



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)  
FACULDADE DE LETRAS (FL)  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA (PPGLL)**

**VICTOR HUGO OLIVEIRA MAGALHÃES**

**Intra-ações e emaranhamentos pós-humanistas  
em aulas de língua inglesa  
em um Instituto Federal de Ensino**

**GOIÂNIA  
2025**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE LETRAS

## TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

### E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

#### 1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação     Tese     Outro\*: \_\_\_\_\_

\*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

#### 2. Nome completo do autor

Victor Hugo Oliveira Magalhães

#### 3. Título do trabalho

Intra-ações e emaranhamentos pós-humanistas em aulas de língua inglesa em um Instituto Federal de Ensino

#### 4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento  SIM     NÃO<sup>1</sup>

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

**a)** consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

**b)** novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

**Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.**



Documento assinado eletronicamente por **Rosane Rocha Pessoa, Usuário Externo**, em 10/03/2025, às 16:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Victor Hugo Oliveira Magalhães, Usuário Externo**, em 10/03/2025, às 21:38, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **5221862** e o código CRC **C3C1CE14**.

VICTOR HUGO OLIVEIRA MAGALHÃES

**Intra-ações e emaranhamentos pós-humanistas  
em aulas de língua inglesa  
em um Instituto Federal de Ensino**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística (PPGLL), da Faculdade de Letras (FL) da Universidade Federal de Goiás (UFG), como requisito para obtenção do título de Doutor em Letras e Linguística.

Área de concentração: Estudos linguísticos

Linha de pesquisa: Ensino e aprendizagem de línguas adicionais

Orientador(a): Professora Doutora Rosane Rocha Pessoa

**GOIÂNIA  
2025**

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Magalhães, Victor Hugo Oliveira

Intra-ações e emaranhamentos pós-humanistas em aulas de língua inglesa em um Instituto Federal de Ensino [manuscrito] / Victor Hugo Oliveira Magalhães. - 2025.

220 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Rosane Rocha Pessoa.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras (FL), Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Goiânia, 2025.

Bibliografia. Anexos. Apêndice.

Inclui siglas, fotografias, abreviaturas, tabelas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Pós-humanismo. 2. Educação linguística. 3. Língua. 4. Currículo. 5. Avaliação. I. Pessoa, Rosane Rocha, orient. II. Título.

CDU 8+7



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE LETRAS

**ATA DE DEFESA DE TESE**

Ata Nº 2 da sessão de Defesa de Tese de Victor Hugo Oliveira Magalhães que confere o título de Doutor em Letras e Linguística, na área de concentração em Estudos Linguísticos.

Aos vinte e um dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e vinte e cinco, a partir das 14h, via Google Meet, realizou-se a sessão pública de Defesa de Tese intitulada “ Intra-ações e emaranhamentos pós-humanistas em aulas de língua inglesa em um Instituto Federal de Ensino”. Os trabalhos foram instalados pela Orientadora, Professora Doutora Rosane Rocha Pessoa (PPGLL/FL/UFG) com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professora Doutora Simone Batista da Silva (PPGEA/UFRRJ), membro titular externo; Professora Doutora Laryssa Paulino de Queiroz Sousa (PPGIELT/UEG) , membro titular externo; Professora Doutora Nara Hiroko Takaki (PPGEL/UFMS), membro titular externo e Professor Doutor Eduardo Espindola Braud Martins (PPGEdu/UFR) membro titular externo. Durante a arguição os membros da banca não fizeram sugestão de alteração do título do trabalho . A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Tese tendo sido o candidato aprovado pelos seus membros. Proclamados os resultados pela Professora Doutora Rosane Rocha Pessoa, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora, aos vinte e um dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e vinte e cinco.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Rosane Rocha Pessoa, Usuário Externo**, em 23/02/2025, às 21:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Laryssa Paulino De Queiroz Sousa, Usuário Externo**, em 25/02/2025, às 22:00, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Simone Batista da Silva, Usuário Externo**, em 26/02/2025, às 10:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Nara Hiroko Takaki, Usuário Externo**, em 26/02/2025, às 19:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Eduardo Espindola Braud Martins, Usuário Externo**, em 27/02/2025, às 09:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **5134004** e o código CRC **3A568B00**.

---

**Referência:** Processo nº 23070.003475/2025-96

SEI nº 5134004

**Banca examinadora:**

Dra. Rosane Rocha Pessoa (Presidente)  
Universidade Federal de Goiás (UFG)  
Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística (PPGLL - UFG)

Dr. Eduardo Espíndola Braud Martins (Membro titular)  
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)  
Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu - UFR)

Dra. Laryssa Paulino de Queiroz Sousa (Membro titular)  
Universidade Estadual de Goiás (UEG)  
Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPGIELT – UEG)

Dra. Nara Hiroko Takaki (Membro titular)  
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS)  
Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens (PPGEL – UFMS)

Dra. Simone Batista da Silva (Membro titular)  
Universidade Federal Rural do Rio Janeiro (UFRRJ)  
Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola (PPGEA – UFRRJ)

Dra. Barbra do Rosário Sabota Silva (Membro suplente)  
Universidade Estadual de Goiás (UEG)  
Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPGIELT – UEG)

Dr. Cláudia Hilsdorf Rocha (Membro suplente)  
Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)  
Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada (PPGLA – Unicamp)



Dedico este trabalho para uma das mulheres que mais amo neste mundo, minha avó Jandira.

Quando pequeno, ela por várias vezes me disse que seu sonho era ver um de seus netos “formado na faculdade”, já que havia cursado só até o primário elementar. Sendo o mais velho dos netos, tomei para mim essa responsabilidade.

Mas minhas pernas não conseguiram correr mais depressa que o Alzheimer que a acometeu, e por isso, ao alcançar ofegante a linha de chegada da formatura em Licenciatura em Letras, eu já não tinha minha vó em suas capacidades mentais completas para registrar na memória o seu primeiro neto de beca, “formado na faculdade”. Nem mestre anos depois. E nem doutor, agora.

Por mais triste que isso me deixe, existe uma passagem no livro *A Queda do Céu: Palavras de um Xamã Yanomami*, de Davi Kopenawa e Bruce que muito me conforta. Nela, o xamã Davi fala para o etnógrafo Bruce explicar aos brancos como aprendeu a língua dos yanomami da seguinte forma: “você responderá: ‘Morei muito tempo na casa dos Yanomami, comendo sua comida. Foi assim que, aos poucos, sua língua pegou em mim’” (Davi Kopenawa; Albert, 2015, p. 64).

De forma semelhante, morei muito tempo com minha vó, comendo seu bife acebolado, seu arroz com rapinha crocante, seu feijão temperadinho e sua salada deliciosa – mesmo que ela detestasse fazê-la, mas sempre fazia, pelos seus. Foi assim que, aos poucos e para sempre, não só sua língua, mas sua pessoa inteira, pegou em mim. E, por conta disso, eu verdadeiramente acredito que me tornei Jandira. A conquista do doutorado não é só minha, é dela também.

Ao escrever esta dedicatória me conecto a minha avó e mentalizo: “veja aonde chegamos, *vozinha!* Não somos só ‘formados na faculdade’, somos doutores!”

Foi tudo graças a você. Obrigado pelo alimento material e imaterial. Te amo, para sempre.

## Agradecimentos

A quem e quem dirigir meus agradecimentos senão a tudo e todos<sup>1</sup>? Sim, ao bom e ao ruim, ao humano e ao não humano, enfim, a todo o universo e o que puder existir nele e além dele. De certa forma, neste momento, sinto que tudo e todos contribuíram para o desenvolvimento desta tese. Sinto-me conectado como nunca. Minha gratidão se espalha como rizoma e tentáculo e busca abraçar tudo e todos que *se torna(ra)m* comigo.

Mesmo assim, dedico algumas linhas para pessoas e coisas que me foram extremamente especiais em todo o processo do doutoramento e da escrita da tese.

Meus agradecimentos mais profundos a minha família nuclear: a meu pai *Ninhas*, minha mãe *Jusci*, minha *maninha/sis* Vitória, meu cunhado *Vitinho* e minha sobrinha *Liv*. A meu companheiro de vida, Erasmo, mas que eu só sei chamar de *Amor*. Amo vocês.

Ao restante da minha família de sangue e a minha família escolhida: amigos e colegas.

A minha orientadora e ser humano admirável, Rosane Rocha Pessoa, e às pessoas do grupo *Rosanetes*, que mantêm uma rede de apoio verdadeiramente compromissada e eticamente responsável umas com as outras. Em especial a Laryssa e a Iury, companheira e companheiro de pós-humanismo.

Ao Câmpus Urutaí em sua plenitude: salas, árvores, animais, pessoas... Obrigado por ter me acolhido e pelas trocas ao longo do tempo que estive com você.

Às pessoas participantes do estudo, em específico às que se abriram para as intra-ações durante o curso de língua inglesa oferecido para a geração de material de estudo.

Minha mais sincera gratidão à banca de qualificação, composta por Laryssa Paulino de Queiroz Sousa e Simone Batista da Silva, por terem contribuído nessa fase tão importante do texto. Minha profunda gratidão também à banca de defesa, composta pelas duas professoras participantes da banca de qualificação e Eduardo Espíndola Braud Martins e Nara Hiroko Takaki. Um agradecimento adicional aos membros suplentes da banca de defesa, Barbra Rosário Sabota Silva e Cláudia Hilsdorf Rocha. Obrigado por terem aceitado se *emaranhar* na experiência desta tese.

---

<sup>1</sup> No começo da escrita da tese, usei o Sistema Elu, de escrita inclusiva. Como referência para seu uso, utilizei um guia de Pedro Valente (2020). No entanto, essa empreitada se provou um tanto pesada para mim e acabou me atrapalhando na escrita do texto. Consequentemente, no fim, acabei recaindo em fazer generalizações referentes a humanos com sufixos masculinos. No entanto, sempre que possível, busquei utilizar termos ou expressões não genericadas, como, por exemplo, *as pessoas que participaram* no lugar de *os participantes*. No mais, espero poder ter outras oportunidades de desafiar a hegemonia masculina nas representações de gênero na escrita, talvez até mesmo em outros textos derivados desta tese.

Curiosa e ironicamente, comecei a escrita desta tese, lá em 2022, por esta parte, que é geralmente a última a ser escrita. Contrariando a ordem comum das coisas, decidi partir deste lugar para que desde o começo eu estabelecesse um sentimento positivo com a tese e com esse documento de *Microsoft Word* que a tantas pessoas assusta e que me encarou de volta da tela do computador durante todo esse tempo. Que a gratidão me guie na escrita deste trabalho.

## Resumo

Esta tese tem como objetivo principal discutir uma experiência de educação linguística em inglês com um engajamento pós-humanista. Como objetivos específicos, pretendo: debater as intrações e os emaranhamentos (Barad, 2007) entre entidades humanas e não humanas que emergiram do contexto do estudo; estabelecer novos entendimentos sobre o que é língua, currículo e avaliação; e levantar novas formas de fazer educação linguística a partir de uma praxiologia pós-humanista. O estudo foi realizado entre os meses de agosto e novembro de 2022, com um grupo de 16 participantes de um curso de inglês no qual eu era o professor, em um instituto federal de ensino médio, técnico e superior da cidade de Urutaí, Goiás. O estudo segue uma perspectiva pós-qualitativa de investigação (Kerasovitis, 2020; MacLure, 2013; St. Pierre, 1997, 2014a, 2014b, 2017, 2020), a partir da qual os seguintes aparatos para a geração do material do estudo emergiram: a) fichas de inscrição dos estudantes participantes; b) gravações em áudio e em vídeo de 21 aulas; c) gravações em áudio de conversas com os estudantes no fim do curso; d) diário do professor; e e) atividades e registros variados decorrentes de intrações no curso. A discussão do material do estudo começa com os conceitos do Antropoceno (Amorim, 2021; Shaw, 2018) e da Antropo-cena (Torres, 2017), a partir dos quais o contexto mundial contemporâneo é debatido, envolvendo eventos do estudo relacionados à pandemia de covid-19 e ao contexto social brasileiro geral. Desse cenário, elaboro a necessidade de pensarmos um novo modo de viver (n) o mundo, amparado pelo conceito do Chthuloceno (Haraway, 2016), que defende a criação de narrativas mais justas para as relações entre seres humanos e não humanos. Para a promoção desse mundo na educação linguística com um engajamento pós-humanista, defendo uma compreensão sociomaterial de língua (Pennycook, 2018b; Canagarajah, 2018a), que se conecta às ideias de translíngua (Canagarajah, 2013; Veronelli, 2019) e de polissemiose (Canagarajah, 2018a; Toohey *et al.*, 2015), para evidenciar a fluidez dos repertórios linguísticos e a amplitude dos elementos semióticos que intra-agem na produção de sentido. Em seguida, o currículo é discutido em termos rizomáticos (Deleuze; Guattari, 2005) e tentaculares (Haraway, 2016), ressaltando o caráter imprevisível de como ele se desenvolve, abarcando as intrações entre os seres envolvidos. Finalmente, a avaliação é debatida como momento de não tensão, no qual os estudantes podem produzir criativamente a partir de recursos semióticos próprios de seus repertórios linguísticos, recebendo feedback voltado às suas potencialidades em vez de focar os erros estruturais na língua inglesa. Espero, com esta discussão, gerar reflexões para a problematização e a desconstrução do vasto histórico humanista da educação, de modo a reconfigurar a nossa forma de enxergar a figura humana e as materialidades implicadas no contexto educacional linguístico, considerando as implicações éticas dessa mudança para todos os seres envolvidos.

**Palavras-chave:** Pós-humanismo; Educação Linguística; Língua; Currículo; Avaliação.

## Abstract

The main aim of this dissertation is to discuss an experience of language education in English with a posthumanist engagement. As specific objectives, I intend: to discuss the intra-actions and entanglements (Barad, 2007) between human and non-human entities that emerged from the context of the study; to establish new understandings of what language, curriculum, and assessment are; to develop new ways of doing language education from a posthumanist praxiology. The study was carried out with a group of 16 students who attended an English course in which I was the teacher. The classes took place at a federal institute for secondary, technical, and higher education in the city of Urutaí, Goiás, between August and November 2022. The study follows a postqualitative perspective (Kerasovitis, 2020; MacLure, 2013; St. Pierre, 1997, 2014a, 2014b, 2017, 2020), drawing on the emergence of the following apparatuses for the generation of the study material: a) registration forms of the students participating in the course; b) audio and video recordings of the 21 lessons of the course; c) audio recordings of conversations with the students at the end of the course; d) teacher's diary; and e) various activities and records resulting from intra-actions throughout the course. The study material is first related to the concepts of the Anthropocene (Amorim, 2021; Shaw, 2018) and the Anthro-scene (Torres, 2017), through which the contemporary global dystopian context is discussed, focusing on events related to the covid-19 pandemic and the Brazilian social context more broadly. From this scenario, I elaborate on the need to think about new ways of living (in) the world, supported by the concept of the Chthulocene (Haraway, 2016), which advocates the creation of fairer narratives for relations between human and nonhuman beings. To promote this world in language education with a posthumanist engagement, I propose a sociomaterial understanding of language (Pennycook, 2018b; Canagarajah, 2018a), which connects to the ideas of translanguaging (Canagarajah, 2013; Veronelli, 2019) and polysemiosis (Canagarajah, 2018a; Toohey *et al.*, 2015) to highlight the fluidity of linguistic repertoires and the breadth of semiotic elements that intra-act in meaning-making. Next, the curriculum is discussed in rhizomatic (Deleuze; Guattari, 2005) and tentacular (Haraway, 2016) terms, highlighting the unpredictable nature of how it develops, encompassing the intra-actions between the beings involved. Finally, assessment is addressed as a tension-free moment in which students can creatively produce language from semiotic resources of their linguistic repertoires, receiving feedback focused on their potentialities rather than on structural mistakes in the target language. Through this discussion, I intend to generate reflections for problematizing and deconstructing the vast humanist history of education so that we can reconfigure how we perceive the human figure and the materialities involved in language education contexts, while also considering the ethical implications of this change for all those involved.

**Keywords:** Posthumanism; Language Education; Language; Curriculum; Assessment.

## Lista de quadros e imagens

Quadro 1 – Informações obtidas dos formulários de inscrição preenchidos à época do estudo	40
Quadro 2 – Lista de aparatos do estudo .....	58
Imagem 1 – Foto do autor .....	19
Imagem 2 – Foto do grupo de Oral Practice 1, primeiro semestre cursado com Rosane Rocha Pessoa.....	23
Imagem 3 – Portal com identificação institucional Escola Agrícola de Urutaí, em 1958 .....	29
Imagem 4 – Institutional Video of IF Goiano (em português com legendas em inglês) .....	32
Imagem 5 – Rizoma/mapa do curso de inglês .....	35
Imagem 6 – Imagens sobre o professor do curso.....	44
Imagem 7 – Rizoma/mapa das imagens relacionadas aos estudantes.....	45
Imagem 8 – Ângulos experimentados nas gravações das aulas.....	52
Imagem 9 – Esquema de posicionamento de câmeras, gravadores e outros elementos para geração de material do estudo.....	54
Imagem 10 – No meio do caminho tinha uma metodologia .....	59
Imagem 11 – Uso de máscaras na sala de aula .....	68
Imagem 12 – Reorientação do olhar antropocêntrico por Jasmine Ulmer.....	75
Imagem 13 – Figura da colagem de Lucas Caixeta, apresentada no dia 29/09/2022 .....	76
Imagem 14 – Carlos Drummond de Andrade: O Homem; As Viagens.....	79
Imagem 15 – Cthulhu.....	86
Imagem 16 – Medusa (escultura de Gian Lorenzo Bernini).....	87
Imagem 17 – Cena do documentário <i>Donna Haraway: Story Telling for Earthly Survival</i> (2016) .....	88
Imagem 18 – Quadro tentacular/rizomático, criado no dia 22/08/2022 .....	89
Imagem 19 – Atividade “What the campus eats”, em 03/10/2022 .....	93
Imagem 20 – Snow .....	101
Imagem 21 – Quimera (desenho de Jacopo Ligozzi).....	111
Imagem 22 – Gestos durante atividade .....	114
Imagem 23 – Saussure’s talking heads .....	117
Imagem 24 – Modelo rizomático de língua .....	118
Imagem 25 – Sugestão de atividade de Yuri Alberto Guedes .....	139

Imagem 26 – Tarefa de casa explicada no grupo de WhatsApp (30/09/2022).....	140
Imagem 27 – Compartilhamento no grupo de WhatsApp de material utilizado em sala (24/10/2022).....	141
Imagem 28 – Conversa sobre a necessidade de adiamento de uma aula (26/10/2022) .....	141
Imagem 29 – Conversa sobre condições no câmpus (10/10/2022).....	141
Imagem 30 – Kawakanih, da atividade “Children and Food”, em 28/09/2022 .....	149
Imagem 31 – Modelo arbóreo de aprendizagem de língua.....	155
Imagem 32 – Atividade <i>avaliativa</i> .....	159
Imagem 33 – Atividades <i>avaliativas</i> de algumas duplas .....	164

## Cartografia<sup>2</sup> da tese

EMARANHADO AUTORCONTEXTOESTUDO: INTRODUÇÃO E DESENHO DO ESTUDO.....	18
Eu, Victor, e.....	19
...academia e práxis e.....	22
...este estudo e.....	26
...o contexto e.....	28
...o curso e.....	34
...os participantes humanos do estudo e.....	38
...o estudo pós-qualitativo e.....	46
EMARANHADO MUNDOEDUCAÇÃO: CRIANDO UMA NOVA ANTROPO-CENA A PARTIR DE UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA COM UM ENGAJAMENTO PÓS-HUMANISTA.....	61
Distopias não tão fictícias .....	62
Que “antropo” é esse? .....	79
Chthuloceno, tentáculo, composto e húmus.....	84
EMARANHADO LÍNGUACURRÍCULO AVALIAÇÃO: NARRANDO UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA COM UM ENGAJAMENTO PÓS-HUMANISTA .....	110
Língua, essa quimera.....	111
Rizo/tentacurrículo .....	133
Avaliar sem desemaranhar .....	157
EMARANHADOS FINAISINTERMEDIÁRIOSPROSPECTIVOS.....	179
REFERÊNCIAS.....	185
APÊNDICES.....	201
Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) .....	202
Apêndice B – Resumo do projeto de extensão do curso de inglês.....	205
Apêndice C – Divulgações do curso de inglês.....	206

---

<sup>2</sup> *Cartografia* é utilizada aqui no sentido empregado por Gilles Deleuze e Félix Guattari (2005), como um dos princípios do rizoma, conceito-chave para este trabalho. Nesse sentido, este trabalho é como um mapa, pois “[...] it is entirely oriented toward an experimentation in contact with the real” (Deleuze; Guattari, 2005, p. 12). O mapa também é “open and connectable in all of its dimensions; it is detachable, reversible, susceptible to constant modification. It can be torn, reversed, adapted to any kind of mounting, reworked by an individual, group, or social formation” (p. 12). Faça desta tese um mapa para o que quer que seja que queira compreender ao lê-la.

Apêndice D – Formulário de inscrição no curso de inglês .....	207
Apêndice E – E-mail enviado com o resultado do sorteio para o ingresso no curso.....	208
Apêndice F – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) .....	209
Apêndice G – Registro de eventos capturados nas gravações de aula .....	212
Apêndice H – Transcrições das conversas finais do curso.....	214
Apêndice I – Diário do professorpesquisador .....	216
Apêndice J – Atividades e outros materiais .....	218
ANEXOS .....	221
Anexo A – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás .....	222

## EMARANHADO AUTORCONTEXTOESTUDO: INTRODUÇÃO E DESENHO DO ESTUDO

*Ritornelo<sup>3</sup> #1: as coisas são – ou tornam-se – todas juntas. Só insistimos em separá-las porque toda a mesclagem das coisas deflagra nossas limitações da compreensão do “todo”. Nesse sentido, todo estudo é um emaranhamento de uma infinita rede de entidades materiais e imateriais. Explorar alguns desses emaranhamentos que conseguimos enxergar pode enriquecer e elucidar muitas perguntas do estudo.*

Começar qualquer texto é uma árdua tarefa, principalmente quando esse texto está incumbido de ser o produto de um trabalho de – mais de – quatro anos de muitos movimentos e mudanças na vida. Início da porção talvez mais pessoal do trabalho realizado durante o tempo do doutorado. Na verdade, é seguro dizer, as coisas que aqui são apresentadas nunca saem desse escopo, pois, como ficará evidente, não há escapatória do imbricamento pessoal com tudo que nos cerca e, conseqüentemente, com um estudo (Takaki, 2020). A missão que se apresenta aqui e a que assumo é de *me tornar com* o estudo. Por esse motivo é que o título deste capítulo e dos demais desta tese possuem palavras, referentes aos seus temas, dispostas de forma imbricada, *emaranhada*. Apresentar os temas principais do capítulo dessa maneira ressalta o modo aglutinado e inseparável com o qual eles se constituem.

Gostaria de adicionar que, apesar de aparentemente vir primeiro no texto, não me considero mais importante que outros elementos que aparecem na tese. Não sou deles o administrador e manuseador. Na realidade, por muito tempo quis que o local do estudo, a cidade de Urutaí e seu câmpus, estivesse sob os holofotes como o personagem principal do começo deste longo texto. No entanto, o próprio texto toma direções que desafiam o desejo de quem o autora e acaba tomando formas diferentes das antecipadas. Sendo assim, nesta seção, o texto se construiu de maneira a apresentar primeiro as lentes humanas do trabalho, abordando seus caminhos pessoais, acadêmicos e profissionais, para então apresentar em detalhes o câmpus e o estudo em questão.

---

<sup>3</sup> O conceito de *ritornelo* ou *refrão* em Gilles Deleuze e Félix Guattari (2005), conforme abordado em *Mil Platôs*, é uma metáfora musical, que pode ser algo como uma melodia ou uma palavra que fornece um senso de ordem em um ambiente complexo e fluido. Pode ser um ponto de ancoragem que traça um território, mas que também poderá ser desterritorializado e reterritorializado em seguida. É nesse sentido que trago esses ritornelos, que são minhas “teses” depreendidas da experiência do estudo, mas que não são tão estanques a ponto de não poderem ser desconstruídas e depois reconstruídas. Meus ritornelos ou “teses” são como refrãos que se desenham num ritmo – o deste estudo –, mas que são também o próprio movimento de passagem, de improviso e experimentação.

Eu, Victor, e...<sup>4</sup>

**Imagem 1** – Foto do autor



Fonte: arquivo pessoal do autor (2023).

Sou um homem fisicamente apto/able-bodied, cis, negro/pardo e gay, em sua terceira década de vida durante a escrita desta tese. Tenho cabelo preto e curto, olhos castanhos claros, barba preta cheia, uso óculos – tenho miopia – e costumo usar dois alargadores na orelha direita e um brinco na orelha esquerda. Tenho um metro e setenta cinco de altura e peso, em média, setenta e cinco quilos. Costumo me vestir com roupas simples, sem muitas estampas e sem muitas variações de cores. Descrevo-me materialmente (Imagem 1) para que não seja apenas um espectro durante a experiência da leitura. Além disso, como será tratado mais a fundo neste texto, a materialidade dos corpos é indissociável das ideias que esses corpos produzem.

A depender dos seres que intra-agem comigo, posso me tornar um indivíduo mais calado e observador, ou mais falante e extrovertido. Na realidade, considero que na maior parte do tempo sou quieto e contemplativo. Além disso, um ponto que julgo interessante revelar sobre mim é que costumo valorizar a simplicidade e organização das coisas. Isso, acredito, transparece no meu emprego de frases que julgo curtas e simples e na minha tendência a simplificar e compactar, o que me trouxe alguma ansiedade para a tarefa de escrever uma tese, inclusive. Adicionalmente, tal como Iury Silva<sup>5</sup> (2023), minha escrita por vezes pende a uma cotidianidade,

---

<sup>4</sup> A repetição da conjunção *e* é proposital e está em consonância com o que Gilles Deleuze e Félix Guattari (2005, p. 25) defendem a respeito do rizoma, em oposição ao modelo arbóreo: “The tree imposes the verb ‘to be,’ but the fabric of the rhizome is the conjunction, ‘and... and... and...’”. O conceito de *rizoma* será melhor explorado posteriormente no texto.

<sup>5</sup> Nesta tese os nomes dos autores serão apresentados, no corpo do texto, com seus primeiros nomes e sobrenomes. Assim como me descrevo fisicamente a fim de que não seja um ser incorpóreo na experiência da leitura, insiro o primeiro nome dos autores a fim de trazê-los mais próximos do texto, de mim e dos leitores desta tese.

ou seja, escrevo em diálogo com uma entidade interlocutora humana, trazendo alguns elementos de coloquialidade ao texto. Objetivo, com essa abordagem mais pessoal e dialogada, uma argumentação mais envolvente e acessível, mais próxima do leitor. Percebeu algo nesse sentido até aqui, leitor?

A necessidade de ordem que foi mencionada, apesar de parecer implicar alguma dissonância com as praxiologias em questão neste texto, me ajudou justamente a escrevê-lo. Isso se aplica especialmente ao espaço físico no qual a escrita se deu. Escrevi esta tese em diversos ambientes, mas todos eles precisavam estar arranjados com uma organização mínima – que para muitos pode ser máxima – para que conseguisse dar vazão às palavras que aqui se encontram. Como é belamente escrito na última estrofe do poema *Desato*, de Viviane Mosé (2006, p. 12), e que aqui tomo a liberdade de fazer uma pequena adaptação para a minha situação:

Tudo em minha casa tem existência.  
 Todas as coisas significo.  
 Com os olhos. Ou com as mãos.  
 Minha casa tem silêncios  
 Que às vezes ouço. Em meu corpo  
 Tem silêncios maiores ainda.  
 Que às vezes ouço. E faço poemas [uma tese].  
 Faço poemas [uma tese] dos silêncios que ouço.

No décimo sexto verso desse poema, a autora escreve: “tenho muitas coisas, quero dizer, tenho muitas camadas” (Mosé, 2006, p. 12), e daí prossegue a descrever os objetos com os quais ela forma um só corpo na casa. Enquanto a segunda parte da citação pode ser verdadeira para mim, a primeira não é. Há alguns anos, comecei a ter uma disposição que caracterizarei neste ponto do texto como minimalista. Minha relação com o mundo “exterior” a mim mudou muito. Quanto menos coisas consideradas superficiais tivesse, melhor me sentia. Nessa época, acredito que desenvolvi uma espécie de *náusea* com as coisas, mais precisamente com “possuí-las”. Uso a palavra *náusea* para fazer referência a um livro com o qual me identifiquei muito enquanto questionava isso mais profundamente: *A Náusea*, de Jean-Paul Sartre (2015). Nele, o personagem principal, Antoine Roquentin, tem episódios de desconforto extremo ao contemplar o fenômeno da existência. Nesses episódios, denominados pelo personagem como Náusea, no maiúsculo, o que me chamou a atenção foi como a consciência da existência é expandida para além do humano, abarcando tudo que o extrapola:

Tudo está cheio, existência por todo lado, densa e pesada e suave (Sartre, 2015, p. 108).

As coisas se libertaram de seus nomes. Estão ali, grotescas, obstinadas, gigantescas, e parece imbecil chamá-las de bancos ou dizer o que quer que seja a respeito delas: estou no meio das Coisas, das inomináveis. Sozinho, sem palavras, sem defesas, estou cercado por elas: por baixo de mim, por trás de mim, por cima de mim (Sartre, 2015, p. 129).

Eu *era* a raiz do castanheiro. Ou antes, era por inteiro consciência de sua existência. Ainda separado dela – já que tinha consciência dela – e, no entanto, perdido nela, nada mais senão ela (Sartre, 2015, p. 135).

Todos os objetos que me rodeavam eram feitos da mesma matéria que eu, de uma espécie de sofrimento lastimoso (Sartre, 2015, p. 177).

Ainda que o tom do reconhecimento da existência compartilhada, espalhada e misturada pareça ser o de lamentação e sofrimento, no fim essa concepção é produtiva por ajudar o personagem a (re)construir a si próprio. Antoine se (re)conhece, pois (re)conhece o banco no qual se senta, o castanheiro que o proporciona sombra etc. Em plena crise criativa com a obra que escreve, a biografia de uma figura histórica<sup>6</sup>, Antoine é um personagem que entra em contato com o que *é* e o que *é* com outras coisas que *são*<sup>7</sup>.

Ao ler o livro, identifiquei-me com esse nível de consciência das existências das coisas. O livro existencialista me levou à conclusão que *ter* algo, ou melhor, conectar-me a ou *tornar-me com* (Haraway, 2016) algo não poderia ser algo raso, impensado. Sendo assim, desenvolvi uma postura que pode ser denominada grosseiramente de minimalista, pois prefiro manter relações mais significativas com as coisas com as quais me relaciono.

O termo *minimalista*, no entanto, não raro vem carregado de um sentido que parece dizer mais respeito a uma questão estética do que a um direcionamento filosófico do entendimento da existência das coisas. É um termo que se [popularizou](#)<sup>8</sup> muito recentemente também. No entanto, uso-o na minha vida cotidiana para falar do que acabo de abordar aqui. Na realidade, acredito

---

<sup>6</sup> Considero irônica a relação mais ou menos análoga entre a escrita de Antoine e a minha, da tese. Ambas as experiências passam por campos de dúvida, medo e desilusão, que, apesar de desacelerarem e dificultarem a conclusão do trabalho, nos lançaram para considerações profundas sobre aspectos dentro e fora da obra, como a vida em si e nosso lugar nela.

<sup>7</sup> O uso do verbo *ser* é, em muitos momentos, evitado nesta tese, mas aqui ainda o utilizo em vista do teor existencialista da obra de Jean-Paul Sartre. No lugar desse verbo, em consonância com o realismo agencial de Karen Barad (2003), prefiro o emprego da construção *se tornar*, para evidenciar os processos de co-constituição das entidades no mundo.

<sup>8</sup> O uso de hiperlinks neste texto pode servir a dois propósitos: o de apresentar algum apêndice ou recorte do material de estudo a ser discutido ou aportar material semiótico adicional que provoque outros questionamentos sobre o que está sendo tratado. Para o segundo caso, inspiro-me em Anna Tsing (2015, p. VIII) para trazer novas semioses a fim de “tell a story alongside the text but [not to] illustrate it directly” e “present the spirit of my argument rather than the scenes I discuss”. A pessoa leitora, no caso, está livre para construir outros sentidos para sua experiência de leitura, entendendo o material do hiperlink não como um recurso semiótico intrínseco à discussão, mas como um convite a novas indagações sobre os temas levantados.

que essa postura se aproxima mais de uma consciência que foi aguçada por leituras e ponderações nos campos das *praxiologias*<sup>9</sup> em questão nesta tese, sendo a praxiologia *pós-humanista* talvez a que mais se destaca dentre elas.

A partir dessa primeira menção ao *pós-humanismo*, aproveito o gancho para tratar da trajetória acadêmica que me levou ao contato com essa praxiologia. Por meio desse movimento vou me revelando mais e mais, em meio a outros assuntos que permearão o texto desta tese.

### **...academia e práxis e...**

Minha formação é na área de Letras, sendo licenciado em inglês e mestre em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás. Como doutorando, dediquei-me à mesma área, mas pesquisei algo que poderia ser considerado bastante distinto do que havia feito anteriormente.

Quando fiz minha licenciatura, meu foco era dar aulas de inglês em cursos de escolas livres de idiomas. Gostava de quase todas as disciplinas, mas tinha predileção pelas que tratavam da língua inglesa “em si”. As aspas nessa expressão apontam para o fato de que, na época, os aspectos estruturais da língua, tais como a gramática, o vocabulário e a pronúncia, ainda representavam todo o meu conceito de língua. Dentre essas disciplinas de inglês, no entanto, as que mais me desafiaram na minha conceituação de língua e que, no fim, me conquistaram, foram as ministradas pela professora Rosane (Imagem 2), – atualmente minha orientadora.

Enquanto as aulas ministradas por outras docentes geralmente se voltavam ao estudo de aspectos formais da língua inglesa, as aulas da professora Rosane na graduação consistiam, em sua maioria, no uso da língua para a discussão de temas relevantes da esfera social. Temas transversais, envolvendo classe, raça, gênero e sexualidade, por exemplo, eram abordados entre nós com uma naturalidade que só se estabeleceu pela postura de acolhimento e compreensão da professora desde nossa primeira aula. Mais tarde entenderia que a práxis da professora se alinhava a uma *perspectiva crítica de educação linguística*<sup>10</sup>.

Lembro-me, em particular, de uma das nossas primeiras aulas, quando fui perguntado sobre minha (homos)sexualidade, em um exercício envolvendo perguntas consideradas tabus.

---

<sup>9</sup> Utilizo “praxiologia” aqui no mesmo sentido que Laryssa Sousa e Rosane Pessoa (2019), apontando para a indissociabilidade entre teoria e prática.

<sup>10</sup> Nesta tese, utilizo “educação linguística” em concordância com André Nascimento (2022, p. 468), que explica o conceito “como um conjunto de processos e práxis que possibilita a ampliação de repertórios comunicativos por meio da apropriação de recursos (linguísticos, semióticos, discursivos, ideológicos), fundada nas trajetórias de vida das pessoas, de forma a possibilitar-lhes agir e produzir sentido nas interações comunicativas reais nas quais se engajam, de forma crítica e autônoma”.

Longe de me constranger, sentindo-me à vontade dentro do nosso espaço seguro da aula, respondi a essa pergunta que jamais havia conseguido responder tão direta e naturalmente quando feita por familiares e colegas de escola. “Yes, I am”<sup>11</sup>, respondi/desabafei. Esse foi um momento muito importante na minha vida. A partir daí comecei a pensar sobre as dimensões, para além da estrutura, que a língua e a educação linguística poderiam assumir.

**Imagem 2** – Foto do grupo de Oral Practice 1, primeiro semestre cursado com Rosane Rocha Pessoa



Fonte: arquivo pessoal do autor (2008).

Aspectos formais da língua, no entanto, não eram deixados de lado nas aulas da professora Rosane, pois ainda tratávamos de gramática, vocabulário e pronúncia. Todavia, esses aspectos não ocupavam o primeiro lugar dentro das aulas. A língua, desenhada pela práxis de Rosane, “constitui a vida social e, desse modo, não é neutr[a] ou natural, mas sim o lugar privilegiado de manifestação da ideologia” (Pessoa, 2009, p. 59). Esse entendimento foi aos poucos se entranhando na minha práxis. Quando estagiei no Centro de Línguas da Faculdade de Letras, busquei seguir o exemplo da professora. Tive inclusive a oportunidade de ser orientado por ela, dentro do mesmo período, no Centro de Línguas e no Trabalho de Conclusão de Curso. Assim, busquei promover uma *educação linguística crítica* nas minhas aulas, focalizando questões sociais que os estudantes e eu julgávamos relevantes para a nossa realidade.

---

<sup>11</sup> As palavras em outras línguas – geralmente inglês – não estão em itálico nesta tese, a fim de não reforçar a ideia da separação das línguas, da qual uma perspectiva translíngua (Canagarajah, 2013; García; Wei, 2014) de língua busca se afastar. Adicionalmente, a tradução será fornecida apenas quando julgada necessária, tendo em vista conservar possíveis nuances de alguns termos e tecer uma leitura mais detalhada que ainda seja condizente com os repertórios linguísticos do público leitor desta tese.

Ao fim, escrevi meu Trabalho de Conclusão de Curso sobre a educação linguística crítica em uma turma inicial de Inglês 2 de um curso de línguas (Magalhães, 2013). A escolha do tema se deveu à experiência que havia tido como professor de inglês até então, atuando mais comumente em turmas iniciais. Depreendi do processo que uma educação linguística crítica não está restrita à promoção de discussões verbalmente complexas e que a práxis crítica pode assumir diferentes formas – abordagens, atividades e temas –, a depender dos corpos envolvidos no processo. Depois da experiência, passei, inclusive, a me cobrar menos sobre o que considerava os sucessos e insucessos da minha práxis crítica, libertando-me daquela “nagging question: am I being critical (enough)?” (Pennycook, 2004, p. 341). Passei a entender que trabalhar com perspectivas críticas na educação linguística diz respeito a uma disposição contínua de incitar possibilidades outras de língua e vida.

Finalizada a minha graduação, atuei por quatro anos em escolas livres de idiomas até finalmente iniciar o mestrado. Durante aquele período, minha práxis crítica foi posta à prova em contextos não tão abertos à abordagem. Via-me preso a questões como a visão de língua estruturalista promovida pelas escolas onde trabalhei, as exigências de estudantes e responsáveis – ou, para falar dessas pessoas como elas são realmente vistas dentro do contexto, *clientes* –, a necessidade de seguir o livro didático e, claro, a garantia do meu emprego. Levei isso para o meu trabalho de mestrado.

Intitulada *Fluxos de submissão e subversão de um professor de inglês em sua prática docente crítica com um livro didático* (Magalhães, 2019), escrevi a dissertação sobre a minha inquietação acerca da tensão entre uma práxis docente crítica e as forças que agem contra esse movimento dentro de um contexto em que a língua inglesa é um produto a ser vendido e adquirido. Nela, trato mais especificamente do papel do livro didático nessa dinâmica, pois até então havia observado a sua predominância nos cursos e aulas de língua inglesa. Ao discutir a práxis crítica de um professor e seu (não) uso do livro didático em suas aulas, observei que quanto mais se afastava do uso do artefato, em uma atitude que caracterizei como *subversão*, mais suas aulas assumiam uma característica crítica. Isso, no entanto, não aconteceu a todo momento durante as observações, e momentos que chamei de *submissão* e *adaptação*, ou seja, uso não crítico dos conteúdos do livro e alteração dos conteúdos para favorecer uma abordagem crítica, respectivamente, fizeram parte da práxis do professor. Ao fim, entendi que, enquanto docentes atuando em nossas práxis críticas, navegamos essas ondas de submissão e subversão das materialidades com as quais entramos em contato. Não é garantia, inclusive, que a subversão de um material não crítico aponte para uma abordagem crítica de um determinado tópico. A

criticidade ou teor crítico não é inerente a um material ou a uma prática específica, mas reside nas contingências sociomateriais, as quais precisam ser levadas em consideração.

Concomitantemente ao mestrado e à escrita da dissertação, entrei em contato com leituras que tocavam tanto praxiologias decoloniais quanto pós-humanistas. Senti-me realmente interessado pelas duas, e talvez mais pela segunda por considerar que ela me dava boas ideias para discutir a materialidade da sala de aula, uma vez que o livro didático se configurava como uma peça importante dentro do meu contexto de estudo no mestrado. Na defesa da dissertação, inclusive, fui perguntado sobre como poderia dar continuidade ao trabalho realizado e se contemplava levar o que tinha feito adiante para o doutorado. Respondi que gostaria de trabalhar novamente com o livro didático, desta vez dentro de uma perspectiva pós-humanista. Para o doutorado, no entanto, acabei escrevendo um projeto mais abrangente, indo além do enfoque no livro didático.

O projeto, inicialmente intitulado *Interpelações pós-humanistas e decoloniais em aulas de língua inglesa e seus encadeamentos com corpos de um instituto de ensino médio, técnico e superior*, foi concebido na intenção de juntar as duas praxiologias com as quais havia entrado em contato durante o mestrado e ponderar sobre elas dentro de um novo contexto no qual passei a atuar: o de um instituto federal de educação, ciência e tecnologia. Uma primeira diferença entre o projeto e a tese é que, no caminhar do doutorado, as leituras e experiências de vida acabaram me aproximando mais das praxiologias pós-humanistas do que das decoloniais. Sendo assim, para fazer jus à profundidade das elaborações levantadas pelas praxiologias decoloniais, julguei melhor não as mencionar no título, visto que elas não constituiriam o enfoque do estudo. Ainda assim, é válido dizer que em muito me baseio no que discutem intelectuais decoloniais para escrever o que está aqui, já que sinto que não há volta dos atravessamentos que essas ideias tiveram em mim.

Nesta parte do texto, considero ser produtivo fazer um apanhado geral sobre o *pós-humanismo* antes de discuti-lo mais a fundo nos capítulos a seguir. O primeiro ponto que é fundamental estabelecer é que o pós-humanismo não é uma praxiologia unificada. Na realidade, ela se refere mais apropriadamente a um grupo de perspectivas vagamente associadas que buscam interrogar ideias humanistas liberais (Gourlay, 2015a; Pennycook, 2018b). Essas perspectivas geraram, cada uma a sua maneira, uma série de interessantes questionamentos e enfrentamentos de noções dominantes e raramente questionadas sobre a figura humana e sua centralidade dentre as demais entidades do mundo. O objetivo mais ou menos unificado é o de ir além dos modos de pensar tradicionalmente humanistas para, no lugar, tratar o próprio humano

enquanto *assemblagem*<sup>12</sup>, co-transformando com outras formas de vida, enredado com o ambiente e a tecnologia.

Segundo Marcelo Buzato (2019), o pós-humanismo emerge de outras correntes anti-humanistas, trabalhadas por alguns pensadores como Gilles Deleuze, Jacques Derrida, Michel Foucault, Jean-François Lyotard etc. Rosi Braidotti (2013, p. 23) explica que o “anti-humanism consists in de-linking the human agent from this universalistic posture, calling him to ask, so to speak, on the concrete actions he is enacting”. Ao posicionar o humano na berlinda e investigá-lo, questionando-o sobre o que ele é e o que ele tem feito no mundo, progressivamente se concretiza *a queda do Homem* (Braidotti, 2013), com letra maiúscula para representar a categoria ontológica dominante que assume e que é desafiada pelo anti-humanismo. Dessa indagação brota uma ponta rizomática pós-humanista, que buscava traçar um quadro discursivo diferente, focalizando alternativas para uma reconfiguração onto-epistemológica do Homem.

Essa ramificação pós-humanista, no entanto, não se pretende estabelecer como disciplina, mas acaba se desenvolvendo como frente praxiológica heterogênea. Ela traz para si saberes de diversos campos do conhecimento, como da filosofia, sociologia, antropologia, biologia, física, assim como saberes outrora subalternizados, como os indígenas e os decoloniais (Barreiro *et al.*, 2020; Buzato, 2022; Sousa; Pessoa, 2019; Todd, 2016; Zembylas, 2018). O pós-humanismo busca habitar o pensamento liminar (Buzato, 2019) para as suas elaborações, ou seja, passeia pelas zonas de contato praxiológicas e deriva delas formas novas de pensar as relações no mundo contemporâneo.

Além de entrar em contato com praxiologias pós-humanistas, com as quais eu não havia trabalhado antes, no doutorado eu experimentei não só um contexto diferente do das escolas livres de idiomas, da época da graduação e do mestrado, mas uma ocupação diferente também: eu não mais atuaria como professor, mas como técnico em assuntos educacionais, ou seja, em um cargo técnico-administrativo, ainda que na área da educação. O cargo me incumbe de prestar assistência pedagógica aos cursos técnicos e superiores do instituto federal onde estou lotado. Além disso, como técnico administrativo em educação, eu ainda posso atuar dando aulas, desde que dentro de um projeto de ensino, pesquisa ou extensão. Foi a partir dessa possibilidade que a viabilidade do projeto de doutorado ficou nítida para mim. Assim iniciei a minha trajetória no doutorado e no estudo que aqui relato.

**...este estudo e...**

---

<sup>12</sup> Este conceito será explicado em mais detalhes ainda neste capítulo, mais à frente.

Gosto de pensar neste estudo como uma aventura na qual me lancei, nas leituras como outras aventuras nas quais eu posso me inspirar e nesta tese como uma narrativa situada dessas aventuras experimentadas por mim e outras entidades durante esses quatro anos. Sendo assim, o espírito com o qual escrevo não é primariamente o de provar uma Tese – assim em maiúsculo, para evidenciar a importância que esse tipo de texto geralmente recebe – e de aportar conhecimentos arrebatadores ao campo da linguística aplicada. Contudo, não é de forma alguma minha intenção trivializar o trabalho realizado, fruto de esforço sério e de muito comprometimento acadêmico. A postura aparentemente mais tranquila diante da tese, na realidade, acena para a direção pós-qualitativa que adotei para este estudo. Como será apresentado mais adiante, uma postura pós-qualitativa incentiva um espírito mais livre e experimental, ao mesmo tempo que responsável, com um estudo como este, a fim de fomentar novas compreensões sobre os fenômenos estudados.

Quando uso palavras como *aventura* ou *narrativa*, faço isso inspirando-me no que Donna Haraway (2016) argumenta sobre criar histórias/narrativas, *storying/historiar*, e novos mundos, *worlding/mundear*. A autora compara o ato de *worlding* com o que histórias de *SF* – *science fiction*, *string figures*, *science fact*, *speculative feminism*, *speculative fabulation* etc. – fazem, que é criar narrativas ao mesmo tempo inusitadas e ordinárias sobre as nossas relações com o/no mundo, imaginando possibilidades outras de vida, quase nunca ideais e quase sempre problemáticas. A autora nos convoca a *stay with the trouble*, ou seja, encarar de frente os inevitáveis impasses e conflitos que surgem das nossas conexões e, a partir deles, conjecturar novos modos de existência, com novos olhares lançados para as materialidades, histórias, nós, pensamentos, descrições e laços com os quais entramos em contato:

It matters what matters we use to think other matters with; it matters what stories we tell to tell other stories with; it matters what knots knot knots, what thoughts think thoughts, what descriptions describe descriptions, what ties tie ties (Haraway, 2016, p. 12).

Nesse sentido, esta tese é mais um ato de *storying* e *worlding* dos infinitos que poderiam ser realizados por mim e pelas entidades envolvidas. Aqui escrevo a minha própria versão de *SF* – saga formadora? Subterfúgio fantástico? Sentidos fabricados? –, com as conexões que foram emergindo da experiência do estudo e da escrita da tese.

Na crônica que é esta tese (Kerasovitis, 2020), o estímulo, o comichão, ou, em termos mais acadêmicos, (uma d)a(s) pergunta(s) do estudo foi a seguinte: como eu posso construir um curso de inglês com um engajamento pós-humanista? E, ao me prestar a essa tarefa, que tipo de

intra-ações e emaranhamentos entre entidades humanas e não humanas podem emergir/eu consigo deprender? Que novos entendimentos sobre língua, currículo e avaliação advêm dessa perspectiva? Que contribuições para novas formas de fazer educação linguística podem derivar dessa experiência? Essas indagações se traduzem nos seguintes objetivos: discutir uma experiência de educação linguística em inglês com um engajamento pós-humanista; debater as intra-ações e os emaranhamentos (Barad, 2007) entre entidades humanas e não humanas que emergiram do contexto do estudo; estabelecer novos entendimentos sobre o que é língua, currículo e avaliação; e levantar novas formas de fazer educação linguística a partir de uma praxiologia pós-humanista. Com essas perguntas e objetivos em mente, me propus a conduzir um estudo dentro do meu contexto de trabalho da época da concepção do projeto e do início do doutorado, não com o intento de obter uma resposta(s) definitiva(s) para a(s) pergunta(s) que fiz a mim mesmo, mas para rebuscar quais desenlaces surgiriam desse trabalho.

### **...o contexto e...**

O Instituto Federal Goiano – Câmpus Urutaí é um tipo de instituto que normalmente é denominado de câmpus rural por se localizar em uma região menos urbanizada e oferecer, em maior parte, cursos relacionados à área de ciências agrárias. Considerando essa característica, um ponto que poderia ser argumentado – e que passou pela minha cabeça – é o de que o local não seria necessariamente propício para a condução deste estudo, dado a falta de familiaridade que o câmpus Urutaí apresentava com o tipo de ação proposta por mim. Isso porque projetos com o enfoque linguístico eram raramente oferecidos no câmpus até então. Eu poderia, por exemplo, ter escolhido uma escola de idiomas em Goiânia – onde passava os meus fins de semana quase que impreterivelmente – para realizar o estudo em um contexto similar aos das minhas experiências prévias na graduação e no mestrado. No entanto, motivado por uma curiosidade e vontade muito grandes, decidi me aventurar nas potencialidades do estudo no contexto de Urutaí.

Para começar a abordar o câmpus, baseio-me na dissertação de mestrado de Silvia Issa (2014) sobre o tema, uma querida colega de trabalho e de setor, enquanto trabalhei no câmpus. Segundo a autora, o Instituto Federal Goiano – Câmpus Urutaí tem uma história que data de muitas décadas. Ela começa em 1953, quando uma escola rural foi fundada na região. Essa escola, conhecida como Escola Agrícola de Urutaí (Imagem 3), foi planejada para prover educação técnica para estudantes interessados em agricultura e áreas afins. Com o passar dos anos, a escola cresceu em tamanho e em escopo, expandindo sua oferta de cursos e atraindo

estudantes de outras partes do Brasil. Em 1964, transformou-se no Ginásio Agrícola de Urutaí; em 1979, foi renomeada Escola Agrotécnica Federal de Urutaí; em 2002, recebeu o nome de Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica; finalmente, em 2008, o centro foi transformado em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, doravante Instituto Federal Goiano – Câmpus Urutaí.

**Imagem 3 – [Portal com identificação institucional Escola Agrícola de Urutaí, em 1958](#)<sup>13</sup>**



Fonte: UFG (2023).

Durante a realização do estudo, também conversei com o servidor mais antigo ativo no câmpus da época, a fim de saber mais sobre a história do instituto. Após obter seu consentimento a partir do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ([Apêndice A](#)), José Pereira (pseudônimo) passou mais de uma hora conversando comigo, em dois momentos diferentes. O segundo momento ocorreu porque José Pereira fez questão de complementar algumas das informações que havia me passado na primeira sessão. O relato falado da história do câmpus está disponibilizado na gravação das sessões aqui: [Relato 1](#) e [Relato 2](#).

Meu objetivo com a conversa com José Pereira foi o de já ilustrar um dos conceitos mais importantes desta tese e que consta no título dela: o de *intra-ação* (Barad, 2007). O neologismo se encontra no quadro onto-ético-epistemológico do *realismo agencial* de Karen Barad (2007) e se refere à constituição mútua de agências emaranhadas, reconhecendo que entidades distintas

---

<sup>13</sup> Material proveniente do Relatório Anual sobre as Atividades da Escola Agrícola de Urutaí de 1958 (UFG, 2023). Mais fotos antigas do câmpus podem ser encontradas na referência mencionada.

emergem do contato e do emaranhamento, ou seja, não estão pré-definidas e nem se fecham em fronteiras muito rígidas. O termo contrasta com a palavra *interação*, que presume que existam entidades separadas que precedem seu contato. Para Karen Barad (2007), o próprio contato entre agências, a *intra-ação*, é o que constitui a unidade ontológica primária, o *fenômeno*: “different intra-actions produce different phenomena” (Barad, 2007, p. 58).

Essas intra-ações e fenômenos, no movimento incessante das relações, vêm e vão, se interceptam, cruzam, esbarram e emaranham. Nesse sentido, Karen Barad (2007, p. ix) explica o conceito de *entanglement/emaranhamento* da seguinte maneira:

To be entangled is not simply to be intertwined with another, as in the joining of separate entities, but to lack an independent, self-contained existence. Existence is not an individual affair. Individuals do not preexist their interactions; rather, individuals emerge through and as part of their entangled intra-relating. Which is not to say that emergence happens once and for all, as an event or as a process that takes place according to some external measure of space and of time, but rather that time and space, like matter and meaning, come into existence, are iteratively reconfigured through each intra-action, thereby making it impossible to differentiate in any absolute sense between creation and renewal, beginning and returning, continuity and discontinuity, here and there, past and future.

A partir da conversa que tive com José Pereira, as ideias de intra-ação e emaranhamento se revelam na medida em que as relações entre José Pereira, câmpus, Urutaí e demais entidades se cruzam e se confundem, fugindo das posições esperadas que poderiam assumir. Em alguns momentos que destaco a seguir, o emaranhamento parece se direcionar a um movimento em que “‘others’ are never very far from ‘us’; ‘they’ and ‘we’ are co-constituted and entangled” (Barad, 2007, p. 179). Ilustro e discuto esse ponto nos parágrafos a seguir a fim de destacar a importância do contexto para o entendimento mais profundo do estudo e das praxiologias que o envolvem.

Além de ter falado sobre a história do câmpus desde seu começo, com uma memória incrível – ele sabia até mesmo os números das leis de criação do instituto (01:30:00 da primeira conversa) –, José Pereira relatou também, em palavras simples e carregadas de emoção, suas esperanças para o futuro do instituto. Destaco, na primeira conversa, o minuto 00:29:00, quando José Pereira se emociona ao falar sobre sua relação com o câmpus. Ele, que começou trabalhando na limpeza do câmpus, e no momento da conversa atuava na área pedagógica, apresentou diversas sugestões de melhoria para o câmpus, mesmo com a sua aposentadoria se aproximando – segundo ele, ocorreria um ano depois da conversa. Ele disse: “olha, se eu tiver aposentado e

vier aqui e ver aqui crescendo, é a melhor coisa do mundo. Para mim, é a melhor coisa do mundo<sup>14</sup>” (00:39:10).

José Pereira poderia muito facilmente se aposentar e decidir viver sua vida “fora” do câmpus e do trabalho que desempenhava lá. Na realidade, seu comentário aponta para a possibilidade contrária, a de que não se desvinculará completamente do câmpus, indicando em sua fala uma preocupação mútua – se o câmpus cresce e é bom para ele, é bom para mim também. Um ponto levantado por Karen Barad (2007) é o de que na intra-ação, ao nos co-constituirmos, estamos também engendrados em práticas de *responsabilidade mútua*. Responsabilidade, no sentido proposto por Karen Barad (2007, p. 394), implica “an ongoing responsiveness to the entanglements of self and other here and there, now and then”. Sendo assim, dado o histórico relacional de José Pereira com o câmpus, a co-constituição segue mesmo após a aposentadoria do servidor, revelando o nível mais profundo de intra-ação entre as duas entidades, mesmo que em uma diferente configuração de tempo e espaço que antes.

Em uma outra pergunta que fiz (00:49:54), questionei José Pereira sobre que tipo de humano o câmpus seria se pudéssemos transformá-lo em uma pessoa/antropomorfizá-lo. José Pereira respondeu: “em outras épocas, eu até poderia dizer que seria uma pessoa mais de idade. Mas, hoje não. Eu vejo que pode até ser jovem mesmo, até por conhecer o dia a dia do jovem. Eu seria um colega, além de irmão dele”. Apesar dos vários anos trabalhando no câmpus e de ter visto o câmpus crescer/envelhecer, me impressionou o fato de José Pereira enxergar o câmpus como uma pessoa jovem. Além disso, achei interessante ter mencionado que seria um colega, um irmão do câmpus antropomorfizado.

O ato de antropomorfização é por vezes criticado em praxiologias pós-humanistas (Caracciolo, 2022; Pennycook, 2018b), pelo menos quando esse recurso é o único usado para o acesso a alteridades não humanas. O antropomorfismo corre o risco real de se limitar a dotar entidades não humanas de características e qualidades humanas, apagando potencialidades agentivas distintas e únicas. Marco Caracciolo (2022), no entanto, admite que algumas formas de antropomorfismo podem ser úteis para ir contra o narcisismo humano e promover outros entendimentos no/do mundo. No caso de José Pereira, o fato de que o câmpus antropomorfizado seja alguém próximo evidencia ainda mais a conexão íntima que os dois estabeleceram nos longos anos de intra-ação. O câmpus, por ser um local de trabalho, poderia muito bem tomar a forma humana de uma chefia ou figura de autoridade, tendo em vista as relações profissionais mais rígidas e impessoais que poderiam ter emergido nos anos em que José Pereira trabalhou

---

<sup>14</sup> A fala transcrita de José Pereira segue o padrão de transcrição que será explicado na última subseção deste capítulo.

nele. Ao contrário disso, José Pereira enxerga o câmpus como alguém mais jovem que si – mas ainda próximo, apesar da diferença de idade – e, alinhado ao desejo expressado na primeira situação que levantei, com muito potencial para crescimento e melhoria.

Um último ponto que gostaria de destacar é o minuto 00:07:35 da segunda conversa, quando José Pereira trata da relação do câmpus/instituto com a cidade de Urutaí e as pessoas que vivem lá: “o pessoal da cidade não acessa o câmpus, desconhece o trabalho”. Ele segue dizendo que docentes e servidores deveriam se voltar para o trabalho de unir o instituto e a cidade, e me provoca: “por que você não veste a camisa?” (00:23:00). Muitas das falas de José Pereira me fizeram pensar sobre o meu papel no câmpus e no estudo, durante e depois que o realizei. Ao pensar sobre as intra-ações envolvendo José Pereira e o câmpus, eu mesmo fui lançado a um lugar de questionamento sobre as relações que estabeleci com o lugar e as experiências vividas nele. Mais dessas considerações serão evidenciadas mais adiante no texto, tendo novamente em vista a indissociabilidade entre quem escreve o estudo e o próprio estudo (Takaki, 2020).

O câmpus é localizado no interior do estado de Goiás, próximo à pequena cidade de Urutaí, de mais ou menos 3.000 habitantes (IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2024). O instituto recebe estudantes de diversas cidades do estado, além de cidades e comunidades indígenas e quilombolas dos estados de Minas Gerais, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. Estruturalmente<sup>15</sup>, o câmpus é localizado em uma área bastante verde, povoada também de animais, com instalações que vão desde salas de aula, laboratórios e dormitórios estudantis a um campo de equoterapia, abatedouros e campos de plantação.

**Imagem 4 – [Institutional Video of IF Goiano](#) (em português com legendas em inglês)**

---

<sup>15</sup> Neste [link](#) (Mapa | Campus Urutaí, [s.d.]) você pode intra-agir com um mapa do câmpus para um tour virtual. Ao clicar nos espaços coloridos, fotos das instalações são apresentadas.



Fonte: IF Goiano (2018).

No momento da escrita da tese, o instituto contemplava os ensinos técnico – integrado ao ensino médio ou concomitante/subsequente – e superior – bacharelado, tecnólogo, licenciatura e pós-graduação lato e stricto sensu. No ensino técnico, os cursos oferecidos são os de agropecuária – integrado ao ensino médio e concomitante/subsequente –, biotecnologia e informática – integrados ao ensino médio. No superior, temos os bacharelados em agronomia, engenharia agrícola, medicina veterinária, nutrição e sistemas de informação. As licenciaturas são em biologia, química, educação física, matemática e pedagogia, essa última em modalidade remota. Há também um curso em gestão da tecnologia da informação. O instituto oferece pós-graduação stricto sensu com os mestrados profissionais em aprimoramento de plantas, conservação de recursos naturais do cerrado e ensino para a educação básica.

Como exponho aqui, no geral os cursos oferecidos no instituto são voltados para as áreas de ciências agrárias, ciências biológicas e tecnologia. A infraestrutura do câmpus, inclusive, transparece em muito esse fato, com seus laboratórios e outras instalações já mencionadas. As áreas das humanidades e artes não possuem cursos dentro do instituto, com exceção da licenciatura em pedagogia e mestrado profissional em ensino para a educação básica. Todavia, principalmente as licenciaturas e alguns bacharelados têm disciplinas das áreas de humanidades e artes em suas matrizes curriculares, havendo docentes das áreas para atuar nelas.

O núcleo de docentes da área de línguas – compreendendo linguística e literatura – é composto por profissionais com formação em português, inglês e espanhol, a maioria com doutorado. As aulas dessa área se concentram no ensino técnico integrado ao médio. A

graduação possui poucas disciplinas na área – apenas português/inglês aplicado/instrumental, em alguns cursos. O câmpus não oferece cursos de línguas à parte, como é o caso de outros institutos de ensino superior no Brasil, inclusive no próprio estado de Goiás. Motivado por essa lacuna, desde que entrei no instituto, em 2019, quis trazer um curso de inglês para a comunidade interna e externa do Instituto Federal Goiano – Câmpus Urutaí. Essa vontade se casou com a direção do estudo que queria realizar para o doutorado, e cá estamos.

### **...O curso e...**

Antes de começar a atuar no contexto do câmpus Urutaí para a condução do estudo, o projeto de doutorado precisou passar pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás. Devido à afinidade de temas, meu projeto foi inserido dentro do projeto guarda-chuva de minha orientadora, intitulado *Praxiologias críticas, decoloniais e pós-humanistas na educação linguística e na formação de professoras/es de línguas* ([Anexo A](#)). A partir da regularização dessa etapa, passei para as seguintes da realização do estudo.

O primeiro passo na direção da geração de material de estudo foi a criação e a oferta de um curso de extensão de inglês básico como disciplina extracurricular. Esse curso foi destinado à comunidade interna e externa do câmpus, realizado de forma presencial de agosto a dezembro de 2022, com duas aulas semanais de duas horas cada (das 17h00min às 19h00min), às segundas e quartas-feiras. A carga horária total do curso era de 42 horas presenciais e oito não presenciais, preenchidas com atividades suplementares fornecidas via WhatsApp. A escolha dessa plataforma para esse intuito é justificada pelo seu uso bastante disseminado no contexto em questão, bem como pelas ferramentas de compartilhamento de diversos tipos de materiais – links, imagens, áudios etc.

O curso precisou ser submetido ao Sistema Único de Administração Pública – nos referimos a ele como SUAP – e aprovado pelo comitê de extensão do Instituto Federal Goiano – Câmpus Urutaí, passando por uma etapa de pré-seleção e outra de seleção, previstas em [edital de fluxo contínuo](#) (IF Goiano, 2022). Para a submissão do projeto, fui orientado a fazer uma descrição do curso mais concisa e objetiva. Não promovi uma discussão das praxiologias pós-humanistas nessa etapa, visto que isso poderia tornar o texto do projeto mais extenso e complexo do que necessário, comprometendo sua objetividade<sup>16</sup>. No [Apêndice B](#), trago o resumo do

---

<sup>16</sup> Com um texto mais enxuto, o projeto do curso acabou se assemelhando, em certa medida, ao de outro curso de inglês básico que havia oferecido no instituto em 2020, só que remoto, no qual foi utilizada a plataforma Moodle.

projeto, contendo a justificativa, a fundamentação teórica, os objetivos e as metas, a metodologia, as referências e o cronograma.

Uma vez o curso aprovado, a equipe proponente – mais detalhes na próxima seção – e eu prosseguimos à sua divulgação por meio digital. Realizamos uma publicação no perfil de Instagram da extensão do instituto e uma publicação em grupo de WhatsApp ([Apêndice C](#)). Quem se interessasse deveria fazer a sua inscrição em um formulário on-line ([Apêndice D](#)) por meio da plataforma Google Forms, onde constavam informações solicitadas pelo setor de extensão do câmpus, como nome, nome social, nome da mãe, nome de responsável, endereço, contato, raça, dados escolares e outras informações pessoais – essas informações estarão presentes em um quadro mais adiante, na seção sobre participantes humanos. Após o prazo para o recebimento dos formulários devidamente preenchidos, realizamos um sorteio entre 48 inscrições para as 20 oferecidas. Enviei um e-mail às pessoas selecionadas as informando do resultado ([Apêndice E](#)) e, com as matrículas realizadas, demos início ao curso no dia 22 de agosto de 2022. No primeiro encontro, além de promover uma aula inicial com apresentações pessoais, expliquei mais informações sobre o curso, apresentando o estudo e distribuindo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ([Apêndice A](#)) e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido<sup>17</sup> ([Apêndice F](#)) para que participassem, caso assim desejassem.

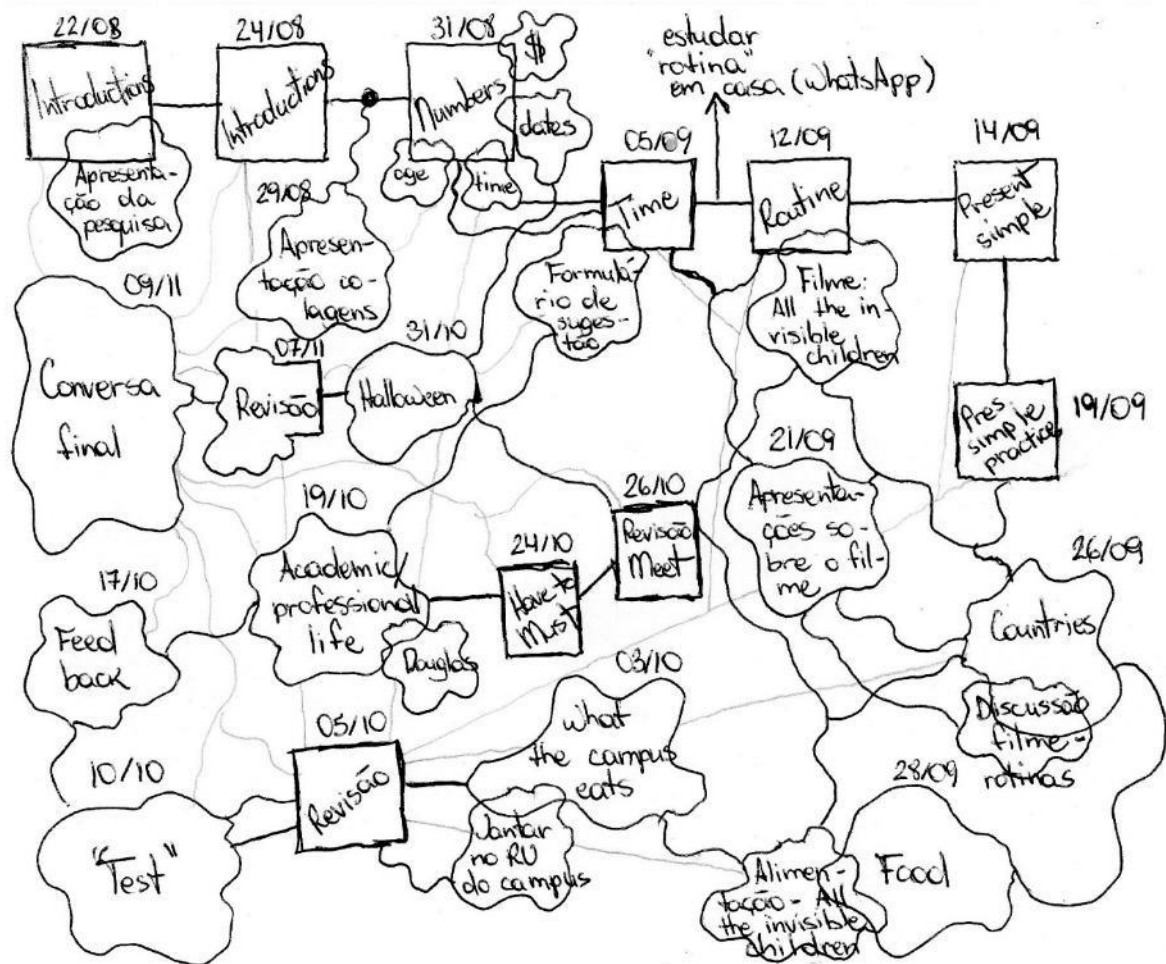
A partir daí, as aulas do curso foram sendo conduzidas por mim. Os conteúdos e as práticas previstas foram submetidos no projeto ([Apêndice B](#)). Todavia, represento a seguir, de forma rizomática (Imagem 5), como as aulas realmente se deram durante o período de execução, considerando as adaptações realizadas a partir do que visionei para uma *educação linguística com um engajamento pós-humanista* e, principalmente, com base em eventos sociomaterialmente carregados que ocorreram ao longo do estudo. Infelizmente, uma versão de imagem mais digital desse processo está fora de meu alcance, e por isso compartilho o que um papel, uma caneta e eu conseguimos fazer juntos. Para uma versão maior da imagem, basta clicar sobre ela. Assim ficará mais fácil entender o que está escrito e desenhado nela.

### **Imagem 5 – Rizoma/mapa do curso de inglês**

---

Inclusive, em 2022, fiz uma apresentação sobre as semelhanças e diferenças entre as experiências dos dois cursos em um evento institucional (Magalhães; Silva; Souza, 2022).

<sup>17</sup> O Termo de Assentimento Livre e Esclarecido é o documento de autorização aplicado às pessoas menores de idade, entre 6 e 18 anos. Ele deve ser acompanhado do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido preenchido por uma pessoa responsável pelo menor de idade. Esses passos foram seguidos no estudo, ou seja, a única participante menor de idade preencheu e assinou o Termo de Assentimento e trouxe o Termo de Consentimento preenchido e assinado pela responsável.



Fonte: arquivo pessoal do autor (2024).

Interrompo minha explicação sobre o curso para tratar do *rizoma*, um conceito importante que permeia todas as elaborações desta tese. Derivado do campo semântico da biologia, o rizoma é uma espécie de caule subterrâneo, de forma altamente variável e imprevisível, que se expande geralmente em sentido horizontal. O rizoma é a figura escolhida por Gilles Deleuze e Félix Guattari (2005) para ilustrar sua filosofia da multiplicidade, desafiando o modelo arbóreo cartesiano – a raiz, a metafísica; o caule, a física; e a copa e os frutos, a ética. Em oposição à verticalidade da árvore, as conexões do rizoma nunca são predefinidas e jamais estabelecem uma hierarquia. Elas tampouco cessam de acontecer, isto é, não há finitude ou fechamento para suas ramificações.

Seis princípios são levantados pelos filósofos para explorar o conceito do rizoma. O primeiro deles é o da *conexão*, que estabelece que qualquer ponto pode se conectar a outro e que tudo está em contato. O segundo princípio é o da *heterogeneidade*, que evidencia a não centralidade do modelo rizomático, ou seja, não há um sentido determinado, uma direção uniforme no qual o rizoma se expande. O terceiro princípio é o da *multiplicidade*, que busca

desfazer a ideia de/a vontade por uma unidade, voltando o foco para as linhas livres, para as intensidades e os desejos. O quarto princípio é o da *ruptura assignificante*, que entende que conexões também devem se romper, a fim de que se remodelem e não se tornem linhas rijas, totais. O quinto princípio é o da *cartografia*, utilizado por mim no sumário desta tese e que recupera a figura do mapa para evidenciar o processo constante de construção/confecção do rizoma/mapa. O sexto e último princípio é o da *decalcomania*, que traz a figura aparentemente oposta ao mapa, o decalque, para evocar a ideia de modelo, de estrutura e de base<sup>18</sup>.

Optei por desenhar um *mapa rizomático* do curso por sentir que era o modo pelo qual conseguiria melhor representar os caminhos tomados. Esse mapa busca evidenciar o caráter de criação e experimentação (Deleuze; Guattari, 2005) que tentei promover e sustentar com a experiência do estudo. Ancoro-me também em Lindsay Hamilton e Nik Taylor (2017), que argumentam que trazer diferentes tipos de registros materiais em um estudo acadêmico pode ressaltar e criar significados outros, produtivos para pensar o estudo de forma pós-humanista.

Uma discussão mais aprofundada de como o curso foi sendo construído será conduzida mais adiante nesta tese. Isso porque a sua idealização fez parte do estudo assim como conduzi-lo também fez. Na realidade, posso dizer que ambos ocorreram simultaneamente, em linhas temporais não tão lineares. Além disso, em uma perspectiva pós-humanista, não poderia haver um modelo, nem mesmo diretrizes tão fixas sobre as quais um curso devesse ser construído. Sendo assim, sua idealização-construção-concretização foi um desafio e constitui justamente um dos principais pontos de interesse desta tese.

De toda maneira, dispensei algumas linhas para explicar o desenho. Comecei o desenho do rizoma do curso pelo canto superior esquerdo e segui a sequência da forma tradicional de leitura ocidental, da esquerda para direita, cima para baixo. Começar dessa maneira foi proposital, pois no início do curso ainda me vi bastante restrito a concepções tradicionais e humanistas de educação linguística. Isso se manifestou nos tópicos que escolhi abordar e em como planejava as aulas – usei um livro didático como suporte<sup>19</sup>. Não por acaso, essas primeiras aulas são retratadas com um quadrado e ligadas por linhas retas. Há outros quadrados no esquema, justificados pelo fato de que algumas outras aulas do curso recaíram em moldes que julguei

---

<sup>18</sup> Apesar de poder parecer ser o caso, Gilles Deleuze e Félix Guattari (2005) não se contradizem no quinto e sexto princípios do rizoma, pois enxergam cartografia e decalcomania não de forma binária e oposta mas como um par constituinte de um operação reversa não-simétrica. Isso quer dizer que há *tracramento* – tracing, referindo-se à decalcomania – assim como há *mapeamento* – mapping, referindo-se à cartografia – no rizoma. São princípios do rizoma observáveis na realidade material e que podemos ver no funcionamento social das coisas.

<sup>19</sup> O livro didático em questão foi um que fez parte da minha formação como falante assim como professor de língua inglesa. Trata-se do *English File*, 3rd edition, Elementary Level, publicado pela Oxford University (Latham-Koenig; Oxeden; Seligson, 2012).

como mais tradicionais, mesmo já me sentindo um pouco mais à vontade na empreitada pós-humanista a que tentava me lançar. As aulas desenhadas com linhas onduladas/tortas são as que senti estarem mais alinhadas com a proposta pós-humanista que queria promover. Elas vão se conectando também por linhas onduladas, para mostrar a forma mais fluída em que comecei a enxergar os caminhos do curso. Além das linhas retas e onduladas, também desenhei linhas mais claras para mostrar conexões mais espalhadas no esquema, a fim de facilitar um pouco a visualização das conectividades do mapa. No fim das contas, com o desenho, busquei retratar como o curso se configurou a partir da minha percepção dos eventos, como rizoma e como mapa. Além disso, considero que o mapa ressalta um olhar autorreflexivo e autocrítico que busquei manter com o curso e o estudo. Nesse sentido, o mapa não é uma descrição no sentido de representação, mas uma performance crítico-reflexiva contínua do devir do estudo.

### **...os participantes humanos do estudo e...**

Tendo abordado o contexto e o curso, encaminho para a discussão mais participantes do estudo, desta vez, humanos. Opto pelo uso do termo *participantes* para todas as entidades humanas e não humanas que estiveram envolvidas na tese, eu incluso. Reconheço que outras pessoas que atuam academicamente busquem em termos como *colaboradores* ou *agentes* conotar relações mais horizontais entre as entidades que se imbricam em um estudo, assim como evidenciar o papel ativo que desempenharam nela. No entanto, quis evitar os termos porque a palavra *colaborador* tem sido muito utilizada no meio corporativo para dar um ar “familiar” a configurações de trabalho que operam justamente em sentido contrário; já a palavra *agente* evoca a ideia de agência que, em praxiologias pós-humanista, é bastante questionada e demanda uma reconfiguração de sentido. Sendo assim, julguei que *participante* seria um termo adequado para abarcar as intra-ações das entidades humanas e não humanas do estudo, tendo em vista que todas de fato participaram desta empreitada.

Pois bem, tratando-se dos humanos, começo pela equipe que compunha o projeto de extensão do curso: eu mesmo, enquanto coordenador do projeto, um docente e um discente do câmpus. Gostaria de ressaltar que o edital ao qual o projeto do curso foi submetido exigia pelo menos uma figura docente e outra discente na composição da equipe. A figura técnica-administrativa, no caso, eu, era opcional. Sendo assim, eu não poderia submeter a proposta sozinho. Por isso, convidei um docente e um discente para integrarem o projeto, fazendo o convite por razões de afinidade profissional e pessoal. Felizmente, aceitaram de bom grado.

Enquanto coordenador, eu era incumbido de submeter o projeto de extensão ao Sistema Único de Administração Pública para apreciação e, mediante aprovação, coordenar a condução da proposta até sua finalização. Além disso, como era de meu interesse, era eu quem ministraria as aulas do curso. Dessa maneira, estive responsável tanto pelos aspectos mais burocráticos quanto pelos mais pedagógicos do projeto.

O docente da equipe era um professor da área de línguas, que trabalhava no câmpus há mais de sete anos, na época do curso. Sua integração à equipe foi para observar, aconselhar e prestar assistência, quando necessária. Normalmente, nos projetos de extensão do câmpus, até então, a coordenação era sempre ocupada por uma figura docente, que conduzia a proposta e a coordenava ao mesmo tempo. Nesse projeto em específico, esse costume não foi seguido. Pode-se dizer que eu, um técnico-administrativo, assumi esse papel do docente. Na realidade, o docente não pôde participar muito ativamente do projeto devido à grande carga de trabalho que tinha na época e à pouca disponibilidade para contribuir de fato. No entanto, para que o projeto pudesse seguir, em consideração a mim e à minha proposta, o docente se disponibilizou para integrar a equipe, ainda que em posição coadjuvante. Por conta disso, a figura do docente que formava a equipe não estará presente nesta tese, visto que não houve contribuições da sua parte, de maneira geral.

O discente participante – pseudônimo Douglas – era estudante do curso de Licenciatura em Matemática do IF Goiano - Câmpus Urutaí, cursando o 6º período na época. Douglas participou de forma mais próxima na realização do curso. Sua participação, todavia, foi de maneira remota, visto que, por conta da pandemia de covid-19, se mudou de volta para sua cidade natal, ainda em 2020, e continuou seus estudos de lá. Ainda assim, manteve constante diálogo comigo, atuando no curso por meio do fornecimento de atividades no grupo de WhatsApp e da participação em algumas atividades das aulas por Google Meet. Seu empenho com o curso era notável, pois apresentava proatividade e gosto pela língua e pela proposta. Isso, em contrapartida, me motivava ainda mais a seguir com o projeto. Eu cheguei a comentar sobre a minha gratidão pela parceria com ele em uma das entradas do diário do professor:

By the way, maybe the happiest moment for me was Douglas's participation in class. I had the chance to talk a bit about this student I admire so much (I would also like to talk about him in the dissertation. We'll see if it's possible) (Diário do professor, 19/10/2022).

A outra porção de participantes humanos é composta das pessoas que participaram do curso como estudantes. Ao todo, das 20 inscrições efetivadas, 16 pessoas continuaram no curso

e aceitaram participar do estudo. Apenas uma estudante, Maria Tereza, desistiu do curso mais ou menos na metade do processo. A seguir represento em um quadro algumas características informadas no formulário de inscrição do curso, que aproveitei para este estudo como uma espécie de questionário inicial:

**Quadro 1** – Informações obtidas dos formulários de inscrição preenchidos à época do estudo

Pseudônimo	Idade	Estado civil	Gênero	Raça	Curso que fazia no câmpus
Aline	21	Solteira	Feminino	Parda	Bacharelado em Medicina Veterinária
Aurora	20	Solteira	Feminino	Parda	Bacharelado em Medicina Veterinária
Bella	32	Solteira	Feminino	Branca	Bacharelado em Medicina Veterinária
Catarina	24	Solteira	Feminino	Parda	Bacharelado em Medicina Veterinária
Clara Silva	43	Casada	Feminino	Branca	Odontóloga <sup>20</sup>
Fátima	24	Solteira	Feminino	Parda	Bacharelado em Medicina Veterinária
José Mário	26	Solteiro	Masculino	Parda	Bacharelado em Engenharia Agrícola
José	21	Solteiro	Masculino	Branca	Bacharelado em Medicina Veterinária
Larissa	21	Solteira	Feminino	Parda	Bacharelado em Medicina Veterinária
Lucas Caixeta	23	Solteiro	Masculino	Branca	Bacharelado em Medicina Veterinária
Maria Tereza	22	Solteira	Feminino	Branca	Bacharelado em Medicina Veterinária
Michel	20	Solteiro	Masculino	Parda	Bacharelado em Sistemas de Informação
Paola	16	Solteira	Feminino	Parda	Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio
Sophia	22	Solteira	Feminino	Branca	Bacharelado em Medicina Veterinária
Will	18	Solteiro	Masculino	Parda	Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio
Yuri Alberto Guedes	21	Solteiro	Masculino	Branca	Bacharelado em Medicina Veterinária

Fonte: elaborado pelo autor a partir dos formulários.

Desse quadro, há algumas informações que gostaria de destacar. A primeira delas é referente a idade dos estudantes, que, em sua maioria, variava entre 18 e 26 anos. As exceções

<sup>20</sup> Clara Silva era a única estudante do curso que não fazia um curso técnico ou superior no câmpus. Ela era uma servidora técnica-administrativa, indo às aulas depois do seu expediente. Apenas para fins práticos, a fim de não criar uma coluna só para apresentar esse fato, inseri sua profissão no campo “curso que fazia no câmpus”.

eram Paola, de 16 anos, Bella, de 32, e Clara Silva, de 43. Paola, por ser menor de idade, teve seu Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pela responsável e assinou ela mesma um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido. A estudante aparentou, em certos momentos, uma inibição em participar e se integrar ao grupo, como me relatou: “[...] no começo eu achei que fosse ser julgada porque não sabia. [...] [E]u ainda não consigo me sentir totalmente segura porque eu não consigo formular frases. Então, por vergonha de não saber formular frases, eu prefiro... eu acabo não falando”<sup>21</sup> (Relato de Paola na conversa final, 09/11/2023). O estudante Will era seu parceiro na maioria das aulas, comportando-se da mesma forma que Paola. Os dois, muitas vezes, só conversavam entre si durante as aulas. Paola e Will eram os estudantes mais novos do curso e estavam em um nível de escolaridade mais baixo que os demais. Talvez por essas questões se comportavam dessa maneira.

Bella, por sua vez, era a mais velha das pessoas que estudavam Medicina Veterinária. Ela se portava, ao contrário de Paola, de forma bastante extrovertida com os demais colegas, principalmente os de mesmo curso (“VOCÊS SÃO MUITO RUINS!” [comentário em tom de brincadeira] – comentário de Bella, em tom alto, durante uma atividade de mímica, 19/09/2022), mas até mesmo comigo (“Você devia ter passado ESSA tarefa para casa!” – comentário de Bella sobre uma atividade que envolvia desenhar e colorir promovida em sala de aula, 03/10/2022). Bella parecia filtrar menos suas falas, frequentemente se direcionando diretamente a outros interlocutores em sala de aula – colegas e professor – e por vezes falando em tom mais alto, como demonstrado pelas letras maiúsculas nos cortes agenciais deste parágrafo.

Clara Silva era a mais velha de todo o grupo e se mostrava bastante desinibida entre todos. Assim como Bella, ela participava das aulas com certa autoridade de seus conhecimentos, dialogando diretamente e abertamente com seus colegas. Uma outra particularidade de Clara Silva é que ela era a única que era casada no grupo. Em algumas de suas contribuições na sala, não deixava de mencionar sua família: marido e filhos. Logo na primeira aula, do dia 22/08/2023, por exemplo, em uma atividade que envolveu escrever no quadro a primeira palavra em inglês que viria à cabeça, Clara Silva escreveu *family*. Quando perguntei o porquê, ela respondeu: “my life”.

Laryssa Sousa (2022) discute a questão da idade em sala de aula e sua relação com as intrações em sala de aula. Um dos pontos levantados pela autora a respeito do tema gira em torno do fato de que a percepção de que alguém seja velho vai depender do lugar onde a pessoa está inserida. Bella e Clara Silva, assim, são mais velhas em comparação aos demais participantes,

---

<sup>21</sup> As convenções utilizadas para as transcrições das falas serão abordadas na próxima seção deste texto.

não necessariamente avançadas em idade. Isso é o que Laryssa Sousa (2022, p. 149) aporta como “identity created in locus”, ou seja, tornar-se *velho* tem a ver com as relações estabelecidas com o lugar e as entidades humanas e não humanas dele.

Assim como Laryssa Sousa (2022), percebi que a questão da idade teve relação próxima à da produção de língua. No entanto, em direção contrária ao que aconteceu no estudo da autora, no meu estudo eram os participantes mais velhos que demonstravam menos inibição e mais desenvoltura com seus repertórios discursivos. De toda maneira, como a autora, busquei reconhecer as trajetórias de aprendizagem de todos os participantes do curso e encorajá-los a valorizar as diferentes experiências que traziam consigo para a sala de aula. Evitei ao máximo compará-los, buscando fomentar a criação de um espaço mais ético e colaborativo na sala de aula.

Quanto ao gênero alegado no formulário, temos a informação de que pouco mais da metade do grupo de estudantes era composto por pessoas que se reconheciam como mulheres. No entanto, tal informação pode ter sido limitada pelo fato de que o sistema no qual o projeto do curso foi submetido não abarcava outras opções de gênero. Sendo assim, as únicas respostas que poderiam ser recolhidas nos formulários de inscrição, para depois serem transpostas ao sistema, seriam *feminino* e *masculino*. Contudo, pelo menos durante o curso, não houve ocasiões em que os gêneros afirmados pelos estudantes foram contestados.

Outro ponto que julgo interessante comentar se refere às várias instâncias da resposta *parda* no campo raça do formulário. Novamente, as opções apresentadas no formulário estavam restritas àquelas que constavam no Sistema Único de Administração Pública, a saber, *preta*, *parda*, *branca*, *indígena* e *amarela*. Sei que o conceito de raça é, no geral, um campo disputado por diversas pessoas e praxiologias. Sei também que há muito por detrás de uma generalização como a que constava no formulário. Eu mesmo me encontro em constante questionamento e reconfiguração da percepção de minha raça. No entanto, pelo menos do lugar que ocupei durante o curso e a partir da convivência que tive com os estudantes, na minha posição de heteroidentificação, percebi que algumas pessoas que poderiam ter se considerado pretas não o fizeram no formulário. Will, por exemplo, vinha de uma comunidade quilombola, além de apresentar tom de pele mais escuro. Não há como apontar, no entanto, a que se deveu a opção pela raça “parda” no formulário, e nesta tese não me proponho a fazer isso, tendo em vista que isso demandaria uma longa discussão sobre o tema que inevitavelmente extrapolaria as delimitações que preciso estabelecer nesta seção. Eu me limito a relatar um fato que julguei curioso ao contemplar o corpo discente do curso ofertado.

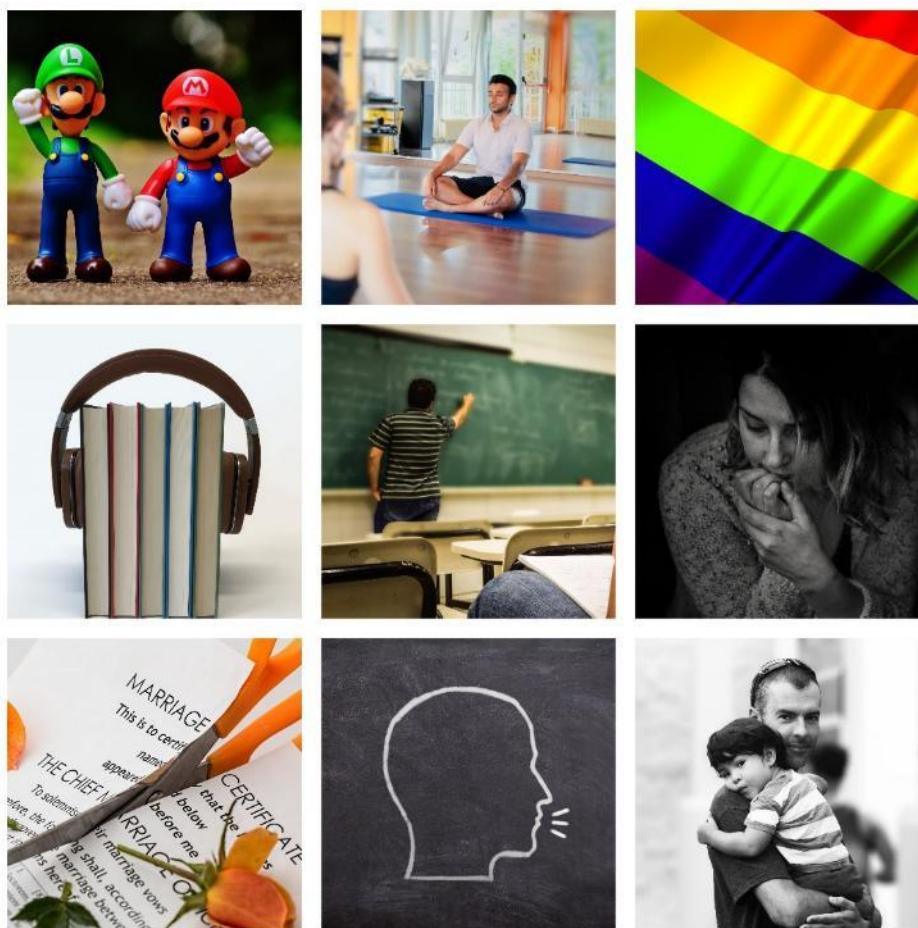
Finalmente, no que tange ao curso ou à profissão apontadas, gostaria de traçar um comentário sobre uma de minhas frustrações durante o processo do estudo. Como pode ser observado no quadro, a maioria dos estudantes – dez – estudavam no curso de Bacharelado em Medicina Veterinária. Esse foi um fator que me pegou de surpresa, pois, considerando a extensão do câmpus e a variedade de pessoas e cursos nele, esperava que um escopo de público mais amplo fosse abrangido. Na realidade, o que acabou sucedendo foi que a adesão maior foi justamente das pessoas – brancas – do curso de maior prestígio no instituto, Medicina Veterinária. Esse fato pode ser indicativo de que o maior número de inscrições foi desse público, considerando que houve o sorteio das inscrições realizadas.

Apesar de julgar que a divulgação do curso foi suficiente, considero que faltou uma iniciativa para garantir o acesso de pessoas de grupos minorizados ao curso. No entanto, não havia ou não fui informado na época da possibilidade de estabelecer critérios específicos e vagas reservadas para um projeto de extensão como o que estava oferecendo. Para não arriscar descumprir algum regulamento ou definição do edital em questão, a oferta foi ampla, sendo o sorteio a ferramenta escolhida para garantir alguma igualdade de oportunidade às pessoas que se inscreveram. No fim, o curso foi aproveitado apenas pela comunidade interna do câmpus, e, ainda por cima, em sua maior parte por estudantes do curso superior mais concorrido e prestigioso do instituto.

Mais desdobramentos das características mostradas até aqui aparecerão mais adiante no texto, em meio às discussões sobre os temas do estudo. Por ora, me limito ao que escrevi e acrescento outra dimensão à descrição da assemblagem humana que me acompanhou no curso de inglês oferecido. Antes disso, no entanto, é necessário explicar o conceito de *assemblagem*. Segundo Karen Barad (2007, p. 23), “assemblages are open-ended gatherings. They allow us to ask about communal effects without assuming them”. São encontros polifônicos, ou seja, são diversos ao ponto de mudar à medida que as condições também mudam. O enfoque aqui é em como certas entidades se conectam em momentos particulares (Pennycook, 2018b). Sendo assim, para apreciar a assemblagem, “one must attend to its separate ways of being at the same time as watching how they come together in sporadic but consequential coordinations” (Barad, 2007, p. 158). Em resumo, as entidades, sejam elas humanas ou não humanas, ao *intra-agirem* e se *emaranharem*, formam *assemblagens*, que são esses encontros depreendidos em um determinado espaço e tempo, mas que não se delongam para sempre nele, se reconfigurando a partir das novas conexões que inevitavelmente vão surgindo e estabelecendo novos movimentos de intra-ação e emaranhamento entre novas entidades.

Para expandir a descrição da assemblagem humana do curso, no segundo encontro, ao fim da aula, apresentei aos presentes um conjunto de nove imagens relacionadas a mim de alguma forma (Imagem 6).

**Imagem 6** – Imagens sobre o professor do curso



Fonte: arquivo pessoal do autor (2022).

A partir das imagens expostas, os estudantes deveriam adivinhar as relações delas comigo, fazendo frases em português ou inglês. Após essa dinâmica, expliquei que uma versão de cada um deveria ser feita como tarefa de casa e apresentada na semana seguinte. Com essa colagem, julguei que teria um outro tipo de noção de quem eram as pessoas que estavam fazendo o curso de inglês ali. Nas apresentações, muitas informações interessantes emergiram sobre cada pessoa. Nesta parte do texto, insiro um esquema das categorias de informação pessoal trazidas pelos estudantes nessa atividade, que encarei como sendo uma segunda parte da ficha cadastral deles ou ainda uma espécie de complemento de um questionário inicial do estudo. O grupo completo de imagens trazidas pelos estudantes consta no [Apêndice G](#), juntamente com outros registros que fiz das aulas gravadas.

**Imagem 7 – Rizoma/mapa das imagens relacionadas aos estudantes**



Fonte: imagens fornecidas pelas pessoas participantes e edição do autor (2022).

No rizoma/mapa/assemblagem acima, vemos informações mais variadas referentes aos perfis das pessoas que participaram do curso como estudantes. Mesmo em campos antes abordados, como os da profissão e do estado civil, podemos argumentar que há uma representação mais aprofundada e pessoal desses aspectos, devido à abertura de veiculação de mais informação pela imagem. Também observamos que os estudantes lançaram mão tanto de fotos do arquivo pessoal – algumas retiradas de seus perfis de Instagram, por exemplo – quanto de imagens retiradas de sites para representar o que queriam mostrar. Tal qual as informações trazidas no quadro derivado das fichas de inscrição, os aspectos pessoais dos estudantes representados pelas imagens acima – entre as outras que não couberam no rizoma – figurarão, talvez até mais recorrentemente, nas elaborações dos capítulos seguintes desta tese.

Com isso encerro minha exposição dos participantes humanos do estudo. Como pretendi mostrar aqui, há uma multiplicidade tocante aos participantes humanos, mesmo porque, em uma visão pós-humanista, não somos apenas humanos, mas elementos de uma rede complexa com outros elementos materiais e imateriais do universo (Kuby; Christ, 2020). Meu intuito foi o de estabelecer uma ideia, mesmo que pretensiosamente geral, das pessoas que se emaranharam no evento do curso de inglês oferecido e proporcionar algum outro tipo de referência no

rizoma/mapa do estudo. Indiscutivelmente, o perfil recortado dessas pessoas é fruto de *cortes agenciais* (Barad, 2007) que considere importar ou não para o estudo.

No *realismo agencial* de Karen Barad (2007), o *corte agencial* estabelece – enacts – uma resolução dentro do fenômeno em sua indeterminância ontológica inerente. Isso quer dizer que o corte agencial funciona como uma ferramenta conceitual para o enquadramento e evidenciação de algumas das entidades e intra-ações em um determinado fenômeno, a fim de viabilizar seu estudo e a interpretação dos elementos destacados. Ao mesmo tempo, não é como se o corte agencial não mudasse o próprio objeto que delinea. Como a autora sugere, “different agential cuts produce different phenomena” (Barad, 2007, p. 175). Sendo assim, os cortes agenciais que trouxe para este estudo não exerceram um papel restrito à apresentação dos fenômenos que escolhi destacar, mas concomitantemente constituíram o fenômeno em si.

O que julgo importante entender é que o rizoma é infinito e se alonga para novos rumos e conexões com outras coisas (Deleuze; Guattari, 2005), ou seja, vai além do exposto aqui. As assemblagens vão se (re)formando indefinidamente, sempre engajando novas materialidades e entidades em novos espaços e tempos. Sendo assim, a minha intenção é, ao olhar para alguns emaranhamentos entre o câmpus, o curso e os humanos do estudo, *complexamente*, construir sentido.

### **...o estudo pós-qualitativo e...**

A última parte deste capítulo da tese é dedicada a explicar o tipo de estudo no qual acabei me ancorando. Nadei no mar da experiência que foi trabalhar, estudar, investigar e viver em Urutaí e em seu câmpus para, no fim, chegar à costa do estudo pós-qualitativo, que me ajudou a fazer sentido das muitas braçadas que dei nas águas agitadas de outrora. A ordem na qual trago a explicação dessa abordagem no texto não é casual, pois, na verdade, está ligada a um dos princípios da empreitada pós-qualitativa, que é o da não predeterminação de seus caminhos, o do não tornar a *metodologia* um a priori da experiência de investigar (St. Pierre, 2014a).

De fato, Elizabeth St. Pierre (2014b) postula que a ideia de metodologia não deve vir anterior ou separadamente das ideias de epistemologia e ontologia. No contexto de um estudo acadêmico, portanto, em uma perspectiva pós-qualitativa, é incongruente que saibamos e decidamos exatamente o que fazer sem antes ter vivido as praxiologias materiais e acadêmicas conectadas ao estudo. A autora sugere, na verdade, que trabalhemos com *conceitos como métodos* (St. Pierre, 2014b), de modo a promover novas práticas de investigação, as quais não podem ser definidas antes de um estudo e nem facilmente descritas ao final. Dessa maneira, não

recaímos em formas pré-estabelecidas de investigar, que podem produzir elaborações previsíveis e insípidas, e ao invés disso desenhamos um estudo que é alinhado e coerente tanto em seus aspectos metodológicos quanto epistemológicos e ontológicos.

Havendo lido sobre o tema antes de efetivamente gerar o material de estudo, me senti à vontade para me deixar envolver com a construção do desenho do estudo, não como uma receita para seguir passos que assegurariam o “sucesso” dele, mas como uma metodologia-epistemologia-ontologia que me tranquilizaria a respeito dos sentidos com os quais entraria em contato a partir do que viveria no estudo. Os aparatos que descreverei nesta seção e os que foram trazidos anteriormente emergiram no decorrer da experiência, e foram se (re)desenhando à medida que o estudo ia sendo construído, a partir das considerações que emergiam dos novos contatos com praxiologias e demais elementos do estudo.

A empreitada pós-qualitativa emerge da compreensão de um novo tipo de engajamento onto-epistemológico que performamos em nossos estudos acadêmicos, desafiando-nos a quebrar laços com métodos tradicionais para que promovamos novas interpretações dos complexos fenômenos aos quais nós nos lançamos a estudar. Essa proposta, na contramão dos traços positivistas que ainda perduram em estudos (St. Pierre, 2014a, 2014b, 2017), abraça uma direção mais aberta e contemplativa, buscando enfatizar as contingências e multiplicidades dos sentidos discursiva e materialmente construídos, desenvolvendo formas novas de investigar que não se apoiam em categorias fixas e estáveis. Entre as pessoas que escrevem sobre a proposta pós-qualitativa, destaco aquelas com as quais eu tive mais contato: Elizabeth A. St. Pierre (1997, 2013 (com Patti Lather), 2014a, 2014b, 2016 (com Lisa Mazzei e Alecia Jackson), 2017, 2020, 2023 (com Elliot Kuecker)), que foi a autora com quem iniciei o meu contato com esse tipo de perspectiva; Lisa A. Mazzei (2013, 2016 (com Elizabeth St. Pierre e Alecia Jackson)); Maggie MacLure (2013, 2017 (com Norman Denzin, Yvonna Lincoln e outros)); e Patti Lather (2013 (com Elizabeth St. Pierre), 2016). Além dessas, naturalmente há outras pessoas que escrevem sobre e/ou realizam trabalhos nessa proposta. Como veremos, esse tipo de estudo vai numa direção de desafio, abertura, reconfiguração e transgressão dos preceitos que constituem a ideia de *pesquisa*. Isso, entretanto, já é experimentado, em certa medida, por muitas pessoas que pesquisam, inclusive por algumas que recusam o rótulo da perspectiva pós-qualitativa de investigação (Bhattacharya, 2021; Nxumalo *et al.*, 2020).

Uma das características principais da empreitada pós-qualitativa é a sua rejeição à ideia de que há uma realidade objetiva que pode ser descoberta por métodos empíricos. O paradigma quantitativo de pesquisa, positivista e hard/duro/inflexível (Kerasovitis, 2020), é posto em xeque justamente por se escorar na crença de que a realidade é um objeto a ser desvelado por meio de

instrumentos de pesquisa bem definidos. Há, nesse paradigma, grande ênfase em dados que podem ser quantificados, replicados e generalizados. Assim, é a partir dessas condições que a validade da pesquisa é assegurada e respaldada pela Academia. Escrevo a última palavra da frase anterior em letra maiúscula em analogia ao termo *Ciência (Science)* de Bruno Latour (1999), que faz referência a um tipo de atitude científica que funciona como uma arma para “keep your mouth shut” (Latour, 1999, p. 258), que se pretende apolítica e neutra, que evita “controversies, puzzles, risk-taking, imagination, and a ‘vascularization’ with the rest of the collective as rich and as complex as possible” (Latour, 1999, p. 259). Mas essa crítica não foi traçada e nem é exclusiva da perspectiva pós-qualitativa, sendo também realizada dentro da perspectiva qualitativa.

No paradigma qualitativo, buscou-se argumentar que as abordagens quantitativas não eram capazes de capturar a complexidade e a riqueza da experiência humana. Em vez disso, a pesquisa qualitativa se constitui em uma proposta para valorizar a observação cuidadosa e o contato direto com as pessoas e os contextos estudados, enfatizando a importância da subjetividade e da interpretação na produção de conhecimento (St. Pierre, 2017). Dados quantificáveis deram espaço para dados interpretados e atravessados pelas subjetividades de quem pesquisa e de quem participa na pesquisa. O paradigma qualitativo se apresentou então reflexivo e soft/mole/flexível (Kerasovitis, 2020), e até hoje é constantemente expandido e repensado em sua conceitualização (Denzin, 2018; Denzin; Lincoln, 2005; Denzin *et al.*, 2017; Pessoa; Silvestre, no prelo).

No entanto, como Elizabeth A. St. Pierre (2014b, 2017) argumenta, a pesquisa qualitativa caiu na armadilha de cada vez mais buscar se adequar às exigências da Academia para encontrar seu espaço entre publicações, bolsas, eventos e prêmios. Apesar de partir de um lugar de valorização da subjetividade na pesquisa, começou a estabelecer certa rigidez nos seus processos a ponto de se desvirtuar da aparente fluidez e instabilidade das relações que objetivaria contemplar. Além disso, seus resultados começaram a buscar encaixe em moldes quantitativos, inclusive se rendendo às exigências da validade e generalização dos resultados. Contudo, algumas pessoas que se debruçam sobre a pesquisa qualitativa em vertente mais crítica já vêm problematizando esse movimento (Denzin, 2013, 2018; Denzin *et al.*, 2017), desestabilizando conceitos do que conta como investigação legítima, reconhecendo a complexidade dos movimentos de pesquisa com o mundo e retomando a discussão também para o compromisso ético do ato de pesquisar.

Em uma direção parecida, a proposta pós-qualitativa busca retomar o entendimento de que o mundo é constituído pelas relações complexas e por vezes contraditórias (St. Pierre; Jackson; Mazzei, 2016) nas quais nós nos envolvemos. E como a experiência de realizar um estudo está

situada/emaranhada nesse mundo, ela não poderia deixar de ser também complexa e, por vezes, contraditória. Atuar pós-qualitativamente implica, portanto, encarar a “metodologia” pós-qualitativa como uma *não-metodologia*, já que desafia precisamente o conceito de *método*. Kerasovitis (2020, p. 58) explica:

One has no clear structure, no designated route, no prefixed chapter names in which research is to be organised, no fixed goal or hypothesis to prove, and yet one arrives at new knowledge, through a traceable path, communicated in a very clearly structured text. Research follows the Deleuzian concept of becoming, constant shifting and mutation: There is no is, only a series of ands, multiplicity. Post qualitative tends to context rather than method.

Enquanto *não-metodologia*, a proposta pós-qualitativa deve ser entendida como uma assemblagem estudo-praxiologia-ontologia, já que nessa perspectiva não há cisão entre esses elementos (St. Pierre, 2014b). St. Pierre (2014a, 2014b) discute que, para atuar pós-qualitativamente, o mais fundamental é que quem esteja investigando leia, leia e leia amplamente, até que conceitos e ideias diversos estejam tão entranhados na pessoa e na sua vida de forma que ela não possa escapar de escrever sobre e com os próprios conceitos e ideias com os quais se envolveu. Nesse sentido, o ato de ler se confunde e se emaranha com práticas que vão além do engajamento com textos acadêmicos, atualizando a ideia de *leitura* para uma que envolve praxiologias e ontologias diversas, ou seja, envolve o que *estudamos* e o que *vivemos*. A partir dessa leitura engajada e significativa, o texto do estudo se desenhará sem um passo-a-passo pré-definido, sem uma metodologia guiadora, visto que o que conduzirá o fio das elaborações será o pensar – e viver – com a teoria (Jackson; Mazzei, 2012; St. Pierre, 2017) – ou ainda, com as praxiologias (Pessoa; Silvestre, no prelo).

Em especial nos textos de St. Pierre (2014a, 2014b, 2017, 2020), identifico que há muita ênfase na porção da teoria da assemblagem que abraça a proposta pós-qualitativa. Em seus textos, são bastante evocadas as obras de Michel Foucault, Jacques Derrida e Gilles Deleuze e Félix Guattari, autores “of the posts” (St. Pierre, 2014b, p. 4), com quem trabalha na sua trajetória. Apesar de preferir o termo *praxiologia* a *teoria*, concordo com a forma que a autora traz o termo *teoria*, já que destaca como as leituras teóricas se emaranham nas nossas vidas e formam conosco não uma subjetividade – que é um conceito bastante próprio da pesquisa qualitativa e desafiado na proposta pós-qualitativa – mas uma multiplicidade, juntamente com outros entes (i)materiais que formam *assemblagens* conosco. De acordo com Gilles Deleuze e Félix Guattari (2005), a assemblagem é uma reunião de singularidades, uma constelação que, como no espaço, é formada de uma miríade de elementos heterogêneos. O conceito de

*assemblagem* aqui serve para evidenciar a fluidez das relações e conexões, já que não apresenta estrutura fixa e só se estratifica a partir de processos de *territorialização*.

A territorialização é um conceito de Gilles Deleuze e Félix Guattari (2005) que se refere ao encontro de agenciamentos no rizoma, estabelecendo uma estabilização/estratificação deles, a ser reconfigurada a partir de novos movimentos. O processo de *territorialização*, na filosofia deleuzo-guattariana, implica também os processos de *desterretorialização* e *reterritorialização*. Desterretorializar é a operação de *linha de fuga/line of flight* de Gilles Deleuze e Félix Guattari (2005), ou seja, é um movimento ou trajetória pelo qual as entidades escapam das estruturas e limitações territoriais estabelecidas. A linha de fuga sugere uma busca pela liberdade, experimentação e potencial criativo que surgem quando as fronteiras são desafiadas e as formas convencionais são transcendidas. A cada vez que essas linhas de fuga se conectam, no entanto, se dá a criação de um novo território, daí a reterritorialização. No entanto, o entendimento na filosofia deleuzo-guattariana é que o território é jamais final, e assim volta a se desterritorializar.

No desenvolvimento de um estudo pós-qualitativo, contexto, texto, autor e participantes emergem como assemblagem, (se) escrevem e (se) (des)(re)territorializam juntos (n)o estudo. O autor age como bricoleur (Denzin; Lincoln, 2005; Kerasovitis, 2020) das conexões que surgem da experiência do estudo e as relata e organiza em forma de texto, como é o caso aqui. Não há espaço para o conceito de *dados/data*, pelo menos não no sentido quantitativo/qualitativo tradicional (Denzin, 2013; Kerasovitis, 2020), apesar de a maioria das autoras referenciadas nesta seção não usarem um outro termo que melhor traduza essa nova conceituação. Na tentativa de seguir o exercício proposto por Norman Denzin (2013) de imaginar um mundo sem dados/data, nesta tese prefiro o termo *material de estudo*. Ao passo que a origem etimológica de *data* denota coisa dada, dando a ideia de imutabilidade e de fixidez, *material de estudo*, em contrapartida, faz referência mais direta às materialidades que *brilharam – data glow*<sup>22</sup> (MacLure, 2013) (talvez *material glow*?) – no decorrer do estudo, e que mexeram com nosso *gut feeling/pressentimento*<sup>23</sup> (Brown, 2019), frutos de acontecimentos e interpretações situadas e irrepetíveis.

---

<sup>22</sup> Maggie MacLure (2013) descreve a ideia de *data glow* como a capacidade agentiva que os dados têm de afetar – mais sobre afeto mais adiante nesta tese – nossas interpretações deles. A autora descreve o *brilho* como algo que invoca algo abstrato e intangível, mas, ao mesmo tempo, decididamente encarnado/embodyed. Nesse sentido, dados são tão agentivos quanto nós ao interpretá-los.

<sup>23</sup> Nicole Brown (2019) propõe *listening to gut feelings* enquanto uma abordagem reflexiva para a interpretação de materiais de estudo que leva em conta o interesse e a posição do investigador, bem como aparatos de geração de material cada vez menos tradicionais. Nessa perspectiva, a interpretação desses materiais é em si uma forma de gerar conhecimento por meio das assemblagens estabelecidas entre investigador e a experiência do estudo. A autora ainda argumenta que a abordagem se mostra produtiva na disseminação e comunicação de ideias anteriormente restringidas pelos caminhos tradicionais de conduzir investigações acadêmicas.

Os instrumentos ou fontes de pesquisa, ou ainda, como sugere Laryssa Sousa (2022) a partir de Karen Barad (2007), os *aparatos* do estudo, vão se apresentando à medida que as relações entre os elementos do estudo vão se construindo. Buscando se afastar da ideia de extração de informação – instrumento – e origem da informação – fonte – (Sousa, 2022), os aparatos aqui não devem ser entendidos como dispositivos neutros para a investigação do mundo, mas como “material configurations/dynamic reconfigurings of the world” (Barad, 2007, p. 146), que também atuam ativamente na construção dos fenômenos investigados, ou seja, são dispositivos constitutivos do estudo. Os aparatos não são pré-determinados – a entrevista, o questionário, o diário de pesquisa – e o processo de gerá-los é contínuo. Foi mais ou menos nessa toada que procedi com meus aparatos de estudo. A ideia do curso e o meu objetivo de observar as interpelações pós-humanistas que emergiriam da experiência do curso foram as bases para que os aparatos fossem germinando. Não obstante, seria leviano dizer que o meu histórico com a pesquisa quantitativa e qualitativa não me levou a recorrer, mesmo que inconscientemente, a aparatos já experimentados antes por mim.

Na minha cabeça com ranços quantitativos e qualitativos, defini que deveria utilizar um aparato no começo do estudo para o desenho do perfil dos humanos do curso. Foi assim que a ideia de utilizar a ficha de inscrição e propor uma atividade de apresentação pessoal – ambas apresentadas na seção anterior – se concretizou para mim. Na realidade, a ficha de inscrição já iria ser um artefato aplicado à turma de estudantes, visto que fazia parte da exigência para a participação no curso. Obtendo o consentimento deles, pude aproveitar esse material construído. Já a atividade de apresentação oral, a das imagens relacionadas aos estudantes, me ocorreu primeiro como parte do conteúdo do curso e depois como uma oportunidade para também traçar esse perfil inicial dos humanos do curso. A ficha de inscrição poderia ser considerada um aparato mais próximo de um questionário inicial, tendo em vista a relativa padronização com a qual categoriza informações, especialmente quando apresentam perguntas fechadas no seu corpo (Brown, 2009), como foi o caso da ficha de inscrição em questão. Já a atividade com as imagens, que usei para a mesma finalidade que o aparato anterior, não segue pelo mesmo caminho, oferecendo uma via mais aberta e diferente para trazer à superfície certas informações. Dessa maneira, senti como se estivesse investigando por um outro lado a questão do estabelecimento de um perfil inicial, experimentando com um aparato contingencial para tal objetivo.

Além do já mencionado, um outro fator que me fez usar as colagens foi a possibilidade de evocar outros corpos e materialidades, em uma tentativa de sair um pouco da ideia de subjetividade e passar para uma de coletividade. Na discussão de Julma Borelli, Viviane Silvestre e Rosane Pessoa (2020), a última autora faz um movimento parecido ao se questionar

sobre o fato de sempre começar seu curso de inglês falando sobre subjetividades, mesmo quando passa a substituir atividades triviais – tais como “descreva sua personalidade” e “fale sobre o que você gosta de fazer” – por discussões mais críticas sobre identidades. Ela se pergunta se não deveria tratar de coletividades no lugar de subjetividades, no intuito de remover o humano do centro e estudar a relação e a intradependência entre todos os organismos vivos com a terra e o cosmo. Na forma como conduzi essa tentativa, julgo que ainda houve um foco principal na figura humana, mas que esperançosamente eu consegui dar um passo adiante rumo à coletividade além-do-humano sobre a subjetividade humana.

Antes que o curso começasse, um ponto o qual eu havia me decidido seria o de gravar todas as aulas do curso. E assim o fiz. Para mim, a gravação das aulas era primordial, e depus nela grande peso do “sucesso” do estudo. Só que as coisas não saíram exatamente como esperava. Contrariando o a priori que havia estabelecido, passei por situações com a gravação das aulas que me fizeram questionar muito a abrangência desse aparato. A primeira delas, observada logo nas duas primeiras aulas gravadas, foi a de que eu superestimei a capacidade da câmera utilizada nas gravações: suas lentes não alcançavam toda a sala e as pessoas ali dentro, mesmo que a câmera fosse posta em ângulos estratégicos – e tentei pelo menos quatro deles (Imagem 8); sua captação de áudio não me permitia ouvir a intra-ação de cada uma das duplas ou grupos da sala; nem a qualidade de gravação de 1080p me permitia examinar cada linha de expressão ou gesto por parte das pessoas capturadas pela câmera. Enfim, era um aparato limitado, assim como qualquer outro. Autores como Kelleen Toohey *et al.* (2015) abordam essa limitação, citando a visão fixa da câmera, as capacidades técnicas da câmera de vídeo e microfone e o próprio som ambiente como possíveis empecilhos para a captura de material de estudo “bom”. Em retrospecto, penso que fui ambicioso e ingênuo com a ideia de uma gravação irrealisticamente onipresente. Nas primeiras semanas, me frustrei com o fato, mas depois me acalmei e comecei a pensar a partir disso para reavaliar o lugar do aparato no estudo.

**Imagem 8** – Ângulos experimentados nas gravações das aulas

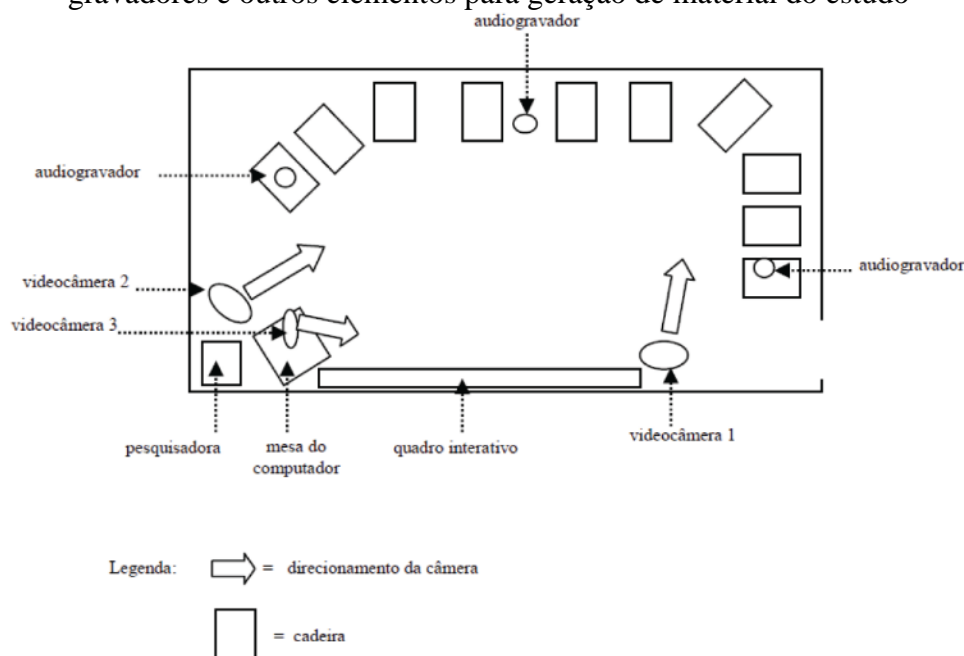


Fonte: material do estudo.

À época do curso, não tinha condições financeiras e materiais para montar um setup como o proposto por Laura Baumvol (2011), e que aparece em Pedro Garcez, Gabriela Bulla e Letícia Loder (2014, p. 279) (Imagem 9). Todavia, no fim, acho que a geração de material de estudo a partir de uma câmera mais discreta foi até melhor, pois não consigo imaginar os estudantes, ou eu mesmo, com uma postura mais natural com uma configuração de espaço tão cheia de capturadores de imagem e ruído. Após a gravação de todos os 21 encontros, assisti várias vezes às gravações para observar quais eventos ocorridos conversariam com as perspectivas praxiológicas do estudo. Todas as vezes em que assisti, observei coisas diferentes, adicionei e removi pontos de interesse. No processo, cheguei a um entendimento de que a pretensão da completude e da documentação de todo o evento material era utópico, impossível e indesejável. Utópico justamente porque impossível, indesejável porque a completude implica finitude, fechamento, e o que é almejado nas perspectivas pós-humanista e pós-qualitativa é o germinar, expandir, explorar cada vez mais as relações que as coisas estabelecem umas com as outras (Braidotti, 2013). Além disso, Kelleen Toohey *et al.* (2015, p. 480) me tranquilizaram ao estabelecer que “what becomes salient for us as researchers is not so much to name or classify

all the things involved in the interactions [intra-actions], but to closely attend to movements and shifts in the learning environment”. Assim, encontrei minha paz com o aparato que tinha estabelecido a priori, mas transformado em outra coisa no decorrer do curso.

**Imagem 9** – Esquema de posicionamento de câmeras, gravadores e outros elementos para geração de material do estudo



Fonte: Baumvol (2011, p. 49, *apud* Garcez; Bulla; Loder, 2014, p. 279).

Para transcrever o material de estudo deste trabalho, li Elinor Ochs (1979), Gail Jefferson (1996), Mary Bucholtz (2000), Eduardo Manzini (2008), Pedro Garcez, Gabriela Bulla e Letícia Loder (2014) e Allane Pedrotti e Maria Cristina Giorgi (2018), e experimentei diversos tipos de transcrição durante o desenvolvimento do estudo até chegar na configuração que se apresenta nesta tese. Antes de tudo, é importante o entendimento que Mary Bucholtz (2000) aporta sobre alguns aspectos da transcrição. Primeiro, ela afirma que a transcrição é um ato de poder, pois é fruto de decisões conscientes por parte da(s) pessoa(s) que investiga(m) sobre materiais audiovisuais produzidos por outras pessoas envolvidas no estudo – e coisas, já que em muitas transcrições escrevemos também as intracorrências de outras entidades materiais sobre o áudio que está sendo gravado. Sendo assim, a crença que uma transcrição possa ser totalmente objetiva é equivocada. Ao transcrever, tanto o *que (what)* é transcrito quanto a *forma (how)* que é transcrita são submetidas a escolhas política e eticamente carregadas, em linhas não tão nitidamente separáveis. A melhor rota de ação é, portanto, manter uma postura de responsabilidade – *accountability* e *responsibility* (Bucholtz, 2000) – com a geração do material no texto.

Para este estudo, tomei a decisão de fazer transcrições em português com algumas adaptações para minimizar a recorrência de alguns traços de oralidade nas falas. Ressalto, contudo, que essa atitude não coaduna com uma idealização da produção oral de uma língua, mas foi tomada apenas com o intuito de proporcionar uma leitura mais fluida desta tese. No material verbal que está em inglês, os traços de oralidade e os usos não convencionais da língua foram mantidos, tendo em vista que muitos deles evidenciam as hipóteses postuladas e as construções feitas pelos estudantes com o seu repertório linguístico. Um exemplo é o corte agencial seguinte, da conversa final com o estudante José Mário: “I am *flamenguist* and I love very horse”.

Os outros corpos e/ou eventos materiais que se apresentaram nas gravações também estão registrados nas transcrições a partir de uma seleção minha. Para essas transcrições me amparei no que Karen Barad (2003) discute sobre os *agential cuts/cortes agenciais*. Ao contrário do corte cartesiano – separação “clara e limpa” entre sujeito e objeto –, o corte agencial é uma solução local e passageira para a indeterminação e a multiplicidade ontológica dos fenômenos. Como tudo é emaranhado e não há uma separabilidade real, o que realizamos é justamente um *corte* que cria um *efeito* de distinção, para facilitar e guiar o nosso pensar sobre uma parte muito específica do fenômeno, já que ele todo é incapturável. Daí que minha decisão consciente foi tomada por considerar que muitas marcações de oralidade e de eventos materiais variados poderiam atravancar a leitura da pessoa que entrasse em contato com o texto. Para os objetivos que trago aqui, a tentativa do embarcamento do maior número de fenômenos que perpassaram o momento da gravação pecaria pela demasia, ou seja, ofuscaria e dificultaria o processo de entendimento e de direcionar a atenção para um aspecto em específico.

A seguir, mostro um corte agencial que fiz de uma das aulas gravadas (21/09/2023). Ele explicita o modelo de transcrição adotado por mim para esta tese, com base em convenções diversas dos trabalhos mencionados (Garcez; Bulla; Loder, 2014; Jefferson, 1996; Manzini, 2008; Ochs, 1979; Pedrotti; Giorgi, 2018):

Victor: Durante a semana, eu recebi mensagem de muita gente com dúvida. “Professor, como é que faz, como é que precisa ser feito”? Aí essa questão, entre aspas, a do “precisa ser feito” [desenho as aspas com os dedos], é a que menos me interessa, na verdade. Se vocês quiserem chegar aqui e montar um projetor, sei lá, holográfico, para a apresentação, ótimo! Excelente [gesto de aprovação com os polegares]! Eu só quero ver como vocês vão se manifestar na língua, sabe? E como é que vocês vão se fazer entender pelos colegas. Por isso eu insisti tanto na questão de talvez ilustrar o que vocês vão falar na apresentação para que as pessoas não fiquem boiando. Porque uma coisa que eu vou avaliar é isso, transmissão da mensagem. Não adianta você chegar aqui e falar as palavras mais bonitas em inglês do mundo e o pessoal ficar/

Fátima: [fora do enquadre da câmera, ando em direção à aluna] /Professor, depois você tem que avaliar a inteligência. Depois você vai entender. [burburinho dos demais]

Victor: Oh my God!

Fátima: Tem diferença. Depois o senhor vai entender (Aula gravada, 21/09/2022, 00:08:17).

Como se observa, a transcrição adaptou a fala para as convenções de escrita formal. A pontuação foi inserida conforme o ritmo de fala, mas dentro das regras do português. Uma pausa curta geralmente ocasiona a inserção de uma vírgula, enquanto uma pausa maior ocasiona a de um ponto final. Além do ritmo de fala, foi considerado o encadeamento das ideias apresentadas na fala. O conteúdo entre aspas indica reprodução de fala direta. A barra oblíqua indica turno interrompido. A interrogação indica entonação de pergunta e a exclamação indica entonação ascendente. Palavras de apoio, tais como *né*, *(tipo) assim* e *certo* foram suprimidas. Repetições de palavras por conta de hesitação ou reformulação do pensamento foram suprimidas. Inserções de palavras ou termos para ajudar na compreensão das falas foram realizadas por meio do uso de parênteses. A descrição dos gestos ou de outros eventos materiais, indicada entre colchetes, se restringe às que entrarão para a discussão na tese.

Com a questão da transcrição explicada, aproveito para mencionar um outro tipo de aparato utilizado que precisou ser transcrito: as conversas finais ([Apêndice H](#)). Eu as nomeio assim porque de fato ocorreram no último encontro do curso. Ao todo, 12 dos 16 estudantes conversaram comigo, sendo que sete deles conversaram pessoalmente e os outros cinco mandaram áudios via WhatsApp posteriormente, pois não puderam comparecer no dia e não nos veríamos mais no semestre letivo do câmpus. Para os que conversaram comigo presencialmente foi dada a opção de conversarem comigo sozinhos ou em grupos. Duas pessoas quiseram conversar comigo sozinhos. Além delas, houve um trio e um par. A fim de que se sentissem mais à vontade para falar, resolvi restringir a gravação apenas ao áudio, utilizando meu próprio celular como um artefato mais discreto que a câmera para realizar o registro.

Na ocasião da conversa, pedi que expressassem oralmente o que haviam aprendido no curso, da forma como julgassem melhor – em português, em inglês, de forma dialogada, como uma apresentação etc. Também fiz perguntas sobre o andamento do curso. Como não se tratava de uma entrevista estruturada ou mesmo semi-estruturada (Richards, 2009), o conteúdo das conversas variou, apesar de ter se conectado quase sempre às aprendizagens do curso, ao relacionamento com o câmpus e com a cidade de Urutaí e à história das pessoas com a língua inglesa. Tentei fazer como no texto de Lisa Mazzei (2013, p. 736), ou seja, conversei “not to

arrive at meaning but to map connectivities, to think about how things worked together and how the VwO [voice without organs] was being produced”.

O termo *voice without organs* (Mazzei, 2013) deriva do conceito deleuzo-guattariano (Deleuze; Guattari, 2005) de *body without organs*, que se refere, ao contrário da ideia de um corpo fechado, à soma de intensidades e potencialidades que participam dos atos de *becoming/tornar-se* entre partes diversas. No realismo agencial de Karen Barad (2007), *becoming/tornar-se* é um conceito que desafia as fronteiras dos seres, entendendo-os como entidades que não são distintas, mas envolvidas em relações que se dão a cada momento e surgem por meio da fusão de fenômenos sociais e materiais. Nesse sentido, a *voice without organs* é a soma dessas intensidades, potencialidades e afetividades no fenômeno da conversa final, sem que se culmine em uma voz única, definida e acabada. Não se trata, portanto, de duas ou mais pessoas conversando, mas desses fluxos se movimentando no evento da conversa.

O próximo aparato que figurou no estudo foram as minhas anotações pós-aula, meu diário de professor. Ao fim de toda aula, escrevia até sentir que havia relatado as coisas que estavam mais à superfície sobre a aula que havia acabado de ocorrer. Como eu nunca dava a aula sem o estudo em mente, inevitavelmente misturei as coisas. A intenção era essa, um relato o menos editado e restrito possível da experiência que tinha sido ser uma pessoa que se emaranhou nos movimentos daquela aula. Para esse aparato, decidi não ler textos acadêmicos sobre o diário, pois não queria subordinar o que ia escrever a uma espécie de modelo ou direção para o ato. O que saiu dos meus dedos neste aparato, que opto por chamar de diário do professor, consta no [Apêndice I](#) desta tese.

Além dos aparatos mencionados acima, há outros que insiro dentro de uma categoria geral de *outros aparatos*. São materiais do estudo que fluíram no decorrer do curso e que estiveram mais longe ainda dos meus impulsos apriorísticos e ansiolíticos de planejamento. São fotos tiradas espontaneamente quando tinha algum tipo de *gut feeling* (Brown, 2019), ou gravações de áudio quando algum som *brilhava* (MacLure, 2013). São também as atividades entregues pelas pessoas do curso, as intra-ações via WhatsApp com figurinhas ou qualquer outra coisa que se encaixasse na minha compreensão de compartilhamento de suas produções orais, escritas e multissemióticas, as quais constavam no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que me pareciam interessantes para a tese. Enfim, foram esses alguns dos “transgressive data [material de estudo]” (St. Pierre, 1997), como o abraço de Helen Aberton (2020), como os sonhos, os sentimentos ou o som de acasalamento de grilos, que, por sinal, figura entre os materiais de estudo desta tese. Você não encontrará esse material nos apêndices pois julguei que sua aparição seria mais bem aproveitada no corpo do texto, no decorrer dos capítulos desta tese.

Para o fim de talvez ajudar quem seja mais visual a entender os aparatos que emergiram no estudo, segue um quadro que “organiza” a bagunça – em sentido pós-humanista, com conotação positiva, realçando o aspecto complexo e emaranhado dos aparatos:

**Quadro 2 – Lista de aparatos do estudo**

<b>Aparatos de estudo</b>	<b>Descrição e tipo de material de estudo gerado</b>
Ficha de inscrição/colagem	Espécie de questionário inicial com perguntas diretas e objetivas para a designação de um perfil social da pessoa que desejava participar do curso. Envolve informações como nome completo, data de nascimento, gênero, raça, estado civil e grau de escolaridade. O material foi organizado em um quadro. Já a colagem foi uma atividade conduzida em sala de aula para invocar outro tipo de perfil das pessoas participantes do curso. Envolveu informações apresentadas por meio de imagens/fotos relacionadas à religiosidade, ao posicionamento político, a traços de personalidade, a prospectos profissionais, a hobbies etc. Esse material foi reunido em forma de rizoma.
Gravação das aulas em áudio e vídeo	Registro audiovisual dos 21 encontros promovidos durante o curso, por meio de uma só câmera. Experimentei com alguns ângulos e modos de gravar. Assisti às gravações posteriormente à condução do curso e fiz anotações/transcrições de eventos materiais e linguísticos que <i>brilharam</i> nessas visitas a esse material de estudo (MacLure, 2013).
Gravação das conversas finais em áudio	Registro em áudio de conversas que ocorreram no último encontro do curso. Algumas delas foram enviadas por WhatsApp e não se constituíram de forma dialogada. As transcrições dessas conversas seguiram o mesmo padrão da que foi feita com o aparato de estudo anterior.
Diário do professor	Anotações minhas das percepções das aulas, realizadas rigorosamente após o término de cada uma delas. Escrevi da forma mais espontânea que consegui, compartilhando percepções, dúvidas, medos e alegrias derivadas da experiência de cada aula.
Aparatos transgressivos	Aparatos que se apresentaram a mim conforme a experiência do estudo foi se tecendo. Tomam formas variadas aqui nesta tese. São incorporados ao texto quando relevantes para a discussão.

Fonte: elaborado pelo autor.

Com os aparatos apresentados, a ordem lógica em uma pesquisa quantitativa ou qualitativa seria a de expor que tipo de processo de análise eu lanço mão para construir sentido dos materiais do estudo. Aqui me amparo – refugio? – novamente no ímpeto criativo, porém diligente e responsável da perspectiva pós-qualitativa. Ao contemplar o material e as praxiologias com as quais entrei em contato no doutorado, indubitavelmente alguns eventos chamaram mais a atenção por um motivo ou outro. Obviamente, o que se lê nesta tese é nada mais que a interpretação situada dos eventos pela pessoa que produz o estudo. No entanto, Elizabeth St. Pierre (2017) encoraja que pessoas que se debruçam sobre a proposta pós-qualitativa se responsabilizem por suas elaborações, rejeitem o formulaico e se sintonizem para o novo, para

o caos, para a complexidade, para o muito estranho (too strange) e o muito (too much), experimentando com *categorias estranhas* e *coisas fora de ordem* (St. Pierre, 2017).

Nesse sentido, antes de identificar *categorias* nos materiais de estudo, me propus a me indagar primeiro: isso é interessante para o trabalho? De que forma isso conversa com as praxiologias e as entidades materiais deste estudo? De que maneira isso traz algo novo à mesa?, entre outras. As respostas e outras perguntas derivadas dessas indagações não se concretizaram em forma de categorias de análise, mas em elaborações que se entrelaçaram com praxiologias acadêmicas pós-humanistas e tomaram forma de uma narrativa, de uma espécie de crônica acadêmica (Kerasovitis, 2020). O resultado no texto da tese veio em forma de capítulos que considero emaranhados rizomáticos das praxiologias e dos materiais do estudo, crônicas do *becoming/tornar-se* com essa empreitada durante todo esse tempo. Como aponta Konstantinos Kerasovitis (2020, p. 65),

[...] those engaged in post qualitative [work], work on their lives, their societal systems, they do not immerse themselves into an exotic and alien territory and try to explain it. They rather seek to explain the territory they already inhabit, what they have already experienced.

E assim encerro a porção que poderia ser considerada “metodológica” desta tese. Aliás, é razoável afirmar que as questões referentes à condução do estudo permearão todo o texto, já que, como vimos, não é produtivo separar metodologia, praxiologia e ontologia (St. Pierre, 2014b). Sendo assim, busquei escrever essa “seção metodológica” o menos “puramente metodológica” possível.

As reticências no fim do título desta subseção são propositais, pois o trabalho não acaba aqui. Há mais que se segue no caminho – e... e... e.... E, no meio do caminho havia uma metodologia, como figura na versão de Iury Silva (2023) do poema “No Meio do Caminho”, de Carlos Drummond de Andrade:

**Imagem 10** – No meio do caminho tinha uma metodologia

No meio do caminho tinha uma metodologia  
 Metodologia.  
 Metodologia?  
 Metodologia!  
 todo  
 Metodo  
 to, to  
 Me da  
 e  
 Me  
 Me do

Nunca me esquecerei desse aborrecimento  
 Na vida de minhas pesquisas (?) não fão fatigadas  
 Nunca me esquecerei que no meio do caminho  
 Tinha uma metodologia  
 Tinha uma metodologia no meio do caminho  
 No meio do caminho tinha uma metodologia.

Fonte: Silva (2023).

Agora, sigamos percorrendo o caminho, sem metodo, sem me do...

## **EMARANHADO MUNDO EDUCAÇÃO: CRIANDO UMA NOVA ANTROPO-CENA A PARTIR DE UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA COM UM ENGAJAMENTO PÓS-HUMANISTA**

*Ritornelo #2: o mundo é uma situada fabulação/situação fabulosa – SF (Haraway, 2016). As maneiras como nos tornamos e nos fazemos com o mundo devem ser repensadas, e um dos âmbitos onde podemos fazer isso é na educação linguística. Precisamos nos tentacularizar, entrar em contato com outros corpos e entidades a fim de fomentar melhores maneiras de viver – e morrer. Na educação linguística, existe mais que a figura humana e uma ideia abstrata de língua em jogo: entidades (i)materiais outras inevitavelmente se emaranham ao processo, embora mantenhamos o hábito humanista de ignorá-las. É preciso rizomatizar nossas práticas e estender nossos tentáculos a elas.*

As distopias, gênero literário que vem se [popularizando](#) cada vez mais (Marques; Krüger, 2020), evocam nos leitores um angustiante prazer/uma prazerosa angústia ao apresentar possíveis mundos onde algum tipo de colapso se instaurou, e nos quais os seres que sobreviveram buscam garantir sua existência sob uma nova configuração de sociedade e vida. Essas distopias ou ficções especulativas (*speculative fiction – SF*) (Haraway, 2016) fornecem variações experimentais do nosso universo empírico, que, por vezes, são bastante próximas de nossa realidade, como argumenta Sonia Torres (2017). De Witt Douglas Kilgore e Ranu Samantrai (2010, p. 357) complementam que “SF [science fiction] has ceased to be a genre of fiction per se, becoming instead a mode of awareness about the world”.

Adicionalmente, Marco Caracciolo (2022, para. 7) diz: “it is perhaps not too broad a generalization to say that novelistic narrative tends to be at its most posthumanist when it distances itself from the realist genre”. Em outros termos, o que elaboro aqui é que são nessas fabulações que mais facilmente descentralizamos nossa atenção do modus operandi humanista e visionamos outras realidades desde uma ótica pós-humanista, voltando os nossos olhares a outras entidades para além de nós mesmos no mundo. Além disso, construir outras realidades, preferencialmente mais justas e igualitárias, é o que almeja uma educação linguística dentro de uma perspectiva crítica (Pennycook, 2001, 2021), por meio de práticas educacionais problematizadoras das injustiças presentes no mundo e eticamente comprometidas com o bem-estar do planeta e dos seres que nele habitam. Nesse objetivo, discutimos e reconceitualizamos o que é língua, de modo a entendê-la não apenas como representação do mundo, mas como meio para mudá-lo. Sendo assim, pensar sobre essas histórias distópicas pode ajudar a desenhar narrativas outras a serem confeccionadas a partir de uma ideia de língua e educação linguística com um engajamento crítico e pós-humanista.

Dentre essas histórias, trago apenas algumas para destacar intersecções com nossa realidade já vivida: *1984* (2009), de George Orwell; *The Handmaid's Tale* (2016), de Margaret Atwood; a série *MaddAddam* (Atwood, 2004, 2010, 2013), também de Margaret Atwood; e *Station Eleven* (2014), de Emily St. John Mandel. São com essas obras que começo a esboçar antroponôses (Torres, 2017) e iniciar uma discussão sobre a nossa ação humana sobre nós mesmos e o mundo. Sonia Torres (2017) mobiliza o conceito da antroponôse para se referir às narrativas de ficção especulativa que abordam alguns dos desdobramentos do Antropoceno, como os desastres naturais, o biopoder e a biopolítica. Após a apresentação dessas antroponôses, direciono a discussão para outros entendimentos sobre os tempos que vivemos, trazendo outras propostas de eras como o Capitoceno, Colonoceno e, finalmente, o Chthuloceno de Donna Haraway (2016). A partir desse conceito e de alguns eventos do curso em questão neste estudo, realizo uma discussão sobre uma reinserção de nossos papéis enquanto humanos nos âmbitos onde atuamos, em específico no contexto da educação linguística.

### **Distopias não tão fictícias**

O primeiro romance listado é uma obra cânone entre as que são caracterizadas como distopias. *1984* (Orwell, 2009) retrata uma sociedade sob o controle autoritário do Estado, o *Big Brother*. Indivíduos inseridos nessa sociedade precisam guardar uma posição de submissão e obediência constante, pois estão sempre sendo vigiados. [Isso poderia soar estranhamente similar aos avanços em algumas tecnologias de vigilância e segurança pública, com o reconhecimento facial, nos anos mais recentes, por exemplo.](#)<sup>24</sup>

No livro, o controle da população toca até mesmo a língua utilizada. A *novilíngua*, em oposição à *velhafala*, é o idioma fictício desenvolvido no romance, caracterizado pela simplificação de palavras e de seus sentidos – na maioria das vezes se recorre à aglutinação de palavras, como *nãobom*, como oposto de *bom*; e *impessoa*, significando pessoa que tem seus registros apagados. A ideia é que, a partir do controle do aspecto léxico da língua pelo governo, sentidos indesejáveis para os seus objetivos autoritários eventualmente deixariam de existir. [Hoje em dia, há ações na direção do controle do uso da língua pela população, principalmente no que se refere a termos que buscam abarcar existências outras, como as da população](#)

---

<sup>24</sup> Nesta seção específica do capítulo, a maior parte dos hiperlinks vão redirecionar o leitor a sites de notícias com manchetes e textos que remetem o tema da obra literária abordada, a fim de ilustrar a proximidade de algumas dessas distopias com o contexto que já vivemos contemporaneamente.

[queer/LGBTQIAPN+](#)<sup>25</sup>. Mais à frente nesta tese, uma ideia estanque de língua será questionada em favor de uma mais fluida, *rizomática e tentacular*.

*The Handmaid's Tale*, de Margaret Atwood (2016), ficou bastante famoso na cultura mainstream graças à produção da [série](#) pela HBO. A história se baseia na vida de June, uma aia. As aias, na sociedade distópica em questão, Gilead, servem a um comandante e a uma esposa, provendo-lhes filhos. Para isso, são literalmente estupradas. Na história, esse cenário se instaurou por conta de uma onda de infertilidade na população – o livro/a série dá a entender que é derivada de uma degradação do meio ambiente, entre outros fatores –, e, vestindo-se de um discurso religioso e militar, uma hierarquia social foi imposta à população estadunidense, afetando principalmente as mulheres.

Elas são divididas principalmente entre: esposas (wives), chefes do lar, casadas com comandantes, mas com pouca ou nenhuma influência política na sociedade; aias (handmaids), mulheres que seguem férteis, servem a uma casa e recebem o nome do comandante (exemplo: June se torna Offred, “de Fred”); martas (Marthas), que cozinham e fazem tarefas domésticas e; tias (aunts), que treinam, de forma truculenta, as aias para exercer suas funções. Além dessas, existem as econoesposas (econowives), esposas de comandantes menos influentes, e não-mulheres (unwomen), que trabalham nas *colônias*, em condições precárias, e que são mulheres inférteis que não se encaixam nas castas de Gilead (entre elas, freiras, jornalistas, traidoras de gênero (queer) etc.).

O romance de Margaret Atwood borbulha de temas, figuras e alusões para a contemplação sobre o nosso próprio cotidiano, mas aqui destaco a aproximação entre o militarismo e o dogma religioso e a opressão do gênero feminino. Tanto no romance quanto na série, a narração busca mostrar o absurdo do uso do discurso religioso para justificar as ações cruéis contra as mulheres. Passagens bíblicas são utilizadas como mantras e têm peso de lei dentro de Gilead. Diferentemente das outras distopias abordadas até então, o governo dessa é teocrático, ou seja, governa pelas leis religiosas convenientes aos homens do poder.

[De certa maneira, esse cenário não é muito distante da realidade vivida no Brasil há alguns anos.](#) Muito se fala sobre a chamada bancada evangélica dentro das instituições políticas do país. A bancada evangélica é o nome dado a um grupo de políticos que usam de suas posições dentro do governo para propor e aprovar leis e medidas que favorecem o interesse da igreja a qual se filiam. Discute-se, principalmente, até que ponto isso não fere a laicidade do Estado, tendo em vista que o país não é inteiramente cristão, muito menos evangélico. [Em muitas das](#)

---

<sup>25</sup> No texto desta tese, utilizo o termo queer ao invés da sigla LGBTQIAP+ e derivadas para englobar as identidades sexuais e de gênero dissidentes do padrão alo-hétero-cis.

[leis e medidas promovidas pela bancada evangélica, constata-se justamente o ataque à liberdade e aos direitos das mulheres.](#) Somando isso à afinidade de dita bancada com questões militares, temos a receita para a instauração de uma Gilead no Brasil, faltando apenas a onda de infertilidade – e quem sabe, ela não tardará a vir, a julgar pelas condições pelas quais ela surgiu no romance, a saber, a degradação do meio ambiente e das condições da vida humana e não humana, de forma geral. A partir dessa obra de Margaret Atwood, fica evidenciado que as condições materiais do mundo, e como incidimos sobre elas, afetam também as relações entre nós humanos. Em outras palavras, a forma como o poder opera na realidade é carregado da materialidade que nos envolve (Barad, 2007), tendo influência na forma como nos organizamos em sociedade. Esse ponto será discutido mais à frente nesta tese.

Outra obra distópica de Margaret Atwood que trago aqui é a trilogia *MaddAddam* (*Oryx and Crake* (2004), *The Year of the Flood* (2010) e *MaddAddam* (2013)). A trilogia aborda principalmente o colapso mundial após um insucesso crítico com experimentos em engenharia genética. No universo de *MaddAddam* restaram apenas animais transgeneticamente modificados – misturas de carneiro e leão, cabras de pelos longos, porcos com tecido cerebral humano etc. – e os *Filhos de Crake* ou *Crakers*, crianças geneticamente construídas para serem uma versão melhor do ser humano, estando entre os poucos sobreviventes da ruína.

O primeiro livro mostra a trajetória de Jimmy/“Homens das Neves” – como conhecido pelos Crakers, por ter pele branca, ao invés da azul que os Crakers possuem –, lutando por sua sobrevivência enquanto se recorda de seu envolvimento com o evento que permitiu a situação na qual ele se encontra. O segundo livro gira em torno das personagens femininas Ren e Toby, ex-integrantes dos [Jardineiros de Deus](#)<sup>26</sup>, uma seita dedicada ao mesmo tempo à religião cristã e à ciência, pregando a fusão das duas pela preservação de toda a vida vegetal e animal, inclusive prevendo o desastre retratado na série. O capítulo final da trilogia enfoca novamente Toby, mostrando o fim das pessoas sobreviventes, bem como abordando as ações que fundaram os Jardineiros de Deus.

No decorrer dos três livros, um aspecto curioso e relevante para a discussão desta tese é a postura do grupo Jardineiros de Deus e suas inclinações ao entendimento dos seres do universo como pertencentes a um coletivo indissociável. Essa postura é oposta à das pessoas responsáveis pela problemática principal envolvendo o descontrole com a engenharia genética, visto que, ao invés de atuarem no sentido da comunhão entre humano/natureza, buscaram alterar

---

<sup>26</sup> Este hiperlink redireciona o leitor para um álbum musical de Orville Stoeber em um aplicativo de reprodução de música. O álbum contém canções que acompanham a história do segundo livro, mostrando o teor das pregações do grupo “Jardineiros de Deus”. Mais informações podem ser encontradas [aqui](#).

a segunda parte e submetê-la às vontades da primeira. [Indícios dessa relação existem há séculos, e se intensificam cada vez mais.](#)

A última obra que trago para a antro-po-cena que proponho é *Station Eleven*, de Emily St. John Mandel (2014). Sua história é centrada majoritariamente no colapso da sociedade frente a uma pandemia de gripe suína que mata metade da população mundial. A época em que o surto se deu é nomeado *Ano Zero*, pois depois da pandemia um outro tipo de sociedade se instaura. As pessoas sobreviventes vivem das ruínas da sociedade e acabam por se organizar em caravanas nômades ou sociedades fechadas, cada uma com sua peculiaridade. Uma dessas organizações entre sobreviventes é o *Museu da Civilização*, que nada mais é que um aeroporto onde pessoas foram postas em quarentena assim que a pandemia estourou.

Essa leitura, que fiz em 2022, traz descrições da descoberta e da evolução da pandemia que muito me remeteram à pandemia da covid-19, que teve seu ápice no Brasil em 2020 e 2021, o que é um fato no mínimo curioso, tendo em vista que o livro foi originalmente escrito em 2014. Na realidade, há outras obras, até mesmo anteriores a essa, que abordam situações pandêmicas críticas, como o livro *A Peste*, de Albert Camus (2017). É um tanto óbvio dizer que doenças fazem parte da realidade humana desde os primórdios da vida aqui na terra; contudo, [com a covid-19, houve um susto e surto global com a situação, que se escalou muito depressa](#), o que nos obrigou a uma reconsideração das formas que conduzíamos as nossas vidas, ainda que essa mudança não pareça ter ocorrido da forma como algumas pessoas esperançosas, como as que citarei mais adiante, haviam suposto.

Em certa medida, durante os dois anos da covid-19, vivemos um aperitivo da experiência distópica. Particularmente no Brasil, isso foi acentuado pelo [transparente despreparo](#) e pela deliberada negligência do governo da época na contenção dos danos do vírus no país. Os danos, no fim, acabaram sendo mais sentidos pelas populações humanas às margens da sociedade, como pobres, negros, indígenas e idosos, para nomear algumas. Nessa situação, várias vozes se levantaram para abordar o que estava em jogo no que se referia não só ao desenvolvimento e à propagação do vírus, mas como vínhamos vivendo até então.

Ailton Krenak incorpora uma dessas vozes. Representante indígena do povo Krenak, de raiz Jê, é reconhecido por seu ativismo indígena, falas e textos que tratam principalmente das influências capitalistas e colonialistas na sociedade e das possibilidades outras de existência na T/terra. Durante e após a pandemia da covid-19, ele escreveu muitas obras que tocaram na questão (Ailton Krenak, 2019, 2020a, 2020b), abordando principalmente a relação humanidade-natureza.

Para Ailton Krenak, a cisão que fazemos entre esses dois elementos é fruto de muitas das mazelas que sofremos atualmente. Em nossa “abstração civilizatória” (Ailton Krenak, 2019, p. 12), nos colocamos na posição de consumidores do mundo, da natureza: “[é] uma distopia: em vez de imaginar mundos, a gente os consome. Depois que comermos a Terra, vamos comer a Lua, Marte e os outros planetas” (Ailton Krenak, 2020b, p. 33). Enquanto humanidade, “estamos viciados em modernidade” (Ailton Krenak, 2020b, p. 11), e a cada dia que passa desenvolvemos mais meios para arrancar mais recursos de nosso planeta: “[m]esmo quando utilizamos a ciência e a tecnologia, o propósito é aumentar a capacidade de exaurir esse organismo” (Ailton Krenak, 2020a, p. 11). Portanto, não bastasse nos enxergarmos à parte do organismo da T/terra, Ailton Krenak ainda critica o modo colonizador com o qual nos comportamos com ela, de forma a tratá-la como mera fonte de recursos para o desenvolvimento humano.

O termo *Antropoceno*, popularizado nos anos 2000 pelo químico holandês Paul Crutzen, diz respeito justamente à era geológica na qual agora entramos devido aos efeitos irreversíveis da ação humana sobre o planeta (Torres, 2017). José Eustáquio Diniz Alves (2020) explica que a humanidade se tornou um vetor poderoso de degradação ambiental, tornando cada vez mais palpável a possibilidade de um colapso ecológico. Uma avaliação de toda a vida na terra em 2018 mostrou que “the world’s 7.6 billion people represent just 0.01% of all living things [...]; [y]et, since the dawn of civilisation, humanity has caused the loss of 83% of all wild mammals and half of plants, while livestock kept by humans abounds” (Carrington, 2018, para. 2). Essa degradação é diretamente relacionada à imprudência do progresso humano, ignorando os limites do planeta, prejudicando não só os seres e entidades não humanas nele, mas a si próprio. Indubitavelmente, alguns desses prejuízos já são vividos, ainda que já tenham sido normalizados por nós: desmatamento extensivo, escassez de recursos naturais, agravamento da condição climática do planeta etc. No entanto, a pandemia vivida entre 2019 e 2022 nos levou a um lugar com o qual há muito tempo uma boa parte da humanidade não entrava em contato, um lugar de profundo desconforto e desequilíbrio.

Na pandemia da covid-19, segundo Ailton Krenak, sentimos o gosto da retribuição do planeta com essa maneira irresponsável de incidir sobre – ao invés de viver/tornar-se com – ele. Diante da calamidade, a resposta geral foi a de nos questionarmos, imersos em nossa hubris/arrogância humanista, sobre o porquê da – aparentemente aleatória – perturbação de nossas vidas modernas. Só que esse questionamento, discute Ailton Krenak (2020b), só acontece quando há um desastre. A situação da covid-19 afetou repentina e duramente muitos humanos

do mundo, só que para a população indígena a resposta do planeta não foi exatamente uma surpresa, assim como não deveria ser para outras populações também.

No capítulo *Sonhos para adiar o fim do mundo*, do livro *O amanhã não está à venda*, Ailton Krenak (2020b) evoca o preceito de algumas culturas indígenas de *Abya Yala* (Américas) sobre a *queda do céu*. A *queda do céu* diz respeito à ideia de que os seres humanos e os elementos essenciais para a vida, como plantas e animais, foram trazidos à Terra por entidades celestiais ou divinas que desceram dos céus. Essa narrativa representa a conexão profunda entre os povos indígenas e a natureza, enfatizando a gratidão pela dádiva da vida e a responsabilidade de cuidar do ambiente. É ao cuidar desse ambiente que o céu é mantido suspenso, garantindo a harmonia entre natureza e cosmos. A queda se sucederia então quando essa relação fosse desgastada, resultando em uma crise que levaria ao colapso do que está acima de nós, sobre nossas cabeças. Cada cultura indígena tem sua própria versão dessa história, tornando-a uma parte fundamental de suas tradições espirituais e cosmológicas.

Uma das culturas que vive a ideia da queda do céu é a yanomami. No livro *A Queda do Céu: palavras de um xamã yanomami* (Davi Kopenawa; Albert, 2015), o escritor, ativista político e xamã Davi Kopenawa conta a sua história de vida e a complexa relação de seu povo com os brancos. Ele relata que os responsáveis por manter o céu suspenso são os xamãs, cujas estreitas relações com os xapiris, espíritos da floresta, garantem a harmonia entre humanos e natureza. No entanto, essa relação tem se debilitado progressivamente, já que a cada dia que passa, mais doenças acometem aqueles envolvidos em manter o céu suspenso. Os xapiris, médicos da floresta, se veem enfraquecidos frente à epidemia xawara, a doença dos brancos, enxergada pelos olhos de Davi como a manifestação de espíritos malignos “comedores de carne humana” (Davi Kopenawa; Albert, 2015, p. 59). A covid-19 poderia ser, seguindo essa lógica, um desses espíritos que nos rondou recentemente, causando muita morte e desgraça – [inclusive de forma aguda entre os yanomami](#). Caso esse cenário siga assim, Davi Kopenawa alerta que:

[o] céu, tão doente quanto nós por causa da fumaça dos brancos, vai começar a gemer e se rasgar. [...] Aos poucos cortarão todas as amarras do céu e ele vai despencar totalmente; e dessa vez não vai haver nenhum xamã para segurá-lo (Davi Kopenawa; Albert, 2015, p. 388).

Durante o curso em questão neste estudo, alguns traços desse período pandêmico puderam ser observados, principalmente nos primeiros encontros. Na época, o uso da máscara não era mais obrigatório, mas muitas pessoas pareciam ainda desconfortáveis com a ideia de abandonar esse objeto que as protegeu durante alguns anos. Como observo nos registros das

aulas gravadas ([Apêndice G](#)), no dia 22/08/2022, cinco alunas estavam usando máscaras durante a aula: Aurora, Clara Silva, Sophia, Fátima e Maria Tereza (na Imagem 11 a seguir a câmera consegue capturar Aurora e Clara Silva). Uma delas, Maria Tereza, contudo, usava o artefato solto, pendurado na orelha, o que não era recomendado pela Organização Mundial de Saúde. O uso errôneo da máscara foi bastante comum durante a pandemia, e foi motivado por razões que variavam de pessoa para pessoa, de situação para situação. Minha interpretação do uso/não-uso da máscara por Maria Tereza é a de que ela estava insegura quanto ao dress code para a aula, visto que a liberação do uso da máscara ainda era recente e muitos docentes ainda exigiam que as pessoas no espaço da sala de aula usassem a peça. Eu mesmo, antes de iniciar o curso, me indaguei se deveria exigir ou não o uso do acessório. Minha interpretação da atitude de Maria Tereza é reforçada pela observação que faço no segundo encontro, no dia 24/08/2022, quando a estudante já não aparece mais usando a máscara. Possivelmente, ao ver os colegas e o professor não usarem a máscara, ela se sentiu “autorizada” a abandonar o acessório de vez. Aurora também abandonou a peça no segundo encontro. As demais, a partir do terceiro.

**Imagem 11** – Uso de máscaras na sala de aula



Fonte: material do estudo.

Aproveito o tópico para traçar uma primeira discussão sobre como objetos variados interpelam a nossa existência. No curso de inglês promovido para este estudo, além da máscara,

indubitavelmente outros artefatos intra-agiram conosco durante as aulas. Alguns, para não dizer muitos, seguramente passaram despercebidos por mim durante e até mesmo depois das aulas, quando repetidamente assisti as gravações das aulas ou me lembrei delas. No entanto, novamente recorro a Karen Barad (2003) e seu conceito de *cortes agenciais* para determinar um recorte momentâneo a fim de atender à discussão a seguir, tendo em vista que “we are responsible for the cuts that we help enact not because we do the choosing (neither do we escape responsibility because ‘we’ are ‘chosen’ by them), but because we are an agential part of the material becoming of the universe” (Barad, 2003, 178). Sendo assim, os objetos que trarei à luz – ou ainda, que *brilharam* (MacLure, 2013) para mim – nesta parte do texto são algumas das possibilidades de enxergar a relação material em discussão aqui. Outras materialidades poderiam ser percebidas e evocadas em outro corte agencial; contudo, “possibilities aren’t narrowed in their realization; new possibilities open up as others that might have been possible are now excluded: possibilities are reconfigured and reconfiguring” (Barad, 2003, p. 177).

Durante a ocorrência do curso, uma das muitas entidades que recorrentemente interpelaram nossos corpos na sala de aula foi o ar-condicionado. O objeto figurou por diversas vezes tanto nas gravações quanto nas notas do diário, como mostrarei a seguir. Nas aulas, logo após a entrada dos estudantes, era a ele que se direcionava nossa atenção e não raro ele se tornava o primeiro assunto da aula. Os “cortes agenciais” (Barad, 2007, p. 140) a seguir<sup>27</sup>, agrupados e numerados de forma a organizar a discussão a seguir, buscam mostrar a presença marcante do artefato.

### **Cortes Agenciais [1] (Re)configurações materiais: consertando o ar-condicionado**

José Mário explica que o ar-condicionado está “bugado” e que não vai funcionar para a aula.

Victor: E ele conversou com você? [risos dos estudantes]

[A qualidade da gravação não me permite entender direito o que José Mário fala, mas acho que respondeu que foi porque já passou por isso em uma de suas aulas, visto que tem aulas no prédio. José Mário lê os “sinais vitais” do aparelho: está piscando, faz barulho] (Aula gravada, 31/08/2022, 00:18:20).

Peço para o José Mário ligar o ar-condicionado. Ele diz que não sabe ao certo, e tenta mexer nele para fazer funcionar. Sem sucesso, sai da sala.

José Mário e outro rapaz que não é um estudante do curso estão mexendo no ar-condicionado do lado de fora, tentando fazê-lo funcionar. Inclusive tentam com um pedaço de pau. Em seguida, do lado de dentro, eu mesmo subo em uma carteira e vejo se há como mexer para funcionar.

<sup>27</sup> Ressalto que o conceito de corte agencial de Karen Barad (2007) não equivale ou se limita à transcrição de um fenômeno via expressão verbal. Como já explicado nesta tese, o corte agencial é uma maneira de se dar forma aos complexos processos de materialização dos fenômenos, permitindo que tenhamos distinções entre seus componentes de modo a compreender no que essas distinções importam.

José Mário retorna à sala e mais uma vez mexe no ar-condicionado (Aula gravada, 05/09/2022, 00:06:00).

Comentamos que o ar-condicionado não funciona. Pergunto quem liga o ar-condicionado no prédio da Medicina Veterinária. Lucas Caixeta diz que tem um botão que apertam. Estudantes tentam mexer de novo (Aula gravada, 14/09/2022, 00:00:48).

O vídeo começa com comentários sobre o ar-condicionado (Aula gravada, 21/09/2022).

### **Cortes Agenciais [2] (Re)configurações materiais: mudando de sala por causa do ar-condicionado**

Mudamos de sala só pela questão do ar-condicionado. Os estudantes se voluntariam a ajudar na mudança (Aula gravada, 31/08/2022, 00:19:20).

Eu cheguei mais cedo e arrumei a sala como queria, mas à medida que iam chegando os alunos, percebi que o ar-condicionado, que não funcionava nessa nova sala, fazia diferença. Os próprios alunos apontaram pra essa questão, e foram lá ver que a sala que usamos outrora tinha sido liberada (Diário do professor, 31/08/2022).

Nós mudamos de sala por conta do ar-condicionado. Na sala nova, cadeiras são reorganizadas e Aurora apaga o quadro, que está cheio (Aula gravada, 14/09/2022, 00:03:18).

Ah, we changed rooms just because of the air conditioner. Thought this was kind of interesting how the material conditions offered by the classroom affect how the class will be (Diário do professor, 14/09/2022).

### **Cortes Agenciais [3] (Re)configurações materiais: desdobramentos da ausência do ar-condicionado**

Nossa, passamos muito tempo do começo da aula tentando regular o ar-condicionado. E no fim não conseguimos, tivemos todo o momento sem esse recurso. No início achei que isso deixaria a aula muito cansativa, que os alunos ficariam muito desconfortáveis na sala para se engajar verdadeiramente com a aula. Mas não pareceu que foi isso que aconteceu, todos estavam bem entusiasmados a participar (Diário do professor, 05/09/2022).

O ar-condicionado pifou por causa de uma queda de energia e ficou quente na sala. De certa forma, o calor talvez tenha esquentado a competição que propus como atividade (Diário do professor, 19/09/2022).

Ligo o ventilador por conta do calor. Mas logo desligo para que me escutem (Aula gravada, 31/10/2022, 00:21:25).

### **Cortes Agenciais [4] (Re)configurações materiais: desdobramentos da presença do ar-condicionado**

Fátima: Essa sala está tão fresquinha...

Victor: I know, I know! Fátima, how do you say fresco in English? (Aula gravada, 26/09/2022, 00:01:10).

Larissa repara que o ar está funcionando, fazendo uma expressão facial de surpresa positiva (Aula gravada, 26/09/2022, 00:02:52).

Em uma primeira leitura dos cortes agenciais, já se percebe a recorrência da presença do objeto não só no espaço da sala de aula como também no discurso que o envolve. A forma discursiva e material com as quais o ar-condicionado *se torna com* a assemblagem ali presente se estabelecem juntas. Isso porque, em uma perspectiva pós-humanista, o ato discursivo de falar sobre o ar-condicionado não é diferente do intra-agir com ele materialmente nos mais diversos momentos da aula, até quando ele não é o assunto da conversa. Alastair Pennycook (2021, p. 15) argumenta que “[u]nhelpful to insist that everything is discursively constructed, and [that] the material is only a product of our social imagination. [...] They are intertwined and complimentary, and we would be better served if both worked together”. Adicionando a essa ideia, Karen Barad (2003, p. 147) explica que “discursive practices produce, rather than merely describe, the subjects and objects of knowledge practices”, e que,

[i]n an agential realist account, *discursive practices are specific material (re)configurings of the world through which the determination of boundaries, properties, and meanings is differentially enacted. That is, discursive practices are ongoing agential intra-actions of the world through which specific determinacies (along with complementary indeterminacies) are enacted within the phenomena produced* (p. 148, 149).

Assim, é possível dizer que as práticas discursivas envolvendo o ar-condicionado o configuraram ali materialmente no espaço da sala de aula, e vice-versa, acarretando, ainda, em sua agência sobre os outros corpos e entidades da assemblagem que se constituiu no curso. De fato, nos Cortes Agenciais [1], vemos que a tentativa de fazer o aparelho funcionar mobilizou os corpos do professor, dos estudantes – inclusive de um que não era pertencente ao grupo, mas que ajudou José Mário do lado de fora da sala –, de uma carteira para subir e tentar ligá-lo, de um pedaço de pau para o mesmo intuito, e, por fim, de uma outra sala, em uma configuração material e assemblagem completamente nova, como busco evidenciar nos Cortes Agenciais [2]. Novamente, a partir do que postula Karen Barad (2003), as assemblagens são encontros polifônicos que mudam à medida que as condições também mudam. O enfoque vai ser, desse modo, em como certas entidades se conectam em momentos particulares (Pennycook, 2018b).

Na esteira desse pensamento, trago nos Cortes Agenciais [3] alguns dos desdobramentos da *ausência* do ar-condicionado e nos Cortes Agenciais [4] alguns

desdobramentos de sua presença. O itálico no termo *ausência* referente aos Cortes Agenciais [3] se justifica pelo fato de que o ar-condicionado, mesmo sem funcionar, implica materialmente no funcionamento da sala de aula e, conseqüentemente, na assemblagem que levanto neste ponto do texto. Como Laryssa Sousa (2022, p. 196) argumenta, a partir de Karin Murriss (2016) e Karen Barad (2010), “removing an object from a place does not necessarily entail the removal of what it stands for”, e que, no lugar, “its hauntological presence remains”. Nos dois primeiros cortes agenciais do Conjunto, referente às aulas do dia 05/09/2022 e 19/09/2022, comento até mesmo com certo grau de surpresa de que o calor da sala sem sua climatização não atrapalhou as aulas, mas as ajudou em certa medida. No terceiro corte agencial do Conjunto, o caso já é o contrário, pois o acionamento de outro dispositivo para aplacar o calor, o ventilador, acaba por trazer outro elemento material para a sala, o ruído, que atrapalha o diálogo com os estudantes. O caráter polifônico e situado da assemblagem se evidencia aí também, tendo em vista as infinitas possibilidades de como os corpos reagirão a outras infinitas possibilidades de emaranhamento.

Há ainda um outro conceito que emerge dos fenômenos sobre os quais decorro aqui, o *afeto*. No sentido que me interessa para a discussão presente, o conceito de *afeto* é entendido como a capacidade que os corpos têm de atuar uns sobre os outros, consciente ou inconscientemente, promovendo novas configurações materiais. Nessa perspectiva, o conceito transborda o significado mais corriqueiro da palavra relacionado a emoções ou sentimentos. Nas palavras de Gilles Deleuze e Félix Guattari (2005, p. 279, grifo próprio):

[w]e know nothing about a body until we know what it can do, in other words, what its *affects* are, how they can or cannot enter into composition with other affects, with the affects of another body, either to destroy that body or to be destroyed by it, either to exchange actions and passions with it or to join with it in composing a more powerful body.

Nos Cortes Agenciais [4], apresento como a presença do ar-condicionado ligado afetou duas estudantes do grupo. Ao perceberem o elemento do ar climatizado, Fátima reagiu com um comentário e Larissa reagiu com o corpo. Ambas as formas de expressão das estudantes atualizam o entendimento de que o discursivo e o material caminham juntos na produção de sentido, sendo que um não necessariamente precede o outro. Outro ponto relevante a ser levantado é que o ar-condicionado, nos exemplos apresentados, não se configurou como um *objeto abjeto* nos processos de construção de sentido, tendo em vista que vários eventos materiais e discursivos foram afetados por ele. Mesmo que o argumento de que ele não produziu sentido sozinho pudesse ser levantado, o mesmo poderia ser dito sobre nós seres humanos, já

que tampouco produzimos sentido sozinhos, em uma espécie de vácuo semiótico, pois dependemos da materialidade que nos envolve para esse processo.

Dedico um último parágrafo sobre os cortes agenciais apresentados a fim de abordar alguns pontos de atenção para discussões que ainda se darão nesta tese. Um desses pontos está no corte agencial da aula gravada do dia 31/08/2022, nos Cortes Agenciais [1], no qual indago José Mário se “ele [o ar-condicionado] conversou com você” e, logo em seguida, quando relato que José Mário lê os “sinais vitais” do aparelho – a luz está piscando e o aparelho está fazendo barulho. Considero que o que se deu nesse evento foi um tipo de antropomorfismo, já que dotei o ar-condicionado de algumas características humanas, como a habilidade de fala no primeiro momento. Além disso, atribuo ao aparelho a característica humana de manter *sinais vitais*, só que, em se tratando de um aparelho eletrônico, considero a luz e o barulho dele como sendo esses sinais. Esse antropomorfismo, na esteira do que argumenta Marco Caracciolo (2022), pode ser útil para provocar nos estudantes um outro entendimento ontológico do objeto em questão, incitando também a nossa capacidade de intra-agir com esses corpos, mostrando que eles se envolvem em processos de produção de sentido, ainda que de formas distintas às formas como nós fazemos.

Na entrada do diário do professor do dia 14/09/2022, nos Cortes Agenciais [2], traço uma observação sobre como as materialidades transformam o desenvolvimento da aula, a partir da experiência vivida com o ar-condicionado. Essa percepção foi aguçada, seguramente, pela recorrente necessidade de olhar para o aparelho e começar a pensar sobre como seu emaranhamento com nossa assemblagem do curso transformava os fenômenos que se davam nele. Esse tipo especial de atenção é útil no contexto do curso e da educação linguística no geral porque expande nossos horizontes para eventos a serem aproveitados em sala de aula. Como exemplo disso, no primeiro corte agencial trazido nos Cortes Agenciais [4], pergunto à Fátima como dizer *fresco* em inglês, já que os desdobramentos da presença e funcionamento do ar-condicionado evocaram uma materialidade nova – a temperatura mais amena – que propiciava uma oportunidade de aprendizagem nova e inesperada. Esse tipo de evento aconteceu outras vezes no curso, como busco exemplificar nos Cortes Agenciais a seguir:

### **Cortes Agenciais [5] Desenhos no quadro e chuva**

[Ao entrar na sala, havia um desenho de uma casa, sol e flor. A partir do desenho, conversei com Aurora sobre sua moradia no campus. Conversamos sobre o fato de que em Goiânia ela morava em um apartamento, e no campus numa casa, com uma colega de quarto, que não fica no quarto por estar sempre na casa da namorada].

Victor: So it's just you! It's exclusive!

Aurora: Graças a Deus!

Victor: You're lucky! Sortuda!

Aurora: Às vezes, (porque) eu não gosto de dormir sozinha.

Victor: Why not?

Aurora: Não sei. Não tem ninguém pra conversar (Aula gravada, 19/09/2022 – 00:03:45).

Victor: So today we had a phenomenon of nature! It was the rain. Hoje finalmente choveu! [começo a aula falando sobre isso também. Junto o desenho que já estava no quadro e o fato de ter chovido para me referir ao vocabulário sobre clima e natureza] (Aula gravada, 19/09/2022 – 00:15:10).

Quando choveu hoje, pensei imediatamente em abordar isso na aula, falar um pouco dos vocabulários relacionados. Foi um bom warmer, talvez. (...) Ah sim, aproveitei um desenho que tinha no quadro para falar também de natureza e de coisas aleatórias (Diário do professor, 19/09/2022).

Para além de asseverar a capacidade das materialidades de se emaranharem nas nossas práticas cotidianas, em especial, neste estudo, nas nossas práticas na educação linguística, considero que os cortes agenciais anteriores também apontam para o fato de que a atenção às variadas materialidades do contexto potencializa o caráter rizomático que o currículo pode assumir. Isso porque, a partir da configuração material da sala de aula no dia especificado, uma nova oportunidade de aprendizagem foi aproveitada e um novo conteúdo, não programado, surgiu. Na realidade, nesse sentido, Tara Fenwick (2015, p. 84) argumenta que

[e]ducators working from sociomaterial approaches are encouraging learners to attend to these quotidian material details that stitch together their practice, knowledge and environments – not just to *attune* very closely to the connections, but also to *tinker* and improvise, to interrupt, and to seize emerging possibilities.

Em retrospecto, apesar de me referir ao conteúdo novo como *coisas aleatórias* na entrada do diário, hoje enxergo que esse foi um comentário imponderado sobre o que ocorreu. Como trazido na citação de Tara Fenwick, o evento se tratou de uma situação na qual eu me sintonizei à materialidade do momento e *mexi/tinkered* com essa materialidade para fazer emergir novas possibilidades de aprendizagem. Outros momentos como esse ocorreram no curso e serão mais aprofundadamente discutidos no capítulo seguinte, onde a questão do currículo será abordada.

Até aqui tenho buscado evidenciar a multiplicidade de entidades com as quais intra-agemos, além das formas emaranhadas pelas quais estamos conectados a elas. Na realidade, é útil observar que, para além de considerar que há outras coisas além de nós no mundo, somos, na verdade, apenas uma pequena parte em assemblagens muito grandes e plurais com outras

entidades. No artigo/ensaio fotográfico (Imagem 12) de Jasmine Ulmer (2021, p. 241), a autora tenta justamente *reorientar o olhar antropocêntrico*, por meio de fotografias onde a figura humana, apesar de aparecer, é difícil de ser localizada: “the human subjects in these images are not invisible so much as they are proportional”. A autora propõe que nós “zoom out, decline close-up shots at the center of the viewfinder, and reconsider ourselves in relation to the broader whole” (Ulmer, 2021, p. 239). É nessa direção que, até agora e mais à frente, busco encaminhar a discussão deste capítulo da tese.

**Imagem 12** – Reorientação do olhar antropocêntrico por Jasmine Ulmer



Fonte: Ulmer (2021, p. 239).

Retomando a discussão sobre a pandemia de covid-19, no dia 14/09/2022, outro evento relacionado à questão tratada brilhou para mim. Aos 00:42:31, pergunto: “What time do banks close in Brazil?” A partir disso, iniciamos uma curta discussão sobre esses horários, que foram alterados durante a pandemia. Alguns estudantes respondem “it depends”, e, a partir disso,

começamos a discutir esses horários até que, aos 00:44:12, comento: “During the pandemic it [bank working hours] was much shorter”. Clara Silva então comentou que, em Pires do Rio, cidade próxima de Urutaí, onde mora, os horários nunca mudaram, antes ou depois da pandemia. Ao observar esse evento linguístico novamente para a escrita da tese me perguntei se, durante a pandemia, não foi concedida às pessoas que trabalhavam no banco da cidade de Clara Silva o regime remoto de trabalho, algo que assegurou a vida de muitos trabalhadores durante a pandemia.

Nos eventos linguísticos do parágrafo anterior, um ponto relevante a se destacar se refere a como a realidade *de fora* da sala de aula acaba por aparecer nela. Viviane Silvestre, Carla Janaína Figueredo e Rosane Pessoa (2015, p. 118) argumentam que a sala de aula funciona como “um microcosmo do mundo social e cultural mais amplo, que não apenas reflete e reproduz esse mundo como também o muda”. Laryssa Sousa (2022, p. 73) ratifica essa ideia ao discutir que a realidade micro e o macro, ou seja, dentro e fora da sala de aula, “intermingle and work as extensions of each other, that is, we cannot clearly see where the microreality of a school, or the macroreality of society, begins and ends”. Sendo assim, em termos ontológicos, as coisas só não são tão separadas quanto parecem, como, para além disso, se emaranham, misturam e confundem ao ponto de se transformarem mutuamente.

Além do evento anterior, depredendi do material de estudo outros traços do período pandêmico. Eles transpareceram nos discursos de estudantes nas aulas, quando alguma menção ao governo da época era proferida, por exemplo. Na gravação do dia 29/08/2022, aos 00:52:30, comento sobre a seguinte imagem utilizada na apresentação do estudante Lucas Caixeta:

**Imagem 13** – Figura da colagem de Lucas Caixeta, apresentada no dia 29/09/2022



Fonte: material do estudo ([Apêndice G](#)).

### **Corte Agencial [6] “Não sou isso, não!”**

Larissa: He’s a patriot.

Victor: Bolsonaroista?

Lucas Caixeta: NÃO! Não sou isso, não! [demais estudantes riem]

Larissa: He's Brazilian, he isn't bolsonarista (Aula gravada, 29/08/2022, 00:52:30).

É curioso como, da minha parte, a figura foi diretamente ligada ao presidente da época. A tripla negativa e o tom de Lucas Caixeta, contudo, não deixam parecer que é implicância minha. Além disso, Larissa, que apresentava informações sobre o colega, fez questão de reforçar a negação, em inglês. De fato, como discutem Isabelly Lima e Elizabeth Lima (2020), a figura de Bolsonaro é carregada de poder simbólico. O então presidente conseguiu agregar a si mesmo símbolos e ideias de forma tão concretas que a conexão dessas imagens com a sua pessoa acaba sendo inevitável. Além disso, considerando que ainda vivíamos em seu governo à época do curso, essa situação estava ainda mais à superfície.

Houve outro evento onde uma situação parecida ocorreu, desta vez na conversa final com Yuri Alberto Guedes, Aurora e Aline ([Apêndice H](#)):

#### **Corte Agencial [7] “I hate yellow.”**

Yuri Alberto Guedes: I hate yellow.  
 Victor: You hate yellow?  
 Aurora: Why?  
 Yuri Alberto Guedes: I hate yellow!  
 Aurora: Why?  
 Aline: Bolsonaro!  
 Yuri Alberto Guedes: Bolsonaro! [ri] I hate Bolsonaro!  
 Victor: Because of Bolsonaro?/  
 Yuri Alberto Guedes: /I hate Bolsonaro. I love treze. [ri] (Conversa final com Aline, Aurora e Yuri Alberto Guedes, 00:08:10).

Os eventos trazidos, dentro da perspectiva praxiológica pós-humanista que busco discutir aqui, novamente apontam para a indissociabilidade entre o discursivo e o material, tendo em vista que uma interfere na outra e se confundem no processo. Segundo Alastair Pennycook (2018b, p. 32), “a challenge to the dichotomy between discourse and materiality may equally allow for a broader role for social semiotic and sociocultural linguistics in an understanding of the relations among language, bodies and the world”. Nessa visão, o mundo em si comporta um imenso potencial semiótico. A sala de aula, enquanto parte desse mundo, não deixa de ser um lócus para as realizações dessas semioses. Adicionando a essa ideia, Andrew Stables (2005) promulga um entendimento semiótico do processo educacional, estabelecendo que a aprendizagem em sala de aula é coextensiva com a vida e que as semioses estão no cerne do empreendimento educacional. Isso, mais uma vez, ratifica o entendimento de que não há separabilidade entre a realidade material dentro e fora da sala de aula, tampouco a separabilidade

dessa realidade material abrangente com o aspecto discursivo que emerge com ela. Sendo assim, o momento político vivido no Brasil à época do curso naturalmente emergiria nas intra-ações dentro da sala de aula, tendo em vista o quão premente era a questão.

No dia 21/09/2022, outro evento brilhou, também envolvendo nossa realidade social. Nesse dia, a aula foi conduzida principalmente pelos estudantes, que estavam organizados em grupos e apresentavam um trabalho sobre um filme chamado *All The Invisible Children* (2005), no qual são narradas sete histórias sobre crianças vivendo à margem da sociedade, trazendo à superfície tópicos sensíveis envolvendo trabalho infantil, abandono parental e discriminação, para nomear alguns. Cada grupo era incumbido de resumir a história, em inglês, de um segmento do filme e apresentá-lo em sala. Durante a apresentação do grupo responsável pela história que se passava no Brasil, uma discussão sobre classe e desigualdade social despontou, da qual, por ora, destaco o seguinte comentário:

**Corte Agencial [8] Discussão do grupo sobre classe e desigualdade social a partir do filme *All the Invisible Children* (2020)**

Yuri Alberto Guedes: Dealing with adult indifference. No caso, eles têm que lidar diariamente com a indiferença dos adultos. Isso a gente viu que em todos os filmes têm isso, né? A indiferença de todos os adultos. Mas esse em específico tocou bastante, porque meio que por ser no Brasil, a gente se sentiu muito no dia a dia nosso mesmo. Porque quantas vezes a gente está no sinaleiro e está aquele tanto de criança lá... E o título “crianças invisíveis” porque (aquela criança) lá provavelmente nunca vai ser alguém na vida [Bella concorda e parece querer participar]. Não tem oportunidade de ir para a escola, para a faculdade... mal lê livro, não tem caderno, não tem material de escola... Então essa parte toca muito por realmente mostrar uma criança invisível.

BELLA: Seria uma indiferença social, né?

Victor: Yeah, social indifference. And I don't know if you agree, but in my opinion, in these past years, in Bolsonaro's government [change of tone in this part, probable change of facial expression too], we have more and more and more and more and more people working in the street. If you go to Goiânia, if you go to a big city, you stop, someone approaches, you stop again, someone approaches, you stop again, someone approaches. So, there are more people, there are more people in this condition. Informal work, vendendo uma balinha, vendendo alguma coisa, um pano, jogando água no seu vidro sem que você queira (Aula gravada, 21/09/2022, 00:42:30).

Então é essa a dura realidade, a distopia não-tão-fictícia que temos vivido em tempos recentes. Ela, naturalmente, não poderia estar de fora da experiência dos corpos que participaram do curso. Ao recuperarmos o entendimento de sala de aula como um microcosmo onde as questões que vivemos em vários dos outros âmbitos da vida emergem (Silvestre; Figueredo; Pessoa, 2015), é consequencial que precisamos, nas palavras de Tara Fenwick (2015, p. 92),

“appreciate fully the violence of their [our] material engagements as well as the unknown radical future possibilities that are available at every encounter”. Tara Fenwick (2015) ainda defende que, no papel de educadores, devemos estar atentos mesmo às menores e mundanas flutuações em sala de aula; estar atentos também às ideias que emergem e às possibilidades de ação que se desenham nesses “mattering processes” (p. 91) e interromper práticas costumeiras para expor controvérsias e perturbações. Ao fazer isso, nos engajamos em uma prática problematizadora (Pennycook, 2001, 2021) e consciente das relações complexas que estabelecemos com o mundo sociomaterial ao qual estamos emaranhados. Aproveitar instâncias como a anterior é fundamental em um contexto educacional para que as cenas do Antropoceno sejam evidenciadas e então discutidas. Na entrada do diário do dia em questão, comentei sobre minha satisfação com o fato de que a discussão pareceu extrapolar minhas expectativas:

The richness of material and social engagement, to me, was through the roof today. I loved how students took turns making comments on not just stories in the movie, but on the children’s realities outside of what was shown in the movie and also on our own reality (Diário do professor, 21/09/2022).

Com o que foi apresentado até então, espero ter destacado o argumento de que os tempos distópicos nos quais vivemos não têm passado despercebidos por nós. A ligação estreita com as materialidades com as quais intra-agimos não permite tal nível de alienação. É, portanto, nessa antrope-cena (Torres, 2017) que nos encontramos. E agora? Qual seguimento daremos a essa narrativa escrita a bilhões de mãos? Como sugere o coletivo *Gesturing Towards Decolonial Futures* (2020, para. 3), “we might only be able to learn to swim – that is, to exist differently – once we have no other choice”. Para subverter uma expressão idiomática em inglês: *desperate times call for... mindful, empathic yet transgressive measures*. Na pandemia que é o capitalismo (Indigenous Action, 2020), precisamos espalhar anticorpos, praxiologias voltadas para a manutenção e a promoção da vida, humana e não humana. Mas, para tal, precisamos talvez entender mais dos elementos envolvidos nessa crise. Começemos pelo discutível causador primário de toda essa -cena: o antrope-.

**Que “antrope” é esse?**

**Imagem 14** – Carlos Drummond de Andrade: O Homem; As Viagens



Fonte: Sincopado (2018).

Novamente Carlos Drummond de Andrade figura nesta tese, desta vez com o poema *O Homem; As Viagens* (Sincopado, 2018). Nele, o autor descreve a trajetória do homem que, chateado com a Terra, parte a outros planetas para colonizá-los. No processo, se chateia também com eles, sobrando nenhum outro lugar para (fug)ir. Sendo assim,

Só resta ao homem  
 (estará equipado?)  
 A difícilíssima dangerousíssima viagem  
 De si a si mesmo:  
 Pôr o pé no chão  
 Do seu coração  
 Experimentar  
 Colonizar  
 Civilizar  
 Humanizar  
 O homem  
 Descobrimo em suas próprias inexploradas entranhas  
 A perene, insuspeitada alegria  
 De con-viver (Sincopado, 2018, 2:00).

O homem de Carlos Drummond de Andrade, é razoável dizer, representa uma generalização da figura da humanidade, aglomerando em uma só pessoa a característica da dominação de mundos discutida nesta tese. A raiz *antropo-*, presente no conceito do Antropoceno que estou desenvolvendo aqui, vem do grego *anthropos*, significando a noção de homem. *Ceno*, por sua vez, vem da palavra *kainos*, *novo*, e é uma raiz utilizada para todas as

épocas pertencentes a era Cenozóica – em ordem: Paleoceno, Eoceno, Oligoceno, Mioceno, Plioceno, Pleistoceno, Holoceno. No fim, o *Antropoceno* pode ser interpretado como a nova era do homem. Sendo assim, parto agora a uma viagem para dentro desse homem que supostamente merece que uma era geológica seja atrelada à sua existência.

Mas que homem é esse? Ou seria uma mulher? Esse homem é negro? É queer? É cadeirante? É do século XXI? XX? É pobre? É [bilionário](#)? Pedro Amorim (2021) discute que o principal problema do termo *Antropoceno* é que ele não distingue quais humanos construíram tal era geológica. Ao homogeneizar e responsabilizar toda a humanidade pelas circunstâncias naturais atuais, negligenciamos pensar sobre os diferentes impactos que nossas divisões histórico-sociais exerce(ra)m na constituição do planeta. Pennycook (2018b), por exemplo, discute que o arquétipo de homem *WEIRD/WMS* (Western, Educated, Industrialized, Rich and Democratic/White, Male, and Straight) tem imperado como a régua para as relações humanas no mundo. Esse [arquétipo](#), no decorrer de nossa história colonial, se estabeleceu de modo a respaldar que homens que se encaixassem nele agissem como grandes dominadores, colonizadores da natureza e de seus companheiros de espécie. Ailton Krenak (2020b, p. 8) chama esse grupo de “o clube exclusivo da humanidade”. O que Pedro Amorim (2021) está argumentando é, portanto, que o termo *Antropoceno* dá a entender que tanto homens *WEIRD/WMS* (Pennycook, 2018b) quanto pessoas fora desse padrão compartilham igual responsabilidade pela influência humana avassaladora sobre a T/terra.

Todavia, um outro ponto levantado por algumas pessoas que escrevem sobre o pós-humanismo e que também abordam o Antropoceno é que o termo igualmente ignora a participação não humana na construção da era geológica em questão. David Shaw (2018) comenta que a designação é, ao mesmo tempo, muito restrita – não considera entidades não humanas – e muito ampla – quais humanos? –, ou seja, nos lança a um lugar de não definição, dando-nos a falsa impressão de que sim, sabemos exatamente que(m) está por trás de tudo isso. Naturalmente, ainda que a ação de homens *WEIRD/WMS* tenha sido definitiva para a situação na qual nos encontramos agora, David Shaw (2018) argumenta que temos que considerar também os elementos não humanos presentes em fenômenos como a tecnologia industrializada e informatizada, a crescente emissão de carbono, as calotas polares e as redes de comércio e trabalho. Ainda que aqui não caiba o entendimento de que as entidades não humanas são as principais agentes causadoras do Antropoceno, não as considerar nos leva ao erro de que as materialidades não humanas são inteiramente passivas e não desempenham agência no mundo.

A presunção de que agência é algo *possuído*, ou seja, uma propriedade de indivíduos, está diretamente relacionada ao nosso modo colonial e antropocêntrico de conceber o mundo

(Tuck; Yang, 2012). Isso porque, ao destituir outros seres – e até certos humanos – de agência, estabelecem-se hierarquias e uma cena de subjugação desses seres. Não à toa o conceito de agência tem sido usado estrategicamente por populações minorizadas para a luta por suas pautas. Apesar de essa ser, até certo ponto, uma estratégia produtiva, o conceito de agência que busco promover neste estudo se alinha ao *realismo agencial* de Karen Barad (2007, p. 235), no qual

[c]rucially, agency is a matter of intra-acting; it is an enactment, not something that someone or something has. Agency is doing/being in its intra-activity. It is the enactment of iterative changes to particular practices – iterative reconfigurings of topological manifolds of spacetimematter relations through the dynamics of intra-activity.

Nesse sentido, agência não pode ser designada como um atributo de indivíduos ou objetos, mas é, em vez disso, um fenômeno que ocorre na intra-ação. Para Tara Fenwick (2015, p. 88), “the important issues are not *where* agency is located or *what* kind of agency is human or nonhuman, but rather the profound uncertainty about the nature of action, and controversies about how agency is distributed”. Isso implica conceber, portanto, que o Antropoceno é fruto das relações que entidades humanas e não humanas estabeleceram nos últimos tempos. No entanto, é importante explicar que reconhecer a capacidade agentiva da porção não humana nessa relação não significa responsabilizá-la em igual medida sobre a situação distópica até agora exposta. Como será discutido nos parágrafos seguintes, o caminho até o Antropoceno passa por alguns tipos de dinâmicas sociomateriais criadas especialmente por humanos que drasticamente mudaram o mundo e a realidade de entidades não humanas que existem nele.

Na tentativa de destrinchar o Antropoceno e transportar a reflexão sobre ele para outros lugares, outras terminologias para a era geológica contemporânea foram fabuladas por pessoas como Donna Haraway, Noboru Ishikawa, Scott F. Gilbert, Kenneth Olwig, Anna Tsing e Nils Bubandt (2016). Na conversa entre essas pessoas, um primeiro termo alternativo que é abordado é o *Capitaloceno*. Como o nome sugere, o que essa definição faz, que o Antropoceno não faz, é insistir mais explicitamente que a nossa era hoje é sócio-historicamente construída, trazendo ao cerne da questão a ideia do capital e as assemblagens sociomateriais conectadas a ela. Pensar em termos do Capitaloceno é considerar a importância das novas configurações sociomateriais criadas a partir das relações entre investimento e propriedade, em escalas antes jamais vistas.

No prosseguimento da conversa, contudo, ao desembocarem no assunto da economia de plantation, outro conceito é proposto, o *Plantationoceno*:

Maybe we should propose a different word to signal this? The Plantationocene? Maybe that is a better, more descriptive, term? [Laughter] Capitalism is a late development!

Anna

We need to understand the dynamics through which plants and animals are abstracted in order to become resources that can be used for investment. Plantations and feedlots are places where this happens.

Noboru

To me, plantations are just the slavery of plants.

Anna

I agree.

Donna

And microbes (Haraway *et al.*, 2016, p. 556-557).

No sentido discutido, o Plantationoceno é um termo que descreve uma época em que a T/terra é transformada em um mercado de recursos consumíveis, onde há senhores – humanos – e explorados – tanto humanos quanto não humanos, justamente como as plantações. Donna Haraway comenta que o termo recuperaria um tipo de relação com a T/terra, que começou antes mesmo do desenvolvimento do capitalismo. Anna Tsing complementa que corpos e entidades não humanos, como plantas e animais, começaram a fazer parte de uma nova dinâmica de existência, assumindo o papel de recurso. Já Noboru Ishikawa faz uma interessante analogia de que as plantações são a escravização das plantas – Donna Haraway adiciona os micróbios –, trazendo uma ideia normalmente relacionada a grupos de humanos, alguns dos excluídos do “clube exclusivo” (Ailton Krenak, 2020b) dos WEIRD/WMS (Pennycook, 2018b), para um campo mais abrangente das relações que emergem no mundo. De fato, na conversa, Donna Haraway elabora o ponto de que o Plantationoceno pré-dataria tanto o Antropoceno quanto o Capitaloceno, pois se baseia em uma prática que vem desde meados da metade do século XVII, quando o uso difuso dos combustíveis fósseis e mesmo a revolução industrial ainda não haviam se estabelecido. Essa prática foi de tal forma impactante que ainda a vemos ser reproduzida nas épocas que vieram depois do século XVIII.

Para além das duas alternativas discutidas até aqui, na conversa ainda surgem outras “imaginative insertion[s]” (Haraway *et al.*, 2016 p. 562) dos antropólogos. Nils Bubandt propõe o *Euclidoceno* (Haraway *et al.*, 2016, p. 559), por exemplo, para evidenciar o giro a partir da nossa adoção das tecnologias cognitivas ocidentais supostamente originadas dos gregos. Kenneth Olwig sugere o *Obsceno* (Haraway *et al.*, 2016, p. 558), direcionando a atenção para as formas injustas e predatórias com as quais nos relacionamos com o/no mundo. Em outro texto, Jason Herbeck (2017, p. 8), propõe o termo *Colonoceno*, apontando para “the irreversible consequences of the colonial era”, tanto em termos das interferências naturais quanto das sociais, especialmente no tocante às identidades dos corpos humanos colonizados.

No fim, há muitas outras formas de reconsiderarmos o Antropoceno, voltando o nosso olhar a algum aspecto que consideramos de grande impacto para como as nossas vidas estão agora. Nesse ímpeto de repensar o Antropoceno, na seção a seguir, me aproximo de um *-ceno* que tem o potencial de ser uma *cena* positiva para como nos encontramos agora.

### **Chthuloceno, tentáculo, composto e húmus**

O conceito do Antropoceno, ainda que amplamente discutido, tem sido criticado por seu caráter supostamente constatativo, tom pessimista e por não aportar explicitamente propostas de (recuper)ação. Donna Haraway (2016, p. 50) o acusa de ser “wrong-headed and wrong-hearted”. Segunda a autora, o Antropoceno pode ser limitador, pois inibe nossa habilidade de imaginar mundos alternativos, de criar nossas próprias SFs. Caroline Koegler (2022) sugere que a perspectiva que o Antropoceno oferece parece se limitar à distopia e ao lamento sobre o suposto fim do mundo. Ele não parece guardar em si a pulsão pela reconstituição dos mundos prejudicados pelas forças do capitalismo, do imperialismo e do colonialismo.

Nesse sentido, em contraste ao Antropoceno, a fim de oferecer uma diferente perspectiva aos caminhos aparentemente distópicos pelos quais caminhamos, mobilizo o conceito do Chthuloceno, proposto por Donna Haraway (2016) em *Staying with the trouble: making kin in the Chthulocene*. A começar por uma explicação dos termos que antecedem o termo Chthuloceno no título da obra, a proposta de *stay with the trouble/ficar com o problema* de Donna Haraway diz respeito a aprender a conviver com as perturbações do mundo contemporâneo e a abraçar a coexistência com outras formas de vida, humanas e não humanas, de maneira ética e responsável. Isso implica uma abordagem mais intraconectada e colaborativa para enfrentar os desafios contemporâneos, reconhecendo o futuro como algo não dado, de forma que possamos moldá-lo de maneira mais ética e sustentável, estabelecendo relações mais justas com o nosso ambiente e com os corpos e as entidades com os quais nos relacionamos.

Já *making kin/fazer parentes* envolve a ideia de que devemos considerar outras espécies, ecossistemas e formas de vida como parte de nossa família expandida, reconhecendo a nossa responsabilidade mútua e coexistência. Isso implica uma ética de cuidado, responsabilidade e justiça em relação a todas as formas de vida com as quais compartilhamos o mundo. A noção de parentesco já havia sido, em certa medida, exposta por Donna Haraway (2003) por meio de sua discussão sobre *companion species/espécies companheiras*, quando a autora trata especificamente de sua cadela Cayenne, com quem estabeleceu laços profundos de parentesco. Em resumo, *making kin* é uma chamada para considerar todas as formas de vida

como membros de nossa família expandida e reconhecer a nossa intraconexão com elas, promovendo relações mais éticas e responsáveis com o mundo ao nosso redor.

A visão de relacionalidade radical embutida no conceito de parentesco de Donna Haraway (2003, 2016) parece estar intimamente alinhada a uma proposta de educação linguística com um engajamento pós-humanista. Jacky Barreiro *et al.* (2020), em conversa com Michalinos Zembylas, sugerem que, em uma educação pós-humanista, não basta que nós simplesmente sejamos empáticos ao outro. No lugar, os autores argumentam que devemos atualizar a nossa própria posição no mundo em relação a todos os outros seres com os quais nos relacionamos, e, dessa maneira, sermos também ensinados por eles, transformando-nos e no processo transformando o mundo junto. Os autores discutem essas noções em termos de *empatia crítica/afeto crítico*.

Mas como efetivamente promover esse tipo de disposição na sala de aula? No contexto da educação linguística, a escola e a sala de aula são ambientes férteis para a promoção de novas formas de conhecimento com/sobre o mundo. Julma Borelli, Viviane Silvestre e Rosane Pessoa (2020) alegam que a escola e sala de aula são lugares propícios para incentivar professores e estudantes a decidirem quais conhecimentos desejam produzir, a depender do que eles julgam relevante para suas realidades. Em uma visão pós-humanista, essas realidades englobam também os corpos não humanos, outrora preteridos como coadjuvantes, até mesmo no contexto educacional. Logo, uma educação linguística com um engajamento pós-humanista aponta também para um movimento de *desaprender* representações passadas do que é o mundo, assim como do que é aprender e ensinar. Daí partimos a um novo movimento de *reaprender*<sup>28</sup> sob novas perspectivas, sociomaterialmente situadas e criticamente empáticas (Barreiro *et al.*, 2020). Ao valorizar essas perspectivas, nós podemos começar a *live language (teacher education) otherwise*<sup>29</sup> (Borelli; Silvestre; Pessoa, 2020), promovendo mudanças no mundo por meio de ações conscientes com outros companheiros humanos e não humanos. Na tentativa de fazer justamente isso, continuo a discussão, agora a partir do conceito do Chthuloceno, no intuito de demonstrar de que maneiras esse parentesco (Haraway, 2003, 2016), afeto crítico (Barreiro *et al.*, 2020) e educação linguística de outra forma (Borelli; Silvestre; Pessoa, 2020) podem ser promovidas, com exemplos das experiências vividas no curso em questão neste estudo.

---

<sup>28</sup> Os movimentos de des/re/aprender podem ser enxergados como paralelos aos de des/re/territorializar propostos por Gilles Deleuze e Félix Guattari (2005), no sentido de uma desmontagem e montagem contínua de relações e conhecimentos, derivando novas realidades sociomateriais.

<sup>29</sup> Em seu texto, Borelli, Silvestre e Pessoa (2020) abordam mais diretamente a formação de professores para o contexto da educação linguística. Todavia, considero que suas elaborações confluem com a educação linguística com um engajamento pós-humanista levantada por mim neste ponto do texto.

Os conceitos explorados até aqui desembocam na perspectiva ímpar na qual o Chthuloceno opera. O termo deriva do grego *khthon*, significando terra ou solo, ou ainda dentro, sob ou abaixo da terra. É normalmente relacionado ao mundo subterrâneo, aos deuses e criaturas ctônicas, em oposição aos deuses olímpicos, aos deuses e às criaturas de cima, do céu. Donna Haraway (2016) brinca com esses conceitos gregos para argumentar que as criaturas ctônicas são emaranhadas na “terran muddle” (p. 53), no terreno fértil e transgressivo dos *de baixo*. A autora ainda explica que “the chthonic ones are indigenous to the earth [...] and decolonial indigenous peoples and projects are central to my stories of alliance” (Haraway, 2016, p. 71). Ademais, em seus escritos, Haraway sempre buscou chamar a atenção para critters/criaturas normalmente ofuscadas em nossos modos de vida, como microrganismos, fungos, plantas, animais subterrâneos, [invertebrados](#), entre outros. Essas criaturas, dentro do conceito elaborado do Chthuloceno, são seres ctônicos, fundamentais para a ecologia e ongoingness/continuidade do planeta.

É importante apontar que o Chthuloceno não está associado à criatura (Imagem 15) evocada por H. P. Lovecraft (2019), como pode parecer em uma leitura rápida do termo por alguém mais familiarizado com obras de ficção científica. O Cthulhu – note a diferença na ortografia –, criatura criada pelo autor norte-americano citado, é conhecido por sua aparência com elementos humanóides em conjunto com partes de polvo e dragão. A entidade de H. P. Lovecraft<sup>30</sup> possui dimensões gigantescas e evoca um terror abjeto àqueles que entram em contato com ele. O *Chthulo* de Donna Haraway faz referência a um poder tentacular distinto e a assemblagens constituídas por diversas entidades que intra-agem caoticamente.

### **Imagem 15 – Cthulhu**

---

<sup>30</sup> Uma outra razão para a distinção feita aqui do monstro de Lovecraft e as ideias de Donna Haraway é que H. P. Lovecraft foi um escritor de ficção científica [declaradamente racista e misógino](#). Nada poderia ser mais destoante das elaborações propostas por Donna Haraway e por mim aqui.



Fonte: Signoret (2006).

Apesar da interessante hibridez e estranheza do Cthulhu lovecraftiano, no Chthuloceno de Haraway a figura recuperada é a da Medusa (Imagem 16). Enquanto criatura ctônica, e uma das únicas mortais entre elas, Medusa foi rotulada como uma perigosa inimiga dos interesses olímpicos, tendo sua execução concretizada por Perseu, *herói humano*. Sua cabeça é então anexada ao escudo Aegis, da deusa Athena, como trunfo da vaidade olímpica sobre àqueles ligados à terra – “Earthbound” (Haraway, 2016, p. 54). Em sua elaboração filosófica, Donna Haraway [desloca Medusa do lugar de vilã que a narrativa humanista grega comumente agrega à criatura](#) e a realocaliza em sua proposta do Chthuloceno, como inspiração para que nós, também criaturas ctônicas da terra, pensemos *tentacularmente*.

**Imagem 16** – Medusa (escultura de Gian Lorenzo Bernini)



Fonte: Bernini (1630, *apud* Livioandronico2013, 2015).

Aqui tocamos em uma das ideias mais importantes do Chthuloceno: o *tentáculo*. A palavra em si é trazida do seu sentido em latim *tentaculum*, significando apalpar, tocar, ensaiar. Na Imagem 17, apresento uma cena do documentário *Donna Haraway: Story Telling for Earthly Survival* (2016), no qual a autora, enquanto discute o Chthuloceno, é rodeada por criaturas tentaculares, como o polvo à sua esquerda e a água-viva<sup>31</sup> ao fundo. A proposta do Chthuloceno é a de tentacularizarmos as nossas relações, estendendo as nossas percepções de vida para entidades e criaturas que antes eram apagadas pelo nosso rotineiro modo de agir e pensar humanista e antropocêntrico. Nesse ímpeto de nos conectarmos a essa rede com outras extensões tentaculares, tornamo-nos-com o mundo, em uma espécie de relação que Donna Haraway descreve como *simpoiética*.

**Imagem 17** – Imagem do documentário *Donna Haraway: Story Telling for Earthly Survival* (2016)

---

<sup>31</sup> Uma curiosidade pertinente para a discussão neste ponto da tese é o fato de que a *água-viva* e a *medusa* são nomes que se referem ao mesmo animal, mas em diferentes fases da vida: a medusa é a água-viva em sua fase adulta.



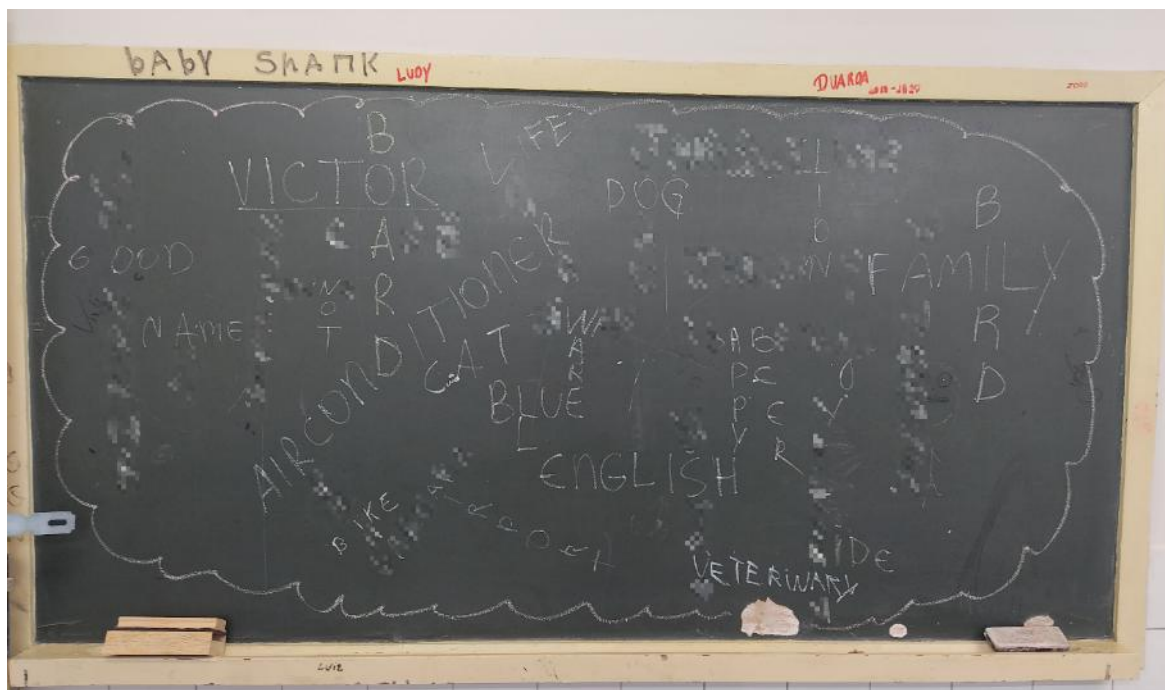
Fonte: Donna Haraway: *Story Telling for Earthly Survival* (2016) | MUBI (2016).

Ainda no nosso mundinho grego – parece até que estamos mesmo no Euclidoceno de Nils Bubandt (Haraway *et al.*, 2016) –, o termo *sympoiesis/simpoiese* trazido por Haraway (2016) significa, resumidamente, “fazer-com” – uma ideia bem interessante que se liga com a de *tornar-se-com*, a ser explorada melhor mais adiante. Do grego *sún* – junto – e *poiēsis* – criação/produção –, a ideia apresentada aqui é a de sistemas coletivamente produzidos sem fronteiras espaciais ou temporais predeterminadas. Esses sistemas possuem potencial para transformações inesperadas, já que são assemblagens simbióticas, ou seja, movimentos de entidades que, juntas, se engajam material e semioticamente em atos de *worlding/mundear*, de (re)criar nosso(s) mundo(s).

No contexto do curso de inglês oferecido no estudo que realizei, destacarei dois momentos que julgo que foram mais reveladores desse ímpeto de *tentacularizar*. O primeiro momento que gostaria de ressaltar ocorreu justamente no primeiro encontro do curso, logo na primeira atividade proposta. Nela, utilizo um quadro que ficava ao fundo da sala (havia dois quadros) para que cada estudante ligasse seu nome (pixelado na figura a seguir) e uma palavra em inglês que sabia, que de alguma forma viesse a se conectar com sua experiência de vida, em uma espécie de rede de conexão deveras *emaranhada* (Imagem 18). Na explicação da atividade, que aconteceu em uma mescla de inglês, português, meu corpo – gestos, movimentação na sala, olhares etc. – e a própria sala de aula, pedi que os estudantes lembrassem de situações concretas da vida deles em que uma palavra em inglês emergiu e em seguida colocassem essa palavra no quadro, conectada a alguma outra que já estava ali.

**Imagem 18** – Quadro tentacular/rizomático, criado no dia 22/08/2022<sup>32</sup>

<sup>32</sup> Ao clicar na imagem, uma versão em maior resolução poderá ser visualizada.



Fonte: material do estudo ([Apêndice G](#)).

Depois que todos foram ao quadro estender a rede de nomes e palavras com suas contribuições, comecei a perguntar quem era quem – era uma atividade de primeiro dia de aula, para conhecer melhor os estudantes – e qual a razão por detrás da palavra que escreveram no quadro. Dessa atividade, intra-ações interessantes emergiram: por exemplo, Larissa escreveu *bike*, por ser um hobby que adquiriu na pandemia; *airport* foi escolhido por Aurora por ter visto a palavra em um aplicativo que usava para aprender inglês; *ware* foi a palavra de Will por ter se lembrado de *TupperWare* – Will: “Ah, sei lá, a primeira palavra que veio na minha cabeça foi TupperWare, mas eu/ (todos riem)” (Aula gravada, 22/08/2022, 00:40:25); e Clara Silva escreveu *family*, por ser, segunda ela mesma, “(her) life!” (Aula gravada, 22/08/2022, 00:44:20).

Nessa atividade, que, em uma primeira vista, pode ser entendida como uma de *brainstorming*, busquei estabelecer uma conversa mais profunda sobre a razão por detrás das contribuições, a fim de que nós pensássemos sobre as influências das materialidades associadas às palavras escritas. Nos casos apresentados no parágrafo anterior, destaco o que os estudantes apontaram ser as razões para as escolhas das palavras. Em todos eles, é perceptível a ligação com alguma realidade material da vida do estudante em questão. Algumas das conexões, inclusive, podem ser vistas como inesperadas, como a de Will, tendo em vista que o estudante evoca uma materialidade – a marca de vasilhas plásticas TupperWare – que parece mais arbitrária que as demais. No entanto, é seguro dizer, a forma como intra-agimos no mundo e como nossos repertórios linguísticos se entremeiam nele é sempre única, tornando necessário que todo sentido seja negociado. Nas palavras de Gunther Kress (2010, p. 771), “since each

repertoire is unique, meaning-making and intelligibility are not ensured by a totally shared or strictly linguistic system, but by the negotiation and strategies that are used in localized and context-specific interactions”.

A atividade apresentada, realizada logo no primeiro dia de aula, constituiu uma primeira tentativa para o direcionamento de uma visão expandida das formas como língua e materialidade se emaranham em nossas vidas. A intenção de expandir a ideia do que era o curso de inglês estava impregnada em mim desde o começo, e tentei passá-la aos estudantes, ainda que sem tocar em toda a discussão praxiológica que traço nesta tese:

### **Cortes Agenciais [9] Estabelecendo um enfoque no coletivo em vez das individualidades na primeira aula do curso**

Victor: Here we have our collective. Ok, great. We have our group, our group together. Yes? Our group, yeah? So, we have me, Victor, we have the students, of course, yeah? Aline, Maria Tereza, Yuri Alberto Guedes, Fátima... (Aula gravada, 22/08/2022, 00:21:45).

Victor: Foi por isso, mais ou menos, que eu coloquei essas palavras. Porque ao entrar na sala, eu pensei em me apresentar para eles (os estudantes), apresentar o meu nome, apesar (de) que alguns de vocês aqui devem ter me conhecido do NAP (Núcleo de Apoio Pedagógico). Aí eu bati o olho e pensei: “o que vai compor nosso grupo?” O quadro vai compor nosso grupo. O ar-condicionado é um elemento bastante importante no nosso grupo também, né? Torrando de calor é mais difícil de aprender inglês. Table também. Eu preciso dela e vocês precisam das de vocês. English, que vai ser o elemento que nos amarra (Aula gravada, 22/08/2022, 00:27:53).

Victor: So, this is our group. Então, eu quero deixar óbvio aqui que estamos tentando nos conectar. Tem uma pessoa que não se conectou [ri]. No no no, but we're all connected, conectados também com as coisas que nós já sabemos. Eu quero que vocês tragam aqui para a sala as coisas que existem na sala também. Nosso curso é isso, é um esforço coletivo, mais do que só nosso. Dos nossos passados. Vocês vão trazer coisas que já viveram para cá e eu tenho certeza que vocês sabem muita coisa de inglês e muita coisa de vida também, from your life, you bring here (Aula gravada, 22/08/2022, 00:48:15).

O foco no coletivo que busquei estabelecer nesse primeiro dia de aula vai ao encontro da proposta de Rosane Pessoa (Borelli; Silvestre; Pessoa, 2020) sobre a necessidade de mudarmos o foco do individual para o coletivo ao realizarmos alguma atividade para conhecermos uns aos outros. Essa atitude, inclusive, se movimenta no rumo da desconstrução dos caminhos neoliberais que promovem um foco exacerbado no individualismo e na constante competição e escalada social para se destacar/alienar do restante e prevalecer como o melhor – para o mercado (Silva, 2017).

Na contramão disso, concordo com as palavras de Anderson Marques e Clarissa Jordão (2022, p. 121), que consideram

[p]rodutivo caracterizar o espaço de sala de aula de ensino-aprendizagem de línguas como um espaço seguro no qual a diversidade de perspectivas sobre o quê/como/porque aprender línguas contribui para consolidar um coletivo de alunos e professores que assuma seu pertencimento mútuo ao terreno das diferenças. Desse modo, podemos facilitar a percepção de que nossas diferenças se interconectam e carregam em si o potencial de transformação de nossas capacidades de existir nas e refletir sobre as línguas. Nesse espaço, portanto, as diferenças são vistas de forma produtiva, na medida em que seu confrontar pode resultar em mudanças e promover movimentos colaborativos.

Por mais enigmático que eu possa ter parecido em minhas falas dos Cortes Agenciais [9], logo na primeira aula do curso, julgo que foram importantes para dar o tom das aulas que teríamos, além de aguçar neles esse olhar tentacular para outros seres e entidades que se envolveriam no processo de educação linguística deles. Vale dizer aqui que em nenhum momento do curso eu expliquei aos estudantes em termos acadêmicos o que seria o pós-humanismo ou os outros conceitos trabalhados aqui. Todavia, ainda que não tenha falado de forma explícita, penso que em diversos momentos do curso direcionei meu discurso para esse lugar pós-humanista, como ficará evidente em outros cortes agenciais do material de estudo que ainda serão abordados.

Outro momento que trago aconteceu no dia 03/10/2022, em uma atividade que nomeio no material de estudo como *What the campus eats*. Nela, peço aos estudantes para confeccionarem – a maior parte dos estudantes desenharam, com alguma parte escrita – as dietas dos seres do campus, para além dos humanos. Na aula anterior a essa, adiantei o tema da atividade para que eles pudessem pensar sobre o que fariam:

#### **Corte Agencial [10] “Who are the elements of the campus?”**

Victor: [explicando a tarefa de casa] *Who are the elements of the campus?* (Aula gravada, 28/09/2022, 01:29:30, grifo próprio).

Em retrospecto, meu uso da palavra *who* pode ter elicitado um tipo de resposta voltada às figuras humanas do câmpus. Essa, contudo, não era a minha proposta com a atividade. Considero que esse foi um *deslize humanista* que cometi no momento em questão. Isso aponta para o fato de que, sendo humanos constituídos sócio-historicamente em um mundo que opera antropocentricamente, é esperado que mantenhamos traços desse modo de existência e inadvertidamente os propaguemos em nossas práticas cotidianas. Ainda que em profundo

contato com praxiologias pós-humanistas à época do curso, também fui constituído de praxiologias hegemônicas, modernas, humanistas e coloniais na minha vida. Laryssa Sousa (2022, p. 101), ao tratar sobre identidade em sua tese, afirma que “one should not expect that they would instantly change their perceptions only because they had read a text and discussed it”. A autora sugere que viver as praxiologias pós-humanistas é um processo que leva tempo, e que a presença e os efeitos de onto-epistemologias coloniais e humanistas em nossas vidas não podem ser subestimadas.

Para progressivamente desmanchar essa influência, Elizabeth St. Pierre (2014a, p. 21) sugere que, ao mantermos contato com as teorias com as quais nos engajamos, devemos deixar com que “the strange words and concepts wash over [us]”, para que assim, de fato, possamos “begin to think with them and then live with them”. Considerando então o aspecto processual de *saberser/pensarviver* o pós-humanismo, e enxergando o curso como um dos caminhos que percorri nesse propósito, acredito que na contemplação de meu deslize aprendo e me aproximo ainda mais dessa praxiologia.

Apesar da minha indagação com *who*, as respostas variaram entre students, workers, animals – dogs – e plants. No dia da realização da atividade, organizei a turma em grupos de quatro pessoas e entreguei folhas para que produzissem a dieta desses seres do campus. Trago, a seguir (Imagem 19), alguns dos resultados que *brilharam* (MacLure, 2013) para mim:

**Imagem 19** – Atividade *What the campus eats*, em 03/10/2022

Imagem 19.1 – José Mário, Michel e Will

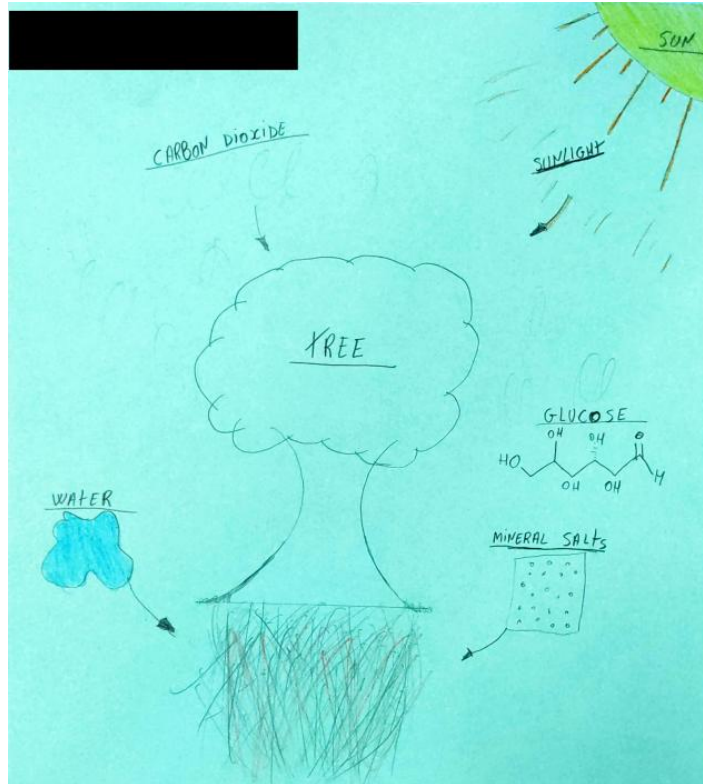


Imagem 19.2 – José Mário, Michel e Will



Imagem 19.3 – Clara Silva, Larissa e Sophia



Fonte: material do estudo ([Apêndice J](#)).

O primeiro ponto que gostaria de destacar é a curiosa disposição dos desenhos e como eles se relacionam principalmente nos dois primeiros exemplos: o alimento está disperso por toda a página e há setas, ou mesmo braços humanos, que se espalham tentacularmente aos demais elementos. Como a disposição da informação não foi um aspecto adiantado por mim nas instruções da atividade, considero essa uma feliz coincidência para as elaborações que tenho trazido até aqui. Coincidência de lado, tendo em vista suas produções, é possível afirmar, em uma primeira instância, que a atividade levou os estudantes a pensarem de forma distinta sobre o câmpus, descentralizando-os de uma posição de protagonismo no espaço e levando em conta outros seres e entidades emaranhados na dinâmica do câmpus. Afinal, com que frequência esses estudantes realmente pensavam sobre como árvores, animais, ou até mesmo seus colegas de espécie se alimentavam no câmpus? Alguns dos desdobramentos dessa instigação estão discutidas mais adiante neste capítulo.

Arrisco dizer que, com exceção de alguns dos estudantes da Medicina Veterinária, muitos de nós daquele curso nunca havíamos dado atenção para o que os seres consomem para sua subsistência. A ideia da atividade, na realidade, só surgiu a partir de meu visionamento de uma ponta rizomática no currículo, aproveitando o tema de comidas e alimentação, para abordar as dietas de outros seres do câmpus. Pode-se dizer, portanto, que houve de minha parte um movimento na direção da coletividade no lugar da individualidade (Borelli; Silvestre; Pessoa,

2020), considerando a enorme variedade de assemblagens e processos simpoiéticos (Haraway, 2016) que podem ser identificados na alimentação dos seres do câmpus.

Apesar da convivência com diversos animais e plantas no câmpus, é seguro afirmar que muitos desses seres passavam despercebidos pelo olhar humano no cotidiano, a não ser que a ocupação de alguém dentro do câmpus os envolvessem mais diretamente. Assim como Jasmine Ulmer (2021), Michelle Westerlaken (2018) aponta para o fato de que nós mantemos um olhar antropocêntrico para o mundo, nos enxergando nas posições de protagonistas enquanto as demais existências são coadjuvantes em nossas experiências. Em consonância com a proposta simpoiética do Chthuloceno de Donna Haraway (2016) e das espécies companheiras da mesma autora (Haraway, 2003), Michelle Westerlaken (2018, para. 6) propõe que nós abracemos “the positive configurations of the unavoidably close encounters between humans, animals, machines, and hybrids, in an attempt to establish responsive and responsible relationships with ‘companion species’”. Ao nos dispormos a estar atentos aos outros seres que intra-agem conosco, conseqüentemente aprendemos mais sobre nós mesmos enquanto iterações de assemblagens variadas e únicas. Isso é corroborado por Stefan Herbrechter (2023, p. 221), que afirma que “being (with) animals can and should be seen as a necessary condition for (re)learning to be human”.

Considero que a atividade realizada pode ter fomentado novas maneiras de os estudantes enxergarem e se relacionarem com os corpos não humanos do câmpus, tais como as plantas e as árvores, que, sem dúvida, constituíam a maior parte da população daquele câmpus. Especificamente ao tratar delas na atividade, uma resposta interessante surgiu de Will:

### **Corte Agencial [11] Explicação de Will sobre a alimentação das plantas do câmpus**

Will: The plant absorb water, mineral salt, and leaves absorb carbon dioxide, sunlight. Aí... misturando tudo forma a glucose [apresenta com assistência do desenho].

Victor: Glucose for us? [pergunto a Will se a glucose é para o consumo dos humanos, ao que ele balança a cabeça que não] For the tree, to get stronger. And it expels oxygen (Aula gravada, 03/10/2022, 00:15:15).

Will, que raramente participava abertamente no grupo, de repente dispara a explicar o processo de fotossíntese, e em inglês! Pergunto-me se foi o assunto, a intra-ação com o desenho e o texto no papel, ou a confluência dessas duas razões e outras, para que Will tomasse essa atitude inesperada por mim até aquele momento. Em sua fala, é válido notar o conhecimento mobilizado por ele para falar do assunto, potencialmente proveniente de seu repertório onto-epistemológico, mais especificamente construído nas aulas de biologia do ensino médio que

cursava. Suplementando essa hipótese, após a fala de Will, Clara Silva, odontóloga, declara que glucose na verdade seria um hormônio. Bella, estudante de medicina veterinária, replica que não. Mais uma vez, é perceptível a influência que as vivências sociomaterialmente vividas por nós fora da sala de aula acabam por se emaranhar nos processos educacionais que experienciamos (Sousa, 2022). Dessa maneira, percebemos um movimento de tentacularização não só para a consideração de outros seres do câmpus como também para os conhecimentos diversos construídos nele e em outros espaços-tempos.

Outro ponto fundamental a destacar é a fruição do evento linguístico a partir de uma assemblagem plural de participantes, a saber, Will, o papel, o desenho e o texto<sup>33</sup>. O estudante e esses outros elementos se unem para realizar a explicação sobre a fotossíntese. Aqui destaco que Will enunciou *junto* ao papel, desenho e texto, pois, em uma perspectiva sociomaterial de língua(gem) – a ser abordada e discutida mais detalhadamente no capítulo a seguir – não há uma distinção entre os atores dessa enunciação, ou de qualquer uma, nesse sentido. De acordo com Pedro Bastos *et al.* (2021, p. 30), baseando-se em Suresh Canagarajah (2018a, 2018b), o que geralmente enxergamos como recursos ou suportes para a enunciação são, na verdade, entidades fundamentalmente imbricadas no processo, ou seja, sem as quais a própria enunciação não ocorreria. Isso quer dizer que o papel, o desenho e o texto não são simplesmente suplementares à materialidade linguística no sucesso comunicativo. Em vez disso, eles trabalharam de modo emaranhado a Will para produzir sentidos no espaço-tempo em questão.

Em seguimento à discussão sobre a alimentação das plantas do câmpus, passo para outra pergunta:

### **Corte Agencial [12] “Do you have a favorite tree in the campus?”**

Victor: Do you have a favorite tree in the campus?

Paola: [prontamente] O ipê roxo. Tem um bem aqui, subindo aqui [aponta para fora da sala, além das janelas].

Yuri Alberto Guedes: [logo em seguida] White também embaixo... um ipê branco lá embaixo [aponta na direção] (Aula gravada, 03/10/2022, 00:58:12).

Parece-me que a rapidez nas respostas é outro testemunho da forte conexão que mantivemos com outros seres e entidades do câmpus. Aparentemente minha pergunta não era tão inusitada, a julgar pelo fato de que não precisaram pensar tanto para respondê-la. Isso volta a indicar que essas conexões parecem passar despercebidas apenas por conta do hábito

---

<sup>33</sup> Naturalmente, há incontáveis outras entidades envolvidas na explicação de Will, mas, para melhor conduzir meu argumento nesta parte do texto, lanço mão de um corte agencial (Barad, 2007) com o intuito de estabelecer um limite temporário das materialidades envolvidas no caso em questão.

antropocêntrico de não as abordar, de não perguntar sobre elas (Westerlaken, 2018). Novamente, em nossos cotidianos, é relativamente comum que não direcionemos um olhar mais apurado para as coisas que normalmente povoam nosso dia a dia, ignorando as formas íntimas com as quais nos relacionamos com elas. Em uma perspectiva mais crítica, refletimos sobre nossos contatos com outros humanos e seus desdobramentos, mas raramente fazemos a mesma coisa com os companheiros não humanos. Dessa maneira, em uma perspectiva pós-humanista, é interessante fazer perguntas inusitadas, levando nosso pensamento e corpo para outras dimensões de existência, nos dando conta das várias conexões que fazemos com o mundo.

Isso se relaciona intimamente com uma das considerações tecidas por Laryssa Sousa (2022) em sua tese de doutorado. Ao trabalhar com questões de identidade em sua turma, abordando a figura de uma mulher vestindo um hijabe, a autora discute as materialidades presentes na imagem e a interpretação dos estudantes sobre elas. Ao relembrar sua abordagem na discussão com os estudantes, a autora lamenta não ter feito perguntas que voltassem o foco para a capacidade agentiva do corpo não humano em pauta: “‘What does the hijab *do* to her?’, ‘What does the hijab *do for* her?’, and ‘How do you think the hijab *works* in her life?’” (Sousa, 2022, p. 85). Laryssa Sousa argumenta que perguntas como essa poderiam ter sido mais produtivas, no sentido de que provocariam respostas que desafiaríamos uma visão humanista das relações humano-não humano.

Corroborando essa ideia, Nara Takaki (2019) e Iury Silva (2023) argumentam que o próprio ato de fazer perguntas diferentes já é uma atitude rumo a uma linguística aplicada – e educação linguística – mais pós-humanista, podendo inspirar novos caminhos e práticas para esses campos. O ato de perguntar *pós-humanisticamente*, nos leva, portanto, a lugares provocativos e incitadores de percepções novas, que nos obriga a “*think otherwise, to move away from assumptions about humans, knowledge, subjectivity and things, and to pursue different questions about the edges of what and how we know*” (Pennycook, 2018b, p. 127). Alastair Pennycook (2018b, p. 131, grifo próprio) ainda provoca: “we might indeed ask ourselves: what’s it like to *be* a language? What’s it like to *be acquired* (as a second language)?” Indagações como essas me inspiraram a perguntar aos estudantes do curso sobre o que o *câmpus come*. Acredito que, apesar de possíveis desentendimentos<sup>34</sup> sobre a proposta, o meu perguntar diferente pode ter sido responsável por fomentar um pensar mais pós-humanista, rizomático e tentacularizado sobre as assemblagens que viriam a ser abordadas na atividade.

---

<sup>34</sup> O conceito de *desentendimento/misunderstanding* (Pennycook, 2018b; Sousa, 2022) é fundamental para a definição de língua promulgada nesta tese e será mais detalhadamente explicado no próximo capítulo.

Passando agora a outro tentáculo que se estendeu da proposta, abordo como foram trazidos os animais do câmpus para a discussão. Ela foi bastante prolífera no sentido de que acabou por mobilizar muitos comentários dos estudantes sobre as outras vidas do câmpus, levando-os a pensar nos habitantes desse lugar de uma maneira aparentemente nova. No Corte Agencial a seguir, a julgar pelo tom dos estudantes em suas colaborações, percebemos esse ar quase de surpresa no reconhecimento dessas entidades outrora desaparecidas:

### **Corte Agencial [13] Os estudantes abordam outros animais do câmpus**

Victor: So, it's interesting because you used the dogs, José Mário, the pigs and the cows, but in the campus we have more animals.

Michel: Horses! We have the horses. The horses eat horse food.

Clara Silva: Birds!

Michel: Frogs. The FROGS! The cows, the frogs... the chicken... chicken? Ah yeah, the chicken!

Aurora: Fish! Nossa, verdade, tem muito animal aqui! Quando eu pensei em falar de animais, eu só pensei nos silvestres espalhados aqui. Seriemas [Clara Silva ri]. Insects, no?

Clara Silva: Fruit também... [provavelmente se referindo a fruit bats/morcego-da-fruta, comuns no câmpus]

Victor: Fruit? Are there bats here? Bats? [gesto para representar o animal] There are bats, right? [estudantes fazem gesto de “não”] (Aula gravada, 03/10/2022, 01:13:10).

Conforme apresentado, outras conexões dentro do câmpus foram ficando evidentes à medida que a atividade foi progredindo, e acabamos por notar as relações com outros animais como os cavalos, pássaros, sapos, galinhas, peixes, seriemas e morcegos do câmpus. Como cada animal desse se conecta aos humanos envolvidos na atividade definitivamente constituiriam discussões muito instigantes, porém, me detenho a abordar apenas alguns deles por conta do escopo deste capítulo.

Primeiramente, gostaria de trazer um Corte Agencial sobre os cachorros do câmpus. É razoável dizer que os cachorros constituíam uma das populações animais mais aparentes no dia a dia de muitos estudantes e servidores no câmpus. Isso se deve ao fato de que, na época do estudo, os cachorros do câmpus eram os animais que mais transitavam no espaço, ao passo que outros animais estavam confinados a lugares específicos – cavalos em estábulos, porcos em chiqueiros e assim por diante. Na realidade, os [cachorros](#) do câmpus eram animais errantes, ou seja, animais que se encontravam em locais públicos, sem estar sob o controle de seu tutor ou com indícios de abandono. À época do estudo, esse cenário era considerado por alguns servidores e estudantes como problemático, pois no câmpus não havia alguém particularmente designado para cuidar desses animais no espaço. Aqui é interessante notar a pretensão humanista

de que os cachorros precisam dos humanos para sobreviver em um espaço. Ao mesmo tempo, a preocupação faz sentido se levarmos em consideração o aspecto sócio-histórico da relação entre cachorros e humanos, no qual esse tipo de dependência foi fomentada (Haraway, 2003). O Corte Agencial a seguir mostra como essa discussão se deu durante a atividade:

#### **Corte Agencial [14] “The dogs are a problem... And the solution?”**

Victor: Who gives this dog food for them (dogs)? Quem é que dá essa dog food?

Paola: As tiazinhas da limpeza.

Yuri Alberto Guedes: Éee... Bibliotecário, como é que fala?

José: Tem o pessoal da cidade também que coloca comida todo dia.

Victor: In your opinion, are the dogs here a problem?

Paola: [rápido, sem hesitar] Yes!

Victor: The dogs are a problem... And the solution?

José: Retirar os humanos e ficar só os animais!

Michel: Castrar.

Paola: Tem um projeto de castrar.

Victor: Mas o pessoal reclama que estão deixando cada vez mais e mais cachorros a cada dia que passa (Aula gravada, 03/10/2022, 01:07:45).

Como mencionei anteriormente, a população animal possivelmente mais expressiva, não em número, mas em presença, era a de cachorros no câmpus. Com exceção do grupo que tratou dos porcos e vacas/bois, todos os demais falaram sobre o que os cachorros comiam. Em vista dessa recorrência, foi inevitável levantar um tópico bastante latente na comunidade do câmpus Urutaí, que é a população errante de cachorros. A maioria dos humanos que frequenta o câmpus conhecia o fato de que vários desses animais eram abandonados no lugar, possivelmente por ser mais isolado do centro urbano, ou por acharem que seriam mais bem tratados em um espaço onde um curso de Medicina Veterinária acontece. Não raro alguns desses cachorros errantes povoaram o espaço de nossa sala de aula, como comento em duas entradas do diário que escrevi para o estudo:

#### **Cortes Agenciais [15] Entradas do diário sobre cachorros que acompanharam a aula**

E um cachorrinho nos acompanhou do começo ao fim (Diário do professor, 31/08/2022).

Como sempre, um cachorrinho nos acompanhou nas aulas (Diário do professor, 14/09/2022).

Voltando ao Corte Agencial do material do estudo [14], referente à discussão com os estudantes sobre a situação dos cães no câmpus, é perceptível que a estudante Paola, da área de

informática, é enfática em dizer que os cães são um problema para o câmpus. Paola talvez representasse uma população do câmpus que se incomodava com a convivência com essa espécie, dado o hábito de rondarem grupos de humanos por todos os lugares, pedindo comida, carinho e companhia. É curioso e irônico que ela manteve essa posição sobre os cães errantes, mas agiu de forma carinhosa com o cão domesticado que era da Aline, Snow, no dia 24/10/2022:

**Imagem 20 – Snow**



Fonte: material do estudo.

Segue o comentário que fiz no diário do professor:

### **Corte Agencial [16] Entrada do diário sobre a presença de Snow na aula**

A parte inusitada (da aula) ficou por conta da presença do corpo domado/não domado de Snow, cachorrinho de Aline. Ele latia de vez em quando. Sua presença integrou a aula de muitas formas. Comecei trazendo alguns vocabulários (itens lexicais) referentes a cachorros por conta da presença dele, depois percebi o incômodo que seus latidos geravam. Uma aluna – Paola – se desconcentrava o tempo inteiro brincando com ele. Ele fez xixi do meu lado durante uma explicação e, por fim, sua dona resolveu sair mais cedo da aula por conta do “mau” comportamento do animalzinho. Ele era muito bonitinho, com umas orelhinhas maravilhosas. A aluna comentou logo no começo que estava com ele por conta de algum problema que teve com o “pai” do bichinho. Entendi que era um (ex-)namorado (Diário do professor, 24/10/2022).

Aproveito o evento trazido no Corte Agencial [16] para abrir um parêntese na discussão e novamente abordar a contingencialidade dos saberes construídos em sala de aula durante o

curso. Ao me deparar com a materialidade do corpo *domado/não domado*<sup>35</sup> de Snow, enxerguei na sua presença uma oportunidade para conversar com os estudantes sobre palavras relacionadas a animais de estimação (*leash*, porque Snow estava usando uma; *bark*, porque também estava latindo enquanto conduzíamos a aula; *puppy*, porque Snow ainda era um filhote; e *mutt*, porque perguntei se Snow era *pure-breed*). Assim como fiz na aula do dia 19/09/2022, no Corte Agencial [5], parti de uma situação real local, do que estava acontecendo contingencialmente à aula para despontar uma nova oportunidade de aprendizagem, fora do conteúdo programado para o dia.

Esses acontecimentos dentro de sala de aula parecem carregar mais relevância do que nos damos conta, e nos impactam mais do que imaginamos. Exemplos disso são os próximos dois cortes agenciais, retirados de duas conversas finais com dois grupos de estudantes diferentes – o trio Aline, Yuri Alberto Guedes e Aurora e a estudante Clara Silva. Na primeira das conversas, com o trio de estudantes, Snow é mencionado por mim em uma pergunta dirigida a Aline sobre como ele estava. Minha pergunta foi genuína no sentido de querer saber realmente como o animal tinha passado desde a aula que havia participado, no dia 24/10/2022. Na oportunidade, eu me lembrei, inclusive, de outro corpo que intra-agiu com Snow no dia, uma bola, com a qual Snow brincava na aula, engajando-se em mais uma atividade que o tornava um corpo não domado na sala. Na segunda conversa que trago, desta vez com Clara Silva, Snow é evocado quando a estudante fala sobre seu gato de estimação, que compartilha o mesmo nome que o cachorro que nos acompanhou em sala de aula:

### **Cortes Agenciais [17] “Is Snow ok?” / “The dog Snow and my cat Snow!”**

Victor: Aline, are you ok? Is Snow ok? With his ball... [ri]

Aline: Ah?

Victor: With his ball... Ele tá com a bola dele...

Aline: Não! Esqueci lá em Bela Vista! Voltei e esqueci a bolinha lá, agora é só/

Victor: /Uai... a história da vida dessa bolinha é você esquecer atrás (esquecê-la para trás)... Está bom.

Aline: Ele ia acabar perdendo(-a) mesmo (?) (Conversa final, Aline, Yuri Alberto Guedes, Aurora).

Victor: Oh, you have cats too? How many cats do you have?

Clara Silva: One.

Victor: One cat. What's its name?

Clara Silva: Snow.

<sup>35</sup> A discussão sobre domesticidade, a depender da perspectiva praxiológica abordada, pode ser longa e complexa (Haraway, 2003; Pennycook, 2018b; Westerlaken, 2018). Quando uso “domado/não domado” aqui, quero dizer que, apesar de Snow ser considerado um animal domesticado, seu corpo ainda atua em contradição com algumas normas sociais impostas por humanos. No caso da sala de aula, seu latido e constante intra-ação com os outros estudantes foram interpretados como indevidos para o espaço-tempo da aula.

Victor: Ohhhh! Just like the dog!

Clara Silva: The dog Snow and my cat Snow!

Victor: Ah, just like Aline's dog! (Conversa final, Clara Silva).

Outro fator curioso da entrada do diário sobre a aula com a presença de Snow se deve ao comentário de Aline no Corte Agencial [16] sobre ter tido que ficar com Snow por causa de um problema com o “pai” do animal. Em primeiro lugar, o processo de antropomorfização de Snow fica evidente quando Aline o relaciona em grau de parentesco consigo mesma, já que, se o “pai” de Snow não pôde ficar com ele, então ela, presumidamente como “mãe”, teve que fazê-lo. Na realidade, o antropomorfismo é relativamente comum em animais de estimação, em especial cães, segundo Stella Rosa, Rita Paixão e Guilherme Soares (2018). Não raro humanos que convivem com animais de estimação os dotam de características humanas, considerando-os como parte da família. Esse tipo de comportamento, naturalmente, acarreta consequências comportamentais tanto para os humanos que antropomorfizam seus cães de estimação quanto para os animais que são antropomorfizados. Contudo, o que se extrai disso é que nossas vidas estão de tal forma emaranhadas a outros corpos não humanos que muitos dos comportamentos entre as espécies acabam por se misturar (Haraway, 2003).

Em segundo lugar, a presença de Snow novamente aponta para como trazemos nossas vivências fora do âmbito da sala de aula para dentro dela. Laryssa Sousa (2022) aborda essa situação ao tratar da aparente fadiga de seus estudantes em sala de aula. A autora argumenta que “physical aspects matter, and that includes the students' bodily and studying conditions” (Sousa, 2022, p. 156). De forma mais ampla, as materialidades não só de nossos corpos, mas as que os extrapolam ativamente, agem nos processos de materialização, ou seja, intra-agem nas assemblagens e modificam os resultados que emergem, por exemplo, de uma aula de inglês como a que está em questão aqui.

Outro desdobramento da atividade *What the campus eats* referente aos cães do câmpus se conecta ao tipo de cão que frequenta o espaço. O comentário de Michel no Corte Agencial [14], também estudante de um curso da área de informática, nos leva a um lugar interessante para pensar em *como e em que condições* esses corpos devem frequentar o espaço. O estudante sugere a castração como solução para o *problema* dos cachorros no câmpus. Presumo que seja para que, evitando a reprodução entre eles, eventualmente a população dessa espécie desapareça ou diminua drasticamente. No fim, os cachorros ainda são um problema.

Um dos traços do humanismo, como apontado por Alastair Pennycook (2018a), é a crença em uma excepcionalidade humana e, a partir dela, o autodeclarado poder para delegar sobre outros corpos da mesma espécie assim como de outras. Isso implica também em um poder

para designar quais corpos podem ocupar certos espaços ou não. Para Sara Ahmed (2010, p. 23, 24), “to have our ‘likes’ means certain things [bodies] are gathered around us... Those things [bodies] we do not like we move away from”. Sendo assim, fica evidente que, se compararmos os cachorros errantes do câmpus a um cachorro domesticado como Snow, um tipo de corpo é mais aceito que o outro e se encaixa no espaço do câmpus com menor fricção (Peck; Stroud, 2015). No entanto, mesmo a presença de Snow foi submetida ao escrutínio dos humanos que estavam presentes na sala de aula naquele dia, já que o animal latia enquanto conversávamos, intra-agia com os estudantes durante a aula e, por fim, urinou na sala de aula, como apresentado no Corte Agencial [16]. Isso implica entender que há, de fato, diversos fatores que influenciam as assemblagens nas quais estamos emaranhados.

Quando vemos a resposta de José no Corte Agencial [14] (“retirar os humanos e ficar só os animais”), no entanto, temos uma contrapartida interessante para a proposta de castrar os cachorros e assim reduzir sua população dentro do câmpus. Na sua fala, já não são os cachorros o problema, mas os humanos. Relembro aqui que José é estudante de Medicina Veterinária e que, na atividade de colagem do dia 24/08/2022, foi revelado que “he is a small animals vet” e “he has pets” (Aula gravada, 24/08/2022, 01:11:54). Poderíamos, então, traçar algum tipo de relação entre a resposta do estudante mais empática a animais de outras espécies que não a humana e a sua formação acadêmica e história de vida. É possível também que sua resposta tenha sido voltada para gerar humor ou instigar novas discussões sobre o tópico, o que também é válido no contexto da aula do dia. De toda maneira, concordo com o que argumenta Stefan Herbrechter (2023), ao afirmar que

for education to cease to be a form of humanization (in the sense of humanism’s anthropological machine) however, it is not enough to reimagine the world ‘without humans’ although this can undoubtedly serve as an initial ‘eye-opener’ in the classroom or elsewhere. It is necessary to understand how learning to be a human works in the first place and then, through a patient and thorough working-through and rewriting process, to ‘un-learn’ it. The ‘un’ in ‘unlearning’ does not function as a simple negation, instead it signals its deconstruction (Herbrechter, 2023, p. 217)

O último ponto que gostaria de levantar se refere à outra categoria de animal que sequer foi mencionada pelos estudantes na atividade: os insetos do câmpus. Teria sido interessante caso algum estudante ou mesmo eu tivéssemos falado sobre eles, tendo em vista que a alimentação desses seres funciona de forma consideravelmente distinta da alimentação dos seres que foram mencionados. Além disso, em termos de população, é razoável afirmar que os insetos formavam a maior dentre os animais no câmpus. Infelizmente não me ocorreu de abordá-los na atividade,

possivelmente pelo fato de que insetos passam despercebidos ou são objeto de nojo/desdém de muitos humanos (Amorim, 2021; Ferreira, 2017). Contudo, reservo aqui um espaço para tratar deles – e, por que não, me retratar com eles –, já que também povoaram nossa assemblagem do curso. Em particular as cigarras estiveram muito presentes nas aulas, talvez ainda mais nos meses de setembro e outubro, quando chovia mais. Escrevo no diário sobre isso:

### **Corte Agencial [18] Cigarras**

Uma coisa interessante é que as cigarras fizeram MUITO barulho durante a aula, chegando a atrapalhar. Uma aluna disse “que bom, está assim porque está chovendo”, e isso me fez refletir sobre os diferentes pontos de vista em cima de um mesmo fenômeno (Diário do professor, 19/09/2022).

Na entrada do diário, é possível depreender duas visões sobre a presença sônica das cigarras na assemblagem em nossa aula do dia 19/09/2022. Eu, como professor, demonstro incômodo com o barulho que fazem, enquanto uma estudante demonstra satisfação em escutá-las, pois se conecta com a chegada da época chuvosa. Da minha parte, o incômodo se deveu ao fato de que não conseguia ouvir algumas das contribuições dos estudantes, assim como ao fato de ser obrigado a aumentar o meu próprio tom de voz para me comunicar com a turma. Depois desse dia, resolvi gravar os sons dentro e fora de sala aula, para comparar os níveis de ruído feitos pelos humanos e pelas cigarras: [sons de dentro da sala de aula \(26/09/2022\)](#) e [sons de fora da sala de aula \(26/09/2022\)](#).

Na minha gravação dos dois áudios, depreende-se do primeiro o ruído em maior parte de humanos, ou seja, dos estudantes e do professor em sala de aula. Também alguns objetos de dentro da sala de aula se fazem presentes no áudio, já que ouvimos sons que se assemelham aos de carteiras ou outros objetos batendo com outros. Por outro lado, no segundo áudio, o ruído que predomina é o do canto das cigarras. De acordo com Marcos Rodrigues (2013), esse canto acontece na sua maior parte nos momentos mais quentes do dia, como o entardecer – momento em que sofriamos de calor sem o ar-condicionado –, e na realidade é o canto nupcial emitido pelos machos da espécie para atrair fêmeas para o acasalamento. Segundo o mesmo autor, esse canto, que enseja a propagação da vida desses animais, os expõe a predadores que os localizam justamente pelo barulho que fazem. Como o autor explicita no título de seu texto, é uma luta entre a vida e a morte para as cigarras. Com essa explicação, faço um esforço para apontar as diferentes dinâmicas das infinitas assemblagens que incessantemente ocorrem. No fim, mais uma vez, é nosso recorte agencial (Barad, 2007) que delimita o nosso escopo da discussão, sem encerrar a miríade de outras possíveis discussões que poderiam ser realizadas.

O volume do canto das cigarras era consideravelmente alto durante as aulas, e, apesar de não poder ser reconhecido no áudio gravado dentro da sala de aula, sua *intraferência* nas aulas era inquestionável, como comento na entrada do diário do Corte Agencial [18]. Vishwaveda Joshi e Ira Famarin (2021) argumentam que nossos corpos, assim como qualquer outro, estão sempre soando e ouvindo, e, portanto, retribuindo conhecimentos constantemente, tendo em vista que, no ponto de vista das autoras, os sons, bem como qualquer outra materialidade (Barad, 2007; Pennycook, 2018b), carregam inteligência. Partindo disso, Carsten Wergin e Edwin Mulligan (2021) propõem que decolonizemos nossa escuta, refinemos nosso sentido de presença e que de fato escutemos *care-fully* os fenômenos sônicos ao nosso redor para melhor nos alinharmos às potencialidades de um *emaranhamento eco-acústico*. Nesse sentido, deixo a provocação para que, nos nossos âmbitos de prática, estejamos atentos não só aos sons, mas às existências outras – térmica, olfativa e de quaisquer outros sentidos (Pennycook, 2018b – que permeiam nossas assemblagens, para que assim possamos mobilizar mais materialidades e com isso potencialidades para a educação linguística.

Com o material de estudo apresentado, objetivei ratificar o *Chthuloceno* de Donna Haraway (2016), mostrando que o mundo é constituído de relações tentaculares entre corpos e entidades humanas e não humanas, de diferentes ordens e espécies, nas mais variadas escalas. Na realidade, é razoável argumentar que mesmo o corpo humano é uma criatura ctônica, já que é uma assemblagem indistinta de multiespécies orgânicas, envolvendo bactérias, vírus – mesmo a covid-19 – e elementos não orgânicos. Assim também são constituídos os insetos que desdenhamos e dos quais temos nojo, os cães errantes que nos pedem comida e carinho, a vegetação oriunda de nossos arredores, a matéria mais entranhada na T/terra e, conseqüentemente, as sociedades e eras geológicas, como o Antropoceno. É essencial entender, no entanto, que essa *simpoiese*, esse *fazer-com*, esse reconhecimento mais amplo das existências no mundo, não implica necessariamente a promoção de relações sempre mutualmente benéficas.

A perspectiva de Donna Haraway (2016) sobre o Chthuloceno envolve viver nas ruínas, nos empenhando para viver e morrer com *response-ability* a fim de cultivar chances de *ongoingness/continuidade*. Segundo a autora, “response-ability is about both absence and presence, killing and nurturing, living and dying” (Haraway, 2016, p. 28). Ao invés de almejar a reconciliação ou restauração total do suposto estrago humano perpetrado no Antropoceno, ou ainda, um retorno a um passado idílico pastoral e pré-colonial (Emmelhainz, 2016), o Chthuloceno advoga por uma recuperação parcial dos prejuízos e construção de formas outras de seguirmos juntos. Não é, por exemplo, sobre “resolver” o problema dos cachorros errantes no câmpus Urutaí com uma solução categoricamente “boa” para só um ou ambos os lados, mas

investigar novos modos de convivência que possam ser mais dignos. Jasmine Ulmer (2017, p. 833) adiciona que “justice is also material, ecological, geographical, geological, geopolitical, and geophilosophical”. Nesse sentido, o Chthuloceno se liga a uma ideia de justiça experimental, pois experimenta e estuda formas mais justas de fazer-junto, sem desconsiderar o lado da ausência, do matar e do morrer.

De acordo com Marcelo Buzato (2017), a ética pós-humanista enfatiza a co-construção humana com outras materialidades, questionando noções referentes ao corpo e à subjetividade. Sobre isso, Karen Barad (2007, p. 160) pontua que “ethics is not simply about responsible actions in relation to human experiences of the world; rather, it is a question of material entanglements and how each intra-action matters in the reconfiguring of these entanglements”. Também segundo a autora, considerando a complexidade envolvida em nossos *emaranhamentos*, “ethics is not a geometrical calculation; ‘others’ are never very far from ‘us’; ‘they’ and ‘we’ are co-constituted” (Barad, 2007, p. 179). Considerando então essa visão co-constituída das entidades, que estão sempre em movimento de intra-ação, é o processo (Buzato, 2017), ou o fenômeno (Barad, 2007), que se torna a unidade básica de uma discussão sobre a ética. Complementar a isso, toda consideração sobre a ética envolvendo um recorte agencial terá que ser situada (Pennycook, 2021; Sousa, 2022), para que melhor respondamos às necessidades locais e contingenciais dos espaços-tempos aos quais nos emaranhamos.

O Chthuloceno, no fim das contas, é uma história necessária que não é nem sagrada nem secular, mas eticamente comprometida com os seres outrora preteridos, como Medusa. Sob essa ótica, nós não somos *anthopos*, mas *composto*<sup>36</sup>, adubo. Não somos *homo*, mas *húmus* (Haraway, 2016). Bruno Latour (2010), nessa linha, defende a ideia do *composicionismo*, no sentido de que não há mundo além da imanência na qual vivemos, e que nós humanos não passamos de um *composto* de outros organismos. Neste ponto, parece-me interessante fazer um retorno a Ailton Krenak (2020a, 2020b), que recupera essa noção de pertencimento à T/terra muito propriamente nos seus escritos que tocam na ontologia indígena. Não só ele, na verdade, mas outras comunidades indígenas já abordaram e abordam *human/nonhuman togetherness*, representadas por pensadores como Ninawa Huni Kui, Célia Xakriabá, Adriana Tremembé e Aunty Shao

---

<sup>36</sup> Na parte específica do texto de Donna Haraway em que ela explicita isso, a autora faz uma oposição entre *compost* e *posthuman* – “we are compost, not posthuman; we inhabit the humusities, not the humanities [...] I am a compostist, not a posthumanist” (Haraway, 2016, p. 97). A autora, como se vê, busca se desvincular do conceito do pós-humano e pós-humanismo, que são diferentes para ela (cf. Haraway, 2016, p. 50). O primeiro termo parece ser entendido pela autora como mais próximo de uma corrente praxiológica transhumanista. Para a autora, esse entendimento é insuficiente para estudar a diversidade de seres e entidades no mundo. Com relação ao segundo termo, Haraway reconhece seu potencial (cf. Haraway, 2016, p. 32), mas faz questão de lançar sua proposta conceitual. Gosto e uso muitos dos escritos e ideias de Donna Haraway na minha tese, mas não enxergo incongruência no meu uso da ideia do pós-humanismo.

Smith (Gesturing Towards Decolonial Futures, 2020). Além desses, há também o livro de Davi Kopenawa e Bruce Albert (2015), que trata do assunto de maneira aprofundada a partir da ontologia yanomami.

Segundo Ailton Krenak, devemos viver em “fricção com a vida” (Ailton Krenak, 2020a, p. 47) e “parar de nos desenvolver e começar a nos envolver” (Ailton Krenak, 2020b, p. 13) com a T/terra. Para conduzir tal movimento, Ailton Krenak sugere que tornemos o nosso olhar, por exemplo, para a cultura do Buen Vivir – Kumac Kawsay, em quéchua. A cultura do Buen Vivir, Sumak Kawsay ou Bem Viver é um conceito indígena originário dos povos andinos, como os povos Quechua e Aymara, e se refere a uma filosofia de vida que valoriza o equilíbrio entre os seres humanos, a natureza e a espiritualidade. É uma cosmovisão que prioriza o bem-estar coletivo, a estreita relação com o meio ambiente e a espiritualidade, em oposição ao consumismo e ao individualismo. É uma perspectiva que enfatiza a intraconeção entre todos os seres materiais e imateriais e a busca pela prosperidade em um sentido mais amplo do que o econômico. Em referência a esse aspecto, Ailton Krenak (2020a, p. 8-9) explica que o “Bem Viver não é definitivamente ter uma vida folgada. O Bem Viver pode ser a difícil experiência de manter um equilíbrio entre o que nós podemos obter da vida, da natureza, e o que nós podemos devolver”. Em outras palavras, o Bem Viver não nega que inevitavelmente extraímos coisas da natureza, mas nos incita a também considerarmos formas de retribuir, promovendo formas de viver – e morrer – bem (Gesturing Towards Decolonial Futures, 2020).

Na era do Antropoceno, se quisermos viver e morrer bem, o que não pode haver é a negação do *emaranhamento* (Gesturing Towards Decolonial Futures, 2020). O individualismo humanista e antropocên(tr)ico tem prejudicado muitos corpos até aqui, mas a sua antítese, a coletividade ctônica, se apresenta como uma opção para aumentarmos as nossas chances de continuidade em assemblagens mais plurais e justas. Precisamos chegar a “possibilidades modestas de recuperação parcial e de convivência” (Sousa; Pessoa, 2023, p. 171). Nas nossas práticas na educação linguística, considero que isso pode ser feito a partir do reconhecimento e engajamento com outras entidades que inevitavelmente compõem nossas salas de aulas, trazendo-as – figurativamente, tendo em vista que já estão emaranhadas a nós – para o cerne de nossas discussões e atividades. Extrapolando o escopo humano, alcançamos outras possibilidades de co-construir saberes e fazemos uma educação linguística *otherwise* (Borelli; Silvestre; Pessoa, 2020). Essa educação linguística, como trago no próximo capítulo, envolve uma maneira outra de enxergar e fazer língua, que, por conseguinte, engendra novas dinâmicas languageiras dentro e fora de sala de aula.

Finalizo esta seção do texto e este capítulo da tese com duas citações, uma de Ailton Krenak e outra de Donna Haraway, para arrematar o tom com o qual quero que partamos para as próximas muitas palavras:

[e]u não percebo esse momento que estamos vivendo como uma situação-limite, acho que o que estamos passando é uma espécie de ajuste de foco no qual temos a oportunidade de decidir se queremos ou não apertar o botão da nossa autoextinção, mas todo o resto da Terra vai continuar existindo (Ailton Krenak, 2020b, p. 29).

E “there are so many good stories yet to tell, so many netbags yet to string, and not just by human beings” (Haraway, 2016, p. 49).

Nas próximas páginas, seguirão movimentos meus e de incontáveis corpos – mais daqueles que eu tive a capacidade de trazer aqui – na construção de uma boa história para se contar, esperançosamente integrante de uma nova *cena* de uma nova era ctônica.

## EMARANHADO LÍNGUA CURRÍCULO AVALIAÇÃO: NARRANDO UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA COM UM ENGAJAMENTO PÓS-HUMANISTA

*Ritornelo #3: a língua não é universal, mas singular (Deleuze; Guattari, 2005) e quimérica, se manifestando muito além do verbal. Ela se constitui de uma miríade de corpos e de dispositivos semióticos variados, emergindo como uma entidade híbrida e complexa, como uma quimera. O currículo e a avaliação acompanham tal mestiçagem, e se desenvolvem de modos inesperados na educação linguística com um engajamento pós-humanista. Como professores, é imperativo que nos esforcemos para contemplar o emaranhamento das coisas em nossas práticas, reconhecendo nossos ranços humanistas mas, ao mesmo tempo, permitindo que caminhos se forjem para o novo e o criativo.*

Neste capítulo, sigo na narração do estudo realizado, destacando, agora, aspectos envolvendo mais especificamente a língua, o currículo e a avaliação. Primeiramente, gostaria de justificar minha insistência na ideia de *narrativa*. A primeira inspiração para meu apoio nesta ideia vem da já discutida obra de Donna Haraway (2016), *Staying with the trouble: making kin with the Chthulucene*. No livro, a autora lança mão de diversos dispositivos narrativos, tais como metáforas, símbolos, mitos e ficções científicas, a fim de asseverar a proposta da criação de formas de coexistência ética e colaborativa entre espécies em um mundo marcado por crises, por meio da ideia de fazer parentesco e permanecer com o problema, sem soluções ilusoriamente fáceis. Na mesma linha de Donna Haraway (2016), acredito que contar histórias é uma forma de criar maneiras outras de pensar e agir no mundo, e que as narrativas que escolhemos contar têm poder para ensaiar respostas aos problemas com os quais vivemos.

Em vez de me apoiar em grandes narrativas (Pennycook, 2021) para o contexto que discuto nesta tese, ou seja, em propostas que se pretendem universalizantes e sugerem vias limitadas de abordar problemas, prefiro me engajar em fazer *specific theory*, que seja “grounded, accountable but also shareable” (Braidotti, 2013, p. 157). Sobre grandes narrativas, Elizabeth St. Pierre e Elliot Kuecker (2023) elaboram que a Ciência (Latour, 1999) é também uma narrativa, e que, com o consenso de seus cientistas, ela produz sua própria história para legitimar a si mesma, tomando para si dimensões pretensamente globalizantes. Mario Caracciolo (2022), nesse sentido, propõe que, ao nos engajarmos e criticarmos essas narrativas com um olhar pós-humanista, levemos em consideração as formas que as histórias estão impregnadas da experiência humana e implicadas em práticas antropocêntricas, e que busquemos formas de ir além delas, criando narrativas pós-humanistas. É dessa forma que busquei investigar o material do estudo, partindo de sua especificidade e localidade para confeccionar uma narrativa que busca ir além do humano.

Nesse intuito, acredito que exerço o que Anna Tsing (2015) chama de *curiosidade*, pois, livre das pretensões totalizantes das grandes narrativas, busco “the knots and pulses of patchiness” que estão aí para serem observados e discutidos. Entre esses nós e pulsos, brilharam (MacLure, 2013) para mim o conceito de língua, que no curso tomou formas semióticas diversas, cujas características abordarei nesta parte do texto. Um outro nó que discuto é a questão do currículo, que se desenvolveu de forma rizomática e tentacular e que agarrou e soltou temas e conteúdos inesperados. Por último, levanto o pulso da avaliação e a forma singular, situada e até mesmo desprendida que ela assumiu ao longo no curso.

### Língua, essa quimera

**Imagem 21** – Quimera (desenho de Jacopo Ligozzi)



Fonte: Museo Nacional Del Prado (2024).

A quimera (Imagem 21), na mitologia grega, é uma criatura híbrida composta por partes de diferentes animais, geralmente descrita como tendo a cabeça de leão, o corpo de cabra, asas de dragão e a cauda de serpente. Sua origem está nos mitos antigos, especialmente no épico *Ilíada* de Homero (2003), onde ela é descrita como uma fera aterrorizante derrotada pelo herói Belerofonte. Assim como na história de Medusa, essa história repete os elementos do monstro ctônico, impuro em sua não humanidade e hibridismo; e o herói humano, respaldado pelos deuses do Olimpo – em uma das versões do mito, Belerofonte era filho de Poseidon e foi ajudado por Atena para derrotar a criatura –, que parte em uma missão discutivelmente arbitrária

envolvendo intrigas entre humanos e deuses. Metaforicamente, o termo *quimera* passou a significar algo fabuloso, uma fantasia ou uma ideia difusa e heterogênea, representando a noção de misturar elementos diferentes em um todo imaginário. Nesse sentido, pretendo apresentar a língua enquanto uma quimera, no sentido em que parece ser a fusão de elementos bastante diversos, extrapolando uma lógica humanista que busca enclausurá-la e moldá-la com ideias tradicionais acerca dela. É com esse dispositivo narrativo, a figura e a alegoria da quimera e seu valor metafórico, que começo a abordar o conceito de língua.

Início a discussão com a idealização problemática da noção de língua em sua instauração enquanto objeto de estudo principal da linguística, a partir da obra *Curso de Linguística Geral*, de Ferdinand de Saussure (2011). Reconhecida como o texto inaugural da disciplina, Saussure *estrutura* uma visão de língua em torno de um sistema de signos arbitrários e convencionais que funcionam em oposição uns aos outros. Ele introduz a distinção entre *língua* – o sistema de regras e convenções compartilhado por uma comunidade – e *fala* – o uso individual da língua. Seu argumento central é que o significado de um signo linguístico surge da relação entre o significante – som ou forma gráfica – e o significado – conceito –, ambos ligados de maneira arbitrária e dependente de sua posição no sistema linguístico.

Contudo, conforme Alastair Pennycook (2018b) argumenta, essa concepção de língua foi constituída em conformidade com lógicas iluministas, positivistas e humanistas, principalmente no sentido de ser definida como uma estrutura abstrata unicamente ligada à figura humana, de traços estritamente marcados e categorizáveis. De fato, Ferdinand Saussure (2011) reserva grande esforço em sua obra para estabelecer a distinção entre a língua humana e a forma de comunicação não humana. Nesse sentido, Alastair Pennycook (2018b) aponta que um dos grandes trunfos para a definição da linguística enquanto ciência foi justamente relegar os fenômenos de produção de sentido de entidades não humanas ao campo da não-língua. Daí que, estando estabelecida a cisão humano/não humano, outras categorias foram se derivando, igualmente dicotômicas, essencialistas e homogeneizantes (Sousa; Pessoa, 2019), tais como nativo/não-nativo, culto/coloquial, gramatical/agramatical etc., e o espaço da linguística enquanto ciência moderna foi sendo cada vez mais consolidado.

Essas categorias, sem dúvidas, estão entranhadas de formas muito profundas nas nossas práticas e crenças sobre língua, tendo em vista o nosso histórico com uma perspectiva de língua enquanto estrutura a ser aprendida, internalizada e respeitada. Iury Silva (2023, p. 84) afirma, por exemplo, que “na educação em línguas estrangeiras, isso tem se traduzido no ensino a partir das quatro habilidades (produção oral, compreensão oral, produção escrita e compreensão escrita)”, e que “essa divisão se torna problemática na medida em que reduz a complexidade que

sustenta os processos languageiros”. Maria Luísa Sússekind (2019) complementa que há, regularmente, um enfoque em conteúdos gramaticais, que apontam para modos de significar estanques e esperados. Esse investimento exacerbado na estrutura e na gramática resulta não só na previsibilidade e prescritividade do currículo – a ser mais profundamente discutido posteriormente –, mas na inibição da produção linguística de alguém que não se considera detentor do domínio dos aspectos estruturais da língua. É o que a fala de Paola a seguir evidencia:

**Corte Agencial [19] “Eu não consigo formular frases”**

Paola: Eu ainda não consigo me sentir totalmente segura porque eu não consigo formular frases. Então por vergonha de não saber formular frases, eu prefiro... eu acabo não falando (Conversa final, Paola).

Como apontei no primeiro capítulo desta tese, Paola era a estudante que menos participava *verbalmente* no curso, contribuindo pouco com falas em inglês, e até mesmo em português. Considero que a vergonha apontada em sua fala foi bastante perceptível durante as aulas, tanto por mim como por alguns colegas. Sendo também a mais jovem dos estudantes, Paola parecia buscar ser um corpo imperceptível na sala de aula, sentando-se em algum canto – muitas vezes, próximo à porta – e relegando-se a escutar e intra-agir com o grupo de forma silenciosa e quieta. Segundo Laryssa Sousa (2022, p. 153), “a idade não diz respeito a corpos individuais, mas a como esses corpos se relacionam com o mundo”. Adicionalmente, Laryssa Sousa (2022) aponta que os nossos corpos são *paisagens semióticas corpóreas*, ou seja, eles produzem sentido não só pelos discursos que emitem verbalmente, mas pelos discursos que produzem visualmente com sua própria materialidade. Sendo assim, Paola, com sua corporeidade em ressaltado pelo fator da idade, além de possíveis outros fatores que podem escapar minha interpretação no momento, pareceu produzir o sentido de que não estava disponível para as intra-ações verbais em sala de aula, aparentemente por se considerar menos apta que seus colegas mais velhos para isso.

Para além de sua idade, no entanto, a fala de Paola aponta para o fato de que seu julgamento do não domínio da estrutura da língua inglesa, representada pela declaração “eu não consigo formular frases”, era possivelmente o maior empecilho para uma participação verbal em sala de aula. Essa iteração de Paola, especificamente, parece apontar para um entendimento de língua enquanto um sistema de estruturas sintáticas (Pennycook, 2018b), isoladas de quaisquer outras capacidades comunicativas. Ao enxergar o aspecto sintático como o principal a ser aprendido e utilizado no contexto do curso de inglês, Paola se limitou a simplesmente não participar, pois julgava que ainda não possuía um nível desejado de proficiência nesse aspecto:

“eu acabo não falando”. Nas aulas, procurava instigar a participação de Paola, encorajando-a a falar ainda que encarasse o seu desempenho como afastado do ideal estruturalista. Esse tipo de atitude é parecido com o que apresento a seguir.

Em outro evento em sala de aula, o estudante José Mário precisou fazer uma fala aberta ao grupo durante uma atividade de apresentação da rotina. José Mário também era um estudante tímido, ainda que isso não parecesse ser motivado por sua idade. Na ocasião, José Mário apresentou dificuldades em falar em inglês, precisando de minha ajuda e da ajuda dos colegas para conseguir terminar de realizar o que foi pedido. Em uma das entradas do meu diário, traço uma observação sobre o ocorrido:

### **Corte Agencial [20] Não idealidade das produções linguísticas**

O José Mário foi sorteado para falar e tentei estimulá-lo o máximo possível para que se sentisse capaz de se comunicar. Tentei frisar a não idealidade das produções linguísticas, não sei se com as palavras certas. Mas tentei pelo elogio tranquilizá-lo e deixá-lo orgulhoso do que havia feito (Diário do professor, 12/09/2022).

Dessa entrada, destaco meu comentário sobre tentar “não frisar a não idealidade das produções linguísticas”, ou seja, buscar afugentar uma possível crença de que a produção linguística, ainda mais de uma língua adicional, precise ser gramaticalmente perfeita, sem a depreciação da estrutura. Nesse processo, a forma como consegui operar nessa situação em específico foi encorajando o estudante, mesmo com suas dificuldades, a falar do jeito que conseguia. Para isso, além das contribuições pontuais com palavras ou encadeamentos delas, lancei mão também de gestos:

### **Imagem 22 – Gestos durante a atividade sobre rotina**



Fonte: material do estudo.

Desde já, o conceito de língua que começo a narrar aqui vai abraçando outros modos e formas, para além do estrutural e verbal. Os gestos corporais, tradicionalmente, têm sido tratados como compensatórios, no sentido de que eles apenas ajudam quando a língua não é *adequada/suficiente* para o propósito comunicacional (Canagarajah, 2018b). Em primeira vista, através de lentes humanistas e tradicionais de entendimento de língua, esse pode parecer o caso da situação envolvendo José Mário. No entanto, me amparo no entendimento de Suresh Canagarajah (2018b) de língua enquanto uma *assemblagem* que envolve vários tipos de semioses. Sob esse entendimento, o aspecto estrutural da língua não é o único nem o mais elevado meio de avaliar a comunicação. De acordo com o autor, a ideia de assemblagem corrige a orientação da primazia do verbal para o envolvimento e a valorização do não verbal, entendendo que diversas semioses trabalham e constroem juntas o fenômeno da comunicação. A partir dessas elaborações, entendo que, na situação exposta envolvendo José Mário e sua produção linguística, no fim, o enunciado produzido foi resultado de *todos* os processos semióticos que ocorreram no espaço-tempo em questão.

Considerando tudo isso, modos de produção de sentido outrora percebidos como estando fora ou nas margens do fenômeno linguístico precisam ser acatados no contexto da educação

linguística, a fim de que promovamos não só uma visão mais ampla de língua, mas também uma participação mais ativa e plural daqueles que estão se dedicando a aprender uma língua adicional. Nesse sentido, Iury Silva (2023) faz uma interessante provocação com relação ao enfoque na língua enquanto estrutura, levantando e problematizando o preterimento de outras formas de expressão na educação linguística. O autor indaga:

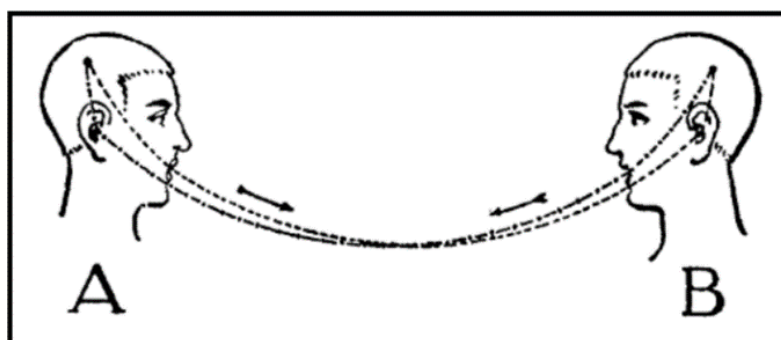
[s]e nosso objetivo como professores/as de línguas estrangeiras consiste em apresentar possibilidades que facilitem a inteligibilidade em intra-ações, por que insistimos na primazia do verbal? Por que negligenciamos outras formas de expressão? Por que perpetuamos uma lógica estruturalista que reduz a língua à gramática? Por que excluímos o corpo de nossas práxis? Por que validamos a construção de repertórios representacionais, e não performáticos? Por que continuamos a roubar as outras 99 linguagens de nossos/as alunos/as? (Silva, 2023, p. 85).

Na mesma direção da provocação de Iury Silva, as discussões que se seguem nesta seção envolvem uma reconceitualização de língua, que busca ir além da primazia do verbal e abraça “the messiness of material life and social practice” (Canagarajah, 2018b, p. 3). Nesse ponto, gostaria de *rizomatizar* a discussão para o ponto que toca na diferença entre comunicação humana e não humana, a fim de acentuar o porquê dessa distinção enclausurar a língua em um lugar abstrato, humanista, colonial e moderno que limita as potencialidades dos repertórios linguísticos. Como apontado no capítulo anterior, brilharam no curso situações em que a comunicação se viu emaranhada às materialidades não humanas, tais como máscaras (Imagem 11), um ar-condicionado (Cortes Agenciais [1], [2], [3], [4]), o clima (Corte Agencial [5]), o contexto político (Cortes Agenciais [6], [7]) e seres não humanos, como animais (Imagem 19 e Cortes Agenciais [11], [12], [13], [14], [15], [16], [17], [18]). Longe de apresentá-las como pano de fundo para uma visão de língua e comunicação com protagonismo humano, busquei reconstruir essas situações sob uma perspectiva pós-humanista, que as reconhece como basilares para o fenômeno linguístico.

Mesmo que a linguística tenha trilhado caminhos de questionamento de suas raízes (Moita Lopes, 2006; Pennycook, 2001, 2021) e tenha incorporado perspectivas críticas a respeito de seu objeto de estudo, Alastair Pennycook (2018b) argumenta que ainda pairou, durante muito tempo, um foco exacerbado da disciplina sobre questões humanas. Um esquema antigo, mas ainda bastante representativo de uma visão humanista de língua é o circuito de fala de Saussure – ou as “Saussure’s talking heads” (Pennycook, 2018b, p. 92) – apresentada na Imagem 23. Nele, em uma primeira observação, vemos apenas dois interlocutores, em um vácuo no jogo enunciativo. O circuito busca representar figuras humanas supostamente neutras, considerando

a ausência de marcações materiais que poderiam indicar gênero, etnia, classe ou qualquer outra marca de diferença. A via de produção de sentido é linear e previsível: uma entidade humana emite uma mensagem pela boca, a outra entidade humana a capta pelos ouvidos, processa pela cabeça, e responde da mesma forma.

**Imagem 23** – Saussure’s talking heads



Fonte: Ferdinand Saussure (2011, p. 11).

Em contraste, em uma visão pós-humanista de língua ancorada por autores como Roslyn Appleby e Alastair Pennycook (2017), Suresh Canagarajah (2018a) e Alastair Pennycook (2018b), a língua jamais se dá em um vácuo semiótico, pois é essencialmente *sociomaterial*, ou seja, depende das condições materiais e das relações sociais para ocorrer. Essa consideração já é suficiente para desafiar a ideia de que língua é uma propriedade humana, tendo em vista que passamos a reconhecer o fenômeno como ocorrido para além do corpo humano, ou mais especificamente, do conjunto cabeça-ouvido-boca. Tal consideração, vale ressaltar, não se constrói para estabelecer um argumento de equivalência completa entre comunicação humana e não-humana, mas vai na direção do desmantelamento das ideias do universalismo, autossuficiência, inatismo e excepcionalismo humano (Pennycook, 2018b).

Pensando dessa forma, entendemos que a cognição e os processos de significação ocorrem de forma *distribuída* (Canagarajah, 2018a; Pennycook, 2018b). Sendo assim, a língua só acontece por meio das intra-ações com outros corpos, em uma rede extremamente complexa de trocas. As “Saussure’s talking heads” (Pennycook, 2018b, p. 92), portanto, só produziriam sentido se emaranhadas com outras entidades, a maioria delas não humanas, por sinal. Essa visão remove, portanto, o enfoque no aspecto verbal da comunicação para dar espaço para “the bigger picture of gesture, nonverbal communication or other sensory domains” (Pennycook, 2018b, p. 81).

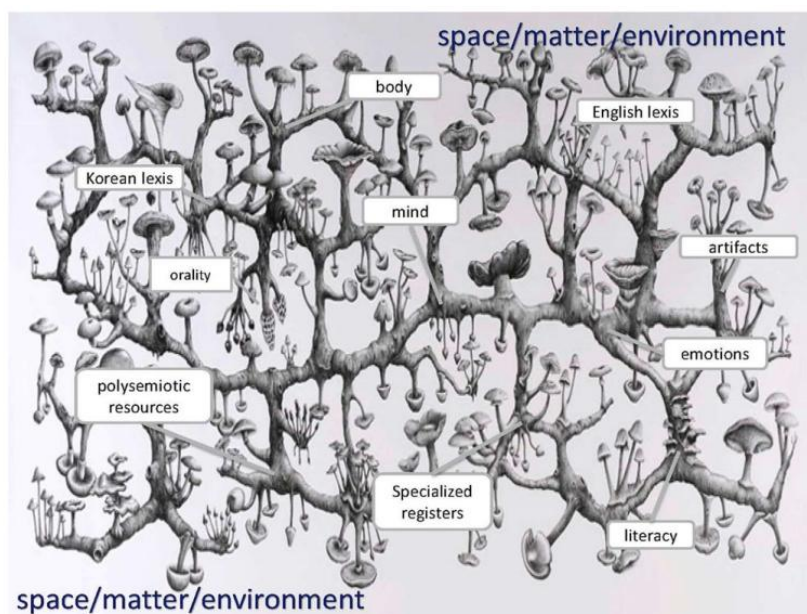
A compreensão da língua a partir da perspectiva de cognição distribuída (Pennycook, 2018b) implica em desafios aos pressupostos cognitivistas mentais estabelecidos no campo da

educação linguística, ao romper com dualismos humanistas, como o de corpo/mente. Nesse sentido, assim como não há distinção entre interior/exterior na produção da língua, também não há uma relação de antes e depois entre entidade enunciativa e língua. Isso implica que ambos emergem em contínuas reconfigurações, já que matéria e discurso se entrelaçam mutuamente (Barad, 2003). Dessa forma, no pós-humanismo, há uma crítica em relação a uma visão representacional de língua (Canagarajah, 2018a; Pennycook, 2018b), ou seja, que a língua serve para representar e ilustrar o mundo, para dar forma verbal ao que já existe. No pós-humanismo, a língua constitui o mundo perpetuamente, ou seja, a língua também performa o mundo (Barad, 2003). Assim, a língua não existe só para traduzir o mundo em códigos específicos, mas para construí-lo em toda a sua miríade de fenômenos.

Pelo fato de a cognição e a língua serem sociomaterialmente distribuídas, passamos a considerar que nossos engajamentos linguísticos estão ligados à materialidade a qual nos emaranhamos, tornando cada enunciação única e irrepetível. Suresh Canagarajah (2018a) destaca que essa materialidade não deve ser enxergada como mero contexto de fala, mas como elemento constituinte da língua, sem o qual ela simplesmente não aconteceria. Dado o número possivelmente infinito de elementos que podem transpassar o fenômeno da língua, não é exagerado compreender a comunicação enquanto evento *bagunçado* (Pennycook, 2018b). Tal bagunça, que remete a uma ideia de entropia e caos, são características compartilhadas também na ideia do rizoma (Deleuze; Guattari, 2005), e que aqui agrego a figura da quimera.

Suresh Canagarajah (2018a) avizinha o conceito de língua à de rizoma ao argumentar que a forma como a língua funciona é essencialmente rizomática. O modelo apresentado por Suresh Canagarajah (2018a), na Imagem 24, evidencia um rizoma de enraizamentos dinâmicos e imprevisíveis, tomando forma de acordo com as condições sociomateriais à disposição: *orality, polysemiotic resources, body, mind, specialized registers, artifacts, emotions, literacy etc.*

#### **Imagem 24 – Modelo rizomático de língua**



Fonte: Suresh Canagarajah (2018a, p. 284).

Considerando a variedade de materialidades que podem operar com a língua, nós percebemos que ela está emaranhada a uma rede não só de palavras, mas de outros elementos semióticos, ou seja, que produzem sentido relacionalmente. Esses elementos semióticos englobam entidades materiais e imateriais, as quais envolvem aspectos sociais, históricos, políticos, econômicos e, em termos mais amplos, cosmológicos (Sousa; Pessoa, 2023). Para satisfazer nossos desejos comunicacionais, lançamos mão dos recursos que nos interpelam no espaço-tempo da intra-ação, podendo esses recursos se apresentarem na forma quimérica de variados *códigos*.

Por *código*, quis me referir ao que é comumente considerado língua, como o português, o inglês, o espanhol etc. O conceito de língua, não raro, é essencializado nessas unidades, onde cada uma representa ideias um tanto específicas e fixas de nação, cultura e povo. André Nascimento (2022, p. 469), baseando-se em Sinfree Makoni e Alastair Pennycook (2007), explica que isso se dá a partir de regimes coloniais/nacionalistas que propagam ideologias que concebem “línguas como entidades separáveis, enumeráveis e nomeáveis”. Complementando essa ideia, Marco Túlio Urzêda-Freitas e Rosane Pessoa (2020) argumentam que a língua não é algo natural que simplesmente existe como um sistema autônomo, desconectado de outros componentes da vida social, mas uma invenção legitimada por regimes metadiscursivos igualmente inventados para erradicar a diversidade linguística do mundo. No entanto, com a expansão dos processos de globalização, as ideias de nação, cultura e povo estão cada vez mais embaçadas, ou seja, se tornou consideravelmente mais difícil definir a qual nação, cultura e povo uma determinada língua está associada. Todavia, ainda assim, no projeto colonial que ainda

perdura, tais cisões e invenções são sustentadas e reforçadas pelas práticas linguísticas difundidas nas mais diversas áreas sociais, inclusive nos espaços educacionais institucionalizados.

No caso do inglês, especificamente, essa cisão entre as línguas tem sido útil para instituir a língua inglesa como *commodity/mercadoria* (Silva, 2017), graças à influência econômica e política de alguns dos países que a têm como língua principal. David Block (2017) e Simone da Silva (2017) discorrem sobre o fato de que a língua inglesa se tornou uma via para a instrumentalização de indivíduos a fim de atender aos interesses econômicos das grandes estruturas de poder neoliberais. Karen Barad (2007), nesse sentido, complementa que o neoliberalismo também deve ser entendido como um meio pelo qual as relações sociais, os modos de vida e as subjetividades são produzidos. Em minhas conversas finais com as pessoas que participaram do curso, a motivação neoliberal para a aprendizagem da língua inglesa foi bastante ressaltada:

### **Cortes Agenciais [21] Discursos neoliberais e hegemônicos sobre a língua inglesa**

Bella: Eu gostaria muito de ter essa oportunidade, eu gostaria muito de dar continuidade nesse estudo porque é muito importante para o meu crescimento pessoal, é importante para o meu *crescimento profissional*. Esse tempo para trás eu precisei traduzir um resumo, sabe, de um artigo... Aí eu falei: “caramba, eu preciso muito fazer inglês, eu preciso muito dar continuidade ao meu aprendizado com o inglês”. O tanto que é importante a gente saber, traduzir nosso *trabalho* (Conversa final, Bella, grifo próprio).

Catarina: Poder colocar um curso de inglês básico no meu *currículo*, eu quero muito continuar aprendendo, porque eu pretendo morar fora assim que eu formar, ano que vem. E como o inglês é a *língua universal*, qualquer lugar que eu for vai ter uma pessoa que fala inglês. Então eu quero poder me preparar para isso (Conversa final, Catarina, grifo próprio).

Victor: E você, por que você decidiu fazer inglês?

Michel: Para minha área é muito importante, né? As linguagens (de programação são todas) basicamente em inglês e também para a vida mesmo, né? Eu acho muito importante, para o meu curso todo... Só tem artigo em inglês. Tudo que eu vou *trabalhar* é em inglês. Eu vou mexer em banco de dado, é em inglês. Eu vou programar, é em inglês (Conversa final, Michel, grifo próprio).

Nessas enunciações, vemos a menção ao trabalho e ao mundo profissional em todas. Com Bella, percebo inclusive uma certa urgência para aprender a língua. Pelas atitudes de Bella em sala de aula e no grupo de WhatsApp, via que ela era uma pessoa extremamente responsável e preocupada com o seu sucesso profissional. Sendo assim, não me impressiona que encare aprender inglês como uma demanda urgente na sua vida. Catarina, por sua vez, apesar de mencionar o currículo, acaba por destacar em sua fala uma suposta universalidade do inglês e a

necessidade de saber falar a língua para se comunicar com pessoas fora do Brasil. De modo similar, Michel destaca a disseminação da língua inglesa na sua área de atuação, a informática. Na fala de Michel, especialmente nas últimas enunciações, sinto que o estudante queria expressar uma situação da qual não consegue escapar, pois as materialidades com as quais precisa(ria) intra-agir vêm emaranhadas ao inglês. Isso se conecta ao argumento de Funie Hsu (2017, p. 120), que atesta que

the act of teaching English exists within an educational domain that serves the real, and varied, needs of students while also reproducing ideologies that have marginalized many of the very students it caters to. This may seem to suggest that English language teaching is a futile act, and yet the agency English can yield in our neoliberal global economy (Sonntag, 2003) can prove vital for many learners.

Sobre essa questão, percebemos que as ideias neoliberais têm permeado muitos de nossos discursos e atitudes. Como discute Laryssa Sousa (2022), na educação linguística, isso fica nítido quando observamos que muitos dos estudantes desejam falar e escrever em inglês como um instrumento para ascenderem socialmente. Assim, muitos deles enxergam o inglês como uma necessidade, uma mercadoria ou produto a ser agregado em suas carreiras para obterem maiores chances no mercado. Desse modo, considerando que estamos todos envolvidos em processos sociomateriais que reproduzem o projeto neoliberal, “as we teach English, we should acknowledge its effects of power, problematize its status, and help students understand that by using it they are acting with language in the world” (Sousa, 2022, p. 163).

*Poder*, em uma perspectiva pós-humanista, precisa ser entendido em seu potencial material e em suas repercussões no social. Isso quer dizer que o poder opera nos fenômenos naturais e sociais e que as práticas de regulamentação de poder devem ser entendidas em termos de intra-ações causais (Barad, 2007), ou seja, em termos dos desdobramentos das relações de poder em assemblagens específicas, considerando a singularidade dos corpos e entidades envolvidos e o tipo de intra-ação no qual se engajam. Além disso, reiterando o fato de que a dimensão discursiva se integra intimamente à dimensão material em uma perspectiva pós-humanista, entendemos que relações de poder são engendradas tanto em nossos atos enunciativos quanto em nossos atos de quaisquer outras naturezas (Barad, 2007).

A partir da ideia de que o poder se manifesta materialmente em nossas realidades, Gilles Deleuze e Félix Guattari (2005) elaboram que o poder deve ser entendido enquanto distribuído em redes ou fluxos descentralizados. Os autores falam do poder em termos de micropolíticas e multiplicidades, onde ele se manifesta em diversos pontos, afetando as subjetividades e relações

sociais. A abordagem de poder dos autores se relaciona com o próprio conceito de rizoma, se opondo à ideia de uma estrutura hierárquica fixa, propondo, no lugar, que o poder se manifesta sem um centro único, mas através de múltiplos pontos conectados e em transformação contínua, ocorrendo, inclusive, em seres não humanos. Essa expansão da ideia de poder para além das estruturas hierárquicas, contudo, não deve ser entendida como uma diluição da própria noção de poder. Rosi Braidotti (2017) argumenta que o pós-humanismo não se trata de uma posição pós-poder/gênero/raça/classe/etc.; pelo contrário, se trata justamente de expandir as maneiras como esses conflitos de poder são investigados, a fim de promover uma “careful negotiation in order to constitute new assemblages or transversal alliances between human and nonhuman agents, while accounting for the ubiquity of technological mediation” (Braidotti, 2017, p. 17).

Voltando às conversas finais dos Cortes Agenciais [21], gostaria de questionar o fato de essas visões sobre o inglês terem aparecido na conversa final do curso. No decorrer das aulas, considero que meus esforços foram no sentido contrário ao de promover uma ideia de inglês enquanto mercadoria e ferramenta direta para a ascensão social. Como busco evidenciar mais propriamente neste capítulo, meus movimentos se concentraram em fomentar uma ideia de língua translíngua, fluida, e sociomaterialmente distribuída, ou seja, uma ideia de língua que não se alinha às exigências mais tradicionais do mercado. Todavia, as falas dos estudantes flagram a condição profunda e entranhada que ideologias neoliberais mantêm em nós, e servem de exemplo da complexidade das relações de poder. Nosso trabalho enquanto professores de inglês, vai, sem dúvida, contra uma maré que há muito tempo ocupa vários âmbitos de nossas vidas, incluindo o da educação linguística (Block, 2017; Silva, 2017).

Outro corte agencial que desejo apresentar é proveniente da minha conversa final com Aline, Yuri Alberto Guedes e Aurora. Ao abordar a motivação de Aline para aprender inglês, fui surpreendido pela seguinte explicação:

### **Corte Agencial [22] “Ah, porque eu sou americana!”**

Aline: Ah, o inglês é tipo uma obrigação. Eu já tinha que estar sabendo.

Victor: Por quê?

Aline: Ah, porque eu sou americana!

Victor: *Ãhm?* [surpreso]

Aline: E aí, você vai deixando, deixando... Eu fui aceitando que não ia aprender, porque na escola eu tinha muita dificuldade, e aí (?). Eu quero aprender, mas eu desisto, eu vejo que é muita coisa, aí eu desanimo, mas é aos poucos, conforme eu vou fazendo, aí me motiva. Minha irmã... minha mãe está fazendo inglês, minha irmã está fazendo curso on-line, meu pai também começou. Já estão fazendo para eu fazer. Então está todo mundo. Minha mãe falou: “você se vira para aprender porque”/

Victor: /"A GENTE ESTÁ INDO!" [Aline ri] (Conversa final Aline, Yuri Alberto Guedes, Aurora).

Na fala de Aline, vemos que ela usa a palavra *obrigação* para se referir à sua relação com o inglês. A razão do uso dessa palavra seria porque ela é americana/estadunidense. Na aula do dia 29/08/2022, Aline já havia revelado que nasceu nos Estados Unidos, por meio da atividade com as colagens de imagens ([Apêndice G](#)). Na ocasião, para ilustrar esse fato, ela utilizou a bandeira do país. Interpreto a visão de língua de Aline como bastante atrelada à questão da nacionalidade, em linha com uma visão colonial e moderna de língua. Essa identificação entre língua e nacionalidade, curiosamente, toca no ponto do seu pertencimento dentro de sua própria família, tendo em vista que os demais membros parecem estar mais adiantados na aprendizagem da língua que ela. No fim, meu comentário "A GENTE ESTÁ INDO", serve para continuar a fala de Aline, pois ela parece querer dizer que sua família conta com a sua aprendizagem para finalmente saírem do Brasil.

Conjugada à dimensão neoliberal que a narrativa sobre o inglês assume, há também aspectos imperialistas e coloniais que corroboram a manutenção de seu status de supremacia e hegemonia (Hsu, 2017). O entendimento de língua restrito a um determinado espaço geopolítico, a uma cultura delimitável, a uma nação reconhecida e a pessoas nela nascidas colabora com a supremacia e a hegemonia da língua inglesa, na medida em que é atravessada por relações de poder que valorizam certos repertórios linguísticos provenientes de determinados espaços, enquanto desvalorizam os repertórios linguísticos de outros (Marques; Jordão, 2022). Como se vê no exemplo trazido no Corte Agencial [22], Aline parece se sentir inferiorizada por ainda não saber a língua ("eu já tinha que estar sabendo"), supostamente pelo simples fato de ter nascido nos Estados Unidos da América ("porque eu sou americana!"). Aline demonstra, inclusive, certa angústia por estar "atrás" do resto de sua família na aprendizagem do inglês ("minha irmã... minha mãe está fazendo inglês, minha irmã está fazendo curso on-line, meu pai também começou. Já estão fazendo para eu fazer. Então está todo mundo. Minha mãe falou: 'você se vira para aprender porque'").

Seguindo Marco Túlio Urzêda-Freitas e Rosane Pessoa (2020, p. 63), que, por sua vez, partem de Sifree Makoni e Alastair Pennycook (2005), observamos que a angústia de Aline reflete as maneiras como "the invention of *language* has influenced the way *languages* are comprehended, used and taught in different contexts around the globe". O inglês, enquanto invenção de uma língua atrelada aos Estados Unidos da América, se torna um objeto de ansiedade para Aline, que acredita precisar aprender o inglês logo para resolver uma

incongruência entre o lugar que nasceu e seu repertório linguístico. Tendo esse cenário em vista, baseando-me novamente em Marco Túlio Urzêda-Freitas e Rosane Pessoa (2020), é crucial desinventar e reconstituir os regimes metadiscursivos que idealizaram línguas enquanto entidades fixas, apoiada em entidades igualmente inventadas, como a nação. Para isso, é necessário não só a conscientização sobre o histórico colonial da invenção das línguas, mas também a construção de formas de entender língua e as práticas languageiras em relação a outros elementos que a tornam possível (Urzêda-Freitas; Pessoa, 2020).

Para ilustrar uma possível atitude concreta na direção da proposta dos autores mencionados, trago um corte agencial de uma intra-ação na aula do dia 26/09/2022, antes da conversa final com Aline, na qual esse tipo de subversão de uma ideia de língua atrelada a uma nação específica foi experimentada:

### **Corte Agencial [23] “That’s right, Spanish!”**

Victor: Students, if you’re from the USA, you’re American, you speak... Uh? Yes! [quando alguém fala “inglês”, escrevo “Spanish” no quadro] That’s right, Spanish! [expressão de surpresa dos estudantes] Ah, it’s incorrect??? What’s the official language of the USA? [estudantes respondem “English”, ao que respondo fazendo um som simulando uma buzina, significando resposta incorreta] Tanto o Reino Unido quanto os Estados Unidos não têm língua oficial determinada.<sup>37</sup> Eles não têm língua oficial determinada. SE fossem fazer um senso hoje nos Estados Unidos, eles seriam obrigados a chamar o país de um país bilíngue, um país tanto de inglês, de falantes de inglês, quanto de espanhol. Faz sentido, né? O tanto de pessoas que moram lá que falam espanhol... [vou escrevendo várias línguas abaixo de Spanish, indicando as várias línguas que povoam o país]

Isabelly: É mais fácil com brasileiro, né? Tem mais brasileiro lá que- Tenho certeza!

Victor: Chinese, Japanese... But the concentration of Spanish-speaking people there is very high. O tanto de gente que fala espanhol lá é muito alto. E o país não tem (o inglês) estabelecido como língua, se fossem estabelecer teriam que colocar pelo menos os dois (Aula gravada, 26/09/2022, 00:40:42).

Por último nessa discussão, abordo algumas falas de Yuri Alberto Guedes, porque considero que o estudante faz um movimento interessante em uma direção diferente de seus colegas. Na conversa final com ele, Aline e Aurora, após algumas falas de Yuri Alberto Guedes que seguiam a mesma linha que os colegas já haviam mencionado, exaltando o inglês como língua de acesso e oportunidades, o estudante acabou relatando outra situação:

---

<sup>37</sup> A informação repassada por mim aos estudantes se refere ao fato de que tanto os Estados Unidos da América quanto o Reino Unido não possuem línguas oficiais *constitucionalmente* definidas. Sabe-se, no entanto, que o inglês não deixa de ser uma língua predominante nesses lugares, apesar de seu status de oficialidade não ter sido promulgado até hoje.

### Cortes Agenciais [24] “Eu acho que não necessitaria tanto do inglês”

Yuri Alberto Guedes: Mas, eu acho que o inglês, daqui uns dias, vai ser pré-requisito para quase todos os *empregos*. Eu acho que daqui uns dias o inglês vai ser muito requisitado. Eu acho que a maioria das empresas, para selecionar, vai selecionar só os que falam inglês (Conversa final, Aline, Yuri Alberto Guedes, Aurora).

Yuri Alberto Guedes: Eu acho que o inglês, na minha área... minha área é inspeção de alimentos. Eu tenho perspectiva na inspeção. E eu acho que não precisaria, como é para mexer com frigorífico, carne e derivados, eu acho que não necessitaria tanto do inglês, mas eu acho que, como é muito difícil entrar numa empresa boa como a JBS, que no caso é minha meta de entrar... na JBS... é muito concorrido. Não só concorrido, precisa de muito quem indica, e eu não tenho (?) de veterinário, eu não tenho conhecido lá dentro. Então, para mim, para entrar, eu tenho que começar do zero, eu não vou ter uma indicação. Realmente é muito difícil de entrar, porque eu conheço uma pessoa só do IF que entrou na JBS, e agora ela pegou uma indicação para PARTICIPAR do processo seletivo. Ou seja...

Victor: Meu Deus!

Yuri Alberto Guedes: Muito, muito complicado. E eu acho que o inglês lá não vai me ajudar tanto porque eu não vou utilizar, mas eu acho que ter pelo menos o básico, no currículo, já vai me... já vai, né, me dar um ponto a mais. Para me destacar (Conversa final, Aline, Yuri Alberto Guedes, Aurora).

Yuri Alberto Guedes, ao seguir conversando sobre a influência do inglês em sua vida, parece se dar conta de que, ao contrário do que prega um discurso neoliberal de que o inglês é essencial para o mercado de trabalho (Block, 2017; Silva, 2017), a proficiência no inglês não seria assim tão indispensável na área onde pretende trabalhar (“como é para mexer com frigorífico, carne e derivados, eu acho que não necessitaria tanto do inglês”). Ao invés de continuar com a adoção do discurso sobre a importância do inglês para a qualificação profissional de qualquer pessoa, Yuri Alberto Guedes parece entrar em contato com um movimento de resistência à colonialidade do inglês (Hsu, 2017), a partir do ato de situá-lo dentro de sua realidade e dar à língua inglesa o devido espaço em sua vida. Ainda assim, Yuri Alberto Guedes vê alguma vantagem em *ter* inglês no seu currículo (“mas eu acho que ter pelo menos o básico, no currículo, já vai me... já vai, né, me dar um ponto a mais”), mesmo com vários outros fatores levantando obstáculos para alcançar seu objetivo profissional (“não só concorrido, precisa de muito quem indica”; “eu tenho que começar do zero, eu não vou ter uma indicação”).

Com as situações apresentadas até aqui neste capítulo, busquei evidenciar, primeiramente, o espaço exacerbado que a dimensão estrutural de língua ocupa dentro do processo da educação linguística. Atrelado a isso, apresentei também visões fortemente ancoradas em ideologias coloniais, imperialistas e neoliberais sobre a língua e como elas

interferem nos processos de aprendizagem dos estudantes. Sobre isso, juntando ambos os lados, direciono a discussão para o conceito de *linguaging/linguajar* (García; Wei, 2014) e *translinguagem* (Canagarajah, 2013; Veronelli, 2019), no intuito de propor uma alternativa para considerarmos e trabalharmos língua de outra forma dentro da educação linguística.

As autoras Ofelia García e Li Wei (2014) subvertem o conceito de língua ao removê-lo da representação pelo substantivo *língua* e tratá-lo enquanto o verbo *linguaging/linguajar*. O termo tem como objetivo ressaltar o caráter dinâmico, não linear, imprevisível e até mesmo conflituoso das intra-ações sociais e das práticas linguísticas, em meio às quais e pelas quais nos tornamos com o mundo ao intra-agirmos. Ao invés de falarmos uma língua por vez, no *linguajar* nós nos engajamos em um processo de combinação de recursos semióticos que podem ou não concordar com uma língua canonicamente reconhecida. Como rizoma e tentáculo, nos expandimos e agarramos os recursos necessários para atingir o objetivo principal de nos comunicarmos, e nessa empreitada inevitavelmente mergulhamos em nossos repertórios biograficamente construídos, constituindo uma língua quimérica na sua pluralidade e singularidade.

A ideia de *repertório* é uma noção interessante a ser emaranhada com a de língua por não exprimir de forma restrita uma ligação a um espaço político e geográfico (Marques; Jordão, 2022). Dessa forma, pensar nossos atos languageiros como constituintes de nosso repertório abre espaço para que o ato de *linguajar* seja a expressão única de nossas experiências, situadas em espaços diversos e transitórios. Alastair Pennycook (2018b) acrescenta que a ideia de repertórios é instigante também por seu potencial de considerar as entidades que estão *fora* do indivíduo humano no jogo enunciativo, ou seja, nosso repertório não é interior a nós mesmos, mas se expande, rizomatiza e tentaculariza para outros corpos e entidades.

Nessa mesma esteira, a noção de *linguajar*, se acrescida do prefixo *trans-*, se transforma nos conceitos de *translanguage/translinguagem* (Canagarajah, 2013) e *translinguaging/translinguajar* (Veronelli, 2019). Ambas as palavras se movem em direções parecidas de denotar uma atividade comunal e dialógica através da qual hibridizamos nossos enunciados, e, assim, as uso aqui de forma intercambiável, ainda que possa haver diferenças entre elas, mas que, para os objetivos desta tese, não estabelecem obstáculos à discussão. Suresh Canagarajah (2013) estabelece dois fatores centrais para a ideia de *translinguagem*, a saber: 1) línguas não são um grupo fixo de estruturas e não podem ser separadas em unidades diferentes; e 2) a comunicação envolve uma variedade semiótica de recursos que vai além dos elementos verbais. Deve-se tomar cuidado, no entanto, para não entender a *translinguagem* como um mero ato de *code switching*, que se limita ao movimento dicotômico de passar de uma “unidade” de

língua a outra (García; Wei, 2014); nem como uma valorização rasa do contexto de fala, pois o contexto é o próprio texto, ou seja, não há uma divisão entre um suposto plano central – recursos verbais – e um suposto plano de fundo – toda gama de outros recursos semióticos (Canagarajah, 2018a). Vale acrescentar, segundo Cláudia Rocha (2019), que translinguajamos desde sempre, já que nossa comunicação no dia a dia envolve elementos verbais e não verbais. A translinguagem e o translinguajar, nesse sentido, implicam, na realidade, o reconhecimento da forma de como a língua sempre se deu.

Para Gabriela Veronelli (2019), é por meio do translinguajar que criamos uma realidade transformadora. Nessa linha, Jürgen Jaspers (2018) ressalta que a ideia de translinguagem tem potencial para decolonizar o conhecimento intelectual dominante, provocar mudança em estruturas sociais e cognitivas e contestar/transcender os scripts da sociedade como um todo. Além disso, o ato de translinguajar tem grande potencial criativo, pois viabiliza que produções mais livres e únicas sejam performadas a partir dos repertórios das pessoas e entidades envolvidas. Como uma ilustração disso, trago algumas instâncias – mas não todas, pois muitas – em que considere que os estudantes translinguajaram com seus repertórios linguísticos para produzir linguisticamente no espaço-tempo do curso:

### **Cortes Agenciais [25] Algumas instâncias de translinguagem**

Lucas Caixeta: She home office (Aula gravada, 29/08/2022, 00:50:17).

José Mário: I am flamenguist (Conversa final, José Mário).

Yuri Alberto Guedes: I have one brother.

Victor: Yeah?

Aurora: Quente.

Victor: Oh yeah? [todos riem] (Conversa final, Aline, Yuri Alberto Guedes, Aurora).

Victor: This is with *i* [faço a letra *i* em Libras, não entendem facilmente e rimos] (Aula gravada, 19/09/2022, 00:47:55).

Nas falas apresentadas, Lucas Caixeta, José Mário, Aurora e até mesmo eu, enquanto professor, parecemos brincar com nossos repertórios linguísticos ao não apenas transitar entre os *códigos*, mas mesclá-los em sentidos que escapam os confins de uma língua no sentido tradicional.

Lucas Caixeta, na construção de uma frase sobre o trabalho de uma colega de sala, utiliza a expressão *home office*, querendo dizer que ela trabalha de casa. O termo estava em alta devido à época do curso, já que tínhamos regressado da condição de isolamento social parcial há

relativamente pouco tempo. Aparentemente sem saber como dizer que *she works from home*, o estudante lança mão de um termo que parece ter passado a ocupar a sua realidade. Vale ressaltar que a expressão *home office* se [popularizou](#) bastante depois do contexto pandêmico e passou a ser usada ainda mais no âmbito profissional para se referir ao trabalho realizado de casa, ou seja, o termo se fez presente não só no repertório discursivo das pessoas, como também em suas realidades materiais.

José Mário, na ocasião da conversa final, faz uso de uma construção que não existe em inglês, mas que poderia ser interpretada tanto como uma tentativa de criação de uma palavra dentro da língua. O emprego do sufixo *-ist* do inglês, que aparece em palavras como *botanist*, *scientist* e *analist*, tipicamente indica uma pessoa que *faz* ou *se aplica a*. No caso, alguém que se aplica a torcer para um time de futebol. Outra possível interpretação de seu uso de *flamenguist* pode ser a remoção do *a* em *flamenguista*, tocando em uma hipótese relativamente recorrente em falantes de língua portuguesa do Brasil de remover as vogais no fim das palavras para torná-las palavras em inglês. De toda maneira, José Mário foi criativo no uso de seu repertório linguístico e, mesmo desconhecendo a forma correta de dizer *flamenguista* em inglês, isso não o impediu de falar o que queria. Essa situação, ressalto, é deveras diferente da experiência retratada no Corte Agencial [20].

Aurora, por sua vez, utiliza a palavra *quente*, em português, para querer dizer *hot*, que, no contexto, fazia referência ao irmão de Yuri Alberto Guedes como uma pessoa fisicamente atraente. No entanto, *quente* não costuma apresentar esse mesmo significado em língua portuguesa no Brasil. Sendo assim, julgo interessante que Aurora faça essa brincadeira envolvendo códigos distintos, jogando com os sentidos e fazendo seus interlocutores passearem em seus próprios repertórios para entender a referência – o que de fato é alcançado, já que todos rimos no fim. Em vez de corrigi-la para prosseguir com o diálogo, deixei que o sentido fosse produzido como foi originalmente intuído, tendo em vista que o objetivo comunicativo foi bem-sucedido. Minha ação está em linha com o que discute Iury Silva (2023, p. 107), que alega que “o princípio de exclusividade da língua-alvo na sala de aula promove um desserviço à educação linguística no sentido de que gera mais silenciamentos do que engajamento efetivo com a língua não materna”. Provavelmente, caso eu a tivesse corrigido no momento em questão, eu a teria inibido de produzir sentido de formas mais variadas e criativas, quiçá levando a estudante a encarar seu desempenho linguístico como Paola no Corte Agencial [19].

Na instância que me envolve, utilizo de um gesto específico com meu corpo para enunciar. Esse movimento, discute Alastair Pennycook (2018b, p. 68), não constitui um “mere gesture”, mas a mobilização de um recurso semiótico legítimo, de igual peso que o recurso

verbal. Esse recurso semiótico pertence, inclusive, a um código reconhecido como a Libras (Língua Brasileira de Sinais). Alastair Pennycook (2018b) discute que recursos e repertórios que escapam de uma razão logocêntrica não costumam ser reconhecidos como totalmente linguísticos. Em uma visão estruturalista e humanista de língua, a comunidade surda, por exemplo, ao não produzir língua propriamente dita, não é considerada como *propriamente humana*. A luta contra esse tipo de discernimento deve ir, segundo o autor, na direção da compreensão de que “the body is language” (Pennycook, 2018b, p. 67), mas não só ele, tendo em vista os diversos *repertórios espaciais* que constituem o fenômeno da comunicação. Devemos, então, contemplar e fomentar “the ways in which semiotic assemblages may work” (Pennycook, 2018b, p. 64), diversificando os recursos e ferramentas que lançamos mão para enunciar.

Nas situações apresentadas nos Cortes Agenciais [25], um argumento que poderia ser levantado é o de que a comunicação não ocorreu de forma objetiva, simplificada ou até mesmo adequada, pois o uso estruturalmente correto do inglês não compreendeu toda a produção linguística. Novamente, a partir de uma visão estruturalista de língua, isso constituiria de fato um problema a ser considerado e resolvido. Na perspectiva pós-humanista de língua que tento levantar aqui, todavia, esse aspecto apenas aponta para a variedade constitutiva de nossos repertórios, que comportam dentro deles nossos valores, visões de mundo e muito mais (Sousa, 2022). Como resultado dessas diferenças, quando intra-agimos, nós estabelecemos conexões particulares que podem ser interpretadas de formas distintas. Nesse sentido, a comunicação está sempre operando em um espectro de alinhamento ou desalinhamento das expectativas comunicacionais. O conceito de *misunderstanding/desentendimento* (Pennycook, 2018b) pode promover a valorização das diferenças, oferecendo um ponto de vista que põe em xeque noções de transparência, homogeneidade e linearidade associadas à língua.

Alastair Pennycook (2018b) argumenta que o desentendimento mútuo é, na realidade, a nossa norma comunicativa. Em um mundo onde “language comes and goes, people interact, swear, turn away, do something else, [...] often it’s not clear that shared meaning ever is established, or that it ever could be” (Pennycook, 2018b, p. 95). A conclusão, contudo, não é que nós nunca nos entendemos, mas que nossa compreensão é bagunçada, incompleta, diferente, complexa e nunca inteiramente compartilhada (Pennycook, 2018b). Em vez da ideia equivocada de que nos fazemos compreendidos a todo momento, o apoio na premissa do desentendimento como base de nossas intra-ações aponta, na realidade, para a possibilidade produtiva de que estamos sempre procurando formas de *alignment/alinhamento* (Pennycook, 2018b) com os nossos repertórios.

Segundo Alastair Pennycook (2018b), movimentos de alinhamento têm a ver com a ideia de que nossa comunicação depende necessariamente da participação de outras pessoas, recursos e entidades. No contato com esses elementos, avaliamos, interpretamos e nos adaptamos tanto aos aspectos verbais – sotaque, tom, registro etc. – quanto aos sociomateriais – corpos, roupas, artefatos e ambientes – que emergem. Complementar a essa visão, Suresh Canagarajah (2018a) propõe a noção de *emplacement/localização/colocação*, definida pelo autor como “*the strategic and ongoing attunement to an assemblage of agents and resources in expansive spatiotemporal scales for the emergence of thinking and meaning in activity*” (Canagarajah, 2018a, p. 285). Ambos os conceitos de alinhamento e localização constroem juntos a consideração de que um *intra-locutor* – em oposição a interlocutor, pois constituído e emaranhado na intra-ação – competente seria um que dinâmica e estrategicamente se adapta a outras entidades envolvidas na comunicação, fazendo uso de mais do que somente recursos verbais para produzir sentido, enquanto mantém, também, uma postura ética frente a seus intralocutores humanos e não humanos.

Considerando o fato de que translinguagem mobiliza recursos que vão além dos verbais, uma última perspectiva da ideia de língua que considero relevante agregar à discussão se refere a seu aspecto *polissemiótico* (Canagarajah, 2018a). A expressão é proposta por Suresh Canagarajah (2018a) como alternativa ao conceito de *multimodalidade* (Kress, 2010; Toohey *et al.*, 2015), que, por sua vez, centra seu sentido em torno de *modos* semióticos – visual, aural, gestual, musical etc. (Toohey *et al.*, 2015) – envolvidos no processo de comunicação. De acordo com Suresh Canagarajah (2018a), o termo polissemiótico melhor representa o vasto número de assemblagens que estão envolvidas na comunicação: repertórios linguísticos, imagens, corpos, sentimentos, práticas sociais e outros elementos materiais e imateriais da vida, sem que esses estejam necessariamente divididos em modos.

Além disso, desde uma perspectiva pós-humanista, os modos da multimodalidade são problematizados por presumidamente estabelecerem uma lógica de estrutura mais ou menos fixa, na qual humanos são tratados como agentes que têm o poder de empregar recursos semióticos para seus próprios objetivos (Canagarajah, 2018a). Isso significa que há mais ênfase na produção de sentido pelo humano do que como essa produção é distribuída entre vários corpos e entidades (Toohey *et al.*, 2015). Tendo isso em vista, Kelleen Toohey *et al.* (2015, p. 464) propõem uma expansão do conceito de multimodalidade que englobe “material aspects of communication, while at the same time considering what it is humans do or mean with the physical objects they interact with in their particular environments”, aproximando-o de um entendimento mais conectado à fluidez e indeterminação da polissemia.

Até aqui, considero que elementos semióticos diversos figuraram nos exemplos trazidos dos cortes agenciais do material do estudo. No capítulo anterior a este, por exemplo, discuti como o contexto pandêmico, social e político do Brasil se envolveu nas produções linguísticas minhas e dos estudantes, mobilizando figuras e materialidades conectadas à realidade em questão. Ainda no capítulo anterior, evidenciei como artefatos e entidades como a máscara, o ar-condicionado e o clima – o calor e a chuva – se emaranharam nas conversas durante o curso, de forma a engendrarem uma participação para além de mero assunto, assumindo uma posição de produtores de sentido juntamente com os humanos envolvidos. Nos exemplos das atividades do capítulo anterior, figuraram nas enunciações materialidades e semioses como o quadro tentacular/rizomático, o próprio câmpus e os desenhos relativos a *What the campus eats*. Derivadas dessas atividades apareceram também as participações dos cães e das cigarras do câmpus. Neste capítulo em específico, os cortes agenciais apresentados indicaram a relevância do corpo na enunciação a partir da consideração dos gestos, por exemplo. Finalmente, ao realçar o caráter translíngue de nossa comunicação, busquei apresentar como códigos ou línguas, assim como outros processos de produção de sentido, se emaranham no processo comunicacional e que, no fim, desembocam no que podemos entender como nossos singulares repertórios linguísticos.

Mesmo tendo trazido exemplos de semioses múltiplas no decorrer deste texto, apporto mais um corte agencial para asseverar o ponto em questão. No dia 21/09/2022, abordei os estudantes sobre uma apresentação que fariam do filme *All the Invisible Children*, já mencionado no capítulo anterior desta tese. Propositamente, não especifiquei nenhum molde para a realização dessa apresentação, já que queria observar também como os estudantes administrariam a tarefa com seus repertórios linguísticos. O resultado dessa “ausência de estrutura” veio no formato de muitas dúvidas dos estudantes, às quais respondo em sala de aula da seguinte maneira:

**Corte Agencial [26] “Eu só quero ver como vocês vão se manifestar na língua, sabe?”**

Victor: Durante a semana, eu recebi mensagem de muita gente com dúvida. “Professor, como é que faz, como é que precisa ser feito”? Aí, essa questão, entre aspas, a do “precisa ser feito”, é a que menos me interessa, na verdade. Se vocês quiserem chegar aqui e montar um projetor, sei lá, holográfico, para a apresentação, ótimo! Excelente! Eu só quero ver como vocês vão se manifestar na língua, sabe? E como é que vocês vão se fazer entender pelos colegas. Por isso eu insisti tanto na questão de talvez ilustrar o que vocês vão falar na apresentação para que as pessoas não fiquem boiando. Porque uma coisa que eu vou avaliar é isso: transmissão da mensagem. Não adianta você

chegar aqui e falar as palavras mais bonitas em inglês do mundo e o pessoal ficar/ (Aula gravada, 21/09/2022, 00:08:17).

Na minha explicação sobre como os estudantes deveriam proceder com a apresentação, busquei destacar que não havia um modelo ou roteiro dos recursos semióticos que eles precisariam usar para alcançar o objetivo da atividade. No lugar, tentei fomentar o uso de semioses variadas, até com certo exagero e ironia: “se vocês quiserem chegar aqui e montar um projetor, sei lá, holográfico, para a apresentação, ótimo!”. Adicionalmente, enfatizei a importância de se fazer entendido, não pela via de uma estrutura impecável – “não adianta você chegar aqui e falar as palavras mais bonitas em inglês” –, mas pelo *alinhamento* (Pennycook, 2018b) e *localização* (Canagarajah, 2018a) dos repertórios: “porque uma coisa que eu vou avaliar é isso: transmissão da mensagem”. Apesar do meu uso da palavra *transmissão*, em mais um ato que poderia ser interpretado como um deslize humanista/saussuriano, pretendi, na realidade, destacar aos estudantes que o conteúdo da apresentação não estava condicionado a uma estrutura ou materialidade específica, mas que poderia se manifestar da forma que melhor se *alinhasse* e *localizasse* com os recursos semióticos com os quais os estudantes entrariam em contato. A partir desse tipo de explicação, acredito ter direcionado a atenção dos estudantes para potencialidades outras de produção de sentidos. No fim, a mensagem em termos mais simples e diretos que quis passar aos estudantes não só no Corte Agencial [26], mas durante todo o curso, foi de que “o que temos a dizer é mais importante do que como nos expressamos nas línguas” (Pessoa; Silvestre, 2022, p. 48), e que nesse intuito de dizer o que precisamos e queremos, podemos e devemos mobilizar o que for necessário para alinhar/localizar sentidos.

Considerando tudo isso, acredito ter deixado mais nítido o quão variado e complexo o fenômeno linguístico pode ser. O último lugar no qual a língua aconteceria, na verdade, seria em um vácuo material. Tendo em vista que o pós-humanismo trabalha a partir de uma visão de mundo enquanto uma assemblagem abrangente de corpos e entidades, as noções de translinguagem/translinguajar e semioses múltiplas funcionam bem dentro de tal praxiologia por reforçarem a ideia de que há inúmeras redes de relações através das quais a comunicação é promovida e o sentido é construído. A língua se desenha, portanto, como uma quimera, híbrida, cheia de metáforas e surpresas. O currículo, conseqüentemente, precisa acompanhar esse hibridismo e imprevisibilidade da língua, para dar conta de seu objetivo de dar *alguma* – não toda – forma ao processo de educação linguística. É justamente sobre isso que trato na próxima seção.

## Rizo/tentacurrículo

As observações feitas sobre língua na seção anterior parecem apontar para uma mudança considerável na forma como ela é abordada no campo da educação linguística. Dessa forma, a pergunta que pretendo levantar é a seguinte: como trabalhar com língua em um ambiente educacional caso levemos em consideração uma visão mais abrangente dela enquanto fenômeno sociomaterial, translíngua e polissemiótico? Recorro também à indagação de Kelleen Toohey (2017, p. 17): “how might new conceptions of language and literacy in the context of new technologies and new environments for expression and communication, become maps for educational change?”. Pensar nesse sentido, acredito, configura um dos desafios engendrados dentro de um esforço pós-humanista, tendo em vista que o fenômeno linguístico não está dissociado de toda a rede de relações materiais do mundo, a educação sendo uma delas, naturalmente.

Antes de tratar mais diretamente da educação linguística com um engajamento pós-humanista, primeiro gostaria de abordar uma visão geral sobre educação a partir do pós-humanismo. Helena Pedersen (2016) e Nathan Snaza *et al.* (2014) são bastante diretos ao argumentarem que a educação é um projeto humanista por excelência, no sentido de que seu objetivo principal seria o de afastar ainda mais o ser humano do campo da animalidade. Nessa perspectiva, a educação seria uma das principais ferramentas que distinguiriam o ser humano dos demais seres do universo, atribuindo a ele diversas capacidades “únicas”: raciocinar, controlar impulsos, realizar abstrações etc. Um pensador brasileiro que também argumentou nesse sentido foi justamente Paulo Freire. Segundo Marcelo Buzato (2022), Freire sustentava a ideia de que os humanos tinham uma vocação ontológica de ser mais: mais humanamente humano. De certa maneira, Freire, especialmente em seus escritos mais antigos, idealizava a figura humana, ainda que traçasse severas críticas sobre o humano de uma perspectiva crítica e marxista. Na contramão dessa idealização, como argumentado por Stefan Herbrechter (2023), e tratado antes nesta tese sobre o Antropoceno (Shaw, 2018), o humanismo falha com o próprio humano por homogeneizá-lo, incorporando um ideal universalista sobre seu desenvolvimento, bem como ao segregá-lo, no sentido de separá-lo de um vasto grupo de outros seres com os quais também se constrói, sob o argumento de uma cognição diferenciada.

A educação humanista valoriza a cognição e a compreende enquanto processo que ocorre nos confins da mente humana, bebendo da clássica fonte cartesiana *cogito ergo sum*. Sendo assim, o conhecimento só pode ser construído e compartilhado entre mentes humanas, colocando a figura humana em posição privilegiada em relação ao restante do universo, legitimando seu

direito de deliberar sobre o destino dos demais seres do universo (Snaza *et al.*, 2014). Stefan Herbrechter (2023) postula que o objetivo de uma educação baseada no pós-humanismo deve mirar na quebra de tais bases antropocêntricas, de forma a incentivar que pensemos o mundo, ou todas as coisas, não *em relação a* ou *para* humanos, mas como participantes de um mesmo grande processo educacional, quiçá criando assim um tipo de *pós-educação*.

Nathan Snaza *et al.* (2014) postulam que, no contexto escolar, onde a educação formal predominantemente ocorre, estamos constantemente em contato com diversas materialidades. Em pouco tempo aprendemos as normas de comportamento esperadas nesse ambiente e nos relacionamos com as materialidades típicas do espaço – *school-as-usual* (Toohey *et al.*, 2015) – de formas previsíveis e rotineiras. Não à toa uma das grandes ênfases nos níveis iniciais, na educação infantil, é a consolidação de *rotinas* (Silva, 2011). Dessa situação depreendemos que, por um lado, como afirmam Nathan Snaza *et al.* (2014), já experimentamos a condição pós-humana na escola, no entanto, por outro lado, não parecemos estar cientes dessa condição, ou pelo menos enxergamos nela uma oportunidade de fazer diferente.

Ao abordar o tópico de uma educação linguística com um engajamento pós-humanista, não é desejável prescrever um modelo específico de educação linguística com fronteiras estritas, pois a fluidez e o movimento rizomático e tentacular são elementos intrínsecos às intra-ações entre os diversos corpos envolvidos no processo. Em vez disso, o objetivo seria o de provocar considerações sobre como o ensino e a aprendizagem de línguas podem ser concebidos de maneira diferente (Borelli; Silvestre; Pessoa, 2020), levando em conta os emaranhamentos com diversas entidades, na esperança de vislumbrar caminhos rizomáticos e tentaculares menos centrados no humano.

Tradicionalmente, a educação linguística tem centralizado sua atenção no indivíduo, cabendo à pessoa que ensina/professor proporcionar contextos para o desenvolvimento de habilidades, competências e repertórios linguísticos. Do outro lado, a pessoa que aprende/estudante deve se engajar nesses contextos propícios para então dar forma à aprendizagem. Em contraste com essa perspectiva, Mario Marcio Ribas (2019) sugere espalhar a responsabilidade da educação linguística entre as pessoas, objetos, espaços-temporais, sons, movimentos e emoções envolvidas no processo. Nessa mesma direção, é crucial considerar que a produção de significado ocorre de maneira rizomática por meio das intra-ações, desafiando a primazia humana sobre os processos semióticos. Em outras palavras, devemos abraçar as possibilidades que vão além do processamento mental, racional, individual e humano separado das materialidades que atravessam a educação linguística.

Nessa empreitada, uma das perguntas que me fiz antes e durante o estudo foi como conceber um currículo em uma perspectiva pós-humanista, tendo em vista nosso histórico com uma educação essencialmente humanista. A primeira constatação foi a de que a visão do currículo como uma lista de conteúdos linguísticos estruturais organizados sistematicamente com o propósito de desenvolver competências e conhecimentos premeditados e previsíveis deveria ser rompida (De Carvalho Santos, 2019). No lugar, a perspectiva de um currículo como *criação cotidiana* (Süssekind; Santos, 2016) seria bem-vinda, tendo em vista as relações rizomáticas e tentaculares que mantemos com as materialidades e, conseqüentemente, com os conhecimentos que se constroem a partir delas. Nesse sentido, o conceito de rizocurrículo de Monica Waterhouse (2020) soma à discussão por estabelecer que a educação linguística, quando propensa a ir além do pré-dado no currículo, aceitando o inesperado e construindo a partir dele, surge como um processo poderoso onde os corpos se unem e se tornam mais do que eram antes.

O currículo não poderia ser, portanto, normativo, rígido, estanque e vertical, mas mutável e flexível, conforme as intra-ações e as materialidades que se emaranham ao processo da educação linguística. Isso não implica, todavia, que não deve haver algum nível de planejamento, pois o currículo também é sempre o resultado de uma seleção (Silva, 2005). De um ponto de vista pós-humanista, essa seleção assume a forma de um corte agencial (Barad, 2007), ou seja, uma divisão provisória dos conhecimentos que almejamos construir no contexto da sala de aula, para atender a certos objetivos que estabelecemos, mas que podem e devem ser negociados no decorrer do processo da educação linguística.

Para narrar como se deu essa rizomatização e tentacularização do currículo, primeiro faço um retorno ao primeiro capítulo desta tese, onde explico que, para a aceitação da oferta do curso dentro do Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí, foi preciso, junto a vários outros documentos, o envio de um plano de curso ([Apêndice B](#)). Para a confecção desse plano de curso, acabei utilizando como base o sequenciamento dos conteúdos de um livro didático específico, o *English File Elementary* (Latham-Koenig; Oxeden; Seligson, 2012). A escolha por esse livro foi devida principalmente ao fator experiência com o material, já que havia trabalhado com ele anteriormente por vários anos. Alguns dos registros que fiz sobre a presença desse livro na condução do curso são os que trago a seguir:

### **Cortes Agenciais [27] Presença do livro didático**

Chego antes da aula começar para montar tudo e revisar o que vou dar na aula. Abro o livro didático que utilizei na maior parte da minha carreira como docente de inglês como língua adicional (Aula gravada, 24/08/2022, 00:01:00).

Atividade de listening (adaptação de uma atividade do livro) (Aula gravada, 31/08/2022, 00:41:00).

Como elaboro em minha dissertação de mestrado (Magalhães, 2019), o livro didático é uma entidade que tradicionalmente reivindica centralidade no processo de concepção de um curso e das aulas de professores de línguas. O livro didático, por vezes, ultrapassa o papel de material de apoio e acaba se tornando o próprio curso ou até mesmo a própria práxis da pessoa que leciona. Essa tendência, contudo, parece ir na direção contrária de uma educação linguística crítica, ainda que o material possa apresentar conteúdo considerado progressista, transgressor ou crítico. De toda maneira, o livro didático não consegue, por si só, organizar ou esquematizar a fluidez que o emaranhado da sala de aula inerentemente promove. Em minha dissertação, um ponto que fica evidente, ainda que não discutido nos termos que emprego nesta tese e aqui, especificamente, é que a *intraferência* do professor e dos estudantes – à época ainda não havia me acordado para outras entidades não humanas que intra-agiam com o livro didático – potencializa as chances de trabalhar mais criticamente com a língua.

Essas considerações parecem ter pairado meus pensamentos durante a promoção do curso em foco nesta tese, principalmente no começo, quando me vi mais preso ao recurso do livro didático. A dependência desse recurso se deveu, muito provavelmente, ao meu histórico de vida como estudante e professor com o artefato. Por me ver muito atrelado ao livro, considerei que minha prática não estava se aproximando de uma veia pós-humanista ou mesmo crítica. Falhando, no início, em enxergar uma via pós-humanista de trabalho com o artefato, descarreguei minha frustração de que eu ainda ensinava com base em praxiologias humanistas no diário que mantive para o estudo:

### **Cortes Agenciais [28] Desapontamento com a condução do curso**

A vontade era de transgredir mais nas aulas, fazer mais coisas diferentes, mas parece que ainda não sai, não sei (Diário do professor, 24/08/2022).

Não pensei nos outros elementos da minha práxis porque até agora estou achando que ela está muito próxima do que fazia antes, nada muito inovador. Realizo essa pesquisa e me sinto animado e perdido ao mesmo tempo. Objetivando uma coisa grandiosa e conseguindo nada muito perto disso (Diário do professor, 05/09).

Como se pode observar, meu comentário traz um tom de desapontamento e incômodo com o fato de não ter feito até o momento coisas que eu poderia considerar mais pós-humanistas. Entendo que grande parte desse sentimento era por ter me apoiado no livro didático para o planejamento das aulas até então. Logo nessas primeiras aulas, ao parar e olhar para o curso e

para a direção que eu queria levá-lo, considerei que a superação desse obstáculo seria fundamental para que a chave virasse na minha cabeça e pudesse experimentar mais, conseqüentemente tornando o curso mais pós-humanista no processo. O livro, portanto, apesar de oferecer potenciais pós-humanistas de trabalho, foi visto por mim à época como empecilho para a promoção de um curso com o engajamento que desejava. Precisei, portanto, tentar afastá-lo da minha práxis para vislumbrar outras vias para a condução do curso<sup>38</sup>.

Essa experimentação, rizomatização e tentacularização do currículo começou a se dar de modo tímido no começo do curso, na forma de pequenos, mas influentes movimentos de extrapolação do currículo previsto. Uma das primeiras tentativas que brilharam para mim ocorreu no dia 31/08/2022, na última aula do primeiro mês:

### **Corte Agencial [29] Tentativa de variar o currículo**

Mais cedo no dia eu tinha pedido aos alunos para trazer baralhos de carta, jogos de dominó ou até mesmo fósforos para jogarmos alguns jogos que envolvessem matemática. Essa era uma tentativa de tornar o espaço da educação linguística em inglês em um espaço de play, de becoming-child. Não sei se foi uma iniciativa um tanto literal, de toda forma não deu certo porque eles não tinham esses materiais com eles. Eu busquei trabalhar os números da forma mais contextualizada possível, mas venho sentindo que estou passando longe do tipo de educação linguística que almejei quando me propus a uma práxis pós-humanista (Diário do professor, 31/08/2022).

Nessa entrada do diário, exponho minha intenção de fazer as coisas de modo diferente das quais considerava estar fazendo até então. A proposta com os jogos, na realidade, configurou uma tentativa de trabalhar o conteúdo dos números de uma forma contextualizada e não convencional. Afetado pelas leituras que realizava à época, como Giles Deleuze e Félix Guattari (2005), experimentei fomentar um movimento de *becoming-child/devir-criança*, que designa uma resistência afetiva e criativa a subjetividades rígidas, envolvendo deixar-se ser afetado por outros, recuperando aspectos considerados pelos autores como positivos da infância. Na educação, isso implica “at freeing room for childhood and remainders of childhood, not as regression but rather as source of creativity and potential for change” (Keij, 2024, p. 226). Fomentando essa criatividade e potencial para a mudança, ainda que de forma um tanto quanto

---

<sup>38</sup> Esse afastamento, se considerarmos que mesmo a ausência de um determinado corpo ou entidade em uma assemblagem faz diferença no funcionamento das relações que a envolvem (Barad, 2010; Murris, 2016; Sousa, 2022), constituiu um movimento que também construiu o currículo rizomático e tentacular que venho defender mais à frente no texto. Ou seja, o cenário inicial de dependência do livro didático compôs o rizo/tentacurrículo do curso. Saliento que não parece útil pensar na experiência como tendo um antes e depois do livro didático, apesar de parecer que minha escrita até então indique isso.

literal nesse momento, acreditava que o currículo se desenharia de modo mais inesperado e espontâneo.

Durante o curso, promovi outros momentos que envolviam brincadeiras ou atividades que fugissem de um padrão mais tradicional de aula. Minha intenção, no entanto, não era a de simplesmente entreter os estudantes, muito menos *infantizá-los*. Gilles Deleuze e Félix Guattari (2005) consideram a infantilização como sendo a porção negativa da herança da infância, remetendo a uma homogeneização da subjetividade através da padronização de modos de pensar e viver. Como argumenta Daan Keij (2024), a educação tem caminhado mais em direção à promoção de uma infantilização do que de um devir-criança, no sentido de que o conceito de maturidade está necessariamente se alinhando a um padrão capitalista da economia da atenção, ou seja, tornar-se maduro é se conformar aos modos de produção predatórios que inibem movimentos em direção da construção de devires outros. Em termos ainda mais simples, estudantes e professores infantilizados acatam sem questionar os preceitos de uma educação capitalista e neoliberal, obedecendo, como boas crianças, às ordens da autoridade maior. Sobre o contraste entre infantilização e devir-criança, utilizo a seguinte fala de Yuri Alberto Guedes para asseverar meu ponto:

### **Corte Agencial [30] Infantilização/devir-criança**

Yuri Alberto Guedes: Eu acho que para mim... o que eu falo que é muito bom o inglês porque eu vejo aqui muito diferente do que eu vejo na faculdade. No nosso (?) a gente é obrigado a seguir as matérias, tem prova e tudo o que a gente faz, a gente faz pensando na nota. A gente vai para aula, e se o professor fala: “ah, hoje não tem chamada e isso aqui nem vai cair na prova”, você pode contar no(s) dedo(s) quem vai. Se brincar ninguém vai. E aqui a gente não tem a obrigação de vir. Por mais que tenha horas, eu acho que a gente que está aqui vem realmente para aprender, sabe? A gente não fica pensando: “aaah, eu vou estar aqui para pegar presença e ir embora”. Isso não é uma crítica minha, acho o senhor um ótimo professor na questão didática. Eu acho que a didática do senhor, de colocar às vezes como uma espécie de brincadeira aqui, sabe, um jogo ali, eu acho que isso faz com que a gente aprenda (com) os nossos erros. Porque errando... não é um erro igual a gente erra estudando, é um erro que a gente olha e fala: “nossa, realmente, vai brincando, vai aprendendo”. Eu acho, para mim, um ótimo método de ensino (Conversa final, Aline, Yuri Alberto Guedes, Aurora).

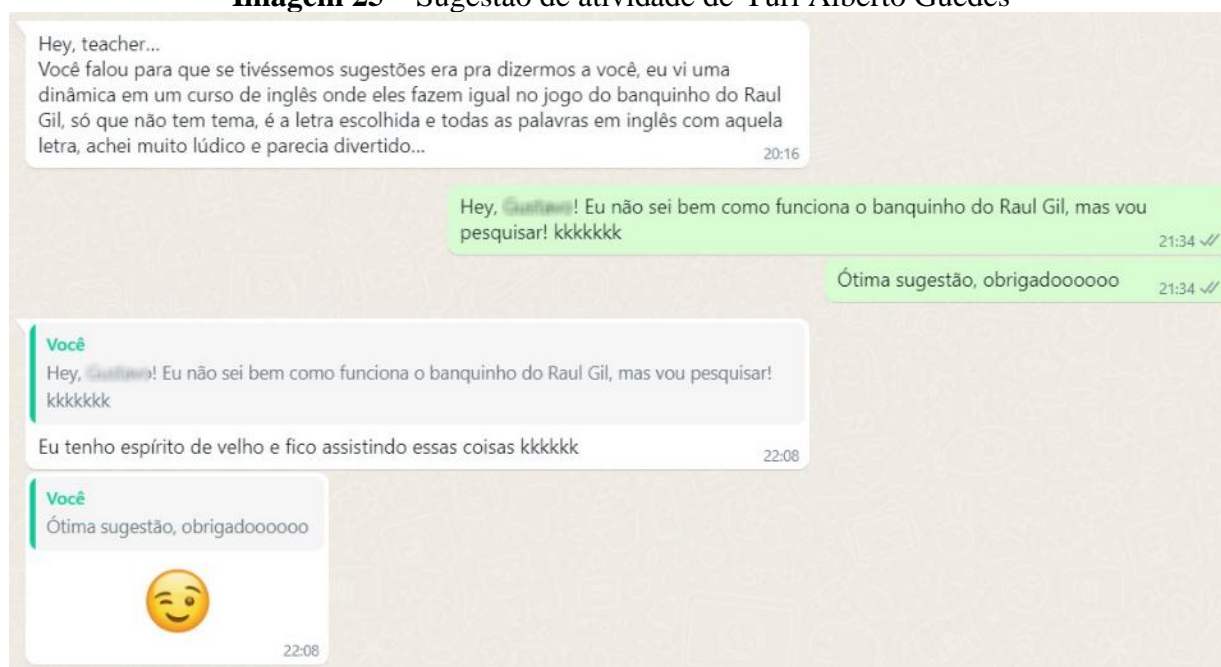
Em seu curso, Yuri Alberto Guedes precisa produzir e apresentar resultados nos moldes de notas e presença: “tudo o que a gente faz, a gente faz pensando na nota”; ““ah, hoje não tem chamada e isso aqui nem vai cair na prova’, você pode contar no(s) dedo(s) quem vai”. Esse conceito é o próprio *modus operandi* do capitalismo, que comodifica a experiência da educação para servir os propósitos do mercado (Block, 2017; Silva, 2017). Nessa economia, se não há nota

ou presença, a aprendizagem não ocorre, pois não há um fim mercadológico para tal esforço. Um ser infantilizado, portanto, tenta obedecer e se adequar a essa operação.

Em contrapartida, quando Yuri Alberto Guedes discorre sobre sua experiência no curso de inglês, o estudante diz ter, sim, aprendido, e destaca as chamadas brincadeiras e jogos como catalisadores para isso. Yuri Alberto Guedes dá a entender, ainda, que no contexto do curso de inglês, seus erros não ganhavam a mesma dimensão que em seu curso superior, tendo em vista que o erro compunha a brincadeira e, por conseguinte, o processo de aprendizagem que estava se dando no momento – “é um erro que a gente olha e fala: ‘nossa, realmente, vai brincando, vai aprendendo’”. Entendo, nesse contexto, que se deixar brincar e errar é um movimento de devir-criança, já que a postura de Yuri Alberto Guedes parece assumir um ar de experimentação.

O argumento de que as atividades mais lúdicas afetaram positivamente Yuri Alberto Guedes é corroborada em mais um movimento do estudante, que entrou em contato comigo via WhatsApp durante o curso para rizomatizar/tentacularizar o currículo com uma sugestão de brincadeira:

### Imagem 25 – Sugestão de atividade de Yuri Alberto Guedes

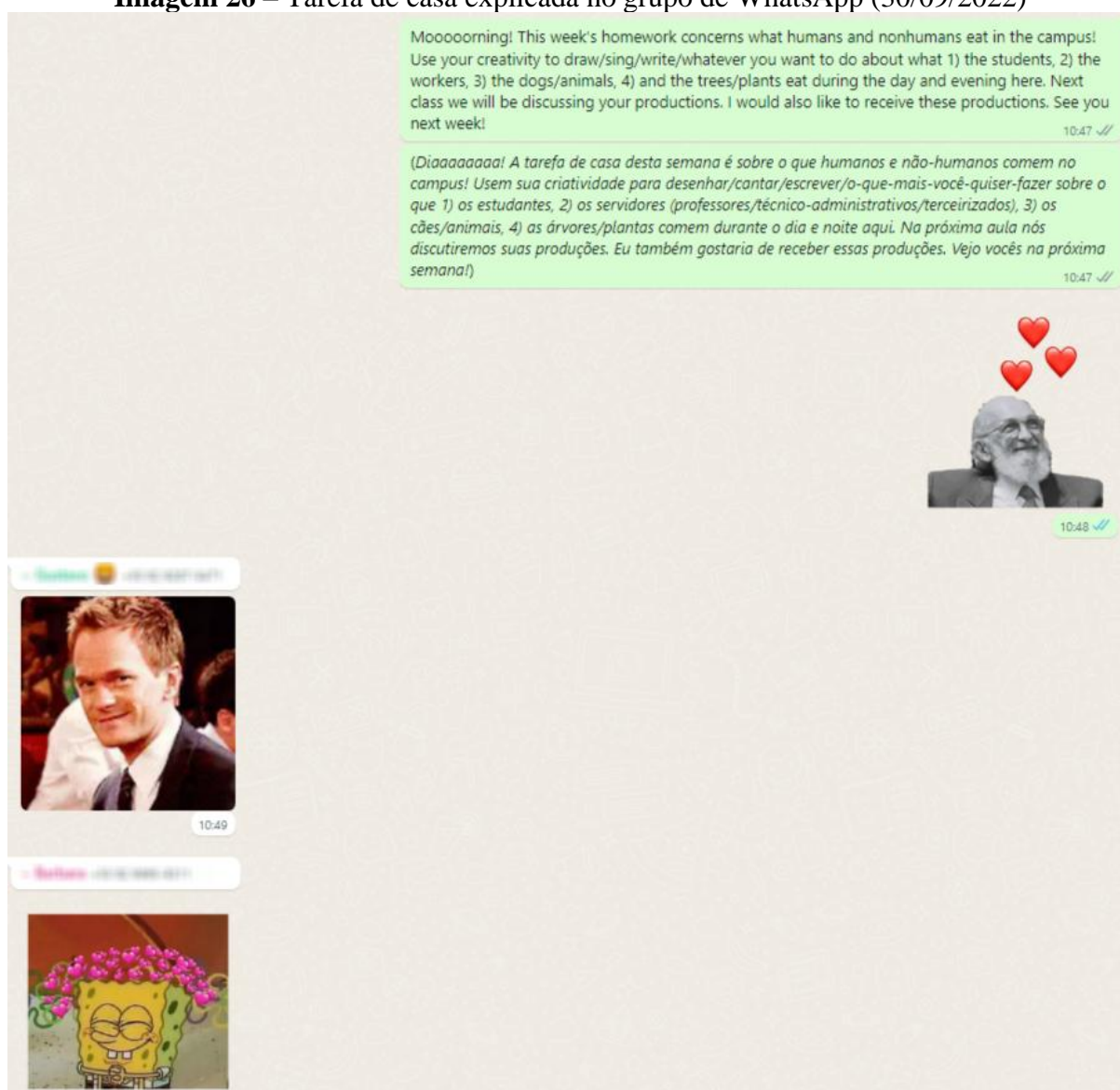


Fonte: material do estudo.

Para além da questão envolvendo a dinâmica proposta por Yuri Alberto Guedes, gostaria de dirigir a atenção para o fato de que o estudante utilizou uma plataforma digital para fazer uma sugestão para o curso. Desde o começo do curso, havia incentivado os estudantes a sugerirem temas e atividades para o curso, mas não havia especificado por qual via. Em retrospecto, um

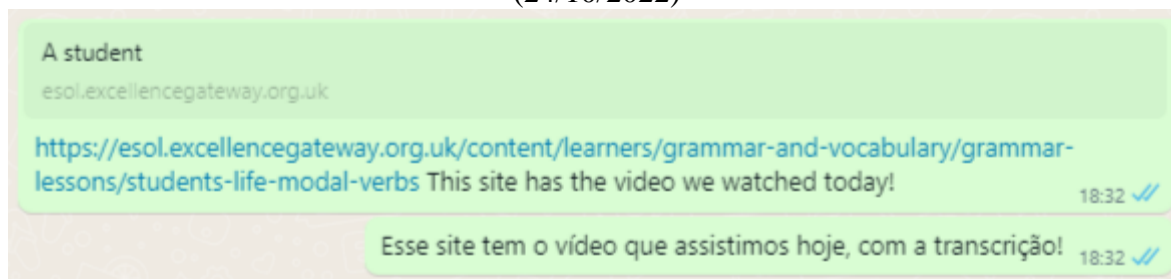
número considerável das intra-ações que envolveram a extrapolação do currículo tradicional partiu do espaço virtual do WhatsApp. No começo do período letivo, havia facultado aos estudantes a participação no grupo com a condição de que não fugíssemos dos tópicos principais que diziam respeito ao curso. Sendo assim, houve pouca conversa que não fosse referente às aulas em si. Entre os tipos de intra-ações que ocorreram, destaco aquelas para o compartilhamento de tarefas, atividades e recursos para o estudo (Imagens 26 e 27) e para avisos sobre o andamento do curso (Imagens 28 e 29). Essas intra-ações, via WhatsApp e smartphone, viabilizaram várias das nossas atividades e aulas. Sem as entidades WhatsApp e smartphone, o curso definitivamente teria tomado outro formato, talvez muito menos rizomático e tentacular:

**Imagem 26** – Tarefa de casa explicada no grupo de WhatsApp (30/09/2022)



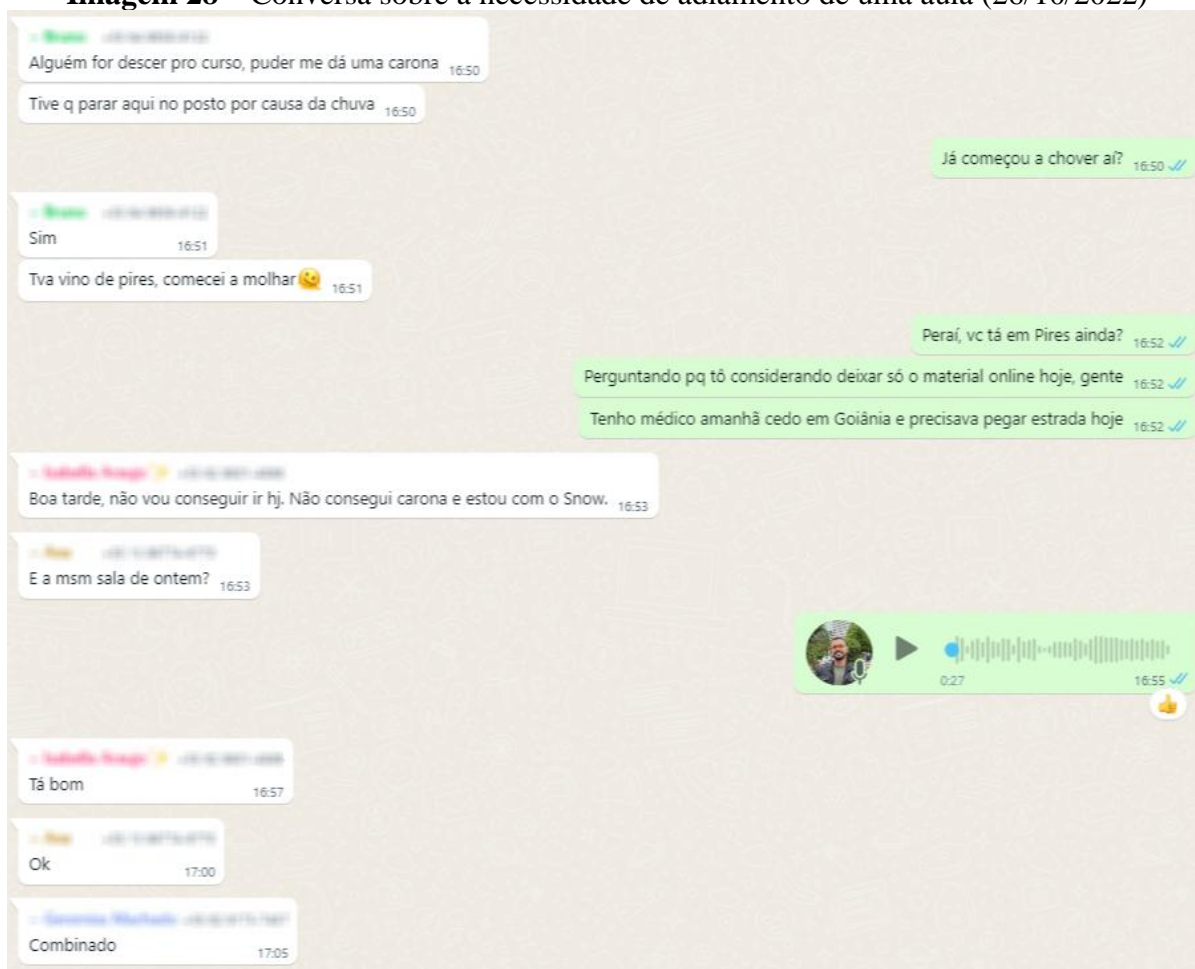
Fonte: material do estudo.

**Imagem 27** – Compartilhamento no grupo de WhatsApp de material utilizado em sala (24/10/2022)



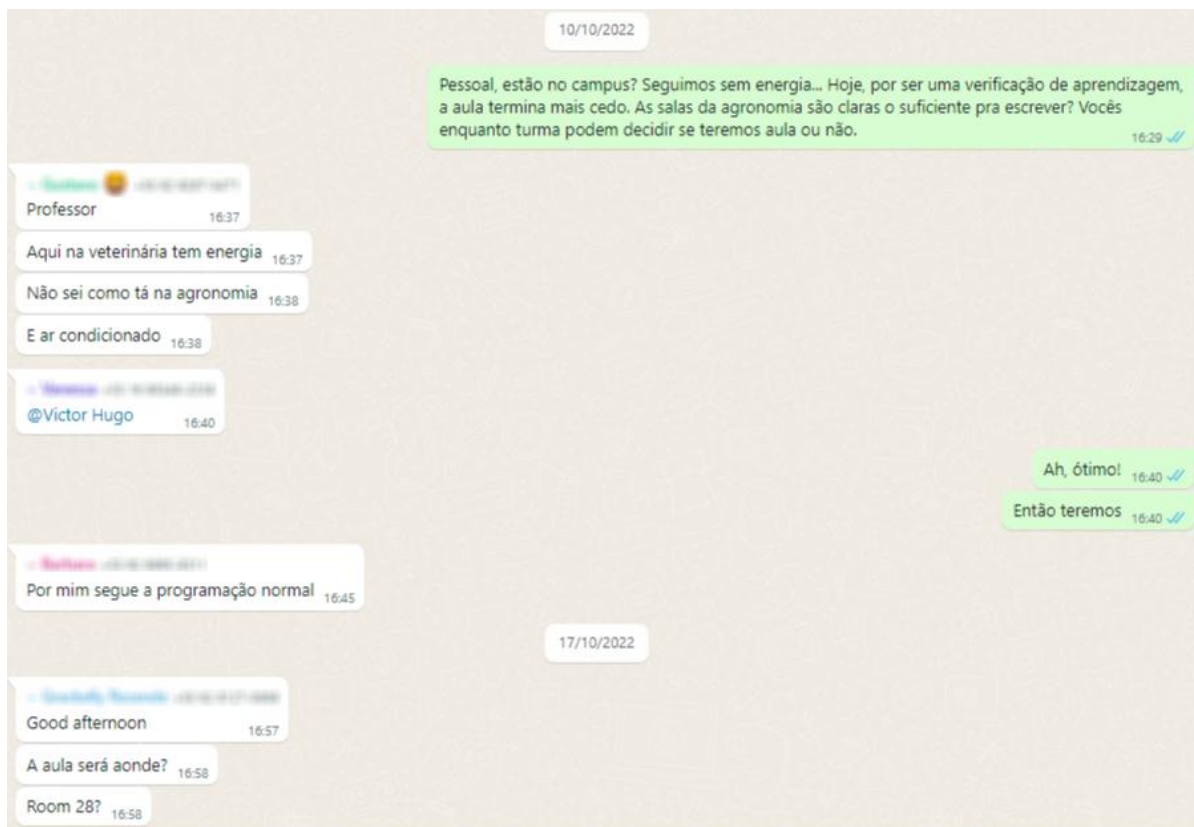
Fonte: material do estudo.

**Imagem 28** – Conversa sobre a necessidade de adiamento de uma aula (26/10/2022)



Fonte: material de estudo.

**Imagem 29** – Conversa sobre condições no câmpus (10/10/2022)



Fonte: material de estudo.

A partir do apresentado, seria equivocado conceber que as aulas começavam e acabavam nas horas reservadas para o encontro presencial, em grande parte graças à conexão estabelecida através dos smartphones. Iury Silva (2023, p. 36) elabora que precisamos

reconhecer que não existe um “mundo virtual” desconectado de um “mundo real”, visto que os fenômenos que ocorrem nos espaços digitais afetam de forma drástica nossas formas de ser, estar, conhecer e experienciar o mundo, delineando os modos como (des)construímos nossas percepções do que acreditamos ser a realidade.

Nesse sentido, o autor emprega a ideia de *sala de aula onlife* para tratar o fato de que a educação escapa às divisões rígidas dos espaços da vida, entendendo que “a sala de aula não se restringe aos limites físicos das instituições de ensino nem tampouco aos algoritmos das interfaces digitais” (Silva, 2023, p. 44). Ou seja, graças ao smartphone, não havia uma separação nítida entre o momento dentro e fora da aula, pois a partir do momento em que foi se agregando uma rede extensa de entidades conectadas ao curso, a continuação do contato com tais entidades – o smartphone sendo uma das principais delas – fazia com que o curso seguisse presente nas realidades dos estudantes, assim como da minha, professor da turma. Na conversa final que Paola

e eu tivemos, ela conta um pouco sobre a forma como o curso continuava fora do horário e do espaço da sala de aula:

### **Corte Agencial [31] Outras materialidades no estudo**

Paola: E sobre os materiais, eu consegui estudar, e até fazer o áudio da prova agora, pelos materiais que mandaram lá no grupo: fotos, PDFs, vídeos que ajudaram bastante a me preparar para a aula. [Foi] mais uma preparação do que o próprio estudo, mas me ajudou bastante (Conversa final, Paola).

Apesar de Paola distinguir, na última frase, que o que fez com o smartphone e o grupo de WhatsApp foi “mais uma preparação do que o próprio estudo”, acredito que essa diferenciação não se aplica ao caso do curso, uma vez que os materiais do grupo continuavam a aula fora do espaço-tempo dela. Além disso, os estudantes não se limitaram ao conteúdo e aos materiais apresentados em sala de aula, ampliando o currículo para direções que não foram previstas.

Um evento linguístico curioso relacionado a isso ocorreu na parte em inglês da conversa final com Paola, na qual ela apresenta um pouco do seu repertório em língua inglesa construído até então. Ela profere a seguinte frase ao se referir ao seu curso técnico de informática:

### **Corte Agencial [32] “We think with computer”**

Paola: [We](#) think with [computer](#) (Conversa final, Paola).

Essa frase, em especial, me chama a atenção pela construção com o verbo *think*, seguido da palavra *with* na frase. Pode ser que Paola quisesse dizer que, em seu curso, ela *trabalha com computadores* ou que *pensa através de computadores*, mas, a partir de seu repertório linguístico acabou por produzir a frase do corte agencial destacado. A estudante não está equivocada em sua iteração se considerarmos uma visão pós-humanista das relações entre entidades humanas e não humanas, evocando, por exemplo, a ideia de *simpoiese*, de *fazer-com*, de Donna Haraway (2016). De fato, tanto no curso de inglês, quanto fora dele, não só Paola, mas muitos de nós, *think with computer* – e com smartphones, e com diversas outras tecnologias que compõem nosso dia a dia.

Assim como o computador de Paola, outras entidades não humanas entraram para o rol das intra-ações no curso e ajudaram a constituir seu currículo à medida que as aulas aconteciam. O próprio smartphone, a partir do qual utilizávamos o WhatsApp para as comunicações fora da sala de aula, foi uma das entidades que mais brilhou na experiência do curso. [Na maioria das](#)

[gravações das aulas, o objeto estava ali, balizando de alguma forma a presença do corpo humano na sala de aula](#)<sup>39</sup>. Ele dificilmente saía da proximidade dos estudantes e de mim, sendo utilizado para fins relacionados à aula ou não.

Outra tecnologia que brilhou durante o contato com o material do estudo foi o caderno. Por hábito, esse objeto é invisibilizado justamente por sua recorrência. Mark Weiser (1991, p. 78 *apud* Gourlay, 2015b), nesse sentido, argumenta que “the most profound technologies are those that disappear. They weave themselves into the fabric of everyday life until they are indistinguishable from it”. Assim, exatamente por sua presença ser tão cotidiana é que não levamos em consideração as maneiras pelas quais as relações se constroem com ele na educação linguística. A questão do caderno e seu uso foi abordada mais abertamente em duas conversas finais: uma com Michel, e outra com Aline, Yuri Alberto Guedes e Aurora.

### **Cortes Agenciais [33] A entidade caderno**

Michel: É, eu tentava anotar muita coisa que passava no quadro. Eu utilizava o caderno, o que eu lembrava da aula, e um pouco do tradutor também. Tipo, eu não punha a frase pronta no tradutor, eu colocava por partes. (...) Bem, algumas vezes eu olhava o caderno. Mas a maioria era o que eu lembrava da aula. Para fazer as atividades, eu coleí no tradutor. Mas não colocava uma frase pronta lá e copiava. Eu montava minha frase com o que a gente tinha estudado (Conversa final, Michel).

Victor: Dá para identificar muita coisa assim. Na sala de aula vocês usavam caderno? Não, né?

Aurora: Eu usava.

Aline: Eu usava. Para fazer minhas coisas, minhas tarefas... a cada dia eu trazia um caderno diferente.

Victor: Quando eu estudava eu não usava o caderno.

Yuri Alberto Guedes: Eu não utilizo também.

Victor: Eu via gente copiando muito e gente que não copiou. Eu sou da trupe que não copia. Eu fico lá prestando atenção na aula e dá certo. Deu sempre.

Yuri Alberto Guedes: Se eu copiar e prestar atenção, uma das duas fica errado (Conversa final, Aline, Aurora e Yuri Alberto Guedes).

Na fala dos estudantes, fica nítido que, para alguns, como Michel, Aurora e Aline, o objeto era uma companhia para o curso. Para outras pessoas, como Yuri Alberto Guedes, o artefato já não era necessário. Na fala de Michel, o estudante evidencia que usava o caderno em conjugação com outras tecnologias, como o tradutor e sua própria memória. Ele diz que às vezes

---

<sup>39</sup> O videoclipe bem como a letra da canção *Amour, Haine & Danger* da cantora belga Angèle questiona como as pessoas viviam antes da era digital, quando encontros e comunicações não dependiam de dispositivos eletrônicos. Ela menciona a ansiedade e o estresse causados pela necessidade de estar sempre conectado, verificando incessantemente o smartphone para se sentir seguro ou atualizado. Para a discussão em questão, o videoclipe e canção ilustram bem a íntima intra-ação que estabelecemos com o smartphone, integrando-o a nossas assemblagens não importa onde estivermos, mesmo em sala de aula.

recorria a um recurso, outras vezes a outro, combinando seus usos para fazer as atividades e participar do curso aparentemente de forma que julgasse mais produtiva. Aline, por sua vez, diz que utilizava o caderno não só para as tarefas, mas para “as suas coisas”.

Com essa fala Aline pode ter querido dizer que o artefato servia para ela como amparo em sua vida em aspectos para fora do meio acadêmico, talvez em seu cotidiano de forma geral. Sobre essa questão, um entendimento útil é o de que o que se denomina cognição humana é, na verdade, um fenômeno expandido e distribuído (Pennycook, 2018b). Por expandido, entendemos que a cognição é um fenômeno que literalmente vai além dos limites do crânio, acontecendo para fora dele, no/com o ambiente e todas as suas materialidades. Por distribuído, o que se pretende dizer é que, tendo em vista a relação com a realidade material, todo corpo se torna responsável em certa medida pelos processos ditos cognitivos, ou seja, são também implicados na construção de sentido e conhecimento. Sendo assim, todas as nossas atividades que envolvem o pensar, no fim das contas, se apoiam e só acontecem por conta das entidades com as quais intra-agem. Afinal, o que é a *mente* no completo vácuo?

Voltando ao corte agencial apresentado, Yuri Alberto Guedes, na direção contrária de Michel, comenta que não utiliza o caderno como apoio para o seu aprendizado, porque sente que ele o atrapalha na sua atenção. Esse é um ponto de vista interessante, levando em consideração que, em diversos casos, consideramos que quanto mais recursos tecnológicos envolvidos na educação linguística e na educação em geral, mais sucesso haverá no processamento de informações e habilidades. Como vemos com Yuri Alberto Guedes, essa não é uma regra para ele, e, caso ele fosse obrigado a intra-agir com um caderno, por exemplo, ele provavelmente se sentiria incomodado ou se desenvolveria menos nas aulas. Esse tipo de relação pode ter explicação na forma como Yuri Alberto Guedes se co-constituiu com as materialidades de seu passado, em especial com aquelas que se emaranharam em seu processo educacional, afinal, “emotional responses to these objects are mediated by the degree of contact and types of experiences students and teachers have had with them” (Benesch, 2012, p. 58).

Na construção do curso, não foi preconizada a adoção de materiais específicos. Sendo assim, jamais tratei com os estudantes sobre quais materiais poderiam ou não fazer parte das nossas assemblagens em sala de aula. Mesmo o smartphone, que frequentemente é visto com maus olhos por disputar a atenção de estudantes, não foi submetido a qualquer tipo de restrição da minha parte. Reconheço, em retrospecto, que em vários momentos esse tipo de artefato possa ter estabelecido algum tipo de dificuldade na garantia de uma porção maior da atenção dos

estudantes para algum momento da aula; contudo, enquanto seres pós-humanos<sup>40</sup>, especialmente em nossa contemporaneidade, nos tornamos irremediavelmente emaranhados aos nossos smartphones, já que tantos processos da nossa vida foram se combinando com o artefato até o ponto de afastar quase por completo a hipótese de uma cisão com ele.

Após esse caminho rizomático e tentacular que acabou por abraçar as entidades WhatsApp, smartphone e caderno, arremato essa discussão com mais alguns exemplos de relatos que envolveram a extrapolação do currículo e do curso por meio de tecnologias diversas, apontadas pelos estudantes durante as conversas finais para o estudo:

### **Cortes Agenciais [34] Estudantes e materialidades rizomatizam/tentacularizam o curso/currículo**

Bella: E os materiais que eu usei em casa foram os materiais que foram disponibilizados no nosso grupo de WhatsApp, e também eu comecei a praticar o estudo do inglês em um aplicativo, e eu estou adorando, porque eu aprendo no aplicativo, aprendo na aula... só que eu vejo o tanto que a aula, o presencial, é importante, porque abre a minha mente. Principalmente a pronúncia, principalmente o que a gente traduz ali no Google Tradutor não é a mesma coisa que a gente está aprendendo ali dentro da sala de aula. Então outra coisa que é muito relevante, é a importância dessas aulas ali presencialmente (Conversa final, Bella).

Catarina: Durante o curso, de material mesmo, eu entrei em contato só com o que foi disponibilizado no próprio grupo do WhatsApp da turma. Porém, eu tenho o costume de assistir muito filme legendado, série e escutar bastante música (Conversa final, Catarina).

Victor: Clara Silva, mas o que você usou para estudar durante o curso? Eu digo durante todos esses meses. Você trouxe sua casa, que eu achei interessante, você faz as tarefas com seus filhos...

Clara Silva: Eu vi muito YouTube. No Instagram eu também sigo várias coisas de inglês. Sempre que você dava uma matéria, parecia que eu tinha visto algo parecido e aí eu ia lá na minha linha do tempo. Parecia que eu tinha feito uma pesquisa sem fazer! Então eu sempre procurava vídeos no YouTube. Eu não peguei livro, teoria etc. Mais Instagram. Eu gostava muito do Kenny.

Victor: Kenny? Eu não conheço esse.

Clara Silva: Kenny, professor Kenny. Muito boa a aula dele. Você mesmo passou um vídeo dele.

Victor: Ah, yes! (Conversa final, Clara Silva).

---

<sup>40</sup> Nesta tese utilizo os termos *pós-humano* e *pós-humanista* para conotar ideias distintas. Grosso modo, o primeiro se restringe a descrever a condição de uma pessoa ou entidade para além da capacidade humana, dando enfoque para as possibilidades que a combinação entre o ser humano e as outras entidades não humanas podem gerar. Já *pós-humanista* se refere mais especificamente ao questionamento e estudo crítico da condição pós-humana, prospectando problemáticas e potencialidades. Para esta tese, baseando-me em Christian Daile e Matt Hayler (2023, p. 6), “the subject of posthumanism is better thought of as a posthumanist human, a posthumanist subject, not a posthuman one, that is, a subject which substantially differs from the humanist conception, but which is not a move beyond the human itself”.

Nesses cortes agenciais, os recursos mencionados que foram utilizados para além dos promovidos nas aulas em si foram: um aplicativo de smartphone e o tradutor do Google (Bella), filmes, séries e músicas (Catarina) e YouTube e Instagram (Clara Silva). Todos esses recursos foram utilizados a partir da iniciativa das próprias estudantes, agregando os conteúdos extras ao que aprendiam na sala de aula, trazendo-os, por conseguinte, para esse espaço e compartilhando-os com os demais estudantes. Segundo Lesley Gourlay (2015b, p. 267, grifo próprio), “students *create* and *curate* dynamic, mobile and emergent networks which constantly combine and cross between digital and print-based practices, according to students’ purposes and the surrounding contexts”. Em outras palavras, cada estudante pode estabelecer conexões com materialidades diversas que lhe pareçam mais interessantes para seus processos de aprendizagem, diversificando o currículo no processo.

Essa postura das estudantes também parece apontar para o que Laryssa Sousa (2022) trata como *intranomia*. Buscando se distanciar da dicotomia kantiana de autonomia/heteronomia, a autora chega a essa ideia “to focus on entanglements and relations that aid one in managing their [students’] language learning process” (Sousa, 2022, p. 227), ou seja, a intranomia desvia o foco e a pressão sobre o indivíduo (autonomia) ou sobre os fatores externos a ele (heteronomia) para dar espaço ao entendimento que a agência é distribuída entre ambas as partes, a depender das assemblagens e dos emaranhamentos que surgem a partir das interações entre os corpos. Tal atitude dos estudantes, apoiada na intranomia, não passou despercebida por mim durante o curso. Em uma das aulas, reservei um momento para comentar sobre a situação:

### **Corte Agencial [35] Estudantes e materialidades rizomatizam/tentacularizam o curso/currículo**

Victor: Vocês trouxeram muito vocabulário novo, muita coisa que a gente não estudou ainda, o que é maravilhoso! A aprendizagem de inglês nunca é linear, vocês vão aprender coisas que vocês assistem em séries, jogam em videogame ou mexem na internet no geral. Vocês vão tropeçar em vocabulário ali e acolá e estrutura ali e acolá. Uma coisa que achei interessante é que, por mais que a gente tenha aprendido só o verb to be até agora, vocês, para falar de si mesmos, acabaram lançando mão de outras estruturas, a principal delas é a do verbo gostar (Aula gravada, 29/08/2022, 01:17:35).

Certamente, a aprendizagem que se deu no decorrer do curso esteve muito distante do linear, tendo em vista as oportunidades aproveitadas para trabalhar assuntos e conteúdos diferentes à medida que iam aparecendo. Uma ilustração dessa não linearidade do currículo está na Imagem 5, localizada no primeiro capítulo desta tese, na qual busco ilustrar os movimentos

rizomáticos e tentaculares que o curso tomou. Obviamente, nem tudo pôde ser retratado na imagem, tendo em vista a quantidade muito grande de corpos e entidades que se emaranharam conjuntamente na construção do currículo do curso.

À medida que o curso passava, mais liberdade sentia para transgredir, rizomatizar e tentacularizar as aulas. Nos diários, nos Cortes Agenciais a seguir, começo a narrar minha experiência com palavras de satisfação, ao contrário das anteriores, mostradas nos Cortes Agenciais [28], de desapontamento e frustração:

### **Cortes Agenciais [36] Espontaneidade no currículo**

Gostei muito da sequência que fiz dos temas, amarrando país/nacionalidade/língua com o filme que havíamos assistido, além do tópico de comidas (Diário do professor, 26/09/2022).

Uma discussão surgiu do material trazido para sala de aula. Uma discussão muito bacana sobre as populações indígenas, seus hábitos diários e alimentares (Diário do professor, 28/09/2022).

Hoje novamente fui ao restaurante comer com os alunos, e foi muito legal conversar com eles sobre coisas aleatórias da vida. Mas estou pensando em parar de fazer isso, porque está me atrapalhando a voltar para escrever a entrada no diário (Diário do professor, 05/10/2022).

No primeiro corte agencial acima, referente ao dia 26/09/2022, trato da combinação que fiz de três temas distintos, que me ocorreram muito provavelmente por conta da experiência com a turma até aquele momento. Considerando o que já havia sido trazido para a assemblagem da sala de aula, me pareceu oportuno conectar os tópicos de país/nacionalidade/língua, rotinas e realidade social – trabalhados com o filme *All the Invisible Children*, discutido no capítulo anterior, em especial no Corte Agencial [8] – e alimentação e comida. Igor de Carvalho Santos (2019) argumenta que o currículo rizomático é uma fábrica que se faz e desfaz a partir do *desejo*, ou seja, o currículo rizomático produz, inventa e cria a partir das nossas posturas, atitudes, percepções, expectativas etc. Desejo, em sentido deleuzo-guattariano (Deleuze; Guattari, 2005), é movimento, é uma força subversiva que vai além de uma energia instintiva, mas que é, na realidade, o resultado de configurações altamente desenvolvidas e ricas em conexões/relações. Para Laryssa Sousa e Rosane Pessoa (2023, p. 207), o desejo é um elemento chave na educação linguística, pois ele “permeates all the exchanges we have with each other, reinforcing and deconstructing our subjectivities in the educational process”. O desejo afeta, portanto, nossas escolhas praxiológicas sobre nossas práticas e, por conseguinte, sobre o currículo, como foi o caso da situação do corte agencial [36], do dia 26/09/2022.

No segundo corte agencial do Conjunto [36], falo do engajamento dos estudantes em uma discussão a partir de um material que trazia fotos de crianças de diferentes nacionalidades rodeadas pelas comidas que geralmente consumiam ([Apêndice J](#)). A figura que despertou a discussão sobre as populações indígenas foi a seguinte:

**Imagem 30** – Kawakanih, da atividade *Children and Food*, em 28/09/2022



Fonte: Segal (2019, *apud* Gilbert, 2019).

Ao serem perguntados sobre de onde Kawakanih era e o que comia, uma discussão se seguiu entre os estudantes, que criaram hipóteses sobre a figura. Assim como discutido por Laryssa Sousa (2022), para atender ao que estava sendo pedido na atividade, os estudantes partiram das materialidades da figura para relacioná-las a práticas sociomateriais mais amplas e só então chegar a conclusões parciais sobre o que estavam observando. Todos os elementos semióticos da foto de Kawakanih – comidas, folhas, vestimenta, fenótipo etc. – compuseram a interpretação dos estudantes, pois, quando lemos o mundo, não o fazemos lendo entidades individuais, mas os relacionando em assemblagens, nas quais essas entidades se encontram emaranhadas umas às outras e compõem sentido em suas conexões (Deleuze; Guattari, 2005).

Em seguida, trago um corte agencial da discussão que foi realizada a partir da figura de Kawakanih:

**Corte Agencial [37] “Por que a gente tem o pensamento de que eles não vão para a escola?”**

Will: I imagine... I imagine... Watakani<sup>41</sup>... don't go- goes to school.

Victor: Doesn't go to school. Ok. Does she work?

Will: No.

Victor: Does she play? [Will hesita, não responde. Paola fala sobre brincar de arco e flecha]

Victor: Por que a gente tem o pensamento de que eles não vão para a escola?

Will: Pelas características que ela está ali.

Clara Silva: Estava discutindo isso. Dependendo do lugar na aldeia, ela nem vai para a escola, às vezes a escola vai até ela, as pessoas passam/

Fátima: /Eu já fui a uma aldeia indígena que eles tinham escola, eles vestem roupa... [conversa alheia]

Victor: Uma coisa que não dá para fazer é homogeneizar todas as culturas indígenas aqui do Brasil. O que mais tem é [gesto de espalhado]. A Watakani a gente vê... a gente tem essa apresentação dela apenas, a gente tem só essa foto para a vida dela. Mas isso é o interessante. That's why [vou ao quadro mostrar o modelo escrito] “I imagine”.

Fátima: No dia que a gente foi na aldeia indígena eles riram na nossa cara na língua deles. A gente só sabia que eles estavam rindo porque eles realmente estavam rindo, falan- debocha- DEBOCHANDO com a gente, entendeu?

Clara Silva: Mas se você pegar, por exemplo, os do Araguaia, eles têm fama de mercenários, eles vendem, pegam os peixes, vendem para o pessoal que está lá/

Paola: /Nem todos!

Clara Silva: Não, só estou te falando assim, entendeu? Diferentes lugares! Indígena lá... igual lá no Amazonas... eles realmente não têm acesso à civilização [gesto de aspas] que a gente chama. Eles não saem da aldeia. Nada, eles não saem. Tudo que eles precisam sai de fora e chega na aldeia.

Victor: Here at IF Goiano, there are indigenous people, right? But they come from Minas Gerais, right? [estudantes dizem “yes”] What's the name (of the city/village/community)? São João?

Will: São João das Missões.

Victor: São João das Missões são os quilombolas, não? Do you know any Xakriabás here? Vocês estudam com um Xakriabá?

Paola: Não, mas eu conheço.

Victor: Pois é... Seria interessante ouvir deles, inclusive, né? Mas os Xakriabás, até onde eu sei, em São João das Missões, são bem desenvolvidos lá, não é? Very developed!

Will: Que nem ela disse, eles têm (?), eles têm celular, eles (?) [gestos com os dedos, enumerando].

Fátima: Não, eles têm tudo. Eles têm mais que nós! Serião! [em um tom quase de despeito] (Aula gravada, 28/09/2022, 01:24:51).

<sup>41</sup> Kawakanih é chamada por Watakani aqui por conta de um erro de digitação na confecção da atividade em questão. O erro só foi percebido depois da exibição, e, portanto, foi corrigido no texto desta tese.

No Corte Agencial apresentado, Will responde que Kawakanih não vai à escola, ao que retruco posteriormente com a indagação “por que a gente tem o pensamento de que eles não vão para a escola?”. A partir dessa pergunta, que justamente buscava incitar uma ponderação crítica sobre a figura e as interpretações tecidas sobre ela, Clara Silva, Fátima, Paola e Will se engajaram em uma discussão com opiniões diversas sobre Kawakanih e a condição indígena no Brasil. A discussão não havia sido planejada de antemão, e o que se seguiu constitui um momento espontâneo na sala de aula, que trato com mais detalhes a seguir.

Começamos por observar as falas de Clara Silva e Fátima. Clara Silva, ao contrário de Fátima, parecia tomar o cuidado de que seu discurso não fosse lido como intolerante ou ignorante, tendo em vista que ela não foi tão assertiva quanto Fátima em suas declarações sobre os modos de vida das diferentes etnias indígenas do Brasil. Clara Silva parece reconhecer que seu conhecimento é limitado sobre o assunto, mas ainda assim profere o que sabe, modalizando e buscando amenizar o impacto de suas palavras: “não, só estou te falando assim, entendeu?”. Fátima, por outro lado, fez falas diretas e carregadas de um sentimento de indignação ou revolta, deixando transparecer que elas possivelmente brotavam de uma experiência considerada negativa com alguma população indígena: “no dia que a gente foi na aldeia indígena eles riram na nossa cara na língua deles”.

As duas estudantes parecem ter apresentado seus pontos de vista com algum ou nenhum filtro, respectivamente, baseando-se em estereótipos sobre a população indígena. Conforme argumentam Lima, Faro e Santos (2016), as representações formadas sobre essa população são marcadas pela percepção da diferença cultural e pelo sentimento de indiferença e até desprezo em relação a esse grupo minorizado. Essa indiferença, no entanto, parece estar atrelada à sensação de que o indivíduo indígena é algo exótico e remoto. No entanto, segundo os autores, viver próximo a essa população não necessariamente reduz os índices de desumanização, exclusão moral e animalização do grupo. Com essa distância estabelecida, o que se pode observar é que as atitudes humanistas de Clara Silva e Fátima transpareceram o fato de que nós humanos, “as a result of our arrogance, instead of negotiating differences, we might end up imposing our own worldview” (Sousa, 2022, p. 87). Em uma direção parecida, Karin Murriss (2016, p. 287) afirma que “from a semiotic point of view, [...] it is hard to resist a humanist analysis” dos corpos com os quais nos deparamos e o que eles representam ou simbolizam. Sendo assim, percebemos que os discursos de Clara Silva e Fátima estão permeados por posições sociais, culturais e históricas coloniais e humanistas imbuídas em nossa realidade.

Na tentativa de desafiar tal postura, minhas três falas após a pergunta que foi o estopim da discussão seguiram na direção *dessencializar* e *reessencializar* (Sousa, 2022) as identidades

que estavam sendo construídas naquele momento da aula. Esses termos podem ser considerados paralelos aos de *desterritorialização e reterritorialização* (Deleuze; Guattari, 2005), no sentido de que abordam o abandono do território, ou, no caso específico da imagem de Kawakanih, da “essência” ontológica/identitária da garota indígena, em um movimento da linha de fuga rumo à reconfiguração dos traços abandonados, construindo, no lugar, outros traços ressignificados. A partir de meus comentários, pretendia fomentar na conversa o senso de que é necessário: questionar concepções – “por que a gente tem o pensamento de que eles não vão para a escola?”; desafiar crenças homogeneizantes – “uma coisa que não dá para fazer é homogeneizar todas as culturas indígenas aqui do Brasil”; destacar a limitada representação sobre a qual discutíamos – “a gente tem essa apresentação dela apenas, a gente tem só essa foto para a vida dela”; e pluralizar os repertórios por meio da observação da realidade mais próxima – “here at IF Goiano, there are indigenous people, right?”, “do you know any Xakriabás here?”, “seria interessante ouvir deles, inclusive, não é? Mas os Xakriabás, até onde eu sei, em São João das Missões, são bem desenvolvidos lá, não é?”.

Nesse meu empenho em promover um espaço de problematização das falas dos estudantes, devo admitir que houve oportunidades perdidas para discussões mais (des)(re)construtivas com os estudantes. Em retrospecto, penso que pelo menos a discussão não se deu de forma a promover um tipo de multiculturalismo (neo)liberal, que celebra as diferenças sem considerar as desigualdades que emergem das relações de poder estabelecidas (Kubota, 2004). Acredito nisso porque, apesar de não termos uma fala de Clara Silva ou Fátima reconhecendo suas opiniões limitadas sobre Kawakanih, seus repertórios sobre a situação foram expandidos com as contribuições minhas e de colegas como Will e Paola, que, por sinal, em particular a última, fizeram comentários na direção a uma des/reessencialização da identidade de Kawakanih: “nem todos!”; “não, mas eu conheço [uma pessoa Xakriabá]”.

No fim das contas, ao sustentar esse tipo de discussão em sala de aula, é necessário se dar conta de que não há “a way of doing critical teacher education that [...] put[s] all its eggs in a critical syllabus basket (a critical-directive option)”, mas, sim, a possibilidade de se debruçar sobre “ways of probing, discussing, and negotiating in these moments of teacher [student and other entities] reflection” (Pennycook, 2004, p. 335). Ou seja, são nesses *momentos críticos* (Pennycook, 2004), e não necessariamente no momento da concepção do currículo, que grande parte do potencial para eventos linguísticos ricos e plurais emergem. São também nesses momentos que o currículo mais se rizomatiza e tentaculariza.

Voltando aos Cortes Agenciais [36], chegou a hora de comentar o terceiro corte agencial trazido no Conjunto, referente a algumas idas ao restaurante universitário que fizemos após as

aulas, em grupo. A oportunidade para essa iniciativa veio justamente de uma ponta rizomática/tentacular do currículo, pois, como havíamos discutido *What the campus eats*, resolvemos estender a discussão para o ato concreto de nos alimentarmos juntos em um espaço do câmpus. Nesses momentos, que compreenderam dois encontros após as aulas, não houve gravação em áudio e vídeo, mas apenas o material transgressivo (St. Pierre, 1997) das lembranças das conversas que tivemos juntos. Apesar das minhas tentativas – um tanto quanto malsucedidas, eu diria – de trazer o conteúdo de comida em inglês para o momento, o que ocupou a maior parte de nossa comunhão foram as trocas sobre as vidas de cada um, sobre as expectativas com o curso de inglês e os cursos que faziam no IF Goiano, entre outros assuntos. A rizomatização/tentacularização desse aspecto do currículo se enveredou por rumos que não compreenderam diretamente os aspectos linguísticos formais esperados de um currículo tradicional, mas abriram portas para novas conexões, cujas pontas soltas poderiam promover o começo de potenciais novas boas relações com o inglês. Segundo Sarah Benesch (2012, p. 134), professores, além de conteúdos formais, também conduzem “complex emotion work”, podendo fomentar ou inibir relações positivas com o que está sendo lecionado no contexto educacional.

Acredito que nesse ponto o curso foi bem-sucedido, pois, ao fim dele, na conversa final que tivemos, a maioria dos alunos apontaram o quanto haviam gostado da experiência:

### **Cortes Agenciais [38] Feedback dos estudantes sobre o curso**

Michel: Eu vinha porque gostei mesmo. De aprender... Gosto da aula.

Victor: É, eu senti você, (como sendo) um dos alunos mais relaxados aqui. Não estou falando num sentido ruim, não. Você estava bastante à vontade. Não sei se era a Catarina do seu lado também, mas você estava sempre, ah, sei lá! “Vamos deixar rolar”, não sei. Não sei explicar (Conversa final, Michel).

Bella: Então, eu sou muito grata por disponibilizar seu tempo, por disponibilizar a sua rotina, a sua vida para nos ensinar (Conversa final, Bella).

Bella: Agradecer principalmente (ao) professor, agradecer à instituição também, por ter incentivado o professor. Não sei se (foi) ele (quem) incentivou a instituição [ri] (Conversa final, Bella).

Aline: Muita coisa que você falava eu já sabia, só que eu tenho uma vergonha, eu tenho vergonha de falar. Mas me ajudou muito, porque eu tinha oportunidade de falar, de conversar... Então, para mim, foi muito bom.

Victor: É... eu senti essa timidez sua mesmo, Aline.

Aline: Eu não sei se é porque lá em casa está todo mundo mais na frente, [ou se] eu é que desespero quando vejo que eu estou ficando para trás.

Victor: Ah, que chato...

Aline: É, eu não dou conta. Minha irmã, eu sei que ela está bem mais avançada, minha mãe também. Aí depois vem o núcleo da família, elas começam a conversar em inglês, né, aí eu penso: “ai, meu Deus, eu estou perdida, eu não consigo acompanhar...”. Aí eu estava meio desanimada. Aqui não, eu estou

conseguindo acompanhar, estou indo no meu ritmo e está dando certo. Mas no nível delas, porque elas estão bem mais na frente, elas começaram bem antes, né, aí eu desanimo (Conversa final, Aline, Yuri Alberto Guedes, Aurora).

Com a fala de Michel, pretendo destacar o fato de que o estudante pareceu ter encarado o curso com a mesma fluidez com a qual pretendi conduzi-lo. Adicionalmente, comento sobre seus engajamentos com outras materialidades da experiência, como a companhia de Catarina, com quem tinha muita afinidade. Trago a fala de Bella por conta de seu agradecimento à disponibilização da minha *vida*, para além do tempo e rotina, revelando um entendimento mais amplo e espalhado, rizomático e tentacular de nosso envolvimento em todas as situações de nossa vida. Bella também traça um interessante comentário sobre os caminhos da criação do curso, não sabendo especificar se foi a instituição que me incentivou a criá-lo ou se foi o contrário, colocando a noção de agência em uma posição peculiar, a qual sugere uma perspectiva distribuída dessa noção (Barad, 2007). Por último, a fala de Aline faz conexão a uma discussão já realizada no Corte Agencial [22], a partir do qual sabemos do sentimento de urgência que a estudante guarda em relação a sua aprendizagem da língua inglesa. Mesmo com o cenário de angústia que a estudante traz, seu balanço geral do curso foi positivo, relatando sentimentos bons à experiência, apesar da timidez, motivada, talvez, por sua preocupação com a velocidade de seu aprendizado.

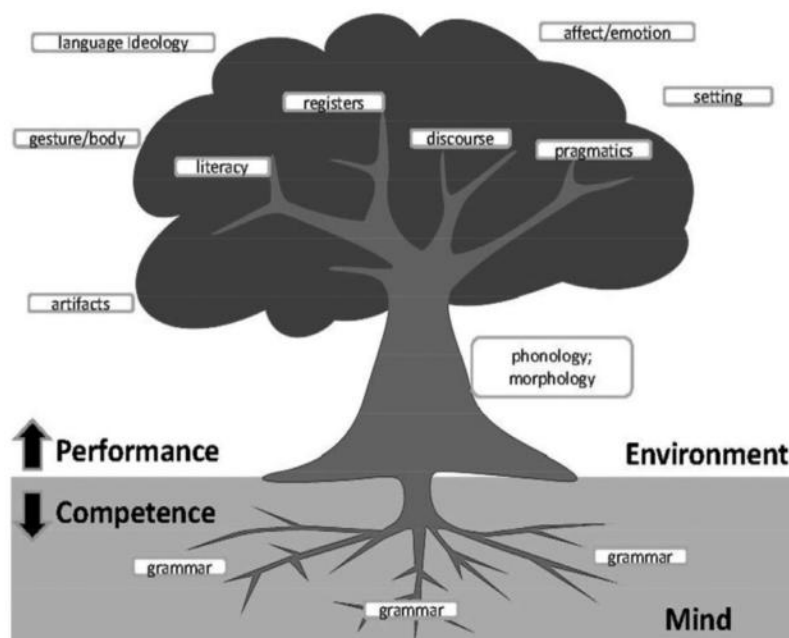
Nesse sentido, Erica McWilliams (1996) trabalha com o entendimento do processo educacional enquanto uma experiência tangível de emoções, desejos, afetos, prazeres e aflições. Um dos pilares de sua proposta é substituir o uso do termo *motivação*, que por vezes esteriliza o ato de ensinar, e utilizar, em seu lugar, o conceito de *desejo*, com sua capacidade de acolher maneiras incertas e transgressivas de manifestação dos corpos no contexto da sala de aula. Segundo a autora, a alusão ao desejo implica, adicionalmente, em um maior enfoque sobre o *corpo pedagógico*, isto é, docentes e discentes – e, acrescento, outros corpos – como agentes mutuamente interessados no processo educacional, permeado por resultados imprevisíveis.

Vale acrescentar que o conceito *desejo*, assim como o de *afeto*, é desenvolvido por Gilles Deleuze e Félix Guattari (2005) em um sentido original, se destacando do que comumente se entende pela palavra. Eles criticam interpretações tradicionais do desejo que o limitam a uma falta, carência ou necessidade de algo ausente. Em vez disso, propõem uma concepção afirmativa, produtiva e criativa desse elemento. Eles introduzem o conceito de *desejo-máquina*, sugerindo que o desejo não é centrado no indivíduo, mas distribuído e conectado em uma rede de relações. O desejo não está apenas relacionado a objetos específicos, mas também às intensidades e às conexões que constituem o próprio ato de desejar. Levando isso em

consideração, a sala de aula se configura como um espaço carregado de intensidade produtiva, sempre singular, em constante transformação e dotado de singularidades imprevisíveis, derivadas da carga afetiva/libidinal – que vem do desejo – que pode ser conduzida nela/por meio dela.

Voltando às manifestações, os desejos e afetos dos estudantes foram manifestados de forma majoritariamente positiva, citando impressões e sentimentos bons sobre a experiência. No entanto, principalmente a partir da fala de Aline, é possível observar que sentimentos considerados negativos também fizeram parte da experiência de alguns estudantes. Sobre isso, Sarah Benesch (2012) propõe uma discussão em torno da ideia de que a educação linguística poderia ser enriquecida caso promovêssemos uma maior atenção às emoções consideradas negativas ou desagradáveis, em vez de tentarmos suprimi-las e dissuadi-las dos estudantes e/ou de nós mesmos. É desejável, portanto, entendê-las como generativas de novas conexões, de modo a propor uma pedagogia voltada para a compreensão das emoções complexas, dos afetos como criadores de relações, quaisquer que sejam. Considero imperativo asseverar que a educação linguística não se restringe unicamente ao âmbito intelectual, mas, de igual forma, reveste-se de uma dimensão afetiva incontornável. Dentro dessa perspectiva, as emoções emergem como elementos cruciais para a compreensão das tomadas de decisão pedagógicas minuto a minuto, arraigadas não só nas reações corporais de docentes e discentes, mas também nos eventos que se desenrolam graças a outros corpos e entidades no cenário da sala de aula.

Para concluir esta seção, que se propôs a lançar luz sobre algumas das formas que o currículo do curso em questão neste estudo se rizomatizou e tentacularizou, retomo as perguntas do começo desta parte do texto. No que se refere a como trabalhar com língua em um ambiente educacional, ao levar em consideração uma visão mais abrangente dela enquanto fenômeno sociomaterial, translíngua e polissemiótico, entendo que tanto língua quanto currículo operam e se manifestam através de materialidades diversas, não só apoiados nos aspectos linguísticos verbais ou em um documento. Isso significa que precisamos estar abertos às formas quiméricas que ambos os elementos podem tomar, dando vazão à espontaneidade do rizoma e do tentáculo de irem para rumos inesperados e potencialmente mais produtivos, pois mais fluidos e flexíveis. Como argumenta Igor de Carvalho Santos (2019), o currículo rizomático, ao contrário do arbóreo (Imagem 31), que é linear, sequencial, prescritivo e unilateral, deve ser heterogêneo, promíscuo, mestiço e misturado. Como no rizoma, o currículo deve sempre se expandir em um movimento de *e... e... e...* (Deleuze; Guattari, 2005).



Fonte: Suresh Canagarajah (2018a, p. 270).

Quanto à indagação de Kelleen Toohey (2017) sobre como as novas concepções de língua e letramento, no contexto das novas tecnologias e dos novos ambientes de expressão e comunicação, podem se tornar mapas para a mudança educacional, evoco a ideia de *unlearning/desaprendizagem* de Stefan Herbrechter (2023), que estabelece uma cisão com modos tradicionais de lidar com língua e letramento. Segundo o autor, desaprender precisa ir além de escolhas anteriores sobre o currículo, envolvendo “new practices of learning that are no longer aimed at an individual human subject, taught, assessed and ‘produced’ according to a combination of institutional and economic requirements” (Herbrechter, 2023, p. 217). Nesse sentido, assim como procedi com o curso em questão neste estudo, levei em consideração minhas bases, muito apoiadas no uso do livro didático, e busquei desaprendê-las, deixando que o itinerário do curso se direcionasse para caminhos que envolvessem mais o que emergia das interações dentro e fora da sala de aula – como pelo WhatsApp, por exemplo. Esses caminhos resultaram em momentos críticos e espontâneos, onde o conhecimento predefinido abriu espaço para novas descobertas. No fim, acredito que esses movimentos fomentaram afetos positivos sobre o curso, tanto de minha parte quanto dos estudantes, viabilizando uma postura ainda mais aberta para a (co)construção de conhecimentos novos e diversos.

Tendo discorrido sobre língua e currículo até agora, a próxima seção aborda um último aspecto que brilhou para mim na condução do curso: a avaliação. Esse elemento é um ponto chave deste capítulo também porque lida com os dois elementos cujas discussões o antecederam nesta parte do texto. Em particular, a questão da língua é um ponto sensível, tendo em vista que,

apesar das pontuações sobre os modos plurais como ela se manifesta e da ausência de linearidade em sua aprendizagem, paira sempre a indagação humanista/colonial/moderna de “tá, mas e língua, eles aprenderam?”. Essa pergunta, que de forma indireta está questionando, na realidade, se os aspectos estruturais formais da língua foram absorvidos pelos estudantes, será respondida mais diretamente – ainda que não da forma desejada por quem lança uma pergunta como essa – na seção que vem em seguida. Após essa última ponta rizomática do capítulo, este último tentáculo estendido, parto para algumas considerações finais desta tese, buscando ~~amarra-~~ emaranhar o que foi discutido em todas estas páginas.

### **Avaliar sem desemaranhar**

Students, just like instructors, are used to certain methods. They are trained to come to class, sit, listen, take notes, and, depending on the type of classes, perhaps participate in small group discussion sessions (either during the scheduled class time or separate from the lecture at another scheduled time and with teaching assistants). Students often sit in the same spots and use the same devices to assist them (notebook and pen, tablet or laptop). They are used to and comfortable with – perhaps because they are used to it – a certain mode of content delivery. They expect their professors to use slides, lecture, explain ideas and concepts, and be in the front of the class, sitting on a stool or chair at the desk, or pacing left to right, right to left, in front of the room (Daigle, 2023, p. 229).

Assim como as rotinas e entidades explicitadas nessa citação de Christine Daigle, um dos elementos mais tradicionalmente entremeados no processo educacional é, sem sombra de dúvida, a avaliação formal. Na escolaridade convencional, sua presença é esperada e até mesmo desejada. A avaliação é o instrumento que, em uma visão tradicional de aprendizagem, “garante” o sucesso do progresso de modo linear: “se não aprenderam X, então não conseguirão fazer Y” (Takaki, 2016, p. 432). A avaliação tem funcionado como o instrumento que dita se a aprendizagem foi ou não efetiva. Não só a aprendizagem, de fato, mas também o próprio trabalho do professor, como aponta Sarah Benesch (2012, p. 121): as avaliações parecem funcionar “as tests not just of students, but of teachers as well. ‘When students succeed, you feel wonderful,’ the teacher in R6 reports. On the other hand, if they fail, R7 expresses, ‘I start to question if I did my job’”.

Camila Haus (2021) argumenta que os processos avaliativos tradicionais têm muitas influências do pensamento positivista, priorizando a consideração racional e lógica de fatos vistos como estáveis. Além disso, a avaliação também parece estabelecer relação com fundamentos industriais, pois apresenta elementos de sistematização, padronização e eficiência.

De modo resumido, Camila Haus (2021, p. 151) discute, baseando-se em Ana Paula Duboc (2007), “três problemas consequentes do paradigma da modernidade na avaliação de língua inglesa: (a) avaliação como mensuração; (b) ênfase em conteúdos objetivos e memorizáveis; (c) provas escritas como principal modalidade”. Nessa empreitada, professores e estudantes passam semanas trabalhando em cima de tópicos e conteúdos para que, no fim, haja uma avaliação e uma nota, ou seja, uma apreciação quantitativa do desempenho do estudante naquele momento específico. Em outras palavras, como discutem Camila Haus e João Victor Schmicheck (2022, p. 766), “there is a view of learning *for* assessment”, a avaliação como um fim, um fim comprovador se todo o caminho percorrido até ali valeu ou não. No lugar, a autora e o autor argumentam que devemos “come up with an evaluation that would allow students to learn *with* and not *for*”, ou seja, uma avaliação que constituísse o próprio trajeto da aprendizagem, junto a demais ações do processo educacional.

Para alcançar tal objetivo, acredito que uma perspectiva pós-humanista sobre a língua, o currículo e, conseqüentemente, a avaliação ajudaria a estabelecer uma maneira de *avaliar sem desamaranhar*, ou seja, uma forma em que nós nos engajássemos em processos avaliativos sem desconsiderar a complexidade do conhecimento que é distribuído, promovendo uma aprendizagem *com* a avaliação e não *para* ela. Corroborando isso, Mario Marcio Ribas (2019) levanta três pontos relevantes a serem considerados na educação linguística com um engajamento pós-humanista: 1) professores, estudantes e coisas (não humanos) protagonizam a educação linguística; 2) avaliar é uma forma de inventar, e não de comprovar – já que somos momentaneamente constituídos; 3) não há como garantir o controle sobre os letramentos. São com esses preceitos em mente que *avalio a avaliação* promovida no curso em questão neste estudo.

Primeiramente, antes de entrar em mais detalhes nos momentos avaliativos específicos que trago nesta seção do texto, é necessário pontuar que o ato avaliativo, na realidade, deve se dar cotidianamente, de forma contínua, pois indissociável do processo de aprendizagem (Tonelli; Pádua, 2017). No entanto, no decorrer do curso, me ocorreu de estabelecer dois momentos específicos de avaliação para suprir, inclusive, uma expectativa dos estudantes. Na primeira aula, fui indagado por eles como seria o sistema de avaliação. Apesar de haver dito que ela se daria em todas as aulas, na condução das atividades e na participação e envolvimento da turma, acrescentei que haveria momentos de aferição mais específica dos conhecimentos construídos. Tendo estabelecido tal compromisso, me dediquei nas aulas que se seguiram a pensar em um modo diferente de avaliar, que levasse em consideração as praxiologias com as quais estava em

contato na época, e que se alinhassem ao entendimento sobre avaliação discutido nos primeiros parágrafos desta seção.

O produto dessa ponderação sobre uma avaliação formal, mas ao mesmo tempo transgressora, foi o que chamo aqui de atividade *avaliativa*, contida no [Apêndice J](#) desta tese. O emprego do itálico é usado para representar a ambiguidade e certo conflito que mantive com o conceito de avaliar durante o curso. Na maioria das vezes, em sala de aula, quando precisava me referir à atividade, fazia uso do gesto corporal representativo de aspas para passar a ideia de que não objetivava avaliar em moldes tradicionais. Além das aspas, empreguei outros termos relativos ao ato de avaliar, como testar, aferir, considerar e verificar. Esses termos, inclusive, aparecem nos Cortes Agenciais [39] e Corte Agencial [40] a seguir.

### Imagem 32 – Atividade *avaliativa*

Students' names: \_\_\_\_\_

**Communicate, any way you prefer, what you both have learned so far in the course. Feel free to use any other material besides/instead of this piece of paper. In case you have a question, do not hesitate to ask or talk to me.**

*(Comunique, como preferirem, o que vocês dois aprenderam até agora no curso. Sintam-se à vontade para usar qualquer material além/ao invés deste papel. Se tiverem uma pergunta, não hesitem em me perguntar ou conversar comigo.)*

Fonte: material do estudo.

Mas como se deu essa atividade *avaliativa*? No dia 10/10/2022, como previamente combinado, conduzi uma atividade em que os estudantes, organizados em duplas, deveriam usar a folha que eu lhes entreguei (Imagem 32) e/ou algum outro recurso material para se expressarem sobre o que haviam aprendido até aquele momento no curso. As instruções foram, em certa medida, vagas, não na intenção de causar incompreensão sobre como proceder com a atividade, mas objetivando permitir que os estudantes discutissem e negociassem, entre si, como iriam dar

vazão aos conhecimentos construídos até então. Mesmo assim, fiz questão de adicionar que a qualquer momento eles poderiam recorrer a mim para sanar dúvidas, caso se sentissem inseguros ou incertos sobre o que fazer. Essa atitude se baseou no que aportam Anderson Marques e Clarissa Jordão (2022, p. 124):

[p]articularmente nas ações pedagógicas desenvolvidas por professorus<sup>42</sup> de línguas, acreditamos na importância de realizar, em colaboração com ses alunes, reflexões sobre os procedimentos interpretativos utilizados em cada situação de contato, observando que os sentidos possíveis dependem diretamente da familiaridade com os recursos e estratégias comunicacionais, bem como dos procedimentos de negociação de sentidos, que têm sua existência sempre de forma localizada, emergencial, performativa.

Sendo assim, considerando o que o autor e a autora pontuam sobre a negociação de sentidos em um entendimento localizado, emergencial e performativo, minha estratégia para a promoção de uma atividade *avaliativa* acabou por perpassar duas dimensões da avaliação, pois, além de objetivar a apresentação do conhecimento construído no curso pelos estudantes, ao mesmo tempo, eles teriam que pensar a própria forma que a avaliação tomaria. Com essa atitude, pretendi: baseando-me em Camila Haus (2021), desenvolver estratégias de negociação entre os estudantes, bem como uma consciência retórica para a adequação a situações/condições de comunicação específicas; expandir possibilidades interpretativas críticas e promover a intranomia (Sousa, 2022) e a colaboração; e potencializar habilidades de distribuir, construir e criar sentidos de forma polissemiótica (Canagarajah, 2018a).

Detendo-me ainda às instruções da atividade, gostaria de apontar que, além das instruções na folha em si, escrevi no quadro alguns dos tópicos que haviam sido abordados no curso até então, a partir de uma pergunta minha aos estudantes sobre o que se lembravam do que havíamos visto. Esse movimento, vale ressaltar, não foi realizado no intuito de estabelecer de forma mais rígida sobre o que a atividade deveria conter, mas, sim, dar uma espécie de pontapé para os estudantes acessarem suas memórias e seus repertórios. Por fim, antes de começarem a realizar a atividade *avaliativa* propriamente, minha explicação sobre a atividade ainda englobou as seguintes falas:

### **Cortes Agenciais [39] Instruções para a atividade *avaliativa***

Victor: This is an exercise for you to express what you have here [aponto para a cabeça]. É uma atividade para expressar o que vocês já têm na cabeça. Eu não quero testar... nada da cabeça de vocês, eu não quero tirar a prova “ah, ela

<sup>42</sup> O artigo da citação, de Anderson Marques e Clarissa Jordão (2022), é escrito no Sistema Elu de escrita inclusiva.

lembra dessa regra, ela lembra dessa outra regra”. Não é isso, não. Eu quero ver o que vocês conseguem produzir neste ponto da nossa caminhada. Não é para ser muita coisa também porque a gente tem dois meses só e meio de aula. Não precisa escrever um artigo de 15 páginas em inglês para mim... um abstract! It’s not just your head, it’s two heads! Two heads think better than one, duas cabeças pensam melhor que uma. Então, escolham um par, sentem-se juntos... [começo a entregar as folhas] (Aula gravada, 10/10/2022, 00:10:36).

Por que eu fiz isso? Por que eu hesitei de chamar isso de prova etc. e tal? Pelo que eu disse antes, né, porque eu quero ver o que vocês conseguiram processar no curso até agora, e porque também eu não pedi... não faria sentido eu dar uma prova como essa [mostro uma prova em moldes mais tradicionais, com questões objetivas e discursivas] para vocês, sendo que eu nunca dei (um) exercício como esse durante as aulas, então eu ia testar uma coisa que eu não trabalhei em sala? Então, vocês podem lembrar das nossas aulas, ou inventar coisas novas sobre os tópicos... aqueles tópicos que a gente tinha colocado no quadro, lembra? Arruma um jeito de trabalhar eles. (...) Eu só peço que vocês busquem, tentem... colocar aí aqueles tópicos, né? A gente viu informações pessoais, a gente viu comida, hábitos alimentares, rotina, esse tipo de coisa... então, pode tudo. Pode ser música, pode ser história em quadrinho, pode ser desenho, pode ser arte abstrata... (Aula gravada, 10/10/2022, 00:15:03).

Desses Cortes Agenciais, gostaria de destacar meu *deslize humanista e saussuriano* ao fazer tantas referências à cabeça como sendo o lugar de onde os estudantes retirariam o conhecimento para transpô-lo no papel. Na realidade, isso era exatamente o contrário do que objetivava, já que a atividade foi construída especialmente para estimular expressões semióticas que extrapolassem a cabeça e se espalhassem e distribuíssem materialmente de formas inesperadas. Esse ponto foi asseverado, em particular, em uma passagem da instrução da atividade, que explicava aos estudantes para “feel free to use any other material besides/instead of this piece of paper” (Imagem 32).

Adicionalmente, em específico no segundo corte agencial do Conjunto, fiz sugestões de elementos relativamente incomuns em um contexto de avaliação formal, que poderiam entrar na atividade, como música, história em quadrinhos, desenho e arte abstrata. Esse incentivo vai na direção de promover um repertório linguístico polissemiótico (Canagarajah, 2018a), como discutido anteriormente neste capítulo. Nas elaborações de Denise Newfield *et al.* (2003, p. 69), ao tratarem de multimodalidade, mas que aqui adapto para a noção de polissemiose, “the educator must not come up with predetermined assessment criteria”, pois “what should be important in this multimodal [polysemic] approach is the explanations that the learner would have given for responding semiotically in a particular way”. Nesse sentido, os estudantes, no contexto da atividade *avaliativa* conduzida, foram bem-sucedidos, pois, ao fim, conseguiram responder à atividade e entregar o produto de suas elaborações e negociações semióticas, como consta no [Apêndice J](#).

Antes de traçar apontamentos sobre as produções dos estudantes, trago o lançamento que fiz no diário do professor referente ao dia em que a atividade *avaliativa* se deu, onde relato minhas impressões sobre a situação:

### **Corte Agencial [40] Minhas impressões sobre a condução da atividade *avaliativa***

Olha, fiquei muito realizado por fazer uma “avaliação” como fiz hoje. Primeiro de tudo é que adoro quando as pessoas conversam, negociam os significados e o que sabem para colocar no papel. Segundo que a reação deles foi maravilhosa quando viram o papel quase em branco. Apesar de todas as minhas aspas aéreas flexibilizando o significado de “avaliação”, “verificação de aprendizagem” e “atividade avaliativa”, eu acho que eles realmente esperavam um exercício nos moldes de prova que eles estavam acostumados. Eu os achei bastante sorridentes durante a prova, o que gostei muito. Sem angústia, sem aquele silêncio desolador, sem muita preocupação e estresse. Cada dupla fez de um jeito diferente, e, na passada de olho que dei, reflete muito de suas próprias personalidades. Busquei explicar para eles que a pontuação não é por acuidade/precisão exatamente, mas pela capacidade de se expressar e comunicar o que eles aprenderam até agora. E essa avaliação não é para ser final, é para ser usada em outras aulas, servir de degrau ou ponto de partida para outras ações e intenções na jornada da expansão do repertório linguístico deles. Hoje, por conta de uma falta de energia no câmpus, quase não tivemos essa aula. Mas por conta do gerador da escola, tínhamos as luzes da sala e um ventilador. O ar-condicionado ficou de fora neste dia. Os mosquitos fizeram parte da prova, irritando os alunos. Será que isso contribuiu de alguma forma em suas produções? Uma aluna, a Aline, chegou para mim e disse que gostou de não ter o ar-condicionado hoje, porque ela tem sinusite (e sente sono (remédios?)) e o calor a ajuda a se sentir mais à vontade em sala. O contrário dos demais, aparentemente. A coisa que mais ouvi dos alunos ao entregar a “prova” (dois pares), foi “dei meu melhor, professor”. Insegurança por conta dos critérios de avaliação? Formato de prova? (Diário do professor, 10/10/2022).

Nesse lançamento do diário, narro minha satisfação com a dinâmica da conversa e negociação dos significados entre os estudantes. O meu sentimento positivo com a atividade parece ter permeado também a experiência dos estudantes, pois relato, no diário, que eles pareciam se encontrar em uma atmosfera relaxada e feliz no decorrer da atividade. Esse é um importante passo a ser estabelecido em contextos avaliativos segundo Camila Haus e João Victor Schmicheck (2022). A autora e o autor argumentam que as avaliações têm o histórico de ser *unhappy objects* (Haus; Schmicheck, 2022), no sentido de que comumente agregam a si emoções como ansiedade, medo e insegurança. A noção de *unhappy objects* deriva, na realidade, da ideia de *sticky objects* promulgada por Sarah Benesch (2012), que elabora que as emoções *grudam* em certos objetos, incluindo aqueles relativos à educação linguística. Segundo a autora, “when teachers and students have differing reactions to these objects, pulling them toward themselves or pushing them away, those differences can be important areas of exploration, leading to greater

understanding of teaching and learning” (Benesch, 2012, p. 133). De um ponto de vista pós-humanista, no qual o conceito de agência é distribuído (Barad, 2003; Pennycook, 2018b), no entanto, essas emoções não são apenas associações feitas por seres humanos, mas nuances das intra-ações e relações que diferentes corpos estabelecem entre si. São, também, relações complexas de afeto (Deleuze; Guattari, 2005) entre entidades humanas e não humanas. Sendo assim, no contexto do processo avaliativo em questão aqui, novamente se faz necessário estarmos atentos às intrincadas relações afetivas que se emaranham nessas assemblagens. No caso da avaliação, isso pode ainda ser mais importante, tendo em vista o histórico do artefato.

Mais ao fim do Corte Agencial [40], comento sobre algumas das influências materiais que brilharam (MacLure, 2013) no momento da experiência da atividade *avaliativa*. No dia, se emaranharam a nossa assemblagem a falta de eletricidade no câmpus, o não funcionamento do ar-condicionado, os mosquitos e o calor. Essas condições, a depender da ótica lançada sobre o corte agencial em questão, podem ser interpretadas como negativas para a realização da atividade *avaliativa*, pois se trata de configurações materiais que poderiam ser julgadas como importunas para os estudantes fazerem a atividade. No entanto, como a atitude de Aline mencionada no fim do corte agencial do diário deflagra, nossas relações com as materialidades que nos envolvem são sempre situadas e únicas, ou seja, nem sempre poderemos prever como os diferentes corpos interpelarão uns aos outros. Nesse sentido, como discutem Laryssa Sousa e Rosane Pessoa (2023), a educação linguística, além de um *esforço nômade e rizomático* (Deleuze; Guattari, 2005), é um *projeto impossível, porém necessário* (Lopes; Borges, 2015), no sentido de que nós não temos controle sobre os sujeitos e o processo educacional, o que significa que as experiências sempre serão distintas daquelas inevitavelmente adiantadas por nós. Mesmo com essa imprevisibilidade, a educação linguística não deve ser abandonada enquanto projeto, mas levada adiante em seus desdobramentos mais singulares. Para discussão aqui, no caso de Aline, poderíamos adiantar que as condições materiais a impediriam de fazer a atividade; contudo, na contramão dessa expectativa sobre o processo educacional e as materialidades que o transpassam, essas condições acabaram por ajudar a estudante, pois não acionaram fenômenos que atrapalhariam seu desempenho: a sinusite e o sono.

Como argumenta Laryssa Sousa (2022), a bagagem material que cada estudante traz para a sala de aula e, conseqüentemente, para a assemblagem que se forma nesse espaço-tempo em muito *intrafere* nos processos de aprendizagem de uma língua. No caso de uma avaliação, por exemplo, se o estudante não se encontrar em um estado propício para a sua realização, obviamente isso reverberará no resultado dessa avaliação. São muitos os contingentes a serem considerados, por isso a necessidade de um corte agencial (Barad, 2003).

Na atividade *avaliativa* realizada, cada dupla de estudantes criou composições semióticas diversas, muito diferentes umas das outras. Todas se encontram no [Apêndice J](#) desta tese, mas, para seguir com a discussão sobre avaliação e conduzir o argumento que pretendo defender, exponho algumas a seguir:

### Imagem 33 – Atividades *avaliativas* de algumas duplas

Imagem 33.1 – Aurora e Yuri Alberto Guedes

Students' names: [Redacted]

Communicate, any way you prefer, what you both have learned so far in the course. Feel free to use any other material besides/instead of this piece of paper. In case you have a question, do not hesitate to ask or talk to me.  
(Comunique, como preferirem, o que vocês dois aprenderam até agora no curso. Sintam-se à vontade para usar qualquer material além/ao invés deste papel. Se tiverem uma pergunta, não hesitem em me perguntar ou conversar comigo!)

**\* Personal Information**

- What's your name?  
↳ My name is \_\_\_\_\_
- How old are you?  
↳ I'm \_\_\_\_\_ years old
- What's your phone number?  
↳ It's \_\_\_\_\_

**\* Country/ Nationality/ Flag**

Brazil Brazilian	France French	The United States of America 16th American
---------------------	------------------	---

**\* Verb to be**

I am	am	am not
you are	are	are not
He is	is	isn't
She is	is	isn't
It is	is	isn't
We are	are	are not
You are	are	are not
They are	are	aren't

**\* Food**

Orange, Beef, Pineapple, Apple, Watermelon, Grape, egg, Milk, Carrot, Pork

**\* Numbers**

1 to 10, 11 to 20, 21 to 30, 31 to 40, 41 to 50, 51 to 60, 61 to 70, 71 to 80, 81 to 90, 91 to 100

How much is it?  
Money  
↳ Real  
↳ Dollar  
↳ Euro

**\* Calendar**

Sunday	January
Monday	February
Tuesday	March
Wednesday	April
Thursday	May
Friday	June
Saturday	July
	August
	September
	October
	November
	December

**\* Mathematics**

1- One	5- Five	9- Nine	100= hundred
2- Two	6- Six	10- Ten	1000= thousand
3- Three	7- Seven		thousand
4- Four	8- Eight		

**\* Routine**

1- Wake up	4- Have a snack	7- go to bed
2- Take a shower	5- Have a dinner	8- sleep
3- Have a lunch	6- Brush teeth	

**\* Simple present - Verbs**

Drink, Look, Eat, Drive, Watch

Great job! You put a lot of effort into it! I wish I could have seen some of your information here, too!

Imagem 33.2 – Clara Silva e Lucas Caixeta

Students' names: [redacted]

Communicate, any way you prefer, what you both have learned so far in the course. Feel free to use any other material besides/instead of this piece of paper. In case you have a question, do not hesitate to ask or talk to me.  
 (Comunique, como preferirem, o que vocês dois aprenderam até agora no curso. Sinta-se à vontade para usar qualquer material além/ao invés deste papel. Se tiverem uma pergunta, não hesitem em me perguntar ou conversar comigo.)

What is your name? → my name is Marily... Bruno  
 How are you? → Fine, thanks  
 How do you do? → nice to meet you, too!  
 Where are you from? → I'm from Rio de Rio

**Personal Introductions**  
 How old are you? → I'm forty-three years old.

**Numbers**  
 1 One  
 2 Two  
 3 Three  
 4 Four  
 5 Five  
 6 Six  
 7 Seven  
 8 Eight  
 9 Nine  
 10 Ten  
 11 Eleven  
 12 Twelve  
 13 Thirteen  
 14 Fourteen  
 15 Fifteen  
 16 Sixteen  
 17 Seventeen  
 18 Eighteen  
 19 Nineteen  
 20 Twenty  
 30 Thirty  
 40 Forty  
 100 a hundred  
 1000 a thousand  
 51. Fifty-one  
 124. a hundred twenty-four

**Time**  
 17:00 o'clock  
 hour a.m.  
 p.m.  
 date → use the ordinal number  
 first  
 second  
 third  
 fourth ...

**Months**  
 January  
 February  
 March  
 April  
 May  
 June  
 July  
 August  
 September  
 October  
 November  
 December

**Days of the Week**  
 Sunday  
 Monday  
 Tuesday  
 Wednesday  
 Thursday  
 Friday  
 Saturday  
 Wednesday

**Present Simple**  
 Affirmative I am, you are, she is, it is, we are, they are  
 Negative I'm not, you aren't, she isn't, it isn't, we aren't, they aren't  
 Interrogative Am I?, Are you?, Is she?, Is it?, Are we?, Are they?

**Other verbs**  
 Present simple  
 Affirmative He, she, it → acrescenta s no final  
 He works, you work  
 Negative usa -n don't (o, you, we, they) doesn't (he, she, it)  
 Interrogative usa-se do (o, you, we, they) does (he, she, it)

**Food**  
 bread, milk, coffee → breakfast  
 juice, fruits  
 cheese  
 rice, bean, meat, (chicken, pork, beef)  
 salad, vegetables  
 coffee, banana  
 grapes, cookies, soft  
 Ryeza, sandwich  
 soup, french fries, cake

**Daily Routine**  
 Take a shower  
 Brushing your teeth  
 and your hair  
 Go to home...  
 Go to work...  
 Go to school...

**Nationalities**  
 USA  
 Brazil  
 China  
 Japan  
 Germany  
 Australia  
 Argentina  
 Italy  
 France

Imagem 33.3 – Bella e José

Students' names: [redacted]

Communicate, any way you prefer, what you both have learned so far in the course. Feel free to use any other material besides/instead of this piece of paper. In case you have a question, do not hesitate to ask or talk to me.  
 (Comunique, como preferirem, o que vocês dois aprenderam até agora no curso. Sinta-se à vontade para usar qualquer material além/ao invés deste papel. Se tiverem uma pergunta, não hesitem em me perguntar ou conversar comigo.)

MARIA: Hi! What is your name?  
 JOAO: My name is Joao.  
 MARIA: How old are you?  
 JOAO: I'm eleven years old.  
 MARIA: Where are you from?  
 JOAO: I'm from Brazil.  
 MARIA: What is your favorite food?  
 JOAO: My favorite food is pizza.  
 MARIA: What time do you eat in the morning?  
 JOAO: My breakfast is at seven o'clock.

Pedro: Hi! Can you help me?  
 JOANA: Yes, I can.  
 Pedro: Can you play soccer with me on the game?  
 JOANA: Yes!  
 Pedro: When?  
 JOANA: I will meet you Sunday.  
 JOANA: (to me) I will travel.

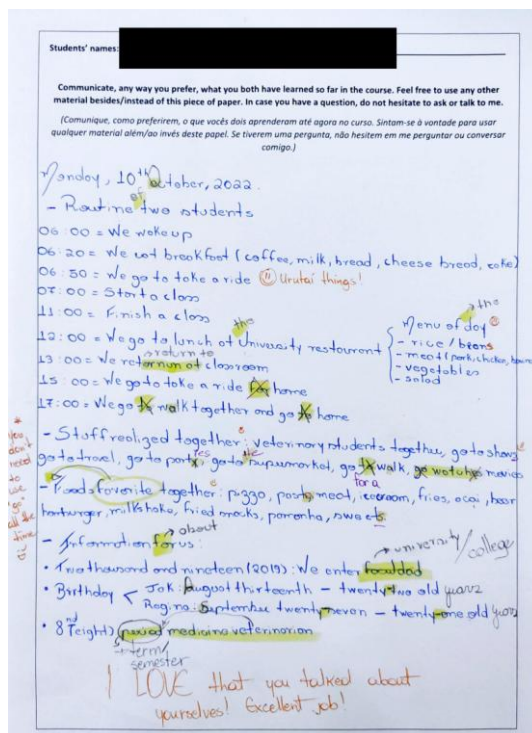
Valentina: Does your sister go to school?  
 ENZO: Yes, she goes to school at eight o'clock.

Valentina: What food does your sister like?  
 ENZO: She likes rice, bread, meat, orange and juice.

Valentina: What drink does your sister like?  
 ENZO: She likes milk, tea and juice.

Good job!  
 The dialog are varied and interesting.  
 Euz

Imagem 33.4 – Sophia e Larissa



Fonte: material do estudo.

Ambas as duplas, Aurora e Yuri Alberto Guedes e Clara Silva e Lucas Caixeta, na construção do produto final, optaram por dispor seus conhecimentos a partir de esquemas separados por tópico/matéria. Apesar do modo dissociado com que organizaram o que haviam aprendido no curso, os estudantes se engajaram em um movimento polissemiótico (Canagarajah, 2018a) para comunicar alguns dos itens que decidiram apresentar. Esses recursos semióticos vão desde tabelas a ilustrações e setas. Pelos recursos semióticos presentes na folha, podemos deduzir, principalmente a partir dos desenhos na atividade de Aurora e Yuri Alberto Guedes, que os estudantes também lançaram mão de outros materiais para fazer a prova, além da caneta e do papel, como canetas coloridas e lápis de cor. Todos esses corpos, ao fim, produziram a atividade juntos, pois, na ausência de um ou outro, o resultado não seria o mesmo, e o conteúdo a ser comunicado teria tomado outra forma, inteiramente. Isso, deflagra o caráter distribuído (Canagarajah, 2018a; Pennycook, 2018b) em que a cognição e o conhecimento são construídos, apontando para o fato de que, mesmo em um processo avaliativo que supostamente avaliaria uma só entidade, no caso, um estudante em específico, na realidade, uma assemblagem maior está inerentemente envolvida, na qual vários corpos operam juntos produzindo sentidos e afetos. Nessa direção, o produto final de Aurora e Yuri Alberto Guedes, portanto, não foi só mediado pelas tecnologias apontadas, mas construído justamente por meio de seu emaranhamento.

Na atividade de Bella e José, percebemos um uso mais contextualizado do conteúdo aprendido. A maneira pela qual a dupla decidiu demonstrar seus conhecimentos foi por meio de

diálogos envolvendo personagens e situações fictícias. O uso da ficção para a atividade foi curioso, tendo em vista que a maioria das atividades que realizamos em sala de aula até o momento tinham envolvido suas próprias informações e a de colegas e pessoas que conheciam. Na contramão disso, a dupla decidiu dar vazão à sua criatividade e inventar um cenário para abordar o conteúdo da atividade *avaliativa*. É razoável argumentar que impulsos criativos são geralmente inibidos em uma situação de avaliação (Haus; Schmicheck, 2022), pois, em um modelo humanista, colonial e moderno de avaliação, preza-se pela apuração de dados alegadamente reais, precisos e mensuráveis. A ficção e o movimento criativo e inventivo que a acompanha, são, segundo Camila Haus e João Victor Schmicheck (2022), uma potência a ser considerada e valorizada na educação, pois podem fomentar a confiança e a curiosidade dos estudantes mesmo na realização de avaliações, por exemplo.

Na última atividade *avaliativa* trazida para esta discussão, a de Sophia e Larissa, vemos uma espécie de diário ou esquema de horários da rotina das alunas, além de algumas informações pessoais dispostas na folha. Diferentemente das outras duplas, Sophia e Larissa falaram de si mesmas, juntas, envolvendo elementos particulares de seus cotidianos, como: a locomoção até o câmpus – “06:30 – We go to take a ride”; o almoço no restaurante universitário – “Menu of day: rice/beans; meat (pork, chicken, bovina); vegetables; salad”; e fatos sobre suas vidas, como o curso superior que faziam – “8<sup>nd</sup> (eighth) period medicine veterinarian”. A produção de Sophia e Larissa aponta para como, novamente, nossas vidas, em sentido mais amplo, se implicam indissociavelmente no contexto educacional. No fim, como aponta Sarah Benesch (2012, p. 133), “teaching and learning are not only intellectual activities but also embodied ones”, ou seja, envolvem as trajetórias de nossos corpos nos mais diversos âmbitos.

Em todos os exemplos trazidos para esta discussão, constatamos movimentos linguísticos que englobam, em níveis distintos, as ideias de translanguagem e polissemiose. Ao contrário de esperar um resultado padronizado de suas avaliações, a atividade *avaliativa*, como foi proposta, abriu espaço para que os estudantes se manifestassem semioticamente como julgavam mais apropriado e condizente com seus próprios repertórios individuais. Aurora, Yuri Alberto Guedes, Clara Silva e Lucas Caixeta eram de fato estudantes que poderiam ser considerados mais analíticos, e em sala de aula não raro perguntavam sobre detalhes dos aspectos estruturais da língua. Os demais estudantes dos exemplos, Bella, José, Sophia e Larissa, já não apresentavam tal disposição e isso acabou transparecendo na escolha de apresentar seus conhecimentos com diálogos ao invés de informação sistematizada. De toda maneira, a forma como seus repertórios linguísticos se manifestaram foram únicas, situadas e, acima de tudo,

válidas. Para arrematar esse ponto, trago novamente Camila Haus (2021, p. 157), que argumenta que

trazer a atitude de ILF e a ideia de translinguagem para a avaliação implica em deixar de mensurar língua enquanto sistema exclusivamente linguístico e mono ou inteligibilidade como o uso de uma norma compartilhada. Avaliar pensando em ILF e translinguagem exige que observemos o repertório comunicativo do sujeito como um todo, analisando sua capacidade de explorar e expandir seus recursos linguísticos e semióticos, de selecionar estilos, registros, gêneros, discursos, modos conforme lê seus espaços e as especificidades das relações neles presentes. Levando em consideração a heterogeneidade dos repertórios os quais os aprendizes podem encontrar, também é preciso avaliar a tolerância para a diferença e a abertura para a negociação. [...] [A] avaliação deveria olhar para a capacidade crítica do aluno de construir sentidos, de observar como esses são construídos no mundo e de que forma ele mesmo realiza esse processo.

Considerando, então, que as produções dos estudantes são únicas, situadas e válidas, como proceder com a avaliação, a qualificação desses sentidos produzidos? Nas atividades em questão aqui (Imagem 32), transparecem duas dimensões nas quais eu acabei fornecendo feedback aos estudantes pelo que realizaram. A primeira dimensão é a mais alinhada a uma forma tradicional de avaliar: por meio de um número de 0 a 10. Nos cantos inferiores das atividades *avaliativas*, sem muito destaque na página, lancei uma nota para cada produção. Justamente pela disposição dessa nota na página, pode-se depreender que essa atitude já vinha sendo encarada por mim como problemática, tendo em vista que as obras dos estudantes eram ricas em semioses alinhadas aos conteúdos estudados, mas que, em muitos sentidos, não se enquadravam em padrões quantitativos de aferição do desempenho em uma avaliação. Mais comumente, a nota em forma de número vem associada a uma avaliação sobre o nível de fidelidade do estudante à gramática normativa e ao registro padrão de língua. Como discute Pedro Bastos (2019), as ideologias tradicionais de língua e educação linguística têm se apoiado na produção de tipos específicos de testes, que se baseiam em noções de correção e valoração de modo binário, ou seja, o que é certo ou errado, aceitável ou inaceitável. Angustiado por tal ranço, uma frase de uma leitura que havia feito à época ecoou em mim, me fazendo sentir que havia ido por uma direção equivocada. Ela se refere a uma fala de um estudante sobre uma avaliação que havia feito, na qual o estudante havia dado o seu melhor e sentido que tinha realizado um bom trabalho. A frase dizia: “I don’t think it [the evaluation] should be marked, because there is no number that can describe how good it was” (Newfield *et al.* 2003, p. 66). Mesmo com essa inquietação, acabei recaindo em um *modus operandi* humanista, moderno e colonial de designar um número como nota para cada atividade *avaliativa*.

A nota estabelecida para as produções dos estudantes foi, ao fim do curso, lançada no sistema – SUAP, mencionado no primeiro capítulo desta tese – como uma das ferramentas de avaliação previstas e serviria para informar ao IF Goiano quem de fato havia sido aprovado e teria direito ao certificado de conclusão do curso. Ou seja, uma demanda institucional se emaranhou à proposta do curso e acabou por moldar/mudar os rumos em que pretendia construir o estudo. Segundo Michalinos Zembylas (2018), precisamos prestar atenção em quais emaranhamentos mais-que-humanos perpetuam atitudes humanistas, modernas e coloniais. Nesse caso em específico, a entidade *sistema* intra-agiu com o curso de modo a alterar um aspecto importante sobre ele. Outro ponto que o autor levanta é que nós não podemos despolitizar nossas conexões em vista de um entendimento distribuído de responsabilidade. Longe de me eximir de qualquer responsabilidade do ponto discutido aqui, não descarto o fato de que a apreciação quantitativa das atividades tenha vindo de forma mais natural que gostaria de admitir, pois, como elabora Simone da Silva (2019, p. 150),

temos uma mente taxonômica, ou seja, uma mente que classifica, agrupa e enquadra os eventos, e que enxerga os conjuntos fechados e (de)limitados. Ainda é difícil entender o fluxo, o movimento como o paradigma da ordem das coisas.

Todavia, no esforço de me alinhar a esse fluxo e movimento, e acreditando que não havia um número que descrevesse quão boas eram as produções dos estudantes, lancei mão de uma outra forma de apreciação das atividades *avaliativas*, o *feedback*.

No lançamento do meu diário de professor no dia 10/10/2022, no Corte Agencial [39], narro o fato de que havia tentado asseverar aos estudantes que o que me interessava não era a “acuidade/precisão exatamente”, mas a “capacidade de se expressar e comunicar”. Além disso, no diário, comento o fato de que a atividade serviria “de degrau ou ponto de partida para outras ações e intenções na jornada da expansão do repertório linguístico deles”. A maneira utilizada para promover isso foi por meio de feedback escrito e falado. No que tange à porção escrita, ao devolver as atividades às duplas, os papéis voltaram com comentários curtos meus sobre as produções, além das correções de estrutura do aspecto verbal da língua. Para Aurora e Yuri Alberto Guedes e Clara Silva e Lucas Caixeta, tracei comentários sobre meu desejo de ter visto mais informações sobre eles; para Bella e José e Sophia e Larissa, por outro lado, meu comentário foi na direção de um elogio à criatividade das duplas, sendo bastante enfático sobre a maneira positiva que recebi suas produções.

Ao observar meus comentários escritos, é perceptível uma certa parcialidade minha às produções das duas duplas que fizeram diálogos. Esse ponto, acredito, faz relação com a minha própria constituição como professor, tendo em vista o meu histórico profissional com uma educação linguística que se debruçava em grande parte na produção de diálogos, contemplando assim uma abordagem comunicativa de educação linguística. A abordagem comunicativa, segundo Marco Túlio Urzêda-Freitas e Rosane Pessoa (2020), se ancora na premissa de que o uso de uma língua contemplando diferentes circunstâncias da vida real promove uma aprendizagem mais eficaz e significativa para os estudantes. Sendo assim, sob essa abordagem se estabelece a ideia de que a aprendizagem de uma língua se dá em seu uso comunicativo, em oposição ao apoio em estruturas gramaticais, associado aos métodos que historicamente antecederam a abordagem comunicativa, a saber, o método de gramática e tradução e o áudio-lingual. Possivelmente por conta desse aspecto acredito que minha apreciação das avaliações aqui apresentadas foi tendenciosa às duplas que produziram diálogos. No entanto, se retomarmos a discussão mais próxima à praxiologia defendida nesta tese, envolvendo os movimentos translíngues e polissemióticos, essa predileção não se sustenta, já que as quatro duplas atingiram o objetivo proposto pela atividade, que pedia que eles expusessem seus conhecimentos em quaisquer meios semióticos que se sentissem mais à vontade.

No dia 17/10/2022, realizei uma aula direcionada ao feedback da atividade *avaliativa*. O primeiro momento foi destinado a devolver os papéis a cada dupla, seguido de um momento para que os estudantes lessem e compreendessem as marcações que eu havia feito em suas produções. Logo depois, realizamos uma conversa sobre a experiência avaliativa, da qual trago algumas falas:

### **Cortes Agenciais [41] Feedback das atividades *avaliativas***

Victor: Mas eu fiz mais comentários no sentido do que eu gostei... e sugestões do que eu gostaria de ter visto, talvez, yeah? Mas o que eu gostaria de ter visto, não convinha. Porque como eu falei para vocês que vocês estavam livres para escrever o que vocês quisessem, basicamente. Eu não tenho o direito de chegar pra vocês e falar assim: “ah, você não fez desse jeito!” Não. Certo? Maaas, uma coisa que eu pedi antes de entregar a prova foi que vocês abordassem todo o conteúdo possível. Eu acho que eu até fiz a lista de conteúdos [aponto para o quadro] que eu gostaria que vocês coisassem (mencionassem)... então teve alguns que eu tive assim... “poxa, mas cadê? Você não falou disso aqui. Estava aqui [aponto para o quadro] escrito!” (Aula gravada, 17/10/2022, 00:42:06).

Victor: [voltado para Yuri Alberto Guedes e Aurora] Como é que vocês caracterizariam o trabalho de vocês?

Yuri Alberto Guedes: Tópicos!

Aurora: É, tópicos, colocar um pouquinho de cada coisa.

Yuri Alberto Guedes: Desenho... A gente fez tabela. Fez desenho.

Victor: Vocês acham que vocês fizeram por tópicos porque eu escrevi o tópico aqui? [gesto para o quadro] Eu escrevi os tópicos no dia, não escrevi?

Clara Silva: Na aula anterior! (...) Aí quando o Yuri Alberto Guedes (ela quis dizer Lucas Caixeta, seu parceiro) queria escrever mais, ele queria escrever mais... [rimos da troca de nomes] ele disse “tá faltando muita coisa que a gente viu aí...”. Ele queria completar um monte, aí eu falei não, você falou “não, está bom, pode ir”, já tinha... mas ele achava que tinha que (inaudível) (Aula gravada, 17/10/2022, 01:03:17).

Sophia: Professor, a gente colocou, tipo, o que a gente tem em comum, o que que a gente tem na nossa rotina (fala mais coisas, mas inaudível).

Victor: Ah! É isso que é um pouco interessante! Porque o pessoal – e aí, não é uma falha minha – mas eu como professor eu fiz comentários tanto nessa dupla [aponto para Yuri Alberto Guedes e Aurora] quanto na da Clara Silva do tipo, “poxa, cadê as informações sobre vocês mesmos” e tal, né? Mas a vibe [aponto para as duplas] era toda outra! Vocês, eu até pensei assim, “nossa a Clara Silva, Lucas Caixeta, Yuri Alberto Guedes, Aurora são estudantes bem analíticos, eles estão ali [gesto de escrever algo no ar] na regra... pensando no que é certo e no que é errado”. E aí, quando chegou nos diálogos, eu pensei “ah, vem coisa pessoal aí”, mas os diálogos tipo assim [aponto para José e Aline] ‘Mark...’ ‘Jennifer’...”

Michel: Jack!

Victor: É umas pessoas... Uai, não é o pessoal mesmo [rindo], vocês inventaram personagens!

Clara Silva: Mas professor, a gente já fala tudo na sala! E aí vai repetir tudo de novo na prova?

Victor: Vocês querem falar de um personagem separado! Aí o único trabalho que falou de si é o das meninas [aponto para dupla]! As meninas falaram que juntaram coisas em comum e colocaram... eu gostei! Eu achei interessante... Mas gostei por quê? Porque eu, como professor, tenho esse pré-conceito de que tem que falar de si mesmo. Não, na verdade inventar personagens é muito bom. Eu achei particularmente interessante o trabalho de vocês... [aponto para as duplas de Yuri Alberto Guedes e Clara Silva] Vocês fizeram “a estrutura é essa, professor” [gesto de completar uma tabela com as mãos], “você ensinou pra gente isso aqui, tá?” (Aula gravada, 17/10/2022, 01:06:11).

Por meio do feedback realizado em forma de conversa, os estudantes e eu tivemos acesso mais explicitamente tanto às formas como as atividades *avaliativas* foram confeccionadas pelos estudantes quanto às maneiras como elas foram avaliadas por mim, professor da turma. Essa conversa acabou por tornar transparente um processo que, na maioria das vezes, é opaco, pois não é discutido abertamente em sala de aula. É plausível argumentar que a avaliação feita de modo tradicional traz seu resultado como uma sentença, uma medição precisa e final sobre o desempenho do estudante, com pouca abertura para a sua contestação ou discussão. Nesse sentido, Camila Haus e João Schmicheck (2022, p. 772) argumentam que, caso desejemos promover um processo avaliativo realmente significativo e edificante, “feedback becomes more important than grades, and movements and changes more important than final results”. Assim, ao destinar uma aula para uma conversa sobre as atividades *avaliativas*, acredito que realizei um

movimento de *avaliar sem desemaranhar*, no sentido de que, em vez de fornecer aos estudantes um veredito final sobre seus repertórios linguísticos, o ato de avaliar se tornou um fenômeno complexo em que vários corpos, entidades e afetos se emaranharam, deflagrando as nuances que se imbricam no processo avaliativo e na educação linguística de modo geral.

Antes de passar à conclusão desta seção do texto, discorrerei sobre o segundo momento avaliativo do curso, que, no fim das contas, pode ser visto como uma sessão de feedback em sua maior parte. No dia 09/11/2022, derradeiro dia do curso, me reuni com os estudantes uma última vez para realizar uma avaliação que denominei de conversa final. Essa conversa final funcionou em duplas e em trios, e as instruções consistiam praticamente nas mesmas da atividade *avaliativa* anterior, ou seja, a atividade propunha que a dupla ou trio manifestasse o que haviam aprendido até ali, da maneira que julgassem mais conveniente. Como pode ser depreendido, em muitos sentidos, essa conversa funcionou de forma análoga à atividade *avaliativa* escrita discutida nesta seção, pois abriu espaço para que os estudantes escolhessem formas variadas para que expressassem seus repertórios linguísticos.

#### **Corte Agencial [42] “Ao invés de papel, é AR! ONDAS SONORAS!”**

Victor: Então na avaliação escrita vocês receberam um papel em branco e vocês produzem o que vocês mais absorveram, digamos assim, durante o bimestre. E aqui também, a mesma coisa. Ao invés de papel, é AR! ONDAS SONORAS! Vocês têm esse espaço aqui, as cordas vocais de vocês e vocês fazem delas o que vocês quiserem, yes? [todos riem] (Conversa final, Aline, Yuri Alberto Guedes, Aurora).

A proposta aberta da atividade, assim como em sua versão escrita, desatou para maneiras distintas de sua realização, negociadas pelos estudantes. Houve duplas que dialogaram entre si; houve duplas em que cada integrante realizou um monólogo sobre o que lembrava do curso; houve, até mesmo, a consideração da realização de um teatro ou um jogo de mímica:

#### **Corte Agencial [43] “Pode ser um teatro? Mímica!”**

Aurora: Pode ser um teatro? Mímica! [ri]  
 Victor: Poode! Pode ser um teatro, mímica...  
 Yuri Alberto Guedes: Mímica is dangerous!  
 Victor: No! I want you to talk!  
 Yuri Alberto Guedes: Pode começar vocês duas.  
 Aurora: Não, calma, a gente nem planejou!  
 Yuri Alberto Guedes: Ah, verdade, tem que planejar antes...  
 Aurora: Vamos começar a planejar. Então a gente faz uma conversa/ [ri – aparentemente de nervosa, pela situação]  
 Yuri Alberto Guedes: /Não, ele acabou de falar que não precisa planejar.

Victor: Nãaaao, vocês podem planejar... Vamos começar o seguinte, cada um se apresenta para mim. Não sei, se isso for ajudar a vocês a darem um pontapé.  
Yuri Alberto Guedes: Ajuda (Conversa final, Aline, Yuri Alberto Guedes, Aurora).

Além disso, em suas produções na conversa final, os estudantes lançaram mão de movimentos translíngues no sentido de que o uso estrito do inglês não era a maior preocupação ali, mas a transmissão da mensagem por meio das estratégias que estivessem mais à disposição. Engajados nessa postura, o que vemos é, inclusive, uma postura de não tensão no momento designado como avaliativo, permitindo que os estudantes se corrigissem e/ou mudassem suas enunciações com liberdade, removendo a avaliação de um lugar de *unhappy object* (Haus; Schmicheck, 2022):

#### **Cortes Agenciais [44] Autocorreções e paráfrases nas conversas finais**

Lucas Caixeta: My mother and father are divorced. I live with my mother. I am a veterinary student, but I want to study medicine. I don't know if you understand, but my (inaudível) it's my sister, yes, my sister it's my sister-in-law. Não sei se você entendeu essa parte aí, mas isso é verdade (Conversa final, Lucas Caixeta).

José Mário: I am flamenguist, and I love very horse. My favorite foods are pasta, pão de queijo, pamonha, banana, watermelon, grape, but I like everything (Conversa final, José Mário).

Clara Silva: My husband is Japanese.  
Victor: Is he? He was born in Japan?  
Clara Silva: No! Descendent! Descendente by... sogra? Grandmother? Grandmother é avó, né?  
Victor: No, mother-in-law.  
Clara Silva: My mother-in-law is son de parents Japanese. The father...  
Victor: Her father.  
Clara Silva: Her father born in Japan. É... que mais? My family is all to me (Conversa final, Clara Silva).

Aurora: Yes, class at the morning and the afternoon. Ai, esse at não está certo. In (Conversa final, Aline, Yuri Alberto Guedes, Aurora).

De modo geral, mesmo a partir de um ponto de vista estrutural de língua, ao observar as construções dos estudantes na conversa final e no decorrer do curso, julgo que eles produziram linguisticamente de forma adequada à duração do curso de inglês que fizeram<sup>43</sup>. É razoável dizer

---

<sup>43</sup> A constatação que desenvolvo neste parágrafo é uma resposta a uma ocorrência durante o processo de doutoramento, uma vez que fui questionado sobre “onde estava ‘de fato’ o inglês dos estudantes?”. Obviamente amparada por um entendimento estrutural de língua, a indagação me fez ponderar sobre como é imperativo não fugir dos enfrentamentos humanistas, coloniais e modernos, mas, sim, responder a eles com base em nossas

que, se comparados a outros modelos de educação linguística mais tradicionais, não deixaram a desejar em vista dos conteúdos e temas abordados, estruturais ou não. Para verificar corajosa afirmação, convido você, que lê esta tese, a visitar as demais transcrições das conversas finais no [Apêndice H](#). Todavia, acredito que um aspecto positivo da forma pós-humanista e emaranhada na qual caminhamos foi que os estudantes do curso agora compartilham, ainda que talvez não explicitamente, a noção de que a língua se manifesta de maneiras que vão além da verbal, e que sua aprendizagem não se desenvolve de forma linear, mas, pelo contrário, se propaga como rizoma e tentáculo, desbravando caminhos singulares e inesperados.

Seguida da porção que envolvia mais diretamente a produção dos estudantes em inglês sobre os conhecimentos construídos no curso, as conversas finais também proporcionaram terreno fértil para um feedback imediato não só sobre a atividade e o curso, mas sobre vários outros corpos e entidades que se relacionaram com toda a experiência. Em um movimento de *avaliar sem desemaranhar*, ou também, *avaliar se emaranhando*, os estudantes se sentiram à vontade no momento avaliativo para entrarem em contato com suas intra-ações com o curso de inglês, com seus cursos dentro do câmpus, com o próprio câmpus, com a cidade de Urutaí, com seus medos, sonhos e afetos.

Utilizo a expressão *avaliar se emaranhando* em paralelo com a expressão *avaliar se avaliando* de Camila Haus e João Victor Schmicheck (2022), que, por sua vez, tem sua raiz na de Lynn Menezes de Souza (2011), *ler se lendo*. Ao passo que a ideia de Lynn Menezes de Souza (2011, p. 296) nos lança para as perguntas “por que entendi assim? Por que acho isso? De onde vieram as minhas ideias, as minhas interpretações?” ao construirmos significados, em *avaliar se avaliando*, de Camila Haus e João Victor (2022, p. 778), nos perguntamos: “por que avaliei assim? Por que esse feedback? De onde vieram os meus critérios, os meus instrumentos?”. Nesse sentido, *avaliar se emaranhando* envolve as perguntas: “por que intra-agi assim? Por que esse emaranhamento? De onde vieram os outros corpos e entidades e meus afetos com eles?”.

Algumas das falas feitas na conversa final que demonstram esse processo de avaliar se emaranhando vêm a seguir. Elas giram, de modo geral, em torno das intra-ações vividas pelos estudantes no curso e fora dele, e surgem no momento da avaliação tanto enquanto estão produzindo em inglês como em português:

### **Cortes Agenciais [45] “I will survive!”**

---

praxiologias, buscando expor suas limitações e continuar o diálogo a fim de expandir as noções e ideias que cobijam engessar.

Bella: I want to care and save animals from pain and suffering. (...) In college, there are many endangered animals, and that makes me very sad. I love animals, that's why I chose this profession (Conversa final, Bella).

José Mário: Eu sou bastante grato por ter tido a oportunidade de cursar engenharia aqui no câmpus de Urutaí. É uma profissão que eu me identifico muito. É na área de cálculo e também da roça. Ficar no campo, né? E essa cidade me proporcionou, assim como todos os profissionais envolvidos aqui no câmpus, né? (Conversa final, José Mário).

Catarina: A relação que eu tenho com o câmpus e com a cidade... Com o câmpus é extremo carinho e amor, porque você poder fazer o que você gosta no lugar onde você é bem recebido, bem acolhido. Querendo ou não, Urutaí passa essa visão mais em relação aos estudantes virem de longe. Então, essa relação de família, que pelo menos os professores do meu curso têm com a gente, de carinho e afim, é muito interessante. Agora, com a cidade, eu adoro Urutaí. Se eu pudesse e conseguisse arrumar emprego para continuar morando aqui, eu continuaria, porque foi exatamente tudo o que eu quis para a minha vida. Esse convívio de cidade pequena, nunca tinha tido. Quando cheguei aqui, eu gostei muito, porque é muito diferente do que eu estava acostumada naquela agonia de Goiânia e tudo mais. e então, eu gostei muito da cidade. Se conseguir ter um futuro com a profissão que eu escolhi aqui, Urutaí, com certeza não procuraria em outros lugares, né? (Conversa final, Catarina).

Paola: Minha relação com o câmpus é totalmente de estudo, não trabalho, não faço estágio lá. E com a cidade de Urutaí é mais por causa dos estudos e também do curso de inglês que eu faço. Então é essa relação que eu tenho (Conversa final, Paola).

Yuri Alberto Guedes: Eu não sou TÃO feliz porque eu estou na localização do câmpus. Eu sou uma (pessoa) MUUUITO, EXTREMAMENTE família! Gosto muito de estar com minha família. Então, eu fico muito triste aqui.

Aurora: (Ele fica) triste e ele (Yuri Alberto Guedes) vai embora TODO fim de semana.

Victor: Eu (também) vou.

Yuri Alberto Guedes: Mesmo assim, durante a semana eu me sinto assim.

Victor: POR ISSO VOCÊ DETESTA SEGUNDA? [em referência ao que ele havia dito em inglês anteriormente na conversa]

Yuri Alberto Guedes: Oi?

Victor: Por isso você não gosta de segunda, e domingo também?

Yuri Alberto Guedes: TAMBÉM! É um dos motivos/

Aurora: /domingo aqui eu fico muito triste/

Yuri Alberto Guedes: /Sei lá, é porque, por mais que eu tenha pessoas aqui que eu goste, que eu tenha amizade... Não é a família. Às vezes eu me sinto muito sozinho no câmpus, e lá<sup>44</sup> em Urutaí.

Aurora: Todo mundo tem um pouco de (inaudível). Um pouco desse sentimento/

Victor: /É, e você não moora aqui/

Aurora: /Nossa, péssimo. Por mais que eu fale com minha mãe lá em Goiânia, só moram eu e minha mãe. (Com) meu pai (eu já estou) meio que acostumada a ficar sem ver, porque ele não mora com a gente já faz muitos anos. Mas (da)

---

<sup>44</sup> O uso do advérbio *lá* se justifica pelo fato de o câmpus Urutaí estar localizado em uma área mais afastada da cidade de Urutaí. O câmpus e a cidade são separados por uma rodovia e por mais ou menos 4 quilômetros de área não habitada.

minha mãe eu sinto falta demais! Ela está sozinha lá... e eu sozinha aqui. E eu volto para Goiânia a cada mês ou dois meses. Agora, por exemplo. Eu fui dessa vez para o feriado, nas férias, (foi) bem pouco/

Victor: Você vai quando tem períodos maiores para ficar?

Aurora: É... períodos maiores por causa do financeiro mesmo, para voltar.

Victor: Uma FACAAADA mesmo! Todo fim de semana meu dinheiro VREEEUM [onomatopéia de um carro partindo rápido]!

Aurora: Então, para mim, é bem cansativo em época de prova. É um peso tão grande, e não tem jeito de desviar porque eu estou aqui todo dia. Parece que meu dia nunca muda, não tem (um) negócio diferente, todo dia é a mesma coisa. Então, quando eu estou com a família, aaah [onomatopéia de alívio]! Estou com a família e taaal. Não fica um peso muito grande até eu ir embora. Então, é bem cansativo, bem maçante, mas está tudo bem, e eu não me arrependo de ter escolhido o curso. Não é uma coisa que eu não possa... “nossa, realmente eu estou triste, não consigo ficar aqui assim!” É ruim, mas eu me sinto muito feliz de estar aqui. Querendo ou não, eu queria ser veterinária, eu estudei para isso. Então vou aguentar [ri], vou sobreviver. I will survive (Conversa final, Aline, Yuri Alberto Guedes, Aurora).

Na oportunidade da conversa final, os estudantes trouxeram elementos de suas vidas fora de sala de aula e revelaram nuances que, asseguradamente do ponto de vista pós-humanista da indissociabilidade das materialidades com o processo educacional, influenciaram suas trajetórias de aprendizagem do inglês. Bella destaca sua empatia pelos animais, e aponta que essa foi a razão da escolha de seu curso e profissão. Estudando veterinária no câmpus Urutaí, portanto, a estudante contempla esse desejo e, conseqüentemente, mantém um tipo de relação positiva com o espaço onde vive e estuda. José Mário se expressa de maneira parecida, relatando sua felicidade por estudar no câmpus e por ter contato tanto com o *cálculo* e com a *roça*, agradecendo à cidade de Urutaí e aos profissionais do câmpus pela oportunidade. Catarina também discorre positivamente sobre sua experiência na cidade e no câmpus, chegando ao ponto de dizer que se mudaria para Urutaí, caso tivesse a oportunidade. Adicionalmente, ela se refere aos professores do câmpus como uma família, indicando os laços afetivos aparentemente fortes que estabeleceu no lugar.

Em contraste com os estudantes mencionados, um sentimento não tão positivo, mas igualmente válido (Benesch, 2012) para essa discussão, permeou as falas de Paola, Aurora e Yuri Alberto Guedes. Paola não destina muitas palavras para falar de sua relação com o câmpus ou a cidade de Urutaí. Em vez disso, é objetiva ao resumir que sua relação com o câmpus é *totalmente* de estudo – ou seja, não abre espaço para outros tipos de relação – e que vive na cidade de Urutaí *mais por causa* dos estudos e do curso de inglês, dando a entender que, se dada a escolha, não optaria por viver em Urutaí. Por fim, na contramão de Paola, Aurora e Yuri Alberto Guedes dispensam muitas palavras para desabafar sobre suas relações com o câmpus e a cidade de Urutaí. Os dois estudantes destacam a saudade que sentem da família que fica em

Goiânia. Ao contrário de Catarina, que enxerga os professores como uma família em Urutaí, Yuri Alberto Guedes relata: “por mais que eu tenha pessoas aqui que eu goste, que eu tenha amizade... não é a família”. Essa fala de Yuri Alberto Guedes, em contraste com a posição de Catarina, demonstra o quão diferente o entendimento do termo *família* pode ser, dependendo de como nossas experiências moldam nossos repertórios linguísticos (Marques; Jordão, 2022). Aurora, após falar sobre sua relação com a família, parece direcionar seu discurso para um lugar de aceitação da situação na qual se encontra, alegando que, apesar da tristeza que sente, escolheu estar ali, fazendo o curso que faz, e que, no fim, sobreviverá a essa escolha, mesmo que seja difícil no momento: “I will survive!”.

É interessante notar que, em especial nas falas de Yuri Alberto Guedes e Aurora, um tom de desabafo pôde ser apreendido, tanto pelas palavras escolhidas quanto pela quantidade de tempo dedicado a esse momento durante a atividade avaliativa. Novamente, isso ratifica que, quando a situação da avaliação na educação linguística não é tensa, ou seja, quando a avaliação não se torna um *unhappy object* (Haus; Schmicheck, 2022), pelo foco exacerbado no aspecto estrutural da língua, ela se abre para possibilidades de investigação dos afetos, bons ou ruins, intraconectados ao processo de aprendizagem. Esse movimento, em vez de atrapalhar o desenvolvimento de um estudante, torna mais transparente sua relação com o que deseja aprender e a conexão que isso estabelece com outros aspectos de sua vida.

Ao discorrer sobre a experiência da avaliação no curso em questão nesta tese, quis argumentar que, em uma educação linguística com um engajamento pós-humanista, o princípio básico da finalidade puramente comunicativa é expandido para uma “forma de estar-viver-tornar-se-com em espaços temporais” (Magalhães; Silva, 2022, p. 110). Assim, a educação linguística engajada pós-humanisticamente se põe como *devires rizomáticos* (Magalhães; Silva, 2022) – e adiciono aqui, *tentaculares*, pois ela

não é um projeto teleológico, tampouco um fim em si mesmo; não opera sob os auspícios da separabilidade, da linearidade e da previsibilidade cartesianas; antes, nos interpela a considerar as relações sempre momentâneas, plurais e bagunçadas entre docentes-estudantes-ciborgues com espacialidades-tempos-emoções-movimentos (Magalhães; Silva, 2022, p. 110).

Com esta seção deste capítulo, pretendi demonstrar como um momento de avaliação pode se dar sem necessariamente seguir moldes convencionais. Em minha empreitada, apesar dos ranços humanistas, coloniais e modernos que emergiram, considero que agi na maior parte do tempo de forma a promover o reconhecimento das formas distintas de comunicação e aprendizagem dos estudantes, a partir de seus repertórios semióticos singulares e criativos. Esse

movimento pode nos ajudar a responder melhor às necessidades locais e às contingências dos contextos situados onde trabalhamos. Nesse sentido, seguindo Nathan Snaza *et al.* (2014), acredito que seja útil pensarmos em substituir a ideia tradicional de conhecimento por uma de *conceptual creativity*, ou seja, a ideia de que toda construção de sentido transita pela cognição, a qual está distribuída nas assemblagens, e que, no fim, faz surgir algo novo, desprendido de moldes estanques e voltado para desdobramentos ainda não experienciados.

Aqui finalizo minha narrativa sobre a quimera que é a língua, o currículo e a avaliação. Assim como a criatura mitológica grega, tais elementos têm o potencial de transbordar hibridismo, complexidade e criatividade. Além disso, no sentido discutido aqui, esses elementos deflagram a grande rede a qual estamos inerentemente emaranhados. Na tarefa de fazer mais sentido desse emaranhamento, parto para as palavras *finaisintermediáriasprospectivas* deste texto.

## EMARANHADOS FINAISINTERMEDIÁRIOSPROSPECTIVOS

Reservo este último capítulo para algumas *conclusões inconclusivas*, ou ainda, traçar algumas considerações *finalsintermediáriasprospectivas* sobre o que foi abordado. Utilizo os três termos emaranhadamente, como figuram outros conceitos importantes dos demais capítulos desta tese, pois acredito que estão exercendo seus efeitos em um tempo não linear, sem que um termo necessariamente se sobressaia, preceda ou suceda ao outro. Com o termo *considerações finais*, por exemplo, quero dizer que escrevo este capítulo na tentativa de dar um efeito de arremate para o que escrevi anteriormente, a fim de estabelecer um corte agencial (Barad, 2007) mais sintetizado sobre os temas discutidos. Por *considerações intermediárias*, me baseio em Laryssa Sousa (2022) para ressaltar que os fenômenos abordados aqui não têm começo nem fim, e que estão sempre no meio, *se tornando com* o leitor, com o próprio autor e com o mundo. Finalmente, com *considerações prospectivas* almejo lançar um olhar para as pontas rizomáticas (Deleuze; Guattari, 2005) e tentaculares (Haraway, 2016) que esperançosamente este estudo pode fazer brotar, viabilizando olhares futuros para novas configurações de mundo a partir das intra-ações discutidas aqui.

Neste estudo, busquei defender a tese de que uma educação linguística com um engajamento pós-humanista pode promover vias fecundas de trabalho com o mundo, a língua, o currículo e a avaliação a partir das intra-ações e emaranhamentos com materialidades que envolvem o humano, mas vão além dele. Esse tipo de educação linguística se constitui como um *esforço nômade e rizomático* (Deleuze; Guattari, 2005), um *projeto impossível, porém necessário* (Lopes; Borges, 2015), um *desejo* (Deleuze; Guattari, 2005; Sousa; Pessoa, 2023) e também uma *narrativa* (Haraway, 2016), que aponta não só para as potencialidades no âmbito da educação linguística, mas também para uma posição eticamente preocupada e responsável com as mais variadas entidades que se emaranham às nossas vidas. Por fim, a tese que defendo é a de que é necessário desconstruir e repensar concepções e posições modernas, coloniais e humanistas para que possamos vislumbrar outras possibilidades de ser, conhecer, pensar, sentir, *se tornar* (Barad, 2007) e *fazer com* (Haraway, 2016) n/o mundo.

Quanto às perguntas do estudo apresentadas no primeiro capítulo desta tese, acredito tê-las respondido no decorrer dos capítulos que se seguiram, ainda que não de forma definitiva, naturalmente. Em todo caso, recupero essas indagações aqui para fazer um apanhado geral do caminho percorrido, começando pela primeira pergunta: *como eu posso construir um curso de inglês com um engajamento pós-humanista?* No decorrer do texto, pretendi mostrar como toda tecnologia, digital (smartphone, computador etc.) ou não (papel, caneta, quadro etc.), se conecta

e se relaciona com os seres envolvidos no espaço-tempo da sala de aula. Além disso, outra ponderação sobre a construção e a experiência do curso foi acerca da imprevisibilidade com que ele inevitavelmente se formou, pois, como rizoma, as materialidades e os temas foram se apresentando e se desdobrando à medida que entraram em contato umas com as outras. Nesse sentido, defendo que um curso de inglês com um engajamento pós-humanista se constrói a partir das contingências materiais do espaço-tempo no qual ele é conduzido, ou seja, não se apoia simplesmente no conteúdo que se quer ministrar, mas nos seres que construirão conhecimento de modo emaranhado.

A segunda pergunta, que se refere aos *tipos de emaranhamentos entre entidades humanas e não humanas que poderiam emergir do curso*, foi respondida na tese com as menções das entidades que se emaranharam ao processo do curso. Desde as máscaras para proteção da covid-19, passando pelo câmpus, ar-condicionado, papéis, canetas, clima, cachorros, cigarras e smartphones, acredito ter suficientemente destacado que as mais variadas materialidades podem *intra-agir* e *intraferir* na educação linguística. Concordo com James Gee (2013, ch. 20, para. 13) quando afirma que “the space itself [is] a form of emergent intelligence. The sum is more than its parts; the collective is smarter than the smartest person in it”. Cabe a nós, portanto, prestar atenção à materialidade expandida das escolas (Snaza *et al.*, 2014), considerando o espaço como entidade inteligente, e construir conhecimento potencialmente mais rico proveniente de nossas conexões para além de nós mesmos.

A terceira pergunta indaga *quais novos entendimentos sobre língua, currículo e avaliação advêm da experiência de educação linguística com um engajamento pós-humanista*. No que se refere à língua, o entendimento que propus foi o de que ela é distribuída (Pennycook, 2018b), se opondo a uma ideia de língua como um sistema internalizado ou uma competência individual. Em vez disso, o conceito de língua proposto aqui é corporificado, integrado e emaranhado com pessoas, criaturas, coisas e espaços-tempos. Nesta tese, também defendi uma noção de língua como fenômeno *translíngue* (Canagarajah, 2013) e *polissemiótico* (Canagarajah, 2018a), pois ela é constituída de elementos que vão além dos estruturais e verbais, abraçando recursos semióticos particulares do histórico de relações de cada um. Nesse sentido, todo repertório linguístico é distinto e único, e, para que promovamos uma educação linguística que acompanhe essa singularidade, precisamos incorporar “formas democráticas de estar-juntos/as na aprendizagem” (Snaza *et al.*, 2014, p. 50), deslocando o foco de conteúdos estritamente normativos nos currículos e nas avaliações para performances que desafiem a ordem estabelecida e façam surgir novas potencialidades de construção de conhecimento.

Por fim, a quarta e última pergunta questiona *as contribuições derivadas da experiência do estudo para novas formas de fazer educação linguística*. Além do que já relatei nos parágrafos anteriores, gostaria de ratificar que, longe de propor um modelo ou manual para uma educação linguística com um engajamento pós-humanista, o que quis fazer neste texto foi apresentar apenas a ramificação de um rizoma, de um tentáculo que se estendeu, se retraiu, se agarrou e se desagarrou conforme as situações deste estudo se desenvolveram. Levando isso em consideração, acredito que um ponto enfático desta tese é a necessidade de aprendermos a trabalhar com *bases provisórias*, ou seja, com cortes agenciais que realizamos e que podem, muito prontamente, ser reconfigurados, dependendo dos fenômenos materiais que emergem. No curso em questão neste estudo, esse foi o caso em diversas instâncias, tendo em vista a abertura para que outras entidades se emaranhassem à experiência e que, desses encontros, despontassem novos caminhos de produção de conhecimento. Nessa empreitada, seguramente haverá momentos em que celebraremos progressos, mas também haverá momentos nos quais teremos a percepção que eles não ocorreram. No entanto, devemos persistir no esforço pela mudança de paradigmas do saber e do viver que não promovem coexistências mais justas, de forma a extrapolar a nossa sala de aula e contagiar outras coletividades.

Ainda que a noção do rizoma viabilize que entendamos que o caminho percorrido em um estudo seja sempre único e irrepetível, e que, sendo assim, não esteja necessariamente obrigado a corresponder a uma expectativa idealizada de como deveria ter sido conduzido, me lanço a seguir em um movimento de imaginar o que poderia ter feito de forma diferente neste estudo, sem que isso signifique um arrependimento ou desapontamento de como ele tomou forma. Dentro do escopo das limitações que mais diretamente me envolveram, acredito que poderia ter construído o curso de inglês no câmpus de forma a reservar vagas para pessoas cotistas do câmpus – negras e indígenas, por exemplo –, assim como para pessoas de fora da comunidade acadêmica do câmpus Urutaí. Como justificado no primeiro capítulo da tese, eu desconhecia que a reserva de vagas poderia ser realizada na promoção de um curso de extensão no câmpus. Caso soubesse, haveria determinado essas cotas para oportunizar um curso de inglês para pessoas que normalmente não têm contato com esse tipo de educação linguística, assim como trazer uma assemblagem diferente e variada de participantes, com origens, motivações e perspectivas sobre língua únicas e variadas. Com essa ponderação, no entanto, não quero dizer que o grupo de participantes que esteve envolvido no estudo compartilhava de pontos de vista completamente homogêneos. Em vez disso, fiz esse comentário apenas para apontar um caminho que gostaria de ter adotado, caso tivesse conhecimento das possibilidades que estavam à disposição, mas que à época desconhecia.

Outro ponto que poderia ser levantado como limitação ou aspecto que poderia ter sido diferente se refere a ter ousado ainda mais com os aparatos do estudo e com as atividades nas aulas. Como apontado na tese, alguns ranços e deslizes humanistas se fizeram presentes em algumas das minhas atitudes durante o estudo. Isso, justifico, se deveu ao fato de que nós somos constituídos por discursos dessa natureza e que, portanto, não se desemaranham de nós com tanta facilidade. Mesmo assim, considero que esses deslizes, justamente por serem desafiados pelas praxiologias principais desta tese, somaram considerações sobre atitudes e situações sobre as quais precisamos estar atentos no contexto educacional, para não reproduzirmos uma educação que engesse ideias modernas, coloniais e humanistas sobre o mundo e a língua.

As contribuições para a Linguística Aplicada provenientes do contato que busquei estabelecer entre o pós-humanismo e a educação linguística emergem de um reposicionamento praxiológico que questiona as bases humanistas tradicionais dessa área. Acredito que essa aproximação amplia o escopo das práticas pedagógicas, reconhecendo a complexidade das intrações entre seres humanos e não humanos e os efeitos desse contato nas formas de comunicação e no processo educacional. Assim, a Linguística Aplicada passa a incorporar novas perspectivas críticas e transdisciplinares, enriquecendo sua capacidade de responder às demandas de um mundo cada vez mais emaranhado não só pelas tecnologias digitais, mas por entidades outrora preteridas que estiveram produzindo língua conosco desde sempre. Dessa forma, esta tese busca não só apontar caminhos para uma prática educacional transformadora, mas também convida à consideração sobre o papel da Linguística Aplicada em uma era de desafios globais e possibilidades éticas ampliadas.

Entendendo que disciplinas são estruturas hegemônicas de conhecimento (Pennycook, 2018a), e que, nesse sentido, “critical work should always oppose disciplinarity” (Pennycook, 2018a, p. 128), acredito que seja desejável e produtivo promover uma perspectiva transdisciplinar da área, ou ainda, enxergá-la como uma *assemblagem epistêmica* (Pennycook, 2018a). Entendendo *assemblagens* como encontros polifônicos, ou seja, fenômenos únicos e irrepetíveis ao ponto de mudarem à medida que as condições também mudam, uma assemblagem epistêmica viabiliza que praxiologias distintas dialoguem e se emaranhem (Barad, 2007), em uma espécie de *theoretical mashup* (Buzato, 2017). Nesse mashup, a consistência com a práxis importa tanto quanto a consistência entre as teorias e que o processo, não uma entidade específica – a língua –, é a unidade básica de estudo.

Com essas *conclusões inconclusivas*, finalizo minha narrativa de forma suficientemente aberta, de modo a viabilizar que outras experiências se rizomatizem e tentacularizem dela, se desdobrando em outras experiências igualmente abertas. Não posso adiantar como esses rizomas

e tentáculos se darão, mas posso e desejo fazer esse exercício de imaginação pelo menos com a minha própria realidade, no momento da escrita desta parte específica deste texto. Acredito que já levo muitas das elaborações que fiz aqui para meus ambientes de trabalho, que no momento da finalização da escrita desta tese são dois: outro câmpus do instituto federal de ensino médio, técnico e superior, pois em 2023 fui transferido do câmpus Urutaí para o câmpus Trindade; e uma escola pública estadual da região periférica de Goiânia, onde leciono aulas de inglês para estudantes do ensino médio.

Trabalhando em um novo câmpus, sem dúvida sou envolvido por outras materialidades e realidades, que se emaranham a mim. Na oportunidade da oferta de outro curso de inglês como o em questão neste estudo, naturalmente outros tipos de intra-ações se dariam e, conseqüentemente, outras considerações urgiriam ser feitas. Pretendo me lançar a essa experiência em breve e continuar derivando novas descobertas a respeito dos potenciais pós-humanistas de uma educação linguística engajada com essa praxiologia. No contexto da escola pública estadual, o contato com outra realidade social e material igualmente gerará novas possibilidades de ações e resultados. Todavia, não raro as materialidades do contexto da escola pública estadual são consideradas impeditivas ao invés de propulsoras do processo educacional. Contudo, gosto de pensar que, tendo entrado em contato com as praxiologias trazidas aqui, estarei mais bem preparado para intra-agir com essas materialidades e promover um tipo de educação linguística que seja engajada com uma perspectiva crítica e pós-humanista.

Para além da dimensão profissional, todavia, uma das lições mais expressivas que levo da experiência do doutorado toca na minha própria percepção de mim enquanto humano. Na linha do que trouxe no primeiro capítulo da tese, e que, de certa forma, está em sintonia com o restante do texto, mais do que nunca me percebo como *ser emaranhado*, ou seja, como uma entidade em constante processo de *me tornar e fazer com* outros seres. Ao passo que há alguns anos eu poderia me denominar como *minimalista*, no sentido de que busco manter relações mais significativas com as materialidades com as quais eu me envolvo, hoje me sinto capaz de me definir como *pós-humanista*. Considero que essa nova denominação me inculca de um entendimento mais aprofundado de como minha existência e ações no mundo impactam outras entidades, dando novo peso às intra-ações com as quais eu me engajo.

Sendo assim, pretendo seguir me emaranhando no sentido promovido por Karen Barad (2007, p. X), que afirma o seguinte: “there is only the ongoing practice of being open and alive to each meeting, each intra-action, so that we might use our ability to respond, our responsibility, to help awaken, to breathe life into ever new possibilities for living justly”. Este é o *ritornelo #4* desta tese, bem como meu *esforço nômade e rizomático*, meu *projeto impossível*, porém

*necessário*, meu *desejo* e minha *narrativa*, que não quero que acabe com um ponto final, mas com um rizomático *e...*

## REFERÊNCIAS<sup>45</sup>

- ABERTON, Helen. The hug: an affective material encounter with a productive pedagogy of qualitative inquiry. **Qualitative Inquiry**, v. 26, n. 1, p. 122-129, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1077800419869958>. Acesso em: 7 ago. 2023.
- AHMED, Sara. **The promise of happiness**. Durham: Duke University Press, 2010.
- ALL the Invisible Children**. Direção Mehdi Charef, Emir Kusturica, Spike Lee, Kátia Lund, Jordan Scott, Ridley Scott, Stefano Veneruso e John Woo. Itália, 2005. 116', cor.
- ALVES, José Eustáquio Diniz. Antropoceno: a era do colapso ambiental. **Centro de Estudos Estratégicos da Fiocruz**, 16 jan. 2020. Disponível em: <https://cee.fiocruz.br/?q=node/1106>. Acesso em: 20 set. 2023.
- AMORIM, Pedro Filho. O antropoceno e a música dos insetos. **Cadernos de Arte e Antropologia**, v. 10, n. 2 p. 55-70, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.4000/cadernosaa.3823>. Acesso em: 06 out. 2023.
- APPLEBY, Roslyn; PENNYCOOK, Alastair. Swimming with sharks, ecological feminism and posthuman language politics. **Critical Inquiry in Language Studies**, v. 14, n. 2-3, p. 239-261, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/15427587.2017.1279545>. Acesso em: 12 dez. 2023.
- ATWOOD, Margaret. **Oryx and Crake**. New York: Anchor Books, 2004.
- ATWOOD, Margaret. **The year of the flood**. New York: Anchor Books, 2010.
- ATWOOD, Margaret. **MaddAddam**. New York: Doubleday, 2013.
- ATWOOD, Margaret. **The handmaid's tale**. London: Vintage Classics, 2016.
- BARAD, Karen. Posthumanist performativity: toward and understanding of how matter comes to matter. **Signs: Journal of Women in Culture and Society**, v. 28, n. 3, p. 801-831, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1086/345321>. Acesso em: 6 ago. 2023.
- BARAD, Karen. **Meeting the universe halfway: quantum physics and the entanglement of matter and meaning**. Durham: Duke University Press, 2007.
- BARAD, Karen. Quantum entanglements and hauntological relations of inheritance: dis/continuities, spacetime infoldings, and justice-to-come. **Derrida Today**, v. 3, n. 2, p. 240-268, 2010. Disponível em: <https://www.eupublishing.com/doi/10.3366/drt.2010.0206>. Acesso em: 03 set. 2024.

---

<sup>45</sup> Assim como Laryssa Sousa (2022) e Iury Silva (2023), transgribo algumas regras da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) e opto por mencionar os primeiros nomes dos autores e autoras tanto nas referências quanto no corpo do texto. Essa atitude visa dar o devido reconhecimento às contribuições dessas pessoas, possibilitando que sejam conhecidas por quem lê esta tese também por seus primeiros nomes.

BARREIRO, Jacky *et al.* Posthumanism, education and decolonization: a conversation with Michalinos Zembylas. **Matter: Journal of New Materialist Research**, v. 2, n. 1, p. 123-153, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1344/jnmr.v1i2.31972>. Acesso em: 6 nov. 2023.

BASTOS, Pedro Augusto Lima. **Problematizing language conceptions in a decolonial perspective**: an experience with student teachers in an English teacher education course at a Brazilian university. 2019. 179 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/teseserver/api/core/bitstreams/1b273c97-455d-4f18-ac6f-5c3978d660cc/content>. Acesso em: 22 out. 2024.

BASTOS, Pedro Augusto de Lima *et al.* Ensinando para a incerteza da comunicação: o desafio de distanciar a educação linguística e a formação docente das ideologias modernas de língua. *In*: PESSOA, Rosane Rocha; SILVA, Kleber Aparecido; FREITAS, Carla Conti (ed.). **Praxiologias do Brasil Central sobre educação linguística crítica**. São Paulo: Pá de Palavra, 2021. p. 25-46. Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/26/o/Pessoa\\_Silva\\_Conti\\_Praxiologias\\_do\\_Brasil\\_Central.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/26/o/Pessoa_Silva_Conti_Praxiologias_do_Brasil_Central.pdf). Acesso em: 10 set. 2024.

BAUMVOL, Laura Knijnik. 2011. **O trabalho interacional para a reconfiguração de atividades pedagógicas instrucionais na sala de aula de inglês como língua adicional**. 2011. 172 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2011. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/33330>. Acesso em: 4 ago. 2023.

BENESCH, Sarah. **Considering emotions in critical English language teaching**: theories and praxis. 1 ed. New York: Routledge, 2012.

BHATTACHARYA, Kakali. Rejecting labels and colonization: in exile from post-qualitative approaches. **Qualitative Inquiry**, v. 27, n. 2, p. 179-184, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1077800420941049>. Acesso em: 11 ago. 2023.

BLOCK, David. Neoliberalism, the neoliberal citizen and English language teaching materials: a critical analysis/Neoliberalismo, el ciudadano neoliberal y los materiales para la enseñanza de la lengua inglesa: un análisis crítico. **Ruta Maestra**, v. 21, p. 4-15, 2017.

BORELLI, Julma Dalva Vilarinho Pereira; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; PESSOA, Rosane Rocha. Towards a decolonial language teacher education. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 20, n. 2, p. 301-324, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-6398202015468>. Acesso em: 17 nov. 2023.

BRAIDOTTI, Rosi. **The posthuman**. Cambridge: Polity Press, 2013.

BRAIDOTTI, Rosi. Posthuman critical theory. **Journal of Posthuman Studies**, v. 1, n. 1, p. 9-25, 2017. Disponível em: <https://rosibraidotti.com/wp-content/uploads/2019/08/369.-Posthuman-Critical-Theory-1.pdf>. Acesso em: 24 set. 2024.

BROWN, James Dean. Open-response items in questionnaires. *In*: HEIGHAM, Juanita; CROKER, Robert A. (ed.). **Qualitative Research in Applied Linguistics: A Practical Introduction**. London: Palgrave Macmillan, 2009. p. 200-219.

BROWN, Nicole. “Listen to your gut”: a reflexive approach to data analysis. **The Qualitative Report**, v. 24, n. 13, p. 31-43, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2019.4119>. Acesso em: 7 ago. 2023.

BUCHOLTZ, Mary. The politics of transcription. **Journal of Pragmatics**, v. 10, n. 32, p. 1439-1465, 2000. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0378216699000946>. Acesso em: 3 ago. 2023.

BUZATO, Marcelo E. K. Towards a theoretical mashup for studying posthuman/postsocial ethics. **Journal of Information, Communication & Ethics in Society**, v. 15, n. 1, p. 74-89, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1108/JICES-06-2016-0021>. Acesso em: 17 set. 2024.

BUZATO, Marcelo El Khouri. O pós-humano é agora: uma apresentação. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, v. 58, n. 2, p. 478-495, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/010318135657412822019>. Acesso em: 24 out. 2023.

BUZATO, Marcelo El Khouri. (How) can critical posthumanism help to decolonize tertiary education in the south in the age of cognitive capitalism? *In*: MAKONI, Sifree *et al.* (ed.). **The Linguaging of Higher Education in the Global South**. New York: Routledge, 2022. p. 211-227.

CAMUS, Albert. **A peste**. Rio de Janeiro: Record, 2017.

CANAGARAJAH, Suresh. **Translingual practice**: global Englishes and cosmopolitan relations. New York: Routledge, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.4324/9780203073889>. Acesso em: 12 dez. 2023.

CANAGARAJAH, Suresh. Materializing ‘competence’: perspectives from international STEM scholars. **The Modern Language Journal**, v. 102, n. 2, p. 268-291, 2018a. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/modl.12464>. Acesso em: 29 nov. 2023.

CANAGARAJAH, Suresh. Translingual practice as spatial repertoires: expanding the paradigm beyond structuralist orientations. **Applied Linguistics**, v. 39, n. 1, p. 31-54, 2018b. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/applin/amx041>. Acesso em: 10 set. 2024.

CARACCILO, Marco. Narrative. **Critical Posthumanism Network**. 2 dez. 2022. Disponível em: <https://criticalposthumanism.net/narrative/>. Acesso em: 22 set. 2023.

CARRINGTON, Damian. Humans just 0.01% of all life but have destroyed 83% of wild mammals – study. **The Guardian**. Maio 2018. Disponível em: <https://amp.theguardian.com/environment/2018/may/21/human-race-just-001-of-all-life-but-has-destroyed-over-80-of-wild-mammals-study>. Acesso em: 20 set. 2023.

DAIGLE, Christine; HAYLER, Matt. Introduction: theory into praxis. *In*: DAIGLE, Christine; HAYLER, Matt (ed.). **Posthumanism in Practice**. London: Bloomsbury Academic, 2023. p. 1-13.

- DE CARVALHO SANTOS, Igor Alexandre. O que pode um currículo rizomático? **Periferia**, v. 11, n. 4, p. 105-133, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/periferia.2019.42338>. Acesso em: 08 out. 2024.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **A thousand plateaus: capitalism and schizophrenia**. Trad. Brian Massumi. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2005.
- DENZIN, Norman Kent. The death of data? **Cultural Studies ↔ Critical Methodologies**, v. 13, n. 4, p. 353-356, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1532708613487882>. Acesso em: 6 ago. 2023.
- DENZIN, Norman Kent. Investigação qualitativa crítica. **Sociedade, Contabilidade e Gestão**, v. 13, n. 1, p. 105-119, 2018. Disponível em: [https://doi.org/10.21446/scg\\_ufrj.v13i1.14178](https://doi.org/10.21446/scg_ufrj.v13i1.14178). Acesso em: 4 ago. 2023.
- DENZIN, Norman Kent; LINCOLN, Yvonna. Sessions. Introduction: the discipline and practice of qualitative research. In: DENZIN, Norman Kent; LINCOLN, Yvonna Sessions. (ed.). **The SAGE Handbook of Qualitative Research**. 3. ed. London: SAGE Publications, 2005. p. 1-32.
- DENZIN, Norman Kent *et al.* Critical qualitative methodologies: reconceptualizations and emergent construction. **International Review of Qualitative Research**, v. 10, n. 4, p. 482-498, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1525/irqr.2017.10.4.482>. Acesso em: 3 ago. 2023.
- DONNA Haraway: Story telling for earthly survival. Direção: Fabrizio Terranova. Bélgica: Icarus Films, 2016. Online. Disponível em: <https://on-tenk.com/fr/documentaires/parole/donna-haraway-story-telling-for-earthly-survival>. Acesso em: 15 out. 2023.
- DUBOC, Ana Paula Martinez. A avaliação da aprendizagem de língua inglesa segundo as novas teorias de letramento. **Fragmentos**, v. 33, 2007, p. 263-277. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/fragmentos.v33i0.8669>. Acesso em: 15 out. 2024.
- EMMELHAINZ, Irmgard. Injurious forms of dependency: toward a decolonizing resurgence of indigenous peoples? **ClimaCom Cultura Científica**, v. 3, n. 7, p. 17-28, 2016. Disponível em: <http://climacom.mudancasclimaticas.net.br/wp-content/uploads/2014/12/07-Incertezas-nov-2016.pdf>. Acesso em: 15 out. 2023.
- FENWICK, Tara. Sociomateriality and learning: a critical approach. In: SCOTT, David; HARGREAVES, Eleanore (ed.). **The SAGE Handbook of Learning**. London: SAGE Publications, 2015. p. 83-93.
- FERREIRA, Hugo. Antes do pós-humano: insetos sociais, mamíferos superiores e a (re)construção de fronteiras entre os humanos e os animais na modernidade. **Ilha do Desterro**, v. 70, n. 2, p. 15-27, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8026.2017v70n2p15>. Acesso em: 18 out. 2023.
- GARCEZ; Pedro de Moraes; BULLA, Gabriela da Silva; LODER, Leticia Ludwig. Práticas de pesquisa microetnográfica: geração, segmentação e transcrição de dados audiovisuais como

procedimentos analíticos plenos. **D.E.L.T.A.**, v. 30, n. 2, p. 257-288, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-445078307364908145>. Acesso em: 3 ago. 2023.

GARCÍA, Ofelia; WEI, Li. **Translanguaging**: language, bilingualism and education. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/15235882.2014.965361>. Acesso em: 5 mar. 2023.

GEE, James. **The anti-education era**: creating smarter students through digital learning. New York: Palgrave Macmillan, 2013.

GESTURING Towards Decolonial Futures. Preparing for the end of the world as we know it. **Gesturing Towards Decolonial Futures**, 8 ago. 2020. Disponível em: <https://decolonialfutures.net/portfolio/preparing-for-the-end-of-the-world-as-we-know-it/>. Acesso em: 20 set. 2023.

GILBERT, Sarah. **What children around the world eat - in pictures**. Fotografias por Gregg Segal. The Guardian, 02 jul. 2019. Disponível em: <https://www.theguardian.com/lifeandstyle/gallery/2019/jul/02/what-children-around-the-world-eat-in-pictures>. Acesso em: 08 out. 2024.

GOURLAY, Lesley. Posthuman texts: nonhuman actors, mediators and the digital university. **Social Semiotics**, v. 25, n. 4, p. 484-500, 2015a. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/10350330.2015.1059578>. Acesso em: 24 out. 2023.

GOURLAY, Lesley. Sociomaterial texts, spaces and devices: questioning ‘digital dualism’ in library and study practices. **Higher Education Quarterly**, v. 69, n. 3, p. 263-278, 2015b. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/hequ.12075>. Acesso em: 08 out. 2024.

HAMILTON, Lindsay; TAYLOR, Nik. **Ethnography after humanism**: power, politics and method in multi-species research. London: Springer Nature, 2017.

HARAWAY, Donna. **The companion species manifesto**: dogs, people and significant otherness. Chicago: Prickly Paradigm Press, 2003.

HARAWAY, Donna. **Staying with the trouble**: making kin in the Chthulucene. Durham: Duke University Press, 2016.

HARAWAY, Donna *et al.* Anthropologists are talking – about the Anthropocene. **Ethnos**, v. 81, n. 3, p. 535-564, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/00141844.2015.1105838>. Acesso em: 10 out. 2023.

HAUS, Camila. “Is it a test of marking ‘x’?”: identificando e interrogando a colonialidade na avaliação no ensino de inglês. **Caminhos em Linguística Aplicada**, v. 25, n. 2, p. 144-164, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unitau.br/caminhoslinguistica/article/view/3288>. Acesso em: 15 out. 2024.

HAUS, Camila; SCHMICHECK, João Victor. Learning for or learning with? Avaliar se avaliando for an English language assessment otherwise. **Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura**, v. 27, n. 3, p. 764-782, 2022. Disponível em: <http://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n3a10>. Acesso em: 15 out. 2024.

HERBECK, Jason. **Architextual authenticity**: constructing literature and literary identity in the French Caribbean. Liverpool: Liverpool University Press, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.5949/liverpool/9781786940391.001.0001>. Acesso em: 10 out. 2023.

HERBRECHTER, Stefan. Unlearning to be human? The pedagogical implications of twenty-first-century post-anthropocentrism. *In*: DAIGLE, Christine; HAYLER, Matt (ed.). **Posthumanism in Practice**. London: Bloomsbury Academic, 2023. p. 212-226.

HOMERO. **Ilíada**. Trad. Frederico Lourenço. São Paulo: Penguin Companhia das Letras, 2003.

HSU, Funie. Resisting the coloniality of English: a research review of strategies. **The CATESOL Journal**, v. 29, n. 1, p. 111-132, 2017. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1144339.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2023.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Urutaí (GO) | Cidades e Estados | IBGE** – IBGE, 2024. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/go/urutai.html>. Acesso em: 09 jul. 2024.

IF GOIANO. **Institutional video of IF Goiano** – YouTube, 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=G0GODy5JdQs>. Acesso em: 11 abr. 2023.

IF GOIANO. **Edital nº 02, de 02 de fevereiro de 2022**. Edital de fluxo contínuo para seleção de propostas de cursos de formação inicial e continuada (FIC) do IF Goiano, 2022. Disponível em: [https://suap.ifgoiano.edu.br/media/upload/chamado/anexos/EDITAL\\_N%C2%BA\\_2\\_DE\\_FLUXO\\_CONT%C3%8DNUO\\_PARA\\_SELE%C3%87%C3%83O\\_DE\\_PROPOSTAS\\_DE\\_CURSOS\\_FIC\\_2022-94d8665e20c541908ef82d14b6abc9cc.pdf](https://suap.ifgoiano.edu.br/media/upload/chamado/anexos/EDITAL_N%C2%BA_2_DE_FLUXO_CONT%C3%8DNUO_PARA_SELE%C3%87%C3%83O_DE_PROPOSTAS_DE_CURSOS_FIC_2022-94d8665e20c541908ef82d14b6abc9cc.pdf). Acesso em: 20 abr. 2023.

INDIGENOUS ACTION. Rethinking the apocalypse: an indigenous anti-futurist manifesto. **Indigenous Action**, 19 mar. 2020. Disponível em: <https://www.indigenousaction.org/rethinking-the-apocalypse-an-indigenous-anti-futurist-manifesto/>. Acesso em: 20 set. 2023.

ISSA, Silvia Aparecida Caixeta. **A escola agrícola de Urutaí (1953-1963)**: singularidades da cultura escolar agrícola. 2014. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufcat.edu.br/server/api/core/bitstreams/a1a36d4d-ed6d-4aee-9491-9ab04853135c/content>. Acesso em: 08 jul. 2024.

JACKSON, Alecia Youngblood; MAZZEI, Lisa A. **Thinking with theory in qualitative research**: viewing data among multiple perspectives. London: Routledge, 2012.

JASPERS, Jürgen. The transformative limits of translanguaging. **Language & Communication**, v. 58, p. 1-10, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2017.12.001>. Acesso em : 13 dez. 2023.

JEFFERSON, Gail. I. 1996. A case of transcriptional stereotyping. **Journal of Pragmatics**, v. 26, n. 2, p. 159-170, 1996. Disponível em: [https://doi.org/10.1016/0378-2166\(96\)00010-0](https://doi.org/10.1016/0378-2166(96)00010-0). Acesso em: 3 ago. 2023.

JOSHI, Vishwaveda; FAMARIN, Ira. Too many sounds, too many sensations: shifting bodies towards a viral being. **Cadernos de Arte e Antropologia**, v. 10, n. 2, p. 38-54, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.4000/cadernosaa.3783>. Acesso em: 17 set. 2024.

KEIJ, Daan. The risks of a recurring childhood: Deleuze and Guattari on becoming-child and infantilization. **Educational Philosophy and Theory**, v. 56, n. 3, p. 218-228, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00131857.2022.2128759>. Acesso em: 08 out. 2024.

KERASOVITIS, Konstantinos. Post qualitative research - reality through the antihierarchical assemblage of non-calculation. **The Qualitative Report**, v. 25, n. 13, p. 56-70, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2020.4756>. Acesso em: 3 ago. 2023.

KILGORE, De Witt Douglas; SAMANTRAI, Ranu. A memorial to Octavia Butler. **Science Fiction Studies**, v. 37, n. 3, p. 353-361, 2010. Disponível em: <https://www.depauw.edu/sfs/abstracts/a112.htm#dewitt>. Acesso em: 10 out. 2023.

KOEGLER, Caroline. Posthumanism and the question of race; or: posthumanisation in the colonial Anthropocene. **Critical Posthumanism Network**, 27 jan. 2022. Disponível em: <https://criticalposthumanism.net/posthumanism-and-the-question-of-race-or-posthumanisation-in-the-colonial-anthropocene/>. Acesso em: 11 out. 2023.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu: palavras de um xamã yanomami**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KRENAK, Ailton. **Caminhos para a cultura do Bem Viver**. Organização Bruno Maia. Cultura do bem viver, 2020a. Disponível em: <http://www.culturadobemviver.org/>. Acesso em: 20 set. 2023.

KRENAK, Ailton. **O amanhã não está à venda**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020b.

KRESS, Gunther. **Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication**. New York: Routledge, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.4324/9780203970034>. Acesso em: 13 dez. 2023.

KUBOTA, Ryuko. Critical multiculturalism and second language education. *In*: NORTON, Bonny; TOOHEY, Kelleen. (ed.). **Critical pedagogies and language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. p. 30-52.

KUBY, Candace R.; CHRIST, Rebecca C. The matter we teach with matters: teaching with theory, theorizing with (textbook) bodies. **Qualitative Inquiry**, v. 26, n. 1, p. 71-80, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/107780041987482>. Acesso em: 02 ago. 2023.

LATHAM-KOENIG, Christina; OXEDEN, Clive; SELIGSON, Paul. **English file elementary**: student's book. Oxford: Oxford University Press, 2012.

LATHER, Patti. Top Ten+ List: (Re)thinking ontology in (post)qualitative research. **Cultural Studies ↔ Critical Methodologies**, v. 16, n. 2, p. 1-7, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1532708616634734>. Acesso em: 3 ago. 2023.

LATHER, Patti; ST. PIERRE, Elizabeth Adams. Post-qualitative research. **International Journal of Qualitative Studies in Education**, v. 26, n. 6, p. 629-633, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/09518398.2013.788752>. Acesso em: 3 ago. 2023.

LATOUR, Bruno. **Pandora's hope**: essays on the reality of science studies. Cambridge and London: Harvard University Press, 1999.

LATOUR, Bruno. An attempt at a "Compositionist Manifesto". **New Literary History**, v. 41, n. 3, p. 471-490, 2010. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/40983881>. Acesso em: 17 set. 2024.

LIMA, Isabelly Cristiany Chaves; LIMA, Elizabeth Christina de Andrade. A retórica do "cidadão de bem" no discurso de Jair Bolsonaro. **Periódicus**, v. 1, n. 12, p. 404-428, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/peri.v1i12.28636>. Acesso em: 04 out. 2023.

LIMA, Marcus Eugênio Oliveira; FARO, André; SANTOS, Mayara Rodrigues dos. A desumanização presente nos estereótipos de índios e ciganos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 32, n. 1, p. 219-228, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-37722016012053219228>. Acesso em: 08 out. 2024.

LIVIOANDRONICO2013. Medusa (Bernini). In: **Wikipedia**, maio 2015. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Medusa\\_\(Bernini\)#/media/Ficheiro:Medusa\\_head\\_by\\_Gianlorenz\\_o\\_Bernini\\_in\\_Musei\\_capitolini.jpg](https://pt.wikipedia.org/wiki/Medusa_(Bernini)#/media/Ficheiro:Medusa_head_by_Gianlorenz_o_Bernini_in_Musei_capitolini.jpg). Acesso em: 03 set. 2024.

LOPES, Alice Casimiro; BORGES, Veronica. Formação docente, um projeto impossível. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 157, p. 486-507, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053143065>. Acesso em: 20 nov. 2024.

LOVECRAFT, Howard Phillips. **O chamado de Cthulhu e outros contos**. Jandira: Principis, 2019.

MACLURE, Maggie. Research without representation? Language and materiality in post-qualitative methodology. **International Journal of Qualitative Studies in Education**, v. 26, n. 6, p. 658-667, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/09518398.2013.788755>. Acesso em: 3 ago. 2023.

MAGALHÃES, Victor Hugo Oliveira. **Uma pesquisa-ação sobre ensino crítico para uma turma de alunos iniciantes**. 2013. 55 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras: Inglês) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, 2013.

MAGALHÃES, Victor Hugo Oliveira. **Fluxos de submissão e subversão de um professor de inglês em sua prática docente crítica com um livro didático**. 2019. 151 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás,

Goiânia, 2019. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/9580>. Acesso em: 4 ago. 2023.

MAGALHÃES, Victor Hugo Oliveira; SILVA, Cleber Cezar da; SOUZA, Hiago Gonçalves de. Duas experiências com curso de língua inglesa no IF Goiano – Urutaí: dentro e “fora” da pandemia de covid-19. *In: Integra IF Goiano*, 4., 2022, Urutaí. **Anais** [...]. Urutaí: IF Goiano, 2022. p. 598-599. Disponível em: <https://periodicos.ifgoiano.edu.br/multiscience/article/view/1577/987>. Acesso em: 22 abr. 2023.

MAGALHÃES, Victor Hugo Oliveira; SILVA, Iury Aragonez. Devires rizomáticos: tornando-se-com uma educação linguística pós-humanista. *In: SILVESTRE, Viviane Pires Viana et al. (org.). Movimentos críticos em educação linguística: um gesto de afeto e gratidão a Rosane Rocha Pessoa*. São Paulo: Pá de Palavra, 2022. p. 99-115. Disponível em: [https://www.dropbox.com/s/i7exrqd702mh156/Movimentos\\_criticos.pdf?dl=0](https://www.dropbox.com/s/i7exrqd702mh156/Movimentos_criticos.pdf?dl=0). Acesso em: 23 dez. 2023.

MAKONI, Sinfree.; PENNYCOOK, Alastair. Disinventing and (re)constituting languages. **Critical Inquiry in Language Studies**, v. 2, n. 6, p. 137-156, 2005. Disponível em: [http://dx.doi.org/10.1207/s15427595cils0203\\_1](http://dx.doi.org/10.1207/s15427595cils0203_1). Acesso em: 24 set. 2024.

MAKONI, Sinfree; PENNYCOOK, Alastair. **Disinventing and reconstituting languages**. Clevedon: Multilingual Matters, 2007.

MANDEL, Emily St. John. **Station eleven**. New York: Knopf Publishing Group, 2014.

MANZINI, Eduardo José. **Considerações sobre a transcrição de entrevistas**. 2008. Disponível em: [https://transcricoes.com.br/wp-content/uploads/2014/03/texto\\_orientacao\\_transcricao\\_entrevista.pdf](https://transcricoes.com.br/wp-content/uploads/2014/03/texto_orientacao_transcricao_entrevista.pdf). Acesso em: 21 mar. 2023.

MAPA | CAMPUS URUTAÍ, [s.d.]. Disponível em: <https://multiscience.github.io/mapa/>. Acesso em: 2 ago. 2023.

MARQUES, Anderson Nalevaiko; JORDÃO, Clarissa Menezes. Translinguagem e desinvenção no ensino-aprendizagem de inglês. **Árboles y Rizomas**, v. iv, n. 2, p. 114-130, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.35588/ayr.v4i2.5752>. Acesso em: 12 dez. 2023.

MARQUES, Eduardo Marks de; KRÜGER, Luana de Carvalho. A literatura distópica infanto-juvenil como um espaço para discussões fora do espaço acadêmico: um ensaio sobre a crise das humanidades e o papel do gênero literário distópico no Brasil. **Communitas**, v. 4, n. 8, p. 171-186, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/4392>. Acesso em: 21 ago. 2024.

MAZZEI, Lisa A. A voice without organs: interviewing in posthumanist research. **International Journal of Qualitative Studies in Education**, v. 26, n. 6, p. 732-740, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/09518398.2013.788761>. Acesso em: 3 ago. 2023.

MCWILLIAMS, Erica. Admitting impediments: or things to do with bodies in the classroom. **Cambridge Journal of Education**, v. 26, n. 3, p. 367–79, 1996. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/0305764960260306>. Acesso em: 19 nov. 2024.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mário Trindade. O professor de inglês e os letramentos do século XXI: métodos ou ética? *In*: JORDÃO, Clarissa Menezes; MARTINEZ, Juliana Zeggio; HALU, Regina Célia (ed.) **Formação “desformatada”**: práticas com professores de língua inglesa. Campinas: Pontes, 2011. p. 279-303.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOSÉ, Viviane. **Desato**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2006.

**Donna Haraway: Story Telling for Earthly Survival (2016) | MUBI**. 2024. Disponível em: <https://mubi.com/pt/br/films/donna-haraway-story-telling-for-earthly-survival>. Acesso em: 03 set. 2024.

MURRIS, Karin. Rhodes must fall: a posthumanist orientation to decolonising higher education institutions. **South African Journal of Higher Education**, v. 30, n. 3, p. 274-294, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.20853/30-3-653>. Acesso em: 03 set. 2024.

MUSEO Nacional del Prado. Una quimera. **Museo Nacional del Prado**, 2024. Disponível em: <https://www.museodelprado.es/coleccion/obra-de-arte/una-quimera/67a1c861-3132-459f-bf4c-c5f2dfef0efb>. Acesso em: 24 set. 2024.

NASCIMENTO, André Marques do. “O português é uma arma para nós”: educação linguística intercultural em enquadre de guerra. **Calidoscópico**, v. 20, n. 2, p. 462-484, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.4013/cld.2022.202.06>. Acesso em: 29 nov. 2023.

NEWFIELD, Denise *et al.* 'No number can describe how good it was': assessment issues in the multimodal classroom. **Assessment in Education**, v. 10, n. 1, p. 61-81, 2003.

NXUMALO, Fikile *et al.* Staying with the trouble: grappling with the more-than-human in a qualitative inquiry course. **Qualitative Inquiry**, v. 26, n. 1, p. 24-25, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1077800419868505>. Acesso em: 11 ago. 2023.

OCHS, Elinor. Transcription as theory. *In*: OCHS, Elinor; SCHIEFFELIN, Bambi B. (ed.). **Developmental Pragmatics**. New York: Academic Press, 1979. p. 43-72. Disponível em: <http://www.sscnet.ucla.edu/anthro/faculty/ochs/articles/ochs1979.pdf>. Acesso em: 3 ago. 2023.

ORWELL, George. **1984**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

PECK, Amiena; STROUD, Christopher. Skinscapes. **Linguistic Landscape**, v. 1, n. 1/2. p. 133-151, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1075/ll.1.1-2.08pec>. Acesso em: 13 set. 2024.

PEDERSEN, Helena. Education. **Critical Posthumanism Network**, 2016. Disponível em: <https://criticalposthumanism.net/education/>. Acesso em: 23 dez. 2023.

PEDROTTI, Allane de Souza; GIORGI, Maria Cristina. “A gente demorou mas conseguiu acertar”: a autoetnografia como metodologia crítica de reflexão sobre assimetria e relações de poder em entrevistas de pesquisa. *Autoetnografia em Estudos da Linguagem e áreas interdisciplinares*. **Veredas**, v. 22, n. 1, p. 243-263, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.34019/1982-2243.2018.v22.27969>. Acesso em: 3 ago. 2023.

PENNYCOOK, Alastair. **Critical applied linguistics: a critical introduction**. London: Routledge, 2001.

PENNYCOOK, Alastair. Critical moments in a TESOL praxicum. *In*: NORTON, Bonny; TOOHEY, Kelleen (org.). **Critical Pedagogies and Language Learning**. Cambridge: Cambridge Applied Linguistics, 2004. p. 327-346.

PENNYCOOK, Alastair. Applied linguistics as epistemic assemblage. **AILA Review**, v. 31, n. 1, p. 113-134, 2018a. Disponível em: <https://doi.org/10.1075/aila.00015.pen>. Acesso em: 03 dez. 2024.

PENNYCOOK, Alastair. **Posthumanist applied linguistics**. Oxford: Routledge, 2018b. Disponível em: <https://doi.org/10.4324/9781315457574>. Acesso em: 10 out. 2023.

PENNYCOOK, Alastair. **Critical applied linguistics: a critical re-introduction**. London: Routledge, 2021.

PESSOA, Rosane Rocha. O livro didático na perspectiva de formação de professores. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 48, n. 1, p. 53-69, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/hHBFRJxkySbzCs43F3JRWss/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 out. 2023.

PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana. Gepligo (Grupo De Estudos de professoras/es de Língua Inglesa de Goiás) em prosa and verse: entre desaprendizagens and learning otherwise. *In*: PESSOA, Rosane Rocha *et al.* (org.). **Universidadescola e educação linguística crítica: compartilhando vivências dos GEPLIs GO, MT e DF** [Ebook]. 2a. ed. Goiânia: Cegraf UFG, 2022. p. 34-51. Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/26/o/E-book\\_-\\_Universidadescola\\_e\\_educa%C3%A7%C3%A3o\\_lingu%C3%ADstica\\_cr%C3%ADtica\\_compartilhando\\_viv%C3%A4ncias\\_dos\\_GEPLIs\\_GO\\_MT\\_e\\_DF\\_-\\_2022.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/26/o/E-book_-_Universidadescola_e_educa%C3%A7%C3%A3o_lingu%C3%ADstica_cr%C3%ADtica_compartilhando_viv%C3%A4ncias_dos_GEPLIs_GO_MT_e_DF_-_2022.pdf). Acesso em: 01 out. 2024.

PESSOA, Rosane Rocha.; SILVESTRE, Viviane Pires Viana. Decolonizing qualitative research in language teacher education. *In*: CHAPELLE, Carol A. (ed.). **The Encyclopedia of Applied Linguistics**. Oxford: Wiley, no prelo.

RIBAS, Mario Marcio Godoy. Repensando os letramentos pela perspectiva pós-humanista. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 58, n. 2, p. 612–636, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8655577>. Acesso em: 23 dez. 2023.

RICHARDS, Keith. Interviews. *In*: HEIGHAM, Juanita; CROKER, Robert A. (ed.). **Qualitative research in applied linguistics: A Practical Introduction**. London: Palgrave Macmillan, 2009. p. 182-199.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf. Educação linguística na liquidez da sociedade do cansaço: o potencial decolonial da perspectiva translíngua. **D.E.L.T.A.**, v. 35, n. 4, p. 1-39, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1678-460X2019350403>. Acesso em: 23 dez. 2023.

RODRIGUES, Marcos. A luta de vida e morte por trás do canto das cigarras. **O eco**, 30 out. 2013. Disponível em: <https://oeco.org.br/analises/27722-a-luta-de-vida-e-morte-por-tras-do-canto-das-cigarras/>. Acesso em: 17 set. 2024.

ROSA, Stella Arnt; PAIXÃO, Rita Leal; SOARES, Guilherme Marques. Antromorfismo: definições, histórico e impacto em cães de companhia. **Revista Brasileira de Zociências**, v. 19, n. 2, p. 153-163, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.34019/2596-3325.2018.v19.24699>. Acesso em: 11 set. 2024.

SARTRE, Jean-Paul. **A Náusea**. Trad. Rita Braga. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Course in general linguistics**. Trad.: Wade Baskin. New York: Columbia University Press, 2011.

SHAW, David. Anthropocene. **Critical Posthumanism Network**, 10 out. 2018. Disponível em: <https://criticalposthumanism.net/anthropocene/>. Acesso em: 10 out. 2023.

SIGNORET, Dominique. Representação artística de Cthulhu na cidade submersa de R'lyeh, onde, morto, aguarda sonhando. In: **Wikipedia**, julho 2006. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Cthulhu#/media/Ficheiro:Cthulhu\\_and\\_R'lyeh.jpg](https://pt.wikipedia.org/wiki/Cthulhu#/media/Ficheiro:Cthulhu_and_R'lyeh.jpg). Acesso em: 03 set. 2024.

SILVA, Iury Aragonez. **Intra-ações na educação digital onlife**: uma leitura pós-humanista de uma sala de aula de francês. 2023. 156 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2023. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/13302>. Acesso em: 01 abr. 2024.

SILVA, Lucimar Victor da. **A rotina na educação infantil**: o cuidar e o educar. 2011. 72f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, Paraíba, 2011. Disponível em: <https://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/1331/1/PDF%20-%20Lucimar%20Victor%20da%20Silva.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2023.

SILVA, Simone Batista da. Neoliberalismo e ensino de inglês: considerações para refletir. **Traduzir-se**, v. 3, n. 4, p. 1-15, 2017. Disponível em: <http://www.site.feuc.br/traduzirse/index.php/traduzirse/article/view/63>. Acesso em: 15 dez. 2023.

SILVA, Simone Batista da. Transculturalidade no ensino de língua inglesa: metade de um sol amarelo na sala de aula da licenciatura. **Letras & Letras**, v. 35, n. especial, p. 137-154, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/LL63-v35nEsp2019-7>. Acesso em: 22 out. 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVESTRE, Viviane Pires Viana; FIGUEREDO, Carla Janaína; PESSOA, Rosane Rocha. Ética na perspectiva bakhtiniana e na formação crítica docente: uma experiência no estágio supervisionado de língua inglesa. *Bakhtiniana*, v. 10, n. 2, p. 115-134, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2176-457322135>. Acesso em: 26 ago. 2024.

SINCOPADO - MÚSICA E HISTÓRIA. #18- Drummond - "O Homem, As Viagens" – YouTube, 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pt5wAezllFQ>. Acesso em: 10 out. 2023.

SNAZA, Nathan *et al.* Toward a posthumanist education. *Journal of Curriculum Theorizing*, v. 30, n. 2, p. 39-55, 2014. Disponível em: <https://journal.jctonline.org/index.php/jct/article/view/501>. Acesso em: 23 dez. 2023.

SONNTAG, Selma K. **The local politics of global English: case studies in linguistic globalization**. Lanham: Lexington Books, 2003.

SOUSA, Laryssa Paulino de Queiroz. **A posthumanist perspective on an English course at a private language school**. 2022. 294 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/12705>. Acesso em: 14 ago. 2023.

SOUSA, Laryssa Paulino de Queiroz; PESSOA, Rosane Rocha. Humans, nonhuman others, matter and language: a discussion from posthumanist and decolonial perspectives. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 58, n. 2, p. 520-543, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/010318135373715822019>. Acesso em: 4 ago. 2023.

SOUSA, Laryssa Paulino de Queiroz; PESSOA, Rosane Rocha. Lançando o olhar para a Educação Linguística a partir de intersecções entre a Cosmopolítica e o Pós-humanismo: assemblagens epistêmicas e semióticas. In: SEVERO, Cristine Gorski; BUZATO, Marcelo El Khouri. **Cosmopolítica e Linguagem**. Araraquara: Letraria, 2023. p. 164-181. Disponível em: <https://www.letraria.net/cosmopolitica-e-linguagem/>. Acesso em: 22 nov. 2023.

STABLES, Andrew. **Living and learning as semiotic engagement: a new theory of education**. Lampeter: Edwin Mellen Press, 2005.

ST. PIERRE, Elizabeth Adams. Methodology in the fold and the irruption of transgressive data. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, v. 10, n. 2, p. 175-189, 1997. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/095183997237278>. Acesso em: 7 ago. 2023.

ST. PIERRE, Elizabeth Adams. Post qualitative inquiry. **Annual Meeting of The Australian/New Zealand Association of Educational Research**, 2014a. Disponível em: <https://www.aare.edu.au/assets/documents/Elizabeth-Adams-St.-Pierre-ppt-presentation.pdf>. Acesso em: 3 ago. 2023.

ST. PIERRE, Elizabeth Adams. A brief and personal history of qualitative research. *Journal of Curriculum Theorizing*, v. 30, n. 2, p. 2-19, 2014b. Disponível em: <https://journal.jctonline.org/index.php/jct/article/view/521>. Acesso em: 3 ago. 2023.

ST. PIERRE, Elizabeth Adams. Writing post qualitative inquiry. **Qualitative Inquiry**, v. 24, n. 9, p. 1-6, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1077800417734567>. Acesso em: 3 ago. 2023.

ST. PIERRE, Elizabeth Adams. The lure of the new and the hold of the dogmatic. **Qualitative Inquiry**, v. 27, n. 5, p. 1-11, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1077800420939133>. Acesso em: 3 ago. 2023.

ST. PIERRE, Elizabeth Adams; JACKSON, Alecia Y.; MAZZEI, Lisa A. New empiricisms and new materialisms: conditions for new inquiry. **Cultural Studies ↔ Critical Methodologies**, v. 16, n. 2, p. 1-12, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1532708616638694>. Acesso em: 3 ago. 2023.

ST. PIERRE, Elizabeth Adams; KUECKER, Elliot. Reading: the long preparation for inquiry. **International Journal of Qualitative Studies in Education**, v. 37, n. 6, p. 1566-1576, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/09518398.2023.2264244>. Acesso em: 10 jul. 2024.

SÜSSEKIND, Maria Luísa. A BNCC e o “novo” Ensino Médio: reformas arrogantes, indolentes e malévolas. **Retratos da Escola**, v. 13, n. 15, p. 91-107, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.980>. Acesso em: 24 set. 2024.

SÜSSEKIND, Maria Luíza; SANTOS, Wilza Lima dos. Um Abaporu, a Feiúra e o Currículo: pesquisando os cotidianos nas conversas complicadas em uma escola pública do Rio de Janeiro. **Momentos – Diálogos em Educação**, v. 25, p. 273-288, 2016. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/5625>. Acesso em: 08 out. 2024.

TAKAKI, Nara Hiroko. Epistemologia-ontologia-metodologia pela diferença: locus transfronteira em ironia multimodal. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 55, n. 2, p. 431-456, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/010318134907175031>. Acesso em: 15 out. 2024.

TAKAKI, Nara Hiroko. Thought-provoking ‘contamination’: applied linguistics, literacies and posthumanism. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 58, n. 2, p. 579-611, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/010318132019588654719>. Acesso em: 11 dez. 2023.

TAKAKI, Nara Hiroko. Por uma autoetnografia/autocrítica reflexiva. **InterLetras**, v. 8, n. 31, p. 1-20, 2020. Disponível em: [https://www.unigran.br/dourados/interletras/ed\\_anteriores/n31/conteudo/artigos/17.pdf?v=1](https://www.unigran.br/dourados/interletras/ed_anteriores/n31/conteudo/artigos/17.pdf?v=1). Acesso em: 4 ago. 2023.

TODD, Zoe. An indigenous feminist’s take on the ontological turn: ‘ontology’ is just another word for colonialism. **Journal of Historical Sociology**, v. 29, n. 1, p. 4-22, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/johs.12124>. Acesso em: 6 nov. 2023.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção; PÁDUA, Lívia de Souza. A sequência didática como uma proposta de instrumento de avaliação de aprendizagem de inglês para crianças. **Cadernos do IL**, n. 52, p. 508-530, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/cadernosdoil/article/view/67124>. Acesso em: 15 out. 2024.

TOOHEY, Kelleen. Tangled up with everything else: toward new conceptions of language, teachers, and identities. *In*: BARKHUIZEN, Gary. **Reflections on language teacher identity research**. New York: Routledge, 2017. p. 12-17.

TOOHEY, Kelleen *et al.* “That sounds so coooool”: entanglements of children, digital tools, and literacy practices. **TESOL Quarterly**, v. 49, n. 3, p. 461-485, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/tesq.236>. Acesso em: 22 nov. 2023.

TORRES, Sonia. O Antropoceno e a Antropo-cena pós-humana: narrativas de catástrofe e contaminação. **Ilha do Desterro**, v. 70, n. 2, p. 93-105, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8026.2017v70n2p93>. Acesso em: 20 set. 2023.

TSING, Anna Lowenhaupt. **The mushroom at the end of the world: on the possibilities of life in capitalist ruins**. Princeton: Princeton University Press, 2015.

TUCK, Eve; YANG, K. Wayne. Decolonization is not a metaphor. **Decolonization: Indigeneity, Education & Society**, v. 1, n. 1, p. 1-40, 2012. Disponível em: <https://clas.osu.edu/sites/clas.osu.edu/files/Tuck%20and%20Yang%202012%20Decolonization%20is%20not%20a%20metaphor.pdf>. Acesso em: 03 set. 2024.

ULMER, Jasmine B. Posthumanism as research methodology: inquiry in the Anthropocene. **International Journal of Qualitative Studies in Education**, v. 30, n. 9, p. 832-848, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/09518398.2017.1336806>. Acesso em: 17 set. 2024.

ULMER, Jasmine Brooke. Refocusing the anthropocentric gaze: a photo essay. **Journal of Posthumanism**, v. 1, n. 2, p. 235-243, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.33182/jp.v1i2.1727>. Acesso em: 25 ago. 2024.

UFG. **Portal com identificação institucional "Escola Agrícola de Urutaí" [Fotografia] (Excerto do Relatório anual sobre as atividades da Escola Agrícola de Urutaí de 1958)** – Portal de Acervos Arquivísticos, 2023. Disponível em: <https://memoria.cidarq.ufg.br/index.php/br-brifgoiano-22cfmea-09>. Acesso em: 11 abr. 2023.

URZÊDA-FREITAS, Marco Túlio de; PESSOA, Rosane Rocha. Disinventing and reconstituting the concept of communication in language education. **L2 Journal**, v. 12, n. 3, p. 61-76, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5070/L20048205>. Acesso em: 24 set. 2024.

VALENTE, Pedro. O “x” e o “@” não são a solução: Sistema Elu e linguagem neutra em gênero. **Medium**, 13 abr. 2020. Disponível em: <https://pedroattv.medium.com/sistema-elu-linguagem-neutra-em-g%C3%A9nero-pt-pt-9529ed3885cf>. Acesso em: 09 mar. 2023.

VERONELLI, Gabriela Alejandra. La colonialidad del lenguaje y el monolenguajar como práctica lingüística de racialización. **Polifonia**, v. 26, n. 44, p. 146-159, 2019. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/9002>. Acesso em: 12 dezr2023.

WATERHOUSE, Monica. Rhizocurriculum in ESL: instances of a nomad education. *In*: BANGOU, Francis; WATERHOUSE, Monica; FLEMING, Douglas. (ed.). **Deterritorializing language, teaching, learning and research: Deleuzo-Guattarian perspectives on second**

language education. Leiden: Koninklijke Brill NV, 2020. p. 21-42. Disponível em: <https://doi.org/10.1344/jnmr.v3i2.40233>. Acesso em: 22 out. 2024.

WEISER, Mark. The Computer for the 21st Century. **Scientific American**, v. 265, n. 3, p. 94-104, 1991. pp. 94–104.

WERGIN, Carsten; MULLIGAN, Edwin Lee. Listening “care-fully”: acoustemologies of hope in the face of human-made environmental degradation. **Cadernos de Arte e Antropologia**, v. 10, n. 2, p. 24-37, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.4000/cadernosaa.3739>. Acesso em: 17 set. 2024.

WESTERLAKEN, Michelle. Speciesism. **Critical Posthumanism Network**. 24 ago. 2018. Disponível em: <https://criticalposthumanism.net/speciesism/>. Acesso em: 29 nov. 2023.

ZEMBYLAS, Michalinos. The entanglement of decolonial and posthuman perspectives: tensions and implications for curriculum and pedagogy in higher education. **Parallax**, v. 24, n. 3, p. 254-267, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13534645.2018.1496577>. Acesso em: 6 nov. 2023.

## APÊNDICES<sup>46</sup>

---

<sup>46</sup> Alguns apêndices desta tese são disponibilizados como hiperlinks para páginas da internet, contendo o restante ou um complemento do documento em questão. Encorajo quem estiver lendo a intra-agir com as imagens para obter mais informações.

## Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidado/a a participar, como voluntário/a, da pesquisa intitulada *Interpelações pós-humanistas em aulas de língua inglesa em um instituto de ensino médio, técnico e superior*, que integra o projeto “Praxiologias críticas, decoloniais e pós-humanistas no ensino e na formação de professoras/es de línguas”, coordenado pela professora Dra. Rosane Rocha Pessoa da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás. Meu nome é Victor Hugo Oliveira Magalhães, sou o pesquisador responsável e minha área de atuação é a Linguística Aplicada. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra ficará comigo. Esclareço que em caso de recusa na participação, em qualquer etapa da pesquisa, você não será penalizado/a de forma alguma. Por outro lado, se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pelo pesquisador responsável, via e-mail [xxxxxxxxxxxxxxxx@ifgoiano.edu.br](mailto:xxxxxxxxxxxxxxxx@ifgoiano.edu.br) e através do seguinte contato telefônico: (62) xxxx-xxxx. Ao persistirem as dúvidas sobre seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62) 3521-1215, que é a instância responsável por sanar as dúvidas relacionadas ao caráter ético da pesquisa. O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás (CEP-UFG) é independente, com função pública, de caráter consultivo, educativo e deliberativo, criado para proteger o bem-estar dos/as participantes da pesquisa, em sua integridade e dignidade, visando a contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos vigentes.

O trabalho tem como objetivo observar como a educação linguística de inglês pode ser atravessada por elementos e reflexões pós-humanistas em um curso de inglês básico realizado no Instituto Federal Goiano – Câmpus Urutaí. Você participará discutindo suas vivências com a língua inglesa e suas percepções acerca das aulas ministradas por meio de gravações de conversas individuais ou em grupos, do preenchimento de formulários/questionários, do compartilhamento de suas produções orais, escritas e multissemióticas e da autorização de gravações de áudio e vídeo de interações em sala de aula, entre os meses de agosto de 2022 e novembro de 2022. A participação na pesquisa será voluntária, portanto, não haverá gratificação financeira. Você tem direito a pleitear indenização em caso de danos, conforme previsto em Lei.

Durante todo o período da pesquisa e na divulgação dos resultados, sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de alguma forma, identificá-lo/a, será mantido em sigilo. Você poderá escolher um nome fictício para posterior menção nos produtos da pesquisa. Todo o material ficará sob minha guarda por um período mínimo de cinco anos. As informações desta pesquisa serão confidenciais e divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas. Os riscos mínimos conhecidos são o cansaço para executar as atividades propostas pela

pesquisa e, a depender de sua personalidade, constrangimento ou desconforto ao expor opiniões e tomar posicionamentos em relação a sua educação linguística de inglês. No entanto, os benefícios conhecidos superam os riscos, já que você terá a oportunidade de refletir sobre processos, possibilidades e desafios da educação linguística de inglês, compreendendo melhor suas próprias relações com a língua.

Para a condução das gravações de conversas individuais ou em grupos, do preenchimento de formulários/questionários, do compartilhamento de suas produções orais, escritas e multissemióticas e da autorização de gravações de áudio e vídeo de interações em sala de aula, é necessário seu consentimento. Assim, **assine ou faça uma rubrica** entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

(                    ) Permito a utilização de minhas produções orais, escritas e multissemióticas realizadas durante o curso de inglês do Instituto Federal Goiano – Câmpus Urutaí.

(                    ) Não permito a utilização de minhas produções orais, escritas e multissemióticas realizadas durante o curso de inglês do Instituto Federal Goiano – Câmpus Urutaí.

(                    ) Permito a utilização de gravador ou câmera de vídeo durante as conversas individuais ou em grupos.

(                    ) Não permito a utilização de gravador ou câmera de vídeo durante as conversas individuais ou em grupos.

As gravações de áudio/vídeo serão utilizadas na transcrição e análise dos dados, sendo resguardado o seu direito de ler e aprovar as transcrições. Pode haver necessidade de utilizarmos sua voz em publicações. **Assine ou faça uma rubrica** entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

(                    ) Permito uso de minha voz em publicações.

(                    ) Não permito o uso de minha voz em publicações.

Pode haver também a necessidade de utilizarmos sua opinião em publicações, **assine ou faça uma rubrica** entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

(                    ) Permito a divulgação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa.

(                    ) Não permito a divulgação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa.

Pode haver também a necessidade de utilizarmos sua imagem em publicações, **assine ou faça uma rubrica** entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

(                    ) Permito a divulgação da minha imagem nos resultados publicados da pesquisa.

(                    ) Não permito a divulgação da minha imagem nos resultados publicados da pesquisa.



## Apêndice B – Resumo do projeto de extensão do curso de inglês

### INSTITUTO FEDERAL GOIANO

PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO

PROJETO DE EXTENSÃO - FLUXO CONTÍNUO

EDITAL Nº 02, DE 02 DE FEVEREIRO DE 2022 EDITAL DE FLUXO CONTÍNUO PARA SELEÇÃO DE PROPOSTAS DE CURSOS DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA (FIC) DO IF GOIANO

### UNIDADE PROPONENTE

Campus:  
CMPURT

Foco Tecnológico:  
DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL E SOCIAL

### IDENTIFICAÇÃO DO PROJETO

Título do Projeto:  
Curso de Formação Continuada de Inglês Básico

Grande Área de Conhecimento:  
LINGÜÍSTICA, LETRAS E ARTES

Área de Conhecimento:  
ARTES

Área Temática:  
Trabalho

Tema:  
Educação e Trabalho

Período de Execução:  
Início: **18/07/2022** | Término:  
**16/12/2022**

Possui Cunho Social:  
Não

Possui acordo de cooperação internacional vigente:  
Não

### CARACTERIZAÇÃO DOS BENEFICIÁRIOS

Público Alvo	Quantidade Prevista de Pessoas a Atender	Quantidade de Pessoas Atendidas	Descrição do Público-Alvo
Grupos Comunitários	5	5	Apesar da divulgação, não houve inscrições da comunidade externa do campus Urutaí (o SUAP não aceitava eu registrar 0 atendimentos nesta categoria, por isso o 5).
Público Interno do Instituto	15	20	As 20 vagas foram preenchidas com inscrições vindas da comunidade interna, de discentes de cursos de graduação como Medicina Veterinária, Sistemas de Informação, Engenharia Agrícola e do curso técnico em Informática.

### EQUIPE PARTICIPANTE

Professores e/ou Técnicos Administrativos do IF Goiano

## Apêndice C – Divulgações do curso de inglês

**INSTITUTO FEDERAL** | Campus Urutaí  
Goiano

**CURSO GRATUITO**  
**Inglês básico**

- Aulas presenciais no campus;
- Professor qualificado;
- Desenvolvimento da fala, escrita, leitura e escuta;
- Aberto a toda comunidade!

**Mais detalhes abaixo!**

extensao.urutai

extensao.urutai O IF Goiano - Campus Urutaí oferece 20 vagas para curso gratuito de inglês básico (50h), a ser realizado presencialmente no campus. As aulas estão previstas para começar no dia 22 de agosto e terminar no dia 9 de novembro. Elas ocorrerão duas vezes na semana, na segunda e quarta-feira, das 17h às 19h. Não é necessário ter conhecimentos prévios da língua para participar. As pré-inscrições serão feitas até dia 12 de agosto através do link (<https://forms.gle/TLiM7MpNpPpem9ru7>), e as 20 vagas serão sorteadas entre as pré-inscrições realizadas. Uma lista reserva será providenciada em caso de desistência. A lista de sorteados(as) será publicada no dia 15 de agosto no site oficial do IF Goiano - Campus Urutaí. Em caso de dúvidas, mandar e-mail para [victor.magalhaes@ifgoiano.edu.br](mailto:victor.magalhaes@ifgoiano.edu.br)

39 sem · Ver tradução

Publicar

**Informativo Campus Urutaí**  
Adriana, Adriana, Adriana FGD-URU...

18 de jul. de 2022 14:57

O IF Goiano - Campus Urutaí oferece 20 vagas para curso gratuito de inglês básico (50h), a ser realizado presencialmente no campus. As aulas estão previstas para começar no dia 22 de agosto e terminar no dia 9 de novembro. Elas ocorrerão duas vezes na semana, na segunda e quarta-feira, das 17h às 19h. Não é necessário ter conhecimentos prévios da língua para participar. As pré-inscrições serão feitas até dia 12 de agosto através do link (<https://forms.gle/TLiM7MpNpPpem9ru7>), e as 20 vagas serão sorteadas entre as pré-inscrições realizadas. Uma lista reserva será providenciada em caso de desistência. A lista de sorteados(as) será publicada no dia 15 de agosto no site oficial do IF Goiano - Campus Urutaí. Em caso de dúvidas, mandar e-mail para [victor.magalhaes@ifgoiano.edu.br](mailto:victor.magalhaes@ifgoiano.edu.br).

14:57

## Apêndice D – Formulário de inscrição no curso de inglês

### Formulário de pré-inscrição para o curso "Inglês Básico"

Por favor, preencher os campos abaixo com as informações necessárias. Há um prazo para preenchimento de informações obrigatórias, após o término de inscrição, a inscrição poderá ser cancelada até 20 de agosto de 2022, após isso não será possível cancelar o inscrito, sendo obrigatório até 15 de agosto de 2022 no site oficial do IGC - Serviço - Curso de Inglês.

vitercamp@sigpass.org.br | [vitercamp@sigpass.org.br](mailto:vitercamp@sigpass.org.br)

Acesso a nome associado à sua Conta de Google sendo registrado no perfil e-mail. Seu e-mail de acesso e senha são confidenciais. Não compartilhe seu perfil de resposta.

\*Obrigatório

**Nome completo \***

**Nome social**

**CPF \***

**DATA DE NASCIMENTO \***

**Nacionalidade \***

Brasileiro  
 Estrangeiro

**Estado civil \***

Solteiro(a)  
 Casado(a)  
 Divorciado(a)  
 Viúvo(a)

**Sexo \***

Feminino  
 Masculino

**Idade \***

16-18  
 19-24  
 25-30  
 31-35  
 36-40  
 41-45  
 46-50  
 51-55  
 56-60  
 61-65  
 66-70  
 71-75  
 76-80  
 81-85  
 86-90  
 91-95  
 96-100

**Profissão \***

Comércio, indústria, serviços, saúde, educação e outros

**Telefone \***

**Perfil \***

**Nome da mãe \***

**Nome do(s) responsável(ais)**

Obrigatório se for menor de idade

**E-mail do(s) responsável(ais)**

Obrigatório se for menor de idade

**Telefone do(s) responsável(ais)**

Obrigatório se for menor de idade

**Documentos pessoais \***

Permissão de acesso em formato PDF. Deve conter foto e CPF. Deve estar legível.

2. [Adicionar arquivos](#)

**Comprovante de endereço \***

Permissão de acesso em formato PDF. Deve estar legível.

2. [Adicionar arquivos](#)

**Comprovante de residência \***

Permissão de acesso em formato PDF. No último comprovante de renda, deve constar o endereço residencial. Deve estar legível.

2. [Adicionar arquivos](#)

Enviar
Limpar Formulário

Este formulário está em um sistema baseado no Google Forms.

Este formulário está em um sistema baseado no Google Forms.

Google Formulários

## Apêndice E – E-mail enviado com o resultado do sorteio para o ingresso no curso



Victor Hugo Oliveira Magalhães <victor.magalhaes@ifgoiano.edu.br>

### Resultado do sorteio para o Curso de Inglês Básico - IF Goiano - Campus Urutaí

39 mensagens

Victor Hugo Oliveira Magalhães <victor.magalhaes@ifgoiano.edu.br>

15 de agosto de 2022 às  
13:59

Para: Marcelo Augusto<estudante@ifgoiano.edu.br>, Laura Lopes<estudante@ifgoiano.edu.br>, yan.ivanova<estudante@ifgoiano.edu.br>, Isabella Machado<estudante@ifgoiano.edu.br>, oliveira.13@outlook.com.br, Marley de Lourdes Mendonça Ribeiro e Sousa <marley.ribeiro@ifgoiano.edu.br>, Vitorarmamos@gmail.com, carson.maria<estudante@ifgoiano.edu.br>, ana.fombata<estudante@ifgoiano.edu.br>, Larissa Castro<estudante@ifgoiano.edu.br>, jekquelineoliveira113@gmail.com, Isabella Sousa<estudante@ifgoiano.edu.br>, Geníssias Rocha<estudante@ifgoiano.edu.br>, victoria.lucas<estudante@ifgoiano.edu.br>, regina.oliveira<estudante@ifgoiano.edu.br>, luciana.maria<estudante@ifgoiano.edu.br>, cinda.d33@yahoo.com, Rafaela Davini<estudante@ifgoiano.edu.br>, fernyelle.souzaestortura@hotmail.com, Leonardo oliveira<estudante@ifgoiano.edu.br>, Bruno pereira<estudante@ifgoiano.edu.br>, ana.rodrigues1<estudante@ifgoiano.edu.br>, rafaelcassianovalde@igmail.com, barbaraoliveira110@gmail.com, Vanessa Luz <vanessaluzoliveira@gmail.com>, leandro.oliveira<estudante@ifgoiano.edu.br>, guilherme.g133@gmail.com, natalia.pereira<estudante@ifgoiano.edu.br>, jula.sampaio<estudante@ifgoiano.edu.br>, wenkya.valentin@gmail.com, fernyfestudante111@gmail.com, gustavomarcosoliveira@gmail.com, gabrielly.mendonca<estudante@ifgoiano.edu.br>, lucasoliveiraoliveira@gmail.com, gabrielly.mendonca<estudante@ifgoiano.edu.br>, gessica.oliveira<estudante@ifgoiano.edu.br>, lucasoliveiraoliveira@gmail.com, fernanda.souza1<estudante@ifgoiano.edu.br>, Suzany Fery <suzanyfery@hotmail.com>, suzanna.pereira<estudante@ifgoiano.edu.br>, cecilia.garcia<estudante@ifgoiano.edu.br>, anacletooliveira11@gmail.com, andreyne11@gmail.com, anapolya114@gmail.com, jolbor114@gmail.com, levan.kolyton<estudante@ifgoiano.edu.br>, jorgelimaoliveira@gmail.com, tatianeoliveiraoliveira@gmail.com

Boa tarde,

Divulgo, neste e-mail, o resultado do sorteio realizado entre as 48 pré-inscrições feitas para o Curso de Inglês Básico, um projeto de extensão do Instituto Federal Goiano - Campus Urutaí.


Para o sorteio, foi utilizado um site específico ([www.sorteiogo.com](http://www.sorteiogo.com)) que ordena aleatoriamente uma lista de nomes. Para conferência, o site disponibiliza um link que mostra o resultado do sorteio, a fim de garantir que não houve fraude. O link do nosso sorteio é: <https://www.sorteiogo.com/pt/r/5YO4qw>.

Esse método para preenchimento das vagas foi escolhido para proporcionar iguais chances a todas e todos para acesso ao curso. **Se seu nome está entre os vinte primeiros da lista a seguir, peço que responda a este e-mail confirmando se participará ou não do curso. A partir das desistências chamarei os próximos nomes para participar do curso. Caso não haja resposta dos primeiro sorteados até o dia 19/08/2022, automaticamente chamarei os próximos nomes.**

No dia 22/08/2022, dia do nosso primeiro dia de aula, enviarei um e-mail às/aos cursistas confirmadas/os com algumas informações sobre nossas aulas. De toda maneira, estejam preparadas/os para participar da aula às 17h-19h, com sala a ser divulgada por e-mail.

Atenciosamente,

Victor Hugo Oliveira Magalhães  
Técnico em Assuntos Educacionais  
Instituto Federal Goiano - Campus Urutaí

 Sorteio das vagas para curso de inglês básico.pdf

109K

## Apêndice F – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)

### TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE

Você está sendo convidado/a a participar, como voluntário/a, da pesquisa intitulada *Interpelações pós-humanistas em aulas de língua inglesa em um instituto de ensino médio, técnico e superior*, que integra o projeto “Praxiologias críticas, decoloniais e pós-humanistas no ensino e na formação de professoras/es de línguas”, coordenado pela professora Dra. Rosane Rocha Pessoa da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás. Meu nome é Victor Hugo Oliveira Magalhães, sou o pesquisador responsável e minha área de atuação é a Linguística Aplicada. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra ficará comigo. Esclareço que em caso de recusa na participação, em qualquer etapa da pesquisa, você não será penalizado/a de forma alguma. Por outro lado, se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pelo pesquisador responsável, via e-mail [xxxxxxxxxxxxxxxx@ifgoiano.edu.br](mailto:xxxxxxxxxxxxxxxx@ifgoiano.edu.br) e através do seguinte contato telefônico: (XX) XXXX-XXXX. Ao persistirem as dúvidas sobre seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62) 3521-1215.

#### **Informações importantes sobre a pesquisa:**

O trabalho tem como objetivo observar como a educação linguística de inglês pode ser atravessada por elementos e reflexões pós-humanistas em um curso de inglês básico realizado no Instituto Federal Goiano – Câmpus Urutaí. Você participará discutindo suas vivências com a língua inglesa e suas percepções acerca das aulas ministradas por meio de gravações de conversas individuais ou em grupos, do preenchimento de formulários/questionários, do compartilhamento de suas produções orais, escritas e multissemióticas e da autorização de gravações de áudio e vídeo de interações em sala de aula, entre os meses de agosto de 2022 e novembro de 2022. A participação na pesquisa será voluntária, portanto, não haverá gratificação financeira. Você tem direito a pleitear indenização em caso de danos, conforme previsto em Lei.

Durante todo o período da pesquisa e na divulgação dos resultados, sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de alguma forma, identificá-lo/a, será mantido em sigilo. Você poderá escolher um nome fictício para posterior menção nos produtos da pesquisa. Todo o material ficará sob minha guarda por um período mínimo de cinco anos. As informações desta pesquisa serão confidenciais e divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas. Os riscos mínimos conhecidos são o cansaço para executar as atividades propostas pela

pesquisa e, a depender de sua personalidade, constrangimento ou desconforto ao expor opiniões e tomar posicionamentos em relação a sua educação linguística de inglês. No entanto, os benefícios conhecidos superam os riscos, já que você terá a oportunidade de refletir sobre processos, possibilidades e desafios da educação linguística de inglês, compreendendo melhor suas próprias relações com a língua.

Para a condução das gravações de conversas individuais ou em grupos, do preenchimento de formulários/questionários, do compartilhamento de suas produções orais, escritas e multissemióticas e da autorização de gravações de áudio e vídeo de interações em sala de aula, é necessário seu consentimento. Assim, **assine ou faça uma rubrica** entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

(                    ) Permito a utilização de minhas produções orais, escritas e multissemióticas realizadas durante o curso de inglês do Instituto Federal Goiano – Câmpus Urutaí.

(                    ) Não permito a utilização de minhas produções orais, escritas e multissemióticas realizadas durante o curso de inglês do Instituto Federal Goiano – Câmpus Urutaí.

(                    ) Permito a utilização de gravador ou câmera de vídeo durante as conversas individuais ou em grupos.

(                    ) Não permito a utilização de gravador ou câmera de vídeo durante as conversas individuais ou em grupos.

As gravações de áudio/vídeo serão utilizadas na transcrição e análise dos dados, sendo resguardado o seu direito de ler e aprovar as transcrições. Pode haver necessidade de utilizarmos sua voz em publicações. **Assine ou faça uma rubrica** entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

(                    ) Permito uso de minha voz em publicações.

(                    ) Não permito o uso de minha voz em publicações.

Pode haver também a necessidade de utilizarmos sua opinião em publicações, **assine ou faça uma rubrica** entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

(                    ) Permito a divulgação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa.

(                    ) Não permito a divulgação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa.

Pode haver também a necessidade de utilizarmos sua imagem em publicações, **assine ou faça uma rubrica** entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

(                    ) Permito a divulgação da minha imagem nos resultados publicados da pesquisa.

(                    ) Não permito a divulgação da minha imagem nos resultados publicados da pesquisa.



## Apêndice G – Registro de eventos capturados nas gravações de aula

22/08/2022

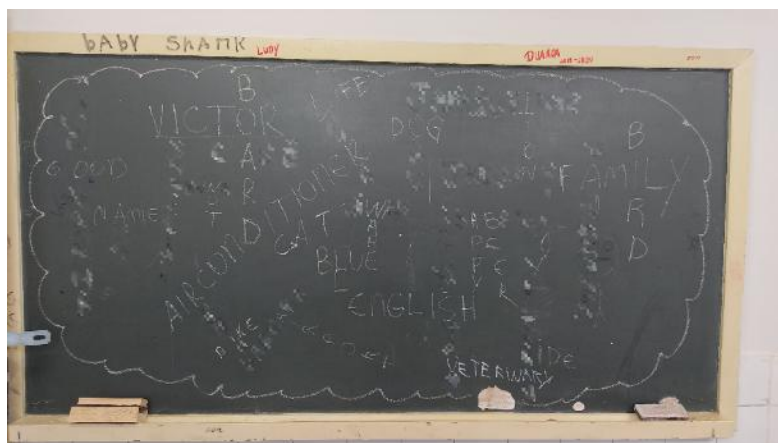
Disposição de sala em semicírculo, com cadeiras no meio (foto).



Alguns estudantes ainda de máscara (no vídeo, Aurora, Clara Silva, Sophia, Fátima, Maria Tereza (máscara solta, de lado)).

01:22 – Câmera sai de posição.

03:20 – Aponto para um quadro que está fora da câmera (foto).



03:54 – Lucas Caixeta levanta as sobrancelhas, assustado com meu uso contínuo do inglês.

Gestos acompanham todas minhas instruções (connect, cross, there, introduce etc.).

05:56 – Alguém fala “good morning” e olho para o relógio para mostrar que na hora da aula seria “good afternoon”.

07:41 – Começa a atividade de conectar palavras no quadro, fora do enquadre da câmera. Estudantes têm que se virar da cadeira para acompanhar o andamento da atividade.

Maior parte dos gestos dos estudantes: rosto apoiado na mão, na maior parte das vezes sobre a boca.

14:18 – Palavra da Catarina é “beer”. Ao dizer que a palavra corresponde a sua personalidade, a aluna diz que já sabia (“eu sei”).

15:15 – Quando Michel diz que sua palavra é “cat”, Catarina diz que ele está mentindo (“ele está mentindo, tá?”).

16:55 – Percebo que a maioria do pessoal se conhece (“As pessoas que estão se entregando o giz se conhecem, é isso?”).

21:45 – VICTOR: Here we have our collective. Ok, great. We have our group, our group together. Yes? Our group, yeah? So we have me, Victor, we have the students, of course, yeah? Aline, Maria Tereza, Yuri Alberto Guedes, Fátima... (two students walk in and take part in the activity).

Quando planejei a atividade, coloquei no quadro materiais da sala de aula (board, air conditioner, table) na esperança de que os estudantes falassem coisas que vissem dentro da sala de aula também. No entanto, escreveram palavras aparentemente aleatórias.

25:20 – Quando Paola demora a colocar sua palavra no quadro, questiono: VICTOR: Nossa, vocês ouvem tanta música em inglês, assistem tanta série, para chegar aqui e ficar meia hora/ A: /Eu assisto série dublada porque eu não sei inglês! VICTOR: E música? A: Não escuto também, que eu não entendo nada! VICTOR: Oh my God! Te dei três palavras aqui agora.

27:25 – VICTOR: The air conditioner... Our priority for next class. Nossa prioridade para a próxima aula. Yeah, it's very hot. Drink water.

27:53 – VICTOR: Foi por isso, mais ou menos, que eu coloquei essas palavras. Porque ao entrar na sala, eu pensei em me apresentar para eles, apresentar o meu nome, apesar [de] que alguns de vocês aqui devem ter me conhecido do NAP. Aí eu bati o olho e pensei: “o que vai compor nosso grupo?” O quadro vai compor nosso grupo. O ar-condicionado é um elemento bastante importante no nosso grupo também, né? Torrando de calor é mais difícil de aprender inglês. Table também. Eu preciso dela e vocês precisam das de vocês. English, que vai ser o elemento que nos amarra.

**Continua no link no título desta seção.**

## Apêndice H – Transcrições das conversas finais do curso

### Paola 1

Hi! Good afternoon! My name's Ana Clara. I have 16 years old. I going a few things about myself. I am technical information student. In my course we think with computer, [?] and software. And I want to work in [?]. On my [?]. My favorite food lasagna. I hate okra and [?]. I hate! I love dogs and sunny days. I really hate rainy days. I love animals, mostly dogs. Only that.

### Paola 2

Respondendo às perguntas que você mandou, eu me senti, durante o curso, muito acolhida pelas pessoas e pelo senhor também. No começo eu achei que fosse ser julgada porque não sabia falar, mas foi o contrário. Todos, ao invés de me julgar, ajudaram. Tanto os alunos quanto o senhor. Em questão de atividades, o mais marcado na minha cabeça foi a questão da comida, não pelo fato de ser a comida, mas sim pelo fato de ser mais fácil, então decorei muito mais palavras do que as outras matérias que a gente estudou dentro do curso. E sobre os materiais, eu consegui estudar, e até fazer o áudio da prova agora, pelos materiais que mandaram lá no grupo: fotos, pdfs, vídeos que ajudaram bastante a me preparar para a aula. [Foi] mais uma preparação do que o próprio estudo, mas me ajudou bastante. No curso, quem me acompanhou mais foi o senhor e os alunos que me ajudavam quando eu tinha dúvidas ou quando a gente fazia grupo. Mas em casa mesmo era mais eu. Era só eu estudando sozinha, mais o Duolingo. Porque eu também usei o Duolingo, embora a etapa que eu estava estudando não fosse a etapa que a gente estava vendo no curso, mas o Duolingo me ajudou bastante em questão [de] treinar a fala. Eu ainda não consigo me sentir totalmente segura porque eu não consigo formular frases. Então por vergonha de não saber formular frases, eu prefiro... eu acabo não falando. Mas seria bom eu começar a treinar isso em mim, e é o que eu vou tentar fazer. Acho que de sugestão para o próximo curso, é abrir mais vagas. Porque é um curso muito bom, é um curso que tem que ser reaproveitado para o ano que vem e eu adoraria participar ano que vem também. Eu comecei a estudar inglês por opção minha mesmo, mas com foco de colocar no currículo. Eu quero colocar no meu currículo e também [é] que na matéria de informática tem muita coisa ainda que é mais [em] inglês. Então eu ter base do inglês pode me ajudar bastante futuramente na minha carreira nessa área, [e] eu quero seguir nessa área. Minha relação com o câmpus é totalmente de estudo, não trabalho, não faço estágio lá. E com a cidade de Urutaí é mais por causa dos estudos e também do curso de inglês que eu faço. Então é essa relação que eu tenho. E o comentário que eu gostaria de fazer é que esse ano foi maravilhoso, embora tenha sido pouco tempo, foi um tempo que todo mundo se aproximou, foi um tempo que todo mundo se ajudou. Foi uma coisa bem bacana também todo mundo ter se ajudado, ao invés de julgar, ou tentar ser superior, não, cada um do seu jeitinho tentou, ajudou, tentou

compreender. E de certa forma, isso foi uma experiência muito boa pra mim, e eu quero continuar ano que vem como eu falei. É isso.

**Continua no link no título desta seção.**

## Apêndice I – Diário do professor

**22-08-22**

Poxa, que nervoso que fiquei. Fazia tempo que não dava aula de inglês, daí me senti muito inseguro no começo. Mas passou muito rápido, viu? Logo entrei naquele teacher mode tão familiar há um tempinho, e fiquei soltinho depois de um tempo. Achei o pessoal muito à vontade e com muita vontade de aprender. Eu tenho para mim que é uma experiência que é tão rara de aparecer aqui em Urutaí, há pouquíssima oferta de cursos de língua presenciais... Bem, minhas impressões da turma foram muito boas no começo. Toparam participar de toda a dinâmica proposta, que saiu melhor do que adiantei. Esperava que as cursistas não entendessem a relação que queria fazer com as palavras aparentemente aleatórias que eles iam colocando no quadro. No fim, busquei integrar o que eles tinham escrito com a minha ideia de sermos um grupo para além de discentes e docente, que as experiências vividas e as materialidades da vida (isso eu não falei, pensei) também compõem o nosso grupo de inglês. Para alguns alunos a conexão ficou mais óbvia, como a da Catarina e a palavra “beer”, ou a Maria Tereza com a palavra “life” e a Clara Silva com a palavra “family” (isso influenciou inclusive o meu olhar pro grupo, que se tornou diferente para essas três cursistas depois dessa primeira atividade). Busquei estender a minha fala com a escrita no quadro, com gestos e traduções. Fiquei muito frustrado com algumas condições materiais da sala: o ar-condicionado, os quadros, os marcadores de quadro branco... No geral achei que as coisas foram muito atrapalhadas no começo. A gravação só foi até os 50 minutos, infelizmente. Gosto de me considerar uma pessoa precavida, mas muitas coisas saíram do que achava que aconteceria, para pior, principalmente no sentido das condições materiais de condução da aula. Teria sido interessante conversar com as cursistas sobre isso, mas não houve tempo. Outra questão que surgiu foi o jantar de alguns dos alunos, da necessidade de ir embora de carona... Enfim, a primeira aula foi um turbilhão de coisas novas não antecipadas da minha parte. Eu temo (mas sei) que as coisas continuarão assim. Escrevo isso no meio de uma bagunça de materiais espalhados, tirados de não sei onde e que vou acabar levando para casa para tentar organizar em algum outro momento. Enfim, foi.

**24-08-22**

A tensão de gravar certo ou errado a aula é uma droga. Hoje estive super à vontade para a aula, incrível. Senti os alunos alegres também. As atividades os movimentaram fisicamente e parece que eles responderam muito bem à dinâmica. O uso de música acho que também foi positivo. Dei a aula toda pensando no podcast sobre “anti-educação” de Nietzsche, sobre o comentário de se “brincar” em sala de aula. É um conceito que pode ser tabu para a educação linguística em inglês visto a tendência mercantilista de trazer diversão para as salas de aula como forma de “amarrar cliente”. Mas aqui não é

bem isso. Não tenho essa intenção, mas pode ser um ranço que trago da minha experiência como professor em escola livre de idiomas. Senti que movimenteí muito pouco na aula, fiquei mais em um canto específico. A gravação também é sempre imperfeita, nunca dá pra pegar todos os ângulos. A vontade era de transgredir mais nas aulas, fazer mais coisas diferentes, mas parece que ainda não sei, não sei. Ao mesmo tempo, não quero ficar colocando pilha na minha cabeça com isso.

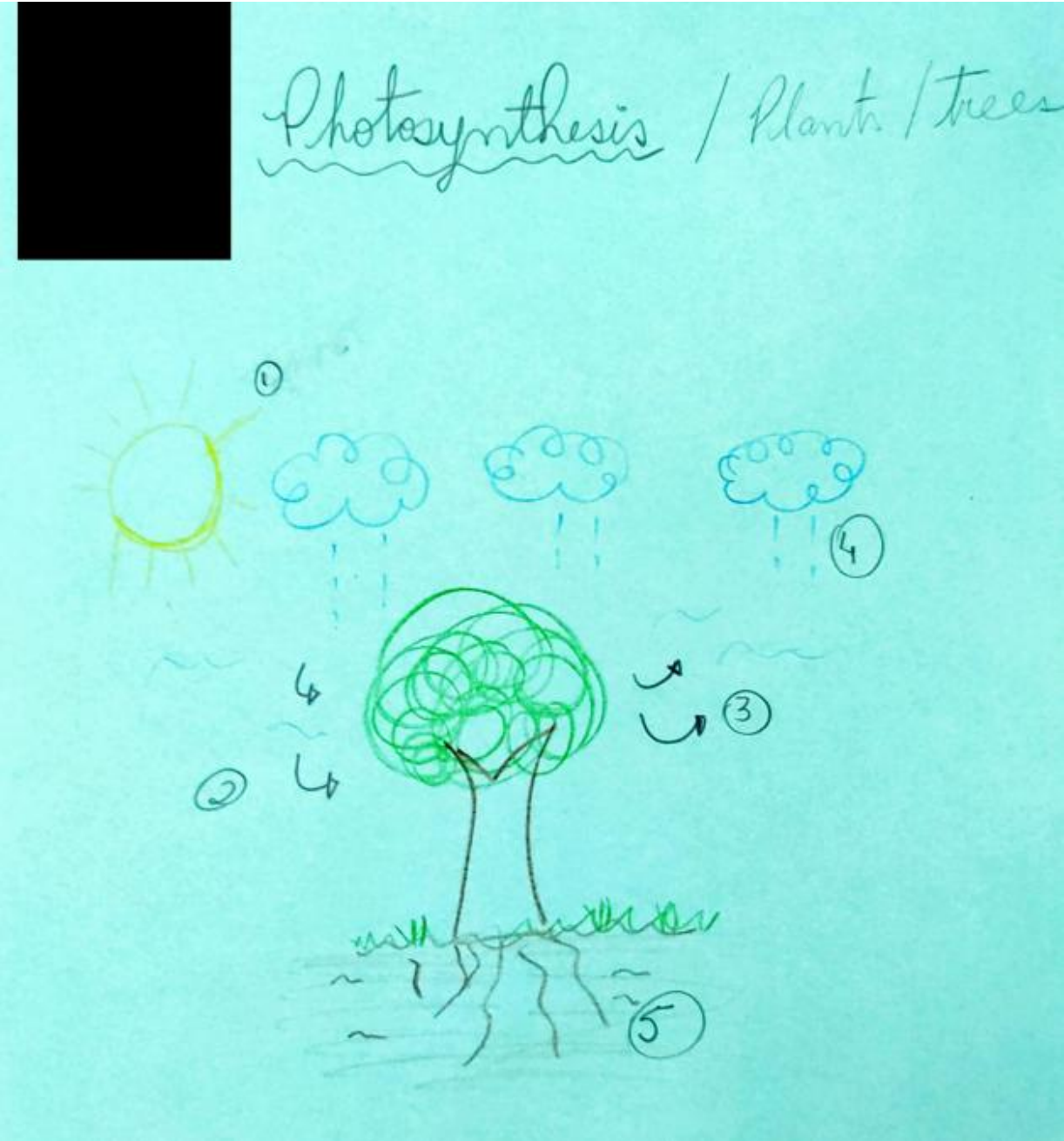
**29-08-22**

What a nice class this was! I felt so at ease just letting them speak. They used structures I didn't tell them to but in the end I think that was for the better. Correcting was something in the back of my mind during the whole of it, but doing it would probably just inhibit them to keep on talking. Interesting to observe the correlations they make between their personalities, English and what they want to share or not. The activity was very time consuming though. I'm leaving this class happy as a clam. Even though my hand is all dirty with the chalk (I will absolutely not get used to it – and they said they prefer I write on the chalkboard! – oh no!). One funny moment of this class was having my WhatsApp Desktop open for everybody to see. A student (Sophia) suggested we projected the collages/montages, and the way to do it was via WhatsApp. I had my personal chats shown to everybody there. Hahahahaha!

**Continua no link no título desta seção.**

Apêndice J – Atividades e outros materiais

Atividade What the campus eats



## Atividade Children and food

Look at the children in the next slides.

Where are they from?

Anchal,  
Indian

---

- What does she eat?



## Discussion

- What do you think about their diets? Are they healthy? Enough? Sustainable etc.?
- How different are their routines? What do you imagine they do every day?
- “You are what you eat”. Do you agree with this sentence? *What are you?*

Atividade avaliativa

Students' names: \_\_\_\_\_




Communicate, any way you prefer, what you both have learned so far in the course. Feel free to use any other material besides/instead of this piece of paper. In case you have a question, do not hesitate to ask or talk to me.

(Comunique, como preferirem, o que vocês dois aprenderam até agora no curso. Sintam-se à vontade para usar qualquer material além/ao invés deste papel. Se tiverem uma pergunta, não hesitem em me perguntar ou conversar comigo.)

**\* Personal informations**

- What's your name?  
↳ My name is \_\_\_\_\_.
- How old are you?  
↳ I'm \_\_\_\_\_ years old.
- What's your phone number?  
↳ It's \_\_\_\_\_.











**\* Country, Nationality, Flag**

		
Brazil Brazilian	France French	The United States of America North American

**\* Verb to be**

I am	I'm	I'm not
you are	you're	you aren't
He is	He's	He isn't
She is	She's	She isn't
It is	it's	It isn't
We are	we're	We aren't
You are	you're	you aren't
They are	they're	They aren't

**\* Food**


		
Orange	Beef	Pineapple
		
Apple	Watermelon	Grape
		
egg	Milk	Carrot
		
		PORK

**\* Calendar**

Sunday	January
Monday	February
Tuesday	March
Wednesday	April
Thursday	May
Friday	June
Saturday	July
	August
	September
	October
	November
	December

**\* Numbers**

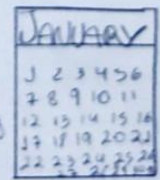
How much is it?



Money  
↳ Real  
↳ Dollar  
↳ Euro

9 o'clock  
12  
3 ← 3  
6

9 o'clock PM



## ANEXOS

## Anexo A – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DA EMENDA

**Título da Pesquisa:** Praxiologias críticas, decoloniais e pós-humanistas na educação linguística e na formação de professoras/es de línguas

**Pesquisador:** Rosane Rocha Pessoa

**Área Temática:**

**Versão:** 6

**CAAE:** 32905420.2.0000.5083

**Instituição Proponente:** Universidade Federal de Goiás - UFG

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.570.153

#### Apresentação do Projeto:

Trata-se de solicitação de emenda para inserção de instituição coparticipante : IFGoiano/Urutaí.

O presente projeto “insere-se na área de Linguística, mais especificamente no campo da Linguística Aplicada Crítica [e] busca “ problematizar a educação linguística e a formação de professoras/es de línguas em contextos diversos de educação básica e ensino superior”.

#### Objetivo da Pesquisa:

O objetivo da pesquisa “é problematizar educação linguística e formação docente, com base em praxiologias críticas, decoloniais e póshumanistas, nos diversos contextos que envolvem práticas linguísticas”.

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisadora informa que a investigação oferece riscos mínimos “como o cansaço para executar as atividades propostas pela pesquisa e, a depender das personalidades das pessoas, constrangimento ou desconforto ao expor opiniões e tomar posicionamentos em relação a questões da vida social”.

**Endereço:** Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2, sala 110

**Bairro:** Campus Samambaia, UFG

**CEP:** 74.690-970

**UF:** GO

**Município:** GOIANIA

**Telefone:** (62)3521-1215

**E-mail:** cep.prpi@ufg.br



Continuação do Parecer: 5.570.153

Benefícios: O participante terá a “oportunidade de refletir sobre processos, possibilidades e desafios da educação linguística e da formação de professores/as de línguas, além de refletir sobre práticas discursivas e sociais que podem contribuir para a construção de um mundo menos desigual”.

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A proposta é pertinente para a área de Linguística/ Linguística Aplicada Crítica.

#### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

O protocolo foi instruído devidamente com todos os documentos exigidos em versão anterior aprovada pelo CEP. Para esta solicitação de emenda foi enviado apenas o seguinte:

- 1) Termo de anuência do IFGoiano/Urutaí.

O pesquisador vinculado a esta instituição participante assinou termo de compromisso enviado anteriormente.

#### **Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

conclui-se pela aprovação da solicitação da Emenda

#### **Considerações Finais a critério do CEP:**

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa / CEP-UFG considera o presente protocolo APROVADO e lembramos que o pesquisador responsável deverá encaminhar ao CEP-UFG o Relatório Final baseado na conclusão do estudo e na incidência de publicações decorrentes deste, de acordo com o disposto na Resolução CNS n. 466/12. O prazo para entrega do Relatório é de 30 dias após o encerramento da pesquisa.

#### **Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_198236_6_É3.pdf	12/07/2022 11:20:05		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	Termo_de_anuencia_do_IF_Goiano_Campus_Urutai.pdf	12/07/2022 11:03:42	Rosane Rocha Pessoa	Aceito

**Endereço:** Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2, sala 110  
**Bairro:** Campus Samambaia, UFG **CEP:** 74.690-970  
**UF:** GO **Município:** GOIANIA  
**Telefone:** (62)3521-1215 **E-mail:** cep.prpi@ufg.br



Continuação do Parecer: 5.570.153

Ausência	Termo_de_anuencia_do_IF_Goiano_Campus_Urutai.pdf	12/07/2022 11:03:42	Rosane Rocha Pessoa	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_Compromisso_Pesquisadores.pdf	31/07/2021 14:10:05	Rosane Rocha Pessoa	Aceito
Outros	Emenda_Acrescimo_de_orientandos.docx	31/07/2021 14:09:33	Rosane Rocha Pessoa	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa_Rosane_Rocha_Pessoa_2020_2025.doc	31/07/2021 14:07:01	Rosane Rocha Pessoa	Aceito
Outros	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_4229961.pdf	31/07/2021 13:15:03	Rosane Rocha Pessoa	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	31/07/2021 13:12:17	Rosane Rocha Pessoa	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Humanidades_adulto_Dllubia.doc	07/05/2021 20:36:26	DLLUBIA SANTCLAIR MATIAS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_Anuencia_responsaveis_pelo_GEPLIGO.pdf	15/03/2021 18:04:54	Rosane Rocha Pessoa	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_Anuencia_CEPFOR_Dllubia.pdf	15/03/2021 18:04:28	Rosane Rocha Pessoa	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Humanidades_professoras_Dllubia.doc	15/03/2021 17:57:16	Rosane Rocha Pessoa	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	Esclarecimento_sobre_o_atendimento_a_s_pendencias.pdf	15/07/2020 16:49:50	Rosane Rocha Pessoa	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Assentimento_alunas_entre_10_e_17_anos.doc	15/07/2020 16:46:02	Rosane Rocha Pessoa	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_pais_ou_responsaveis.docx	15/07/2020 16:43:09	Rosane Rocha Pessoa	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_Educacao_Linguistica.doc	15/07/2020 16:41:33	Rosane Rocha Pessoa	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	Termo_de_Consentimento_Formacao_Docente.doc	15/07/2020 16:41:07	Rosane Rocha Pessoa	Aceito

**Endereço:** Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2, sala 110**Bairro:** Campus Samambaia, UFG**CEP:** 74.690-970**UF:** GO**Município:** GOIANIA**Telefone:** (62)3521-1215**E-mail:** cep.prpi@ufg.br



Continuação do Parecer: 5.570.153

Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_Formacao_Docente.doc	15/07/2020 16:41:07	Rosane Rocha Pessoa	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Anuencia_SME.pdf	27/06/2020 16:12:22	Rosane Rocha Pessoa	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_anuencia_Seduc.pdf	27/06/2020 16:12:04	Rosane Rocha Pessoa	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Anuencia_UEG.pdf	27/06/2020 16:07:16	Rosane Rocha Pessoa	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Assentimento.doc	01/04/2020 16:51:10	Rosane Rocha Pessoa	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Anuencia_Faculdade_de_Letras_UFG.doc	01/04/2020 16:45:22	Rosane Rocha Pessoa	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

GOIANIA, 08 de Agosto de 2022

---

**Assinado por:  
Marilúcia Lago  
(Coordenador(a))**

**Endereço:** Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2, sala 110  
**Bairro:** Campus Samambaia, UFG **CEP:** 74.690-970  
**UF:** GO **Município:** GOIANIA  
**Telefone:** (62)3521-1215 **E-mail:** cep.prpi@ufg.br