

organizadoras

Clarissa Jordão

Leina Jucá

Luciana Ferrari

Simone Batista

# deba Rtendo

desobediência,  
(r)existência  
e esperança  
para pronunciar  
o mundo

 **PPLIN** | PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
LETRAS E LINGÜÍSTICA

 **FAPERJ**  
Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo  
à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro

 **pimenta**  
letradas

organizadoras

Clarissa Jordão

Leina Jucá

Luciana Ferrari

Simone Batista

# deba tando

desobediência,  
(r)existência  
e esperança  
para pronunciar  
o mundo

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

D286

debaRtendo: desobediência, (r)existência e esperança para pronunciar o mundo / Organização Clarissa Menezes Jordão... [et al.]. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2024.

Demais organizadores: Leina Jucá, Luciana Ferrari, Simone Batista.

Livro em PDF

ISBN 978-65-5939-882-9

DOI 10.31560/pimentacultural/2024.98829

1. Linguística aplicada. 2. Educação. 3. Resistência. 4. Esperança. 5. Ensino de línguas. 6. Ensaio. 7. Divulgação da ciência. I. Jordão, Clarissa Menezes (Org). II. Título.

CDD: 410.007

Índice para catálogo sistemático:

I. Linguística aplicada - Educação

Simone Sales - Bibliotecária - CRB CRB: ES-000814/0

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2024 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2024 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:

*Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0).*

Os termos desta licença estão disponíveis em:

*<<https://creativecommons.org/licenses/>>.*

Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural.

O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

---

Direção editorial	Patricia Biegging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Biegging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Bianca Biegging
Estagiária	Júlia Marra Torres
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Edição eletrônica	Andressa Karina Voltolini
Imagens da capa	marylooo22 - Freepik.com
Tipografias	Acumin, Abril Display
Revisão	Bianca Biegging
Organizadoras	Clarissa Menezes Jordão Leina Jucá Luciana Ferrari Simone Batista

---

**PIMENTA CULTURAL**  
São Paulo • SP  
+55 (11) 96766 2200  
[livro@pimentacultural.com](mailto:livro@pimentacultural.com)  
[www.pimentacultural.com](http://www.pimentacultural.com)



## CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

### Doutores e Doutoradas

**Adilson Cristiano Habowski**  
*Universidade La Salle, Brasil*

**Adriana Flávia Neu**  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Adriana Regina Vettorazzi Schmitt**  
*Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Aguimario Pimentel Silva**  
*Instituto Federal de Alagoas, Brasil*

**Alaim Passos Bispo**  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

**Alaim Souza Neto**  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Alessandra Knoll**  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Alessandra Regina Müller Germani**  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Aline Corso**  
*Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil*

**Aline Wendpap Nunes de Siqueira**  
*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

**Ana Rosângela Colares Lavand**  
*Universidade Federal do Pará, Brasil*

**André Gobbo**  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

**Andressa Wiebusch**  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Andreza Regina Lopes da Silva**  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Angela Maria Farah**  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Anísio Batista Pereira**  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

**Antonio Edson Alves da Silva**  
*Universidade Estadual do Ceará, Brasil*

**Antonio Henrique Coutelo de Moraes**  
*Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil*

**Arthur Vianna Ferreira**  
*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

**Ary Albuquerque Cavalcanti Junior**  
*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

**Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior**  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

**Bárbara Amaral da Silva**  
*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

**Bernadette Beber**  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos**  
*Universidade do Vale do Itajaí, Brasil*

**Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa**  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

**Caio Cesar Portella Santos**  
*Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil*

**Carla Wanessa do Amaral Caffagni**  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Carlos Adriano Martins**  
*Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil*

**Carlos Jordan Lapa Alves**  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

**Caroline Chioquetta Lorenset**  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Cássio Michel dos Santos Camargo**  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil*

**Christiano Martino Otero Avila**  
*Universidade Federal de Pelotas, Brasil*

**Cláudia Samuel Kessler**  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

**Cristiana Barcelos da Silva.**  
*Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil*

**Cristiane Silva Fontes**  
*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

**Daniela Susana Segre Guertzenstein**  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Daniele Cristine Rodrigues**  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Dayse Centurion da Silva**  
*Universidade Anhanguera, Brasil*

**Dayse Sampaio Lopes Borges**  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

**Diego Pizarro**  
*Instituto Federal de Brasília, Brasil*

**Dorama de Miranda Carvalho**  
*Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil*

**Edson da Silva**  
*Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil*

**Elena Maria Mallmann**  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Eleonora das Neves Simões**  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

**Eliane Silva Souza**  
*Universidade do Estado da Bahia, Brasil*

**Elvira Rodrigues de Santana**  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

**Éverly Pegoraro**  
*Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*

**Fábio Santos de Andrade**  
*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

**Fabrcia Lopes Pinheiro**  
*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

**Felipe Henrique Monteiro Oliveira**  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

**Fernando Vieira da Cruz**  
*Universidade Estadual de Campinas, Brasil*

**Gabriella Eldereti Machado**  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Germano Ehlert Pollnow**  
*Universidade Federal de Pelotas, Brasil*

**Geymeesson Brito da Silva**  
*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*

**Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi**  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Handerson Leylton Costa Damasceno**  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

**Hebert Elias Lobo Sosa**  
*Universidad de Los Andes, Venezuela*

**Helciclever Barros da Silva Sales**  
*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil*

**Helena Azevedo Paulo de Almeida**  
*Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*

**Hendy Barbosa Santos**  
*Faculdade de Artes do Paraná, Brasil*

**Humberto Costa**  
*Universidade Federal do Paraná, Brasil*

**Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges**  
*Universidade de Brasília, Brasil*

**Inara Antunes Vieira Willerding**  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Ivan Farias Barreto**  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

**Jaziel Vasconcelos Dorneles**  
*Universidade de Coimbra, Portugal*

**Jean Carlos Gonçalves**  
*Universidade Federal do Paraná, Brasil*

**Jocimara Rodrigues de Sousa**  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Joelson Alves Onofre**  
*Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil*

**Jónata Ferreira de Moura**  
*Universidade São Francisco, Brasil*

**Jorge Eschriqui Vieira Pinto**  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

**Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho**  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

**Juliana de Oliveira Vicentini**  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Julierme Sebastião Morais Souza**  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

**Junior César Ferreira de Castro**  
*Universidade de Brasília, Brasil*

**Katia Bruginiski Mulik**  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Laionel Vieira da Silva**  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

**Leonardo Pinheiro Mozdzenski**  
*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*

**Lucila Romano Tragtenberg**  
*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

**Lucimara Rett**  
*Universidade Metodista de São Paulo, Brasil*

**Manoel Augusto Polastreli Barbosa**  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

**Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho**  
*Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil*

**Marcio Bernardino Sirino**  
*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*



**Marcos Pereira dos Santos**  
*Universidade Internacional Iberoamericana del Mexico, México*

**Marcos Uzel Pereira da Silva**  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

**Maria Aparecida da Silva Santandel**  
*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil*

**Maria Cristina Giorgi**  
*Centro Federal de Educação Tecnológica  
Celso Suckow da Fonseca, Brasil*

**Maria Edith Maroca de Avelar**  
*Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*

**Marina Bezerra da Silva**  
*Instituto Federal do Piauí, Brasil*

**Mauricio José de Souza Neto**  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

**Michele Marcelo Silva Bortolai**  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Mônica Tavares Orsini**  
*Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*

**Nara Oliveira Salles**  
*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

**Neli Maria Mengalli**  
*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

**Patricia Biegging**  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Patricia Flavia Mota**  
*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

**Raul Inácio Busarello**  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho**  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

**Roberta Rodrigues Ponciano**  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

**Robson Teles Gomes**  
*Universidade Católica de Pernambuco, Brasil*

**Rodiney Marcelo Braga dos Santos**  
*Universidade Federal de Roraima, Brasil*

**Rodrigo Amancio de Assis**  
*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

**Rodrigo Sarruge Molina**  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

**Rogério Rauber**  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

**Rosane de Fatima Antunes Obregon**  
*Universidade Federal do Maranhão, Brasil*

**Samuel André Pompeo**  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

**Sebastião Silva Soares**  
*Universidade Federal do Tocantins, Brasil*

**Silmar José Spinardi Franchi**  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Simone Alves de Carvalho**  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Simoni Urnau Bonfiglio**  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

**Stela Maris Vaucher Farias**  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

**Tadeu João Ribeiro Baptista**  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte*

**Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno**  
*Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil*

**Taíza da Silva Gama**  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Tania Micheline Miorando**  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Tarcísio Vanzin**  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Tascieli Feltrin**  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Tayson Ribeiro Teles**  
*Universidade Federal do Acre, Brasil*

**Thiago Barbosa Soares**  
*Universidade Federal do Tocantins, Brasil*

**Thiago Camargo Iwamoto**  
*Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil*

**Thiago Medeiros Barros**  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

**Tiago Mendes de Oliveira**  
*Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil*

**Vanessa Elisabete Raue Rodrigues**  
*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*

**Vania Ribas Ulbricht**  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Wellington Furtado Ramos**  
*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil*

**Wellton da Silva de Fatima**  
*Instituto Federal de Alagoas, Brasil*

**Yan Masetto Nicolai**  
*Universidade Federal de São Carlos, Brasil*



## PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

### Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

**Alessandra Figueiró Thornton**  
*Universidade Luterana do Brasil, Brasil*

**Alexandre João Appio**  
*Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil*

**Bianka de Abreu Severo**  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Carlos Eduardo Damian Leite**  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Catarina Prestes de Carvalho**  
*Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil*

**Elisiene Borges Leal**  
*Universidade Federal do Piauí, Brasil*

**Elizabeth de Paula Pacheco**  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

**Elton Simomukay**  
*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*

**Francisco Geová Goveia Silva Júnior**  
*Universidade Potiguar, Brasil*

**Indiamaris Pereira**  
*Universidade do Vale do Itajaí, Brasil*

**Jacqueline de Castro Rimá**  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

**Lucimar Romeu Fernandes**  
*Instituto Politécnico de Bragança, Brasil*

**Marcos de Souza Machado**  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

**Michele de Oliveira Sampaio**  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

**Pedro Augusto Paula do Carmo**  
*Universidade Paulista, Brasil*

**Samara Castro da Silva**  
*Universidade de Caxias do Sul, Brasil*

**Thais Karina Souza do Nascimento**  
*Instituto de Ciências das Artes, Brasil*

**Viviane Gil da Silva Oliveira**  
*Universidade Federal do Amazonas, Brasil*

**Weyber Rodrigues de Souza**  
*Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil*

**William Roslindo Paranhos**  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

### Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

## AGRADECIMENTOS

Tivemos o privilégio de contar com o apoio de muitas pessoas, muitas mesmo. Agradecer a todas daria um livro inteiro. Mas mesmo assim, fazemos questão de destacar algumas em nossos agradecimentos, que vão de coração:

- À **Mariana Mastrella-de-Andrade**, que, com sua dedicação à formação docente, foi nossa parceira na criação do debaRuendo e nossa grande incentivadora.
- Ao **Sandro Rocha**, que acreditou na ideia desde o início, e nos auxiliou com tecnologias digitais, temas e bom humor.
- Às debaRtgirls, **Giovana Lopes**, **Letícia Porto** e **Nathalia Soares**, que nos acompanham nesta aventura, auxiliando-nos na realização técnica e temática do programa e embelezando ainda mais a nossa tela.
- À **Scarlett Lauriano**, que imediatamente se prontificou a ser nosso socorro nas tarefas de realização deste livro, tornando-se, assim, mais uma debaRtgirl.
- À **Alessandra Coutinho**, que conduziu com tanta doçura e reflexão as discussões sobre a docência
- À **Daniele Franco**, que nos apresentou as tantas possibilidades da música na vida.
- A **Guilherme Knack**, **Maria Isabel Ferreira** e **Taís Fiorot**, que explicitaram a esperança que vive nas novas gerações.
- À **Andrea Cotrim**, que generosamente encontrou tempo na agenda para nos brindar com suas pesquisas antirracistas.



- À **Jaqueline Ramirez**, que mostrou as possibilidades da construção de uma sociedade plural.
- Ao **Alison Gonçalves**, que nos instigou com perguntas improváveis e complexas.
- Ao **José Luiz Quadros de Magalhães**, que nos ajudou a compreender nossas relações com a organização política brasileira.
- Ao **Célio Balona**, à **Lara Tanaka** e ao **Márcio Souza** que nos presentearam com sua percepção sobre a importância da música para a construção de um mundo melhor.
- Ao **Núncio Sol**, que nos estimulou a um olhar crítico, porém sensível e propositivo sobre a (a)normalidade do uso de drogas (i)lícitas no Brasil.
- À queridíssima **Walkyria Monte Mor**, nossa grande inspiração e nossa maior incentivadora.
- Ao **Marcelo**, ao **Leo** e ao **Miguel** por terem embarcado em nossas aventuras e confessado “ao vivo” sua cumplicidade conosco.
- Aos nossos muitos **colegas** de profissão, **amigos, conhecidos, familiares, vizinhos, alunos e alunas** que nos incentivaram, apoiaram e acompanharam, alguns sem perder sequer um episódio.
- Ao nosso **público** querido, que a cada episódio nos desafiava a outras formas de olhar o mundo, de ser no e com o mundo e, assim, nos despertava, estimulava, animava e movia.





*"Num país como o Brasil, manter a esperança viva é em si um ato revolucionário."*

*(Paulo Freire)*

# APRESENTAÇÃO

debaRtendo linguagem, sociedade e educação,  
porque esperarçar é preciso!

Queremos dar as boas-vindas a você, querida-o-e leitor-a-e. Ao apresentar esse livro, precisamos antes de mais nada explicar como surgiu o programa em que ele se inspira, ou seja, o debaRtendo, criado em 2020. Nossa motivação inicial foi gerar interações, em pleno isolamento durante a pandemia de covid-19: estávamos com saudades de conversar, e ao mesmo tempo imersas em lives que nos atarantavam com sua intensidade – nos sentíamos ansiosas inclusive diante de tanta atividade online e tão pouco contato afetivo; queríamos nos ver, bater papo de forma mais descontraída, mas queríamos também explicar às pessoas o que fazíamos profissionalmente, até porque havia um burburinho geral sobre nossa suposta inutilidade, sobre as balbúrdias que as universidades federais hipoteticamente estariam fazendo. Cada uma de nós, docente em uma universidade federal diferente, se sentia indignada com o que nos pareciam calúnias intencionalmente dirigidas à ciência com o intuito de desmoralizá-la, e com ela a educação formal e as pessoas envolvidas em tais atividades. Ao mesmo tempo, nos sentíamos responsáveis pelo que poderia ser uma desinformação da sociedade em relação ao valor do conhecimento que produzíamos, e nos sentíamos provocadas a fazer alguma coisa para minimizar isso. Tivemos então a ideia de criar um programa que pudesse aproximar um público “leigo” ao que fazíamos em nossas pesquisas na universidade. Um dos pilares do programa ficou sendo, portanto, estabelecer um diálogo entre o que acontece dentro da universidade e o que acontece do lado de fora, usando nossas vozes como seres humanos e estudiosas na área da Linguística Aplicada.





Esse foi o pano de fundo para a criação de um canal no YouTube chamado debaRtendo, e um programa com o mesmo nome. Tal nome surgiu de forma acidental, num erro de digitação em um chat do *WhatsApp* do qual 3 de nós participávamos na época, quando uma colega incluiu acidentalmente um “R” na palavra “debate”. Acharmos que seria uma boa ideia para o nome do programa, visto que com esse título estaríamos subvertendo um pouco a norma: a palavra debaRtendo, com o “R”, continha em si o DEBATE e o BAR, e com isso deixava explícito nosso interesse em conectar os debates acadêmicos com conversas despretensiosas e produtivas, assim como costumávamos fazer no tempo em que podíamos ir presencialmente aos bares.

Recentemente, uma de nossas seguidoras mencionou que, para ela, o debaRtendo é “uma maneira muito necessária de traduzir culturalmente discussões acadêmicas, para que elas não permaneçam inacessíveis e limitadas às nossas bolhas acadêmicas”. Isso nos agradou bastante, porque queríamos mesmo falar com a sociedade sem termos que usar características específicas do discurso acadêmico que, no mais das vezes, reforça a distância entre a sociedade e a ciência. Esse tipo de discurso costuma lançar mão de citação de autores-as-us, palavras difíceis e estranhas, e também apresenta uma certa arrogância ao tornar-se excessivamente técnico e por vezes impenetrável por quem não é da mesma área.

Mas também tínhamos um outro grande objetivo: queríamos trazer à universidade problemas que normalmente estão à margem das discussões acadêmicas. Queríamos debaRter problemas considerados menos relevantes, ou até irrelevantes, mas que causam muito impacto na sociedade, como por exemplo “beber com responsabilidade”, “envelhecer” e “en-cantar”, temas dos nossos primeiros episódios. Com temas desse tipo, pensamos que poderíamos tornar a ciência mais acessível e ao mesmo tempo enfrentar o desafio de lidar com temas contemporâneos, a partir da nossa perspectiva da linguística aplicada.



No decorrer desses dois anos em que o programa existiu, soubemos que estudantes em preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) assistiam aos nossos episódios para terem ideias e construir possíveis argumentos para suas redações. Professoras-es do Ensino Médio e também do Ensino Superior, sobretudo algumas/alguns/algumes engajadas-os-es na formação de professoras-es-us, também usavam o debaRtendo como texto motivador para suas aulas. Isso nos encorajou muito, pois sentíamos estar pronunciando o mundo, como disse Paulo Freire (1987). Isso significava para nós não apenas estarmos nos aproximando da sociedade, mas também ajudando a modificá-la para o que nos parecia ser um mundo melhor. Para nós, existe hoje uma necessidade enorme de que mais pessoas se engajem em pronunciar o país e lutar por uma justiça social que não exclua ninguém. Como professoras universitárias e pesquisadoras, fazemos nosso trabalho sempre almejando contribuir para a construção de um mundo mais justo para todas-os-es, um mundo onde podemos todas-os-es coexistir em paz, conjuntamente com o planeta, um tópico muito presente nas discussões recentes no Brasil. O debaRtendo foi um meio de tornar esse desejo mais visível para outras pessoas além de nossos-as-es alunos-as-es.

Também acreditamos que nossos debaRtes incentivaram a audiência a pensar sobre seus hábitos interpretativos, a entender por que algumas “verdades” são interpretadas como tal em nosso cotidiano. Além disso, esperamos ter ajudado a evidenciar nossos modos situados de fazer linguística aplicada, já que frequentemente baseamos nossas discussões em modos de pensar, fazer e ver o mundo que nos parecem característicos do sul global.

Pouco antes e durante a instauração do governo federal de 2018 a 2022, enfrentamos ataques à democracia e à liberdade todos os dias, como sabemos. O governo encontrava maneiras de atacar a educação do país, e educadores-as-us, favorecendo a agenda neoliberal de desmonte da educação pública. Então, quando estávamos já muito cansadas, frustradas e achávamos que não existia mais

possibilidade de piora, nos vimos de repente no meio de uma pandemia. Os ataques do governo federal se estenderam à saúde pública, colocando a vida das pessoas em risco, como agora (se não antes) vemos muito claramente. Naquele momento, nossos principais sentimentos eram medo e insegurança, que levaram a uma profunda falta de esperança.

O que poderíamos fazer, então, como acadêmicas, além de escrever? E quem leria o que escrevêssemos? Talvez devêssemos fazer *lives* como as que víamos acontecer a todo momento, mas quem iria assistir, além das pessoas que já estavam em nossas bolhas? Construímos então o debaRtendo, que nos devolveu a esperança, no conceito freireano de esperança, ou seja, como o resultado de ação que se percebe incompleta e que faz a vida valer à pena. DebaRtendo é nossa maneira de agir em conjunto, e quando fazemos isso, achamos nossa maneira de esperar.

O debaRtendo veio para nós como um presente, uma oportunidade de agência em tempos pandêmicos. Em uma dessas tantas *lives* na época do isolamento durante a pandemia, assistimos a uma *live* do Homi K. Bhabha, em que ele falava de não estar preparado, e como essa falta de preparação pode levar a uma falta de ação. Estávamos com muita dificuldade de tomar agência; estávamos nos sentindo ansiosas em relação a nosso papel como professoras universitárias, questionando nossas posições e nos forçando a pensar no que mais poderíamos fazer para contribuir com a sociedade num momento em que ela tanto precisava. Participar do debaRtendo trouxe um alívio dessa ansiedade, representou uma tomada de ação, nos permitiu exercitar nossa cidadania ao tentarmos intervir em nossas realidades locais. Nesse sentido pensamos sobre nossa qualidade enquanto seres inacabados que, conforme afirma Freire (2016), para serem, precisam continuar sendo. O programa debaRtendo veio para nós como uma possibilidade de continuarmos a ser.



Queríamos, com o programa, inovar por meio da destruição dos muros invisíveis das salas de aula da universidade. Sabemos que essas paredes acabam por estruturar e delimitar nosso modo de ser, pensar e ensinar, e quando os destruimos, o caminho se abre para novas ontoepistemologias. Com isso, nos sentimos livres para falar sobre qualquer coisa de novas maneiras, concebemos o conhecimento sem limites, e isso é maravilhoso. Sobre isso, uma de nossas telespectadoras uma vez afirmou: “O programa traz muitas reflexões, que levam as pessoas a outros lugares. E eu amo esses outros lugares, porque nos traz uma ideia de movimento, deslocamento, descentralização”.

Temos ainda outros dois elementos do programa que acreditamos terem contribuído para o que tentamos fazer de fato. O primeiro foi o nosso – agora tradicional – momento de bater painéis, que anunciava o final de cada episódio, somado a um protesto contra o governo da época. Foi muito difícil viver sob o governo nos anos de 2018 a 2022! O segundo elemento que caracterizou nossas intenções com o deBaRuendo foi que, em preparação para cada episódio, produzimos vídeos de divulgação. Esses vídeos abordavam questões cruciais sobre o tema dos episódios, questões que tentamos relacionar a algumas imagens e também a alguma música, a fim de conectar esses três modos de expressão e construção de significado; sentimos que isso ajudava a aumentar o interesse da nossa audiência por cada episódio. Foi uma maneira multimodal de promover nossas convicções freireanas de que aprendemos umas com as outras, umas com os outros e uns com os outros. Freire diz que não ensinamos ninguém, as pessoas aprendem umas com as outras em diálogo. E foi isso que quisemos fazer, aprender fazendo perguntas, para nós mesmas e para quem nos assistiu, nos aproximando do que Freire quis dizer com a pedagogia da pergunta (Freire, 1985). Nosso programa se baseou muito na importância que damos a provocar a curiosidade, a perguntar em colaboração e perceber que, de novo com Freire (1989, p. 13), “a leitura do mundo precede



a leitura da palavra". Então é assim que entendemos nosso trabalho, como linguistas aplicadas, lidando com a língua, com a palavra, mas sempre em seus entrelaçamentos com o mundo.

Diante disso tudo, entendemos esse livro como um produto acadêmico do programa, produto construído em colaboração direta com nossas alunas-es-os, e indireta com quem nos assistiu. Ele foi concebido como uma forma de aproximar os comentários das debaRtedoras (e eventualmente do público) com as reflexões que fazíamos com nossas-es-os estudantes em sala de aula. Lançamos assim a elas-es-us o seguinte desafio: escolher um dos episódios disponíveis no canal debaRtendo no YouTube e relacionar, em forma de ensaio, a conversa do episódio com as leituras e discussões que fizemos durante as disciplinas. Não determinamos tamanho nem formato para além de que fossem textos argumentativos, críticos, problematizadores e que fizessem um entrecruzamento com os textos tratados durante nossas aulas. Abrimos a possibilidade de que incluíssem imagens, memes, links para músicas, etc., caso achassem relevante lançar mão da multimodalidade das práticas de letramento. O resultado então acabou por tensionar os limites entre o discurso científico e o leigo, com ensaios que vão desde aqueles estritamente dentro dos moldes do que a norma exige de um ensaio acadêmico, até aqueles que inovam e tensionam tal normatividade.

Não buscamos neste livro uma padronização dos ensaios. Assim, temos textos que estabelecem um diálogo direto com as debaRtedoras, como o de Eric Chen; outros em que o diálogo se dá entre as-os-es autoras-es-os do ensaio, como o de Nayara Silva e João Schmicheck; aqueles que "continuam o assunto", a partir dos episódios do programa, como os de Raiane Oliveira e Maritsa Kantikas; ensaios que conversam com dados de pesquisa, como o de Lilian Jandir, ou conversam com a prática docente da própria autora, como o de Liliane Malta; ou ainda aqueles que recorrem à memória afetiva de duas professoras, como o de Bruna Lisbôa e Jamile Alves, e outros que questionam as colonialidades do ser e do saber, como



os de Alcione Araújo e o de Natália Vieira e Tatiane Santos. Respeitamos o estilo autoral escolhido em cada ensaio em relação a como se refeririam às debaRtedoras: alguns nos chamam de “professora”, outros usam nosso primeiro nome, outros ainda “debatadora”. Também respeitamos as escolhas das-es-os autoras-us-es de utilizar ou não alguma forma de linguagem não-binária.

Esperamos, por meio dos textos aqui presentes, que nossos-as-es leitoras-os-es possam perceber as relações entre a linguística aplicada, a educação e a sociedade e sua relevância para o agir criticamente no mundo. Esperamos, também, que este livro possa ser um ponto de partida para uma academia menos colonizadora, mais diversa, mais alinhada aos conhecimentos marginalizados, menos hierárquica, mais acessível as-os-es ‘leigos-as-es’, mais descontraída até e porque não, mais debaRtedora da complexidade de discursos, subjetividades e linguagens existentes no mundo.

Esperamos que vocês, assim como nós, possam deleitar-se tanto com a leitura desse livro quanto com os episódios do debaRtendo.

As (des)organizadoras

## REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa, São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, P. **A Importância de Ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P.; FAGUNDEZ, A. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.



# SUMÁRIO

**Prefácio .....20**

**CAPÍTULO 1**

*Alcione Alves de Oliveira de Araújo*

**Lugar de velho é onde ele quiser:**  
repensando os termos da conversa sobre velhice.....**31**

**CAPÍTULO 2**

*Eric Chen*

**Sobre segurança alimentar e processos  
identitários; ou, comer, falar e ser.....50**

**CAPÍTULO 3**

*Lilian Alves Jandir*

**Sobre(viver) sentindo a profissão de ensinar.....68**

**CAPÍTULO 4**

*Liliane Malta*

**As emoções de ser professora  
e os afetos de ser pessoa:**  
ensaio sobre um episódio do debaRtendo .....**85**

**CAPÍTULO 5**

*Natália Pereira Vieira*

*Tatiane Alves Pereira dos Santos*

**Agência pedagógica:**  
um olhar sobre as emoções  
e uma prática docente voltada para a esperança.....**99**



CAPÍTULO 6

*Raiane Oliveira*

**O discurso da normalidade ..... 116**

CAPÍTULO 7

*Maritsa Kantikas*

**O trabalho simbólico  
e a visibilização do invisibilizado..... 132**

CAPÍTULO 8

*João Victor Schmicheck*

*Nayara Stefanie Mandarino Silva*

**Dois acadêmicos walk into a bar:**  
reflexões sobre o tempo, a produtividade  
e as relações dentro da academia ..... 150

CAPÍTULO 9

*Bruna Scoralick Sousa Lisbôa*

*Jamile Nascimento Silva Alves*

**Matrix, Mito da Caverna e história única:**  
debaRtendo reflexões decoloniais ..... 173

**Sobre as organizadoras..... 191**

**Sobre os autores e as autoras..... 193**

**Índice remissivo ..... 196**



# PREFÁCIO

## Uma visão *outra* de educação e escolarização?

Uma visão *outra*? Ou *nova*? Ou *renovada*? Ou *restaurada*? Ou *inventada*? Outra o quê?

Em exercícios de escuta, praticados durante a docência e a convivência com pessoas, aprendi muito com os jovens. Quero dizer, jovens de todas as idades. Compartilho e comento aqui dois casos referentes as tais convivências e aprendizados.

Certa vez, ouvi de um aluno de graduação em Letras que uma das coisas interessantes que havia aprendido com um de seus professores críticos da área de Línguas, sobre Sintaxe, foi que "sintaxe é ficção". Ele achou interessante pensar sobre essa asserção, porque viu muita "verdade" nela. Coloquei-me a refletir. Também vi muita "verdade" nesse modo de ver. As línguas que aprendemos, dentro das normatividades que nos são ensinadas, são as reais, refletem a comunicação como ela é construída por seus falantes? Makoni, Pennycook e Severo (2015, em tradução de Severo) afirmam que não. Vejam só:

Neste artigo, pretendemos levar adiante tais concepções [de que as línguas "inexistem" ...] ao explorar com maior profundidade os processos de invenção e reinvenção das línguas. Começamos com a premissa de que as línguas – e as metalinguagens usadas para descrevê-las – são invenções. Ao propor esse argumento, estamos sinalizando para uma série de questões interligadas: primeiro, as línguas foram, no sentido mais literal possível, inventadas, especialmente como integrantes de um projeto colonial cristão. Em segundo lugar, paralelamente, uma dada metalinguagem linguística – ou, considerando sua abrangência mais ampla –, um *regime metadiscursivo*

(Bauman, Briggs, 2003, p. 299) – também foi inventada. Portanto, juntamente com a invenção das línguas, uma ideologia de línguas como categorias separáveis e enumeráveis também foi inventada (Makoni, Pennycook e Severo, 2015, p. 11).

Essa ideia de invenção faz muito sentido para mim. Quando entrei na escola, aos 6 anos, achava curioso que a língua e os sentidos que aprendia ali nem sempre os encontrava fora da escola. E a linguagem das ruas ou faladas dentro de nossas casas nem sempre era aceita dentro da escola. Lembro-me quando uma das professoras me ouviu pedir a uma colega “me empresta seu livro”. Ela imediatamente me corrigiu, explicando que não era certo usar pronome oblíquo – o *me* – no início da frase. Eu deveria dizer “empreste-me seu livro”. Ninguém chegou a me explicar que na escola “era assim mesmo”. Inferi que havia língua e linguagem para o espaço escolar e língua e linguagem para fora dos muros escolares e tentava – achando ser meio forçado – sintonizar minha fala com o meio em que estivesse.

Mais tarde, vim a entender melhor tudo isso nas leituras que fiz. Situo aquelas inferências escolares principalmente na esfera das concepções sobre *a economia das trocas linguísticas*, de Bourdieu (1996), quando ele fala sobre a *instituição* cujo papel implica “atribuir propriedades de natureza social como se fossem naturais” (p. 98), a *investidura* que “consiste em sancionar e santificar uma diferença (preexistente ou não), fazendo-a existir enquanto diferença social, conhecida e reconhecida pelo agente investido e pelos demais” (p. 99), o *rito*, por meio do qual passa-se a reconhecer, sem a conscientização sobre as suas implicações, que há uma *linha*, um limite arbitrário indicador de que uma pessoa/pessoas fez/fizeram uma determinada passagem, ou seja, que há “um antes e um depois” (p. 98). Achei mais interessante, ainda, o que aprendi sobre *habitus linguístico*:

[o *habitus linguístico*] implica uma certa propensão a falar e a dizer coisas determinadas (interesse expressivo), definida ao mesmo tempo, como capacidade linguística

de engendramento infinito de discursos gramaticalmente conformes e como capacidade social que permite utilizar adequadamente essa competência numa situação determinada (Bourdieu, 1996, p. 24).

Vim a compreender melhor por que a professora achava tão importante conhecer a normatividade e falar corretamente “empres-te-me seu livro”. Vim a entender que saber a linguagem da instituição *escola* e usá-la adequadamente funciona como um *passé / token*, ou uma investidura que uma pessoa adquire para estar/frequentar e ser “aceita” em certos lugares ou posições sociais. Que tal conhecimento, além de capacitar o *habitus linguístico* condizente ao seu contexto linguístico-cultural, legitima o *depois*, condições autorizadas da circulação da pessoa que passou pelo rito para estar nos espaços pelos quais anda. Porém, vim a perceber mais tarde que o *habitus linguístico* foi pensado na explicação de situações ou contextos construídos e legitimados pela normatividade. Quero dizer, de acordo com a citação acima, foi o que entendi por “uma capacidade linguística de discursos gramaticalmente conformes e como capacidade social que permite utilizar adequadamente essa competência numa situação determinada” (Bourdieu 1996, p. 24). Que situação seria essa? Aquela determinada pela normatividade? Mas, e o vice-versa, ou seja, a situação em que o falante “escolarizado” deve se comunicar com os pouco-escolarizados, vistos como “periferia”? Não seria também necessário aprender esse discurso “das margens”?

Concordei com Bourdieu (Ibid.) também quando ele afirma que o rito pode promover exclusão e negação à possibilidade de transgressão. Bourdieu explica: “ao marcar solenemente a passagem de uma linha que instaura uma divisão fundamental da ordem social, o rito chama a atenção para a passagem, quando o que importa é a linha” (p. 98). Ou seja, a passagem culmina por reforçar o tratamento desigual, ao naturalizar a linha divisória entre os que passam e os que não passam. A linha contém sua própria arbitrariedade social das diferenças, ao não evidenciar as oportunidades desiguais.



O segundo caso remete ao *habitus interpretativo* (Monte Mor 1999; 2018). Lá no início dos anos 2000, observei ter herdado um *habitus* de pessoas das gerações anteriores: ao encontrar crianças e jovens, queria saber o que pretendiam ser quando adultos. Numa conversa com Tomaz, um jovem de 8 anos, indaguei-lhe sobre o futuro e ele me fez ver que meu *habitus interpretativo* estava ultrapassado e era inconveniente. Após pensar por uns segundos, ele me respondeu que pretendia ser “aposentado”. Nossa!! Naquela hora, ouvi o cantor e compositor Belchior me perguntar “ainda somos os mesmos e vivemos como nossos pais?” (1976). Me senti agindo exatamente como a minha avó fazia comigo e meus irmãos, quando crianças, ao se preocupar com nosso futuro. Mas aquele juvenzinho estava a me dizer – construção de sentidos minha, lógico! – que, naquele momento ou naquela idade, havia algo melhor do que se preocupar com estudos e profissão. Quando crescer, preferia ser como o avô bacana que, por ser aposentado, lhe dava atenção, brincava e levava para passear. O que poderia ser melhor do que aposentado, não é?

Essa reflexão sobre mudanças geracionais veio de novo em mente ao assistir a uma entrevista em um dos recentes programas do Roda Viva, na TV Cultura. Ao discutir a Inteligência Artificial e a educação, um cientista brasileiro, especialista em tecnologia digital, Silvio Meira, afirmou que “desde 2019, há uma percepção de que a vida mudou completamente, mesmo que de certa forma não tenha mudado tanto” (2023). Saliu que, embora não seja tão perceptível para uma certa parcela da sociedade atual, a “revolução de informação começou há décadas”. Lembra-nos que, ao longo dessas décadas, profissões emergiram e desapareceram, como a do digitador, sendo esse um fluxo de trabalho que continuará a ocorrer. Alerta-nos para o fato de que a computação vem realmente revolucionando o mundo e mudando o conceito de informação.

Sobre o contexto brasileiro, o cientista observa e preocupa-se com o hiato educacional concernente à conscientização da necessidade de atualização quanto aos saberes emergentes do mundo

digital, inclusive da pouca ou ausente crítica sobre essa presença do digital. Defende que há falta de incentivo às/aos estudantes desde os primeiros anos do Ensino Fundamental, principalmente a àquelas/aqueles que não contam com a igualdade de oportunidades, por exemplo, de ter um celular / tablet ou de aprender a programar. Meira conclui que “estamos numa das maiores transições da história da humanidade” e que a “IA vai causar mudanças profundas no projeto de vida e carreira de praticamente todo mundo”, afirmação feita junto a sua crítica e lamentação por termos um projeto de educação defasado ou despreparado para as mudanças por ele destacadas, assim como para a crítica à manipulação oportunizada pelo desconhecimento acerca do digital. Adverte-nos que a máquina é o motor que habilita essa revolução. No entanto, “a máquina sai da fábrica sem que o fabricante saiba para que ela serve”, segundo suas palavras na entrevista. E complementa que “as pessoas não vêm acompanhando essa revolução” no que envolve construção/reconstrução de conhecimento; vêm apenas respondendo a ela, o que, então, leva ao – desejado / indesejado – “controle de pessoas pelos conhecimentos [desiguais] e pela ausência de percepção crítica”. Interpreto que a avaliação de Meira seja de natureza ontoepistemológica. Em uma relação ontologia-epistemologia, de acordo com Takaki (2016):

a epistemologia (modos de pensar para produzir sentidos e saberes) depende da ontologia (modos de ser sendo), mas de uma ontologia que aceita a diferença / diversidade, isto é, o outro. Esse outro não seria o inferior, o subalterno e sim o complementar daquilo que é visto como sendo o mesmo/semelhante/igual e esse se situa na perspectiva das histórias locais sem essencializá-las. Esboça-se, assim, um tipo de cidadania em que o questionamento (das narrativas hegemônicas) e o autoquestionamento (de tais histórias locais), numa via de mão dupla, podem suscitar outros deslocamentos de sentidos e conhecimentos de outrora (Takaki, 2026, p. 435).

Bem, se o homem como ser ontológico é um organismo, uma força produtiva de seu meio e história, ele não está apartado desse meio e história e, sim, integrado. Mas se, em uma perspectiva epistemológica, os “modos de pensar para produzir sentidos e saberes”, conforme menciona Takaki (Ibid.), disponibilizados e desenvolvidos pela educação formal e pela pedagogia pública, podem estar em descompasso com “os modos do ser sendo”, aí pode-se observar a desigualdade ontoepistemológica. Tal desigualdade permitiria a manipulação de informação, de conhecimento e o aumento da desigualdade de participação social, cultural, intelectual e muitas outras.

Associando as afirmações de Meira à questão ontoepistemológica exposta acima, será que posso entender que Meira nos conduz a pensar em uma escola cujo conceito de língua-linguagem deva ir além daquelas concepções elaboradas por Bourdieu (Ibid.) quando este faz uma discussão a respeito da descrição ontológica da sociedade, instituições e linguagens daquelas outras décadas, sociedade, instituições e linguagens que, porém, vigoram?

Ainda, sobre as ideias de Meira, vejo-as em sintonia com algumas das reflexões de Biesta *et al.* (2023), quando esses últimos discutem a superpreocupação com a qualidade e a formação docente sem que esse plano inclua a transformação estrutural do modelo escolar-acadêmico. Para esses educadores, a busca pela qualidade parece ter limites, porque os envolvidos nas políticas educacionais não costumam achar que o problema esteja exatamente nas políticas. Costumam culpar as formas pelas quais as políticas são entendidas ou implementadas. Biesta *et al.* complementam que, nas últimas décadas, os focos se restringiram ao nebuloso termo *qualidade da educação* (p. 215), ora referindo-se a pouca atratividade da profissão, evidenciada pelo baixo interesse dos excelentes candidatos que, então, não se profissionalizam em áreas de ensino, ora referindo-se aos programas pouco eficientes de formação docente. Entretanto, para os referidos autores, o foco poderia ser também na mudança estrutural de funcionamento da escola: currículos, programas padronizados de

formação, espaço físico, enfim, na mudança da 'estrutura' concentrada em protocolos pré-definidos. Tal estrutura é vista, por um lado, como facilitadora do 'controle' sobre os planejamentos, por outro, inibidora da agência crítica e criativa dos professores e escolas diante da diversidade que é própria desse meio social-educacional.

Tendo a concordar com os autores que menciono neste texto. Pensando em instituições inventadas e sonhos fora-dos-padrões-convencionais que os jovens de hoje possam ter, reflito muito sobre a escola, a universidade, suas funções educacionais e sociais, tendendo a concluir que (a) o modelo vigente de educação já não mais dá conta dos desafios ontoepistemológicos atuais e que, ao mesmo tempo, (b) esse modelo secular existe e se consolidou; não pode ser *simplesmente* substituído. Bem, se fosse o caso, substituído pelo quê? Ou será que poderia ser reformado? Ou reinventado? Como fugir de planos que representam mais do mesmo, ou só mais um "tijolinho na parede": *another brick in the wall*?

Não creio que haja uma resposta pronta para essas perguntas. Porém, com frequência cada vez maior, quero exercitar levantar indagações, sem a presunção de respondê-las. Entretanto, tenho a esperança de que emerjam *insights* na reflexão sobre a causa – que visão *outra* de educação? Que modelo *outro* ou *não-modelo* de escola? Compartilho a seguir algumas de minhas indagações.

Nessa *visão outra* de educação / escola, seriam necessárias(os) 4 horas por dia? 8 horas por dia? Continuaríamos a ter disciplinas separadas umas das outras? Manteríamos uma/um professora(or) por disciplina? Teríamos aulas presenciais todo dia? Continuaríamos a ter salas de aula? E/em prédios? Havendo aulas, essas seriam no modo híbrido? Manteríamos os currículos eurocêntricos? Precisaríamos/ Deveríamos ter uma Base Curricular? A Educação Básica continuaria a ser oferecida em 12 anos? O Ensino Superior continuaria a ser realizado em 4-5-6 anos, a depender da área?



Ainda com o mesmo intuito, me pergunto que utopias poderiam ser vislumbradas? E se... houvesse outros tipos de aulas? E se funcionássemos como grupos de estudo? E se os temas fossem trabalhados por pequenas equipes de professoras(es)? E se não fosse necessário ir à escola / universidade todo dia? E se os estudos fossem programados em museus, parques, cinemas, campos, cozinhas...? E se o currículo fosse regional? E se a Base Curricular fosse 30% + 70% (sendo que 70% corresponderiam ao que é regional e local)? E se o ensino não fosse gradativo, em anos hierárquicos? E se não houvesse avaliação? E se nos concentrássemos só na autoavaliação? E se a autoavaliação da participação priorizasse o engajamento nos projetos individuais e coletivos dos jovens?

Com certeza, muitos colegas teriam belas contribuições em forma de novas utopias, utopias *outras* ou, mesmo, de críticas a essas ideias. Permitir-se fazer essa reflexão pode resultar em algo, alguma mudança ou manter-se vivo, ter esperança. É exatamente nesse ponto do raciocínio que vejo parcerias dessas ideias e questões acontecendo com colegas do Projeto Nacional de Letramentos. Sim, já somos muitas/muitos. Por exemplo, as colegas Clarissa Jordão, Simone Batista, Leina Jucá e Luciana Ferrari bolaram um programa que é divulgado e compartilhado pelo YouTube. Cada uma delas integra o corpo docente de uma universidade, respectivamente: UFPR, UFRRJ, UFMG e UFES, e encontraram um tom adequado e criativo de comunicação com o público. De tanto em tanto tempo (sem a preocupação de cumprir a mesma regularidade a que muitas/muitos estamos acostumadas/acostumados) somos convidadas(os) a participar de conversas-debates. Meio que de repente, chega pelas redes sociais uma divulgação: *debaRtendo!!* Esse tipo de divulgação lembra aquela informalidade de quem recebe uma “dica” de programa: “hoje tem, bebê!”, “Oba! Tem debaRtendo na próxima semana!”, “Vai pro debaRtendo amanhã?” Sim, pensaram em realizar uma conversa como se essa se passasse num bar, por isso o “bar” está no título do programa. Focalizam temas que deveriam estar presentes, ou pelo

menos, mais presentes, nas universidades, no interior dos grupos, das comunidades: envelhecer, segurança alimentar, a emoção e os afetos na profissão-professor e no ser-gente; trabalho simbólico e trabalhadoras(es) invisíveis; agência docente e discente; esperança [sem ser piegas]; o trabalho emocional, o esporte na vida, a “normalidade” na vida, capitalismo acadêmico; reflexões decoloniais... Como são atuais! Não são tópicos fáceis, mas são discutidos com a preocupação de se fazerem entender pelo / promover interação com o maior número possível de espectadores. Quero dizer, as colegas tratam de temas socialmente complexos, com tom de conversa muito agradável, sem deixarem um eventual tom “academiquês” afastar [rsrsrss...] os ouvintes que não são necessariamente acadêmicos. Pensando na adequação da “conversa de bar”, trazem convidados experientes nos assuntos, sem a preocupação de que tenham frequentado alguma universidade. Enfim, ali ocorre uma interação diferenciada.

Entendo que essa experiência com o debaRtendo exemplifica uma das indagações sobre *visão outra* de aula: e se tivéssemos mais aulas como esse programa? E se tivéssemos mais desses programas ao invés de aulas convencionais? Já sabemos que esses programas vêm integrando os planejamentos de algumas disciplinas escolares ou acadêmicas. Substituir ou eliminar o convencional que está consolidado? Pra princípio de conversa, não se trata disso. Mas, de se permitir repensar o ontoepistemológico da educação / escolarização. Acredito que Bourdieu (1996), Meira (2023) e Biesta (2023) concordariam que o debaRtendo: é uma ideia criativa e revigoradora para a educação e a escolarização. Acho que Freire (1984) também a aplaudiria.

Leiam os artigos dessa edição escrita e multimodal do debaRtendo e me digam se concordam. Mandem pro meu e-mail: [wmm@usp.br](mailto:wmm@usp.br)

Agosto/2023  
Walkyria Monte Mor

## REFERÊNCIAS

- BAUMAN, R.; BRIGGS, C. **Voices of Modernity: Language ideologies and the Politics of Inequality**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- BELCHIOR, A. C. Como Nossos Pais. **Álbum Alucinação**. Gravadora PolyGram, selo Philips (atual Universal Music), 1976.
- BIESTA, G.; TAKAYAMA, K.; KETTLE, M.; HEIMANS, S. Transforming teacher education or transforming the school: a dangerous dilemma? **Asia-Pacific Journal of Teacher Education**, v. 51, n. 3, p. 213-215, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/1359866X.2023.2207290>. Acesso em: 19 set. 2023.
- BOURDIEU, P. **A Economia das Trocas Linguísticas**. São Paulo: EDUSP, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2016.
- MAKONI, S.; PENNYCOOK, A.; SEVERO, C. G. Desinventando e (Re)Constituindo Línguas. Tradução de Cristine Gorski Severo. **Working Papers em Linguística**. UFSC, v. 16, n. 2, 2015, Políticas Linguísticas, p. 9-34.
- MEIRA, S. Entrevista "Discutindo a Inteligência Artificial". Roda Viva. **YouTube**. Tv Cultura. São Paulo, 24/07/2023. Acesso: <https://www.youtube.com/watch?v=tcmntVEQr2o>
- MONTE MÓR, W. M. **Linguagem e leitura da realidade: outros olhos e outras vozes**. 1999. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.
- MONTE MÓR, W. Letramentos Críticos e Expansão de Perspectivas: Diálogo sobre Práticas. In: JORDÃO, C.; MARTINEZ, J.; MONTE MOR, W. **Letramentos em Prática na Formação Inicial de Professores de Inglês**. Campinas: Ed. Pontes, 2018, p. 315-335.
- TAKAKI, N. H. Epistemologia-ontologia-metodologia pela diferença: locus transfronteira em ironia multimodal. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. v. 55, n. 02, may./aug., 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/010318134907175031>. Acesso em: 19 set. 2023.

**debaRtendo**

O seu canal de debate: Linguagem, Sociedade e Educação



Clarissa Jordão



Mariana Mastrella



Quinta-feira  
09/07  
19h

Vamos conversar sobre



Leina Jucá



Simone Batista

# Envelhecer...

<https://www.youtube.com/channel/UCxtf0F2XZ3hFn6OaK5JvjAw>

debaRtendo  YouTube

Link para o episódio:

<https://www.youtube.com/watch?v=XZu06552YpM>



# 1

*Alcione Alves de Oliveira de Araújo*

## **LUGAR DE VELHO É ONDE ELE QUISER:**

**REPENSANDO OS TERMOS  
DA CONVERSA SOBRE VELHICE**

## INTRODUÇÃO

O episódio 3 do Canal debaRtendo, de 9 de julho de 2020, discorreu sobre o tema Envelhecer. Em resumo, foram discutidas a percepção do processo de envelhecimento na contemporaneidade, com a prevalência de discursos patriarcais e a ditadura da juventude e da beleza; a necessidade de se quebrar paradigmas sobre o que é a velhice, considerando principalmente a importância de “não se aposentar de si”; a desvalorização social, cultural, econômica e intelectual do idoso no Brasil.

O referido episódio deixou brechas reflexivas que podem ajudar a mudar os termos de conversas sobre o tema lá pautado. Dentre as quais posso citar: as ideias sobre envelhecimento seriam uma forma de colonialidade? Em que medida seria possível uma decolonialidade do conceito de envelhecimento?

Esses são alguns questionamentos que mobilizam nossa reflexão, a fim de pensar um ponto em que a pessoa de 50+ não seja nem negligenciada, nem “colonizada” por imagens dos jovens (da mídia, do consumo ou da economia), mas sim preservada em seu devir envelhecendo. É importante destacar que, quando colocamos em suspenso certas crenças ou ideias sobre o outro, podemos renovar nossas atitudes com relação a ele. No caso do idoso e sua visibilidade na sociedade, novas práticas discursivas, conceituais, cotidianas em favor de uma valorização humana (humanizada) são pautas urgentes.

Por assim dizer, temos aqui uma reflexão qualitativa, disposta ao diálogo teórico acerca da velhice e do conceito de (de)colonialidade. Consideramos que a ideia de visibilidade humana é tema da linha de pesquisa das Epistemologias do Sul. A abordagem deste conceito de visibilidade ocorrerá a partir da Linguística Aplicada, local de onde falamos, para pensar a (de)colonialidade

da velhice, desvendando como a matriz funciona para, então, tirá-los “da miragem da modernidade e da armadilha da colonialidade.” (MIGNOLO, 2017a, p. 10).

Conforme Santos (2016), as investigações realizadas a partir das Epistemologias do Sul procuram contribuir para a resistência ao sofrimento humano causado pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado. Para tanto propõem repensar o mundo partindo de saberes e práticas do Sul global e colocando no mapa o que foi excluído ao definir as Epistemologias do Sul como “expansão da imaginação política para lá da exaustão intelectual e política do Norte global, traduzida na incapacidade de enfrentar os desafios deste século [...]” (SANTOS *et al.*, 2016, p. 15). Nesta linha, visibiliza-se uma multiplicidade de conhecimentos desperdiçados e inferiorizados pela modernidade cujos saberes e práticas são determinados pelo “cânone monocultural” imposto pelo Norte global, criando uma linha abissal que “impede a copresença do universo ‘deste lado da linha’ com o universo ‘do outro lado da linha’” (SANTOS *et al.*, 2016, p. 16). Nesse sentido,

a produção de invisibilidades é assegurada pelas cinco monoculturas do pensamento moderno: a monocultura do saber e do rigor do saber cria o ignorante, a monocultura do tempo linear determina o residual, a monocultura da naturalização das diferenças legitima a classificação do inferior, a monocultura do universalismo abstrato demarca o que é local e estabelece a sua irrelevância e a monocultura dos critérios de produtividade capitalista decreta o improdutivo (SANTOS, 2016, p. 16).

Partindo da reflexão do que é “Ser velho, estar velho, sentir-se velho...” (debaRtendo, 2020), neste ensaio, defendo a ideia de que a visão biologizante e capitalista de velhice coloca as pessoas de 50+ em um lugar de silêncio, de opressão e de negação. Para tanto, buscarei discutir a desconstrução da colonialidade do ser, do poder e do saber na velhice ao apresentar: i) a percepção colonial de envelhecimento, a qual se pauta na biologia, na força de trabalho e

nos custos para a economia, silenciando o idoso para suas próprias necessidades; ii) a imposição de capital social dominante, controlando o capital cultural e econômico oprimindo os idosos, levando-os a se enquadrarem em estereótipos de vitalidade e beleza; iii) a construção da identidade na envelhecimento para o reconhecimento e vivências de suas emoções, seus sonhos e seus desejos.

Nesses termos, utilizamos, como referenciais teóricos, Boaventura de Souza Santos (2016), Aníbal Quijano (1992) e Walter Mignolo (2017a; 2017b) para desconstrução monocultural da identidade do idoso na contemporaneidade. Na primeira seção, a colonialidade do ser contribuirá para discutir o universalismo abstrato na definição do “ser velho” e o rigor desta definição na contemporaneidade. A segunda seção apresenta a colonialidade do poder, expondo como envelhecer na contemporaneidade considerando ou não critérios de produtividade capitalista e linearidade do tempo. Na terceira seção, tem-se a colonialidade do saber com a naturalização das diferenças para apresentar o quanto envelhecer inferioriza e discrimina as pessoas. Nas considerações finais, apresento um pouco do meu lócus enunciativo e as primeiras sensações ou sentidos de estar envelhecendo.

## **A COLONIALIDADE DO SER – O QUE É ENVELHECER NA CONTEMPORANEIDADE?**

“Envelhecer”, segundo definição presente em dicionários on-line e textos do século passado, é carregado de discursos depreciativos. Neles, envelhecer é dar ou tomar aspecto de velho, de idoso, ou de antigo, fazer perder ou perder o viço, o frescor, o colorido. Por sua vez, Beauvoir (2018, p. 248) definiu o envelhecimento da população como fenômeno contemporâneo do “menos contestável, o mais certo em sua marcha, o mais fácil de prever com muita antecedência

e, talvez, o de consequências mais pesadas”. Em linhas gerais, o episódio 3 do Canal debaRtendo (2020) reafirma o que o livro denuncia “uma conspiração do silêncio em relação ao envelhecer”. Não se pode negar, por conseguinte, que

a velhice pode ser caracterizada pela maneira como a sociedade determina e encara o envelhecer, sendo mais forte do que a percepção do idoso a respeito do envelhecimento, o que nem sempre corresponde ao seu estado de velhice. Por isso, a forma como uma sociedade superprotege, venera ou marginaliza o idoso determinará como ele vai se adaptar e assumir a velhice (WALDOW, 1998, s/p).

O Episódio 3 do debaRtendo (2020) exemplifica bem a forma como a sociedade brasileira determina e encara a velhice, trazendo uma ótima reflexão a partir da aparência do idoso. As debatedoras, após informarem suas idades sem deixar de fora toda a carga emocional que isso representa, discutem o que é ser velho a partir de características esperadas para jovens, apresentando a ditadura da juventude e o patriarcado como elementos definidores de parâmetros. Tais discursos são ilustrados em duas falas interessantes que aqui destaco. A primeira inicia com a apresentação da capa de uma revista em que a imagem da atriz Cláudia Raia é vinculada à manchete “A artista explica as vantagens da maturidade sem perder o brilho da juventude”. As debatedoras chamam a atenção para o termo “brilho”, questionando se apenas a juventude tem brilho e porque não consideram a terceira idade como portadora de seu próprio brilho. A segunda coloca a velhice como charmosa para os homens, mas não para as mulheres em decorrência da prevalência de um “discurso patriarcal sobre ser grisalho: homem é charme e mulher, desleixo” e “barriguinha no homem é charme; e na mulher, não”.

Acrescento a esse debate elementos interculturais que podem dialogar sobre a concepção de velhice. A depender da concepção de vida, de morte e da essência do ser humano, a velhice ganha faces bem diferentes, indo da orgânica à hierarquia estratificada.

Associado à deterioração do corpo e à etapa de declínio da vida, a ideia de envelhecimento na visão ocidental se cristalizou a partir de uma perspectiva orgânica e deficitária em que a velhice “situa-se na contracorrente de uma sociedade centrada na produção, no rendimento, na juventude e no dinamismo” (UCHÔA, 2003, p. 852), cabendo à mesma sociedade cuidar do idoso, responsabilizando-se por ele, inclusive por seu pensar e suas escolhas, como exemplificado no conto de A Velha Senhora Indigna (Bertolt Brecht)<sup>1</sup>.

Para além dessa percepção, Uchôa (2003) descreve o status dos idosos em povos como os *Nuer*, os *Bambara* e os *Inuit*. Para o povo sudanês *Nuer*, a estratificação é por classe de idade e os da classe mais nova devem respeito aos da classe anterior, que se compõe de pessoas mais velhas, seus superiores na hierarquia social. Já para os *Bambara* do Mali, envelhecer é uma conquista, um processo de crescimento para ensinar, enriquecer e enobrecer o ser humano. Esse povo tem a vida social organizada em torno da senioridade. Para eles, ser “velho significa ter vivido, ter criado filhos e netos, ter acumulado conhecimento e ter conquistado, através destas experiências, um lugar socialmente valorizado” (UCHÔA, 2003, p. 850). Por sua vez, os *Inuit* são paradoxais ao lidar com seus idosos, já que, ao mesmo tempo, em que demonstram afeição por eles, podem abandoná-los ou ajudá-los a morrer.

Nesse sentido, vale ressaltar que o homem individual é um ser histórico, “determinado por sua posição na linha do tempo, por seu lugar no espaço, por sua posição na ação conjunta dos sistemas

1 No conto, uma neta relembra os feitos de avó Berta que aos 72 anos, mãe de cinco filhos, depois de enviuvar, opta por morar sozinha e decide, para a surpresa de todos, que seus últimos anos seriam dedicados a si, a seus sonhos e desejos. D. Berta mudou os hábitos e passou a realizar passeios, comer em restaurantes, beber com novos amigos, frequentar lugares que jamais antes se deu ao luxo. Os filhos, preocupados com a vida desregrada da mãe, questionavam-se o que poderia estar acontecendo, mas ela que sempre dizia estar tudo bem. Levando uma vida livre de cobranças e obrigações, D. Berta não vivia mais apenas a vida de mãe, mulher, avó, e sim a breve vida, já que morre tranquila e serenamente aos 74 anos, da Senhora Berta! Disponível em: <https://youtu.be/HhKstvD87w>

culturais e das comunidades” (DILTHEY, 2010, p. 95). Por isso, pensar o envelhecimento partindo da matriz biológica (nascer, crescer, reproduzir, envelhecer e morrer) é pular uma fase muito relevante que as entremeia: viver. Porém, é importante reconhecer e combater a dispensabilidade ou descartabilidade da vida humana na modernidade, já que a Matriz Colonial de Poder (MCP) a transforma em mercadoria, fazendo com que a colonização do tempo – determinando o que é novo ou velho ou prazos de início e de fim das Eras, das coisas e das pessoas – e do espaço – dando lugar para tudo, compartimentando saberes e pessoas – controle a própria noção do que é viver. No Episódio 3 do debaRtendo (2020), abre-se a discussão acerca da quebra de paradigmas na tentativa de se construir uma outra concepção sobre a velhice, em que o processo de envelhecimento não é amplamente discutido e sim o “ser velho”, um ser velho venerado por ser jovem, produtivo, ter força e vigor, um velho cuja pessoa é ágil, ou seja, uma mercadoria como outra qualquer com prazo de validade e disponível no mercado.

Como mercadoria, o velho não estaria apto para trabalhar, seja porque sua força vital se esvaiu, seja porque sua capacidade de integração às novas tecnologias é limitada. Com a capacidade produtiva insuficiente, o mercado não o absorve, mas deve garantir sua subsistência por meio da previdência – esse é o caso do Brasil, por exemplo. No entanto, o capitalismo neoliberal criou mecanismos de lucrar com a velhice – planos de saúde, previdência privada, indústria dos remédios – por meio de políticas pouco públicas ou humanitárias, alinhadas a leis que retiram direito à previdência, bem como tentativas de acabar com a saúde pública.

Quanto à previdência, a mais recente reforma ocorrida no Brasil, (2019) aumentou para 62 anos a idade mínima para aposentadoria e para 15 anos o tempo mínimo de contribuição para as mulheres; já para os homens, o tempo foi para 65 de idade e 20 de contribuição<sup>2</sup>.

Quanto à saúde pública, em alguns estados, talvez por má gestão dos recursos ou por falta de políticas locais, das pessoas envelhecem sem as mínimas condições de sobrevivência digna ou preparação para a última fase da vida, isto porque na juventude não tiveram tempo ou recurso para cuidar da saúde, fazendo com que cheguem à velhice mais debilitadas e adoecidas ou com menos resistência às doenças e à degradação natural do corpo. Dependentes, assim, do tratamento curativo oferecido pelo SUS (Sistema Único de Saúde)<sup>3</sup>.

Considerando que na MCP, os nós histórico-culturais fundamentam dicotomias conectadas “pela lógica que gera, reproduz, modifica e mantém hierarquias interconectadas” (Mignolo, 2017b, p. 10), no tema em apreço: velho/novo; capaz/incapaz, produtivo/improdutivo cuja

legitimidade é ancorada nos princípios de conhecimentos diversos, assim como no aparato da enunciação, que consiste em categorias de pensamento, atores sociais e instituições sustentados pela continuidade da educação. O pensamento e a ação descoloniais começam pela analítica dos níveis e dos âmbitos em que poderá ser eficaz no processo da descolonização e libertação da matriz colonial (MIGNOLO, 2017b, p. 10).

Para a economia do país, a velhice, ou melhor, os custos públicos com um idoso pobre (aquele que não paga plano de saúde e/ou tem previdência privada) representam juros e inflação altos, ou seja, um nó socioeconômico cuja origem está na cultura (hierarquia social de respeito e cuidado com os idosos da família, por exemplo) e na história (a escravidão como origem da pobreza, por exemplo) de toda a sociedade.

3 Além da medicina curativa, há de se reconhecer importantes e salutaras ações preventivas realizadas pelo SUS: programas de vacinação, exames e medicação gratuitos; acompanhamento nas unidades e pelos agentes de saúde com visitas regulares aos idosos.

Se refletirmos, mudando os termos da conversa, os mais velhos são vistos como estorvo para a economia por causa da aposentadoria, para a qual contribuíram durante o tempo de trabalho, sem que se considere o fato de não poderem ser responsabilizados pelo investimento infrutífero ou uso indevido da reserva previdenciária<sup>4</sup>, os desvios (não podemos esquecer de Jorgina de Freitas, condenada por desviar 1,2 bilhão na década de 90) e/ou a dívida exorbitante de grandes empresas (no site <https://sindicontaspr.org.br> é possível ter acesso a uma lista com os 500 maiores devedores da Previdência, segundo o mesmo site a dívida acumulada chega a R\$ 118,2 bilhões).

No entanto, o mesmo Estado desconsidera ser a renda do idoso – em muitos municípios, comunidades, localidades e, claro, famílias – o que também mantém vivo o comércio e a prestação de serviço. Por terem uma renda fixa, embora nem sempre justa, os idosos são, em muitos casos, os mantenedores de grandes ou pequenas famílias e por conseguinte, são parte ativa da economia. Diante disso, não se pode mais pensar os idosos apenas como pessoas financeiramente dependentes. Ao contrário, em muitas famílias, a parca (ou não) aposentadoria é a única renda para filhos e netos.

Para além de uma função econômica na sociedade, os idosos brasileiros têm muito a contribuir em outros campos sociais. Retomando os *Nuer*, percebê-los com superioridade na hierarquia social é prestar-lhes deferência e respeito por toda a sua história, cabe à educação familiar e à escolar, bem como ao Estado, por meio de políticas públicas, a percepção e/ou aceitação do idoso como cidadão de valor na sociedade, não apenas valor econômico, mas também intelectual, artístico, cultural, social e político para um melhor

4 Sobre o tema, Lourenço *et al.* (2017) afirma que a Desvinculação das Receitas da União (DRU) aumenta o percentual a ser desvinculado/relocado das receitas oriundas das contribuições sociais e econômicas, que deveriam ir para o financiamento da Seguridade Social, é mais uma estratégia de superávit primário, justificado sob o objetivo de pagamento de juros da dívida pública, a qual deveria ser auditada (LOURENÇO *et al.*, 2017, p. 471).

direcionamento dos parâmetros de tratamento a ser dispensado ao idoso. Assim, fazer entender que o brilho e o charme da velhice estão não em ser um velho-jovem, mas poder ser velho-velho com rugas, barriga e cabelos brancos, conduzindo suas próprias escolhas em busca da felicidade.

## A COLONIALIDADE DO PODER - COMO ENVELHECER NA CONTEMPORANEIDADE?

A Modernidade apresenta padrões de poder colonial a serem superados. Bourdieu (2007) aponta o capital social como relações interpessoais e institucionais do indivíduo que podem favorecer a identificação com códigos culturais e com o capital econômico. Nessa relação, Bourdieu (2007, p. 191) estabelece o *habitus* como um

sistema de disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes.

Neste contexto, o conceito de envelhecimento na Modernidade precisa ser compreendido considerando a relação entre as condições materiais de existência, a estrutura socioinstitucional e a individualidade, já que as representações sobre si e sobre a realidade podem não ser realmente válidas e/ou livremente construídas, mas o produto da atividade histórica do grupo dominante, como bem ilustrado no Episódio 3 do debaRtendo (2020). Nele, as debatedoras sinalizam para o fato de a velhice ser tomada a partir de princípios de fora dela, dentre os quais resgato: velhice é ver-se como um estorvo social; é viver sob ditaduras (roupa, aparência, comportamento, patriarcal); é ser preterido pelas políticas públicas, é precisar usar a máscara da juventude.

Segundo Quijano (1992), a colonialidade vai permeando as ideias sobre o ser, o poder e o saber que determinam as relações de

dominação e discriminação, por isso entender o quanto conceitos coloniais são naturalizados e “até que ponto as crenças e sistemas atuais são realmente válidos e livremente construídos” (DIAS, 2014, p. 12), faz com que padrões da modernidade possam ser desconstruídos. Beauvoir (2018, p. 250) questionava tal relação ao afirmar que

Nas democracias capitalistas, o envelhecimento da população suscita uma nova questão. [...]. Não somente as pessoas idosas são muito mais numerosas do que outrora, mas elas não se integram mais espontaneamente à sociedade; esta vê-se obrigada a decidir sobre o estatuto delas, e a decisão só pode ser tomada em nível governamental. A velhice tornou-se o objeto de uma política.

As pesquisas de Quijano discorrem sobre as relações de poder na Modernidade. Essas relações estabelecem um imaginário classificatório que coloca em lugares distintos os sujeitos de diferentes culturas, atividade social e/ou características biológicas, levando-os a discriminarem-se entre si, cedendo a interesses dos dominantes. Por sua vez, a decolonialidade traz a possibilidade de pensar as identidades para além de parâmetros de beleza, vigor e comportamento pautados não no que seria ideal para os idosos, mas em padrões que possam ser controláveis.

O imaginário social sobre a velhice institui duas perspectivas: ser idoso é perder a autonomia e ser idoso é consumir saúde e juventude. Quanto à perda da autonomia, o idoso se vê infantilizado, precisando de cuidados paliativos para manter o mínimo de dignidade e saúde. Quanto ao consumo, vende-se um estilo de vida que requer tempo e dinheiro, ou seja, perspectiva acessível à minoria da população. Corroborando esta última, a atualidade, vive a década do envelhecimento Saudável (2021-2030). Segundo a OPAS (Organização Pan-Americana da Saúde), “envelhecimento saudável é um processo contínuo de otimização da habilidade funcional e de oportunidades para manter e melhorar a saúde física e mental, promovendo independência e qualidade de vida ao longo da vida.” Para tanto, busca-se:

- Promover políticas públicas e alianças para o envelhecimento saudável na Região das Américas;
- Apoiar o desenvolvimento de ambientes amigáveis, adaptados a todas as pessoas idosas;
- Alinhar os sistemas de saúde para que atendam às necessidades específicas das pessoas idosas;
- Desenvolver sistemas sustentáveis e equitativos de prestação de cuidados de longo prazo;
- Melhorar a mensuração, o monitoramento e a pesquisa sobre envelhecimento (OPAS, 2021).

Para além da relação modernidade/colonialidade, a velhice é de fato uma condição cultural, na qual a valorização, o respeito e a integração das pessoas com mais de 50 anos se iniciam na educação doméstica, estendendo-se à sistemática da imposição ao ser idoso de consumir ou não o discursoV de um estilo de vida saudável. Nesse contexto, predomina ainda o discurso patriarcal que coloca as condições do envelhecimento sob diferentes perspectivas para o homem e para a mulher, bem como a ideia de que envelhecer corretamente é envelhecer mantendo uma aparência jovial. Assim, não se pode negar que a ditadura da juventude eterna atinge a todos com estereótipos, em diferentes aspectos da vida: físico, emocional, social, profissional.

Quanto ao físico, vitalidade, músculos tonificados, alimentação saudável para manter a saúde e a longevidade, quando não iniciados ainda na juventude, podem levar os idosos ao extremo da capacidade física. No que se refere ao emocional, amar é símbolo de poder econômico e negação do passado (valia a máxima: trocar uma de 40 por duas de 20 e agora os/as "*sugar mamy e sugar dad*"). No social, a vida dos mais de 50 é restritiva a programas em família ou lugares em que se possa sentar, seja no teatro, em shows ou bares para os de menor poder aquisitivo, já que os com mais recursos podem ser turistas. No campo profissional, o medo prevalece: perder o emprego traz a incerteza se conseguirá ou não retornar ao mercado

de trabalho, e, enquanto em algumas profissões a idade significa experiência e sucesso – direito, medicina, política, jornalismo, artes -, em outras – educação, serviços domésticos, esporte, moda, cinema e televisão, - é sinônimo de decadência e perda de habilidades.

Estica daqui, puxa dali, enche acolá e as expectativas se distanciam da realidade. Ainda assim, que me perdoem os jovens, a velhice é fundamental! A máquina humana tem prazo de validade e não se esvai em um tropeço, degrada-se paulatinamente, e os que ainda não iniciaram esse processo viram o rosto com medo do próprio futuro. Para dele escapar: atividade física, procedimentos estéticos simples ou invasivos, ou banho de cremes e mais cremes. Mas quem disse que ser velho é feio ou obsoleto? A juventude? A mídia? O marketing? O capitalismo? Ideologias patriarcais? No entanto, como afirmou Simone de Beauvoir (2018, p. 10),

Paremos de trapacear; o sentido de nossa vida está em questão no futuro que nos espera; não sabemos quem somos, se ignorarmos quem seremos: aquele velho, aquela velha, reconheçamo-nos neles. Isso é necessário, se quisermos assumir em sua totalidade nossa condição humana.

A cultura do envelhecimento tornou-se mais premente na contemporaneidade, quando se percebe que a pirâmide etária brasileira mais se assemelha a um losango, quando ver rugas parece estar em uma frequência maior que as peles lisinhas; as madeixas volumosas co-habitam espaços das carecas brilhantes e cabelos brancos ou grisalhos; já os corpos são em pera e não mais violões. Isso choca? Choca porque todos sabemos que a velhice chegará para todos e dela se quer fugir!

Por assim dizer, nota-se que a percepção do “ser velho”, por sua vez, é cultural. Para além da relação modernidade/colonialidade, a velhice é de fato uma condição cultural, na qual a valorização, o respeito e a integração das pessoas com mais de 50 anos se iniciam na educação doméstica, estendendo-se à sistemática.

Cabe à educação familiar e à escolar o direcionamento dos parâmetros de tratamento a ser dispensado ao idoso, tornando o como envelhecer um momento de troca de saberes e experiências, permitindo ao idoso ter voz.

## COLONIALIDADE DO SABER – QUANDO ENVELHECER NA CONTEMPORANEIDADE?

Idade é fase e com ela convivemos diariamente com prazer ou não. Vivemos a nossa idade segundo alguns padrões às vezes duros e desumanos. É muito mais fácil aceitar com mais conforto ideias (axiomas ou não) envelhecidas (segundo C. Veloso: ideias novas apavoram!), muitas vezes, já estagnadas ou obsoletas na sociedade – entre elas: lugar de mulher é na cozinha; homem não chora; azul é para menino, rosa é para meninas; os Estados Unidos comandam o mundo; o capitalismo é o único sistema econômico possível; preciso consumir para ser feliz; os jovens são o futuro do país – a aceitar que o corpo envelhece e enrugado, é vencido pela gravidade, degenera-se.

É fato que, no Brasil deste século, o envelhecer tem se tornado comum. Em 1940, a expectativa de vida do brasileiro era curta, 45,5 anos<sup>5</sup> (IBGE, 2020). Hoje a velhice chega oficialmente aos 60, segundo o Estatuto do Idoso (BRASIL, 2004), com a possibilidade de se viver 76,6 anos em 2019 (IBGE, 2020). Bourdieu (1983, p. 151), no entanto, já afirmava que “as divisões entre as idades são arbitrárias; já que “não se sabe em que idade começa a velhice”, por sua vez, “a fronteira entre a juventude e a velhice é um objeto de disputas em todas as sociedades.” Nesse sentido, conforme apontam Barbosa *et al.* (2020, p. 36),

o processo de construção da modernidade, que significa também a consolidação do capitalismo, irradia suas consequências sobre a questão da geração, visto que a valorização da ciência eurocêntrica como padrão promoveu uma invisibilização do que outrora era, em várias sociedades, concebido como conhecimento válido: a sabedoria dos mais velhos como experiência de vida.

Pensar o envelhecer na Modernidade/Colonialidade não pode mais negar a materialidade das experiências vivenciadas pela pessoa em processo de envelhecimento ou idosa. Como se pode inferir do Episódio 3 do *debaRtendo* (2020), enquanto pessoas pobres envelhecem *de verdade*, já que não tem acesso fácil a melhores meios de manter a jovialidade física – uma vez que não podem fazer atividades físicas porque o corpo está degradado pelo trabalho ao longo da juventude, com problemas nas articulações, doenças que poderiam ter sido cuidadas ou prevenidas – diabetes, pressão alta, alcoolismo, osteoporose –, mas não tiveram tempo ou dinheiro e os recursos da aposentadoria estão sendo sucumbidos em medicamentos ou mesmo precisam continuar trabalhando para sustentar filhos e netos; por outro lado, os que têm recursos, ou uma aposentadoria que vai além de um salário mínimo, podem investir em sua própria vida com: viagens, atividade física, frequentar comunidades de idosos, saúde (tinham plano de saúde e dedicaram tempo ainda jovens para mantê-la), fazer intervenções estéticas para melhorar a própria autoestima.

Nessa esteira, é importante reconhecer, também, que o mercado já coloca pessoas de 50 ou mais na reserva, dificultando-lhes acesso ao trabalho em áreas específicas (educação, moda, cinema, TV, serviços domésticos e construção civil, esportes profissionais, entre outras). Os velhos mais novos (50+) são vistos como despreparados para seguir as inovações tecnológicas e por isso, são trocados por pessoas mais novas e “antenadas”, mas de fato novamente a economia dita quem é melhor: profissionais iniciantes recebem salários menores, têm menos direitos trabalhistas e, na ânsia de estar empregado, aceitam acúmulo de funções.

Por isso, conforme afirma Barroso (2021), deve-se ter em mente que os materiais culturais do universo da 3ª idade são relevantes e interessam como fenômenos identitários, muitas vezes marginalizados, exemplares da vida cotidiana e suas transformações. Segundo Barroso (2021, p. 12), na construção de saberes pela ou na última fase da vida

o movimento do pensamento consiste em captar o tempo formado por pequenas partículas históricas; o pensamento precisa do passado para que se coloque luz no presente; mas esse movimento é também pendular, pois o presente não é estático, na medida em que ele também lança luzes sobre o passado; as experiências interpretadas à luz dessa concepção nos fornecem as “imagens dialéticas em repouso” para pensarmos a velhice na contemporaneidade e seus processos identitários.

Assim, como lidar com essa minoria que se torna gradualmente a maioria da população, uma vez que não se envelhece por decreto e sim por questões psicofisiológicas naturais incontestáveis por serem inerentes a qualquer ser vivo? Como bem foi dito no Episódio 3 do debaRtendo (2020), envelhecer, sim, mas nunca “se aposentar de si”. Fato é que envelhecer requer coragem. E já temos muitos por aí. Hoje podemos ver diversos movimentos que colocam os idosos como a figura central, como é o caso do Movimento das Grisalhas, Comunidades de Idosos, além de outras ações em que eles colocam como protagonistas da própria história e identidade: lingerie 60+, modelos idosas, boutiques para senhoras, ou grupos em redes sociais para pessoas com 50+.

## NO FIM DA CONVERSA...

Ao iniciar o processo de envelhecimento (50+), a depender do grupo com o qual convivemos, aceitamos ou não certos padrões

impostos pelo consumo, pela cultura e pela mídia. Quando a vaidade ou o desejo de estar integrado a grupos nos consomem, ser jovem e belo é o ideal a ser alcançado (cultural), levando-nos a sucumbir às fórmulas mágicas da juventude tal qual se busca a fonte da vida eterna (consumo), chegando mesmo a negar quem somos e desconhecer em que nos tornamos (mídia/imagem). Quando quebramos o espelho de Narciso ou o amor-próprio e a autoestima são maiores que o mundo a nos cercar, nem sentimos a mão pesada do tempo, vemos as rugas como marcas da experiência, editando a nossa autobiografia diariamente.

Não gosto do termo “envelhecer”, preferiria ENVELHECÊNCIA – porque consegue abarcar o processo natural de desgaste do organismo (envelhec-) agregado a noção daquilo que realmente somos, nossa essência (-ecência). Envelhecer não é problema, o problema está nos outros aceitarem que também envelhecerão e que precisam se enxergar no mesmo processo. Os outros se incomodam mais com nossa aparência envelhecida que o nosso próprio espelho.

Por fim, minha mãe já dizia: “Velho é o mundo e estamos todos nele”. Isso é fato. Mas é fato também que não se envelhece por decreto. Cheguei aos 50, e não me incomoda a idade: sinto-me livre, posso viver minha vida, fazer minhas escolhas e por elas pagar... isso me liberta!

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, R. C.; SMITH-SANTOS, A. M.; PELEGRINI, P. B. F. Colonialidade do Saber, Poder e Ser: um ensaio sobre a idosa marajoara, a cidadania, os silenciamentos e suas memórias. **Gênero na Amazônia**, Belém, n. 16-18, jul./dez., 2020 – A Identidade, Cultura, Comunicação, Arte e Sexualidade. p. 31-48.

BARROSO, E. Reflexões sobre a velhice. **História Oral**, v. 24, n. 1, p. 9-27, jan./jun. 2021.

BEAUVOIR, S de. **A velhice**. Tradução Maria Helena Franco Martins. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2018. Recurso digital (Biblioteca áurea).

BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas** 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BRASIL, **Estatuto do idoso**: lei federal nº 10.741, de 01 de outubro de 2003. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2004.

IBGE. **Em 2019, expectativa de vida era de 76,6 anos**. 2020 Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/29502-em-2019-expectativa-de-vida-era-de-76-6-anos>. Acesso em: 12 set. 2023

DEBARTENDO. Envelhecer. **YouTube**, 09 de julho 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XZu06552YpM>. Acesso em: 05 maio 2022

DIAS, L. O. O feminismo decolonial de María Lugones. *In*: ENEPEX – Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Anais do ENEPEX – Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão**, 2014. UFGD, 2014. p. 1-16.

DILTHEY, W. **A construção do mundo histórico nas ciências humanas**. Tradução Marco Casanova. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

MIGNOLO, W. Desafios decoloniais hoje. Tradução Marcos de Jesus Oliveira. **Epistemologias do sul**, Foz Do Iguaçu/PR, v. 1, n. 1, p. 12-32, 2017a.

MIGNOLO, W. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. Tradução Marco Oliveira. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, [S. l.], v. 32, n. 94, p. 1-18. jun. 2017b.

**Década do Envelhecimento Saudável nas Américas (2021-2030)**. OPAS, 2021 Disponível em: <https://www.paho.org/pt/decada-do-envelhecimento-saudavel-nas-americas-2021-2030>. Acesso em: 02 jul. 2022.

QUIJANO, A. Colonialidad y modernidad/racionalidad. **Revista del Instituto Indigenista Peruano**, Lima, v. 13, n. 29, p. 11-20, 1992.

SANTOS, B. V.; ARAÚJO, S.; BAUMGARTEN, M. As epistemologias do Sul num mundo fora do mapa. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 18, n. 43, set/dez 2016, p. 14-23. DOI: 10.1590/15174522-018004301.

UCHÔA, E. Contribuições da antropologia para uma abordagem das questões relativas à saúde do idoso. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, p. 849-853, mai./jun., 2003.

WALDOW, V. R. **Cuidado Humano: O resgate necessário**. Rio Grande do Sul: Sagra Luzzatto, 1998.

## debaRtendo segurança alimentar: A miséria de um problema ético



Clarissa Jordão



Luciana Ferrari



INSCREVA-SE EM NOSSO CANAL:  
<https://tinyurl.com/yc8ccwrp>



No Canal  
debaRtendo no  
YouTube



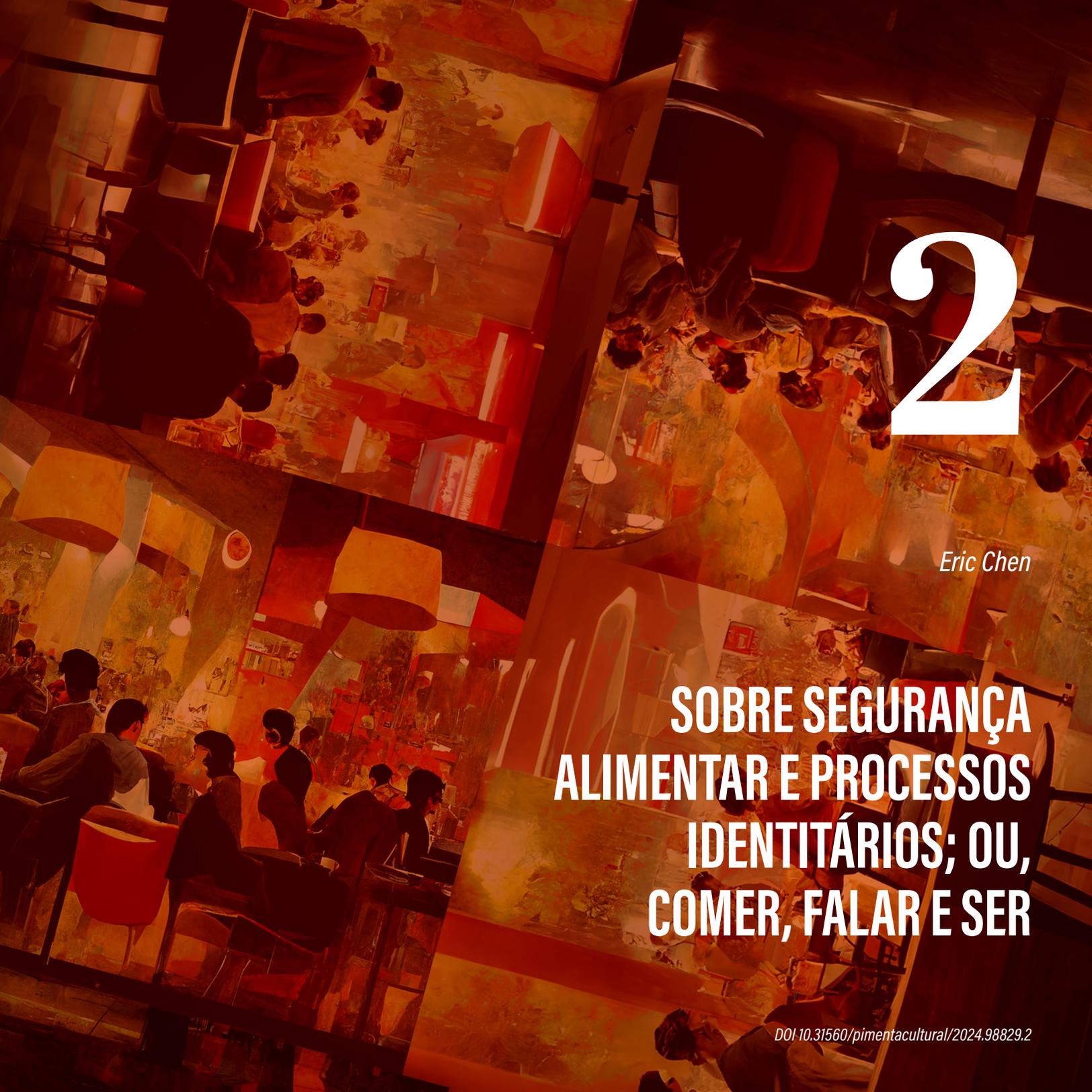
Leina Jucá



Simone Batista

*Link para o episódio:*

<https://www.youtube.com/live/hpzG126SGTA?feature=share>



# 2

*Eric Chen*

## **SOBRE SEGURANÇA ALIMENTAR E PROCESSOS IDENTITÁRIOS; OU, COMER, FALAR E SER**

Vivendo em um sistema de produção abundante de alimentos, a fome é uma questão ética — assim como são outras dinâmicas sociais das quais participamos e para as quais nos formamos uns aos outros.

Quando a professora Simone pergunta “Pobreza e miséria, é um problema ético?” no programa debaRtendo sobre “Segurança alimentar” eu me vi envolvido em seu questionamento. Lembrei-me de outra “pergunta geradora” que Manfra (2014) relata em um ensaio sobre a docência universitária e que a lançou em um turbilhão de outras perguntas. Questionamentos são forças que movem as pessoas professoras — e as pesquisadoras também. Senti que estava com uma resposta rápida na ponta da língua, mas um peso na consciência, um peso daqueles que se disfarça em frente aos outros. Se a resposta é óbvia, é “sim”, então por que não nos vemos ali imbricados em nosso dia a dia? Parece-me que nos falta (re)traçar os caminhos que nos ligam ao bem público, à sociedade em termos amplos, e à terra que nos sustenta (ou, que nós somos).

Entendemos que ao falarmos de segurança alimentar, estamos falando sobre “políticas públicas para garantir o direito humano ao acesso ao alimento todos os dias e em quantidade suficiente para ter energia e ser produtivo” (como definiu Simone no debaRte). Sendo assim, é importante tentar entender as razões pelas quais um tema que é tido como “público” parecer não nos tocar. Não estariam todos os cidadãos convocados àquilo que é público? Ou ainda: não seriam professores de línguas, parte do público? E, para além disso, não seria essa profissão profundamente voltada ao bem público, pois toma como matéria grupos humanos e suas dinâmicas socio-culturais, respondendo, segundo a lei (BRASIL, 1996), a missão constitucional de atender a população brasileira com educação básica? Novamente as respostas seriam “sim” e vejo a necessidade de (re)ligar conscientemente o nosso ofício no ensino-aprendizagem de línguas a dimensões do mais amplo campo socioambiental, (re)pesar nossas responsabilidades e dádivas para com o comer, falar e ser.

Para este ensaio convido as pessoas que nos leem a encarar o tema da segurança alimentar fazendo juntos uma trilha que percorra criticamente a discussão do debaRtendo em vários (embora não todos) dos pontos que explora. As vozes das professoras darão o tom de nossa conversa, surgindo como intervenções destacadas no texto, demarcando algo como seções neste ensaio. Em um movimento espiral, discutiremos questões éticas, identitárias, materiais, culturais e linguísticas no que concerne o atravessamento do debate ético da fome e da terra com o trabalho do professor de línguas.

## LUCIANA — “A ÉTICA DA COLETIVIDADE, DO LETRAMENTO CRÍTICO, DA RESPONSABILIDADE COM O OUTRO”

Uma vez que compreendemos a docência na área de línguas como um trabalho que não opera sistemas abstratos, mas age diretamente com práticas sociais e com grupos humanos em espaços de exercício de nossas agências (JORDÃO, 2011), então uma série de linhas de investigação se abrem para nós. Como bem traz a professora Luciana no debaRte, lidar com questões de segurança alimentar não é um ato tão distante de discussões que já desenvolvemos em ética da coletividade ou letramento crítico. Observe-se que o corpo que fala é também um corpo que come; e esse corpo que fala e que come, é um corpo rotineiramente individualizado, mas que faz parte do corpo coletivo.

Dizer sobre o apagamento do debate ético em relação ao corpo que tem fome é dizer sobre um corpo coletivo que estabeleceu mecanismos de má distribuição daquilo que produz. Vejo que estamos aprendendo juntos a olhar para o lado sombrio de nossa sociedade, chamado pelo Grupo Modernidade/Colonialidade,

composto por pensadores como Santiago Castro-Gomez, o lado colonial (CASTRO-GÓMEZ, 2007) que explora o trabalho de muitos para atender a muito poucos. Estamos habituados, é de nosso hábito (poderíamos dizer inspirados em Bourdieu, 1996), a trabalhar para comer e assim, indiretamente, dizemos que corpos que não trabalham também não comem. E nosso debate poderia ir mais a fundo e questionar quais trabalhos são vistos como trabalho e quais são simplesmente tomados como tarefas desprezíveis, como um trabalho automatizado/automatizável, não lucrativo e, *consequentemente* (tamanho é o desrespeito), precarizado. Em uma sociedade colonial como à que pertencemos, a modernidade é alçada a um pedestal, exibida orgulhosamente a toda oportunidade, é a face resplandecente que apreciamos; enquanto isso, esquecida está a colonialidade, que nos constitui tanto quanto a modernidade, mas que é o lado que negamos. Comida para os que brilham como ícones do moderno e fome aos que trabalham em precariedade ou não podem trabalhar: vivemos um tipo específico de meritocracia, de valores sociais, e ainda nos falta questioná-los mais a fundo.

## LEINA — “O QUANTO NÓS SOMOS DEPENDENTES DA DIETA DO SUPERMERCADO [...]. A GENTE NÃO PRODUZ NADA, A GENTE SÓ COMPRA O QUE COMER”

Em vídeo, a professora Leina “emplaca” a “dieta do supermercado” e não temos escolha a não ser nos determos nessa problemática tão séria quanto amplamente disseminada. Como corpos que comem para *sobreviver*, quanto mais *viver*, nossa sociedade organizou-se em torno de cadeias de produção e logística que determinam



o que comemos todos os dias. Leina, no entanto, acertadamente avalia a nossa dependência daquilo que chamou de “dieta do supermercado”, o que tomo como os alimentos que são produzidos noutras partes e transportados até supermercados (há aqui uma cadeia logística implícita que inclui, por exemplo, armazéns) para então serem comprados e consumidos em nossos lares ou em estabelecimentos de alimentação. A ideia central em sua fala é a *dependência*, visto que a sociedade se organiza para produzir, carregar de um canto a outro, preparar e então comer alimentos não nos surpreende, ao passo que, em contraste, é preocupante que nós nos tornemos dependentes de um tipo específico de estabelecimento comercial. Se como professores de línguas em mediação com comunidades de falantes-aprendentes, nós não permitimos que nossas práticas linguísticas sejam automatizadas, ou seja, não deixamos que o que é falado por nós e pelos nossos seja algo dado como pronto, acriticamente, então por que é que o que comemos, o que nos sustenta, não passa pelo mesmo tipo de filtro? É intuitivamente mesmo que nos pomos em alerta, talvez até instintivamente.

Voltemos então nossa atenção ao que comemos e a quem pode acessar o local de compra do que comer. Primeiramente, penso ser importante ressaltar que aquilo que incluímos em nossa dieta passou já por uma série de processos. Podemos pensar sobre como em uma floresta de mata atlântica, como tenho aqui em minha região, não serão todos os vegetais a satisfazerem os nossos apetites. Seja pela textura, pelo gosto, pelos componentes bioquímicos que lhe ocorrem biologicamente, pelo preparo necessário, enfim, alguns vegetais não serão parte da dieta de uma pessoa. Os grupos humanos ao redor do mundo adaptaram suas dietas ao seu meio, fizeram seleções daquilo que viam no seu ambiente e a partir desse trabalho intergeracional é que dietas típicas se construíram em cada região. Quando lemos sobre um povo originário e seu cultivo de mais de 20 variedades de mandioca (GI NATUREZA, 2013), podemos perceber o quanto estamos afastados das práticas de domesticação de

variedades vegetais e, por isso mesmo, tão dependentes do que é comercializado em supermercados. É ainda recente o movimento para reconhecer as PANCs (Plantas Alimentícias Não Convencionais – KINUPP, 2014) e voltar a viver uma relação com vegetais que seja por experimentação e não por intermédio de uma etiqueta de preço.

A nossa dieta não precisa ser a “dieta do supermercado” de que fala Leina, assim como nossa relação com a alimentação não precisa ser de “merecimento” pelo trabalho de qualidade desempenhado. Veja que ainda estamos falando sobre encarar o lado obscuro da modernidade e enxergar não apenas o que ela nos brinda, mas também o que ela nos custa. A segurança alimentar pode estar ao alcance de todos sem importar o trabalho que se desenvolve ou sequer se se trabalha — e nossa alimentação pode depender de nós mesmos e dos nossos. Leina nos alerta: “A gente não produz nada”. Mas e se produzíssemos nossa própria comida? Professores, criaturas curiosas que somos, decerto teríamos muito a aprender! Poderíamos voltar a observar com cuidado o nosso entorno, poderíamos fazer testes com cada planta para aprender a prepará-la, poderíamos cultivar diferentes variedades e por métodos de cruzamento controlado conseguir promover as características desejadas de cada espécie vegetal. A promessa de uma alimentação mais livre e experimental soa para mim como a promessa feita pela translíngua (GARCÍA e KLIFGEN, 2019) discutida por autores como Ofélia García, Jo Anne Kleifgen e Li Wei, de nos possibilitar uma interação linguística mais autônoma. As línguas nomeadas a que estamos tão habituados são como os vegetais nomeados e categorizados nas prateleiras dos supermercados, pois são também apenas uma fração do que existe na realidade e que nos são apresentados como um produto único de características cristalizadas. No final, a experimentação que vimos fazendo em nossas salas de aula de língua pode ser a experimentação que podemos fazer em nossas hortas e cozinhas.

Considerar os desafios que enfrentaríamos para cultivar nossa própria alimentação é parte da discussão sobre segurança alimentar, mas também é parte de uma discussão mais ampla sobre nossos processos identitários. Quem nós somos está no atravessamento de uma série de processos, outros tipos de cultivo. Lembro-me das receitas de minha infância, a culinária que era típica do meu pequeno grupo familiar, o que cozinávamos pai, mãe e filhos. Ou melhor, pai e mãe. E em refeições separadas, que era para não dar briga na cozinha. Lembro-me do arroz e feijão da minha mãe, prato tradicional e de fortes laços afetivos para nós brasileiros, da receita que, para mim, só minha mãe sabe fazer do jeitinho “certo” e que era sempre servida com o feijão por cima do arroz. Lembro-me do que cozinava meu pai, do guisado de frango e curry (amarelo), uma mistura de temperos bastante comum em diversas culinárias asiáticas, e lembro do aroma incrível que tinha esse prato. Lembro-me das receitas e das refeições: comer, falar e ser feliz.

## CLARISSA — “ESTAMOS TODOS IMPLICADOS, VIVEMOS NAS NOSSAS RELAÇÕES SEMPRE — ESTÁ TUDO INTERLIGADO”

Sentados à mesa, todos os membros da família estavam claramente implicados naquela refeição, naquelas receitas, naquele momento de partilha. É só mudarmos a escala, no entanto, e deixamos de perceber as diferentes formas pelas quais estamos implicados em nossas vidas em sociedade. A oferta de alimentos do supermercado não tem nada a ver comigo. Nem se estivesse falando de um mercado, nem pequeno mercado, nem mercearia, nem quitanda, nada tem a ver comigo. Queremos crer que somos senhores de nós

mesmos (o quanto somos?) e simultaneamente queremos crer que nada em nosso meio depende de nós, nada é de nossa responsabilidade. Queremos crer que somos aquilo que há de mais importante, o centro do universo, e ao mesmo tempo, que nada que façamos ao fim e ao cabo importa. Vivemos tempos de individualismo exacerbado em um mundo de população humana sem precedentes. Como fechamos essa conta?

Bem, ouvimos das professoras que já somos capazes de alimentar toda a população do planeta — e observo que isso ocorre mesmo com tanta extensão de terras, tanto latifúndio sendo subaproveitado. O número de seres humanos ainda seguirá crescendo e basta fazermos um uso cada vez melhor dos dons de nossas terras que continuaremos podendo alimentar a todos. Ou seja, nada de ecofascismo. Em jogo está a forma que desenvolvemos sistemas para a nossa produção. Estamos falando sobre um “grande agro” que não garante a segurança alimentar dos povos em nossos territórios, estamos falando sobre como somos cúmplices de maneiras dispendiosas de lidar com a terra. Quando penso onde moro, na bacia hidrográfica do rio Paraná, penso em como há oferta de alimentos vinda de pequenas propriedades e assentamentos, em como em minha cidade temos espalhadas dezenas de feiras de rua semanais que oferecem continuamente até mesmo alimentação orgânica. Porém, é nesse mesmo território que tão pouco se pensa sobre a origem dos alimentos e tão pouco se questiona qual seria o nosso interesse em beneficiar o “grande agro”. “A gente não produz nada” e, além disso, a gente não questiona o que produzem em nossas terras, nem a favor de quem. Assim como não se pensa a fundo sobre o que (não) se produz, sobre o que seria “merecer” o alimento, nós não pensamos no quanto nós consumimos.

Discutir consumo me faz lembrar da primeira vez que ouvi falar sobre “décroissance” (RAD, s/d), ou “decrecimento”, e senti que aquilo era uma loucura. Até eu perceber que era uma solução. Todos já ouvimos que o planeta não seria capaz de sustentar uma

população mundial que consumisse tanto quanto a pessoa estadunidense média. Como é possível que ainda conversemos em termos de crescimento, consumismo e que almejemos o padrão insustentável de uma pessoa nos EUA? Me lembro do que a professora Clarissa tão calmamente nos indica: “estamos todos implicados, vivemos nas nossas relações sempre — está tudo interligado”. Permeados por tão intenso discurso individualista, nossas consciências não parecem enxergar o quanto estamos implicados uns com os outros. Afinal, quando estarão essas relações suficientemente visíveis? Ainda restam dúvidas quanto a isso?

## CLARISSA — “O QUE SE COME, ALÉM DA DIGNIDADE, AINDA TEM UMA RELAÇÃO COM IDENTIDADE”

Uma das coisas que ficam transparentes para mim é que ainda vivemos em um socioambiente em que não é vergonha nenhuma que alguém se defina por seu consumo desenfreado. Naquela malha complexa de processos identitários que nos constitui, uma pessoa ainda pensa poder se orgulhar de um estilo de vida “devorador”. Leio aqui a necessidade de uma mudança sociocultural.

Pesquisadores criativos e preocupados com a emergência climática desenvolvem pesquisas interessantíssimas no amplo e relativamente recente campo das “humanidades ambientais” (há quem diga “ciências humanas ambientais”). Dentre eles, atento-me ao trabalho que se desenvolve nas “humanidades energéticas” e para a conclusão que esses “humanistas” alcançam: o desafio da “transição energética”, que nos afastará de combustíveis fósseis e nos aproximará de fontes de energia sustentáveis, exige uma mudança cultural (SZEMAN, 2016). Pois bem... Professores de línguas são

profissionais da dinâmica sociocultural de grupos humanos e falar de língua é falar de cultura (SANTOS, 2004). O docente de línguas pode agir sobre o mundo com crescente consciência de que sua ação está completamente imbricada nas mudanças e manutenções culturais que estabelecem nossos socioambientes. Nenhum de nós (e nem todos nós juntos) será capaz de definir os rumos de uma população global (ainda bem!), mas tampouco podemos simplesmente nos furar aos debates e aos gérmenes de novas práticas.

O cotidiano na sala de aula de línguas nos ensina que lidar com línguas é lidar com identidades. É claro que em interações com nossos grupos lidamos com falares diferentes e estilos de vida diferentes. Nesses espaços de intensas trocas, como é que entendemos nosso papel de mediação e promoção da mudança? Porque o desenvolvimento linguístico-intercultural de nossos alunos se ocasiona mediante mudanças. Ninguém aprende-ensina sem se transformar com e pelo outro. Portanto, vivemos já processos de mudança cultural com nossos grupos, mas talvez não pensemos seriamente sobre os desdobramentos potenciais de nosso *métier*. Se “estamos todos implicados”, trabalhamos com línguas e identidades e “o que se come [...] tem uma relação com identidade”, então por que é tão fácil “desligar” o que se come, do que se fala e do que se vive? Comer, falar e ser são ou não matéria de nossas interações sociais, na sala de aula de línguas e fora dela?

Trabalhar com línguas, no fim, é trabalhar com pessoas e é muito difícil querer impor fronteiras rígidas para seres tão complexos e transitórios como somos todos nós. Penso que fraturar as pessoas da sala de aula em porções aprazíveis de interação envolve sempre uma série de controles e muitas vezes violências, mesmo que “apenas” simbólicas. Dar aula de línguas parece-me ser algo que gradualmente em nossas carreiras cresce de um ato simplificado em abstrações mentais para processos humanísticos de várias escalas simultâneas. Aprendemos-ensinamos cada vez mais a navegar diferentes níveis da realidade humana e a considerar não apenas o que

se fala, mas o que se pensa, o que se faz, o que nos constitui, o que se come e muito mais. O trabalho com línguas é um trabalho de acesso e compartilhamento de culturas, de acesso aos bens simbólicos<sup>11</sup>. Quanta autoridade temos ou queremos ter para determinar o que se transforma e o que não se transforma? A sala de aula, como a vida, não pede licença, só toma conta mesmo.

## SIMONE — “A GENTE TEM QUE FAZER ALGUMA COISA COM [O RESÍDUO]”

Para muitos docentes de línguas, nossa sensibilidade para a fala dos outros é como um músculo bastante bem treinado, desenvolvido, uma parte de nosso corpo-espírito, de quem a gente é. Parece-me razoável constatar que essa sensibilidade é transferível para outros aspectos de nossa vida social, como as discussões sobre as escolhas que cada um faz em suas vidas. Jamais devemos usar qualquer tipo de autoridade desmedida que nos seja atribuída, mas o tempo todo em nosso trabalho usamos os recursos que temos para promover a mudança. Afinal, quando se fala sobre expandir as formas de se comunicar, não estamos falando também sobre expandir as formas de se viver? Não se transfere muito do nosso trabalho de uma dimensão a outra? Aumentar repertórios confere potencialidades novas, possíveis transformações.

Quando Simone compartilhou o que aprendeu com um engenheiro florestal sobre o que chamamos de “lixo”, eu pensei em como a realidade material, concreta, que tocamos e sentimos, nos demanda atitudes. Apenas uma sociedade insensível em escalas muito grandes seria capaz de simplesmente “se desligar” das diversas facetas de nossa vida na Terra. Simone aprendeu e apreciou, por isso ensina-aprende conosco: “A gente tem que fazer alguma coisa com [o resíduo]”. Quando compramos um alimento, seja a bala

usada como exemplo no debaRte ou outro, tiramos seu invólucro, e, após a alimentação, ficamos apenas com aquela embalagem em nossa mão, então temos que tomar uma decisão sobre o que fazer com ela. Pergunto-me se os habitantes de Curitiba dos anos 20 do século XXI ainda são como aqueles de décadas passadas que guardavam no bolso as embalagens que acumulavam ao longo do dia para destiná-las corretamente quando encontrassem uma lata de lixo reciclável (que, se espera, realmente seja reciclado). Ainda é hábito que constitui a identidade do curitibano (PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA)?

Simone aprendeu mais, ela aprendeu que não existe “lixo”. Existe apenas resíduo. Todos os processos que empenhamos produzem aquilo que se deseja e aquilo que “sobra”, o resíduo. Mesmo que não seja objeto de nosso desejo, o resíduo faz parte de nosso mundo e nele ocupa espaço; inclusive, resíduo é o que não falta em um planeta que já convive com ilhas de lixo plástico no Oceano Pacífico (COSTA, 2021) e com o uso das terras do Sul Global como “lixão” do Norte Global (PAÚL, 2022). “Está tudo interligado”, dizia Clarissa, e de fato está, independentemente das sensibilidades que cultivamos e das atitudes que tomamos com o papel de bala que resta em nossas mãos. E em nossas identidades de professores, como lidamos com os processos identitários que perpassam o resíduo e a ética? Temos a coragem de propor mudanças?

## LUCIANA — “QUANDO VOCÊ DESCASCA, QUANDO VOCÊ CHEIRA, QUANDO VOCÊ PENSA COMO QUE [O ALIMENTO] PODE FICAR GOSTOSO, COM QUAL OUTRO ALIMENTO...”

Mais um dos vários pontos altos sobre nossa conversa acerca da segurança alimentar (esta que começou no debaRte e que seguimos desenvolvendo aqui), é aquele em que Luciana discorre sobre suas experiências e experimentos na cozinha. É muito bonito de se escutar porque é uma fala sobre prazer, sobre amor, sobre a próxima geração, sobre novas tradições. É sobre cuidado e é sobre ética (BOFF, 2014). Já tratei aqui sobre como cenas domésticas relacionadas ao alimento marcaram a minha infância, de forma que ouvir sobre o amor envolvido no gosto e cuidado do pai ou mãe que propicia aquele momento para os filhos é fantástico. Quando ainda se duvida que “tudo está interligado”, é nesses momentos que a descrença falha.

A ética é uma dimensão da vida humana que a tudo recobre. Não existe um ser humano que seja só um aluno de língua e ponto, não existe experiência humana sem afetação, não existe “lixo”. Existem apenas seres humanos em sua integralidade em convívio, em relações de afeto e, de uma forma ou de outra, tendo que lidar com seus resíduos. Para mim, ética não é possível sem ser uma ética do cuidado. À medida que nos aproximamos do final deste ensaio, espero que tenha sido possível recuperar uma série de ligações das quais fazemos parte, que nos constituem; mas caso tenhamos falhado em nosso percurso até aqui, então deposito minha fé no cuidado. Olhemos pelo cuidado que temos uns com os outros e vejamos ali as nossas ligações, interligações, interdependências.

## SIMONE — “EM 2015, A GENTE EXPORTAVA TECNOLOGIA SOCIAL — OUTROS PAÍSES VINHAM APRENDER COM O BRASIL COMO É QUE A GENTE TAVA FAZENDO”

O Brasil, sempre esse “país do futuro” (LEITÃO, 2015), vive hoje um momento de re-visão (RICH, 2017). Estamos nos olhando no espelho, encarando o que fez com que nós nos tornássemos o que somos e questionando o que deve permanecer, o que deve mudar. Afinal, o que tem sido canônico nas línguas-culturas brasileiras? O que deve ser re-visado? Somos um país que acolhe, como faz o Padre Julio Lancellotti em seu trabalho com a população em situação de rua? Ou somos um país daquilo que o Padre combate, de aporofobia, esta insensibilidade que nos “desliga” uns dos outros e de nós mesmos? Nossas heranças são múltiplas. Somos o país em que um político já propôs dar “ração humana” para os mais pobres (BETIM, 2017) — sua “brilhante” solução, a meu ver, “dá com uma mão e tira com a outra”, pois dá “ração” e tira a dignidade. Prefiro mover a nossa herança que diz “com uma mão a gente dá o pão e com a outra a gente luta” (LANCELLOTTI, s/d).

Quando Simone retoma um momento histórico em que fomos referência para nossos “hermanos” e também para pessoas de outras bandas, retomo um sentimento de esperança, ousar esperar (FREIRE, 1992). Nossos povos, originários ou não, são povos criativos, que desenvolvem inovações a todo tempo. Assim como já desenvolvemos e compartilhamos tecnologias sociais em outro momento, seguimos fazendo e o faremos ainda mais. Aprenderemos-ensinaremos com os nossos, seja do lado de cá ou de lá da fronteira e, com amorosidade (CRUZ, CARVALHO e ARAÚJO, 2018), construiremos para nós e outros, incluindo a próxima geração, nossa prole ou não, uma série de socioambientes melhores.

## LEINA — “O AÇAÍ CONSTITUI O AMAZÔNIDA”

O que define um “açai”? E se eu o chamasse por outro nome, será que deixaria de ser verdadeiro o enunciado “o açai constitui o amazônida”? As mais simples perguntas nos lançam imediatamente em uma disputa de narrativas, em uma cadeia infinita de enunciados e respostas que nos antecedem, que (re)encaminhamos em direção ao futuro e que nos mobilizam no tempo presente (BAKHTIN, 2014). Não há maneira de escapar da fala que se presentifica em sua frente, ainda mais se direcionada a você, pois seres humanos se encontram, interagem e se interpelam (PÊCHEUX, 1995). A realidade cotidiana de cada um encontra maneiras de exigir tomadas de decisão: o papel de bala que resta na sua mão demanda um destino. A pobreza, a miséria, a insegurança alimentar estão aí, então o que é que nós vamos fazer? Qualquer que seja a ação tomada, ou mesmo a inação, será uma resposta. Não adianta se desesperar, como Clarissa nos coloca. Porém, tampouco é opção ignorar a tempestade lá fora. Vivemos hoje sob o regime da emergência climática grandemente causada por ação humana (INTERGOVERNMENTAL PANEL ON CLIMATE CHANGE, 2021). “Está tudo interligado” — “o alimento” e “o resíduo”, a “dignidade” e a “ética da coletividade”, o “supermercado” e “o Brasil”, “o amazônida” e você.

## REFERÊNCIAS

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

BETIM, F. João Doria e arcebispo de São Paulo: “Pobre não tem hábito alimentar, pobre tem fome”. **El País Brasil**, 19 out. 2017. Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2017/10/18/politica/1508347385\\_718583.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2017/10/18/politica/1508347385_718583.html). Acesso em: 15 jul. 2022.

BOFF, L. **Saber cuidar**: ética do humano - compaixão pela terra. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

BOURDIEU, P. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Tradução de Mariza Corrêa. Campinas: Papyrus, 1996.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, dez. 1996

CASTRO-GÓMEZ, S. Decolonizar la universidad: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: GROSGOQUEL, R.; CASTRO-GÓMEZ, S. (Ed.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 79-91.

COSTA, L. Animais passaram a viver na “ilha” de lixo que flutua no Pacífico, indica estudo. **Super Interessante**, 3 dez. 2021. Disponível em: <https://super.abril.com.br/ciencia/animais-passaram-a-viver-na-ilha-de-lixo-que-flutua-no-pacifico-indica-estudo/>. Acesso em: 15 jul. 2022.

CRUZ, P.; CARVALHO, L. E.; ARAÚJO, R. S. Amorosidade como princípio das práticas de saúde orientadas pela educação popular: um estudo bibliográfico. **Revista APS**, v. 21, n. 4, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1992.

G1 Natureza. Índios ajudam a preservar variedades de mandioca em aldeias da Amazônia. **G1**. 07 out. 2013. Disponível em: <https://g1.globo.com/natureza/noticia/2013/10/indios-ajudam-preservar-variedades-de-mandioca-em-aldeias-da-amazonia.html>. Acesso em: 15 jul. 2022.

GARCÍA, O.; KLIFGEN, J. A. Translanguaging and literacies. **Reading Research Quarterly**, v. 0, n. 0, 2019.

INTERGOVERNMENTAL PANEL ON CLIMATE CHANGE (IPCC). **Climate change 2021**: the physical science basis (Sixth Assessment Report). Disponível em: <https://www.ipcc.ch/assessment-report/ar6/>. Acesso em: 09 set. 2021.

JORDÃO, C. M. A posição de professor de inglês no Brasil: hibridismo, identidade e agência. **Letras & Letras**, v. 26, n. 2, 2011.

KINUPP, V. F. **Plantas alimentícias não convencionais (PANC) no Brasil**: guia de identificação, aspectos nutricionais e receitas ilustradas. Nova Odessa, SP: Editora Plantarum, 2014.

LANCELOTTI, J. Postagem. **Instagram** @padrejulio.lancellotti. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CgBuiRVuKDV/?igshid=MDJmNzVkMjY=>. Acesso em: 15 jul. 2022.

LEITÃO, M. **História do futuro**: o horizonte do Brasil no século XXI. Rio de Janeiro: Editora Intrínseca, 2015.

MANFFRA, E. F. Profissão: professora. *In*: **Ensaio sobre docência universitária**. Curitiba, PR: PUCPRress, 2014.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA. Campanha de coleta de lixo reciclável. **Instagram** @curitiba\_pmc. Disponível em: <https://www.instagram.com/reel/CgAvA4nDUa6/?igshid=MDJmNzVkMjY=>. Acesso em: 15 jul. 2022.

RAD. La décroissance pour sortir de la crise **écologique?** **YouTube**, 14, ago. 2018. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=\\_x0NXBhx2Xk](https://www.youtube.com/watch?v=_x0NXBhx2Xk). Acesso em: 15 jul. 2022.

**debaRtendo  
as muitas  
emoções de ser  
professora**

episódio especial  
com o quinto  
elemento

**Alessandra Coutinho  
Fernandes**



Clarissa Jordão



Leina Jucá



Luciana Ferrari



Simone Batista



dia 15 de  
outubro às  
19 horas

no canal  
debaRtendo  
no YouTube

INSCREVA-SE EM NOSSO CANAL:

<https://tinyurl.com/yc8ccwrp>



Link para o episódio:

<https://youtube.com/live/s4o64xsaQl0?feature=share>



# 3

*Lilian Alves Jandir*

## **SOBRE(VIVER) SENTINDO A PROFISSÃO DE ENSINAR**

## INTRODUÇÃO

Colocar em evidência o que pensam e sentem os docentes, responsáveis que atuam na linha de frente do processo educacional, é um primeiro passo em direção ao reconhecimento de que estes são pessoas com direitos e necessidades, assim como todo e qualquer ser humano. Desempenhar tal função, principalmente nos dias de hoje, requer mais do que saber como ensinar, e sim assumir a importância do papel que ocupam no contexto social do qual fazem parte.

Este texto busca associar as ideias trazidas em um episódio do canal debaRtendo, no qual se apresentou como tema “As muitas emoções de ser professora”, com outros pensamentos e experiências a respeito dessa profissão. Nesse encontro, as profissionais apresentadoras do programa discutiram os sentimentos que permeiam suas vidas no que tange às percepções e relações experienciadas ao longo das suas carreiras no campo educacional.

Dentre os muitos elementos citados pelas participantes, destaque aqui, a motivação para a escolha dessa profissão; o envolvimento, a parceria que acontece no espaço escolar entre professor e alunos, o que desperta certa alegria e contentamento; o reconhecimento da importância desse trabalho para a sociedade; a reflexão que precisa acontecer em torno da própria prática pedagógica e um encorajamento que necessita existir, capaz de superar as amarguras e os aborrecimentos. Além disso, uma consciência de que é preciso fazer o possível, apesar das dificuldades existentes, advindas de um projeto educacional ainda repleto de problemas, reflexo de um modelo pedagógico colonial, que traz como proposta adaptar tanto alunos quanto professores a um padrão pré-estabelecido de educação. Sendo assim, determino uma correlação entre essas experiências com as de outros profissionais da área, coletadas através

de dados de pesquisa, de modo a manifestar as variadas sensações que essa profissão provoca e como os docentes reagem diante das situações às quais constantemente são expostos.

Cabe mencionar que o termo *emoção* está atrelado a algo pessoal, logo cada ser pode demonstrar e reagir de maneiras diferentes a um mesmo evento. Dessa forma, minha intenção com este ensaio, inspirado no referido episódio do programa *debaRtendo*, é apresentar a realidade enfrentada pelos docentes e os muitos sentimentos que assolam essa categoria, demonstrando como lidam com as dificuldades que surgem no dia a dia das salas de aula.

A fim de propor um melhor entendimento da argumentação neste texto, trago a reflexão dos resultados de uma pesquisa realizada pelo Instituto Península<sup>6</sup>, intitulada “Observatório do professor” (2018), que evidencia os sentimentos de docentes de instituições públicas da Educação Básica, no que diz respeito à função que exercem, apontando os fatores que causam sofrimento e satisfação. Foram ouvidos professoras e professores de vários estados do Brasil que atuam em redes municipais, estaduais e federais dos segmentos infantil, fundamental, médio e EJA. Além da realização de 30 entrevistas, a amostra foi constituída por meio do acompanhamento das vivências de 10 professores registradas por filmagens, análises de 20 diários com o cotidiano dos docentes e investigação de 6 grupos atuantes na modalidade *online*.

Dessa forma, a partir da visão de Freire (2015), discuto a função do educador na sociedade, assim como as formas utilizadas por esse profissional para conduzir sua prática em sala de aula. Além disso, exponho, também, as ideias de Mignolo (2017), que discorre sobre as

6 O Instituto Península, criado em 2011 pela família Abilio Diniz, é uma organização social pertencente ao terceiro setor. Tem como objetivo colaborar com ações que busquem a melhoria da educação no Brasil, para tanto desenvolve pesquisas relacionadas aos professores e ao meio no qual estes estão inseridos. Sua sede encontra-se situada em São Paulo, SP, e sua página pode ser acessada na *internet* por meio do seguinte endereço: <https://www.institutopeninsula.org.br>.

consequências do colonialismo para as sociedades subjugadas; os posicionamentos de Arias (2011) e Leroy (2022), que refletem sobre a importância de se fazer ecoar as vozes daqueles que, durante décadas, tiveram suas culturas e sabedorias desprezadas. Isto posto, o cenário educacional brasileiro, bem como os sentimentos que experienciam os docentes, serão refletidos à luz dessas concepções.

## 2 A IMPORTÂNCIA DO ATO DE SENTIR: NO OCULTO DAS EMOÇÕES DE SER PROFESSORA

Vários sentidos são atribuídos, de forma geral, à palavra emoção, sendo possível, ainda, classificá-la de positiva e negativa. Vai depender, no caso, de como o corpo que a manifesta se comporta e reage diante dos eventos aos quais é exposto, como reforça nosso velho e sábio ditado popular: "Só quem sabe a quentura da panela é aquele que a mexer!", ou seja, só a pessoa que sente sabe o quê e como sente, embora possamos ser solidários com quem sente o que a gente não sente.

A escolha de uma profissão pode ser motivada por um desejo, um estímulo ou uma referência. Os indivíduos costumam tomar como critério, no momento da seleção, atuar numa área que lhes desperte interesse e que, mesmo sendo um ofício ao qual será necessário investimento financeiro, tempo e dedicação, possa lhes trazer prazer e bem-estar.

Não parece muito crível, entretanto, que uma criança consiga, ainda na infância, determinar e escolher a carreira que pretende seguir quando crescer, mas sim, é possível. Somos todos frutos da própria história e existem por aí muitas pessoas que, dentre as muitas possibilidades de profissões existentes, quando pequenas,



certamente ao ouvirem a típica pergunta: “O que você vai ser quando crescer?” decidiram por ser professores/professoras e hoje estão trilhando seu caminho dentro dessa profissão. Apesar disso, a grande expectativa e carga de responsabilidade acabam sendo atribuídas aos adolescentes que, antes de ingressarem em uma universidade, já ao final do Ensino Médio, precisam decidir em qual área irão atuar. O próprio sistema de ensino brasileiro impõe a seres tão jovens essa difícil tarefa de escolha. Temos ainda dentro da educação um pensamento colonial, considerando que seu modelo estruturado em etapas, revela que a função das instituições do país continua sendo modelar seres humanos de tal maneira que se enquadrem em projetos já existentes.

A data 15 de outubro, instituída como “Dia do professor”, é a ocasião em que esses profissionais recebem várias homenagens expressas em mensagens carinhosas dos parentes, amigos, alunos; momento em que até as grandes mídias veiculam a importância dessa categoria para a sociedade. Aponto, entretanto, que no fim, tudo acaba ficando restrito, apenas, a um dia. Terminadas as celebrações às quais esse grupo faz jus, volta-se à rotina, retorna-se à realidade: falta de reconhecimento da profissão, além de estrutura adequada para trabalhar. Situações vivenciadas, principalmente, por funcionários que desempenham a função de ensinar em instituições públicas.

Dessa forma, falar sobre ser professor no Brasil pode despertar e fazer aflorar variadas sensações. Isso porque trata-se aqui, abertamente, de uma profissão pouco enaltecida tanto por órgãos governamentais quanto por uma parcela significativa da população. Aqueles que mais sofrem e sentem na pele as dificuldades enfrentadas para a realização do trabalho são os docentes que atuam nas escolas públicas brasileiras, destinadas a atender populações de áreas periféricas. No entanto, mesmo assim, há profissionais que se dedicam e seguem, apesar das circunstâncias, realizando o melhor possível. Destaco que, muitas vezes, “fazem milagres” para garantir que os alunos tenham as aulas que merecem, ficando o próprio

docente incumbido de dar conta da precariedade dos espaços físicos e da falta de materiais adequados para lecionar. Com o intuito de valorizar a categoria docente, há prefeituras que possuem Planos de Cargos e Salários destinados a elevar a remuneração desses profissionais mediante sua capacitação e tempo de serviço. Apesar disso, ressalta-se que nem sempre os reajustes devidos recaem sobre esses valores de modo que eles recebam o equivalente a sua formação.

A partir do levantamento realizado pelo Instituto Península (2018), é possível perfilar o que pensam e, muito mais que isso, experienciam professores brasileiros a respeito da profissão que exercem. Como mostra o estudo, o sentimento vem associado a algo concreto, às realidades da vida prática que se realizam dentro do ambiente educacional. Os envolvidos relataram experimentar sensações que se apresentam entre dois pontos extremos de uma escala emocional, já que enquanto um grupo pontuou situações capazes de despertar momentos dolorosos, o outro elencou situações que remetiam às alegrias advindas do ser docente.

Cabe salientar que aqueles que sentiram na pele o sofrimento ocasionado pela profissão apontaram como causas desse infortúnio a necessidade de trabalhar em mais de uma escola, ficando, desta maneira, sobrecarregados com a extensa carga horária; alguns participantes citaram a necessidade de conciliar a jornada escolar com as atividades do lar e o cuidado com os filhos, dificultando a dedicação aos planejamentos e à capacitação profissional; o fato de não conseguir dar conta dos problemas sociais enfrentados pelos alunos; a falta de reconhecimento e respeito dos responsáveis tanto com a vida escolar das crianças quanto com o trabalho desenvolvido pelo professor; as dificuldades dos alunos na aprendizagem e, também, a sensação de impotência diante de um sistema educacional que demonstra não se preocupar o mínimo com tantos problemas existentes no exercício da profissão. Entretanto, é preciso reconhecer que nas universidades, principalmente aquelas destinadas à formação docente, tem se discutido os rumos da educação no país.

Os professores que estudam nessas instituições vêm contribuindo para o debate, levando para dentro desses espaços tanto suas angústias quanto suas experiências de sucesso implementadas nas classes onde atuam. Propostas para descolonizar os currículos, colocando em evidência a realidade, a história de vida e as comunidades onde os estudantes estão inseridos têm ganhado cada vez mais espaço nas salas de aula brasileiras de modo a promover uma aprendizagem verdadeiramente significativa. A esse respeito, Arias (2011) enfatiza que o colonialismo com sua dominação silenciou vários grupos de seres humanos, bem como suas práticas de vida, seus conhecimentos culturais, sua espiritualidade e suas manifestações. Apesar disso, todas essas sabedorias podem ser incorporadas às propostas de ensino de modo a caminhar juntas com as epistemologias já consagradas no meio acadêmico.

Há, por outro lado, os docentes que se sentem felizes e orgulhosos. Dentre os motivos elencados, os profissionais destacaram com dignidade o fato de terem se qualificado para o desempenho de tal função e aqueles que trabalhavam em escolas públicas reconheciam como mérito terem ingressado nessas instituições por meio de concurso. O carinho recebido dos alunos, seus progressos durante o processo de ensino-aprendizagem, ver seu trabalho respeitado tanto pela direção da escola quanto pelos pais dos discentes, também alegraram os corações dos professores participantes da pesquisa.

Ainda hoje, o professor é visto apenas como um profissional capacitado para desenvolver a função de ensinar. Essa concepção colonial atribuída a essa profissão faz com que seus sentimentos, anseios e dificuldades não sejam incluídos nas pautas de discussão dos diversos temas associados à educação. Esse é um ofício em que relações interpessoais precisam ser estabelecidas, até porque a aprendizagem ocorre em meio à interação entre quem ensina e aquele que aprende. A esse respeito, Arias (2011) ressalta que a matriz colonial de poder não apenas silenciou as vozes e as práticas sociais de diversos indivíduos, mas desprezou todas e quaisquer demonstrações de afeto e emoções.



As manchas do nosso passado histórico continuam expostas e são refletidas na maneira como a estrutura política e social do país está organizada, planejada de modo a privilegiar um grupo em detrimento de outros. Um sistema pensado e construído para desconsiderar as diversas culturas de populações denominadas como inferiores por expressarem seus saberes de formas diferentes dos padrões coloniais, impostos como superior, único e verdadeiro. Essa realidade é evidenciada no campo educacional, na configuração das relações de poder que se impõe nesse cenário. Assim, dentro de suas salas de aula, os docentes são vistos como seres supremos, dotados de um conhecimento que precisa ser absorvido, repassado e, posteriormente, reproduzido pelos alunos. Conhecimento este que continua beneficiando uma história e uma cultura que não são nossas.

Percebo, com isso, um misto de sentimentos que permeiam a vida desses profissionais da educação. São sensações despertadas pelo contato diário com diferentes seres humanos, cada qual com suas divergências, suas dificuldades, seus problemas pessoais. Em meio a essa heterogeneidade, além das adversidades do próprio sistema estrutural de ensino, está o professor para cumprir com as exigências do seu ofício que é ensinar, dar conta das competências e das habilidades a serem contempladas dentro de cada um dos componentes curriculares.

Dados citados no artigo “Valorização de professores, caminho a percorrer” (2022) apontam que apenas 5% da população jovem brasileira manifestam como intenção profissional ser professor neste país. Alegam, segundo o estudo analisado, falta de vocação, baixo retorno financeiro e ser esta uma tarefa difícil. Dentre as adversidades elencadas para a execução desse ofício, pontua-se a necessidade desse docente estar envolvido com diferentes tipos de conhecimentos, adequando-os, sempre que possível, para atender aos variados grupos de alunos. No caso do Brasil, país extremamente desigual, onde as diferenças sociais são bem marcadas, é cada vez mais cansativo desempenhar essa função, que requer um

grande envolvimento, dedicação, estudo e capacitação constantes, um investimento pessoal que não condiz com os salários recebidos pela categoria. Desse quantitativo que opta por lecionar, 61% são mulheres e 90% são provenientes de escolas públicas. Apesar dos dados levantados por esse estudo, ressalta-se que os problemas e as dificuldades não são exclusivos da carreira docente. Outros profissionais também precisam de capacitação para desenvolver suas atribuições, sofrem com baixos salários e com a falta de reconhecimento, principalmente aqueles que atuam fora de setores privados.

É comum presenciarmos mulheres exercendo a função de professoras no trabalho com crianças. São elas que estão à frente das classes que lecionam para as turmas de creches e do Ensino Fundamental I, principalmente. A presença masculina figura em número maior quando falamos da docência voltada aos adolescentes e aos jovens nos níveis Fundamental II e Médio. Além disso, no campo universitário, essa parcela é também significativa. A respeito da predominância do gênero feminino nessa área, em uma de suas cartas intitulada *Vim fazer o curso do Magistério porque não tive outra possibilidade*, Freire (2015) afirma que, quando convidado para um diálogo com alunas de uma instituição de São Paulo, ouviu de algumas estudantes que, dentre os motivos por terem escolhido tal carreira estava o fato de não terem encontrado melhor opção e de outras que estavam nesse determinado curso enquanto aguardavam, de maneira confortável, pelo casamento. Hoje em dia, percebe-se que tal escolha ocorre por afinidade, pelo gosto por exercer tal ofício. Vale sinalizar, ainda, que esta é uma formação profissionalizante e oferecida em instituições públicas, logo as professoras habilitadas para o efetivo exercício no Ensino Básico vêm deste setor. Quando falamos da qualificação em nível superior, que são ofertadas nos cursos de Pedagogia ou naqueles relacionados a alguma licenciatura, a formação pode ser concluída tanto em unidades públicas quanto privadas.

As mulheres que desempenham a tarefa de ensinar na Educação Básica são as chamadas “tias”, aquelas que, segundo o senso comum, nasceram com um dom, com uma vocação para ensinar crianças, o que justificaria uma não-importância quanto a seu grau de qualificação: sendo um dom concedido biologicamente por ter, somente, o curso de formação de professores (antigo curso normal), Graduação, Mestrado ou Doutorado não faria a menor diferença: tais professoras serão, para sempre, “tias”. Isto posto, acabam dentro dessa categoria profissional, se possível traçar uma escala, como aquelas que são menos respeitadas pela função que desempenham.

É interessante frisar que essa forma “carinhosa” de se referir às docentes, “tia”, culturalmente instituída, acaba por desvalorizar o preparo que estas eventualmente possuem, ignorando que este é um cargo que, assim como outros, merece crédito e consideração. Até porque demanda muito estudo, pesquisa, planejamentos e capacitação constante. De acordo com Freire,

ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa militância, certa especificidade no seu cumprimento, enquanto ser tia é viver uma relação de parentesco. Ser professora implica assumir uma profissão, enquanto não se é tia por profissão (FREIRE, 2015, p. 22).

Ainda segundo o autor, a profissão “professor” traz consigo uma consciência política que permite problematizar as dificuldades enfrentadas pela categoria. No entanto, esse poder se perde quando esta profissional se permite ser reconhecida como “tia”. Ademais, essa conduta traz uma atmosfera sentimentalista para o ambiente escolar e, também, para os imbróglios e conflitos que fazem parte desse espaço.

Vale evidenciar, como consequência do exposto acima, que os profissionais que atuam no meio educacional e a sociedade, de um modo geral, precisam entender que

a tarefa da ensinante, que é também aprendiz, sendo prazerosa, é igualmente exigente. Exigente de seriedade, de preparo científico, de preparo físico, emocional, afetivo. É uma tarefa que requer de quem com ela se compromete um gosto especial de querer bem não só aos outros, mas ao próprio processo que ela implica. É impossível ensinar sem essa coragem de querer bem, sem a valentia dos que insistem mil vezes antes de uma desistência. É impossível ensinar sem a capacidade forjada, inventada, bem cuidada de amar (FREIRE, 2015, p. 21).

Freire (2015) afirma que os problemas vivenciados no campo da educação vão além da esfera pedagógica. Estes permeiam os caminhos tanto da política quanto da ética. Presenciamos e vivenciamos no setor educacional os rastros deixados pelo processo histórico de colonização, período no qual as metrópoles dominaram e administraram as colônias. Essa influência deixou-nos como legado diversas colonialidades que se refletem no campo do saber, do ser e do poder. Como exemplo, a influência do que é e deve ser produzido e discutido dentro das instituições de ensino, privilegiando os saberes do homem branco em detrimento dos conhecimentos das populações indígenas e africanas. São diversas as formas de violência, de manifestação de poder sobre esses indivíduos que tiveram e continuam tendo negados seus direitos de ser e estar no mundo. Sendo assim, o serviço educacional deve ser colocado em favor de uma formação crítica e consciente dos indivíduos, sejam eles crianças, jovens ou adultos. Cabe ao professor ser o mediador num processo ensino-aprendizagem onde todos refletem e aprendem de modo colaborativo a respeito da história, do ambiente e da realidade que os cerca.

São muitos os desafios que se impõem àqueles que se importam verdadeiramente com a tarefa de ensinar. São conflitos diários travados com o sistema, com a estrutura escolar, com pais, mães e alunos que não demonstram respeito pela figura do professor, com crianças que precisam de acompanhamento profissional,



demonstrando atitudes e necessidades que vão além da competência docente. Sendo assim, nessa conjuntura, algo que muitas vezes fica em segundo plano é a saúde desse educador, que acaba adoecendo em meio a todos esses enfrentamentos com os quais precisa lidar. Tudo isso é a prova de que é preciso atentar à realidade, sem floreios, sem romance, mas com muita seriedade.

O modelo de educação que temos ainda hoje traz em si as marcas e as impressões de um projeto colonial que tinha como proposta principal civilizar uma população que, segundo os opressores/colonizadores, necessitava seguir comportamentos e aprender conceitos concebidos como mais humanos. A esse respeito, Krenak (2011, p. 2) afirma que os brancos europeus defendiam a ideia de que “havia uma humanidade esclarecida que precisava ir ao encontro da humanidade obscurecida, trazendo-a para essa luz incrível.” O pensamento expresso pela professora Clarissa durante a exibição do episódio “As muitas emoções de ser professora” alinha-se ao posicionamento do autor quando ela relaciona a questão modernidade/colonialidade dentro da educação com um propósito de civilizar e domar seres humanos, evidenciando assim uma forma de violência. Destaca-se, dessa forma, que as escolas surgiram com o objetivo de disciplinar todo um grupo para que este fosse melhor subjugado. Dentro de toda essa conjuntura, o professor foi formado para ser aquele dotado de saber com a função de transferir os conhecimentos aprendidos aos seus alunos. É preciso registrar, entretanto, que na época do Brasil colônia, por exemplo, cabia a essa instituição ensinar a língua portuguesa aos indígenas, mas, além disso, dar instrução aos filhos daqueles que pertenciam à nobreza.

O colonialismo europeu no Brasil teve como principal objetivo a exploração do território de modo que toda a riqueza encontrada fosse enviada ao exterior. Percebe-se, no entanto, que quando D. João VI se vê forçado a residir no país, período de 1808 a 1821, preocupações de caráter social começam a surgir, mas para beneficiar os portugueses e a camada mais rica da população. Os povos

indígenas e os africanos escravizados continuavam à margem, sem qualquer tipo de direito ou benefício. Mesmo com o fim do colonialismo, de toda essa estrutura organizada para espoliar e destruir o espaço, além de subjugar seus indivíduos, a colonialidade persiste entranhada como herança cultural, como uma cicatriz, impossível de apagar e difícil de superar. Mignolo (2017, p. 1) considera, por esses motivos, que “a colonialidade é o lado mais escuro da modernidade”, sendo, portanto, a relação de poder e superioridade estabelecida pelo colonizador às populações exploradas, de maneira a impor suas ideias, seu modo de pensar e agir. Em relação às consequências das marcas deixadas no campo do saber dos povos conquistados, esse autor afirma que

o conhecimento era a ferramenta básica e poderosa usada tanto para controlar a autoridade quanto para ser transferida como mercadoria. O conhecimento na MCP (Matriz Colonial de Poder) era uma faca de dois gumes: por um lado, era a medição para a ontologia do mundo, assim como um modo de ser no mundo (a subjetividade); por outro lado, uma vez que o conhecimento era concedido imperialmente como o verdadeiro conhecimento, se tornou uma mercadoria para ser exportada àqueles cujo conhecimento era alternativo ou não moderno, segundo a teologia cristã e, depois, a filosofia secular e as ciências (MIGNOLO, 2017, p. 8).

Desta maneira, houve o brutal apagamento da cultura e dos conhecimentos desses povos, que foram impedidos de praticá-los para dar lugar às imposições do saber reconhecido pelo colonizador. Como define Sousa Santos (2019), foi traçada uma linha abissal, uma fronteira entre o norte e o sul global para determinar aquilo que era importante e deveria ser valorizado em detrimento do que deveria ser invisibilizado. Sendo assim, todos que figuravam do outro lado da linha tornavam-se marginalizados socialmente por este lado da linha.

Para discutir o tema educação, não só no Brasil, que é um país onde populações indígenas e africanas foram escravizadas,

tendo seus saberes desprezados, mas em âmbito internacional, é importante trazer à tona as ideias defendidas por Paulo Freire, filósofo e educador brasileiro. O olhar atento e determinado que destinou às classes populares serve para ratificar seu engajamento em prol da justiça social, em benefício daqueles que sempre estiveram à margem da sociedade, sem vez e sem voz. O modelo educacional defendido em suas obras e, além disso, evidenciado em suas práticas pedagógicas privilegiam o afeto e o diálogo. Ambos se materializam em meio a uma proposta de ensino que valoriza como pauta principal a conscientização. Saliento, ainda, que sua postura docente é apresentar os alunos como personagens principais do processo ensino-aprendizagem e, por meio de um programa democrático, os conhecimentos que já possuem são considerados nos momentos de reflexão, de modo a contribuir para o enriquecimento do grupo. Em meio a essa conexão estabelecida entre quem ensina e quem aprende, ambos são beneficiados (FREIRE, 2021).

Aponto, desta maneira, que sua visão está alinhada a um pensamento decolonial, já que os alunos são considerados protagonistas dentro do ambiente escolar. Além disso, esses discentes têm sua própria história posta em evidência, possibilitando que suas vivências e suas experiências sejam discutidas, apreciadas e utilizadas como objetos para refletir a realidade na qual estão inseridos.

Convém pontuar, também, que dentro do percurso traçado pela decolonialidade os saberes populares têm tanta relevância quanto aqueles defendidos pela ciência. As práticas de vida, as culturas e a espiritualidade dos povos subalternizados, dentro dessa ótica, passam a ter a relevância merecida. Arias (2011) atribui o termo “Corazonar” para a relação que se estabelece entre emoção e razão. É possível pensar com o coração “para propor uma antropologia comprometida com a vida e com a decolonização do poder, do ser e do saber.” (LEROY, 2022, p. 86). Dentro dessa perspectiva, volta-se o olhar para a experiência dos povos oprimidos e para como esses grupos manifestam seu modo de pensar e estar no mundo,

evidenciando suas sabedorias que foram invisibilizadas, massacradas e discriminadas por conta da colonização organizada por aqueles que chegaram para dominar os espaços, enterrando toda e qualquer forma de conhecimento que não estivesse de acordo com o modo de pensar com o qual fundamentavam suas teorias.

A estrutura escolar instituída no nosso país apresenta inúmeras falhas, ainda como consequência do sistema colonial ao qual estivemos submetidos. Os danos dessa estrutura são evidentes, principalmente, com a implantação de um modelo de escola que continua insistindo em moldar seus alunos para enquadrá-los num padrão pré-estabelecido, desconsiderando propostas voltadas para uma aprendizagem sobre a história e a memória de fatos que refletem e, mais do que isso, constituem quem eles são. Como na concepção do Corazonar, não estamos negando, com isso, as teorias científicas, desprezando esses conhecimentos, mas sim unindo-os às experiências vividas.

Segundo Freire (1992, p. 5), “a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã”. Dessa forma, como o próprio autor declara, é preciso esperar, na ação, na luta por dias melhores para a profissão. Os desafios de ensinar ainda são muitos, mas é necessário sobreviver todos os dias, ultrapassando os limites que surgem, resistindo às dificuldades e, por último, mas não menos importante, administrando as próprias emoções ocasionadas pelo ato de ensinar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O modelo de educação que temos até este momento segue os padrões hegemônicos, tanto no que se refere àquilo que se ensina

quanto ao como isso é feito. Tal fato evidencia-se no modo como os professores são tratados e, também, em como estes constroem e manifestam seus sentimentos.

As professoras participantes do programa debaRtendo expressaram suas variadas sensações a respeito da profissão, apontando diferentes tipos de sentimentos experienciados ao longo de suas carreiras profissionais. Refletiram sobre suas práticas pedagógicas e concluíram que, apesar das amarguras do ofício, da falta de reconhecimento do poder público, prevalecem, na memória, as lembranças com os momentos de satisfação, concretizados nas relações interpessoais que foram estabelecidas dentro dos espaços de ensino com o passar dos anos. Além disso, enfatizaram, também, a felicidade por desempenhar uma função tão relevante para a sociedade.

Entre os inúmeros desafios que se impõem aos docentes no Brasil, destaca-se a necessidade de serem reconhecidos como profissionais dotados de direitos que, infelizmente, ainda não são plenamente assegurados. As condições de trabalho que lhes são oferecidas, bem como as emoções que expressam como consequência das experiências que se realizam no ambiente escolar, devem ser levadas em consideração. É preciso reconhecê-los como seres humanos que sofrem e sentem as dificuldades de exercer essa profissão no país.

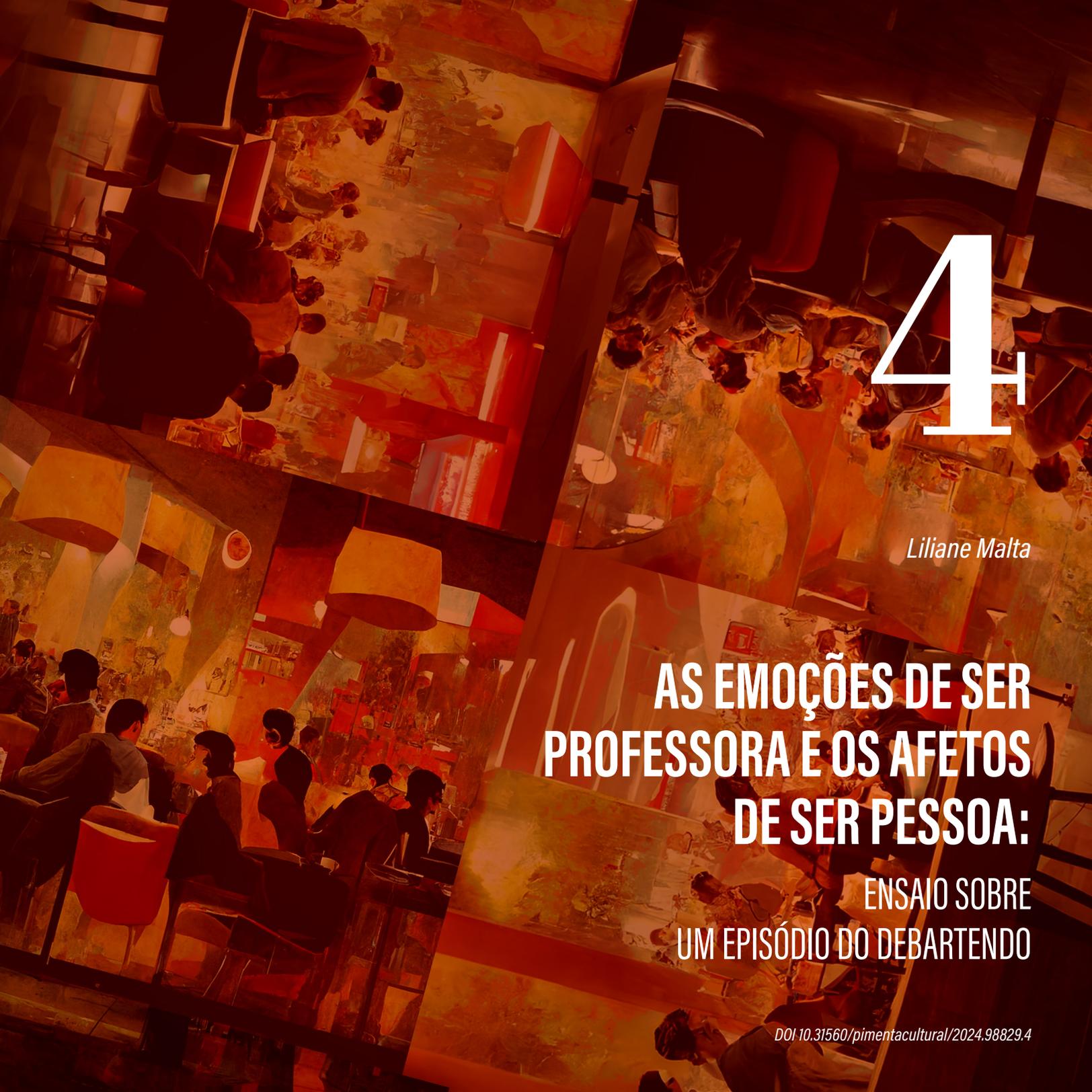
Considera-se, também, um obstáculo no setor educacional do país romper com uma estrutura de ensino colonial consolidada que, há décadas, dita as regras dentro desse sistema. É preciso que todos os dias nos lembremos da importante tarefa de ser professor no Brasil, da nossa responsabilidade não apenas social, mas também política, como argumenta Freire (2015). As cicatrizes ainda evidentes, marcas de uma colonialidade que insistem em se manter entranhadas em nós, devem ser combatidas, pois descartam como legítimas as diversas formas de representações culturais e sociais das populações negras e indígenas, subjugadas, menosprezadas e maltratadas no decorrer da história. Essas sabedorias precisam ser discutidas

dentro das instituições de ensino. Como aponta Arias (2011), não se trata de negar a razão, o conhecimento acadêmico em detrimento da emoção, das sabedorias e experiências de um grupo, mas sim de permitir que esses elementos sejam discutidos juntos para uma contribuição coletiva.

Nessa direção, deve-se continuar investindo em pesquisas na área educacional, buscando alternativas voltadas para o auxílio a essa categoria, a fim de que recebam suporte profissional e, também, emocional.

## REFERÊNCIAS

- ARIAS, P. G. **Por una Antropología del Corazonar Comprometida con la Vida**, 2011.
- DebaRtendo as muitas emoções de ser professora. **Youtube**, 15/10/2021, 2:02:55. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=s4o64xsaQl0>. Acesso em: 29 jun. 2022.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 77 ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2021.
- FREIRE, P. **Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar**. 24 ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Editora: Companhia das Letras, 2019.
- LEROY, H. R. Corazonar. *In*: **Suleando Conceitos em Linguagens**, 2022.
- SOUSA SANTOS, B. Tradução intercultural: diferir e partilhar com passionalità. *In*: SOUSA SANTOS, B. (ed.). **Construindo as epistemologias do sul para um pensamento alternativo de alternativas**. [S. l.]: CLACSO, 2019. p. 261-96.

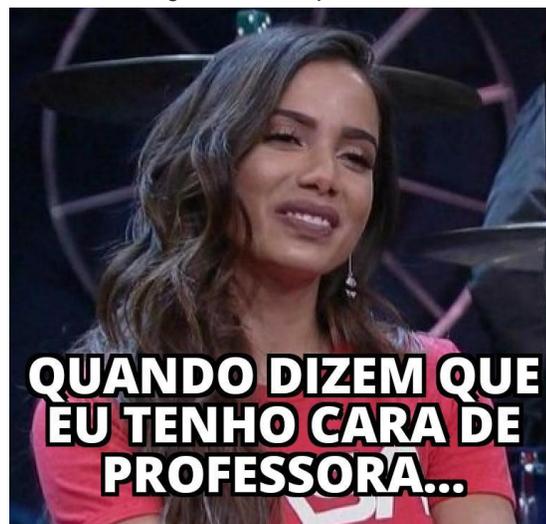


# 4

*Liliane Malta*

## AS EMOÇÕES DE SER PROFESSORA E OS AFETOS DE SER PESSOA:

ENSAIO SOBRE  
UM EPISÓDIO DO DEBARTENDO

**Figura 1: Cara de professora**

Disponível em: <https://twitter.com/anitta/status/1159316081900736512>.

A proximidade do prazo final para o envio deste ensaio ao dia em que se comemora o dia das professoras no Brasil, 15 de outubro, foi fator fundamental para que eu escolhesse como tema o episódio que foi ao ar na mesma data, só que em 2020: *debaRtendo as emoções de ser professora*. Não por acaso, este é um tema que tenho discutido ao longo das aulas de Didática e Trabalho Docente na Educação Infantil, disciplinas ministradas atualmente por mim nos cursos de graduação em Pedagogia e em Letras-Inglês da UFES, e que também tenho discutido internamente, em longas e conflitantes conversas comigo mesma.

Entendo que o ato de pensar a docência faz parte de mim, pois não se limita ao meu fazer pedagógico e filosófico em sala de aula. A docência é parte de mim, pois as práxis educacionais tornam teoria e prática indissociáveis (FREIRE, 1997; 1996) e, se assim o são, não posso separar dela as outras coisas que eu também sou. Essa ideia se fez mais forte ao ouvir, logo no início do episódio, a professora Clarissa Jordão, já aposentada, dizer que ainda se sente

professora. Compreendo, sem romantizar o trabalho de ser professora, que o que ela diz coloca a docência para além do ato de lecionar. O ser professora, aqui, significa exercer e/ou ter exercido uma profissão que faz com que mudemos nosso olhar sobre tudo o que vemos, especialmente sobre nós mesmas e sobre como nos relacionamos com as pessoas.

Falar sobre emoções aponta, nesse sentido, para a ideia de *práxis* em educação crítica freireana, pois somos pessoas junto de sermos professoras. Não antes, não depois, mas junto, ao mesmo tempo, dentro de um mesmo ser humano. Por conta disso, seria impossível separar razão de emoção, assim como é incoerente separar teoria e prática. Nas palavras da querida colega Thalita Rezende (2020, p. 67), “separar razão de emoção é uma tentativa de sufocar nossa potência de agir, construir e transgredir”. E isso me lembra a analogia à qual eu costumava recorrer e que foi por mim desenvolvida num desespero de tentar ilustrar a estudantes da graduação justamente o significado de *práxis*. Na tal ilustração – que pode parecer bastante rudimentar se comparada ao complexo conceito de *práxis* – eu digo que a teoria é um copo de leite e a prática é o chocolate em pó. Ao misturarmos as duas coisas, temos um copo de achocolatado e não dá mais pra separar, tornam-se indissociáveis permanentemente, e isso é *práxis*. A principal diferença entre a analogia e o conceito de *práxis* é justamente que, embora isso ocorra com o leite e o chocolate, teoria e prática não acontecem de maneira indissociada em momento algum. Dessa maneira, quando compreendemos os conceitos filosóficos – compreendendo, ao usar esse termo, que estamos falando de culturas, história, ideologia, política, sociedade etc. – pelos quais somos atravessadas, que costumam ser entendidos como teoria, já não somos mais as mesmas professoras, o que nos condiciona a não ser também mais as mesmas pessoas, porque esses conceitos estão, agora, dentro de nós e como tal, são prática aliada à teoria - ou seja, são *práxis*. Nossas conversas e trocas nos formam professoras, tanto no lado acadêmico-profissional

quanto no lado pessoal, porque também afetam nossas emoções (MERLO; MALTA, 2022). As muitas emoções de ser professora encontram as muitas emoções de ser pessoa, de se relacionar e afetar/ser afetada por pessoas, daí o título deste ensaio e também do episódio do debaRtendo.

Igualmente, somos quem somos hoje porque temos uma história que nos construiu, e estamos, como professoras, auxiliando a construir histórias também, seja de colegas de trabalho ou de estudantes, ou ainda de outras pessoas da sociedade afetadas por nossa prática docente. E, para tentar compreender todas essas emoções e afetos que permeiam a atividade que exercemos, recorro também às teorias que estudo, como a decolonialidade (SOUZA SANTOS, 2020; MENEZES DE SOUZA; FIGUEIREDO; MARTINEZ, 2019), a translinguagem (MACIEL; ROCHA, 2020; YIP; GARCÍA, 2018; CANAGARAJAH, 2017), a educação crítica freireana na ação pedagógica e na formação docente (FREIRE, 1997; 1996; MONTE MÓR; NASCIMENTO, 2020), entre outras, culminando, novamente, em práxis, em não tentar separar as coisas, em compreender que dentro de mim todas elas existem.

Assim, para fazer valer minha condição de pessoa e professora, tentarei nas próximas seções, de forma didática, relacionar tais conceitos ao que tenho pensado sobre emoções e afetos a partir do episódio do debaRtendo sobre o qual estamos – quem me lê e eu – refletindo neste ensaio. Admito, porém, que desde já tenho a ciência de que não darei conta de expressar neste texto tudo o que tenho pensado desde o momento em que assisti ao episódio, mas compreendo que ele ainda continuará me atravessando aos poucos, com tempo, emoção e afetividade. Então, vamos lá!

## AS EMOÇÕES DE AFETAR (E SERMOS AFETADAS POR) PESSOAS

Para começar a falar sobre emoções e afetos, gostaria de me apresentar de maneira um pouco mais completa. Além de dar aulas na graduação, sou professora na educação infantil e atuo com crianças de 2 a 6 anos. Também sou alguém bastante sensível e gosto de me relacionar com pessoas, tenho muitos amigos e muitas amigas, e entendo que essa informação sobre mim será relevante ao longo da leitura deste texto. Digo isso porque uma das falas que mais me chamaram a atenção foi a da Alessandra Coutinho, responsável pela apresentação naquele episódio. Ela mostrou a imagem de uma pedra caindo na água e formando aquelas ondas ao seu redor e disse que assim como a pedra que toca o rio reverbera, a gente reverbera na vida das pessoas, e talvez por isso sintamos uma responsabilidade tão diferente e tão relacionada às emoções quando estamos em sala de aula.

É nisso que eu acredito! Rezende (2020, p. 45), com base em Espinosa, defende que o afeto é a “potência do indivíduo de afetar e ser afetado”. Somos movidas pelos afetos. Somos transformadas pelo afeto. E, se assim somos, ao não separar a teoria da prática – ou o lado pessoal do profissional –, entendo que em todo momento minhas emoções precisam fazer parte do meu fazer pedagógico, assim como estão presentes em meu dia a dia com família e amizades. Da mesma forma, não consigo compreender qualquer tentativa de diferenciação entre minhas ações docentes com pessoas adultas na graduação ou com crianças na educação infantil.

Há algum tempo tenho pesquisado e refletido sobre a educação com crianças, sobre elas serem agentes dos próprios discursos, sobre a horizontalidade em salas de aula da educação infantil, entre outras questões (MALTA, 2019), e consigo cada vez menos diferenciar tal trabalho

daquele que realizo com pessoas adultas. Entendo que isso acontece porque estamos sempre nos formando, nos educando na ação de educar, como nos explica Freire (1996), naquele “tornar-se, nunca tornando-se”, de acordo com o que Jordão (2018, p. 78) nos convida a pensar.

Partindo desse princípio, é compreensível que, ao pensarmos a sala de aula, seja como docente ou como discente, as emoções e afetos se entrelaçam ao processo prático-teórico de ensinar. Tal situação se faz evidente, por exemplo, quando a professora Walkyria Monte Mór se faz presente na transmissão como expectadora e as professoras pausam a discussão para saudá-la. Ela, que, nas palavras da professora Luciana Ferrari, é “professora de todos nós”, demonstra que a maneira como afetamos pessoas em sala de aula independe da idade, do tipo de aula, da fase educacional, e está muito mais relacionada às emoções, à afetividade, à admiração, à maneira como aquela pessoa nos apresenta teorias e práticas, seja por palavras ou por seu próprio fazer pedagógico. No caso da professora Walkyria, a admiração daquelas professoras – que também é minha, claro – demonstra que a educação crítica freireana e a horizontalidade nas relações sobre as quais ela leciona estão presentes em quem ela é, estão em suas práxis.

Para me auxiliar a compreender e sistematizar tais questões, convido a quem me lê a pensar sobre o que disse o professor Menezes de Souza quando entrevistado sobre teorias decoloniais:

O principal, a meu ver, da teoria decolonial, é o aspecto que de fato sempre estamos falando de um determinado lugar, que é atravessado por histórias particulares. Estamos localizados num corpo específico, que, por sua vez, ocupa determinado espaço, tem uma determinada história. Então, não existe para mim a possibilidade de produzir uma teoria tal qual. A minha leitura da teoria decolonial tem muito a ver com quem eu sou, com o que eu vivenciei, com o que eu li, com o que eu fazia antes e, para mim, a teoria decolonial me ajudou a entender isso (MENEZES DE SOUZA; FIGUEIREDO; MARTINEZ, 2019, p. 6).

Talvez reconhecamos a grandiosidade de uma professora e empenhemos afetividade e emoções nessas relações justamente porque fomos atravessadas por ela emocionalmente, fomos afetadas, e isso é, também, indissociável de quem somos profissionalmente.

De acordo com as falas das professoras Clarissa, Simone, Luciana, Leina e Alessandra, nossas memórias (afetivas) da infância, da escola, nos auxiliam a pensar quem nós somos e queremos ser como educadoras (de crianças ou de pessoas adultas) hoje.

Penso também que talvez a gente comece a ser professora ainda enquanto alunas na educação infantil, quando nos relacionamos com colegas, quando gostamos de contar uma história, quando caprichamos no dever de casa, quando organizamos trabalhos em grupo... E isso me faz recordar o que disse a professora Leina no referido episódio do debaRtendo, quando afirmou "eu não quis ser professora por muito tempo". Embora a gente tente fugir, parece que ser professora já faz parte de nós. Podemos tentar separar as coisas, mas fica sempre parecendo que falta algo. Talvez essas situações mostrem o porquê de a docência estar tão ligada às emoções: porque fazem parte de nós de maneira *indissociável*. A maneira como pensamos e agimos em sala de aula está relacionada a quem somos e como sentimos, justamente porque não há como virarmos outra pessoa quando estamos em sala de aula, ainda que algumas pessoas tentem se desumanizar.

Pode parecer que estou escrevendo de um ponto de vista romantizado e irreal da educação, mas gostaria de evidenciar que não é essa a questão. Compreendo as dificuldades e percalços pelos quais temos que passar em sala de aula – assim como entendo os tropeços que podemos dar em toda e qualquer relação social – mas vejo tudo isso como motor para nossas emoções, e é isso que me faz falar de maneira apaixonada sobre ser professora.

A professora Clarissa Jordão diz no vídeo: “apesar de tudo, me sinto feliz em ser professora”. E percebo que as questões que nos fazem pensar e sentir isso vão além da profissão. Elas atingem quem nós somos, porque estamos nos relacionando com pessoas. Então, não acho que seja *apesar de tudo*, mas *por isso tudo* é que sentimos satisfação e felicidade em sermos professoras.

Pensar em tudo isso é vivenciar as várias linguagens que nos constituem e nos formam docentes, então não podemos deixar essas várias linguagens de fora da sala de aula ou de nossas elaborações teóricas. A translinguagem pode, conjugada à decolonialidade e à criticidade, proporcionar a horizontalidade em sala de aula (e fora dela), por nos auxiliarem a enxergar e viver várias linguagens, inclusive a das emoções, nos deixando afetar e ser afetadas. Valorizar a multimodalidade, a multisensorialidade e a multiplicidade de práticas linguísticas e contextos de construção social, como afirmam Canagarajah (2017) e Maciel e Rocha (2020), abarcam – e abraçam – valorizar também as emoções nas relações sociais, especialmente nas que acontecem em sala de aula. Dessa forma, permitir emoções e afetos em nós e nas outras pessoas nada menos é do que deixar que nossas práxis em educação aconteçam em seu melhor, da maneira mais completa e teórico-filosófica possível, expressando-as com a maior quantidade de linguagens que pudermos.

Quero tentar manter o tom freireano deste ensaio – isto é, considerando a humanidade que há em nós, as paixões que nos movem e nosso papel político-social – e especialmente por isso abordarei na próxima seção alguns pontos relacionados ao papel político das emoções e dos afetos que me chamaram a atenção enquanto assistia às reflexões promovidas pelo episódio do debaRtendo.

## O PAPEL POLÍTICO DE (SE) EMOCIONAR E (SE DEIXAR) AFETAR

Início esta parte do ensaio afirmando que a gente fica feliz em ser professora quando entende nosso papel social e político de ser professora. Quando compreendemos, por exemplo, que o ser professora é, ainda, algo a ser comemorado e valorizado. Na educação com crianças, esse desafio se faz de maneira ainda mais acentuada, a meu ver. Começamos, muitas vezes, dando aula para crianças porque existe a falácia de ser mais fácil. A sorte é que as crianças são generosas e são elas que nos ensinam a ser educadoras.

Primeiramente, precisamos alinhar o que pensamos sobre a criança e a infância, porque isso conduzirá nossas emoções e o quanto nos deixaremos afetar por elas. Nas palavras de Ferraz (2020, p. 1),

Reconhecer como cada um de nós olha para o mecanismo é, para mim, urgente. Faz parte de uma autocrítica fundamental para seguirmos adiante e, mais importante, para que possamos coletivamente pensar em caminhos alternativos, se ainda nos resta tempo para isso.

Assim, se compreendemos a criança como parte da sociedade, como um ser capaz de contribuir para a educação dentro e fora da sala de aula, como um par, podemos também compreender o papel político na educação com crianças, e, sobretudo, como as emoções e os afetos nessa fase da educação podem promover mudanças significativas em todo o sistema educacional. A gente aprende lições de vida dando e assistindo aula, e isso também é inseparável em relação à fajuta dicotomia pessoal-profissional. É necessário, dessa forma, pensar sobre como queremos ensinar e aprender lições em sala de aula de uma maneira político-social. É preciso que pensemos com o coração e ajamos com o raciocínio, compreendendo que os nossos fazeres pedagógicos também expressam nossa maneira de nos relacionarmos com aquelas pessoas que ali estão.

Ao longo da discussão do episódio do debaRtendo, a Alessandra Coutinho perguntou se a educação é progresso ou se é violência, e precisamos pensar nisso nos nossos contextos. Estamos colonizando e aprisionando crianças? Estamos colonizando e aprisionando pessoas? Estamos colonizando e aprisionando emoções e afetos? A Clarissa nos chamou a atenção sobre a criança ser vista como alguém a ser civilizado e domado. Temos que repensar o modelo educacional, e isso se inicia conosco, em sala de aula, repensando especialmente as relações sociais, emocionais e afetivas que ali acontecem. Podemos refletir sobre isso entendendo que

[...] a percepção das crianças como cidadãos ativos de pensamento crítico por direito próprio, com contribuições valiosas para as famílias, comunidades e sociedade em geral, é muitas vezes ofuscada por entendimentos e construções tradicionais da infância como um período de inocência, impotência e incompetência (ROBINSON; DÍAZ, 2006, p. 9).

Com isso, permitir que a criança explore suas emoções ao longo de seu processo educacional é permitir que ela se veja e seja vista como pessoa participante ativa de seu processo educacional. Sem surpresa, possivelmente por conta dessa repressão emocional, nos deparamos muitas vezes com pessoas adultas, em cursos de graduação, que também não tiveram suas emoções e afetos considerados, tornando o meio acadêmico-profissional um fardo.

Sobre isso, Lopez-Gopar – no caso da educação linguística crítica, área na qual a maioria de nós se insere – nos convida a pensar que

Não só a pedagogia crítica deve abrir espaço para as perspectivas das crianças, mas também as vozes dos estudantes e dos professores devem ser ouvidas e as questões cotidianas de suas vidas pessoais e educacionais devem ser seriamente abordadas. Os professores em ELT reinventam pedagogias críticas reais todos os dias, testando suas próprias teorias e fazendo mudanças imediatas em sua prática de ensino (tradução nossa) (LÓPEZ-GOPAR, 2019, p. 243).

Ou seja, pensar com as emoções é político! É horizontalizar a educação e torná-la um processo colaborativo, reinventando todos os dias as práticas de ensino, influenciando não apenas no que fazemos, mas em quem somos e como nos construímos como tal.

## PARA CONTINUAR PENSANDO NISSO...

Não pretendo, com este ensaio, concluir algo sobre emoções e afetividades no processo educacional. Porém, pretendo, sim, dar continuidade a essa discussão, que embora não seja tão nova em nosso cenário, pode ainda nos fazer questionar o que já aprendemos sobre ser profissionais.

Em relação a isso, faço minhas as palavras da querida amiga e colega Marianna Merlo ao dizer que

A meu ver, a prática dissociada da reflexão teórica favorece a atuação acrítica do professor e o distanciamento entre os saberes escolares e a vida das pessoas. Muito mais do que a apreensão de um repertório de “coisas a se fazer” na sala de aula, a ação docente bem embasada deve representar modos de pensamento sobre o que se fazer e sobre conhecimentos acerca do que é ensinar e do que é aprender uma língua (MERLO, 2018, p. 122).

Encontro-me, então, no time de educadoras que provocam seus alunos, desde a infância, a questionar o mundo e os discursos, assim como tive a felicidade de ser provocada, ainda na infância, por educadoras que me deixaram exercer minha existência por completo, com conteúdo, teorias, emoções, afetividades. E, para justificar minhas escolhas, chamo a atenção para o que diz Monte Mór:

Numa educação linguística crítica, os estudos sobre as línguas [e, também, culturas e identidades] relacionam-se com as línguas [e, também, culturas e identidades] dos outros, o que inclui o padrão e o não padrão, o porquê do padrão e do não padrão (MONTE MÓR, 2018, p. 271).

Igualmente, compreendo que, no caso das emoções e afeti-  
vidades, estamos no campo do não padrão, e é isso que pode nos  
auxiliar a entender nossas práxis na educação crítica, que é essen-  
cialmente fundamentada na criticidade, no questionamento do  
padrão e do apagamento deste ou daquele comportamento social.  
Trago, ainda, a fala da professora Leina no episódio, citando o profes-  
sor Lynn Mario Menezes de Souza, sobre as vozes que ecoam, cor-  
roborando o que diz Rocha ao definir a educação crítica como “um  
processo em que a aprendizagem deve ser promovida com vistas a  
transformar pessoas e realidades, a partir da ideia de uma sociedade  
mais justa” (ROCHA, 2018, p. 90).

Ser crítica é lutar contra o sistema, e isso coloca a gente em  
constante posição de desvantagem. Isso pode nos dar a sensação de  
derrota permanente e pode nos cansar e abalar nossas emoções. É  
difícil esquecer o mundo às vezes e subverter a lógica que constitui  
nossas identidades (BHABHA, 1998), especialmente porque a critici-  
dade está dentro de nós de maneira indissociável. Ao mesmo tempo,  
é isso que afeta nossas emoções e nos motiva a mudar, porque não  
é algo meramente profissional – ou porque compreendemos o emo-  
cional como parte de ser profissional também.

Finalmente, compreendo e posso afirmar que assistir ao epi-  
sódio do debaRtendo me fez, como quando assisto a um bom filme,  
sorrir, me emocionar, refletir e me levantar do sofá com vontade de  
me debruçar ainda mais sobre os estudos e pesquisas em (minha)  
formação docente. Como em toda boa aula, fui afetada!

## REFERÊNCIAS

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998. Interrogando a identidade. p.70-104.

CANAGARAJAH, S. Translingual Practice as Spatial Repertoires: Expanding the Paradigm beyond Structuralist Orientations. **Applied Linguistics**, v. 39, n. 1, p. 1-25, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/applin/amx041>. Acesso em: 12 set. 2022.

FERRAZ, D.M. O mecanismo, o câncer e o (triste) Brasil de 2020. **Revista PUB: diálogos interdisciplinares**, s.l., 2020. Disponível em: <https://www.revista-pub.org/post/16082020>. Acesso em: 26 ago. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'água, 1997.

JORDÃO, C. M. Uma jornada crítica em retrospecto, ou de como se respira no mar. *In*: PESSOA, R.R.; SILVESTRE, V.P.V. MONTE MÓR, W. (org). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês**. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 71-82.

LÓPEZ-GOPAR, M.E. Critical pedagogy and teaching English to children. *In*: GARTON, S.; COPLAND, F. (Orgs.) **The Routledge Handbook of Teaching English to Young Learners**. Routledge, 2019, p. 234-246.

MACIEL, R. F.; ROCHA, C. H. Dialogues on Translingual Research and Practice: Weaving Threads with Suresh Canagarajah's Views. **Revista X**, Curitiba, v. 15, p. 7-31, 2020.

MALTA, L. S. **Além do que se vê: Educação crítica e letramentos, formação de professores e prática docente no ensino de inglês com crianças de 2 a 5 anos**. 2019. 128 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

MENEZES DE SOUZA, L.M. T; FIGUEIREDO, E.; MARTINEZ, J. "Eu só posso me responsabilizar pelas minhas leituras, não pelas teorias que eu cito": entrevista com Lynn Mario Trindade Menezes de Souza (USP) "I can only be responsible for my own readings, not for the theories I quote": interview with Lynn Mario Trindade Menezes de Souza (USP). **Revista X**, Curitiba, v. 14, p. 5-21, 2019

MERLO, M. C. R. **Inglês para crianças é para inglês ver?:** políticas linguísticas, formação docente e educação linguística nas séries iniciais do Ensino Fundamental no Espírito Santo. 2018. 272 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

MERLO, M; MALTA, L. Com a Palavra, a Criança: conversas na sala de aula de inglês que (trans)formam. **Revista Papéis**. Campo Grande, MS. Vol. 26. Nº 51, 2022. p. 165 a 184

REZENDE, T. **“Somos a resistência”:** emoções de professoras/es (de inglês) de escolas públicas. 2020. 253 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

MONTE MÓR, W.; NASCIMENTO, A. K. Hierarquias verticais e horizontais na formação atual de professores. Encontro do 2o Ciclo de Palestras do GEELLE. **YouTube**, 4 dez. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=w5AMlbp5TRQ>. Acesso em: 12 set. 2022.

ROBINSON, K. H.; DIAZ, C. **Diversity and difference in early childhood education:** Issues for theory and practice. Berkshire, England: Open University Press, 2005.

ROCHA, C. H. Memórias e Histórias de uma professora de inglês: por entre reflexões e vivências do letramento crítico. *In*: PESSOA, R.R.; SILVESTRE, V.P.V.; MONTE MÓR, W. (Orgs). **Perspectivas Críticas de Educação Linguística no Brasil:** trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês. São Paulo: Pá de Palavra, 2018, p. 83-94.

SOUSA SANTOS, B. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra, 2020.

YIP, J.; GARCÍA, O. Translinguagens: recomendações para educadores. Iberoamérica Social: **Revista-red de estudios sociales IX**, p. 164-177, jan. 2018. Disponível em: <https://iberoamericasocial.com/translinguagens-recomendacoes-educadores/>. Acesso em: 19 set. 2023.



# 5

*Natália Pereira Vieira*  
*Tatiane Alves Pereira dos Santos*

## **AGÊNCIA PEDAGÓGICA: UM OLHAR SOBRE AS EMOÇÕES E UMA PRÁTICA DOCENTE VOLTADA PARA A ESPERANÇA**

DOI-10.31560/pimentacultural/2024.98829.5

## INTRODUÇÃO

A escolha do episódio “As emoções de ser professora” do programa debaRtendo foi feita a partir do que nos constitui enquanto professoras-pesquisadoras de língua inglesa em escolas públicas. Refletir sobre a nossa prática docente faz parte do que somos e do que estudamos enquanto mestrandas do Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística (PPLIN) na Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Faculdade de Formação de Professores (UERJ-FFP). É importante destacar que nós duas nos formamos em universidades públicas e atuamos em redes públicas e todo o contexto descrito no vídeo nos é familiar, funcionando como máquina do tempo e nos fazendo reviver as nossas angústias e alegrias de ser professora. Atualmente, nos debruçamos sobre o estar em sala de aula de língua inglesa enquanto professoras de crianças do Ensino Fundamental I e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e toda a carga emocional que perpassa esses ambientes e as trocas com nossos estudantes.

Ao longo do episódio citado, as cinco professoras participantes – Simone, Luciana, Clarissa, Leina e Ale, esta última sendo a convidada especial que organiza o tema e a discussão ao longo do programa - refletem sobre o que é ser professor, as alegrias e aflições presentes na profissão, como decidiram ser professoras e seu agir pedagógico. O vídeo em questão é de 2021 e por isso, traz questões, ainda que não seja o foco principal, sobre as aulas em formato remoto. Todos esses temas se entrelaçam em uma conversa leve, mas, ao mesmo tempo, que nos faz refletir sobre a profissão que escolhemos e a prática que temos hoje com nossos estudantes.

Neste ensaio abordaremos questões que destacamos como fundamentais enquanto assistimos ao episódio escolhido. Ao longo deste trabalho, buscamos construir entendimentos sobre emoções (IZARD, 2010; BENESCH, 2016) e as emoções de professores (HARGREAVES, 2000; ZEMBYLAS, 2003) e o agir pedagógico, dialogando

com autores como Freire (1986), Rios (2008) e Sacristán e Pérez Gomez (1998) e o olhar decolonial de autores como Mignolo (2003, 2005); Quijano (2000) e Walsh (2013) e como essas lentes podem contribuir na formação crítica de professores (de línguas ou não).

No que diz respeito à organização deste ensaio, temos a seguinte estrutura: na primeira seção discutimos sobre o conceito de emoção e as emoções de professores; na segunda seção, abordamos a profissão professor e o agir pedagógico; e por fim, apontamos como um ensino pautado na criticidade e decolonialidade podem contribuir para a formação de uma sociedade menos desigual.

## O QUE É EMOÇÃO?

Ao longo do episódio *As emoções de ser professora* do programa debaRtendo são abordados temas importantes para a compreensão do que é ser professor e o fazer pedagógico. Durante o episódio em questão, as professoras falam sobre a multiplicidade de sentidos da palavra emoção. Inspiradas nelas, iniciamos o presente estudo apresentando algumas definições de “emoção” e algumas abordagens teóricas sobre este tema.

As emoções são consideradas objetos de estudo em diversas áreas de conhecimento, como filosofia, história, sociologia e psicologia e são consideradas como um campo fértil para pesquisas. A tentativa de apontar um conceito único que defina “emoção” é uma tarefa complexa. Uma vez que encontramos diferentes abordagens acerca do tema, podemos concluir que não há uma consonância sobre o que é a emoção.

Para Gross e Barret (2011) e Izard (2010), os diversos campos de investigação estão de acordo ao apontar a relevância do tema. Sobre a definição de emoção, os autores destacam que ainda é um

desafio e pode ser caracterizada como um conjunto de conjunturas psicológicas que abrangem a experiência subjetiva do indivíduo, a expressão e o acionamento de respostas fisiológicas. Gross (1998, 2014) e Gross & Thompson (2007) apresentam o Modelo Modal da Emoção no que diz respeito à estrutura das emoções. Este modelo indica três características básicas que possibilitam uma possível definição de emoção:

1 - A origem do episódio emocional: segundo Gross (2015), as emoções envolvem tramas entre pessoas e situações e seguem a sequência situação-atenção-avaliação-resposta. Essas situações podem ser de origem interna ou externa.

2 - A natureza multicomponencial da emoção: de acordo com Gross & Barret (2011) e Izard (2010), as respostas emocionais abrangem mudanças nos elementos fisiológicos, comportamentais e experienciais. Os autores destacam que emoções abarcam as mudanças no comportamento (expressão facial ou corporal). Também envolvem tendências para determinadas ações ou outras, por exemplo: o medo costuma levar ao comportamento de fuga.

3 - A flexibilidade da emoção: destaca a dinamicidade do processo que gera a emoção. Assim, da mesma forma que determinada situação origina a emoção, as respostas emocionais produzem mudanças na situação. Conforme a situação se modifica, as emoções também se transformam, caracterizando o aspecto dinâmico das emoções.

No que diz respeito à função da emoção, Gross (2015) e Tamir (2016) afirmam que as emoções podem ser prejudiciais ou úteis. Segundo os autores, as emoções são úteis quando ajudam a tomar uma decisão, por exemplo; e são prejudiciais, quando, em situações específicas, prejudicam a cognição e levam a comportamentos inadequados para uma determinada situação.

De acordo com Sampson (2023), as emoções exercem um papel importante em nossas vidas. Ao encontrar outra pessoa, por

exemplo, a pergunta "Como você está?" é um dos primeiros tópicos da conversa. A emoção sempre esteve presente na vida do ser humano e, segundo Cahour (2013), é essencial para a complexidade na qual vivemos, sejam essas experiências simples ou excepcionais. Izard (2010), partindo de um estudo realizado com trinta e quatro pesquisadores que trabalham com a definição de emoção, apresenta uma definição plural do construto:

As emoções são constituídas por circuitos neurais, sistemas de resposta e um estado/processo de sentimentos que motivam e organizam a cognição e a ação; também proporcionam informações para a pessoa que as experimenta, podendo abranger avaliações cognitivas anteriores ou correntes ao evento emocional, incluindo uma interpretação dos seus estados afetivos e expressões ou sinais sócio comunicativos; também podem motivar os comportamentos de esquiva ou enfrentamento, suscitar o controle/regulação das respostas e incentivar suas interações sociais (IZARD, 2010, p. 367).

Segundo Benesch (2016), podemos identificar, considerando as ciências humanas, três abordagens para o estudo das emoções: emoção como algo inato ao ser humano, inerente; emoção e a relação com o pensamento, e a emoção como algo socialmente construído. Em suma, todas as perspectivas relacionadas aos fenômenos emocionais, independentemente na área de estudo na qual estejam inseridas, têm se concentrado mais na valorização do contexto em que se encontram e nos vários sentidos conferidos aos eventos emocionais, evidenciando assim a flexibilidade da conceituação das emoções.

## AS EMOÇÕES DE SER PROFESSORA

As emoções são uma parte integrante da experiência humana e os professores não são uma exceção. O papel do professor é complexo e, muitas vezes, exigente, e as emoções podem desempenhar

um papel importante no bem-estar do professor. As emoções dos professores podem ser influenciadas por diversos fatores, como o relacionamento com os estudantes, o ambiente de trabalho, o nível de estresse e as expectativas da sociedade e dele próprio. Por exemplo, um professor que se sente isolado ou sobrecarregado pode experimentar emoções negativas, como ansiedade ou frustração. Por outro lado, um professor que tem um bom relacionamento com os seus colegas de trabalho e com os seus estudantes e sente que está fazendo a diferença em suas vidas, pode experimentar emoções positivas, como satisfação ou orgulho.

De acordo com O'Connor (2008) e Hargreaves (2000), as emoções dos professores e o seu lugar no processo de ensino e aprendizagem são reconhecidos pela gestão e política educacional. As reclamações acerca das condições de trabalho e as emoções que são geradas a partir dessas situações costumam ser ignoradas pelos órgãos e pessoas responsáveis, que tratam como desculpas para distrações ou mal desempenho. Segundo Bahia *et al.* (2013), a própria formação profissional dos professores ignora ou minimiza os aspectos emocionais atrelados à profissão.

O ambiente escolar é cercado de situações desfavoráveis ao bem-estar do professor. Como exemplo, temos: turmas com excessivo número de alunos, extensa carga horária de trabalho, falta de recursos, excesso de burocracia entre outros. No meme a seguir, temos uma demonstração do sentimento de exaustão que, muitas vezes, faz parte da vida de uma professora. O volume de trabalho muito maior do que a carga horária na escola faz como as supostas horas de descanso sirvam para dar conta de tudo o que precisa ser feito.

**Figura 1: Feriado de Professor**



Fonte: Imagem de <https://imgflip.com/memegenerator>, texto das autoras.

Estudos afirmam que os professores, além dos exemplos citados anteriormente, também são afetados por situações que acontecem no ambiente da sala de aula. Como ativadores de emoções negativas, temos a indisciplina discente, o comportamento inadequado e a desmotivação (CHANG, 2013). Em contrapartida, temos fatores que influenciam a experiência de emoções positivas, como a interação com os estudantes de forma agradável, o sucesso acadêmico, resultados positivos a partir de atividades propostas. (BAHIA *et al.*, 2013). A diversidade de emoções e situações presentes no espaço escolar caracterizam a atividade docente como um trabalho complexo, intenso e que se dá na interação com os outros.

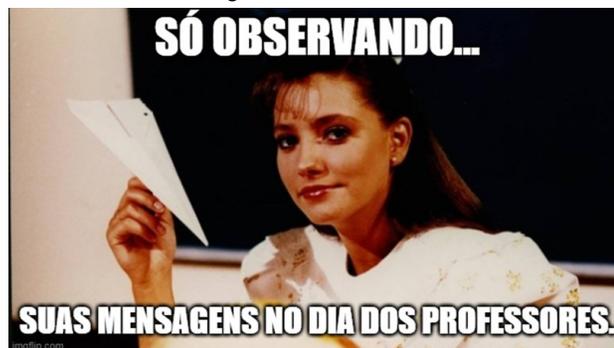
Autores como Leithwood & Beatty (2008) destacam a importância dos pensamentos e emoções dos professores, uma vez que exercem influência na prática pedagógica, no processo de ensino

e aprendizagem e sucesso dos estudantes. Dessa forma, podemos afirmar que as emoções influenciam o desempenho profissional e que elas são influenciadas pelo ambiente em que o professor está inserido.

Segundo Hargreaves (1998), o processo educacional para ser eficiente não deve considerar apenas o domínio técnico e teórico, ele exige uma esfera emocional positiva em sala de aula. Assim, o ensino não deve ser tratado apenas como um conjunto de competências e habilidades a serem desenvolvidas, mas perceber a dimensão emocional como parte importante nesse processo.

A conversa entre as seis professoras do episódio em questão tem início com a Leina perguntando como todas estão se sentindo “neste grande dia” (0:22”); o grande dia é o dia quinze de outubro, dia em que comemoramos o dia do professor. Aos 1’37”, a professora Clarissa, ao comentar sobre as mensagens que costuma receber na referida data, diz: “... é importante o reconhecimento, me sinto invisível querendo fazer coisas... dar sentidos para as coisas e parece que não tem eco” e aos 1’45”, a professora completa: “Sensação que a gente importa”. Ainda sobre esse assunto, Luciana (1’56”) acrescenta “É um dia em que a gente recarrega as energias”. Clarissa, aos 19’53, afirma: “Relação com os alunos traz alegria”.

Figura 2: Observando



Fonte: Imagem de <https://imgflip.com/memegenerator>, texto das autoras.

Ainda sobre o dia dos professores, as participantes comentam sobre, muitas vezes, lerem as mesmas mensagens que receberam em anos anteriores, mas serem tocadas de modo distintos, pois não ocupam mais o mesmo lugar (no tempo e espaço) de quando a leram pela primeira vez. O sentimento de ser lembrado e reconhecido traz, para o professor, sensações de bem-estar e de pertencimento e validade do lugar que ocupa na sociedade.

## O AGIR PEDAGÓGICO

*"Movo-me na esperança enquanto luto e se luto com esperança, espero"*

*Paulo Freire*

O episódio *As emoções de ser professoras* foi organizado em diferentes momentos, onde tanto quem participava do programa, como aqueles que estavam assistindo tinham a oportunidade de participar: dando opiniões e participando das dinâmicas propostas ao longo do programa. Por se passar durante um momento ainda de ensino remoto, o episódio traz reflexões interessantes sobre o fazer pedagógico, uma vez que a prática docente precisou ser reinventada e passou a ser questionada por autoridades do governo e membros da sociedade em geral.

Aos 9'52" do episódio, a professora Simone explica a escolha do vocábulo "professoras" para o título do vídeo. Ela destaca que, durante toda a história, as mulheres precisaram se sentir incluídas em "professores" e que, desta vez, elas resolveram dar aos homens a experiência de se sentirem incluídos em "professoras".

Ao longo do episódio, há a presença de algumas dinâmicas. Em uma delas, cada debateradora deve escolher uma foto com a

qual mais se identifica e explicar o motivo da escolha. Após a fala de todas, a professora Ale apresenta o conceito de memória a partir da seguinte citação de Neil Gaiman:

A memória é a grande enganadora. Talvez existam alguns indivíduos cujas memórias funcionem como gravadores, registros diários de suas vidas completos nos mínimos detalhes, mas eu não sou uma dessas pessoas. Minha memória é um patchwork de ocorrências, de eventos descontínuos apenas levemente conectados. As partes que eu lembro, eu lembro detalhadamente, enquanto outras seções parecem ter sumido completamente (Neil Gaiman, *The Ocean at the End of the Lane*, 2013, p. 48, tradução da professora citada).

A partir da citação acima, a professora Luciana afirma que “Nós somos quem somos hoje porque temos uma história, uma trajetória de vida”. Aos 30’, temos a apresentação de uma segunda provocação: o túnel do tempo, momento em que cada participante fala sobre a sua escolha de ser professora. A partir destas falas, trazemos o que Fernandes (2008) chama de memória educativa: “a maneira como os recortes que os sujeitos trazem dos fatos, que são a representação de suas realidades, engravidadas de significados, são reinterpretadas na dialética da relação escola, conhecimento e vida” (p.148). Traçando uma relação entre as falas do vídeo e as citações, podemos inferir que a nossa prática enquanto professores ocorre a partir de um olhar para nós mesmos, reconstruindo a nossa memória educativa. Ao ter esse olhar interior, revisitamos os processos formativos pelos quais passamos e a nossa trajetória profissional.

Aos 1h18’ do vídeo há a apresentação do vídeo da série “Escolarizando o mundo” onde a reflexão proposta é entender o papel do professor, da escola, do aluno, do currículo no mundo atual. Ao pensarmos nessa variedade de possibilidades de leitura e construção de sentidos, chegamos ao conceito de Ecologia de Saberes (Souza Santos, 2010), que entendemos como diferentes tipos de conhecimentos e saberes, estando interligados, o que nos leva a pensar na



decolonização do conhecimento proposto por Mignolo (2018). Para o autor devemos provocar “rupturas epistêmicas” remodelando o saber e o ser, negando o racismo, o sexismo, as estruturas políticas e econômicas imperialistas, o conhecimento e o entendimento controlados por um imaginário local que se pretende universal, a vida em todos os aspectos: da vida humana à vida do planeta, que estejam sendo controladas por modelos masculinos e patriarcais (Mignolo, 2018, p.126). O rompimento epistêmico com práticas pedagógicas que ainda tenham entranhadas em si legados do colonialismo seria a solução para Kumaravadivelu (2012). O autor salienta a necessidade das rupturas epistêmicas, em consonância com o pensamento do Mignolo, para que possamos acabar com a dependência dos professores com relação aos modelos pedagógicos ocidentais.

Freire (1987) descreve o processo educativo como responsável pela tomada de consciência, possibilitando ao educando inserir-se no processo histórico como sujeito. Parafraseando Freire, podemos vislumbrar a importância da escola e do seu papel de desnudar a realidade aos educandos, para que possam ler e interpretar não somente os textos, mas a vida. De acordo com Freire (2004), a educação tem a possibilidade de manter ocultas certas realidades e alienar. Portanto, como professores, precisamos nos atentar para a nossa formação continuada, esta necessita ter fissuras, aberturas emancipatórias que sejam enraizadas pelo conceito de humanização e libertação para as práticas pedagógicas, trazendo vez e voz a todos.

Se discrimino o menino ou a menina pobre, a menina ou o menino negro, o menino índio, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las e se não as escuto, não posso falar com eles, mas a eles, de cima para baixo (Freire, 1999, p. 120).

Atualmente, é necessário abandonar a ideia de escola como um lugar de transmissão de conhecimento. Isso não significa dizer que não devemos ensinar, mas é importante romper com a crença de conhecimento como uma transmissão de informações predeterminadas em

que o sujeito que aprende é visto como um objeto que deve se adaptar a sociedade. Ao contrário, devemos perceber o aprendiz em todas as suas dimensões, não afastando o sujeito de seu espaço social e de suas relações, conseguindo dessa forma, superar a visão fragmentada do indivíduo e do processo de aprendizagem.

Sobre a necessidade de adequar o currículo à realidade de sala de aula, é indispensável a necessidade de fazer um diagnóstico do contexto em que o professor e os alunos estão inseridos, para que dessa forma o professor possa ser capaz de criar suas próprias práticas pedagógicas. É necessário estar em sala, pois só se aprende, fazendo, ou seja, só se aprende a dar aulas, dando aulas e considerando-se mentor e não formador, no sentido de compartilhar suas experiências e estar aberto a tudo o que o aluno traz em sua bagagem intelectual.

Ainda no que tange a importância de um olhar consciente para nossa sala de aula e todos os participantes envolvidos nesta relação, precisamos resistir a todo esse engessamento curricular e práticas coloniais já estabelecidas. Sabemos que ainda existem forças hegemônicas que controlam o sistema escolar, o planejamento de currículos e a atuação dos professores. Para Pennycook (1989),

A importância de observarmos a escola como espaço de luta política debruça-se na necessidade de reconhecer que aqueles que desejam negar a natureza política do ensino são evidentemente articuladores de uma ideologia favorável à manutenção do status quo. Qualquer um que tenha uma visão alternativa da sociedade deve primeiro reconhecer isso antes de considerar as possibilidades de produzir mudanças dentro e através do sistema educacional (PENNYCOOK, 1989, p. 591)<sup>7</sup>.

7 Traduzido do original: *The significance of seeing the school as a site of political struggle lies in the need to recognize that those who wish to deny the political nature of schooling are clearly articulating an ideological position in favor of the status quo. Anyone who holds an alternative view of society must first recognize this before looking at the possibilities for producing change in and through the educational system* (PENNYCOOK, 1989, p. 591).

Para Monte Mór (2014) a consciência do professor também é vista como um item indispensável no ato de ensinar, possibilitando assim o debate de questões importantes em sala de aula, levando-os a uma reflexão crítica e formadora de agentes que poderão atuar em suas comunidades:

Novas habilidades integram o ideário da globalização e cresce a preocupação com uma formação que leve ao engajamento social, a agência, à participação crítica para a vivência e convivência condizente às sociedades com as características nelas percebidas nos últimos tempos, conforme ressaltam os estudiosos da área de educação, como é o caso de Lankshear e Knobel (2003, 2011), Cope e Kalantzis (2000), Kalantzis e Cope (2008), e outros pesquisadores dos novos letramentos e multiletramentos (MONTE MÓR, 2014, p. 242).

Rios (2008) destaca que o agir pedagógico quando voltado para a transformação social deve ser guiado pelo comprometimento ético. A autora aponta que a dimensão ética deve estar articulada com a dimensão técnica (domínio de saberes), a dimensão estética (sensibilidade na relação pedagógica) e dimensão política (versa sobre a participação da sociedade e o exercício de direitos e deveres). O fazer pedagógico não diz respeito apenas a disciplina que ensina, o professor ensina através de suas atitudes, gestos e falas. Além dos conteúdos, o professor ensina modos de estar e agir no mundo, compartilhando atitudes em relação à realidade e convivência em sociedade. Em um momento durante o episódio (1h50') a professora Leina explica que no mundo acadêmico o "agir" que é legitimado socialmente é o ato de publicar artigos; há uma necessidade de produção de material para que sua função enquanto professora seja validada. Após esta fala há uma série de exemplos que corroboram que o agir docente vai além da formalidade que conhecemos hoje: as debaRtedoras falam sobre acolhimento e empatia com o outro. As professoras afirmam que a agência passa pela emoção, pelo acolhimento e pelo ombro amigo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste ensaio, buscamos refletir sobre a importância de uma formação docente crítica e decolonial, bem como sobre a(s) prática(s) que construímos ou que deveríamos construir, baseados no contexto educacional em que estamos inseridos, levando em consideração nossas emoções e pensamentos sobre o nosso agir pedagógico.

Tal reflexão foi pautada pelo episódio intitulado “As emoções de ser professoras”, no canal debaRtendo, através do qual fomos convidadas a nos relermos, enquanto professoras do ensino público no nosso país, em busca da compreensão acerca da importância de nosso papel em sala de aula e do nosso lugar enquanto mulheres que escolheram a ação docente como ofício e todas as questões emocionais (alegrias e tristezas) que a carreira docente nos traz.

Ressaltamos que a educação não é um conjunto de técnicas e métodos e sim um processo em que se estabelece uma relação entre conhecimento e a sociedade. A partir desta perspectiva, o papel da educação é oferecer aos sujeitos uma formação crítica, tornando-os capazes de compreender a sua própria realidade. A sociedade atual demanda uma educação comprometida com a transformação social e essa exigência recai sobre os professores, uma vez que eles devem responder às demandas que os contextos diversos os colocam.

Adaptar o fazer docente a contextos, muitas vezes, não favoráveis, não é uma tarefa simples. Entretanto, é necessário que continuemos trabalhando por um ensino que seja mais amplo e aberto à pluralidade cultural, que ofereça diferentes formas de analisar o mundo, desenvolvendo o pensamento crítico de nossos estudantes, além da implementação de um currículo mais abrangente para a formação docente, que não se restrinja a ensinar conteúdos e técnicas para aplicá-los, mas que sejam formas libertadoras de lidar com o conhecimento, esperando um novo cenário.

Contudo, é importante não esquecermos que professores também sentem e precisam ser acolhidos em todos os desafios que enfrentam para a construção de uma sociedade mais justa. Que a justiça também aconteça para o agir docente!

## REFERÊNCIAS

BAHIA, S., FREIRE, I., AMARAL, A., ESTRELA, M. T. The emotional dimension of teaching in a group of Portuguese teachers. **Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 19, n. 3, p. 275-292, DOI: 10.1080/13540602.2012.754160, 2013.

BENESCH, S. **Critical Approaches to the Study of Emotions in English Language Teaching and Learning**. Encyclopedia of Applied Linguistics, 2016.

DebaRtendo. As emoções de ser professora. **YouTube**, Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=s4o64xsaQl0&t=12s>. Acesso em: 10 abr. 2023.

CAHOUR, B. Emotions: characteristics, emergence and circulation in interactional learning. *In*: BAKER, M.; ANDRIESSEN, J.; FARVELA, S. (Eds.), **Affective learning together: Social and emotional dimensions of collaborative learning**. [S. l.]: Routledge, 2013. p. 52-70.

FERNANDES, C. À procura da senha da vida-de-senha a aula dialógica? *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papirus, 2008, p. 145-165.

FREIRE, P, SHOR, I. **Medo e Ousadia: O Cotidiano do Professor**. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, P. **A educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GROSS, J. J. Antecedent-and response-focused emotion regulation: Divergent consequences for experience, expression, and physiology. **J. Pers. Soc. Psychol.**, 74, 224-237, 1998.

GROSS, J. J., & THOMPSON, R. A. Emotion Regulation: Conceptual Foundations. *In*: GROSS, J. J. (Ed.), **Handbook of emotion regulation**, The Guilford Press, p. 3-24, 2007.

HARGREAVES, A. Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. **Teach. Teacher Educ.** n. 16, p. 811-826, 2000.

IZARD, C. E. The Many Meanings/Aspects of Emotion: Definitions, Functions, Activation, and Regulation. **Emotion Review**, v. 2, n. 4, p. 363-370. 2010.  
Doi: 10.1177/1754073910374661.

KUMARAVADIVELU, B. Individual identity, cultural globalization and teaching English as an international language: the case for an epistemic break. *In*: ALSAGOFF, L.; RENANDYA, W.; HU, G.; MCKAY, S. (Eds) **Teaching English as an International Language: Principles and Practices**. New York: Routledge, 2012, p. 9-27.

LEITHWOOD, K. A.; BEATTY, B. **Leading with teacher emotions in mind**. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2008.

MIGNOLO, W. The Decolonial Option. *In*: MIGNOLO, W; WALSH, C. **On Decoloniality: Concepts, Analytics, Praxis**. Durham: Duke University Press, 2018.

MONTE MÓR, W. Convergência e diversidade no ensino de línguas: expandindo visões sobre a "diferença". **Polifonia**, Cuiabá, MT, v.21, n. 29, 2014.

QUIJANO, A. Coloniality of power and Eurocentrism in Latin America. **International Sociology**, v. 15, n. 2, p. 215-232, 2000.

RIOS, T. A dimensão ética da aula ou o que nós fazemos com eles. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papirus, 2008.

O'CONNOR, K. E. "You choose to care": teachers, emotions and professional identity. **Teach Teach Educ.** n. 24, p. 117-26, 2008.

PENNYCOOK, A. The Myth of English as an International language. *In*: MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. (Eds) **Disinventing and Reconstituting Languages**. USA: Multilingual Matters, 2007. p. 90-115.

SACRISTÁN, J. G. & PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Comprender e transformar o ensino**. trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

TAMIR, M. Why do people regulate their emotions? A taxonomy of motives in emotion regulation. **Personality and Social Psychology Review**, 20, 199-222, 2016.

ZEMBYLAS, M. **Caring for teacher emotion**: reflections on teacher self-development. *Studies in Philosophy and Education*, 2003, p.103-125. Disponível em: [https://www.academia.edu/16642392/Caring\\_for\\_teacher\\_emotion\\_Reflections\\_on\\_teacher\\_self\\_development](https://www.academia.edu/16642392/Caring_for_teacher_emotion_Reflections_on_teacher_self_development). Acesso em: 20 set. 2023.

**debaRtendo a (des)construção  
de um olhar (d)eficiente**

**dia 16 de  
setembro**



**às 19  
horas**

**NÃO PERCA**



**no canal  
debaRtendo  
no YouTube**

**INSCREVA-SE EM NOSSO CANAL:**  
<https://tinyurl.com/yc8ccwrp>



*Link para o episódio:*

<https://www.youtube.com/live/IPUTbbIJWg8?feature=share>



# 6

*Raiane Oliveira*

## O DISCURSO DA NORMALIDADE

DOI-10.31560/pimentacultural/2024.98829.6

## INTRODUÇÃO

No episódio "A (des)construção de um olhar (d)eficiente" as professoras Luciana Ferrari, Leina Cláudia Viana Jucá, Clarissa Menezes Jordão e Simone Batista da Silva fazem um convite à reflexão sobre como expandir nosso olhar sobre a pessoa com deficiência (PCD). Durante a discussão são levantadas pautas em relação aos diferentes olhares da sociedade sobre a PCD, as barreiras/impedimentos, como estes olhares implicam na identidade destas pessoas e o papel da linguagem neste processo.

Logo no início do episódio a professora Luciana relata sobre sua experiência com uma filha com deficiência e a importância dos estudos teóricos sobre o assunto para que se possa ressignificar conceitos preconceituosos no imaginário da sociedade:

**Luciana:** Pra mim este assunto é um exercício de expansão do olhar porque primeiro eu tenho uma filha que tem paralisia cerebral então há 11 anos eu venho expandindo o meu olhar graças a ela [...] e devido as irmãs dela que também me ajudam a construir esse olhar mais amplo que eu não tinha antes [...] preciso também dizer que todos estes estudos sobre a linguagem, letramentos, letramentos críticos, desta questão que temos falado tanto, da necessidade do outro, que o outro nos constitui na linguagem, pela linguagem [...] todos estes estudos tem me ajudado muito a ampliar as minhas noções e relações com o diferente, com o não padrão de modo geral.

Pensando na importância deste debate e suas reflexões, este ensaio tem como intuito dar continuidade às pautas levantadas pelas professoras no programa debaRtendo, à luz de autores que discutem os temas citados. Para tanto, serão utilizados, em conjunto com os argumentos das professoras, textos que colaborem para o entendimento do que é deficiência (DINIZ, 2007; BRASIL, 2015), o percurso histórico do olhar da sociedade e o discurso da normalidade

sobre a pessoa com deficiência (MOREIRA, 2017; GAVÉRIO, 2015), as barreiras e impedimentos impostos socialmente às PCDs (PONTE; SILVA, 2015) e a importância de (des)construirmos nosso olhar sobre a diferença.

## 1. REFERENCIAL TEÓRICO

### 1.1 O QUE É DEFICIÊNCIA

Ao longo do tempo, o termo deficiência foi redefinido de diversas formas. Os modos de se referir passaram de “pessoa portadora de deficiência” para “pessoa com deficiência” (DINIZ, 2007, p. 20). No programa debaRtendo, a professora Luciana cita que “os termos que usamos para a pessoa com deficiência moldam a identidade, ou seja, o olhar do próprio sujeito sobre si e nosso olhar”. Desta forma, ainda hoje não há um consenso sobre qual o melhor termo, embora o uso de “pessoa com deficiência” (PCD) parece estar sendo mais aceito nos grupos ativistas.

Se buscarmos a definição de deficiência no Dicionário Online da Língua Portuguesa (2022) podemos encontrar definições como: “Defeito que uma coisa tem ou perda que experimenta na sua quantidade, qualidade ou valor”; “Mau funcionamento ou ausência de funcionamento de um órgão”; “Ausência de qualidade ou de quantidade; carência, falta, lacuna”; “Falta de algo de que se necessita”. Se considerarmos “perda pela quantidade”, de algum modo poderá haver sentido, mas ao atribuírmos defeito e perda qualitativamente reforçamos as ideias estereotipadas da insuficiência, ausência, falta (SOUZA, 2015).

De acordo com Hall (2016, p. 191), a “estereotipagem” como prática de produção de sentidos “reduz, essencializa, naturaliza e fixa a diferença, estabelecendo uma fronteira entre aquilo que é aceito e o

não aceito". Neste sentido, Souza (2015) explica que a construção do sujeito a partir do discurso estereotipado limita o indivíduo ao estereótipo e desconsidera outras possibilidades de ser, querer e existir.

Na legislação brasileira, encontramos na Lei 13.146 de 2015, no Art. 2º, uma definição do que se considera uma pessoa com deficiência. Esta tem um "impedimento a longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial". Sobre isso, a professora Simone chama a atenção para o fato de que os impedimentos pelos quais a pessoa com uma lesão passa não se devem especificamente à lesão, mas ao fato de a sociedade atribuir a esta pessoa uma deficiência e desta forma responsabilizá-la pela sua própria adaptação:

**Simone:** Me chamou atenção na lei a pessoa que tem um impedimento de longo prazo [...], ela não é deficiente, mas tem uma deficiência atribuída [...] é o meu olhar deficiente que me constitui barreira para essa pessoa que tem impedimento. Se existe alguém que tem este rótulo de deficiência é porque a deficiência é minha como sociedade [...] somos constituídos pelas instituições, mas também constituímos as instituições, então tenho a responsabilidade de fazer uma modificação.

## 1.2 REPRESENTAÇÃO SOCIAL SOBRE A PESSOA COM DEFICIÊNCIA E SEU PERCURSO HISTÓRICO

Um outro aspecto abordado no episódio se refere à questão da influência dos estudos Queer e feministas na análise das questões da deficiência. A junção destas teorias, de acordo com Gavério (2017, p. 216), trouxe outras possibilidades de discussão levando em consideração que a deficiência, assim como raça e gênero, são "representações que marcam os corpos" contribuindo para um discurso de normalidade.

A descrição biológica do que seria um corpo deficiente nas normas biomédicas, refere-se ao corpo com deficiência como algo a ser tratado e corrigido para então ser devolvido ao convívio social (GAVÉRIO, 2017). Desconstruir a representação do corpo “deficitário” e “lesionado” nas descrições patologizadas e afirmá-lo como “lócus de disputa política” foram alguns dos intuitos das teorizações socio-culturais sobre a deficiência que surgem nas últimas décadas do século XX chamadas de *disability studies* (GAVÉRIO, 2017).

**Luciana:** existe um ponto de encontro entre as teorias queer que criticam a heteronormatividade com *disability studies* que criticam a corpronormatividade; é a norma que precisa ser desconstruída. O nosso olhar é construído para enxergar o corpo bonito simétrico [...]; a deficiência como patologia também é uma construção [...]; a comunidade PCD tem tentado desde os anos 80 despatologizar essas identidades, por que a partir do momento que você encara o corpo deficiente como uma patologia, uma disfunção, uma incapacidade, você atinge a identidade daquela pessoa [...].

A construção social sobre a pessoa com deficiência (PCD) é reflexo do modo como as diferenças são rejeitadas em detrimento a um padrão de corpos e mentes com características europeizadas. Quem decide o que é belo ou o que é saudável são grupos dominantes em condições abastadas que necessitam do discurso da normalidade para sustentar a narrativa da superioridade.

A deficiência foi e ainda é considerada pela sociedade como um defeito e sua concepção foi criada com o intuito de classificar o corpo com deficiência como fora da norma (DINIZ, 2007, p. 8). A narrativa da anormalidade sobre o corpo deficiente na sociedade em geral vem desde o século XVIII, enfatizando a diferença como invalidez com causa atribuída ao misticismo e o sobrenatural. Posteriormente, a ciência moderna traz um caráter da deformidade do corpo como uma tragédia pessoal. Esta definição dos saberes biomédicos atribuída a um sujeito com deficiência traz consigo uma carga de

estereótipos de invalidez e disfunção e contribui para responsabilização do indivíduo por suas próprias necessidades (MOREIRA, 2017).

Isto tudo contribuiu para o isolamento social das PCD, seja por vergonha de não se enquadrar naquilo imposto como normalidade, seja pela institucionalização em hospitais psiquiátricos. A atenção biomédica trouxe a categorização e tipologia de deficiências, colocando o corpo como portador de algo defeituoso e que deveria ser alterado para se aproximar daquilo que é considerado normal (MOREIRA, 2017). Houve também a mercantilização e exposição dos corpos deficientes, considerados aberrações e expostos como espetáculo nos populares “shows de horrores” frequentes durante o século XIX.

A ideia de normalidade passa a ser questionada a partir do séc. XX pelos movimentos sociais, que responsabilizam a sociedade pelas barreiras que são impostas a PCD. Ao invés de considerar que a pessoa carrega a deficiência como um problema, desloca-se a atenção das lesões do corpo para um corpo com lesões inserido em um ambiente social excludente e opressor (MOREIRA, 2017).

### 1.3 AS BARREIRAS E IMPEDIMENTOS IMPOSTOS ÀS PCDS

Ao serem questionadas pela professora Luciana sobre “quais barreiras vem à mente quando se fala de deficiência”, as professoras trouxeram diferentes perspectivas sobre barreiras:

**Clarissa:** pra mim a primeira, que tem a ver com a minha experiência pessoal de ter usado muleta por 15 anos e, eventualmente, usado cadeira de rodas, é a locomoção, a barreira, é a escada que não tem rampa, é o elevador, cujo botão está muito alto e a gente não alcança [...] já tem o impedimento pessoal de locomoção e ainda tem o impedimento estrutural de locomoção.

**Simone:** Me lembrei que quando passei um tempo no Canadá, o meu filho era pequeno, e ele viu muita gente em cadeira de rodas, entrando no ônibus, indo para um restaurante, fazendo todas as coisas e vivendo livremente na cidade em que morávamos. Quando a gente voltou para o Brasil, ele tinha 5 anos, em todos os lugares que a gente ia ele chegava e olhava assim 'ué, onde o cadeirante vai entrar, por onde o cadeirante passa' [...] e naquele momento com aquela aprendizagem, ele me ensinou muito, e eu senti muita vergonha de mim mesma [...] porque eu nunca tinha pensado nisso [...] ele não aprendeu por mim, ele aprendeu por viver numa sociedade que tinha acessibilidade [...]. Eu sou culpada sim, mas existe uma sociedade com uma estrutura que faz com que esse lesionado seja invisível pra mim, não é automático pra mim, eu não enxergo, ele não faz parte do meu cotidiano [...]

**Leina:** Eu me descobri deficiente numa certa medida [...] eu sou alto míope [...] e eu não olhava para isso como uma deficiência até o dia que precisei ficar sem óculos por um mês e não conseguia enxergar nada [...] não posso ir na rua, dirigir, caminhar sozinha [...] eu tenho aqui um limite, uma impossibilidade e fiquei pensando o quanto as pessoas que tem limites [...] que não são nem delas mas são construídos, como no exemplo da calçada [...] não só para o cadeirante, carrinho de neném, mas para aquele que não enxerga muito bem, idosos que talvez não consigam caminhar tão bem.

Figura 1: Paraíso



Fonte: <https://www.instagram.com/janeladapatty/>

Figura 2: Emprego



Fonte: <http://www.ariheck.com.br/?pg=3011>

As charges acima exemplificam uma das limitações da participação social da PCD, a falta de rampas adequadas nos espaços comuns. A responsabilidade sobre os impedimentos da livre circulação das PCD nos espaços públicos é muitas vezes atribuída à própria condição da lesão, justificando, desta forma, a isenção das organizações sociais de estabelecerem espaços que respeitem a diversidade.

De acordo com a Lei número 13.146/2015 Art. 3, Inciso IV, as barreiras são “qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa”, o que implica a acessibilidade, a liberdade de locomoção e expressão, acesso à informação, entre outros. A acessibilidade é apontada na Lei 13.146/2015 Art. 3, Inciso I, como:

possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2015).

Em análise das experiências relatadas pelas professoras sobre a falta de acessibilidade em espaços públicos e o que diz a Lei vigente sobre as definições de barreiras e acessibilidade, de fato as barreiras encontradas no cotidiano interferem na mobilidade e autonomia de diversas pessoas, independente do fato de terem ou não alguma lesão ou lesões, mas a PCD está em desvantagem e isso a torna mais vulnerável. A acessibilidade deve significar o acolhimento a todas as pessoas, de forma a não se ignorar a equidade sobre as necessidades de cada indivíduo.

## 1.4 INVISIBILIDADE X REPRESENTATIVIDADE

Uma outra dimensão levantada no episódio remete à invisibilidade e falta de representatividade das PCDs. Sobre isso, embora tenha ocorrido muitas mudanças ao longo do tempo, ainda se percebe uma grande escassez na representatividade de PCD, principalmente no que se refere a políticas públicas. Dados levantados pela Agência de Jornalismo Investigativo - Pública, apontam que apenas 1% dos candidatos nas eleições 2020 são de pessoas com deficiência (LIMA; SANTIAGO, 2020).

Em relação a isso, as professoras Leina e Clarissa comentam a importância da representação de PCD no momento de se discutir aquilo que se refere às decisões políticas e legislativas relacionadas às pessoas com deficiência:

**Leina:** essa reportagem que eu estava lendo e que achei bem bacana [...] há uma reivindicação do movimento PCD de pautas que tratem justamente das questões das pessoas com deficiência [...] há uma demanda do movimento para que inclusive os partidos de esquerda olhem para eles [...] nos espaços políticos ainda há poucas pessoas; parece que apenas 2 pessoas com deficiência ocupam cargos públicos.

**Clarissa:** acho que essa coisa de colocar pessoas que vivam certas situações cotidianamente para pensar sobre soluções para essa situação, ações... é fundamental.

A questão do corpo saudável e produtivo para sustentar a lógica de uma sociedade capitalista é um dos alicerces da normatividade. Os corpos fora dos padrões impostos como normais não poderão ser usados como força de trabalho, contribuindo para o tal desenvolvimento e o tal progresso (GAVÉRIO, 2015). Esta visão preconceituosa contribui para a desvalorização dos diferentes modos de produção que um indivíduo possui, e descarta a ideia da promoção e acesso a diferentes matérias-primas e diferentes produtos. Sobre isso, as professoras comentam:

**Leina:** poderíamos olhar para essa construção do olhar sob duas grandes estruturas, o capitalismo que cria esta pessoa como um fardo, que precisa de muito regimento, assistência, gastos. E a outra grande estrutura que é o conservadorismo religioso que também cria esta pessoa como aquele que não veio perfeito para o mundo, à imagem de Deus [...]. Daí surge justamente a pena, a misericórdia e criamos esse léxico do fardo, da graça e do egoísmo.

**Clarissa:** A questão do capital eu incluiria a produtividade, o que tem o cidadão produtivo?

**Leina:** este que não produz ainda gera gastos

**Clarissa:** E não produz aqueles produtos que se valoriza [...] quais são os produtos valorizados? Investimentos? [...] o ser que não produz é jogado para o outro lado da linha abissal

**Leina:** [...] Quando a pessoa dita com deficiência não tem os recursos para poder produzir aquilo que poderia

**Luciana:** As pessoas com deficiência de baixa renda, podem receber um benefício, aposentadoria, [...]. No passado, a renda per capita deveria ser até um quarto do salário-mínimo. Hoje é até metade [...]. O acesso a equipamento, a cadeira de rodas, a cirurgias... tudo isso é muito complexo e doloroso e muito caro também [...]. Muitas destas coisas são feitas pela AACD e pelo SUS, mas muitas vezes demora bastante e então é um processo realmente bastante custoso, tanto financeiramente quanto emocionalmente.

De acordo com Ponte e Silva (2015), a exclusão e a discriminação também podem ser caracterizadas como barreiras, estas chamadas de barreiras atitudinais, que impedem ou dificultam a inclusão da pessoa com deficiência. De acordo com os autores, as barreiras atitudinais impõem estigmas e estereótipos sobre as pessoas com deficiência, ignorando os potenciais destes indivíduos (PONTE; SILVA, 2015).

A falta de informação é apontada como uma das principais causas dos comportamentos excludentes de algumas pessoas em relação às PCDs (PONTE; SILVA, 2015). Nesse sentido, as professoras relembram episódios que viveram sobre a dificuldade das pessoas sem deficiência em conviver com PCDs e suas atitudes capacitistas, em que, de acordo com Mello (2014), tratam-se de atitudes preconceituosas em relação à capacidade funcional dos sujeitos:

**Luciana:** Essa questão de tratar a pessoa com deficiência como um bebê... minha filha passa por isso sempre [...]. Ela tinha uns seis anos de idade [...] eu estava passeando com ela com o carrinho que ela tinha, grande, pra pessoas com deficiência, não era um carrinho de bebê, mas tinha o mesmo formato, e eu passeando com ela nas ruas aqui perto de casa [...] passa ao lado dela uma mão com um filhinho que devia ter uns dois anos [...] passa por nós e fala assim, 'olha meu filho, é uma bebezinha igual a você' [...]. Minha filha chega pra mim e fala, 'mamãe eu não sou bebê [...] eu quero ir lá falar com a moça [...]! Eu levei ela [...] e ela falou 'oi, tudo bem? [...] eu tenho seis anos e tenho paralisia cerebral, mas não sou bebê [...] e aí a moça ficou super impressionada e abaixou e falou com ela [...], foi muito simpática [...]. Justamente por esse olhar que nós temos de piedade ou de doença, de receio, a gente tem essa tendência de tratar a pessoa com deficiência como incapaz... de falar de se comunicar [...], inferiorizar a idade mental, então a gente não sabe lidar com isso.

**Clarissa:** Eu tenho várias cicatrizes no quadril [...] e quando eu ia para a praia as pessoas ficavam olhando para as cicatrizes, e quando o meu olhar encontrava os delas olhando as minhas cicatrizes, elas perdiam o chão [...]. A gente vai aprendendo a perceber que é uma dificuldade também de quem não tem essa lesão de lidar com as pessoas que têm.

## 1.5 O OLHAR SOBRE A DIFERENÇA

Ao final do episódio, as professoras trazem suas considerações sobre a importância de construir um olhar acolhedor para a diferença entendendo que todos temos a responsabilidade de aprendermos a respeitar o outro em sua diferença, mesmo que estejamos inseridos em uma sociedade que determina a norma:

**Clarissa:** “os nossos episódios têm tratado muito dessa questão da importância de desconstruir as normas em vários aspectos diferentes da vida da gente, da existência da gente não parece tão difícil, daqui de onde estou falando pelo menos, perceber que as pessoas têm direito a ser diferentes, que existe uma multiplicidade de existências e que podemos conviver nessa multiplicidade; não precisa ser todo mundo igual para ser feliz [...] em entender que é possível, é desejável, é produtivo, é interessante, é recompensador viver na diferença [...] a gente aprende com isso.”

**Simone:** “aprender é ótimo [...] é libertador, e eu acho que a gente precisa prestar atenção ao que a gente está falando, como a gente está falando, de quem a gente está falando e ter essa visão de que a gente está construindo uma sociedade [...] e começar a prestar atenção a nossas palavras, o que a gente está nomeando no nosso entorno [...] para a gente ampliar e ter um mundo com a diversidade naturalizada.”

**Leina:** “eu gosto muito daquela coisa que o Lynn fala sempre ‘o outro do outro sou eu’, eu acho que isso é sensorial [...] eu acho super importante desaprender o que a gente aprendeu até hoje para a gente abrir lugar, espaço para aprender outras coisas, e que estas sejam no espaço da convivência e simplesmente deixar ser [...] seja e deixe ser, nada mais.”

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do ensaio foram discutidas as diferentes perspectivas sobre a PCD com base na discussão realizada no episódio “debaRtendo a (des)construção de um olhar (d)eficiente”, e no entendimento de autores que compõem o acervo teórico sobre as questões da deficiência.

A partir dos conceitos de deficiência é possível notar os estigmas que refletem no imaginário social sobre as pessoas com deficiência. As definições ainda são marcadas por um léxico que oprime e marginaliza uma condição não necessariamente médica, mas que causa sentimentos e comportamentos equivocados sobre a deficiência.

Ao longo da história, houve muitas mudanças, especialmente quando a teoria voltou seu olhar para questionar a normalidade e buscar direitos e igualdades no combate à segregação institucionalizada. Entretanto, a luta por ressignificar as barreiras ainda perduram nos dias de hoje na medida em que a responsabilidade das limitações na participação social continua sendo lançada às próprias PCDs.

Questionar as normas que constituem uma sociedade de aparências, que valoriza uma perfeição inalcançável e ampliar o acesso a informações que quebrem os estigmas, e elevem a representatividade e visibilidade da pessoa com deficiência são alguns dos processos da comunidade PCD na busca por uma identidade e valores que não sejam determinados a partir de padrões de normalidade. Por isso discutir estas questões dentro e fora dos muros das universidades, entre pessoas com ou sem deficiência, é cada vez mais importante, uma vez que a comunidade tem papel fundamental para a mudança.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência).
- DEBARTENDO. A (des)construção de um olhar (d)eficiente. **Youtube**, 2021.
- DEFICIÊNCIA. *In*: DICIO, Dicionário Online de Português. **Porto: 7Graus**, 2022.
- DEFICIÊNCIA. *In*: MICHAELIS, Dicionário brasileiro da Língua Portuguesa. **Editora Melhoramentos**, 2022.
- DINIZ, D. **O que é deficiência**. Brasiliense, 2007.
- GAVÉRIO, M. A. Medo de um Planeta de Aleijado? – Notas para possíveis aleijamentos da Sexualidade. **Áskesis**, v. 4, n. 1, p. 103, 2015.
- GAVÉRIO, M. A. Nada sobre nós, sem nossos corpos! O local do corpo deficiente nos disability studies: Nothing about us, without our bodies! The location of the disabled body in disability studies. **Revista Argumentos**, v. 14, n. 1, p. 95-117, 2017.
- HALL, S. **Cultura e Representação**. Apicuri, 2016.
- LIMA, J.; SANTIAGO, H. Pessoas com deficiência são apenas 1% dos candidatos nas eleições 2020. **Publica**, 2020.
- MELLO, A. G. *et al.* **Gênero, deficiência, cuidado e capacitismo**: uma análise antropológica de experiências, narrativas e observações sobre violências contra mulheres com deficiência. Universidade Federal de Santa Catarina (Dissertação). Florianópolis, SC. 2014.
- MOREIRA, A. L. C. **Colonialidades e descolonialidades de saberes em direitos humanos para pessoas com deficiência**: memórias da cooperação internacional Brasil-África. Universidade de Brasília UNB (Dissertação), 2017.
- PONTE, A. S.; DA SILVA, L. C. A acessibilidade atitudinal e a percepção das pessoas com e sem deficiência/Attitudinal accessibility and the perception of people with and without disabilities. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v. 23, n. 2, p. 261-271, 2015.
- SOUZA, R. M. J. **Deficiencialismo**: a invenção da deficiência pela normalidade. Universidade Estadual Paulista Uniesp (TESE), 2015.

Clarissa Jordão Luciana Ferrari



dia 15 de  
abril às 19  
horas

## debaRtendo o trabalho emocional

no canal  
debaRtendo  
no YouTube

Leina Jucá Simone Batista



INSCREVA-SE EM NOSSO CANAL:  
<https://tinyurl.com/yc8ccwrp>



Link para o episódio:

<https://www.youtube.com/live/PpZBUcmMOM8?feature=share>



# 7

*Maritsa Kantikas*

## **O TRABALHO SIMBÓLICO E A VISIBILIZAÇÃO DO INVISIBILIZADO**

DOI 10.31560/pimentacultural/2024.98829.7

**Figura 1: Ser Mulher**



Fonte: Twitter, 23 de julho de 2022.

## INTRODUÇÃO

“Você faz trabalho emocional? Trabalho emocional cansa? Quem você conhece que faz muito trabalho emocional?”. É com essas perguntas, entremeadas por imagens relacionadas, que se inicia o episódio “debaRtendo o trabalho simbólico”, transmitido ao vivo e disponibilizado no *YouTube* em 15 de abril de 2021. Esse, assim como os demais episódios do canal, consiste em uma roda de conversa virtual conduzida pelas professoras Clarissa Menezes Jordão (Universidade Federal do Paraná – UFPR), Leina Jucá (Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG), Luciana Ferrari (Universidade Federal do Espírito Santo – UFES) e Simone Batista da Silva (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ); as e os espectadores também podem participar/participaram por meio de comentários no *chat*, durante a transmissão.

Como o próprio título já evidencia, nesse episódio em particular, as participantes debatem acerca do tópico *trabalho simbólico* e de outros temas que ele perpassa ou que o perpassam, e de que modo ele é, também, mais um dos muitos desdobramentos das relações capitalistas, patriarcais/de gênero e — enfim — colonialistas que ainda vivemos.

A seguir, além de fazer um apanhado dos momentos da discussão de Clarissa, Leina, Luciana e Simone, trago também outros pontos que atravessam e são atravessados pelas temáticas por elas levantadas, e que culminam na necessidade de discutir e visibilizar o que é invisível ou invisibilizado.

## DEBARTENDO O TRABALHO SIMBÓLICO

Nesse episódio, Simone assume uma espécie de papel de mestre de cerimônias, e começa a conversa fazendo perguntas para as demais participantes sobre a localização de um item doméstico

na casa de Clarissa e se ela havia escolhido tal local, quadros decorativos na casa de Leina e por que ela havia escolhido onde colocá-los, e se o que as filhas de Luciana haviam comido naquele dia, se ela havia definido e se Luciana havia definido o que suas filhas o que elas comeriam e em quais horários.

Ela esclarece então que, apesar de diversas, as perguntas têm um mesmo fio condutor: os tipos de trabalho presentes nas três situações, os quais, segundo ela, podem ser definidos como ‘trabalho emocional’, ‘trabalho abstrato’ ou ‘trabalho simbólico’.

Conforme Simone segue construindo em sua argumentação, por mais que esse trabalho nem sempre seja notado, ainda assim demanda “gestão de crise, de objetos e de humores”, energia e habilidades, e promove o bem-estar e o conforto das pessoas que dele se beneficiam, além da possibilidade de que elas possam se dedicar a outras atividades do dia a dia — incluindo as intelectuais. Nas palavras de Simone (por volta de 11 minutos), “É um trabalho que quase ninguém nota, mas a ausência dele faz muita diferença”.

Na sequência, ela solicita dos demais exemplos de “trabalhadores emocionais”, e as respostas são evidentes: a maior parte das funções citadas (por elas e por participantes do *chat*) envolvem mulheres — um ponto importante, a ser retomado em vários momentos do presente ensaio.

Concomitantemente, mais adiante, ao comentar sobre o trabalho invisível de uma professora chamada Ana Carolina com *stickers* (popularmente chamados de “figurinhas”) utilizados no aplicativo de mensagens *Whatsapp*, Simone retoma a questão dos tipos de gestão quanto ao trabalho dos professores<sup>8</sup> na sala de aula, que muitas vezes implica em abrir mão das próprias emoções para gerir as dos outros — e o qual, mais uma vez, se agravou ainda mais durante

8 Ou das professoras, mais especificamente, para retomar um ponto enfatizado por Clarissa mais a frente durante a conversa (visto que, historicamente, a profissão docente sempre esteve — e ainda está — muito associada ao gênero feminino).

a pandemia<sup>9</sup>, que evidenciou, paralelamente, segundo Leina (por volta dos 29 minutos), preconceitos e estereótipos associados ao trabalho docente, derivados de pensamentos autoritaristas e ainda coloniais. Leina ressalta ainda o quanto esse trabalho emocional faz parte da atuação dos professores, mas que nem sempre é abertamente discutido na formação dos mesmos.

Tomando tais fatos e ilustrações como gancho, torna-se pertinente ir mais a fundo na questão do trabalho invisível (inclusive e majoritariamente o emocional), mais do que frequentemente conectado às mulheres (ou seja, atravessado também pela questão da performatividade do gênero), em termos patriarcais, capitalistas, e — portanto — ainda colonialistas.

Nesse sentido, Simone recupera o que o sociólogo português Boaventura de Sousa Santos fala a respeito das chamadas “hierarquias fatais”, as quais acabam por fomentar relações de hierarquia que geram superioridade (a qual, supostamente, justifica disparidades) e a solidificação de uma linha abissal — a partir da qual quem está ou é colocado do outro lado relacional não é visto/visível.

Seguindo a colocação de Blaser (2018), em lógica similar, podemos compreender que o trabalho simbólico tomado como perspectiva o coloca, hierarquicamente, muito abaixo de outros tipos de trabalho (ao ponto de que, por muitos, ele nem mesmo é visto como sem importância porque sequer é notado) — ao passo que, se fosse tomado como um tipo de trabalho diferente, e tão válido quanto qualquer outro, não seria ou não poderia ser deslegitimado.

Nessa toada, e voltando ainda ao que Simone levanta no começo, sobre a gestão de crises, de objetos e de humores, percebe-se que é gritante o quanto o gerir, planejar, executar, traduzir (assim como aponta Clarissa), e, em especial, o *corazonar* ou sentipensar<sup>10</sup>

9 Essa conversa foi transmitida em uma *live* em abril de 2021, época na qual os números de contágio e de mortes provocadas e/ou em decorrência de agravamentos da Covid-19 ainda estavam em significativa alta.

10 Tomando emprestada a discussão/a terminologia discutida por Henrique Rodrigues Leroy (2022).

tornam-se, equivocadamente (no sentido de 'erroneamente'), não apenas trabalhos, mas — e predominantemente — trabalhos “femininos”.

A seguir, a fim de respaldar ainda mais a discussão acerca do trabalho invisível, recupero e apresento alguns dados estatísticos.

## O TRABALHO INVISÍVEL — E, CONSEQUENTEMENTE, NÃO REMUNERADO

Na seara do trabalho invisível, segundo a matéria “Trabalho não remunerado realizado por mulheres representa US\$ 10,8 tri por ano no mundo”, atualizada no site da Andes em 24 de janeiro de 2020, e produzida com base no levantamento realizado pela organização não-governamental britânica Oxfam (denominado “Tempo de cuidar: o trabalho de cuidado não remunerado e mal pago e a crise global da desigualdade”), esse tipo de trabalho “[...] compreende as atividades diárias de cuidar de outras pessoas, cozinhar, limpar, buscar água e lenha [, atividades que] são essenciais para o bem-estar de sociedades, comunidades e para o funcionamento da economia”.

Indo além dessa cifra, é possível inferir que tal falta de remuneração se acentuou mais durante a pandemia da covid-19, ao considerarmos o seguinte trecho: “O relatório estima ainda que, em 2050, o Brasil terá cerca de 77 milhões de pessoas dependentes de cuidado (pouco mais de um terço da população estimada) entre idosos e crianças, segundo dados do IBGE” (ANDES, 2020, n.p.), pois, além das pessoas que já eram dependentes, acresceu-se também o massivo número de pessoas afetadas de maneiras diversas pelo coronavírus.

Essa desigualdade tem raízes muito profundas e antigas, por envolver a organização das sociedades, a valoração dos diferentes tipos de trabalho — e, paralelamente, de formas de conhecimento/de epistemologias —, a exploração de povos, gêneros e corpos, dentre outros fatores, e por continuar privilegiando especialmente homens, brancos, cisgênero, heterossexuais, e, frequentemente, do norte global.

Tal dimensão pode ser suportada por pelo menos dois dados: no Brasil, as mulheres dedicam, por semana, por volta de 10,4 horas a mais do que os homens às atividades domésticas; além disso,

O Brasil é o país com o maior contingente de empregadas domésticas em todo o mundo: são mais de 5,7 milhões de mulheres desempenhando esse trabalho, na maioria das vezes de forma precarizada. **Basta lembrar que fomos um dos últimos países a abolir a escravidão para induzir qual é o perfil dessas trabalhadoras: mulheres negras e pobres** (CNN, 2021; grifo meu).

Informações como essas esbarram em múltiplas questões socioeconômicas e históricas; dentre elas, gostaria de comentar a respeito de três. A primeira é a somatória do trabalho doméstico ao trabalho fora de casa, que caracteriza a popularmente conhecida 'jornada dupla' — ou 'jornada tripla', quando se adiciona também a questão do cuidado com os filhos, pessoas idosas e/ou pessoas com necessidades especiais.

Além disso, há também a questão das diferenças salariais entre homens e mulheres que não apenas trabalham fora, mas também desempenham as mesmas funções, conforme ilustra e provoca a charge do cartunista Tiago Recchia (FIGURA 1), publicada na matéria "Trabalho doméstico não remunerado vale 11% do PIB no Brasil", da Carta Capital (2017).

Por fim, a terceira questão, potencialmente ainda mais complexa, envolve o trabalho escravo e/ou análogo à escravidão no Brasil. Na matéria "A mulher da casa abandonada' traz ponta de iceberg da

escravidão doméstica contemporânea”, Gabriela Moncau (2022) usa o *podcast* homônimo<sup>11</sup> como pretexto para falar dessa séria temática.

De acordo com o texto, desde 1995, já foram resgatadas 57,6 mil pessoas em situação de foram resgatadas da chamada “escravidão contemporânea”, e, desde 2003, 2.330 mulheres foram encontradas em posições análogas à escravidão: “Destas, 61% declararam ser negras, 36% nasceram no Nordeste e 56% eram iletradas ou tinham menos que cinco anos de estudo” (MONCAU, 2022, n.p.).

**Figura 2:** Tiago Recchia sobre remuneração desigual



Fonte: Carta Capital, 2017.

11

O *podcast* trata, principalmente, de Margarida Bonetti, mulher foragida (descendente do Barão de Bocaina, e, portanto, de tradicional família paulista) que se escondia em uma mansão no bairro Higienópolis, em São Paulo. Ela e o marido foram acusados pelo FBI “[...] de torturar, negar tratamento médico e manter em cárcere privado uma mulher trabalhando como empregada doméstica em condições análogas à escravidão durante duas décadas” nos Estados Unidos (MONCAU, 2022, n.p.). Enquanto o marido foi preso, ela conseguiu escapar e se “esconder” por anos no Brasil. Bonetti já poderia ter sido julgada e condenada no país, visto que a justiça já sabia de seu paradeiro; no entanto, por tecnicidades da legislação brasileira (e provável morosidade do Estado), isso nunca foi feito até então (PILAGALLO, 2022, n.p.).

No mesmo texto, Moncau (2022) apresenta a fala de Liane Durão — “auditora-fiscal do trabalho e coordenadora de combate ao trabalho análogo ao de escravo na Bahia” —, que aponta que, considerando os trabalhadores resgatados dessas situações, as pessoas que desempenham atividades domésticas são as que permanecem por mais tempo em condições de exploração.

Durão enfatiza ainda que essa não é uma realidade recente, pois

**Esses casos de exploração da trabalhadora doméstica ocorrem desde a época da escravidão, não tendo sido cessados com a promulgação da Lei Áurea. Em verdade, trazem sim muitos traços da época em que a escravidão era permitida** (MONCAU, 2022, n.p., grifo meu).

E tais casos são invisibilizados até hoje não apenas na/pela sociedade, mas também na vigilância do trabalho. Ainda segundo Durão, alguns são os fatores que contribuem para tanto:

Um deles é a **persistente naturalização, por parte da sociedade, de violações básicas a quem trabalha no âmbito doméstico**. Outro, sintomático deste primeiro, é o **tardio reconhecimento dos direitos trabalhistas para essa categoria**: a profissão de empregada doméstica foi regulamentada apenas em 2015, por meio da Lei Complementar 150. Soma-se a isso o fato de que **não havia ações fiscais permanentes de combate à exploração específica do trabalho doméstico** [...] (MONCAU, 2022, n.p., grifo meu).

Para além de dados tão chocantes, e retornando ao ponto do trabalho simbólico debatido no artigo da Carta Capital, afirma-se que o trabalho doméstico não remunerado — também chamado de “economia do cuidado” —, equivaleria a 11% do produto interno bruto brasileiro de 2015 (por volta de 634,3 bilhões de reais), segundo um estudo da professora de economia Hildete Pereira de Melo.

Conforme aponta o texto, para atingir resultados mais justos, é necessário “desinvisibilizar” tais atividades e, de certa forma, “dar nome aos bois”:

É por isso (sic) que **calcular o valor das atividades domésticas tem muito mais a ver com divisão sexual do trabalho** do que com as Contas Nacionais, aquelas que calculam o PIB do país. **“A não valoração decorre da discriminação sofrida pelas mulheres, a quem foi delegada a execução dessas atividades. A teoria econômica não fala nada sobre a economia reprodutiva, é tudo sempre pelo viés mercantil, só se trata do que se vende. Mas não se cria uma criança, se cuida de um idoso ou doente para vender”**, ressalta Melo (CARTA CAPITAL, 2017, n.p., grifo meu).

Dessa forma, os trechos destacados na citação anterior, assim como os dados e informações levantadas por Moncau (2022), ressaltam pelo menos mais dois complexos desdobramentos coloniais: como e o quanto a persistente colonialidade das vivências e dos corpos femininos (sobretudo negros) e o capitalismo — regime-herança colonial — seguem afetando nossas vidas.

Na sequência, em busca de mais exemplos e correlações, trago para a discussão mais dois temas intimamente ligados ao trabalho simbólico: a noção de carga mental e de colonialidade do ser.

## O TRABALHO SIMBÓLICO, A CARGA MENTAL E A COLONIALIDADE DO SER

Nos últimos minutos do episódio, Simone utiliza o exemplo de uma empresa que trabalha com cardápios de refeições para o dia a dia doméstico, e acaba por trazer — ainda que “discretamente” ou não nomeadamente — um conceito que perpassa o vídeo inteiro: o de carga mental. Esta

[...] se refere a todo trabalho de organização e tomada de decisões de uma casa, **um peso que costuma recair principalmente nos ombros das mulheres**: administrar as contas, fazer a lista de compras, lembrar de pagar os

boletos no dia certo, marcar consultas, levar ao médico, lembrar dos aniversários, comprar presentes, conferir lições dos filhos, marcar conversas com professores deles e assim por diante. **Uma série de atividades que, na pandemia de covid-19, sobrecarregaram ainda mais as mulheres** (SAYURI, 2021, n.p., grifo meu).

Extrapolando o excerto, a carga mental é ainda mais potencializada à medida que entram na equação os filhos, pessoas idosas e/ou com deficiência — e, recentemente, também todas/osas atingidas e atingidos por efeitos psicológicos/emocionais, biológicos, sociais, educacionais, políticos, econômicos, e, obviamente, de saúde/sanitários acarretados pela pandemia.

Os impactos da carga mental podem ser percebidos em qualquer pessoa/mulher que é responsável pela manutenção de um lar, mas é inegável que se tornam ainda mais substanciais quando pensamos, por exemplo, nas intersecções de gênero, classe e raça<sup>12</sup>. Nesse sentido, a fim de exemplificação, recupero a presença e o trabalho das influenciadoras Andressa Reis, acerca da carga mental, e de Winnie Bueno, que trata do feminismo decolonial e da colonialidade do ser.

Já na descrição (bio) de seu perfil no *Instagram*, Reis apresenta um pouco de seu lócus de enunciação<sup>13</sup>: criadora de conteúdo digital, mãe de três filhos, autora de um livro infantil e preta. Seu conteúdo é, geralmente, mais cômico, mas, ainda assim, crítico; em suas postagens ela não apenas retrata a sua vida enquanto mãe, mas também

12 Como evidencia a matéria da CNN citada anteriormente, sobre o perfil das mulheres que mais sofrem as consequências dessas disparidades. Isso se torna ainda mais complexo quando pensamos no conceito de 'solidão da mulher negra', o qual, em linhas bastante gerais, engloba a intersecção entre gênero, classe, machismo e racismo, e enfatiza o abandono psicológico, emocional e até mesmo patrimonial das mulheres negras (inclusive por parte de homens negros), de acordo com Stephanie Ribeiro (NASCIMENTO, 2018, n.p.).

13 Na concepção de Grosfoguel (2008, n.p.), enquanto "[...] *the geopolitical and body-political location of the subject that speaks*".

expõe como a sociedade age em relação a isso, e, por exemplo, a participação de seu companheiro no cuidado da casa e dos filhos.

No vídeo republicado no dia 3 de maio de 2022, ela aparece deitada com o companheiro, e lê-se, em primeiro plano, a frase “Prazer, carga mental”; enquanto ele assiste algo — aparentemente focado somente no que vê —, ela, mentalmente, lista todos os afazeres daquele e dos próximos dias. Na legenda desse vídeo, que vai ao encontro da discussão de Clarissa, Leina, Luciana, e Simone, Reis (2022, n.p.; grifo meu) escreve:

Prestes a completar um ano desse vídeo, o trago de volta!

...

A ordem executada e muitas vezes executada após grande insistência, antes foi pensada, arquitetada, milimetricamente calculada.

**E esse trabalho invisível e pouco valorizado de planejamento e tomadas de decisão que garante o bom funcionamento da casa é o que faz com que mulheres, sobretudo mães, estejam sempre “on”, pois a quantidade de esforço mental necessário para alcançar um resultado concreto, recai majoritariamente sobre elas.**

Portanto, não é sobre lavar pratos e trocar fraldas. É sobre sair do papel de operário e assumir de forma igualitária não só a execução, mas também o planejamento.

A carga mental pesa e é insuportável carregá-la sozinha.

@sergiocarolino ❤️

A segunda influenciadora-exemplo (também preta), Winnie Bueno, é mencionada por tratar de outro conceito íntima e intrinsecamente ligado a toda a discussão, e que parece agir como um termo guarda-chuva que abarca os demais: a colonialidade do ser.

Em sua postagem de 30 de junho de 2022, ela começa tratando do feminismo decolonial; primeiramente, Bueno recupera da

feminista, acadêmica e antropologista afrolatinocaribenha Ochy Curiel (indo ao encontro do que é levantado por Simone a respeito das “hierarquias fatais” de Boaventura de Sousa Santos) a noção de que “a perspectiva decolonial parte da ideia de que a relação modernidade/colonialidade constituiu uma ideia de superioridade do Ocidente perante o resto do mundo”. Na sequência, ela explica que o conceito de feminismo decolonial foi proposto pela filósofa e professora argentina Maria Lugones, “[...] ancorado nas críticas do feminismo negro, das mulheres latino-americanas e de outras feministas que criticam a perspectiva universalista do feminismo a respeito do conceito de mulher”. Segundo Bueno (2022, n.p.), na concepção de Lugones, “[...] a colonialidade do poder é determinada por raça, classe, gênero e pela heterossexualidade. Lugones ainda sugere que gênero é uma categoria moderna e colonial”.

Bueno chega, então, ao ponto de que, para entender o feminismo decolonial, é relevante compreender a noção de colonialidade do ser, a qual

[...] nada mais é do que a negação da humanidade de povos radicalizados, sobretudo negros e indígenas. É a negação da humanidade dessas pessoas que justifica toda a violência histórica que recai sobre elas. Como são menos humanos, podem ser violentados, escravizados, ter suas terras apropriadas e por aí vai (BUENO, 2022, n.p.; grifo meu).

Nesse sentido, fazendo uma nova extrapolação (nada absurda), podemos pensar que o que ainda sustenta e legitima a invisibilização do trabalho simbólico e da carga mental — sobretudo de mulheres (negras) — é a negação da humanidade e do valor delas e do que (por elas) é produzido.

A seguir, na última seção deste ensaio, apoiada pelos conceitos e dados resgatados até então, teço alguns comentários finais a respeito da temática levantada pelas participantes do debaRte e uma “provocação” aos “visibilizados”.

## VISIBILIZANDO O INVISÍVEL

Em dado momento da conversa, Leina ressalta que, ao tomar para si o trabalho simbólico que engloba certas responsabilidades (e obrigações) para com o lar e sua organização/gestão e a família, a mulher acaba, inadvertidamente, auxiliando na manutenção e perpetuação do patriarcado — o que esbarra, novamente, não apenas na questão da valoração do trabalho, mas também na valoração do tempo do homem em detrimento do tempo da mulher, por exemplo.

Na seara da mesma discussão, Luciana enfatiza, emprestando a noção de desconstruir/reconstruir da professora Walkyria Monte Mór, que, para além de educar os filhos/as crianças de modos diferentes, também é necessário que nós mesmas (acima de tudo) percebamos e desconstruamos nossos hábitos dentro de casa — inclusive mudando o foco do verbo 'ajudar' para 'participar' ou 'fazer sua parte' (visto que a responsabilidade pelos afazeres e implicações do lar são de todas as pessoas que o habitam), e que nos permitamos delegar e terceirizar tarefas quando possível (nos despidendo também da culpa por fazer isso), como aponta Luciana.

Em outras palavras, é preciso olhar para a questão de forma *otherwise*<sup>14</sup> e sistêmica (mobilizando os diversos atores sociais como um todo para tanto), primeiro admitindo, por exemplo, problemas como o machismo estrutural, a misoginia estrutural, o racismo estrutural, as falhas do capitalismo e do (neo)liberalismo, e a colonialidade que segue viva em nossas sociedades (principalmente do lado de cá da linha abissal), a fim de desconstruir, e, então, poder reconstruir relações e comunidades mais saudáveis, pautadas na dignidade e na equidade, e que valorizem até o mais abstrato e simbólico dos trabalhos.

14

*"By 'otherwise' I mean [considering] those other ways of being, thinking, knowing, sensing, feeling, doing and living in relation that challenge the hegemony and universality of capitalism, Euro-centred modernity and the Western civilizational logic, including its anthropocentrism and binary-based foundation" (WALSH, 2015, p. 12).*

No entanto, e para além, gostaria também de ressaltar “dois óbvios” que me saltaram aos olhos ao assistir e pensar sobre o episódio. O primeiro deles é: essa roda de conversas é organizada e executada por mulheres — as quais também foram a maioria nos comentários do vídeo (e o que eu também sou — logo, ter selecionado tal tema para discutir neste ensaio também não foi mera coincidência). Isso quer dizer que as mulheres já estão (felizmente) debatendo sobre esses tópicos — e isso, por si só, já é bastante positivo, pois expor certos temas, explicitamente, já é um importante passo para sua desconstrução/reconstrução. Ou, dito de outro modo, as mulheres já estão fazendo sua parte para visibilizar o invisível.

Todavia — e isso nos leva ao segundo “óbvio” —: quantos homens estão fazendo o mesmo? Há, inegavelmente, homens “comuns” e personalidades de projeção debatendo essas temáticas e outras que as atravessam ou são atravessadas por elas; nessa empreitada, inclusive, ressalto trabalhos como o do escritor e palestrante Marcos Piangers e do ator, diretor, cineasta e escritor Lázaro Ramos (e, por que não?!, do ator e multifacetado Rodrigo Hilbert, também mencionado por Clarissa, Leina, Luciana e Simone). Contudo, eles ainda precisam fazer muito mais — inclusive na mobilização de mais homens-aliados —, porque, assim como não basta não ser racista para ser antirracista, não basta não ser machista e misógino para ser antimachista e antimisógino.

Por fim, é extremamente relevante destacar mais uma vez que a manutenção da desvalorização do trabalho simbólico também propicia, direta e proporcionalmente, a manutenção e perpetuação do patriarcado, visto que, ao não precisar realizar também o trabalho visto como simbólico, os homens (sobretudo brancos, cisgênero e heterossexuais) podem dedicar mais de seu tempo e energia ao próprio crescimento acadêmico e/ou profissional — ao passo que as mulheres, exauridas física e emocionalmente por jornadas duplas ou triplas, têm mais dificuldades para crescer da mesma forma e no mesmo ritmo. Dessa forma, o caminho para a valorização do trabalho

simbólico também é o caminho (do processo) da legitimação das diferenças e da visibilização e descolonização dos corpos, dos estereótipos, e dos papéis atribuídos a este ou àquele gênero.

## REFERÊNCIAS

ANDES. **Trabalho não remunerado realizado por mulheres representa US\$ 10,8 tri por ano no mundo.** 24 jan. 2020. Disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/trabalho-nao-remunerado-realizado-por-mulheres-representa-uS-10-8-tri-por-ano-no-mundo1>. Acesso em: 28 jun. 2022.

BUENO, W. Vamos falar sobre feminismo decolonial? 30 jun. 2022. **Instagram:** @winniebueno. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CfcnEzxpser/?hl=en>. Acesso em: 11 jul. 2022.

BLASER, M. Uma outra cosmopolítica é possível? **R@U**, 10 (2), jul./dez. 2018, p. 14-42. Disponível em: <https://www.rau2.ufscar.br/index.php/rau/article/view/243>. Acesso em: 15 jul. 2022.

CARTA Capital. **Trabalho doméstico não remunerado vale 11% do PIB no Brasil.** 19 jun. 2017. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/economia/trabalho-domestico-nao-remunerado-vale-11-do-pib-no-brasil/>. Acesso em: 28 jun. 2022.

CNN. **Trabalho doméstico não remunerado revela face invisível da desigualdade.** 23 mar. 2021. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/entretenimento/trabalho-domestico-nao-remunerado-revela-face-invisivel-da-desigualdade/>. Acesso em: 28 jun. 2022.

DEBARTENDO. debaRtendo o trabalho simbólico. **YouTube.** 15 abr. 2021. 1 vídeo (96 minutos). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PpZBUcmMOM8&list=PLzXzw8t44AqI9IliiSFYhHwv0ppo0YUwl&index=10&t=4165s>. Acesso em: jun./jul. 2022.

GROSGOQUEL, R. **Transmodernity, border thinking, and global coloniality:** Decolonizing political economy and postcolonial studies. 2008. Disponível em: <https://www.eurozine.com/transmodernity-border-thinking-and-global-coloniality/>. Acesso em: 15 jul. 2022.

LEROY, H. R. Corazonar. *In*: MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva; SOUSA, Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de (Orgs.). **Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras**. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022, p. 83-90.

MONCAU, G. **"A mulher da casa abandonada" traz ponta de iceberg da escravidão doméstica contemporânea**. 6 jul. 2022. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2022/07/06/a-mulher-da-casa-abandonada-traz-ponta-de-iceberg-da-escravidao-domestica-contemporanea>. Acesso em: 13 jul. 2022.

NASCIMENTO, D. **"A mulher negra não é vista como digna de ser amada"**. 5 mar. 2018. Disponível em: <https://revistacontinente.com.br/secoes/entrevista/-a-mulher-negra-nao-e-vista-como-digna-de-ser-amada->. Acesso em: 28 maio 2019.

PILAGALLO, S. **Margarida Bonetti poderia ter sido julgada no Brasil, diz advogada**. 7 jul. 2022. Disponível em: <https://ultimosegundo.ig.com.br/brasil/2022-07-07/margarida-bonetti-poderia-ter-sido-julgada-no-brasil-diz-advogada.html>. Acesso em: 13 jul. 2022.

REIS, A. **Prazer, carga mental**. 3 maio 2022. Instagram: @andressareis. Disponível em: <https://www.instagram.com/reel/CdGoRaVfkh1/?hl=en>. Acesso em: 28 jun. 2022.

SAYURI, J. **O impacto da pandemia na carga mental das mulheres**. 15 abr. 2021. Disponível em: <https://www.nexojournal.com.br/expresso/2021/04/15/O-impacto-da-pandemia-na-carga-mental-das-mulheres>. Acesso em: 11 jul. 2022.

WALSH, C. E. Decolonial pedagogies walking and asking. Notes to Paulo Freire from AbyaYala, **International Journal of Lifelong Education**, 34:1, p. 9-21. 2015.

# debaRtendo capitalismo acadêmico

Dia 02 de junho de 2021



Atividade da  
programação do  
Projeto  
Nacional de  
Letramentos



Episódio:

<https://www.youtube.com/live/2BaixoH0-VI?feature=share>



8

*João Victor Schmicheck*  
*Nayara Stefanie Mandarino Silva*

# **DOIS ACADÊMICOS *WALK INTO A BAR:***

REFLEXÕES SOBRE O TEMPO,  
A PRODUTIVIDADE E AS RELAÇÕES  
DENTRO DA ACADEMIA

## COMEÇANDO A CONVERSA

A universidade é constituída pela colonialidade, sendo entendida, de acordo com Castro-Gómez (2007, p. 81, nossa tradução), “no sólo como el lugar donde se produce el conocimiento que conduce al progreso moral o material de la sociedad, sino como el núcleo vigilante de esa legitimidad”<sup>15</sup>. Dessa maneira, ela assume o papel de julgar que conhecimentos são (ou não) legítimos, hierarquizando-os. Ao tornar visíveis os conhecimentos “verdadeiros”, isto é, aqueles produzidos a partir de e em acordo com as normas científicas modernas/coloniais, essas instituições contribuem com a invisibilização de outros modos de conhecer/ser, isto é, com as linhas abissais (SOUSA SANTOS, 2007). Nesse sentido, os muros da universidade (tanto os físicos quanto os metafóricos) demarcam linhas divisórias entre, por exemplo, pesquisador/pesquisado, conhecimento “legítimo” e “ilegítimo”.

Diante de leituras como essa, esforços vêm sendo realizados para mudar a universidade (DUBOC, 2020; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2020; PROJETO NACIONAL DE LETRAMENTOS, c2022). O debaRtendo é um exemplo da busca por um espaço de discussão e reflexão que tenta borrar essas linhas que dividem e hierarquizam. Entendemos que o programa não se situa na universidade *ou* fora dela, mas em ambos os espaços, uma vez que diversos temas são discutidos em um espaço virtual por acadêmicas que frequentemente recorrem a conhecimentos científicos. Esse espaço, nesse sentido, é aberto ao público e não se restringe a regras

15

Buscamos um afastamento do paradigma monolíngue, de acordo com o qual as línguas são sistemas autossuficientes, separados e “puros” (CANAGARAJAH, 2013). Por isso, optamos por não traduzir as citações como geralmente é recomendado em textos acadêmicos – um movimento de transferir ideias de um sistema para outro a fim de manter a “pureza linguística” do texto. Nesse sentido, também não utilizamos o itálico para indicar que um trecho está em uma outra língua nomeada. Por questão de leitura, mantemos as aspas para orientar quando começam e terminam as citações

acadêmicas. Trata-se da coexistência dos ambientes acadêmico e virtual - no qual há uma possibilidade de mundos. Ao mesmo tempo, o debaRtendo também se constitui como uma **iniciativa** híbrida que desafia diversos outros binarismos -- formal x informal, entretenimento x conteúdo educacional, etc. Logo, diferente da lógica moderna excludente (ou... ou) (CASTRO-GÓMEZ, 2007), a relação e a mutualidade são exploradas.

Percebemos o debaRtendo como um espaço-lugar para questionar e refletir de uma maneira alternativa, a partir do diálogo entre leituras de mundo. Nós selecionamos um dos episódios do programaprojeto, "debaRtendo o capitalismo acadêmico", para discutir neste texto. Selecionamos esse tema por tratar de um assunto que nos vem causando reflexões, especialmente por estarmos na posição de acadêmicos em início de carreira e alunos de pós-graduação que precisam produzir para alcançar as pontuações necessárias no processo de obtenção e manutenção de bolsas de estudo/pesquisa. A pressão pela produtividade acadêmica, portanto, vem perpassando nossa vivência acadêmica; por isso, nosso interesse em discuti-la.

Ainda que reconheçamos que reproduzimos a modernidade/colonialidade de diversas maneiras, considerando que somos/ conhecemos a partir dessa gramática, buscamos transgredir as regras científicas, as quais questionamos junto ao conteúdo – como advoga Mignolo (2007). Assim, decidimos pensar esse texto como uma conversa. Em acordo com a proposta do debaRtendo, participamos do diálogo iniciado no episódio como se estivéssemos batendo papo em uma mesa de bar.

Antes de seguirmos, porém, apresentaremos nosso loci de enunciação, pois como apontam Grosfoguel (2007) e Figueiredo e Martinez (2019), evidenciar o lugar geopolítico e corpo-político dos sujeitos é um modo de combater o racismo epistêmico e resistir à noção moderna/colonial de conhecimento neutro e universal.

Eu, Nayara, sou uma mulher branca de 23 anos, sergipana, atualmente cursando o mestrado em Estudos Linguísticos na Universidade Federal do Paraná (UFPR), o que me levou a me mudar para Curitiba. Eu, João, sou um homem branco de 25 anos, gay, nascido e criado na região metropolitana de Curitiba, atualmente doutorando em Estudos Linguísticos também na UFPR. Apesar de termos trabalhado com a língua portuguesa de algum modo (na formação, no ensino, etc.), nossos estudos e atuação se concentram na língua inglesa. Toda a nossa educação formal ocorreu em instituições públicas, o que nos colocou/coloca tanto em espaços de vantagem como de desvantagem nos diferentes momentos de nossa trajetória acadêmica e de vida.

Essa breve descrição apresenta apenas alguns dos diversos elementos que constituem nossas identidades. Além disso, essas características acabaram se transformando em pontos de tensão ao entrarmos em contato com a discussão sobre capitalismo acadêmico. Tendo em vista nosso interesse e alinhamento com o pensamento decolonial e a vontade de pensar modos de saber, viver e ser otherwise (MIGNOLO; WALSH, 2018), é urgente repensar o espaço da academia que nos constitui.

Para isso, é essencial estar disposto a debater não apenas nossas concepções sobre o que é conhecimento, como também as nossas práticas e as relações que estabelecemos dentro da universidade. Nesse sentido, elencamos alguns pontos para os quais gostaríamos de dar os nossos *two cents* nas próximas seções deste texto. Eles incluem as noções de produtividade e “trabalho útil”, bem como as relações acadêmicas e a necessidade de se discutir a decolonização do tempo. Por fim, gostaríamos de suspender momentaneamente a discussão sobre colaboração e acolhimento na universidade enquanto refletimos sobre a possibilidade de estabelecer relacionamentos acadêmicos mais humanos nos espaços que ocupamos. O texto, portanto, está organizado da seguinte maneira: esta introdução, uma seção na qual abordamos os pontos selecionados e nossas considerações finais.

## RELAÇÕES COM O TEMPO, COM A PRODUTIVIDADE E COM/NA ACADEMIA

**João:** Esses dias eu estava lendo “Como o racismo criou o Brasil” de Jessé Souza (2021) para a reunião do GPELIN, um dos grupos de estudos dos quais participo. No começo da obra o autor discute a moralidade ocidental como o pilar da vida social e do racismo, apresentando seu desenvolvimento desde o judaísmo até a moralidade pós-religião. Em determinado momento, Souza (2021) traz uma questão e foi impossível não lembrar da conversa das professoras sobre produtividade durante o “debaRtendo o capitalismo acadêmico”:

Dito isso de outra maneira, ao modo da linguagem cotidiana: todos nós, sem exceção, avaliamos a nós mesmos e os outros como dignos de valor ou de desprezo a partir do fato de termos ou não um trabalho digno e útil e levarmos a vida de acordo com nossos sentimentos ou não (SOUZA, 2021, p. 94).

Ao longo do episódio, as autoras apresentaram diversos exemplos dessa produtividade acadêmica violenta, na qual nos vemos imersos quando decidimos trabalhar com pesquisa nesse Brasil. Acredito que uma pergunta como “você já sentiu isso em sua trajetória?” nos levaria para um caminho óbvio de debate. A meu ver, é impossível viver a experiência acadêmica sem ser afetado, ainda que em maior ou menor grau, por essas cobranças produtivistas. Mas eu acho muito interessante esses esforços que fazemos às vezes de tentar entender a origem das coisas. Você consegue lembrar da primeira vez em que se viu imersa nessa necessidade e ansiedade por produzir para se sentir vista e validada dentro da universidade?

**Nayara:** A minha graduação foi o momento em que mais senti a pressão pela produtividade. Não sei dizer exatamente quando foi o início de tudo, mas, quando percebi, eu já estava imersa nas minhas



próprias cobranças. Dialogo, nesse sentido, com um dos autores mencionados no episódio, Han (2015), no momento em que fala sobre como algumas pessoas acabam exigindo alto desempenho de si mesmas. Eu era<sup>16</sup> minha maior cobradora, o que estava relacionado aos meus sentimentos, identidade e relações de poder estabelecidas na academia. Eu senti, em diversos momentos, que precisava provar que eu deveria estar ocupando espaços na universidade, porque eu buscava um sentimento de pertencimento e queria ser ouvida. A sensação de não ser ouvida foi reforçada em diversos momentos, especialmente com relação a minha falta de titulação. Lembro de uma situação em que um professor que participava de um curso de extensão do qual fui monitora disse, logo após alguns comentários feitos por mim e minha colega de graduação, que nós não deveríamos opinar sobre o assunto discutido por não sermos formadas.

Em outros momentos, revistas recusaram artigos porque eu não era doutora e não tinha escrito o texto com um doutor. E assim eu sentia que não deveria estar ocupando determinados espaços ou me envolvendo em atividades que “não eram para graduandas”. Penso que um senso de (in)completude com relação ao conhecimento perpassava esses entendimentos e sentimentos: eu ainda não tinha passado por todas as fases, seguindo a linha da racionalidade, para saber o suficiente e “completar” o conhecimento que me faltava, uma vez que, com o modernismo/colonialidade, “rationality and science, and the desire to rationally explain the universe led to the connection between knowledge and totality: science came to signify total organized knowledge.” (MENEZES DE SOUZA; MONTE MÓR, 2018, p. 448). Então, eu buscava por essa totalidade e lia mais, escrevia mais, mas nunca a alcançava, até perceber que ela não existe, uma vez que todo conhecimento é parcial e incompleto. Além disso, eu parecia

16 **Nayara:** Em determinados momentos, uso o passado como forma de marcar que hoje me tornei consciente sobre essas formas de reprodução de noções modernas/coloniais e que tenho buscado interrompê-las, ainda que não consiga algumas vezes. Ao mesmo tempo, transito para o uso do presente para abordar pensamentos/sentimentos os quais tem me perpassado mais atualmente.

ter em mente a ideia de que obter títulos era como obter autorização para falar ou agir na universidade, que eu via realmente como “el núcleo vigilante de [...] legitimidad” (CASTRO-GÓMEZ, 2007, p. 81). Seria mediante sua autorização que eu poderia ser ouvida e mobilizar conhecimentos válidos. Por isso, eu buscava essa validação.

**João:** Eu gostaria de dialogar com algumas coisas que você trouxe no seu comentário. Essa questão da vigilância e cobrança por titulação realmente é terrível. Às vezes, ela se mostra assim, de forma mais explícita, e, em outras, a meu ver, ela se esconde em práticas e rituais já normalizados em alguns espaços (como, por exemplo, quem é mais citado, quem é convidado a colaborar com mais frequência, quem tem mais direito a tempo de fala durante reuniões e aulas, etc.).

Voltando ao autor que as professoras e você citam, em sua obra “Sociedade do Cansaço”, Han (2015) afirma que nos movemos de um modelo de sociedade disciplinar de Foucault para a sociedade do desempenho, na qual nos tornamos os carrascos de nós mesmos. Segundo o autor, buscamos nossa liberdade por meio da autoexploração, o que seria paradoxal uma vez que somos, ao mesmo tempo, agressores e vítimas.

Eu acho muito interessante toda essa crítica à produtividade e à autocobrança que adocece, consigo senti-la ao fazer uma autorreflexão, desconfio que você também. Ao mesmo tempo, como é possível ver pelo seu relato, acredito que alguns corpos nunca deixaram de ser vigiados, controlados e punidos. Digo isso pois quando começamos a nos reconhecer como sujeitos constituídos na/pela modernidade/colonialidade, nós passamos a perceber como a colonialidade do poder está presente em tudo e em todos os lugares. Quijano (2000) faz um resgate histórico a respeito da constituição do padrão de poder capitalista para explicar como a ideia de raça foi construída para categorizar conquistadores e conquistados, visando o estabelecimento de hierarquias dentro da estrutura de poder que viriam a ser aceitas como naturais por adotarem critérios “biológicos” e “culturais” como sua base.



De acordo com o autor, “[t]his racist distribution of new social identities was again combined, as had been successfully done in America, with a correspondingly racist distribution of forms of work and exploitation of colonial capitalismo.” (QUIJANO, 2000, p. 217). Essa criação e determinação de novas identidades entre colonizadores e colonizados cria um sistema de trabalho capitalista no qual a sobrevivência de um depende da exploração do outro. Ou seja, ainda que eu compreenda a ideia de Han (2015) e me perceba muitas vezes como meu próprio carrasco, eu acredito que existem outros carrascos acima de mim com muito mais poder e influência – sobre o meu corpo, as minhas ações, os sistemas e os espaços nos quais estamos inseridos – do que eu. Por isso, eu penso que é importante fazer essa crítica ao Han (2015). Alguns sujeitos que passam por esse processo no qual há uma tentativa de destituí-los (MIGNOLO, 2021) de agência na/pela colonialidade podem até se perceber nesse ritmo frenético de trabalho e exploração, mas o sentimento de incapacidade, de não saber como agir e o que fazer para resistir e combater essa mentalidade é constante.

**Nayara:** Obrigada por trazer essas discussões, João. Essas cobranças acontecem mesmo e estão relacionadas a questões de poder e à colonialidade que nos constitui. Nesse sentido, percebo uma ligação muito forte entre as exigências internas e externas, de modo que elas se sobrepõem. Então, ao mesmo tempo em que posso me cobrar para publicar porque essa é uma demanda colocada para bolsistas, como é o nosso caso, essa cobrança também parte de questões internas minhas, como o querer ser ouvida, que mencionei anteriormente. Em diversos momentos, eu inclusive tenho dificuldade de discernir claramente quais são as cobranças internas e externas, uma vez que elas são relacionais, sociais e construídas.

Nesses processos de (auto)cobrança, parece que, ao focar tanto em produzir e me vigiar para fazer o que eu entendia que precisava, eu acabava esquecendo do meu próprio corpo, que era como algo a ser mobilizado pela minha mente para atender demandas. Por

isso, vem sendo importante trazer meu corpo de volta, prestar atenção no que sinto e buscar momentos de quietude. Retomarei em breve essa relação entre corpo, tempo e produtividade, mas, antes, gostaria de mencionar outra questão importante para entender essa minha busca por produtividade: o fato de meus pais e avós não terem cursado o ensino superior. Ingressar na universidade, tendo vindo da escola pública, e me manter como uma boa aluna era uma forma de viver e aproveitar todas as oportunidades que não somente eu, mas pessoas da minha família não tiveram. Não dar tudo de mim beirava a ingratidão e, ao mesmo tempo, estava relacionado ao medo de não ter oportunidades como aquelas novamente.

Nesse sentido, eu mobilizava a maior parte do meu tempo para produzir e estudar mais. Como Luciana mencionou no episódio do debaRtendo, até nos momentos de lazer, como ir à praia, eu procurava uma brecha para trabalhar/estudar. Isso porque, entendendo o tempo a partir da noção moderna/colonial de linearidade, constância e irreversibilidade (SHAHJAHAN, 2014), eu sentia que não poderia desperdiçá-lo ao não o usar de forma “útil”, ou seja, para fins acadêmicos. Mobilizei o tempo, portanto, como uma commodity, que parecia sempre estar em escassez. Como explica Shahjahan (2014, p. 492),

Time is already packaged into a particular way of knowing whereby as a particular unit of time progresses, the student's knowledge is supposedly should increase by a particular amount. Such a notion of time perpetuate the colonization process of our personal lives as well.

A colonização do tempo nos leva a sacrificar os momentos em que nos voltamos aos nossos corpos, como curtir um dia na praia. E, como adiciona Shahjahan (2014), ele se torna algo a ser controlado pela mente (pautado na divisão corpo/mente) e a ser movido em favor do trabalho. Por isso, concordo com o autor, que defende a necessidade de decolonizar o tempo e de nos permitirmos momentos para não produzir e não ‘fazer nada’, voltando a atenção ao nosso corpo como uma interconexão “spirit-mind-body” (SHAHJAHAN,

2014, p. 489). Eu venho tentando fazer isso, prestando atenção em mim mesma e priorizando meus momentos de 'inutilidade.' Agora queria saber de você, João, considerando a relação entre produtividade e como percebemos o tempo, como você tem experienciado seu tempo? Que conflitos você vivencia?

**João:** Toda essa questão que você menciona traz sobre trazer o corpo de volta e decolonizar o tempo por meio do acolhimento dos momentos de 'inutilidade' é muito interessante. Han (2015) chama esse excesso de estímulos, informações e impulsos de hiperatividade mortal e parece que eu consigo sentir fisicamente essa noção. Digo isso, pois durante a pandemia vivi com uma constante sensação de que havia perdido total controle sobre o meu tempo. Desde que comecei a graduação, como mencionei antes, sempre foi muito difícil conciliar as esferas acadêmicas, profissionais e pessoais de minha vida. Porém, com essa realidade pós-2020, em que tudo começou a acontecer dentro do mesmo espaço físico – nossas casas – e por meio do mesmo veículo – o computador –, houve momentos em que eu não conseguia me desligar do trabalho. Lembro que, nos meses que antecederam minha qualificação de mestrado, era raro conseguir dormir mais que três, quatro horas por noite, pois minha cabeça simplesmente não desligava. No entanto, não era como se fosse fácil sentar e produzir também. Escrevia uma ou duas frases e aí lembrava da louça na pia, do mercado para fazer, etc. Quando percebia, não tinha feito nada direito e a culpa e a cobrança só aumentavam.

E onde eu quero chegar com tudo isso? Eu fico me perguntando, quando reflito a respeito do assunto, o que aconteceria se eu simplesmente resolvesse parar de produzir? Como já mencionei, existem carrascos acima de nós e as e os prazos e as demandas estão aí. Alguns de nós recebem bolsa e vivem na constante ameaça dela ser cortada a qualquer momento ou de não conseguirmos

renová-la no próximo edital<sup>17</sup> por não produzirmos o suficiente. Existem as expectativas – nossas e das outras pessoas – e os nossos planos para o futuro que envolvem estar nesse espaço da universidade e lidar com as questões que nos são (im)postas. Então, de novo, eu penso que, sim, há essa autoexploração, mas há também os agentes externos vigiando e controlando nossos corpos para que continuemos produzindo até a exaustão. E esse é meu maior conflito quanto a questão do tempo no momento, sentir que não há saída...

**Nayara:** Sua fala me faz pensar em muitos conflitos que também sinto e os quais percebo como criados e mantidos pelas noções modernas/coloniais. Com a construção de que há uma linearidade lógica a ser seguida em direção ao progresso e de que nós, individualmente, somos responsáveis pelo nosso sucesso ou fracasso (dualidade intencional) (MIGNOLO, 2011; STEIN; SILVA, 2020), acredito que passamos a olhar para as faltas, ou seja, as coisas que precisaríamos fazer para chegar a esse ideal<sup>18</sup>, que projetamos para o futuro. Então, eu também passo por esses momentos de tentar escrever, mas não conseguir por estar pensando em todas as outras coisas que poderia estar fazendo. E, se consigo escrever, penso no que falta e acredito que, quando fizer tudo (em um futuro projetado), vou poder descansar. No entanto, as demandas seguem chegando e o ideal vai sendo projetado para o futuro novamente. Tenho pensado que nossa noção de tempo está muito voltada ao futuro, no qual

17 Na Pós-Graduação em Letras da UFPR, a seleção de bolsas é anual, uma vez que cada aluno selecionado recebe a bolsa pelo período de um ano e precisa concorrer a um novo edital para conseguir o auxílio novamente. Os critérios de pontuação para a seleção se baseiam na produtividade do aluno no biênio anterior ao ano do edital e a produção bibliográfica é priorizada – em detrimento de outras atividades acadêmicas, como as voltadas à extensão, por exemplo – na contagem de pontos.

18 Entendo que esse ideal pode ser comum em diversos pontos para várias pessoas por ser constituído por noções modernas/coloniais (como a riqueza ou a completude), mas que ele *não* é o mesmo para todos. Usei esse termo porque ele me faz pensar nos cenários, ideias que criamos nas nossas cabeças e em como nos movimentamos para alcançá-los, como “eu vou conseguir ‘estabilidade financeira’ se eu estudar muito agora”.

projetamos esses ideais. E passamos tanto tempo nos mobilizando para torná-los reais que esquecemos de estar no presente.

Acho também que parte muito da noção de totalidade moderna/colonial, essa vontade de dar conta de tudo, que eu me vejo ter muitas vezes. E mais, de fazer tudo bem feito, mas sob que termos? Ao mesmo tempo, sua pergunta é muito boa: podemos simplesmente parar de produzir? Porque, ainda que consigamos reconhecer a colonialidade que nos constitui de diferentes maneiras, o sistema segue forte; os termos da conversa (MIGNOLO, 2007) continuam os mesmos. Porém, eu não acho que isso deve nos paralisar, vamos agindo nas brechas e tentando hackear (ANDREOTTI *et al.*, 2015) o sistema (enquanto ele tenta nos hackear). Digo isso, tendo em mente que

while decolonial [...] critiques and practices are understood to be useful for recognizing enduring colonial patterns, asking difficult questions, and gesturing toward other possibilities, to seek within these theories a prescriptive (re)solution would be to route them back into the same set of colonial entitlements that they challenge (STEIN, 2019, p. 1780).

A modernidade/colonialidade nos constitui e limita nossas possibilidades de resposta e tentativas de mudança, o que requer que nos impliquemos no processo e busquemos aprender com ele.

Ao passo que vejo essa busca pela decolonialidade nas nossas próprias pequenas ações como importantes, também acredito que são necessários movimentos mais amplos e organizados entre grupos, que assim possam causar mudanças mais abrangentes. Porém, enquanto (não) organizamos esses movimentos, podemos agir no nosso dia a dia e tentar mudar nossa relação com o tempo e com nossos próprios corpos.

**João:** Então, Nayara, tudo que você acaba de comentar é muito impactante para mim. Foram incontáveis as vezes em que eu arquitetei esse futuro ideal no qual eu finalmente irei trabalhar e estudar



menos e assim ter tempo para aquele encontro que sempre ficou para depois, para os exames e consultas que eu fui enrolando para fazer, ou ainda para aquele hobby que eu sempre quis começar... enfim, os exemplos são tantos que chega a ser triste ficar listando. E sim, tem tudo a ver com noções de totalidade e linearidade, com essa relação entre tempo e progresso e a necessidade de se trabalhar muito, estudar tudo, para só assim “chegar lá”.

Só que esse lá nunca chega, né? E aí voltamos à questão de estarmos vivendo em uma sociedade do cansaço. Os índices de pessoas com depressão, ansiedade, burnout etc. nunca foram maiores. É como se o futuro fosse tão grandioso e expansionista que ele comprime – e, em muitos casos, anula – o presente. Não conseguimos viver sem pensar no depois. Foi toda uma expectativa para tentar a pós-graduação, por exemplo, e, quando eu consegui, ao invés de comemorar, comecei a pensar “e se eu não der conta?”. Isso fez com que a minha psicóloga me dissesse uma vez: “você nunca fica contente com o que tem agora, está sempre pensando no próximo passo”. Nesse sentido, é muito interessante que a gente esteja utilizando o espaço de um ensaio acadêmico e recorrendo a vivências tão pessoais para refletir sobre tempo e produtividade, uma vez que estamos acostumados a tentar tirar o nosso corpo e as questões que concernem a ele dos espaços acadêmicos.

E eu acho super válida essa ideia que você menciona das brechas e de hackear o sistema na medida em que tentamos combater essa academia neoliberal(izada). Para isso, a noção de coletividade também é muito cara para mim, pois sozinhos podemos até dizer que efetuamos algumas mudanças no nosso entorno, mas é estabelecendo relações mútuas e organizando movimentos coletivos que conseguimos obter maior alcance em nossas ações.

Por isso, essa discussão toda também me leva a pensar nas relações com/na academia, uma vez que esse é um dos tópicos abordados pelas professoras e que ressoou bastante com a gente.

Houve vários pontos tratados ao longo das falas delas a respeito desses encontros dentro da e com a universidade. No começo da minha trajetória acadêmica, vindo da escola pública, de bairro, precarizada, uma realidade completamente diferente da tão prestigiada universidade federal, eu acho que sentia, ao mesmo tempo que não percebia, uma *underlying violence* por trás de tantas tensões. Um exemplo que eu posso te dar é que, quando entrei na universidade, eu era vendedor em uma loja de shopping. Trabalhava das 14h às 22h, chegava em casa exausto e ainda tinha que ler os textos para ir para a faculdade no outro dia de manhã bem cedo. E eram muitos textos, muitas resenhas, muitas tarefas. Passava a manhã inteira nas aulas e quando acabava só dava tempo de almoçar no Restaurante Universitário, correr para o trabalho e assim começar tudo de novo. Não aguentei muito tempo nessa rotina e logo pedi demissão. Minha sorte foi um edital do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na área de Inglês, que me concedeu uma bolsa, e poder contar com a ajuda da minha família. Porém, só olhando em retrospectiva eu pude perceber que a minha relação com a universidade já foi violenta de cara. É como se ela tivesse me dito: “ou você se adapta a mim, ou você cai fora.” Como foi esse primeiro contato para você?

**Nayara:** A universidade é historicamente pensada para *algumas* pessoas. Pensando nas discussões decoloniais, a modernidade/colonialidade, ao estabelecer a produção de conhecimento como partindo do ponto zero, esconde os corpos e relações de poder ao mesmo tempo que estabelece a Europa como ponto de chegada e de partida (GROSFOGUEL, 2016; MIGNOLO, 2007). Dessa maneira, na hierarquia estabelecida, homens cisgênero brancos europeus eram os mais próximos da mirada de Dios discutida por Castro-Gómez (2007). Esse privilégio epistêmico é visível, por exemplo, no cânone das disciplinas baseados “no conhecimento produzido por uns poucos homens de cinco países da Europa Ocidental (Itália, França, Inglaterra, Alemanha e os Estados Unidos)” (GROSFOGUEL, 2016, p. 26), na elaboração dos métodos e livros didáticos para o ensino



de inglês por homens brancos de países como Inglaterra e Estados Unidos (KUMARAVADIVELU, 2006) para serem aplicados de forma universal por professores de diversos países do mundo. Isso também é perceptível na universidade, à qual poucos têm acesso e na qual somente alguns conseguem se manter. Para minha avó, por exemplo, a universidade nunca foi uma possibilidade, tampouco para a minha mãe, ambas mulheres negras de classe baixa. Elas não somente não podiam produzir o tipo de conhecimento validado nessas instituições como não podiam acessá-lo. Com algumas políticas públicas, como as cotas, esse cenário vem mudando aos poucos há alguns anos e as pessoas para as quais a universidade não foi pensada passaram a ingressar nela (ELÍSIO; COSTA; RODRIGUES FILHO, 2019). Como nós, estudantes provenientes da escola pública, ainda que falemos a partir do nosso privilégio branco.

Apesar de as políticas públicas possibilitarem o ingresso de minorias sociais, é um questionamento importante pensar no que a universidade, a partir de todos que a mantêm em funcionamento, faz para que esses alunos consigam continuar nela e se formarem. As bolsas para os graduandos não são suficientes para possibilitar a dedicação exclusiva de muitas pessoas. No meu caso, eu morava com minha mãe e essas bolsas acabaram sendo o suficiente para que eu não precisasse trabalhar. Recebi diferentes bolsas (PIBID, Idiomas sem Fronteiras etc.) durante a graduação, desde o ano em que ingressei no meu curso. Nesse sentido, eu consegui me dedicar à licenciatura e participar de diversos projetos, os quais contribuíram muito com meu processo de formação. Também tive professores muito compreensivos, que buscavam (re)pensar suas práticas considerando a situação dos alunos.

Eu tenho feito o exercício de falar das pessoas que fazem as universidades, em vez de descorporificar a instituição e atribuir ações a ela. Acho que as pessoas com as quais cruzamos em nossos caminhos de formação impactam muito nossa trajetória e nossa sensação de que podemos ocupar aquele espaço. Na minha turma



de graduação, muitos colegas em uma situação socioeconômica similar a minha também vinham da escola pública e não haviam feito intercâmbio ou cursos de inglês (como os alunos de classe média). Alguns de nós aprenderam a língua na graduação, outros começaram sozinhos em casa, explorando a língua por gostarem de algum cantor, como foi nosso caso, né, João? De formas singulares e ao mesmo tempo semelhantes, nós compartilhávamos muitas lutas e encontrávamos apoio uns nos outros. Fosse trocando anotações, estudando entre uma aula e outra ou apenas desabafando sobre os desafios da vida acadêmica, esse acolhimento mútuo, essas parcerias foram (e são) muito importantes e tornam os conflitos e situações desencorajadoras muito menores. Portanto, concordo com as professoras quando falam da importância de encontrar nossos pares e dialogar com eles.

Por fim, retomo uma fala de Leina sobre como podemos repensar nossos papéis ao transitar pela universidade e reforço que nós também constituímos a universidade. Acho que essa autorreflexão sobre nossas ações no ambiente acadêmico é essencial quando pensamos na universidade que queremos construir. A instituição é um local de conflitos em que, ao passo que estruturas dominantes são reforçadas, formas de resistência também emergem. Há experiências de desconsideração pelos alunos de grupos minoritários, mas também há acolhimento. Por isso, me pergunto quais são as minhas ações no ambiente acadêmico e que tipo de universidade estou ajudando a construir (ou desconstruir?).

**João:** Sem sombra de dúvidas, Nayara. É essencial corporificar a universidade, trazer toda essa história de embates e resistência, abrir espaço para as emoções. Não poderia concordar mais. Lembra quando eu falei do PIBID? Então, essa oportunidade surgiu para mim quando uma das minhas professoras da graduação, durante o meu nivelamento, me perguntou se eu queria ser professor e eu respondi que não sabia. Ela me encorajou a tentar o PIBID, disse que eu tinha o perfil e que poderia tirar a minha dúvida durante a experiência.

Foi o que aconteceu, na primeira aula que ministrei – e eu lembro até hoje, era um segundo ano do ensino médio – já sabia que o meu caminho era a docência.

Então houve um professor carrasco de literatura que rechaçou calouros de 17 anos por não terem lido *Madame Bovary*? Sim. Teve competitividade? Sem dúvidas, ela ainda existe e parece que o sistema em que estamos inseridos quer que ela exista para sempre. No entanto, foi durante a graduação que conheci professores que me ensinaram a pensar criticamente, a desejar um futuro melhor para mim, para as pessoas ao meu redor e para o mundo. A universidade é um espaço de disputa, mas foi dentro dela que eu conheci professores e colegas que me acolheram e incentivaram a ir mais longe, que me ajudaram a chegar nesses lugares.

E são essas as relações com/na universidade que eu quero nutrir. Eu não quero ter que competir com meus pares. Segundo Maturana (2002), a competição pressupõe a derrota do outro, e a derrota do outro significa negar legitimidade a esse outro e ao seu mundo. O biólogo afirma isso, pois argumenta a favor de uma “biologia amorosa”, uma vez que “nós seres humanos nos originamos no amor e somos dependentes dele. Na vida humana, a maior parte do sofrimento vem da negação do amor: os seres humanos somos filhos do amor.” (MATURANA, 2002, p. 25).

Amar, nesse sentido, significa reconhecer o outro como um legítimo outro na interação, ou seja, construir relações de convivência e respeito para com o outro e suas crenças, experiências, línguas, etc. Portanto, para Maturana (2002), o que constitui o caráter humano não seria a racionalidade, ou a separação entre o que é visto como racional do que se entende por emocional, mas sim o espaço de justaposição entre esses dois campos. E o pior de tudo é que nesse processo de negar aquele com o qual eu estou competindo, eu acabo mutuamente negando a mim mesmo e a minha condição enquanto um ser legítimo, i.e. estou invalidando minhas crenças, experiências e línguas. Nesse sentido,

Se o que queremos é uma convivência em que não surjam a pobreza e o abuso como instituições legítimas do viver nacional, nossa tarefa é fazer da democracia uma oportunidade para colaborar na criação cotidiana de uma convivência fundada no respeito que reconhece a legitimidade do outro num projeto comum, na realização do qual a pobreza e o abuso são erros que podem e devem ser corrigidos (MATURANA, 2002, p. 75).

Assim sendo, para mim é importante combater esse impulso de competitividade à medida que buscamos construir uma universidade menos violenta. Para mim, essa disposição é um movimento de corazonar a academia. Para Leroy, corazonar significa “pensar com o coração na coletividade, uma vez que o prefixo *-co* nos permite fazer esta análise do pensar e lutar no coletivo, na coletividade” (LEROY, 2022, p. 85). E corazonar implica abrir a universidade para os corpos – todos eles, de todas as formas, origens – as emoções e os afetos. Significa acolher outras formas de saber e existir. Como o próprio autor aponta, e eu acredito que dialoga com o que a gente vem discutindo:

O *corazonar* traz a espiritualidade como a forma mais alta de consciência política. O objetivo maior é “*sanar la vida*”. Ao invés de um “uni-verso”, pensaremos em um “bio-verso/ bioverso” vivo e dinâmico, onde tudo vibra, onde tudo tem espírito e coração e onde tudo vive e é sagrado. No “bioverso”, nada é linear, tudo irradia, rompendo com a tirania conceitual. Nada está ilhado ou isolado. Tudo está interrelacionado com tudo. Somos interseres interconectados. Todos somos irmãos, da formiga à estrela. Tudo o que acontece com a terra, acontece com os filhos desta terra, refletindo a lei da sementeira e da colheita (LEROY, 2022, p. 88).

Então, está tudo conectado, decolonizar o tempo, o trabalho e a universidade. Expandir o presente e romper com a noção de produtividade linear neoliberal. Entender que todos nós e tudo que está à nossa volta constitui um bioverso coletivo, vivo e dinâmico. Estamos implicados e atravessados uns pelos/nos outros e o meu bem-estar depende do seu bem-estar e do bem-estar de todos os outros seres.

Para isso, eu concordo com as professoras Clarissa e a convidada Adriana quando elas falam durante o episódio que é preciso ter paciência, pois muitas vezes vamos conviver com outros que não compartilham das mesmas ontoepistemologias. E reconhecer o outro como legítimo, corazonar a academia, envolve reconhecer que o diferente também constitui esse bioverso. Dá trabalho, mas eu acredito que é possível.

## SPLITTING THE BILL

Tomando como ponto de partida o diálogo com o episódio do debaRtendo sobre capitalismo acadêmico, tentamos também construir uma conversa de bar, pero no mucho (aos moldes do debaRtendo, tentamos trazer elementos tanto do bar quanto da academia) levantando alguns pontos que nos chamaram atenção por se relacionarem às nossas experiências no ambiente acadêmico – próximas de diversas maneiras, ainda que tenham ocorrido em universidades de regiões diferentes do Brasil (Nordeste e Sul).

Considerando as pressões internas e externas por produtividade e o emprego do tempo para a realização de trabalho “úteis”, discutimos como a modernidade/colonialidade nos perpassa, destacando nossa relação com o tempo e compartilhando nossas vivências na universidade.

Entendemos que, por sermos constituídos pela modernidade/colonialidade, o processo de identificar, interrogar e interromper (MENEZES DE SOUZA, 2019) é essencial para pensarmos em uma universidade otherwise (ESCOBAR, 2007). Trazer o corpo de volta ao ambiente acadêmico também nos parece muito importante, uma vez que somos nós que fazemos/mantemos a universidade. Nesse sentido, abordamos as relações entre pessoas, que entendemos como centrais em nossas experiências nesse contexto.

Sugerimos, como forma de identificar, interrogar e interromper (MENEZES DE SOUZA, 2019) a colonialidade, que sejam desenvolvidos textos autorreflexivos sobre vivências acadêmicas, para que os nossos corpos sejam trazidos de volta e para que possamos vislumbrar possibilidades otherwise. Por meio de iniciativas como a que promovemos neste ensaio, damos força a um movimento que busca corazonar a academia, abrindo espaço para diferentes emoções, afetos e narrativas, bem como acolhendo outras formas de ser, estar e se relacionar com/no mundo.

## REFERÊNCIAS

- ANDREOTTI, V. O. de. *et al.* Mapping interpretations of decolonization in the context of higher education. **Decolonization: Indigeneity, Education & Society**, [S./], v. 4, n. 1, p. 21-40, 2015.
- CANAGARAJAH, S. **Translingual practice**: Global English and cosmopolitan relations. New York: Routledge, 2013.
- CASTRO-GÓMEZ, S. Decolonizar la universidad: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes. *In*: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGUÉL, R. (eds.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 63-77.
- DUBOC, A. P. M. Atitude decolonial na universidade e na escola: por uma educação outra. *In*: MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. (org.). **(De)Colonialidades na relação Escola-Universidade para a formação de professoras(es) de Línguas**. São Paulo: Pontes Editores, 2020. p. 151-177.
- ELÍSIO, R. R.; COSTA, A. C. M.; RODRIGUES FILHO, G. Histórico e Desafios no Processo de Implementação das Comissões De Heteroidentificação na Universidade Federal de Uberlândia. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as**, [S./], v. 11, n. 29, p. 41-56, ago. 2019.
- ESCOBAR, A. Worlds and knowledges otherwise: The Latin American modernity/ coloniality research program. **Cultural Studies**, [S./], v. 21, n. 2-3, p. 179-210, 2007.

FIGUEIREDO, E. H. D. de; MARTINEZ, J. The Locus of Enunciation as a Way to Confront Epistemological Racism and Decolonize Scholarly Knowledge. **Applied Linguistics**, Oxford, v. 42, n. 2, p. 355–359, 2021.

GROSFUGUEL, R. The epistemic decolonial turn: Beyond political-economy paradigms. **Cultural Studies**, [S./], v. 21, p. 211–23, 2007.

GROSFUGUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. Traduzido por Fernanda Miguens, Maurício Barros de Castro e Rafael Maieiro. Revisado por Joaze Bernardino Costa. **Revista Sociedade e Estado**, [S./], v. 31, n. 1, p. 25-49, 2016.

HAN, B. **Sociedade do cansaço**. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2017.

KUMARAVADIVELU, B. **Understanding Language Teaching: From Method to Postmethod**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Inc., 2006.

LEROY, H. R. Corazonar. In: LANDULFO, C.; MATOS, D. (org). **Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias** outras Campinas: Pontes Editores, 2022. p. 83-90.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. Abandonamos a sala da universidade: uma opção decolonial no estágio de inglês e na formação docente crítica. **Rev. Bras. Linguíst. Apl.**, Belo Horizonte, v. 20, n. 1, p 189-216, 2020.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Editora UFPR, 2002.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T.; MONTE MÓR, W. Afterword: Still Critique? **Rev. Bras. Linguíst. Apl.**, Belo Horizonte, v. 18, n. 2, p. 445-450, 2018.

MENEZES DE SOUZA, L. M. Glocal languages, coloniality and globalization from below. In: GUILHERME M.; MENEZES DE SOUZA, L. M. (Eds.). **Glocal languages and critical intercultural awareness: The South answers back**. New York: Routledge, 2019. p. 17-41.

MIGNOLO, W. D. Delinking: The rhetoric of modernity, the logic of coloniality and the grammar of de-coloniality. **Cultural Studies**, [S./], v. 21, n. 2-3, p. 449-514, March/May 2007.

MIGNOLO, W. D. **The darker side of western modernity: global futures, decolonial options**. North Carolina: Duke University Press, 2011.

MIGNOLO, W. D.; WALSH, C.E. **On decoloniality**: concepts, analytics, praxis. Durham: Duke University Press, 2018.

MIGNOLO, W. **Languaging and Coloniality**: A Decolonial Take (Apresentação oral). Curitiba, 20 de setembro de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kbX0-L2E0fg>. Acesso em: 15 jul. 2022.

PROJETO nacional de letramentos. **FFLCH - Linguagem, Cultura, Educação e Tecnologia**: Projeto Nacional de Letramentos, c2022. Página inicial. Disponível em: <https://letramentos.fflch.usp.br/>. Acesso em: 21 jun. 2022.

QUIJANO, A. Coloniality of power and Eurocentrism in Latin America. **International sociology**, [S./], v. 15, n. 2, p. 215-232, 2000.

SHAHJAHAN, R. A. Being 'Lazy' and Slowing Down: Toward decolonizing time, our body, and pedagogy. **Educational Philosophy and Theory**: Incorporating ACCESS, [S./], v. 47, n. 5, p. 488-501, 2015.

SOUZA SANTOS, B. de. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estudos**, [S./], n. 79, p. 71-94, 2007.

SOUZA, J. **Como o racismo criou o Brasil**. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2021.

STEIN, S. Critical internationalization studies at an impasse: making space for complexity, uncertainty, and complicity in a time of global challenges. **Studies in Higher Education**, [S./], v. 46, n. 9, p. 1771-1784, 2019.

STEIN, S.; SILVA, J. E. da. Challenges and complexities of decolonizing internationalization in a time of global crises. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 22, n. 3, p. 546-566, 2020.

**NOVA TEMPORADA!!!  
DEBARTENDO COM  
PIPOCA: MATRIX**

**DIA 31 DE MARÇO ÀS 19 HORAS**



**INSCREVA-SE EM NOSSO CANAL:  
[HTTPS://TINYURL.COM/YCBCCWRP](https://tinyurl.com/YCBCCWRP)**

*Link para o episódio:  
<https://www.youtube.com/live/GWQaTlktA4?feature=share>*



# 9

*Bruna Scoralick Sousa Lisbôa  
Jamile Nascimento Silva Alves*

## **MATRIX, MITO DA CAVERNA E HISTÓRIA ÚNICA:**

**DEBARTENDO REFLEXÕES  
DECOLONIAIS**

## INTRODUÇÃO

Decidimos iniciar situando a leitora<sup>19</sup> sobre quem somos, qual é nosso *locus* de enunciação e sobre o porquê deste ensaio. Em janeiro de 2023, nos conhecemos enquanto colegas de turma da disciplina *Interação e discurso: (de)colonialidades*, ministrada pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Clarissa Menezes Jordão, e oferecida pela Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ/FFP). Desta forma, apresentamo-nos:

Eu, Bruna, tenho 29 anos, sou professora de Língua Portuguesa da rede privada da cidade do Rio de Janeiro há 6 anos. Atuo tanto no Ensino Fundamental Anos Finais, quanto no Ensino Médio, e também trabalho em pré-vestibulares, em preparatórios para Ensino Médio Técnico, presto consultorias e desenvolvo conteúdos de algumas empresas para mídias sociais.

Eu, Jamile, tenho 41 anos, sou professora de Língua Inglesa da rede pública do Estado do Rio de Janeiro há 16 anos e do Município de Niterói há 3 anos. Atuo também em cursos de Língua Inglesa desde 2004. Já lecionei para diversos níveis e idades, mas hoje trabalho principalmente com as crianças do Primeiro Segmento do Ensino Fundamental e adolescentes do Ensino Médio.

Este “seria”, portanto, um trabalho a ser entregue como conclusão da disciplina em que nos conhecemos. “Seria” porque não é. Nosso intuito não foi entregar este ensaio para receber uma nota, ou para que ele fosse selecionado para publicação, mas sim reunir nossos entendimentos acerca do que foi abordado ao longo do curso, atrelá-los às nossas vivências e relacioná-los à leitura que fazemos do mundo ao nosso redor.

19

Optamos por utilizar a marcação do gênero feminino após a leitura do livro *Linguagem na vida*. As autoras optaram por escrevê-lo usando o feminino generalizador, abrindo um caminho para a desconstrução de certos padrões e ideais estabelecidos gramatical e academicamente. Seguindo essa ideia, nós procuramos adotar essa abordagem neste trabalho, a fim de problematizar a colonialidade linguística.

Para realizar tal ensaio, uma das possibilidades propostas pela Prof.<sup>a</sup> Clarissa foi que escolhêssemos um episódio do programa “debaRtendo”, disponível no Youtube, e o relacionássemos com temas abordados ao longo da disciplina. Cabe salientar que a disciplina abarcou conteúdos ligados às perspectivas decoloniais, então, depois de assistirmos a vários episódios do programa, optamos pelo episódio intitulado “*debaRtendo com pipoca: Matrix*”.

A escolha do episódio foi baseada em nossa memória afetiva, pois lembramos do primeiro contato que tivemos com o filme, em épocas e em contextos diferentes, explicados mais a seguir. Por isso, recomendamos que assista ao filme e depois ao episódio, pois trataremos aqui de questões que podem passar despercebidas se a leitora não souber do que se trata. Para ilustrar nosso ensaio e gerar reflexões, ao longo dele, *memes* elaborados por nós e relacionados ao filme serão encontrados, e contamos com você para fazer relações entre eles e nossa análise.

Ambas assistimos ao primeiro filme da tetralogia ainda enquanto alunas do ensino médio, mas com uma diferença de quase 10 anos entre uma exibição e outra. Jamile o assistiu na segunda série do ensino médio, ainda no ano de lançamento, 1999, e ele era o assunto do momento em todos os lugares. Algo que marcou o filme, para Jamile, foi a menção dele em todo lugar, por colegas em rodas de conversas, por professores em sala de aula, especialmente o professor de física, que estava muito animado conversando com a turma e explicando partes do filme. A sensação era a de que o filme era onipresente, pois tudo o que as pessoas faziam era falar sobre ele. Naquela época, tudo ainda parecia muito inverossímil, pois muitos não conseguiam entender o que seria a “Matrix”, uma vez que o mundo digital era inexistente para a maior parte dos brasileiros.

Bruna o assistiu na primeira série do ensino médio, mas já em 2008, como uma atividade proposta pela professora Mônica, de filosofia. Na época, a professora precisou exibir o filme durante um mês

inteiro, pois ela tinha somente um tempo de aula por semana. A dinâmica era a seguinte: pegar as alunas na sala de aula, levá-las até a sala de vídeo, que ficava do outro lado da escola, colocar a fita VHS no videocassete e tentar assistir ao máximo de minutos possíveis a cada aula.

Diferente da experiência de Jamile, na época em que Bruna assistiu ao filme, a professora de filosofia tinha um objetivo pedagógico ao exibi-lo às alunas. Seu intuito era relacioná-lo ao primeiro conteúdo da matéria de filosofia, uma espécie de introdução à disciplina. E, para isso, ela pediu para que todas lessem o *Mito da Caverna*, de Platão, antes de assistirem ao filme. Durante os mini episódios de exibição, a professora relacionava o *Mito da Caverna* aos fatos que ocorreram ao longo das obras.

Para muitas estudantes, Matrix pareceu algo sem sentido e desnecessário. Desnecessário porque não viam razão para discutir seus papéis na sociedade. Aqui, supomos que, em sua maioria, essas pessoas iriam escolher tomar a pílula azul, por exemplo. Em contrapartida, para outras, foi um momento de reflexão, de pensar em quem está no controle, de questionar e de indagar o motivo pelo qual as coisas são como são e nós deixamos que elas sejam perpetuadas.

Vale ressaltar que, após rever o filme, agora em 2023, vivendo em um mundo digital onde o metaverso é proposto para um futuro próximo e, após estudarmos decolonialidade e Epistemologias do Sul, o mundo de Matrix não se apresenta nem tão distante, nem tão inverossímil quanto achávamos que fosse na época em que assistimos.

Dessa forma, a escolha pelo episódio do programa debaRuendo é completamente afetiva, subjetiva e memorial, pois nos recorreu o nosso primeiro contato com o filme, em contextos e em séculos completamente diferentes. Pensando nisso, faremos uma reflexão sobre o episódio do programa e a contextualizaremos à nossa percepção do filme, à nossa leitura atual e às nossas vivências, que estão diretamente, ou indiretamente, relacionadas à nossa profissão, a partir da perspectiva da decolonialidade.

## A ESCOLHA: MATRIX E O MITO DA CAVERNA

**Figura 1: O Mito da Caverna**



Fonte: <https://imgflip.com/memegenerator>, texto das autoras.

Para iniciar nossa reflexão, abordaremos uma questão trazida por Luciana Ferrari ao longo do episódio: a escolha. Escolher entre a pílula azul e a vermelha, a Matrix ou a realidade, a ciência ou a ignorância. Escolher a permanência no estado atual ou tentar acordar para a realidade. Talvez, para nós, o dilema desta escolha fosse gigantesco antes de iniciar os estudos decoloniais, mas hoje nos parece impossível optar por permanecer na escuridão, optar pela pílula azul.

Ao longo de nossos encontros virtuais para escrever este ensaio, debatemos sobre diversas questões levantadas ao longo do episódio e ao longo do filme. Uma delas é, justamente, o que a professora Mônica, de filosofia, havia provocado em Bruna no ensino médio ao relacionar o filme à alegoria *Mito da Caverna*, de Platão. Para contextualizar a leitora sobre os escritos do filósofo, debruçaremos um pouco sobre ele.

O *Mito da Caverna* é uma alegoria criada pelo filósofo grego Platão, presente no livro **A República**, e tem como objetivo representar a busca pela verdade e pela libertação do pensamento humano em relação às suas próprias limitações e à ignorância que o aprisiona. Ao longo da alegoria, Platão descreve um grupo de homens que vivem, desde o nascimento, acorrentados em uma caverna, de costas para a entrada e apenas vendo as sombras projetadas na parede à sua frente, que eram produzidas por pessoas que passavam pela entrada da caverna. Esses homens acreditam que essas sombras são a realidade, pois nunca viram nada além delas.

Um dia, um dos homens consegue se soltar e olhar para a entrada da caverna, vendo pela primeira vez a luz do sol e as coisas reais que estão produzindo as sombras que ele e seus companheiros viam. Ele fica maravilhado com a beleza do mundo real e percebe que a nova realidade à qual está exposto é muito mais ampla e complexa do que as sombras que ele e seus companheiros acreditavam ser reais. Quando esse homem tenta compartilhar sua descoberta com seus companheiros, eles não conseguem entender o que ele está dizendo, pois nunca experimentaram nada além das sombras projetadas na parede. Assim, Platão argumenta que a verdadeira sabedoria só pode ser alcançada através da busca pela verdade e da libertação das limitações que nos impedem de ver além daquilo que já conhecemos.

Portanto, a alegoria da caverna é uma metáfora para a compreensão da condição humana e para a importância da educação e do desenvolvimento da razão e do pensamento crítico na busca pela verdade e pelo conhecimento. Para Platão, o papel dos filósofos era o de guiar as pessoas para fora da caverna, ajudando-as a compreender a natureza do mundo e a superar suas próprias limitações e ignorância.

Marilena Chaui, em sua obra “Um convite à Filosofia”, descreve o que seria a caverna:

O que é a caverna? O mundo em que vivemos. Que são as sombras das estatuetas? As coisas materiais e sensoriais que percebemos. Quem é o prisioneiro que se liberta e sai da caverna? O filósofo. O que é a luz exterior do sol? A luz da verdade. O que é o mundo exterior? O mundo das **idéias verdadeiras ou da verdadeira realidade**. Qual o instrumento que liberta o filósofo e com o qual ele deseja libertar os outros prisioneiros? A dialética. O que é a visão do mundo real iluminado? A Filosofia. Por que os prisioneiros zombam, espancam e matam o filósofo? [...] Porque imaginam que o mundo sensível é o mundo real e o único verdadeiro (Chauí, 1999, p. 41, grifo nosso).

Figura 2: A Caverna



Fonte: <https://imgflip.com/memegenerator>; texto das autoras.

Aqui, Chauí aborda uma sentença que queremos problematizar: "verdadeira realidade". Ora, verdadeira realidade para quem? Obviamente, ela se refere ao homem que conseguiu se livrar dos grilhões que o acorrentavam à caverna, porém, esse conceito de realidade, ou de verdadeira realidade acaba revelando o que a seguir abordaremos: existe uma única realidade? Existe uma única e verdadeira possibilidade de verdade ou de realidade?

Em **Matrix**, consideramos que a realidade é semelhante à ilusão das sombras da caverna de Platão. Os personagens vivem em um mundo simulado por computadores, enquanto suas mentes são mantidas em um estado de suspensão, acreditando que o mundo em que vivem é "real". Essa é uma das perspectivas de realidade apresentada pelo filme, mas Neo, o personagem principal, é despertado, ou melhor, escolhe despertar para uma nova realidade e descobre que o mundo em que vive é apenas uma ilusão criada por máquinas. Assim, ele tem acesso a uma nova perspectiva, que se apresenta como verídica a seus olhos, diferente daqueles que permanecem dentro da Matrix.

Dentro desse panorama, o que seria, então, a realidade? Mario Blaser, em seu artigo **Is another cosmopolitics possible?** Trata formas de tentar evitar que armadilhas de uma política razoável nos coloquem em uma única realidade. Damos destaque ao seguinte trecho: "O cerne do problema aqui é que a suposição modernista de um mundo com múltiplas perspectivas é constitutiva do que chamo de política razoável e suas operações"<sup>20</sup> (BLASER, 2016, p. 549, tradução nossa). Nessa perspectiva, Blaser se desdobra sobre a criação do conceito de cosmopolítica, na qual as diferenças não são somente perspectivas de mundo, são "a presença de todo o conjunto que o constitui" (BLASER, 2016, p. 552).

Assim, de acordo com o autor, "mesmo um fato, uma entidade estabilizada, é sempre uma multiplicidade. A multiplicidade não implica muitas unidades, mas sim, [...] mais de um, mas menos de muitos"<sup>21</sup> (BLASER, 2016, p. 552, tradução nossa). Considerando essa questão, as realidades nunca poderão ser únicas, mas sim, múltiplas, de acordo com o sujeito que as experiencia.

20 No original: The core of the problem here is that the modernist assumption of one world with multiple perspectives on it is constitutive of what I call reasonable politics and its operations.

21 No original: Even a fact, a stabilized entity, is always a multiplicity. A multiplicity does not imply many units but rather, [...] more than one but less than many.

Quando Morpheus dá a opção a Neo de escolher tomar a pílula vermelha, assim como os outros membros da resistência, e ele a aceita, Neo tem seus olhos abertos para a “realidade” cercada de aspectos coloniais vivida por eles. Ele percebe não só que é controlado pelo Arquiteto da Matrix, mas que também ele e todos os humanos são a fonte de energia de um mundo pós-apocalíptico liderado por inteligências artificiais, onde são escravizados (você pode conferir isso no discurso de Morpheus, aos 43 minutos e 20 segundos do primeiro filme).

Consideramos que o projeto da resistência de libertação das mentes é um projeto decolonial. Um projeto contra a matriz colonial de poder (MCP), que, no filme, é composta pelas máquinas. As máquinas são o símbolo da modernidade. Hoje, e no filme do século passado, elas são a face da colonialidade.

De acordo com Mignolo,

A colonialidade, em outras palavras, é constitutiva da modernidade – não há modernidade sem colonialidade. [...] Consequentemente, o pensamento e a ação descoloniais surgiram e se desdobraram, do século XVI em diante, como respostas às inclinações opressivas e imperiais dos ideais europeus modernos projetados para o mundo não europeu, onde são acionados (Mignolo, 2017, p. 2).

Dessa forma, entendemos que a colonialidade refere-se a uma condição social, política e cultural que surge a partir do processo de colonização. Ela é um conjunto de práticas, de ideias e de estruturas que foram estabelecidas durante a era colonial e que continuam a influenciar e a moldar as relações sociais e políticas entre indivíduos e suas sociedades. A decolonialidade, em contrapartida, visa desconstruir a ideia que a colonialidade difundiu, principalmente em relação às estruturas de poder, de ideias e de práticas que foram estabelecidas durante a era colonial e que têm impactos na atualidade.

Segundo Mignolo (2017, p. 6), a hierarquização de gênero, religião, classe, etnia e língua é parte constitutiva da colonialidade e das epistemologias do norte:

Por isso, o pensamento e a ação descoloniais focam na enunciação, se engajando na desobediência epistêmica e se desvinculando da matriz colonial para possibilitar opções descoloniais – uma visão da vida e da sociedade que requer sujeitos descoloniais, conhecimentos descoloniais e instituições descoloniais (Mignolo, 2017, p. 6).

É a partir desta abordagem crítica que se busca questionar as hierarquias e as desigualdades que surgiram a partir da colonização, incluindo o eurocentrismo, o racismo, o sexismo e a exploração econômica. Conforme Mignolo (2017, p. 6),

O pensamento descolonial e as opções descoloniais (isto é, pensar descolonialmente) são nada menos que um inexorável esforço analítico para entender, com o intuito de superar, a lógica da colonialidade por trás da retórica da modernidade.

É nesse aspecto que consideramos que Neo, Trinity, Morpheus e os demais membros da resistência são agentes da decolonialidade representada no/pelo filme. Mesmo antes de tomar a pílula azul, havia um questionamento de Neo e Trinity acerca da realidade (do mundo) em que viviam. A vontade de descobrir o que era a Matrix os levou a serem hackers dentro daquele mundo para descobrirem a resposta. Aqueles que conseguiam hackear ou se desconectar da Matrix eram perseguidos, isolados ou mesmo descartados e mortos. A vida daquele que discorda da fonte de poder e de conhecimento é descartável.

Traçando um encontro com a teoria da colonialidade de Mignolo, a dimensão oculta ocorre, dentre outros, nos âmbitos da economia e do conhecimento, que em **Matrix** se revela no controle de produção energética através da realidade alternativa e a própria “realidade” criada para controlar as mentes. De acordo com Mignolo

(2017, p. 4), em ambos os casos há “a *dispensabilidade* (ou *descartabilidade*) *da vida humana*, e da vida em geral”. Mignolo continua (2017, p. 5) afirmando que o pensamento acadêmico decorrente da colonialidade, que vê “a ideia de natureza como algo fora dos seres humanos”, um recurso a ser explorado. Tal ideia é levada a termo em **Matrix**. Ao conhecermos o mundo externo à simulação, vemos a degradação deixada pela guerra entre os homens e as máquinas, que deixa o poder no controle da Inteligência Artificial (colonizador) e o homem (colonizado) subjugado a ela. Sob esse aspecto, a rebelião dos habitantes de Zion é uma ação decolonial contra a matriz colonial de poder que é a Matrix. Nesse contexto, podemos interpretar as ações do filme, ainda segundo nossa leitura de Mignolo:

O pensamento e a ação descoloniais começam pela analítica dos níveis e dos âmbitos em que poderá ser eficaz no processo da descolonização e libertação *da* matriz colonial (Mignolo, 2017, p. 10).

Ele diz ainda que:

A analítica da colonialidade (o pensamento decolonial) consiste no trabalho inexorável de desvendar como a matriz funciona, e a opção descolonial é o projeto inexorável de tirar todos da miragem da modernidade e da armadilha da colonialidade (Mignolo, 2017, p. 10).

Antes de termos acesso a um novo terreno epistêmico, ou antes, de conhecermos o “mundo real” onde vivemos, talvez a nossa escolha até fosse pela pílula azul. Mas como optar por ela depois de termos os olhos abertos para a colonialidade/modernidade? Como escolher voltar à ignorância uma vez que identificamos toda uma estrutura de controle sobre os oprimidos? Mesmo quando os olhos ainda não foram, de fato, abertos, uma mente inquieta, curiosa e questionadora, como a do Thomas Anderson (Neo), provavelmente irá optar pela pílula vermelha.

Como disseram as debaRtedoras, mesmo querendo fazer como o Cypher e tomar a pílula azul, nós continuamos tomando a pílula vermelha. Citando a Prof<sup>a</sup> Leina Jucá especificamente: "Você toma as (pílulas) vermelhas na esperança de que, tomando-as, você possa contribuir para a construção de um mundo azul. De um mundo em que não sejam necessárias as pílulas vermelhas".

Tanto o Mito da Caverna quanto Matrix exploram temas filosóficos como a natureza da realidade, o livre arbítrio, a liberdade e o controle. Ambas também enfatizam a importância do conhecimento e, na nossa leitura, também da educação para nos libertar da ignorância e da ilusão. Assim, consideramos que Matrix e o Mito da Caverna de Platão são obras que desafiam nossas percepções e nos levam a questionar a verdadeira natureza da realidade que nos rodeia.

## MÚLTIPLAS REALIDADES E O PERIGO DE UMA HISTÓRIA ÚNICA

Figura 3: História única



Fonte: <https://imgflip.com/memegenerator>, texto das autoras.



As debaRtedoras trazem, também, outro ponto que consideramos de grande importância: nós vivemos em múltiplas realidades! Cada uma de nós tem a capacidade de enxergar as realidades pelas quais transita. Se não transitamos pela realidade da outra, não existimos para ela, nem ela para nós. O conhecimento, a educação e o pensamento crítico nos abrem um caminho para transitar por outros mundos, por outras realidades, por outras histórias, que não as nossas. Esse transitar, segundo Clarissa Jordão no referido episódio do programa, “te dá um repertório maior, te dá uma percepção melhor de como as relações acontecem”; assim, é mais difícil que fiquemos presos a uma história única e podemos desenvolver uma leitura mais complexa e profunda do mundo.

Falando em história única, o conceito de “perigo de uma história única” foi popularizado pela escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, em uma palestra para a série de conferências TED Talks, em 2009. Ela discutiu como a exposição a uma única história pode levar a estereótipos e a preconceitos e limitar a compreensão de outras culturas e pessoas. Segundo a autora, o perigo de uma história única ocorre quando uma narrativa é dominante em uma sociedade ou cultura, e essa narrativa é repetida e reforçada reiteradamente. Isso pode levar a uma visão unidimensional de grupos de pessoas ou de culturas inteiras, que são vistas através do prisma de uma única perspectiva. Por exemplo, a história única do continente africano frequentemente se concentra na pobreza, em doenças e em conflitos. Embora esses problemas existam em muitas partes do continente, essa história única não reflete a diversidade de experiências e de culturas africanas. Essa visão pode levar a estereótipos negativos sobre os africanos e ignorar a diversidade e a riqueza cultural e histórica do continente. Inclusive, não é difícil encontrar pessoas que acreditam ser a África um único país.

Da mesma forma, pensando em um contexto brasileiro, a história única dos povos nativos frequentemente se concentra na sua marginalização, animalização e pobreza, ignorando a diversidade de

suas culturas, tradições e conhecimentos. Esse tipo de pensamento leva à desvalorização dessas culturas e da história dos povos originários, perpetuando, assim, uma história única que não reflete a riqueza e a complexidade de suas experiências.

Exemplo disso são as lutas que a população indígena trava há séculos para proteger suas terras e seus direitos. Infelizmente, a história do nosso país é marcada por uma série de violações dos direitos dos povos indígenas, incluindo a remoção forçada de suas terras e a destruição de seus modos de vida tradicionais, frutos do período obscuro da colonização brasileira. Esses modos, tão complexos e multifacetados, foram afetados pela expansão da agricultura, da mineração, da indústria madeireira e de outros interesses econômicos nas terras indígenas. O grande problema é que, muitas vezes, essas atividades são realizadas sem o consentimento ou a consulta prévia aos povos, violando seus direitos territoriais e culturais.

Relacionando ao filme *Matrix*, podemos concluir que há várias formas de contar a história que está acontecendo. Algumas personagens só conseguem enxergá-la por um matiz, vivendo passivamente na base de uma hierarquia que as usa e as consome, enquanto outras têm uma gradação de entendimento da realidade muito maior e, com isso, têm o poder de ação contra a autoridade colonial da *Matrix* que se impõe sobre elas.

Pensando nisso, há pessoas que vivem dentro da *Matrix* sem ter o conhecimento de que se trata de uma realidade inventada, forjada pela própria *Matrix*, mas mesmo assim, real para as viventes dela... Dessa forma, elas não conseguem identificar sua real situação de opressão, pois desconhecem a natureza de sua criação, voltada para fornecer energia para a inteligência artificial que está no poder. Por outro lado, personagens como o Cypher, que escolheu tomar a pílula vermelha e se unir à resistência, passou a entender o que, de fato, é *Matrix*. No entanto, ele não suporta a difícil realidade que lhe é imposta, passando a sonhar em tomar novamente a pílula azul e voltar à ignorância.

Outro modo de ler a história nos é apresentado através das inteligências artificiais. Programas, como o agente Smith, têm a função de fazer com que os habitantes da Matrix continuem na ignorância. Eles conhecem o funcionamento da realidade virtual e devem impedir que os integrantes da resistência consigam expô-la.

A Oráculo que, também como um programa, vê a Matrix em seu total funcionamento, entende a leitura que cada um faz da história. Por ter vivido várias versões da Matrix, tem um vasto conhecimento da mente humana e de sua previsibilidade. Dessa forma, ela ajuda aqueles que conseguiram sair da Matrix nas tentativas de hackeá-la e de interromper o poder que a Matrix exerce sobre eles (a MCP).

Já Neo, que saiu da Matrix, sabe o que ela é. Com sua visão de fora, volta para tentar mudá-la. O conhecimento obtido através da pílula vermelha traz a possibilidade de combater a autoridade da Matrix pelo lado de dentro, ideia corroborada pela fala da debaRtedora Simone Batista, quando considera que “não é sair da Matrix, é estar lá com todo o seu potencial”. Essa oportunidade só se viabiliza quando Neo conhece uma nova versão da história e tem sua visão ampliada entendendo o que ela é e como funciona. Dessa forma, ao conseguir ler a história por vários ângulos, ele tem a oportunidade de fugir do ‘perigo da história única,’ e combater a circularidade colonial na qual ele vivia.

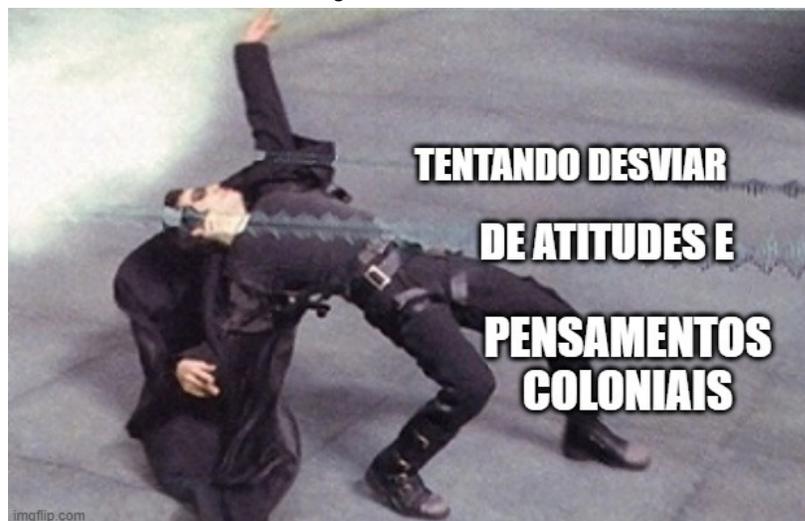
Neste contexto, consideramos que o perigo de uma história única se aplica às questões culturais, mas também a outras áreas, como etnia, gênero, sexualidade, religião e política. Uma narrativa única pode levar a estereótipos, preconceitos e discriminação contra indivíduos e grupos que não se encaixam nessa narrativa.

Portanto, entendemos que, para combater o perigo de uma história única, é importante expor-se a uma variedade de histórias e de perspectivas, especialmente aquelas que diferem da sua própria. Isso pode ser feito através da leitura de livros de autores de diferentes origens, assistindo filmes e programas de televisão que representam

uma variedade de culturas, e envolvendo-se com pessoas de diferentes origens. Ao fazer isso, podemos tentar nos tornar mais conscientes de nossos próprios preconceitos e entender melhor a diversidade do mundo em que vivemos.

A ignorância escraviza. Ao poder falar, ao reaver sua voz, você torna-se capaz de se fazer ouvir, de contar a sua versão da história. É necessário identificar o problema, interrogar o porquê daquilo acontecer para, então, conseguir interromper o processo (MENEZES DE SOUZA e DUBOC, 2021). Combater a história única é uma das formas de combater a colonialidade. Por muito tempo, a voz dos colonizados foi calada, e ao calar o outro matamos seus saberes e sua subjetividade.

**Figura 4: Desviando**



Fonte: <https://imgflip.com/memegenerator>, texto das autoras.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conclusão, a análise da relação entre o programa debaRtendo, o filme **Matrix**, e os estudos sobre decolonialidade nos permite compreender a importância de se problematizar e analisar a cultura audiovisual contemporânea a partir de uma perspectiva crítica. Através da decolonização do pensamento, é possível questionar os valores hegemônicos que permeiam as produções midiáticas e refletir sobre como elas podem reproduzir traços da sociedade.

Nesse sentido, o programa debaRtendo emerge como um espaço de reflexão. Ao analisar **Matrix** como uma obra que se utiliza de elementos da cultura pop para subverter as narrativas hegemônicas, percebemos como o filme pode ser uma ferramenta poderosa para a reflexão crítica sobre a sociedade em que vivemos.

Esta análise nos convida a refletir sobre como as produções midiáticas podem ser transformadoras ou reproduzidoras das desigualdades sociais. Devemos nos acostumar a fazer uma análise, não somente crítica, mas especialmente decolonial das produções populares as quais temos acesso. Somente ampliando nossas leituras e análises poderemos compreender o quanto as diversas formas de mídia reproduzem as falas e atitudes coloniais e colonizadoras. Mas, ao mesmo tempo, nos desafiam a buscar alternativas para construir uma cultura mais diversa, crítica, democrática e decolonial na medida em que passam a trazer essa questão à pauta.

## REFERÊNCIAS

ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. Disponível em: [https://www.ted.com/talks/chimamanda\\_ngozi\\_adichie\\_the\\_danger\\_of\\_a\\_single\\_story/transcript?language=pt](https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=pt). Acesso em: 25 fev. 2023.

BLASER, M. "Is Another Cosmopolitics Possible?": **Cultural Anthropology**, v. 31, n. 4, p. 545-570, 2016. <https://doi.org/10.14506/ca31.4.05>.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 1999. p. 47. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/533894/mod\\_resource/content/1/ENP\\_155/Referencias/Convitea-Filosofia.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/533894/mod_resource/content/1/ENP_155/Referencias/Convitea-Filosofia.pdf). Acesso em: 25 fev. 2023.

DEBARTENTO. DebaRtendo com pipoca: Matrix. **YouTube**, 31 de março de 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GWQaTlkstA4&t=880s>. Acesso em: 25 fev. 2023.

MATRIX. Direção: Wachowski L. & Wachowski L. Produção: Joel Silver. EUA: Warner Bros, 1999. HBO Max.

MIGNOLO, W. D. COLONIALIDADE: O lado mais escuro da modernidade. Trad. Marco Oliveira. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32 n. 94, p. 1-18, jun. 2017.

PLATÃO. **A República**. Tradução de Carlos Alberto Nunes. 3. Ed. Belém: EDUFPA, 2000.

SOUZA, L. M. T. M.; DUBOC, A. P. M. **De-universalizing the decolonial**: between parentheses and fallingskies. *Gragoatá*, Niterói, v. 26, n.56, p.876-911, 2021. <https://doi.org/10.22409/gragoata.v26i56.51599>. Acesso em: 25 fev. 2023.

# SOBRE AS ORGANIZADORAS

## Clarissa Menezes Jordão

Doutora em Letras - Língua Inglesa e Literaturas Inglesa e Norte-Americana pela USP (2001), mestre em Literaturas de Língua Inglesa pela Universidade Federal do Paraná (1992) e graduada em Letras Português e Inglês pela Universidade Federal do Paraná (1986), realizou pós-doutorados em globalização e estudos culturais na Universidade de Manitoba, em Winnipeg, Canadá (2007), e em formação crítica de professores de línguas no Glendon College, Universidade de York (2013), ambos com bolsa da CAPES. Atualmente é professora sênior no Programa de Pós-graduação em Letras da UFPR e professora visitante no Programa de Pós-graduação em Letras da UERJ, Campus São Gonçalo. Na UFPR coordena o Grupo de Pesquisa Identidade e Leitura da UFPR. Participa ainda de outros dois grupos de pesquisa: (1) Novos letramentos, multiletramentos e o ensino de línguas estrangeiras, liderado por Lynn Mario Trindade Menezes de Souza e Walkyria Monte Mór; e (2) Rede de Pesquisas em Inglês como Língua Franca no Brasil, que tem como líder Telma Gimenez. Clarissa Jordão tem experiência na área de formação inicial e continuada de professores de línguas estrangeiras, tendo atuado constantemente junto a professores de língua inglesa nas escolas públicas do Paraná. Seus principais interesses de pesquisa giram em torno dos seguintes temas: letramento crítico e ensino de línguas e literaturas estrangeiras; inglês como língua franca; internacionalização do ensino superior; formação de professores de línguas estrangeiras; práxis pós-estruturalista, pós-colonial e decolonial, especialmente ligada a noções de discurso e representação.

## Leina Jucá

Licenciada em Letras (Língua Inglesa e suas literaturas) pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) (1992), Mestre em Linguística Aplicada pela mesma instituição (1999) e Doutora em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês, da Universidade de São Paulo (USP) (2017), com período de estágio de doutorado (doutorado sanduíche) na Pennsylvania State University, em State College, Pensilvânia, USA (2014). Atualmente é professora associada da Faculdade de Letras (FALE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), onde trabalha com formação inicial e continuada de professores de Língua Inglesa (LI), realiza pesquisa na área de ensino e aprendizagem de LI e nas áreas dos multiletramentos, com ênfase em letramento críticos, aplicados à formação inicial e continuada de professores e ao ensino de LI na graduação e na educação básica. Seus interesses de pesquisa incluem, ainda, questões relacionadas à educação decolonial, à agência, profissionalismo, cidadania e ética docente e à implicação dessas questões para o (re)posicionamento social, histórico, profissional e político do professor. É fundadora do Grupo de Estudos sobre Aprendizagem da Docência (GEAD, inscrito no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq), que reúne licenciandos e professores de línguas materna e estrangeiras em serviço. Integra, ainda, o Projeto Nacional de Letramentos (USP), atualmente em seu terceiro ciclo intitulado Letramento: Linguagens e Decolonialidade. Além disso, coordena o Laboratório de Estudos Transdisciplinares em Cultura,

Linguagem, Pensamento Pós-Colonial e Decolonial (UFOP) e é membro-fundadora do Núcleo de Estudos Críticos sobre Letramentos, Linguagens e Educação - NECLLE (UFMG), igualmente inscritos no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq. Foi, por um longo período, professora do Departamento de Letras (DELET) da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). É coautora de livros didáticos para o ensino de inglês, tendo tido duas coleções aprovadas no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em 2012 e 2015.

### **Luciana Ferrari**

Possui graduação em Letras Inglês e Respectivas Literaturas pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) (1999), mestrado em TESOL - West Virginia University (2002) e doutorado em Estudos Linguísticos-Inglês pela Universidade de São Paulo (USP). É professora adjunto II do Departamento de Línguas e Letras da Universidade Federal do Espírito Santo. Tem experiência na área de Linguística Aplicada, atuando nas teorias dos Multiletramentos e Letramento Crítico, Ensino de Línguas Estrangeiras e Formação de Professores. Foi coordenadora do PIBID-Letras-Inglês nos editais 2018 e 2020 e do Projeto de extensão ECOPLI (Educação Continuada com Professores de Língua Inglesa). Realizou pós-doutorado na USP desenvolvendo pesquisa sobre deficiência, decolonialidade e linguagem e atualmente coordena o projeto de extensão Trajetórias de Vida e Aprendizagem com e na Deficiência.

### **Simone Batista**

Doutora em Letras - Estudos Linguísticos e Literários em Inglês; Mestre em Educação; Especialista em Língua Inglesa; Licenciada em Letras Português/Inglês. Docente da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ, atuando na graduação em Letras e no programa de pós-graduação em Educação Agrícola - PPGA, com a Linha de Pesquisa "Educação, Linguagens e Culturas". Líder do GEPELI - Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Línguas, e pesquisadora do Projeto Nacional de Letramentos, do Grupo de Pesquisa "Novos Letramentos, Multiletramentos e o ensino de línguas estrangeiras", da USP. Atua nas áreas de Letras e Educação, com ênfase em Ensino da Língua Inglesa, Educação linguística, e Formação Docente. Desenvolve pesquisa principalmente nos seguintes temas: Ensino de Língua Inglesa, Multiletramentos, Transculturalidade, Linguagem e Espiritualidade, e Formação Docente. Publicações em: <https://ufrj.academia.edu/SimoneBatista> e <https://www.researchgate.net/>.

# SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

## **Alcione Alves de Oliveira de Araújo**

Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná, graduada em Letras - Língua e Literatura Portuguesa pela Universidade Federal do Amazonas e Mestre em Letras pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Amazonas em Estudos da Linguagem. Professora Adjunta da Faculdade de Letras (Flet-UFAM) desde 2014. Atua na docência, extensão e pesquisa com temas voltados para: Geossociolinguística, Linguística Aplicada, Ensino de Língua Materna, Formação Docente e Letramentos e Multiletramentos. É pesquisadora vinculada aos Grupos de Pesquisa em Educação Linguística (GPELIN) e Grupo de Estudos Linguísticos do Amazonas (GELAM).

## **Bruna Scoralick Sousa Lisbôa**

Graduada em Letras-Português Licenciatura pela PUC-Rio (2018). Atualmente, é mestranda em Estudos Linguísticos pelo PPLIN da UERJ - FFP. Ao longo da graduação, foi bolsista CAPES do PIBID, atuou em turmas de aceleração do município do Rio de Janeiro e foi monitora de português da rede privada de ensino. Atua como professora de Língua Portuguesa na rede privada, em turmas do ensino fundamental e médio, além de lecionar em pré-vestibular e em preparatórios para concurso. Tem interesse nas áreas de Formação de Professores, na Linguística Aplicada, na Decolonialidade, na Análise do Discurso e na Prática Exploratória.

## **Eric Chen**

É leitor Guimarães Rosa na Universidade de Hanói (HANU), República Socialista do Vietnã, onde trabalha com ensino, pesquisa e extensão no Departamento de Português (Khoa tiếng Bồ Đào Nha). Doutorando e mestre em Letras pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e licenciado em Letras Português-Inglês pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná, campus Curitiba (UTFPR-CT), é também membro do Grupo de Pesquisa em Português para Falantes de Outras Línguas (GPPFOL - UTFPR-CT). Busca trabalhar numa perspectiva decolonial, preocupada em questionar a Modernidade/Colonialidade. Interessado em questões de formação de professores de línguas, educação e política linguísticas (especialmente em PFOL), processos identitários e estudos decoloniais, teoria literária-cultural e humanidades ambientais. Atualmente desenvolve um programa de pesquisa em formação de professores de línguas.

## **Jamile Nascimento Silva Alves**

Possui graduação em Letras Inglês-Literaturas pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2005). Atualmente é coordenadora pedagógica e professora de línguas inglesa e portuguesa da Rede Estadual do Rio de Janeiro (SEEDUC) e professora de língua inglesa do Ensino Fundamental I da Rede Municipal de Niterói. Foi aluna especial da disciplina "Interação e discursos: (de)colonialidades", oferecida pela Profª Drª Clarissa Jordão através do programa PPLIN, do Mestrado em Estudos Linguísticos da UERJ - FFP, do qual pretende se tornar mestranda a partir da próxima seleção.

**Lilian Alves Jandir**

Mestranda em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – PPLIN/FFP/UERJ. Participante do grupo de pesquisa PROFJUS/FFP/UERJ – Formação de Professores, Linguagens e Justiça Social. Especialista em Gestão Educacional: Supervisão, Orientação e Administração Escolar – Faculdade Geremário Dantas (2012); Graduada e Licenciada em Letras: Português/Literaturas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ (2006/2007). Professora efetiva do I Segmento da Educação Básica, desde 2010, atuando no município de Armação dos Búzios (RJ), em turma do 1º ano do Ciclo de Alfabetização.

**Liliane Malta**

Graduada em Letras-Inglês (DLL/UFES) e Pedagogia (UNIFRAN), mestra em Estudos Linguísticos (PPGEL/UFES) e doutoranda em Estudos Linguísticos (PPGEL/UFES), na área da Linguística Aplicada. Participante do projeto de pesquisa FELICE/CNPq (UEL). Atua como educadora na educação infantil, com crianças de até 6 anos, e no ensino superior, em disciplinas que permeiam a educação (linguística) crítica.

**Natália Pereira Vieira**

Possui graduação em Letras Português - Inglês pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Faculdade de Formação de Professores. Atualmente leciona Inglês para Jovens e Adultos (EJA) vinculada à Prefeitura de São Gonçalo (RJ), além de atuar como professora de inglês no ensino fundamental II em uma instituição particular, Colégio Ângela Soares. É mestranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (FFP), no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística.

**Raiane Oliveira da Silva**

Tem 29 anos. Ela se formou no curso de Enfermagem na Universidade Paranaense em 2016, atuando como enfermeira por 2 anos. Retornou a Universidade em 2018, escolhendo o curso de Letras e formando-se em 2021. Atualmente, é mestranda no programa de pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná na área de Estudos Linguísticos dentro da linha de pesquisa Linguagens, culturas e identidades: ensino e aprendizagem.

**Maritsa Kantikas**

Bacharel em Biologia pela Universidade Federal do Paraná - UFPR, licenciada em Letras Português-Inglês pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR, e, atualmente, mestranda em Estudos Literários pela UFPR. Sua dissertação envolve a tradução de contos da autora sul-africana Sindiwe Magona, e, por esse motivo, se interessa profundamente em estudar e discutir questões acerca da literatura em intersecção com temas como decolonialidade, feminismo, branquitude/negritude e epistemologias do Sul.

**João Victor Schmicheck**

Doutorando em Estudos Linguísticos na linha Linguagens, culturas e identidades: ensino e aprendizagem pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Possui graduação em Letras - Licenciatura em Português e Inglês (UFPR) e mestrado em Estudos Linguísticos (UFPR). Atualmente integra os grupos Identidade e Leitura, Grupo de Pesquisa em Educação Linguística (GPELIN) e do Projeto Nacional de Letramentos (PN). Desde 2017, quando começou a dar aulas, tem como foco a prática e pesquisa no campo de ensino de língua inglesa. Todavia, entre os anos de 2022 e 2023, teve a oportunidade de atuar por dois semestres como Professor Assistente de Português na University of Notre Dame pelo programa Fulbright Foreign Language Teaching Assistant. Essa experiência deu início a uma nova paixão pelo ensino de língua portuguesa. Se interessa, de modo geral, por diversas temáticas, sendo as principais os estudos sobre Decolonialidade, Ensino de Línguas, Ativismo, Pesquisa Narrativa e Autobiografias.

**Nayara Stefanie Mandarinino Silva**

É uma mulher cisgênero de 25 anos, branca e sergipana. Além disso, é aluna de mestrado em Letras, na Universidade Federal do Paraná (UFPR), graduada em Letras Português e Inglês pela Universidade Federal de Sergipe (UFS) e especialista em Docência pelo Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG). Também é parte do apoio ao Núcleo Gestor da Rede ANDIFES de Idiomas sem Fronteiras (Rede ANDIFES-IsF) e integra o Grupo de Pesquisa sobre Políticas Linguísticas e de internacionalização da Educação Superior - GPLIES, o grupo de pesquisa Identidade e Leitura e o Projeto Nacional de Letramentos.

**Tatiane Alves Pereira dos Santos**

Possui graduação em Letras Português/Inglês pela Universidade Federal Fluminense (2011). Além disso, é especialista em Alfabetização de crianças pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e em ensino de Língua Inglesa na Educação Básica, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ-FFP). Atualmente é professora docente II - Língua Inglesa - na rede municipal de Niterói e professora docente II da Prefeitura de São Gonçalo. Mestranda em Estudos Linguísticos pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ-FFP), através do programa PPLIN (Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística). Tem interesse nas áreas de Linguística Aplicada, Formação de professores, emoções e crenças de professores e Prática Exploratória.

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

afetividade 88, 90, 91  
afetos 28, 88, 89, 90, 92, 93, 94, 167, 169

### B

bem público 51

### C

capitalismo 28, 33, 37, 43, 44, 45, 65, 126, 141, 145, 152, 153, 154, 157, 168, 169

capitalismo acadêmico 28, 152, 153, 154, 168

capital social 34, 40

cenário educacional 71

colonialidade 32, 33, 34, 40, 42, 43, 53, 79, 80, 83, 141, 142, 143, 144, 145, 151, 152, 155, 156, 157, 161, 163, 168, 169, 174, 181, 182, 183, 188

colonialidade do saber 34

colonialidade do ser 33, 34, 141, 142, 143, 144

colonialismo 33, 71, 74, 79, 80, 109

conhecimento 11, 15, 22, 24, 25, 36, 45, 75, 80, 82, 84, 101, 108, 109, 112, 138, 151, 152, 153, 155, 163, 164, 170, 178, 182, 184, 185, 186, 187

conhecimentos marginalizados 17

Covid-19 136

### D

debaRtendo 8, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 27, 28, 32, 33, 35, 37, 40, 45, 46, 51, 52, 69, 70, 83, 85, 86, 88, 91, 92, 94, 96, 100, 101, 112, 117, 118, 129, 134, 147, 151, 152, 154, 158, 168, 173, 175, 176, 189

decolonialidade 32, 41, 81, 88, 92, 101, 161, 176, 181, 182, 189, 192, 194

decolonização do tempo 153

descolonização 38, 147, 183

desinformação 11

discriminação 41, 126, 141, 187

discurso científico 16

discursos patriarcais 32

ditadura da juventude 32, 35, 42

docência 8, 20, 51, 52, 66, 76, 86, 87, 91, 166, 193

docentes 60, 69, 70, 71, 72, 74, 75, 77, 83, 89, 92

### E

economia das trocas linguísticas 21

educação 11, 13, 17, 20, 23, 24, 25, 26, 28, 38, 39, 42, 43, 44, 45, 51, 65, 69, 70, 72, 73, 74, 75, 78, 79, 80, 82, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 109, 111, 112, 113, 153, 169, 170, 178, 184, 185, 191, 193, 194

Educação Básica 26, 70, 77, 194, 195

educação formal 11, 25, 153

educador 70, 79, 81

Ensino Médio 13, 72, 174

envelhecer 12, 28, 34, 35, 36, 37, 40, 42, 44, 45, 46, 47

envelhecimento 32, 33, 34, 35, 36, 37, 40, 41, 42, 43, 45, 46, 48

Epistemologia 29

Epistemologias do Sul 32, 33, 176

espaços acadêmicos 162

estereótipos 34, 42, 121, 126, 136, 147, 185, 187

expansão do olhar 117

### F

filosofia 80, 101, 175, 176, 177, 190

fome 51, 52, 53, 64

função do educador 70

### H

habitus linguístico 21, 22

### I

identidade 34, 46, 58, 59, 61, 65, 97, 117, 118, 120, 129, 155

- inclusão 126  
interações 11, 59, 103
- J**  
justiça social 13, 81
- L**  
leitura atual 176  
letramentos 97, 111, 117, 171, 191  
Letramentos Críticos 29  
língua 16, 21, 25, 51, 55, 59, 62, 79, 95, 100, 151, 153, 165, 182, 191, 193, 195  
linguagem 11, 17, 21, 22, 25, 117, 154, 170, 192  
Linguística Aplicada 11, 29, 32, 98, 191, 192, 193, 194, 195  
locus de enunciação 174
- M**  
Matrix 175, 176, 177, 180, 181, 182, 183, 184, 186, 187, 189, 190  
memória 16, 82, 83, 108, 175  
metaverso 176  
miséria 51, 64  
Mito da Caverna 176, 177, 178, 184  
modelo pedagógico colonial 69  
modernidade 33, 37, 41, 42, 43, 45, 48, 53, 55, 79, 80, 144, 152, 156, 161, 163, 168, 181, 182, 183, 190  
motivação 11, 69  
multimodalidade 16, 92  
mundo digital 23, 175, 176
- N**  
normalidade 9, 28, 117, 119, 120, 121, 129, 130
- P**  
pandemia 11, 14, 136, 137, 142, 148, 159  
patriarcado 33, 35, 145, 146  
PCD 117, 118, 120, 121, 124, 125, 129  
Pedagogia 17, 29, 65, 76, 84, 86, 97, 98, 194  
pesquisa 16, 32, 42, 70, 74, 77, 152, 154, 191, 192, 193, 194, 195  
pessoa com deficiência 117, 118, 119, 120, 124, 126, 127, 129  
pobreza 38, 64, 167, 185
- poder 33, 34, 40, 41, 42, 58, 74, 75, 77, 78, 80, 81, 83, 126, 144, 145, 155, 156, 157, 160, 163, 181, 182, 183, 186, 187, 188
- prática pedagógica 69, 105
- profissão 9, 23, 25, 28, 51, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 77, 82, 83, 87, 92, 100, 101, 104, 135, 140, 176
- profissão professor 101
- projeto educacional 69
- Q**  
questão ética 51
- R**  
reflexão 8, 23, 26, 27, 32, 33, 35, 69, 70, 81, 95, 108, 111, 112, 117, 151, 176, 177, 189  
relações acadêmicas 153  
resistência 33, 38, 98, 165, 181, 182, 186, 187
- S**  
sabedorias 71, 74, 82, 83, 84  
saber 16, 22, 23, 33, 34, 40, 44, 69, 78, 79, 80, 81, 109, 153, 155, 157, 159, 167  
segurança alimentar 28, 51, 52, 55, 56, 57, 62  
sociedade 9, 11, 12, 13, 14, 17, 23, 25, 32, 35, 36, 38, 39, 41, 44, 51, 52, 53, 54, 56, 60, 69, 70, 72, 77, 81, 83, 87, 88, 93, 94, 96, 101, 104, 107, 110, 111, 112, 113, 117, 119, 120, 121, 122, 125, 128, 129, 140, 143, 156, 162, 176, 182, 185, 189  
sofrimento 33, 70, 73, 166  
subjetividade 80, 188
- T**  
trabalho simbólico 19, 28, 132, 134, 135, 136, 140, 141, 144, 145, 146, 147  
trabalho útil 153
- U**  
universidade 11, 12, 15, 26, 27, 28, 72, 151, 153, 154, 155, 156, 158, 160, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170
- V**  
visibilização humana 32

[www.pimentacultural.com](http://www.pimentacultural.com)

# deba Rtendo

desobediência,  
(r)existência  
e esperança  
para pronunciar  
o mundo

 **PPLIN** | PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
LETRAS E LINGÜÍSTICA

 **FAPERJ**  
Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo  
à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro

 **pimenta**  
cultural