação
Então, será tudo em vão? Banal? Sem razão?
Seria, sim, seria se não fosse o amor
O amor cuida com carinho, respira o outro, cria o elo
No vínculo de todas as cores, dizem que o amor é AmarElo
É certo na incerteza
Socorro no meio da correnteza
Tão simples como um grão de areia
Confunde os poderosos a cada momento
Amor é decisão, atitude
Muito mais que sentimento
Alento, fogueira, amanhecer
O amor perdoa o imperdoável
Resgata dignidade do ser
É espiritual
Tão carnal quanto angelical
Não tá no dogma, ou preso numa religião
É tão antigo quanto a eternidade
Amor é espiritualidade

*Latente, potente, preto, poesia
Um ombro na noite quieta
Um colo para começar o dia
Filho, abrace sua mãe
Pai, perdoe seu filho
Pais é (sic) reparação, fruto de paz
Paz não se constrói com tiro
Mas eu o miro, de frente, na minha fragilidade
Eu não tenho a bolha da proteção
Queria eu guardar tudo que amo
No castelo da minha imaginação
Mas eu vejo a vida passar num instante
Será tempo o bastante que tenho para viver?
Eu não sei, eu não posso saber
Mas enquanto houver amor
Eu mudarei o curso da vida
Farei um altar para comunhão
Nele eu serei um com o mundo
Até ver o ubuntu da emancipação
Porque eu descobri o segredo que me faz humano
Já não está mais perdido o elo
O amor é o segredo de tudo
E eu pinto tudo em amar(elo).*

(Emicida - part. Pastor Henrique Vieira, Fabiana Cozza & Pastoras Rosário)

RESUMO

A autoetnografia foi o *modus operandi* escolhido nesta pesquisa para dar suporte ao objetivo da investigação, que é propor reflexões acerca da desuniversalização de conceitos e teorias, pelas duplas lentes da pesquisadora que é, ao mesmo tempo, sujeita e objeto deste estudo. Este aporte adotado causa incômodo à pesquisadora, pois suas marcas, histórias e cicatrizes são desveladas, ao passo que sua bagagem de vida caracteriza o objetivo da pesquisa, pois foi de onde partiram os anseios que se transformaram nesta tese. Neste sentido, este estudo busca trazer reflexões sobre as tecnologias digitais e a educação, principalmente no período de pandemia, assim como sobre a sociedade pós-moderna e as causas de seus reflexos que estão trazendo doenças neurais e mentais para os(as) sujeitos(as), bem como da relação do letramento crítico com a agência de professores no contexto pandêmico, além de buscar desmistificar os conceitos de Nativos Digitais e Multitarefaados. Esta tese traz também uma discussão a respeito das emoções e sentimentos (sensibilidades) e a importância de se trazer o corpo de volta, sem fragmentá-lo, pois, enquanto sujeitos(as), somos constituídos por um corpo, a racionalidade e suas sensibilidades, portanto, não é congruente falar de suas partes sem um todo, ou ainda, enaltecer uma sobre a outra. Além da autoetnografia, os dados colhidos, que são compostos por questionários e entrevistas com professores de línguas e linguagem da educação básica, foram apresentados na tese em forma de tabelas. Por fim, esta pesquisa busca transpassar muros e barreiras de modo que seus leitores possam refletir sobre a importância de identificar os efeitos trazidos da colonialidade, para então interrogá-los, e assim, interrompê-los por meio da teoria decolonial, metaforicamente chamado de “trazer o corpo de volta”, ou seja, dar visibilidade para aqueles(as) que foram excluídos e marginalizados, de modo que práticas educacionais sejam ressignificadas e possam criar novas possibilidades por meio do “ler-se lendo” no Outro, por meio das semelhanças, mas sobretudo, nas alteridades.

Palavras-chave: Autoetnografia. Letramento Crítico. Decolonialidade. Letramento Digital. Ensino de línguas e linguagem.

ABSTRACT

The autoethnography was the *modus operandi* chosen in this research to support the objective of the investigation which is to propose reflections on the de-universalization of concepts and theories through the double lens of the researcher who is this study's subject and the object, as well. This *modus* adopted causes discomfort to the researcher because her marks, stories and scars are revealed while her life baggage characterizes the objective of the research, because it was where the anxiety came from that then became this thesis. In this sense, this study seeks to bring reflections on digital technologies and education, especially in the pandemic period, as well as on postmodern society and the causes of its reflexes that are bringing neural and mental diseases to individuals, including discussions about the relationship of critical literacy with the teacher agency in the pandemic context, in addition to seeking to demystify the concepts of Digital Natives and Multitaskers. This thesis also brings a discussion about emotions and feelings (sensitivities) and the importance of bringing the body back without fragmenting it, because as individuals we are constituted by a body, rationality and its sensibilities therefore it is not congruent to speak of its parts without a whole or even to extol one over the other. In addition, besides the autoethnography, the collected data is composed of questionnaires and interviews with language teachers in basic education. This data is presented in the thesis by tables. Finally, this research seeks to cross walls and barriers so its readers can reflect on the importance of identifying the effects brought by the coloniality to then interrogate them and, thus, interrupt them through the decolonial theory, metaphorically called "bring the body back" that means give visibility to those who were excluded and marginalizes, so that educational practices could be re-signified and can create new possibilities through "reading by reading her/himself" in the Other through the similarities but above all, in otherness.

Key-words: Autoethnography. Critical Literacy. Decoloniality. Digital Literacy. Learning languages.

SUMÁRIO

PARTE I	15
INTRODUÇÃO	15
Memórias afetivas e hereditárias	15
No meio do caminho tinha uma pedra, tinha uma pedra no meio do caminho	16
Entre montanhas, muros e fendas	19
“Mineirando” em SP.....	23
Encontros em meio a desencontros	25
Espelho, espelho meu	33
Arquitetura da tese.....	44
CAPÍTULO I	54
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM MEIO A NOVOS TEMPOS: A TECNOLOGIA DIGITAL E O MITO DOS NATIVOS DIGITAIS E MULTITAREFADOS DE UMA SOCIEDADE (D) EFICIENTE PELA PERSPECTIVA (DE) COLONIAL	54
1.1. Aquecendo os motores: reflexões sobre a educação de crianças “espertas” envolvendo letramentos e meios digitais.....	54
1.2. Ser tecnológico(a) e digital ou não ser? Eis a questão!.....	61
1.3. Um novo contexto em meio às tecnologias (digitais): pandemia, o novo normal. Pra quem?.....	67
1.3.1. Era Digital em situação pandêmica.....	78
1.3.2. Sociedade do desempenho ou da (d)eficiência?.....	86
2.1. Era digital, a Era das desigualdades.....	100
2.1.1. A tecnologia “moderna” de ontem e hoje pelo viés da (de)colonialidade e linha abissal	111
2.2. Os Mitos: Nativos Digitais e Multitarefaados	117
3.1. Síntese I.....	135
CAPÍTULO II	136
A RELAÇÃO (DE) COLONIAL ENTRE LETRAMENTOS, SABERES, AGÊNCIA E CRITICIDADE	136
1.1. Desvendando os Letramentos	136

1.1.2. Os letramentos e suas “caixinhas”	140
1.2. Os moldes que a tecnologia digital traz tanto para as práticas educacionais quanto para os letramentos (digitais)	145
1.3. Letramento Crítico para além dos muros da escola... críticidade para a vida	155
2.1. Mãos dadas com práticas transformadoras meio ao colapso: a hora do sim esperançoso, agente e resiliente.....	162
3.1. Síntese II	182
PARTE II	15
TRAZER O CORPO DE VOLTA SEM FRAGMENTÁ-LO	182
Não existe mente sem corpo	184
A importância das sensibilidades: Emoções e sentimentos.....	202
A educação e as (in)sensibilidades em meio a uma pandemia	210
DESDOBRAMENTOS FINAIS	182
DESFECHO (IN) CONCLUSIVO	240
REFERÊNCIAS	240

PARTE I

INTRODUÇÃO

Memórias afetivas e hereditárias

*Gastei uma hora pensando um verso
Que a pena não quer escrever.
No entanto ele está cá dentro
Inquieto, vivo.
Ele está cá dentro
E não quer sair.
Mas a poesia desse momento
Inunda minha vida inteira.*

Poesia (Carlos Drummond de Andrade)

Assim como nas palavras descritas de meu poeta querido, a pesquisadora que aqui vos fala gastou esta(s) mesma(s) hora(s) pensando não só um verso, mas palavras para descrever e dispor em parágrafos a mistura de sensações e emoções vividas e experimentadas no decorrer de anos desta pesquisa para expô-las “cá dentro”. Faço, pois, desta tese, a poesia que já não cabe mais em mim e “inunda minha vida inteira”.

Desde criança sempre achei ‘bonito’ escutar alguém falando uma língua estrangeira, sabe-se lá o porquê exatamente, talvez por ter uma avó que foi professora, inclusive quem alfabetizou meu pai, e ter uma tia professora também, às vezes pode ser algo que está em meus genes, por que não (?!), mas sempre tive um olhar diferenciado para as línguas que me chamavam muito a atenção.

No entanto, por influência da televisão e rádios, naquela época, eu tive mais acesso aos falantes da língua inglesa, que era, pois, a que mais me encantava justamente pelos motivos mencionados anteriormente. Ainda na infância, eu tive uma amiguinha, filha de um amigo do meu pai, que devia ser uns 4 anos mais velha do que eu, que eu via com bastante frequência (quase todo fim de semana, isso quando não viajávamos com as famílias reunidas) e quem me entusiasmou pela língua inglesa. Por eu ter sido, na infância, a criança mais velha da família (filha, neta, irmã, etc.) e como essa minha amiga era um pouco mais velha (e a única do meu convívio daquele tempo) do que eu, e além disso, por termos tido muito contato quando pequenas, ela acabou tornando-se minha referência nas brincadeiras e gostos, principalmente, musicais. Ela gostava bastante do estilo pop e rock (internacional) e era falante da língua inglesa. Eu a via cantando as músicas e entendendo as letras e achava aquilo sensacional como se fosse coisa de ‘outro mundo’.

Conforme eu fui crescendo, já na adolescência, por influências da infância, eu gostava de algumas bandas famosas daquele momento, tais como Spice Girls, Backstreet Boys, Five, Maroon 5 e algumas cantoras também como Britney Spears, Celine Dion, Shakira, Jennifer Lopez, Beyoncé, entre outras que cantavam em inglês e me despertavam a curiosidade em entender o que eles (as) estavam falando em suas canções. Já por conta da televisão, eu assistia a muitos filmes norte-americanos (os que eu tinha acesso naquele tempo, em canais abertos ou alugava nas locadoras) com legenda em português ou dublados e ficava imaginando e viajando em meus pensamentos, em como seria entender a língua original deles.

Desde então, começou minha admiração pela língua inglesa, pois eu achava incrível entender o que os(as) atores (atrizes) falavam em filmes e cantores (as) em suas músicas. Mas eu só achava ‘bonito’ mesmo, porque de fato eu não os compreendia, não era falante da língua, ou seja, apenas achava deslumbrante quem a entendia. Por conta disso, então, comecei meus estudos na língua por mera curiosidade e interesse “artístico” e, posteriormente, fiz uma graduação, mestrado e doutorado voltados para o ensino de línguas, especificamente a primeira em língua portuguesa e inglesa e os demais em programas de língua inglesa, onde cá estou agora.

No meio do caminho tinha uma pedra, tinha uma pedra no meio do caminho¹

O ano era 2017, o meu primeiro no doutorado. Eu já sabia o quanto eu amava estudar e pesquisar o ensino de línguas, porém eu ainda não estava certa sobre qual rumo tomar e fazer um recorte da minha nova pesquisa e nova jornada acadêmica.

Eu não acredito no acaso e nem em destinos, pois para mim nada acontece por acaso, mas sim com algum propósito, mesmo que a gente não saiba no momento presente qual seria, mas uma hora os ocorridos da vida vão fazendo sentido. Pois bem, eis que nesse mesmo ano fui convidada pelo meu orientador, Dr. Lynn Mário T. Menezes de Souza, e minha coorientadora (do Projeto que explicarei a seguir) extra oficial, Dra. Walkyria Monte Mor, a integrar o Projeto piloto Internacional UIUC-USP *Knowledge Exchange and Research Proposal: Literacies and Languages in Teacher Education*, o qual foi firmado entre a University of Illinois at Urbana-Champaign (professores doutores responsáveis Mary Kalantzis

¹ Título criado por mim referenciando o poeta Carlos Drummond de Andrade e sua obra “No Meio do Caminho” de 1928. Foi utilizada como referência a famosa frase da poesia “No meio do caminho tinha uma pedra, tinha uma pedra no meio do caminho” para conotar os obstáculos que enfrentei enquanto pesquisadora durante determinado percurso da pesquisa.

e Bill Cope) e a Universidade de São Paulo (com meu orientador e minha coorientadora), e ainda contou com o auxílio financeiro do *Lemann Institute for Brazilian Studies* e da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). A minha participação se deu como pesquisadora do Projeto Nacional de Letramentos²: Linguagem, Cultura, Educação e Tecnologia, o qual é sediado na Universidade de São Paulo (USP) e regido pelos professores doutores Ana Paula Duboc, Daniel Ferraz, Lynn Mario T. Menezes de Souza e Walkyria Monte Mor, todos da USP.

Por conta deste projeto, eu fiz um breve estágio, juntamente com uma colega e também pesquisadora brasileira, na University of Illinois at Urbana-Champaign, nos Estados Unidos, Illinois. Ficamos lá por um mês elaborando um curso em uma plataforma digital, a Scholar³, de autoria dos professores Dra. Mary Kalantzis e Dr. William Cope. Como o Projeto Internacional tratava-se de algo para o desenvolvimento de pesquisa colaborativa com duração de um ano e era voltado para a formação de professores de línguas (materna e estrangeiras), elaboramos módulos de aprendizagem conforme a proposta da plataforma, porém levando em conta a educação brasileira, já que a implementação dos módulos seria feita no Brasil com professores da Educação Básica.

O desenvolvimento prático do projeto iniciou-se em agosto de 2017, na já citada universidade norte americana, onde eu me reunia com a colega pesquisadora da Universidade de São Paulo, e o professor Dr. William Cope. Com este tive um treinamento intenso a fim de me familiarizar com a plataforma *on-line* desenvolvida por ele. Depois da familiarização, trabalhamos na construção de um curso *on-line* para professores com foco nos letramentos, tecnologia e ensino de línguas, juntamente com a Dra. Mary Kalantzis, além de meu orientador e minha coorientadora que ficaram nos bastidores, nos coordenando do Brasil.

Durante minha estadia e passagem pelos EUA, no decorrer da elaboração do curso, eu já pude notar um desconforto e anseios pessoais perante a tecnologia e o formato daquele

² O Projeto Nacional de Letramentos é um grupo que estuda sobre as condições atuais do ensino de línguas no Brasil e propostas de renovação do mesmo por meio de pesquisas realizadas por integrantes de universidades brasileiras que participam do projeto. Os idealizadores e conselheiros são os professores doutores Lynn Mario Trindade Menezes de Souza e Walkyria Monte Mor, da faculdade de Letras-DLM-USP, já os coordenadores atuais são Dra. Ana Paula Duboc e Dr. Daniel Ferraz, da Faculdade de Educação-USP e da faculdade de Letras-DLM-USP, respectivamente.

³ Esta plataforma foi desenvolvida na UIUC, por Bill Cope e colaboradores, visando ao desenvolvimento de pesquisa na área de Letramentos. Ela hospeda projetos, publicações, videoaulas, cursos, etc.

(semipresencial⁴, online⁵, síncrono⁶ e assíncrono⁷). Tudo era novidade para mim, além de que eu nunca fui uma pessoa provida de muita habilidade tecnológica.

Perante minhas dificuldades pude perceber ao longo de duas turmas, (a primeira em outubro de 2017 que contava com 30 professores (as) participantes e a segunda em abril de 2018 com 40 participantes) que alguns (algumas) deles (as) compartilhavam dos meus anseios e obstáculos, no que se referia à tecnologia. Visto que o curso foi todo elaborado dentro de uma plataforma *on-line*, estes obstáculos ficaram mais claros e fortes para mim. No seu decorrer percebi que algumas pessoas participantes compartilhavam destas minhas dificuldades, e foi, então que meu recorte de pesquisa foi surgindo.

Conforme eu disse anteriormente, eu não acredito em acaso, e desde que eu estava no breve estágio nos EUA, iniciando os preparativos para elaboração do curso, eu me questionava “o que eu estou fazendo aqui?!”, “por que eu estou aqui?!”, uma vez que eu era familiarizada com os temas, os conteúdos; todavia enfrentava uma grande dificuldade em lidar com a plataforma e isso me causava bastante angústia. De acordo com a prática vivenciada no curso juntamente dos(as) participantes, eu fui entendendo o motivo pelo qual eu estava lá, desde o início. Fui me identificando e definindo meu objeto de pesquisa.

Pensando na autenticidade do que eu faço por amor, dom, habilidade, gosto, afinidade, hereditariedade ou o que quer que seja e como queiram definir (e não reduzindo a um nome de profissão, mas que é popularmente conhecida como psicopedagoga), portanto, sendo uma investigadora e mediadora de processos de aprendizagem, eu busquei me entender e acolher minhas próprias dificuldades e angústias para lidar com este meio tecnológico que fazia parte do projeto no qual eu estava inserida. Eu entendi ali que minha missão era reconhecer a minha própria pedra no caminho para então enxergar outras pedras no caminho de outras (os) educadoras (es), refletir sobre estas barreiras para discorrer e tecer sobre o tema para então lapidá-las, a fim de que elas se tornassem possíveis ferramentas no processo de ensino e aprendizagem ao invés de empecilhos.

Por consequência, este projeto surgiu em minha vida justamente para que eu encontrasse o recorte e objetivos da atual pesquisa. Este “acaso” aconteceu para que eu sentisse tudo o que senti da forma como aconteceu, porque só assim, eu consegui compreender que minha pesquisa já estava sendo desenhada ali, desde o estágio nos EUA, e que eu precisava dar voz e

⁴ O curso acontecia online, via Plataforma e dois encontros eram presenciais, na USP.

⁵ Curso por meio da Plataforma Scholar.

⁶ Quando o curso acontecia ao vivo em tempo real com professores(as) e aprendentes online ao mesmo tempo.

⁷ Aulas em que nós subíamos (upload) arquivos na plataforma para explicar/debater determinado tema, ou seja, aulas gravadas, as quais contavam com atividades a serem desenvolvidas pelos(as) aprendizes.

transformar a invisibilidade em algo visível (MENEZES DE SOUZA, 2021)⁸, olhando para estes (as) professores (as) que passam e enfrentam as mesmas dificuldades que eu estava enfrentando ali, então compreendi, pois, que eu estava desvendando dificuldades de aprendizagem a partir da minha própria.

Desta forma, pude observar, com minha participação neste projeto, o quanto foi necessário identificar, pela metáfora de Catherine Walsh, as rachaduras e as gretas, no muro de concreto, onde a solidez representa um sistema e as gretas as possibilidades, um espaço para a esperança e desconstruções no sistema moderno colonial, a fim de se pensar em mudanças. (WALSH, 2018, 2021⁹). Tópico que será abordado mais detalhadamente no decorrer desta tese.

Foi por meio desta fenda, ou greta, que nada mais era do que a minha dificuldade tecnológica educacional, que eu cheguei na autoetnografia (OLIVEIRA, 2017; ONO, 2017, PARDO, 2018; FADINI, 2020), e estou aqui, pois, lhes apresentando, sobre a qual explicarei melhor mais adiante.

Entre montanhas, muros e fendas

Por muito tempo fui uma pessoa sociável, extrovertida e falante. Porém, com o passar do tempo, da idade, amadurecimento, experiências vividas e o bendito filtro que nós, adultos(as), vamos criando ao longo da vida, além é claro da maturação das nossas Funções Executivas¹⁰, meu Controle Inibitório¹¹ desenvolveu-se tanto que me tornei tímida e introvertida em um primeiro contato quando não conheço a(s) pessoa(s) que está (estão) socializando

⁸ Apresentação de Lynn Mario Trindade Menezes de Souza em seminário promovido pelo Grupo de Estudos sobre Educação Linguística em Línguas Estrangeiras (GEELLE) e coordenado por Daniel Ferraz. Palestra intitulada: *Educating in COVID times*. In: 6th GEELLE Talks. Canal do YouTube: GEELLE Daniel Ferraz, 2021. 1 vídeo (2h09min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=J666qIyWM3g&list=PLXBpd_ZncFbrktRNi7aqqQyI5yVxGSBrP&index=4&t=6424s. Acesso em: 07/05/2021.

⁹ Apresentação de Catherine Walsh em uma aula no canal do Facebook do Projeto Brincadas. A aula compõe o currículo da disciplina de pós-graduação: Decolonialidade, Interculturalidade e Linguagem Argumentativa-Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL)- Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP). Aula intitulada: Movimento Intercultural. Debatedoras: Antonieta Megale, Fernanda Liberali e Jorgelina Tallei. 1 vídeo (2h49min). Gravação disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ij50ri0rTM0>. Acesso em 22/04/2021.

¹⁰ Segundo (UEHARA; MATA; FICHMAN; CHARCHAT; DINIZ, 2015, p.17): “Embora não exista consenso sobre a definição de funções executivas (FEs), elas geralmente são referidas na literatura como o conjunto de habilidades e capacidades que nos permitem executar as ações necessárias para atingir um objetivo (...). Elas englobam uma série de competências inter-relacionadas e de alto nível de processamento cognitivo, cujo impacto se reflete no funcionamento afetivo-emocional, motivacional, comportamental e social.”

¹¹ O Controle Inibitório refere-se a tudo o que é operado em diferentes níveis, de modo que auxilia no controle de atenção, comportamento, pensamentos e emoções, por exemplo. Esta Função Executiva permite a nós seres humanos(as) escolher como agimos, assim como deixar de lado hábitos antigos, quando se fizer necessário, além de modificar comportamentos humanos de acordo com os contextos e circunstâncias de cada diferente momento. Uehara, Emmy; Mata, Fernanda; Fichman, C., Helenice; Malloy, D., F., Leandro (2015).

comigo, ou quando a fala do(a) Outro(a) é desconhecida para mim, logo, meu local de escuta para aquele. Por conta disso, acabei me tornando bastante observadora e reflexiva em relação a tudo na minha vida (mesmo que sejam reflexões minhas comigo mesma, ou seja, internas).

Pude notar isto em mim mais afluído quando cheguei à USP. Mineira do interior (bem interior), graduada também em Minas Gerais (MG), mas em um local bastante distante de minha cidade natal, e onde pode-se dizer que aquela da graduação seja uma região das bordas (SOUSA SANTOS, 2007; MARTINEZ, 2017; MENEZES DE SOUZA *et al.* 2019, DUBOC; MENEZES DE SOUZA, 2021), de um contexto marginalizado sócio-histórico-econômico, em uma universidade federal em que o campus do meu curso era localizado em uma cidade histórica muito pequena também e ele em si era pequenino e situado do lado sul da linha abissal (SOUSA SANTOS, 2007), ou seja, do lado da invisibilidade mesmo embora ele esteja em uma localização “central” (MENEZES DE SOUZA, 2021c¹²). Em outras palavras, lá era as bordas e o sul (SOUSA SANTOS, 2007) dentro do contexto sudeste que é um dos mais privilegiados perante outras regiões brasileiras (MENEZES DE SOUZA, 2021c).

Embora fosse um campus e cidade das bordas, lá era um lugar, sobretudo aconchegante para nós estudantes tanto é que costumávamos chamar nossa universidade, na época de minha graduação, de Mãe (UF) (e a sigla da universidade). Mãe no sentido de acolhedora, provedora do amor materno e zelo. Vivi 5 ótimos anos lá. Terminei minha graduação e segui rumo aos novos sonhos. Fiz um breve intercâmbio nos Estados Unidos e conheci duas cidades que me encantaram muito, principalmente pela vasta cultura, além da diversidade étnica, musical, culinária, etc., eram *Boston* e *New York*.

Um dos meus sonhos naquele momento passou a ser fazer mestrado (em uma universidade pública), e após meu intercâmbio, preferencialmente, em uma cidade maior e mais desenvolvida (em vários aspectos que não cabem discorrê-los aqui) das que eu tinha passado anos em MG. Como sempre gostei de desafios e fui curiosa, despertou-se em mim a vontade de morar em uma cidade grande e viver em um lugar diferente de tudo o que eu já tinha vivido até então. E lá fui eu.

De repente eu chego em uma grande universidade (USP) (de tamanho e nome), em uma cidade gigantesca que é São Paulo, exatamente o oposto de tudo que eu tinha vivido até meus 25 anos de idade, e foi então esta mudança que me fez ser muito mais uma Elaine ouvinte do

¹² Palestra de Lynn Mario Trindade Menezes de Souza intitulada: “*Expanding The Present- Ecology of Knowledge*” durante o curso: Next Generation Global Studies Winter School Sustainable Glocal Futures: Knowledge. Democracy and Global Communications. Local: Online [Live]. Organizadora: Università Degli Studi Di Padova. Data 25/02/2021.

que a falante de antes. Mais uma vez, não por coincidência, esta mudança radical na minha vida ocorreu nos meus 20 e ‘poucos’ anos, idade aproximada em que as Funções Executivas chegam em sua maturação máxima (RIESGO, 2016), logo, nossa identidade, (re)ações, sentimentos e sociabilidade ganham novas (des) configurações. (CORACINI, 2007, MENEZES DE SOUZA 2011a).

Cheguei em um mundo completamente desconhecido para mim, naquele tempo. Mantive, então, olhos e ouvidos atentos, pois como tudo era novidade, eu estava em constante (des) construção das minhas próprias identidades (CORACINI, 2007). Ao perceber que “(...) para a constituição do sujeito: serão sempre outras vozes, outras culturas, outras maneiras de organizar o pensamento, outro modo de ver o mundo e o outro, vozes que se cruzam (...)” (2007, p. 152), a autora propõe reconfigurações de sujeitos que interagem e socializam com outros sujeitos, trazendo assim, novas identidades. Para tanto, concordando com a autora, acredito que seja necessário haver um pensamento crítico e constante redefinição de pensamentos em busca de (trans) formações. (MENEZES DE SOUZA, 2011a).

Portanto, esta era a nova Elaine, que nascia a partir de novos e desconhecidos contextos sociais, a pesquisadora que começou a ter consciência de sua criticidade e agência para com o uso desta última (OLIVEIRA, 2017; LANDIM, 2020). Este foi, então, o marco da minha (trans) formação, momento o qual comecei a enxergar o(a) Outro(a) e sobre este(a) Outro(a) diferente de mim já que “[a] percepção de si mesmo enquanto um “eu” (...) surge a partir da consciência de um “não-eu” (...)” (MENEZES DE SOUZA, 2011a, p.130, aspas do autor).

Certamente, mais do que fazer um doutorado, ao longo destes anos, eu pude sentir meu amadurecimento e evolução muito além do que uma simples aluna, pós-graduanda, doutoranda, mas sim como ser Humana. Faço, pois minhas as palavras de Oliveira (2017, p.10):

Sou fruto da Modernidade, da homogeneidade, do incentivo ao apagamento das diferenças. Afinal, somos todos iguais, não é? O padrão, a homogeneidade, a verdade absoluta, o único: marcos que herdamos da Modernidade. Nos constituímos desta forma. Não aprendemos a conviver com as diferenças. O que é diferente, descartamos. Preferimos viver em ‘harmonia’, a qualquer custo. Nossos olhos estão treinados a omitir as diferenças. Destruímos subjetividades. As nossas muitas vezes.

Um minuto de silêncio para que eu possa respirar e sentir meu coração bombeando novamente. Como é doloroso ler, ‘escutar’ e sentir este apagamento das diferenças, mas Oliveira (2017) tem razão, tanta que eu não podia deixar de explicitar este trecho. A nova Elaine, a observadora e reflexiva, começou a se dar conta que era fruto desta Modernidade, falsa harmonia e homogeneidade, não por coincidência, quando fui viver em São Paulo (SP), e

estudar na USP, onde até então era o lugar do(a) Outro(a), o desconhecido e diferente do local das minhas vivências. Isto as fazem (de SP e da USP) melhores ou não do que outras cidades ou universidades? De forma alguma, porém foi um marco na minha vida, além do despertar de meus locais de fala (SILVA, 2017) que me trouxeram até aqui, por isso elas são importantes de serem citadas.

Desde que me mudei para São Paulo, em 2012, comecei a ver diversas pessoas, gostos, culturas, conhecimentos diferentes do meu, e como eu gostava (e gosto) daquilo. Ficava cada vez mais impressionada, mas no sentido de ‘puxa, quero saber/aprender mais’ sobre este (s) mundo (s) desconhecido (s). Fui entendendo ali que eu era diferente de todo mundo e todo mundo de mim. Entendi que, sim, eu vivi por muito tempo dentro de uma (ou várias) bolha (s), impostas por meus familiares, amigos(as), colegas, sociedade, mas que eu não era (mais) obrigada a viver dentro dela (s). Foi libertador! (Ufa!) Eu comecei a, mais do que (con) viver com a diversidade, a notá-la, senti-la e o primordial: a respeitá-la (MOUFFE, 2000; ALEGRETTI, 2012). A heterogeneidade e a diversidade, finalmente, deixaram de fato de ser invisíveis para mim (MENEZES DE SOUZA *et al.* 2019, DUBOC; MENEZES DE SOUZA, 2021).

Entendi, pois, a partir de então, exatamente, o que era ser crítica, no sentido do conceito de letramento crítico (LC), em que a construção de sentidos é feita por meio das práticas de leitura do mundo, assim como de diferentes discursos, tendo em vista o papel ativo do sujeito, que é ao mesmo tempo leitor (MENEZES DE SOUZA *et al.* 2019). Criticidade esta que nos permite compreender nosso lugar na sociedade, bem como no mundo, assim como o lugar do(a) Outro(a), ou seja, é perceber a existência da heterogeneidade na sociedade e nas (con) vivências. (MONTE MOR, 2013; MULIK; REIS, 2019).

O conceito de crítica desta pesquisa também está atrelado ao conceito de *habitus* interpretativo, no sentido de leitura crítica, ou seja, na compreensão do porquê lemos, da forma que lemos, ou, o porquê entendemos o que entendemos, assim como o motivo pelo qual não entendemos outras questões (MENEZES DE SOUZA, 2011a; MENEZES DE SOUZA *et al.* 2019; FERRAZ *et al.* 2020; MONTE MOR, 2018).

Ao perceber que “as pessoas formam e seguem um *habitus* interpretativo, respondendo às expectativas das instituições que geram e regulam sentidos” (MONTE MOR, 2018, p. 320), a autora discute sobre a busca da expansão interpretativa, a qual implica certa criticidade, assim como heterogeneidade na construção de sentidos e significados (*meaning-making*), o mesmo que eu tenho buscado expandir perante minhas bagagens, histórias e experiências sócio-

culturais-econômicas, ao “aprender a escutar as [minhas] próprias leituras” (MENEZES DE SOUZA, 211a, p. 132).

Portanto, a consciência de quem eu sou no mundo e o papel que exerço na sociedade de forma crítica é algo a se (re) pensar e trabalhar constantemente, já que “o indivíduo não nasce com conceitos críticos e reflexivos, estes devem ser trabalhados, desafiados, refletidos e problematizados” (MULIK; REIS 2019, p. 147), assim, transitando tanto em esferas locais quanto globais, na relação do “eu” com o(a) “Outro(a)” (MENEZES DE SOUZA, 2019b).

Por muito tempo não tive voz, não fui ouvida, porque aceitei “verdades absolutas”, impostas arbitrariamente a mim (VATTIMO, 2007), afinal, eu não tinha consciência e noção de que isso ocorria. No entanto, com o passar do tempo, por meio da minha criticidade aguçada e “ativada”, conforme tenho contado no contexto desta tese, eu comecei a me questionar, e a tudo e todos com muitos porquês, questionamentos e frases que hoje fazem parte do meu novo eu: “Por quê?; Mas segundo quem?; Quem disse isso? Baseado em que/quem? Como? Quando? De que forma? Para quê?”, e assim sigo vivendo com meus porquês.

“Mineirando” em SP

Imagem 1: Foto da autora-pesquisadora em um dos cartões postais de SP¹³



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

¹³ Foto meramente ilustrativa para me representar e contrastar visualmente, eu uma sujeita de origem mineira, em um dos pontos mais conhecidos da cidade de SP, a Avenida Paulista.

Conforme eu já narrei um pouco a respeito da minha chegada a SP e como aprendi mais sobre mim mesma após o contato intenso com a diversidade que lá há (mais explicitamente), eu gostaria de trazer alguns exemplos, dos mais marcantes que passei, em minhas experiências (trans) culturais (MENEZES DE SOUZA, 2004).

Eu estava trabalhando em uma escola infantil, em um bairro nobre de SP. Esta escola não era bilíngue e nem daquelas internacionais, mas sim infantil em que o currículo era todo em inglês. Nesta época, eu era assistente de classe e trabalhava diretamente com a professora regente da turma. Os(as) alunos(as) desta sala tinham, naquele tempo, por volta de uns 5 anos de idade (a turma mais velha da escola). Eu era a assistente e como norma da escola, toda semana, em um dos 5 dias, eu era a professora regente e a professora se tornava a assistente, como forma de “treinar” as assistentes.

Mesmo embora eu não concordasse muito com esta norma, uma vez que eu já tinha estudado 5 anos, em uma graduação específica para dar aulas de Inglês, já era licenciada há 4 anos com experiência na área, e em contrapartida, grande parte das professoras nesta escola não eram licenciadas e nem pedagogas, mas sim psicólogas,- além de ex intercambistas de *high school* (ensino médio) nos EUA ou Europa -, eu aceitei a norma, pois achei que para aprender a “dinâmica” da escola talvez fosse válido este “estágio” dentro dela própria. Pois bem, lá estava eu, uma vez por semana planejando e dando as minhas aulas.

O tempo foi passando e eu acabei ficando muito próxima desta professora que “dividia” a turma comigo e pode-se dizer que nos tornamos até amigas. Eu dava carona para ela depois das aulas quase todos os dias, até que um belo dia eu parei o carro no local de costume, onde ela descia, e ela disse que queria conversar comigo sobre as minhas aulas, então prontamente, fiquei atenta ao que ela iria dizer. Ela me elogiou e disse que meu Inglês e vocabulário eram “bons”, assim como minhas conjugações verbais, todavia ela disse minha pronúncia era muito afetada pelo meu sotaque mineiro e que eu deveria melhorá-la, já que os alunos não me entendiam direito e até davam risadinhas quando eu falava. Eu congelei! Fiquei sem palavras! Fiquei pensando que talvez o fato de eu não ter feito *high school* no exterior, como a grande maioria das professoras desta escola, fosse o motivo pela minha pronúncia ser afetada pelo meu sotaque “mineirês”. Cheguei até a pensar que o intercâmbio que fiz nos EUA (aquele, logo após a finalização da minha graduação, que citei em outra seção) não tivesse sido suficiente e que eu deveria ter ficado mais tempo lá, ou que eu deveria sair correndo em busca de aulas de pronúncia e conversação. Enfim, fiquei arrasada neste dia.

Os dias foram passando, os meses, e aquele comentário da professora não saía da minha cabeça, até que como um botão de *start* acionado, algo foi pressionado na minha mente e eu

tive meu primeiro conflito interno e percepção da minha criticidade. Eu me questioneei o porquê eu estava me preocupando com a fala desta pessoa, já que eu, como linguista, estudiosa da área e amante do assunto, sabia muito bem que língua era (e é) muito mais do que códigos e decodificações, e pronúncias próximas de falantes “nativos” ou sotaques que carregavam(carregam) preconceitos (BAGNO, 2006; OLIVEIRA, 2017; RAJAGOPALAN, 2004).

No entanto, foi a partir da leitura da professora, do(a) Outro(a) que eu pude ler a mim mesma (MENEZES DE SOUZA, 2011a). Pois percebi que, embora eu soubesse na teoria sobre preconceito linguístico e o processo de ensino e aprendizagem de línguas, na prática eu estava até então repetindo padrões e verdades impostas pela sociedade, de que o inglês “perfeito” é aquele próximo do falante “nativo” dos EUA ou Europa. Percebi, a partir dali, que meu gosto musical e por filmes norte-americanos, assim como minha escolha por fazer intercâmbio nos EUA, tinham, sim, sido influenciados, não só pela minha amiga de infância, mas também pela sociedade, suas “verdades” e seus preconceitos linguísticos e sociais (OLIVEIRA, 2017).

Este foi um dos primeiros choques que recebi em SP e desde então eu me propus e decidi que não queria mais seguir padrões preestabelecidos sabe-se lá por quem, sem ao menos questionar meus motivos. Segundo Pardo (2017, p. 16): “[o] processo de auto-observação (...) não é nada fácil. Admitir que nossas práticas nem sempre condizem com o que escrevemos e defendemos ‘em teoria’ é admitir nossa errância nesta itinerância do dia a dia em sala de aula (...).” Eu concordo com a ideia do autor, tanto é que estou nesta tese resgatando e revivendo da memória pontos discrepantes de minha teoria com minha prática, que só fizeram parte da minha consciência após uma auto-observação e autoanálise crítica. A partir do episódio com a professora, que criticou minha pronúncia e meu sotaque, tornei-me fluente em inglês “mineirês”, sim, senhora. Começou, pois, meu despertar crítico.

Encontros em meio a desencontros

Meus questionamentos, juntamente da minha criticidade e curiosidade pelo novo, levaram-me (mais uma vez, não por acaso) de encontro ao Projeto Nacional (PN) de Letramentos. Projeto o qual foi e é de suma importância na minha formação e por conta disso falarei sobre ele mais longamente. Ele foi iniciado, informalmente, em 2009, e contava com a participação de nove universidades públicas, porém no decorrer dos anos ele teve uma ascensão e já contava com treze no total. A adesão dos participantes ao PN ocorreu de forma espontânea e de acordo com a afinidade de cada um, mas seguindo propósitos semelhantes, o de

desenvolver pesquisas, ofertar cursos, seminários, congressos, em prol da educação continuada de professores de línguas da educação básica brasileira.

Atualmente, o PN é formado por uma rede colaborativa de universidades que investigam intervenções na formação de professores de línguas e conta com cerca de 30 parceiras de diversas regiões do Brasil. Devido à ampliação do PN, novas atividades foram surgindo, assim como debates acerca das políticas públicas de ensino de línguas, questionamentos sobre programas universitários de formação docente, oferta de cursos a professores da rede pública, trocas de estudos e pesquisas entre os integrantes do Projeto, além de intercâmbio por meio de convênios com universidades estrangeiras, a fim de termos estágios para pós-graduandos(as) (estágio do qual sou fruto conforme citei o Projeto Piloto Internacional UIUC-USP *Knowledge Exchange and Research Proposal: Literacies and Languages in Teacher Education*) e pós-doutoramento. Desenvolveu-se também integração entre o ensino superior e escolas públicas, contando com a colaboração da Secretaria de Educação do MEC e das Secretarias estaduais, além das municipais.

Esta são, pois, parcerias inter/trans/multi/culturais (MENEZES DE SOUZA, 2004) e interinstitucionais. O principal objetivo do PN é o de expandir e desenvolver as funções educacionais por meio do letramento crítico (MENEZES DE SOUZA, 2011a; MONTE MOR, 2011; 2013; MULIK; REIS, 2019; OLIVEIRA, 2017) e (des) construir sentidos, significados e sujeitos¹⁴ (MONTE MOR, 2017).

Neste projeto, me deparei com conceitos e teorias extremamente novas para mim; letramentos (REIS, 2016), letramento crítico (MENEZES DE SOUZA, 2011a), multiletramentos (PARDO, 2018; KALANTZIS; COPE, 2000), letramento digital (REIS; MENDONÇA; SILVA, 2022; MONTE MOR, 2018) entre outras. No início, fiquei um pouco assustada e sentia como se os colegas estivessem falando outra língua, uma que eu desconhecia. Eu me sentia um “lambari” em meio a “tubarões”, ou seja, um peixe pequenino perto de gigantes. Contudo, eu já carregava comigo uma inquietação, que estava só aumentando, e aguçava meus questionamentos e críticas.

O PN trouxe-me interrogações acerca dos impactos da globalização e das tecnologias na educação, bem como do papel dos(as) professores (as) e dos(as) educandos(as), e assim então dei início a uma trajetória de (trans) formações das minhas práticas pedagógicas. Comecei a refletir sobre a minha escuta e a do(a) Outro(a), ética, política, filosofia e antropologia,

¹⁴ Fonte: <https://letramentos.fflch.usp.br/linguagem-cultura-educacao-e-tecnologia>. Acesso em 10/02/21.

responsabilidade, principalmente no que tange à coletividade, assim como a leitura de mundo, do(a) Outro(a) e a de mim mesma, além do autoconhecimento, juntamente da construção de sentidos e significados, por meio da ruptura e abertura de novos horizontes (PENNYCOOK, 2010; MENEZES DE SOUZA, 2011A, ALCOFF, 2005; VATTIMO, 2007; MONTE MOR, 2011, 2017a). O PN é um “caminho sem volta” como bem colocou (OLIVEIRA, 2017, p.11) e graças a ele estou aqui hoje fazendo tantas reflexões.

Embora as teorias fossem, na sua maioria, novidade para mim, eu não poderia deixar de registrar que muitas vezes fui acolhida e “salva” pelos colegas, e claro, pelo meu orientador também. Eu recorria a um(a), a outro(a), perguntava o que eu não entendia e assim fui inteirando-me e compreendendo aquela língua “estrangeira”. Uma vez, em uma das reuniões de grupo alguém comentou que eu ficava muito calada nos encontros e meu orientador respondeu: “É que a Elaine é mineira, então ela é mais observadora. Mineiro come pelas beiradas.”, nunca esta frase fez tanto sentido para mim. Sim, era exatamente o movimento que eu fazia, aliás, faço até hoje, o de observar atentamente, pensar, refletir e depois agir, quando necessário, afinal, como já expliquei em seções anteriores, esta é a nova eu. O lambari estava absorvendo e assimilando tantas novas informações.

As teorias estavam começando a fazer sentido para mim (ou não), mas várias outras coisas ainda não faziam. Eu via meus colegas discutindo bastante a respeito de raça e gênero, por exemplo, e até alguns anos atrás eu não tinha o menor interesse pelos temas. Hoje, eu vejo que isso acontecia por falta de conhecimento meu sobre os assuntos, ou de autoconhecimento, ou ainda de amadurecimento, e só sei que naquele tempo eu nada sabia. Aos poucos, eu sentia que uma luz (de incômodo e inquietação) ia surgindo em mim ao ponto de comentários ou atitudes preconceituosas, racistas, homofóbicas, xenofóbicas, etc. começarem a mexer muito comigo. Era a diversidade e a mordida do PN que começava a fazer efeito em mim.

Eu comecei a reparar que eu vivia cercada por pessoas que tinham exatamente essas posturas que eu não mais tolerava, pelo menos não mais calada. Notei, a partir de então, que muitas pessoas da minha convivência têm grande dificuldade em denominar a cor de pele preta/negra, por exemplo. Muitas pessoas falam: “moreninho”, “escurinho”, “mulatinho”, “pretinho”, como se apelidos no diminutivo fossem de alguma forma amenizar algo profundo, e/ou histórico, ou como se a cor de pele negra fosse algo proibido de ser falado, ou algo inferior que não possa ser nem ao mesmo comentado com naturalidade, ou seja, é o apagamento do(a) Outro(a) (DUBOC; MENEZES DE SOUZA, 2021) acarretado por tempos antigos e por uma colonialidade (MENEZES DE SOUZA, 2019a; MENEZES DE SOUZA, 2021c) que ainda reverbera os dias de hoje. Na verdade, existe, pois, uma constante recategorização do(a)

negro(a) (SANTOS; WINDLE, 2020), à qual eu comecei a enxergar claramente em minhas (con) vivências.

Percebi também que pelo fato de eu ter 30 (+) anos, ser uma mulher solteira, sem filhos(as) e que morava em SP, eu sempre tive um estilo de vida “duvidoso” (para muitas pessoas também do meu convívio próximo), já que nesta idade para muitas pessoas da sociedade, mulheres “deveriam” estar no mínimo namorando rapazes, se não casadas e já com filhos(as) para criar. No interior de MG, SP é vista por muitas pessoas como a cidade dos exageros e das aberrações, já que o(a) diferente costuma ser apagado(a) e esquecido(a) (MENEZES DE SOUZA, 2019a). Digo isso com propriedade porque, por exemplo, já fui questionada por familiares (mais de uma vez) se eu não era homossexual pelo simples fato do estilo de vida que eu levava e que citei há pouco. Entendi o quanto sempre fui rodeada pelo apagamento do(a) Outro(a) e a distribuição desigual do sensível e como isso tinha (tem) afetado o meu ser (SILVA, 2017; RANCIÈRE, 2009; 2010).

Enquanto isso, meu cérebro estava sempre borbulhando nos encontros com os colegas do PN. Eu via a teoria com eles e em contrapartida presenciava na prática o oposto. Em mais um dos meus (des) encontros pluriversos (BOACIK; OLIVEIRA; CORONA, 2020) estava eu com uma amiga (mineira) passando de carro e eis que eu avisto um salão de beleza e nele havia uma placa com a seguinte frase: “Especialista em cabelo afro” com uma foto de uma mulher com um cabelo afro, conforme a imagem abaixo.

Imagem 2: Foto de um salão de beleza especializado em cabelo afro



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Prontamente, comentei que era bacana um salão com este tipo de especialidade, já que são poucos lugares assim, uma vez que a grande maioria alisa cabelos, devido à demanda, pois

“a mobilidade social implica, muitas vezes, o ‘branqueamento’ através da fala, do corpo (alisamento dos cabelos, clareamento da pele) (...)”, (SANTOS; WINDLE, 2020, p. 686), conforme bem colocaram os autores, e eu sabia que esta prática era recorrente por frequentar salões de beleza como cliente, conversar com outras mulheres e presenciar constantemente tais práticas.

Ao fazer meu comentário para minha amiga, imediatamente ela me disse: “Só pode ser nordestina para saber mexer em cabelo assim, nordestino tem tudo cabelo “ruim”, ela precisa ser igual para entender desses cabelos aí”. Nesta fala dela, vários apagamentos e exclusão das bordas (MENEZES DE SOUZA, 2011a; OLIVEIRA, 2017; SILVA, 2017; SOUSA SANTOS, 2007) ficaram bastante explícitos, mas como eu disse, eu não mais tolero preconceitos calada e respondi para ela que mineiros(as), por exemplo, também podem ter cabelo afro, e que nordestinos(as) podem ter cabelo liso e que não é uma regra por região do país. Eu queria ter dito várias outras coisas, mas na hora só saiu isso. No entanto, foi o suficiente para que ela ficasse pensativa e quieta acenando um sim com a cabeça.

Para encerrar esta parte da seção, gostaria de compartilhar mais dois exemplos marcantes de experiências (trans) culturais pelas quais passei e que fizeram parte da minha grande transformação.

Estava eu em um evento acadêmico com meus colegas e um deles me chamou em um canto e disse: “Elaine, o que você está fazendo aqui? Você é muito bonita para estar aqui. Devia ser modelo e trabalhar com isso”. A princípio eu não entendi direito a “brincadeira”, mas fiquei em choque e me senti coagida. Mais uma vez me deparava com os conflitos entre a teoria e a prática da vida (PARDO, 2018). “Estaria eu no lugar “errado”? Cadê o letramento crítico? Olhei dentro dos meus próprios olhos e gritei por socorro, afinal, o que estava acontecendo ali?”¹⁵ Minha cabeça deu um nó que passou para a garganta, igual quando temos vontade de gritar, mas não podemos, ou não conseguimos. Fiquei calada e pensativa.

Uma outra experiência pela qual passei também com outro colega foi quando ele me disse que eu precisava prestar concurso público (e passar) em uma universidade específica (que ele citou o nome), pois lá haviam muitos fazendeiros ricos e que eu deveria me casar com um deles. Mais uma vez me senti coagida e pensei estar no lugar “errado”. Afinal, não era na pós-graduação que fazíamos reuniões e estudos sobre representatividade, visibilidade do(a) Outro(a), contra preconceitos, e onde procurávamos dar voz e escuta a este(a) Outro(a)?

¹⁵ Utilizei aqui o recurso das aspas para sinalizar que estou questionando a mim mesma da mesma forma como quando falamos com nós mesmos(as), seja em voz alta, ou, no interior de nossa mente.

Estavam meus próprios colegas tentando (consciente ou inconscientemente), de certa forma, me silenciar? (MULIK, 2021). Até quando irão valorizar binarismos, tais como: gênero feminino ou masculino, pronuncia “boa” de língua estrangeira é a do(a) “falante nativo(a)”, brancos(as) têm melhores cabelos (chamados por algumas de pessoas de bons) e negros(as) cabelos ruins, orientação sexual pode ser heterossexual ou homossexual, entre outros, como verdade absoluta? (VATTIMO, 2007; MORAES; AZEVEDO, 2021¹⁶). Sim, eu estava no lugar certo e exatamente onde deveria estar. Era meu processo de (des)construção entrando em ação. Foi preciso o olhar deste(s) Outro(s) sobre mim para eu fazer o exercício interno (MENEZES DE SOUZA, 2011a), o retorno para dentro de um corpo assimilado, o qual carrega marcas como um(a) Outro(a). Este corpo que contém sotaque e que carrega marcas, assim como minha alma que alcança a ancestralidade dentro desse corpo, por assim dizer, ela que também possui um sotaque (MENEZES DE SOUZA, 2021¹⁷), e me apoio nas palavras de Mulik (2021, p.174) para representar meus sentimentos e emoções ao passar por estas experiências, afinal, “[s]ão discursos assim que se materializam no corpo porque doem. Nos fazem nos sentirmos inferiores, frágeis e fúteis [...]”

Passei então a enxergar e honrar minhas bagagens e as dos(as) Outros(as), juntamente de nossa ancestralidade, sotaques, marcas e histórias, afinal, como bem mencionou Moraes e Azevedo (2021), possuímos um corpo que é um instrumento de filosofia africana, o qual não é materializado em livros, já que cada corpo é único e acumula saberes com suas trajetórias de vida, saberes, sensações, emoções, frustrações, alegrias, raivas, etc. Tal acúmulo nada mais é do que a construção das bagagens e sabedorias para si próprio(a), construindo ideologias e discursos a partir da heterogeneidade (MENEZES DE SOUZA, 2004). Além do mais, somos seres compostos(as) por células, átomos com elétrons e íons, os quais vivem em conflitos e movimento, a fim de nos manter vivos(as). Portanto, vivemos de conflitos e não se deve negá-los(as) (MORAES; AZEVEDO, 2021), já que eles nos permitem conviver em meios sociais diversos, tornando-nos seres pluriversos (REIS, 2016; RANCIÈRE, 2009b; 2010; BOACIK; OLIVEIRA; CORONA, 2020).

¹⁶ Live de Mariah de Moraes e Luiz Fernando Azevedo (Dodô Azevedo) intitulada: Autoconhecimento, cultura oriental e descolonização. In: mariahdemoraes. Perfil no Instagram. Disponível em: https://www.instagram.com/tv/CP4bGW9CdP9/?utm_medium=copy_link. Acesso em 09/06/2021.

¹⁷ Apresentação de Graça Graúna (Maria das Graças Ferreira), Nego Bispo (Antônio Bispo dos Santos) e Lynn Mario T. Menezes de Souza em palestra promovida pelo Grupo Transdisciplinar de Estudos Interculturais Decoloniais da Linguagem na “Jornadas de Estudos sobre Educação Intercultural: desafios e contradições na universidade pública”. In: Gira de conversa: Entrelaçando saberes ancestrais plurais. Canal do YouTube: Obiah-Estudos Interculturais da Linguagem, 2021. 1 vídeo (2h26min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=4gCk9X1v4U&list=PLXBpd_ZncFbrktRNi7aaqQy15yVxGSBrP&index=9&t=4316s>. Acesso em 27/07/ 2021.

Olhando, pois, para meus conflitos, desta vez se deu início, além do meu despertar crítico, ao meu olhar para a confluência em disseminar o não apagamento de mim mesma e de um(a) Outro(a) para além de um Eu. (DUBOC; MENEZES DE SOUZA, 2021). É um movimento de um externo para um interno que retorna para o externo como algo cíclico, já que “o sujeito (...) nunca é algo unitário, fixo e estável, mas sempre dividido e multifacetado, uma unidade na diversidade, sempre podendo ser o Outro de si mesmo (...)” (MENEZES DE SOUZA, 1997, p. 68), ou seja, é o olhar para si a partir de um olhar do(a) Outro(a) (MENEZES DE SOUZA, 2011a).

Desde então conscientizo-me a respeito de pensamentos transcendentais que homogeneizam e diminuem o(a) Outro(a), colocando-o(a) na posição daquilo que a universalidade acredita que ele(a) seja (REIS, 2016; NASCIMENTO, 2021) e almejo a não universalização de padrões impostos a mim, em busca de (des) construções, já que hoje eu tenho tanto a criticidade quanto a consciência de que o conhecimento que eu tenho de um(a) Outro(a) que seja diferente do meu já conhecido acarreta, naturalmente, em mudanças e transformações ideológicas (MENEZES DE SOUZA, 1997; 2004; 2010).

Eu poderia escrever diversos outros exemplos do meu convívio em que as pessoas tratam a cor de pele negra e do cabelo afro como inferiores e “ruins” e como se ser branco, de cabelo liso, fosse algo superior, além é claro da “vantagem” em ser heterossexual em nossa sociedade (NASCIMENTO, 2021), (lembrando que) desde que por volta dos 30 anos você já tenha se casado e tenha filhos(as) para criar. Ou ainda, quando falam que algo feio, ou “brega/cafona” é algo baiano. Conforme aponta Nascimento (2021), é o cis-heteropatriarcado no ocidente, ou seja, “é a instituição patriarcal e heteronormativa que rege os valores de gênero e sexualidade no mundo ocidental. É por natureza, uma construção branca.” (ibid. p. 59). Todavia, vou contentar-me em parar com os exemplos por aqui para não me prolongar mais. Mostrei até então a pontinha de um *iceberg* gigantesco que carrega muita bagagem com experiências e histórias de longos anos.

Gostaria, então, de ressaltar o quanto demorei (ou não, cada um(a) tem seu tempo) para entender que mais do que falas preconceituosas e/ou atitudes racistas, eu vivi e cresci rodeada delas e por consequência já cometi, sim, algumas sem ao menos saber o que estava fazendo, ou causando. Eu vivia apenas repetições de padrões (familiares e/ou sociais) daquilo que me foi ensinado (MENEZES DE SOUZA, 2021c) sem consciência alguma dos meus atos (MORAES,

2021¹⁸). No entanto, não me envergonho (mais) da antiga Elaine que carregava vários preconceitos e contribuía para com o apagamento de Outros(as), já que foi ela quem me fez passar pelo processo de autocrítica e autoconhecimento (PARDO, 2018) e chegar em uma nova “versão”. Explico-me, nas palavras de Oliveira (2017, p.28):

Considerando-se o predomínio do pensamento liberal-positivista na sociedade brasileira, o qual favorece uma formação homogênea e conservadora, à medida que vamos crescendo, nossos comportamentos vão sendo moldados (reprimidos ou elogiados) dentro das possibilidades e das normas de uma determinada ideologia, obedecendo-a. Assim, crescemos dentro de um conceito moral e ético que dita nossos comportamentos, nossos pensamentos e, portanto, nossas ações. (OLIVEIRA, 2017, p.28)

Sou fruto de uma sociedade e interações preconceituosas, ignorantes¹⁹, (ainda) coloniais e tradicionalistas. Lamento por muitas vezes ter apagado o(a) Outro(a), diferente de mim, sem ao menos ter ideia do que estava fazendo, porém, ao mesmo tempo sou grata pela antiga Eu ter me colocado no processo de (trans) formação para eu ser quem sou hoje e, conseqüentemente, ter muito mais conhecimento e consciência de minhas falas e atos, ao ponto de criticar a mim mesma e aos (às) Outros(as) por meio de rupturas a fim de proporcionar abertura para novos horizontes, em busca da “desestabilização, por esta ruptura e quebra, através da construção do conhecimento, da ampliação da visão de mundo, do *habitus interpretativo*, através de quedas e desconstruções”, (REIS; MENDONÇA; SILVA, 2022, p.5, prelo).

Compreendo agora que sou a ponta de um fio que termina no emaranhado de outros fios (MANTINEZ, 2017), e principalmente, como argumenta Menezes de Souza (2021b), que há uma interrelação entre todos os seres vivos e por isso a (con) vivência, pois somos seres igualmente merecedores de respeito.

Da mesma forma, tenho a noção de que “(...) somos, inevitavelmente, o outro do Outro e que enfrentamos espaços de privilégio e de subalternidade, de acordo com o nosso *locus* de enunciação (...)” (SILVA, 2017, p. 10). Privilégio do qual estarei “apta” a usufruir, porém em outros momentos nem tanto, pois vai depender do meu local de fala e do espaço que meu corpo de mulher branca caucasiana (FADINI, 2020) ocupa em determinados contextos, variando conforme e de onde eu olho o mundo, para então fazer minhas intervenções nele (SILVA, 2017; REIS, 2022, prelo).

¹⁸ Curso ministrado por Mariah de Moraes e intitulado como: Imersão no Autoconhecimento. Local: Plataforma digital Hotmart, Zoom e Telegram. Data: de junho a agosto de 2021.

¹⁹ Refiro-me aqui ao sentido de falta de instrução e conhecimento sobre determinado assunto. Fonte: Priberam dicionário. Link: <https://dicionario.priberam.org/ignorante>. Acesso em 12/11/21.

Portanto, não temos que ser leitores, mas sim releitores (ROJO, 2013) e em constante reconexão (MORAES; AZEVEDO, 2021). Pelo mesmo ponto de vista, tenho buscado fazer a minha (re) leitura de mundo por um viés do LC em uma busca constante para a reforma de meus pensamentos (OLIVEIRA, 2017). Com toda certeza o PN me transformou e transformará para todo o sempre.

Eu trouxe todos estes exemplos ao longo destas seções para mostrar o quão fundamental o doutorado foi na minha vida pessoal, profissional, acadêmica e principalmente na (des)construção do meu novo eu e na reforma dos meus pensamentos. Desta forma, pois, dei início à construção de minha autoetnografia (ONO, 2017; OLIVEIRA, 2017; PARDO, 2018; FADINI, 2020), nesta tese.

Espelho, espelho meu²⁰

*Não pense como alguém que sabe ou como alguém que não sabe.
Experimente ser alguém interessado.
Pessoas interessadas se tornam úteis.
O interesse é curiosidade.
A curiosidade liberta o ser do julgamento.
Aceitar a complexidade e buscar a compreensão.
Quando compreendemos verdadeiramente, tudo o que antes era complexo se torna simples.*

(Mariah de Moraes)

Quando eu era criança e me perguntavam “o que você quer ser quando crescer?”, eu sempre respondia sem hesitar: professora ou cientista. Eu não fazia ideia que era exatamente este o rumo que minha vida teria. Eu sempre brinquei de “escolinha” em casa e pedi para minha mãe me dar um quadro de presente e assim ela o fez. Eu passava horas brincando sozinha com meu quadro e meus(minhas) alunos(as) imaginários(as).

Já ser cientista para mim era fazer pesquisa em laboratório com aqueles tubos de ensaio, que eu achava interessantíssimo. Não por acaso, eu sempre gostei muito de estudar química e biologia na escola. Sempre fui uma “cientista mirim” curiosa e interessada em aprender coisas novas. Contudo, eu não fazia ideia que pesquisa era algo muito mais profundo e específico, e que eu poderia ser cientista e professora ao invés de apenas um ou outro. Aliás, conceito este que o Ocidente nos colocou na cabeça, que os saberes são separados e que só somos capazes de saber e entender de uma única área específica. No entanto, para o Oriente somos seres

²⁰ Título criado por mim referenciando a famosa frase “Espelho, espelho meu existe alguém mais bela do que eu?” atribuída à rainha (má) da fábula da Branca de Neve. Dei aqui o sentido conotativo do olhar para si mesmo(a) referindo-me à autoetnografia desta tese.

compostos de vários saberes, então uma professora não precisa saber apenas de ensino e aprendizagem, assim como um médico não só de medicina, ou um arquiteto única e exclusivamente de casas, etc. (MORAES; AZEVEDO, 2021; SOUSA SANTOS, 2002). Enfim, bom para mim que descobri que posso ser o que eu quiser e tiver vontade.

Conforme já venho apresentando a minha história, ou parte dela, no decorrer desta tese, eu não poderia deixar de falar, em um espaço exclusivo para ela, da autoetnografia, que embasa meus dizeres por aqui. Palavra esta “AUTO/ETNOGRAFIA” que quando ouvi a primeira vez, já no doutorado, eu tive uma certa ideia do que seria cotando a palavra e fazendo uma análise do discurso crua e nua, mas na prática mesmo eu não imaginava que seria a desnudação das minhas emoções e experiências. Quando descobri isso? No I Congresso Brasileiro de Autoetnografia²¹, já em meados de 2021. Aliás, *thanks God* e *thanks* aos organizadores/participantes do evento que (in) diretamente me deram um norte, um gás e, principalmente, coragem para escrever minhas autorreflexões. Falar sobre mim? Escrever minhas histórias? Refletir sobre minhas bagagens? Não é possível! Sou muito reservada para ser capaz de fazer isso. Pois bem, aqui o estou fazendo.

A autoetnografia é uma forma de fugir de padrões ditos metodológicos (ONO, 2017; MULIK, 2021) de modo que se possa “expandir as possibilidades academicamente vigentes.” (FADINI, 2020, p. 28). Ela é também uma “[...] metodologia encorpada de narrativas [...]” (FADINI, 2020, p. 23). Não seguimos parâmetros estruturais pré-determinados/estabelecidos, tão pouco partimos de hipóteses. Da mesma forma, “não necessariamente chegaremos a respostas para perguntas-problema” (FADINI, 2020, p.28; ONO, 2017). Motivo pelo qual, este modo de pesquisa ganhou meu coração, confiança e a minha tese. Ter que seguir padrões e moldes, inclusive metodológicos e/ou acadêmicos me causa certa angústia, por isso quando me inteirei mais sobre a autoetnografia eu tive a sensação de liberdade e ao mesmo tempo conforto. Certamente, mesmo embora este seja um novo *modus operandi*, esta pesquisa precisou seguir alguns padrões, moldes e fundamentos exigidos por agências reguladoras e pelo Programa de Pós-Graduação da USP, universidade a qual me vinculo com vistas para uma aprovação.

Fadini (2020) aponta que a mudança na academia e aceitação por pesquisas que envolvam o “eu” do pesquisador foi surgindo a partir do avanço da Internet e das mídias sociais, as quais têm proporcionado (ou tentado) uma maior abertura e possibilidade de expressão do

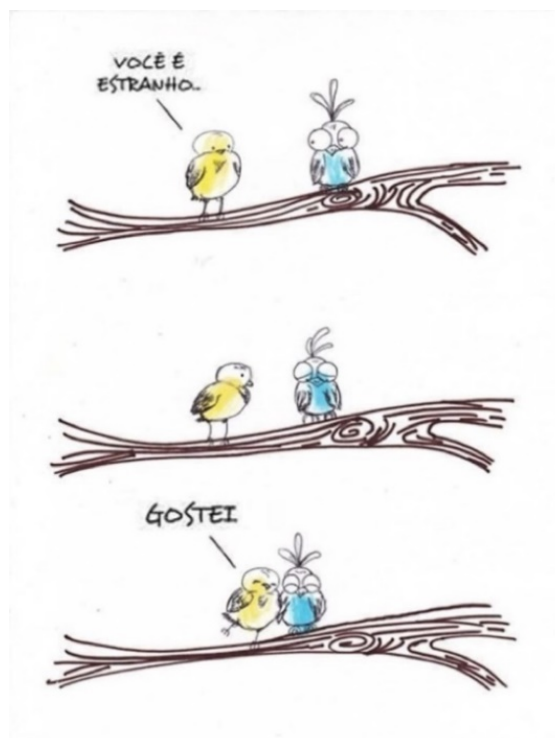
²¹ I Congresso Brasileiro de Autoetnografia. Organizadores responsáveis: Djenane Ramalho de Oliveira, Fabrício Ono, Igor Vinícius Lima. Universidades organizadoras: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade Federal Fluminense, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul e Universidade Federal de Minas Gerais. Modalidade online. [Live]. Acesso em: 30 e 31 de julho de 2021.

(s) “Eu (s)” e dos Outros (MENEZES DE SOUZA, 2011a), ou seja, é a exposição da nossa bagagem e criticidade destes (as) vários(as) “eu (s)”.

Portanto, vejo a autoetnografia como a exploração do mundo interior dos(as) pesquisadores (as) (FADINI, 2020). Ela não é uma forma de pesquisa totalmente nova, mas sim a ruptura de algo pré-existente, já que “[...] à medida que mudamos nosso modo de ser, isso implica na nossa linguagem e no nosso modo de refletir, sentir, produzir [...]” (FADINI, 2020, p. 29) e, concordando com a autora, digo que este é um dos principais motivos pelo qual aderi a esta “nova” forma de pesquisa, devido às constantes mudanças, (trans) formações e (auto) reflexões, vi, pois, neste modo uma flexibilidade na escrita, assim como na forma de expressão da minha linguagem.

O novo e o diferente, ou seja, o “estranho” e desconhecido sempre me aguçaram a curiosidade e interesse, como narrei anteriormente, eu sempre fui “cientista”, “pesquisadora” e curiosa, desde criança. Como forma ilustrativa trago aqui uma tirinha que vi em uma postagem do Instagram anos atrás e que, desde então, jamais a esqueci, pois ela me representa bem:

Imagem 3: Representação da pesquisadora em forma de tirinha.



Fonte: Imagem retirada da rede social Instagram.

Eu nunca gostei do que é considerado “normal”, tendência, moda, famoso, popular, comum, etc., inclusive, sempre tive dificuldade em seguir/acompanhar tudo isso. Porque tudo é tão peculiar que cada pessoa tem seu jeito e estilo. Baseado em que/quem alguém disse que algo ou alguém é normal, popular ou comum? Ou ainda, estranho...?! Baseado em padrões e repetições deles, ou pior, em julgamentos (MORAES, 2021). Posso dar como exemplo estilos de roupas e modo de se vestir, estilos de cabelos, formas de falar, andar, conversar, comer, etc. Na verdade, o estranho nada mais é do que o desconhecido para mim, ou seja, é um(a) Outro(a) diferente de mim (MENEZES DE SOUZA, 2011a; DUBOC; MENEZES DE SOUZA, 2021), e quantas coisas podemos aprender com este(a) Outro(a), assim, construindo novas histórias pluriversas e heterogêneas. Ah, quanta riqueza há neste emaranhado (MARTINEZ, 2017)!

Mais uma vez, retomo à minha experiência em SP, pois viver lá foi para mim, novamente, um alívio, pois lá não existem muitas destas regras padrões e cada indivíduo pode/deve ser livre para ter seu próprio estilo de vida, e na maioria das vezes, sem julgamentos. Observe que digo na maioria das vezes, pois nada precisa ser generalizado, não é mesmo? (PARDO, 2021²²) No interior (cidade), acredito que pelo fato das pessoas se conhecerem mais, já que a população costuma ser bem menor, elas costumam julgar mais e “cuidar” mais da vida do(a) Outro(a), e muitas vezes mais do que da sua própria, pelo menos estas são as experiências que tive nestes dois contextos.

Portanto, é exatamente este “movimento” que a autoetnografia me proporcionou/proporciona; esta liberdade e alívio, de eu poder ser eu, com meu jeito e estilo (no caso aqui estilística), assim como a neolinguística nos traz, nas palavras de FADINI (2020, p. 37) que “cada indivíduo tem seu próprio ‘mapa’, sua verdade ou forma própria de ver” realidades e a própria vida, vi-me, então, acolhida por este tipo de pesquisa.

Ainda em se tratando deste *modus operandi*, esta pesquisa traz meu ponto de vista e compreensão de mundo que são flexíveis e estão em constante mudança, mesmo embora o texto persista parado no tempo apresentando uma perspectiva demarcada historicamente, por isso, como bem colocou Fadini (2020), meu(minha) caro(a) leitor(a), não se esqueça disso ao ler esta tese.

²² Apresentação do autor no evento: 7º Encontro do 3º Ciclo de Palestras do GEELLE- Grupo de Estudos sobre Educação Linguística em Línguas Estrangeiras. Tema: **A Autoetnografia na formação docente: espelhos, inovações, desnudando emoções**. Palestrantes: Fabrício Ono (UFMS), Fernando Pardo (IFSP) e Luciana Ferrari Oliveira (UFES). 1 vídeo (1h57). [Live]. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=6H1kqpMoW8g&list=PLXBpd_ZncFbrktRNi7aaqQyl5yVxGSBrP&index=6&t=6s. Acesso em: 10 de agosto de 2021.

A autoetnografia é para mim como um espelho, em que eu olho para meu interior mais profundo e me vejo - por isso a escolha do nome desta seção. Com ela, nós pesquisadores (as) iniciamos um estudo sem saber para onde vamos, mas percorremos vários caminhos, os quais nos fazem chegar ainda mais longe (FADINI, 2020), nas profundezas do autoconhecimento (MORAES, 2021).

Ela é, então, uma autobiografia em que a etnografia (ANDRÉ, 2003) também faz parte e que a pesquisa se baseia na hermenêutica, de modo a entender o social e cultural por meio de rupturas causadas nos(as) observadores (as), assim, analisando, interpretando e interrogando uma cultura da qual nós, pesquisadores(as) autoenográficos(as), estamos situados(as). (FADINI, 2020; ONO, 2017; OLIVEIRA, 2017; PARDO, 2018; MULIK, 2021).

Segundo Fadini (2020), nas autoetnografias costuma-se fazer descrições densas tendo como ponto de partida experiências pessoais e interpessoais, as quais podem ser contadas por meio de narrativas (BRUNER, 2002) com personagens, ou seja, a do(a) pesquisador(a) e as das pessoas que participaram de momentos marcantes e significativos junto dele(a). Busca-se, pois, mostrar como uma experiência pessoal pode ser significada, da mesma forma, como tornar o texto científico mais fluido e prazeroso para os(as) leitores (as).

Neste gênero de pesquisa, há muito do despertar emocional, além das perspectivas pessoais, fatores estes que sempre foram omitidos pelas pesquisas “tradicionais” (FADINI, 2020; ONO, 2017), e hoje a autoetnografia “(...) parece também ter o poder de suscitar forte resposta por parte do leitor, o que pode ser uma forma de promover mudanças coletivas mais abrangentes (...)” (FADINI, 2020, p. 40), pois bem, assim eu espero.

Um dos fatores mais interessantes da autoetnografia é o fato de que o(a) autoetnógrafo(a) pode circular entre o interno e externo de suas histórias narradas. Não acredito que ela esteja desmembrada da etnografia, pois para mim, há um movimento constante do ir e vir, já que uma hora sou observadora, outra hora observadora e a observada ao mesmo tempo (OLIVEIRA; ONO; PARDO, 2021²³). Por esta razão, meus dados variam entre análise de participantes colaboradores(as) desta pesquisa, mas a partir de minhas histórias, experiências e anseios interpessoais em que eu estava envolvida física, mentalmente e/ou emocionalmente, tanto como pesquisadora quanto como participante do grupo (FADINI, 2020). Explicarei um

²³ 7º Encontro do 3º Ciclo de Palestras do GEELLE - Grupo de Estudos sobre Educação Linguística em Línguas Estrangeiras. Tema: **A Autoetnografia na formação docente: espelhos, inovações, desnudando emoções.** Palestrantes: Fabrício Ono (UFMS), Fernando Pardo (IFSP) e Luciana Ferrari Oliveira (UFES). 1 vídeo (1h57). [Live]. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=6H1kqpMoW8g&list=PLXBpd_ZncFbrktRNi7aaqQyl5yVxGSBrP&index=6&t=6s. Acesso em: 14 de maio de 2021.

pouco mais adiante, na seção seguinte, meus dados, participantes e contexto geral do grupo escolhido para análise desta tese.

A autoetnografia difere-se de uma narrativa qualquer pelo fato de estar carregada de autorreflexão analítica (PARDO, 2018). A escolha deste *modus operandi* se deu com o objetivo de juntar meio a emoções e análises, rupturas e expansão (WALSH, 2021) do fazer ciência, nos dias atuais (ONO, 2017; FADINI, 2020; OLIVEIRA, 2017).

Estou falando, portanto, de um estudo autoetnográfico que tem como base meu próprio *locus* de enunciação (NASCIMENTO, 2021; SILVA, 2017; MENEZES DE SOUZA, 2011a) sob minha ótica de pesquisadora, além das minhas percepções em relação ao mundo que me cerca. É uma construção subjetiva transpessoal, que estabelece relações entre a memória pessoal, coletiva e afetiva, a fim de dispor uma subjetividade contextualizada (FADINI, 2020).

Da mesma forma, como Fadini (2020) aponta, *Locus* é aqui nesta tese um termo caracterizado pelas teorias da enunciação, das teorias críticas e da educação, mais especificamente da linguística aplicada, o qual foi trazido pelo crítico indiano e pós-colonial, Bhabha, com o intuito de exprimir a importância de se interpretar um texto (ou linguagem) de acordo com o contexto sócio-histórico-cultural do(a) enunciador(a), de modo a contribuir com a heterogeneidade e diversidade, inclusive para com o nosso entendimento das construções de sentidos (MENEZES DE SOUZA, 2004; MONTE MOR, 2017; OLIVEIRA, 2017; FADINI, 2020, REIS, 2022). Em relação a este pensamento vale a pena citar mais longamente Menezes de Souza (2004):

[...] para entender a representação, é primordial entender o Lócus de Enunciação do narrador, do escritor, enfim, o lócus de enunciação de quem fala; isso porque diferentemente do conceito de enunciados prontos, homogêneos e fechados, o conceito de lócus de enunciação revela esse lócus atravessado, por toda a gama heterogênea das ideologias e valores socioculturais que constituem qualquer sujeito [...] (Ibid., p.119)

Desta forma, estabelecer e marcar meu local de fala e meus *loci* de enunciação requer mostrar minhas linguagens e estilísticas²⁴, as quais estão emaranhadas (MARTINEZ, 2017) e perpassadas pelas minhas bagagens de vida, ou seja, meus locais, minhas histórias, minhas experiências e vivências em contextos diversos (REIS, 2016; MENEZES DE SOUZA, 2011a; 2019a;b; COSTA; GROSGOUEL, 2016).

A autoetnografia, além de permitir que eu me coloque no duplo lugar de fala (pesquisadora e pesquisada), me permite também escrever em diferentes (des) formatos

²⁴ Forma(s) peculiar(es) de se expressar na linguagem.

(FADINI, 2020), tais como: “imaginativo-criativo, confessional-emotivo, realista-descritivo e analítico-interpretativo” (FADINI, 2020, p. 46), assim, sendo possível apresentar poesias, músicas, diálogos, formulários, entrevistas, filme (trechos), entre outros formatos, todos baseados na minha autobiografia e na dos(as) participantes da pesquisa, em busca de reações emocionais que se criem nos(as) leitores (as), por meio das narrativas que os(as) auxiliam na (re)construção e interpretação sociocultural.

Por esta razão, esta pesquisa inclui análises e interpretações de dados de gêneros e participantes de contextos distintos, tais como: curta-metragem, entrevista de formulário (fechado) e entrevista livre gravada (perguntas e respostas objetivas e subjetivas). Irei abordar detalhadamente o assunto, na próxima seção.

Pode-se dizer que a autoetnografia, a meu ver, é como o *lugar aprendente*²⁵ (SCHALLER, 2015²⁶; MARTINS, 2011; PASSEGGI, 2011); utilizando-me de uma metáfora, o(a) leitor(a) é trazido(a) para a cena, o espetáculo, a atuação e ação como sujeito(a) agente, autor(a) /ator (atriz), ou seja, proporcionando a autonomia (FREIRE, 2007) neste lugar (REIS, 2022). Lugar este que, segundo Martins (2011, p. 2):

[...] pode, por suas características, conter e propiciar o desenvolvimento do espaço potencial que cada indivíduo tem em sua relação com o outro. O lugar aprendente é coletivo, criado por um coletivo. O lugar aprendente garante, portanto, a segurança da exposição de um jogo pessoal, individual, e a transposição do espaço potencial de cada integrante para um espaço potencial “grupalo e coletivo.”

Para tanto, relaciono a autoetnografia com o lugar aprendente pelo fato de que neste último há a participação tanto do individual quanto do coletivo, ou seja, demonstrando que somos ao mesmo tempo seres individuais que fazem parte de um coletivo (REIS, 2022), o qual cria uma rede de relações (LATOUR, 2012) e contribui para com o emaranhado (MARTINEZ, 2017) do qual somos feitos(as). Este gênero de pesquisa é relevante, pois, ele traz o(a) leitor(a) para a cena, assim permitindo que ele(a) faça parte deste processo de construção por meio de pensamentos, sentimentos, ações e emoções (FADINI, 2020).

Para Ono (2017) a autoetnografia ainda é pouco explorada no Brasil, já para Fadini (2020) é uma nova possibilidade de fazer ciência em que podemos refletir meio a novos horizontes, quebrando epistemologias e ontologias (OLIVEIRA, 2017), assim como esta

²⁵ Termo e teoria a qual tenho pesquisado desde meu mestrado, na minha dissertação. Caso tenha interesse em ler mais sobre o assunto sugiro também Reis (2016).

²⁶ Informação fornecida por SCHALLER, J. J. na conferência: Fabricar esperança à beira do abismo. Mudemos de direção. In: ENELIN 2015, VI Encontro de Estudos da Linguagem; V Encontro Internacional de Estudos da Linguagem; Linguagem, Tecnologia e Espaço Social, 2015, Pouso Alegre-MG.

pesquisa, por um viés dos pensamentos pós-colonial, pós-moderno, decolonial e da linha abissal (MARTINEZ, 2017; MENEZES DE SOUZA, 2019; COSTA; GROSFUGUEL, 2016; SOUSA SANTOS, 2007).

A autoetnografia mexe com quem fala e com o(a) Outro(a) que escuta também Oliveira (2021²⁷), por isso ela é um alívio, já que não precisamos esconder nossos sentimentos e emoções. O mais interessante ainda é o fato de que não precisamos separar o binarismo (OLIVEIRA; ONO; PARDO, 2021; MORAES; AZAVEDO, 2021): pesquisador do objeto pesquisado. Em outras palavras, a autoetnografia nada mais é do que meu “eu” como lugar de análises.

É por meio da autoetnografia que eu consigo me expressar, assim como meu corpo que também fala, este que grita e quer ser escutado (MENEZES DE SOUZA, 2021b), afinal, ninguém conta uma história em vão se não for para ser ouvido(a). Com ela, eu vejo fendas (WALSH, 2021) e esperança (MENEZES DE SOUZA, 2021a), em que se é possível dar voz aos marginalizados, aos que ficam/estão do outro lado da linha abissal (DUBOC; MENEZES DE SOUZA, 2021; FERRAZ *et al.* 2020; MENEZES DE SOUZA, *et al.* 2019).

A autoetnografia é um autoconhecimento (profundo) que gera (trans) formações, (des) construções, novas descobertas, novos anseios (FADINI, 2020; OLIVEIRA; ONO; PARDO, 2021) e novas identidades (CORACINI, 2007, MENEZES DE SOUZA, 2004; 2011a). Por isso, ao escrever este tipo de pesquisa, nós, autoetnógrafos(as), corremos riscos, pois nos abrimos e mostramos a (s) nossa (s) vulnerabilidade (s). Aprendi com Menezes de Souza, em suas aulas, orientações, palestras e cursos que a “autoetnografia é a oportunidade rara de ouvir o próprio sotaque” (ibid. 2021²⁸).

Ademais, este tipo de pesquisa mostra bem como que, de acordo com cada corpo que fala, a interpretação pode ser diferente, tendo em vista que somos constantemente seres em (des) construção e estamos sempre nos modificando. Além disso, trazendo nossos próprios erros e mostrando que somos seres Humanos(as), já que aqueles fazem parte de um processo

²⁷ Apresentação da autora no evento: 7º Encontro do 3º Ciclo de Palestras do GEELLE- Grupo de Estudos sobre Educação Linguística em Línguas Estrangeiras. Tema: **A Autoetnografia na formação docente: espelhos, inovações, desnudando emoções**. Palestrantes: Fabrício Ono (UFMS), Fernando Pardo (IFSP) e Luciana Ferrari Oliveira (UFES). 1 vídeo (1h57). [Live]. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=6H1kqpMoW8g&list=PLXBpd_ZncFbrktRNi7aqqQyl5yVxGSBrP&index=6&t=6s. Acesso em: 10 de agosto de 2021.

²⁸ Participação de Lynn Mario T. Menezes de Souza no *chat* do evento: **A Autoetnografia na formação docente: espelhos, inovações, desnudando emoções**. In: 7º Encontro do 3º Ciclo de Palestras do GEELLE. Canal do YouTube: GEELLE Daniel Ferraz, 2021. 1 vídeo (1h57). [Live]. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=6H1kqpMoW8g&list=PLXBpd_ZncFbrktRNi7aqqQyl5yVxGSBrP&index=6&t=6s. Acesso em: 14 de maio de 2021.

contínuo (MONTE MOR, 2018; PARDO, 2021) no decorrer de nossas vidas. Portanto, a autoetnografia nos dá várias possibilidades de fazer com o(a) outro(a), do(a) Outro(a), etc. É o criar e não apenas reproduzir ciência, assim, rompendo com as barreiras da pesquisa tradicional e desnaturalizando coisas, pessoas e saberes (REIS, 2022).

Ainda em se tratando da autoetnografia, como já dito, ela nos proporciona a narrativa do *self* (eu) que tem por intuito contar histórias pessoais, criando assim, significados a partir de nossas vidas. Nas palavras de (FADINI, 2020, p. 50):

[...] narrativas que contam particularidades de experiências das pessoas reforçam seus valores e, com isso, elas acabam se comprometendo em contar a verdade. Isso pode acontecer também pelo fato de, ao contar sua história, quem a ouve/lê se torna testemunha de seus traumas, epifanias, e o que mais tenha te marcado, o que pode ser terapêutico (também) para quem as conta, por fazê-lo(a) se sentir ouvido(a)[...].

Acredito que toda narrativa criada carrega por trás o propósito de ser lida/ouvida. Por isso, nós, enquanto pesquisadores(as), temos o objetivo e a expectativa de criar reflexões para mudanças, a fim de um mundo melhor e mais democrático, de modo que se tenha uma sociedade mais solidária e humanizada (OLIVEIRA, 2017; FADINI, 2020), para tal, é importante a contribuição do senso crítico e reflexivo do(a) pesquisador(a) autoetnográfico.

Contudo, na autoetnografia, assim como aquela famosa frase popular “nem tudo são flores”, logo, para mim, o mais desafiador de se escrever uma é o fato dela me tornar vulnerável (FADINI, 2020), e não apenas na leitura dela, mas durante todo o processo de construção e escrita. Falar de si pode ser prazeroso, gratificante, um alívio, porém, ao mesmo tempo, é doloroso. O movimento interno de olhar para si como uma terapia e busca pelo autoconhecimento e autocrítica não é um movimento fácil. É preciso ter, não só coragem, mas também amorosidade consigo mesmo(a), de modo a escrever uma autoetnografia e se abrir para o(a) leitor(a), sobretudo ao entrelaçar angústias, vulnerabilidades e desconfortos. É um tocar na ferida em busca de (trans) formações e (des) construções.

Espelhando (refletindo, escancarando) minhas emoções, sentimentos e pensamentos, fiz um poema que representa o meu olhar pelo viés autoetnográfico e sob conceitos e práticas que almejo (des) construir nesta (e com esta) tese:

Imagem 4: Poema: “Pelos minhas lentes autoetnográficas”



Fonte: Elaboração da pesquisadora- arte por Caio Freitas 2022²⁹

Ser diferente e/ou buscá-lo tem disso, o enfrentamento de angústias, anseios, muitas vezes, preconceitos, ou seja, é sair da zona de conforto (consciente ou inconscientemente). No entanto, estou de braços e mente abertos para ampliar minhas formas de ver o mundo, cujas quais trouxeram minhas histórias, experiências e bagagens vividas até aqui por meio do meu *habitus* (MULIK; REIS, 2019) e convido você leitor(a) a fazer o mesmo, caso pense ser pertinente.

Gostaria de ressaltar, mesmo embora às vezes pareça óbvio, mas outras vezes nem tanto, que “o que a gente escolhe da nossa história para contar é uma escolha (sic)” (RUBINSTEIN; MÁRCIO BALLAS, 2022)³⁰ e que a nossa história é parte da nossa vida, logo, há muito aprendizado ali. (BALLAS, 2022³¹).

Portanto, o que eu narro da (s) minha (s) história (s) são escolhas feitas por mim com algum propósito e com bastante aprendizado para (mim) a autora. Posso dizer que, eu assim como você, não temos como escapar da nossa história e, muitas vezes, a queremos mudar, porém não é possível. No entanto, temos que modificar a forma como a contamos, mas não ela

²⁹ A arte deste poema foi concebida por Caio Freitas especialmente para este trabalho.

³⁰ “Como mudar a própria história”. Data: 26/01/2022. Local: Instagram: @andirubinstein e @marcioballas [Live]. Participantes: Márcio Ballas e Andi Rubinstein. Disponível em: https://www.instagram.com/andirubinstein/tv/CZNg_0YFBzq/?utm_medium=copy_link.

³¹ Participação do autor em: “Como mudar a própria história”. Data: 26/01/2022. Local: Instagram: @andirubinstein e @marcioballas [Live]. Participantes: Márcio Ballas e Andi Rubinstein. Disponível em: https://www.instagram.com/andirubinstein/tv/CZNg_0YFBzq/?utm_medium=copy_link.

em si, colocando cada “pérola do colar” na nossa história, pois ela é nossa, ela nos define e nos trouxe até aqui. O que eu aprendi com ela, eu sou quem eu sou agora. O que nossa história traz são nossas experiências que são únicas. (RUBINSTEIN, 2022³²).

Nós somos seres falíveis, mas devemos arriscar - *take a risk* -, aproveitando o erro a nosso favor. Geralmente, na fase adulta, o espaço do erro é deixado de lado, mas não deveria, pois o erro aproxima sujeitos(as), mostrando que somos todos(as) humanos(as) (BALLAS, 2022; PARDO, 2018; 2022).

Isto acontece porque queremos que nossa história seja perfeita, como por exemplo: desejamos tirar “boas”³³ notas na escola, faculdade, conquistar a pessoa que somos a fim/temos interesse amoroso, ter um “bom” emprego, ganhar um “bom” salário, mas quando ouvimos histórias perfeitas, é chato, aliás quando tudo é perfeito, é chato. Desta forma, acabamos ficando reféns das nossas histórias quando elas não são “perfeitas” (RUBINSTEIN, 2022).

Em contrapartida, vibramos com a tentativa e o erro das crianças, como por exemplo, quando a criança que está aprendendo a andar, dá alguns passos e depois cai no chão, nós, adultos(as), tendemos a aplaudir e comemorar com a criança esta tentativa e “erro”. A partir de um determinado período da nossa vida, na fase adulta, paramos de vibrar, bem como vamos ficando presos a isto, aos “erros” (RUBINSTEIN, 2022). Por isso, as histórias são importantes, pois elas são mapas para seguir nosso caminho de transformação e sermos (tentarmos ser) cada vez seres humanos(as) melhores (RUBINSTEIN, 2022).

Todos nós temos uma história incrível para contar, porém as pessoas acham que não. A história de todos(as) é uma jornada de vida cheia de desafios, perdas e vitórias. Quando nos apropriamos da nossa própria história, ela nos traz paz e nos faz pessoas melhores, além de mostrar como nos tornamos quem somos (RUBINSTEIN, 2022).

Portanto, esta é a minha intenção ao escrever esta autoetnografia, mostrar minhas fragilidades, meus erros, acertos, contextualizando quem eu fui e o caminho que trilhei para chegar em quem sou hoje. Ressalto que a transformação é constante, assim, novos caminhos sempre serão trilhados e novas (des) construções e identidades surgirão (CORACINI, 2007).

No entanto, acredito ser importante a forma como a narração é feita pensando nas seguintes questões: Como eu conto melhor a minha história para o(a) Outro(a)? Primeiro

³² Participação da autora em: “Como mudar a própria história”. Data: 26/01/2022. Local: Instagram: @andirubinstein e @marcioballas [Live]. Participantes: Márcio Ballas e Andi Rubinstein. Disponível em: https://www.instagram.com/andirubinstein/tv/CZNg_0YFBzq/?utm_medium=copy_link.

³³ Utilizo aqui do recurso estilístico das aspas, pois “bom/boa” é um conceito bastante relativo e não há um padrão ou uma medida para tal, assim, podendo variar a interpretação e compreensão de acordo com o contexto de cada leitor(a).

contando para mim mesma. O que eu vou escolher para (re) contar? Sendo “arqueóloga e pegando as preciosidades (pérolas preciosas) da minha história” (RUBINSTEIN, 2022).

(Re) contar a própria história só depende de nós mesmos(as). Fazemos escolhas para contar aquilo que queremos, da mesma forma como o faço ao contar minhas histórias nesta pesquisa. Ao fazermos estas escolhas damos o nosso melhor, principalmente em se tratando de uma autoetnografia, e usando a metáfora da Rubinstein (2022³⁴), este movimento é um “presente” que damos a quem nos assiste, ou escuta/lê, de acordo com a circunstância apresentada - no caso da autora, é assistir e escutar porque ela faz espetáculos no palco das artes, mas aqui, meu espetáculo é visual, mas que necessita também de escuta, onde o palco é a vida.

Todavia, não temos controle sobre a reação de quem recebe o presente e o essencial para deixar ressaltado é que, ao fazermos escolhas do que (re)contar sobre nós mesmos(as), bem como ao dar um presente a alguém, as fazemos com muito esmero, mesmo sem ter controle da (re) ação do(a) sujeito(a) que recebe. Portanto, gostaria de dizer que fiz minhas melhores escolhas ao escrever minha autoetnografia e deixo aqui meu presente para você, caro(a) leitor(a), mesmo não tendo controle daqui para frente sobre ela, fiz o meu melhor na expectativa do “espero que você goste”.

O que trago e narro aqui são minhas melhores escolhas das características que julgo serem importantes para situar meu(minha) leitor(a) e para convidá-lo(a) a embarcar em uma viagem repleta de descobertas, rupturas, emoções, sentimentos, fendas, angústias, anseios e esperanças. Portanto, senhores (as) passageiros(as), apertem os cintos! Eu lhes desejo uma boa leitura, boa viagem e sejam bem-vindos(as) ao meu mundo!

Arquitetura da tese

*Você não sabe o quanto eu caminhei pra chegar até aqui, percorri milhas e milhas
distante antes de dormir
Eu não cochilei
Os mais belos montes escalei [...]*

A Estrada (Cidade negra, 1998)

³⁴ Vídeo do tipo *reels* do Instagram intitulado como: “História da Rússia”. Disponível em: https://www.instagram.com/tv/CZUta9fFbZP/?utm_medium=copy_link. Acesso em: 29/01/2022.

Assim como diz a letra da música, eu, durante estas seções da introdução, tenho mencionado muitos caminhos que perparsei, os quais todos me trouxeram a este momento único de criação desta tese. Chegar até aqui foi um caminho árduo e longo, mas muito ainda tenho o que percorrer. No entanto, “[...] a viagem não depende só de [mim], mas das silhuetas das estradas que [me] levam e das pessoas que [encontro] pelo caminho” (FADINI, 2020, p. 190- Grifos meus).

Pelo mesmo ponto de vista, apresento a minha história, incluindo os(as) participantes desta pesquisa que são meus objetos de análise e que compõe também minha bagagem, logo, justificando as minhas escolhas.

No final do ano de 2019, eu passei por uma cirurgia no pé direito, propositalmente, no meu período de férias. Escolhi esta data, pois sabia que a recuperação era “chatinha” e demandava de cuidados especiais e ajuda de pessoas próximas. Decidi, então, me recuperar em MG e ficar perto da minha família. Tenho então, o fio de mais uma história que faz parte da minha bagagem e que compõe meu emaranhado (MARTINEZ, 2017), além disso, que justifica uma parcela deste trabalho.

Durante minha recuperação, ainda em dezembro de 2019, em um dia “ao acaso”, conheci uma pessoa e esse encontro mudaria minha trajetória e, inclusive, de uma das partes da pesquisa. Ela era a diretora e proprietária de uma escola bilíngue (português/inglês) em MG. Como eu tenho formação, experiência, bastante curiosidade e também interesse na área de educação e ensino de línguas, bati, então, um longo papo com a diretora a respeito desses temas. Mais uma vez, não coincidentemente, ela estava precisando de alguém para compor a gestão pedagógica de sua escola. Mantivemos contato de dezembro (2019) a janeiro (2020), até eu receber o convite para integrar a equipe pedagógica daquela escola. Lá estava eu, me mudando de SP para MG de “mala e cuia” e com pino e gesso no pé.

Eu não fazia ideia, mas este seria o maior desafio da minha carreira profissional (e da vida pessoal). Sair, repentinamente, da capital e morar em um interior, novamente, sem a menor pretensão e planejamento, além da mudança de estados seria, então, meu novo desafio, assim como coordenar uma equipe de professores(as) de diversas disciplinas (Língua Portuguesa, História, Geografia, Matemática, Ciências, Língua Inglesa, Arte, Educação Física e Música), orientar pais, acompanhar crianças (da Educação Infantil e Fundamental I) dentro da sala de aula, em seus processos de ensino e aprendizagem e acompanhar/orientar profissionais especialistas da saúde/educação, tais como psicólogos(as), fonoaudiólogos(as), neurologistas, etc., tudo isso seria absolutamente novidade para mim. Todavia, eu só não contava com o maior de todos os obstáculos deste percurso: trabalhar com este meu novo cenário perante uma

pandemia. Por conta disso, ela acabou se tornando uma personagem principal nesta pesquisa, pois foi um cenário marcante para mim enquanto educadora e pesquisadora.

No início do doutorado, minha pesquisa surgiu com o objetivo de investigar e desconstruir a universalização do(a) sujeito(a) pós-moderno(a) como sendo, predominantemente, usuário(a) da tecnologia digital e também multitarefado(a), ou seja, capaz de fazer distintas atividades ao mesmo tempo (KIRSCHNER; BRUYCKERE, 2017; STIEGLER, 2010), além de um ser exclusivamente racional (MATURANA, 2009), logo, tratado como se fosse um ser sem emoções e sentimentos, por assim dizer, “sem corpo” (MENEZES DE SOUZA; DUBOC, 2021), tendo como recorte o processo de aprendizagem dentro do ensino de Língua Inglesa (LI).

Contudo, com o passar do tempo e a bagagem mais “recheada”, minhas vivências autoetnográficas foram me mostrando que os aspectos mais significativos a serem refletidos na minha pesquisa, não se passavam ao meu redor apenas com os(as) professores(as) e educandos(as) de LI, mas, sim, com os(as) de línguas como um todo, bem como os(as) de linguagem também. Utilizo aqui termos diferentes, pois, quando digo os(as) de línguas refiro-me aos(às) de linguagem verbal, já os de linguagem são professores(as) de disciplinas que não englobam essa diretamente, mas sim a não verbal.

Por conseguinte, passei a ver a linguagem como sendo de extrema importância para minha pesquisa, já que “[l]inguagem, tecnologia e sociedade estão imbricadas” (RIBEIRO, 2020, p. 447) e por esta razão, eu não poderia deixar de relevá-la, tendo em vista que somos sujeitos(as), constituídos(as) por ela (PENNYCOOK, 2001). Apoio-me nas palavras de Oliveira (2021, p. 32) para elucidar tal questão pela perspectiva das línguas, as quais “[...] emergem como resultado de práticas sociais constantes e não o contrário. [...] a linguagem passou a ser discutida de forma mais ampla, dentro de contextos sociais, culturais e políticos [...]”, aqueles que considero serem imprescindíveis para análise, estudo e pesquisa, no âmbito educacional. Dessa forma, acredito que o ensino de línguas precisa ser (re) pensado a partir de nossas vivências, incluindo nossos sentimentos, emoções “[...] afetos e desafetos, mediados por nossas práticas de linguagem” (CAMPOS, 2022, p. 124).

Pela mesmo ponto de vista, digo que as línguas estão, intrinsicamente, ligadas à linguagem, pois, para que seja possível se comunicar em uma língua é preciso usar da linguagem, ou seja, outras formas de comunicação que vão muito além de um idioma, ou ainda, é a partir de um corpo que tais processos ocorrem, assim como aponta Damásio (2018, p. 60):

“[e]quipados com linguagem, os organismos podem gerar traduções contínuas de elementos não verbais em elementos verbais e construir narrativas bidirecionais sobre esses elementos.”

Adotei como *modus operandi* para este estudo a autoetnografia (ONO, 2017; OLIVEIRA, 2017; PARDO, 2018; FADINI, 2020; MULIK, 2021), em que foram feitas análises interpretativas pelo viés da hermenêutica sócio-histórica e do meu *locus* de enunciação (MENEZES DE SOUZA, 2004; NASCIMENTO, 2021), contando ainda com as teorias dos estudos decoloniais (MENEZES DE SOUZA 2019 abc; MENEZES DE SOUZA, *et al.* 2019; MARTINEZ, 2017; FERRAZ *et al.*, 2020; REIS, 2022; MENEZES DE SOUZA; DUBOC, 2021), bem como com os do Letramento Crítico (MENEZES DE SOUZA, 2004; 2011a;; MONTE MOR, 2011; 2013a; MULIK; REIS, 2019; OLIVEIRA, 2017).

Portanto, esta pesquisa reflete acerca de novas formas de se fazer educação em busca de outros modos de se (re) organizar o saber (REIS, 2022). A partir de reflexões sobre educação, (de) colonialidade (MENEZES DE SOUZA; DUBOC, 2021), agência (LANDIM, 2020) e letramento crítico (MENEZES DE SOUZA, 2011a), parto do pressuposto de que essas teorias são, pois, ferramentas que podem contribuir com a (trans) formação e (des) construção de educadores(as) da pós-modernidade (HAN, 2015), a fim de enfrentar a universalidade, principalmente das advindas de tecnologias digitais. Por isso, é fundamental que educandos(as) tanto quanto educadores(as) tenham agência e criticidade para serem os(as) atores(atrizes) dos seus atos (LANDIM, 2020) e das transformações que podem gerar na educação, bem como na própria vida (OLIVEIRA, 2017; MENEZES DE SOUZA, 2011a).

Pela mesma perspectiva, as mudanças no mundo podem afetar também o *locus* de enunciação (NASCIMENTO, 2021; SILVA, 2017) de sujeitos(as), de modo que eles entendam e, sobretudo, respeitem a alteridade presente na sociedade e seus diversos contextos, afinal somos seres adaptáveis ao meio em que vivemos (JUNG, 2011, DUARTE, 2017). Em outras palavras, por meio de interações com o(a) Outro(a), que é vasto e pluriverso (MENEZES DE SOUZA, 2004), é possível aprender e desaprender, ou seja, ressignificar a educação de forma que nós, enquanto educadores(as), bem como nossos alunos(as), sejamos cidadãos(cidadãs) críticos(as) e questionadores(as), assim como demanda o letramento crítico (MONTE MOR, 2013a, BRASIL, 2006).

Após a chegada da pandemia, foi possível notar que, mais do que nunca, foi essencial se pensar para além do individual, ou seja, na coletividade, compreendendo que “o que acontece aqui afeta a todos, não somente a nós mesmos.” (OLIVERIA, 2017, p. 22). Pelo mesmo ponto de vista, entendo que, a fim de que educandos(as) e educadores(as) tenham um papel consciente na sociedade e que possam contribuir para que ela seja menos desigual e (talvez) mais justa

(OLIVEIRA, 2017), é necessário que olhemos para aqueles(as) marginalizados(as) e excluídos(as) que ficam do lado sul da linha abissal (SOUSA SANTOS, 2007), ou seja, que carregam e sofrem os efeitos da colonialidade até os dias de hoje (DUBOC; MENEZES DE SOUZA, 2021; MENEZES DE SOUZA *et al.* 2019).

Voltando ao *modus operandi*, este adotado aqui foi escolhido de forma que a leitura desta tese possa ser mais atrativa, leve e menos densa, conseqüentemente, mais fluida, proporcionando, assim, um acesso facilitado aos(às) leitores(as), de modo que eles(as) permitam se reconhecer, se identificar e indagar sobre si próprios(as), por meio de nossas semelhanças e diferenças, em busca de novos aprendizados (MENEZES DE SOUZA, 2011a; FADINI, 2020) e constantes evoluções como seres humanos(as), assim como eu tenho buscado fazer comigo mesma e tenho exposto neste trabalho. Fadini (2020) corrobora meu pensamento de pesquisadora e educadora e aponta a perspectiva dos principais traços da pesquisa autoetnográfica, assim como podemos observar no trecho a seguir:

O objetivo principal desta pesquisa é utilizar a autoetnografia como viés metodológico teórico e prático para dar suporte a (auto)reflexões e interpretações críticas, partindo de materiais empíricos e lembranças vividas com outros indivíduos que compartilharam comigo de momentos marcantes em minha vida, principalmente com relação à minha educação [...] e meu processo (contínuo) de (trans)formação como professora (...) mais especificamente, em termos de educação crítica (FADINI, 2020, p. 55).

Portanto, vejo que esta pesquisa é meu “processo de descoberta” (FADINI, 2020), na qual me questiono: Quem sou eu aqui? Sou pluriversa, mas, sobretudo, sujeita e objeto deste estudo. Utilizo das minhas bagagens para fazer desta escrita algo pessoal, íntimo e único. Sou as diversas “Elaines” que carregam um corpo, marcas, cicatrizes, ancestralidade, histórias, contextos (MENEZES DE SOUZA, 2021b) e (auto) reflexões que vieram antes desta tese e também durante sua construção e que, com certeza, farão parte de minhas narrativas após o fechamento do ciclo do doutorado (FADINI, 2020).

Pela autoetnografia, a escrita desta pesquisa tem intensificado meus sentidos, uma vez que minha visão se abre para minhas (novas) formas de (re) pensar em cada linha que escrevo, minha escuta fica mais atenta à minha intenção de “fala”, assim, demonstrando a forma como cada (auto) reflexão me (des) constrói e me (re) cria como a Elaine. Acredito que identidade não é algo fixo, logo, é relacional e transpassada pelos vieses sociais ao qual faço parte e interajo no meu cotidiano (MENEZES DE SOUZA, 2004; 2011a), portanto, as histórias autoetnográficas não são apenas minhas, mas também pertencentes aos grupos diversificados

dos quais faço parte (ONO, 2017). Esta é a justificativa pela minha escolha autoetnográfica: narrar meu Eu e os contextos que me cercam.

Nesta pesquisa, os dados iniciais surgiram por meio de um questionário composto por 18 questões discursivas que abordavam a educação e o ensino de LI em meio à tecnologia digital, os nativos digitais, os multitarefados e os letramentos. Nessa primeira etapa, participaram 3 professoras de LI do Ensino Fundamental II, todas integrantes do Projeto USP-UIUC. Além disso, ainda na primeira fase de coleta de dados, utilizei de excertos que foram retirados da plataforma CGscholar, de atividades de alguns(algumas) professores(as) de línguas (agora não necessariamente LI) do Ensino Fundamental I, II e Ensino Médio.

Já em um segundo momento, elaborei um formulário virtual no *Google (forms)* com questões acerca dos mesmos temas abordados na fase I, contudo, acrescentei perguntas que abordavam as emoções e sentimentos além da pandemia. Nesta etapa, participaram 11 professores(as) de línguas e linguagem da Educação Infantil e Ensino Fundamental I, sendo estas as disciplinas em questão: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Música, Arte e Educação Física. A partir desses(as) 11 professores(as), selecionei alguns(algumas) que manifestaram interesse em fazer uma entrevista comigo e então as fiz por meio de videochamadas. Foram no total 5 participantes nesta segunda etapa da segunda fase da pesquisa. As perguntas abrangiam os mesmos temas que o formulário, contudo, eu aprofundava em algumas delas, de modo que tivesse mais esclarecimento sobre as respostas anteriores. Todos estes dados foram transcritos para que eu pudesse analisá-los mais detalhadamente.

Além disso, analisei um curta-metragem(curta) em que 4 professores(as) da educação básica foram entrevistados(as) para narrarem a respeito de suas aulas remotas durante a pandemia. Estes(as) eram regentes das seguintes disciplinas: Tecnologias Educacionais, História, Filosofia e Matemática. Os(as) participantes falaram sobre tecnologia digital, educação *online*, letramentos, emoções e sentimentos. O curta se chama “Com as capas no varal”³⁵, que foi um trabalho da disciplina CCA 0323 Audiovisuais em Projetos Educomunicativos da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo e que teve como coordenador o professor Dr. Maciel Consani. Os(as) alunos(as) responsáveis pelo curta eram do curso de licenciatura em Educomunicação. O curta foi feito no segundo semestre de

³⁵ Todas as informações sobre o curta constam em sua descrição que está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BehkDufIAII>. 1 vídeo: 15min e 35 segs. Roteiro/Montagem: Henrique Uyeda o Amaral; Produção das entrevistas: Ligia Souto e Evelyn Soares; Decupagem: Ligia Souto e Evelyn Soares; Edição de vídeo: Ana Rayol e Henrique Uyeda do Amaral; Edição de áudio: Ana Rayol e Voz: Ligia Souto. Canal do YouTube: Ana Caroline Tavares Rayol. Acesso em: 03/03/2021.

2020 e contou com a participação dos seguintes integrantes/organizadores(as): Ana Rayol, Evelyn Soares, Henrique Uyeda do Amaral e Lígia Souto.

A minha escolha por analisar este curta se deu pelo fato de eu ter me identificado com os(as) entrevistados(as), bem como com os assuntos abordados lá e que também constituem esta pesquisa, principalmente no quesito educação remota, o uso (ou não uso) de tecnologias digitais e as emoções e sentimentos (sensibilidades) de educadores(as) no cenário pandêmico. Gostaria de ressaltar que todos(as) os(as) participantes tiveram suas identidades preservadas nesta pesquisa, pois os nomes utilizados são pseudônimos, com exceção do curta em que utilizei dos mesmos apresentados na filmagem.

A disposição dos dados na pesquisa se dá por meio de tabelas, as quais separei por cores: os excertos retirados das atividades de professores(as) da plataforma CGscholar estão em verde, as entrevistas com as professoras de LI, também participantes do projeto USP-UIUC estão em lilás, já os(as) professores(as) de línguas e linguagem que responderam ao formulário do *Google* têm suas respostas em laranja, e os dados das entrevistas dos(as) participantes por meio de videochamada são apresentadas em rosa, por último, aponto os do curta que estão em azul. Destaco que estas informações não interferem na compreensão do texto, contudo, estou apenas esclarecendo a estilística que utilizei nele.

A arquitetura desta tese se dá da seguinte forma: na parte I temos a Introdução, o Capítulo I e o Capítulo II. Na introdução, compartilho minhas vivências autoetnográficas sob meu olhar de educadora, e nela constam subseções nas quais narro pontos sobre minhas diversas histórias, as quais me constituíram como ser humana tanto quanto como pesquisadora apontando minha trajetória até chegar aqui.

No capítulo I, discorro sobre a educação e as tecnologias digitais no cenário pandêmico. Além disso, discuto a respeito da sociedade atual pós-moderna (HAN, 2015) neoliberal (LANDIM, 2020), em que há uma busca desenfreada pelo lucro e a produtividade excessiva, o que tem nos trazido diversas doenças e deficiências neurais e mentais (HAN, 2015). Reflito ainda acerca da importância de se utilizar da tecnologia digital com objetivo, a fim de que ela não se torne um elemento obsoleto (MONTE MOR, 2018; REIS, 2016) nas salas de aula e nas práticas educacionais de modo geral. Busco, ainda, desmistificar os conceitos de “nativos digitais” e “multitarefaados” (KIRSCHNER; BRUYCHERE, 2017; TORRES; VIVAS, 2009, STIEGLER, 2010), mostrando que todo ser humano(a) carrega um corpo, contextos, histórias, marcas e cicatrizes advindas da colonialidade, portanto, é necessário que toda esta bagagem seja levada em consideração e que, dessa forma, aqueles(as) invisibilizados(as) e

marginalizados(as) sejam trazidos(as) para a visibilidade, para que, então, seja possível ser feita uma reflexão acerca das pessoas que ocupam lugares de privilégio e têm acesso ao digital, contrapondo aquelas que não o têm, justamente por questões de marginalização e exclusão (SOUSA SANTOS, 2007), assim como enalteceu a pandemia (SOUSA SANTOS, 2020).

Já no capítulo II, discuto a respeito dos letramentos e suas caixinhas concebidas, todavia, para mim enquanto autora, o que predomina no meu estudo é o Letramento Crítico, o qual entendo por uma perspectiva crítica e agente (LANDIM, 2020), que ressignifica para além dos muros da escola, em busca dos questionamentos constantes dos porquês da vida. Reflito ainda sobre os Multiletramentos e a relação que o movimento costuma receber com as tecnologias digitais, como se ambos fossem originários de um mesmo molde, no entanto, embora isso não proceda, tenho em vista que ambos carregam uma visão universalista e excludente (MENEZES DE SOUZA; DUBOC, 2021), que não inclui aqueles(as) do lado sul da linha abissal (SOUSA SANTOS, 2007). Debati ainda acerca de educadores(as) que foram vítimas da e na pandemia, no entanto, eles(as) foram críticos(as) e agentes (MENEZES DE SOUZA; MONTE MOR; 2021), pois viram gretas e possibilidades dentro de um sistema fechado, ou seja, estes(as) profissionais mostraram que tiveram esperanças de mudanças e (trans) formações em meio a um sistema (educacional) rígido (WALSH, 2018; 2021) e excludente, pois abrange um global esquecendo-se do local (MENEZES DE SOUZA, 2019b), bem como a contextos complexos como o pandêmico.

Já a parte II está dividida em subseções, as quais podem ser lidas conforme a sua preferência, caro(a) leitor(a), dessa forma, não havendo a necessidade de seguir uma ordem. Elas tratam da importância de não haver a separação que se costuma fazer entre corpo e mente (ADAMI, 2017) advinda desde a colonialidade (MENEZES DE SOUZA *et al.* 2019), logo, meu foco é trazer o corpo de volta sem fragmentá-lo (MENEZES DE SOUZA, 1996; 1997), afinal, não existe mente sem corpo (COSENZA; GUERRA, 2014) e nem racionalidade sem sensibilidades (emoções e sentimentos) (MATURANA, 2009), já que somos constituídos(as) por todos estes. As seções abordam também a importância das sensibilidades no processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista que podemos utilizar delas como ferramentas para a construção de um lugar aprendente (REIS, 2022), ou ainda, aquelas podem se tornar obstáculos se não identificadas e respeitadas, na sala de aula (COSENZA; GUERRA, 2014; OHLWEILER, 2016AB). Reflito ainda acerca da importância de se decolonizar para então decolonizar o(a) Outro(a) (MENEZES DE SOUZA; DUBOC, 2021), assim, trazendo o corpo de volta e toda a invisibilidade que ainda existe por trás dos efeitos coloniais, de modo que os identifiquemos, interrogamos e busquemos interrompê-los (FERRAZ *et al.* 2020) em prol de

saber lidar com a alteridade no modo “ler-se lendo” (MENEZES DE SOUZA, 2011a; MENEZES DE SOUZA; DUBOC, 2021), respeitando o(a) Outro(a) diferente de mim (MENEZES DE SOUZA, 2011a).

Por fim, trago os desdobramentos com o desfecho (in) concluso, em que acredito que não haja um encerramento propriamente dito, mas, sim, o início de novas trajetórias, novas indagações e reflexões, afinal, busco com esta tese “[...] provocar um incômodo que nos tire da nossa zona de conforto para pensarmos novas possibilidades” (FADINI, 2020, p.36).

Este trabalho de pesquisa não almeja transmitir conhecimentos, tampouco comprovar teorias, mas, sim, promover reflexões acerca dos temas propostos nela, portanto, por meio desta autoetnografia estou me despindo da máscara chamada “padrões (coloniais) da sociedade”, ou seja, busco, acima de tudo, desuniversalizar teorias, conceitos e práticas tidas como verdades absolutas a todo(a) e qualquer sujeito(a) (VATTIMO, 2007). A autora Martinez (2017) corrobora com este meu pensamento ao dizer que:

[...] este trabalho de pesquisa não almeja transmitir conhecimentos aos seus participantes e/ou leitores, como costuma ocorrer em contextos que legitimam o mito pedagógico- o mito diante da separação entre uma inteligência considerada superior que precisa explicar as coisas do mundo à outra inteligência tida como inferior [...]. Nesta pesquisa, portanto, não há nada além de minhas próprias aprendizagens narradas para qualquer um que queira colocar suas próprias capacidades em prática e fazer sentido das palavras que aqui estão, já que tudo o que se pode fazer são relações entre coisas” (MARTINEZ, 2017, p. 23).

Portanto, o meu objetivo é proporcionar reflexões aos(às) meus(minhas) leitores(as) de modo que possamos identificar, interrogar, para então interromper os efeitos da colonialidade, ou seja, pelo viés da decolonialidade (MENEZES DE SOUZA, DUBOC, 2021; MENEZES DE SOUZA *et. al.* 2019). Trago esta perspectiva tanto no âmbito individual quanto no coletivo abordando o ensino de línguas e linguagem e abrangendo também as sensibilidades, de forma que aqueles(as) busquem compreender os referenciais utilizados em determinadas interpretações, ressignificando suas “verdades” e transformando-as em “plurais e contextuais”, ou seja, desnaturalizando as universais (MULIK, 2021), e “[i]sso envolve desnaturalizar interpretações que possam apresentar violências ou preconceitos.” (ibid., 2021, p. 64). Além disso, ressalto a importância de um olhar abrangente voltado para o glocal (global mais local) (MENEZES DE SOUZA, 2019b) ao invés de apenas global, como pressupõe o universalismo. Para tal, as reflexões que norteiam este estudo são:

- 1) Congruências atreladas às tecnologias digitais e a educação:

- Que sentidos de tecnologias digitais emergem da educação? E estas implicações no contexto pandêmico?
 - Que implicações emergem da sociedade pós-moderna (e pandêmica)?
 - Quais as concepções sobre os Nativos Digitais e os Multitarefaados?
- 2) A relação entre letramentos e práticas educacionais:
- Quais concepções emergem do Letramento Crítico?
 - Quais as implicações emergem dos letramentos com a agência e criticidade de professores(as) na pandemia?
- 3) Sensibilidades aguçadas e/ou ocultadas:
- Por que é importante trazer o corpo de volta sem fragmentá-lo?
 - Que implicações emergem da relação das sensibilidades com o processo de ensino e aprendizagem?
 - Qual o sentido de trazer o corpo de volta imbricado às sensibilidades?

Portanto, para discutir e propor reflexões a estas questões, eu busco, então, com este *modus operandi* sair da “caixa/molde” para transpassar muros e barreiras (WALSH, 2021; 2018) ainda excludentes na educação de nosso país (SOUSA SANTOS, 2020, MAGALHÃES, 2021).

Por assim dizer, fazer uma pesquisa autoetnográfica é um ritual de resistência dentro do complexo de conhecimento, já que nós nos vulnerabilizamos (FADINI, 2020), por isso pretendo criar pontes até o(a) Outro(a) para criar mais possibilidades (ALCOFF, 2005) entre o Nós, por meio da partilha do sensível (RANCIÈRE, 2009).

CAPÍTULO I

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM MEIO A NOVOS TEMPOS: A TECNOLOGIA DIGITAL E O MITO DOS NATIVOS DIGITAIS E MULTITAREFADOS DE UMA SOCIEDADE (D) EFICIENTE PELA PERSPECTIVA (DE) COLONIAL

*Todas as pessoas que passam pela sua vida são importantes para a sua evolução.
Cada um que chega traz a oportunidade de nos curarmos daquilo que mais precisamos.
Ninguém vem em vão.
Ninguém vai em vão.
Permita-se evoluir com tudo que te desafia.
Só pode ser transformado aquilo que antes é reconhecido.
[...]
As suas experiências servem de lição para te ensinar algo sobre você.
Todos os encontros nos trazem o que precisamos em cada momento.*

(Marina Repetto)

1.1. Aquecendo os motores: reflexões sobre a educação de crianças “espertas” envolvendo letramentos e meios digitais

Não creio na passividade dos professores, nem na esperteza inata e quase mágica dos estudantes.

(Ana Elisa Ribeiro)³⁶

Gostaria de ressaltar que esta pesquisa articula-se com meus anseios e angústias vindos desde a de mestrado, em relação à formação de professores(as), o processo de ensino e aprendizagem de línguas para além do código linguístico; mas o grande gatilho se deu quando eu integrei o Projeto USP- UIUC, conforme contextualizei na introdução, principalmente, no que tange à tecnologia digital e ao processo educacional, dentro de ambientes virtuais.

Além disso, concomitantemente ao Projeto, durante minha trajetória acadêmica e profissional, deparei-me com várias crianças da faixa etária entre 6 e 12 anos, nos meus atendimentos psicopedagógicos, e sempre ouvi de profissionais da educação, da saúde, ou dos próprios pais, ou ainda de pessoas curiosas, palpiteiras e “entendidas de crianças”, que as de hoje em dia são muito espertas, muito mais do que as de gerações anteriores, pois elas já nascem sabendo mexer com tecnologia digital, como por exemplo em *tablets* e celulares. Como isso sempre me incomodou (e incomoda)!

³⁶ RIBEIRO, Ana Elisa F. **Do fosso às pontes: um ensaio sobre natividade digital, nativos Jr. e descoleções.** Revista da Abralín, v. 18, n. 1, p. 01-24, 2019. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1330>. Acesso em: 10/06/2020

Mesmo embora eu tenha realizado muitas leituras sobre o letramento digital (SILVA, 2020; LANKSHEAR; KNOBEL, 2003; 2012; 2016; MONTE MOR, 2018), eu ainda venho me questionando a respeito desse tema, no que concerne aos(às) educandos(as) das gerações atuais considerados(as) “nativos(as) digitais³⁷” (TORRES; VIVAS, 2009; PRENSKY, 2001) e “multitarefa(as)” (KIRSCHNER; BRUYCKERE, 2017) - sujeitos(as) capazes de realizar multitarefas, nos dias de hoje, dentro do contexto chamado mundo globalizado e moderno, em que estamos vivendo. Eu me pergunto: “Por que, afinal, as crianças da atualidade são vistas como mais espertas que as de gerações anteriores pelo simples fato de “já” nascerem sabendo mexer em telas digitais? O que significa ser mais esperta? Será mesmo que já nascem mexendo em telas, ou as telas são recursos atuais que crianças de gerações anteriores não tiveram a oportunidade de ter contato na infância?”³⁸ Estes são questionamentos que tenho feito a mim mesma e gostaria de compartilhar com meus(minhas) leitores(as) tais reflexões, no decorrer deste capítulo.

Em se tratando de globalização, esta acarretou mudanças e avanços culturais, econômicos, sociais e tecnológicos. (MONTE MOR, 2017a,b; CASTELLS, 1999; LANKSHEAR; KNOBEL, 2003; 2016; PRENSKY, 2001; LEFFA, 2017; RAZO, 2016; VARIS, 2015). Monte Mor (2018), por exemplo, afirma que a tecnologia já esteve presente na educação exigindo novas práticas há muito tempo, desde o avanço das tecnologias analógicas, na escola, tais como, a lousa e o giz, por exemplo.

Desta forma, não é de hoje que o ensino urge por mudanças e adequações referentes ao meio digital, uma vez que o mundo está em constante giro e mudança. Castells (1999) corrobora essa ideia ao defender o surgimento da tecnologia e uma nova comunicação com seu alcance global, como meios consequentes que afetaram nossas vidas, em todos os tempos e modos, conforme o autor ressalta no trecho a seguir (ibid., p. 444): “O surgimento de um novo sistema eletrônico de comunicação caracterizado pelo seu alcance global, integração de todos os meios de comunicação e interatividade potencial está mudando e mudará para sempre nossa cultura.”. Pelo mesmo ponto de vista, a educação também demandou modificações para acompanhar tais avanços, exigindo assim que o papel de professores(as) fosse repensado nesse novo cenário. (JORDÃO E MARTINEZ, 2015; MARTINEZ, 2015; MENEZES de SOUZA, 2011a).

³⁷ Quando me refiro ao conceito e termo utilizo no masculino “nativo”, porém quando estou falando de pessoas e seus gêneros o referencio como nativo(a).

³⁸ Utilizei aqui o recurso das aspas para sinalizar que estou questionando a mim mesma da mesma forma como quando falamos com nós mesmos(as), seja em voz alta, ou, no interior de nossa mente.

Pensando nessas modificações e globalização, Menezes de Souza (2011a) traz, por exemplo, a importância de se redefinir o letramento crítico, donde a heterogeneidade fica embutida e em que a diversidade causa estranhamento e conflitos. Por esta razão, torna-se necessário pesquisar e abordar tais temas para possíveis mediações e intervenções, a fim de preparar os(as) aprendizes, bem como professores(as), para estas mudanças globais e um convívio crítico, meio ao(s) diferente(s) e contextos pluriversos (MENEZES DE SOUZA, 2004; BOACIK, RUBIN-OLIVEIRA, CORONA, 2020), assim como aponta (MENEZES DE SOUZA, 2011a, p.128):

O mundo globalizado contemporâneo traz consigo a aproximação e justaposição de culturas e povos diferentes- muitas vezes em situações de conflito. (...) Preparar aprendizes para confrontos com diferenças de toda espécie se torna um objetivo pedagógico atual e premente, que pode ser alcançado através do letramento crítico.

Em se tratando do ensino de línguas, este sofreu grandes mudanças ligadas diretamente às da globalização. Ensinar uma língua não é mais instruir apenas regras gramaticais, mas envolver a competência linguística do aprendiz com a competência social (PEREIRA, 2004).

Pela mesma perspectiva, ensinar (qualquer conteúdo ou disciplina/matéria) não é mais transmitir conhecimento e passá-lo de um(a) opressor(a) para o(a) oprimido(a) (WAKS *et al.*, 2021; RANCIÈRE, 2015; MIZAN; SILVA, 2021, MONTE MOR *et al.* 2021), mas sim uma construção feita durante o processo de ensino e aprendizagem em que ambos(as); aprendiz e educador(a) libertam mentes de moldes, formando assim alunos(as) críticos(as) e agentes (LANDIM, 2020). Esta é, pois, a construção do lugar aprendiz (REIS, 2016), em que a maior aprendizagem é a feita para o convívio social e seus diversos contextos (MENEZES DE SOUZA, 2011a; 2017³⁹).

Este “novo” ensinar está relacionado às mudanças que o global tem gerado e atingido no que tange à educação, assim como o local, ou seja, é o “*glocal*⁴⁰” (MENEZES DE SOUZA, 2019b). Portanto, podemos observar que o(a) novo(a) sujeito(a) iluminista ou sociológico(a) descrito(a) por Hall (2007) passa a interagir num *ethos* em que a transversalidade demanda atitudes diferentes daquelas que os outros sujeitos de Hall (2007) manifestavam. Nesse novo *ethos*, é possível perceber que há um (a) “sujeito[a] transversal”. Dessa forma, este (a) sujeito(a) deve ser perceptivo(a) de conflitos e diferenças ao se relacionar com o hibridismo linguístico,

³⁹ Videoaula do professor Lynn Mario T. Menezes de Souza, na plataforma Scholar, para alunos(as) professores(as) de línguas da educação básica, no curso do Projeto UIUC-USP intitulado como: “Letramentos e Formação de Professores de Línguas”, 2017a. Tema 6: “**Mudando de foco: do sistema linguístico para as práticas de linguagem**”.

⁴⁰ Termo utilizado pelo autor para se referir a local e global ao mesmo tempo (MENEZES DE SOUZA, 2019b)

uma vez que ele pode conceber sua construção ideológica e discursiva (MENEZES de SOUZA, 2004; 2011; 2017; MULIK; REIS, 2019; OLIVEIRA, 2006) de forma crítica e agente (LANDIM, 2020; OLIVEIRA, 2017).

Buscarei, então, ao longo deste capítulo, investigar esse novo *ethos* e os(as) sujeitos(as) dele participantes, tratando língua e linguagem de maneira congruente ao que se verifica, nesse novo *modus operandi*. Em outras palavras, língua e linguagem serão tratadas como fatores sociais, mutáveis, detentoras de identificação individual e ao mesmo tempo coletiva (CALVET, 2007; BAKHTIN, 2004; PENNYCOOK, 2007; JORDÃO E MARTINEZ, 2015; MENEZES de SOUZA, 2004; 2011a; OLIVEIRA, 2006), donde a significação deve ser compreendida, de acordo com as condições culturais e sócio-históricas, às quais Bhabha as chama de *locus* de enunciação (MENEZES de SOUZA, 2004; 2019abc; COSTA; GROSGOUEL, 2016).

Ao tratar desse aspecto, eu não poderia deixar de discutir a respeito do letramento digital (SILVA, 2020), um dos vários conhecimentos e habilidades requeridos do (de alguns dos) homem (homens) transversal (transversais), nesse *ethos*, sobre o qual me refiro e que ao meu ver, necessita de reflexões em relação à geração considerada nativa digital, a qual é vista como muito “esperta” e já letrada, no meio digital e tecnológico, apenas pelo fato de ser de determinada geração. Fato este que abrange muito mais do que uma geração e suas “espertezas”, assim, fazendo com que seja necessário levar em consideração fatores sócio-histórico-econômico e culturais envolvidos, bem como reflexões acerca dos nativos digitais e multitarefados (KIRSCHNER; BRUYCHERE, 2017; TORRES; VIVAS, 2009, STIEGLER, 2010).

O nativo digital é um termo em que Prensky (2001) criou para referir-se ao grupo de jovens da nova geração (nascidos depois de 1984), os quais foram imersos na tecnologia “a vida toda”. Por esta geração ter sido exposta à tecnologia desde muito cedo, foram criadas características únicas deste grupo que o difere de gerações que os antecedem. Ainda segundo o autor, as gerações anteriores aos nativos digitais são os imigrantes digitais. Eu não poderia deixar de registrar meu incômodo, mais uma vez, pelo fato de eu mesma ser considerada, segundo o autor, como uma nativa digital por me encaixar, na geração da década pré-estabelecida por ele. No entanto, mesmo embora eu tenha tido contato com o digital, desde a infância/adolescência, até hoje enfrento dificuldades por não possuir muitas habilidades tecnológicas, como bem citei anteriormente, logo, na prática, para mim, este conceito cai por terra, e este é mais um motivo o qual me motivou a discutir e refletir sobre este conceito e suas práticas envolvidas. Os autores Kirschner e Bruychere (2017) definem bem a noção de nativo

digital que Prensky apresenta (ibid., p.136, tradução minha⁴¹): “Nativos digitais assumem habilidades técnicas digitais sofisticadas e preferências de aprendizado para as quais a educação tradicional não está preparada e não é adequada.”

Além da discussão e desconstrução do conceito de nativo digital, para tal, este capítulo utiliza do aparato teórico letramento crítico (LC), pós-colonial, pensamento (pós) abissal e decolonial associados às teorias linguísticas para as práticas pedagógicas de ensino de línguas e linguagens, além do caráter identitário presente na formação crítica; e leva-se em consideração o contexto de ensino e aprendizagem no meio digital, com foco na eficiência de cursos e recursos digitais, em se tratando, principalmente, de tais práticas, assim, (auto) refletindo as minhas próprias.

Trazendo alguns dos princípios dos letramentos e justificando sua importância, nesta pesquisa, aqueles propõem repensar os processos de ensino e aprendizagem para que seja possível refletir sobre novas práticas com mudanças na forma de ensinar e aprender uma língua (MENEZES DE SOUZA, 2011; MONTE MOR, 2017a) e suas linguagens. De acordo com Kalantzis e Cope (2012), algumas das mudanças percebidas no ambiente escolar, devido à onipresença tecnológica, são a dificuldade em definir as fronteiras entre espaços de aprendizagem e tempos, a expansão dos modos de representação, entre outros. Para os autores, os letramentos são modos de comunicação que ocorrem em contextos desconhecidos, donde o aprendizado flui em meio ao acerto e ao erro, como navegar por novos espaços sociais em que há novas linguagens sociais, tais como no ambiente tecnológico digital. Desta forma, há a necessidade de mudanças nas práticas de ensino que envolvam também a transformação na identidade (*‘ethos’*).

A tecnologia, no âmbito *online*⁴², amplia o alcance do conhecimento em relação ao tempo e espaço para além de uma sala de aula tradicional com paredes e mesas, por exemplo, que restringem o processo de ensino e aprendizado, naquele espaço (PARDO, 2018). Ao invés de fechar a porta da sala de aula, o(a) professor(a) de hoje em dia pode estar conectado(a), por meio da tecnologia digital, a outros(as) professores(as) e alunos(as), além dos seus(suas) próprios(as) alunos(as), assim, resignificando, adaptando, compartilhando um novo processo de ensino e aprendizado. Essa troca, em um novo tempo e espaço, em que inclui a tecnologia, apesar de ser um desafio e trazer algumas vezes dificuldades de adaptação (e acesso), é, pois, a

⁴¹ Do original: “Digital natives are assumed to have sophisticated technical digital skills and learning preferences for which traditional education is unprepared and unfit”.

⁴² Palavra inglesa (de on, em + line, linha). Pode ser tanto um adjetivo quanto um advérbio: [tecnologia] que tem ligação direta ou remota a um computador ou a uma rede de computadores, como a internet. Estar ‘em linha’.
Fonte: <<https://dicionario.priberam.org/online>>. Acesso em 15 de abril de 2019.

qual necessita de mudanças e adaptações, nas práticas pedagógicas, já que estamos em constante movimento, assim como apontam os autores (KALANTZIS; COPE, 2012, p. 14⁴³): “todo o tempo, nos movemos entre diferentes espaços sociais, com diferentes linguagens sociais.”.

Em termos acadêmicos, podemos observar a necessidade de desenvolvimento nas práticas educacionais, para que haja uma base em que a tecnologia digital esteja ligada e envolvida de fato nas práticas pedagógicas e de letramentos, sem que exclua os ‘não nativos’ digitais.

Há muitas pesquisas que têm estudado este campo da educação com a tecnologia, tais como Monte Mor (2018), que aborda as diferentes tecnologias digitais e analógicas, Lankshear e Knobel (2012), que tratam dos novos letramentos e a influência da tecnologia nas práticas educacionais, Kalantzis e Cope (2012), que ressaltam a importância de mudanças com os novos letramentos, na era digital; Castells (1999), quem investiga a tecnologia e o efeito desta na sociedade; Polifemi (2017), que analisa a função que a multimodalidade exerce em um curso online; Razo (2016), quem conversa sobre a questão sócio-histórica-econômica e o uso da tecnologia digital pelos professores; Torres e Vivas (2009), que questionam a existência de nativos digitais; Prensky (2001), que aponta a geração de nativos digitais e nativos imigrantes; Kirschner e Bruyckere (2017) que, por sua vez, investigam o mito do nativo digital e do multitarefado⁴⁴ e Silva (2020), que analisa habilidades de letramentos digitais de um grupo específico de professores(as) na plataforma CGscholar.

Contudo, destaco a ausência de uma investigação que se situe no âmbito do letramento crítico (MONTE MOR, 2013; LUKE, 2003; 2004; 2018; MENEZES DE SOUZA, 2011), voltada para os(as) nativos(as) ‘não digitais’ e os(as) ‘não multitarefados(as)’, ou seja, aqueles(as) com dificuldade de acesso, habilidade, e/ou contato com o digital, por uma intersecção das teorias da colonialidade e decolonialidade (MENEZES DE SOUZA, 2021ac; 2019abc; COSTA; GROSGOUEL, 2016) que questione a validação e homogeneização do conceito de geração digital, mostrando como o sistema hegemônico acaba excluindo os indivíduos não nativos digitais, em que não são levados em consideração o *loci* de enunciação desses(as) sujeitos(as) envolvidos(as). Ser nativo(a) digital envolve muito mais do que um fator biológico de gerações, nascidas em ano ‘x’ ou ‘y’, pois todo corpo ocupa um espaço geográfico e um tempo histórico (MENEZES DE SOUZA, 1997), logo, o *locus* de enunciação, e para tal,

⁴³ Do original: “All the time, we move between different social spaces, with different social languages.”

⁴⁴ Quando me refiro ao conceito e termo utilizo no masculino multitarefado, porém quando estou falando de pessoas e seus gêneros referencio como multitarefado(a).

os saberes ditos universais necessitam dele como pode ser visto, nas palavras dos autores a seguir, (COSTA; GROSGOUEL, p.19, 2016):

[...] estar na fronteira, esse pensamento está em diálogo com a modernidade, porém a partir das perspectivas subalternas. Em outras palavras, o pensamento de fronteira é a resposta epistêmica dos subalternos ao projeto eurocêntrico da modernidade(...).”
 Afirmar o *locus* de enunciação significa ir na contramão dos paradigmas eurocêntricos hegemônicos que, mesmo falando de uma localização particular, assumiram-se como universais, desinteressados e não situados. O locus de enunciação não é marcado unicamente por nossa localização geopolítica dentro do sistema mundial moderno/colonial, mas é também marcado pelas hierarquias raciais, de classe, gênero, sexuais etc. que incidem sobre o corpo.

Portanto, este capítulo tem por objetivo evidenciar a influência da colonialidade (MARTINEZ, 2017; MENEZES DE SOUZA, 2019; COSTA; GROSGOUEL, 2016) para o conceito de nativos digitais (PRENSKY, 2001; KIRSCHNER; BRUYCKERE, 2017; TORRES; VIVAS, 2009), o uso desse digital como sendo algo universal, assim como dos multitarefados (TORRES; VIVAS, 2009; PRENSKY, 2001) comparando-os com a sociedade moderna, neoliberal (REZENDE, 2020; MONTE MOR *et al.* 2021) e (d)eficiente (HAN, 2015), a partir do pressuposto de que não existem visões neutras, homogêneas e objetivas na história. O conceito colonial atribui, assim, um valor maior a uns(umas) do que a outros(as) indivíduos(as), portanto, esta pesquisa, leva em consideração a importância de identificar, interrogar e interromper a colonialidade (MENEZES DE SOUZA; DUBOC, 2021), que traz o nativo, bem como o digital, como sendo algo homogêneo, lucrativo e vantajoso da nação digital, uma vez que nem sempre é, principalmente quando se é excluído(a) desse contexto, logo, ficando, assim, sujeitos(as) invisibilizados(as) do lado sul, da linha abissal (SOUSA SANTOS, 2007).

Visando a emergência de quebra de paradigmas da modernidade do Norte e eurocentrada, este primeiro capítulo buscará ainda desenvolver relações críticas decoloniais que partam do *locus* de enunciação da pesquisadora em busca de questionamentos, de reflexões acerca da igualdade e diversidade epistêmica, de modo que visões e práticas pedagógicas educacionais, de línguas e linguagens, possam romper e lutar, incessantemente, por uma sociedade mais igualitária, democrática e justa, a fim de que novas práticas estejam abertas para a diversidade *glocal*, ao invés de global, donde haja variadas perspectivas epistêmicas, nos contextos pluriversos. (MENEZES DE SOUZA, 2011;2019; COSTA; GROSGOUEL, 2016).

Gostaria de ressaltar que embora hajam muitos questionamentos, discussões e reflexões a serem feitas, não é meu propósito buscar soluções e respostas para tais, uma vez que, como

já justifiquei a escolha da autoetnografia, nesta tese, minha busca não é por padrões de pesquisas tradicionais (ONO, 2017), ou como receitas culinárias prontas, por exemplo, como colocou Fadini (2020), mas sim por (auto) críticas e (auto) reflexões constantes (MULIK, 2021; OLIVEIRA, 2017, FADINI, 2020; PARDO, 2018; ONO, 2017).

1.2. Ser tecnológico(a) e digital ou não ser? Eis a questão!

Conforme já mencionei, na introdução deste capítulo, tendo minha experiência como psicopedagoga e professora de inglês, ao atender e dar aulas para crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, eu me deparei com diversas crianças consideradas nativas digitais, em meio à Era, predominantemente, digital. Além é claro, de serem chamadas de crianças multitarefadas, ou seja, capazes de fazer mais de uma atividade ao mesmo tempo.

Contudo, estas afirmações descritas acima sempre me angustiavam (angustiam), uma vez que eu pude perceber que nem todas as crianças possuíam tais habilidades, seja com o meio digital, ou, na multitarefa.

A princípio, eu trabalhava em dois contextos extremos em SP, uma rede privada e uma Organização não Governamental (ONG), como voluntária, onde as condições sócio-históricas-econômicas com certeza me chamaram ainda mais a atenção para minhas indagações. Atualmente, não estou mais na ONG, nem na rede privada, porém, em minha trajetória me deparei com um cenário ainda mais extremo das realidades em que eu tinha passado: a coordenação de uma escola bilíngue da classe (média) alta e a docência em uma Universidade Privada em MG. Como psicopedagoga continuei (continuo) atendendo crianças, tanto da rede pública quanto da privada, o que me mostra a discrepância de contextos e me faz questionar e refletir ainda mais a respeito dessa era digital.

Durante minhas práticas iniciais com estes contextos mencionados, em 2017, pude notar que muitas crianças da ONG, pouco ou nada tinham de contato com a tecnologia digital, já que seus contextos eram de bastante pobreza. Este era um contexto em que muitas dessas crianças frequentavam a ONG, a fim apenas de comer o lanche oferecido na hora do almoço nos dias de sábado - dia em que a ONG funcionava, na prática, para atendimento às crianças.

Por outro lado, eu tinha também contato com crianças de classe média alta, em que a idade não era empecilho para se ter um eletrônico moderno, como *tablet* e celulares, por exemplo. As crianças viviam deslumbradas com a tecnologia digital e utilizavam dela para diversão. Confesso que algumas vezes me aproveitei deste contexto e interesse e dei aulas de inglês para estas crianças em meio à tecnologia como uma ferramenta de apoio para mim (REIS,

2016). Era nítido o interesse e encantamento das crianças com as aulas lúdicas. Digo lúdicas e não digitais porque também utilizei de jogos e brincadeiras de “tabuleiros”, mas no ambiente virtual para interagir com as crianças, durante o processo de ensino e aprendizado delas, na língua.

Pelo mesmo ponto de vista, atuando como psicopedagoga, em meus atendimentos, buscava sempre trabalhar com as crianças de uma forma lúdica também e quando pertinente com o digital. Acentuo o fato do brincar lúdico como processo do ensino e aprendizado (REIS, 2018), pensando pelo lado que, embora estejamos na era digital, não precisamos ficar presos a ela em nossas práticas, já que possuímos outros meios tecnológicos além do digital (MONTE MOR, 2018). A seguir, apresento algumas imagens de meus atendimentos:

Imagem 5: Atendimento Psicopedagógico com o uso de livro escrito e ilustrado



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Imagem 6: Atendimento Psicopedagógico com o uso de um livro quebra-cabeça



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Imagem 7: Atendimento Psicopedagógico com o uso de folha, lápis e borracha



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Imagem 8: Atendimento Psicopedagógico com o uso de variadas tecnologias, incluindo a digital



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Acredito que, se for para utilizar do digital, que seja de fato de uma forma lúdica e ressignificada, e não uma mera cópia do tradicional, em telas. Na imagem a seguir, eu ilustro um pouco disso, ou seja, do meu pensamento em relação ao tradicional de “roupa nova” que me remete à lembrança de quando eu trabalhava na escola privada e que eu tinha *datashow* (projetor) disponível em todas as salas de aula, e ainda uma sala especial onde ficava a única lousa interativa (digital) da escola (isso era extremamente luxuoso e um privilégio na época - na verdade ainda é). A orientação que eu tinha era a de usar o livro didático digitalizado projetando-o na tela, pois assim, quem esquecia o livro em casa podia me acompanhar também. “Oi?! O quê? Vou usar um recurso digital de última geração apenas para projetar um livro, o qual inclusive os alunos já têm impresso?”. Eu ficava indignada! Isso seria usar o livro didático

como polícia e não como uma ferramenta (REIS, 2016) e a única diferença é que seria por meio do digital ao invés da forma mais antiga, a impressa. Observe as imagens ilustrativas a seguir em que representam o velho (impresso) de capa nova (digital):

Imagem 9: Livros e tecnologia



Fonte: Imagem do Google

Imagem 10: Lousa interativa digital⁴⁵



Fonte: Imagem do Google

Certamente eu não conseguia seguir aquelas orientações. Era o letramento crítico gritando dentro de mim. Eu não podia deixar passar esta oportunidade de utilizar de fato do digital de forma crítica e do meu lugar de privilégio ao ter acesso a tal como professora.

Pelo mesmo ponto de vista, como dito anteriormente, crianças aprendem por meio de jogos e brincadeiras, o lúdico intencionado, por isso ressalto o fato de eu trabalhar com meus(minhas) pacientes⁴⁶ e alunos(as) de forma lúdica, seja no digital ou não, afinal, esta é a maneira que as crianças aprendem (REIS, 2018; FORTUNA, 2000). Usar do digital apenas para projetar o antigo (livro impresso) não fazia (e não faz) sentido para mim, da mesma forma que para ser lúdico não precisa ser digital, afinal, o processo de ensino e aprendizagem necessita fazer sentido para o(a) aprendiz, essa é, pois, uma construção de mão dupla entre educando(a) e educador(a) (OLIVEIRA, 2017, FREIRE, 2007; MULIK, 2021).

Na imagem a seguir mostro meus(minhas) alunos(as) da rede privada aprendendo (e construindo) partes da casa deles(as), na língua inglesa, de uma forma contextualizada e lúdica e sem recursos digitais para esta atividade em específico. Utilizamos folhas sulfites, lápis de escrever e de cor, régua e borracha. Fizemos a atividade no chão em um grande grupo em que

⁴⁵ Estava eu procurando uma imagem no Google de lousa interativa para ilustrar este capítulo quando me deparei com esta imagem que é exatamente o exemplo que citei acima, a projeção do livro didático de inglês, inclusive o mesmo que eu utilizava (o qual não vem ao caso citar aqui). Podemos notar nesta imagem que nada mais é que o vinho velho na garrafa nova, ou seja, o tradicional de roupa nova, camuflada em “tecnologia”.

⁴⁶ Termo utilizado para me referir aos(às) aprendentes em atendimentos psicopedagógicos.

os(as) aprendentes ficaram em círculo, contrapondo o ensino tradicional de mesas enfileiradas e alunos(as) de costas uns para os(as) outros(as) (PARDO, 2018).

Imagem 11⁴⁷: Aula de inglês em que os(as) aprendentes estavam arquitetando as partes de suas casas com folha e lápis



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Em contrapartida às crianças da rede privada, estavam as da ONG, que mal tinham o que comer e deslumbravam-se com os eletrônicos também; *tablet* e celulares, que nós, voluntários(as), levávamos para os atendimentos/as aulas. Comecei a notar que este deslumbre era diferente das crianças do outro contexto, pois estas da ONG estavam deparando-se com uma novidade, o contato “escolar” por meio de uma tecnologia digital.

Portanto, em meio a estes contextos diversificados, eu pude ver claramente que, não necessariamente pelo fato de meus(minhas) alunos(as) e pacientes serem crianças, não significava que eles teriam facilidade, e principalmente, contato frequente com a tecnologia digital. Foi então que comecei a me questionar sobre este conceito “nativo digital”. Além, é claro, como já citei anteriormente, deparei-me com textos e autores(as) que defendem a ideia de nativo digital como a geração que nasceu ao final dos anos 80, logo, eu estaria enquadrada neste caso. Todavia, eu nunca me identifiquei como uma nativa digital, pois sempre apresentei dificuldades em mexer com os meios digitais. Eu sempre tive bastante contato com eletrônicos

⁴⁷ Coloquei *emojis* nos rostos das crianças de modo que as identidades delas sejam preservadas. *Emoji* é um pictograma ou ideograma, ou seja, uma imagem que transmite a ideia de uma palavra ou frase completa. O termo “*emoji*” é de origem japonesa, composto pela junção dos elementos *e* (imagem) e *moji* (letra). Definição retirada de no web site Significados. Acesso em 10/01/2022. Disponível em: <https://www.significados.com.br/emoji/>.

e a tecnologia digital, porém, do mesmo modo, também sempre levei um certo tempo para aprender a utilizá-los com propriedade.

Acrescido a tudo isso, não por acaso, conforme mencionei na introdução, eu fui convidada a participar do projeto USP-UIUC, em que a tecnologia digital era um recurso primordial para seu funcionamento. Levando em consideração minhas dificuldades tecnológicas (desde sempre) e minha angústia com o termo “nativos digitais”, já que, biologicamente, por ser nascida na geração do final dos anos 80, eu sou considerada uma “nativa digital”, eu nunca me senti compatível e confortável com esse conceito. Juntando meus questionamentos pessoais com minhas percepções em relação às crianças que passavam por mim, eu percebia, pois, certa dificuldade de algumas delas também em lidar com a tecnologia tanto quanto eu, bem como alguns (algumas) professores(as) participantes do projeto USP-UIUC, foi então que o interesse por esta pesquisa e o tema que compõe este capítulo me trouxeram até aqui.

Diante de dificuldades, angústias e curiosidades presenciadas e vividas no passado, hoje me interesse pelo conceito nativo digital, da mesma forma como me angustia o termo multitarefados, uma vez que é comum ver pessoas ligando os dois termos como se fossem uma coisa complementar à outra, principalmente, quando se trata de tecnologia digital.

Enfim, por estas razões, buscarei, pois, desmistificar o conceito de nativo digital como sendo própria de uma geração específica (PRENSKY, 2001), assim como a função de multitarefas. Acredito fortemente que em meio à desigualdade social atual, tem sido necessário a desconstrução de tais conceitos e reconstrução da chamada Era digital, levando em consideração o *locus* de enunciação, bem como todo o contexto em que um (a) indivíduo(a) esteja inserido(a) (MENEZES DE SOUZA, 2019abc; 2021abc; COSTA; GROSGOUEL, 2016; TORRES; VIVAS, 2009; RAZO, 2016; KIRSCHNER; BRUYCKERE, 2017), de modo que reflexões sejam feitas em relação ao uso do digital nas práticas pedagógicas. Usá-las ou não? Digo que: depende do seu objetivo e propósito. Além é claro, do contexto e público alvo que você busca atingir/auxiliar.

1.3. Um novo contexto em meio às tecnologias (digitais): pandemia, o novo normal. Pra quem?

*Esse é tempo de partido,
 tempo de homens partidos.
 [...]
 Calo-me, espero, decifro.
 As coisas talvez melhorem.
 São tão fortes as coisas!
 Mas eu não sou as coisas e me revolto.
 Tenho palavras em mim buscando canal,
 são roucas e duras,
 irritadas, enérgicas,
 comprimidas há tanto tempo,
 perderam o sentido, apenas querem explodir.
 [...]
 O poeta
 declina de toda responsabilidade
 na marcha do mundo capitalista
 e com suas palavras, intuições, símbolos e outras armas
 promete ajudar
 a destruí-lo
 como uma pedreira, uma floresta
 um verme.
 [...].*

Nosso tempo (Carlos Drummond de Andrade)

Primeiramente, antes de aprofundar a discussão em tecnologias digitais, letramento crítico, nativos digitais e multitarefados senti uma enorme necessidade de contextualizar meu momento (e conseqüentemente desta tese) durante a parte “final”⁴⁸ do percurso, o qual ressignificou ainda mais diversas teorias, práticas, ideias e meus pensamentos.

O ano era 2020! O mundo não sabia ainda ao certo o que estava acontecendo. Eu estava há um mês de volta a MG, em uma escola nova, um cargo novo, novos(as) colegas de trabalho e com um pé novo, como contei na introdução da tese. O mês era março daquele mesmo ano. Várias notícias saíram nos jornais, nas revistas, na *internet*, nas redes sociais de amigos e familiares... “O que é que está acontecendo com o mundo, afinal?”. Não sabíamos. Eu, pelo menos, só sabia que grande parte das escolas e comércios locais deveriam respeitar um decreto de 14 dias de “afastamento, não, espera, de isolamento, não, de quarentena... isso, quarentena!”. Era para esta quarentena durar 14 dias, mas foi adiado, uma, duas, três vezes... “Deve ser porque serão 40 dias, como denota a nomeação. Será?”. Eu me fazia muitos questionamentos, assim como pessoas ao meu redor e do meu círculo de convivência. Estávamos todos(as)

⁴⁸ Utilizei o recurso das aspas aqui, pois não vejo a tese como uma fase final de fato, mas sim uma parte inconclusiva que abrirá (e já abriu) novos caminhos para novas reflexões como em um círculo vicioso, logo, não existe um fim.

completamente perdidos(as) com o novo momento que era (e ainda é), totalmente desconhecido de todos(as).

A quarentena acabou durando para as escolas, naquele ano, os 11 meses. Comércio abriam e fechavam de tempos em tempos. De repente, autorizavam abrir só “o essencial”: farmácias, mercados, centros automotivos. “Mas espera aí, a escola não é essencial?”. Não foi considerada como tal. Mas por que, afinal, estávamos vivendo meses de loucuras, tristezas, incertezas, medos, afastamento, distanciamento ou isolamento⁴⁹ social? Era por conta da pandemia causada pelo novo coronavírus, responsável pela Covid-19, uma doença infecciosa podendo ser até letal. Em outro trabalho eu descrevi um pouco das medidas (de prevenção e segurança), as quais deveriam (devem) ser tomadas por conta da pandemia e as transcrevo aqui, (REIS, 2022, p. 2):

[...] foram adotadas medidas de segurança e proteção contra a disseminação do vírus. As principais medidas são: lavar as mãos frequentemente com água ou álcool gel, cobrir a boca com o antebraço ao invés das mãos quando tossir ou espirrar, manter distância de pelo menos 1 metro [...] de outras pessoas, além do uso obrigatório de máscara de modo que cubra boca e nariz. Estas são medidas individuais para um reflexo também no coletivo. Informações retiradas da Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS⁵⁰).

É perceptível como este novo contexto acarretou diversas mudanças, em nossas vidas, tanto individual quanto social/coletiva. Tivemos mudança de comportamentos, convivência, socialização, tolerância, de vida (REIS, 2022). Não fazíamos ideia que a partir daquele momento nossas vidas jamais seriam as mesmas. O mundo não seria mais o mesmo. Muitas vidas foram perdidas, muitas angústias, sofrimentos, lutas e vitórias de pessoas que se infectaram, precisaram ficar internadas em hospitais, mas que conseguiram se recuperar, enfim. A frase “cuide-se e cuide dos seus (entes queridos)” passou a ser praxe. No entanto, para este cuidado acontecer demandava empatia⁵¹ e aprendizado, este último que pode (ou não) ser uma lição, tirada pela humanidade, deste acontecimento mundial. Eu me questionava (questiono): “Seria a nova Era da humanidade? A Era da evolução?” Não sei, talvez fosse para ser, porém,

⁴⁹ Houve no início da pandemia diversas discussões em relação aos termos “afastamento”, “distanciamento” e “isolamento” social, uma vez que recomendações eram dadas à população e esta se via, muitas vezes, perdida (eu me incluo nessa) e sem entender o que seria cada palavra e orientação de fato. Havia o distanciamento de 1 ou 2 metros de outras pessoas (questões físicas), o afastamento do trabalho caso alguém apresentasse algum sintoma da nova doença e o isolamento, que era ficar sozinho(a) em um local onde a pessoa não tivesse contato nenhum com outras pessoas.

⁵⁰ Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19> Acesso em: 20/02/2021.

⁵¹ Forma de identificação intelectual ou afetiva de um(a) sujeito(a) com uma pessoa, uma ideia ou uma coisa. Definição do dicionário Priberam da Língua Portuguesa. Acesso em 11/02/2021. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/empatia>.

o que sabemos é o fato de que somos seres rodeados(as) pela heterogeneidade e que ela não deveria ser tratada como homogeneidade, assim, veio a pandemia para salientar ainda mais isso.

Ainda em 2020, eu fiquei de *home office*⁵² por vários meses e as poucas e primeiras vezes que saí de casa de carro para ir ao mercado foi assustador quando me deparei com poucas pessoas andando pela rua e com máscara. As máscaras eram vistas por mim como algo distante que só acontecia no Oriente. Já tinha visto pela *T.V.* e *internet* orientais utilizando delas em seus cotidianos, quando estavam apenas resfriados, com alguma doença mais severa, e/ou com a imunidade baixa. Ver tudo isso, pessoalmente, me causou muita angústia e pânico. Às vezes, estas cenas de uma quantidade menor de pessoas circulando pelas ruas (se comparado como era de costume até então) e de máscara me remetia a filmes de terror e suspense. “Estávamos, nós, ficando (ou ficaríamos) todos(as) doentes?”. A princípio cogitou-se de o vírus ser algo vindo do Oriente, porém, esta discussão daria muito “pano para a manga⁵³” e este não é meu propósito aqui. A seguir mostro uma placa que passou a fazer parte da nossa vida em diversos estabelecimentos, em que há um aviso de que o uso de máscara é obrigatório. Os estabelecimentos começaram a utilizar deste recurso para que as pessoas se atentassem aos entrar neles, já que o uso de máscara acabou se tornando mandatório como parte da cautela quanto ao vírus e sua disseminação.

Imagem 12: Placa modelo de aviso de estabelecimentos



Fonte: Imagem retirada do Google

A pandemia nos obrigou, pois, a ficarmos distantes, ou em alguns casos, isolados de tudo e todos(as), ou seja, longe fisicamente de outras pessoas, e nos fez tomar medidas de precaução e cuidado para combater a Covid-19 (MIZAN; SILVA, 2021). Tecendo diálogos a respeito da heterogeneidade e do individual como efeito para um coletivo, recorro a Sousa Santos (2020, p. 7): “[...] a melhor maneira de sermos solidários uns com os outros é isolarmo-

⁵² *Home Office* é uma expressão inglesa que significa “escritório em casa”, na tradução literal para a língua portuguesa. Definição retirada do web site Significados. Acesso em: 15/01/2022. Disponível em: <https://www.significados.com.br/home-office/>.

⁵³ Expressão coloquial referente a: muita conversa e discussão.

nos dos outros e nem sequer nos tocamos. É uma estranha comunhão de destinos.” Concordando com o autor, esta é a maneira do cuidar que tanto temos prezado (ou buscado por) nestes últimos anos de pandemia. Ela nos fez (faz) refletir sobre como nossa individualidade é marcada e rodeada pela diversidade (heterogeneidade). É como Menezes de Souza (2011; 2019c; 2021ac) nos tem feito refletir; olhar a si mesmo(a) por meio do(a) Outro(a) e acrescento com Jung (2011) o olhar o(a) Outro(a) por meio de si mesmo(a) (DUARTE, 2017). O autor (Ibid, 2017, p. 18) enfatiza ainda que Jung defendia “[...] o livre desabrochar das potencialidades do homem, motivando-o a trilhar os caminhos do processo de individuação e da totalidade do ser, sem, no entanto, distanciar-se de suas origens coletivas”, ou seja, somos, sim, o “eu” do(a) Outro(a) e ao mesmo tempo o(a) Outro(a) em um “eu”, vivendo o individual, concomitantemente, com um coletivo.

Pelo mesmo ponto de vista, Damásio (2018, p. 9) discute acerca dos sentimentos e o poder que nós, seres humanos(as), carregamos sob a mente humana, assim, sendo estes seres capazes de usar recursos individuais tanto quanto coletivos para criar respostas tais como “[...] prescrições morais e princípios de justiça até modos de organização social e governança, manifestações artísticas e crenças religiosas”, o que me remete bastante à capacidade que possuímos de adaptação a diversos contextos, bem como tem ocorrido com a pandemia. Fomos obrigados a nos adaptar a vários novos contextos com novas posturas, como exemplo disso temos o uso de máscara pessoal, que é a maior forma de amor/proteção a si e ao próximo, um recurso individual, porém com efeitos para o coletivo, da mesma forma como se distanciar ou se isolar de outras pessoas, pois, já que o vírus é contagioso é, portanto, altamente recomendável o não contato físico entre pessoas.

No âmbito escolar, pude vivenciar e presenciar a cobrança vinda de diversas esferas, tais como, da sociedade, órgãos públicos (secretaria de educação/MEC⁵⁴), pais de alunos(as), gestão escolar, dos(as) próprios(as) educadores(as), alunos(as), em relação ao uso das tecnologias digitais, desde o início da pandemia. Já que estávamos (estamos) afastados (as) fisicamente, o digital foi um meio encontrado para suprir as necessidades (momentâneas) durante esse marco histórico. Eu, como educadora, mas principalmente como coordenadora, tive que me reinventar por mais uma vez em um curtíssimo espaço de tempo, já que, como narrei anteriormente, eu tinha acabado de começar o novo emprego com uma nova equipe. Passei por diversos treinamentos da rede de ensino da escola, fiz tantas outras reuniões com pais de alunos(as), profissionais da saúde e educação (psicopedagogos(as), psicólogos(as),

⁵⁴ Ministério da Educação. Para mais informações acesse: <https://www.gov.br/mec/pt-br>.

fonoaudiólogos(as) etc.), professores(as), direção da escola, treinadores(as), assessores(as)... (ufa!), tudo *online*. Mais uma vez minhas angústias com a tecnologia afloraram e gritaram para eu enfrentar minhas próprias barreiras. Eu estudei e avaliei por dias, semanas, as plataformas virtuais e seus modos e possibilidades de uso. Os(as) professores(as) com os quais eu trabalhava estavam passando pela mesma situação, mas como eu era coordenadora eles recorriam a mim pedindo ajuda com o ambiente virtual, porém, muitas das vezes eu estava me apropriando ainda dele para então tentar/conseguir auxiliar a equipe. Não foi fácil!

No entanto, como bem colocou Damásio (2018), somos seres adaptáveis e constituídos também pelo meio externo em que vivemos (além do interno genético), pois utilizamos dos nossos sentimentos para alcançar nossas mentes e então buscar as adaptações necessárias. Desde março de 2020, educadores(as) de todo o Brasil têm sofrido, chorado, lutado, trabalhado, se esforçado para fazer tais adaptações neste novo contexto, conforme podemos ver nos excertos⁵⁵ a seguir das professoras participantes do curta-metragem, doravante curta:

Professora Carolina (curta): *Eu nunca tinha mexido com tela para dar aula. Eu nunca precisei fazer isso. Eu me sentia meio perdida. Dava até raiva do computador que coitado, não tinha nada a ver com isso. Lidar com o mal estar de estar aparecendo em tela, no início, porque a gente acabou meio que se acostumando na força.*

Professora Andressa (curta): *Tudo foi uma bola de neve. A gente foi se adaptando também pensando em equipamentos quando a gente fala de conexão. Ninguém abria a câmera e era desesperador.*

Nestes trechos, as professoras relatam suas experiências e emoções, em relação ao uso do digital (que era uma novidade), e que, pela necessidade desse uso, elas acabaram tendo que se adaptar ao novo cenário de aulas virtuais, assim como colocou Carolina ao narrar a forma como se sentia, tal como perdida, com raiva do computador, ou ainda, com mal estar de estar na frente das câmeras/telas. Já Andressa comenta que a situação era desesperadora, ainda mais

⁵⁵ Todos os excertos de falas e entrevistas de professores(as), desta tese, foram transcritos da forma como os participantes escreveram, ou, falaram. Portanto, não me preocupei em fazer ajustes para a norma culta, pois meu objetivo era transcender normas e padrões linguísticos, já que meu foco aqui é compartilhar a real fala/ideia/, ou, pensamento dos entrevistados(as).

pelo fato dos(as) alunos(as) não abrirem a câmera durante as aulas dela. No entanto, ambas relatam que foram se adaptando e se “acostumando na força” a todo esse novo cenário pandêmico de aulas virtuais.

Da mesma forma, ocorre no processo de ensino e aprendizagem, em que os estímulos são necessários para concretizar o aprendizado, e estes vêm também do externo (ambiente) (DAMÁSIO, 2018; COSENZA; GUERRA, 2014), assim como aconteceu com as professoras Carolina e Andressa, comigo não foi diferente. Mesmo passando por dificuldades e sensações diversas fomos todos(as) obrigados(as) a nos adaptar ao contexto digital. Eu avaliei e passei por plataformas digitais e ambientes virtuais que fossem mais acessíveis para a equipe, gestão, pais e alunos(as) da escola em que eu estava coordenando, até chegarmos em uma mais compatível com nosso cenário, mas isso demorou por volta de uns 4 meses. Depois fomos (gestão da escola) aprimorando até acharmos um formato mais amplo e “confortável”, contudo, para isso, levamos lá seus 10 meses. Por ironia do destino lá estava eu mergulhada em mais um desafio digital em minha vida, assim, me identificando bastante com a Carolina e a Andressa.

Pelo mesmo ponto de vista, podemos perceber nas respostas a seguir da professora Carla em que ela também relata que a pandemia tem sido um momento de muito aprendizado e adaptação para ela.

Professora Carla

Apendi muito nessa época de Pandemia.

Professora Carla

Você enfrenta alguma dificuldade em relação à tecnologia em suas aulas?

R: Claro que eu enfrento dificuldade, mas eu já estou agora muito mais a mil por hora do que eu estava no começo do ano. No começo do ano eu não conseguia, aí por muita ajuda de todo mundo eu consegui.

Professora Carla

Como a tecnologia passou a fazer parte da sua vida pessoal e profissional?

R: Na minha vida pessoal ela começou a fazer parte quando eu comecei a ser artesã. Eu me aposentei há 10 anos... comecei a mexer... mexer... mexer e vi que eu tinha condições de fazer coisas. Comecei sendo uma artesã de Instagram. Com a pandemia eu me reinventei [...].

estou me reinventando e usando a tecnologia pra isso. E aí quando começou a estória da escola comecei a ter que me ajustar a virar uma... uma...(sic) a saber mexer na tecnologia pra escola.

Nos trechos que apresentei da professora Carla, ela também mostra como a pandemia fez com que nós nos resignificássemos, tanto quanto seres humanos(as), como quanto educadores(as), ao relatar que ela se reinventou com a pandemia e o uso da tecnologia digital, mesmo embora ela já utilizasse dessa antes desse contexto. Eu, a Carolina, Andressa e diversos(as) outros(as) educadores(as), passamos por esta mesma situação de ter que nos adaptarmos ao cenário, assim como relatou Carla. É como Jung (2011) refere-se da habilidade de adaptação humana juntamente com seus estímulos e ambientes de convívio (DUARTE, 2017; COSENZA; GUERRA, 2014), nas palavras de Damásio (2018, p. 24) “[...] referência explícita ao sujeito [...] (1) as condições do mundo interno de seu próprio organismo; (2) as condições do ambiente do organismo.”

Neste novo cenário, educadores(as) saíram de suas salas de aulas (físicas) e entraram em vários outros contextos, como as das tecnologias digitais (MARQUES, 2022⁵⁶). No entanto, estes(as) educadores(as) não foram preparados(as) para lidar tanto com o momento de pandemia quanto com a tecnologia digital (MENEZES DE SOUZA, 2021a). Recorro a novos trechos das entrevistas em que professores(as) relatam, exatamente, essa situação:

⁵⁶ Palestra proferida por Cláudia Marques e intitulada: Um novo olhar sobre as Dificuldades e Transtornos de aprendizagem: avaliar e intervir pós pandemia. No I Colóquio sobre Dificuldades e Transtornos de Aprendizagem [LIVE]. Organizadores: Instituto Ângela Mathylde, Brain Connection e Centro Psicopedagógico Nova Lima. Responsáveis e mediadoras: Ângela Mathylde e Ludmila S. Soares. Local: Cana do YouTube Prefeitura de Nova Lima Oficial. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=s9DuggUEfdA>. Acesso em 25/01/2022.

Professora Everton (curta): *Primeira coisa era entender o que era para fazer para dar aula na educação remota. Entender o que era assíncrono, síncrono, quais seriam as ferramentas que a escola iria disponibilizar...porque a gente não tinha ideia de como ia fazer isso. Uma escola que nunca mexeu com tecnologia. Ficou todo mundo perdido: escolas, professores, direção, coordenação, alunos... Não houve nenhum suporte de como isso ia acontecer de fato.*

Professora Carolina (curta): *Muitas vezes eu tive que pedir socorro para os colegas de trabalho porque eu não sabia como mexer[...]. Uma obrigação que a gente não teve respaldo não teve ajuda da escola ou alguém que pudesse nos mostrar como funcionava.*

Everton e Carolina, apontam como não estavam preparados para as aulas remotas, bem como não tiveram suporte para elas, assim como narraram, principalmente, nos trechos: “*Ficou todo mundo perdido. Não houve nenhum suporte de como isso ia acontecer de fato*”, ou ainda “*Uma obrigação que não tivemos respaldo*”. O professor corrobora com essa ideia também ao afirmar que ele não sabia o que estava acontecendo, nem como daria suas aulas *online*, por isso ele foi primeiro entender o que era uma aula remota, da mesma forma como se inteirar sobre os métodos e abordagens de uso para fazer com que essas aulas acontecessem, e em qual plataforma/ferramenta elas poderiam ser dadas.

Pelo mesmo ponto de vista, conforme disse anteriormente, eu também não estava preparada para encarar uma pandemia, tão pouco uma imersão no digital, meio a um cenário, completamente, novo e desconhecido. Mas afinal, quem me auxiliou com a (estranha) tecnologia digital na pandemia? Eu mesma! Descobri com o doutorado o quanto sou autodidata, como jamais imaginei que eu fosse capaz um dia, e nas palavras de meu grande mestre Menezes de Souza, eu “aprendi e entendi o que é ser uma doutoranda”, afinal, era meu letramento crítico (MENEZES DE SOUZA, 2011a; MONTE MOR, 2017a) e agência (LANDIM, 2020; OLIVEIRA, 2017, MENEZES DE SOUZA, 2021a) entrando em ação para a construção do meu lugar aprendente (REIS, 2016). Por esta razão, mais uma vez afirmo que a autoetnografia pode ser considerada como um trabalho terapêutico (FADINI, 2020) em que o(a) autor(a) e pesquisador(a) se abrem para o mundo, para si mesmo(a) (MENEZES DE SOUZA, 2011a; JUNG, 2011), além é claro, para o(a) leitor(a), da mesma forma como venho compartilhando minhas experiências aqui.

Devido à pandemia, estamos vivendo mais do que nunca a modernidade líquida de Bauman (2005), pois nada mais é (se é que um dia o foi) fixo e certo, mas sim transitório e momentâneo. Esta nova Era é, pois, a da fluidez, e é também a sociedade do conhecimento (KALANTZIS; COPE, 2000) ou a sociedade em rede, conceito trazido por Castells (1999). Portanto, este novo contexto acaba sendo um convite à autoetnografia, pois as pessoas estão olhando mais para si (ou pelo menos deveriam) (REIS, 2022).

Conforme trouxe nos excertos anteriores, os professores nos mostram, claramente, que não tiveram preparação nem suporte para lidar com as aulas virtuais e com a tecnologia digital. Contudo, tiveram que se adaptar, aprender e se reinventar em suas práticas pedagógicas, assim, tornando-se vítimas da pandemia, porém, vítimas que estão resistindo com resiliência e persistência, perante os tantos desafios e controles imediatos que o novo cenário traz (MARQUES, 2022; MENEZES DE SOUZA, 2021a). Mas será que os(as) próprios(as) educadores(as) têm enxergado isso?

Neste contexto, assim como aponta Mulik (2021), os(as) professores(as) que estão na prática pedagógica cotidiana, assim como nas questões referentes às políticas de ensino, não são convidados(as) a serem “agentes envolvidos nos processos de construção de tais políticas [tampouco podem] refletir sobre as formas de transposição didática desses documentos levando em conta o contexto e os sujeitos que circulam no espaço escolar” (MULIK, 2021, p. 77). Eu me questiono como que dessa forma seria possível construir um lugar aprendente? Para tal, é importante que os(as) professores(as) façam parte da deliberação das tarefas e normas prescritas e não sejam apenas meros(as) executores(as) (MULIK, 2021). Os(as) professores(as) participantes, bem como nos apresenta Mulik (2021, p.78) têm se sentido “marginalizados no processo educacional” e a pandemia parece ter intensificado esse processo.

Como coordenadora eu tive a experiência de estar do outro lado da escola, da gestão, e muitas vezes eu precisava, sim, seguir normas e regras, assim, cobrando planejamentos, estruturas, elaboração de quadros ou tabelas, roteiros a serem seguidos, etc. Eu estava no lugar, como bem colocou Mulik (2021, p. 77), em que eu despejava uma “enxurrada de informações” para os(as) professores(as). Isso porque, muitas vezes eu era cobrada a cobrá-los(las) e a estabelecer várias metas e regras, mas meu LC não me permitia seguir adiante, portanto, por algumas vezes eu tentava contornar a situação tentando, na medida do possível, proporcionar um espaço de construção colaborativa e reflexiva aos(às) professores(as).

No entanto, esta é uma linha tênue entre o buscar ser crítico(a) e agente e ter normas a estabelecer e seguir de lugares maiores e mais “poderosos” (RANCIÈRE, 2009b; 2010), digo

tanto dentro de uma escola quanto em termos de políticas educacionais e órgãos/instituições responsáveis. Apoio-me nas palavras de Mulik (2021, p. 97) para elucidar a questão:

[Entendo] “que estas cobranças da mantenedora existem e que os envolvidos acabam tendo que cumprir tarefas de ordem burocrática, mas percebo como a escola, sem suas diferentes instâncias, tem retroalimentado um sistema cada vez mais voltado para a burocratização pedagógica deixando se esvaziar de sua função social quando não questiona as necessidades do cumprimento de determinadas tarefas.”

Por muitas vezes, escutei de professores(as) que trabalhavam comigo o quanto estava sendo desgastante as cobranças feitas por mim e, automaticamente, pela escola (planejamento de aula mensal e semanal, recados diários na agenda virtual⁵⁷ para os pais com orientações de cada aula, atividades e materiais, aviso aos pais quanto às lições de casa e materiais para próxima aula, ocorrências atípicas de alunos(as) em sala, caso acontecesse, envio de videoaulas gravadas (para mim), solicitação (às vezes mais de uma vez) de novas gravações de algumas videoaulas para adaptações, videoaulas gravadas postadas na nuvem (drive), compartilhamento das videoaulas com os pais, gravação das aulas *online* (*live/ao vivo*), correção de atividades⁵⁸, preenchimento de relatório *online*, preenchimento de boletim *online*, preenchimento de chamada *online*, reuniões semanais/quinzenais individuais e coletivas (*online*) comigo, cumprimento de metas e prazos, entre outras. Confesso que essa cobrança, e pior ainda, “fiscalização”, que eu precisava fazer com os(as) professores(as) me incomodava bastante, mas fazia parte da burocracia da escola, como de qualquer outra, com as suas particularidades.

Dessa forma, posso dizer que vivenciei na pele, o que Mulik (2021) nos apontou, e eu, da mesma forma, me questionava muitas vezes qual a necessidade do cumprimento de determinadas tarefas para as questões sociais de ensino. É claro que algumas eram, sim, essenciais, porém, outras nem tanto. Em relação às reclamações, desabafos e/ou questionamentos dos(as) professores(as) quanto a estas cobranças e desgastes causados, eu não possuo registros, pois acredito que eles(as) não tenham se sentido à vontade para deixar registrado por escrito, por isso compartilho de minhas memórias mesmo, as experiências vividas, na oralidade.

⁵⁷ A escola utilizava de uma agenda virtual como meio de comunicação com os pais dos(as) alunos(as). Antes da pandemia esta já era uma prática comum entre eles, todavia, ela se intensificou drasticamente com a pandemia.

⁵⁸ Inicialmente as correções eram feitas *online*, após alguns meses de pandemia elas passaram a ser também no material físico. Agendávamos *drive-thru* com os pais dos(as) alunos(as) para entrega e recolhimento de materiais na porta da escola. Os(as) professores(as) recebiam em casa os materiais, corrigiam, a escola recolhia de volta na casa de cada um(a) deles(as) e depois era feito outro *drive-thru* para os pais retirarem as atividades na própria escola.

Neste percurso de pandemia, tecnologias digitais, angústias, choros, cobranças e muito aprendizado (principalmente para a vida) era muito comum ouvir a frase “precisamos nos adaptar ao novo normal”. Embora sejamos seres bastante adaptáveis como nos colocaram (JUN, 2011; DAMÁSIO 2018; DUARTE, 2017; COSENZA; GUERRA, 2014), eu sempre me questioneei (e questiono): “normal pra quem?” (MENEZES DE SOUZA, 2021a). Para os(as) marginalizados(as) ou para os(as) privilegiados(as)? (SOUSA SANTOS, 2020; MAGALHÃES, 2021). Para aqueles(as) que não têm acesso à *internet*? Ao computador? Aqueles(as) com dificuldades tecnológicas digitais? Ou aqueles(as) em lugares de fala privilegiados (SILVA, 2017) com acesso às tecnologias e que possuem também facilidade em lidar com elas? Não sei, só sei que para mim nada desse novo contexto era (é) “normal”, pois o termo remete à homogeneização e universalização (MARTINEZ, 2017) de pessoas, conceitos, práticas. Afinal, estamos todos(as) no mesmo barco, mas jamais na mesma posição⁵⁹, como pode ser visto na metáfora representativa que usei, das imagens a seguir:

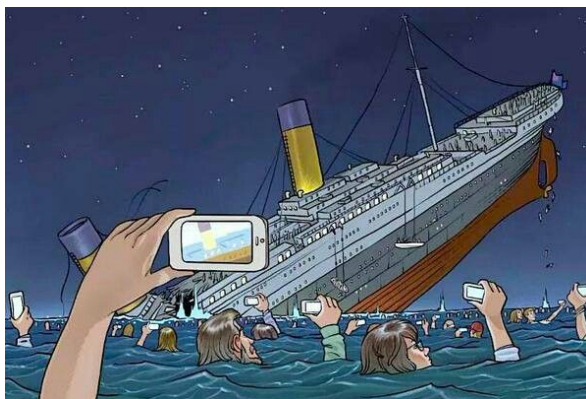
Imagem 13: Representação de que estamos no mesmo barco



Fonte: Imagem do Google

⁵⁹ Possuíamos lugares de fala e *loci* de enunciação variados, logo, cada pessoa possui o seu meio à diversidade em que todos(as) (con)vivemos (NASCIMENTO, 2021; SILVA, 2017; MENEZES DE SOUZA, 2004; 2011a; 2019ac; COSTA; GROSFUGUEL, 2016).

Imagem 14: Representação simbólica de que não estamos na mesma posição



Fonte: Imagem do Google

Utilizo-me das palavras de Sousa Santos (2020, p. 6) para ressaltar o quanto a pandemia tem intensificado as desigualdades:

já que “[a] irrupção de uma pandemia não se compagina [...]. Exige mudanças drásticas. E, de repente elas tornam-se possíveis como se sempre o tivessem sido. [...] A rigidez aparente das soluções sociais cria nas classes que tiram mais proveito delas um estranho sentimento de segurança. [...] a pandemia não é cega e tem alvos privilegiados [...]”.

Portanto, encerro este subcapítulo apontando “as zonas de invisibilidade”⁶⁰ (SOUSA SANTOS, 2020, p. 9) que a pandemia tem multiplicado e como questiona o autor “[h] averá vontade de pensar em alternativas quando a alternativa que se busca é a normalidade que se tinha antes da quarentena? Pensar-se-á que esta normalidade foi a que conduziu à pandemia e conduzirá a outras no futuro?”. Recorro, por fim, à minha pergunta, a qual está inserida no título deste subcapítulo: Um novo contexto em meio às tecnologias (digitais): pandemia, o novo normal. Mas afinal, pra quem?

1.3.1. Era Digital em situação pandêmica

[...] as mudanças se fazem com o pé no presente e o olhar no futuro.

(Sérgio Salomão Schecaira)

Desde algumas décadas anteriores aos dias de hoje, Lankshear e Knobel (2003) apontavam o fato de que já estávamos vivenciando as epistemologias digitais, as quais fazem

⁶⁰ Abordarei este tema mais adiante.

relação entre conhecimento e verdade, que vêm da digitalização da sociedade. O mundo tem, então, passado do analógico (MONTE MOR, 2018), fortemente, para o virtual (a autora o chama de digital). É um novo mundo que foi construído. Informações são armazenadas e compartilhadas pelas nuvens/*drives*, em um ambiente, totalmente, digital, fazendo assim, com que existam diversas possibilidades, e não havendo mais um monopólio do analógico (OLIVEIRA, 2017). Temos agora o conhecimento organizado em rede (CASTELLS, 1999), o qual flui com mais agilidade. O poder (RANCIÈRE, 2009ab) se diluiu e o saber deixou de ser exclusividade de poucos, passando, portanto, a ser mais acessível a tantos(as) outros(as), por meio da rede, a qual permite essa disponibilidade e compartilhamento de saberes (OLIVEIRA, 2017).

Contudo, a autora (*ibid*) enfatiza que a sociedade está acostumada a dar mais credibilidade a textos escritos e livros impressos como se estes carregassem a verdade. Posso dar meu próprio exemplo. Sempre fui uma aluna visual, que precisa olhar, observar, anotar com cores diversas. Quando entrei no mestrado, em 2013, meu orientador começou a me enviar textos e livros em PDF, os quais deveriam ser lidos para discussão em nossas reuniões. Inicialmente, eu fiquei de cabelo em pé. Pensei: “E agora? Como vou usar minhas canetas lindas, maravilhosas e, demasiadamente, coloridas? Como farei minhas anotações a cada parágrafo que achar interessante?”. Pois bem, hoje em 2022, leio, preferencialmente, livros e textos digitais. Os livros impressos além de fazerem peso e ocuparem muito espaço, eles também juntam muita poeira para minha rinite alérgica, além, é claro, de eu estar usufruindo da minha habilidade de adaptação ao meio como se referem Damásio (2018) e Jung (2011).

Todavia, é muito comum ouvir, até hoje, de diversas pessoas que ler no digital não é a mesma coisa que no impresso, e que elas preferem muito mais este último formato. Porém, eu posso, agora, dizer com propriedade que eu discordo totalmente delas.

Entretanto, não basta inserir a tecnologia digital na educação, sem propósito, pois ela precisa fazer sentido e romper com verdades absolutas (VATTIMO, 2007) em busca de novos horizontes (ALCOFF, 2005), ou seja, ela precisa fazer sentido dentro da educação de forma que as questões epistemológicas, assim como de construção de conhecimento, sejam levadas em consideração, em prol de um saber crítico (MULIK, 2021; MIZAN; SILVA, 2021).

Pensando no digital, a escola passou a dividir o espaço provedor de conhecimento, desta forma, surgiu então um “processo de aprender em qualquer momento em qualquer lugar, voltado para práticas colaborativas e partilhadas em diferentes redes e espaços” (MULIK, 2020, p. 114), assim como também apontou Oliveira (2017). A facilidade de acesso (para quem o possui) ao conhecimento e saberes, no digital, se tornou muito mais prático e rápido, como por

exemplo acessar um *website*, ou ainda, um *drive* para ler um livro, planejar uma aula no computador/*notebook*, celular, ou até mesmo, para se comunicar com alunos(as). Podemos observar, como exemplo, no trecho a seguir em que a professora Carla aponta como fazia suas pesquisas, antigamente, na biblioteca física e que ela considera uma desvantagem os(as) alunos(as) ficarem, hoje, apenas no digital:

Professora Carla

Ah, é uma grande vantagem. Claro que no meio tem algumas desvantagens. Por exemplo, eu não aguento essa meninada lendo livro digital. Eu não dou conta. Eu não consigo ler livro digital. Então pra nós é mais interessante como era a nossa vida antes. Eles fazem tudo nessa tecnologia então eles ganham em muitas coisas, mas eu acho que a essência eles perdem um pouco.

Professora Carla

De qual essência você se refere?

R: Do procurar, do ir atrás. Na minha época eu morava em São Paulo, eu tinha que ir até uma biblioteca pra ver... então eu chegava lá... além de você pesquisar aquilo que você programou você via outras coisas. Quantos e quantos trabalhos a gente fazia dentro da biblioteca municipal de São Paulo que é uma coisa maravilhosa. Esses meninos tinham que conhecer uma biblioteca dessas. Aqueles corredores enormes cheios de livros que você pesquisava com uma fichinha. Eles não têm isso, não sabem o que é isso. Isso é ir atrás. Era difícil você pesquisar. Não era um clique e pronto acabou. Não tinha google. Você que tinha que ir atrás da coisa. Essa é uma grande desvantagem para eles. Mas ao mesmo tempo eles têm tudo na mão... coisas de outro mundo né... não só coisas de escola, mas eles têm coisas da vida deles. Matheus fez ontem um molho branco... ele foi atrás na internet pra saber como ele fazia o molho branco, entendeu. Então não é só da vida escolar. Então além das coisas escolares eles têm coisas da vida com facilidade. Você fazia o que? Você perguntava pra sua mãe. Então nosso google era a mãe, a vó, tia-avó... Quando a gente queria saber alguma coisa a gente ia na casa das minhas tias-avós porque elas não tinham telefone. E elas sabiam de tudo. Elas tinham livro tinha tudo dentro de casa. Não tem mais isso. Hoje em dia é tudo mais rápido. É tudo muito (pá) tá ali.

A professora Carla nos mostra como ela valoriza a pesquisa e leitura no formato impresso e acredita que esta prática é uma essência do ir atrás, procurar, pesquisar, fazer acontecer, assim como ela bem colocou na entrevista. Embora ela ache que o digital tenha suas vantagens, como por exemplo achar com facilidade uma receita culinária e “coisas da vida”, além das escolares, há em contrapartida algumas desvantagens também, como ela afirmou no trecho anterior em relação a perder a “essência”. Entendo aqui que ela se refere à criticidade e agência (MENEZES DE SOUZA, 2011a; LANDIM, 2020; OLIVEIRA, 2017; MULIK, 2021) dos(as) aprendentes, quando cita que eles(as) acham qualquer pesquisa com facilidade, em apenas um clique, e que eles(as) “têm tudo na mão” (MIZAN; SILVA, 2021), ou seja, deixam de ser críticos e agentes, já que encontram as respostas com facilidade na *internet* e sites de busca como o *Google*, por exemplo.

Pelo mesmo ponto de vista, penso ser necessário que se entenda a “tecnologização das escolas e seus impactos nas práticas pedagógicas” (MULIK, p. 114). Recorrendo às palavras de Ferraz (2018, p. 65), podemos refletir sobre “o que queremos dizer quando desejamos incluir as tecnologias digitais em nossas aulas? [...] Os letramentos [...] dão conta da educação linguística? As tecnologias (digitais) estão disponíveis para todos? Quem é excluído/incluído?”. Tais questionamentos (entre tantos outros) dependem essencialmente dos *loci* de enunciação dos(as) sujeitos(as) (MULIK, 2021) e os quais discutirei a respeito mais adiante.

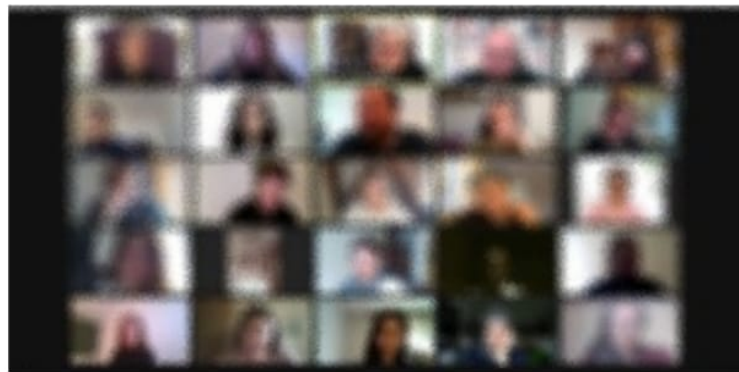
Pelo mesmo viés, podemos dizer que existe a sociedade tipográfica (CASTELLS, 1999) (a do letramento convencional), ou seja, escrever da direita para a esquerda, de cima para baixo, “uma letra-palavra, linha-página após a outra” (MULIK, 2021, p. 116), dessa forma, tudo o que está presente na modernidade e é um modelo educacional que remete à transmissão do conhecimento e centralização no(a) professor(a), como detentor(a) do poder e conhecimento, assim, sendo o(a) aprendente passivo(a) em seu processo de ensino e aprendizagem (MULIK, 2021; MIZAN; SILVA, 2021).

Em contrapartida, a sociedade pós-tipográfica (CASTELLS, 1999) que remete à visão pós-moderna e inclui o digital, reconhece o(a) indivíduo(a) como construtor(a) do conhecimento. Este, já não é mais visto como um mero receptor passivo, mas sim, ativo, um leitor que é ao mesmo tempo autor (MORAES; AZEVEDO, 2021; MULIK, 2021) ou “lautor” como nomeou Rojo (2013). Mas como isso tem ocorrido no digital?

Ora pois, o espaço educacional está fragmentado, já que nos dias de hoje o físico está coexistindo com o ciberespaço, ou seja, o físico com o digital (MULIK, 2021, MIZAN; SILVA, 2021; NASCIMENTO; SANTOS, 2020; PINHEIRO, 2014). Pelo mesmo viés, podemos dizer

que como topofilia⁶¹ digital temos hoje: *Google Meet, Whatsapp, Zoom, Skype, Teams*, entre outros que nada mais são do que elos entre afetivo (a pessoa) e o lugar (que deixou de ser físico e foi para o digital) (RIBEIRO, 2020). Em tempos pandêmicos, “estamos dando adeus aos nossos corpos ou temos novos corpos quadrados na tela?” (ONO, 2021⁶²), ou ainda, nas palavras de Mizan e Silva (2021, p. 1316) ao tratar dos corpos nas telas “[e] xperiências desse tipo criaram uma segunda camada de confinamento na pandemia: no confinamento das casas, o confinamento nas telas.”. A seguir ilustro esse tipo de confinamento em telas durante um curso *online* em que participei:

Imagem 15: Corpos quadrados, na tela, durante um curso *online*⁶³



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Por consequência da pandemia, não só nossos corpos foram fragmentados para um novo espaço, assim como a educação, mas também, conforme nos apontaram os autores (MIZAN; SILVA, 2021, p. 1318): “as revoluções tecnológicas” [, as quais] “não têm sido acompanhadas por uma revolução na educação. Por isso a experiência com o ensino online durante a pandemia foi experimentada por muitos como uma ruptura traumática.”.

Afinal, como lidar com um contexto novo, em que envolve, demasiadamente, emoções e sentimentos, vidas e mortes, meio à uma Era digital, que antes mesmo da pandemia já estava

⁶¹ Topofilia é descrito como sendo “o elo afetivo entre a pessoa e o lugar ou ambiente físico”. Definição retirada de Dicionário Informal. Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/topofilia/>. Acesso em: 30/11/2021.

⁶² Palestra proferida por Fabrício Ono e intitulada: “Diálogos transdisciplinares III: Usos da Autoetnografia (painel 3). Co-autores: Djenane Ramalho de Oliveira e Igor Vinícius Lima Valentim. In: **I Congresso Brasileiro de Autoetnografia**. Organizadores responsáveis: Djenane Ramalho de Oliveira, Fabrício Ono, Igor Vinícius Lima. Universidades organizadoras: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade Federal Fluminense, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul e Universidade Federal de Minas Gerais. Modalidade online. [Live]. Acesso em: 30 e 31 de julho de 2021.

⁶³ A imagem foi, propositalmente, desfocada, a fim de preservar a identidade dos(as) participantes.

em ascensão, mas que teve seu ápice, nesse novo cenário? Como não tornar essa experiência traumática como apontam os autores e os(as) professores(as), que tenho apresentado, no decorrer dessa pesquisa?

Mesmo embora a Era digital já venha tomando proporções maiores (e espaço) desde algumas décadas atrás, educadores(as) nunca estiveram de fato preparados(as) para lidar com ela, muito menos no modo de imersão e obrigatoriedade, como acabou ocorrendo por conta da pandemia (MIZAN; SILVA, 2021). Mostro, nos trechos a seguir a “ruptura traumática” (ibid) da professora Carolina e do professor Everton:

Professora Carolina (curta): *Foi um aprendizado, mas não um aprendizado prazeroso no sentido de “puxa que legal vamos todos mexer com isso e vai ser bacana”.*

Professor Everton (curta): *No começo foi muito difícil conciliar este ensino remoto. Pra mim é muito difícil mostrar criatividade numa tela. Foi desgastante. Dias de choro e achar que não tava (sic) sendo eficaz, eficiente...*

Carolina e Everton narram como foi traumático para eles a transição do espaço físico (sala de aula) para o virtual (aulas remotas) ao relatarem que essa experiência foi um aprendizado, porém, não prazeroso, ou ainda, que ele foi “desgastante”, afinal, como afirmaram em trechos anteriores, eles não foram preparados e muito menos tiveram suporte para essa transição em suas práticas, o que, provavelmente, deve ter dificultado ainda mais o trabalho desses educadores, dentre tantos(as) outros (a) espalhados(as) pelo país.

E agora José⁶⁴? No meio desse furacão, como fazer com que professores(as) e alunos(as) desenvolvam a criticidade perante as tecnologias que estão disponíveis (ou não)? Não podemos deixar que o vinho velho seja envasado em uma garrafa nova (MIZAN, SILVA, 2021), pois assim teríamos do mesmo conteúdo, porém, em contexto diferente, assim, não havendo rupturas e tão pouco novos horizontes e possibilidades (ALCOFF, 2005). É a mesma coisa que usar a tecnologia digital com o mesmo objetivo de um material impresso (MULIK, 2021), lembrando meu próprio exemplo das aulas de Inglês com o uso do *datashow* e da lousa

⁶⁴ Refiro-me ao poema “José” de Carlos Drummond de Andrade de 1942 para conotar a partir da famosa frase do poema “E agora José?” um pedido de socorro no sentido de “e agora, o que fazer?”.

interativa da escola privada, onde eu lecionava, e que a orientação era para que eu projetasse o livro didático para que os(as) alunos(as) me acompanhem, durante as aulas.

Visto que, mesmo antes da pandemia, assim como aponta Mulik (2021), as relações humanas já estavam, fortemente, afetadas pela tecnologia, porém, posso dizer que após a pandemia isso se intensificou, e de uma forma brusca, em um cenário que nem mesmo o Órgão responsável pela educação - MEC - estava preparado; como relatam (MIZAN; SILVA, 2021, p. 1314):

Para complicar ainda mais esse cenário, o Ministério da Educação não apresentou um plano de contingência para lidar com o ensino *online* durante a pandemia. Despreparado, não foi capaz de apresentar dados básicos, como condições de acesso à *Internet* por professores e alunos, para a elaboração de um planejamento pedagógico.

Todavia, mesmo com o despreparo do MEC, a educação teve que adotar o meio digital para continuar (ou pelo menos tentar) formando aprendentes. Acredito, assim como Menezes de Souza (2019⁶⁵, p. 14) que, “[no] caso do MEC e da BNCC⁶⁶ [...] lhes falta[m] ainda aprender a pensar a partir do local”, ao invés de um global, nacional, homogêneo e universal. Logo, com a interrupção do ensino presencial e a implementação do chamado “ensino remoto emergencial⁶⁷” algumas indagações precisam ser feitas: Quais os reflexos da pandemia e o excesso de tecnologia digital e/ou exigências de seus usos podem causar tanto nos(as) professores(as) quanto nos(as) alunos(as)? E nas famílias desses(as) alunos(as) que sofreram muitos conflitos, perderam empregos, tiveram crise de identidade, tentaram ser professores(as) de suas crianças em casa, sentiram seus próprios limites, alguns passaram até a notar as

⁶⁵ MENEZES DE SOUZA *et al.* 2019.

⁶⁶ Base Nacional Comum Curricular. “Conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil. A Base estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.”. Informações retiradas do *website*: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 12/12/20.

⁶⁷ No início da pandemia, em 2020, as escolas foram obrigadas a cumprir o Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP) considerando a Medida Provisória n. 934, de 1/4/2020 do Parecer CNE/CP n. 5/2020 de 28/04/2020 da Deliberação do Comitê Extraordinário COVID-19 n. 43 de 13/5/2020, alterada pela Deliberação do Comitê Extraordinário COVID-19 n. 46 de 14/05/2020, do Parecer CNE/CP n. 9/2020 de 08/06/2020 oferecendo o REANP aos estudantes matriculadas nas instituições de ensino. Durante o decorrer daquele ano letivo, vários outros Pareceres saíram, bem como Resoluções com normas ditas excepcionais, que deveriam ser seguidas enquanto durasse a calamidade pública. Fonte: MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pec-g/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/90771-covid-19>. Acesso em: 15/12/2020.

dificuldades de aprendizagem dos(as) filhos(as), algo que antes não era observado/acolhido por eles (MARQUES, 2021), entre outros? Qual a verdadeira função do uso desse digital?

Pelo ponto de vista naturalista e genético, Damásio (2018) aponta que pela mente estamos ligados ao nosso corpo. Há processos biológicos no corpo que são parte do ser vivo. Dessa forma, pode-se dizer que a raça humana foi evoluindo e assim, transformando e (re) criando a ciência e a tecnologia, as quais têm avançado bastante, como chamam Mizan e Silva (2021) de “revoluções tecnológicas”. No entanto, vem a reflexão: o que fazemos com isso no mundo planetário onde vivemos? Eu, assim como Damásio (2018), acredito que a tecnologia faz parte da cultura humana, porém, não parece que estamos familiarizados com a digital tanto quanto uma parte da sociedade que ocupa lugares de privilégios e entidades mantedoras da educação imaginam ou gostariam que fôssemos. Aliás, é bem provável que eles não enxerguem o outro lado da linha abissal (SOUSA SANTOS, 2007), pois, recorrendo às palavras de Magalhães (2021, p. 129) “[...] no mundo em desenvolvimento, grandes setores da população permanecem excluídos da esfera digital [...]”, tornando-se assim invisíveis (MENEZES DE SOUZA *et al.* 2019; FERRAZ *et al.* 2020).

Estamos vivendo há algum tempo em uma busca desenfreada por produção (HAN, 2015) e quantidade, muitas vezes sem qualidade. Na lógica moderna, valoriza-se repetição e reprodução de conhecimento, o que não proporciona nem um pouco de criticidade e agência (MULIK, 2021; LANDIM, 2020; OLIVEIRA, 2017). Não se está levando em conta as epistemologias digitais (MULIK, 2021).

Encerro este subcapítulo com as palavras do meu grande poeta, em que o momento presente digital e pandêmico pode ser visto pelas mesmas lentes de seu antigo poema, e me pergunto, mais uma vez: “E agora, José?”.

*“E agora, José?”⁶⁸
A festa acabou,
a luz apagou,
o povo sumiu,
a noite esfriou,
e agora, José?
e agora, você?
você que é sem nome,
que zomba dos outros,
você que faz versos,
que ama, protesta?
e agora, José?
[...]
a noite esfriou,
o dia não veio,*

⁶⁸ Poema “José” de Carlos Drummond de Andrade de 1942.

*o bonde não veio,
o riso não veio,
não veio a utopia
e tudo acabou
e tudo fugiu
e tudo mofou,
e agora, José?*

*E agora, José?
Sua doce palavra,
seu instante de febre,
sua gula e jejum,
sua biblioteca,
sua lavra de ouro,
seu terno de vidro,
sua incoerência,
seu ódio — e agora?*

[...]

*Se você gritasse,
se você gemesse,
se você tocasse
a valsa vienense,
se você dormisse,
se você cansasse,
se você morresse...
Mas você não morre,
você é duro, José!*

*Sozinho no escuro
qual bicho-do-mato,
sem teogonia,
sem parede nua
para se encostar,
sem cavalo preto
que fuja a galope,
você marcha, José!
José, para onde?*

1.3.2. Sociedade do desempenho ou da (d)eficiência?

Radicalmente transitória não é apenas a vida humana, mas igualmente o mundo como tal.

(Byung-Chul Han)

Estamos vivendo tempos de transtornos neurais, como afirma Han (2015), tais como Depressão, Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade, Síndrome de *Burnout*, Transtorno de Personalidade, Ansiedade, entre outros. Nenhuma delas são causadas por infecções, mas sim “pelo excesso de positividade” como aponta Han (2015, p. 7). O autor compara a defesa imunológica com a sociedade de hoje, que nega a negatividade⁶⁹ e tem

⁶⁹ Para o autor na sociedade da negatividade predomina o “não”, donde vem proibição, mandamentos e leis a serem cumpridas, por isso é imposto a disciplina (HAN, 2015).

excesso de positividade. A defesa imunológica ataca o corpo estranho pelo simples fato de sua alteridade. Em contrapartida a isso, a sociedade vive hoje o “desaparecimento da alteridade e da estranheza” (Ibid, p. 8). O autor refere-se à sociedade do século XXI, que não é mais disciplinar, mas sim, como uma sociedade de desempenho, pois seus habitantes não são mais considerados os “sujeitos da obediência” e “sim sujeitos do desempenho e produção” (ibid, p. 14).

Pelo mesmo ponto de vista, pensemos que com a Terceira Revolução Industrial passamos a viver em rede e conectados (LATOURE, 2012), e principalmente, com a chegada da pandemia, pois ficamos ainda mais ligados à tecnologia digital. Esta é, pois, a Era dos dados, em que diversas informações são colocadas nas redes digitais, e que grandes corporações tecnológicas mantêm e controlam nossos dados, acessos, etc. (MIZAN, SILVA, 2021).

Portanto, a tecnologia digital não deve ser considerada como sendo neutra, já que ela foi criada socialmente com intenções. Podemos observar, a seguir, a preocupação da professora Laís ao afirmar que crianças possuem facilidade⁷⁰ de acesso à *internet* hoje, e que isso a preocupa, visto que muitos dados são trocados, armazenados e utilizados, no mundo digital cibernético, assim, não nos dando segurança quanto a isso:

Professora Laís

[...] crianças de oito anos elas têm uma facilidade muito grande, a maioria dos pais trabalham o dia inteiro e não têm esse acompanhamento. Então está ali aberto para tudo, para qualquer pessoa, a qualquer momento, de qualquer lugar. Então isso me preocupa muito, porque não apenas na questão educacional, na questão da integridade das crianças mesmo e da segurança.

[...]esse lado da segurança cibernética que é muito, muito... é grande o universo do mundo, da internet, do mundo digital é muito grande. Então essa segurança cibernética a gente não tem noção de quem que está do outro lado, aquela informação se ela é correta ou não [...].

Pensando nas preocupações da professora Laís com seus (suas) educandos(as), ao terem fácil acesso ao digital e pouca, ou nenhuma supervisão dos(as) responsáveis, dessa forma não tendo segurança cibernética, logo, nem da integridade dos(as) menores, eu me questiono: “Mas

⁷⁰ Facilidade esta no contexto da professora e de seus(suas) alunos(as), portanto, não é uma generalização minha.

afinal, quem somos nós nas redes sociais/digitais? Quem falam que somos? Quem nós mesmos(as) falamos que somos? Seria este nosso ID⁷¹ digital?” Mizan e Silva (2021) chamam esse fato de *Big Other*, o qual confina corpos em telas e dados no virtual em “um regime de controle e vigilância praticado por plataformas digitais [...]” (ibid, p. 1327), assim, abrindo ainda mais espaço para a positividade de Han (2015), o que concerne, portanto, à preocupação da professora.

Pela mesma perspectiva, costuma-se dizer que a *internet* inclui um país na globalização e é, então, que entra o desenvolvimento das indústrias com as novas tecnologias, pois este foi o momento em que o(a) indivíduo(a) passou a ser reduzido(a) à “condição de máquina e superexplorado nos espaços fabris que surgiram no século XX” (MATOS, 2020, p. 214). Falar de globalização requer, pois, voltar à contextos históricos e implica falar também da modernidade seguida da pós-modernidade, uma vez que esta última é “uma transcendência em que elementos são remodelados” assumindo, assim, “novas configurações” da modernidade (MULIK, 2021, p. 110; LANKSHEAR, KNOBEL, 2003; 2012; OLIVEIRA, 2017). Em vista disso, a pós-modernidade traz novos paradigmas, sugerindo ainda o pensamento complexo e sistêmico para a compreensão da realidade (MULIK, 2021). Por isso, é importante que questionemos verdades “universais”, já que não existe apenas uma, contudo, diversas, plurais, que nos levam a ações mais responsáveis perante as interpretações que fazemos sobre o(a) Outro(a), além é claro do entender/ler o mundo (MULIK, 2021; MENEZES DE SOUZA, 2004; 2011a).

A pós-modernidade nos permite questionar narrativas que nos foram (re) passadas/ensinadas pelos padrões familiares (MORAES, 2021; MENEZES DE SOUZA, 2021b) ou pelos contextos e convívios sociais (MULIK, 2021; MENEZES DE SOUZA, 2021c; JORDÃO, 2015). No entanto, a pós-modernidade não exige a ideia de “crença ou convencimento”, uma vez que, mesmo embora as “verdades sejam contingenciais nada se impede que se tente” (MULIK, p. 111) persuadir e tentar convencer os outros de nossas verdades (JORDÃO, 2005, p. 25), assim como nos trouxeram a globalização e modernidade. Estas são heranças que nos foram deixadas e as quais Han (2015) chama de excesso de positividade, já que na sociedade atual o mesmo acontece, pois há estímulos para que tudo dê certo, seja positivo e tenha uma super (excesso de) produção do Homem⁷².

⁷¹ ID é uma sigla utilizada para a palavra *identity*, a qual é de origem inglesa e significa “identidade”. Definição retirada do [website Significados](https://www.significados.com.br/id/#:~:text=O%20que%20%C3%A9%20Id%3A,e%20aparelhos%20dispon%C3%ADveis%20no%20mercado). Disponível em: <https://www.significados.com.br/id/#:~:text=O%20que%20%C3%A9%20Id%3A,e%20aparelhos%20dispon%C3%ADveis%20no%20mercado>. Acesso em 10/02/22.

⁷² Utilizei a letra maiúscula em “Homem” para me referir ao ser humano e não “homem” como gênero masculino.

Por esta razão, então, é que a sociedade pode estar adoecendo e cheia de transtornos neurais (HAN, 2015), nas palavras do autor (ibid, p. 15), a sociedade do desempenho⁷³ “[...] produz enfartos psíquicos.” Podemos notar o incômodo que pode ocorrer ao ficar sem *internet* e rede digital e o que isso pode causar no psicológico das pessoas, como um vício (DIAS et al. 2019), por exemplo, conforme relatou a professora Laís:

Professora Laís

[...] segunda-feira passada que todas as redes vinculadas ao WhatsApp caíram, eu vi pessoas desesperadas, não pelo serviço, mas sim pelo contato, por querer saber da vida do outro através das redes sociais, por querer expor a sua vida na rede social. Tem gente que vive disso, que vive da internet. Mas eu vejo que assim é um vício que se torna tão grande, sem você não ter a mínima ideia que quando acontece isso, quando acontece um pico de rede, todos ficam desesperados. Aí você vai ver, "é pelo seu serviço, é porque você tinha uma reunião importante? Não, é que eu quero entrar ali mesmo, eu quero saber" [da vida dos outros].

Neste trecho da Laís, podemos notar o excesso de positividade de Han (2015), quando a professora narra o desconforto que foi causado nas pessoas conhecidas dela ao ficarem sem rede e acesso ao digital, já que elas queriam ver sobre a vida de outras pessoas, e também expor as delas próprias. Esse é um sinal de positividade em que ao acessar a rede, eu mostro que estou sendo “positiva” para o(a) Outro(a), provando para mim mesma que o estou, em que tudo ocorre bem e da melhor forma possível para ser mostrado nas redes sociais/digitais.

Em tempos pandêmicos como os de hoje, temos reflexo de uma sociedade positivista (HAN, 2015), mas com muito mais intensidade. Começamos os esforços rumo à produtividade excessiva desde a Primeira Revolução Industrial, contudo, os carregamos até os dias atuais, principalmente com o fator tecnologia digital. Estamos, pois, alimentando uma sociedade deficiente, ao invés de eficiente⁷⁴ e longe de um verdadeiro desempenho. Segundo (HAN, 2015, p. 16/17):

⁷³ A palavra “desempenho” é tida aqui como excesso de produção ligada à positividade que a sociedade busca (HAN, 2015).

⁷⁴ A eficiência é vista aqui como excesso de produção, ou seja, quanto mais eu produzir melhor é.

O sujeito de desempenho encontra-se em guerra consigo mesmo. O depressivo é o inválido dessa guerra internalizada. A depressão é o adoecimento de uma sociedade que sofre sob o excesso de positividade. Reflete aquela humanidade que está em guerra consigo mesma. [...] O excesso de trabalho e desempenho agudiza-se numa autoexploração.

O autor argumenta que o chamado animal *laborans*⁷⁵ moderno deixava a individualidade de lado, porém o pós-moderno “individualizou-se numa sociedade de desempenho e numa sociedade ativa. [...] É hiperativo e hiperneurótico [...]” (ibid, 2015, p. 24). Isso acontece devido ao fato de que grande parte das atividades humanas na pós-modernidade remetem ao trabalho, e por esta razão o Homem acaba “numa agitação tão nervosa” (Ibid, p. 24). Para tal, nessa sociedade da produtividade, positivismo e (d) eficiência mostram como cada indivíduo(a) carrega seu próprio campo de trabalho, uma vez que, nesse somos, simultaneamente, prisioneiros e vigias, vítimas e agressores, pois exploramos e exigimos de nós mesmos(as) este excesso de produtividade e positividade.

Pela mesma perspectiva, gostaria de compartilhar meu próprio exemplo. Desde o início da pandemia, em 2020, eu mesma comecei a assistir diversas *lives*, *webinars*⁷⁶, palestras, participar de congressos, cursos *online*, tudo isso como se no digital fosse mais fácil acompanhar/participar, afinal, estávamos (estamos) confinados, em casa, e temos acesso à *internet*, o que facilita a participação (RIBEIRO, 2020). Será? Só se for para um (a) sujeito(a) do positivismo e desempenho de Han (2020), pois muitas pessoas começaram a adoecer com este cenário, e não digo por conta do vírus, mas sim, pelas cobranças e autocobranças ‘preciso produzir e quanto mais melhor’. Eu cheguei a assistir quase 10 *lives* por semana, durante meses, até chegar à minha exaustão e me dar conta de que eu não fazia (faço) 10 cursos diferentes por semana, no presencial, muito menos participava (participo) de 10 palestras ou congressos por semana, mas afinal, por que então eu estava desempenhando um papel positivista de Han (2015)? Eu estava me autocobrando e autoexplorando (HAN, 2015), e eu vi muitos(as) colegas e amigos(as) fazerem o mesmo.

Vejo que, como aponta Han (2015, p. 33) “[a]li, toda vida foi apagada. [...] sintomas daquela depressão que é uma marca característica da sociedade do desempenho pós-moderno”, e para ilustrar esse apagamento e transtornos da sociedade atual, eu trago o curta-metragem

⁷⁵ Homem depressivo “que explora a si mesmo” (HAN, 2015, p. 16).

⁷⁶ Estes dois termos importados do inglês “*live*” e “*webinar*” começaram a ser bastante utilizados na pandemia para se referir a palestras, seminários, debates, conferência, etc. por meio de videochamadas. A *live* remete à transmissão ao vivo, já uma *webinar* pode ser tanto gravada quanto ao vivo. No entanto, o termo “*live*” ficou mais popular entre as pessoas e as redes sociais (*Instagram e Facebook*) e a plataforma de compartilhamento de vídeos YouTube.

“Destiny⁷⁷”⁷⁸ em que o personagem faz todo dia as mesmas coisas e no mesmo horário. Ele é guiado por relógios que guiam a sua rotina. Até que um dia ele é atropelado por um carro por estar distraído, olhando um de seus relógios na mão. Este acidente se repete algumas vezes, e a cada vez a alma do personagem o vê repetindo as mesmas atitudes diárias baseadas em tempo e em seus diversos relógios, que ficam em sintonia de horário.

Porém, ao se dar conta disso, a alma tenta mudar o percurso do corpo do personagem, já que ela sabia, exatamente, o que ia acontecer a cada cena seguinte e no tempo predeterminado. No entanto, é sempre inevitável o atropelamento e a morte do personagem. Até que chega um dia, após tantas tentativas, a alma quebra um dos relógios do personagem e assim os demais paralisam, e todas as almas anteriores dele pausam no tempo, assim como o próprio corpo do personagem. Ao notar que a vida pausou como um todo, a alma reinicia o relógio da mão do personagem de modo que ele volta a funcionar e a vida segue em frente.

Após este ocorrido, o carro que atropelava o personagem passa pela rua, pela primeira vez, sem atropelar o corpo. Contudo, ao final do curta começa a chover bastante e um raio cai sobre o corpo, nos dando a entender que o personagem morreu mais uma vez, todavia, por uma nova causa.

Portanto, este curta apresenta uma reflexão metafórica sobre a correria do mundo pós-moderno, em que deixamos de nos enxergar, enquanto o autoconhecimento dá lugar a movimentos robóticos como de máquinas e propósitos pouco aprofundados. Estamos sendo guiados(as) por tempo, relógios e excesso de produtividade. O curta nos mostra a importância da pausa e de nos enxergarmos por meio do(a) Outro(a) e de si mesmo(a) (MENEZES DE SOUZA, 2011, JUNG, 201), fazendo assim, autorreflexões. A seguir imagens do curta:

Imagem 16: Cena do curta-metragem Destiny



Fonte: Print do YouTube

⁷⁷ Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=wEKLEeY_WeQ. Acesso em 14/12/2020.

⁷⁸ Título original: Destiny; Direção e roteiro: Fabien Weibel; Gênero: Animação/Drama/Família; Lançamento: 2012; Duração: 5 min e 25 seg.

Imagem 17: Cena do curta-metragem Destiny



Fonte: Print do YouTube

Este curta-metragem nos mostra o que Han (2015, p. 38) chama de sociedade do cansaço e do desempenho que causa um cansaço solitário e “que atua individualizando e isolando. [...] Eu não só vejo simplesmente o outro, mas eu próprio sou o outro e o outro torna-se igualmente eu” da mesma forma como nos ensina Menezes de Souza (2011). Como o desempenho acaba se tornando uma deficiência? Pelo fato de “o menos no eu se expressa como um mais para o mundo[...]” (HAN, p. 38), o que causa o excesso de produtividade, trazendo assim, o cansaço ou adoecimento da sociedade.

Nos trechos a seguir apresento algumas falas de professores(as) em relação ao cansaço intensificado com a pandemia, e essa cobrança de produção da pós-modernidade pandêmica:

Professora Patrícia (Forms)

Ficar preso em casa, sem interação não faz bem pra ninguém.

Professora Laura (Forms)

É um misto de sensações. Me vi capaz de aprender e aplicar novas habilidades, mas me senti frustrada diante da postura dos pais, de alguns alunos, e às vezes da escola também.

Professora Noemia (Forms)

Tem afetado negativamente, o convívio social que faz parte do desenvolvimento do indivíduo.

Professora Andressa (curta): *Nesse momento a gente tem que se ver como humanos ainda mais...às vezes a gente só se vê como clientes e prestadores de serviço, principalmente, nas escolas particulares a gente esquece que têm pessoas por trás daquilo pessoas por trás das telas [...].*

Professora Carolina (curta): *Eu tive crise de depressão, eu fui procurar ajuda médica, eu tomei remédio durante 3 meses porque eu não tava (sic) me aguentando... tava (sic) com crise de choro (...) com medo. Apavorada com as coisas ... [...] e ficando doente. [...] sempre dava a sensação que o fundo do poço conseguia ser mais fundo ainda que as coisas estavam piorando cada vez mais.*

Professor Everton (curta): *No começo foi muito difícil conciliar este ensino remoto. Pra mim é muito difícil mostrar criatividade numa tela. Foi desgastante. Dias de choro e achar que não tava (sic) sendo eficaz, eficiente...*

Nos excertos dos(as) professores(as) podemos, então, notar o reflexo dessa sociedade pós-moderna positivista, em que há cobranças das escolas, dos pais, da sociedade, além das autocobranças de produções excessivas, causando assim o adoecimento e deficiência da sociedade ao invés da eficiência que ela tanto almeja (HAN, 2015). Patrícia se viu presa em casa e sem interação e afirmou que essa postura “não faz bem pra ninguém”; já Laura enfatiza sua frustração perante as tantas cobranças que recebia de vários âmbitos, como dos pais, da escola e dos(as) alunos(as); Noemia assevera que a pandemia a afetou negativamente, já que o convívio social faz parte do desenvolvimento humano - e não estávamos socializando, naquele tempo -; Andressa corrobora que muitas vezes os(as) educadores(as) são vistos(as) como

meros(as) prestadores(as) de serviço, principalmente em redes privadas, mas ela ressalta que é fundamental que se lembre que por trás das telas há professores(as) que são, antes de tudo, humanos(as); Carolina relata seus transtornos psicológicos advindos da pandemia, tais como crise de choro e medo, ela precisou, inclusive, recorrer à ajuda médica para cuidar de seus sintomas; e Everton aponta a sua falta de qualidade de vida ao dormir menos (muito pouco por sinal) por ficar preocupado com seus afazeres nesse contexto pandêmico.

Posso dizer que com a pandemia, eu mesma, como educadora, assim como a equipe que trabalhava comigo, sentimos na pele tudo isso que foi narrado pelos(as) participantes e vários desses sintomas do cansaço pós-moderno. Amparo-me nas palavras de Han (2015, p. 16) para elucidar ainda mais essa questão:

[...] a Síndrome de Burnout⁷⁹ não expressa o si-mesmo esgotado, mas antes a alma consumida. [...] O que torna doente, na realidade, não é o excesso de responsabilidade e iniciativa, mas o imperativo do desempenho como um novo mandato da sociedade pós-moderna do trabalho.

Os sintomas de uma sociedade pós-moderna cansada e doente (HAN, 2015) começou a ser tão frequente e intensa com a pandemia que o governo brasileiro, juntamente de algumas universidades públicas, se mobilizou para tentar ajudar a população de alguma forma, com atendimentos psicológicos gratuitos, ou indicação de terapeutas particulares com preços mais acessíveis, os chamados “valores sociais”.

Pela mesma perspectiva, preocupados(as) com a saúde mental da população após a chegada da pandemia, colaboradores(as) do Hospital das Clínicas, da Universidade de São Paulo (USP), passaram a oferecer ações de promoção à saúde, além de prevenção e tratamento quanto ao estresse, depressão, *burnout*, entre outros transtornos mentais. Estes serviços são prestados por meio de um aplicativo (app) chamado COMVC⁸⁰, o qual é gratuito e é desenvolvido para smartphones com sistema Android e IOS. O app é capaz de monitorar a

⁷⁹ “Síndrome de Burnout ou Síndrome do Esgotamento Profissional é um distúrbio emocional com sintomas de exaustão extrema, estresse e esgotamento físico resultante de situações de trabalho desgastante, que demandam muita competitividade ou responsabilidade. A principal causa da doença é justamente o excesso de trabalho. Esta síndrome é comum em profissionais que atuam diariamente sob pressão e com responsabilidades constantes, como médicos, enfermeiros, professores, policiais, jornalistas, dentre outros.”. Fonte: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/s/sindrome-de-burnout#:~:text=S%C3%ADndrome%20de%20Burnout%20ou%20S%C3%ADndrome,justamente%20o%20excesso%20de%20trabalho>. Acesso em: 01/02/22.

⁸⁰ Este é um projeto que foi desenvolvido pelos departamentos de Psiquiatria, Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional da Faculdade de Medicina da USP, Núcleo de Humanização, Divisão de Psicologia do Instituto Central e o Centro de Atenção ao Colaborado. Para mais informações acesse: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/ultimas-noticias/projeto-comvc-lanca-aplicativo-para-orientacao-e-apoio-a-saude-mental/>. Acesso em: 10/10/2020.

saúde mental de seu(sua) usuário(a) e dar recomendações customizadas, de forma a auxiliar no autoconhecimento do(a) indivíduo(a) sobre sua saúde mental.

Eu, particularmente, utilizei bastante desse app nos últimos dois anos, e achei muito útil para o momento em que (ainda) estamos vivendo, afinal, também fui (sou) fruto da pós-modernidade deficiente positivista e “vítima” da pandemia e apresentei vários sintomas de transtornos neurais que Han (2015) nos mostra, assim como alguns (algumas) professores(as), como podemos ver nos excertos que eu trouxe, anteriormente. Alguns desses transtornos foram crise de ansiedade, *Burnout*, início de Depressão, Crise de Pânico, Distúrbios do Sono (Insônia), entre outros. Portanto, para mim foi de extrema importância buscar ajuda em uma rede de apoio de profissionais da saúde, app, e das formas que fossem acessíveis, possíveis e necessárias para enfrentar, ou tentar evitar/remediar o adoecimento do corpo e da mente. A seguir, uma imagem do app COMVC:

Imagem 18: App COMVC



Fonte: Print do app

Fazendo uma ponte com a sociedade pós-moderna, cansada e adoecida (deficiente) (HAN, 2015), eu gostaria de trazer mais um curta-metragem, o qual ilustra bastante a positividade de Han (2015). Este curta denominado “Alike⁸¹”⁸² exibe como a sociedade repele nossa criatividade e imaginação. A sociedade pós-moderna implica em excessos de positividade, assim como aponta Han (2015), é preciso, pois, nos sairmos bem na escola, na faculdade, no trabalho, este último que é visto como quanto mais produção tivermos melhor, portanto, devemos trabalhar o mais árduo que pudermos para, eventualmente, repassarmos para outras gerações a produtividade exacerbada e em massa. Esse pode ser considerado, logo, um

⁸¹ Fonte: https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=kQjtK32mGJQ&feature=emb_logo. Acesso em 14/12/2020.

⁸² Título original: Alike; Direção e roteiro: Daniel Martinez Lara, Rafael Cano Méndez; Gênero: Animação/Drama/Família; Lançamento: 2015; Duração: 8min.

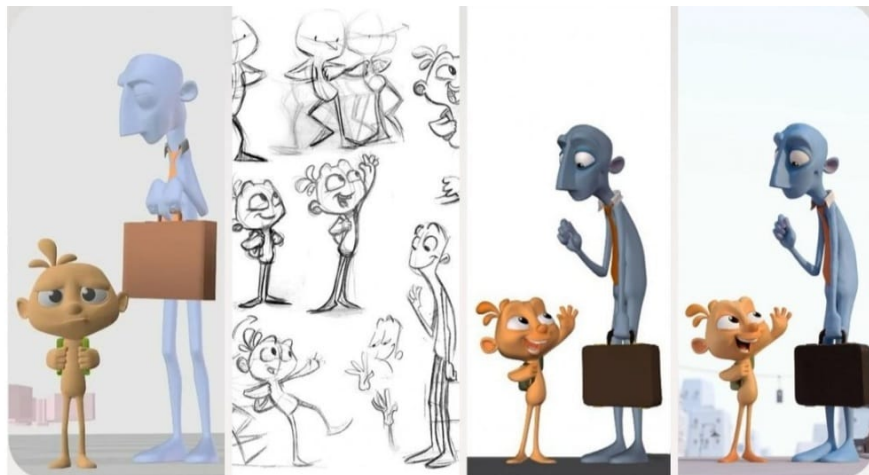
ciclo interminável, o qual não deixa espaço para a criatividade. Este curta traz uma reflexão sobre a vida pós-moderna da sociedade atual, em que seres humanos(as) trabalhadores(as) são vistos, metaforicamente, como máquinas. Ele também mostra como a vida fica triste, “cinza” e vazia quando a criatividade é desprezada pela rotina diária e automática “dos robôs/máquinas” humanos(as), principalmente ao contrastar a vida cinzenta de um adulto e a colorida de seu filho que ainda é criança, que com o passar do tempo acaba se tornando triste e vazia também como a do pai, assim, perdendo sua cor e brilho. A seguir, imagens do curta:

Imagem 19: Cena do curta-metragem Alike



Fonte: Print do YouTube

Imagem 20: Cena do curta-metragem Alike



Fonte: Print do YouTube

Portanto, esse curta representa o que Han (2015, p.37) chama de “[...] a sociedade do desempenho e a sociedade ativa [que] geram um cansaço e esgotamento excessivos.”. Pelo mesmo ponto de vista, isso também têm ocorrido na pandemia, educadores(as) de todo o Brasil

têm sentido esse esgotamento físico, mas principalmente, emocional e psicológico. A sociedade pós-moderna de Han (2015) é a modernidade líquida de Bauman (2005), em que o mundo vive incertezas, instabilidades, dúvidas, inseguranças. Um mundo que muda drástica, e rapidamente, com os espaços físicos sendo comprimidos a telas, em um mundo conectado à *internet*, afetando, assim, as relações humanas, pois, o Homem se conecta, porém, sem vínculos (BAUMAN, 2005). Foram inúmeras as vezes nessa pandemia em que fiquei por horas na frente do computador/*notebook/tablet/celular*, “produzindo”/trabalhando sem me dar conta do tempo, mas meu corpo gritou por socorro diversas vezes me apresentando ardência nos olhos e no rosto (rosácea⁸³), dores nas articulações das mãos, dedos, lombar, costas, cabeça, enfim, era meu desempenho deficiente.

A sociedade atual está deficiente em saúde, em socialização e desenvolvimento humano. Pensando agora nos(as) alunos(as) para além dos(as) educadores(as), não só corpos estão confinados em telas, mas também a saúde e o desenvolvimento, principalmente, de crianças e jovens que ainda estão em fase escolar e no ápice das conexões neurais e sinapses⁸⁴ (CONSENZA; GUERRA, 2014), da mesma forma como as Funções Executivas⁸⁵ (FEs) (UEHARA *et al.* 2015) não estão sendo estimuladas como deveriam, ou poderiam, já que a relação espaço e tempo foram ressignificados e expostos, exacerbadamente, ao digital (DIAS *et al.* 2019). Era (é) um tal de “melhor aula *online* do que nada...”, mas será? Para quem é melhor? Para quem não é? Enfim, no meio de furacões e tornados (psicológicos), vale ressaltar que uma aprendizagem não existe sem (r)evocação, logo, é importante ver de novo, recontar, rever, reler, etc., tal assunto/conteúdo. É preciso, então, haver um gasto de energia e tempo para aprender, donde o(a) aprendiz se sinta melhor do que era antes do processo, e essa é a meta para um ensino e aprendizado internalizados. Com a chegada da pandemia, como já disse algumas vezes por aqui, o digital acabou se tornando uma alternativa emergencial (para aqueles que podiam/conseguiam), desta forma, crianças e jovens tiveram a privação sensório-motora e socioafetiva, o que também afetou no desenvolvimento deles.

Pelo mesmo ponto de vista, o uso excessivo de telas por crianças tem sido estudado há pouco tempo, mas já era uma preocupação da Sociedade Brasileira de Pediatria mesmo antes

⁸³ É uma doença vascular inflamatória crônica. Para mais informações acesse: <https://www.sbd.org.br/doencas/rosacea/>. Acesso em 20/01/22.

⁸⁴ Quando ocorre a passagem de informação entre as células do cérebro, mais, especificamente, no sistema nervoso, as quais possuem um papel fundamental na aprendizagem.

⁸⁵ As FEs são fundamentais na nossa vida da infância até a idade adulta, pois utilizamos dela para tudo o que fazemos no dia a dia, desde coisas mais simples às mais complexas, como por exemplo, escovar os dentes todos os dias após as principais refeições, memorização de curto e longo prazo, controle emocional para um controle atitudinal, internalização de novos conteúdos aprendidos, socialização, entre outras (UEHARA *et al.* 2015).

da pandemia. Esta última, apenas intensificou o que a sociedade pós-moderna já vinha apresentando alunos(as) com uma série de déficits, baixo rendimento escolar, depressão, ansiedade, etc.

Portanto, viver uma pandemia é uma preocupação coletiva, e no âmbito escolar, devemos tê-la tanto com professores(as) quanto com alunos(as). Aprendentes que tiveram o privilégio de ter tido aulas *online* e/ou utilização (excessiva) de telas digitais nessa pandemia, têm apresentado consequências graves, ou ainda, atrasos no desenvolvimento, como narrou o professor Breno, a seguir:

Professor Breno

[...]tenho um priminho ali que ele não foi para a creche até hoje, ele nasceu no contexto de pandemia e ele está demorando para falar e o médico estava desconfiado que ele estava com alguma coisa, estava desconfiado que ele até pudesse ter algum grau de autismo ali, mas no fim das contas depois de todas as avaliações neuropsicológicas, a gente viu que realmente é um atraso porque ele não tem incentivo, ele não vai para a creche, ele não está indo para a escola. Então ele não tem incentivo para falar em casa, [...] conversa só de vez em quando então ele não está falando porque ele não tem incentivo, é uma questão totalmente assim relevante porque essas crianças elas estão perdendo muito, elas não puderam dar essa continuidade.

Podemos notar, na narrativa do professor Breno, como a pandemia tem influenciado no desenvolvimento das crianças, assim como ele narrou a história de seu priminho que estava com atraso de fala, mas que foi ao médico, e então, avaliaram que a criança não possuía nenhum transtorno do neurodesenvolvimento, mas sim, falta de estímulos para se desenvolver mais. É importante refletirmos a respeito do que estamos permitindo acontecer, pois a sociedade pós-moderna está deixando nossas crianças e jovens, assim como no curta “Alike”, acinzentadas e sem brilho, ou melhor, apenas com o brilho das telas de eletrônicos e suas fortes luzes, acarretando diversas consequências.

Além disso, tem sido falado a respeito da existência de um “transtorno” causado pelo uso excessivo de telas por crianças, o chamado “autismo virtual”, ou “autismo eletrônico”, quando elas apresentam automação em seus comportamentos, podendo gerar até dependência digital, e como consequência disso, inabilidade social e ansiedade (DIAS *et al.* 2019). No

entanto, além de não haver comprovação científica para tal afirmação, sabemos que o autismo é um transtorno dentro de diversas síndromes e doenças (genéticas) que causam o espectro autista. O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é definido como um transtorno do neurodesenvolvimento que já surge na infância e que se caracteriza por atrasos na aquisição da linguagem, bem como na interação social, podendo apresentar no(a) indivíduo(a) interesses restritos e comportamentos estereotipados ou repetitivos, logo, o TEA é uma junção genética com fatores externos/ambientais (OHLWEILER, 2016ab; REIS, 2018).

Desse modo, não há embasamento teórico/científico para um autismo ter procedências apenas digitais/virtuais. O TEA tem sido cada vez mais estudado devido ao fato da gravidade do transtorno, bem como o grande impacto social que ele pode causar nos(as) indivíduos(as) autistas e suas famílias (OHLWEILER, 2016ab). Contudo, não é plausível relacionar o TEA ao uso excessivo de telas. O que é importante ressaltar aqui é que, mais uma vez, a sociedade pós-moderna nos prova que ela está adoecendo e se tornando cada vez mais uma sociedade deficiente de saúde e desenvolvimento humano, pois, em seu excesso de positividade e produtividade (HAN, 2015) estamos nos esquecendo e deixando de lado crianças e jovens, assim como educadores(as), ao sermos explorados e autoexplorados, pensando apenas nas (auto) cobranças e produtividade exacerbada.

A pandemia não só trouxe um vírus letal, medo, angústias, transtornos (mentais), excesso de trabalho, perdas, doenças... ela trouxe também reflexões e nos provou que é necessário evoluir, pensar no individual, mas ao mesmo tempo para um coletivo, ou seja, refletir sobre nós mesmos(as) e o social para que sejamos, pois, eficientes e não deficientes. Por isso, saliento a importância de não deixarmos que a pós-modernidade torne tanto nossas vidas de educadores(as) quanto de nossos(as) aprendentes acinzentadas, sem brilho e sem vida como no curta “Alike”. Encerro, pois, este subcapítulo com as palavras de Guimarães Rosa: “Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende.”. Sejamos, pois, com essa pandemia mestres e mestras!

2.1. Era digital, a Era das desigualdades

*Eu vejo você*⁸⁶

Imagem 21: A Era das desigualdades⁸⁷



Fonte: Registro feito pela pesquisadora

Início este subcapítulo com a justaposição de três imagens registradas por mim, pois elas representam muito bem o conteúdo que discutirei a seguir. São imagens de um bairro nobre de SP conhecido pela vida noturna/agitada, e pelos seus diversos bares e restaurantes de classe média alta. Eu estava, nesse dia, em um dos bares com alguns amigos e observei a chegada de uma pessoa em situação de rua. Vi que era um rapaz e que ele estava chegando para se acomodar, eis que ele começou a andar de um lado para outro com sua trouxa nas mãos, até que encontrou um canto e deitou na calçada, bem em frente de onde eu estava. Comecei a notar não só a presença dele, mas como aquele cenário estava contrastante, bem ali, diante de meus olhos. Diversos carros luxuosos estavam passando pelas ruas naquele exato momento, e bem ali do lado, ou como disse Sousa Santos (2020), bastava “abrir a janela”, ou os olhos, uma pessoa em

⁸⁶ “No xamanismo, quando estamos com a visão da formiga, conseguimos ver apenas parte do todo. Vemos bem aquela parte, porém, não conseguimos ter a compreensão necessária para entender a que pertence aquela que vemos tão bem. A maior parte do tempo, estamos mergulhados na visão da formiga. Imersos em nossas próprias crenças e julgamentos, no nosso ponto de vista. Essa imersão nos afasta, nos distancia e nos faz excluir muitas ideias, sentimentos e relações. [...] [em contrapartida] ativamos a visão da águia [que] voa de cima, nos traz uma visão do todo [...]. Quando digo “Eu vejo você”, não é apenas “eu estou só vendo você”. É muito mais do que isso, estou dizendo que: eu estou deixando de lado o meu julgamento, os meus preconceitos pra enxergar você como você realmente é, e aceito você exatamente do jeito que é. Eu vejo você como ser humano. Eu vejo a sua luz e também a sua sombra. Eu vejo a sua alma. Eu vejo você porque eu também consigo me ver”. Informações retiradas do *website*: <https://medium.com/@crismatsuoka/a-import%C3%A2ncia-do-eu-vejo-voc%C3%AA-d3762f783c76>. Acesso em: 25/02/22. Eu relaciono a frase “eu vejo você”, exatamente, como nos apresenta Menezes de Souza (2011) no “ler se lendo” e Jung (2011) que defende o fato de enxergarmos o(a) Outro(a) em nós e a nós mesmos(as) nesse(a) Outro(a), Jung chama isso de espelho, pois, somos espelhos uns(umas) dos(das) outros(as), além de nós mesmos(as).

⁸⁷ As imagens foram, propositalmente, desfocadas, de modo a preservar a identidade das pessoas.

situação vulnerável e, nitidamente, desprivilegiada. Observei também que algumas pessoas que passavam pelo rapaz, mal olhavam para ele, apenas desviavam ao passar do lado, e algumas poucas chegaram a conversar com ele, até que um casal lhe levou uma marmita. Ele pegou a marmita e colocou de lado. Outra vez, começou a andar de um lado para outro até se aquietar no mesmo canto, novamente. Foi então, que eu resolvi registrar esse momento e compartilhar com meus(minhas) leitores(as), nesta tese. Meus amigos me viram tirando as fotos e faziam “caras e bocas” de “O que é que você está fazendo? Tirando foto do quê?”. Talvez, para eles não tivesse nada de atrativo ali, ou os olhos deles estavam tampados para enxergar o Outro e seu contexto, ou ainda, o modo “ler se lendo” (MENEZES DE SOUZA, 2011a; MENEZES DE SOUZA *et al.* 2019; FERRAZ *et al.* 2020) não estava “ativado”. Um dos meus amigos, que me conhece a fundo e acompanha minha pesquisa, entendeu na hora o que, e porque eu estava fazendo aquilo. Ele tentou explicar para os demais, porém, não sei se eles entenderam... eu apenas continuei fotografando. Esta é, pois, apenas mais uma forma das tantas outras como nas palavras de Sousa Santos (2002, p. 249): “[...] formas sociais de inexistência porque as realidades que elas conformam estão apenas presentes como obstáculos em relação às realidades que contam como importantes, sejam elas realidades científicas, avançadas, superiores, globais ou produtivas.”. Enfim, registrei o meu momento em que tornei o invisível algo visível, assim como na frase “eu vejo você”, pelo menos para mim e, indiretamente, (talvez) para meus amigos também.

Falei, até então, a respeito de minhas indagações sobre a tecnologia digital, compartilhei minhas experiências no decorrer da pandemia, juntamente das dos(as) professores(as) participantes desta pesquisa, abordando questões importantes sobre nossa saúde física, e principalmente mental, inseridas nesse contexto, e na sociedade atual. No entanto, eu não poderia deixar de ressaltar, em um espaço exclusivo para isso, meu olhar sobre aqueles(as) que não tiveram (têm) acesso ao digital, ou um acesso de qualidade, ou ainda, convivência de fato com esse contexto a ponto de possuir propriedade em seu manuseio, ou seja, aqueles(as) em contextos não privilegiados, os(as) quais são, muitas vezes, invisíveis para a sociedade, ignorados(as) e excluídos(as).

Portanto, neste subcapítulo irei apontar as perspectivas pelas quais a Era digital trata o ensino de línguas e linguagens de uma forma homogênea. Partindo do pressuposto que esta Era enfatiza o “multi” e não leva em consideração o fato de que seres humanos(as) podem ser “multi”, mas não necessariamente digitais. Para tanto, traçarei os principais aspectos teóricos envolvidos no meio digital, por um viés trazido da colonialidade, decolonialidade e pensamento

da linha abissal (COSTA; GROSGUÉL, 2016; MENEZES DE SOUZA, 2019ac; SOUSA SANTOS, 2007).

Para tratar dessa Era, em que estamos vivendo, é, pois, inevitável trazer alguns conceitos dessas teorias, as quais acabei de citar. A primeira, a colonialidade, vem do momento da colonização - europeu e ameríndio -, quando o europeu atribuiu ao segundo povo uma inferioridade que passou a ser generalizada a tudo que vem do ameríndio, tais como a língua, religião, saberes, etc. Dessa forma, foi criado, pois, uma ideia eurocentrada de poder (MENEZES DE SOUZA, 2019; COSTA; GROSGUÉL, 2016). Amparo-me nas palavras de Martinez (2017, p. 69): “[...] os ameríndios eram vistos em estado infantil da humanidade.” Não por acaso, eu sempre ouvi minha mãe dizer que a família paterna dela é de origem indígena, contudo, nem ela, nem seus familiares, tiveram (têm) muitas informações a respeito dessas origens. Só ouvia dela, sempre que a questionava, sobre o assunto, que seu avô era neto ou bisneto de indígenas “bugres”. Comecei, então, a pesquisar a respeito para tentar entender ou achar algo sobre meus familiares e eis que me deparei com a mais cruel das invisibilidades, marginalização, apagamento do(a) Outro(a); “bugre” é um termo utilizado para falar, pejorativamente, de um indígena e pode ter vários significados, não só negativos, mas brutalmente cruéis, alguns deles são: ser selvagem, preguiçoso, invasor, rude, primário, não civilizado, infiel, sem alma, entre outros. Um “bugre” é visto como o cara que tem “beijos grossos, feições grosseiras e pouca inteligência”, como disse um entrevistado, em uma reportagem para a Folha UOL⁸⁸. Nessa mesma reportagem, algumas indígenas e pesquisadoras do assunto comentam que, embora muitas pessoas utilizem este termo “bugre”, elas não fazem ideia do sentido conotativo e colonizador, logo, ofensivo e desumanizador. Certamente, este é caso de minha mãe, que não fazia ideia das consequências sócio-históricas-culturais que ela estava reproduzindo ao falar de sua descendência indígena.

Retomando à ideia inicial de colonização, Martinez (2017) ainda aponta como foi trazida a influência da Europa centrada para o ocidente, em termos de democracia, heterogeneidade e diversidade, como podemos ver a seguir (ibid., p.75):

Na modernidade eurocêntrica, (...) o Ocidente raptou e monopolizou a heterogeneidade de compreensões de democracia, direitos humanos, libertação da mulher, da economia, etc. (...) a transmodernidade implica em redefinir esses elementos em outras direções trans-ocidentais, assumindo a diversidade epistêmica do mundo bem como um mundo pluriverso. (MARTINEZ, 2017, p. 75)

⁸⁸ Para mais informações e acesso à entrevista completa acesse:

<https://www1.folha.uol.com.br/esporte/2020/09/indigenas-questionam-tradicional-apelido-bugre-do-guarani.shtml>. Acesso em: 20/02/22.

O eurocentrismo trata, pois, de uma racionalidade já específica e determinada por uma perspectiva que retém o conhecimento e o poder de uma forma global e hegemônica, assim, colonizando outros conhecimentos que tenham vindo de diferentes formações conceituais, da forma como ocorre, por exemplo, com a inferiorização dos ameríndios pelos europeus. Ainda nas palavras da autora (ibid., p.75): “Trata-se, portanto, de analisar os processos histórico-mundiais que produziram estruturas de conhecimento fundadas em racismo e privilégio epistêmico, aspectos que fundam a racionalidade eurocêntrica.”

Desta forma, a hierarquia de saberes passa de “racialização”, que inventou o conceito de raça, primeiro atribuindo inferioridade ao ameríndio, por estes não serem brancos, depois origina-se a diferença biológica como metáfora e símbolo de inferioridade pela cor, e assim, isenta a culpa europeia de atribuir esta hierarquização.

Por conseguinte, vejo ser fundamental nos questionarmos ao pensar nos(as) Outros(as), além de mim mesmo(a) “[...] de onde [eles(as)] vêm e que língua falam? Qual o sotaque? Que cor de pele fazem ver, que sobrenomes fazem ouvir e com que gênero se identificam?” (SOUZA JÚNIOR, 2021, p. 58). Além, é claro, de diversas outras reflexões que devem também serem feitas ao nos depararmos com o diferente, a diversidade e heterogeneidade, assim, não a diminuindo ou excluindo a um universal homogêneo, o qual é imaginário e ilusório.

Portanto, a colonialidade carrega com ela a atribuição de inferioridade a determinada raça, saberes, línguas, etc., a qual vem da diferença colonial e não tendo a ver com o povo em si. Pela mesma perspectiva, é válido dizer que, enquanto não houver a quebra deste julgamento anterior, a colonialidade e a hierarquização não irão acabar, assim, pois, continuaremos carregando-os e reproduzindo-os (MENEZES DE SOUZA, 2019ab; MARTINEZ, 2017).

Ainda sobre o mesmo ponto de vista, Sousa Santos (2007) traz o pensamento da linha abissal, em que o autor a conceitua como a representação da desigualdade epistêmica resultante da forma como o conhecimento científico ocidental é entendido como superior a qualquer outro tipo de saber (MORAES; AZEVEDO, 2021). Desta forma, para o autor, esta hegemonia que aponta superioridade constrói, portanto, um sistema de saberes visíveis e outros invisíveis (norte e sul), os quais são separados por uma linha (imaginária), a qual é denominada abissal (SOUSA SANTOS, 2007; MARTINEZ, 2017). Com a pandemia, essa divisão ficou ainda mais clara, como chamou Sousa Santos (2020), veio “a cruel pedagogia do vírus” para nos ensinar e mostrar que (ibid, p. 9) “[...] as zonas de invisibilidade poderão multiplicar-se em muitas outras regiões do mundo, e talvez mesmo aqui, bem perto de cada um de nós. Talvez basta abrir a janela.”. Da mesma forma como Magalhães (2021) chama o vírus dessa pandemia de “o vírus da desigualdade”.

Podemos dizer que tanto a colonialidade quanto a linha abissal dividem os dominados dos dominadores. Sousa Santos (2007) complementa a ideia de hierarquização atribuída pela colonialidade, uma vez que o colonizador diz que os seus saberes e suas línguas são superiores, porém, na linha abissal se acresce o *locus* de enunciação. Logo, ambas teorias separam saberes e pessoas que têm valor das que “não o tem”, ou seja, as que estão do outro lado da linha abissal e são invisíveis (MARTINEZ, 2017; MENEZES DE SOUZA *et al.* 2019).

No pensamento abissal, há um abismo entre os dois lados da realidade social, separando e fundamentando um sistema de distinções visíveis e invisíveis: o “deste lado da linha” e o “do outro lado da linha”. O que mais caracteriza o pensamento abissal é a impossibilidade de co-presença de ambos os lados da linha. Além da linha só existe o não ser, a invisibilidade, a ausência (MENEZES DE SOUZA, 2018⁸⁹).

Em se tratando de desigualdade e apagamento/exclusão, em outros âmbitos, como no do Direito, por exemplo, Matos (2020, p. 16) aponta para o fato de que o Direito Penal e o Direito como um todo, abrangendo suas instituições, são elaboradas por ricos, porém destinadas aos pobres. É a “subordinação de classes subalternas”. Direito Penal é um instrumento de controle social, sobretudo a respeito da população marginalizada, assim, a prisão, por exemplo é um “depósito de cidadãos que não se enquadram à logica dominante [...]”. (MATOS, 2020, p. 16).

Pela mesma perspectiva, o uso da tecnologia digital nesta pandemia pode ser comparado com questões do Direito Penal, tendo em vista que as relações sociais exacerbaram as desigualdades, principalmente após a chegada desse marco histórico, assim, marginalizando os(as) desprivilegiados(as). Tornou-se, praticamente, uma obrigação a utilização do digital, pois diziam (e ainda dizem) que este é o “novo normal”, mas como refleti em um subcapítulo anterior, digo: “normal pra quem?”. Pensar que este cenário é normal como sendo algo comum e corriqueiro é como o Direito Penal faz ao escancarar desigualdade e opressão (MATOS, 2020). Dessa forma, acredito que, muito provavelmente “este novo normal” faça parte de uma classe privilegiada. Meu objetivo não é debater acerca de Direito nesta tese, porém, achei relevante citar como exemplo o modo como nossos sistemas operam no Brasil, mostrando assim, a grande linha abissal que há na sociedade (SOUSA SANTOS, 2007); de um lado os(as) marginalizados(as)/invisíveis, do outro a classe dominante. Levando para nosso contexto atual, eu diria que de um lado as pessoas com acesso (ou um bom acesso) ao digital, do outro aquelas

⁸⁹ Informação fornecida por Menezes de Souza, Lynn Mario. No Fórum Internacional de Cultura, Literatura e Linguística Aplicada: práticas e transgressões (FICLLA), 2018, Curitiba-PR.

que nem eletrônicos possuem direito... quem dirá instrução, habilidade ou oportunidade para manusear algo no digital.

No trecho a seguir, a professora Dandara fala sobre a utilização (ou não) da tecnologia digital em suas aulas, e demonstra a influência da colonialidade e linha abissal para o uso e acesso àquela:

Dandara (CG Scholar): [...] raramente utilizo letramentos digitais. Infelizmente, no contexto da escola pública isto se torna muito difícil, pois nem sempre as escolas possuem os recursos necessários. Mesmo que muitos alunos tenham smartphones (e é importante ressaltar que nem todos possuem o aparelho) que poderiam ser utilizados em aula, muitos alunos não têm acesso à internet móvel e as escolas não têm rede wifi. A sala de informática nem sempre está disponível para uso...

Podemos perceber nesse trecho que no sistema hegemônico em que vivemos a colonialidade atribui um valor maior a uns(umas) do que a outros(as) indivíduos(as), logo, trazendo desigualdade social em termos de raça, gênero, cultura, língua, etc., donde há uma homogeneização nessas diversas esferas igualmente a linha abissal separa e não é solidária, como aponta Menezes de Souza (2018): “O outro está dentro de nós. Conviver com a diferença é conviver com a gente mesmo” (MENEZES DE SOUZA, 2018), pois temos muitos(as) sujeitos(as) dentro de nós (ibid), somos o “Eu” e ao mesmo tempo o(a) Outro(a) desse(a) último.

Interligando com as afirmações de Dandara, segundo a professora, o que faz com que os(as) alunos(as) não tenham acesso à essas tecnologias digitais é o contexto escolar público. Contexto este, o qual sabemos, geralmente, é, pois, pertencente a uma condição social e econômica desprivilegiada, exatamente, a separação e exclusão que a colonialidade e linha abissal fazem ao tornarem invisíveis os(as) já desprivilegiados(as).

Ainda em se tratando de desigualdade, Torres e Vivas (2009) apontam de um lado o fato de a elite controlar a tecnologia e do outro, alguns(algumas) indivíduos(as) que mal têm acesso a ela. As autoras ressaltam a importância em prestar atenção no contexto como uma influência crucial, nas práticas tecnológicas. Nas palavras das referidas autoras, (ibid., p. 335,⁹⁰): “[...] é

⁹⁰Do original: “(...) Es evidente que los niños menos favorecidos son las competencias tecnológicas más bajas (...) Tem as ver as formas de exclusão e desigualdade (...)”.

evidente que os jovens menos favorecidos têm competências tecnológicas mais baixas [...] tem que ver as formas de exclusão e desigualdade [...].”

Portanto, é preciso refletir a respeito do fato de que a pandemia veio para intensificar e escancarar ainda mais as desigualdades que sempre existiram, principalmente no que tange ao uso e acesso ao digital. Apoio-me nas palavras de Magalhães (2021, p. 129) para elucidar esse pensamento: “Os padrões de desigualdade [...] revelam que as desigualdades sociais, econômicas, culturais e digitais ainda são um desafio grave na definição das melhores estratégias para combater crises que afetam toda a população.” A autora aponta, em seu trabalho, que as oportunidades de acesso à *internet*, bem como ao uso do digital possuem muita desigualdade, esta que afeta mais intensamente as famílias e áreas periféricas e mais pobres de uma cidade. Podemos notar essa discrepância social e econômica no excerto a seguir:

Professora Noemia (Forms)

Como é o uso da tecnologia em contextos como os de seus/suas alunos/as?

R: Uso diário em ambas instituições, privada e pública. Embora há famílias que não tenham acesso à internet ou à (sic) computadores na comunidade escolar pública e, para tais existem adaptações, o modo de ensino remoto é todo apoiado ao uso das tecnologias, como WhatsApp e plataforma digital.

Tanto a professora Dandara quanto Noemia nos mostram o efeito da colonialidade na educação, no que inclui, ou exclui os(as) sujeitos(as), como exemplo, o simples uso e acesso à tecnologia digital em suas escolas públicas. Logo, a linha abissal de Sousa Santos (2007) pode nos mostrar esta produção de hegemonia na sociedade, que se estabelece tornando invisível o corpo que produz o saber, assim como ocorre com o europeu/ocidental que se coloca em posição superior em relação ao outro lado da linha, além de não levar em consideração o corpo e seus contextos históricos, tratando assim, todos os saberes hegemônicos como universais, objetivos e neutros, uma vez que não releva o corpo e elimina contextos, histórias, etc. (MENEZES DE SOUZA, 2019ac; MENEZES DE SOUZA *et al.* 2019; FERRAZ *et al.* 2020).

Do mesmo modo, como os(as) aprendentes do contexto escola pública são eliminados(as) e excluídos(as) quanto ao acesso à tecnologia digital, a hegemonia da linha abissal exclui o diferente tanto quanto a colonialidade. A divisão política e geopolítica do mundo entre centros e bordas (periferia) é uma questão ontológica, em que separa a cultura

ocidental do restante do mundo (MARTINEZ, 2017, MENEZES DE SOUZA, 2017; 20019; COSTA; GROSGOUEL, 2016), assim, como na pandemia classes privilegiadas das não privilegiadas (SOUSA SANTOS, 2020; MAGALHÃES, 2021).

Trazendo a teoria para minhas próprias práticas e experiências, recorro aos meus atendimentos psicopedagógicos de crianças de escolas públicas contrapondo à coordenação de uma escola privada de classe média/alta, ambos os contextos ocorridos durante a pandemia, como já disse algumas vezes aqui. Enquanto os(as) aprendentes da escola privada estavam tendo aulas, desde o início da pandemia, ou seja, logo após o decreto de quarentena/distanciamento social, os(as) das escolas públicas tinham, inicialmente, como opção, buscar na escola, semanalmente, uma apostila impressa com as atividades que eram para serem executadas na semana, passados os 7 dias, as famílias deveriam retornar à escola para devolver o material e retirar um novo. Nesse formato da escola pública, como bem colocou a professora Noemia, os(as) professores(as) tiveram que se adaptar ao contexto de alunos(as) que não tinham dispositivos eletrônicos ou acesso à *internet* móvel (3g/4g), assim ficando eles(as) disponíveis para atender os(as) alunos(as) e famílias pelo *whatsapp* ou plataforma digital para sanar dúvidas do material impresso. Com o passar do tempo (e não da pandemia), os(as) aprendentes das escolas públicas passaram a ter aulas *online* também, mas a adesão e comprometimento foram baixos, pois muitos(as) alunos(as) não tinham o devido acesso e privilégio (social e econômico) para acompanhar as aulas. Das crianças que eu estava atendendo, naquela ocasião (2020), era unânime a dificuldade de acesso às aulas remotas, enquanto as crianças da rede privada estavam “brigando” para saber qual filho(a) a mãe iria acompanhar nas aulas ao vivo e/ou gravadas⁹¹.

A fim de desconstruir a homogeneidade pressuposta pela colonialidade, é necessário, pois, que se mostre como a superioridade foi criada, de modo que esta criação tenha escondido sujeitos(as) que criam saberes. É, então, como a ideia de que a ciência é verdadeira, objetiva e universal (MARTINEZ, 2017). Em se tratando de ciência, esta serve para fundamentar o que já sabemos, e do outro lado, mostrar a nossa ignorância. Ela nos torna conscientes de nossa ignorância (daquilo que não sabemos) e nos faz aprender outros saberes. Portanto, para

⁹¹ Nesse contexto da rede privada era comum as famílias terem mais de um(a) filho(a) matriculado(a), na escola, e, na grande maioria das vezes, quem acompanhava as aulas com os(as) filhos(as) eram as mães que se desdobravam entre várias outras funções e papéis, tais como, de secretária do lar, mãe, esposa, trabalhadora (quando era o caso), etc. Também a grande maioria das mães optavam por acompanhar os(as) filhos(as) mais velhos(as) aos(as) mais novos(as), pois, segundo as famílias, estes(as) estavam em um período escolar mais importante do que os(as) mais novos(as). Nesse caso, não era uma dificuldade de acesso ao digital, ou, dispositivo eletrônico, mas sim em dividir as diversas tarefas em casa entre a família, ou seja, organização e planejamento de rotinas.

organizar o saber, possuímos as lógicas epistêmicas que partem de um ponto “A” de ignorância até um “B” de saber, ou seja, a partir da linha abissal (SOUSA SANTOS, 2007) e da ignorância epistêmica (ALCOFF, 2005) não se deve dividir o saber e o não saber, já que saber significa saber algumas coisas e estar ignorante a outras (SOUSA SANTOS, 2002). Do mesmo modo em que a ignorância é o não saber de algumas coisas e o saber de outras. Logo, não há totalidade nem do saber, assim como, não há o da ignorância (MENEZES DE SOUZA, 2018).

De forma a interromper a suposta homogeneidade e universalização de seres e saberes vindos da colonialidade, surgiu a teoria da decolonialidade⁹², mostrando que, sim, todo corpo ocupa um espaço geográfico e um tempo histórico, o *locus* de enunciação, a língua e linguagem local interagindo com a global-glocal, pois não há neutralidade, uma vez que estamos sempre inseridos em uma história e possuímos uma ideologia com diversos saberes (MENEZES DE SOUZA, 2018; 2019b). Assim como se refere o autor, (*ibid.*, 2019b⁹³):

[...] projeto decolonial [...] cujo objetivo é interromper a narrativa hegemônica das chamadas línguas globais como sendo sempre e somente global e lançando luz sobre as inúmeras maneiras em que tais línguas interagem com outras modificando-as e sendo modificadas em troca, dando origem a o fenômeno que identificamos como linguagens glocais.

Portanto, estamos vivendo a Era da desigualdade e não apenas a Era digital, a qual o coronavírus veio para mostrar o que estava ocorrendo há décadas, assim como nos traz Magalhães (2021, p. 130/131) ao afirmar que “[a] geografia digital do país indica um panorama de desigualdades em relação ao uso da internet”, assim como aponta a autora que há uma “estratificação no país que coincide com as desigualdades na distribuição de renda e que se reflete na escassa capacidade de ser parte ativa na economia digital [...]”. No Brasil, é importante levar em consideração também o alto custo da banda larga⁹⁴ (RIBEIRO, 2019), o que interfere, diretamente, no acesso de alunos(as) e educadores(as) de todo o país às aulas *online* (LANDIM, 2020). A seguir, alguns trechos em que os(as) professores(as) comentam a

⁹² É um grupo de latino-americanos que se uniram com o intuito de diferenciar-se, com outro paradigma, contra a colonialidade.

⁹³ Do original: “[...] decolonial project [...] objective is to interrupt the hegemonic narrative of so-called global languages as being always and only global and throwing light on the myriad ways in which such languages interact with other languages modifying them and being modified in return, giving rise to the phenomenon we have identified as glocal languages.

⁹⁴ É um tipo de conexão de *internet* utilizado, atualmente, em que a velocidade é igual ou superior 128kbps, a qual não tem interrupções, assim, dispensando a utilização da linha telefônica, a qual era usada na antiga conexão *dial up*, ou, rede discada. Fonte: <https://nwi.com.br/2018/11/17/afinal-o-que-e-banda-larga-acabe-com-suas-duvidas/>. Acesso em 22/02/22.

respeito desse novo cenário digital e as dificuldades que eles encontraram por questões financeiras, ou falta de apoio do governo, e/ou reflexo das desigualdades:

Professora Andressa (curta): *O essencial seria uma estrutura uma política pública de ... um professor ele precisa de um computador e de uma rede de acesso isso é o mínimo...*

Professor Everton (curta): *Não houve nenhum suporte de como isso ia acontecer de fato. Foi necessário comprar um pedestal que inclusive eu estou usando agora... foi preciso aumentar o pacote de internet... muito investimento financeiro e profissional das ferramentas, então ainda é um desafio.*

Professor Tarcio (curta): *Aquilo de dizer que a desigualdade cresceu por inúmeros motivos no isolamento social cresceu mesmo até dentro da sala de aula... Onde em tese os alunos são razoavelmente iguais. Em termos de classe social, de lugar onde moram... Acho que a gente vai ver nesse começo de ano agora o mais desastroso dos vestibulares de todos os tempos... eu espero estar errado porque vais ser o vestibular que mais vai premiar os alunos e alunas provenientes de escolas de elite [...].*

Nos excertos dos professores Andressa, Everton e Tarcio, é possível notar como a desigualdade foi um dos fatores mais agravantes e nítidos com a chegada da pandemia. Os professores relataram ainda o fato de eles não terem tido suporte do governo, assim como narrou Andressa e Everton ao dizer que ele acabou tendo que adquirir alguns equipamentos para dar suas aulas remotas, inclusive aumentar o pacote de internet, dessa forma, tendo gastos financeiros sem suporte algum (da escola, governantes, etc.). Já Tarcio reflete sobre as desigualdades entre as escolas de elite e as de lugares de não privilégio, ao questionar acerca do vestibular e que certos(as) alunos(as), provavelmente, terão seus lugares de visibilidade destacados, enquanto outros (as) continuarão na invisibilidade do lado sul, da linha abissal (SOUSA SANTOS, 2007).

No entanto, enquanto uns(umas) professores(as) estavam preocupados(as) com equipamentos para adquirir e dar uma aula melhor, outros(as) com o vestibular dos(as) alunos(as), temos mais um lado da linha abissal, o daqueles(as) que nem aula chegaram a assistir e participar por falta do acesso à *internet* ou de dispositivo eletrônico. Relembro aqui

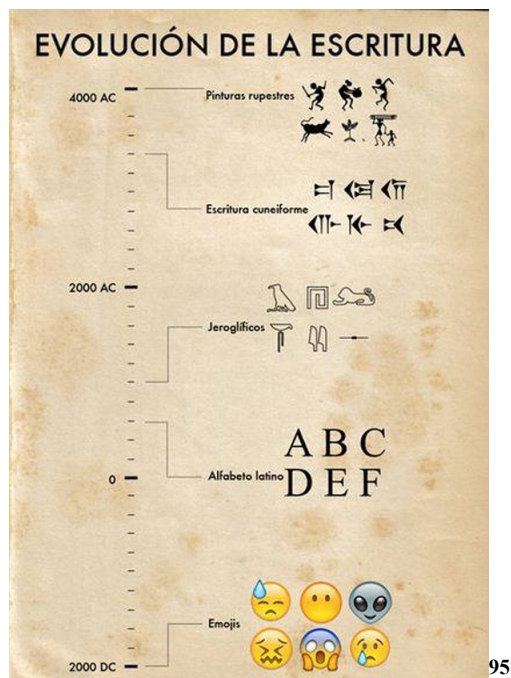
meu período de voluntária em uma ONG em SP, em que muitas das crianças que frequentavam iam para comer o lanche que oferecíamos, gratuitamente. Imagino nessa pandemia o quanto deve ter sido sofrido para as famílias imersas em contextos precários que nem o mínimo possuem, como saneamento básico ou comida para as principais refeições diárias (café da manhã, almoço, janta). Enquanto uma classe se preocupa com qual dos(as) filhos(as) irão acompanhar na aula, outras se preocupam em como dar o que comer aos(às) filhos(as) amanhã, quiçá acessar uma aula *online*.

Portanto, pensar que a tecnologia e Era digital é hoje uma realidade para todos(as) é um pensamento universalista, de “um saber local com uma força colonizante” como nos mostra (MENEZES DE SOUZA *et al.* 2019, p. 7). Ainda nas palavras dos autores (ibid. p, 8, 2019), “[é] preciso levar em conta o fator cultural, o fator de raça, de gênero, o fator linguístico, até mesmo o fator de religião [...]”, logo, é importante que saibamos lidar com fatores de complexidade e cumplicidade nesse contexto pandêmico e desigual, já que é difícil separar da vida das pessoas o capitalismo, bem como entender que independente do nosso nível de consciência em relação a esse pertencimento, o que importa é que, sobretudo, compreendamos que somos parte de um sistema social que é completamente desproporcional. Mas como seria possível amenizar essa desigualdade? Por meio do fazer decolonial, em que a história e o contexto sejam enfatizados, dentro de suas realidades geográficas, políticas, sociais, econômicas e culturais. Dessa forma, sendo possível perceber o fato de que a existência de vários grupos sociais excluídos foi negada. Em vista disso, a decolonialidade busca, justamente, “trazer esses excluídos de volta à visibilidade e de volta à existência” (ibid, p. 11, 2019).

Desse modo, é como eu busco, nesta pesquisa, olhar para os(as) excluídos(as), principalmente nessa Era das desigualdades, no que concerne às tecnologias digitais e ao contexto da pandemia, em que estamos atravessando, por um olhar educacional, assim, refletindo de forma crítica e ideológica, ressignificando a construção de fronteiras epistemológicas que foram trazidas de um tradicional colonizador (MENEZES DE SOUZA *et al.* 2019).

Menezes de Souza (2019ac; 2021abc) nos ensinou que, primeiramente, é importante identificar a linha abissal/colonialidade a qual nos constitui para então interrogá-la e interrompê-la, assim, utilizando de ações decoloniais (MENEZES DE SOUZA, DUBOC, 2021), as quais buscarei fazer ao longo desta pesquisa, nas próximas seções.

2.1.1. A tecnologia “moderna” de ontem e hoje pelo viés da (de)colonialidade e linha abissal



Mudanças são sempre acarretadas no decorrer dos anos, contudo, a influência delas cabe a cada contexto de interesse, e em como elas afetam a interação dos(as) envolvidos(as). A partir do século XX foi quando estas mudanças se tornaram ainda mais aceleradas e tiveram uma enorme relevância econômica, social, educacional, política e cultural (MONTE MOR, 2017ab). Segundo a autora (ibid, 2018), muitas pesquisas apontam que a globalização e a tecnologia foram as agentes de maior impacto nas atuais mudanças.

Em se tratando de tecnologia, ainda segundo a autora (ibid., 2017), existem dois tipos dessa, e muitas vezes elas não são distinguidas nas escolas: a tecnologia digital e a analógica, ou mecânica, como mostra Monte Mor (2017, p. 268):

[...] dois momentos tecnológicos reconhecidos na área pedagógica: aquele em que a tecnologia era produzida pelo homem, ampliando e estendendo seus sentidos e sua capacidade de compreensão (quadro-negro, giz, mimeógrafos, projetores de slides etc- tecnologia mecânica; um outro mais recente em que aquilo que o homem produz continua a ser a sua ampliação e extensão, ao mesmo tempo em que lhe escapa como areia pelos dedos pelo estranhamento (e encantamento) que lhe causa (computadores, softwares, aplicativos etc.- tecnologia digital).

⁹⁵ Imagem retirada do curso “Letramentos e formação de professores de línguas”, da plataforma *cgscholar*, da aula intitulada “Tema 2: Por que e para que o aprendizado de línguas (estranegrica e materna) hoje?”. Fonte: https://cgscholar.com/community/community_profiles/usp-e-uiuc-multiletramentos-e-o-ensino-de-linguas-2018/community_updates/62699. Acesso em 16/03/2019.

Tem-se falado muito a respeito da tecnologia atual, enfatizando apenas a digital (*software*, aplicativos, celulares, etc.), porém, muitos se esquecem que, anteriormente a esta, já existia a tecnologia analógica, ou mecânica, como por exemplo: giz, quadro negro, mimeógrafo, retroprojektor, projetor de slides, etc. (MONTE MOR, 2018).

A tecnologia é tratada como algo que deixa a escola mais atraente, porém, a sua existência e utilização são eficientes, na prática pedagógica, e principalmente no processo de ensino e aprendizado dos(as) alunos(as)? Para tal, é necessário se ter a adequação do uso desta tecnologia digital nas escolas (MONTE MOR, 2018).

Esta é uma lacuna que se dá devido ao fato de a tecnologia ser vista como um avanço para a educação, mas que ao mesmo tempo vem de um discurso político questionável, como mostra Matsumoto (2013, p.13): “[...] [o] tema de tecnologia na educação se deu principalmente porque havia (e ainda há) um discurso político-educacional incentivando a proliferação de tecnologia nas escolas.” (Grifos da autora). Corroborando a autora, afirmo que há, portanto, uma reflexão que diz que a tecnologia acomoda mais as expectativas do mercado do que da educação em si.

No decorrer dos anos, os(as) professores(as) têm tentado se familiarizar, na medida do possível, e se reconhecido nas tecnologias digitais e as têm integrado em suas práticas pedagógicas, contudo, ainda é necessário a expansão de pesquisas referentes a estas tecnologias e como elas interferem e modificam a educação (MONTE MOR, 2018).

Apesar da ênfase que se tem dado à tecnologia digital, não se pode esquecer que há tempos utiliza-se da tecnologia nas escolas, uma vez que a oralidade é parte natural do ser humano, enquanto a escrita é uma outra tecnologia criada para a comunicação (MONTE MOR, 2018).

No trecho a seguir, Dandara traz a concepção de que suas práticas pedagógicas se utilizam de tecnologia, porém, há a preferência voltada, na maioria das vezes, para a digital.

Dandara (CGScholar): *A língua inglesa, particularmente, está muito presente na internet e na tecnologia de modo geral o que, ao meu ver, tem tornado o conhecimento prévio do idioma que os alunos trazem muito maior do que alunos traziam anos atrás. A internet trás inúmeras possibilidades de aprendizado: vídeos, acesso à (sic) textos originais, redes sociais, possibilidade de publicação de conteúdo produzido pelos alunos e muitas outras.*

Joseane aponta também a ênfase que se dá à tecnologia digital, em suas práticas de ensino de língua inglesa, no trecho abaixo.

Joseane (CGScholar): *No contexto de escola pública em que trabalho, a ausência de recursos tecnológicos tem impacto negativo na formação dos alunos. Ainda que muitos disponham de algum aparelho como celular ou computador, isso não ocorre com a maioria e nem sempre possuem acesso à internet.*

Em ambos os trechos, as participantes demonstram foco na tecnologia digital, esquecendo-se de que tecnologia já vem lá de trás com o surgimento da escrita alfabética, por exemplo (MONTE MOR, 2018). É notável a importância que as professoras dão para o uso da *internet* para as aulas da língua. A professora Joseane possui, assim como a Dandara, em um trecho anterior, o discurso pronto de que na escola pública não há tecnologia, deste modo, excluindo seu contexto de trabalho, bem como o de seus (suas) alunos(as), da mesma forma como faz a linha abissal de Sousa Santos (2007) e a colonialidade (MENEZES DE SOUZA, 2018; 2019abc; COSTA; GROSGOUEL, 2016, MIGNOLO, 2009; 2011).

Pensando nesta concepção de tecnologia, preponderantemente digital, trago a seguir o que Kalantzis e Cope (2012) chamam de “as três globalizações”, donde os autores apresentam a evolução da linguagem em conexão com a construção de significados, em meio ao mundo ‘globalizado’ (MONTE MOR, 2018).

A primeira globalização, segundo Kalantzis e Cope (2012), é de extrema importância, pois foi quando as pessoas passaram a se comunicar por meio de línguas e sons. Havia também outras formas de comunicação como as expressões por via de cores, desenho, gestos, etc. No meio das variações, a língua foi dominante, espalhando assim, ferramentas pelo mundo e fazendo com que pessoas, nas suas diferenças, fossem capazes de conseguir soluções criativas, criando as variações de línguas e dialetos que existem.

Já a segunda, por Kalantzis e Cope (2012), trata-se da impressão que começou a documentar os sons e trouxe à escolarização limites e regras sobre o que era apropriado. Foi então quando prevalecia a decodificação na aprendizagem da leitura e escrita. A impressão passou a produzir uma nova orientação em relação ao conhecimento, em particular ao sistema escolar, que pré-estabelecia a escolha do conhecimento que era bom e qual era importante para os(as) alunos(as). Já havia educandos(as) de diferentes contextos sócio-histórico-culturais, porém, que os colocavam perante uma cultura pré-estabelecida para que eles(as) se tornassem

parte da sociedade homogênea. A era da impressão é uma época em que se cobrava dos(as) aprendizes escrever e responder questões pré-determinadas como fundamentais para a comunicação, era, pois, um monopólio do conhecimento e saber (OLIVEIRA, 2017).

Enquanto isso, a terceira globalização, ainda segundo Kalantzis e Cope (2012), é uma consequência da Era chamada digital, quando voltamos a ser sinestésicos. Voltamos a imprimir um alfabeto para o letramento como parte da construção de significados, o que é importante, contudo, é apenas uma parte do processo, já que hoje as pessoas enviam fotos umas para as outras por diversos aplicativos, tais como: *Facebook*, *Instagram*, *WhatsApp* e existe todo um significado por trás disso, e que não é preciso o uso de palavras. Neste sentido, temos como exemplo o uso de *emojis*, o que nos dá de volta uma nova imagem, como é o caso do famoso botão *like* e *deslike* - curtir e não curtir -, bater palmas, sorrir, chorar, etc. Estamos mudando novamente e expandindo a forma como os(as) humanos(as) se comunicam e ressignificando sentidos a todo instante (MONTE MOR, 2013a; 2018). Não há mais aquela preocupação excessiva com formas, ou em escrever corretamente, mas sim em comunicar-se, rapidamente e emocionalmente. Esta é a Era digital, a nova “globalização” que nos permite facilidade de acesso ao mundo letrado.

Há então estas três globalizações que acontecem em diferentes momentos, e é de extrema importância que educadores(as) entendam o momento em que vivemos, validando, portanto, a escrita e os letramentos, na forma tradicional, mas também, adaptando com as variações necessárias. Se não houver esta conscientização, os(as) educadores(as) poderão estar mudando o jeito de aprender, contudo, não estarão preparando os(as) aprendentes para o mundo, onde eles têm que lidar com imagens e sons que trazem textos, em diferentes formas simbólicas (KALANTZIS; COPE, 2012; ROJO, 2004; MONTE MOR, 2013ab).

Contudo, tendo em vista um olhar amplo voltado para a decolonialidade, a qual defende a importância de uma ressignificação da modernidade globalizada, e pensando no pluralismo e na heterogeneidade, é, pois, fundamental uma análise crítica e cuidadosa da modernidade e sua globalização (MARTINEZ, 2017; MENEZES DE SOUZA, 2018; 2019; COSTA; GROSGOUEL, 2016, MIGNOLO, 2009; 2011; 2017), assim como fiz em seções anteriores a esta. Tendo em vista tais aspectos citados, as 3 globalizações de Kalantzis e Cope (2012) representam um tempo linear em que ele, assim como espaço e corpos são tratados em uma linha vertical com ideias homogeneizadas e universalizadas (DUBOC; MENEZES DE SOUZA, 2021).

Há uma confusão, na contemporaneidade, em relação a estas globalizações, pois, fala-se muito a respeito da Era digital, donde o que predomina é o digital, porém, isso não implica

em excluir o que não é digital. Vivemos em meio a um sistema fônico, como em leis, contratos, romances, etc., e estes são todos pré-digitais e produzidos ainda hoje. O conceito das 3 globalizações não explica que na terceira globalização, na então Era digital, permutam elementos da primeira e segunda globalização. Em outras palavras, na atualidade existem também culturas orais, assim como quando vamos fazer um discurso, ou um ritual religioso. Desta forma, não se acaba com a oralidade na Era tecnológica digital, mas cria-se uma colonialidade e uma linha abissal (MARTINEZ, 2017; MENEZES DE SOUZA, 2019ac; COSTA; GROSGOUEL, 2016; SOUSA SANTOS, 2007) ainda maior, a qual elimina tudo o que tem relação com o oral e a escrita como se estas fossem propostas inferiores à digital (OLIVERIA, 2017).

Nos trechos das entrevistas e excertos que se seguem, é possível notar a ênfase ao digital, de forma que as consideradas globalizações anteriores a esta são excluídas, como ocorre nas teorias de colonialidade e na linha abissal de Sousa Santos (2007), em que há a hierarquização do superior com o inferior, colonizador com o colonizado e a exclusão do diferente e heterogêneo (MENEZES DE SOUZA *et al.* 2019).

Joseane (CGScholar): *Acredito que o aprendizado de línguas se torna mais significativo e com propósito se considerarmos e refletirmos sobre seu uso no mundo digital, tanto da língua portuguesa quanto de línguas estrangeiras.*

Joseane (CGScholar): *Acredito que sim ainda que também utilize práticas mais tradicionais. Busco abordar questões como diferenças e semelhanças culturais, leitura de imagens, intencionalidade, diferentes possibilidades de leitura de um mesmo texto, entre outros temas. Ao longo da docência, tenho incluído o uso de recursos como aplicativos para realizar quizzes, mídias sociais para melhorar a interação com os alunos e entre eles; diversos vídeos que suscitam debates e trabalhos, sites que permitem que o aluno acesse conteúdos e atividades, blog em que postamos materiais produzidos pelos alunos, produção de vídeos. Neste último caso, por exemplo, os alunos aprendem que a edição é importante e interfere na compreensão da mensagem. Algumas vezes também trabalhei com a digitação e edição de texto em programas tipo “Word”, o que parece algo simples, mas a maioria dos alunos não domina. Também já levei um dispositivo de inteligência artificial chamado “Alexa” para que os alunos pudessem fazer perguntas em inglês. Em outros momentos discutimos questões relacionadas ao uso de novas tecnologias, o quanto interferem em nossas vidas (...).*

A seguir, excertos retirados da plataforma CGScholar que abordam o mesmo aspecto de valorização apenas do digital.

Excerto 1: Júlia

Todos já falaram sobre a tecnologia e como é importante como ferramenta de ensino, visto o mundo tecnológico que vivemos. Porém existem questões bem anteriores a isso. No momento eu estava preparando aula pra semana, entretanto não possuímos nem folha de sulfite/ xerox na escola, quem dirá a tecnologia. Sem contar que no momento possuo vários alunos de inclusão e infelizmente também são excluídos digitais.

Excerto 2: Isabel

[...] entendo a evolução da escrita e do ser humano, entendemos melhor a fase que estamos (...) a fase dos emojis [...]. É evidente que o mundo está mudando e se tornando cada vez mais dinâmico e tecnológico [...]. Por não querermos mais “gastar tempo” digitando como estamos nos sentindo, ou, tentando transmitir por palavras nossas ações, colocamos um emoji que sozinho já implica muitas palavras [...].

Pode-se então observar, nestes trechos, que, na contemporaneidade, vivemos uma colonialidade no que tange o uso do digital, uma vez que, como relatado anteriormente, e mostrado nos trechos acima, há uma super valorização da tecnologia digital - a terceira globalização de Kalantzis e Cope (2012) - e são esquecidas, tanto as outras tecnologias que já estão presentes no nosso dia a dia, e em contextos escolares, tais como o giz, lousa, retroprojetor, etc. (MONTE MOR, 2018), como as formas de comunicação e linguagem anteriores à fase digital. Portanto, é imprescindível lembrar que uma evolução e transformação não exclui a anterior, são, pois, as chamadas rupturas (REIS, 2016) que causam mudanças do olhar antigo para um novo, dessa forma, expandindo novas possibilidades (ALCOFF, 2005).

Portanto, educar um aprendiz para o mundo e no mundo (MENEZES DE SOUZA, 2011a) implica a leitura de textos multissemióticos, que são as novas formas de produção, circulação e configuração de textos, o que leva aos chamados “novos” letramentos - que serão abordados no próximo capítulo. Ressalto que vale lembrar sempre da coexistência das três globalizações de Kalantzis e Cope (2012), de forma que a pluralidade e heterogeneidade sejam trabalhadas nas práticas educacionais de ensino de línguas e linguagens, e ainda, saliento o fato de que é importante identificar os traços colonizadores e de invisibilidade da linha abissal, de modo que possamos agir de uma forma decolonial trazendo visibilidade para o invisível, da mesma forma como “trazer o corpo de volta” (DUBOC, MENEZES DE SOUZA, 2021, p. 15) e suas histórias (MENEZES DE SOUZA *et al.* 2019, FERRAZ *et al.* 2020; MONTE MOR *et al.* 2021).

Logo, não existem apenas as tecnologias digitais, mas outras que as antecedem e podem ser mais acessíveis às classes invisíveis e sem privilégios, principalmente nesse contexto pandêmico atual. Como podemos fazer isso? Usando da teoria decolonial e trazendo, como diz Menezes de Souza (2019a, p.10), “o *locus* de enunciação [e] o lugar de onde falamos” para o presente, mostrando nossas bagagens passadas, as quais nos constituem enquanto sujeitos(as).

2.2. Os Mitos: Nativos Digitais e Multitarefados

Tem se falado bastante a respeito da nova geração, de jovens nascidos (as) nas últimas décadas que são considerados(as) nativos(as) digitais, ou seja, indivíduos(as) que nasceram após a predominância da linguagem digital (MONTE MOR, 2018; PRENSKY, 2001, OLIVEIRA, 2017). A preocupação com estes nativos tem sido o fato deles estarem (con)vivendo em tempos em que há conflitos de gerações pelo fato de os letramentos de cada época divergir, sendo, pois, os modos de leitura e escrita impactados pelo alfabeto fonético e

comunicação digital (CASTELLS, 1999), conforme eu trouxe na seção anterior. O autor (ibid., 1999) aponta que a tecnologia ocasionou mudanças na sociedade, como podemos ver a seguir (ibid., p. 39): “Uma revolução tecnológica concentrada nas tecnologias da informação começou a remodelar a base material da sociedade em ritmo acelerado.”

Segundo Prensky (2001), há ainda uma geração de transição no meio digital, que são os(as) considerados(as) “imigrantes digitais”, ou seja, aqueles(as) que nasceram antes da predominância da tecnologia digital. Embora a ideia de nativo digital seja um deslumbre para os tempos atuais, ela tem se apresentado como um mito para alguns autores, assim como os multitarefados⁹⁶ na visão psicológica, uma vez que não se é possível focar a atenção em mais de uma atividade ao mesmo tempo (TORRES; VIVAS, 2009; STIEGLER, 2010; HAN, 2015; COSENZA; GUERRA, 2014).

Os(as) multitarefados(as) são, pois, sujeitos(as), os(as) quais, na visão de alguns teóricos, são capazes de realizar mais de uma tarefa ao mesmo tempo (TORRES; VIVAS, 2009; PRENSKY, 2001). Mas afinal, de onde vem este termo multitarefados? Ele tem origem na computação e vale a pena uma citação mais longa para tal explicação. Para as autoras (ibid., 2009, p. 138,⁹⁷):

Intimamente relacionado ao mito do nativo digital está o mito generalizado de que as pessoas podem realizar múltiplas tarefas. [...] Define o que a multitarefa humana realmente é. Originalmente usado nas ciências da computação, o termo multitarefa denotava um computador capaz de realizar duas tarefas de computação/processamento diferentes ao mesmo tempo. Refere-se especialmente à capacidade de um microprocessador de “aparentemente” processar várias tarefas simultaneamente. A palavra aparentemente é importante aqui, pois uma multitarefa de computador em um microprocessador de núcleo único na verdade não existe. O que é realmente o caso é que o único processador no computador realiza uma forma de compartilhamento de tempo com apenas uma tarefa [...] sendo, na verdade, ativa ou executada de cada vez, mas há um deslocamento ou troca entre tarefas múltiplas muito rápido. Por vezes segundo. Multitarefa em um computador só pode ocorrer em um computador multi-core, onde cada núcleo é capaz de realizar uma tarefa separada e os múltiplos núcleos podem, assim, processar várias tarefas ao mesmo tempo.

⁹⁶ Tradução do inglês “*multitaskers*” (TORRE; VIVAS, 2009).

⁹⁷ Do original: “Closely related to the myth of the digital native is the pervasive myth that people can multitask. (...) define what human multitasking actually is. Originally used in the computer sciences, the term multitasking denoted a computer that was able to carry out two different computing/processing tasks at the same time. It referred specially to a microprocessor’s ability to ‘apparently’ process several tasks simultaneously. The word *apparently* is important here as a computer multitasking in a single-core microprocessor does not actually exist. What is really the case is that the single processor in the computer carries out a form of time-sharing with only one task (...) actually being active or carried out at a time, but there is a very quick shifting or switching between tasks multiple times second. Multitasking in a computer can only take place in a multi-core computer, where each core is able to carry out a separate task and the multiple cores can, thus, process multiple tasks at the same time.”

Ao relacionar o termo multitarefa aos(às) seres humanos(as) pressupõem-se que estes(as) são capazes de executar, simultaneamente, duas ou mais atividades, ou seja, o(a) indivíduo(a) é capaz de realizar múltiplas tarefas ao mesmo tempo, sejam elas cognitivas ou de processamento (automáticas). Entretanto, a lacuna/brecha (DUBOC, 2012; WALSH, 2018, 2021; MENEZES DE SOUZA, 2019b) que se encontra aqui é o fato de que o cérebro humano é um ‘core’- termo da ciência da computação - singular e a estrutura de formação do cérebro, assim como o sistema cognitivo, que não são feitos nem preparados para multi tarefas, mas sim, uni, as quais são realizadas separadamente, (STIEGLER, 2010, COSENZA; GUERRA, 2014). Os autores COSENZA e GUERRA (2014, p, 61) apontam que nosso cérebro possui uma função especial para a atenção, que nos faz ser “capazes de focalizar em cada momento determinados aspectos do ambiente, deixando de lado o que for dispensável.” Logo, o sistema nervoso central⁹⁸ (SNC) faz a seleção das informações por meio de diversos mecanismos, os quais as permitem ou as inibem de chegar na nossa consciência para, então, direcionar a atenção a certos estímulos, enquanto outros são ignorados, portanto, excluídos (ibid., 2014).

Ainda tratando dos multitarefados, há algumas opiniões das professoras que abrangem essa mesma perspectiva de que não conseguimos, humanamente, focar em várias tarefas ao mesmo tempo, como podemos perceber, nos trechos a seguir:

Dandara (CGScholar): *São pessoas que fazem diversas tarefas ao mesmo tempo. Se bem administrado, pode funcionar de maneira positiva e agilizar muitas coisas. Entretanto, o que se vê é que isto se torna uma distração, pois as pessoas não conseguem se concentrar em tarefas que exigem maior tempo de atenção. Acho mais provável que em termos de quantidade, pois não se aprofunda tanto nas tarefas. [...] Pode ganhar ou perder. Ganha ao pensar em diversas coisas, mas perde por não se aprofundar em nenhuma.*

⁹⁸ Por meio do cérebro, o SNC e a interação do organismo com o meio externo proporcionam aprendizagens. O SNC é o responsável por esta comunicação interna (partes do organismo) com o mundo externo. O cérebro é a parte mais importante do nosso sistema nervoso, pois é nele que ocorrem os pensamentos, a atenção e a capacidade de julgamento (COSENZA; GUERRA, 2014; RIESGO, 2016; OHLWEILER, 2016ab).

Joseane (CGScholar): *Pessoas que fazem muitas coisas ao mesmo tempo. Acho que sou assim, mas apesar de me trazer algum dinamismo, vejo como algo que prejudica o desenvolvimento da concentração e muitas vezes me leva a ter várias tarefas inacabadas. Por exemplo, para fazer esta tarefa, interrompi a leitura de um outro texto, já respondi algumas mensagens no celular e pesquisei algumas coisas não relacionadas a nenhuma destas atividades.*

Nos trechos apresentados, podemos notar que as professoras Dandara e Joseane consideram multitarefados(as) sujeitos(as) que são capazes de executar mais de uma tarefa (TORRES; VIVAS, 2009), porém, elas mesmas se questionam sobre a qualidade da aplicação desse conceito, uma vez que há controvérsias em relação à produtividade das tarefas que são realizadas com outras mais, no sentido de qualidade *versus* quantidade, além disso, as professoras apontam a preocupação com a concentração ao se realizar multi tarefas (STIEGLER, 2010, COSENZA; GUERRA, 2014). Amparo-me nas palavras de Cosenza e Guerra (2014, p. 70) para refletir acerca desse assunto:

Adolescentes e adultos jovens frequentemente abusam de sua capacidade atencional, e pode-se observá-los estudando em um livro aberto em frente ao computador, que está ligado, enquanto escutam música em volume elevado em outro equipamento. Contudo, é bom lembrar que duas informações que viajem por um mesmo canal não serão processadas ao mesmo tempo, pois o cérebro será obrigado a alternar a atenção entre as informações concorrentes. [...] Mesmo quando estamos dividindo a atenção pela utilização de canais sensoriais diferentes, o desempenho não é o mesmo, e aspectos importantes da informação podem ser perdidos. [...] Ao tentar dividir a atenção, o cérebro sempre processará melhor uma informação de cada vez.

O professor Breno nos traz uma afirmação que vai de encontro às minhas reflexões, ao comparar os(as) multitarefados(as) com os(as) lutadores(as) de MMA⁹⁹. Vejamos, no trecho a seguir:

Professor Breno

R: [...] Eu sei que todo mundo faz aquela brincadeira que homem não consegue fazer muita coisa ao mesmo tempo, e, mulher faz várias coisas ao mesmo tempo. Mas eu não acredito que uma pessoa que tenha muitas tarefas possa desenvolver todas de uma forma satisfatória. Eu acredito que você consiga lidar com muitas tarefas [...] mas se a gente for parar para analisar ... “bom, eu realizei cinco tarefas”, dessas cinco tarefas vamos pegar uma por uma, será que se eu tivesse feito só essa de uma forma mais concentrada talvez ela teria ficado melhor da forma como eu fiz cinco ao mesmo tempo? Quando a gente fala de multitarefa eu lembro até do exemplo daqueles lutadores [...] de MMA. Eles aprendem várias técnicas, de vários estilos marciais diferentes, mas eles não se especializam em nenhuma, então eu acho que assim talvez se eles focassem a força deles em uma só eles teriam mais conhecimento naquela, talvez depois ir para outra e para outra [...].

Breno corrobora com a ideia de que fazer mais de uma tarefa ao mesmo tempo não é sinônimo de produção de qualidade, já que nossa atenção é dividida entre os afazeres. O professor advoga que, assim como no MMA, em que há várias técnicas distintas de diversas

⁹⁹ “MMA é a sigla para *Mixed Martial Arts*, ou em português, “Artes Marciais Mistas”. MMA são artes que incluem golpes de luta em pé e técnicas de luta no chão. [...] O MMA utiliza uma grande escala de técnicas permitidas, como golpes utilizando os punhos, pés, cotovelos, joelhos, além de técnicas de imobilização, como lances e alavancas. [...] O MMA é uma modalidade de luta em que os praticantes não precisam seguir necessariamente um estilo específico de luta, por isso o nome Artes Marciais Mistas. Esse esporte, possibilita ao praticante utilizar qualquer golpe, de qualquer arte marcial, como boxe, jiu-jitsu, judô, muay thai, entre outras.”. Informações retiradas do dicionário Significados. Fonte: <https://www.significados.com.br/mma/#:~:text=MMA%20%C3%A9%20a%20sigla%20para,t%C3%A9cnica%20de%20luta%20no%20ch%C3%A3o>. Acesso em: 20/01/2022.

artes marciais, uma pessoa multitarefada que faz mais de uma tarefa, simultaneamente, não consegue aprofundar em suas várias tarefas, da mesma forma como um(a) lutador(a) daquela modalidade, que sabe um pouco de cada luta (como boxe, muay thai, entre outras), porém não é especializado(a) em nenhuma técnica, assim como o(a) multitarefado(a) em suas várias tarefas. Para o professor, é mais produtivo se for focada a atenção em uma atividade de cada vez, assim como seria um (a) lutador(a) se se especializasse em uma técnica e uma arte marcial.

Concordando com o professor, trago, pelo mesmo ponto de vista, Stiegler (2010) que complementa com este questionamento sobre a atenção de um(a) indivíduo(a) ser uni e não conseguir ser multi, logo, o conceito de multitarefado não se aplica para ele também. Para o autor, a falta de concentração e foco das multitarefas está relacionada à psicotecnologia, que é o estudo da condição psicológica das pessoas que vivem sob a influência da inovação tecnológica. As psicotecnologias podem, pois, causar um efeito destrutivo, pelo fato de assumirem o controle da atenção em desenvolvimento, desde um(a) indivíduo(a) ainda criança. Dandara ilustra, esta ideia, no trecho a seguir:

Dandara (CGScholar): [...] *a internet oferece um leque enorme de informação e entretenimento e cada vez mais as pessoas fazem muitas coisas ao mesmo tempo e nem sempre concluem alguma. Isso gera uma ansiedade para conseguir acompanhar tudo. Há estudos que comprovam modificações neurológicas nas nossas mentes nos dias de hoje por causa disso.*

Dandara corrobora a teoria de Stiegler (2010) ao afirmar que, embora a *internet* ofereça uma vasta opção tanto de informação, quanto de entretenimento, nos dias de hoje, e contribua, direta ou indiretamente, para que façamos mais de uma atividade ao mesmo tempo, nós nem sempre concluímos todas. Qual seria a vantagem, então, em se fazer mais de uma tarefa ao mesmo tempo? Parece que nenhuma. Além disso, já foi comprovado por neurocientistas que não conseguimos focar e nos concentrarmos em todas as atividades quando realizadas mais de uma ao mesmo tempo (STIEGLER, 2010; COSENZA; GUERRA, 2014). A professora, assim como aponta Stiegler (2010) em relação às psicotecnologias, relata o fato de estudos que já trazem comprovação de que aquelas podem, sim, modificar nossas condições neurológicas e ainda causar efeitos negativos em nossas concentrações e atenções produtivas desde a infância, conforme aponta o autor (ibid.).

No que diz respeito ao ensino/aprendizado e à atenção/concentração, há a chamada sinaptogênese, que é o crescimento de conexões (sinapses) entre neurônios (STIEGLER, 2010), resultado típico de uma aprendizagem, tema este trazido por Dandara também. São estas ligações sinápticas que permitem o aparecimento de novas capacidades funcionais. É, portanto, por meio da interação com o ambiente que novas conexões nervosas podem surgir (DAMÁSIO, 2018; JUNG, 2011; STIEGLER, 2010, COSENZA; GUERRA, 2014), interação essa que Schaller chama de Lugar Aprendizente, conforme eu mostrei na introdução desta tese ao falar sobre a autoetnografia.

Em relação à atenção presa por meio das tecnologias, segundo Stiegler (2010), as de marketing podem representar uma grande ameaça para as gerações atuais e futuras com as psicotecnologias, que são efeitos destrutivos que assumem o controle da atenção em desenvolvimento da criança. Fato este que está ligado à falta de atenção e à crescente estatística de TDAH¹⁰⁰. Tendo como as principais características ou sintomas a desatenção, a hiperatividade e a impulsividade, o que resulta na dificuldade de relacionamento com a família e com outras crianças (estudantes) e professores(as) no ambiente escolar.

Pela mesma perspectiva, retomo o fato de se ter ouvido falar bastante, atualmente, a respeito do “autismo virtual”, o qual, como coloquei anteriormente, é uma interpretação e nomenclatura errônea, visto que o TEA possui fatores genéticos advindos também dos externos/ambientais. No entanto, gostaria de ressaltar, mais uma vez, o impacto que a pós-modernidade da positividade (HAN, 2015), bem como o uso excessivo de telas digitais por jovens, adultos e crianças, tem afetado drasticamente a saúde de todos(as), inclusive, reforçado transtornos neurais, para aqueles(as) que já os possuem.

Dito isso, posso afirmar que a tecnologia digital, se não utilizada com propósito e supervisão de um(a) adulto(a), além de se tornar algo sem uma função definida, ela prejudica o desenvolvimento de crianças e jovens, pois ela não estimula sinapses, assim, não ocorrendo aprendizagens, ou quando ocorre, não as preservando por muito tempo, causando então as podas neurais¹⁰¹, já que, como nos mostra Ohlweiler (2016a, p. 1379): “a aprendizagem é um evento sináptico, e, no seu transcurso, são produzidas modificações moleculares. Na aprendizagem, há uma etapa da aquisição e outra de consolidação”, e, portanto, quando não

¹⁰⁰ TDAH é a sigla de Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade, um tipo de transtorno neurológico, que surge na infância, geralmente como fator genético, e em muitos casos, acompanhando o indivíduo em sua vida adulta. Fonte: <https://dda-deficitdeatencao.com.br/tdah-deficit-de-atencao.html>. Acesso em 10/12/2018.

¹⁰¹ Podas neurais são quando as sinapses são desfeitas, ou seja, as conexões neurais que haviam sido feitas, anteriormente. As podas acontecem quando não há estímulos para um desenvolvimento humano, ou, o armazenamento de aprendizagens no cérebro, (COSENZA; GUERRA, 2014) considerando quando não for o caso de alguma doença neurológica degenerativa como demência mental, ou, Alzheimer, por exemplo.

ocorre essa consolidação, o cérebro entende que aquilo pode ser descartado (por falta de (re) uso), causando assim as podas.

Pela mesma perspectiva, o estudo de Zimmerman e Dimitri Christakis (2004, in STIEGLER, 2010), descobriu que a exposição de crianças de um a 3 anos à T.V. aumentou consideravelmente o risco de desenvolver um distúrbio de déficit de atenção antes dos 7 anos como nos mostra Stiegler (2010).

Portanto, há resultados negativos em relação à influência das psicotecnologias sobre as gerações mais novas, visto que, a partir do século XX, o objetivo das indústrias de programação foi capturar a atenção das crianças por meio das tecnologias digitais (STIEGLER, 2010). Efeitos estes que foram provocados devido ao que Stiegler (2010) chama de desastre psicológico, afetivo, cultural, econômico e social, assim, causando o enfraquecimento dos vínculos sociais.

Ressalto aqui o fato de todos esses fatores citados terem exacerbado com a pandemia. Logo, viver em sociedade implica relacionar-se com outros(as), na relação de rede (LATOURET, 2012; CASTELLS, 1999) e com o aumento da incessante busca pela vivência com a tecnologia digital, os chamados multitarefados não só obtiveram suas atenções capturadas por essa tecnologia, como também suas relações com estes outros, o que tem causado conflitos e desatenções constantes nos(as) sujeitos(as), principalmente nos(as) jovens (STIEGLER, 2010). Para Torres e Vivas (2009) o multitarefado é na verdade um indivíduo capaz de mudar seu foco de uma tarefa para outra, rapidamente, como apontam a seguir (ibid., p.139¹⁰²):

[...] através da prática desenvolveu a capacidade de alternar rapidamente entre a realização de diferentes tarefas ou o uso de diferentes mídias. No entanto, embora eles aparentemente façam isso, isso não significa [...] fazer [trazer] [...] benefícios/positivos para eles, [...] para aprender, [...] ou não prejudicar a realização [...] dessas tarefas.

Em aspectos pedagógicos, as autoras (ibid, 2009) trazem ainda o fato de que pesquisas mostram fatores negativos em se fazer trocas rápidas de tarefas, as quais o foco de atenção entre as diversas atividades se perde, trazendo assim, mais desatenção consequentes de “erros” cometidos, em suas execuções, da mesma forma como apontam as professoras nos trechos a seguir, referente aos multitarefados e falta de atenção e concentração:

¹⁰² Do original: “[...] through practice developed the ability to quickly switch between carrying out different tasks or using different media. However, though they apparently do this, it does not mean [...] doing [...] beneficial to/positive for them, [...] for learning, [...] not harmful to accurately carrying out [...] those tasks.”

Joseane (CGScholar): *Tenho minhas dúvidas [sobre os multitarefados]. Acho uma habilidade interessante, mas vejo que hoje as pessoas de diferentes idades precisam desenvolver maior centramento (sic) e concentração. [...] Talvez em termos de quantidade, mas tenho dúvidas. [...] Talvez perca no sentido de que leva menos tempo se aprofundando nas diferentes questões com as quais lida. Por outro lado, vejo que os jovens sabem um pouco sobre muitas coisas, talvez mais que em outras épocas. Aprofundam-se em temas pelos quais são apaixonados, mas talvez falte mais paixão. É só uma impressão minha, não consigo mensurar isso. [...] A falta de concentração, a impaciência para tarefas longas.*

Joseane aponta que possui dúvidas a respeito dos multitarefados, e se eles podem ser considerados como pontos positivos ou negativos, tendo em vista que para ela, embora as pessoas da atualidade possam ter variados conhecimentos sobre diversos temas, talvez elas não se aprofundem em todos, o que está ligado ao fato de que falta concentração e paciência daquelas para executarem tarefas longas. Pensando no âmbito profissional, educacional, e de vida pessoal, vejo isto como um ponto negativo, já que dessa forma estamos, pois, contribuindo com a pós-modernidade deficiente, que só quer ver produção excessiva, acima, às vezes, de qualquer custo.

Já a professora Carla nos mostra uma confusão em relação ao termo multitarefado com o foco e atenção que aquele demanda, ou perde, ou ainda com o fato de um(a) multitarefado(a) ser o(a) sujeito(a) que faz várias tarefas ao mesmo tempo, como podemos notar nos trechos a seguir:

Professora Carla:

Você sabe o que são os multitarefados?

R- *Pessoas que fazem muitas tarefas?! Eu sou uma delas. Eu faço muita tarefa.*

Você se considera uma multitarefada?

R- *Sim, eu faço muita tarefa.*

Mas na pandemia ou antes dela já era assim?

R- *Sempre fui assim a mil por hora. Eu dava 40 aulas no conservatório, 40! E ainda dava aula em mais duas escolas.*

Professora Carla:

Como você avalia o aprendizado e a concentração de um(a) aluno(a) considerado(a) multitarefado(a)?

R- A concentração eu acho que o aluno se ele não é concentrado ele não consegue ser multitarefado... ele tem que ser concentrado. Eu digo assim, por mim. Eu sou concentrada, mas tem hora que falta foco porque eu faço muita coisa ao mesmo tempo. Eu acho que o aluno também é assim, então ele tem que ser concentrado senão ele não consegue ser multitarefado.

Nos excertos da professora Carla, podemos observar claramente como o conceito de multitarefado é um grande mito, uma vez que, como tenho apontado, o multitarefado pode, sim, fazer mais de uma tarefa ao mesmo tempo, todavia, ele não será capaz de focar em todas ao mesmo tempo, já que nosso SNC muda o foco conforme a atenção que damos a determinadas tarefas, assim, transitando a atenção de uma atividade para a outra, portanto, não sustentando todas ao mesmo tempo (STIEGLER, 2010; HAN, 2015; COSENZA; GUERRA, 2014).

Questiono-me se a tecnologia auxilia ou acaba sendo um empecilho, no processo de ensino e aprendizado de línguas e linguagens?! Contudo, na verdade, isto vai depender da forma como essas tecnologias são utilizadas nas práticas pedagógicas dos(as) professores(as) de uma forma que faça sentido (ou não) para a formação crítica dos(as) aprendentes. Para tal, é imprescindível o desenvolvimento da individualidade (local e global/glocal) em um emaranhado com a sociedade em rede (MARTINEZ, 2017; MENEZES DE SOUZA, 2019b; STIEGLER, 2010; LATOUR, 2012; CASTELLS, 1999).

Portanto, as mídias digitais têm influenciado bastante o foco e atenção das gerações mais novas (ou seriam as atuais, independente da idade?), trazendo pouca atenção “aprofundada”, assim como conceituei os multitarefados que, embora (talvez) sejam capazes de realizar várias tarefas ao mesmo tempo, não conseguem manter o foco em nenhuma delas, do mesmo modo como a professora Joseane afirmou no trecho trazido anteriormente, e para ilustrar este pensamento, apoio-me nas palavras de (STIEGLER, 2010, p. 19¹⁰³):

[...] observar maneiras pelas quais a sinaptogênese é profundamente modificada pela mídia contemporânea, que cria um ambiente [...] no qual os cérebros dos filhos mais novos, vivendo num mundo numérico de “mídia rica”, são estruturados diferentemente daqueles da geração precedente. [...] Esses jovens cérebros estão tendo dificuldade crescente em atingir [...] “atenção profunda”.

Stiegler (2010) argumenta ainda que quando se é conectado a uma rica fonte de informações pode-se sofrer o que ele chama de “transbordamento cognitivo”, o que provoca pequenos curtos circuitos e esquecimento de diversas coisas, de modo muito rápido - que para as neurociências são as chamadas podas neurais. O autor trata também a diferença entre hiperatenção e atenção profunda, sendo a primeira uma rápida oscilação entre diferentes tarefas, no fluxo de múltiplas fontes de informação, já a segunda trata-se da captura da atenção por um único objeto e por um longo período de tempo.

Portanto, segundo Stiegler (2010), antigamente era possível criar-se um tipo de ambiente em que a atenção profunda existia, porém, com a mutação geracional ocorreu a transformação da atenção profunda em hiperatenção. O autor aborda ainda a retenção como sendo a base de todos os sistemas de treinamento para a formação da atenção, logo, para ele, aprender é reter. A falta de foco faz com que o(a) sujeito(a) pule de um objeto a outro de forma dispersa. Há, então, uma multiplicidade de tarefas por causa da multiplicidade de fluxos, tais como: canais, redes, *web*, etc., em que não há atenção nem foco, assim, atrapalhando o processo de ensino e aprendizagem e/ou sua consolidação (COSENZA; GUERRA, 2014).

Por estes mesmos pontos de vista, sendo os nativos digitais (PRENSKY, 2001; KIRSHNER; BRUYCKERE, 2017) considerados como sujeitos(as) da nova geração de jovens e muitas vezes associados aos multitarefados (TORRES; VIVAS, 2009), podemos dizer que eles estão sem foco e podem, também, serem atingidos, negativamente, pelo excesso de mídias

¹⁰³ Do original: “[...] observe ways in which synaptogenesis is profoundly modified by contemporary media, which create an environment [...] in which the brains of the youngest children, living in a numeric world of “rich media,” are structured differently from those of the preceding generation. [...] these young brains are having increasing difficulty reaching [...] “deep attention.”

digitais, ou pelo seu mau uso, o que contradiz os conceitos de tais termos. Fala-se sobre nativos digitais, que é uma geração mais nova (da atualidade), mas seria então a antecedente a esta geração a de nativos analógicos? Como é possível se falar de nativos tecnológicos, sendo que tanto uma geração como outra qualquer pode ter acesso às várias tecnologias diferentes? Por este motivo, não existem nativos de uma ou outra tecnologia, seja ela digital ou analógica (MONTE MOR, 2018), uma vez que não se é nativo tecnológico, porém, sim, tem-se acesso ou o não, menos ou mais, a essas tecnologias, variando de acordo com os contextos sócio-histórico-cultural-econômico de cada indivíduo(a), assim como aponta Ribeiro (2020, p. 456) ao afirmar que “[s]e nossas condições sociais são precárias e ruins, em especial pensando em estudantes da escola básica, isso terá impacto sobre suas condições (e nossas) de acesso a recursos e equipamentos, como mais óbvio agora do que já foi”, após a chegada da pandemia.

Ainda se tratando de nativos digitais, nos trechos a seguir, os(as) professores(as) apontam a ideia de que seus(suas) alunos(as) são nativos digitais, por serem jovens e ajudarem-lhes, nas aulas, com a tecnologia digital:

Dandara (CGScholar): *Como meus alunos são jovens nativos digitais, eles têm mais facilidade com os meios digitais e sabem das últimas novidades deste meio antes de mim. Vejo isso como uma oportunidade de troca e aprendizado.*

Professor Renan:

Para você, adultos ou pessoas mais velhas dos dias de hoje conseguem ter facilidade com o meio digital de alguma forma? Justifique sua resposta, por favor.

R: Sim, conseguem até porque a juventude ela sabe muito, então esses adultos, essas pessoas idosas que têm mais dificuldade elas vão ter o suporte de filhos, de netos, de bisnetos dependendo da idade, que é essa geração interativa aí. Então assim, eu acredito que eles consigam ter sim, devido às pessoas mais próximas que têm conhecimento poderem ajudar eles (sic).

Professora Carla:

Você se considera uma nativa digital? Por quê?

R- Imagina. De jeito nenhum. Eu comecei a filtrar mesmo nessa área há muito pouco tempo. Na minha área profissional este ano (2020). Eu não sabia fazer nada. [...] Eu acho que a tecnologia às vezes é muito amiga muitas vezes..., mas às vezes ela é inimiga. Não sei se é por causa da minha idade... É muito engraçado porque quando eu não sei eles me ajudam[...]. Eu falo: “gente, me ensina a fazer um... Eu não sei fazer isso, me ensina a compartilhar a tela?”. Imagina, aí sempre eles me ajudam... O D imagina, aquela coisa quietinha... “[...] vai lá nos três pontinhos clica e tal”. [...] A tecnologia fazendo com que o aluno se exponha muito mais do que ele se exporia no presencial...muito mais. O B é um caso desse, D, A ... Então eu acho que a tecnologia ajudou muito nisso. Que eles tivessem mais coragem mais “olha eu sei fazer e vou ensinar a professora”. [...] imagina que legal isso.

Nesses trechos, os professores nos mostram que, pela percepção deles, a geração mais nova (de nativos digitais) tem mais capacidade e habilidade em lidar com a tecnologia digital, dessa forma, sendo aliada e quase como uma ferramenta de apoio aos(às) próprios(as) professores(as) e às pessoas “mais velhas” que venham a ter dificuldade com o meio digital.

Em contrapartida, gostaria de pontuar que há brechas (DUBOC, 2012) neste conceito “nativos digitais”, uma vez que um (a) indivíduo(a) com mais acesso ao meio digital, provavelmente, terá mais facilidade em lidar com este, por outro lado, quem não tem facilidade de acesso, dificilmente, a terá em seu uso (TORRES, VIVAS, 2009), assim como a pandemia nos escancarou (SOUSA SANTOS, 2020; MAGALHÃES, 2021). Observemos essa ideia corroborada pelo professor Breno:

Professor Breno:

[...] o termo nativo digital ele englobou uma realidade que é da maioria, mas não é de todos [...]. Uma criança que está nascendo hoje, agora, nesse exato momento que foi abandonada pela mãe, que vai viver em um orfanato, que talvez vá parar na rua, que talvez viva em uma condição muito precária de vida. Até que ponto eu posso dizer que essa criança é uma nativa digital? [...] ao meu ver nativo digital é uma pessoa que ela vai realmente viver naquele meio, eu não consigo conceber que uma criança que tem uma situação financeira muito empobrecida, que não tem acesso nem mesmo à energia elétrica que ela possa ser considerada uma nativa digital, ela não vive nesse meio, são outras realidades. Então eu acho que o termo, ele está incluindo a maioria, mas não são todos. Então acredito que esse termo não possa ser usado em um contexto geral, amplo, pois não é a realidade de todos. E falando em Brasil, então temos países muito mais pobres que o Brasil, então como até que ponto eu vou poder dizer que uma criança é um nativo digital, em um país totalmente empobrecido como Haiti, países africanos que são extremamente pobres. Então eu acredito que o termo nativo digital possa ser considerado relativo.

Nesse excerto, Breno nos traz um pensamento decolonial em que ele dá visibilidade para o lado invisível da linha sul abissal (SOUSA SANTOS, 2007; MENEZES DE SOUZA, 2019abc; 2021ab) e colabora com meus pensamentos ao afirmar o quanto o termo “nativos digitais” tem um pensamento universalista, homogêneo, em que a teoria decolonial chamaria de colonialidade (MENEZES DE SOUZA et al. 2019; DUBOC; MENEZES DE SOUZA, 2021; FERRAZ et al. 2020), e ao dizer que o termo “nativo digital” é relativo, tendo em vista que para ser digital o que mais importa é a condição sócio-histórica-econômica da pessoa, o que vai facilitar ou dificultar seu acesso às tecnologias digitais. Portanto, dizer que alguém é nativo digital só pelo fato de ter nascido em “X” ou “Y” geração, não faz o menor sentido.

No trecho a seguir, Breno contribui com a minha desconstrução dos “nativos digitais” e para reflexões acerca do tema, ao trazer exemplos de gerações antecedentes àqueles que passaram a utilizar do meio digital depois de uma certa idade, na vida adulta, e que tiveram uma boa adaptação ao meio (JUNG, 2011), devido à necessidade de uso:

Professor Breno:

Você acredita que pessoas nascidas em décadas bem anteriores, nas de 60 ou 50, por exemplo, e, tiveram contato com a tecnologia na fase adulta não podem ser consideradas nativas digitais, ou, apenas digitais pelo fato de terem nascido em décadas muito anteriores, ou, passadas da Era digital? Justifique sua resposta, por favor.

R: Bom se nós vamos considerar o aspecto etimológico da palavra nativo, não, eles não seriam considerados nativos digitais, pois na época que eles nasceram, meu pai, por exemplo, é de 58, então não existia internet, acho que existia energia elétrica em 58, pela etimologia da palavra “nativo” eu não o consideraria um nativo digital, pois ele foi aprender a mexer na tecnologia quando já tinha 40 anos de idade. Eu posso dizer que o meu pai não é um nativo digital, mas eu posso dizer que ele foi, como que eu posso dizer?... Inclusive digital, ele aprendeu a trabalhar com a internet, ele aprendeu a usar novas tecnologias depois de adulto. Então foi um processo de inclusão mesmo. Então eu acredito que seja mais isso, eu acredito que uma pessoa que tenha nascido em tempos anteriores que não havia essa tecnologia de forma tão fácil, tão acessível assim não seja considerado nativo digital, talvez um incluso digital.

Breno apresenta uma interessante reflexão neste excerto, ao comentar que seu pai, com mais de 60 anos de idade, aprendeu a mexer na tecnologia digital aos 40, e que pela sua idade ele não é considerado um nativo digital, no entanto, conforme foi necessário, seu pai aprendeu a mexer e a utilizar do digital, logo, Breno o vê como um incluso digital, já que não nasceu na época desta, mas algumas décadas anteriores e mesmo assim consegue, hoje, utilizar do meio como a *internet*, por exemplo, para trabalhar.

Pela mesma perspectiva, o professor Renan traz outra reflexão, também interessante, ao dizer que para ele, nativo digital é quem, a partir de qualquer momento ou idade, começa a ter contato com o digital e faz o uso dela. Observemos a seguir:

Professor Renan:

R: [...] eu considero essas pessoas digitais, sim, nativas digitais. Tenho exemplos dentro de casa [...] meu pai nunca mexeu com computador e com celular. Hoje ele precisa do celular e do computador para trabalhar, então a partir da hora que ele precisou ser digital ele aprendeu para o que ele precisa, o serviço dele, fazer aquilo ali, específico, mas ele aprendeu. Então assim eu acredito que elas se tornam nativas digitais a partir do momento que elas são inseridas naquele mundo digital. Então quando elas forem inseridas e precisam daquilo ali elas se tornaram nativos digitais, sim.

Renan assevera em seu trecho, assim como Breno, que seu pai aprendeu a usar a tecnologia digital a partir do momento que foi necessário, inclusive hoje, trabalha utilizando o meio digital, e para o professor, toda e qualquer pessoa, independentemente da idade, geração, etc., que passe a aprender e mexer com o digital, é, a partir dali, para ele uma nativa digital, o que para Breno seria as de inclusão digital, ou seja, termos diferentes, mas com o mesmo contexto e sentido.

Este pensamento dos nativos digitais vai muito além de uma diferença geracional entre os(as) jovens, alunos(as) e os(as) professores(as) e ainda seus pais (RIBEIRO, 2019), por exemplo, como nos trechos anteriores, uma vez que outros contextos são fundamentais para se entender os motivos pelos quais alguns (algumas) sujeitos(as) têm mais acesso e facilidade com os meios digitais do que outros(as). A discrepância de uso e acesso às tecnologias digitais têm relação direta com as teorias da colonialidade e decolonialidade, donde as desigualdades em todos os âmbitos (raça, gênero, línguas, etc.) são claramente percebidas, segundo uma visão neutra, hegemônica e objetiva da história, é, pois, como nos diz Menezes de Souza (2021ab) que os corpos são desmembrados de suas histórias e não é levado em consideração o fato de que “[e]stamos localizados num corpo específico, que por sua vez, ocupa determinado espaço, tem uma determinada história” (MENEZES DE SOUZA *et al.* 2019, p. 6). Dessa forma, pelo fato de não relevar o local, corpos e seus contextos, os(as) nativos(as) digitais tornam-se algo homogêneo (RIBEIRO, 2019), em que um dos lados da linha abissal (SOUSA SANTOS, 2007) fica invisível (ou seja, os(as) não nativos(as) digitais), o que não quer dizer que esse não exista mas, que ele apenas não está visível, pois encontra-se do lado dos não contáveis (MENEZES DE SOUZA, 2021a).

A autora Monte Mor (2018) retrata esta desigualdade de acesso ao meio digital e como ele pode influenciar para mais ou para menos no processo de ensino e aprendizado dos educandos, (ibid., p. 280):

As pesquisas indicam haver desigualdade quanto à aprendizagem e às oportunidades ofertadas pelo mundo digital. Estudantes com melhores condições socioeconômicas demonstram aprender sobre o mundo e desenvolver habilidades de forma a aproveitar as oportunidades que surgem. Os alunos em ‘desvantagem social’ demonstram ter menor aproveitamento sobre os conhecimentos disponíveis na internet e sobre as eventuais oportunidades.

Além da preocupação cessante com a tecnologia e educação, um fator fundamental a se (re)pensar, a todo instante, está relacionado às epistemologias emergentes que trespassam mudanças e novas práticas pedagógicas, como as epistemologias de *performance* (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003; 2016; MONTE MOR, 2018), que de acordo com a autora (ibid. 2018, p. 279):

[...] [é um] conceito segundo o qual os aprendizes constroem conhecimentos independentemente de terem aprendido exemplos e modelos sobre como construí-los. Para tal, utilizam-se de aprendizagens intuitivas ou não, desenvolvidas pelas escolas ou fora delas [...]. (MONTE MOR, 2018)

Portanto, assim como nos mostrou Monte Mor (2018), é de extrema importância ir além de pesquisas que envolvam a tecnologia digital e o uso cotidiano desta, uma vez que é fundamental a compreensão acerca das mudanças acarretadas por esta nova Era digital, bem como reflexões sobre as novas práticas, as quais os(as) indivíduos(as) (re)interpretem sentidos e façam novas leituras, preocupando-se, assim, com as epistemologias, uma vez que a tecnologia e a interação da sociedade em rede podem mudar culturas (CASTELLS, 1999).

Para finalizar este capítulo, trago um excerto que mostra, claramente, questões que foram abordadas até aqui e são minhas preocupações quanto ao ensino de línguas e linguagens, bem como a relação de poder nas teorias da (de) colonialidade, assim como a necessidade da desconstrução do conceito “nativo digital” e “multitarefa”, uma vez que estes originam-se destas relações hierárquicas, hegemônicas e desiguais.

Israel (CGScholar): *As relações de poder vigentes no sistema econômico no qual nos encontramos regem as diversas formas de controle no acesso às tecnologias, informações e culturas. O simples fato de que muitos alunos ainda não possuem smartphone e/ou acesso à internet é um exemplo de que o termo “nativos digitais” é questionável. Sendo assim, acredito que metodologias de caráter inclusivo possam evitar a exclusão ou até mesmo a segregação no ensino.*

Israel assevera em seu trecho que as relações de poder controlam nossas vidas de modo geral, incluindo o acesso (ou não) às tecnologias digitais, bem como as informações e outras culturas distintas da nossa. Para o professor, o termo “nativos digitais” é uma exclusão e segregação do ensino, logo, para evitar essa fragmentação, ele acredita serem necessárias metodologias inclusivas, ou seja, acessíveis a todos(as), e não exclusivas da mesma forma como os nativos digitais os são.

Portanto, educar é ultrapassar barreiras. As pessoas ainda têm fechado os olhos para algo tão complexo e profundo como a prática e o ensino que é colaborativo e participativo e que leva em consideração a natureza social do ser. Desta forma, há a necessidade de desmistificar conceitos homogêneos e universais como a do “nativo digital” e “multitarefa”, de modo a construir novos significados e sentidos ao ensino e aprendizado de línguas e linguagens, de uma maneira (tentativa) mais igualitária, nos diversos contextos sociais (MONTE MOR, 2013ab; MENEZES DE SOUZA, 2004; MULIK, 2021; PARDO, 2018; OLIVEIRA, 2017).

Relembro aqui do rapaz em situação de rua em frente a mim, em um dos bares da zona nobre de SP, assim como dos meus(minhas) alunos(as) e pacientes de escolas públicas que não tiveram aulas *online* durante boa parte da pandemia, não por não terem tido as aulas em si, mas por não terem como acessar esse virtual, as tais aulas remotas propostas pelo MEC, ou ainda, dos(das) professores(as) que passaram (ainda passam) por muitas dificuldades de acesso (principalmente na pandemia), planejamento e execução das aulas *online*. Essas situações remetem-me àquela famosa frase dita por muitas mães aos(às) seus (suas) filhos(as), que inclusive eu mesma já ouvi diversas vezes da minha: “Você não é todo mundo!”. Pois é, mães, vocês têm razão, jamais seremos!

3.1. Síntese I

Abordei no capítulo I questões relacionadas à educação e às tecnologias digitais, principalmente em um contexto de pandemia. Além disso, refleti acerca da sociedade atual, a qual estamos vivendo, pós-moderna neoliberal, em que há uma busca desenfreada pelo lucro, e para que isso ocorra é necessária uma produção excessiva de trabalhadores(as), o que tem nos trazido muitas doenças e deficiências, especialmente no quesito neural e mental. Discuti, ainda, a importância de se utilizar a tecnologia digital com objetivo e propósito, de modo que ela não se torne um elemento obsoleto nas salas de aula e nas práticas educacionais, como um todo.

Concluindo, busquei desmistificar os conceitos “nativos digitais” e “muititarefaos”, mostrando, assim, que há contextos, logo, histórias, corpos, marcas, cicatrizes advindas da colonialidade e que precisam ser levados em conta, ou seja, ser trazidos da invisibilidade do lado sul da linha abissal para o lado visível para que, então, seja possível fazer uma reflexão acerca das pessoas privilegiadas que têm acesso ao digital e aquelas que não, por questões da marginalização e exclusão delas, assim como enalteceu a pandemia.

CAPÍTULO II

A RELAÇÃO (DE) COLONIAL ENTRE LETRAMENTOS, SABERES, AGÊNCIA E CRITICIDADE

1.1. Desvendando os Letramentos

Educar não é moldar uma mente. É libertá-la dos moldes.

(Nara Rúbia Ribeiro)

Pelo fato de eu (ainda) me deparar com várias incertezas e confusões a respeito dos letramentos,¹⁰⁴ em escolas, com meus(minhas) alunos(as) da pós-graduação, e de professores(as) colegas, vejo a necessidade de detalhar os primeiros, neste e nos próximos subcapítulos, uma vez que os considero essenciais para as práticas educacionais. Pode, pois, notar essa lacuna, tanto nas práticas com a equipe que coordenei, como com meus(minhas) alunos(as) da pós-graduação, como mencionei.

Pelo mesmo ponto de vista, nas entrevistas que fiz para coleta de dados desta tese, essa brecha ficou mais evidente quando ao perguntar para os(as) participantes se eles(as) sabiam o que era o letramento, 8 dos(as) 11 professores(as) não sabiam dizer ou não tinham certeza sobre o tema, logo, acredito ser importante fazer uma reflexão acerca daquele, assim como corroboram Nascimento e Santos (2020, p, 740), ao dizerem que “[...] se tem explorado o impacto exercido pelos processos de formação na maneira como os professores compreendem estes novos letramentos e se, ou como, pensam em práticas a partir deles”, portanto, pensando nos letramentos e suas práticas em sala de aula, a partir dos contextos apresentados pelos(as) participantes desta pesquisa, algumas das seções neste capítulo, que abrangem os letramentos, terão um caráter mais teórico.

Quando pensamos no conceito de “letramento”, é preciso levar em consideração que o termo apresenta diferentes entendimentos e vertentes, seja por questões históricas, sociais, econômicas, políticas, e/ou linhas teóricas (FERRAZ, 2018; RIBEIRO, 2020). Como aponta Gee (2015), é necessário que saibamos como o(a) Outro(a) fala e escreve, de modo que possamos nos comunicar de alguma forma. Entretanto, o letramento é uma proposta que veio

¹⁰⁴ Utilizo aqui o termo no plural, pois acredito que os letramentos são múltiplos e pluriversos, variando conforme os diversos contextos sociais e de uso (MENEZES DE SOUZA, 2017).

para inovar tanto a fala quanto a escrita, de forma que o contexto social seja levado em consideração durante as interações dos(as) indivíduos(as). Nas palavras do autor, ele aponta que (ibid., 2015, p.13) “[...] de fato, o estudo do letramento é sobre como a fala e o texto são socialmente distribuídos como elementos fundadores de nossas vidas sociais e instituições”¹⁰⁵.

O letramento é, pois, um processo contínuo, ou seja, não linear, que engloba múltiplas práticas, funções e objetivos, que dependem de outras diversas situações e contextos, que trazem junto deles variadas habilidades e conhecimentos às práticas de leitura e escrita. Por esta razão, este é um processo que não chega a um “produto final”, pois, encontra-se em uma contínua adaptação, progresso e desenvolvimento (SOARES, 2003).

Portanto, tratando o letramento por uma visão mais tradicional, ele pode ser distinguido, de um modo geral, em duas situações: letramento escolar e letramento social (ou não escolar), no qual ocorrem os eventos de letramento e as práticas de letramento, em que são abordados pela autora Soares (2003, p.10):

Por eventos de letramento, designam-se as situações em que a língua escrita é parte integrante da natureza da interação entre os participantes e de seus processos de interpretação (Heath, 1982: 93), seja uma interação face a face, em que pessoas interagem oralmente com a mediação da leitura ou da escrita (por exemplo: discutir uma notícia do jornal com alguém, construir um texto com a colaboração de alguém), seja uma interação à distância, autor-leitor ou leitor-autor (por exemplo: escrever uma carta, ler um anúncio, um livro). Por práticas de letramento, designam-se tanto os comportamentos exercidos pelos participantes num evento de letramento quanto as concepções sociais e culturais que o configuram, determinam sua interpretação e dão sentido aos usos da leitura e/ou da escrita naquela particular situação.

Segundo a autora, esta distinção entre os letramentos escolar e o social, se dá apenas por questões metodológicas, uma vez que ambos contextos são faces de uma mesma realidade. No entanto, na vida cotidiana, essas duas faces abordam circunstâncias da vida social e correspondem às necessidades e interesses individuais ou coletivos, por isso são vividos de uma maneira natural. Já no âmbito escolar, essas faces são pré-estabelecidas e induzidas por meio de uma seleção pedagógica com objetivos pré determinados e voltados à aprendizagem, ou seja, de uma forma não mais natural.

¹⁰⁵ Do original: “Indeed, the study of literacy is about how talk and text are socially distributed as founding elements of our social lives and institutions.”

Portanto, o letramento ainda é muito discutido por um lado estruturalista centrado nos(as) docentes, em que há a linguagem padronizada privilegiada, e por outro lado, o sociocultural voltado para a linguagem e práticas sociais em contextos reais e centrados nos(as) educandos(as). Exemplificando essas duas faces do letramento, vale a pena citar mais longamente Duboc e Menezes de Souza (2021, p. 5¹⁰⁶):

Há muito que os estudos sobre o letramento são marcados por uma tensão entre duas forças principais: por um lado, uma orientação psicológica e estruturalista da linguagem que vê o letramento como um exercício autônomo; de outro, uma perspectiva sociocultural para a linguagem que concebe a alfabetização como uma prática social. Em termos de implicação pedagógica, enquanto a primeira se concentraria em práticas de memorização centradas no professor, nas quais a linguagem padronizada e o letramento canônico eram privilegiados, a segunda se concentraria em práticas contextualizadas centradas no aluno envolvendo usos vernaculares da linguagem e da tradição oral.

Contudo, para o âmbito escolar, como uma proposta, de acordo com Monte Mor (2017a), os estudos voltados para o letramento, no contexto brasileiro, podem ser divididos em três gerações: a primeira diz respeito ao processo de alfabetização (decodificação de códigos), na qual essa noção de letramento diz respeito à inserção de sujeitos em práticas de leitura e escrita vinculados ao processo de alfabetização. A segunda relaciona-se ao ensino de língua materna e leitura, nela, ler e escrever são mais do que decodificar, logo, nessa geração a noção de letramento está bastante vinculada aos estudos em língua materna, pois entende-se que propiciar práticas de letramento é tarefa da disciplina de Língua Portuguesa e não de línguas estrangeiras, por exemplo. A noção de texto estava bastante ligada a aspectos verbais e a multimodalidade tinha pouco espaço. Por fim, a terceira engloba os Novos Letramentos, Multiletramentos, Letramento Crítico e ainda (eu acrescento) o Letramento Digital, que traz uma proposta educacional que envolve as várias disciplinas da escola e repensar os currículos, a relação escola-sociedade, o papel dos(as) professores(as) e alunos(as), assim como a multimodalidade. Além disso, é investigado o fenômeno e as causas da globalização e a presença da tecnologia (digital), na sociedade.

Os estudos dos novos letramentos¹⁰⁷ são representados pelo dinamismo e fluxo contínuo entre o eu e o(a) Outro(a), e vice-versa, em uma interação constante, assim como no ensino de

¹⁰⁶ Do original: “Literacy studies have long been marked by a tension between two major forces: on the one hand, a psychological and structuralist orientation to language that views literacy as an autonomous exercise; on the other, a sociocultural perspective to language that conceives of literacy as a social practice. In terms of pedagogical implication, whereas the former would focus on teacher-centered rote-memorization practices in which standardized language and canonic literature were privileged, the latter would focus on student-centered contextualized practices involving vernacular uses of language and oral tradition.”

¹⁰⁷ O termo “novos letramentos” significa aqui todos os que vieram, posteriormente, ao letramento tradicional, ou seja, eles são os Novos Letramentos, os Multiletramentos, Letramento Crítico e o Letramento Digital.

línguas e linguagens (GEE, 2015). Deste modo, na modernidade e pós-modernidade social e com a mídia digital, os(as) jovens passaram a criar novos estilos de linguagem, em que há uma mistura da língua natural/padronizada com a multimodalidade de símbolos e novas convenções, assim, tornando o estudo das línguas, linguagens e dos letramentos algo dinâmico. Nas palavras do autor (ibid., 2015, p. 42¹⁰⁸):

Ler o mundo sempre precede a leitura da palavra, e ler a palavra implica ler continuamente o mundo [...]. De certa forma, porém, podemos ir além e dizer que a leitura da palavra não é precedida apenas pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de leitura. Escrevê-lo ou reescrevê-lo, isto é, transformá-lo por meio de um trabalho consciente e prático. Para mim, esse movimento dinâmico é fundamental para o processo de letramento.

As novas concepções de letramentos trouxeram, pois, reflexões acerca das novas leituras de mundo e no mundo, buscando, assim, estimular a autonomia e criticidade nos(as) educandos(as) do mundo contemporâneo, a fim de que os(as) preparem para fazerem diversas leituras de textos e de si próprios(as), nos diversos contextos de vida (FREIRE, 1970; GEE, 2015, MONTE MOR, 2013ab; 2017ab; MENEZES DE SOUZA, 2011a; KALANTZIS; COPE, 2012). Refletindo sobre essas perspectivas de letramentos e das leituras críticas de mundo, Gee (2015, p. 47¹⁰⁹) aponta que:

O diálogo (isto é, interação conversacional face a face e interação conversacional à distância por meio da reflexão sobre o que se ouviu ou leu) em que diversos pontos de vista e perspectivas são justapostos é, em vários níveis, essencial para a aprendizagem de “leitura do mundo” e “leitura da palavra”.

Para o autor (ibid.), os letramentos estão ligados aos variados contextos sociais de vida das pessoas, bem como com os de leitura e entendimento do mundo e no mundo por meio das línguas e linguagens (MENEZES DE SOUZA, 2011a). Por assim dizer, os novos letramentos quebraram paradigmas do aprendizado tradicional individualizado e passaram a se preocupar com o ensino voltado também para as práticas sociais (GEE, 2015).

Contudo, o processo de ensino e aprendizagem voltados para os letramentos está, constantemente, interligado em rede (LATOURE, 2012; CASTELLS, 1999; MONTE MOR,

¹⁰⁸ Do original: “Reading the world always precedes reading the word, and reading the word implies continually reading the world... In a way, however, we can go further and say that reading the word is not preceded merely by reading the world, but by a certain form of writing it or rewriting it, that is, of transforming it by means of conscious, practical work. For me, this dynamic movement is central to the literacy process.”

¹⁰⁹ Do original: “Dialogue (that is, both face-to-face conversational interaction and conversation-like interaction at a distance through reflection on what one has heard or read) in which diverse viewpoints and perspectives are juxtaposed is, at several levels, essential for learning to “read the world” and to “read the word”.

2017) com a sociedade e em suas experiências compartilhadas, o que não impede de revigorar outros contextos e novas experiências, assim, ampliando o repertório e expandindo os horizontes dos(as) aprendentes, em busca de novas visões e (re) leituras de mundo (MENEZES DE SOUZA, 2011a).

Desta forma, é fundamental que educadores(as) entendam o momento em que vivem e validem a escrita e os letramentos em sua forma tradicional, porém, também, que ampliem suas variações para que os(as) aprendentes sejam preparados(as) para o mundo, onde têm que lidar com imagens, *links*, *hyperlinks*, áudios e sons (FERRAZ, 2018), ou seja, lugares que apresentam textos, nas suas diversas formas simbólicas (GEE, 2015; ALCOFF, 2005; REIS, 2016; MONTE MOR, 2013ab; 2017ab; MENEZES DE SOUZA, 2011a, KALANTZIS; COPE, 2012).

Portanto, é imprescindível o estudo dos letramentos por uma visão crítica - que eu chamo de Letramento Crítico -, o qual eu utilizo e defendo em minhas práticas e diversos contextos educacionais, a fim de que sejam formados(as) tanto aprendizes quanto professores(as) com criticidade e agência, tema que será abordado adiante.

1.1.2. Os letramentos e suas “caixinhas”

Os novos letramentos podem ser vistos por duas dimensões: técnico e tecnológico pelo diferente “*ethos*”, e aqueles não pressupõem, necessariamente, o uso da mídia e tecnologia digital. Contudo, os novos letramentos se diferenciam dos letramentos convencionais - que são os impressos -, pelas técnicas digitais utilizadas que tornam os textos multimodais envolvendo diferentes processos, tais como: texto, imagem, som, ou pela colaboração e interface de diversos autores trabalhando em um “texto de letramento” (KNOBEL; KALMAN, 2016).

Portanto, o que difere os Letramentos convencionais dos Novos Letramentos é o fato destes últimos serem focados mais na participação, colaboração e distribuição, nos quais o foco é menos nos autores e algo menos individual, pois é a ressignificação dos letramentos na sua forma também digital. Pelo mesmo ponto de vista, Knobel e Kalman (2016, p. 6¹¹⁰) corroboram que:

As redes eletrônicas que abrangem computadores, *tablets* e *smartphones* também significam que essas novas práticas de letramento e os “textos” que eles produzem podem ser compartilhados com outras pessoas ou acessados em grande escala com apenas o clique de um *mouse*. (KNOBEL E KALMAN, 2016, P. 6)

¹¹⁰ Do original: “Electronic networks that span computers, tablets and smartphones also mean z

Os autores apontam para o fato de que os Novos Letramentos terem características atreladas à tecnologia digital, o que lhes dá novos sentidos de uso. Levando-se em consideração a importância dos letramentos no processo de ensino e aprendizado de línguas e linguagens, e principalmente daqueles primeiros. A autora Rojo (2004) aponta como o(a) autor(a) de um texto/mensagem não é apenas quem escreve, mas também o(a) leitor(a) de vários textos e vice-versa, desta forma, ela criou a denominação “lautor”, que é o leitor ao mesmo tempo em que é autor (leitor+autor).

Deste modo, a nova perspectiva de letramentos, juntamente com o termo “lautor”, veio dos novos gêneros discursivos como *tweets, posts, chats, etc.*, que são consequentes das novas ferramentas tecnológicas que possuímos para leitura e escrita, que derivam de enunciados multissemióticos e da multiplicidade de significação (PINHEIRO, 2014; KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020). Os textos verbais e escritos, já não são mais suficientes, pois é preciso haver uma relação com outras modalidades de linguagem e seus respectivos signos: imagem estática, ou em movimento, som, tom, cores, vídeo, etc., que levam à percepção de novas formas de ler, pensar e interagir, diferentemente dos padrões convencionais (ROJO, 2004; MONTE MOR, 2017ab). Essa nova dinâmica é chamada por Castells (1999) de “mente em rede”, que funciona levando em consideração o saber sócio-histórico-cultural do ler e escrever, na escrita da sociedade. Rede esta que nos faz reflexionar acerca da rede de Latour (2012) em que o autor ressalta a importância das descobertas, seja de instituições, conceitos ou processos, de modo a reorganizar o social, meio às tantas mudanças, no mundo dito “globalizado”.

No ensino de línguas e linguagens não é diferente, uma vez que a diversidade já vem embutida. Pensando na transformação e ressignificação do ensino e aprendizagens, não se pode ignorar a multiplicidade dos seres (MENEZES DE SOUZA, 2004; BOACIK, RUBIN-OLIVEIRA, CORONA, 2020). Por este mesmo ponto de vista, a nova tecnologia traz novas formas de criação de significados, como a multimodalidade que sempre teve multiplicidade (PINHEIRO, 2014; FERRAZ, 2018), sendo esta ainda uma complexidade existente nas salas de aula.

Portanto, considero como sendo fundamental ressaltar a multiplicidade de experiências e conhecimento que os(as) alunos(as) e professores(as) trazem com eles(as); a bagagem sócio-histórica-cultural em que estão inseridos(as), a fim de ressignificar as aprendizagens (construção de sentidos) para o mundo real, seja como trabalhadores(as), aprendizes e/ou

cidadãos (cidadãs) críticos(as) (MENEZES DE SOUZA, 2011a; ROJO, 2004; MONTE MOR, 2018; MARTINEZ, 2017).

Buscando acompanhar estas mudanças do mundo da tecnologia, e conseqüentemente das escolas, nasceram, então, os Novos Letramentos, bem como seus “primos-irmãos”: Multiletramentos, Letramento Crítico e Letramento Digital. Amparo-me em minhas palavras de um outro estudo, em Reis (2016, p. 96) para elucidar essa questão:

[...] novos letramentos [...] ressaltam a importância de existir a diversidade linguística e cultural, além de uma nova pedagogia que seja capaz de instruir os alunos a lidarem com os diversos tipos de variações, desde as de registro formal e informal, éticas ou de classe até questões linguísticas regionais, em contextos diversificados.

Portanto, os novos letramentos (incluo todos os movimentos que tenho citado até aqui) surgiram pensando na prática de professores(as) e suas (auto) reflexões em sala de aula, de modo a ressignificar diversidades sociais, culturais e ideológicas (REIS, 2016), juntamente, de seus(suas) alunos(as).

O autor Ferraz (2018, p. 73) assevera a complexidade que o termo traz, já que “[o] termo letramentos é complexo e se encontra em um terreno de disputas educacionais e políticas no Brasil e no mundo.”. Por isso, é importante destacar que os letramentos vieram a se espalhar por variados contextos de pesquisa, no Brasil, principalmente na área da Linguística Aplicada. Dessa forma, eles vêm sendo adicionados nas práticas pedagógicas, bem como em documentos oficiais (OCEEM- BRASIL, 2006), nas últimas décadas (FERRAZ, 2018).

Ferraz (2018) também nos aponta a necessidade dos letramentos de serem problematizados sob um viés epistemológico, ontológico, pedagógico, além do epistêmico. O autor ainda indaga a necessidade que se costuma ter em separar os movimentos dos letramentos e colocá-los em “caixinhas”, classificando-os e categorizando-os, tais como: “Letramentos Críticos, Multiletramentos, Novos Letramentos, Letramentos Sociais, Letramento Visual [...]” (ibid., p. 64). Por conseguinte, concordando com o autor trago esse questionamento, afinal, para mim, mais importante do que movimentos e nomenclaturas, é, pois, levar criticidade para o processo de ensino e aprendizagem nas escolas, e para além dos seus muros, ou seja, criticidade também para a vida e seus diversos contextos (MENEZES DE SOUZA, 2011a; 2017b¹¹¹).

Ferraz (2018) aborda um fato interessante que é o de que, com a tecnologia muitos cenários têm mudado, incluindo o escolar, e suas cobranças quanto ao uso de tecnologias

¹¹¹ Videoaula do professor Lynn Mario T. Menezes de Souza, na plataforma CGScholar, para alunos(as) professores(as) de línguas da educação básica, no curso do Projeto UIUC-USP intitulado como: “Letramentos e Formação de Professores de Línguas”, 2017b- Tema 4: “Letramento Crítico”.

(digitais) pelos(as) professores(as). Contudo, o autor nos alerta para a reflexão de que “não podemos ser tão inocentes a ponto de acreditar que a internet ou qualquer mídia social promove a democracia.” (ibid., p.65), e não mesmo, como tenho discutido ao longo desta pesquisa. Fazendo uma reflexão mais aprofundada, pensemos nas grandes corporações que atingem um campo global, como por exemplo, *Google, Instagram, Facebook, Yahoo*, entre outras, as quais são empresas meramente lucrativas (PINHEIRO, 2014), e que são elas quem vão emitir influência em termos de “democracia, inclusão e exclusão” (FERRAZ, 2018, p. 66). Podemos, portanto, fazer uma crítica quanto às conexões inerentes entre os letramentos “digitais”, o capitalismo e a sociedade pós-moderna da positividade de Han (2015).

Pelo fato de as tecnologias, principalmente as digitais, estarem em “alta”, tanto de (des) uso quanto de discussões, exacerbadamente, após a chegada da pandemia, eu gostaria de dar um enfoque aos Multiletramentos, pois costuma-se presumir que por meio deles seja possível se pensar em uma educação cidadã e crítica dos(as) aprendentes, além de que há uma tendência em se dizer que este movimento e as novas tecnologias (digitais) são sinônimos (FERRAZ, 2018; DUBOC; MENEZES DE SOUZA, 2021), quando na verdade “o buraco é bem mais embaixo”. Por conta disso, é necessário se pensar em como a educação de línguas e linguagens dialogam com essas mudanças e transformações recorrentes.

Os Multiletramentos abordam a multimodalidade que há em textos, imagens, vídeos, *hyperlinks*, entre outras ferramentas audiovisuais e tecnológicas (FERRAZ, 2018). No entanto, os Multiletramentos apontam para uma cultura imersa na tecnologia, por meio de diversos canais comunicativos e de mídias, além das diversidades culturais e linguísticas presentes nas sociedades, porém, tudo isso é visto por uma perspectiva voltada para as mudanças no mercado de trabalho, assim como podemos ver nas palavras de Ferraz (2018, p. 74): “[...] se antes havia a necessidade de trabalhadores com capacidades para execução repetitiva de tarefas, hoje em dia necessita-se de trabalhadores *multitaskers*, capazes de solucionar problemas proativamente.”.

Pela mesma perspectiva, conforme eu trouxe algumas reflexões a respeito desse assunto no capítulo anterior, além de estarmos vivendo em uma sociedade que está cada dia mais deficiente com os excessos de produtividade (HAN, 2015), estas exigências de se ser proativo(a) e multitarefado(a) não é sinônimo de qualidade, já que um (a) indivíduo(a) que faz mais de uma tarefa ao mesmo tempo não as faz com a mesma atenção, concentração, logo, eficiência desejada/esperada (STIEGLER, 2010) se fizesse uma de cada vez.

Outrossim, Duboc e Menezes de Souza (2021) corroboram a ideia de que os Multiletramentos carregam uma ideia universalista e excludente, principalmente, se voltarmos

mais uma vez a pensar no contexto pandemia, em que diversos(as) professores(as) do Brasil se viram obrigados(as) a se adaptarem ao “novo normal”, que exigiu (exige) o uso do digital, que esses(as) têm resistido, bravamente, com suas criticidades e agências (LANDIM, 2020) em busca de melhores (as mínimas) condições de trabalho, em prol de seus (suas) alunos(as). Cada professor(a) teve que criar sua própria pedagogia baseado em seu local, ou seja, seu *locus* de enunciação e lugar de fala (SILVA, 2017, NASCIMENTO, 2021). Situação essa que não cabe e não se encaixa nas preocupações dos Multiletramentos, eu diria até que o movimento não abrange aqueles(as) que se encontram do outro lado da linha abissal (Sousa, Santos, 2007), ou seja, os (s) invisibilizados(as) pela sociedade (Martinez, 2017), uma vez que estes(as), sem acesso ao digital no âmbito educacional, foram (e estão sendo) excluídos(as) ao longo dessa pandemia.

Portanto, os Multiletramentos tratam o “multi” por um viés do discurso e multilinguismo (entender uma língua pela diversidade e multiplicidade) (PINHEIRO, 2014; KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020) e pelo do letramento, em que o(a) aprendente saiba ler em qualquer contexto, incluindo imagens e/ou textos, porém, vejo que por uma perspectiva universalista e homogênea. Para o movimento dos Multiletramentos, a Era digital é um momento revolucionário, em que há a tecnologia digital e a multimodalidade, as quais são mediadas pelo digital (KALANTZIS, 2017¹¹²). Pergunto-me: “Mas e aqueles(as) sem acesso (ou acesso de qualidade) ao digital? Não fazem parte desse momento revolucionário?”. Pelo que tudo mostra, a resposta é: não! É como nos ilustra Duboc e Menezes de Souza (2021, p. 15) pela perspectiva decolonial, é uma dura “[...] invisibilidade deliberada do [o]utro estabelecida pelo olhar do sujeito Moderno-Europeu-branco-heterossexual¹¹³”, pela mesma perspectiva que a colonialidade o faz.

Logo, para identificar e interromper essa invisibilidade do(a) Outro(a) (MENEZES DE SOUZA, 2019abc) nos Letramentos, assim como nos mostra Ferraz (2018), é essencial que esses sejam problematizados num âmbito amplo, ou seja, por uma visão epistemológica, ontológica e pedagógica, isto é, pensando no glocal de Menezes de Souza (2019b). Para mim, o mais importante das teorias dos letramentos, independentemente da nomenclatura que esses recebam (Multi/Novos, etc.), é, pois, tirá-los de “caixinhas” e nos preocuparmos com a vertente da “crítica ou criticidade”, bem como nos trouxe Ferraz (2018, p. 74).

¹¹² Videoaula da professora Mary Kalantzis, na plataforma CGScholar, para alunos(as) professores(as) de línguas da educação básica, no curso do Projeto UIUC-USP intitulado como: **Letramentos e Formação de Professores de Línguas**, 2017- Tema 3: “A proposta dos Multiletramentos”.

¹¹³ Do original: “invisibility of the other established by the eyes of the Modern-European-white-heterosexual subject.”.

Os letramentos são, pois, complexos e não cabem em “caixinhas”, pois como advogam Nascimento e Santos (2020, p. 744) “[...] não se pode definir os letramentos de maneira generalizada e sob um único ponto de vista [...] a concepção de letramentos é múltipla e multifacetada, em consonância aos diversos contextos em que tais práticas se manifestam”. Eu, particularmente, os chamo, dentro de um todo, de Letramento Crítico, pensando no enfoque voltado, justamente, para essa crítica e criticidade de Ferraz (2018), e para que isso ocorra, é necessário que haja o deslocamento de postura de educadores(as), professores(as) (FERRAZ, 2018) e eu acrescento a de pesquisadores(as).

1.2. Os moldes que a tecnologia digital traz tanto para as práticas educacionais quanto para os letramentos (digitais)

A tecnologia digital é vista, hoje em dia, como o estímulo, ferramenta e base para supostas melhorias na educação e na formação de professores(as), uma vez que este avanço não só força como também “oferece” suporte para mudanças nas práticas educacionais, de modo a suprir as demandas e necessidades do século XXI, assim como nos trazem Nascimento e Santos (2020, p. 740), ao dizerem que “[s]abe-se que a educação tem sido constantemente desafiada em virtude do avanço das tecnologias digitais, as quais viabilizam o acesso à informação e comunicação e, conseqüentemente trazem à tona desafios concernentes à formação de professores.”. Do mesmo modo, as autoras Knobel e Kalman (2016) acreditam que de certa forma, a tecnologia digital está transformando e ressignificando o ensino e aprendizado na sala de aula, de modo que as práticas educativas se tornem melhores e mais eficientes.

No entanto, claramente, se vista pelo global e não pelo glocal (MENEZES DE SOUZA, 2019a), essa pode se tornar uma perspectiva de colonialidade, considerando que são vistos(as) e “enxergados(as)” apenas aqueles(as) de um dos lados da linha abissal (SOUSA SANTOS, 2007; MARTINEZ, 2017), os(as) das classes privilegiadas (ricos(as), brancos(as) e heterossexuais, por exemplo) (DUBOC; MENEZES DE SOUZA, 2021; RIBEIRO, 2020), provavelmente, os(as) neurotípicos(as)¹¹⁴ e com acesso (e de qualidade) ao digital (MAGALHÃES, 2021). Vale lembrar aqui, assim como colocou Ribeiro (2020), que desde os anos 90 e início dos anos 2000, as tecnologias digitais no Brasil vinham de fora, ou seja, do hemisfério norte, por assim dizer, do outro lado da linha abissal (MARTINEZ, 2017),

¹¹⁴ Termo utilizado para se referir a pessoas que não tenham transtornos globais do neurodesenvolvimento, ou, de aprendizagem e que não sejam deficientes (PCDs- pessoas com deficiência).

justamente o lado visível, e nesse digital incluíamos “linguagens, aparatos, recursos e discursos” (RIBEIRO, 2020, p. 450), o que não é diferente (ainda) nos dias de hoje, mesmo embora lutemos para interromper essa colonialidade (MENEZES DE SOUZA *et al.* 2019; DUBOC; MENEZES DE SOUZA, 2021).

Voltemos ao processo de ensino e aprendizagem, pela perspectiva da tecnologia digital, que trata a relação entre professor(a) e aluno(a) como sendo uma expandida visão educacional da distribuição do conhecimento colaborativo e como sendo algo não fixo (KNOBEL; KALMAN, 2016). Pelo mesmo ponto de vista, muito tem-se discutido a respeito do uso dos novos letramentos e da tecnologia digital na sala de aula, e o processo de ensino e aprendizagem como sendo algo profundo e crítico, pensando nas atividades vividas na prática e a participação dos(as) aprendentes, tanto no aspecto social quanto no cultural, de uma forma crítica, assim como afirmam as autoras (*ibidi.*, p. 12¹¹⁵):

[...] ensinar e aprender são sobre engajamento profundo; representando significados de várias maneiras; relacionamentos e conhecimento; pensar criticamente sobre eventos, fenômenos e processos; e sobre a participação em atividades sociais e culturais valorizadas.

As autoras (*ibid.*, 2016) advogam que aprendizado é algo que não ocorre de uma só vez, mas sim em um processo progressivo de interação entre os(as) participantes daquele, por meio da exploração e tentativa de “erro” até chegar no modo esperado de “acerto”. Ressalto que este modo esperado, não necessariamente é uma verdade absoluta (VATTIMO, 2007) de certeza, mas, sim, apenas algo almejado e muitas vezes planejado.

Pela mesma perspectiva, Knobel e Kalman (2016) abordam o trabalho educativo como algo que possa ser executado, mutuamente, entre professores(as) e alunos(as) com colaboração, em que ambas as partes sejam escutadas de modo que encontrem possíveis soluções para que o ambiente educacional se torne algo fluido. Dessa forma, contando com a cooperação de todos(as) os(as) envolvidos(as) no processo de ensino e aprendizagem, e que eles(as) estejam engajados(as), desde professores(as), alunos(as), pais de alunos(as) e toda comunidade escolar, onde todos(as) participem ativamente, dando suporte uns(umas) aos(às) outros(as), construindo assim, o lugar aprendente (REIS, 2016).

Ainda em se tratando do processo de ensino e aprendizagem é, portanto, necessário que os(as) professores(as) se coloquem no lugar de seus (suas) aprendentes, admitindo também seus

¹¹⁵ Do original: “[...] teaching and learning are about deep engagement; representing meanings in a range of ways; relationships and knowledge; thinking critically about events, phenomena and processes; and about participating in valued social and cultural activities.”

próprios erros (PARDO, 2018), desse modo, desenvolvendo seu crescimento profissional, assim como a teorização, logo, criticando a política (RANCIÈRE, 2009) e analisando/refletindo suas práticas. Essas são, pois, práticas advindas dos letramentos, incluindo o digital, ou seja, um ambiente crítico e questionador, em prol da formação de indivíduos(as) críticos e cidadãos(cidadãs) ativos(as) da/na sociedade (REIS, 2016).

Por conseguinte, é fundamental que os(as) professores(as) renovem e inovem em suas práticas pedagógicas, ressignificando o processo de ensino e aprendizagem de línguas e linguagens, assim como seus focos por novos meios e novos horizontes (ALCOFF, 2006; KNOBEL; KALMAN, 2016; REIS, 2016), incluindo as diversas tecnologias, e não, necessariamente, apenas as digitais.

A tecnologia digital é, pois, um novo meio (ferramenta) perante diversos outros, e, não deve ser confundida como sendo algo essencial e imprescindível para o sucesso de práticas educacionais com o uso dos letramentos, uma vez que os novos letramentos não precisam estar vinculados ao meio digital, mas, sim, às “práticas [s] contemporânea [s] de produção textual” (NASCIMENTO; SANTOS, 2020, p. 744), além de que é de extrema importância entender que letramento digital não é sinônimo, única e exclusivamente, de aparatos tecnológicos digitais, visto que devem ser levados em consideração outros fatores também, tais como “avaliação de informação, análise crítica e síntese de conteúdo”, os quais constroem as práticas sociais (ibid., 2020, p. 744).

No entanto, conforme narrei no início deste capítulo, mesmo embora a grande maioria dos(as) professores(as) não soubessem falar a respeito dos (novos) letramentos, alguns (algumas) poucos(as) fizeram colocações no que concerne ao letramento digital. Vejamos a seguir alguns excertos que mostram o letramento digital e as tecnologias digitais sendo colocados dentro de caixinhas pelos(as) participantes:

Professora Laís:

R: Eu acho que hoje a tecnologia se tornou algo essencial no nosso dia a dia, é impossível a gente fazer qualquer coisa que não seja relacionado ao celular, ou a um computador, ou um tablet. Então, seja para serviço, seja para estudo, seja para comunicação entre pessoas. Então, eu acho que a tecnologia se tornou algo fundamental, algo essencial. Eu acho que para mim, hoje, eu me tornei não dependente dela, mas ela se tornou algo essencial na minha vida.

Professora Laís (Forms)

R: Uma vez li brevemente sobre, onde dizia que o Letramento Digital são (sic) as práticas de leitura e escrita (produção de texto) em ambientes digitais, seja (sic) eles pelo computador ou dispositivos móveis, em plataformas digitais como e-mails e redes sociais. Creio eu, que seja a habilidade de acessar, interagir e desenvolver diálogos nas mais variadas mídias. O que torna essencial este conhecimento já que vivemos em uma era globalizada e tecnológica.

Professor Breno (Forms)

R: Letramento digital é o processo de leitura e escrita em um ambiente tecnológico.

Professor Renan (Forms)

Escreva brevemente o que é o Letramento Digital para você.

R: Saber utilizar as tecnologias digitais de informação e comunicação.

Nestes trechos, os professores ressaltaram a ligação constante que fazem do letramento digital com práticas em ambientes digitais, os quais são bastante utilizados, hoje em dia, assim como mídias e redes sociais, conforme exemplificou Laís. Outrossim, eles asseveram a tecnologia, na grande maioria das vezes, com a digital, dessa forma, não sendo levado em consideração outro tipo, tal como a analógica, por exemplo.

Durante minhas entrevistas, e em meus questionários, quando eu perguntava a respeito da tecnologia eu não especificava a digital. Contudo, foi notória a visão dos(as) participantes voltada para o digital, conforme podemos perceber nas respostas dadas, nos excertos que tenho compartilhado até aqui. Esse fato corrobora para a mesma ideia que asseveram Nascimento e Santos (2020, p. 725) quando dizem que “[...] é a concepção generalizada do que é a tecnologia, a qual, muitas vezes, é interpretada como unicamente digital.”. Ainda nas palavras das autoras (ibid. 2020, p, 75), é concebível afirmar que:

[...] torna-se possível dizer que grande parte desses docentes não estão familiarizados com os estudos dos novos letramentos, tampouco com os letramentos digitais, pois, caso contrário, seria possível que também incluíssem tecnologias não-digitais em sua[s] resposta[s].

Por consequência, é um fato que estamos vivendo cercados(as) pelo ciberespaço (NASCIMENTO; SANTOS, 2020; PINHEIRO, 2014), porém, cabe salientar que tecnologia não é apenas a digital, visto que a tinta, o papel, a escrita, a lousa, o giz, entre outros elementos, são parte, também, de uma tecnologia de tempos atrás (bem anteriores à digital) (MONTE MOR, 2018; BRASIL, 2006), logo, cabe a reflexão de que a tecnologia, por qualquer que seja ela, para ser entendida, não deve ser dissociada dos contextos em que ela esteja inserida, bem como pelo meio a qual ela possa se modificar (NASCIMENTO; SANTOS, 2020), afinal as tecnologias não são excludentes (ou não deveriam ser) (RIBEIRO, 2020).

Nesse sentido, as autoras Knobel e Kalman (2016) investigam as práticas de ensino e aprendizagem atreladas aos novos letramentos, incluindo os letramentos digitais. Todavia, elas não vangloriam a tecnologia como sendo imprescindível para o avanço e/ou transformação da educação, o que pode ser visto, então, com um estudo mais detalhado. Visto que pela mesma perspectiva para Knobel e Lankshear (2014) este é o amplo “*ethos*” dos novos letramentos, o qual os diferem dos letramentos convencionais no formato digital (NASCIMENTO; SANTOS, 2020). Esse *ethos* diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem de uma forma colaborativa, participativa e distribuída pelas atuais práticas de letramentos. O que se é confundido hoje é o fato de que essas interações são mais salientadas no que tange aos textos digitais e suas multimodalidades. No entanto, é importante que seja ressaltado que os novos letramentos, incluindo o digital, não devem estar interligados, necessariamente, às tecnologias digitais, mas sim às práticas atuais de produção textual, em pluriversos contextos. A confusão acontece, pois, muitos(as) educadores(as) ainda associam a modernidade e globalização com o uso de tecnologias digitais, como estas sendo a solução para a (trans) formação na educação, assim como podemos ver nos excertos a seguir:

Professor Breno

R: Tecnologia é uma ferramenta que facilita o nosso trabalho, tendo em vista hoje a realidade que a gente vive, a tecnologia é uma coisa, a gente é totalmente dependente dela. Então já foi mais do que comprovado com a pandemia aí que a tecnologia é um fator benéfico para a execução e sabendo utilizar a ferramenta a gente pode não ter de equiparar ao ensino presencial, mas chegar tão próximo quanto com a tecnologia.

Professor Renan

R: A tecnologia pra mim hoje nos estudos, pensando em escola eu vejo que são os Chromebooks, por exemplo, como que nós utilizamos em uma escola e até mesmo os aparelhos celulares, telas retroprojetoras e quadro, lousas interativas, isso para mim é a tecnologia hoje na escola. Como que nós usamos? Vídeo, vídeos de YouTube, às vezes vídeos que nós podemos..., nós mesmos gravamos para poder apresentar para os alunos para eles terem uma melhor visualização..., demonstrações em gráficos para eles entenderem melhor o que é que a gente pode estar pedindo (sic).

Professora Noemia (Forms)

R: As novas tecnologias da informação tem (sic) sido essenciais neste momento de pandemia, é instrumento de trabalho.

Professor Paulo

R: Nossa, tudo, eu sou meio viciado em tecnologia, sei lá, eu faço tudo com tecnologia, tipo eu não tenho agenda que nem as pessoas que gostam de ter no papel, não, é tudo no computador se der algum problema eu piro, porque tipo está tudo salvo no computador. Mas como eu tenho backup de nuvem então eu nunca tive problemas assim muito drásticos. Apesar de que uma vez eu estava fazendo um teste que aqui no estado de Minas tem o Diário Eletrônico Digital, na minha concepção aquilo ficava salvo na nuvem então eu não tinha uma planilha à parte, como todos os professores têm... a maioria dos professores são mais antigos, então eles têm aquele hábito do papel. Então eu não tinha notado, deu um problema no negócio perderam todas as notas. Enfim, tem seus prós e seus contras, sabe?

Professor Paulo

R: [...] tecnologia para mim é basicamente tudo, eu dependo dela para tudo, eu fico ligado 24 horas mesmo e tudo, ainda mais no quesito de pandemia que a gente passou acho que eu aumentei mais ainda o uso.

Nesses trechos, os(as) professores(as) afirmam e comprovam como para eles(as) a tecnologia atual é, exclusivamente a digital, conforme podemos inferir em suas respostas, e que em alguns casos, eles não se veem sem ela mais, como disse o professor Paulo, por exemplo. Foram citados vários exemplos de tecnologia atrelando à digital como vídeos da plataforma *YouTube*, computador, diário eletrônico, celulares, *tablets*, lousa interativa, etc. Vale ressaltar que o mais importante do letramento digital não é o digital em si, mas o uso das diversas tecnologias, e principalmente as novas construções de sentidos (OLIVEIRA, 2017), do mesmo modo como complementa Ribeiro (2020, p. 449) ao dizer que o digital do “letramento digital” “[...] tem a envergadura necessária para abraçar as muitas possibilidades, sociais e pedagógicas [...]”, as quais têm cada vez mais deixado de ser apenas linguísticas, passando assim para o âmbito multimodal, lendo o mundo por lentes de variados contextos, assim como apontam Nascimento e Santos (2020, p. 745):

[a]s novas formas de ler o mundo nos retoma à compreensão de novos letramentos [...] ao serem compreendidos segundo um viés sociocultural, devem levar professores e alunos a considerar a forma como a tecnologia provoca transformações em vários âmbitos da vida, inclusive no que concerne à aprendizagem.

Por essa mesma perspectiva, no que tange às transformações no ensino de línguas e linguagens e o uso da tecnologia no México, o governo tem incentivado tanto os professores quanto os alunos a utilizarem a tecnologia em suas práticas escolares e em casa, de modo que se acredita que desta forma, maiores benefícios serão trazidos, assim, transformando as práticas de ensino e melhorando a aprendizagem dos(as) alunos(as) (KNOBEL; KALMAN, 2016). Em outras palavras, para os mexicanos, equipar os(as) educandos(as) com dispositivos digitais, os quais eles(as) possam utilizar em casa e na escola, é uma forma de prepará-los(as) para o futuro, logo, utilizando do letramento digital para novas construções de sentidos sociais, de acordo com o contexto dos(as) aprendentes (KNOBEL; KALMAN, 2016) e o mais importante, de uma forma crítica. Todavia, infelizmente, no Brasil, muitas pesquisas apontam a falta de estrutura e preparo para integrar os(as) alunos(as), as aulas e a tecnologia de uma forma crítica (MONTE MOR, 2017ab).

Pensando nas teorias da decolonialidade e colonialidade, no que envolve a tecnologia digital, tem-se ouvido falar bastante a respeito de alunos(as) da chamada nova geração que estão em constante convívio com *tablets* ou celulares e, portanto, por esta razão é questionável o uso da tecnologia na educação, uma vez que seu uso excessivo, ou sem propósito, de nada acrescenta, na formação desses(as) alunos(as). Logo, é, então, de extrema importância usar a tecnologia e os meios digitais na educação, com um propósito definido, a fim de colher melhores resultados pedagógicos (KNOBEL; KALMAN, 2016). Desse modo, não permitindo ou contribuindo para que o digital molde nossas práticas pedagógicas e nossos letramentos, afinal, ele é apenas uma ferramenta que serve para nos auxiliar em nossas práticas, logo, não é quem as rege.

Portanto, a tecnologia pode e deve ser uma aliada tanto da educação quanto do processo e desenvolvimento dos(as) educandos(as), basta, pois, adaptar o seu uso para as necessidades destes(as), bem como levar em consideração os vários tipos de tecnologia, e não apenas o digital (MONTE MOR, 2018), inclusive no que concerne aos contextos pluriversos dos(as) aprendentes (MENEZES DE SOUZA, 2004), tanto no âmbito global quanto no glocal (MENEZES DE SOUZA, 2019a), principalmente, após a chegada da pandemia (MAGALHÃES, 2021), como tenho discutido ao longo desta pesquisa. Esta forte ligação da tecnologia digital com a pandemia merece uma citação mais longa de Mizan e Silva (2021) para

refletirmos a respeito de nossas práticas educacionais, neste novo cenário, mas pensando o presente, juntamente, do futuro:

Como há um grau muito grande de incerteza em relação ao fim da pandemia, a previsão é que as abordagens online continuarão sendo praticadas nos próximos anos (GUSSO et al., 2020). Diante desse cenário, é fundamental refletir sobre como podemos tornar o ensino online mais humano, social e interativo, e como nossos processos pedagógicos podem auxiliar a incorporação do digital às práticas sociais de construção do conhecimento, e não apenas como um objeto decorativo (MIZAN; SILVA, 2021, p. 1315).

Portanto, conforme afirmaram os autores (ibid.), é necessário que haja uma reflexão acerca do uso das tecnologias digitais na educação, de forma que ela faça sentido na prática e ressignifique sentidos, traçando, assim, metas e objetivos almejados, ou seja, que não seja um mero objeto obsoleto.

Pelo mesmo ponto de vista, o preparo dos(as) professores(as) para com o uso da tecnologia na sala de aula é algo também a ser repensado, de modo que o aparato digital não seja trazido como uma aula tradicional, pois, se o uso da tecnologia não for inovadora e adaptada ao contexto e necessidades atuais dos(as) alunos(as), ela se torna obsoleta (KNOBEL; KALMAN, 2016; MONTE MOR, 2018; KALANTZIS; COPE, 2012), ou o “objeto decorativo”, como bem colocou Mizan e Silva (2021). Por consequência, buscar o digital para, de fato, um preparo dos(as) professores(as) para o uso da tecnologia de uma forma ressignificada e que traga o novo horizonte, já que nas práticas pedagógicas isso já se faz essencial, desde muito tempo - inclusive bem antes da pandemia - no processo educacional (KNOBEL; KALMAN, 2016).

Dessa forma, a tecnologia digital deve ser considerada, portanto, apenas um dos recursos e fontes que os(as) professores(as) podem contar como repertório em suas aulas, logo, ela não deve ser tratada como a única ferramenta e a principal transformadora do “tradicional” para o “moderno”, mas, sim, como um complemento e suporte de apoio, assim, não sendo o primordial (KNOBEL; KALMAN, 2016), de modo que não sejamos moldados(as) pela tecnologia, mas, sim, a moldemos conforme nossas necessidades, bem como de nosso (as) aprendentes (REIS, 2016).

1.3. Letramento Crítico para além dos muros da escola... criticidade para a vida

Na introdução desta tese, narrei que ao longo de minhas (con) vivências entendi e aprendi o que é ser crítica, como pode ser visto em algumas das experiências compartilhadas por lá.

Outrossim, no decorrer da pandemia, educadores(as) se viram obrigados(as) a usar a tecnologia digital durante o ensino remoto emergencial proposto pelo MEC, conforme também já comentei no capítulo anterior, algo que era novidade para todos(as), logo, foi tanto para o processo de ensino e aprendizagem dos(as) próprios(as) docentes, quanto das escolas, coordenação, direção, pais, famílias dos(as) educandos(as), e também para estes(as) é claro.

Pelo mesmo ponto de vista, posso dizer que o novo costuma causar espanto, medos, angústias, desconfortos... como diz Grug, um dos personagens do filme “The Croods¹¹⁶”: “O medo salva vidas [...]. O novo é perigoso [...]”, assim, usando a metáfora de Grug, posso dizer que é comum que nós, seres humanos(as), busquemos sempre por aquilo que já é conhecido nosso, dessa forma, evitando o novo e desconhecido. Abaixo segue uma imagem do filme com Grug e sua família:

Imagem 22: Filme “The Croods”



Fonte: Imagem do Google

¹¹⁶ “Em plena era pré-histórica, escondidos na maior parte do tempo dentro de uma caverna, vivem Grug, a esposa, a vovó, o garoto Thunk, a pequena e feroz Sandy e a jovem Eep. Eles são os Croods, uma família liderada por um pai que morre de medo do mundo exterior e impede todos de sair à noite, pois, segundo ele, a escuridão pode levar à morte. Só que grandes transformações estão prestes a acontecer pois "o fim do mundo" está próximo, e a curiosa Eep sai da caverna durante a noite e acaba conhecendo o jovem nômade Guy e ele vai apresentar a família um incrível mundo novo e várias ideias modernas, para o desespero do paizão protetor. Agora, juntos, eles vão enfrentar grandes desafios e se adaptar a uma nova e divertida era.”. Informações retiradas de Wikipédia. Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/The_Croods. Acesso: 01/02/2022. O filme está disponível em plataformas de *streaming* (aquelas que possibilitam a transmissão de conteúdos pela *internet* sem a necessidade de se fazer download para ter acesso, sejam eles filmes, músicas, ou, livros).

Pela mesma perspectiva de Grug, a autora Ribeiro (2020, p. 455) nos traz que “[...] geralmente porque tendemos a buscar no que nos é conhecido e familiar algo que nos ajude a dar novos passos, em ambiente desconhecido.” No entanto, buscar este já sabido tem uma razão que vem do nosso sistema nervoso central, e o que influencia no processo de ensino e aprendizagem, apoio-me, pois, nas palavras de Consenza e Guerra (2014, p. 90) para exemplificar esta questão:

[...] o cérebro se dedica a aprender aquilo que ele percebe como significativo e, portanto, a melhor maneira de envolvê-lo é fazer com que o conhecimento novo esteja de acordo com suas expectativas e que tenha ligações com o que já é conhecido e tido como importante para o aprendiz.

Portanto, para se aprender algo novo, nosso cérebro faz ligações com aprendizagens antigas e as relaciona, de modo que o novo aprendizado faça sentido para o(a) aprendiz, como complementa Rotta (2016), ao apontar que um estímulo, já conhecido no SNC, suscita uma lembrança enquanto o estímulo novo desencadeia uma mudança, a qual pode ocasionar modificações cerebrais, logo, novas aprendizagens (OHLWELER, 2016).

Desse modo, esse funcionamento do cérebro e de seu processo de ensino e aprendizagem explica como e porque foi (é) tão difícil lidar com a pandemia e o ensino emergencial remoto (isso sem levar em consideração as questões de desigualdade que mencionei anteriormente, logo, refiro-me agora às pessoas que tiveram (têm) o privilégio de dar e ter tido aulas *online*) nesse período histórico e extremamente novo para todos(as). Lidar com o novo é realmente assustador e temos motivos neurais para tal! Como nunca havíamos passado por uma pandemia antes, e tão pouco por uma vida virtual, não foi possível resgatar, no SNC, experiências antigas e aprendizados anteriores para concretizar e consolidar essa “enxurrada” de novas informações, principalmente no que tange ao âmbito educacional e todos(as) os(as) seus (suas) envolvidos(as). Para quem foi possível, tentou-se dar um jeito para resistir, sobreviver... Todavia, em momentos e tempos difíceis como este de pandemia eu me questiono: “Como ser crítico(a) em um cenário desses? E, o que, afinal, é ser crítico(a)?”

Conforme mencionei na seção anterior, muito tem se dito a respeito da nova construção de sentido (*meaning-making*) (MONTE MOR, 2019) e que ele tem sido mediado pelo digital (KALANTZIS, 2017). Contudo, estariam, pois, docentes e aprendentes preparados(as) para estes novos meios de se fazer sentido e dar significados? Para refletirmos sobre tal, é importante que façamos uma leitura crítica do mundo por meio do letramento crítico (LC) (MENEZES DE SOUZA, 2017).

O autor (ibid., 2017) assevera que para se ter LC é necessário que identifiquemos as pessoas que tomam decisões por nós, bem como o fato de estarmos sobre dominações, que nada mais é do que a manipulação¹¹⁷ da sociedade em que (con) vivemos, donde são valorizadas certas raças, formas, etc. Uma vez identificadas essas questões, precisamos, pois, resistir e buscar por mudanças. Isso é ser crítico(a). Portanto, LC é ler o mundo e se ler nele, como explicita Menezes de Souza (2011a, p. 130):

Ao aprender a escutar, o aprendiz pode perceber que seu mundo e sua palavra- ou seja- seus valores e seus significados- se originam na coletividade sócio-histórica na qual nasceu e a qual pertence. A tarefa do letramento crítico seria então a de desenvolver essa percepção e entendimento.

O LC é, pois, o ato de identificar a manipulação que a sociedade exerce sobre nós, para então reconhecer a verdade que há por trás daquela, assim, identificando também para quem ela foi criada e em qual contexto. Logo, o LC faz com que o entendimento dos significados ocorra (MENEZES DE SOUZA, 2011a; 2017; MONTE MOR, 2019).

No âmbito da educação, podemos relacionar o LC com a aprendizagem de línguas e linguagens, as quais nos dão aparato “para discutir noções que transitam em esferas globais e locais” (MULIK; REIS, 2019, p. 147). Apoiando-me ainda nas palavras das autoras (ibid., 2019), as cito mais longamente mostrando a relação do LC com a educação:

Isso quer dizer que o ensino de línguas [e linguagens], pautado no LC, nos auxilia a entender nosso lugar na sociedade e no mundo, assim como o lugar do outro, compreendendo que o outro tem sua própria maneira de pensar que, conseqüentemente, é diferente da nossa. [...] é a visão do aluno sobre o outro e sobre si mesmo, percebendo a heterogeneidade existente na sociedade. (Grifos meus)

É importante ressaltar que não existe uma única definição para a noção de crítico(a), mesmo embora seja frequente a associação com a ideia de criticidade, ou ainda à noção de altos patamares de estudo, já que se trata de uma questão complexa, além de que não se é possível mensurar a criticidade de um (a) sujeito(a) (MONTE MOR, 2013a; MULIK, REIS, 2019).

No entanto, para minha percepção desta pesquisa, a noção de crítico aqui se trata da compreensão de ver e enxergar novos modos de significação (OLIVEIRA, 2017; MONTE MOR, 2019). Para Menezes de Souza (2017), esta é a perspectiva da formatação, em que somos formatados(as) uns(umas) pelos(as) outros(as), o tempo todo, uma vez que viver em

¹¹⁷ Fazer com que o(a) outro(a) aja, pense, se comporte, etc. da forma como o(a) manipulador(a) deseja. Determinadas pessoas escolhem o que vamos estudar na escola, comprar no mercado, ou, o que vamos vestir, entre outras formas de manipulação (MENEZES DE SOUZA, 2017).

comunidade (sociedade) exige ter atitudes (agência), pensamentos, ideologias, etc., em comum, para fazer parte do(s) grupo(s) (MENEZES DE SOUZA, 2011a).

Dessa forma, o papel do LC se torna essencial, pois ele vai além do identificar as manipulações sociais, já que nos faz questionar o motivo pelo qual, nas palavras de Menezes de Souza, “entendemos o que entendemos”, em nossos mundos individuais, ou ainda, a razão pela qual “não entendemos o que não entendemos”, assim, compreendendo (ou não) a nós mesmos(as) (MENEZES DE SOUZA, 2017; MENEZES DE SOUZA *et al.* 2019; DUBOC; MENEZES DE SOUZA, 2021).

Portanto, aquilo que entendemos é o que aprendemos a entender, sendo assim, não é algo natural, mas, sim, ensinado e aprendido, em outras palavras, aquilo que foi passado pela nossa família, círculo de amizades, região, nacionalidade, cultura, etc. para nós, de geração a geração (MENEZES E SOUZA, 2017; 2021bc).

Por conseguinte, o LC nos ajuda a enxergar a dominação que nos é imposta para que possamos resistir, questionar, mudar, etc., da mesma forma que é importante observar os obstáculos para nosso entendimento, ou seja, do diferente de nós e do que nos foi ensinado (MORAES; AZEVEDO, 2021). Esta é uma forma de autoconhecimento, bem como chamou Jung de espelho, ou seja, se ver no(a) Outro(a), o que Menezes de Souza chama do “ler-se lendo”.

As nossas diferenças são aprendidas, da mesma forma como aprendemos podemos, pois, desaprender, já que o mundo não é fixo, mas, sim, fluido (BAUMAN, 2005; OLIVEIRA, 2017; MENEZES DE SOUZA, 2017). É necessário, pois, que compreendamos o(a) Outro(a) diferente de nós a fim de convivermos no mesmo espaço, já que este é de todos(as), assim, cedendo algumas vezes, mas se impondo em outras. No entanto, como há diferenças atreladas ao heterogêneo, não se é possível evitar conflitos, pois assim, apagaríamos o(a) Outro(a), logo, o(a) diferente (REIS, 2016). Para tal, é importante que sejamos críticos(as) e agentes, de acordo com a necessidade e os diversos contextos nos quais estamos inseridos(as), porém, sem marginalizar ou excluir aquilo que é diferente de nós.

Portanto, não existe harmonia na convivência do diferente, pois isso causaria o apagamento e a exclusão do(a) Outro(a), assim como faz a colonialidade (MENEZES DE SOUZA, 2021abc) e quem fica de um dos lados da linha abissal (SOUSA SANTOS, 2007). O que é importante ter é, então, o entendimento do conflito, logo, das diferenças, lidando com elas de forma que não as apague (MENEZES DE SOUZA, 2017). Esta é a função principal do LC, bem como da teoria da decolonialidade (MENEZES DE SOUZA, 2019a).

Eu, particularmente, uso bastante do LC em minhas práticas pedagógicas, sejam nas aulas da pós-graduação, como aluna ou professora, nas escolas, como professora, coordenadora ou psicopedagoga, nos atendimentos psicopedagógicos (inclusive com crianças com vários transtornos do neurodesenvolvimento, tais como TEA, TDAH, dislexia, entre outros), e com as várias ‘Elaines’ que sou, afinal com o “ler-se lendo” (DUBOC; MENEZES DE SOUZA, 2021), no mundo, é possível formar cidadãos(cidadãs)¹¹⁸ críticos(as) para a vida (MULIK, REIS, 2019; REIS, 2016; MONTE MOR, 2019). Dessa forma, levando o LC muito além dos muros da escola, logo, levando-o para o mundo, as (con) vivências, as experiências, as vidas entrelaçadas e emaranhadas (MARTINEZ, 2017).

Mesmo embora a grande maioria dos(as) participantes desta pesquisa não soubessem ou não tivessem certeza para opinar em relação aos letramentos, conforme já comentei, eu gostaria de compartilhar alguns momentos em que eles(as) estavam sendo críticos(as) pelo viés do LC, mesmo (talvez) sem saber:

Professora Noemia (Forms)

Qual sua maior motivação para dar aulas durante a pandemia?

R: O desejo de mudar o mundo através da Arte! Rsr

Mostrar que existe muita beleza nas Artes a serem exploradas, a serem experimentadas e tal experiência muda a qualidade de vida das pessoas.

Professor Renan (Forms)

Qual sua maior motivação para dar aulas durante a pandemia?

R: Tentar levar um pouco de alegria, diversão, sorriso a cada um(a). Fazer com que eles relaxem um pouco e pratiquem atividades físicas para melhorar a sua (sic) saúde.

¹¹⁸ “A educação na contemporaneidade exige que nos voltemos para propostas com foco na formação de cidadania ativa e engajada, em que o termo cidadania seja expandido para além de direitos e deveres do indivíduo, de modo que seja desenvolvida a agência do sujeito.”. (MULIK, REIS, 2019, p. 148).

Professor Breno

R: A minha maior motivação foi saber o quanto [...] as crianças perdem de não ir para (sic) a escola. Infelizmente na sociedade não é dado o valor que a escola tem e a escola é o aspecto mais importante para a vida de uma criança, porque além de ser um extensor dos valores que os pais dão em casa, a escola tem esse papel, não de substituir os pais, de reforçar valores que deveriam em tese ser aprendidos em casa para uma sociedade mais justa e etc. Mas a escola é importante por tudo isso que a gente já comentou aqui, porque é onde a criança vai descobrir o seu mundo, ela vai se conhecer como pessoa, ela vai conhecer outras pessoas, ela vai aprender a ter noções de empatia, ela vai aprender a respeitar o próximo, ela vai aprender, ela vai descobrir quais talentos ela tem, quais aptidões ela tem na vida, do que ela gosta, do que ela não gosta, ela vai se conhecer melhor ao ponto de poder decidir uma profissão no futuro. [...] essa instituição deveria ser a mais valorizada em todas as sociedades desse planeta. Essa deveria ser dada importância para as escolas acima de tudo, porque [...] é dali que uma sociedade melhor vai sendo criada ao longo do tempo e deixando esse legado aí para a humanidade.

Os professores nos mostraram, nos trechos acima, a importância do LC em suas práticas, e como eles as utilizaram na pandemia, ao narrarem os motivos pelos quais suas disciplinas foram importantes para os(as) educandos(as), mesmo as aulas sendo remotas, pois, para os primeiros, estes últimos precisam de “qualidade de vida”, ou ainda, “melhorar a saúde”, ou “descobrir[em] seu[s] mundo[s] [...] aprender empatia, respeito ao próximo [...]”, todas estas afirmações, as quais corroboram a perspectiva do LC na e para uma educação crítica e agente.

LC é, portanto, singular e plural ao mesmo tempo, pois são as várias formas de se ver o mundo e se ver no mundo, as diversas perspectivas que vão sendo criadas conforme as experiências e vivências sociais do(a) indivíduo (a) em um coletivo (MENEZES DE SOUZA, 2004; 2011a). Temos o exemplo da pandemia que veio para nos mostrar com mais força essa ideia da coletividade pelo individual, como pode ser visto com a reflexão que fiz no capítulo 1.

Pelo mesmo ponto de vista, os professores Noemia, Renan e Breno nos mostram nesses excertos a leitura crítica deles, cada um dentro da sua disciplina de ensino na escola, mas com o mesmo propósito: o ensino de línguas e linguagem para a formação de aprendentes para a cidadania crítica (LANDIM, 2020), bem como o LC para além dos muros da escola, sendo assim, para a vida, ou como disse Breno, “um legado da escola para a humanidade”. Apoio-me

nas palavras de Monte Mor (2019, p. 9/10) para fazer a relação do LC com as práticas apresentadas dos excertos acima:

[...] [prática a qual] implica em ter várias habilidades (por exemplo, compreensão e uso da multimodalidade, construção ou reconstrução de sentidos, levando em conta as diferenças e as pluralizações sociais, linguísticas e culturais) [...]. [...] comprometer-se com o ensino dos modos culturais de ver, descrever, explicar [...] compreender as pluralizações e as representações textuais, as alterações nos valores, nas ideologias, nos discursos, e, nesse processo, assumir posições, de acordo com uma visão ampla de um mundo heterogêneo. (Grifos meus)

Foi, por consequência, com o LC que eu pude chegar até aqui com minhas autorreflexões, meu autoconhecimento, e minha constante (trans) formação em meio à heterogeneidade, e com ele busco plantar sua sementinha em cada pessoa que cruza meu caminho, afinal, é por meio da prática social que língua e linguagem se fazem presentes na comunicação e formam novos sentidos.

O LC pode nos proporcionar reflexões sobre nossas atuações enquanto educadores(as), alunos(as), ou simplesmente, como seres humanos(as), buscando “diferentes modos de significação presentes na diversidade social, cultural e ideológica” (MULIK, REIS, 2019, p. 149) em contextos educacionais, como nos traz as Orientações Curriculares para o Ensino Médio¹¹⁹ (OCM) (BRASIL, 2006, p. 7), para se “pensar a escola a partir de sua própria realidade, privilegiando o trabalho coletivo” ou práticos de vida no dia a dia, que “[t]rata-se de uma ação de fôlego [que] envolve crenças, valores e, às vezes, o rompimento com práticas arraigadas.” (ibid., 2006, p. 8). É, pois, um trabalho que ordena a “imaginação para ver a si mesmo [...] através dos olhos do outro” (BRYDON, 2011, p. 106), ou seja, se enxergar no(a) outro(a) e o(a) outro(a) em si, respeitando as diferenças, e não apagando ou excluindo esse (a) Outro(a) (DUBOC; MENEZES DE SOUZA, 2021; MENEZES DE SOUZA *et al.* 2019; FERRAZ *et al.* 2019), ou seja, transitando do individual para o coletivo e vice-versa.

Além do mais, o LC me remete àquelas questões que comentei na introdução desta pesquisa, quando disse que prossigo com meus questionamentos e (auto) reflexões frequentes: “Por quê? Mas segundo quem? Quem disse isso? Baseado em que/quem? Como? Quando? De que forma? Para quê?”, e assim sigo vivendo com meus porquês advindos do meu LC, o qual está, para mim, totalmente atrelado ao conceito de agência, a qual irei discutir a respeito na seção a seguir.

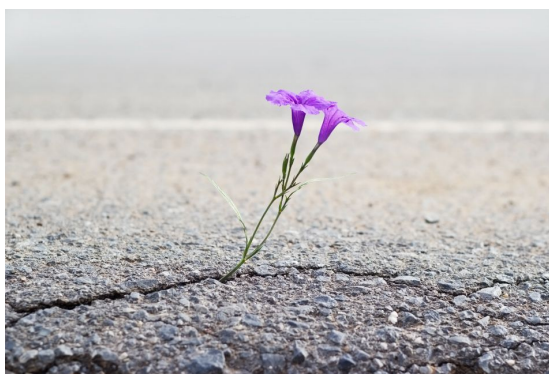
¹¹⁹ Embora este seja um documento feito para o ensino médio, eu o vejo como totalmente cabível e importante a outros níveis de ensino, se não todos os demais, desde a educação infantil até o ensino médio (ou ainda o ensino superior) com a perspectiva do LC, e, por esta razão o cito em minha pesquisa.

Pela mesma perspectiva, o LC é de fundamental importância para o processo de ensino e aprendizagem tanto de docentes quanto de discentes, de modo que eles(as) se questionem e aos(às) outros(as) os seus vários porquês no âmbito educacional, mas para além dos muros da escola... uma criticidade que seja para a vida, expandindo assim diversos horizontes (ALCOFF, 2005), assim como explicitaram os professores nos trechos expostos anteriormente, e além de tudo, levando em consideração “[...] o discurso, o afeto e a moral, em um movimento que propõe uma constituição transdisciplinar do sujeito” (ADAMI, 2017, p. 35).

2.1. Mãos dadas com práticas transformadoras meio ao colapso: a hora do sim esperançoso, agente e resiliente

A possibilidade de um futuro melhor não está, assim, num futuro distante, mas na reinvenção do presente [...].

Boaventura Sousa Santos



¹²⁰ **Fonte:** Imagem retirada do Google

Nosso cérebro está em constante aprendizagem, ou dependendo do caso, desaprendizagem, pois ele é constituído pela neuroplasticidade, ou seja, a capacidade daquele de mudar em decorrência da maturação do organismo, da aprendizagem de um (a) sujeito(a), ou ainda, de ajustes compensadores de prejuízos no funcionamento desse cérebro, que são resultantes do envelhecimento ou de danos cerebrais, em outras palavras, é o fazer e desfazer conexões neurais de acordo com seu uso ou falta desse. A neuroplasticidade é como se o cérebro fosse uma argila moldável e adaptável, em que novas conexões neurais podem ocorrer ou serem desfeitas no cérebro. Estas são, portanto, as sinapses que são as conexões neurais onde ocorrem

¹²⁰ Imagem representando a ideia de Walsh (2018; 2021) em que a autora reflete acerca da esperança meio (ao caos) às rachaduras.

a passagem da informação entre as células e, em contrapartida, temos as podas neurais, que são as desconexões por envelhecimento, falta de uso do cérebro, ou por exclusão a sistemas redundantes no SNC (COSENZA; GUERRA, 2014; RIESGO, 2016; OHLWEILER, 2016ab; UEHARA *et al.* 2015).

Logo, posso dizer que, como aponta Sousa Santos (2002, p. 250), não há saber mais ou saber menos, já que “[...] não há ignorância em geral nem saber em geral. Toda ignorância é ignorante de um certo saber e todo o saber é a superação de uma ignorância particular”, e, concordando com o autor, acredito que para chegarmos a um saber e a superação dessa ignorância, é preciso levar em consideração fatores genéticos e estruturação/formação do SNC, mas acima de tudo, fatores externos (ambientais) e seus estímulos (DAMÁSIO, 2018; COSENZA; GUERRA, 2014; JUNG, 2011), juntamente do LC e consciência desse, que faz parte do processo de aquisição de um saber, assim, questionando “porque entendi o que entendi” e porque “não entendi o que não entendi” (MENEZES DE SOUZA, *et al.* 2019; 2017). Para Sousa Santos (2002, p. 250), esta ideia é denominada por ele como a ecologia dos saberes, que é a “[...] identificação de outros saberes e de outros critérios de rigor que operam credivelmente em contextos e práticas sociais declarados não-existentes [...]”, ou seja, reconhecer os(as) Outros(as) e seus saberes que também existem e estão do outro lado da linha abissal e da colonialidade, aqueles(as) que estão (são) marginalizados(as) e invisibilizados(as) (SOUSA SANTOS, 2007; MENEZES DE SOUZA, *et al.* 2019; DUBOC; MENEZES DE SOUZA, 2021; BOACIK; OLIVEIRA; CORONA, 2020).

Desta forma, como corrobora Sousa Santos (2002), esta incompletude de todos os saberes possibilita como consequência o diálogo e a disputa epistemológica entre estes diferentes saberes. No entanto, quando abrimos nossos olhos, se torna mais doloroso enxergar nossa ignorância, por isso é preciso mudar a nós mesmos (as) para então pensar em mudar “o mundo”, é, pois, como eu chamo de “trabalho de formiguinha”¹²¹, logo, sejamos, pois, formiguinhas (trans) formadoras usando nossa agência e LC.

Em se tratando de diversidade, Boacik, Oliveira e Corona (2020, p. 10), complementam que o mundo é cercado por desigualdades, injustiças e (in) diferenças, nas quais buscamos por justiça e igualdade, ou seja, “[...] trabalha-se pela igualdade, busca-se fabricar a igualdade, mas no seio de um mundo desigual e de máquinas desiguais que fazem esse mundo funcionar.” Fazendo uma relação entre a ecologia de saberes (Sousa Santos, 2002), as diversidades e as

¹²¹ Refiro-me a esta metáfora para dizer que o individual trabalha, juntamente, de um coletivo a fim de unir forças e buscar transformações, afinal se cada formiguinha fizer sua parte o impacto surgirá na coletividade.

(des) igualdades é, pois, importante ressaltar que há desavença entre a informação social e o conhecimento (saber) social. Isso pode ser visto com mais evidência com a chegada da pandemia, em que a globalização neoliberal (LANDIM, 2020) escancarou as diferenças, desigualdades e injustiças (MIZAN, 2021)¹²², donde ficou claro também que de nada adianta integrar a diversidade sem lidar com a desigualdade existente.

Pensando nessa diversidade e exclusão da desigualdade (tratando-a como se ela não existisse), conforme tenho exposto no decorrer desta tese, o Norte global vai muito além de questões geográficas, pois foi onde/por quem o lado Sul da linha abissal foi (é) colonizado, marginalizado, excluído, invisibilizado (SANTOS, 2020), assim como fez o plano emergencial de educação remota ao usar da tecnologia digital como a principal fonte e recurso de aulas a partir do início da pandemia. Ora, não se foi pensado naqueles(as) que não tinham (têm) acesso (ou uma de qualidade) à *internet*, logo, a tais aulas remotas, assim, os(as) marginalizando e excluindo. Este é um modelo que Mizan (2021) chamou de “vinho velho em novas garrafas”, uma vez que o foco era (é) o cognitivo, assim, deixando de lado o aspecto social (ambiental/externo) incorporado na tecnologia digital. Seria, pois, a transmissão da informação sem levar em consideração a construção da ecologia de saberes, ou seja, de diversos e variados saberes.

Por esta mesma perspectiva, digo que somos seres humanos(as) capazes de aprendizagem, porém, não possuímos o mesmo desenvolvimento, já que não temos a mesma estimulação (externa/ambiental) (MENEZES DE SOUZA, 2021), por isso, possuímos ignorâncias e saberes diferentes. Somos, portanto, todos(as) providos(as) da capacidade de construir saberes (BOACIK, OLIVEIRA E CORONA, 2020; SOUSA SANTOS, 2002), assim, não havendo um saber mais ou saber menos, mas sim saberes diferentes, fato o qual não foi (é) levado em consideração na pandemia.

Volto para reflexões acerca do LC e este novo cenário pandêmico. Para a sociedade pós-moderna (HAN, 2015), é importante que se tenha qualificação, na educação e na vida cotidiana. No entanto, é necessário que saibamos distinguir se essa qualificação é para o mercado de trabalho (labor) (HAN, 2015) ou cidadania crítica (MATTOS, 2011; MIZAN, 2021; SOUSA SANTOS, 2002; LANDIM, 2020). Se pensarmos para o lado voltado para a criticidade, o qual me interessa nesta pesquisa, Mattos (2011) assevera uma perspectiva que busca qualificar os(as)

¹²² Apresentação de Suzana Mizan. Palestra intitulada: “**Ecology of knowledges in pandemic times: decolonial practices on the educational platform CGScholar**”. In: Fourteenth International Conference on e-learning & Innovative Pedagogies. Evento *online* na plataforma CGScholar. Organizadores responsáveis: University of the Aegean- Rhodes Campus, Rhodes, Greece.

aprendentes para agirem e praticarem sua agência dentro da sociedade pelo viés crítico, eu diria ainda, pelo LC, ou seja, relacionando essa agência com conhecimentos sobre línguas, linguagem, identidade, cultura e poder (MIZAN, 2021), da mesma forma pode ocorrer com um olhar voltado para a formação e prática de docentes críticos(as).

No que concerne à (de) colonialidade, os(as) professores(as) foram (são), nessa pandemia, vítimas invisíveis para a sociedade (MENEZES DE SOUZA, 2021), já que eles(as) não foram preparados(as) para lidar com tal momento, muito menos com a tecnologia digital, concomitantemente, naquele, chamado por alguns(algumas) de “novo normal”, porém, ao mesmo tempo, estes(as) profissionais foram extremamente cobrados(as) e julgados(as), tanto pelas escolas, nosso sistema educacional, e principalmente pela sociedade, como podemos ver uma exemplificação, na imagem a seguir:

Imagem: 23: Professores(as) e as cobranças/julgamentos das/nas aulas remotas



Fonte: Imagem retirada de redes sociais

Mesmo embora não tenha havido a preparação dos(as) professores(as) para as aulas remotas, é fundamental que seja recuperada a agência desses(as) enquanto vítimas da pandemia (MENEZES DE SOUZA, 2021). Posso dizer que os(as) educadores(as) foram (estão sendo) vítimas que estavam (estão) resistindo, assim, transformando a invisibilidade visível, da mesma forma como defende a decolonialidade. Portanto, podemos dizer que, sim, educadores(as) foram (são) vítimas na (da) pandemia, todavia, vítimas capazes que mudaram a linha vertical, que ganharam voz e sua visibilidade, mostrando sua agência e seu LC em ação. Para que tudo isso fosse capaz de acontecer, professores(as) precisaram encontrar rachaduras e suas brechas para chegarem ao sentimento de esperança (WALSH, 2018; 2021; MENEZES DE SOUZA, 2021; SOUSA SANTOS, 2002), logo, sua agência crítica. Afim de explicar mais detalhadamente esta ideia vale, pois, citar mais longamente Walsh (2018, p. 82¹²³):

Finalmente, e sem negar outros perigos presentes e iminentes, existe o perigo de pensar, imaginar e ver a decolonialidade apenas do lado de fora da matriz da potência moderna/colonial. Tal pensamento e visão não apenas limitam as esferas de ação, mas eles também cegam a visão das rachaduras decoloniais que existem dentro desta matriz e sistema e que, em essência, complementam e empurram para as bordas. Para muitos de nós, essas rachaduras são o lugar da nossa localização, agência e luta diária.

Portanto, é fundamental pensar no local, contexto e agência de cada indivíduo(a), inclusive, no âmbito escolar com os(as) educandos(as), ou seja, olhar suas rachaduras localizadas em um tempo, espaço, a fim de formá-los(as), criticamente, para a (trans)formação daquelas, assim, (des) construindo e (re) pensando práticas pedagógicas voltadas para o ensino ressignificado de línguas e linguagem.

Para Walsh (2018), o contexto local sofre rachaduras (decoloniais) que são empurradas para as bordas¹²⁴, fazendo a divisão do mesmo modo como ocorre no pensamento da linha abissal (SOUSA SANTOS, 2007). Estas rachaduras podem ser consideradas espaços, lugares e possibilidades para e na decolonização. Elas são, pois, possibilidades para ampliar e reconstruir

¹²³ “Finally, and without denying other present and imminent perils, there is the danger of thinking, imagining, and seeing decoloniality only from the outside of the matrix of modern/colonial power. Such thought and visioning not only limit the spheres of action, but they also blind eyesight of the decolonial cracks that exist within this matrix and system and that, in essence, complement and push toward the edges and borders. For many of us, these cracks are the place of our location, agency, and everyday struggle.”

¹²⁴ É uma perspectiva do Sul, a qual evita a armadilha do fundamentalismo periférico ou hegemônico. Para Grosfoguel (2007) é uma estratégia de fronteiras em que reafirma que o conhecimento não deve ser separado do contexto social e das ideologias. O pensamento decolonial de fronteira entrelaça-a com si e com quem epistemologicamente se engajam, originando o *locus* epistêmico de enunciação. Para os pensadores latino americanos, esta identificação do *locus* refere-se à localização geopolítica e do local de fala do corpo sujeito (MENEZES DE SOUZA, 2019).

identidades e horizontes, logo, uma oportunidade de mudar o velho com um novo olhar por meio de uma oportunidade de transformação (ALCOFF, 2005), mediante a pluralidade e diversidade existentes nos corpos e suas histórias (MENEZES DE SOUZA, 2021ab).

Entretanto, como é possível mover-se e reinventar-se perante as rachaduras? Para Walsh (2018), é necessário levar em consideração nossos próprios locais, de onde viemos, onde estamos agora, com quem caminhamos, para então tratar as rachaduras com respeito. As rachaduras enunciam, refletem e constroem outro lugar e postulam a decolonialidade na/como práxis. Como aponta (ibid., 2018, p. 81¹²⁵): “A decolonialidade [...] não implica a ausência de colonialidade, mas sim o contínuo movimento serpentino em direção às possibilidades de outros modos de ser, pensar, sentir e viver, isto é, de outra forma no plural.” Portanto, as rachaduras e as “aberturas” nos fazem pensar onde nos posicionamos, tanto no nosso local quanto na construção das nossas práxis, tendo em vista que “as propostas de ecologia de saberes e de decolonialidade surgem como práxis advindas do Sul Epistemológico para promover a ruptura com práticas colonizadoras da mente e dos corpos de povos subalternos [...]” (LANDIM, 2020, p. 90).

Em se tratando do ensino de línguas e linguagem, na posição de professores(as) e pensando o papel destes(as), ele é o de contribuir para a formação de educandos(as) críticos(as) e capazes de ressignificar o mundo, suas leituras, pensamentos e práticas, assim como salienta Walsh (2018):

[...] identificação [...] sentido educacional de um professor [...] como facilitador; como alguém [...] para provocar, estimular, construir, gerar e avançar com os outros, questionamentos críticos, entendimentos, conhecimentos e ações; outras formas de pensar e de fazer [...]. (WALSH, 2018, p. 83¹²⁶).

Concordando com a autora, acredito que, ao refletir e questionar acerca da (trans)formação crítica dos(as) aprendentes, os(as) educadores(as) autorrefletem sobre as suas próprias (transformações) também.

Voltando às rachaduras, Menezes de Souza (2019b) ressalta que talvez não seja suficiente compreender o fato de que todos os conhecimentos estão em algum local de fala situados e contextualizados. Todavia, é crucial entender a existência de embaraços entrelaçados

¹²⁵ Do original: “Decoloniality [...] does not imply the absence of coloniality but rather the ongoing serpentine movement toward possibilities of other modes of being, thinking, sensing, and living; that is, an otherwise in plural.”

¹²⁶ Do original: “My identification [...] educational sense of a teacher [...] as a facilitator; as someone [...] to provoke, encourage, construct, generate, and advance with others, critical questionings, understandings, knowledges and actionings; other ways of thinking and of doing [...].”

(MARTINEZ, 2017), em que os níveis de localização se encontram como se formassem paredes despercebidas, as quais podem ser as rachaduras de Walsh (2018).

Entrelaçando rachaduras com a tecnologia, principalmente no contexto pandêmico, esta última pode melhorar uma parte do lado abissal de Sousa Santos (2007), o de quem se interessa e para quem convém, além de quem está ao redor e no poder, enquanto, logo ao seu outro lado há também a precariedade. Por que isto acontece? Porque a tecnologia é, pois, um paradoxo moderno, donde ela pode ser uma ferramenta facilitadora tanto quanto um empecilho excludente, no processo de ensino e aprendizagem. Podemos analisar este citado ponto, no trecho a seguir:

Dandara (CGScholar): *Acredito que ajuda, pois possibilita que professores de diversos lugares do Brasil participem do curso, além do acesso às ferramentas, como vídeos. Talvez possa se tornar um empecilho para quem tiver dificuldades com a tecnologia, por isso é importante que ela seja fácil de navegar e que se tenha um canal de suporte para tirar dúvidas (...).*

Dandara aponta que, mais do que um conhecimento local e restrito a um contexto social, geográfico, político, etc., é, pois, fundamental lembrar-se de que há vários contextos sociais, logo, uma pluralidade de saberes envolvidos no contexto tecnologia digital e educação. Pluralidade aqui trata-se para o além do significado de mais do que um, pois é um conceito qualitativo, já que não são só os vários saberes em questão, mas sim saberes diferentes (SOUSA SANTOS, 2002), para que, dessa forma, não caiamos nas armadilhas da colonialidade, ou seja, excluindo o(s) diferente(s).

Refletindo sobre essa perspectiva, a pandemia tem nos mostrado essa colonialidade, dando visibilidade apenas para um dos lados da linha abissal ao tratar o digital como único recurso para o ensino emergencial remoto, em contrapartida aos(às) educadores(as) que têm mostrado seus poderes de agência e criticidade neste novo contexto, bem como a existência dessa pluralidade e ecologia de saberes (SOUSA SANTOS, 2002) ao se darem voz, logo, visibilidade.

Pensem agora o atual momento pelo olhar do futuro. De modo a termos um futuro bem vivido, precisamos, pois, nos preparar para viver nele, (MENEZES DE SOUZA, 2021a; SOUSA SANTOS, 2002), fato este que não ocorreu na pandemia, uma vez que não fomos preparados(as) para viver tal momento, muito menos no âmbito educacional, como tenho

refletido por aqui. Contudo, nós, educadores(as), aceitamos e temos vivido a perspectiva do sim, ou seja, se abrir para novos olhares e perspectivas, assim como nos traz Ribeiro (2020, p. 452):

A pandemia é uma imensa tristeza, trouxe morte, desemprego, crise. Mas há, enquanto ela ocorre, uma camada dos acontecimentos por conta das pessoas encarregadas de encontrar soluções, detectar problemas antes pouco visíveis, redimensionar outros, arranjar possibilidades, dentro da precariedade. Há, inclusive, quem esteja ocupado/a em pensar uma educação melhor (e não necessariamente guiada pelo lucro) e mesmo uma convivência mais razoável entre todos/as.

Saliento, mais uma vez, que educadores(as) de todo o Brasil foram vistos(as) como vítimas na/da pandemia, logo, ausentes, termo que Sousa Santos (2002) nos traz. O autor usa da sociologia das ausências para trazer aquilo que é ausente para o presente, como uma libertação das relações de produção (só é visto aquilo padronizado pelo Ocidente).

Dessa forma, vejo como agência dos(as) educadores(as), nesses tempos difíceis, usando o pensamento de Sousa Santos (2002, p. 249), aquilo que existiu (e ainda existe) persistindo e resistindo a essa ausência e invisibilidade, como o autor corrobora a ideia ao tratar da dilatação do presente “pela expansão do que é considerado contemporâneo”, de modo que toda e qualquer prática e experiência sejam consideradas contemporâneas, mesmo sendo “cada uma à sua maneira”. Dessa forma, tornar visível o invisível/excluído, nas palavras do autor é:

[...] a ampliação do mundo e a dilatação do presente têm de começar por um procedimento que designo por sociologia das ausências. [...] O objetivo [dela] é transformar objetos (sic) impossíveis em possíveis e com base neles transformar as ausências em presenças. (SOUSA SANTOS, 2002, p. 246).

Esta é, portanto, a ideia de olhar o presente, dizer sim a ele e aceitar a heterogeneidade e suas diferenças, ou ainda, expandir o presente com possibilidades concretas (SOUSA SANTOS, 2002, p. 256) para a “ampliação simbólica dos saberes”.

Compartilho agora experiências passadas que me trouxeram ao momento presente. Quando eu era criança/adolescente meu sonho era ser atriz. Cheguei a fazer vários cursos de curta duração e um mais longo, de formação técnica, em minha cidade natal. Devo ter estudado no total uns 4 ou 5 anos. No entanto, este sonho nunca foi apoiado nem pela minha família, nem pela estrutura (cultural) da minha própria cidade. Eu fiz todos os cursos possíveis naquela época, e aquilo era o máximo que eu podia fazer naquele momento. Conforme narrei na introdução desta pesquisa, me achei, me encontrei, me identifiquei com a educação. O que era

um *hobbie* de criança (brincar de escolinha) acabou se tornando a minha profissão e as artes cênicas acabaram se tornando meu lazer.

Contudo, eu nunca deixei de gostar dessas artes. Durante a graduação montei na faculdade um grupo de teatro, nos apresentamos diversas vezes até nos formarmos e irmos cada um para seu canto, tomando rumos diferentes na vida. Desde quando tinha meu grupo, eu sempre me interessei por questões voltadas para o teatro dentro da educação, e por muitas vezes busquei levar esta interdisciplinaridade nas minhas práticas, unindo minhas duas paixões. Não por acaso me deparei com o lugar aprendente de Martins (2011) que traz do teatro a construção do conhecimento do individual para o coletivo, que juntos formam um lugar possível de se ensinar e aprender concomitantemente, e assim, passei a nomear minhas práticas teatrais com as de educadora, de meu lugar aprendente (SHALLER, 2015; REIS, 2016; 2022).

Pensando sob a mesma perspectiva, anos mais tarde, agora já na pós-graduação, eu já estava morando em SP, cidade rica culturalmente, principalmente, no âmbito das artes cênicas, e fui atrás mais uma vez de cursos teatrais, até que me deparei com um curso de improviso. A princípio estranhei e pensei que aquilo jamais seria para mim, porém, como gosto de novidades, coisas diferentes e novos desafios, decidi fazer o curso. Lá aprendi que o improviso está para a vida assim como o lugar aprendente para a educação, logo, comecei a entender e enxergar que o improviso também está para a educação. Antes de fazer o curso eu tinha um preconceito, por ignorância minha (SOUSA SANTOS, 2002), de que improviso era algo “improvisado” na hora como uma “gambiarra”, ou seja, sem planejamento. Como eu estava enganada... apesar de levar este nome “improviso” é preciso olhar mais a fundo do que etiologia, linguística, signos e significados, pois a técnica do improviso tem seu próprio *modus operandi*, e o principal, é preciso um planejamento, conhecimento, um saber sobre ele para poder atuar em cima do palco, no improviso, e um dos fundamentos mais importantes dessa técnica é, justamente, viver o presente, aceitá-lo, abraçá-lo, expandi-lo para ações futuras (improvisadas).

Pela mesma perspectiva, Adami (2017, p. 54) aponta conceitos acerca do teatro pós-dramático que cabem nas técnicas do improviso já que “[...] torna-se lícito afirmar que a ação (dramática), o pensamento (do ator) e as formas (das técnicas) são sempre fronteiriças, pois fundam, a partir de sua instabilidade conceitual um infundável movimento de reconstrução do “eu” pela linguagem.”, o que o autor (ibid, 2017, p. 54) traz como a importância da espontaneidade para o teatro pós-dramático, levando em conta corpos, mentes e afetos que “dispensam a roteirização do tempo-espaço”, de modo a provocar reflexões nos(as) espectadores(as) de forma coletiva, tanto com as cenas quanto com os(as) atores/atrizes. Da mesma forma, Landim (2020, p. 90) alude que “[a] espontaneidade e a criatividade são centrais

para a ecologia dos saberes”, logo, dito isso, eu vejo a relação direta entre esta última com as artes cênicas, a educação e a técnica de improviso, ou seja, a hora do sim, de viver o momento presente, o aqui e o agora, em práticas pedagógicas.

Adami (2017) dialoga ainda a respeito do corpo, mente e espírito de um(a) ator/atriz para a construção de uma cena, mostrando como todas as partes são, igualmente, importantes no conjunto do(a) sujeito(a). Para tal condição, o autor afirma que “[...] efetiva-se um pensar simultâneo ao agir e ao saber, assim valorizando o momento presente [...]” (ibid, p. 71), esta, sendo, pois, uma das premissas do improviso, dizer sim para si mesmo(a), aceitando-se como se é e como se está, bem como falar sim para o momento, o aqui e o agora, conectando-se com o seu momento presente, e por último, porém não menos importante, propagar o sim para o que Ballas¹²⁷ chama, na prática do improviso, de “jogo”, o brincar, ou seja, dizer sim para a situação e aceitá-la jogando com ela. Portanto, não há certo e nem errado, apenas vivências e aceitação de momentos presentes distintos e diversos que devem ser vividos.

Dinamizando a relação entre a vida e a arte, na educação assim como no teatro, é fundamental que, para que ocorra o processo de ensino e aprendizagem e a construção do lugar aprendente (REIS, 2022), educadores(as) abram mão de estratégias (fixas), de modo que permitam a consciência situacional de cada momento presente (ADAMI, 2017), aceitando-o e trabalhando com ele conforme as demandas exigirem.

Dessa forma, foi como educadores(as) fizeram (têm feito) durante a pandemia ao trazer voz ao silêncio que tentou-se implementar a eles(as), ao se verem em tal contexto e ao mesmo tempo enxergarem o(a) Outro(a), que neste caso são os(as) alunos(as). É como ocorre no teatro, na arte pós-dramática, em que não há o ser “eu” ou ser o(a) Outro(a), mas sim o ser “nós” (ADAMI, 2017), assim, podemos dizer que o teatro, bem como eu vejo a educação, é uma constante do eu com o(a) Outro(a) que permite o entendimento da mobilidade do ser/existir, logo, educar é uma arte assim como as cênicas são. A seguir alguns excertos que mostram a preocupação dos(as) participantes com esse coletivo (nós):

¹²⁷ Apresentação de Márcio Ballas em palestra promovida pelo TEDx Fortaleza. Palestra intitulada “**o olhar do SIM- lições do palhaço e do improviso**”, 2016. In: TEDx Talks. Canal do YouTube TEDx Talks. 1 vídeo (17 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hjhD0lhCGHk>. Acesso em 05/10/2020.

Professora Laís (Forms)

Qual sua maior motivação para dar aulas durante a pandemia?

R: Saber que a educação não pode parar. Eles [os alunos] são nosso futuro, e isso que importa pra mim.

Professor Paulo (Forms)

Qual sua maior motivação para dar aulas durante a pandemia?

R: Os alunos.

Professora Patrícia (Forms)

Qual sua maior motivação para dar aulas durante a pandemia?

R: Os alunos.

Professora Breno (Forms)

Qual sua maior motivação para dar aulas durante a pandemia?

R: As crianças.

Professor Everton(curta): *Quando eu fiz a escolha de ficar em apenas uma escola deu tempo de enxergar meu aluno e me enxergar também.*

Professora Carla (Forms)

Qual sua maior motivação para dar aulas durante a pandemia?

R: Me reinventar a cada dia e estar pronta pra eles [os alunos] sempre.

Nos trechos expostos acima, os(as) professores(as) apresentam suas preocupações tanto com suas práticas quanto com seus(as) aprendentes, dessa forma, mostrando inquietação tanto para o eu quanto para o coletivo. Essa é a ideia do pensar e ser o “nós” ao invés do “eu” e do(a) Outro(a) como seres separados (ADAMI, 2017), ou como se refere Sousa Santos (2002, p. 261), a parcialidade dentro da totalidade e vice-versa, pois “[...] o mundo é uma totalidade inesgotável [...] cabem nele muitas totalidades, todas necessariamente parciais, o que significa que todas as totalidades podem ser vistas como partes e todas as partes como totalidades”, motivo pelo qual não é cabível homogeneizar coisas, pessoas, ações, etc., da forma como a colonialidade faz.

Pelo mesmo ponto de vista, os(as) participantes mostram nos excertos acima sua aceitação pelo momento presente ao dizer sim a ele, atuando em prol de seus(suas) alunos(as). Educadores(as) se mostraram (mostram) durante a pandemia como improvisadores(as) tanto da educação quanto da vida (BALLAS, 2016), assim como vítimas do “novo normal”, porém, vítimas capazes e críticas (MENEZES DE SOUZA, 2021a), vivendo e modificando o momento presente em busca de um futuro coberto de oportunidades e novos horizontes (ALCOFF, 2005). Amparo-me nas palavras de Sousa Santos (2002, p. 255) para elucidar esta questão: “[e]m cada momento, há um horizonte limitado de possibilidades e por isso é importante não desperdiçar a oportunidade única de uma transformação específica que o presente oferece: *carpe diem*.”.

Defendo, pois, a percepção de que devemos dizer mais sim à vida e à educação, mas não nos permitindo reduzir os obstáculos que enfrentamos e ainda enfrentaremos em nossos futuros que serão nossos novos presentes, e, como menciona Sousa Santos (2002, p. 254) “[...] o progresso não tem limite, o futuro é infinito”, aproveitemo-lo e joguemos com este último (BALLAS, 2016) para aproveitar o tempo presente.

Em vista disso, penso ser importante conceituar o que eu entendo por “agência”, já que a vejo como parte fundamental do processo de ensino e aprendizagem atrelado ao LC, de que tanto tenho falado. Ancoro-me na definição de Landim (2020, p. 32) em que a autora se refere ao termo “[...] contrariamente à lógica neoliberal [...] os aspectos contingenciais da agência, por entendê-la como uma articulação subjetiva que emerge do contexto e da estrutura social onde atuam os indivíduos”, e concordando com a autora, complemento ainda a perspectiva do termo vinculado aos diversos contextos sociais, que para mim são de suma importância ao se considerar a agência de um(a) sujeito(a).

Conforme tenho narrado neste trabalho, as desigualdades sempre existiram, no entanto foram exacerbadas com a pandemia, e com esse mesmo apelo crítico, Landim (2020) destaca a influência do neoliberalismo na educação, visto que esta sofre subordinação da lógica econômica, logo, muitas vezes é tratada como mercadoria em que se vê implicada às regras de

mercado e de competição. Podemos ver isso mais exacerbado desde o início da pandemia, em que escolas privadas e com poder aquisitivo privilegiado divulgavam para as famílias dos(as) alunos(as) a adoção às plataformas digitais e às aulas remotas. Todavia, tivemos (temos) como consequência a exclusão e como traz Landim (2020, p. 43) “[...] o desencorajamento de reflexões que levem a soluções coletivas para questões sociais”, assim acentuando a “[...] desigualdade, que se torna inerente às sociedades neoliberais” (ibid., p. 43), da mesma forma como ocorreu com as classes desprivilegiadas e famílias que não tiveram acesso às aulas remotas, por questões sócio-histórica-econômicas, na pandemia.

Seguindo com Landim (2020), a autora pontua que questões referentes à agência de sujeitos(as) podem vir a ser “exercitada” ou “diminuída”, de modo a se alcançar ou uma “reprodução” ou uma “transformação social”, de acordo com este cenário que ela chama de “contraditório”, visto que, se há o estímulo da competição e liberdade individual (neoliberalista), bem se vê que ao mesmo tempo não há essa tal liberdade, mas sim, “conformidade às regras do jogo” (ibid., 2020, p. 43).

Corroborando essa ideia, posso dizer que cada vez ficou (fica) mais evidente como educadores(as) foram (têm sido) forçados a seguirem regras e a reproduzirem uma falsa liberdade, como podemos ver no ensino emergencial remoto em que eles(as) não tiveram preparo e nem (na sua grande maioria) suporte para agirem, nesse contexto, porém, se viram muitas vezes cobrados(as) e pressionados(as) pelos(as) seus/suas superiores, gestores(as), pais de alunos(as), etc. Vejamos alguns relatos a seguir:

Professora Andressa (curta): *O trabalho do professor está super supervisionado. Então a gente grava um vídeo todo mundo tem que assistir pra ver se tá (sic) bom vai refazer o vídeo. [...] O professor perde essa liberdade de estar com seus alunos e de construir aquele momento...*

Professor Tarcio (curta): *Eu tive problema com pai, com uma mãe... eu sou professor de história eu tava (sic) lá.. “vamo (sic) lá galera vamo (sic) debater...o Bolsonaro é fascista?” Putz! “Bolsonaro é fascista” a mãe tentou invadir a minha aula.*

Professor Breno:

R: Eu acredito que o maior obstáculo tenha sido a participação dos pais. [...] Porque online a gente dependia mais deles do que do nosso próprio trabalho na escola, se o pai tem uma noção de escola e professor X tudo bem isso não vai interferir no dia a dia, lá dentro da escola. Mas no ensino online isso interferiu porque isso prejudicou a participação da criança na aula. Se eu tivesse na escola com ela eu trabalharia ao meu modo com ela e as noções, os pré-julgamentos dos conceitos formados desses pais não interfeririam na educação dela [criança], mas no ensino online eu pude presenciar muito disso.

Os professores Tarcio e Breno, assim como a professora Andressa, relatam a pressão, opressão e exigências que sofreram durante as aulas *online* na pandemia, em que eles eram vigiados, julgados e cobrados, por estarem mais expostos nas redes virtuais, mas que ao mesmo tempo, muitas vezes, dependiam dos pais de seus(suas) alunos(as) para auxiliar os(as) menores durante as aulas, assim como narrou Breno. Estes são, portanto, alguns dos exemplos neoliberais de que os professores tinham a falsa liberdade individual em meio às regras, desencorajamento de reflexão, bem como a tendência a uma agência reprodutora, ao invés de (trans)formadora (LANDIM, 2020).

Contudo, é possível que a educação contribua para o desenvolvimento crítico, assim como a agência de sujeitos(as) contrapondo este cenário supracitado, donde “os sujeitos podem ser considerados mais agentes se forem capazes de resistir às pressões sociais ao se posicionarem discursivamente e se se mantiverem cientes de seu papel social dentro das comunidades de que fazem parte” (ibid. p. 46). Ou seja, é evidente para mim como e o quanto educadores(as) foram (estão sendo) agentes críticos(as) na pandemia, uma vez que, mesmo embora com todos os obstáculos enfrentados, eles(as) foram (estão sendo) capazes, ou como mencionei anteriormente, vítimas da/na pandemia, mas vítimas capazes (MENEZES DE SOUZA, 2021a), críticas, reflexivas, logo, agentes, pois focaram suas forças para uma educação que vai muito além de aquisição de habilidades e conhecimento, pois ela é voltada para um bem maior e mais amplo, que é o desenvolvimento humano (COSENZA; GUERRA, 2014; LANDIM, 2020).

Pela mesma perspectiva, retomo a ideia de Ballas (2016) de viver o momento presente, o aqui e o agora (GOUVÊA, 2019, relacionando-o com o conceito de agência, visto que, como complementa Landim (2020) e concordando com a autora, eu vejo a educação como provedora da subjetividade e agência dos(as) indivíduos(as), na qual, além de proporcionar a construção do lugar aprendente (REIS, 2022), permite a eles(as), pois, “oportunidades de tornarem-se presentes, ou seja, de mostrarem que[m] são e onde se posicionam” (LANDIM, 2020, p. 46).

Dito isso, ressalto o fato de educadores(as) terem aceitado o(s) momento(s) presente(s) na pandemia, e atuado com agência e criticidade em prol de uma educação para a (trans)formação e não apenas informação, ou ainda repetição, ou seja, o processo de ensino e aprendizagem ocorrendo no lugar aprendente, no qual há negociação de sentidos por meio às interações sociocomunicativas dos(as) sujeitos(as) (LANDIM, 2020; OLIVEIRA, 2017; MONTE MOR, 2013a, MENEZES DE SOUZA, 2011a).

Ainda em se tratando de agência de educadores(as), no contexto pandemia, eu gostaria de compartilhar alguns trechos mais longos dos(as) participantes. Seguem os excertos a seguir:

Professora Laís:

R: [...] então vamos se [sic] adaptar ao ambiente, aos imprevistos, às pandemias porque a gente não sabe como é que as coisas serão daqui para frente, o amanhã a Deus pertence. Então, bora [sic] se adaptar, fazer o melhor que a gente pode, porque isso está no nosso controle [...] então vamos fazer o que a gente pode fazer hoje, dar o nosso melhor, pensar no futuro e bola para frente. Eu estou desanimada? Não estou desanimada, estou aqui dando aula para vocês, então vamos fazer um trato? Eu estou aqui todos os dias dando aula para vocês e vocês estão aqui todos os dias aprendendo comigo. Eu aprendo com vocês e vocês aprendem comigo. Então eu fazia esse trato com eles [os(as) alunos(as)] e ali [ia] me virando contornando a situação.

Professor Renan:

R: Seja feliz e faça com amor, porque lógico que a gente sempre vai fazer isso com amor, (sic) é o que a gente ama, (sic) é a profissão que nós escolhemos (sic). Mas eu acredito que se você [faz] com amor, independente, de ele [aluno] estar na tela ou não o resultado vai chegar. Pode não ser o 100% que você deseja, que você espera, mas a criança vai ficar feliz em te ver ali [na tela], e ver que você preparou aquilo ali, e ver que você quer que ela faça, que ela melhore, que ela seja estimulada para poder realizar [as atividades], eu acho que não tem outra coisa a não ser isso, faça com amor [...].

Professor Breno:

R: [...] a minha sugestão a que seria se não tivéssemos num contexto de pandemia também, “conhece-te a ti mesmo”, como dizia (o Sócrates)... você precisa saber qual é o seu papel dentro de sala de aula. Não interessa se você dá aula híbrida, se você dá aula online, ou se você dá aula presencial você tem que saber qual que é o seu papel como professor. O papel do professor não é igual a gente ler naquelas frases de dia de professor. Aquilo lá sim é educar..., mas qual é o seu papel dentro do ano que você está lecionando? Qual é o objetivo de um professor de quarto ano do fundamental? Qual o objetivo de um professor de ciências no sétimo ano do ensino fundamental? Qual que é o papel de um professor na alfabetização no segundo do fundamental? [...] Você tem que saber o que você tem que fazer ali para o seu ano ser um ano satisfatório, porque a partir do momento que cada um se preocupa com o seu objetivo global ali no final do ano, você está ajudando o seu colega do ano seguinte. Então você tem que pensar, você tem que se conhecer, você tem que saber o que você está fazendo ali, quais são os objetivos? Quais são as suas falhas, quais são os seus defeitos? No que é que você precisa trabalhar melhor, com quem você pode contar? [...].

Nestes trechos, os professores Breno, Renan e a professora Laís mostram suas agências críticas em plena pandemia, e criticidade, ao buscarem tentar ressignificar as aulas para seus(suas) alunos(as) após um contexto complexo. Demonstram também a preocupação com a negociação de sentidos nos meios em que eles estão inseridos, isto é, a sala de aula *online*. Com um apelo crítico, estes participantes exemplificam bem a visibilidade que educadores(as) de

todo o país buscaram nesse novo contexto nada “normal”. Estes atos seriam, pois, o que Walsh (2021) pontua como gritos, rachaduras e “semeios”, como elementos de uma postura e atitudes no sentido de agir. Para a autora (ibid., 2021) é o mesmo que “ser, estar, pensar, sentir, existir, resistir e viver”, elementos os quais permitem tais atos. Explicando-os mais detalhadamente, o grito simboliza para a autora o que pensamos, falamos, ou seja, aquilo que gritamos por dor, medo, raiva, fúria, indignação. Elas são, pois, repostas e reações de um sistema que não conhece limites. Os gritos são ainda intervenções, rebeliões, desobediência e construção de laços, no sentido sonoro (aquilo que nos conecta e que nos faz escutar).

Já os pensamentos vêm da cabeça e a separam do corpo (como se este movimento fosse possível). Da mesma forma, o sistema educacional o fez (e faz), ao criar formas vigilantes para professores(as) e alunos(as), tentando controlá-los(as) e silenciá-los(as) numa sociedade pós-moderna neoliberal, assim, não podendo haver os gritos que vêm do corpo. Para a nossa sociedade falar e pensar com o corpo é perigoso por não ser algo racional. Inclusive, fato este que é comum na sociedade, ou seja, separar corpo, mente e emoções como se fossem fragmentos de um(a) indivíduo(a), tema o qual tratarei na parte II desta tese.

Voltando às reflexões sobre os gritos, quem afinal tem permissão para gritar? E quem não tem? Para gritar onde? Gritar como? Mais uma vez vejo o LC rondando os atos e pensamentos voltados para a educação e formação crítica cidadã de pessoas - seres humanos(as) sociais.

Outro ponto levantado por Walsh (2021) é o fato de que a (pós) modernidade e colonialidade fazem uma conexão entre mulheres como se elas estivessem ligadas à natureza como algo único, assim como a de que africanos são escravos, por meio do viés da suposta superioridade do homem branco, heterossexual, letrado, etc. sobre os(as) demais (marginalizados(as), invisibilizados(as)), a natureza (mulher) etc. Como mulheres, somos colonizadas desde novas/jovens ao sermos ensinadas que a maneira correta é a de não gritar, ou seja, falar em voz calma, baixa e ser educada, etc., ou seja, não gritar, não sentir e não dizer os sentimentos de raiva, fúria e indignação que temos. É o nó na garganta, o frio na barriga, a angústia no peito - tudo isso porque guardamos o grito dentro de nós. O grito da mulher é visto como algo histérico. No mundo contemporâneo diz-se que é “melhor” ser racional do que histérica ou “sentimental”.

Para dar voz a esse grito e sonoridade, é importante fazer uma relação entre palavra com aquele como dispositivo acadêmico, ocidental, colonial. Como é possível, por exemplo, escrever gritando em um mundo acadêmico? Deixando para trás a linguagem limpa, distante, despersonalizada e tudo aquilo que a academia exige. Para tal, Walsh (2021) apoia o escrever

em primeira pessoa, de modo que possamos mostrar como estamos pensando e sentindo de verdade. Este é, pois, o gritar, contrapondo o controlar a palavra, o silenciar, o segurar o grito, estes que fazem parte da comunidade linguística em todas as línguas. Temos exemplos desse controle nos *rankings* criados que buscam manter professores(as) e aprendentes em padrões de responsabilidade e exigência, decorrentes do controle feito pelo governo e uma forma de exigir prestação de contas dos(as) educadores(as), dessa forma tornando pais e alunos(as) como consumidores(as) enquanto professores(as) são tidos(as) como prestadores(as) de serviço (LANDIM, 2020). Vejamos novamente o trecho a seguir em que a professora Andressa relata exatamente este ponto:

Professora Andressa (curta): [...] *às vezes a gente só se vê como clientes e prestadores de serviço principalmente nas escolas particulares e a gente esquece que têm pessoas por trás daquilo pessoas por trás das telas.*

Dito isso, decolonizar é preciso e este ato nos diz muito sobre várias coisas, já que esse é o agir com todo o corpo e não só com a mente ou cabeça de forma fragmentada. Mas afinal, como decolonizar? Como gritar? Walsh (2018; 2021) aponta que podemos fazer tudo isso por meio da metáfora da rachadura no muro de concreto, em que este é visto como o sistema que desestabiliza, em que não há nada que possamos fazer. O muro e o concreto são as normas e regras, o sistema totalizador, universalizante. Mas o que acontece se fizermos uma rachadura neste muro? Embora a rachadura não acabe com o muro, ela consegue, no entanto, abrir um espaço, uma fresta, o da esperança, que é uma possibilidade pequena. Nos dias de hoje é disso que necessitamos, ou seja, dessa pequena esperança. Apesar da solidez do muro, há uma vida esperando liberdade, da mesma forma como uma flor que surge na rachadura de um muro, onde ela passa despercebida para nós, se vista pelo sistema pós-moderno colonial (ibid., 2018; 2021).

A autora (ibid., 2018; 2021) levanta ainda outro ponto, o fato de que aprendemos pelas rachaduras e não pelo concreto/solidez do muro. As rachaduras são a localização, donde nos situa, por onde sentimos, atuamos e pensamos. Em contrapartida, o sistema (muro/regras) não quer que vejamos as rachaduras para além da solidez, porém, devemos levar em consideração que as rachaduras são as formas como vemos o mundo para que sejam possíveis transformações e mudanças. Para tanto é importante que vejamos a relação dos gritos com as rachaduras, mas de uma forma que pensemos desde que com eles e não simplesmente estudemos sobre eles,

assim como os olhos internos que analisamos o mundo como uma verdade, as formas de ver, interpretar, conhecer este mundo. Seria como pensar com respeito a comunidade linguística em que os gritos seriam os elementos que pensam em se manifestar e enfrentar o colonial. É uma forma de manifestação do corpo com a mente. Devemos, pois, perguntar pelas rachaduras, quais são elas que o sistema pretende tampar, assim como quais são as possibilidades existentes. Isso seria, então, a parte central da decolonialidade. Temos, portanto, a responsabilidade de mudar o sistema por meio das gretas, as quais apenas são percebidas por olhos “agrietados” (WALSH, 2021).

Em tempos sombrios ou pandêmicos, vale lembrar que toda sombra possui uma luz oposta e que “depois da tempestade, o sol sempre aparece”, por isso as rachaduras enxergadas em meio ao sistema (do muro de concreto) são espaços para semear e cultivar, logo, para colocar as sementes, que é o ato de (re)pensar e sentir em novos tempos. “Semeio” este que é feito por sementes da vida, o cultivar a vida. Mesmo embora tenhamos perdido muito com a pandemia (vidas, sonhos, empregos, etc.) é, pois, fundamental enxergar por meio das rachaduras do muro que vai se (re) configurando a cada momento experimentado, vivido, e para ver as mudanças ocasionadas, é essencial que tenhamos o semeio. Além disso, não devemos nos chocar com a parede/muro, mas, sim, observar suas mudanças que vão acontecendo ao longo do tempo. Dessa forma, seguimos crescendo e florescendo, pela perspectiva metafórica de Walsh (2021): nós sendo sementes. Mas afinal, como gritar, semear e ver as rachaduras? Pelo viés de que semear não é um ato solitário, já que ele evoca a necessidade do cultivar, cuidar, aguardar, etc., assim, mostrando que devemos pensar com quem construímos esta práxis que não é individual, mas, sim, coletiva (ibid., 2021).

No âmbito da educação, pensemos, pois como as gretas estão tomando outras novas formas. O neoliberalismo nos diz que temos que aprender de um modo mais científico para o sistema, em outras palavras, um grupo pequeno buscando um campo científico específico. No que tange à pandemia, podemos dizer com certeza que foi (é) um momento em que a educação estava (está) se reinventando, por isso estávamos (estamos) vivendo como educadores(as) o momento do (re)pensar novas rachaduras. Embora elas sejam um caminho de possibilidades, eu gostaria de ressaltar que elas não são soluções, mas, sim, passos que se abrem a novos caminhos com questionamentos e (auto) reflexões, de uma forma que se reconheça o que está acontecendo no momento presente, o aqui e o agora de Ballas (2016) e do improvisado, dizendo sim àquele, de modo a utilizar das práticas pedagógicas atuais (pandêmicas) como oportunidades, afinal, a transformação começa em nós mesmos(as), ela vem de dentro para fora,

ou seja, nós nos questionamos e nos decolonializamos em busca de (trans) formações internas e externas (MENEZES DE SOUZA; DUBOC, 2021).

Portanto, para sobreviver neste momento presente, novo contexto pandêmico, foi (e ainda é) necessário que houvessem (hajam) as pequenas esperanças de Walsh (2021). Vale dizer que essa não é uma ideia universal, uma verdade absoluta (VATTIMO, 2007), mas sim um pensamento advindo da autora (ibid., 2021) da qual eu compactuo. A parede e o muro de concreto parecem estar cada vez mais fortes, assim, tornando mais difícil abrir as rachaduras. No entanto, como podemos fazê-las? Lembrando de que sempre haverá rachaduras e que a forma de as abrir vai fazer parte da verdade de cada um de nós.

Pela mesma perspectiva, posso dizer que, por meio dos gritos, buscamos e descobrimos as gretas através da sementeira, processo que é serpentina e não linear, o qual causa uma reação que nos impulsiona a buscar onde estão as rachaduras, ou seja, as possibilidades, o nosso modo de contribuir no e para o mundo. Este é, pois, um grito coletivo e não individual, nas palavras de Walsh (2021), “eu sou porque nós somos”, em que a autora se referencia o fato de que só podemos ser por conta da coletividade.

Por conseguinte, para Walsh (2018; 2021), a decolonialidade é uma práxis. É um processo de decolonizar uma ação, pensamento, etc., logo, esse não é um trabalho individual, mas sim uma luta e um caminho coletivo. É um processo que não termina, pois não é linear, mas, contínuo, é, portanto, o construir e desconstruir as pequenas esperanças, assim como fizeram (e estão fazendo) educadores(as) nessa pandemia, ao se tornarem vítimas capazes, agentes e críticas, aceitando e vivendo o momento presente, dizendo sim aos obstáculos da educação e da vida, em prol de um bem maior coletivo. Eu diria ainda que este momento pode ser comparado com o ubuntu¹²⁸, a filosofia de vida de amor ao próximo.

Para finalizar esta seção e fechar o capítulo, eu gostaria de deixar aqui meu afeto, respeito, gratidão, e orgulho de ter a missão de vida de ser educadora e ter (ainda estar) me deparado (deparando) com tantos(as) outros(as) educadores(as) resilientes, humanos(as) e esperançosos(as) para com a nossa educação, principalmente aqueles que atravessaram (estão atravessando) o cenário pandêmico, lidando com incertezas, mas acima de tudo, fazendo o seu

¹²⁸ “Ubuntu é uma filosofia africana, presente na cultura de alguns grupos que habitam a África Subssariana, cujo significado se refere a humanidade com os outros. Trata-se de um conceito amplo sobre a essência do ser humano e a forma como se comporta em sociedade. Para os africanos, ubuntu é a capacidade humana de compreender, aceitar e tratar bem o outro, uma ideia semelhante à do “amor ao próximo”. Ubuntu significa generosidade, solidariedade, compaixão com os necessitados, e o desejo sincero de felicidade e harmonia entre os seres humanos.”. Fonte: <https://www.significados.com.br/ubuntu/>. Acesso em 01/03/2020.

melhor possível sempre em busca das rachaduras, aceitando os diversos momentos presentes como possibilidades inesgotáveis. Remeto-me às palavras de meu querido poeta em busca dessas rachaduras, esperanças, coletividade, e, muitos outros sins a novos momentos (SOUSA SANTOS, 2002; BALLAS, 2016):

*Não serei o poeta de um mundo caduco
Também não cantarei o mundo futuro
Estou preso à vida e olho meus companheiros
Estão taciturnos mas nutrem grandes esperanças
Entre eles, considero a enorme realidade
O presente é tão grande, não nos afastemos
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas*

(Carlos Drummond de Andrade-Mãos Dadas)

3.1. Síntese II

Discuti, no capítulo II, sobre os letramentos e suas caixinhas concebidas, mas que para mim, enquanto autora, o que prevalece é o Letramento Crítico, o qual vejo por uma perspectiva crítica e agente, que ressignifica para além dos muros da escola, em busca dos vários porquês da vida.

Refleti ainda acerca do Multiletramentos e a relação que o movimento recebe quanto às tecnologias digitais, como se ambos fossem originários de um mesmo molde, o que não verdade, não é real, tendo em vista que esta é uma visão universalista e excludente, que não inclui aqueles(as) do lado Sul da linha abissal, ou seja, os marginalizados(as).

Por fim, debati a respeito de educadores(as) que foram vítimas da e na pandemia, contudo, vítimas críticas e agentes, que viram gretas e possibilidades no sistema fechado, ou seja, esperanças de mudanças e (trans)formações em meio a sistemas rígidos e contextos complexos como o pandêmico.

PARTE II

TRAZER O CORPO DE VOLTA SEM FRAGMENTÁ-LO

[...] eu, e talvez nós, pude aprender a buscar uma transformação que começa em meu corpo na relação com o outro eu-como-outro inseridos nos contextos de nossas existências carregando a bagagem de nossa historicidade cheia de contradições, desejos, ambiguidades as quais podem transformar (minhas) práticas e quem sabe juntos caminhar de mãos dadas uns com os outros que desejam assim trabalhar, penar, viver, AMAR!

(Gustavo Raimondi- I Congresso Brasileiro de Autoetnografia)

O que difere o(a) ser humano(a) de outros seres vivos é a sua construção de cultura, logo, sua coleção de objetos, práticas e ideias (DAMÁSIO, 2018, MENEZES DE SOUZA, 1996;1997; 2004), ou seja, as suas bagagens, já que “[a]s pessoas são [...] as suas histórias [...]” (MONTE MOR *et al.* 2021, p. 573).

No entanto, no que tange à complexidade que somos enquanto seres humanos(as), para Damásio (2018, p.1) “[...] os sentimentos não têm recebido o crédito que merecem [...]”, entretanto, a mente não existe sem o corpo, pois a existência não é “penso logo existo”, uma vez que possuímos características biológicas e sociais, ou seja, ainda nas palavras do autor “[...] [a] vida humana como a conhecemos hoje [é] dotada de mente, sentimentos, consciência, memória, linguagem, sociabilidade complexa e inteligência criativa [...]” (DAMÁSIO, 2018, p. 3).

Por conta disso, vejo ser imprescindível não fragmentar corpo, mente e espírito (JOSSO, 2012; MENEZES DE SOUZA; DUBOC, 2021) e ainda conhecimento e *habitat*, assim como acrescenta Monte Mor *et al.* (2021), contrapondo o modo como a sociedade e a modernidade costumam fazer conosco (ADAMI, 2017; DAMÁSIO, 2018, LANDIM, 2020, OLIVEIRA, 2021). Dessa forma, não irei fracionar esta parte II de minha pesquisa, que trata da junção desses fragmentos, e permitirei que você meu(minha) leitor(a) fique à vontade para ler os próximos textos, na sequência de sua preferência, assim, não precisando, necessariamente, seguir uma ordem. Os textos que compõem esta segunda parte da tese dialogam com diversos contextos e conceitos já apresentados anteriormente, na parte I da pesquisa, conversando com os temas já abordados, tais como: colonialidade e decolonialidade, neoliberalismo, sociedade (pós) moderna, pensamento abissal, ecologia de saberes, letramento crítico, entre outros.

Aponto que, ao esconder origens, assim como fez (faz) a colonialidade e o pensamento abissal, o corpo também foi (é) escondido (MENEZES DE SOUZA, 2020¹²⁹). Em

¹²⁹ Apresentação de Lynn Mario T. Menezes de Souza e Walkyria Monte Mor em palestra promovida por Ana Paula Duboc. In: **Debate 4: Educação, Linguagem e Colonialidade**. Canal do YouTube: Ana Paula Duboc,

contrapartida, por um viés pós-abissal e decolonial é essencial que se traga o corpo de volta, ou seja, a sua visibilidade (MENEZES DE SOUZA, 2020; 2021c; MENEZES DE SOUZA; DUBOC, 2021), uma vez que o corpo é composto pela mente e demais órgãos, sistemas, moléculas e átomos, portanto, ele é nosso *habitat*, ou seja, a nossa casa, o nosso lar, onde habitamos, nesta vida. Ao trazer o corpo de volta é possível situá-lo de acordo com o(s) seu(s) contexto(s) sócio-histórico(s), assim como Freire alude em focar no local de modo a construir o saber a partir dali (MENEZES DE SOUZA, 2020), abrindo espaços para a ecologia de saberes de Sousa Santos (2002) e a decolonialidade (MENEZES DE SOUZA, 2019abc; 2020; 2021ab), marcando o não marcado e permitindo a sujeitos(as) estarem abertos(as) a tais espaços (DUBOC; MENEZES DE SOUZA, 2021; MENEZES DE SOUZA; DUBOC, 2021), a fim de promover diálogos pluriversos (MENEZES DE SOUZA, 2004; 2020, 2019abc; 2021ab).

Em um mundo neoliberal, acelerado, em que se vive de e pela busca incessante de lucros (LANDIM, 2020, BERG; SEEBER, 2016), em que a pós-modernidade está cada vez mais deficiente (HAN, 2015), posso dizer que a racionalidade tem uma boa parcela de culpa nisso, visto que a produção excessiva é vista como prioridade na/pela sociedade atual. Motivo pelo qual surgiu o termo multitarefados na modernidade, pois quanto mais atividades fizermos, mais ‘bem vistos(as)’ como produtores(as) por nossos(as) superiores/empresas/firmas/instituições seremos no mercado de trabalho (HAN, 2015).

No entanto, nosso cérebro não é uma máquina. Não somos robôs, tampouco máquinas. Por isso, devemos levar em consideração a nossa composição como um todo, que é o corpo, a mente, emoções/sentimentos e espiritualidade, ainda mais porque não somos seres hábeis a fazer mais de uma atividade de uma vez, com a mesma qualidade, foco e concentração se as fizessemos uma por vez (STIEGLER, 2010; CONSENZA; GUERRA, 2014; HAN, 2015).

Portanto, é imprescindível haver uma interrupção dessa fragmentação do corpo e da mente, de modo que nos humanizemos com autocuidado (BERG; SEEBER, 2016), já que a existência não é, como já disse “penso logo existo”, como argumenta Descartes, pois somos seres muito mais completos e complexos do que isso, uma vez que possuímos características biológicas, culturais e sociais, logo, a mente não existe sem o corpo (DAMÁSIO, 2018).

A partir da partilha do sensível, proposta por Rancière (2009), ela que funciona a fim de proporcionar entendimento em meio a processos em que entrelaçam diferenças, posso dizer que, além de descrever a formação do(a) sujeito(a), há, por conseguinte, semelhanças que se discute no social, na distribuição desse sensível, em que não há universalismo, mas, sim,

2020. 1 vídeo (2h03). [Live]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6C2sYLTfjuQ>. Acesso em 11/12/2020.

recursos semióticos diferentes em que os(as) sujeitos(as) estão expostos(as), assim, havendo algo em comum, mas também algo que os(as) diferencie, portanto, marcando o não marcado e trazendo o corpo de volta. Para o autor (ibid., 2009), a relação política estética é uma maneira de organizar o sensível, ou seja, a construção de sentidos para além do cognitivo, racional e inteligível, mas sobretudo do sensível, em outras palavras, as vejo aqui como as sensibilidades (emoções e sentimentos- a mente), que são, por muitas vezes, ignoradas, o que pode ser comparado com o que outros(as) autores chamam de decolonialidade, ou seja, dessa forma marcando o(a) não marcado(a), e trazendo à tona o(a) excluído(a), afinal apesar de ignorado(a), aquilo/quem é marginalizado(a) existe (MENEZES DE SOUZA, 2020).

Por esta perspectiva, buscarei, nesta segunda parte da pesquisa, reconhecer outras sensibilidades para além do racional, da mente, marcando o corpo não marcado e trazendo-o de volta, pela partilha do sensível de Rancière (2009), contrapondo a marginalidade e invisibilidade daquele e (re) compondo-o juntamente dessa mente e da construção de saberes que habitam essa matéria chamada corpo (DAMÁSIO, 2018).

Não existe mente sem corpo

Explicarei nesta seção que não se é possível desmembrar corpo e mente, afinal, esta não existe sem aquele (DAMÁSIO, 2018), mesmo embora o pós-modernismo subentenda os(as) sujeitos(as) como sendo seres com suas identidades fragmentadas (LANDIM, 2020, OLIVEIRA, 2021).

As neurociências¹³⁰ ainda estão engatinhando (RAMOS, 2022¹³¹), entretanto, mesmo que ainda não saibamos e compreendamos por completo a interação que o tecido cerebral faz com o nosso corpo que acopla o cérebro, temos avançado nesse conhecimento e já é sabido que aquela é a principal relação entre corpo e mente que nos explica a forma como sentimos, assim como o modo como a consciência é construída, bem como nossa mente produz a criatividade, a inteligência, entre outros aspectos da função cerebral, os quais são fundamentais para explicar a condição humana (DAMÁSIO, 2018).

Assim, como já mencionei nos capítulos anteriores, para que ocorra a aprendizagem é importante que haja as conexões neurais chamadas sinapses. Elas ocorrem no cérebro e são

¹³⁰ Ciências que estudam as formas comportamentais e emocionais que acontecem no cérebro (CONSENZA; GUERRA, 2014).

¹³¹ Curso ministrado por Aline Camargo Ramos intitulado: “Aula 1: Introdução às Neurociências”. Promovido por Centro Educacional Sete de Setembro, 2022. 1 vídeo (53 min). Disponível em: <https://cetssetembro.com.br/aulas3neurociencia4b>. Acesso em: 15/03/22.

essenciais também para a consolidação de memórias que levam à experiência do aprender. No entanto, outros fatores podem contribuir ou se tornarem um obstáculo para que o processo de aprendizagem ocorra, tais como: a ansiedade, o nível de alerta, o estresse e as emoções. Todos esses afetam, diretamente, esse processo de um(a) sujeito(a) (OHLWEILER, 2016ab), e acontecem pelo cérebro, o qual está protegido pelo crânio (estrutura óssea), pelas meninges e pelo líquido cefalorraquidiano¹³² (RAMOS, 2022), logo, por meio de um corpo. Por conseguinte, este é um grande motivo pelo qual vejo como descabido dissociar corpo, mente e aprendizagem/conhecimento/construção de saberes, uma vez que estão todos interligados.

Portanto, compreendo que entender a forma como o cérebro funciona pode ser uma maneira de aprimorar práticas pedagógicas e intervenções por meio de estratégias que respeitem essa forma de funcionamento dele (CONSENZA; GUERRA, 2014), mais uma vez, sendo, pois, incabível a fragmentação de corpo e mente. Amparo-me nas palavras de Consenza e Guerra (2014) para exemplificar esta questão:

Conhecer a organização e as funções do cérebro [...] os mecanismos da linguagem, da atenção e da memória, as relações entre cognição, emoção, motivação e desempenho, as dificuldades de aprendizagem e as intervenções a elas relacionadas contribui para o cotidiano do educador na escola, junto ao aprendiz e à sua família. (CONSENZA; GUERRA, 2014, p. 240)

Embora conhecer o cérebro e seu funcionamento seja uma vantagem, ou um grande auxílio para o melhor entendimento de um processo de ensino e aprendizagem, tanto para a escola quanto para educadores(as), aprendentes e suas famílias, conforme apontam Consenza e Guerra (2014). É fundamental que eu destaque o fato de não ser necessário que educadores(as) saibam a fundo a respeito do funcionamento cerebral para além de darem conta do conteúdo de suas aulas, bem como tenham o devido conhecimento sobre os processos de ensino e aprendizagem de seus(suas) aprendentes. Pois saber sobre as neurociências aprofundadamente os(as) sobrecarregariam (se não forem pesquisadores(as) do SNC, ou, do funcionamento do cérebro), e, retomando Sousa Santos (2002), lembro que ninguém sabe tudo, assim como ninguém sabe nada, pois somos todos(as) ignorantes em algo e sabedores(as) de outro algo (MENEZES DE SOUZA; DUBOC, 2021). No entanto, digo ser aconselhável que

¹³² Existem três tipos de meninges; a dura-máter, a aracnoide e pia-máter, em que todas têm a função de proteger o cérebro, assim como o líquido cefalorraquidiano, este último, que além de tudo sustenta o órgão (RAMOS, 2022). Não é minha intenção aqui me aprofundar em conceitos anatômicos do cérebro, porém, gostaria de ressaltar as principais partes que o envolvem e o protegem, assim, demonstrando como todas fazem parte do todo e de um corpo. Para mais informações acerca da anatomia cerebral sugiro que acesse o *website*: <https://www.anatomiaemfoco.com.br/sistema-nervoso/sistema-nervoso-central/meninges/>. Acesso em 25/03/22.

educadores(as) tenham pelo menos um conhecimento básico desse funcionamento ou sobre disfunção cerebral, no que concerne ao processo de ensino e aprendizagem de um(a) indivíduo(a), de modo a agregar conhecimento e perspectivas nas visões de aprendizagem que eles(as) já tenham, assim, atrelando-as às suas práticas pedagógicas (CONSENZA; GUERRA, 2014).

O funcionamento do SNC, logo, do cérebro, é um sistema complexo e por conta disso existem pesquisadores(as) específicos da área da educação e da saúde, ou seja, a equipe chamada multidisciplinar/interdisciplinar que pode envolver médicos(as) pediatras, psiquiatras, neurologistas, psicólogos(as), psicopedagogos(as), fonoaudiólogos(as), a comunidade escolar (gestão e docentes), entre outros(as), para que juntos(as) construam um lugar aprendente (REIS, 2022), facilitador para os processos de ensino e aprendizagens dos(as) aprendentes, que possuem suas diversificadas, dificuldades e em alguns casos, transtornos globais do neurodesenvolvimento (TEA, TDAH, TOD¹³³, etc.), ou ainda, aqueles específicos da aprendizagem, tais como: dislexia, discalculia, disortografia, etc. Dessa forma, estes(as) pesquisadores(as) são capazes de auxiliar o processo de ensino e aprendizagem daqueles(as) aprendentes que necessitam, desse modo, ajudando também as escolas, educadores(as), os(as) próprios(as) alunos(as) e seus familiares, como já dito, anteriormente.

Como o conhecimento e a construção de saberes ocorre na mente (cérebro), muitas vezes o corpo é esquecido, porém, vale pontuar que, para o processo de aprendizagem acontecer, nós precisamos também de um corpo, afinal, a mente e o SNC fazem parte de uma massa corporal. Damásio (2018) corrobora essa ideia ao discutir a respeito da comum divisão que se costuma fazer do corpo com a mente, como se esta tivesse um privilégio sobre aquela. O autor aponta que “[é] comum encontrarmos explicações sobre a vida mental – percepções, sentimentos, ideias, memórias com as quais percepções e ideias podem ser registradas, imaginação e raciocínio [...] essas coisas são vistas como produtos exclusivos do cérebro” (ibid., 2018, p. 63), logo, o SNC é visto como o herói, enquanto o corpo é tratado como se fosse “um mero espectador” ou ainda “o barril onde o cérebro está contido”, o que é um grande equívoco (DAMÁSIO, 2018), já que é fato que o SNC é responsável pela nossa vida mental, porém, ele é um assistente do corpo, como um coordenador dos tecidos, órgãos, sistemas envolvidos, assim como da relação do corpo com o ambiente externo, ou seja, ele presta assistência à matéria corporal (ibid., 2018).

¹³³ Transtorno Opositor Desafiador.

Portanto, somos seres constituídos por um organismo que contém um corpo, além de um sistema nervoso e uma mente, esta última que é derivada de ambos (DAMÁSIO, 2018). O corpo é muitas vezes tratado com menosprezo se comparado com a mente. Cito mais longamente Adami (2017, p. 57), que explicita esta questão pela percepção da arte pós-dramática:

A centralidade do corpo para as diversas formas de comunicação da vida pode parecer inquestionável [...]. Poderíamos vislumbrar para ele a condição de constructo indispensável para se estabelecer relações entre domínios relativamente disparatados no tocante à metodologia de trabalho, como a ciência e a arte. [...] tais ideias mostram-se enfraquecidas pela posição raramente favorecida que o corpo ocupa nos debates da sociedade contemporânea. Alvo de tentativas de apagamentos a partir da cisão com a mente- circunstância em que se os dois termos encontram-se antepostos por um dualismo que homogeneiza ambos [...] o corpo ancoramento material do conhecimento, frequentemente é desprezado como grilhão no processo de demarcação de uma posição discursiva dita “neutra”, relegando-o à condição de dado circunstancial supostamente descartável.

No entanto, Damásio (2018) alerta que essa ideia dissociada de mente e corpo, assim como reflete Adami (2017), precisa ser revista, uma vez que é nesse último em que existem sistemas, órgãos, moléculas, átomos, partículas, todos os quais são cooperativos, ou seja, partes de um todo e o todo de uma parte (SOUSA SANTOS, 2002, MENEZES DE SOUZA; DUBOC, 2021), em que constituem um(a) indivíduo(a), incluindo eu e você, que está lendo este texto. Pela mesma perspectiva, ainda nas palavras de Adami (2017, p. 59), o autor convoca “[...] [o] corpo, mente e ambiente a reagirem pelo pensamento de união[...]”, logo, não fragmentando sujeitos(as), corpos e mentes.

Assim como traz Damásio (2018, p. 80), “[a]s relações entre o sistema nervoso e o corpo não têm nada de simples”, logo, afirmo que somos seres um tanto quanto complexos(as), não é mesmo?! Afinal, somos constituídos(as) por diversos fios condutores em nosso interior, que dependem também de estímulos exteriores/ambientais (ibid., 2018; JUNG, 2011; DUARTE, 2017; CONSENZA; GUERRA, 2014). Apoio-me nas palavras de Damásio (2018, p. 83) para elucidar essa ideia: “[i]sso significa que nosso cérebro está ocupado não apenas mapeando e integrando diversas fontes sensoriais externas, mas também, simultaneamente, mapeando e integrando estados internos, um processo cujo resultado é nada menos do que os sentimentos”.

Eu sempre ouvi (ainda ouço) uma frase de minha mãe que nunca fez tanto sentido como no meu momento presente (SOUSA SANTOS, 2002; BALLAS, 2016): “quando a cabeça não pensa o corpo padece”. Ela certamente se refere ali à mente, ao mencionar “cabeça”, e nessa simples frase que no seu significado não tem nada de simples, minha mãe já me fazia refletir desde sempre que corpo e mente andam juntos. Eu me questiono se “seria minha mãe uma

pesquisadora das neurociências camuflada de mãe?!”. Não sei, talvez sim, instintivamente, ou por repetição de padrões familiares, provavelmente, vindos de algum(a) de nossos(as) ancestrais (MENEZES DE SOUZA, 2021b).

Atrelado a este pensamento, recordo-me também de uma frase popularmente dita: “o corpo grita”, remetendo ao fato de que quando algo não está bem, principalmente, no âmbito psicológico, ou seja, da mente, o corpo começa a dar sinais visíveis, seja uma dor de cabeça, no estômago, uma vertigem, alergias na pele, entre diversos outros sintomas. Esta ligação comprova também como não é pertinente dissociar mente e corpo, afinal eles se comunicam e interagem, diretamente, entre si (DAMÁSIO, 2018; CONSENZA; GUERRA, 2014; OHLWEILER, 2016ab).

Esse grito do corpo pode ser relacionado ao grito que Walsh (2021) destaca como sendo posturas atitudinais, ou seja, aquilo que pensamos, falamos, escrevemos como forma de manifestação, intervenção, rebelião e ao mesmo tempo construção de laços e sentidos sonoros, os quais nos conecta e nos permite ser escutados(as) e escutar o(a) Outro(a). Não por acaso temos a *body language* (linguagem corporal) em que muito se ouve falar a respeito, como por exemplo, se alguém está entediado(a) é possível perceber pelas suas expressões corporais, como braços e pernas cruzadas, ou ainda, pés balançando desenfreadamente. Em contrapartida, se a pessoa está interessada em determinado assunto, o corpo também pode demonstrar dando sinais, tais como a pupila dilatada, expressões faciais de entusiasmo, ou um não entendimento ao franzir a testa, enfim, são inúmeras as formas de se expressar por meio do corpo e suas linguagens, logo, realmente não faz o menor sentido fragmentar o corpo e mente da identidade de um(a) sujeito(a) (MENEZES DE SOUZA, 1996; LANDIM, 2020; DAMÁSIO, 2018).

Mas por que, afinal, acontece até nos dias de hoje essa fragmentação de corpo e mente? Para explicar essa questão retomo discursos da colonialidade, assim como traz Menezes de Souza (1996, p. 61)) ao asseverar que “[o] discurso colonial e suas teorias promoveram uma fragmentação da identidade do sujeito colonizado obrigando-o a se ver como o Outro em si mesmo”, fato este que a decolonialidade busca interromper trazendo corpos de volta, marcando os não marcados e “retratando o sujeito [...] como um sujeito histórica e ideologicamente constituído” (ibid., p. 62).

Fragmentar o corpo seria, pois, uma forma de silenciar os gritos do(a) Outro(a) homogeneizando a alteridade, reduzindo diferenças e especificidades a uma essência universal. No entanto, esse discurso advindo da colonialidade é errôneo, uma vez que somos naturalmente seres pluriversos e heterogêneos, (con)vivendo em mundos e contextos diversos, portanto, não basta “[...] re-membrar o corpo [...], mas [é importante] também apontar as brechas e cicatrizes

no corpo[...] traços de sua própria construção [...]” (MENEZES DE SOUZA, 1996), assim, aceitando e respeitando as diferenças, já que “[...] o sujeito representa [...] um espaço onde se articulam o individual e o coletivo, o privado e o público, ou seja, um espaço onde o sujeito é articulado em termos de sua alteridade” (MENEZES DE SOUZA, 1997, p. 66), afinal, como nos traz Menezes de Souza em seus estudos “somos o[a] Outro[a] de si mesmo[a]”- Grifos meus.

Por conseguinte, podemos afirmar que a fragmentação do corpo vem de efeitos passados, por questões biológicas, culturais e sócio-históricas, donde criaram-se “[...] fronteiras entre esses elementos, o acesso a essa rede de conexões, [a qual foi] interrompida e impedida” (MENEZES DE SOUZA, 1997, p. 66). Para, então, identificar e interromper essa ideia, surgiu a decolonialidade em busca de dar visibilidade aos corpos marginalizados, invisibilizados/excluídos, de forma a trazer a percepção das conexões e acessos que as unem para uma releitura do mundo, em que as partes são vistas como parte do todo e esse com suas individualidades e alteridades (MENEZES DE SOUZA, 1997), ainda nas palavras do autor (ibid. 1997):

[...] cada fragmento ou parte desmembrada não é algo independente, desligado das outras partes, mas sim articulado com elas numa gênese infinita num nível profundo do inconsciente, recuperando a alteridade na identidade e a diversidade na unidade. Ou vice-versa. (MENEZES DE SOUZA, 1997, p. 80).

Portanto, conforme aponta o autor, as partes “desmembradas” não fazem sentido sozinhas, mas sim na coletividade e da mesma forma pode-se dizer que existe o conflito de culturas, conhecimentos e línguas, porque somos pluriversos, assim, não havendo espaço para o universalismo, da mesma forma como lidar com o diferente é um processo de tradução que requer certa “curiosidade”, além do contato com a alteridade e o novo (MENEZES DE SOUZA; DUBOC, 2021).

No entanto, vale ressaltar que somos seres humanos(as) providos(as) de corpos e mentes capazes de aprender e desaprender, de acordo com a estrutura do SNC, mas principalmente, conforme os estímulos que recebemos do ambiente (fatores externos), ou seja, questões que nos constituem enquanto sujeitos(as) em uma sociedade, tais como: econômica, cultural, social e histórica, logo, somos capazes de lidar e conviver na e com a pluriversidade e alteridade, desde que ensinados(as) ou criados(as) nesse meio com naturalidade, porque afinal, ele já existe desde quando nascemos.

Por conta disso, mesmo embora carreguemos até hoje uma cultura colonial que costuma fragmentar nossas ideologias à racionalidade é, pois, importante que identifiquemos essa separação feita para que possamos interrompê-la (MENEZES DE SOUZA *et al.* 2019, MENEZES DE SOUZA; DUBOC, 2021), afinal, conforme tenho apontado, nesta seção, não é coerente essa fragmentação, já que para sermos o que somos é necessário levar em conta o que nos constitui, logo, corpo, mente, sentimentos/emoções e construção de saberes, os quais são todos *glocalmente* (global + local) localizados (MENEZES DE SOUZA, 2019b).

No âmbito da educação, posso dizer que se uma mente não está bem, automaticamente, o corpo vai manifestar de alguma forma, logo, afetando todo o processo de ensino e aprendizagem de um(a) sujeito(a) (CONSENZA; GUERRA, 2014), assim, comprovando mais uma vez que todos estes elementos estão, intrinsecamente, interligados. Por isso, é essencial que, enquanto educadores(as), levemos igualmente em conta as partes que constituem o(a) indivíduo(a), ou seja, cérebro, mente, sentimentos, emoções e, conseqüentemente, o corpo. Vejamos a seguir alguns excertos em que os(as) professores(as) participantes mostram a preocupação deles(as) com o corpo e mente, logo, com o processo de ensino e aprendizagem de seus(suas) aprendentes como um todo, da mesma forma como tenho defendido até aqui:

Professora Lindsay (Forms)

R: O corpo por conta da maturidade orgânica, que nos aponta quais habilidades motoras trabalhar e estimular em cada momento. As emoções e sentimentos porque é por meio deles que nos sentimos aptos ou não a querer aprender, a ter entusiasmo ou não com algo novo que nos é apresentado.

Professor Renan (Forms)

R: Tudo anda junto [corpo e emoções]. Quando um não está legal, já atrapalha todo o processo de aprendizagem.

Professor Paulo (Forms)

R: [...] entender o que se passa com eles [corpo, mente, emoções e sentimentos] é uma forma de desenvolver melhor o aprendizado nesses alunos.

Professora Noemia (Forms)

R: Somos seres complexos, nossas emoções influenciam o funcionamento do corpo todo e vice-versa, envolvendo sentimentos, refletindo nos processos de ensino - aprendizagem.

Os(as) professores(as) mostraram nos excertos acima como é importante relevar tanto corpo quanto mente, ou seja, corpo, emoções e sentimentos, ou ainda, a racionalidade e as sensibilidades no processo de ensino e aprendizagem, visto que todos(as) nós, como aprendentes, somos seres compostos(as) por ambos, e que estes afetam o processo, porém, contribuindo ou causando obstáculos, dependendo do contexto e impulsos internos, bem como estimuladores externos de cada sujeito(a) aprendente (DAMÁSIO, 2018; JUNG, 2011; CONSENZA; GUERRA, 2014).

Pela mesma perspectiva, para Fernández (1991, p. 57), somos seres com “[...] o organismo transversalizado pelo desejo e pela inteligência, [que] conforma uma corporeidade, um corpo que aprende, goza, pensa, sofre ou age”, ou seja, para que ocorra um processo de ensino e aprendizagem, todos os níveis da composição de um ser humano estão implicados, organismo (SNC/cérebro), corpo, mente, psíquico, emoções e sentimentos (FERNÁNDEZ, 1991; DAMÁSIO, 2018), assim como nos apontaram os(as) professores(as) no excertos expostos acima, quando relatam que “tudo anda junto”, ou ainda, que “nossas emoções influenciam o funcionamento do corpo todo e vice-versa”.

Da mesma forma, como podemos notar na afirmação da professora Lindsay, o corpo nos mostra quais habilidades precisamos trabalhar e estimular em um(a) aluno(a), já as emoções e sentimentos sinalizam se aquele(a) está apto a aprender tal tema/assunto, ou, se está interessado(a) em aprender algo novo, e assim, a construção do lugar aprendente é facilitada, tendo em vista que o(a) educador(a) pode “ler” seus(suas) aprendentes e fazer as adaptações onde/quando forem necessárias, para que o processo de ensino e aprendizagem flua da melhor forma possível, e que contribua para diversas (novas) construções de saberes, assim como também nos apontou o professor Paulo em seu relato ao dizer que ao entendermos o que se passa com nossos(as) alunos(as) seria uma forma de desenvolver melhor o processo de aprendizagem deles(as).

Fernández (1991), assim como Damásio (2018), alude que o corpo pode ser comparado a um instrumento musical, em que ele dá coordenadas por meio de pulsações, assim como “[o] organismo necessita do corpo [...] um gravador necessita de um instrumento de música original

que emita o som, para que ele possa gravar” (FERNÁNDEZ, 1991, p. 57). A autora exemplifica essa ideia ao comparar nossas cordas vocais com o canto, em que ao cantar, uma pessoa precisa respirar de uma forma particular, utilizando o organismo, porém, o canto em si é algo que está inserido no próprio corpo, ou seja, “[p]ode-se dizer que [se] canta com as cordas vocais, mas que não são as cordas vocais que cantam”, mas sim o corpo. Fernández (1991) enfatiza ainda que um organismo bem estruturado pode ser uma boa base para o processo de aprendizagem, ou ainda para o que ela chama de “perturbações” que ele venha a sofrer, assim, ocasionando dificuldades no processo. É “[p]elo corpo [que] nos apropriamos do organismo” (ibid, 1991, p. 57), pois é com o primeiro que possuímos diálogo e não com esse último (FERNÁNDEZ, 1991), ou seja, esta é a linguagem corporal que nos mostra algo, ou, o corpo que grita (WALSH, 2021) e quem dialoga conosco.

Portanto, podemos dizer que uma aprendizagem acontece no SNC, mais especificamente no cérebro, e, automaticamente, também no corpo, logo, para que ela ocorra, é necessário que passe por esse último, o que desmistifica a fragmentação desse com a mente (FERNÁNDEZ, 1991, DAMÁSIO, 2018).

O corpo faz parte do espaço do processo de ensino e aprendizagem, por conseguinte, aquele primeiro ensina e demonstra “como fazer”, por isso ele forma a maior parte das aprendizagens. No entanto, em contrapartida, onde há a “descorporização”, ocorre também o desinteresse pela aprendizagem, assim, provocando o esquecimento desta, efeito similar com a poda neural (CONSENZA; GUERRA, 2014).

Para que aconteça a aprendizagem é necessário, portanto, a construção de um lugar aprendente (REIS, 2022), um espaço interessante, onde os(as) aprendentes sejam estimulados(as), ouvidos(as) e façam parte dessa construção de sentidos e saberes, como afirmam Consenza e Guerra (2014, p. 72/73) ao pontuarem que “[u]m ambiente estimulante e agradável pode ser criado envolvendo os estudantes em atividades em que eles não sejam meros expectadores, visto que “[...] o manejo do ambiente tem [também] grande importância” nesse processo, pois quando não há um ambiente agradável e estimulante, o espaço de aprendizagem pode não ter a confiança e desempenho dos(as) envolvidos(as), assim, fazendo com que eles(as) não consolidem, ou até mesmo, construam a aprendizagem (FERNÁNDEZ, 1991). Por isso, é de extrema importância levar em consideração tanto corpo quanto mente nos processos de ensino e aprendizagens, buscando espaços aconchegantes e estimulantes (CONSENZA; GUERRA, 2014), logo, lugares aprendentes (REIS, 2022), os quais são compostos por corpo, emoções e sentimentos variados.

De modo geral, as escolas tendem a apelar apenas para o conhecimento embasando-se no cérebro, assim, ignorando o corpo. Contudo, esse corpo é essencial para o ensino e, conseqüentemente, para a aprendizagem. Temos como exemplo o que passamos (ainda estamos passando) na pandemia com as aulas *online*. Houve muitas queixas dos(as) educadores(as), dos(as) aprendentes e dos pais destes(as) em relação ao tempo de tela (aparelhos eletrônicos como: celular, computador, notebook, ou, *tablet*), enquanto a maior parte das aulas se concentravam ainda no modelo remoto (MONTE MOR *et al.* 2021). Digo isso com propriedade pela experiência que tive na escola onde trabalhei, e por dialogar com colegas de profissão, nesse período, pois era unânime as queixas dos(as) educadores(as) quanto à falta do uso do corpo nas telas. Os pais também se queixavam que seus (suas) filhos(as) estavam ficando muito tempo sentados(as) na frente das telas, durante as aulas remotas, e os(as) alunos(as) de fato se dispersavam com facilidade, principalmente, no início desse formato de aulas. Vejamos um trecho a seguir em que a professora Carolina relata este fato ocorrido com os alunos(as) dela:

Professora Carolina (curta): *A gente percebeu muito cedo que os nossos estudantes estavam exaustos. No início era um pouco mais fácil [...], mas rapidamente eles começaram a desligar as câmeras, interagir pouco [...].*

Carolina relatou acima que seus(suas) alunos(as) começaram a ficar muito cansados(as) com as aulas *online* e então fechavam suas câmeras, e interagiam pouco com ela. Esse é um exemplo de um contexto em que o corpo importa, sim, no processo de aprendizagem e que ele faz parte do espaço como um todo, ele constitui também o lugar aprendente, e se a matéria corporal não está bem e acomodada, isso pode prejudicar o processo como um todo (FERNÁNDEZ, 1991, DAMÁSIO, 2018; CONSENZA; GUERRA, 2014). Vejamos agora outro excerto em que o professor Renan explica de uma forma interessante e mais detalhada porquê e como isso acontece:

Professor Renan:

R: [...] nisso [...] aí vem o cansaço, muito tempo na frente do computador [...] às vezes o aluno começa a deitar [...] para observar, para ouvir, vai para outro lado, chega mais para trás a cabeça, estica a perna, cruza os dois pés lá embaixo, cruza uma perna, um tornozelo sobre o outro joelho. E aí você vai relaxando por que, o que é que acontece? Não existe a força muscular necessária para que o corpo suporte por mais tempo aquela posição, então [isso] vai prejudicar, isso é fato. Principalmente vindo de escoliose, lordose e cifose que são os principais da coluna. E aí a gente tem ombro um pouco mais alto que o outro, você tem retroversão de quadril, você tem joelho, você tem tornozelo e assim nós vamos longe falando sobre isso. Mas é muito prejudicial sim. Até mesmo hoje em sala de aula porque eles [alunos] não têm essa postura, eles não têm essa força, então mesmo voltando, entre aspas, da pandemia, eles continuam com esse problema postural...

Neste momento da entrevista, o professor Renan estava vivenciando as aulas híbridas (em 2021), ou seja, elas estavam no presencial, porém, aqueles(as) que optassem por ficar em casa e assistir às aulas, de modo remoto, tinham esse aval do MEC. Por isso, o professor descreve como foi este “retorno” ao presencial “voltando entre aspas da pandemia” e como ele notou, nesse retorno, danos posturais e físicos nos corpos dos(as) aprendentes, o que ele pontuou que, conseqüentemente, isso pode trazer prejuízos para o processo de ensino e aprendizagem daqueles(as), se não trabalhados esses corpos como um todo, ou seja, como parte integrante dos(as) sujeitos(as), de uma forma que sejam valorizados tanto quanto as mentes e a racionalidade os são, nas escolas e na/pela sociedade (MULIK, 2020; MATURANA, 2002; FERNÁNDEZ, 1991). Além disso, o professor descreve em vários momentos desse trecho o *body language*, em que os(as) alunos(as) demonstram cansaço ao ficarem muito tempo nas telas, ou ainda, por não estimularem os corpos nas aulas *online*, retornaram ao presencial com prejuízo, pois os músculos podem ter ficado enfraquecidos, conforme ressaltou Renan. Portanto, todas estas questões apontadas pelo professor podem, pois, comprometer o processo de ensino e aprendizagem, logo, mais uma vez, nos mostrando também como é imprescindível trazer o corpo de volta e dar a devida importância a ele, assim como é dada à racionalidade nas escolas (MULIK, 2020).

Faço uma relação desse relato do professor Renan com meu pensamento sobre a importância do corpo tanto quanto da mente, e reflito agora sobre a estética de Rancière (2009),

que é uma relação política que traz o corpo de volta, marcando o não marcado, logo, aquela reconhece outras sensibilidades, nas quais todas são marcadas e com corpos, de forma a se olhar para as diversas formas de produção de sentido como sendo, igualmente, situadas a partir do reconhecimento das diferenças do Eu com o(a) Outro(a) (MENEZES DE SOUZA, 2011a; 2020). No entanto, esse é um movimento de difícil percepção, pois como reflete Menezes de Souza (2020), “estamos acostumados a reduzir a diferença do outro na mesmice do eu”, o que é conhecido como democracia ocidental. Como uma possibilidade dessa questão, o autor apresenta a ideia do pensar os cosmos enfraquecendo nossas verdades (VATTIMO, 2007) (até então absolutas advindas da colonialidade), abrindo-nos para a possibilidade de sempre estarmos errados(as) em nossas percepções e crenças, assim, (re) lembrando que toda epistemologia, cultura e saber está/é incompleto, e em um processo constante de formação (SOUSA SANTOS, 2002; MENEZES DE SOUZA, 2020; MENEZES DE SOUZA; DUBOC, 2021), o que nos leva ao letramento crítico, que foi discutido no capítulo II.

Pela mesma perspectiva, Josso (2012) alude que há um paradigma do sensível em que a autora coloca como a possibilidade de abertura para esse(a) Outro(a) e para o “eu” dialogando, indiretamente, com a partilha do sensível de Rancière. A autora ainda aponta que, para que ocorram mudanças, é essencial que haja um trabalho que integre o corpo de modo que sejamos capazes de nos escutarmos, bem como o(a) Outro(a), para que conheçamos a nós mesmos(as) melhor. Esta seria, pois, uma das “[...] potencialidades de um alargamento da consciência integrando todas as dimensões de nosso ser-no-mundo”, consciência a qual surge a partir daquelas, por meio das “vias corporais”, a fim de “[...] saber-viver o corpo como ponto de apoio, fundamento e recurso de um processo de transformação do ser encarnado” (JOSSO, 2012, p. 21).

Para que essa ideia se concretize, é necessário que o(a) sujeito(a) localize-se no espaço-tempo presente (SOUSA SANTOS, 2002; JOSSO, 2012, GOUVÊA, 2019, levando em consideração seu *locus* de enunciação ao “[...] fazer o inventário da sua bagagem, recordar os seus sonhos, contar as cicatrizes dos incidentes de percurso, descrever as suas atitudes interiores e os seus comportamentos” (JOSSO, 2012, p. 21), ou seja, trazer corpos de volta, corpos não marcados à marcação de diversos contextos, em busca da compreensão, entendimento e principalmente respeito da existencialidade humana de cada indivíduo(a), visto que eu “[...] entretenho comigo mesmo e com meu corpo, dada minha visão do humano (parte de uma cosmogonia singular e plural)” (ibid., 2012).

Josso (2012) traz ainda o sensível como o que constitui um(a) sujeito(a), ou seja, sua bagagem, suas vivências, em que o corpo está completamente incluso nessa subjetividade, em

que ele fala por meio de sensações, este seria, então, o sensível do Eu. Já para Rancière é um sentido mais amplo que engloba o sensível de um(a) Eu com o(a) Outro(a) Eu, em que há incentivo da multiplicidade de manifestações estéticas, em outras palavras, de múltiplos mundos dentro de uma comunidade. Este seria, pois, o deslocamento de pensamentos, saberes e corpos, mas não como elementos fragmentados, mas, sim, singulares que constituem o plural, o que complementa meus pensamentos de que não existe mente sem corpo, principalmente, quando pensamos no processo de ensino e aprendizagem, portanto, a super valorização do racional e esquecimento do corpo é um pensamento vindo da colonialidade, e que não é coerente com nossa realidade física, quântica, material (MENEZES DE SOUZA, 1997).

Esta separação da razão e emoção pode ser explicada conforme afirma Menezes de Souza, Monte Mor (2021) a seguir:

[...] essa visão de construção social envolve um jeito de organizar a sociedade como se houvesse um testemunho contendo a prescrição do que é ‘normal’ ou ‘civilizado’ e o que pode ser mantido. Entretanto, o que aparece diferente dessa prescrição deve então ser atribuído à invisibilidade do não aceito, na zona do não existente [...] ¹³⁴ (MENEZES DE SOUZA; MONTE MOR, 2021, p. 660).

Portanto, como corroboram os autores, a sociedade nos impõe padrões, que são considerados “a normalidade” e se fugimos deles acabamos ficando do lado sul da linha abissal (SOUSA SANTOS, 2007), por assim dizer, do lado da invisibilidade. Pelo mesmo ponto de vista, há tempos que a racionalidade é supervalorizada em relação ao emocional, como se este último fosse inferior, ou em alguns casos, nem ao menos existisse, assim, sendo esse pensamento fruto da colonialidade (JORDÃO, 2019).

Desse modo, há ainda um enorme abismo a ser atravessado (SANTOS M., 2020). Abismo esse que nada mais é do que o mundo como nós o conhecemos até então, e para o superarmos, é preciso que deixemos para trás modos de saber, sentir e fazer, ou seja, é um olhar pelas lentes decoloniais e pós-abissal, donde a partilha do sensível realmente seja valorizada, e aconteça de fato o reconhecimento de corpos, saberes e suas alteridades.

Por conseguinte, é inegável que há “[...] relações de poder desiguais entre corpos humanos, mentes humanas e ambientes” (ADAMI, 2017, p. 59), no entanto, é mais do que necessário que haja o “funeral” do já construído para o nascimento de novas possibilidades e horizontes expandidos (ALCOFF, 2005), mas sem a falsa impressão de eliminar ruídos, pois

¹³⁴ Do original: “However, this view of social construction involves a way of organizing society as if there were a core in which the prescription of what is ‘normal’ or ‘civilized’ should be maintained. Whatever appeared different from that prescription should then be attributed the invisibility of the unaccepted in a zone of non-being [...]”.

como nos aponta Rancière, é necessário que a política promova o dissenso, pois assim como aponte em Reis (2016):

[a] política é regra, documentos e poder, uma vez que convivemos nos meios sociais e somos diferentes, isto gera conflito e conseqüentemente exige que se lide com esse diferente que pode ser chamado de conflito (RANCIÈRE, 2009, 2010), ou seja, a política é a união de discórdias. (REIS, 2016, p. 42).

Portanto, a política é composta por alteridade, em que há a possibilidade de opor um mundo comum ao diferente, pois se não houver dissenso, ela acaba se tornando uma polícia (lógica da igualdade entre todas as pessoas de modo que se possa governá-las) (PINTO, 2010), o que no remete à colonialidade e suas verdades “absolutas” e homogêneas (MENEZES DE SOUZA, 2021c).

Desse modo, um regime político só pode ser democrático se a partilha do sensível incentivar a multiplicidade de manifestações estéticas, ou seja, os múltiplos mundos (a diversidade e o dissenso) que existem em um local coletivo, logo, para combatermos os abismos que ainda há, é importante que aconteçam os deslocamentos de pensamentos, saberes e corpos (MENEZES DE SOUZA, 2020), de forma que estes sejam trazidos de volta, tenham visibilidade e sejam completamente levados em consideração como parte integrante na constituição de um(a) sujeito(a), seja ele(a) quem for, afinal, basta ser um(a) humano(a), visto que possuímos uma interrelação entre todos os seres vivos e (con) vivência, pois não se sobrevive sozinho(a) no mundo, portanto, somos todos(as) igualmente merecedores(as) de respeito, donde carregamos corpos com sotaque e com marcas (MENEZES DE SOUZA, 2021b).

Nós, seres humanos(as), não nos comunicamos por uma língua, mas, sim, pela atitude de respeito e aceitação do(a) Outro(a) (espiritual, animal, corporal, etc.), no aceitar a existência desse outro(a) ser vivo, pela confluência e pela sua disseminação e não pelo apagamento da alteridade (MENEZES DE SOUZA, 2021b). Assim sendo, na constituição de sujeitos(as), é fundamental que se considere sua parte como um todo, ou seja, corpo, mente, saberes/conhecimento, sentimentos e emoções, tratando igualmente com respeito as diversidades existentes, o dissenso de Rancière, e partilhando sensíveis e novas formas de se ver e (con) viver no mundo, pois, assim como diz Mulik (2021, p. 173), “[s]ão os conflitos que geram desestabilidades, desaprendizagens e alavancam discussões” a fim de se aceitar as alteridades como algo natural e real de nosso convívio, em outras palavras, empresto as de Menezes de Souza e Duboc (2021, p. 887), afinal, para não se cair no universalismo os autores

sugerem que “[...] todas as premissas [devam] ser rebaixadas para argumentos, e, portanto abertas a mudanças”¹³⁵.

Pela mesma perspectiva, o capitalismo/neoliberalismo e o incessante desejo pela modernidade “perfeita/do desempenho” e liberal, no sentido de (a falsa) liberdade dada aos(às) sujeitos(as) para serem “livres” (LANDIM, 2020; OLIVEIRA, 2017; OLIVEIRA, 2021) é um sinal das consequências da colonialidade que perpetua até os dias de hoje (MENEZES DE SOUZA; DUBOC, 2021). Para os referidos pesquisadores é importante usar da estratégia intercultural por meio da hermenêutica diatópica a fim de facilitar a comunicação, assim, tornando a cultura não questionável (de locais de privilégio), por, supostamente, trazer uma verdade absoluta em argumentos questionáveis e propícios ao debate, ou seja, “premissas rebaixadas para argumentos” em prol de se abrir para mudanças e novos horizontes (ALCOFF, 2005), assim, trazendo corpos de volta, marcando os não marcados.

Portanto, a meu ver, a separação da racionalidade com a mente (emoções e sentimentos), assim como do corpo e mente, são advindos da colonialidade, e por isso, não acredito na separação desses. A fim de elucidar meu pensamento em defesa da não fragmentação do corpo e da mente na constituição de sujeitos(as), utilizo-me das palavras de Ferraz (2018, p. 80):

Parece que, ao mesmo tempo em que nos tornamos adultos, nossa educação se enrijece, fica séria e esquece o corpo, o riso e a alegria de aprender. Os [letramentos] e a multimodalidade permitem um resgate ao corpo; um corpo aprendiz que não está desconectado das imagens que vê e constrói, das discussões que ouve e registra, das emoções que dele emergem e dos conhecimentos que nele circulam. (Grifo meu).

De modo a ativar novos circuitos e novos caminhos para a criatividade, é importante que sejam ativadas as Funções Executivas (FEs)¹³⁶ do(a) indivíduo(a), bem como suas conexões neurais (BALLAS, 2022; CONSENZA; GUERRA, 2014). Pela mesma perspectiva, Ballas (2022) afirma que o brincar é um tipo de criatividade e, não por acaso, as crianças aprendem de uma forma lúdica, por meio de jogos e brincadeiras intencionadas (REIS, 2018; FORTUNA, 2000), e nas palavras de Carlos Drummond de Andrade:

¹³⁵ Do original: “[...] all the premises should downgraded to arguments and thus open to change [...]”.

¹³⁶ Embora eu já tenha explanado acerca das FEs no capítulo I, gostaria de detalhar um pouco mais da importância delas em nossas vidas cotidianas e no processo de ensino e aprendizagem também. Assim como nos mostram Consenza e Guerra (2014, p. 139) “[a]s funções executivas possibilitam nossa interação com o mundo frente às mais diversas situações que encontramos. Por meio delas organizamos nosso pensamento, levando em conta as experiências e conhecimentos armazenados em nossa memória, assim como nossas expectativas em relação ao futuro, sempre respeitando os valores e propósitos individuais. Dessa forma podemos estabelecer estratégias comportamentais e dirigir nossas ações de uma forma objetiva, mais flexível, que permita, ao final, chegar ao objetivo desejado. Além disso, são as funções executivas que suportam uma supervisão de todo o processo, evitando erros e limitando nossas ações dentro dos padrões éticos do grupo cultural a que pertencemos. Por tudo isso, elas são essenciais para garantir o sucesso na escola, no trabalho e na vida cotidiana.”.

*Brincar com as crianças não é perder tempo, é ganhá-lo.
Se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados em salas ser ar;
Com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem.*

Por conseguinte, entendo que esteja tudo interligado, o SNC, cérebro, conexões neurais, funcionamento das FEs, o corpo e o brincar, este último que é um meio de (se) compreender e se relacionar com ambiente, ou seja, brincar é coisa séria, e levando em consideração que “divertido” é o contrário de “chato”, é necessário que deixemos os filtros, medos, vergonhas de lado, na vida adulta, para que possamos nos soltar mais, logo, brincar mais, ser mais bobos(as), ou seja, sermos nós mesmos(as), assim como as crianças costumam ser (BALLAS, 2022) sem enrijecer a educação, sem esquecer do corpo, o riso, a alegria e o divertimento, no aprender, como complementou Ferrz (2018), utilizando-nos e reconhecendo nosso corpo como provedor de conhecimento e aprendizagens que podem ser prazerosas, de acordo com a intencionalidade e o modo como são conduzidas e mediadas.

Se para a mente funcionar e o conhecimento e o saber acontecerem nós precisamos do nosso corpo e do nosso SNC, por meio do cérebro e seus neurônios, é, pois, incabível excluir o corpo ou ignorá-lo no processo de ensino e aprendizagem, afinal “[...] o cérebro age sobre o corpo [...]” (DAMÁSIO, 2018, p. 57), e é por meio deste que podemos “ver, ouvir, sentir pelo tato, olfato e paladar”, além de “impulsos, motivações e emoções [...] [o] pensar, imaginar, raciocinar e tomar decisões” (ibid. p. 60), ou seja, (sobre) viver.

Durante a pandemia tem sido muito comum ouvir questionamentos de professores(as), alunos(as) e pais, pois os corpos foram excluídos e ficaram (estão) aprisionados em telas quadradas, em cadeiras e aparelhos digitais, nas aulas remotas. Como aquela frase popular “que atire a primeira pedra quem não” teve uma dorzinha nas costas, na lombar, nos braços, punhos, de cabeça, etc., durante esse novo cenário de aulas remotas. A professora Carla, que trabalhou diretamente comigo, foi uma educadora que teve bastante dificuldade em lidar com a tecnologia digital e dar suas aulas *online*, devido ao fato de sua disciplina ser “música”, pois para ela é imprescindível levar os corpos em consideração em suas aulas e, principalmente, o contexto de cada um deles. No excerto a seguir ela nos mostra a importância que ela dá ao corpo em suas práticas pedagógicas:

Professora Carla:

R: O processo de ensino e aprendizagem eu acho que tem sempre que ter, o corpo, as emoções... sempre sempre [sic] [...]. A contextualização tem que existir pra você ensinar música pra criança. [...] Porque faz parte de um todo. Não acredito que se cante sem mexer o corpo. [...] O corpo é muito importante!

Ficar sentados(as) por horas em uma cadeira, trabalhando ou tendo aulas remotas, dentro de nossas próprias casas, em que o único contato social era (é) por meio de uma tela digital (para aqueles(as) que tiveram o privilégio de ter acesso), nos trouxe várias dores, além da psicológica/emocional, já que nossos corpos também gritaram de diversas formas, e, como nos apontou o professor Renan, anteriormente, temos explicações físicas/anatômicas para tal, afinal não fomos(somos) educados(as) para termos boa postura nesse tipo de trabalho/aula, ou seja, o formato *online*.

A professora Carla também corrobora essa ideia ao afirmar que ela não acredita que “se cante sem mexer o corpo”, portanto, assim como os(as) demais professores(as) explicitados(as) nesta seção, ela contribui com meu pensamento de que o(a) ser humano(a) é um ser, essencialmente, corporal. Conforme tenho explanado até aqui, que nossa mente funciona pelo SNC, logo, pelo cérebro, o qual está acoplado no corpo, este que dialoga com nossa mente, emoções e sentimentos, que nos faz nos entendermos bem (ou não), assim como aos(às) Outros(as), ou ainda, que nos dá sinais e expressões de que algo não está bem, ou de que algo está agradável. Ou seja, entendemos e somos entendidos(as) pela nossa linguagem corporal, por isso vejo ser essencial resgatar corpos e trazê-los para a marcação da existência e reconhecimento, bem como o olhar do Eu como um(a) Outro(a), e analisar a forma como eu vejo meu próprio corpo nas relações com esse(a) Outro(a), assim, observando o poder e brechas que operam sobre eles, ou seja, as marcas desses corpos pensando seus encontros e desencontros (RAIMONDI, 2021¹³⁷).

¹³⁷ Palestra proferida por Gustavo Antônio Raimondi e intitulada: “**O que é a autoetnografia?**” (painel 1). In: I Congresso Brasileiro de Autoetnografia. Organizadores responsáveis: Djenane Ramalho de Oliveira, Fabrício Ono, Igor Vinícius Lima. Universidades organizadoras: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade Federal Fluminense, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul e Universidade Federal de Minas Gerais. Modalidade online. [Live]. Acesso em: 30 e 31 de julho de 2021.

Não se é possível ter lógica e razão sem a inclusão das emoções e sentimentos (Damásio, 2013¹³⁸), pois, está tudo na mesma raiz biológica, ou seja, a vida e o comportamento humano, portanto, para encerrar esta seção, deixo aqui meu grito, afinal: corpos importam, sim, e muito, já que não existe mente sem corpo, razão sem emoção!

A importância das sensibilidades: Emoções e sentimentos

*Tenho sangrado demais, tenho chorado pra cachorro
Ano passado eu morri, mas esse ano eu não morro*

Sujeito de sorte (Belchior)

Escrever uma autoetnografia é gostoso, mas ao mesmo tempo doloroso, pois são muitas emoções e sentimentos envolvidos nesse tipo de escrita (ONO, 2017; OLIVEIRA, 2017; PARDO, 2018; FADINI, 2020). Amparando-me nas palavras de Mulik (2021, p. 85), afirmo que muitas vezes não temos espaço para falar dos nossos sentimentos no contexto escolar, assim como no acadêmico, inclusive nas áreas dos estudos linguísticos e da educação (REZENDE, 2020; JORDÃO, 2019), no entanto, não existe aprendizagem sem emoção e sentimento, pois ninguém aprende por meio do tédio, assim como afirma Mulik (2021) no trecho abaixo:

Falar de nossos sentimentos nem sempre é possível no espaço escolar, mas é algo que [Bell Hooks] (2017) defende como uma pedagogia engajada. Inspirada nas ideias de Paulo Freire, a autora advoga que a sala de aula nunca pode ser um lugar de tédio, mas sim de entusiasmo. Esses entusiasmos, segundo ela, são afetados pelo nosso interesse “uns pelos outros”, no exercício de ouvir uns aos outros e de reconhecer sua presença. (MULIK 2021, p. 85).

É fato que a racionalidade é muito mais bem vista e aceita em nossa sociedade do que as sensibilidades¹³⁹ (REZENDE, 2020), ou seja, as emoções e os sentimentos. Maturana (2009) utiliza de uma metáfora interessante ao comparar a racionalidade com o antolho de cavalo, pois para o autor ambos são acessórios utilizados para restringir a visão de um ser de forma a não

¹³⁸ Palestra proferida pro Antônio Damásio na Conferência do Fronteiras do Pensamento, 2013. Canal do YouTube: Fronteiras do Pensamento. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=w8OpY2XRLdE>. Acesso em 05/11/2020.

¹³⁹ Chamarei daqui em diante de sensibilidades as emoções e os sentimentos. Algumas autoras trazem conceitos e definições generalizadas daquilo que sentimos chamando-os como sentimentos, emoções, ou ainda, afetos (REZENDE, 2020; OLIVEIRA, 2021; JORDÃO 2019). Eu optei por chamar de sensibilidades, uma vez que vejo como algo sensível de ser percebido e sentido, e ainda, comparo metaforicamente com o sensível de Rancière (2009), tendo em vista que para o autor aquele vai além do cognitivo, racional e inteligível, assim como para mim. Contudo, em alguns momentos utilizo apenas as palavras sozinhas “emoções” ou “sentimentos”, também de uma forma generalizada, quando quero me referir a este sensível. Portanto, leitor(a), não se apegue ou estranhe se eu utilizar uma ou outra palavra no decorrer do texto, a não ser quando for necessário especificar colocando as diferenças entre elas eu o faço com exatidão, assim, sinalizando a você.

sofrer reações inesperadas em seu percurso, da mesma forma como a racionalidade pode trazer uma “cegueira” a nós perante nossas sensibilidades.

Por isso, para o estudioso Maturana (2009) tanto emoção quanto racionalidade estão entrelaçadas em nossos cotidianos, em que as emoções são disposições corporais que definem nossos domínios de ação, e, portanto, “não há ação humana sem uma emoção que a estabeleça como tal e a torne possível como ato” (MATURANA, 2009, p. 22). Pela mesma perspectiva, concordando com o autor e com Mulik (2021, p. 86), vejo que “[...] sem emoção não faz sentido ser professora, não faz sentido estudar e nem mesmo ir para (sic) a escola”, e eu acrescento que também não faz sentido ser pesquisadora se não tiver emoção (REZENDE, 2020).

Embora saibamos, intuitivamente, o que são as emoções e os sentimentos entendo ser necessário uma breve explicação acerca de cada uma dessas sensibilidades com o apontamento de suas diferenças básicas. Temos como exemplos de emoções tudo aquilo que sentimos como a alegria, raiva, tristeza, medo, angústia, entusiasmo, etc. Mas, afinal, o que elas são na verdade? Segundo Consenza e Guerra (2014, p. 117) “[...] as emoções são fenômenos que assinalam a presença de algo importante ou significativo de um determinado momento na vida de um indivíduo.” Em outras palavras, as emoções são visíveis e costumam durar um curto espaço de tempo (RABELO, 2022¹⁴⁰). E para que elas servem? Ainda segundo Consenza e Guerra (2014, p. 118):

[a]s emoções atuam como um sinalizador interno de que algo importante está ocorrendo, e são, também, um eficiente mecanismo de sinalização intragrupal, já que podemos reconhecer as emoções uns dos outros e, por meio delas, comunicar situações e decisões relevantes aos demais indivíduos ao nosso redor.

As emoções são, portanto, um termômetro e ao mesmo tempo sinalizadores para a comunicação e entendimento (ou não) entre nós, seres vivos(as). Contudo, apenas nós, humanos(as), somos capazes de ter consciência desse fenômeno de modo a podermos identificá-lo e rotulá-lo (CONSENZA; GUERRA, 2014). Por isso, as emoções são extremamente importantes para nós.

¹⁴⁰ Apresentação de Nancy Rabelo com a palestra intitulada: “**O desenho nos apresenta quem desenha (avaliação do desenho na perspectiva escolar)**”. In: I Colóquio sobre Dificuldades e Transtornos de Aprendizagem [LIVE]. Organizadores: Instituto Ângela Mathylde, Brain Connection e Centro Psicopedagógico Nova Lima. Responsáveis e mediadoras: Ângela Mathylde e Ludmila S. Soares. Local: Cana do YouTube Prefeitura de Nova Lima Oficial. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=sbl_KE6QSFQ&t=597s. Acesso em 25/01/2022.

Entretanto, em nossa sociedade, elas são consideradas como fraqueza, ou ainda, “um elemento perturbador para a tomada de decisões racionais” (ibid., 2014, p. 119), visto que a racionalidade ainda é tida como superior às sensibilidades (DAMÁSIO, 2018) por dar a falsa impressão de trazer mais produção, logo, mais lucro, assim como complementa Adami (2017, p. 44):

Como vivem-se relações líquidas (BAUMAN, 1998), prioriza-se moralmente a saciedade que o capital traz, na medida em que ele concretiza parcialmente alguns impulsos [...] ao mesmo tempo que mina a capacidade de o afeto, enquanto fonte de motivação, ser digno de atenção. (Adami, 2017, p. 44).

Para o pesquisador, a sociedade líquida é motivada pelo capitalismo, que não releva o afeto, mas apenas a mente e seu racional, já que o que prevalece para ela é o lucro vindo do capital. No entanto, Adami (2017) aponta que esse afeto é o motor das sensibilidades, as quais “constroem elementos sógnicos”, dessa forma, envolvendo a linguagem (ibid. 2017, p. 45), por conseguinte, mostrando a união do funcionamento da mente e do corpo como uma sintonia musical em um concerto, em que trabalham as partes para um todo. Este que é, ao meu ver, o(a) sujeito e sua identidade, ou seja, um ser capaz de ressignificar emoções e sentimentos (RANCIÈRE, 2009) por meio de afetos (DAMÁSIO, 2018, ADAMI, 2017).

No processo de ensino e aprendizagem, as emoções são essenciais, pois elas podem propiciar grandes aprendizagens ou serem barreiras para estas (MATURANA, 2009), assim como nos apontam Cosenza e Guerra (2014) ao afirmarem que:

Sem dúvida, as emoções são um fenômeno central de nossa existência e sabemos que elas têm grande influência na aprendizagem. Contudo, é preciso lembrar que, por outro lado, as emoções podem ser prejudiciais, pois a ansiedade e o estresse prolongados têm um efeito contrário na aprendizagem. A própria atenção pode ser prejudicada por eles, sendo que, em situações estressantes [...]. (COSENZA; GUERRA, 2014, p. 132/133).

Por conseguinte, para se obter um lugar aprendente para aprendizagens, é importante que se leve em consideração toda e qualquer emoção, pois ela é um sinalizador de que algo vai bem, ou nem tão bem assim, desse modo, auxiliando educadores(as) a conhecerem e a mediarem, de uma forma mais pontual e assertiva, o processo de ensino e aprendizagem de seus(suas) educandos(as) (COSENZA; GUERRA, 2014; DAMÁSIO, 2018).

Ainda contextualizando e definindo mais detalhadamente as emoções empresto as palavras de Moraes (2022¹⁴¹):

As emoções são sinalizadoras do processo, para que você possa saber quem você é para você estar de forma integral com o poder pessoal e possa relaxar em quem você é agora- as emoções são muito sagradas- precisamos ter discernimento [de] que elas são sugestões sagradas para que a gente (sic) possa se desenvolver... um dia de cada vez, uma hora de cada vez, um minuto de cada vez, um segundo de cada vez [...].

Amparando-me agora nas palavras de Damásio (2018, p. 118), destaco a importância de se levar em consideração tanto o corpo quanto a mente, logo, suas sensibilidades, uma vez que “[a] íntima parceria corpo-cérebro e as especificidades fisiológicas dessa intimidade colaboram para a construção de valência, a principal contribuidora para o poder da captura e submissão dos sentimentos.”.

Logo, o cérebro se comunica com o corpo por meio dos sentimentos. Estes que movem a mente sem palavras, assim como a linguagem o faz, em que “[u]m sentimento não é apenas uma fabricação independente do cérebro, [mas sim] uma parceria cooperativa entre corpo e cérebro” (DAMÁSIO, 2018, p.14), portanto, “[...] os sentimentos são agitações mentais, perturbadoras ou deliciosas, delicadas ou intensas” (ibid., p.14), a depender do contexto e estímulos, ou, falta deles.

Contrapondo-se às emoções, os sentimentos são invisíveis e duram mais tempo (RABELO, 2022), no entanto, ambas sensibilidades são igualmente importantes no processo de ensino e aprendizagem de um(a) sujeito(a) (DAMÁSIO, 2018). O autor alude que nossos sentimentos são localizados no interior de nosso corpo, por meio da representação de nossa mente, com coordenadas completas como a de um GPS¹⁴². Damásio (2018) ainda corrobora que uma parte de nossa interpretação, bem como uma grande parcela de nossas reações, são dependentes dos nossos sentimentos. Mas afinal, para que servem os sentimentos? Segundo (DAMÁSIO, 2018, p. 128):

¹⁴¹ Apresentação de Mariah de Moraes. **Relaxa em quem você é agora**. Canal do Instagram: mariahdemoraes, 2022. 1 vídeo (29 min 42 seg). [Live]. Disponível em: <https://www.instagram.com/tv/Ccl9McQqYic/?igshid=YmMyMTA2M2Y=>. Acesso em 22/04/2022.

¹⁴² “1. Sistema que, através de um conjunto de satélites, fornece a um aparelho móvel a sua posição em relação às coordenadas terrestres.
2. Aparelho receptor dessa informação.”. Informações retiradas do dicionário Priberam. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/gps>. Acesso em 25/02/2021.

[...] devido ao mecanismo do afeto que a evolução construiu ao redor dos sentimentos, não é possível falar significativamente em pensamento, inteligência e criatividade sem levar em consideração os sentimentos. Estes têm um papel em nossas decisões e permeiam nossa existência. [...] Eles são para a regulação da vida, provedores de informações sobre a homeostase básica ou as condições sociais da nossa vida”. (DAMÁSIO, 2018, p. 128)

Portanto, os sentimentos servem para a regulação da vida dos seres humanos, visto que “[...] são um acompanhamento natural e abundante das imagens mantidas no componente manifesto da consciência” (DAMÁSIO, 2018, p. 140).

Sentimentos desagradáveis, assim como as emoções negativas, podem afetar nosso dia a dia, conseqüentemente, o processo de ensino e aprendizagem de um(a) indivíduo(a) (DAMÁSIO, 2018; COSENZA E GUERRA, 2014). Pelo mesmo viés, posso dizer que somos seres compostos(as) por sentimentos, além dos conflitos (MORAES; AZEVEDO, 2021), e por conta disso, eu não poderia deixar de frisar a relação de corpo e mente, as quais, a meu ver, são inseparáveis, visto que ambos nos constituem enquanto sujeitos(as).

Pela mesma perspectiva, posso dizer que precisamos de sintomas físicos para levar em consideração nossas sensibilidades, contudo, o mental não é reconhecido por ser considerado algo negativo no ocidente. Isso é um paradoxo, já que o corpo também não costuma ser reconhecido pela nossa sociedade (pós)moderna. Assim como trazem os autores Cosenza e Guerra (2014 p. 134), “[a] linguagem emocional é corporal antes de ser verbal”, o que implica na reflexão de que corpos importam tanto quanto a racionalidade e a mente com suas sensibilidades e que um age sobre o outro como uma sintonia musical.

Pensando no âmbito escolar, posso dizer que as sensibilidades são extremamente importantes para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra de forma satisfatória, amparome, pois, nas palavras dos autores Cosenza e Guerra (2014):

[...] as emoções precisam ser consideradas nos processos educacionais. Logo, é importante que o ambiente escolar seja planejado de forma a mobilizar as emoções positivas (entusiasmo, curiosidade, envolvimento, desafio), enquanto as negativas (ansiedade, apatia, medo, frustração) devem ser evitadas para que não perturbem a aprendizagem. [...] o ambiente escolar deve ser estimulante, de forma que as pessoas se sintam reconhecidas, ao mesmo tempo em que as ameaças precisam ser identificadas e reduzidas ao mínimo, [...] o ideal é que o ambiente na escola seja [...] estimulante e alegre, mas que permita o relaxamento e minimize a ansiedade (COSENZA E GUERRA, 2014, p. 133)

Os sentimentos são expressões mentais, não apenas que governam a nossa vida (DAMÁSIO, 2018), mas também reguladores e sinalizadores comunicáveis, tanto com o “eu”

(consigo mesmo(a)) quanto com o(a) Outro(a) de nosso convívio, uma vez que conseguimos (às vezes) nos ler e ler esses(as) Outros(as).

Todavia, é preciso ter coragem para atravessar os muros da ciência racional que deslegitima as emoções e sentimentos (REZENDE, 2020), assim como afirma Jordão (2019, p. 59), “[n]ão estamos acostumados a discutir emoções nas ciências linguísticas, nem mesmo na educação, o que parece surpreendente, uma vez que tanto língua quanto educação são espaços de relações humanas por excelência”. Concordando com a autora, vi como necessário trazer um espaço especialmente, dedicado, nesta tese, para falar sobre esta dicotomia que não faz sentido ao meu ver, já que somos compostos(as) e rodeados(as) por emoções e sentimentos, logo, não vejo como ignorá-los e/ou dissociá-los da racionalidade.

Portanto, acredito que as sensibilidades nos constituem enquanto seres humanos(as), já que são elas que nos proporcionam “[...] [d]esabafo, escuta, resistência, acomodação [...]” (REZENDE, 2020, p. 38), entre outras formas de nos expressarmos e nos comunicarmos com os(as) Outros(as).

Por esta razão, eu exponho minhas sensibilidades nesta pesquisa, e busco construir outras com meus(minhas) leitores(as), conforme eles(as) leem meus textos, pois concordando com Rezende (2020, p. 42), viver nos tempos modernos implica em refletirmos que “[...] tudo o que tentamos separar, demarcar, fixar e definir em “tempos líquidos” (BAUMAN, 1998) nos escapa, ainda mais quando o assunto é emoções”.

Mesmo embora eu veja e traga as sensibilidades como sendo importantes e partes constituintes do nosso ser, vejo, pois, que ainda é preciso contextualizar o porquê há a divisão da razão com a emoção, já que a primeira fica com todo o mérito sozinha. Com a modernidade ocidental em que uns conhecimentos foram mais privilegiados enquanto outros desprezados, tornando-se invisíveis, carregamos e aprendemos com estas sociedades coloniais, “[...] sobretudo com o pensamento cartesiano, a dicotomizar razão e emoção [...]” (REZENDE, 2020, p. 12). Por conseguinte, a emoção é tida como uma fraqueza, e principalmente mulheres tendem a escutar com mais frequência que precisam ser menos emotivas e mais racionais, como se as emoções “atrapalhassem a ordem racional patriarcal civilizatória” (REZENDE, 2020, p. 12). Ao não discutirmos e relevarmos as sensibilidades, estamos repassando e, de certa forma, apoiando uma aspiração iluminista eurocêntrica na busca incessante pela razão e verdade absoluta (REZENDE, 2020), as quais não existem, já que todo conhecimento é uma incompletude (SOUSA SANTOS, 2002; MENEZES DE SOUZA; DUBOC, 2021).

Pela mesma perspectiva, acredito que precisamos nos aproximar de realidades opressoras, a fim de lutarmos para desconstruí-las coletivamente. Assim como Rezende (2020,

p. 15), eu defendo “[...] a importância da discussão de emoções nas ciências para que, ao desestabilizarmos a rigidez, a racionalidade e a homogeneidade do conhecimento moderno científico, aproximemo-nos da sociedade, de suas lutas por justiça e de nossa responsabilidade individual e coletiva [...]”.

As emoções podem ser interpretadas a partir das relações entre as diferentes sociedades, tais como questões culturais, ideológicas de valores e de relações de poder. Entendo que as emoções são, portanto, “contextualmente construídas por narrativas hegemônicas que nos ensinam o que podemos sentir e expressar” (REZENDE, 2020, p. 16).

Mas por que, afinal é “errado” falar de emoções? Por que é “errado” se emocionar? Quem pode sentir e assumir suas sensibilidades? Ressalto mais uma vez o fato de que somos seres compostos(as) por emoções no nosso cotidiano, nossas conversas, escritas, enfim... elas fazem parte de quem somos (REZENDE, 2020), pois são nossas histórias (MONTE MOR, *et al.* 2021). No entanto, falar das sensibilidades não é benquisto, assim como assevera Rezende (2020):

[e]m ambientes escolares, espera-se que professores e estudantes deixem seu corpo “lá fora” e entrem apenas com a mente [...] como se fosse provável essa separação e como se as emoções pertencessem ao domínio individual corporal, remetendo à tradicional divisão mente (razão) e corpo (emoção) (REZENDE, 2020, p. 37),

A autora discute a respeito das sensibilidades que não são bem vistas e aceitas na sociedade tanto quanto nas escolas como se fosse possível excluir e deixar invisível as emoções que são construídas de interações sociais.

Portanto, posso dizer que há uma incessante cobrança “[...] para que “gerenciemos” nossas emoções de forma a nos enquadrarmos nas regras de determinados contextos profissionais e sociais [...]” (ibid, p. 37/38), assim como podemos notar no excerto da professora a seguir:

Professora Carolina (curta): *Tinham umas cobranças muito desnecessárias cobrando que a gente ficasse alegre, desperto, mostrasse entusiasmo para os alunos quando na verdade a gente quer ficar quietinho no canto chorando em posição fetal (rs).*

A professora Carolina relata as cobranças que ela teve durante suas aulas remotas na pandemia, em que ela foi cobrada a esconder suas verdadeiras sensibilidades que eram de tristeza, angústia, desespero e passar falsas emoções, como se o fato de ficar bem e alegre o tempo todo fosse algo aceito pela sociedade, logo, positivo. Rezende (2020) relata em sua tese uma situação semelhante, em que ela estava em reunião na escola com a gestão e ela foi “apedrejada” por pedir autorização para desenvolver um projeto de língua inglesa com seus(sua) alunos(as). A pesquisadora narra que chorou e ficou triste na ocasião e mesmo assim, logo em seguida, entrou na sua sala para dar aula, porém, ela foi questionada pela gestão e convidada a se retirar tanto da aula quanto da escola para esconder suas sensibilidades que estavam aguçadas naquele momento, que eram de tristeza, raiva, choro, ou seja, emoções que não são bem vistas, tampouco aceitas.

Falando das sensibilidades da/na escola, eu as vejo como uma lacuna ou brechas que precisam de atenção e transformação (DUBOC, 2012). Pela mesma perspectiva, Rezende (2020) debate sobre elas e as aponta na publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que integrou à “dimensão cognitiva” a afetiva, de modo a buscar um desenvolvimento humano global. No entanto, o documento não entrou em detalhes acerca dessas sensibilidades emotivas apontadas em seu texto, por isso, tem havido, no âmbito educacional, uma preocupação voltada para elas (ibid. p. 49). Ficou, então, ali, uma brecha a ser (re) pensada, ainda mais após a chegada de uma pandemia.

Questionamentos e reflexões acerca das sensibilidades como as “[q]uestões “socioemocionais” (REZENDE, 2020) vêm sendo debatidas em diversas redes de ensino, público e privado, no país, mesmo antes da publicação da BNCC (talvez por isso tenham aparecido nesse documento oficial)” (ibid. p. 49). Esse tipo de questão já é uma preocupação antiga na área da psicopedagogia e da psicologia, pelo fato de o socioemocional interferir, diretamente, no processo de ensino e aprendizagem de um(a) sujeito(a) (COSENZA E GUERRA, 2014); DAMÁSIO, 2013; 2018), todavia, as demais áreas ainda estão, timidamente, tratando das sensibilidades voltadas para a educação (OLIVEIRA, 2021).

No que tange essa área educacional, discussões sobre emoções são marcadas pela razão e apagamento do corpo (REZENDE, 2020), logo, ficando evidente que sinais e marcas da colonialidade estão presentes até os dias de hoje.

Entretanto, não vejo a discussão e reconhecimento das sensibilidades como algo a fim de normalizar ou universalizar comportamentos dos(as) aprendentes para que eles(as) se tornem cidadãos(cidadãs) obedientes, assim como reflete Rezende (2020).

Portanto, debater emoções e sentimentos não é para controlá-los(as), mas, sim, ter (auto) conhecimento e regulação adequada quando necessário (BERG; SEEBER, 2016), além de utilizar das sensibilidades para uma mediação direcionada e assertiva no processo de ensino e aprendizagem dos(as) educandos(as), pois, se um dia de aula típico um(a) aluno(a) não está bem emocionalmente, cabe ao(à) educador(a) acolher essa sensibilidade, identificando-a e respeitando o momento que o(a) aluno(a) esteja passando/sentindo.

Contudo, para isso ocorrer, é importante que os(as) professores(as) conheçam seus(suas) alunos(as) e tenham boas relações com eles(as) a ponto de auxiliá-los a identificar suas próprias sensibilidades e a autorregulá-las, de modo que aqueles(as) possam viver mais confortavelmente na sociedade e em seus variados contextos pluriversos. Para tanto, podemos afirmar que “[...] as emoções surgem no domínio relacional entre o ser e o meio, ou seja, nas dinâmicas interacionais recorrentes, na convivência” (REZENDE, 2020, p. 59), e além disso, elas são extremamente importantes para o bom desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem de um(a) sujeito(a) (COSENZA E GUERRA, 2014); DAMÁSIO, 2013; 2018; MATURANA, 2009).

Portanto, não basta saber/ler/entender as sensibilidades apenas dos(as) alunos(as), mas é, sobretudo, fundamental se autoconhecer enquanto educador(a), e saber ler a si mesmo para além do(a) Outro(a), afinal, somos todos(as) possuidores(as) de emoções e sentimentos, os quais podem auxiliar ou criar empecilhos para um bom desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, é imprescindível que reconheçamos as sensibilidades que permeiam uma sala de aula, e saibamos, principalmente, aceitá-las e acolhê-las, sejam as nossas próprias ou/e as de nossos(as) educandos(as), em prol da construção de um lugar aprendente (REIS, 2022).

A educação e as (in)sensibilidades em meio a uma pandemia

Eu acredito que as emoções são construídas por meio das relações e interações sociais, em suas práticas, além de acontecer nos discursos ideológicos, culturais, políticos e nas relações de poder (REZENDE, 2020, ADAMI, 2017). Para Rezende (2020) esta origem das emoções é advinda das chamadas antropologia/sociologia das emoções, portanto, as emoções são vividas, experimentadas e aprendidas. Se considerarmos que a palavra “afeto” pode ser definida como algo ou alguém que pode tanto afetar quanto ser afetado(a), como seres possuidores(as) dele, somos, pois, capazes de agir, nos adaptarmos, movimentarmos, transformar e sermos transformados(as) (ibid.).

No entanto, é necessário que as sensibilidades sejam localizadas, e logo desconstruídas, como se fossem algo universal de uma verdade única (VATTIMO, 2007), já que somos sujeitos(as) pluriversos, sócio-historicamente posicionados(as) (MENEZES DE SOUZA, 2019abc; 2020; 2021abc), por conseguinte, com contextos diversos e distintos. Utilizo aqui como uma metáfora “trazer o corpo de volta”, de Menezes de Souza, mas agora refiro-me em um sentido abstrato, pois não estou falando do corpo físico, a matéria, mas, sim, daquilo que é marginalizado, deixado de lado, invisibilizado, ou excluído, neste caso, falo das sensibilidades¹⁴³, ou seja, as emoções e os sentimentos.

É comum que apenas emoções consideradas como boas, tais como a alegria e motivação, por exemplo, sejam lembradas e/ou discutidas, pois assim, governantes, a elite e os(as) privilegiados(as) conseguem negar as desigualdades sociais e suas demandas (REZENDE, 2020), dessa forma, marginalizando os(as) que ficam do lado sul da linha abissal de Sousa Santos (2007).

Ao tratar das sensibilidades diversas que permeiam dentro de mim e, concordando com Rezende (2020, p. 64), posso dizer que elas “[...] me perpassa[m] me imbuindo de outras emoções e desnudando meu lugar de privilégio como mulher branca [...] – [...] [de modo a] ‘lutar para melhorar o Brasil’” (grifos da autora), acrescento ainda a educação brasileira. Dessa forma, trago agora alguns exemplos de como educadores(as) têm se sentido durante suas práticas pedagógicas, em meio a uma pandemia, de modo que eu possa dar voz, escuta e acolhimento a essas sensibilidades que parecem ter sido esquecidas/ignoradas. Vejamos alguns excertos a seguir:

Professora Carolina (curta): *[...] eu acredito que todo mundo teve seu momento de desespero e frustração. Professores são também seres humanos que estão passando pela pandemia, também estão em crise também estão sendo afetados...*

¹⁴³ Mesmo embora algumas autoras tratem dos sentidos emocionais generalizados utilizando das palavras “emoções, sentimentos, ou, afetos”, eu optei por usar o termo “sensibilidades” para referir-me a tudo aquilo que sentimos como seres humanos(as), transitando hora ou outra entre as palavras emoções e sentimentos, mas significando o sentido, a minha tradução de sentir, ou seja, aquilo que é sensível. Sensível no dicionário possui diversas definições, mas para mim as que interessam são as seguintes: “[q]ue recebe facilmente as impressões ou sensações externas; que é do domínio dos sentidos; que se nota ou percebe facilmente, que experimenta facilmente emoções ou impressões morais”. Definições retiradas do dicionário Priberam. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/sens%C3%ADvel>. Acesso em: 30/01/2022.

Professor Everton (curta): *Eu fico com a sensação de que as pessoas [se] esqueceram que a gente tá (sic) falando de seres humanos... pessoas que pensam, que têm suas vidas, que vão sorrir e vão chorar, vão se alegrar e ficar tristes... a gente precisa voltar a entender o que é a humanidade o que é ser humano.*

Professora Andressa (curta): *A questão psicológica ninguém está olhando por trás para acolher os professores... isso é muito importante. As pessoas valorizarem de fato o trabalho do professor... Nesse momento a gente tem que se ver como humanos ainda mais.*

Os(as) professores(as) mostraram nos excertos acima como suas sensibilidades foram afetadas pela pandemia, principalmente por conta das aulas *online* em que eles(as) se viram desamparados(as) e obrigados(as) a lidar sozinhos(as) com o desconhecido, a pandemia, além das aulas remotas por meio da tecnologia digital, conforme elucidei nos primeiros capítulos, deste trabalho. Eles(as) apontam ainda suas fragilidades ao não se verem escutados(as) e acolhidos(as), ou ainda, vistos(as) como seres humanos(as) que também possuem sensibilidades, portanto, emoções como angústia, desespero, tristeza, etc. Não é porque somos educadores(as) que estaremos “bem” o tempo todo, ou apenas com emoções consideradas “positivas” pela sociedade, como alegria e satisfação, por exemplo. Educadores(as) de todo o país também foram afetados(as) nessa pandemia, e continuam, como sempre foram, sendo humanos(as), falhos(as) e sensíveis. Isso não significa ser menos, ou seja, ser inferior, significa apenas ser HUMANO(A)!

Muito ouviu-se (tem se ouvido) falar a respeito de que “a educação não pode parar” nesse novo cenário, como se a responsabilidade do processo de ensino e aprendizagem ficasse apenas nas mãos dos(as) educadores(as). Elencando com o amor ao magistério, gostaria de fazer uma observação ao apontar que Resende (2020, p. 81) levanta uma discussão interessante acerca desse tema. Segundo a educadora, quando se relaciona o amor à profissão de educadora é em um sentido pejorativo de pena, dó, menosprezo, visto que em outras áreas e profissões, como Direito e Medicina, por exemplo, não se é comum ouvir que “se faz aquilo por amor”, como, em contrapartida, educadores(as) estão acostumados(as) a ouvir. A autora levanta ainda diversas reflexões acerca da questão, tais como: “[...] amar é obrigatório na nossa profissão? É uma regra emocional? [...] Como aprendemos isso? [...] E se eu não amar a docência? Isso me torna uma professora medíocre, ruim? [...]” (ibid., p. 79). Rezende (2020) vê ainda a relação do

amor com a docência como uma sensibilidade de conformismo, justificativa para “a escolha e permanência em uma das profissões mais desvalorizadas em nosso país: a docência [...]” (ibid. p. 81). Pelo mesmo ponto de vista, é possível notar esse sentimento de desvalorização da docência nas falas dos(as) professores(as) a seguir:

Professora Carolina (curta): *Eu pelo menos me sinto como uma bolinha de ping-pong no meio da situação. [...] Para que o professor possa trabalhar melhor primeiro ele precisa de sanidade mental.*

Professor Everton (curta): *A realidade do professo no Brasil é de sempre ter muitos trabalhos. Isso não mudou com a quarentena.*

Professor Tarcio (curta): *Acho que o lado que a gente mais recente é o lado de quem está acima de nós na gestão escolar. Mesmo na gestão de escolas públicas a gente vê uma inabilidade dos governos estaduais, municipais... também em lidar com esta circunstância [da pandemia]. [A gestão/escola/governos deveriam] confiar um pouco mais no professor tratar e respeitar um pouco mais a autonomia [e a] intelectualidade do professor que isso provavelmente melhoraria a nossa situação [das aulas remotas e sensibilidades].*

Nos trechos acima, é possível notar que os professores e a professora Carolina mostram suas sensibilidades em relação à desvalorização de suas posições enquanto educadores(a) e uma solicitação indireta de “socorro” ao dizerem “confiem, acreditem e nos acolham mais”, ou seja, valorize-nos mais, principalmente no excerto do professor Tarcio “[...] *confiar um pouco mais no professor tratar e respeitar um pouco mais a autonomia [e a] intelectualidade do professor[...]*”. O professor Everton aponta a quantidade de trabalho dos(as) educadores(as) no Brasil como algo excessivo e que não mudou com a pandemia, na verdade, muito pelo contrário, assim como podemos observar no trecho a seguir, do Tarcio:

Professor Tarcio (curta): *Dormi menos do que eu já tô (sic) habituado a dormir... foi o jeito que eu achei para conciliar todos estes afazeres ao mesmo tempo.*

O professor relata como ele conseguiu se organizar para dar conta da alta demanda de trabalho na pandemia: dormindo menos. O que sabemos que não é nem um pouco saudável, tendo em vista que como seres humanos(as) precisamos, pois, dormir e descansar para produzir, trabalhar, estudar, (sobre) viver. Isso demonstra também como a profissão é vista e desvalorizada, até mesmo pelo participante, já que Tarcio mostra até certo conformismo com a realidade exposta por Everton, ou seja, o fato do professor, no nosso país, ter muito trabalho a fazer na profissão de educador(a).

Pela mesma perspectiva, Oliveira (2021, p.17) aponta que é comum as emoções de “[...] frustração, angústia, exaustão [...]” entre professores(as) de rede pública tanto no Brasil como no exterior. Ela discute que isso se dá devido ao fato do baixo salário que os(as) professores(as) recebem, juntamente da desvalorização da profissão, a precarização de escolas, carga horária excessiva, entre outros fatores. Contudo, eu diria ainda que, após a chegada da pandemia, não apenas educadores(as) de rede pública sofreram com suas emoções e desvalorização da profissão pela sociedade, mas também os(as) da rede privada. O que aconteceu na pandemia, que eu percebo, é que assim como aponta Oliveira (2021, p. 19), “[...] o trabalho emocional configura-se na comoditização das emoções, ou seja, na venda das emoções para a permanência ou promoção no trabalho, mediante o sistema neoliberal”, assim como Tarcio fez ao deixar de dormir (dormindo menos) para dar conta das suas atividades como professor. Dessa forma, ele exemplifica a “venda das emoções” para o trabalho neoliberal em que vivemos (OLIVEIRA, 2021).

As emoções fazem parte das relações sociais, inclusive no que tange aos ambientes institucionais (OLIVEIRA, 2021; BERG; SEEBER, 2016). As sensibilidades constituem os(as) seres humanos(as), logo, onde tem um(a) humano vão ter emoções e sentimentos, sim, e isso é inevitável. Por isso, esconder as sensibilidades ou não “ouvi-las” está ligado com as relações de poder, as quais fragmentam as identidades dos(as) sujeitos(as), descentralizando-os(as) (OLIVEIRA, 2021). Vejo isso como consequências da colonialidade, que são alimentadas até hoje ao marginalizar aquilo que se acha “inferior”, ou ainda “desprezível”, tal como as emoções e sentimentos (REZENDE, 2020; OLIVEIRA, 2021).

A fim de interromper as “heranças” advindas da colonialidade, é necessário que o olhar voltado para as sensibilidades seja contextualizado sócio-historicamente pela perspectiva

neoliberal, decolonial e pós-abissal, de modo a trazer os corpos de volta, ou seja, a visibilidade daquilo que foi (é) marginalizado, excluído, ignorado, assim como as emoções e os sentimentos de educadores(as), principalmente durante o difícil e complexo contexto pandêmico.

A Linguística Aplicada tem pesquisado a respeito das emoções dos discentes, contudo, Oliveira (2021) argumenta que ainda faltam pesquisas voltadas para as emoções dos(as) docentes, e quando as fazem, é sob um olhar psicológico, classificando-as como boas ou ruins, assim, não havendo uma reflexão acerca de aspectos culturais e políticos (ibid.), visto que “[o] trabalho emocional docente ainda é pouco problematizado” (OLIVEIRA, 2021, p. 22).

No excerto exposto acima, ao dizer que o professor precisa de “sanidade mental para trabalhar melhor”, a professora Carolina refere-se ao desprezo não só para com a sua profissão de educadora, mas também para a mente e sensibilidades dos(as) docentes, que foram (são) tratados(as) ainda mais como meros(as) produtores de “lucro” na pandemia, durante esse novo cenário em que foi exigido produção e resultado, sem ser levado em conta as emoções ali presentes. Eu me questiono: “Mas quem afinal cuida então das emoções dos(as) docentes?” Não sei! Não tenho resposta para essa pergunta. Talvez tenha que ser eles(as) mesmos(as) partindo de um individual para então chegar em um coletivo. Porque enquanto permitirmos ser tratados(as) igual robôs, como na época da Revolução Industrial, nós vamos, pois, continuar adoecendo e dando força, não para a tão “almejada” sociedade do desempenho, mas, para a sociedade da deficiência e doenças psicológicas que podem chegar a serem até físicas (psicossomáticas), e um dos principais motivos é engolir a fala, o grito (WALSH, 2021), ou seja, manter-se em silêncio para além do ser silenciado(a), é o permitir-se ser.

BERG e SEEBER (2016) advogam que o autocuidado dos(as) docentes não deveria ser algo a ser considerado como extra, ou, ser uma simples atitude bacana caso você tenha tempo para tal, mas, sim, como parte fundamental de nossa essência e identidade profissional. O autocuidado é um grande aliado para prevenção de vários transtornos e doenças da sociedade pós-moderna, tais como *burnout*, depressão, ansiedade, entre outros (HAN, 2015). Infelizmente, nós (educadores(as)) estamos acostumados(as) a lidar com tudo e passar por cima do que nos aflige, como se nada estivesse acontecendo e ainda “[...] raramente ajudamos uns aos outros; nós somos ensinados a competir uns com os outros. E nós estamos passando isso para as próximas gerações de acadêmicos¹⁴⁴” (BERG; SEEBER, 2016, p. 71).

Mas por que, afinal, isso acontece? Devido ao fato de ser comum incorporar papéis de subordinação por meio do silêncio das sensibilidades, além da cultura dominante de ensinar

¹⁴⁴ Do original: “[...] rather than help each other, we’re taught to compete with each other. And we are passing this on to the next generation of academics”.

os(as) marginalizados(as) a sentirem o poder daquela (REZENDE, 2020). Como exemplo disso, temos a reflexão que a autora traz acerca das mulheres desde os tempos de colônias, em que os primeiros ensinamentos foram feitos por homens, brancos e europeus. A presença da mulher foi ganhando espaço no mercado de trabalho, na docência, contudo, de modo que ela fosse capaz de dividir sua jornada de trabalho de meio período com os afazeres de casa como lavar, limpar e cuidar dos(as) filhos(as).

Pelo mesmo ponto de vista, afirmo que a colonialidade deixou marcas visíveis até os dias atuais e, não por acaso, até os(as) próprios(as) professores(as) se marginalizam e se culpam como se fossem o “problema” de um grande sistema fracassado. Assim, como aponta Rezende (2020, p. 90), “[a] questão é que os docentes, cobrados por todos os lados, podem adotar o que Boler (1999) chama de ‘conduta emocional’ coerente com o que se espera dele e, nesse caso, incorporar a culpabilização [...]”.

Na pandemia, educadores(as) foram (estão sendo) culpados(as) pelo fracasso do sistema educacional brasileiro, como aconteceu com o ensino emergencial remoto proposto pelo MEC, em que eles(as) não foram preparados(as) para tal, porém, foi lhes dada a missão de cumprir com tal demanda, como se fosse algo homogêneo e universal de se lidar. Com isso, sensibilidades foram (são) ignoradas e professores(as) foram(são) colocados(as) em posições de super heróis(heroínas) com a missão de salvar o mundo, ao mesmo tempo em que foram (são) vítimas de julgamentos e foram (são) culpados(as) por não fazerem nada nas aulas *online*, por estarem trabalhando menos, já que trabalhar de *home office* “é tranquilo”. Aliás, você já trabalhou de *home office*, meu(minha) leitor(a)? Já se viu obrigado(a) a tal sem ter a mínima opção de escolha? Há controvérsias, e claro, aquelas pessoas que gostam de ficar escondidas no que eu chamo de casulo, entre 4 paredes, em uma, duas, às vezes, até três telas eletrônicas e digitais diferentes. Seria essa uma sociedade produtiva? Mas cadê o contato físico? O calor humano? O contato humano de socializar no espaço exclusivo de trabalho, com colegas ou clientes, parceiros(as) profissionais, etc.? Eu posso falar da minha própria experiência, pois estou há dois anos “entubada” no meu *home office*. Sinto falta do contato com as crianças, de rolar no chão com elas de tanto brincar, os cafés matutinos e vespertinos quase diários com colegas e/ou amigos(as)... Percebo que não só corpos foram(estão) entubados em caixinhas como as de fósforo sobre 4 paredes, mas também nossas emoções e sentimentos. Fazemos o que com eles? Devemos fingir que não sentimos? Ou guardá-los em caixinhas também? Ou ainda, ignorá-los e excluí-los (como se isso fosse possível)? Nós, educadores(as), somos seres humanos(as) e não super heróis(heroínas)! Reporto um trecho da introdução do curta-metragem “Com as capas no varal” para complementar esse pensamento:

Nos momentos de adversidade o medo nos toma por completo. Tudo o que desejamos é uma salvação. Chamamos de heróis e heroínas aqueles que nos ajudam a superar a situação. Nos empolgamos com a gratidão, enxergamos super poderes exaltamos seu trabalho nos textões e memes das redes sociais. Repetimos tantas frases de agradecimento que esquecemos de ouvir. Perdemos a chance de descobrir com sinceridade como foi ser colocado nesta missão. (Trecho da introdução do curta-metragem “Com as capas no varal”).

Por acharem (ou nós mesmos(as) acharmos) que somos super heróis/heroínas, nos vimos muitas vezes em uma dupla, às vezes até tripla jornada, nesse período de aulas *online*. Observe os trechos a seguir:

Professora Carolina (curta): *Só resta respirar fundo e não cometer “alunocídio” (rs). Cuidar de criança nessa situação e meu filho tá (sic) com 7 anos... foi bem cansativo. Para cuidar da casa você ainda consegue. Quer saber? Dane-se. Não vou cuidar da casa essa semana. Você consegue. Mas para ser mãe que demanda uma energia na maioria das vezes é impossível.*

Professor Everton (curta): *Fora dar aula, fora planejar, fora criar atividade pra minha escola que eu trabalho e para as escolas que eu presto assessoria... tem que limpar a casa, cuidar do sobrinho (...), fora o mestrado que eu também tô (sic) fazendo e que todo dia eu acordo pensando: “em que momento eu vou colocar o mestrado na minha agenda...?”*

Não é por acaso que estamos cada vez mais nos tornando uma sociedade deficiente e doente, pois estamos trabalhando e produzindo mais e cuidando menos de nós mesmos(as), como apontaram os professores nos excertos acima. O professor Tarcio foi um exemplo disso quando afirmou estar dormindo menos para dar conta de suas atividades, já Carolina, relata o quanto é difícil dar conta das aulas remotas, de casa e do filho, e Everton narra seus vários papéis para o além de professor, portanto, suas várias tarefas a serem cumpridas na pandemia e algumas delas são cuidar da casa, planejar as aulas, cuidar do sobrinho e fazer mestrado... Ah, este último ele relata que estava sem tempo e, dessa forma, vamos abrindo mão de nós mesmos(as), da nossa prioridade e das nossas sensibilidades. A custo do quê? Da produção desenfreada neoliberal!

Desse modo, afirmo que, por muitas vezes somos nós mesmos(as) os culpados(as) por permitir que cheguemos a essa situação, como no caso do uso de medicamentos contínuos¹⁴⁵ para conter ou “controlar” as sensibilidades que ficaram esquecidas, porém, ao mesmo tempo mais acerbadas na pandemia. Permitimos chegar ao ponto de não conseguirmos mais controlar nossas próprias sensibilidades, ou até mesmo não conseguir identificá-las mais e, tendo que muitas das vezes o nosso corpo precisar gritar em busca de socorro, como exemplo quando se tem fortes dores de cabeça, alergias na pele, vertigem, etc.

Pelo mesmo ponto de vista, Rezende (2020) aponta para o comum uso de medicamentos psicotrópicos que são usados para a “docilização das emoções”, ou seja, para a supressão delas. A pandemia nos tirou (ainda tira) por um tempo a convivência com nossos pares, mas as sensibilidades nunca deixaram (e nem deixarão) de existir, com ou sem COVID-19. Associo todo esse contexto e a supressão das sensibilidades ao grande número de educadores(as) com estresse e/ou *burnout*¹⁴⁶. Quando digo “grande número”, refiro-me às minhas experiências e (con) vivências com professores(as) nesse cenário. Eu mesma fui vítima dessa síndrome e narrei a respeito no capítulo I. É claro que não foi só a pandemia que intensificou as doenças psicológicas e transtornos, visto que estamos vivendo há décadas uma pós-modernidade deficiente, neoliberal, que visa o lucro, por isso estamos adoecendo (HAN, 2015), assim como assevera (SOUSA SANTOS, 2002, p. 248):

[...] É Inquestionável o critério de produtividade [...]. Esse critério aplica-se tanto à natureza como ao trabalho humano. A natureza produtiva maximamente fértil num dado ciclo de produção, enquanto o trabalho produtivo é o trabalho que se maximiza a geração de lucros igualmente num dado ciclo de produção. [...] a não-existência é produzida sobre a forma do improdutivo que, aplicada à natureza, é esterilidade e, aplicada ao trabalho, é preguiça ou desqualificação profissional. (SOUSA SANTOS, 2002, p. 248)

Focar na produção em escala nos assemelha a máquinas e robôs, os quais não estamos nem perto de ser, afinal, somos munidos de emoções e sentimentos, diferente dos primeiros. Logo, quanto mais negamos nossas sensibilidades, mais podemos ficar doentes e, então, não conseguir produzir de fato, quiçá construir um lugar aprendente no âmbito educacional. Por isso, é fundamental levar em consideração as sensibilidades tanto dos(as) educadores(as)

¹⁴⁵ Gostaria de ressaltar que não sou contra o uso de medicamentos psicotrópicos controlados, muito pelo contrário. Acredito que se houver necessidade, o(a) sujeito(a) deve procurar ajuda profissional e especializada para tal, assim como eu mesma já precisei fazer em alguns momentos. No entanto, eu quis salientar que quanto mais marginalizamos nossas sensibilidades e apoiamos esta postura da sociedade, cada vez mais estamos propícios a depender de medicamentos, o que em alguns casos, poderia ser evitado com uma (auto)escuta e um não silenciamento.

¹⁴⁶ Síndrome do esgotamento profissional (REZENDE, 2020).

quanto de seus(suas) educandos(as) a fim de entender o(a) Outro(a) como a si mesmo(a), bem como dar voz e ser escutado(a) a partir do seu *locus* de enunciação pluriverso, e não de um lugar universal e homogêneo (MENEZES DE SOUZA, 2019c; MENEZES DE SOUZA; DUBOC, 2021).

Portanto, a pandemia exacerbou a exigência pela produção e lucro oprimindo ainda mais emoções e sentimentos, especialmente de educadores(as) nessa pandemia. No entanto, é preciso que haja uma luta pela visibilidade, dignidade, perseverança como um ato político de resistência, pois, governantes e boa parte da sociedade, provavelmente, preferem que as emoções e sentimentos de dor, angústia, raiva, tristeza, medo, etc., fiquem reprimidos, escondidos, marginalizados e sejam invisibilizados (REZENDE, 2020). O que educadores(as) são autorizados(as) a falar, sentir, expressar, principalmente, aqueles(as) que, assim como eu, viveram (vivem) suas práticas pedagógicas em meio a uma pandemia? É preciso que questionemos “[...] nossos limites, ignorâncias, emoções [...]” (ibid. p. 107), de modo a construirmos sensibilidades de resistência e luta, uma vez que a nossa profissão de docência ocupa uma posição do lado sul da linha abissal de Sousa Santos (2007), ou seja, o lado invisibilizado, excluído, marginalizado, “[...] da desimportância, apagamento e desvalorização” (REZENDE, 2020, p. 108).

A desvalorização da docência é relacionada pela autora (ibid.) com o desgaste das emoções, tais como o “cansaço, angústia e frustração”, desta forma, silenciando os gritos dos(as) educadores(as) (WALSH, 2021). No entanto, cá estou eu para ouvir estes gritos, assim como dar força, trazendo “o corpo de volta”, ou seja, nesse sentido, a voz, as emoções, os sentimentos, gritando junto desses(as) educadores(as), afinal, todos(as) nós merecemos ser ouvidos(as) e, sobretudo, respeitados(as) e visibilizados, visto que “[...] a gente é invisível [s]e a gente não se posicionar...” (REZENDE, 2020, p. 113¹⁴⁷), e estar invisível não significa não existir, por isso é necessário que haja resistência e resiliência (MENEZES DE SOUZA, 2021ac).

No entanto, para sermos ouvidos(as), precisamos, acima de tudo, ter o autocuidado, pois assim como asseveram Berg e Seeber (2016), ele não é importante apenas para nosso bem estar pessoal, mas também para nossas práticas pedagógicas, afinal, as sensibilidades são essenciais para um processo de ensino e aprendizagem satisfatório. Segundo as autoras, uma parte desse autocuidado inclui emoções positivas e suporte social, ou seja, ter uma boa relação com os(as) colegas de trabalho. Todavia, as autoras apontam que o que tem ocorrido é o contrário, pois

¹⁴⁷ Este trecho foi retirado da fala de uma das participantes da pesquisa de Rezende (2020).

como exemplo disso elas trazem uma fala de uma colega delas, de um *workshop*, em que a participante afirma que “[a] interação diária entre colegas está desaparecendo. Todos estão muito ocupados¹⁴⁸” E não é verdade? Vivemos trabalhando e/ou estudando, e sempre sem tempo!

Berg e Seeber (2016) advogam ainda que quanto mais nos sentimos sozinhos(as) no trabalho, mais isso aponta para o sinônimo de menos interação social nesse ambiente, o que contribui para o estresse. Já em contrapartida, pessoas que têm um aparato social no ambiente de trabalho, tendem a sentir menos estresse e se sentirem menos sozinhas, o que é natural do nosso organismo como seres humanos(as), já que somos feitos para socializar. Essa é uma prática que nos constitui enquanto indivíduos e integrantes de um coletivo (DAMÁSIO, 2018; CONSENZA; GUERRA, 2014; JUNG, 2011).

Vivendo na sociedade do falso desempenho e liberdade, e refletindo acerca do contexto pandemia, posso dizer, pois, que não temos tempo (nem espaço) para conversar com colegas, ter nosso autocuidado, expressar nossos sentimentos e, assim, vamos adoecendo. Há uma incessante busca pela produção, em que todos(as) não têm mais tempo (HAN, 2015), pois “tempo é precioso”, sobretudo, em tempos (pós)modernos; “tempo é dinheiro”, logo, não posso “desperdiçá-lo” com outra coisa que não seja a produção desenfreada e “lucrativa”. Já parou para pensar quantas vezes você leitor(a) deixou de falar com um(a) parente querido(a), ou ainda, um(a) amigo(a) porque você estava (está) sem tempo? Eu posso falar, por mim mesma, das tantas vezes que fiz isso por achar que estava sem o “precioso tempo”.

No entanto, meus pais sempre me diziam uma frase quando eu era mais nova, que me faz refletir até os dias de hoje: “Tempo é questão de prioridade”. Fazendo agora uma outra reflexão embasada na do tempo, lembro da minha “mania” de querer abraçar o mundo fazendo mil coisas ao mesmo tempo¹⁴⁹ (olha aí os reflexos da modernidade neoliberal, iluminista, positivista) (MONTE MOR *et al.* 2021), e assim, das vezes em que já tive algumas crises de ansiedade quando as coisas não saíam como eu planejava ou imaginava. Um belo dia, na terapia, minha psicóloga me disse que pelo fato de sermos seres humanos(as), é, portanto, impossível fazermos tantas coisas ao mesmo tempo e ela me disse ainda que a palavra “prioridade” não deveria existir no plural, pois prioridade é uma, não “umas”, duas, três, etc. (parece óbvio, mas não é, já que não agimos como tal), logo, a palavra remete ao que vem em primeiro lugar na minha lista de importância. Ela fez, então, o comparativo com competições em que há medalhas e troféus, dizendo que não existem vários “primeiros lugares” no pódio,

¹⁴⁸ Do original: “The daily interaction among colleagues is disappearing. Everyone is too busy.”.

¹⁴⁹ Refiro-me ali à produção de mercado de trabalho ou acadêmica.

logo, eu devo olhar para aquilo que é a minha prioridade para, então, ir executando minhas atividades aos poucos, cada uma no seu tempo e de acordo com a importância que dou a cada uma delas. Dessa forma, tenho buscado me acalmar e ser menos ansiosa vivendo nessa sociedade neoliberal.

Retomando o pensamento de Berg e Seeber (2016), eu concordo com as autoras quando elas afirmam que desabafar, socializar e interagir no ambiente de trabalho é necessário e importante para canalizarmos nossas emoções e sentimentos. Pela mesma perspectiva, as salas de aula estão repletas de diferentes emoções tanto dos(as) discentes quanto dos(as) docentes. Mas como, afinal, estes(as) últimos(as) lidam com tudo isso? Ao que tudo indica parece que não lidam, por não saberem, ou por não serem orientados(as), estimulados(as) ou ainda ensinados(as) a tal. Ademais, as autoras comparam a vida de docentes com a indústria do *Fast Food*, que contribuiu para que nossa cultura se tornasse o que é hoje, em que as pessoas buscam comidas práticas, rápidas e prontas, para “otimizarem” seu tempo nas poucas refeições que fazem durante o dia. A tecnologia também foi um fator contribuinte para chegarmos nesse formato pós-moderno de trabalhadores(as), ocupados(as), sem tempo, com pressa e cada vez mais sem saúde (HAN, 2015).

No que tange a tecnologia, afirmo, assim como Berg e Seeber (2016), que ela nos proporcionou estar presentes em um ambiente, contudo, ao mesmo tempo, não estar, já que em uma reunião presencial, por exemplo, não é raro ver colegas lendo e respondendo e-mails, mensagens, etc., por meio de eletrônicos, principalmente celulares. Não precisamos ir muito longe, pois, quem nunca fez uma refeição junto de alguém que ficou mexendo no celular em sua frente?! Isso é como Berg e Seeber (2016) chamam de “estar presente sem estar”. Essa ausência tem sido tão comum na atualidade e, apoiando-me nas palavras das autoras, eu corroboro a ideia de que “[...] quando um colega se vira para responder um texto enquanto está falando conosco, é difícil sentirmos que somos importantes¹⁵⁰” (ibid., p. 75), assim, parece que estamos falando sozinhos(as), ou seja, estamos com a ausência dessa pessoa mesmo ela estando presente, e assim, vamos contribuindo para a modernidade líquida (BAUMAN, 1998; 2005).

Além disso, como já mencionei nos primeiros capítulos, nós não conseguimos fazer várias tarefas ao mesmo tempo com a mesma concentração e foco, logo, desempenho, assim, uma delas fica menos eficiente. Portanto, ao falar com alguém e checar mensagens em seu celular, certamente você não estará desempenhando as duas tarefas com a mesma qualidade, ficando, então, uma delas com menos atenção e desempenho do que a outra (STIEGLER, 2010).

¹⁵⁰ Do original: “[...] when a colleague turns to answer a text when talking to us, it is difficult to feel that we matter.”.

Por conseguinte, ao comparar a cultura da sociedade atual com a indústria de *Fast Food* e as tecnologias, posso afirmar que essa é a mesma sociedade líquida de Bauman (2005), assim como Berg e Seeber (2016) refletem sobre os mesmos pontos dos quais devemos nos preocupar, afinal, ninguém gosta de ficar falando sozinho(a), ou ainda, de meia presença nas relações. É preciso falar sobre isso, essas conexões digitais que nos desconectam enquanto seres humanos(as), uns dos outros(as), ou até de nós mesmos(as). Dessa forma, assim como advogam as autoras, eu penso que um suporte social é fundamental para o sucesso de qualquer trabalho, principalmente incluindo meu *locus* de enunciação nas universidades e escolas, intervindo no isolamento social que a sociedade moderna tem vivenciado, ainda mais após a chegada da pandemia.

Em vista disso, é importante que o ambiente de trabalho proporcione não só bem estar aos(às) envolvidos(as) nele, mas também que ele seja eficiente e, ao mesmo tempo, afetivo, pois um não existe sem o outro, por isso esses são pontos que precisam ser discutidos e abordados em qualquer ambiente de trabalho, ressalto aqui o meu de educadora, logo, o escolar/universitário (BERG; SEEBER, 2016).

De modo a mudarmos essa modernidade de relações líquidas, doenças, isolamento social, trabalho excessivo, entre outros fatores, é preciso, pois, que primeiro identifiquemos para que então interrompamos os poderes hegemônicos, questionando-os acerca da invisibilidade que eles dão à diversidade e à heterogeneidade, logo, às sensibilidades e corpos humanos.

Levantando reflexões sobre as sensibilidades que tanto me interessam aqui, é importante pensarmos quais emoções podemos expressar ou quem pode fazer isso, o que mostra, fortemente, a presença da colonialidade até os dias de hoje, já que essa seletividade vem de “questões culturais e narrativas dominantes, as quais são relacionadas com construções de classe, gênero, sexualidade, cor/raça[,] [p]or isso, precisamos questionar e reconhecer como nossos “hábitos emocionais” definem como e o que escolhemos ver e, ao mesmo tempo, o que não ver” (REZENDE, 2020, p. 116).

Por meio das reflexões sobre nossas emoções é possível que identifiquemos lugares de privilégio (mesmo que inconscientes ou não), além da invisibilidade a que nos foi (é) dada, a qual nos adaptamos e nos conformamos quanto às dominações (REZENDE, 2020). Apoio-me nas palavras de Menezes de Souza (2019d) para elucidar essa questão:

Como dizem os teóricos da decolonialidade, para combater um sistema injusto, a primeira coisa é reconhecer e identificar esse sistema injusto. E reconhecer o fato de que se nós estamos sofrendo com um sistema injusto, nós somos produtos desse sistema injusto que nos cria ou como inferiores e nos trata dessa forma, ou nos cria como superiores e justifica nossa discriminação dos outros. Muitas vezes nós partimos para a crítica do sistema injusto sem perceber como nós somos cúmplices desse sistema injusto porque a nossa agentividade, a nossa identidade, subjetividade são produtos desse mesmo sistema injusto. Nós podemos exigir, agir buscando acabar com o sistema, agir buscando acabar com a exploração e desigualdade, sem perceber que somos exploradores e contribuimos para a desigualdade. (MENEZES DE SOUZA, 2019d, p. 163).

A quem interessa, afinal, a hierarquização da docência? Como nos mostrou Menezes de Souza (2019d), este(a) Outro(a) é alguém que nós mesmos(as) criamos e inventamos, discursivamente, por isso a importância do questionar, refletir, identificar para, então, interromper as injustiças e hierarquizações que a colonialidade pressupõe. Todavia, não basta querer decolonizar o(a) Outro(a) sem primeiro decolonizar a si próprio(a) (MENEZES DE SOUZA; DUBOC, 2021).

Portanto, vejo as emoções como, metaforicamente, um lugar de resistência, pois elas podem promover libertações (REZENDE, 2020). Lembrando ser necessário que interroguemos aquilo que nos incomoda, e não tentemos controlar e nos impor com nossas verdades como sendo universais, porque, dessa forma, estaríamos repetindo padrões e frutos da colonialidade, o que é justamente o que questionamos a fim de interromper seus efeitos (MENEZES DE SOUZA, 2022¹⁵¹).

Pela mesma perspectiva, Rezende (2020, p. 146) traz a metáfora da palavra “resistir” como um campo de batalha, como uma defesa individual que acaba se tornando coletiva, pois “[...] resistir é não aceitar os discursos que tentam nos invisibilizar, inferiorizar e menosprezar”, logo, eu digo que resistir é ter resiliência, agência, identificar e interrogar aquilo que nos incomoda, machuca, indaga, marginaliza, porém, não negando-o, já que esses são saberes que também nos constituem enquanto sujeitos(as) (MENEZES DE SOUZA, 2021a; 2022, REZENDE, 2020; MONTE MOR *et al.* 2021).

Vi na pandemia que muito do ensino tradicional veio à tona durante as aulas remotas. Presenciei de perto atuações em que os(as) professores(as) eram tidos(as) como detentores do conhecimento e estavam ali (desta vez na frente das) nas câmeras/telas transmitindo conhecimento, enquanto alunos(as) precisavam se virar em casa, com suas famílias, para

¹⁵¹ Apresentação de Lynn Mario T. Menezes de Souza e Luiz Henrique Magnani em encontro promovido pelo projeto Traduzir-se. **Decolonizar o autismo?** Conversas a partir do projeto traduzir-se. Canal do YouTube: ABRAÇA Autismo Brasil, 2022. 1 vídeo (2h). [Live]. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=cM0hDKGiDGU>> Acesso em 08/04/2022.

tentarem ter acesso às aulas que foram impostas, nesse formato, a eles(as). É a relação vertical autoritária e hierarquizada que o MEC nos propôs desde o início da pandemia, em 2020. Da mesma forma, as escolas foram repetindo, verticalmente, essas relações de poder aos(às) seus(suas) educadores(as), de modo que as sensibilidades deles(as) (e dos(as) alunos(as) com suas famílias) foram totalmente menosprezadas. Por muitas vezes me senti e vi que os(as) professores(as) também se sentiam como meros reprodutores de regras, normas e conteúdos. Emocionei-me, vi diversos colegas emocionados(as), lutamos, resistimos bravamente, buscando negociar e construir conhecimento e sentidos, coletivamente, afinal, buscamos a “[...] construção de realidades mais justas e democráticas” (REZENDE, 2020, p. 153).

Para tal, é necessário que corpos sejam trazidos de volta, assim como suas sensibilidades, bem como sujeitos(as) sejam considerados(as) pela sua totalidade enquanto seres humanos(as), deixando o apego por verdades universais, logo, expandindo horizontes (ALCOFF, 2005) e olhares para contextos mais amplos, extrapolando o ensino automatizado de línguas e linguagem, assim, visibilizando aqueles(as) marginalizados(as), principalmente no âmbito educacional.

Eu quis trazer essa reflexão sobre as sensibilidades pelo fato de acreditar, assim como Oliveira (2021), que um dos fatores principais sobre o trabalho emocional é que ele “[...] pode oferecer ao professor estímulo para agência e mudança nas ações em sala de aula, servindo como uma ferramenta muito útil para os docentes” (ibid., p. 22), mas além de tudo, ainda nas palavras da autora “[...] o entendimento de que ensino é uma atividade que exige que os professores tenham conhecimento de suas próprias emoções, pois refletem em suas ações em sala de aula, reforça a sua importância no campo da pesquisa nessa área” (OLIVEIRA, 2021, p. 56).

Eu diria ainda que reconhecer, aceitar e acolher nossas próprias sensibilidades nos auxilia não só nas práticas pedagógicas, mas na/para a vida, pois é dentro dos espaços sociais que os(as) sujeitos(as) são capazes de darem conta de suas sensibilidades, assim, atuando de forma autorreflexiva e agente. As emoções, no contexto de ensino de línguas e linguagem, podem ser relacionadas com as crenças que tanto docentes quanto discentes possuem de si mesmos(as) (OLIVEIRA, 2021), assim como a forma como eles(as) enxergam seu lugar aprendente, portanto, as crenças que possuímos influenciam as nossas emoções (OLIVEIRA, 2021).

Por conseguinte, as emoções vão muito além de “boas” ou “ruins”, já que é preciso “[...] compreendê-las nas/pelas contingências históricas e culturais que as constroem [...]” (OLIVEIRA, 2021, p. 62), pelo fato delas “[...] se estabelece[rem] pela distribuição de poder

na sociedade, incorporando-se ao corpo, produzindo pensamentos, emoções e comportamentos” (ibid., p. 63).

Para mim, corpo e mente, racionalidade e sensibilidade, são igualmente importantes e responsáveis não só pelo nosso (e de nossos(as) educandos(as)) processo de ensino aprendizagem (eficaz, ou, não), porém, também, pelo nosso viver e vejo como essencial a “[...] reconstrução social e política, no qual nossas vidas, nossos corpos, nossas emoções são colocados em primeiro plano [...]” (SOUZA, 2022, p. 22-prefácio). Por isso, acredito, fortemente, que é fundamental reconhecer, aceitar e acolher nossas sensibilidades, nossos corpos, nossas mentes, que tanto são ignorados e excluídos, mas, sobretudo, nos colocando em primeiro lugar de nós mesmos(as) para, então, estarmos preparados(as) para a escuta e acolhimento do(a) Outro(a). Usarei um exemplo para elucidar essa questão. Sempre quando vamos viajar de avião, os(as) comissários(as) de bordo nos transmitem uma série de medidas de prevenção, caso algum incidente ocorra em nosso voo, como uma turbulência, por exemplo. Nesses casos, eles(as) nos orientam que as máscaras de oxigênio cairão sobre nossas cabeças, acima de cada poltrona que tem ali, no entanto, é preciso que coloquemos primeiro a nossa própria máscara para então ir ajudar ao(à) próximo(a). Por que temos essa orientação? Porque da mesma forma como as sensibilidades, se não estivermos bem, respirando, com força, energia, etc., não somos capazes de ajudar ninguém. Por isso, é extremamente importante que ajudemos a nós mesmos(as) para então pensar em ajudar o(a) Outro(a), e com as sensibilidades não seria diferente. É o autocuidado que Berg e Seeber (2016) tanto prezam em seus estudos. Precisamos, pois, colocar nossos corpos, mentes e sensibilidades “em primeiro plano”, como apontou Oliveira (2021). Esse é um movimento de dentro para fora, do individual para o coletivo, assim como deveria ser na pandemia, quando governantes começaram a decretar a obrigatoriedade do uso de máscaras, distanciamento social, etc. (REIS, 2022).

Apesar de todos saberem que estávamos (estamos) vivendo um “colapso” mundial, nós, educadores(as), não tivemos um espaço em que pudéssemos ser ouvidos(as) e, “[a]o invés disso, éramos bombardeadas[os] por *lives*, eventos on-line, cursos, capacitações e imposições institucionais” (BEATO-CANATO *et al* 2022, p. 27). O ensino remoto trouxe as aulas para dentro das casas de professores(as) e as casas deles(as) para dentro das salas. No entanto, não houve um momento de escuta das sensibilidades destes(as) educadores(as), que os(as) ajudassem a lidar com “[...] o turbilhão diário de sentimentos que envolvem nossa prática educativa” (ibid., p. 27). Como estávamos (estamos) vivendo um momento novo e complexo, algumas das sensibilidades recorrentes eram (é) frustrações, medo, angústia, ansiedade, estresse, entre outras, como podemos perceber nos excertos dos professores a seguir:

Professor Breno (Forms)

R: Desafiador. Em alguns aspectos mais fácil, em outros mais difícil. Meus sentimentos são completamente diferentes [de] antes da pandemia [...].

Professor Renan

R: Ser professor em 2020? Superação. Ser professor ano passado foi ter que se superar, superar a si, ao meio digital, as tecnologias, ao seu estresse, ao seu nervosismo, a sua ansiedade, por superar tudo.

Os professores demonstram nos trechos acima como foi desafiador ser educador(a) na pandemia, dando aulas *online*. Breno e Renan relatam ainda que o momento foi de superação, em que suas sensibilidades foram as mais variadas possíveis. Para Breno, em alguns momentos mais fáceis, outros, mais difíceis, porém, todos com sentimentos diferentes do que ele já viveu antes da pandemia. Já para Renan, foram momentos de superação de si próprio, da tecnologia, e das suas sensibilidades, tais como “estresse, nervosismo, ansiedade”.

Desse modo, creio, assim como Beato-Canato *et al.* (2022, p. 37), que diversos(as) educadores(as) estavam (estão) carentes de acolhimento, devido ao fato de estarem, constantemente, imersos(as) no digital, em um ambiente novo, e muitas vezes, ainda, em diversas *lives*, onde “a interlocução é geralmente mediada por um *chat*, no qual muitas vezes se perdem na ânsia de compreender o momento inédito e propor aulas dinâmicas”. A falta de escuta para as sensibilidades tanto de docentes quanto de discentes já vem bem antes da pandemia, uma vez que vivemos em uma sociedade neoliberal, em que há a lógica individualista e competitiva, em que cada sujeito(a) é visto(a) como sendo seu próprio(a) responsável pelo sucesso ou pelo fracasso, (BEATO-CANATO *et al.* 2022), assim, abafando ainda mais os sentimentos e emoções. Nas palavras das autoras “[...] falta lugar para refletir e compartilhar angústias, dificuldades, dores e até mesmo conquistas e sucessos, seja em ambiente escolar ou fora dele” (*ibid.*, p. 42), por isso, acabamos adoecendo nesta sociedade deficiente e cheia de transtornos (HAN, 2015).

Dentro da perspectiva do Letramento Crítico (LC) pesquisas recentes têm interrogado a dicotomia razão x emoção, pois é comum que dentro do espaço escolar seja considerado apenas a racionalidade, assim, ignorando as sensibilidades e seus afetos (MOHR, 2022). A autora

reflete ainda acerca das emoções dos(as) discentes e faz alusão às aulas remotas com a invisibilidade daqueles(as), ao serem substituídos(as) por ícones nas plataformas *online*, tais como paisagens, bonequinhos, ou a inicial dos seus nomes. É o confinamento de corpos e emoções em telas quadradas (MIZAN; SILVA, 2021).

Em março de 2020, escolas foram fechadas e (quem pode) deu-se, então, início às aulas emergenciais remotas. Desde então muitas emoções transcenderam entre docentes, discentes e as famílias destes dois. Foram todos(as) forçados(as) a se adaptarem ao “novo normal”, que de “normal/comum/fácil/acessível” não tinha (tem) nada, conforme discuti a respeito no capítulo 1.

Pela mesma perspectiva, Mohr (2022) apresenta as emoções que seus(suas) alunos(as) sentiram em suas aulas, após um questionário que ela fez a eles(as) sobre o tema e alguns deles foram positivos, outros negativos, contudo, a professora chegou à conclusão de que as respostas mostraram que, embora eles(as) tivessem medo, angústias, e dificuldades, eles se sentiram apoiados(as) e gratos(as) por poderem participar das aulas remotas da professora, além de não precisarem se expor às aglomerações e contatos presenciais, logo, evitando o risco de contrair a COVID-19. Esta é, pois, uma situação de pessoas privilegiadas que puderam e tiveram acesso ao digital e, provavelmente, de qualidade, para que conseguissem acompanhar as aulas remotas.

Todavia, como tenho dito no decorrer desta pesquisa, essa não é uma realidade de todos(as), principalmente no nosso país. Não devemos normalizar e universalizar aquilo que não é realidade para todos(as), caso contrário vamos estar repetindo padrões e consequências resultantes da colonialidade. Como meu propósito neste estudo é justamente “desuniversalizar” e propor reflexões para interromper estes “padrões”, destaco aqui, mais uma vez, a importância de identificar, interrogar e interromper teorias e práticas ditas verdades absolutas e padrões universais, assim, trazendo a decolonialidade à tona, e buscando dar voz, ouvidos, corpo, presença àqueles(as) excluídos(as), ignorados(as) e marginalizados(as) (DUBOC, MENEZES DE SOUZA, 2021).

Portanto, nesta seção, eu ressalto a importância de ouvir as sensibilidades que compõem os(as) indivíduos(as) como um todo, principalmente daqueles(as) educadores(as) que, mandatoriamente, precisaram dar suas aulas de forma remota, com todo o cenário por trás envolvido (pandemia, distanciamento social, carga horária excessiva de trabalho, falta de suporte da gestão/escola/governantes para as práticas pedagógicas *online*, entre outros).

Acredito, assim como Mohr (2022), ser essencial o “acolhimento” e apoio-me na autora que diz que esta palavra:

“[...] remete a uma preocupação, no ensino, com as pessoas, mais do que com os conteúdos, e por isso acredito que poderia ser estendido para o trabalho com as/os alunas/os brasileiras/os, em todas as disciplinas. [...] parte do nosso compromisso docente, em especial neste momento, quando dar espaço aos afetos, às emoções na sala de aula parece mais importante e necessário do que nunca” (MOHR, 2022, p. 63).

Durante a pandemia, nem docentes tampouco discentes foram questionados(as) se estavam confortáveis em abrir suas câmeras nas aulas remotas, se eles(as) tinham uma *internet* de qualidade, ou ainda, se o direito de imagem deles(as) estaria garantido nesse novo cenário (MULIK, 2022). No meio disso tudo como ficam as emoções? Não ficam! Fazem de conta que elas não existem. Mas até quando?

A pesquisadora (ibid.) relata que tem, aproximadamente, 300 alunos(as), contudo, em suas aulas síncronas a professora não chegou a ter mais do que 20 alunos(as) participantes no total. A autora ressaltou que alguns desses(as) alunos(as) que não participavam das aulas síncronas, provavelmente estariam recebendo as atividades impressas, porém, para a pesquisadora, esta é uma forma de silenciar os(as) aprendentes, uma vez que não se é possível ouvir as vozes deles(as), “[...] pois eu não ouço suas dúvidas, suas dificuldades ou ainda suas reclamações em ter que fazer tarefa de inglês” (ibid., p.74).

Pela mesma perspectiva, cito mais longamente a autora (ibid.) para exemplificar a questão:

E a aula síncrona? Agora minhas/meus alunas/os são silenciadas/os de tantas maneiras... Tenho alunas/os que nunca falaram comigo. Realmente não sei se abriram o *link* da aula e me esqueceram lá, ou se estão impossibilitados/as de alguma maneira. Fico pensando: o que os/as impede de falar? Vergonha? Falta de vontade? Falta de interesse pela aula? Violências? [...] Tenho também o silêncio das/dos que nunca participaram das aulas por falta de acesso à *internet* e equipamentos, o que tem sido a grande maioria. Tenho alunas/os que eu nunca vi o rosto nem por foto. (MULIK, 2022, p. 72)

A autora relata aqui a realidade de muitos(as) educadores(as) brasileiros(as) nessa pandemia, que não tinham (têm) o comparecimento de seus(suas) alunos(as) em suas aulas *online*, e não sabiam o real motivo das ausências, mas como ela pontuou, a maioria dos(as) alunos(as) não participavam por falta de acesso à *internet* ou ainda a equipamentos eletrônicos/digitais para fazerem uso. Essa é a desigualdade exacerbada que a pandemia escancarou no âmbito educacional. Fora os casos de alunos(as) que passam fome e que, muito

provavelmente, como afirmou Mulik (2022, p. 76), “[...] se não têm comida no prato, não devem ter acesso às tecnologias, internet ...”. Essa desigualdade é o lado sul da linha abissal (SOUSA SANTOS, 2007) e trazem traços decorrentes da colonialidade, em que uns são marcados(as), outros(as) são não marcados(as) e tratados(as) como praticamente inexistentes, pois são tratados(as) como invisíveis (MENEZES DE SOUZA, 2022).

Portanto, a pandemia não só exacerbou desigualdades, mas também trouxe um turbilhão de sentimentos em que “[...] [c]ada dia [era/é] um entendimento do meu tempo, do meu espaço, dos meus sentimentos” (SOUSA, 2022, p. 81), e eu, assim como os(as) educadores(as) participantes dessa pesquisa, passei (ainda tenho passado) por esse “tsunami¹⁵² de emoções”, nesse período tão peculiar, desconhecido e complexo pelo qual vivemos (ainda estamos vivendo).

Além de ter que lidar com nossas sensibilidades aguçadas nessa pandemia, tivemos que encarar as desigualdades dentro da própria educação, que eram ignoradas, como no caso com os pareceres CNE¹⁵³, como aponta Sousa (2022), que consistiam sobre as atividades não presenciais nas escolas em 2020 e a re(des)organização do calendário escolar com orientações para possíveis aulas presenciais e não presenciais. A primeira portaria não incluiu a Educação Especial, logo, a inclusão de aprendizes com deficiência. Claramente, mais uma vez a linha abissal gritava na prática, pois diversos(as) alunos(as) eram excluídos(as) e marginalizados(as) ali como se eles(as) não existissem. A segunda portaria foi tão fruto e reflexo da colonialidade quanto a primeira, pois continha apenas um pequeno acréscimo de que se as aulas voltassem ao presencial seria no modelo híbrido. O que aconteceu com aqueles(as) alunos(as) com deficiência? Nada! Permaneceram invisibilizados(as)! Outra vez a pandemia trazendo à tona as desigualdades que desde sempre existiram no que chamamos de “Educação”.

Portanto, não só por questões econômicas, diversos(as) educandos(as) e suas famílias foram marginalizados(as) (ainda mais) com essas aulas remotas/híbridas, mas também pelas sócio-históricas, como o caso de pessoas com deficiência (PcD). Logo, durante a pandemia, sem diretrizes muito claras, por muitas vezes, foi preciso que nós, educadores(as), nos virássemos da forma como dava no que Sousa (2022) chamou de “pedagogia do possível”, sim,

¹⁵² “Alteração da superfície do mar, com altura elevada e poder destrutivo na costa, provocada por um sismo, por uma erupção vulcânica ou por um desmoronamento submarino. = MAREMOTO, TSUNÂMI”. Definição retirada do dicionário *online* Priberam. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/tsunami>. Acesso em 20/03/2022. Utilizei aqui a palavra “tsunami”, metaforicamente, para querer dizer algo avassalador.

¹⁵³ Trata de normas, a fim de padronizar a educação nos seus diversos níveis (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior). No caso do período de pandemia foram feitas Súmulas de Parecer que tratavam de diretrizes Nacionais orientadas para questões voltadas à implementação de medidas para aulas remotas e/ou retorno ao presencial das atividades de ensino e aprendizagem.

seria bem por aí mesmo, fazer aquilo que fosse possível naquele/nesse momento conturbado. Tentando fazer o possível e muitas vezes até o impossível, fomos todos(as) pegos(as) de surpresa, então, nada foi planejado, e assim nos vimos buscando soluções imediatas para um caos implementado em nossas rotinas, mais ainda, em nossas vidas.

Por esse ponto de vista, Haus (2022) assevera que antes da pandemia ela dizia que jamais conseguiria trabalhar os mesmos horários no decorrer da semana e em um mesmo espaço-tempo, como um escritório, porém, desde 2020 lá está ela como milhares de outros(as) educadores(as) “[...] trabalhando no mesmo espaço, na mesma mesa, todos os dias, sozinha” (ibid., p.87). Posso afirmar, com toda certeza, que corroboro muito todas estas ideias, sentimentos e pensamentos da professora, pois eu também jamais pensei que eu trabalharia nesse formato, e que jamais conseguiria, e cá (ou aqui) estou eu há 48 meses consecutivos! Assim como aponta a autora, eu passei pela mesma situação, “[...] durante meses eu me vi não só trabalhando, mas estudando, cozinhando e descansando no mesmo ambiente” (ibid., p. 87), e como isso me fez mal e mexeu diretamente com minhas emoções e sentimentos. A angústia, estresse, sentimento de solidão, cansaço, entre outros, foram ficando mais aflorados com o passar do tempo. Eu sempre fui uma pessoa bastante sociável, sempre gostei de uma rotina mais dinâmica, trabalhando com crianças, então... eu amo rolar no chão com elas e sair cheia de massinha ou tinta dos pés à cabeça, mas de repente eu estava trancada em casa, meu corpo, minhas emoções, tudo confinado em quadradinhos digitais. Eu me sentia tão sufocada, esmagada, como se não tivesse espaço ali para respirar.

Pela mesma perspectiva, gostaria de compartilhar uma experiência que passei em agosto de 2020 quando comecei a fazer meu estágio doutoral, o doutorado sanduíche, com minha querida amiga, colega e naquele momento supervisora, na Universidade Federal do Paraná (UFPR), porém, devido à pandemia fizemos tudo *online*. Minha supervisora me convidou para participar de um grupo de estudos da UFPR que ela fazia parte, prontamente aceitei. No meu primeiro dia com aquele grupo, eu estava em uma plataforma digital totalmente desconhecida para mim, até aquele momento, pois eu estava “acostumada com o *Zoom* e o *Google Meet*, e nossa reunião de grupo, naquele dia, foi pela *Teams*. Eu senti muita diferença de uma plataforma para outra, contudo, principalmente com a *Teams*, pois ela pareceu-me mais complexa e menos objetiva, logo eu, que não sou amiga, fã número 1 da tecnologia digital, como já contei a vocês nos capítulos anteriores. Todavia, eu estava em êxtase, extremamente animada para conhecer meus(minhas) novos(novas) colegas de grupo de estudo/pesquisa e trocar novos conhecimentos, teorias, práticas, livros, artigos... Como nem tudo são flores, logo no início da reunião a plataforma começou a travar de tal forma que fomos todos(as)

forçados(as) a fechar nossas câmeras. O grupo já se conhecia e eu era a única “novata”. Fui apresentada e acolhida por ele e logo começamos as discussões dos textos daquele dia. Nos primeiros minutos de reunião/encontro, fui sentindo uma ansiedade absurda e eu buscava um conforto tentando olhar os corpos quadrados na minha tela, mas não estava ajudando, muito pelo contrário, fui sentindo-me cada vez mais ansiosa. Como nossas câmeras estavam todas fechadas, foi difícil me concentrar ouvindo vozes que eu nunca tinha ouvido antes e sem ver corpos e rostos, previamente. Minha ansiedade foi tanta que eu não consegui permanecer sentada na cadeira naquela reunião. Eu levantava a cada minuto, ia até a cozinha e pegava algo para tomar ou beliscar/comer. Parecia que meu coração ia sair pela boca. Permaneci *online* durante todo o encontro, contudo, sem conseguir ficar sentada por muito tempo. Logo eu, que sou uma aluna visual, gosto de fazer anotações e colocar cores nelas, nesse dia não consegui anotar muita coisa.

Infelizmente, ou felizmente, a partir daquele dia, eu tive que ouvir meu corpo gritando e aceitei que não seria possível eu participar de grandes reuniões assim, *online*, que eu não conhecesse as pessoas ou não as pudesse ver com as câmeras abertas, e então, não participei mais das reuniões do grupo. Segui com meus encontros remotos apenas com minha supervisora e assim funcionou bem. Inclusive foi fundamental tê-la naquele momento, porque ela acolheu minhas angústias, ansiedades, receios, e o lado positivo também, as ideias, pensamentos, sensibilidades e assim surgiram minhas rachaduras em meio ao muro de concreto (WALSH, 2021), no qual está desabrochando esta tese, em sua reta final.

No ano seguinte (2021), tive bastante dificuldade em participar de eventos *online*, em que haviam muitas pessoas participando e que eu não as conhecia e não via seus rostos, como congressos, *lives*, *webinars*, por exemplo. Mesmo assim, eu insisti algumas vezes. Foi sofrido! Doloroso! Nesse ano, eu já não estava mais trabalhando na escola em que eu era coordenadora e onde eu havia feito inúmeras reuniões *online*, já havia encerrado meu doutorado sanduíche (em dezembro de 2020) e estava me dedicando, única e exclusivamente, à escrita de minha pesquisa de doutorado.

No ano de 2020 eu fiz inúmeras reuniões remotas na/pela escola, mas como nelas eu conhecia as pessoas que estavam ali assistindo/participando, uma hora eram os(as) professores(as), outras pais/responsáveis, outras vezes alunos(as), treinadores(as), enfim, e eu sabia a quantidade de participantes de cada reunião, ou seja, eu tinha uma noção de quem, quando e como as coisas iriam ser conduzidas lá, dessa forma, isso não foi um problema para mim.

No entanto, já em 2021 eu comecei a sentir pânico de ficar na frente do computador ou do celular. Foi assustador, como aponta Haus (2022, p. 87), “[s]em saber diferenciar direito as coisas, confundindo tudo na minha mente e no meu corpo”. Recorri à uma equipe de apoio, terapias alternativas e tradicionais, o aplicativo COMVC, médicos(as), aumentei minhas atividades físicas... contudo, de uma forma ou de outra, eu ainda precisava superar minhas crises de ansiedade, meu *burnout* e encarar as telas digitais. Eu tinha uma tese para fazer! “E agora? O que vou fazer?” Eu me perguntava e me cobrava, constantemente. Fortaleci-me com a minha rede de apoio, fui em busca de meu autoconhecimento e fiz uma imersão sobre o tema, o que foi um conjunto de ações essenciais naquele momento (e ainda é), e assim, fui me fortalecendo e me reencontrando/recuperando aos poucos.

Voltando um pouco antes da pandemia, em 2019, fui convidada para dar aulas na especialização de Psicopedagogia de uma universidade privada. Eram para as aulas acontecerem em 2020, no presencial, contudo, com a pandemia elas foram adiadas para 2021. OH MY GOD! Bem o ano em que eu não estava conseguindo lidar mais com as redes/telas digitais, e ainda por cima, a plataforma seria aquela mesma que eu não tinha tido muita afinidade no encontro do doutorado sanduíche, a *Teams*. Alguns meses antes de iniciar minhas aulas (que seriam *online*), eu comecei a sofrer por antecipação (ou não). Segui com minha rede de apoio e como havia encerrado meu período de estágio do doutorado sanduíche, voltei a ter reuniões com meu orientador oficial do doutorado. Compartilhei com ele o que estava acontecendo e o que eu estava sentindo/passando com estas atividades remotas e minha ansiedade. Meu novo desafio era lidar com minhas próprias aulas *online*, em uma turma que eu nunca havia visto antes, corpos e rostos desconhecidos: “E se todo mundo desligar a câmera? E se ninguém falar nada durante as aulas? E se eu sentir aquela ansiedade e não conseguir ficar sentada?”, muitas eram minhas questões (“e se...”), mas meu orientador, com sua sensibilidade aguçada e coração de mãe¹⁵⁴ que tem, me acolheu e ainda me deu uma sugestão que foi valiosa. Ele sugeriu que eu pegasse uma foto impressa de pessoas que eu gostasse e tivesse vínculos e colocasse na minha frente, durante minha aula, para eu dá-la como se fosse para as pessoas que estavam na foto. E assim o fiz. E não é que funcionou? Usei a foto apenas nas duas primeiras aulas, pois depois já não precisei mais dela.

A física quântica explica muito esta técnica/teoria, ou simplesmente, a dica/sugestão que meu orientador me deu, no entanto, não explanarei a respeito porque este não é meu foco aqui. Além disso, eu tive o privilégio de ter uma turma muito engajada e participativa que fez

¹⁵⁴ Expressão utilizada para pessoas que são extremamente acolhedoras.

com que eu me acalmasse e as minhas aulas *online* fluíssem de uma forma muito prazerosa. Embora eu ainda não tivesse (tenho) afinidade com a plataforma, os(as) alunos(as) me ajudavam sempre que eu precisava e a cada erro eu me divertia e ria de mim mesma, e assim, as aulas ficaram leves para mim, assim como o meu uso da tão temida *Teams*. A seguir uma foto do meu primeiro dia de aula *online* e a sugestão do meu orientador em ação:

Imagem 24: Foto do primeiro dia de minha aula *online*¹⁵⁵



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Por muitas vezes me senti, nesta pandemia, desconectada do social e do emocional, “[...] totalmente desconectada do mundo” (HAUS, 2022, p. 89), em contrapartida, excessivamente conectada às tecnologias digitais. Este desequilíbrio me desestabilizou e percebi que não só a mim, mas também muitos amigos(as) e colegas da educação. Esse cenário tornou o binarismo ainda mais forte, a separação da racionalidade com a mente. Eu estava indo nessa “onda” e estava contribuindo com esse pensamento, principalmente em 2020, quando cheguei a trabalhar em casa 10/12 horas por dia, fins de semana e feriados (não porque me obrigavam, mas porque eu achava que tinha que dar conta de “tudo”), ignorando meus limites, meu corpo e seus sinais, as minhas sensibilidades... o resultado disso foi, claro, a exaustão emocional e um *burnout*. Faltou meu autocuidado (BERG; SEEBER, 2016)!

Contudo, emprestando as palavras de Haus (2022, p.90), digo que “[s]omos muito mais do que só corpo e mente. Estamos ligados ao espaço, e não só modificamos ele como ele também nos modifica”, foi, pois então, que juntamente a partir das ajudas que eu estava

¹⁵⁵ A imagem foi propositalmente desfocada, a fim de preservar a identidade dos(as) participantes. A foto impressa está na marcação com um x rosa. Esta marcação foi feita no momento em que a foto foi tirada, pois eu a enviei para as pessoas que estão nela, que são minha irmã e meus primos, que são como meus irmãos, e disse a eles que estavam participando da minha aula. Esse é o único registro que fiz, portanto, a foto ficou salva com a demarcação.

buscando que eu fui modificando meus hábitos, cenários, ações... Comecei a cuidar mais de mim (BERG; SEEBER, 2016) pela simples atitude de começar a controlar minha quantidade de água ingerida ao dia, sim, controlar, mas não no sentido de policiar (RANCIÈRE, 2009), porém, mais como autocuidado e monitoramento, visto que em 2020 devo ter tido infecção urinária umas 6/7 vezes no decorrer do ano. Pois é, nem água eu estava bebendo direito. Comecei a me questionar “onde e quando foi que eu me perdi?” Não sei, só sei que já me achei de novo (ufa)! Portanto, fui tomando atitudes diferentes daquele primeiro ano de pandemia, tais como separar meu local de estudo do de trabalho (mesmo dentro de casa), enfeitar a parede do meu *home office* com fotos que me agradassem, cuidar do meu corpo tanto quanto da minha mente, assim como ter momentos de lazer e descanso, aliás, como minha psicóloga sempre me disse (e ainda fala) sobre isso. Como é imprescindível ter lazer na vida para além do trabalho neoliberal que vivemos.

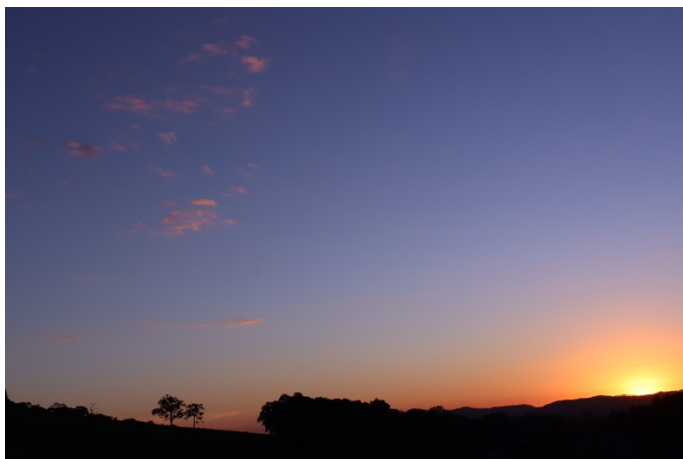
Pensando nisso, eu sempre tive vontade de comprar uma câmera profissional e aprender a tirar fotos, logo, esse foi o momento. Comprei! Comecei a tirar fotos das belas paisagens que MG me proporciona, e assim, fui buscando meu lazer em um momento que não se devia aglomerar ainda de forma alguma, em prol da nossa saúde, ou melhor dizendo, de nossas vidas. Estar no meio da natureza também me trazia (traz) paz, calma, então juntei o útil ao agradável e me aventurei a fotografia amadora, no meio de matos, mosquitos (porque nem tudo são flores) e montanhas desconhecidas. Abaixo mostro alguns resultados, os meus favoritos, para não só compartilhar minhas sensibilidades, mas também para quem sabe trazer um pouco dessa calma a você leitor(a), mas lembrando que sou apenas uma amadora e curiosa da fotografia, ok?!

Imagem 25: Foto 1 tirada por mim em meus momentos de lazer



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Imagem 26: Foto 2 tirada por mim em meus momentos de lazer



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Imagem 27: Foto 4 tirada por mim de minha modelo, mestra, filha



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Imagem 28: Foto 5 tirada por mim em meus momentos de lazer



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Para mim, tirar fotografias é como olhar para o Outro(a) olhando a si mesmo(a), ou seja, “ler-se lendo”, assim como diz Menezes de Souza, olhando para as várias sensibilidades de si e do mundo externo. A fotografia me trouxe “[...] a possibilidade de respirar, de experimentar um alívio daquele sufoco, foi um acender de esperança quando tudo parecia tão perdido, tão... desconectado” (HAUS, 2022, p. 90), foi também quando me via (vejo) desconectada das redes e das telas digitais que me aprisionavam e assombravam, algumas vezes.

Vejo ser extremamente importante nos questionarmos a que queremos nos conectar e ao que queremos desconectar, entretanto, com consciência, diferente do que eu estava fazendo lá em 2020... É preciso que saibamos que, embora não pudemos estar em salas de aula físicas, lendo linguagens corporais, vendo ideias circularem, assim como as emoções e afetos, de alguma forma a tecnologia digital nos proporcionou (proporciona) (a alguns/algumas) nos conectarmos com nossos(as) alunos(as) nessa pandemia. No entanto, não basta ter conexão digital se não houver, sobretudo, a com as sensibilidades que nos constituem.

Recordo-me das tantas narrativas que ouvi de professores(as) enquanto atuava na escola, no início da pandemia, quantas angústias ouvi, acolhi... Por várias vezes precisei respirar fundo, e ao escrever esta seção, recordando de um passado não tão distante assim, ainda respiro, lembrando das experiências que vivi (vivo) durante tempos tão difíceis (HAUS, 2022), como esse pandêmico. Agradeço a todos(as) que passaram por mim de alguma forma durante esse período, que me fizeram enxergar que eu não estava (estou) sozinha e que ainda há esperanças (BERG; SEEBER, 2016; WALSH, 2021), que a educação pode ser uma janela comum em que todos(as) nós, educadores(as), podemos nos conectar juntos(as) com aquilo que vai muito além das tecnologias digitais; conectar calores humanos, sensibilidades sensíveis, compartilhando-as como propõe Raciére (2009).

O mais importante em momentos desafiadores como esse é procurar estabelecer diálogos sensíveis com os(as) aprendentes, de modo que eles(as) sejam acolhidos(as), contudo, que docentes também o sejam, visto que estamos todos(as) no mesmo barco, entretanto, não na mesma posição, pois isso depende do nosso lugar de privilégio e significância na sociedade (MENEZES DE SOUZA; MONTE MOR, 2021), logo, afirmo ser importante falar, ouvir, e ser escutado(a) (CAMPOS, 2022) no lugar aprendente (REIS, 2022).

Refletindo, novamente, acerca das (in)sensibilidades na/da educação durante esse cenário, digo que o “novo normal” mascarou(mascara) a violência das perdas que a pandemia proporcionou (MENEZES DE SOUZA; MONTE MOR, 2021). Exatamente esse “novo normal” que fez a mim e a diversos(as) educadores(as) trabalharem como máquinas/robôs, com muitas atividades a cumprir, assim como narrou Carolina e Everton, ainda nos fez dormir

menos, como relatou Tarcio, nesse contexto, desse modo, deixando de lado nossas emoções, sentimentos, corpos, nossos limites, logo, explorando a nós mesmos(as) até chegarmos à exaustão física, mas, sobretudo, emocional. Esse foi também o fortalecimento do sistema neoliberal econômico em que vivemos. Eu me questiono: “A que ponto chegamos? A que ponto eu mesma cheguei?” Ao ponto de contribuir para uma sociedade deficiente e doente (HAN, 2015; DAMÁSIO, 2018) e não eficiente como para alguns/algumas (detentores do poder) possa parecer.

Portanto, afirmo que todos(as) estamos (ainda) sofrendo as consequências da pandemia, mas não de forma igualitária, já que isso depende do nosso lugar de privilégio (ou não). No entanto, esse lugar não vai eliminar os sofrimentos e danos, mas apenas reduzi-los (MENEZES DE SOUZA; MONTE MOR, 2021).

Em se tratando das sensibilidades, apoio-me nas palavras de Jordão (2019) questionando sobre elas e a criticidade:

Como imaginar que a criticidade fundamental em nosso convívio seja reduzida ao uso da racionalidade? Como pensar em práticas de linguagem sem que se considere a dimensão afetiva dos seres? Não há como, a não ser que se negue o corpo, a voz, a performatividade, a relação. (JORDÃO, 2019, p. 65).

A autora reflete a respeito das sensibilidades serem diminuídas perante a racionalidade e que nas práticas de linguagem é necessário considerar todas as partes que formam o todo, isto é, corpo, mente, sensibilidades e racionalidade. Dito isso, complemento afirmando que o lugar aprendente é composto por afetos em seus espaços (afetar e ser afetado), portanto, afastando-se do pensamento binário cartesiano, assim como corrobora Jordão (2019) ao afirmar que o letramento crítico é uma prática completamente constituída por emoções. Ainda nas palavras da pesquisadora, o LC “[...] trata justamente do ler o mundo e a si, observando-se implicado nos processos de construção de sentidos não apenas como um ser racional e consciente, mas também como alguém atravessado por emoções, afetos e desejos” (ibid., p. 62). Por esta razão, não existe mente sem corpo, racionalidade sem sensibilidades, sujeitos(as) sem corpos ou emoções.

Pela mesma perspectiva, eu vejo ser extremamente necessário ter esperanças e dar importância aos laços e afetos, ou seja, às sensibilidades tanto dos(as) docentes quanto dos(as) discentes, assim, indo muito além de frequência em aula, conteúdo, currículo e calendário escolar (MONTE MOR *et al.* 2021), em tempos sombrios, tempos pandêmicos, em que outros valores ressignificaram - em meio a muita resiliência (MENEZES DE SOUZA, 2021a) -, ou pelo

menos deveriam. Empresto agora as palavras de Sousa (2022, p.85) para elucidar meus pensamentos e sensibilidades quanto a essa questão: “[a]s incertezas, as angústias, os medos, as solidões e as esperanças continuam em mim, como combustível de ser resiliente no ensino remoto, neste contexto interminável, como qualquer ser humano que foi afetado e tocado pela era da Covid-19”, da mesma forma como colocou Menezes de Souza (2021a), pois, somos educadores(as), vítimas, sim, contudo, vítimas agentes e críticas. Pelo mesmo viés, segundo Menezes de Souza e Monte Mor (2021, p. 666) “[n]ós precisamos pensar através da distopia e do medo do presente como sendo a esperança do futuro. Mas não de uma forma passiva, uma esperança ingênua, mas sim uma esperança ativa do reflexo de agência e ação”¹⁵⁶.

Toda pessoa possui necessidades sociais e emocionais, dentro ou fora do trabalho, por que então as sensibilidades são excluídas (BERG; SEEBER, 2016)? Lugares de trabalho solitários tendem a deixar as pessoas mais vulneráveis (ibid.), assim como eu e diversos(as) outros(as) educadores(as) experienciamos em nosso home *office* na pandemia. Por que ainda excluímos as emoções de nossos aprendentes, bem como as nossas próprias, no âmbito escolar, se somos compostos por elas? Isso não faz o menor sentido, e deve, então, ser discutido por educadores(as) em escolas, universidades, documentos advindos do MEC...

Dessa forma, assim como a decolonialidade sugere, trazer o corpo de volta implica, pois, em resistir ao universalismo em que o ocidente separa corpo e mente, além do conhecimento de seu(sua) produtor(a), incluindo seu contexto de produção, logo, seu local. Portanto, decolonizar é resistir, desuniversalizar, trazer o corpo de volta e marcar o não marcado (MENEZES DE SOUZA, DUBOC, 2021), ou seja, situar e localizar histórias distintas e variadas (MONTE MOR *et al.* 2021). Por conseguinte, é impossível decolonizar o(a) outro(a) sem decolonizar a si mesmo(a) (MENEZES DE SOUZA; DUBOC, 2021). Deixo aqui reflexões muito pertinentes, das quais amparo-me nas palavras dos autores (ibid.):

Somos capazes de reconhecer nossas vozes silenciadas e a positividade de nossos eus agentes enquanto tomamos a coragem de desafiar o convencional? Somos capazes de perceber nosso papel como instrumentos da colonialidade para silenciar os outros e impedir sua agência?¹⁵⁷ (MENEZES DE SOUZA; DUBOC, 2021, p. 905).

Os autores fazem reflexões acerca do nosso reconhecimento da participação nos efeitos da colonialidade, pois somos instrumentos dela. Desse modo, precisamos, pois, quebrar com a

¹⁵⁶ Do original: “We need to think through the dystopia and fear of the present as if from the hope of the future. But not a passive, naïve hope; an active hope of reflected agentivity and action.”

¹⁵⁷ Do original: Are we able to recognize our silenced voices and the positivity of our agentive selves while we take the courage to challenge the mainstream? Are we able to perceive our role as instruments of coloniality in silencing others and impeding their agency?

ilusão da universalidade, interrogando primeiramente a nós mesmos(as) e nossos valores e não só o do(a) Outro(a). Realmente nos vemos como parte da modernidade e da colonialidade? Usamos do “ler-se lendo”? Porque deveríamos, afinal, somos parte desse sistema, pois somos imperfeitos(as), erramos, somos frágeis, vulneráveis, constituídos por sensibilidades, afinal, somos seres humanos(as), e igualmente merecedores(as) de respeito e visibilidade, assim como exemplificam, lindamente, em palavras, no fechamento do Curta-metragem “Com as capas no varal”, do qual empresto do pensamento para o encerramento desta seção:

*Erramos em acreditar em super poderes sem fragilidade...
 Ao tirar as máscaras e pendurar as capas no varal sobram a carne, os ossos e a vulnerabilidade...
 Os super homens e mulheres maravilhas também precisam de cuidado como nós
 Não existe imunidade ao sofrimento e ao medo.
 Não há força de vontade que resista à falta de condições mínimas materiais, financeiras e psicológicas...
 Não há salvação na idolatria aos mitos. Valorizar não é comparar ao herói invencível... Valorizar é estar lado a lado, oferecer acolhimento, discutir políticas públicas e cobrar os responsáveis pelas condições de trabalho.
 Valorizar é enxergar o ser humano e aceitar a beleza de sermos vulneráveis!*

(Fechamento do curta-metragem: “Com as capas no varal”)

DESDOBRAMENTOS FINAIS

DESFECHO (IN) CONCLUSIVO

A vida é feita de uma infinidade de histórias, simples e complexas, banais e distintas, que descreve, todo o som, a fúria e a quietude das existências, e que significam muito.

(Damásio)

Quando se conclui uma pesquisa de doutorado, muitas vozes e pensamentos se transpassam por ali, na voz do(a) pesquisador(a) (REZENDE, 2020) e, assim, ele(a) vai tecendo o emaranhado de conhecimentos (MARTINEZ, 2017), indagações, conflitos, sentimentos, pensamentos que ali há entre risadas, choros, sorrisos... papeis, letras, palavras... emoções, (des) construções... mas, sobretudo, muito aprendizado que vai se concretizando em forma de tese, e aqui estão alguns dos meus.

Uma das coisas mais marcantes e importantes que aprendi em 5 anos de doutorado, foi que, por vezes, é possível que carreguemos um sentimento de inferioridade perante algumas nações, as quais consideramos “grandes” em relação às outras, ou, à nossa própria. Mas por que, afinal, é possível que nos sintamos inferiores, ou ainda, superiores a determinados povos? Para Fadini (2020, p. 177) “[...] esses são traços de colonialidade que atuam na intersubjetividade dos sujeitos [...]”, trazendo do colonialismo seus efeitos ao produzirmos padrões e ditamos regras a serem seguidas, ou melhor dizendo, reproduzidas (ibid., 2020).

Portanto, a colonialidade carrega marcas do colonialismo, além de fortalecer a invisibilidade daqueles(as) não marcados(as) e marginalizados(as) (MENEZES DE SOUZA, 2019a; MENEZES DE SOUZA; DUBOC, 2021). Ela mantém, pois, “estruturas sociais injustas” (FADINI, 2020, p. 178) por meio de perspectivas e visões de mundo de colonizadores europeus, assim como corrobora Nascimento (2021, p. 64) ao apontar que: “[d]e maneira geral, o mundo universalista criado pelo racismo europeu no mundo moderno consignou uma suposta identidade uniforme e homogênea do racializado como se essa verdade fosse a verdade fora do mundo branco quando, de fato, essa é verdade do mundo branco”, postura esta que respinga na educação até os dias de hoje, onde determinados grupos, raças, pessoas ainda são marginalizadas e excluídas, ficando, assim, do lado Sul da linha abissal (SOUSA SANTOS, 2007).

Após a chegada da pandemia, estas desigualdades, no âmbito educacional, ficaram ainda mais evidentes, assim como afirmou Oliveira (2017, p. 15), eu também, como educadora e pesquisadora, “[c]omecei a perceber o descaso da educação como um todo às minorias.” No entanto, por uma perspectiva decolonial, concluo que ainda há pouco espaço para discussões

acerca das desigualdades atreladas à educação e, principalmente, no que tange às tecnologias digitais em um contexto pandêmico como este, em que passamos e ainda estamos vivendo.

Além disso, reflito que a sociedade atual, pós-moderna e neoliberal vive uma busca desenfreada pela lucratividade (LANDIM, 2020), contudo, para que isso ocorra, é necessário que haja uma produção exacerbada dos(as) trabalhadores(as), a qual tem trazido diversas doenças e deficiências neurais e mentais para os(as) seres humanos(as), desde depressão, *burnout*, transtorno de ansiedade, entre outros (HAN, 2015), o que foi intensificado ainda mais na pandemia com o *home office* (HAUS, 2022), pois nossas casas se tornaram nosso local de trabalho, estudo e descanso e assim, passamos a trabalhar muito mais do que estávamos habituados(as) no presencial (ibid.). Nesse cenário, as tecnologias digitais passaram a fazer parte, assiduamente, do dia a dia de educadores(as) e estudantes, ou melhor dizendo, daqueles(as) que ocupam lugar de privilégio quanto ao acesso ao digital e conseguiram dar ou acompanhar as aulas remotas (SOUSA SANTOS, 2020; MAGALHÃES, 2021) propostas pelo MEC desde o início da pandemia.

No que diz respeito às tecnologias digitais, eu acredito que elas sejam ferramentas que podem e devem ser utilizadas para facilitar a mediação de educadores(as), porém, elas devem ser usadas a partir de propósitos para que não se tornem algo obsoleto (REIS, 2016), ou ainda, o “vinho velho em garrafas novas” (MIZAN, SILVA, 2021).

Vejo que a tecnologia digital carrega por trás uma visão universalista e excludente e é, por muitas vezes, associada ao movimento dos Multiletramentos (MENEZES DE SOUZA; DUBOC, 2021) Desse modo, ambos acabam marginalizando aqueles(as) sujeitos(as) do lado Sul da linha abissal (SOUSA SANTOS, 2007), da mesma forma que a colonialidade o faz, assim como foi feito na pandemia com a proposta emergencial de aulas *online*, em que muitos(as) alunos(as) não tiveram acesso, portanto, não foram capazes de acompanhá-las (MULIK, 2022), logo, foram excluídos(as).

Pela mesma perspectiva, busquei, portanto, nesta tese, desmistificar os conceitos de “nativos digitais” e “multitarefaados” pelo viés decolonial, tendo em vista, que ambos são advindos da universalidade e homogeneização, que é um efeito da colonialidade, logo, mostrando que corpos, contextos e histórias são ignoradas e excluídas. Dessa forma, tornando tais conceitos mitos (TORRES; VIVAS, 2009; KIRSCHNER; BRUYCKERE, 2017), já que vivemos em um meio heterogêneo e pluriverso (MENEZES DE SOUZA, 2004; 2020), por conseguinte, o oposto do que tanto os “nativos digitais” quanto os “multitarefaados” propõem.

Discuti ainda que, embora os letramentos tenham, algumas vezes, caixinhas, o que é mais relevante para a perspectiva desta pesquisa é, pois, a do Letramento Crítico (LC), o qual

refleti sobre o viés crítico e agente, ou ainda, questionador de porquês (MENEZES DE SOUZA, 2017) da e para a vida, ou seja, para além dos muros da escola (MENEZES DE SOUZA, 2011a).

Por conseguinte, apontei como educadores(as) foram vítimas da e na pandemia, todavia, eles(as) foram críticos(as) e agentes, logo, mostraram que possuem LC, e ainda, que foram capazes de abrir rachaduras e gretas (WALSH, 2018; 2021), ou seja, possibilidades para um sistema fechado como o educacional, dessa forma, se abrindo para esperanças e mudanças (ALCOFF, 2005), e também para transformações em meio a sistemas rígidos e contextos complexos como o pandêmico.

Em vista disso, estamos vivendo hoje, uma Era pluriversa (desde sempre), híbrida, porém, nova, logo, desconhecida, conflituosa, questionadora e incerta, em prol de nossas (des) construções constantes para tentarmos fazer do mundo um lugar melhor de se (con) viver. Amparo-me nas palavras de Martinez (2017, p. 186) para exemplificar esta questão:

Trata-se de pensar, assim, que se o outro pode me ver radicalmente diferente de como eu mesma me vejo e eu posso perceber como aprendi a ver o outro da forma como o faço, é porque juntos podemos ressignificar nossas formas de ver e ser no mundo, é porque juntos podemos escolher os efeitos e os afetos que deixamos no mundo. (MARTINEZ, 2017, p. 186)

Portanto, ao me ler e ler este(a) Outro(a) em mim (MENEZES DE SOUZA, 2011a; JUNG, 2011), assim como aponta Martinez (2017), podemos, pois, ressignificar juntos(as) o modo como lemos a nós próprios(as), bem como aos outros, de forma que (trans) formemos os “efeitos e afetos” do e no mundo.

Contudo, para que isso ocorra é necessário que se traga as epistemologias do sul para a superfície (REZENDE, 2020), ou seja, que bordas sejam desmanchadas¹⁵⁸ e seres humanos(as) sejam tratados(as) com igual respeito e direitos (MENEZES DE SOUZA, 2021b). Desse modo, é possível se pensar formas mais justas para a criação de lugares aprendentes tanto quanto para o desenvolvimento de processos de ensino e aprendizagem de línguas e linguagens, de todo(a) e qualquer aprendente, principalmente após a chegada da pandemia.

Do mesmo modo, entendo ser importante dar visibilidade aos(às) professores(as) e, principalmente para suas emoções e sentimentos, tanto quanto às de seus(suas) aprendentes, já que é imprescindível que corpos não marcados sejam trazidos de volta, ou seja, sejam marcados (DUBOC; MENEZES DE SOUZA, 2021). Em outras palavras, trazer aquilo que é

¹⁵⁸ Fala de um participante durante o curso “**Trajetórias de vida e aprendizagem com e na deficiência**”, no I Encontro ocorrido em 05/04/22 [Live], coordenado pela Dra. Luciana Ferraria Oliveria, da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

marginalizado, assim como as sensibilidades são, ou ainda, o próprio corpo perante a mente e a racionalidade (COSENZA; GUERRA, 2014).

No entanto, vejo que não basta trazer o corpo não marcado de volta (MENEZES DE SOUZA; DUBOC; 2021), pois é preciso que ele seja trazido sem ser fragmentado (MENEZES DE SOUZA, 1997), já que não existe mente sem corpo, logo, racionalidade sem corpo (DAMÁSIO, 2018), e fragmentá-lo seria como silenciar os gritos, ou seja, as manifestações (WALSH, 2021).

Tendo em vista que é o corpo que permite que a racionalidade aconteça, já que é nele que fica o sistema nervoso central, logo, o cérebro, o responsável por nossas emoções e sentimentos, bem como pela construção de nossa consciência (DAMÁSIO, 2018), defendo a não fragmentação de corpo e mente. O corpo acopla o cérebro e é nele onde ocorrem processos de ensino e aprendizagem, ou ainda, onde pode se ter obstáculos para que o processo ocorra devido a alguns fatores, tais como: ansiedade, nível de alerta, estresse e emoções. Todos estes se dão no cérebro e afetam diretamente o processo de aprendizagem de um(a) sujeito(a) (OHLWEILER, 2016ab). Portanto, conhecer o funcionamento do sistema nervoso central, que é onde fica o cérebro, pode auxiliar educadores(as) a entenderem processos de aprendizagem ou ainda de não aprendizagem de alguns(algumas) educandos(as).

Ainda em se tratando de corpo, eu digo que ele fala e, não por acaso, temos o *body language* em que aquele grita, o que pode ser relacionado com posturas atitudinais como forma de manifestação, tais como aquilo que pensamos, falamos ou escrevemos. Estas ações nos permitem ser escutados(as) e ainda escutar o(a) Outro(a) (WALSH, 2021).

Pela mesma perspectiva, entendo que seja necessário nos humanizarmos e buscarmos ter autocuidado (BERG; SEEBER, 2016), afinal, para sermos ouvidos(as), precisamos, acima de tudo, ter um conjunto de ações destinadas à manutenção da nossa vida e saúde, tanto para nosso bem estar pessoal quanto para o aprimoramento das práticas pedagógicas (ibid.).

Por conta disso, é fundamental trazermos também o corpo de volta, mas no sentido figurado, ou seja, abstrato, em que me refiro às emoções e sentimentos, ou seja, o que eu chamo de sensibilidades. No entanto, não costumamos ter espaço para falar delas na academia (MULIK, 2021; JORDÃO, 2019), já que a racionalidade é bem mais aceita do que as sensibilidades (MATURANA, 2009). Por esta razão, acredito ser essencial inclui-las em nossas práticas, bem como em nossas pesquisas, tendo em vista que não existe aprendizagem sem emoção e sentimento, assim como não existe pesquisa sem tais sensibilidades (MULIK, 2021; REZENDE, 2020).

Maturana (2009) defende que tanto as emoções quanto a racionalidade estão entrelaçadas em nossas ações e eu o corroboro, contudo, entendo que não basta ler e entender as sensibilidades apenas dos(as) educandos(as), já que é essencial se autoconhecer enquanto educadores(as), bem como saber ler a si mesmo(a) para além do(a) Outro(a), afinal, somos todos(as) possuidores(as) de emoções e sentimentos, os quais podem auxiliar ou criar empecilhos para um bom desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Por isso, é necessário que reconheçamos as sensibilidades que permeiam uma sala de aula e saibamos, principalmente, aceitá-las e acolhê-las, sejam elas as nossas próprias ou/e as de nossos(as) alunos(as), a fim de uma construção de um lugar aprendente (REIS, 2022).

Aponte ainda, nesta pesquisa, que as emoções são constituídas por meio das relações e interações sociais em suas práticas, além de acontecerem em discursos ideológicos, culturais, políticos e nas relações de poder (REZENDE, 2020; ADAMI, 2017). Desse modo, vejo que a partilha do sensível de Rancière (2009) pode proporcionar entendimento em meio a processos nos quais entrelaçam diferenças, pois, há naquela a construção de sentidos para além do cognitivo, racional e inteligível, logo, e sobretudo, do sensível, o que traduzo (SOUSA SANTOS, 2002) como as sensibilidades.

Portanto, não existe mente sem corpo e nem razão sem emoção, por isso é importante que corpos escondidos pela colonialidade e linha abissal sejam trazidos de volta para a visibilidade que merecem (DUBOC; MENEZES DE SOUZA, 2021; MENEZES DE SOUZA; DUBOC, 2021; MENEZES DE SOUZA, 2021c; 2022), ou seja, para mim tanto o corpo físico quanto as sensibilidades, as quais nos constituem enquanto seres humanos(as) (DAMÁSIO, 2018).

No entanto, da mesma forma como a decolonialidade sugere trazer esses corpos de volta, isso implica, pois, em resistir ao universalismo, o qual o ocidente nos impôs em separar corpo e mente, assim como o conhecimento de seu(sua) produtor(a), bem como seu contexto de produção, ou seja, o seu local (MENEZES DE SOUZA, 2019b). Decolonizar é, sobretudo, resistir, desuniversalizar, trazer o corpo de volta e marcar o não marcado (MENEZES DE SOUZA; DUBOC, 2021), em outras palavras, é situar e localizar corpos, contextos, histórias distintas e diversas (MONTE MOR *et al.* 2021).

Todavia, é impossível decolonizar o(a) Outro(a) sem decolonizar a si próprio(a) (MENEZES DE SOUZA; DUBOC, 2021), ou seja, é o “ler-se lendo” de Menezes de Souza, já que, afinal, somos todos(as) frágeis, vulneráveis e constituídos(as) por sensibilidades, pois somos seres humanos(as), igualmente merecedores(as) de respeito e visibilidade (MENEZES DE SOUZA, 2022). Decolonizar implica ainda, identificar, interrogar para então interromper a colonialidade e seus efeitos universalistas e marginalizadores (MENEZES DE SOUZA 2019c), tendo em vista que somos todos frutos dela, por isso a importância de se decolonizar antes de buscar decolonizar o(a) Outro(a) (MENEZES DE SOUZA; DUBOC, 2021).

Nesse sentido, escrever esta autoetnografia como meu *modus operandi* me proporcionou um olhar voltado para a autorreflexão e autoavaliação de minhas próprias ações, ao tomar consciência de minhas “atitudes e ideologias, ou seja, de [meus] valores sociais [...] como parte da cultura mais ampla em que [estou] inserida[...]” (CANATO; MOHR; GONÇALVES; MULIK; SOUZA, 2022, p. 38). Logo, compartilhar uma autoetnografia com meus(minhas) leitores(as) foi gostoso, mas ao mesmo tempo doloroso, pois expus minhas fragilidades e sensibilidades, assim como este tipo de pesquisa demanda (ONO, 2017; OLIVEIRA, 2017; PARDO, 2018; FADINI, 2020).

Em vista disso, entre morros e montanhas, prédios e estradas, eu fiz (auto)reflexões, (auto)críticas sobre minhas origens, meu *loci* de enunciação, minha bagagem, minha trajetória, meu lugar e papel no mundo enquanto ser humana e educadora. É um olhar para trás, buscando entender o presente, em busca de um futuro melhor (SOUSA SANTOS, 2002). É, portanto, de onde saem minhas esperanças e minhas fendas em meio ao caos, ou ainda, rachaduras em muros de concreto (WALSH, 2021), por assim dizer, em meio aos sistemas educacionais fechados, padrões impostos pela sociedade, exigência de produção da pós-modernidade... ou seja, a universalização de tudo e de todos(as).

Mais uma vez, não por acaso, eu me (re) descobri na pandemia e utilizei muitas vezes da fotografia de paisagens em MG, como terapia e refúgio, meu contato com a natureza, meu momento de (auto) reflexão, momento em que eu troquei minhas lentes por outras tantas que eu mesma possuo, em outras palavras, as minhas diversas lentes autoetnográficas.

Minhas origens fazem parte de quem sou hoje, porém, de uma nova versão que está em constante (trans)formação, assim como demanda o letramento crítico (MENEZES DE SOUZA, 2011a), que tenho discutido no decorrer desta pesquisa. Eu acredito, assim como Rezende (2020, p. 165), que “[a] cada fechamento de um ciclo, apresenta-se a possibilidade para o novo” e para a abertura de novos horizontes (ALCOFF, 2005). Reconheço também que viver identificada com minha história e suas heranças é limitante (MORAES, 2022), por isso, estou

em uma busca constante do recriar meu próprio caminho, (des/re) construindo minha autoetnografia, construindo histórias carregadas de sotaques, cicatrizes e marcas, as quais me fizeram chegar até aqui.

De modo a encerrar este desfecho (in) concluso, (porque, afinal, para mim não existe um ponto final nessa trajetória e pesquisa, mas, sim, o início de novas histórias e uma nova caminhada) compartilho, a seguir, uma foto das minhas “origens” pelas minhas lentes autoetnográficas, seguida de uma música que representa o meu “interior¹⁵⁹” em (trans) formação, pois tenho consciência de que sou uma humana adaptável e capaz de me reinventar e refletir sobre mim mesma e o meio social que me cerca, o qual é um emaranhado de crenças coletivas (MARTINEZ, 2017; FADINI, 2020), e cabe a mim ressignificá-las, não me reduzindo aos obstáculos dessas, assim como experimentei, principalmente na pandemia, afinal de contas, como já dizia Raul Seixas, “eu prefiro ser essa metamorfose ambulante do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo¹⁶⁰”.

Imagem 29: Foto de MG, em minha cidade natal



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

¹⁵⁹ Utilizo aqui o recurso das aspas para me referir ao interior enquanto indivíduo e também interior no sentido de cidade pequena.

¹⁶⁰ Música “Metamorfose ambulante” de Raul Seixas, 1973.

Interior¹⁶¹

*Por ser daqui, conheço as ruas e calçadas
 Conheço o interior das casas
 E o interior de quem vive dentro das casas
 E o interior do interior*

*Conheço histórias que há milênios são contadas
 Outras que foram apagadas
 Conheço histórias que ainda estão encasuladas
 Só esperando acontecer*

*Recolho as impressões
 Curo decepções
 E faço algum refrão das coisas que vivi
 Concentro as emoções
 Miro nos corações
 E canto aquilo que eu vou ser por ser daqui*

*Por ser daqui, conheço as frases e as pausas
 Entendo todas as piadas
 Sei distinguir um pôr do Sol de uma alvorada
 Dia de chuva sei prever*

*Posso dizer com precisão se o trem se atrasa
 Eu posso entrar, que eu sou de casa
 E quando me entristeço porque a vida passa
 Eu lembro do que vai nascer*

*Recolho as impressões
 Curo decepções
 E faço algum refrão das coisas que vivi
 Concentro as emoções
 Miro nos corações
 E canto aquilo que eu vou ser por ser daqui*

FIM!

¹⁶¹ Música “Interior” de 5 a seco, 2019.

REFERÊNCIAS

ADAMI, G. **O drama do ensino: a atuação do sujeito da crítica sujeito à crítica.** 2017. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

ALCOFF, L. M. **Visible Identities: Race, Gender, Self.** New York & Oxford: Oxford University Press, 2005.

ALEGRETTI, C. B. **Pontes (ir)reais sobre abismos virtuais - questões do ensino e da aprendizagem de inglês e a presença das novas tecnologias na escola pública.** 2012. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

BAGNO, M. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz?** 45.ed. São Paulo: Loyola, 2006. 186 p.

BAKHTIN, M. M. (VOLOCHINOV). **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** 11ª ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós-modernidade.** Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BAUMAN, Z. **Identidade.** Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BEATO-CANATO, *et al.* Encontros, escutas, partilhas e aprendizados de educadoras no ensino remoto: uma narrativa sobre nossa experiência. *In: Narrativas de educadoras/es no ensino remoto: criando espaço para a escuta sensível.* São Paulo: Pimenta Cultural, 2022, p. 24 - 44.

BERG, M.; SEEBER, B. K. **The Slow professor challenging the culture of speed in the academy.** Toronto: University of Toronto Press, 2016.

BOACIK, D.; OLIVEIRA M. R.; CORONA H. M. P. **Pluriverso e Interculturalidade: uma construção de diálogos além das fronteiras.** *Integración Y Conocimiento.* v. 9, n. 2, p. 190 - 208, 2020.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias.** Secretaria de Educação Básica: Brasília. v. 01, 2006. 239 p.

BRUNER, J. **Atos de significação.** 2 ed. Trad. de Sandra Costa. São Paulo: Artmed, 2002.

BRYDON, D. Local needs, global contexts: learning new literacies. *In: MACIEL, R. F.; ARAÚJO, V. de A. (org.). Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas.* Jundiaí: Paco Editorial, 2011. p. 93 - 109.

CALVET, L. **As políticas linguísticas.** Florianópolis e São Paulo: Ipol/Parábola, 2007. 166 p.

CAMPOS, Bianca de. Afetos, pandemia e educação. *In: Narrativas de educadoras/es no ensino remoto: criando espaço para a escuta sensível.* São Paulo: Pimenta Cultural, 2022, p. 122- 127.

CASTELLS, M. A **Sociedade em Rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999. 630 p.

- CORACINI, M. J. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução.** Campinas: Mercado de Letras, 2007. 248 p.
- COSENZA, R. M.; GUERRA, L. B. **Neurociência educação: como o cérebro aprende.** Porto Alegre: Artmed, 2014. *E-book*.
- COSTA, J. B; GROSGOUEL, R. Decolonialidade e perspectiva negra. **Revista Sociedade e Estado.** v. 31, n. 1, 2016.
- DAMÁSIO, A. **A estranha ordem das coisas.** São Paulo: Companhia das Letras, 2018. 344 p.
- DIAS, *et al.* Autismo virtual: as implicações do uso excessivo de smartphones e tablets por crianças e jovens. **Redin: Revista Educacional Interdisciplinar.** v. 8, n. 1, 2019: 24º Seminário Internacional de Educação, Tecnologia e Sociedade. Disponível em: <<http://seer.faccat.br/index.php/redin/article/view/1455>>. Acesso em: 10 de dez. de 2021.
- DUARTE, A. J. O. Ecologia da alma: a natureza na obra científica de Carl Gustav Jung. **Revista da Sociedade Brasileira de Psicologia Analítica.** v. 35, n. 1, p. 5 - 19, 2017.
- DUBOC, A. P. M.; MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Delinking multiliteracies and the reimagining of literacy studies. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada.** n. 2, p. 1 - 30, 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbla/a/TrwWgmtXdgLnDjnFtPNWFxh/>>. Acesso em: 10 de jul. de 2021.
- DUBOC, A. P. M. **Atitude curricular: letramentos críticos nas brechas da formação de professores de inglês.** 2012. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. 258 p.
- FADINI, K. A. **Autoetnografia e processos de subjetificação em educação linguística: (trans)formações de uma professora de inglês.** 2020. Tese (Doutorado em Linguística) - Centro de Ciências Humanas e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020. 256 p.
- FERNÁNDEZ, A. **A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família.** Trad. de Iara Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1991. 264 p.
- FERRAZ, D.; DUBOC, A. P. M.; MENEZES DE SOUZA, L. M. T. **Pesquisas, políticas e práticas educacionais em curso: conversa com Ana Paula Duboc e Lynn Mario Menezes de Souza sobre heterogeneidade e normatividade.** Trabalhos em Linguística Aplicada. Campinas, n. 59.3, p. 1 - 26, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/tla/a/FLW6GZ9GWQhjrXyYfs5gWhf/?lang=pt#>>. Acesso em: 20 de fev. de 2021.
- FERRAZ, D. M. Multiletramentos: epistemologias, ontologias ou pedagogias? Ou tudo isso ao mesmo tempo? *In:* GUALBERTO, C. L.; PIMENTA, S. M. de O., SANTOS, Z. B. dos (Orgs.). **Multimodalidade e ensino: múltiplas perspectivas.** São Paulo: Pimenta Cultural, 2018. p. 62 - 87.

FORTUNA, T. R. Sala de aula é lugar de brincar? *In*: XAVIER, M. L. M. e DALLA ZEN, M. I. H. (org.) **Planejamento em destaque: análises menos convencionais**. Porto Alegre: Mediação, 2000. p. 147 - 164.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1970] 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007. 144 p.

GEE, J. P. **Literacy and Education**. New York: Routledge, 2015.

GOUVÊA, R. V. de. O corpo do improvisador. **Urdimento - Revista de Estudos em Artes Escénicas**. Florianópolis, v. 2, n. 19, p. 83 - 91, 2019. Disponível em: <<https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573102192012083>> Acesso em: 14 de jan. de 2022.

HALL, S.; SILVA, T. T. da; WOODWARD, K. Tomaz T. da S. (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2007.

HAN, B.C. **Sociedade do cansaço**. Trad. de Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2015. 136 p.

HAUS, C. Sobre uma janela e uma conexão. *In*: **Narrativas de educadoras/es no ensino remoto: criando espaço para a escuta sensível**. São Paulo: Pimenta Cultural, p. 86 - 93, 2022.

JORDÃO, C. M. Agir brandindo a espada e fomentando o caos? A educação em tempos pós-modernos. *In*: GIMENEZ, Telma; JORDÃO, Clarissa Menezes; ANDREOTTI, Vanessa (org.). **Perspectivas Educacionais e o Ensino de Inglês na Escola Pública**. 1. ed. Pelotas: EDUCAT, 2005, v. 1, p. 23 - 36.

JORDÃO, C. M.; MATINEZ, J. Z. Entre as aspas das fronteiras: internacionalização como prática agonística. *In*: ROCHA. C. H.; BRAGA D. B.; CALDAS R. R. (org.). **Políticas Linguísticas, Ensino de Línguas e formação docente: desafios em tempos de globalização e internacionalização**. Campinas: Pontes Editores, 2015. p. 67 - 87.

JORDÃO, C. M. O lugar da emoção na criticidade do letramento. *In*: FERRAZ, D. M.; KAWACHI-FURLAN, C, J. (org.). **Bate-papo com educadores linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. p. 58 - 66.

JOSSO, M.-C. **O Corpo Biográfico: corpo falado e corpo que fala**. Educação & Realidade, [S. l.], v. 37, n. 1, 2012. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/21805>>. Acesso em: 10 de jun. de 2021.

JUNG, C. G. **Obras completas**. Petrópolis: Vozes, 2011. 11.520 p.

KALANTZIS, M. Letramentos e Formação de Professores de Línguas. **A proposta dos Multiletramentos** [Videoaula]. CGScholar, Projeto UIUC-USP. 2017.

KALANTZIS, M.; COPE, B. (ed.). **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. London and New York: Routledge, 2000.

KALANTZIS, M.; COPE, B. **Literacies**. New York, Melbourne, Madrid, Capetown: Cambridge University Press, 2012.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Campinas: Editora Unicamp, 1. ed., 2020.

KALMAN, J. Accompaniment: A Socio-Cultural Approach. **New Literacies and Teacher Learning: Professional Development and the Digital Turn**, v. 74, p. 21, 2016.

KIRSCHNER, P. A.; DE BRUYCKERE, P. The myths of the digital native and the multitasker. **Teaching and Teacher education**, v. 67, p. 135 - 142, 2017.

KNOBEL, M.; LANSHEAR, C. Studying New Literacies. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, v. 58, n. 2, p. 97 - 101, 2014. Disponível em: <<https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/jaal.314>>. Acesso em: 06 de nov. de 2019.

KNOBEL, M.; KALMAN, J. New Literacies and Teacher Learning. *In*: KNOBEL, M., KALMAN, J. (ed.). **New Literacies and Teacher Learning, Professional Development and the Digital Turn**. New York: Peter Lang, 2016.

LANDIM, D. S. P. **Agência de professores de língua inglesa em formação e em serviço: desafios e possibilidades**. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. 225 p.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **New Literacies: changing knowledge and classroom learning**. UK and New York: Open University Press, 2003.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. The 'New Literacy Studies' and the Study of 'New' Literacies. *In*: **Literacies: social, cultural and historical perspectives**. p. 183 - 209, 2012.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **New Literacies and Teacher Learning: Professional Development and the Digital Turn**. New York: Peter Lang. Publishing, 2016.

LATOURET, B. **Reagregando o Social: Uma introdução à teoria do Ator-Rede**. Salvador e Bauru: EDUFBA/EDUSC. 2012. 400 p.

LEFFA, V. J. Produção de materiais para o ensino de línguas na perspectiva do design crítico. *In*: TAKAKI, N., MONTE MOR, W. **Construções de Sentido e Letramento Digital Crítico na Área de Línguas/Linguagens**. Campinas: Pontes, 2017. p 243 - 265.

LIMA, I. V.; OLIVEIRA, D. R. de.; ONO, F. (org.). **I Congresso Brasileiro de Autoetnografia [live]**. 2021. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade Federal Fluminense, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Universidade Federal de Minas Gerais. Modalidade online. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=irGakbhIzsY>. Acesso em: 30 e 31 de jul. de 2021.

- LUKE, A. Literacy and the Other: A sociological approach to literacy research and policy in multilingual societies. **JSTOR**, v. 38, n. 1, p. 132 - 41, 2003.
- MAGALHÃES, L. G. de. A pandemia e a nova ordem sociodigital no sul global: o caso de São Paulo. *In: Covid-19 from de Margins: pandemic invisibilities, policies and resistance in the datafied society*. Amsterdam: Institute of Network Cultures, 2021. p. 129 - 134.
- MARQUES, C. Um novo olhar sobre as Dificuldades e Transtornos de aprendizagem: avaliar e intervir pós pandemia. **I Colóquio sobre Dificuldades e Transtornos de Aprendizagem [live]**. Organizadores: Instituto Ângela Mathylde, Brain Connection e Centro Psicopedagógico Nova Lima. Responsáveis e mediadoras: Ângela Mathylde e Ludmila S. Soares. Prefeitura de Nova Lima Oficial: Youtube. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=s9DuggUEfdA>>. Acesso em: 25 de jan. de 2022.
- MARTINEZ, J. Z. **Entre fios, pistas e rastros: os sentidos emaranhados da internacionalização da Educação Superior**. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. 214 p.
- MARTINEZ, J. Z. **Uma leitura sobre o papel do inglês na internacionalização do Ensino Superior no Brasil**. São Paulo: Qualificação da USP, 2015. 90 p. Relatório.
- MARTINS, P. H. O lugar aprendente no ensino de teatro para crianças. Campinas: UNICAMP. **VI Reunião Científica da ABRACE**. Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 1 - 5, 2011.
- MATSUMOTO, R. **(Inter) faces colaborativas?** Uma análise discursiva de ambientes virtuais educacionais baseados em redes sociais. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. 116 p.
- MATTOS, A. M. A. Novos letramentos, ensino de língua estrangeira e o papel da escola pública no século XXI. **Revista X**, Curitiba, v.1, p. 33 - 47, 2011.
- MATOS, E. A. do. **Cárcere e Trabalho: um diálogo entre a sociologia do trabalho, o sistema de penas e a execução penal**. 1. ed. São Paulo: Thomson Reuters Brasil, 2020. 218 p.
- MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2009.
- MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Re-membrando o corpo desmembrado: a representação do sujeito pós-colonial na teoria. **Itinerários**, Araraquara: UNESP, n. 9, 1996. p. 61 - 71.
- MENEZES DE SOUZA, L. M. T. O Fragmento Quântico: Identidade e alteridade no sujeito pós colonial. **Letras**, v. 14, 1997. p. 65 - 81.
- MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Hibridismo e tradução cultural em Bhabha. *In: ABDALA, B. J. (Org). Margens da cultura: mestiçagem, hibridismo & outras misturas*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004. p. 113 - 33.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Cultura, Língua e Emergência Dialógica. **Letras & Letras**. [S.L.], v. 26, n. 2, p. 289 - 306, 2010.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. *In*: MACIEL, R. F.; ARAÚJO, V. de A. (org.). **Formação de professores de línguas**: ampliando perspectivas. Jundiaí: Paco Editorial, 2011a. p. 128 - 140.

MENEZES DE SOUZA, L. M.T. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? *In*: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; HALU, R. C. (org.). **Formação “Desformatada”**: práticas com professores de língua inglesa. Campinas: Pontes Editores, 2011b. p. 279-303.

MENEZES DE SOUZA, L. M.T. Mudando de foco: do sistema linguístico para as práticas de linguagem. **Letramentos e Formação de Professores de Línguas** [Videoaula]. CGScholar, Projeto UIUC-USP, 2017a.

MENEZES DE SOUZA, L.M.T. Letramento Crítico. **Letramentos e Formação de Professores de Línguas** [Videoaula]. CGScholar, Projeto UIUC-USP, 2017b.

MENEZES DE SOUZA, L. M.T. Decolonial pedagogies, multilingualism and literacies. Multilingualism and Literacies. **Multilingual Margins: A journal of multilingualism from the periphery**, v. 6, p. 1-15, 2019a.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Glocal Languages, Coloniality and Globalization from below. *In*: GUILHERME, M; MENEZES DE SOUZA, L.M.T (Orgs.) **Glocal Languages and Critical Intercultural Awareness, The South Answers Back**. 1. ed. New York: Routledge, 2019b. p. 17 - 41.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T., MARTINEZ, J. Z., DINIZ DE FIGUEIREDO, E. H. “Eu só posso me responsabilizar pelas minhas leituras, não pelas teorias que eu cito”: entrevista com Lynn Mário Trindade Menezes de Souza (USP). Dossiê especial FICLLA. **Revista X**, [S.L.], v. 14, n. 5, p. 5 - 21, 2019c. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/69230>>. Acesso em: 05 de jan. de 2020.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Parceria acadêmica e esperança equilibrada: uma conversa com Lynn Mario Trindade Menezes de Souza. **Pensares em revista**, v. 5, p. 327 - 345, 2019d.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. *In*: **Debate 4**: Educação, Linguagem e Colonialidade. Ana Paula Duboc: YouTube. 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=6C2sYlTfjuQ>>. Acesso em: 11 de dez. de 2020.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Educating in COVID times. Seminário promovido pelo Grupo de Estudos sobre Educação Linguística em Línguas Estrangeiras (GEELLE) e coordenado por Daniel Ferraz (coord.). *In*: **6th GEELLE Talks**. GEELLE: Youtube, 2021a. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=J666qIyWM3g&list=PLXBpd_ZncFbrktRNi7aqqQy15yVxGSBrP&index=4&t=6424s>. Acesso em: 7 mai. de 2021.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Jornadas de Estudos sobre Educação Intercultural: desafios e contradições na universidade pública. 2021. Palestra. *In: Gira de conversa: Entrelaçando saberes ancestrais plurais*. Obiah - Estudos Interculturais da Linguagem: YouTube, 2021b.

Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=4gCk9X1v4U&list=PLXBpd_ZncFbrktRNi7aqqQyl5yVxGSBrP&index=9&t=4316s>. Acesso em: 27 jul. de 2021.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T, DUBOC, A. P. M. De-universalizing the decolonial: between parentheses and fallingskies. **Gragoatá**, Niterói, v. 26, n. 56, p. 876 - 911, 2021.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T; MONTE MOR, W. Afterwords: Hope and education in dystopic times: thinking about the present as if from the future. **Rev. Bras. Linguist. Apl.**, v. 21, n. 2, p. 657 - 670, 2021.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. **Decolonizar o autismo?** Conversas a partir do projeto traduzir-se *[live]*. Traduzir-se. ABRAÇA Autismo Brasil: YouTube, 2022. Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=cM0hDKGiDGU>>

Acesso em: 08 de abr. de 2022.

MIGNOLO, W. Geopolitics of Sensing and Knowing On (De)Coloniality, Border Thinking, and Epistemic Disobedience. **Instituto Europeu de Políticas Progressivas Culturais**. 2011a. Disponível em: <<http://eipcp.net/transversal/0112/mignolo/en>>. Acesso em: 22 de ago. de 2018.

MIGNOLO, W.D. Coloniality: The Darker Side of modernity. *In: Revista Brasileira de Ciências Sociais*. [S.L], v. 32, n. 94, 2017. 345 p.

MIGNOLO, W.D. **Cosmopolitanism and the De-colonial option. Studies in Philosophy and Education**. [S.L.], v. 29, n. 2, p. 111 - 127, 2009.

MIZAN, S. Ecology of knowledges in pandemic times: decolonial practices on the educational platform CGScholar. *In: Fourteenth International Conference on e-learning & Innovative Pedagogies*. Palestra *[online]*. CGScholar. Rhodes: University of the Aegean. Acesso em: 06 de mai. de 2021.

MIZAN, S.; SILVA, R. A. Práticas decoloniais na plataforma educacional CGScholar: subjetificação, ecologia de saberes e o design de textos rizomáticos multimodais. **Gragoatá**, Niterói, v. 26, n. 56, p. 1312 - 1347, 2021.

MOHR, D. Era uma vez março de 2020. *In: Narrativas de educadoras/es no ensino remoto: criando espaço para a escuta sensível*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. p. 57 - 63, 2022.

MONTE MOR, W. M. Critical Literacies in the Brazilian university and in the elementary/secondary schools: the dialectics between the global and the local. *In: MACIEL, Ruberval F. E.; ARAUJO, V. A. (org.). Formação de Professores de Línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011. p. 307 - 318.

MONTE MOR, W. M. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. *In*: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (org.). **Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas**. Campinas: Pontes, 2013a. p. 31 - 50.

MONTE MOR, W. M. The Development of Agency in a New Literacies Proposal for Teacher Education in Brazil in E. S. *In*: JUNQUEIRA e M. E. K. BUZATO (orgs). **New Literacies, New Agencies? A Brazilian Perspective on Mindsets, Digital Practices and Tools for Social Action In and Out of School**. Nova York: Peter Lang Publishers, 2013. p 126 - 146.

MONTE MOR, W. M. Investigating Critical Literacy at the University in Brazil. **Critical literacy: theories and practices**. London, v. 1, n. 1, p. 41 - 51, 2007.

MONTE MOR, W. M. Letramentos críticos e expansão de perspectivas: diálogo sobre práticas. *In*: Clarissa Menezes Jordão; Juliana Zeggio Martinez; Walkyria Monte Mor (org.). **Letramentos em Prática na Formação Inicial de Professores de Inglês**. 1. ed. Campinas: Pontes, 2018. v. 1, p. 315 - 335.

MONTE MOR, W. M. Sociedade da Escrita e Sociedade Digital: Línguas e Linguagens em Revisão. *In*: Nara Hiroko Takaki, Walkyria Monte Mor (org.). **Construções de Sentido e Letramento Digital Crítico na Área de Línguas/Linguagens**. 1. ed. Campinas: Pontes, 2017. v. 1, p. 267 - 286.

MONTE MOR, W. M. Formação Docente e Educação Linguística: uma perspectiva linguístico-cultural-educacional. *In*: MAGNO, W. S.; SILVA, W. R.; CAMPOS, D. M. (org.). **Desafios da Formação de Professores na Linguística Aplicada**. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 187 - 206.

MONTE MOR, W. M., IFA, S., ONO, F. T. P. As pessoas são as suas histórias: uma entrevista com Walkyria Monte Mór. **Calidoscópico**. [S.L], v. 19, n. 4, p. 569 - 574, 2021.

MORAES, M.; AZEVEDO, L. F. **Autoconhecimento, cultura oriental e descolonização**. Rede social [live]. 2021. Disponível em: <https://www.instagram.com/tv/CP4bGW9CdP9/?utm_medium=copy_link>. Acesso em: 09 de jun. 2021.

MORAES, M. **Imersão no Autoconhecimento**. Hotmart, Zoom e Telegram. Curso [live]. Acesso em: jun., jul., ago. de 2021.

MORAES, M. **Relaxa em quem você é agora**. Rede social [live]. 2022. Disponível em: <<https://www.instagram.com/tv/Ccl9McQqYic/?igshid=YmMyMTA2M2Y=>>>. Acesso em: 22 abr. de 2022.

MOUFFE, C. **The Democratic Paradox**. London: Verso. 2000. 192 p.

MULIK, K. B.; REIS, E. I. dos. Letramento crítico, ensino de línguas estrangeiras e questões filosóficas: diálogos com Bourdieu e Derrida. **Pensares em Revista**. [S.L], v. 5, n. 15, p. 142 - 161, 2019.

MULIK, K. B. **Letramentos (auto) críticos no Ensino de Língua Inglesa no Ensino Médio: uma pesquisa autoetnográfica**. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e

Literários em Inglês), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021. 221 p.

MULIK, K. B. Entre janelas e silêncios: digressões de uma professora de língua inglesa na pandemia. *In: Narrativas de educadoras/es no ensino remoto: criando espaço para a escuta sensível*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. p. 70 - 79.

NASCIMENTO, A. K. O. de; SANTOS, L. S. Novos letramentos e formação de professores de inglês: refletindo sobre letramentos digitais. **Revista (Com)Textos Linguísticos**. Vitória, v. 14, n. 29, p. 739 - 758, 2020.

NASCIMENTO, G. Entre o lócus de enunciação e o lugar de fala: marcar o não-marcado e trazer o corpo de volta na linguagem. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 60, n. 1, p. 58 - 68, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8661808>>. Acesso em: 10 de out. de 2021.

OHLWEILER, L. Introdução aos transtornos da aprendizagem. *In: ROLTA, N. T.; OHLWEILER L.; RIESGO R. S (org.). **Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar*** [recurso eletrônico]. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2016a. p. 4003 - 4175.

OHLWEILER, L. Fisiologia e neuroquímica da aprendizagem. *In: ROLTA, Newra T.; OHLWEILER L.; RIESGO R. S. (org.). **Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar*** [recurso eletrônico]. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2016b. p. 1131 - 1600.

OLIVEIRA, A. C. T. de. **O trabalho emocional de uma professora de inglês de escola pública: um olhar crítico para as emoções**. Tese (Doutorado e, Estudos Linguísticos), Faculdade de Letras - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

OLIVEIRA, I. B. **Boaventura & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 1. ed., 2006. 144 p.

OLIVEIRA, L. F. **Epistemologias Educativas Emergentes: uma perspectiva crítica**. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

OLIVEIRA, L., F; ONO, F., P. T; PARDO, F. S. **A Autoetnografia na formação docente: espelhos, inovações, desnudando emoções**. Palestra [live]. 7º Encontro do 3º Ciclo de Palestras do GEELLE. GEELLE Daniel Ferraz: YouTube, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6H1kqpMoW8g&list=PLXBpd_ZncFbrktRNi7aqqQy15yVxGSRp&index=6&t=6s>. Acesso em: 14 de mai. de 2021.

ONO, F. P. T. **A formação do formador de professores: uma pesquisa autoetnográfica na área de língua inglesa**. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. 156 p.

ONO, F. P. T.; OLIVEIRA, D. R.; VALENTIM, I. V. Diálogos transdisciplinares III: Usos da Autoetnografia (painel 3). Palestra [live]. Coautores: Djenane Ramalho de Oliveira e Igor

Vinícius Lima Valentim, Djenane Ramalho de Oliveira, Fabrício Ono, Igor Vinícius Lima (org.). **I Congresso Brasileiro de Autoetnografia**. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade Federal Fluminense, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul e Universidade Federal de Minas Gerais. Acesso em: 30 e 31 de jul. de 2021.

PARDO, F. S. **Ensino de línguas, letramentos e desenvolvimento crítico na escola pública: observações e auto-observações**. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. 218 p.

PASSEGGI, M. C. Narrativas autobiográficas: solidariedade e ética em educação. **Rizoma freireano**, n. 11, 2011. Disponível em: <<http://www.rizoma-freireano.org/index.php/narrativas-autobiograficas-solidariedadeetica-em-educacao-maria-da-conceicao-passeggi>>. Acesso em: 20 de nov. de 2021.

PENNYCOOK, Alastair. **Critical Applied Linguistics: a critical introduction**. Routledge, 2001.

PENNYCOOK, A. The myth of english as an international language. *In*: PENNYCOOK; M., **Desinventing and Reconstituting Languages**. Clevedon: Multilingual Matters, s. ed., 2007, p. 90 - 115.

PENNYCOOK, A. Critical and alternative direction in applied linguistics. **Review of Applied Linguistics**. Melbourne: Monash University Press, v. 33, n. 2, p. 1 - 16, 2010.

PEREIRA, C. F. As várias faces do Livro Didático de Língua Estrangeira. *In*: SARMENTO, S.; MULLER, V. (org.). **O ensino de inglês como língua estrangeira: estudos e reflexões**. Porto Alegre: Apirs, 2004.

PINHEIRO, P. A. A era do “multissinóptico”: que (novos) letramentos estão em jogo? **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 30, n. 2, p. 137 - 160, 2014.

PINTO, F. Trinta notas para uma aproximação a Jaques Rancière. **Artecapital**. 2010. Disponível em: <https://www.artecapital.net/opiniao-99-filipe-pinto-trinta-notas-para-uma-aproximacao-a-jacques-ranci%C3%A8re>. Acesso em: 05 de out. de 2011.

PRENSKY, M. Digital Natives, Digital Immigrants. **On the Horizon**. MCB University Press, v. 9, n. 5, 2001.

RABELO, N. O desenho nos apresenta quem desenha (avaliação do desenho na perspectiva escolar). **I Colóquio sobre Dificuldades e Transtornos de Aprendizagem [live]**. Organizadores: Instituto Ângela Mathylde, Brain Connection e Centro Psicopedagógico Nova Lima. Responsáveis e mediadoras: Ângela Mathylde e Ludmila S. Soares. Prefeitura de Nova Lima Oficial: Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sbl_KE6QSFO&t=597s>. Acesso em: 25 de jan. de 2022.

RAIMONDI, G. A. O que é a autoetnografia? **I Congresso Brasileiro de Autoetnografia [live]**. Djenane Ramalho de Oliveira, Fabrício Ono, Igor Vinícius Lima (org.). Universidade

Federal do Rio de Janeiro, Universidade Federal Fluminense, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul e Universidade Federal de Minas Gerais. Acesso em: 30 e 31 de jul. de 2021.

RAJAGOPALAN, K. The concept of ‘World English’ and its implications for ELT. **ELT journal**, Oxford: Oxford University Press, v. 58, n. 2, p. 111 - 117, 2004.

RAMOS, A. C. Introdução às Neurociências. **Centro Educacional Sete de Setembro**. 2022. Disponível em: <<https://cessetembro.com.br/aulas3neurociencia4b>>. Acesso em: 15 de mar. de 2022.

RANCIÈRE, J. **The Emancipated Spectator**. Verso Books, 2009a. 134 p.

RANCIÈRE, J. **A partilha do sensível**. Editora 34, 2. ed., São Paulo, 2009b.

RANCIÈRE, J. Dissensus: On Politics and Aesthetics. **Continuum International Publishing Group**. New York, 2010.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Trad. de Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, [1987] 2015.

RAZO, O. H; CAZALES V. R.; J. Accompaniment: Socio-Cultural Approach for Rethinking Practice and Uses of Digital Technologies with Teachers. *In: New literacies and Teacher Learning*. v. 74, 2016. p. 21 - 42.

REIS, E. I. dos. **Carpe Diem: o PNLD e o papel do professor de Inglês na sala de aula**. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. 153 p.

REIS, E. I. dos. **A intervenção psicopedagógica voltada a alunos autistas em atividades didáticas de um livro importado de inglês**. Monografia (formação em Psicopedagogia). Instituto Sedes Sapientiae. São Paulo, 2018. 49 p.

REIS, E. I. dos; MENDONÇA, H. A.; SILVA, R. A. **Entrelaçando os Letramentos Digital e Crítico em meio à Rupturas**. 2022. No prelo.

REIS, E. I. dos. **A Metamorfose ambulante e a ressignificação de seres, saberes e aprendizagens**. 2022. No prelo.

REZENDE, T. **“Somos a resistência”**: emoções de professoras/es (de inglês) de escolas públicas. Tese (Doutorado em Linguística) - Centro de Ciências Humanas e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

RIBEIRO, A. E. F. Do fosso às pontes: um ensaio sobre natividade digital, nativos Jr. e descoleções. **Revista da Abralin**, v. 18, n. 1, p. 1 - 24, 2019. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1330>. Acesso em: 10 de jun. de 2020.

RIBEIRO, A. E. F. Letramento digital e ensino remoto: reflexões sobre práticas. **Debates em Educação**. Maceió, v. 12, n. 2, p. 446 - 460, 2020.

- RIESGO, R. S. Anatomia da aprendizagem. *In*: ROTTA, N. T; OHLWEILER, R., dos S. (Orgs.) **Transtornos da aprendizagem**: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2016.
- ROJO, R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004. 8 p.
- ROJO, R. A teoria dos gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e os multiletramentos. *In*: ROJO, R. (org.). **Multiletramentos e as TICs**: escol@ conect@d@. São Paulo: Parábola Editorial. 2013. p. 9-32.
- SANTOS, G. N.; WINDLE, J. A. O nexos de raça e classe no ensino de Língua Inglesa: Das ordens de interação às ordens do ser. *In*: **Abatirá - Revista de Ciências Humanas e Linguagens**, v. 1, n. 2, 2020. p. 681 - 707. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/abatira/article/view/10325>>. Acesso em: 01 de dez. de 2021.
- SANTOS, M. A. dos. Atravessando abismos em direção a um cinema implicado: negritude, imagem e desordem. **Logos**. [S.L.] v. 27, n. 1. *In*: Dossiê instabilidade e conflito das/nas imagens, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2020.
- SCHALLER, J. J. Fabricar esperança à beira do abismo. Mudemos de direção. **ENELIN, VI Encontro de Estudos da Linguagem; V Encontro Internacional de Estudos da Linguagem; Linguagem, Tecnologia e Espaço Social**. Pouso Alegre, 2015.
- SILVA, A. A., C. **O sensível (não) partilhado**: a violência poética e política da (ir)representação do negro em Hollywood. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. 272 p.
- SILVA, R. A. A plataforma scholar e o projeto piloto USP-UIUC (Universidade de São Paulo e Universidade de Illinois em Urbana-Champaign): inovações em formação de professores. **Papéis**. v. 24, n. 47, 2020. Disponível em: <<https://seer.ufms.br/index.php/papeis/article/view/9784/7331>>. Acesso em: 16 de abr. de 2021
- SOARES, M. Letramento e escolarização. *In*: RIBEIRO, V. M. (org.). **Letramento no Brasil; reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2003, p. 89 - 113.
- SOUSA, M. B. G. de. Narrativa em sentimentos específicos. *In*: **Narrativas de educadoras/es no ensino remoto: criando espaço para a escuta sensível**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. p. 80 - 85
- SOUSA SANTOS, B. de. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 63, p. 237 - 280, 2002.
- SOUSA SANTOS, B. de. Beyond abyssal thinking: from global lines to ecologies of knowledge. **Review (Fernand Braudel Center)**. p. 45 - 89, 2007a.

SOUSA SANTOS, B. de. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. Trad. de Mouzar Benedito. São Paulo: Boitempo, 2007b.

SOUSA SANTOS, B. de. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina. 2020.

SOUZA JÚNIOR, P. S. de. A língua do outro e a nossa: política, tradução e psicanálise. *In: Cultura e sociedade estudos avançados*. v. 35, n. 103, 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ea/a/zSMjZvZFKpYY9fhxySF6KBQ/?lang=pt#>>. Acesso em: 10 de dez. de 2021.

SOUZA, M. de A. A de. Prefácio. *In: BEATO-CANATO, A. P.; MOHR, D.; GONÇALVES, H. C.; MULIK, K. B.; SOUZA, M. B. G. de. (Orgs). Narrativas de educadoras/es no ensino remoto: criando espaço para a escuta sensível*. São Paulo: Pimenta Cultural, p. 14, 2022.

STIEGLER, B. **Taking Care of Youth and the Generation**. Stanford: Stanford University Press, 2010.

TORRES, F. C; VIVAS, P. M. **Mitos, realidades y preguntas de investigación sobre los ‘nativos digitales’**: uma revisão. Bogotá, 2009.

UEHARA, E.; MATA, F.; FICHMAN, H. C.; DINIZ, L. F. M. Funções executivas na infância. *In: SALLES, J. F. de; DINIZ, L. F. M.; HAASE G. V. (org.). Neuropsicologia do Desenvolvimento: Infância e Adolescência*. Porto Alegre: Artmed, 2015. p. 17 - 27.

VARIS, P; B. J. **Conviviality and collectives on social media**: virality, memes, and new social structures. 2015.

VATTIMO, G. **Nihilism and Emancipation**: ethics, politics and law (European Perspectives: A Series in Social Thought and Cultural Criticism). Columbia University Press, 2007. 160 p.

WAKS, J. T., CARVALHO, J. S. F. de, VALLE, L. do, GRECO M. B, RANCIÈRE, J. Entrevistas: Tomada da palavra e conquista do tempo livre: uma entrevista com Jacques Rancière. *In: Educ. Pesqui. São Paulo*, v. 47, 2021, p. 1 - 17.

WALSH, C. WALSH, C. On Decolonial Dangers, Decolonial Cracks, and Decolonial Pedagogies Rising. *In: MIGNOLO, W. D; WALSH, C. E (Orgs.). On Decoloniality, Concepts, Analytics, Praxis*. Durham and London: Duke University Press, 2018.

WALSH, C. Movimento Intercultural. Aula virtual [*live*]. Projeto Brincadas. Decolonialidade, Interculturalidade e Linguagem Argumentativa - Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) - Pontifícia Universidade Católica. São Paulo. 2021. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ij50ri0rTM0>>. Acesso em: 22 de abr. de 2021.