



UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS
CÂMPUS DE ARAGUAÍNA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E LITERATURA -
PPGLLIT

FÁBIO NASCIMENTO SANDES

**COMUNICAÇÃO NÃO-VIOLENTA EM LÍNGUA INGLESA A
PARTIR DOS JOGOS DE RPG**

Araguaína/TO
2023

FÁBIO NASCIMENTO SANDES

**COMUNICAÇÃO NÃO-VIOLENTA EM LÍNGUA INGLESA A
PARTIR DOS JOGOS DE RPG**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLIT/UFNT). Foi avaliada para obtenção do título de Doutor em Linguística e Literatura e aprovada em sua forma final pelo orientador e pela Banca Examinadora.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Selma Maria Abdalla Dias Barbosa.

Araguaína/TO
2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

- S216c Sandes, Fabio Nascimento.
Comunicação Não-Violenta em Língua Inglesa a partir dos jogos de RPG. /
Fabio Nascimento Sandes. – Araguaína, TO, 2023.
275 f.
- Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus
Universitário de Araguaína - Curso de Pós-Graduação (Doutorado) em Letras
Ensino de Língua e Literatura, 2023.
Orientadora : Selma Maria Abdalla Dias Barbosa
1. Comunicação Não-Violenta. 2. Decolonialidade. 3. Língua Inglesa. 4.
Role-Playing Games. I. Título

CDD 469

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer
forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte.
A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184
do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os
dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

FOLHA DE APROVAÇÃO


FÁBIO NASCIMENTO SANDES

COMUNICAÇÃO NÃO-VIOLENTA EM LÍNGUA INGLESA A PARTIR DOS JOGOS DE RPG


Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLIT/UFNT). Foi avaliada para obtenção do título de Doutor em Linguística e Literatura e aprovada em sua forma final pela orientadora e pela Banca Examinadora.

Data de aprovação: 03 de maio de 2023


Banca Examinadora

Documento assinado digitalmente
 SELMA MARIA ABDALLA DIAS BARBOSA
Data: 03/05/2023 21:40:41-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


Prof^ª. Dr^ª. Selma Maria Abdalla Dias Barbosa, UFNT (Orientadora)
Participação por videoconferência

Documento assinado digitalmente
 JUNIA DE CARVALHO FIDELIS BRAGA
Data: 03/05/2023 18:45:48-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


Prof^ª. Dr^ª. Junia de Carvalho Fidelis Braga (UFMG)
Participação por videoconferência

Documento assinado digitalmente
 DENISE SILVA PAES LANDIM
Data: 03/05/2023 21:23:45-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^ª. Dr^ª. Denise Silva Paes Landim (UFSJ)
Participação por videoconferência

Documento assinado digitalmente
 ALESSANDRA CRISTINA RIGONATO
Data: 03/05/2023 17:53:19-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^ª. Dr^ª. Alessandra Cristina Rigonato (UFNT)
Participação por videoconferência

Documento assinado digitalmente
 FELIPE DE ALMEIDA COURA
Data: 04/05/2023 07:11:03-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Felipe de Almeida Coura (UFT)
Participação por videoconferência

Araguaína, 2023

De nuestros miedos

*De nuestros miedos
nacen nuestros corajes
y en nuestras dudas
viven nuestras certezas.*

*Los sueños anuncian
otra realidad posible
y los delirios otra razón.*

*En los extravíos
nos esperan hallazgos,
porque es preciso perderse
para volver a encontrarse.¹*

Eduardo Galeano
El libro de los abrazos, 2011.

¹ Dos nossos medos.../ Dos nossos medos/ nascem nossa coragem/ e em nossas dúvidas/
vivem nossas certezas/ os sonhos anunciam/ outra realidade possível/ e os delírios outra razão./ Nos extravios/
esperam-nos as descobertas,/ porque é preciso perder-se/ para reencontrar-se.

AGRADECIMENTOS

À minha esposa Prof.^a. Me. Silvana Fernandes de Andrade (UFT), que nunca solta minha mão, por me cativar, acolher e incentivar, provendo carinhosamente o alívio nas horas de ansiedade e desânimo. Todo o meu agradecimento a você que participou junto comigo de todo o processo de preparação dessa tese, não hesitando em partilhar suas intuições, pelo que lhe sou apaixonadamente grato. Nós conseguimos! Te amo, meu bem!

Ao nosso amado filho Eduardo, nosso Edu, que me faz querer ser uma pessoa melhor. Sou grato também a ele por me fazer lembrar que conquistei “um marco na carreira” (risos).

À minha tia Ionã pela confiança, pelo amor sem limites, pelo cuidado.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Selma Maria Abdalla Dias Barbosa (UFNT) pela serenidade, disponibilidade e generosidade, por ter contribuído com o meu aprimoramento acadêmico-profissional de uma forma respeitosa e compreensiva. Sou grato pela relação de orientação saudável que tivemos e pelas aulas maravilhosas de Linguística Aplicada.

À Prof.^a. Junia de Carvalho Fidelis Braga (UFMG) pelas riquíssimas contribuições no exame de qualificação, pelo seu tempo, suas impressões e direcionamentos, por ter aceitado prontamente o nosso convite. Foi uma satisfação para mim conhecê-la, prof.^a. Junia!

À prof.^a Dr.^a Denise Silva Paes Landim (UFSJ) pela sua atitude colaborativa, coleguismo, lucidez e prestatividade.

À prof.^a Dr.^a Alessandra Cristina Rigonato (UFNT) pelas valiosas recomendações de leitura no exame de qualificação, as quais conferiram mais notoriedade às teorizações.

Ao meu grande colega e amigo prof. Dr. Felipe de Almeida Coura (UFT) pela polidez, fineza, cortesia e gentileza no trato, pelo olhar aguçado direcionado à metodologia do trabalho e pelas contribuições minuciosas e ordenadas no exame de qualificação.

À prof.^a Dr.^a Livia Chaves de Melo (UFT) pelo companheirismo, parceria e pragmatismo objetivo. Sou grato, também, pelo incentivo para participar da seleção do doutorado em 2018, juntamente com a prof.^a Dalve.

Ao prof. Dr. Cícero da Silva (UFNT) pela trajetória de aprendizagens construídas ao longo da disciplina de *Metodologia em Estudos Interdisciplinares da Linguagem* que culminaram na publicação do ensaio *Ciência, paradigmas científicos e inter/transdisciplinaridade: implicações pedagógicas*.

À prof.^a Dr.^a Ana Claudia Castiglioni (UFNT) pelas contribuições na área de estudos do léxico e pela orientação do trabalho final, fornecendo as bases para a aprovação no exame de qualificação de linha.

Ao prof. Dr. Wagner Rodrigues Silva (UFT) pelas relevantes discussões sobre letramento científico e pela orientação do meu primeiro artigo de opinião *A Língua Inglesa entre máscaras no contexto pandêmico* (2020) publicado no Jornal do Tocantins.

À prof.^a Doutoranda Daniela Silva Costa Campos (UFG) pela alegria e leveza contagiantes, pela parceria profissional e por compartilhar a oportunidade de cursar uma disciplina como aluno especial na FE/USP com a Prof.^a Dr.^a Ana Paula Duboc.

À Prof.^a Dr.^a Ana Paula Martinez Duboc (USP) pela disciplina *Linguagem, (Super)diversidade e colonialidade: implicações pedagógicas*, pelas problematizações e provocações sobre o meu objeto de estudo. Sou muitíssimo grato pelas leituras críticas acerca do trinômio modernidade, colonialidade e decolonialidade.

À Prof.^a Dr.^a Cristina Arcuri Eluf (UNEB) por todas as contribuições acadêmicas desde o Mestrado, sobretudo, pelo senso crítico em favor das questões sociais.

À prof.^a Dr.^a Dalve Oliveira Batista-Santos (UFT) e ao prof. Doutorando Ruy Martins dos Santos Batista (UNB) pela amizade, pelo cuidado com a nossa família e por me encorajarem a prestar a seleção do Doutorado do PPGLIT em 2018. Sou grato também à prof.^a Dalve pelo grande auxílio prestado a mim na ocasião da submissão do projeto da pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UFT).

À área de Língua inglesa do Curso de Letras – Língua Inglesa e Literaturas da UFT pelo apoio e incentivo à qualificação.

Ao prof. Dr. Thiago Barbosa Soares pela gentileza com que me emprestou os livros de referência para estudar para a prova escrita.

À SEDUC-TO e à Diretora do campus Porto Nacional da UFT prof.^a Dr.^a. Etiene Fabbrin Pires Oliveira pelas respectivas autorizações da pesquisa.

Às colegas da disciplina de Princípios e Fundamentos em Linguística Aplicada, Mariana Noleto, Patrícia Luciano e Regina Maia, pelo prazer da boa convivência e pelas trocas significativas de saberes e experiências.

Ao colega da disciplina Tópicos em estudos do Letramento prof. Elton Vieira Guimarães pela partilha dos arquivos de RPG (livro de regras AD&D e livro de aventuras AD&D).

Ao meu grande amigo José Carlos Santos Junior por ser o mestre das tecnologias, provendo assessoria digital no planejamento da coleta dos dados.

Ao meu grande colega e amigo prof. Doutorando Renato Jefferson Bezerra Leão (UFT) pela amizade, camaradagem e pelas cervejas nos momentos de descontração.

Ao meu nobre colega e amigo prof. Dr. Bruno Gonçalves Carneiro (UFT) por ter compartilhado o texto *colonialidade do poder e classificação social* e ter me ajudado a compreender o conceito de diferença colonial, segundo Quijano (2009).

À Lisy Mota da Cruz, Eliete, André, Guilherme, Glauco e Janaína pela irmandade, solidariedade e tamanha reciprocidade. À Lisy pela recomendação da Biblioteca Jaime Câmara no Espaço Cultural de Palmas – TO.

Aos ex-alunos e amigos queridos Michele Lima Nascimento e Dimas Henrique Pereira de Oliveira Silva pelos encontros e encantos, pelas conversas e abraços.

Aos Ex-alunos do Curso de Letras – Língua Inglesa e Literaturas do campus da UFT de Porto Nacional pela troca de experiências e (des)aprendizagens múltiplas.

À Biblioteca Jaime Câmara (NILA – Núcleo Integrado de Leitura e Arte) do Espaço Cultural de Palmas – TO pelas horas intensivas de estudo e de escrita da tese.

Ao Parque Cimba e a Via Lago em Araguaína e ao Parque Cesamar em Palmas, espaços públicos onde é possível arejar a mente e respirar um ar fresco.

Ao Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Cantinho do Saber e João e Maria, nas pessoas de Claudete e Luciene, Bia e Carla, profas. Letícia, Joselice, Aurilene, Janylla, Jorgélia, Neuraci, Jeane, Francisca, Carol, Haryanna, Eleuza e Nájila, Claudiane, Daniela e Raimunda por exercerem um importante papel de parceiros da família.

Aos cuidados multiprofissionais da Psiconeuro (Ivanize, Amanda, Thainá, Sara Dayse, Nicole) e da Psiquê (Jordana, Bárbara, Mariana, Daiane, Vanessa, Suzana, Helen, Gabrielle) com o nosso Edu.

À Dr.^a Eulália Anne Rodrigues pelo atendimento ao longo do último ano da pesquisa, um trabalho sensível e terapêutico que me deu forças e equilíbrio para melhor equacionar as minhas questões.

RESUMO

Esta tese lança um olhar sobre a Comunicação Não-Violenta e decolonial em Língua Inglesa a partir dos RPGs (Role-Playing games), mantendo-se alerta às restrições impostas ao pensamento e às práticas criativas dentro e fora do âmbito acadêmico. A tese está alinhada com e situada no campo da Linguística Aplicada, mais especificamente no conjunto de práxis e epistemologias do Sul, portanto aguça conversas sobre o que significa criar e viver em formações humanas complexas que problematizam raça e racismo, acordos patriarcais e de gênero, disposições econômicas desiguais, dentre outras catástrofes e segregacionismos. A tese se compromete fundamentalmente em apresentar jogos de RPG (*Role-Playing Games*), cientificamente pós-abissais e artesanais, com vistas ao desenvolvimento da Comunicação Não-Violenta em Língua Inglesa, isto é, criar medidas sociais e educativas que visem derrubar essas formas opressoras das relações sociais, levando em consideração as especificidades de duas localidades do contexto tocantinense, a saber Porto Nacional e Araguaína. Para geração de dados, o pesquisador lançou mão do aporte metodológico do estudo de caso etnográfico em pesquisa qualitativo-interpretativista, dividido em duas etapas: a primeira consistiu na oferta de um curso de extensão, destinado aos discentes matriculados nas disciplinas de Investigação da Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado: Língua Inglesa e Literaturas II e III da Universidade Federal do Norte do Tocantins e Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Língua Inglesa e Literatura IV da Universidade Federal do Tocantins, de Porto Nacional, organizado em três módulos, contendo questionários semi-estruturados, um quiz e um momento lúdico-reflexivo com o jogo GROK, gravados através do Serviço de Comunicação por Vídeo Google Meet. A segunda etapa, por sua vez, compreendeu a capacidade crítica e criadora dos participantes da pesquisa para produzir narrativas (storylines) de jogos de RPG, voltados para o desenvolvimento da Comunicação Não-Violenta decolonial no âmbito escolar. Apesar das restrições, dos enfrentamentos, bem como dos percalços tecnológicos vivenciados no ensino remoto, sobretudo em razão da transmissão do SARS-CoV-2, durante a pandemia do coronavírus entre 2019-2022, os participantes se engajaram intensamente na criação de materiais didáticos, no planejamento e na criação de oficinas com enfoque nas narrativas dos jogos de RPG, com base na Comunicação Não-Violenta e nos estudos decoloniais, evidenciando as emoções e as necessidades, conforme uma pedagogia de projetos crítica e coletiva. A pesquisa apontou algumas percepções em relação aos benefícios, mas também às limitações da metodologia criativa em questão, aplicada ao planejamento, à intervenção e à análise. Apesar das limitações, a pesquisa resultou também na elaboração de duas narrativas (storylines) de jogos de RPG, extremamente sensíveis às questões locais entre as quais destacaram-se a fome, a desigualdade econômica, o *bullying*, as barreiras linguísticas, a discriminação cultural, o alcoolismo, a xenofobia, além das emoções e das necessidades que emergiram nesses espaços e desses lugares de enunciação, contribuindo assim para uma possível de(s)colonização do conhecimento e das metodologias através das quais ele é e continua sendo produzido.

Palavras-chaves: Comunicação Não-Violenta. Língua Inglesa. Decolonialidade. Role-Playing Games.

ABSTRACT

This dissertation sheds a light on Non-Violent and decolonial Communication in English language based on Role-Playing Games (RPGs), aware of constraints imposed to reasoning and creative practices in and out academic field. The dissertation is in alignment with and situated in Applied Linguistics, mostly in the collection of South praxies and epistemologies. Therefore, it encourages debates about what it means to produce and live in complex human formations which problematize race and racism, patriarchal and gender agreements, unequal economic arrangements, among other catastrophes and segregationisms. This dissertation is committed to introducing scientifically post-abysal and artisanal RPGs, in order to enable Non-Violent Communication in English Language, that is, to create social and educational practices toward defeating oppressive ways of social relations, by taking into account specificities of two locations of Tocantins state context, namely Porto Nacional and Araguaina. To data collection, the researcher employed the qualitative method of ethnography case study, split into two phases: the first one was based on an updating course geared to undergraduate students registered in English Language and Literature Supervised Practicum II and III at Federal University of North Tocantins and English Language and Literature Supervised Practicum IV at Federal University of Tocantins, Porto Nacional campus, organized in three modules including semi-structured questionnaires, a quiz and a playful-reflexive time with Grok the world game, recorded by Google Meet. The second one has addressed participants' critical and creative capacity to write RPG storylines based on the development of Non-Violent decolonial Communication in the educational field. Despite the fact that there were constraints, confrontations, as well as technological issues from remote education, mostly due to SARS-CoV-2 transmission during COVID-19 pandemic (2019-2022), participants intensely engaged in the production of course materials, through planning and the creation of workshops whose emphasis were on RPG storylines based on Non-Violent Communication and decoloniality, highlighting emotions and needs/values, according to a collective and critical project pedagogy. This research pointed to some reflections related to the benefits, but also to the limitations of creative methodology toward planning, intervention and analysis. In spite of the limitations, it also resulted in the production of two RPG storylines, acutely sensitive to local affairs such as hunger, economy inequality, bullying, linguistic barriers, cultural discrimination, alcoholism, xenophobia, besides the emotions and needs that have emerged from both these spaces and their locus of enunciation, thus contributing to a likely knowledge and methodology de(s)colonization through which it is and it is being produced.

Key-words: Non-Violent Communication. English language. Decoloniality. RPG.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Mapa invertido.....	50
Figura 2 – Circle of life.....	41
Figura 3 – Conteúdos do Studio do canal do Youtube enviados do StreamYard.....	59
Figura 4 – Informações sobre a organização do jogo GROK no ambiente da Facilita.....	63
Figura 5 – Demonstração de como as cartas aparecem na mesa e na mão dos participantes...	63
Figura 6 – Cartas de sentimento na Plataforma Facilita.....	112
Figura 7 – Cartas de necessidades do jogo GROK na plataforma Facilita.....	199
Figura 8 – Slide do Módulo III do Curso Conecta sobre palpites empáticos.....	216
Figura 9 – Carta de sentimento do Jogo GROK.....	218
Figura 10 – Apresentação da carta de sentimento virada para cima.....	219
Figura 11 – Apresentação da carta de sentimento virada para baixo.....	220
Figura 12 – Colunas sobre como as cartas ressoam com os jogadores.....	222

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD&D	<i>Advanced Dungeons & Dragons</i>
CEFR	<i>Common European Framework of Reference</i>
CNV	Comunicação Não-Violenta
EF	<i>Education First</i>
LI	Língua Inglesa
LA	Linguística Aplicada
MCD	Modernidade, Colonialidade, Decolonialidade
MCP	Matriz colonial de poder
PBL	<i>Problem-based learning</i>
PECPLI	Projeto de Educação Continuada para Professores de Língua Inglesa
PPGLLIT	Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura
SEDUC/TO	Secretaria da Educação, Juventude e Esporte do Tocantins
TBL	<i>Task-based learning</i>
TOE	<i>Through Other Eyes</i>
UFNT	Universidade Federal do Norte do Tocantins
UFT	Universidade Federal do Tocantins

REFERÊNCIA DA LEGENDA DA TRANSCRIÇÃO

Legenda:

P: Pesquisador

(inint 00:00) – Trecho sem compreensão.

(palavra 1 / palavra 2) – incerteza da palavra / hipótese alternativa.

((palavra)) – comentários da transcrição.

(...) Demonstração de corte em trechos não relevantes.

SUMÁRIO

1	A TRILHA DA CORAGEM.....	16
1.1	Estrutura da tese.....	26
1.2	Problema de pesquisa.....	27
1.2.1	Hipótese.....	32
1.2.2	Delimitação do escopo.....	32
1.2.3	Justificativa.....	33
1.3	OBJETIVOS.....	35
1.3.1	Objetivo geral.....	35
1.3.2	Objetivos específicos	35
2	A TRILHA DAS TRÊS FORÇAS – TEORIA E PRÁTICA.....	36
2.1	Modernidade/Colonialidade e Decolonialidade.....	40
2.2	Comunicação Não Violenta em Língua Inglesa.....	59
2.2.1	Os quatro componentes da CNV.....	63
2.2.2	O solo fecundo das emoções, a ação do neoliberalismo avançado e suas respectivas implicações pedagógicas.....	68
2.2.3	Ressonâncias da escuta e da fala do palhaço e do psicanalista na CNV..	88
2.2.4	A CNV e a tradução intercultural: um <i>tour</i> pelas epistemologias do Sul	94
2.3	O <i>RPG</i> como recurso possibilitador de uma interseção entre a pedagogia decolonial e a CNV no Estágio Supervisionado de Língua Inglesa.....	108
3	A TRILHA DESAFIADORA DA DESTREZA.....	121
3.1	Metodologia da pesquisa.....	121
3.1.1	Procedimentos metodológicos.....	127
3.1.1.1	Abordando a Comunicação Não Violenta (CNV), os estudos decoloniais e os jogos de RPGs.....	130
3.1.1.1.1	Curso CONECTA: Conhecendo a Comunicação Não-Violenta em Língua Inglesa.....	130
3.1.1.1.2	Elaboração dos módulos do Curso CONECTA.....	133

3.1.1.1.3	Alguns imprevistos atrelados à Plataforma do <i>StreamYard</i>	134
3.1.1.1.4	Organizando um momento prático utilizando o jogo GROK voltado para a CNV em Língua Inglesa.....	135
3.1.2	Descrição da comunidade de participantes.....	142
3.1.3	Identificação dos participantes.....	143
4	A TRILHA DAS SABEDORIAS COLETIVAS.....	146
4.1	Análise do questionário pertinente ao módulo I.....	148
4.2	Análise do questionário pertinente ao módulo II.....	152
4.3	Análise do questionário pertinente ao módulo III.....	162
4.4	Análise da transcrição das videoconferências através do <i>Google Meet</i> ...	166
4.5	Análise da segunda etapa metodológica da coleta dos dados.....	207
4.6	Relatório Final do estudo de caso etnográfico.....	235
4.6.1	Alguns resultados.....	239
4.6.2	Considerações práticas sobre a segunda etapa da pesquisa.....	247
5	A TRILHA DA (IN)CONSTITUIÇÃO.....	252
5.1	Trabalhos futuros.....	254
	REFERÊNCIAS.....	256
	APÊNDICE A.....	266
	APÊNDICE B.....	268
	APÊNDICE C.....	270
	APÊNDICE D: ENREDO DE RPG “OVERCOMING BARRIERS” ...	272
	APÊNDICE E: ENREDO DE RPG “ONE HARD DAY AT SCHOOL”.....	274

1 A TRILHA DA CORAGEM

*“Nós temos de ter coragem de ser radicalmente vivos. E não negociar sobrevivência”
(Ailton Krenak)*

As páginas seguintes apresentam o processo de quatro intensos anos de pesquisa que culminaram com a escrita dessa tese intitulada *Comunicação Não Violenta em Língua Inglesa a partir dos jogos de RPG (Role-Playing Games)*. Vale ressaltar que o período em que a pesquisa foi desenvolvida coincide com o período em que houve no cenário político brasileiro um levante neoconservador, que de um jeito ou de outro, cooperou para que esta tese tivesse um destino muito diferente. Sem dúvida por causa do seu contexto: a época agitada, que forneceu as bases para sua escrita, diz respeito a 2018, ano de eleição presidencial e de políticas públicas sem a mínima vocação para questões da diferença, da justiça social e da democracia.

Com o passar desses anos, o dever de representar essa nossa época tornou-se um imperativo ainda mais categórico para todo jovem estudante e professor. Nesse sentido, busquei, a um só tempo, alcançar uma sintonia entre o cenário dramático do Brasil e do mundo e a pulsação interior esperançosa que me levava a escrever. Trazia comigo duas narrativas pessoais, sobre as quais ainda não havia tido a oportunidade de explorar a contento: a primeira delas referia-se à minha trajetória escolar na infância e na adolescência e, a outra, ao meu encontro precioso com a Língua Inglesa (LI), mais especificamente quando da minha experiência de aprendizagem formal com o idioma.

Pouco mais de dois anos trabalhando como professor efetivo no curso de licenciatura em Língua Inglesa da Universidade Federal do Tocantins (UFT), uma conversa despreocupada entre colegas, durante o curto intervalo entre as aulas para um café, despertou em mim o impulso de escrever um projeto de doutorado para atender àquele interesse de outrora que jazia desatendido. Contudo, o projeto submetido e aprovado pelo Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT) contemplava mais diretamente apenas a segunda das narrativas, a saber: meu percurso de aprendizagem da LI através do contato com os RPGs (*Role-Playing Games*).

Então, *a priori* concentro-me nos eventos dessa segunda narrativa e na relação que ela possui com o título da tese, para, em seguida, retomar a primeira narrativa, buscando assim maior clareza em relação aos sentimentos e necessidades presentes durante aquelas etapas da minha vida. Conseqüentemente, revisito o desconforto de recapitular cenas da minha história, em prol de um esforço de reconectar-me comigo mesmo.

A segunda narrativa refere-se à minha trajetória acadêmica em relação à aprendizagem da Língua Inglesa. Desse modo, reporto-me ao tempo em que, entusiasmado por ingressar no curso de Graduação em Letras Modernas, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), matriculei-me em uma escola de idiomas em Vitória da Conquista, cidade localizada na região sudoeste do estado da Bahia, que me permitiu desenvolver as habilidades de expressão oral em Língua Inglesa, pela forma instigante e provocadora com que trabalhava o idioma.

Lembro-me com facilidade de ter vivido aventuras imaginárias, de ter criado uma nova identidade, em que eu e meus colegas de turma éramos colegas de uma faculdade e havíamos acabado de chegar no dormitório de uma universidade no Canadá. Deveríamos preencher um formulário contendo informações, entre elas nome, idade, data de nascimento, país, cidade de origem, curso que estudava na universidade, coisas que sabíamos fazer com habilidade, estilo de vida, traços de personalidade etc.

Lembro-me de que o professor determinou que deveríamos ser todos de países cuja língua oficial fosse a Língua Portuguesa, ou outra língua, com exceção da Língua Inglesa. Rapidamente, o primeiro estranhamento: um curso de Inglês encorajando a utilização de um outro idioma. Tivemos que reunir informações sobre o nosso país de origem e compartilhar com a turma. Conhecemos nossos colegas de quarto e suas características físicas e de personalidade. O professor recomendou que verificássemos a possibilidade de haver conflitos de personalidade. E havia. Alguns colegas gostavam de ouvir música em volume alto, outros roncavam e, então, fomos divididos em grupos de maior afinidade, reportando ao professor como fizemos para resolver os conflitos.

A aventura iniciou com todos os participantes dentro do dormitório. Escutamos um barulho insuportável e desmaiamos. Após alguns minutos, andamos pelo recinto. Tudo parecia normal, exceto a porta dianteira que havia desaparecido e, em seu lugar, uma parede estranha, sólida e líquida ao mesmo tempo, em um tom de cor oscilante. Ao lado dessa parede, uma tela e um teclado com algum código alfanumérico, que parecia se referir a uma

data e a informações sobre coordenadas geográficas. Nosso objetivo era passar por situações-desafio e, à medida que íamos cumprindo os objetivos do jogo e nos tornando bem-sucedidos, recebíamos uma parte do código de acesso ao painel. A missão se cumpriria, assim que obtivéssemos êxito em escapar do dormitório, podendo então retornar para casa.

As partidas de RPG, com as quais tive oportunidade de praticar a Língua Inglesa, possuíam elementos do RPG norte-americano. Por se tratar de uma atividade recreativa, traduziam-se como atividades particulares de fantasia, como sonhar acordado no contexto social e do jogo, cuja estrutura era controlada por um conjunto de regras aceitas pelos participantes.

Essas interações de experiência de jogo aconteciam em Inglês e, todos os dias de aula, dávamos continuidade a uma nova partida desse jogo de aventura, elevando o nível de interesse e motivação dos jogadores/participantes. Esse ciclo de experiências me fez refletir sobre a forma com que a Língua Inglesa era ensinada nas escolas regulares, incluindo o próprio sistema de que fiz parte, que se distinguia absolutamente dessa forma dinâmica e interativa de ensino.

Em face desse contexto, me propus a investigar métodos e estratégias de ensino que propiciassem o desenvolvimento de práticas em Língua Inglesa. A partir dessa iniciativa, descobri na literatura um arcabouço teórico-metodológico sobre aquisição de línguas, que mencionava, sobretudo, as oportunidades que os ambientes de aprendizagem, voltados para jogos, promoviam. Foi quando senti a necessidade, ainda que brevemente, de expandir minhas perspectivas, tentando vislumbrar possíveis direções, com base no que consegui observar, tanto na teoria como na prática.

A comunicação interpessoal competente, conforme aponta Rodrigues (2004), mais do que uma habilidade, é um direito. Siqueira (2018) também apresenta discussões que evidenciam o acesso a uma nova língua como um direito, e não como concessão exclusiva daqueles que podem comprar tal valioso bem e tratá-lo como sua exclusividade. Nesse sentido, os jogos de RPG se tornam um poderoso aliado na medida em que propõe uma iniciação à contação de histórias e ao faz-de-conta, constituindo assim uma resposta a um contexto social que nega cada vez mais os ritos de passagem, a fantasia e a participação (RODRIGUES, 2004). Poder realizar isso em Língua Inglesa representa, na minha leitura e na minha experiência, o máximo de sabor possível. Portanto, desde que ingressei no magistério superior em 2016, tenho procurado estimular boas amostras dessas aventuras em minhas aulas

de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Língua Inglesa e Literatura, no curso de formação de professores de Língua inglesa em que atuo na UFT. Todavia, a produção coletiva de narrativas ficcionais para as aulas de estágio sempre apresentava limitações, gerando angústias que me levaram a buscar alternativas e respostas para essas questões.

Por mais que eu tivesse conhecimento na prática do potencial dos RPGs para se aprender a Língua Inglesa, a efetividade em si dos jogos, em termos de aprendizagem, sempre me pareceu algo difícil de tangenciar, especialmente, porque a condução das narrativas em Língua Inglesa recaía excessivamente sobre o estudante-professor em formação e porque os alunos da escola-campo participavam utilizando a Língua Portuguesa. Faltava um direcionamento, ou melhor, estratégias ensináveis, capazes de propiciar aos alunos uma maior confiança no uso da Língua Inglesa para participar das interações.

Com efeito, ainda com o doutorado em curso, tive acesso à página do Colibrí no *Instagram*, uma página relacionada à Educação e me vi atraído pelas reflexões e provocações sobre empatia, comunicação consciente e colaboração. Recordo-me do primeiro texto que o algoritmo do *Instagram* priorizou no *feed* de notícias, um texto contendo uma imagem em preto e branco, composta de uma placa branca, grafada com o seguinte enunciado em letras pretas: “você escuta pra responder ou pra compreender?”. O texto me chamou a atenção em virtude da ênfase atribuída à palavra “escuta” e da mensagem que alertava sobre a falta de espaço em nossas relações de parar e escutar com atenção, aquela curiosidade genuína de conhecer a perspectiva do outro mais a fundo. A postagem ressoou em mim, fazendo com que, naquele instante, eu pudesse revisitar algumas emoções, decorrentes da minha experiência vivida, sobretudo na infância e na adolescência.

Entre uma publicação e outra, tive a oportunidade de estabelecer meu primeiro contato com a Comunicação Não-Violenta, conceito criado pelo psicólogo norte-americano Marshall Rosenberg, que me fez refletir criticamente acerca da não educação que recebemos no tocante aos nossos sentimentos e nossas necessidades, em que não aprendemos a ter contato com as próprias emoções. Como pontua Rosenberg (2019), somos ensinados a criticar, insultar e nos comunicarmos de um modo que nos distancia uns dos outros (ROSENBERG, 2019). O interesse pelo conteúdo do perfil do Colibrí a respeito da CNV me levou a ler o livro do Marshall Rosenberg *Comunicação Não-Violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais* (2006), em que o autor expõe as bases que o motivaram a

desenvolver a CNV, isto é, sua preocupação em torno de duas questões: o nome designado pela sua origem e a cor da pele.

A CNV foi me impactando, sobretudo pelo modo com que o psicólogo evidencia o papel crucial da linguagem e do uso das palavras. Rosenberg (2006, p. 21) caracteriza a CNV como uma “abordagem específica de comunicação – falar e ouvir – que nos leva a nos entregarmos de coração, ligando-nos a nós mesmos e aos outros de maneira tal que permite que nossa compaixão natural floresça”. Rosenberg (2006) denomina essa abordagem Comunicação Não-Violenta, usando o termo “não-violência” na mesma acepção que lhe atribuía o pacifista indiano Gandhi – referindo-se a nosso estado compassivo natural quando a violência houver se afastado do coração.

Grosso modo, a CNV não apenas “nos ajuda a reformular o modo pelo qual nos expressamos e ouvimos os outros” (ROSENBERG, 2006, p. 21), como também “nos ensina a observarmos cuidadosamente (e sermos capazes de identificar) os comportamentos e as condições que estão nos afetando” (ROSENBERG, 2006, p. 22). Em suma, a CNV é um lembrete permanente para mantermos nossa atenção concentrada lá onde é mais provável encontrarmos o que procuramos.

A título de ilustração, Rosenberg (2006) evoca a história de um homem agachado debaixo de um poste de iluminação, procurando alguma coisa. Um policial passa e pergunta o que ele está fazendo. “Procurando as chaves do carro”, responde o homem, que parece ligeiramente bêbado. “Você as perdeu aqui?” Pergunta o policial. “Não, perdi no beco”. Vendo a expressão intrigada do policial, o homem se apressa a explicar: “É que a luz está muito melhor aqui” (ROSENBERG, 2006, p. 23).

Sob a justificativa de que nosso condicionamento cultural nos leva a concentrar a atenção em lugares improváveis de conseguir o que queremos, a anedota elucidada o para quê da abordagem criada pelo psicólogo norte-americano (ROSENBERG, 2006), isto é, destinar a luz da consciência – condicionar a atenção – a se concentrar em pontos que tenham o potencial de nos dar o que realmente procuramos. Em um nível mais profundo, para chegar ao mútuo desejo de nos entregarmos de coração, concentramos a luz da consciência em quatro componentes do modelo da CNV: observação, sentimento/emoção, necessidade e pedido, que detalharemos no próximo capítulo, mais especificamente na subseção que alude à Comunicação Não-Violenta.

Concordo com Bazirake (2018), quando afirma: “raramente encontramos uma forma de comunicação comprometida em nutrir relações pacíficas que vem também ininterruptamente envolvida com habilidades de ensino”². A propósito, foram essas habilidades de ensino que me fizeram falta quando da utilização dos jogos de RPG e da captação de sua efetividade em termos de aprendizagem nas aulas de estágio. Naquele instante, houve ainda mais motivação para o desenvolvimento científico da pesquisa, em passo semelhante ao que Santos (1987, p. 55) compreende como a serventia do conhecimento científico: “ensina a viver e traduz-se num saber prático”.

Nesse sentido, o interesse pela pesquisa apontou para uma educação linguística decolonizante onde se evidenciava o caráter humano. Para tanto, foi preciso me “desprender”³, num gesto de “desobediência epistêmica” (MIGNOLO, 2018, p. 161), da concepção popular de conhecimento científico dos tempos modernos, em que não era permitida a intrusão de nenhum elemento pessoal, subjetivo (CHALMERS, 1993) para me reconectar com a minha autoexpressão (ROSENBERG, 2006) e, a partir dela, vislumbrar um conhecimento compreensivo e íntimo que não me separasse, e antes me unisse pessoalmente ao que vinha estudando, de modo a não incorrer no emaranhado de diligências “sem fio nem pavio” a que Santos (1987, p. 53) se refere:

Hoje sabemos ou suspeitamos que as nossas trajetórias de vida pessoais e coletivas (enquanto comunidades científicas) e os valores, as crenças e os prejuízos que transportam são a prova íntima do nosso conhecimento, sem o qual as nossas investigações laboratoriais ou de arquivo, os nossos trabalhos de campo constituiriam um emaranhado de diligências absurdas sem fio nem pavio.

A CNV revelou ser uma alternativa necessária numa sociedade esmagadoramente materialista, que prospera com base num duro individualismo (GANDHI, 2006), tornando o atual momento sociopolítico no Brasil mais do que imperativo para se discutir “ideologia e poder” (KUBOTA, 2014). Segundo Kubota (2014), medidas concretas de resistência ao neoliberalismo e ao capitalismo global exigem que a comunidade de linguistas aplicados eleve suas preocupações e inicie a busca por alternativas. Mas o que isso implica

² No original: Seldom does one find a communication approach for nurturing peaceful relations that is also seamlessly packaged with teachable skills (BAZIRAKE, 2018, p. 246)

³ No original: delink (MIGNOLO, 2018, p. 161)

pedagogicamente? Segundo Rodrigues (2004, p. 154), “historicamente, as instituições detentoras do poder de determinar o que é ou não cultura afastam de si produtos culturais que não correspondam aos seus parâmetros”. Isso significa que a escola, a universidade, enquanto instituições detentoras de poder e preocupadas em delimitar as fronteiras da disciplinaridade, separaram tudo o que não correspondia aos padrões e aos modelos objetivos do conhecimento dito científico, restando à indústria cultural do cinema, a responsabilidade de produzir entretenimento e conteúdo cultural (RODRIGUES, 2004).

Após me debruçar sobre as leituras referentes à CNV, analisar a metodologia utilizada por Marshall Rosenberg baseada na encenação dos role-playings, e cursar a disciplina sobre as implicações pedagógicas da Linguagem, (Super)diversidade e Colonialidade (FE/USP), encontrei uma possibilidade de aproximação dos RPGs e da CNV com os estudos decoloniais, sobretudo em função do respaldo e do encorajamento que a decolonialidade me forneceu para dar visibilidade às minhas próprias tensões, contradições, carências, emoções e para situar a pesquisa sobre a comunicação não-violenta em LI por meio de jogos de RPG no atual momento sócio-político instável e catastrófico, visando, conforme Siqueira (2018), combater as desigualdades sociais e práticas de subalternização e opressão que tanto alimentam as tão comuns e naturalizadas relações assimétricas dos espaços sociais que habitamos.

Isso também ocorreu porque a vontade de organizar o pensamento para escrever sobre a primeira narrativa, aquela da infância, só me aconteceu após conhecer os postulados da CNV e dos estudos decoloniais, no momento que minha consciência despertou para a impotência e a insegurança que se mantinham até o presente, bloqueando as camadas profundas do meu mundo interior. Desse modo, os jogos de RPG estão vinculados à segunda narrativa, assim como as experiências com a CNV e com a decolonialidade estão relacionadas à primeira narrativa, sobre a qual me debruço agora.

Fruto de uma gravidez não planejada e não desejada, fui adotado, ainda bebê, pela irmã do meu pai, que tinha idade para ser minha avó. Inconscientemente, os caminhos da minha trajetória ganharam novos rumos, sobretudo por conta dessa atitude maternal firmada em uma mentalidade pró-vida. Santos (2019) afirma que é na infância que alicerçamos a construção da nossa ética pessoal, é nela que desenvolvemos os votos e crenças que podem nos guiar ao longo da vida.

A opinião que tenho daquela época é a de que, apesar do amor e da ternura que minha tia-mãe nutria por mim, sua idade avançada, de certo modo, já não era tão capaz de resistir ao

ritmo dos enfrentamentos e da luta por direitos, tais como proteção e cuidado, que, hoje, na condição de pai de um filho de quatro anos, sinto que são inalienáveis na formação de uma criança, seja na convivência familiar, seja no âmbito escolar.

Cresci no lar dessa minha tia-mãe, lar de uma família numerosa, agraciado por sua terna presença e de meus primos-irmãos. Entretanto, a ausência do meu pai me provocou um imenso vazio e fez com que eu me sentisse sozinho em várias situações cotidianas. Nessa época eu não tinha consciência, logo não detinha clareza sobre o que se passava no meu mundo interior, a ponto de não saber como resistir ou a quem recorrer em situações desafiadoras e/ou conflituosas, por medo de não ser compreendido/atendido.

Lembro-me que nunca tive muitos amigos na escola. Talvez isso se justifique em razão da cobrança social em torno do corpo e das atitudes para alguém do sexo masculino (a propósito, infinitamente menor comparada à cobrança social sobre alguém do sexo feminino). Eu entrei na puberdade tardiamente e não atendia aos estereótipos masculinos de ser forte, jogar futebol, ser predador, ou seja, estereótipos do todo supostamente coeso e harmonioso. Logo, me via automaticamente excluído dos grupinhos da escola. Na verdade, a transição do fundamental I para o fundamental II, ou o ingresso na tão sonhada 5ª série, foi caracterizado por um conjunto de emoções que embora não soubesse nomeá-las, elas existiram, produzindo efeitos, como o de me fazer experimentar, por exemplo, o sentimento mais popular e legitimado que conhecemos: o sentimento da raiva.

Eu tinha dez anos, quando um colega valentão de outra turma, acompanhado de outros agressores, sentou-se ao meu lado na hora do intervalo e disse que ia me fazer segurar nas grades do pátio e me “pegar por trás”. A forma vil com que aquele comportamento soou me paralisou, sobretudo porque valentões gostam de andar acompanhados, haja vista o comprazimento que possuem em assustar, intimidar. Eu sentia um medo terrível sempre que os encontrava, porque o discurso de eliminação do outro era evidente. Naquele momento, tudo o que eu mais desejava era ter condições de interromper aquele constrangimento, de saber me defender e poder ficar em paz, mas me sentia paralisado de uma tal forma que mal conseguia expressar uma palavra. Os xingamentos, os apelidos, as provocações, as intimidações, as ameaças, boatos espalhados entre as aulas e os intervalos foram se tornando cada vez mais frequentes, criando um ambiente extremamente desagradável e propício para as violências, provocando danos e outros transtornos ao longo da minha experiência escolar.

Pelos motivos supraditos, crescer cercado de comentários como “tira a mão da cintura”, “homem não chora”, “que gritinho é esse?”, “olha como agora ele falou como homem”, “sua letra (caligrafia) é de mulherzinha”, a cada momento da vida escolar, não era nada agradável. Depois, ser perseguido por dois garotos da escola que ameaçaram te agredir fisicamente e precisar telefonar para casa amedrontado, pedindo socorro, e no dia seguinte, ser aguardado na esquina, enquanto voltava para casa, e um deles abaixar a calça em sua frente e dizer em tom de gargalhada: “bate uma aqui para mim” (referindo-se ao ato de masturbação), foram algumas das experiências humilhantes que me acompanharam até o final do ensino médio, marcando dolorosamente meus anos escolares.

Numa cultura em que se espera que todas as pessoas se conformem com uma única cultura dominante (CANDAU, 2008), havia algo a ser condenado ou endireitado em minha subjetividade, uma subjetividade que perturbava o todo supostamente coeso e harmonioso. O meu processo de amadurecimento do corpo, do comportamento, do espírito não foi aguardado. O imperativo de que somos diferentes de fato, de que somos também diferentes de direito, o chamado “direito à diferença”, o direito à diferença cultural, o direito de ser, sendo diferente (CANDAU, 2008), no meu caso, e no caso de tantos(as) outros(as), não foi respeitado.

Essa questão da diferença assume importância especial tanto na modernidade, que se aproveita da diferença para promover a separação e extinguir direitos, quanto na visão decolonial e transmoderna, na qual a diferença se transforma num direito, não só o direito dos diferentes a serem iguais, como destaca Candau (2008), mas o direito de afirmar a diferença.

Ao ler o trecho do livro de Rosenberg (2006), em que ele descreve que um nome, um apelido pode ser tão perigoso quanto a cor da pele, referindo-se a um episódio no retorno às aulas escolares em que sofreu *bullying*, seguido de violência física, pude compreender um pouco do que o autor sentiu, em razão de ter vivenciado algo semelhante na adolescência. Naquele momento, me inclinei a estudar e a desenvolver uma pesquisa que tivesse a capacidade de ajudar a interromper as hostilidades do comportamento violento.

Acredito que isso tenha me dado o fôlego de expor uma coisa tão íntima que eu nunca tornei público e que agora socializo nessa tese para quem quiser ler: a história de um menino que era eu, mas que, ao mesmo tempo, já não era mais, posto que não sou mais aquele menino ali naquele instante. É claro que o poder da escrita torna isso possível.

Após meu ingresso na graduação em Letras, um novo horizonte se abriu, e eu pude me afastar dessas lembranças que me causaram sofrimento, apesar delas, invisibilizadas, continuarem presentes. Todavia, com o tempo e a maturidade, à medida que fui tendo contato com a CNV mais recentemente, fui buscando substituir os velhos padrões de recuo e de esquiva diante das situações indesejadas e percebendo a mim e aos outros, assim como nossas intenções e relacionamentos, por meio de um novo enfoque.

Segundo Rosenberg (2006, p. 21), “embora possamos não considerar ‘violenta’ a maneira de falarmos, nossas palavras não raro induzem à mágoa e à dor, seja para os outros, seja para nós mesmos”. Diante do exposto através das duas narrativas pessoais, esta tese apresenta alguns jogos de RPG, cientificamente pós-abissais e artesanais (SANTOS, 2019), elaborados por cinco discentes do Curso de Licenciatura em Letras da UFNT, campus Araguaína, com vistas ao desenvolvimento da Comunicação Não-Violenta em Língua Inglesa como resultados de uma das etapas metodológicas da pesquisa, após os momentos de formação possibilitados através da proposta de curso de extensão intitulada: CONECTA: conhecendo a Comunicação Não-Violenta em Língua Inglesa e registramos seu cadastro na Pró-reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários (ação cadastrada CI N°: 340/2021, N° SIGProj: 371084.2052.269806.16072021 - PROEX/UFT), a partir de um curso de formação à distância destinado a estudantes-professores em formação - discentes da disciplina de Estágio Supervisionado II e III, da UFNT de Araguaína - TO e da disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Língua Inglesa e Literatura IV da UFT de Porto Nacional – TO – realizado através da Ferramenta do *Google Forms*, contendo perguntas teóricas formuladas cuidadosamente.

Por conseguinte, teorizei sobre a posição-sujeito dos participantes antes e após os encontros de formação e realizamos um momento prático utilizando o jogo GROK voltado para a CNV em Língua Inglesa. Estimulamos também a capacidade crítica e criadora dos participantes para produzir jogos de RPG em Língua Inglesa com vistas ao desenvolvimento da CNV no âmbito escolar, envolvendo os participantes no planejamento de aulas e atividades lúdicas focalizando a temática e, por fim, analisamos as aulas planejadas e ministradas a partir dos relatos dos participantes, sob um olhar científico pós-abissal artesanal e decolonizante (SANTOS, 2019), levando em conta os pré-requisitos dos jogos, assim como as limitações do processo de criação, aplicação e especificidades do contexto local.

Tendo em vista que o mundo comum implica uma distribuição nada unânime das maneiras de ser e das ocupações num espaço de possibilidades (ONO, 2019), como lidar com o desafio educacional em Língua Inglesa ao qual somos apresentados no atual contexto neoliberal? Acreditamos com veemência na necessidade de revisão do papel do professor no que se refere a olhar para sua prática com outras lentes, as lentes da investigação. Com isso, servimo-nos da abordagem qualitativa de pesquisa em educação, tendo como método de coleta de dados o estudo de caso etnográfico (YIN, 1996; ANDRÉ, 2005), e como instrumentos de pesquisa, a observação-participante, questionários semi-estruturados, encontros de formação, elaboração de narrativas ficcionais de RPG com base na CNV e nos estudos decoloniais, além de análise documental de cunho pós-abissal artesanal (SANTOS, 2019).

1.1 Estrutura da Tese

No que se refere à estrutura, a tese está organizada em cinco capítulos correlacionados, cujos títulos aludem às habilidades básicas dos personagens em jogos famosos de RPG tal como o *Advanced Dungeons & Dragons* (AD&D), a saber: força, destreza, constituição, inteligência, sabedoria e carisma. Todavia, os títulos foram adaptados com vistas a sustentar os debates empreendidos em cada capítulo. O Capítulo 1, a trilha da coragem, apresentou por meio de sua contextualização o tema proposto neste trabalho. Da mesma forma foram estabelecidos os resultados esperados por meio da definição do problema de pesquisa, das hipóteses, da delimitação do escopo, da justificativa, de seus objetivos e apresentadas as limitações do trabalho permitindo uma visão clara do trabalho proposto. O Capítulo 2 apresentará a trilha das três forças: teoria e prática, à luz de uma fundamentação teórica sólida em torno dos estudos decoloniais, da Comunicação Não Violenta em Língua Inglesa e dos RPGs (Role-playing games), na tentativa de reparar toda uma história de desigualdades por trás de determinadas práticas. O Capítulo 3 percorrerá a trilha desafiadora da destreza, isto é, da metodologia científica do trabalho, detalhando sob qual ponto de vista se enquadra o método de pesquisa, caracterizando a forma de abordagem do problema, os pressupostos e a natureza da pesquisa, não se baseando em um conceito teórico e metodológico unificado (FLICK, 2009), mas em uma pluralidade de técnicas, mediante um gesto de transgressão metodológica (SANTOS, 1987). Por conseguinte, o capítulo 4: a trilha das sabedorias

coletivas apresentará a análise dos registros coletados à luz da Comunicação Não Violenta e da decolonialidade. No Capítulo 5: a trilha da (in)constituição, serão tecidas as conclusões do trabalho, relacionando os objetivos identificados inicialmente com os resultados alcançados. Na trilha da (in)constituição são ainda discutidas possibilidades de continuação da pesquisa desenvolvida a partir das experiências adquiridas com a execução do trabalho.

Dentro desse contexto, as premissas da coragem, das forças da teoria e da prática, da destreza, das sabedorias coletivas e da (in)constituição procuram fazer uma contribuição na área da Linguística Aplicada, particularmente na sub-área de *Teaching English to Speakers of Other Languages (TESOL)*, na medida em que visam conscientizar a nós mesmos e aos outros sobre o processo de auto-expressão, além de combater as desigualdades sociais e práticas de subalternização e opressão que tanto alimentam as tão comuns e naturalizadas relações assimétricas dos espaços sociais que habitamos (SIQUEIRA, 2018).

1.2 Problema de pesquisa

Nesta seção, descreveremos o problema de pesquisa que motivou a elaboração desse trabalho. Sabe-se que hoje a Língua Inglesa é falada por 1.75 bilhões de pessoas ou quase um quarto da população mundial, que supera, em muito, o número de falantes nativos (BRITISH COUNCIL, 2018).

Nesse sentido, a Língua Inglesa opera como a atual Língua Franca, uma vez que se tornou a língua utilizada para o comércio internacional, a ciência, a tecnologia, a diplomacia, o entretenimento, entre outros. Pesquisas apresentadas por Rojas e Hernández-Fernández (2018) evidenciam que mais do que 80% das interações em nível global ocorre em Inglês entre falantes cuja língua materna não é o Inglês. Os autores afirmam que o prestígio e o uso de uma língua franca residem não apenas em sua conveniência, mas no poder que ela carrega como um meio de aprendizagem e comunicação de ideias. Dessa forma, a LI pode funcionar como uma língua comum para a ciência, a literatura, a música, os negócios, a diplomacia, para a migração e assim por diante.

É válido ressaltar, contudo, as transformações que a noção de ILF sofreu ao longo da história. Conforme descreve Siqueira (2018), a noção pregressa de ILF compreendia a utilização da Língua Inglesa pelos idos do século XVII, em espaços interacionais e não-territoriais, ou seja, uma zona franca comunicacional, livre de impostos, neutras e

desculturadas, ou como Siqueira (2018) coloca, uma língua descafeinada, cujos falantes a utilizam de forma utilitária para vencer barreiras linguísticas, ou ainda uma língua de conveniência, abandonada sem cerimônia ao perder tal condição.

A noção contemporânea, por sua vez, aborda o ILF como uma língua desnacionalizada e desterritorializada, em que a figura do falante nativo se torna irrelevante. O ILF hoje é visto como uma língua descentralizada e reinventada, pertencente a todo aquele que a fala, sem ser língua materna de ninguém (SIQUEIRA, 2018). Em um gesto relacional, alinhamos essa noção dos falantes de Inglês como Língua Franca na contemporaneidade com o papel social que exerce o palhaço (DUNKER & THEBAS, 2019), não a figura do palhaço malvado que habita o nosso imaginário, aquela de que muitos tem medo pelas ridicularizações ou piadas inconvenientes, mas a imagem do palhaço como agente social, que condensa e sintetiza a possibilidade dada pela linguagem e pela coabitação humana de imaginar e viver, a partir do mundo dado, um outro mundo possível.

Dunker e Thebas (2019) observam a passagem dos palhaços (em geral estrangeiros) pelas civilizações antigas como gente torta e esquisita que participava da corte, que podia dizer certas verdades aos reis, assistindo a intrigas palacianas, mas em posição de exterioridade, como uma espécie de consultores neutros. Neutros, segundo Dunker e Thebas (2019, p. 25), porque os palhaços não eram considerados inteiramente “humanos”, em razão de serem “alguém de fora”, deslocado, estrangeiro, meio sem lugar, à margem da disputa social pelo poder. Correspondências bastante marcantes com o ILF. Ainda assim, essa suposta neutralidade, rótulo que o ILF durante muito tempo também recebeu, se reverte em uma manobra poderosa, visto que essa distância, própria de quem habita nas margens, é, segundo Dunker e Thebas (2019), condição imprescindível para a escuta.

O gesto relacional que empreendo entre o ILF (SIQUEIRA, 2018) e o palhaço (DUNKER & THEBAS, 2019) concebe que, tal como na ideia do ILF, tornar-se palhaço é encontrar esse lugar de estrangeiro no interior de uma situação familiar e ao mesmo tempo encontrar o conhecido dentro do estrangeiro que habita cada um de nós, um “marginal” que pertence aos dois mundos, mas sem pertencer definitivamente a nenhum deles. De acordo com Dunker e Thebas (2019) é disso que emerge uma consideração sobre a prática da escuta, essa capacidade de olhar de fora – mesmo estando dentro – criando um novo jeito de admirar o outro, de “estranhá-lo”, de encontrar nele o que ele mesmo não está vendo (DUNKER & THEBAS, 2019).

Tomar esse lugar do palhaço para si é compatível com o projeto de descolonização que requer maturidade e tenacidade (DUSSEL, 2018), por entender que o palhaço é como um estrangeiro que chega em uma situação e começa a se comportar de forma imprópria. Ele faz aquelas perguntas ou toma aquelas atitudes que adoramos ver as crianças fazerem, pois revelam a estrutura daquela situação (DUNKER & THEBAS, 2019). A forma como o ILF é visto hoje se assemelha muito ao lugar do palhaço, haja vista o seu processo fluídico, híbrido e de permanente construção de significado. É preciso estar em uma posição marginal ou periférica com relação aos interesses, para poder escutar e fazer rir melhor, como uma criança – que diz que o rei está nu – ou como um errante, desnacionalizado e desterritorializado, justamente porque faz a função de crítica do poder instituído (DUNKER & THEBAS, 2019), daí que a irreverência e a ironia, ainda que aparentemente involuntárias ou instintivas, estejam em sua atitude básica. Os tipos de práticas translíngues das quais Wei (2016) se ocupa incluem enunciados comuns em Inglês sendo reapropriados com significados totalmente diferentes para a comunicação entre falantes chineses de Inglês, assim como as criações de palavras e expressões que atendem as regras morfológicas do inglês, porém com toques e sentidos chineses. Tal fenômeno representa um belo jogo ambíguo de palavras que cumpre bem esse lugar de irreverência e a ironia, como no caso de “*smilence* = smile + silence, referindo-se à reação chinesa estereotípica de sorrir sem dizer nada”, “*shitizen* = shit + citizen, refletindo como cidadãos comuns se sentem a respeito de seus próprios status na sociedade”, “*democrazy* = democracy + crazy, problematizando os sistemas democráticos ocidentais”, “*departyment* = department + party, questionando departamentos governamentais que gastam tempo e recursos em festas” (WEI, 2017, p. 12).

Em suma, a noção de ILF que assumo aqui não se sustenta mais com a mera absorção e imitação do inglês falado nos centros tradicionais de influência, mas sim através das reinterpretações, remodelações e redefinições ativas da língua, em uma perspectiva que reconhece como sujeitos de valor aqueles que a aprendem, em um movimento de valoração das identidades, de colaboração e engajamento na convivência com as diferenças.

No entanto, não visamos evocar com essa lógica do Inglês como Lingua Franca uma tendência celebratória em torno do Inglês como Lingua Franca. Temos a consciência de que essa perspectiva do ILF integra os tópicos de discussão da LA desde a década de 1990, e está situada no âmbito da virada multi/plurilíngue, de onde se vê com um otimismo míope o plurilinguismo e o hibridismo. Segundo Kubota (2014), o hibridismo e o multilinguismo são

fomentados na Europa somente entre os falantes das línguas majoritárias, isto é, de maior prestígio, indicando como o poder produz e justifica a violência social, escondendo, assim, a ideologia, o discurso e o poder por trás das desigualdades raciais, socioeconômicas e de gênero dos aprendizes de Inglês ao redor do mundo. Desse modo, essa inclinação em torno da Língua Inglesa permanece alimentando o capitalismo global e as ideologias neoliberais, isto é, ideologias econômicas que apoiam a economia de livre mercado e de livre comércio e que transferem o controle econômico dos estados para as mãos do capital privado e para os direitos de propriedade privada.

Isso acaba justificando o fato dos países da América Latina apresentarem um percurso deveras nacionalista, tendo em vista o seu histórico colonial (ROJAS & HERNÁNDEZ-FERNÁNDEZ, 2018), que em nossa leitura também é manifesto, por exemplo, no slogan governamental brasileiro, de cunho fascista, “Deus, pátria e família”, afetando também a aquisição do idioma. Acrescenta-se a isso o fato de que poucos países possuem testes nacionais e internacionais para aferir e avaliar a proficiência linguística. Existem países como o Brasil e o México nos quais não são aplicados testes de proficiência ou o são opcionalmente. Segundo Rojas e Hernández-Fernández (2018), a falta de uma demonstração representativa do desempenho dos alunos constitui um sério obstáculo na hora de avaliar em que posição um determinado país se encontra, uma vez que muito provavelmente a aplicação de testes opcionais reflete apenas uma realidade parcial (provavelmente de uma elite que tem condições de bancar os custos de aplicação desses testes), encobrindo assim uma situação agravante.

De todo modo, Rojas e Hernández-Fernández (2018) fazem referência a uma pesquisa realizada em 2017 pela empresa privada EF – *Education First*, em que se observa um baixo índice de proficiência em LI na América Latina, correspondendo ao nível B1 na escala do Quadro Comum Europeu de Referência (CEFR). Apesar dos índices de proficiência em LI publicados pela EF – *Education First* não representarem exatamente a magnitude dos desafios relacionados à qualidade do ensino de LI nas escolas públicas da América Latina, se levarmos em conta seus resultados, observaremos que a proficiência em LI na América Latina é considerada de um modo geral baixa. Para se ter uma ideia, em matéria de proficiência em LI, os países da América Latina, segundo a pesquisa, não estão nem entre os vinte principais no ranqueamento global (ROJAS & HERNÁNDEZ-FERNÁNDEZ, 2018).

Diante do exposto, é necessário evidenciar que a questão da baixa proficiência em Língua Inglesa na América Latina e, mais especificamente, no Brasil continua em aberto, evidenciando a complexidade do tema e a busca da comunidade de linguistas aplicados interessados em contribuir propondo encaminhamentos para a questão no Brasil.

Vale ressaltar, no entanto, que não estamos buscando a proficiência em LI *per se*, sobretudo em razão da escolha consciente do Inglês como Língua Franca (*English as a Lingua Franca - ELF*) que adotamos nessa tese. É por entender que a tão sonhada proficiência não está livre das implicações políticas e ideológicas que subjazem o fenômeno, que assumimos a perspectiva brasileira de um ELF feito no Brasil (DUBOC; SIQUEIRA, 2020), em consonância com as epistemologias do Sul (SANTOS, 2007; 2019), observando também a história de desigualdades por trás de determinadas práticas sociais e, principalmente linguísticas, haja vista que é na língua(gem) onde o conhecimento se inscreve (MIGNOLO, 2003). Desse modo, buscamos nos afastar nessa tese dos perigos das ideologias do monolinguismo, do falante nativo como a norma e da visão modernista de linguagem e de uso da língua como unitária e restrita (KUBOTA, 2014).

Por que a concepção de Língua Franca respalda os postulados dessa tese? Em primeiro lugar, em decorrência da investigação ser executada em solo brasileiro, isto é, não originária de um centro hegemônico de LI. Nessa concepção de língua(gem), dentre as características que o professor deveria possuir, listadas por Siqueira (2008; 2018), a de assum[ir], quando possível, e sem desprezar as opções existentes, que o melhor método é o seu próprio “método”, o melhor currículo é o “seu” próprio currículo e que o inglês que o professor tem que ensinar é o “seu” próprio inglês, é a que mais coaduna a pedagogia de *ELF-awareness* apresentada por Kemaloglu-er e Bayyurt (2018), isto é, da autonomia que procede do ILF, de os professores escaparem das imposições dos chamados centros de influência e fomentarem em seus alunos o interesse pela Língua Franca, apresentando e discutindo suas maneiras de se comunicar, seus *backgrounds* e culturas diversas, primeiras e outras variadas línguas.

Em nossa leitura, são propostas, abordagens e pedagogias de teor prático como essa, como a de Siqueira (2008, 2018), em que o autor propõe um perfil de professor de Inglês contemporâneo, em especial, não nativo, atuando em espaços de ILF, que devem ser elaboradas e adotadas, principalmente diante do modelo de sociedade em que um governo conservador de extrema direita tentou instaurar no Brasil, um modelo em que homens valem mais que mulheres, gays e trans; brancos valem mais que negros; ricos valem mais que

pobres; euro-americanos valem mais que brasileiros. Quem sabe assim possamos ativar efetivamente nossa capacidade agentiva e colher bons frutos nessa seara do Inglês como Língua Franca, com vistas à descolonização do pensamento e das metodologias.

Desse modo, buscaremos responder nesse trabalho a) Quais emoções os professores em pré-serviço expressam antes e após os encontros de formação em CNV e suas respectivas implicações? b) Como os RPGs podem apoiar os professores de Língua Inglesa em (pré) serviço a agirem decolonialmente com seus futuros educandos, motivados por um diálogo anti-machista, para além da linha de cor e das hierarquias sociais?

1.2.1 Hipótese

Haja vista a identificação do problema de baixa proficiência em LI no Brasil, acredito, conforme aponta Kubota (2014), que quando **ideologia e poder** não são abordados, a promoção das abordagens multi/plural e do hibridismo no uso da língua pode tornar-se cúmplice da dominação e fracassar na resolução de problemas reais. Talvez isso explique, em parte, a baixa proficiência, o desinteresse pelo estudo da língua, etc. ou ainda a manutenção de teorias eurocêntricas, metodologias científicas e bibliografias restritas em nossas práticas de língua(gem).

Desse modo, se a língua inglesa pode funcionar como mecanismo de opressão e subalternização pela forma como os aprendizes inconscientemente adquirem a língua sem um posicionamento crítico e, ao mesmo tempo, servir como estratégia política para romper com valores, práticas, ideologias coloniais, apostamos que os jogos de RPG, baseados na CNV e nos estudos decoloniais, podem fornecer as bases para a transformação cultural da mentalidade colonialista, a partir da responsabilidade ética de tomada de consciência, em que a Língua Inglesa figure como um processo estratégico e político de agência cujas práxis advindas do Sul Epistemológico promovem a ruptura com práticas colonizadoras da mente e dos corpos de povos subalternos (LANDIM, 2022).

1.2.2 Delimitação de Escopo

O escopo da pesquisa realizada visa investigar de que maneira os estudantes-professores (não) expressam suas emoções antes e após os encontros de formação sobre a

CNV e os estudos decolônias em LI, para a partir dessa (não) tomada de consciência, refletir acerca das negociações em Língua Inglesa que podem ser nutridas para motivar um diálogo anti-catastrófico, isto é, anti-machista, para além da linha de cor e das hierarquias sociais, contribuindo, através dos jogos de RPG, para fomentar uma interseção entre a Comunicação Não-Violenta e a pedagogia decolonial em Língua Inglesa e, conseqüentemente, a impactação dos contextos imediatos de ensino dos professores.

1.2.3 Justificativa

A pesquisa atual lança um olhar cuidadoso para a mudança drástica que a comunicação humana sofreu, especialmente a partir da segunda geração da Internet, *Web 2.0* (BLOMMAERT, 2013), em que a produção de conteúdo foi facilitada, promovendo o surgimento de complexas redes de interação entre as pessoas.

Devido ao seu caráter extremamente volátil e repleto de informações, surgiram, também, nesse território virtual, discursos de ódio (*hate speech*) (MARTINS, 2019) sob diferentes nuances, especialmente na atual gestão governamental, que se configuram como um fenômeno que perpassa e inclui o ambiente escolar de maneira crescente, podendo se manter nesse âmbito virtual ou extravasá-lo, passando à violência física (MARTINS, 2019).

Martins (2019) aponta que a discriminação pode ser interpretada como ato em que o outro não é reconhecido como simultaneamente igual (ou seja, alguém a partilhar a dignidade universal do humano) e singular (ou seja, alguém a possuir características variadas, inserido em uma teia complexa de grupos identitários) em face dos demais.

Nesse contexto, se definirmos violência como uma ação que resulta em machucar ou causar dano a outrem, logo, a forma com que nos comunicamos – julgar o outro, praticar *bullying*, ter preconceito racial, culpar, apontar o dedo, discriminar, falar sem escutar, criticar o outro (ou a nós mesmos), inventar apelidos, reagir com raiva, julgar quem é bom/mau ou o que é certo/errado – pode perfeitamente ser caracterizada como “comunicação violenta” (ROSENBERG, 2015).

No caso do ambiente escolar, enquanto microcosmo da sociedade, injúrias do tipo supramencionado ocorrem com frequência. Conforme Rosenberg (2019), não somos ensinados a ter contato com nossas próprias emoções. Em síntese, esses processos advindos

do mundo globalizado são também responsáveis pelo aparecimento desses discursos de ódio, em que se instauram a comunicação violenta.

Sabemos que a tarefa de ensinar e aprender línguas deve estar comprometida com a justiça social (SIQUEIRA, 2018), promovendo assim uma nova maneira de estar no mundo, entre outras coisas, o combate às desigualdades sociais dos espaços que habitamos (SIQUEIRA, 2018). Segundo Siqueira (2018, p. 205-206): “ensinar inglês nos dias de hoje requer uma visita diária a várias fronteiras, elegendo-se dessa forma, novas prioridades, dentre as quais, pedagogias mais adequadas para se enfrentar tal realidade”. A pesquisa que apresentamos visa contribuir para o desenvolvimento do aluno como cidadão plenamente consciente da posição que ocupa no mundo.

Pensando nessas pedagogias mais adequadas, buscamos respaldo em atividades pós-abissais artesanais (SANTOS, 2019), baseadas na elaboração de narrativas autorais de RPGs, de ficção, lúdicas, voluntárias, com regras definidas e aceitas pelos participantes, no intuito de auxiliar educandos a adquirirem língua(gem) de ação positiva (CNV), visando a resolução de conflitos de forma pacífica e eficaz.

Acreditamos que a partir da experimentação dos jogos de RPG (Role-Playing Games) como possibilitador da interseção entre a Comunicação Não Violenta (CNV) e a decolonialidade em Língua Inglesa, poderemos colher os frutos, no que se refere ao uso de uma linguagem de ação positiva, contribuindo para o bem-estar do próximo, da autonomia estudantil e da transformação social.

Desse modo, a efetiva contribuição do trabalho gira em torno do ineditismo do movimento que empreendemos de aproximar os postulados da Comunicação não-violenta (ROSENBERG, 2006, 2019; BAZIRAKE, 2018, SANTOS, 2019) aos estudos decoloniais (MALDONADO-TORRES (2007), MIGNOLO (2018), GROSGOUEL (2007), SANTOS (2007), SIQUEIRA (2018), DUBOC (2020), MENEZES DE SOUZA (2019), FREIRE, (1969; 1979) que, em nossa leitura, compartilham bases epistemológicas correlatas.

Contudo, conforme se pode notar, a complexidade dos temas *per se* não asseguram irrefutabilidade. Ainda assim, a aplicabilidade dos jogos de RPG, como procedimento metodológico, surge para evidenciar a contribuição de um pensamento alternativo de alternativas (SANTOS, 2007) pós-abissal, pautado nas epistemologias do Sul, com vistas ao que Santos (2007) se refere como uma justiça cognitiva global, com base nos estudos da CNV e nos estudos decoloniais. A motivação para a resolução do problema de pesquisa, por sua

vez, resultou da onda neoconservadora que se instaurou no país, desde 2018, cujas políticas públicas se mostraram cada vez menos afeitas às questões da diferença, da justiça social e dos princípios democráticos, ecoando enunciados como “Brasil acima de tudo e Deus acima de todos” ou “Deus, pátria e família”, que, por sua vez, não deixam de ser uma alusão ao movimento político ideológico da Ação Integralista Brasileira que surgiu no Brasil no início de década de 1930, inspirado no fascismo europeu.

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo Geral

Descrever como os jogos de RPG construídos com base na CNV e nos estudos decoloniais podem impactar os contextos imediatos de ensino dos professores em (pré-) serviço.

1.3.2 Objetivos Específicos

- 1.3.2.1 Apresentar o RPG como recurso possibilitador da relação entre a Comunicação Não-Violenta e os estudos decoloniais;
- 1.3.2.2 Analisar a posição-sujeito emocional dos participantes antes e após as referidas formações e suas implicações;
- 1.3.2.3 Produzir jogos de RPG em Língua Inglesa, com vistas à motivação de um diálogo anti-machista, para além da linha de cor e das hierarquias sociais no âmbito escolar.

2 A TRILHA DAS TRÊS FORÇAS – TEORIA E PRÁTICA

Palavras são janelas ou são paredes. Elas nos condenam ou nos libertam
Ruth Bebermeyer

Nesta subseção, discorreremos acerca da palavra, das unidades lexicais e das forças socioculturais que elas podem trazer consigo, incluindo também o conceito de comunicação, bem como a interface entre o processo (não) violento de linguagem e os estudos decoloniais a partir dos jogos de RPG.

Da leitura que se pode depreender de Barthes (1978), escritor, sociólogo, crítico literário, semiólogo e filósofo francês, toda língua é poder. Entretanto, segundo o autor, não vemos o poder na língua, porque nos esquecemos de que toda língua é classificação e de que toda classificação é opressiva. Tomando como exemplo sua língua materna, Barthes (1978) explica que a língua francesa consiste em classificação porque sua própria estrutura implica determinadas particularidades, não apenas permitindo, como obrigando sempre a escolher entre o masculino e o feminino, do mesmo modo que obriga a marcar a relação com outrem recorrendo ao *tu* ou ao *vous*. Nas línguas inglesa e portuguesa e nas demais, não é diferente. Em todas elas, segundo Barthes (1978), servidão e poder se confundem obstinadamente.

Nas palavras de Neves (1996), quando o falante emite uma proposição, isto é, quando apresenta o estado de coisas como possível num enunciado, “ele valoriza um traço, ou outro, e o faz pela seleção das possibilidades construcionais que a língua põe à sua disposição” (NEVES, 1996, p. 133), fato que evidencia a servidão à qual Barthes (1978) apontou.

Isso diz respeito também à ideia que Biderman (1998) discute sobre essa força transcendental que as culturas atribuem à palavra, sobretudo em razão da crença presente em muitas religiões e culturas de que foi a linguagem que ordenou o caos primitivo transformando-o em um cosmos significativo. Biderman (1998, p. 81) pontua que “por ser mágica, cabalística, sagrada, a palavra tende a constituir uma realidade dotada de poder”. Para a autora, o vocabulário exerce um papel crucial na veiculação do significado (objeto da comunicação linguística) e a informação veiculada pela mensagem faz-se, sobretudo, por meio do léxico, ou seja, das palavras lexicais que integram os enunciados. Grosso modo, o

léxico é o lugar da estocagem da significação e dos conteúdos significantes da linguagem humana (BIDERMAN,1996).

Em outras palavras, Biderman (1998) destaca que a significação se origina e lança as suas raízes no universo cognoscível, interpretado e simbolizado por palavras. E o conjunto dessas palavras, de acordo com a autora, vem a ser o léxico da língua.

Ao discutir a força da palavra, o poder da língua, o papel do léxico nos processos de significação, damos conta do valor que possui a palavra no rol das relações humanas. Ocorre, entretanto, que esse valor nem sempre recebe o reconhecimento que lhe é merecido. Essa esquiva da palavra, muitas vezes, se faz presente até mesmo entre os linguistas que, conforme pondera Biderman (1996), não tem dado muita atenção a problemas de grande relevância relativos ao léxico, principalmente nas últimas décadas. Talvez esse desinteresse decorra de uma característica fundamental da linguagem enquanto ciência dita humana, e, portanto, “ciência da imprevisão” (BARTHES, 1978, p. 28), de sua natureza provisória, de seu caráter contingencial. Segundo o filósofo francês, “as ciências não são eternas: são valores que sobem e descem numa Bolsa, a Bolsa da História”.

Pode soar paradoxal termos discutido que a palavra constitui uma realidade dotada de poder em que a língua obriga a dizer um determinado enunciado, seguindo os ditames de uma lógica própria, tendo em vista que somos levados a uma espécie de fixidez da língua (uma disposição para uma univocidade), e termos, ao mesmo tempo, que reconhecer a provisoriedade de todos esses construtos. Não percamos de vista, contudo, que talvez essa ambiguidade entre a fixidez e a variação constitua o elemento mais enriquecedor da linguagem, o mistério de sua natureza.

Se partirmos do pressuposto de que o léxico de cada idioma categoriza o mundo e a realidade social e cultural conforme o seu próprio modelo classificatório, nos depararíamos com uma controvérsia que, por sinal, leva Biderman (1984) a afirmar que talvez a verdade, ou o bom senso (na minha leitura), se situe no meio termo. A autora destaca que, na aldeia global dos meios de comunicação que estamos vivendo, intensifica-se a tendência à universalização de conceitos, sobretudo no domínio técnico-científico, tendência essa que pode ser bem representada por um fenômeno de fixidez da língua.

Embora Biderman (1984) não se ocupe dos estudos relativos à Língua Inglesa, a escrita do texto “A ciência da Lexicografia” em 1984, ao supor que diante do universo cultural em expansão que hoje vivem os homens, estaria ocorrendo uma convergência dos

sistemas classificatórios do mundo e da realidade social e cultural. Isso se relaciona, em alguma medida, com a Língua Inglesa, sobretudo pelo seu alto potencial de influência, em nível global, na produção e disseminação do conhecimento.

Vamos por partes. É preciso entender que os padrões comunicativos mudaram significativamente no mundo contemporâneo e, concomitantemente, que a herança cultural é passada às novas gerações através da linguagem. Biderman (1996) nos lembra que a língua é o veículo por excelência da transmissão da cultura e o léxico constitui um tesouro de signos linguísticos (ou unidades lexicais), que em forma de código semiótico permite esse milagre.

A partir da leitura de Biderman (1996), convém lembrar também que a linguagem humana tende a uma especialização continuada, recortando sempre mais e mais detalhadamente o mundo, criando novos constructos, individualizando conceitos de novas percepções, fazendo o léxico (re)fluir num moto-contínuo.

Abbate (2012) salienta que “em cada época as palavras se modificam, se ajustam, se acoplam, são esquecidas, são lembradas, são criadas, ajustando sua fonética de acordo com a fala de determinada comunidade, diversificando o seu significado de acordo com a época vigente, sendo proibida e/ou permitida de acordo com a sociedade em que esteja inserida” (ABBADE, 2012, p. 145). Todas essas nuances são reveladoras das mais diversas possibilidades de estudo das palavras, além de evidenciar o seu caráter provisório, pujante e contingencial.

Abbate (2012) ressalta que a palavra nomeia o mundo e as coisas desse mundo e, por isso, “ao se falar ou escrever, a escolha das palavras, consciente ou não, vai ditar o discurso” (ABBADE, 2012, p. 145). Dito isso, se concebermos que cada língua mapeia o mundo de forma diferente e a nós, educadores linguísticos, atribui-se o difícil e sempre sensível trabalho de acrescentar perspectivas àquelas que seus alunos já trazem consigo para a sala de aula (SIQUEIRA, 2018b), vemo-nos, enquanto professores de línguas, colocados na direção de uma maquinaria de linguagem que, a depender do estado dos breques e travas de segurança, pode a qualquer momento se arrebentar.

Partindo desse pressuposto, se nos convencemos de que falar, ou pensar, é escolher palavras, precisamos nos assegurar de que os espaços escolares sejam agências oficiais de desenvolvimento de sujeitos críticos capazes de se colocar em relação com o que dizem, com o que fazem e com o que pensam, pois, de acordo com Larrosa (2002), o modo como nos

colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos perpassa pela palavra.

Para melhor compreender a complexidade do poder que assumem as palavras, faz-se necessário realizar um exercício básico que se resume da seguinte maneira: a produção de conhecimento se ampara na elaboração de teorias, que por sua vez, são criadas linguisticamente, quais sejam, dotadas de palavras. Uma demonstração do quanto a produção de conhecimento depende da língua(gem) é apresentada por Quijano (2009), quem, a partir de um incursão histórica, afirma que desde o século XVII, nos principais centros hegemônicos, foi elaborado e formalizado um modo de produzir conhecimento que dava conta das necessidades cognitivas do capitalismo: medição, objetificação (coisificação) do cognoscível, para o controle das relações dos indivíduos com a natureza e entre aqueles em relação a esta, em especial a propriedade dos recursos de produção.

Quijano (2009) analisa que desde o século XVIII, sobretudo com o Iluminismo, cria-se um modelo de humano e de humanidade através da invenção epistêmica das diferenças imperial e colonial, sendo as primeiras partidárias da crença de que os sujeitos imperiais e os seus descendentes eram espécies superiores. Os sujeitos imperiais ocidentais também inventaram a ideia de natureza para distinguir seus corpos de todos os organismos vivos do planeta (MIGNOLO, 2018).

Mignolo (2018) desenvolve seu ponto de vista acerca da invenção do homem, baseando-se no fato dessas categorias de palavras terem se tornado a autodefinição das práticas de existência tomadas como modelo e horizonte de todas, isto é, tornando-se a práxis universal de vida, ou seja, uma lógica excludente e o advento de uma ordem mundial monocêntrica: a modernidade. Desse modo, a retórica (narrativa) da modernidade foi construída nas oposições de palavras entre cristãos e não-cristãos, masculino e feminino, branco e não-branco, progresso e estagnação, desenvolvido e sub-desenvolvido, primeiro e segundo/terceiro mundo (MIGNOLO, 2018), sustentando sua colonialidade a partir da imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder (QUIJANO, 2009).

Com base em disposições que se afastam desse pensamento moderno binário cartesiano, debruçamo-nos no próximo segmento em torno das seguintes inquietações: como os RPGs podem nutrir negociações para motivar um diálogo anti-machista, para além da linha de cor e das hierarquias sociais com nossos estudantes-professores em formação? e também,

como podemos apoiar os professores de Inglês a agirem decolonialmente com seus futuros educandos?

2.1 MODERNIDADE/COLONIALIDADE E DECOLONIALIDADE

Tais perguntas suscitam uma ampla gama de respostas, no entanto todas demandam uma necessidade comum de percorrer vias teóricas, em razão de, segundo Mignolo (2018), não haver práxis revolucionária sem teoria (MIGNOLO, 2018). De acordo com o autor, a práxis sem teoria é cega e a teoria sem práxis implica em isolamento. É preciso, segundo Mignolo (2018), aliar as duas forças, teoria e práxis, num projeto duradouro que dispõe de visões decoloniais, um projeto que, para Dussel (2016), requer tenacidade, tempo, inteligência, investigação, solidariedade.

Ao questionar-se acerca do lugar da decolonialidade na nova ordem mundial, tal como ela se apresenta, Mignolo (2018) afirma a necessidade de um compromisso ético, que, nas lentes de Dussel (2016), só é possível alcançar, após um longo período de amadurecimento de uma nova resposta da resistência cultural. Em nossa leitura, para dar início a esse amadurecimento da resistência cultural inclui compreender *a priori* o que querem dizer os conceitos de modernidade/colonialidade e decolonialidade.

Mignolo (2018) afirma que a Modernidade/colonialidade originou a decolonialidade. Todavia, antes de proceder nessa direção, é mister uma dissociação entre os termos modernidade e colonialidade, ou melhor, um esclarecimento sobre a forma com que estão entrelaçadas. Mignolo (2018) ativa formulações conceituais robustas fundamentadas na concepção pioneira de colonialidade do sociólogo peruano Aníbal Quijano, para quem a colonialidade representa um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista (QUIJANO, 2009). De acordo com Quijano (2009), a colonialidade se sustenta na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada uma das dimensões materiais e subjetivas da existência social cotidiana e da escala societal, originando-se e mundializando-se a partir da América.

Quijano (2009) destaca que com a constituição da América (Latina), no mesmo momento e no mesmo movimento históricos, o emergente poder capitalista torna-se mundial

e, como eixos centrais de seu novo padrão de dominação, estabelecem-se também a colonialidade e a modernidade: “com a América (Latina), em pouco tempo o capitalismo torna-se mundial, eurocentrado, e a colonialidade e a modernidade instalam-se associadas como eixos constitutivos do seu específico padrão de poder, até os dias de hoje” (QUIJANO, 2009, p. 73-74).

Vale frisar que colonialidade não é o mesmo que colonialismo. Segundo Quijano (2009), a colonialidade foi engendrada dentro do colonialismo, este, obviamente, mais antigo, apesar do fato de que a colonialidade tem vindo a provar, nos últimos 500 anos, ser mais profunda e mais duradoura que o colonialismo, ao qual Quijano (2009) se refere como uma estrutura de dominação/ exploração onde o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada domina outra de diferente identidade e cujas sedes centrais estão localizadas noutra jurisdição territorial. Santos (2019) define “colonialismo” no sentido mais amplo, significando que em conjunto com o patriarcado constituem os dois modos eurocêntricos modernos de dominação baseados na privação ontológica, isto é, na recusa em reconhecer a humanidade integral do outro.

Com essas disposições em mente, Quijano (2009) relata que no decurso da evolução dessas características do poder atual foram configurando-se novas identidades sociais da colonialidade – índios, negros, azeitonados, amarelos, brancos, mestiços - e as geoculturais do colonialismo, como América, África, Extremo Oriente, Próximo Oriente (os dois últimos, mais tarde, Ásia), Ocidente ou Europa (Europa Ocidental, depois). As relações intersubjetivas correspondentes, nas quais foram fundindo as experiências do colonialismo e da colonialidade com as necessidades do capitalismo, foram-se configurando como um novo universo de relações intersubjetivas de dominação sob hegemonia eurocentrada, a que depois se denominou modernidade.

Segundo Quijano (2009), desde o século XVII, nos principais centros hegemônicos desse padrão mundial de poder, foi elaborado e formalizado um modo de produzir conhecimento que dava conta das necessidades cognitivas do capitalismo: medição, objetificação (coisificação) do cognoscível, para o controle das relações dos indivíduos com a natureza e entre aqueles em relação a esta, em especial a propriedade dos recursos de produção. Quijano (2009) elucida que, formalmente, dentro dessa mesma orientação foram também naturalizadas as experiências, identidades e relações históricas da colonialidade e da distribuição geocultural do poder capitalista mundial. Esse modo de conhecimento foi, pelo

seu caráter e pela sua origem, eurocêntrico. Denominado racional, foi imposto e admitido no conjunto do mundo capitalista como a única racionalidade válida e como emblema da modernidade. Isso explica a perspectiva cognitiva durante o longo tempo do conjunto do mundo eurocentrado do capitalismo colonial/moderno que naturaliza a experiência dos indivíduos nesse padrão de poder (QUIJANO, 2009), fazendo com que os indivíduos entendessem suas respectivas experiências como naturais, conseqüentemente como dadas, não passíveis de questionamento.

Quijano (2009) analisa que desde o século XVIII, sobretudo com o Iluminismo, foi-se afirmando que a Europa e os europeus eram o momento e o nível mais avançados no caminho linear, unidirecional e contínuo da espécie. Consolidou-se assim uma concepção de humanidade segundo a qual a população do mundo se diferenciava em inferiores e superiores, irracionais e racionais, primitivos e civilizados, tradicionais e modernos.

No que lhe diz respeito, Dussel (2016) salienta que a Modernidade atingiu sua plenitude com a Revolução Industrial e o Iluminismo, financiada pelo colonialismo, expandindo-se pelo Norte da Europa, pela Ásia e, depois, pela África. De um lado, a Europa desponta como “centro” do mercado mundial, a partir da Revolução Industrial, produzindo, no plano cultural, o fenômeno do Iluminismo, e do outro, as culturas universais e milenares, como a chinesa e outras do Extremo Oriente, e, até mesmo as da América Latina, foram em parte colonizadas, além de terem a maior parte de suas estruturas de valores excluída, desprezada, negada, ignorada, aniquilada (DUSSEL, 2016).

De forma correspondente, Santos (2007) caracteriza a modernidade ocidental como um sistema de distinções visíveis e invisíveis. As distinções visíveis englobam a tensão entre a regulação (princípios do Estado, da comunidade e do mercado) e a emancipação, que se pauta em racionalidades que regem as artes e a literatura, a ciência e a tecnologia, bem como a ética e o direito (SANTOS, 2007). Por outro lado, as distinções invisíveis são estabelecidas por meio de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o “deste lado da linha” e o “do outro lado da linha” (SANTOS, 2007, p. 71). Em que se pese tal distinção, “o outro lado da linha” desaparece como realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como tal, a exemplo da distinção entre as sociedades metropolitanas e os territórios coloniais.

Vale ressaltar que a dicotomia “regulação/emancipação” só se aplica às sociedades metropolitanas, que se encontram deste lado da linha. Aos territórios coloniais, assentados do

outro lado linha, se aplicam a dicotomia “apropriação/violência”. Assim, vamos tomando consciência do quanto o pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal, que se destaca pela capacidade de produzir e radicalizar distinções (diferenças) (SANTOS, 2007).

Dirigida por esse pensamento abissal (SANTOS, 2007), a retórica da modernidade criou o que Mignolo (2018) caracteriza como o Instituído (o mundo como tal, a partir dos três domínios que constituem a narrativa da modernidade, a saber: a representação (baseia seu poder na ideia de que os signos representam coisas existentes), discursos retóricos (voltados para o convencimento de que o mundo é como o campo da representação diz ser) e designs globais, cuja implementação garantiria o bem-estar e a felicidade de todos na terra. Por outro lado, a colonialidade é o lado mais escuro e oculto da modernidade. Se a modernidade engendra o instituído, a colonialidade, segundo Mignolo (2018), marca o destituído, ou seja, o necessitado, assim como marca também a lógica e os processos de destituição (pobreza).

Mignolo (2018) enfatiza que a modernidade global é apenas uma metade da história, a parte visível do todo. A outra parte (oculta) é, segundo ele, a colonialidade global. Assim, os termos modernidade/colonialidade/decolonialidade estão simultaneamente, desde o século XVI, separados e unidos, posto que estão entrelaçados. Desse modo, se não há modernidade sem colonialidade, se a colonialidade é constitutiva da modernidade, se a “/” separa e conecta, logo a decolonialidade, nos termos de Mignolo (2018), propõe desfazer/anular a modernidade.

Nas palavras de Mignolo (2018), existe uma complexidade implícita na expressão modernidade/colonialidade. Por um lado, porque poderia ser escrita imperialidade/colonialidade, haja vista que a Modernidade é o discurso dos imperialismos Ocidentais desde o século XVI. Por outro, se a modernidade é a narrativa (ou melhor, o conjunto de narrativas), a colonialidade é, portanto, o que as narrativas escondem ou encobrem, visto que não podem ser ditas explicitamente. Dizer explicitamente contrariaria as próprias promessas da modernidade (bem-estar e felicidade de todos na terra). Não se pode dizer que a escravidão é a exploração de seres humanos, nem que ainda há pessoas que trabalham em situações análogas à escravidão, porque outros seres humanos precisam se favorecer à custa da exploração destes. Assim como não se pode dizer explicitamente que a guerra entre a Rússia e a Ucrânia é para o controle do território e dos recursos naturais, mas sim que é para a libertação e para o bem-estar das pessoas. Mignolo (2018) enfatiza que a escravidão foi justificada através de narrativas que retratavam os africanos como sendo inferiores aos humanos, para assim poderem ser tratados como animais. Diante disso, cabe a

questão: como podemos articular uma práxis capaz de levar à uma decolonização do ser e do saber?

Respaldados em Mignolo (2018), argumentamos que não vemos outra forma de responder a essa questão senão afirmando a imprescindibilidade da práxis ser teórica. Porém, antes de proceder nessa direção, faz-se necessário entender o que significam as colonialidades do poder, do saber e do ser, tendo em vista que dificilmente descoloniza-se algo sobre o qual não se conhece o seu funcionamento. Por isso, torna-se indispensável lançar as bases de compreensão sobre a colonialidade do poder, do saber e do ser.

Como aponta Maldonado-Torres (2007), o conceito de colonialidade do ser nasceu a partir de diálogos sobre as implicações da colonialidade do poder, em diferentes áreas da sociedade, partindo do pressuposto de que além da colonialidade do poder também existia a colonialidade do saber, portanto, poderia muito bem haver uma colonialidade específica do ser. Nesse sentido, Maldonado-Torres (2007) indica que a colonialidade do poder se refere à interrelação entre formas modernas de exploração e dominação, ao passo que a colonialidade do saber tem a ver com o papel da epistemologia e das tarefas gerais da produção de conhecimento na reprodução de regimes de pensamento coloniais. A colonialidade do ser, por sua vez, refere-se à experiência vivida da colonização e seu impacto na linguagem.

Tal como Maldonado-Torres (2007), Mignolo (2018) afirma que a colonialidade é a abreviação de colonialidade do poder. Isso significa que o que é marcado nas culturas coloniais é o efeito da imperialidade do poder, imperialidade esta que é inscrita não por exércitos e armas, (justamente para convencer de que é para o bem, para a salvação e a felicidade da humanidade, mesmo *modus operandi* da retórica da modernidade). O que está em jogo, conforme Mignolo (2018), é o poder que a colonialidade exerce – ou seja, a lógica que enfatiza as diferenças, as manifestações e as atuações das formações imperiais/coloniais modernas e todas as suas dimensões: saber (epistêmica), econômica, política (militar), (est)ética, subjetiva (raça, gênero), espiritual (religiosa).

Corroborando o conceito revolucionário de Quijano quanto à colonialidade do poder, Mignolo (2018) emprega o termo MCP para referir-se à matriz colonial de poder, cujos três pilares englobam o racismo, o machismo e a invenção da natureza. Mignolo (2018) pontua que a MCP foi um conceito criado na América do Sul – mais especificamente nos Andes – a partir de embates teórico-políticos, na interseção entre a academia e as esferas públicas, diferente, portanto, da experiência euro-americana.

Ao rastrear o curso da ação que leva às bases históricas da matriz colonial de poder (MCP) desde o século XVI, Mignolo (2018) expõe que não foi meramente uma questão de ações físicas (descobrir, abrir instituições, controlar civilizações indígenas, tomar posse de terras, explorar a mão-de-obra, etc). De acordo com Mignolo (2018), foi uma máquina conceitual (epistêmica) imensa: construir e controlar o saber que os atores à frente das instituições acreditavam que era superior ou mais verdadeiro do que os outros. As organizações sociais (civilizações, reinos ou culturas) precisaram criar instituições, entre as quais destaca-se a universidade. Sendo assim, a expansão ocidental não foi só econômica e política, mas também fundamentalmente epistêmica.

Mignolo (2018) investiga as áreas ou domínios da MCP. Dentro de cada área existem diferentes níveis de controle. A retórica da modernidade, segundo o semiólogo argentino, é muito utilizada dentro desses níveis, a fim de convencer a população que esta ou aquela decisão ou política pública (a exemplo do PL brasileiro que regulamenta a exploração de recursos minerais, hídricos e orgânicos em reservas indígenas) é para a melhoria (felicidade e salvação de todos). Enquanto os princípios teológicos e as verdades filosófico-científicas têm sustentado as áreas da MCP historicamente, a comunicação de massa hoje também exerce um papel crucial em disseminar a narrativa da modernidade e a “salvação”.

As áreas, segundo Mignolo (2018) podem ser chamadas de conteúdo da conversa, ou o que é enunciado. Por outro lado, o nível mais abrangente, onde as áreas são definidas e correlacionadas, refere-se aos termos da conversa, ou à enunciação, ou onde o patriarcado se localiza. Por isso, a característica crucial dentro dos domínios da MCP que não podemos deixar de levar em conta é a área do saber, visto que ele ocupa tanto o nível do enunciado, onde o conteúdo da conversa se estabelece, quanto o nível da enunciação, que, por seu turno, regula os termos da conversa.

Mignolo (2018, p. 144-145) ilustra seu argumento mediante a apresentação de uma metáfora bastante didática:

Pensem em um titer(it)eiro [aquele que manipula fantoches/marionetes]. Você não vê o titereiro (enunciador), você visualiza somente os fantoches (o enunciado). Você é atraído pelos fantoches, pelos seus movimentos e seus diálogos. O que você vê e o que você ouve são o conteúdo da conversa. Para “ver” os termos da conversa você teria que se desvincular da ilusão e concentrar-se no titereiro nos bastidores, aquele que está regulamentando/controlando os termos da conversa. (...) O saber na mcp ocupa duas posições: o saber é um dos fantoches (uma área e as áreas são o conteúdo da conversa, o enunciado) e o saber também se refere aos projetos – designs (a enunciação) que o titereiro cria para maravilhar o público. A

colonialidade do saber é encenada naquela zona na qual o que você vê e ouve dos fantoches que te maravilham te distraem das artimanhas e planos/esquemas do enunciador.

Uma manifestação clara de que é na enunciação onde o patriarcado se localiza traduz-se, por exemplo, em países cujas língua oficial é a Língua Inglesa na utilização de expressões idiomáticas tais como “go south”. De fato, o enunciado “if things go South” ratifica o discurso da modernidade, de que o Norte Global é um “povo escolhido”, iluminado. Acepções da referida expressão, tais como se apresentam na forma dicionarizada (FARLEX, 2015) revela: 1. “to vanish or disappear”, 2. “to fall or drop; to depreciate, to lose quality or value (especially related to finances or stock exchanges)”; 3. “to cease working or functioning; to quit, fail or fall apart”. Desse modo, a memória colonial que predica a reputação da população não-eurocentrada como inferior é atualizada, cada vez que o referido enunciado é praticado. O enunciado “if things go South” ecoa o seguinte conteúdo da conversa: o Sul geográfico desaparece como realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como tal. Identificar os termos da conversa, cumpre questionar quem está por trás regulamentando/controlando os designs que distraem o público das ciladas do enunciador.

Conforme discute Maldonado-Torres (2007), a colonialidade aparece, dessa maneira, como o horizonte necessário para a expansão das fronteiras das ciências europeias, servindo-se de um discurso e de uma prática que prega simultaneamente a inferioridade natural dos sujeitos (que marca certos sujeitos como dispensáveis) e a colonização da natureza como matéria-prima pura para a produção de bens no mercado internacional.

Maldonado-Torres (2007) elabora uma forma de pensamento, de modo que, em sua leitura, seria impossível fornecer um relato da crise da modernidade europeia, sem mencionar os limites do cartesianismo, bem como os efeitos catastróficos do ceticismo misantrópico e de seu *ethos* imperial. No entanto, faz-se necessário primeiramente explicar, segundo a visão de Maldonado-Torres (2007), o que se entende por ceticismo misantrópico colonial/racial:

O ceticismo misantrópico expressa dúvidas sobre o mais óbvio. Enunciados como “você é humano” tomam a forma de perguntas retóricas cínicas, como “você é realmente humano?”. “você tem direitos” se transforma em “por que você acha que tem direitos?”. Da mesma maneira, expressões como “você é um ser racional” se converte na pergunta “você é realmente racional?”. O ceticismo misantrópico é como um verme no próprio coração da modernidade. As conquistas do *ego cogito* e da racionalidade instrumental operam dentro da lógica que o ceticismo misantrópico ajudou a estabelecer. É por isso que a ideia de progresso sempre significou, na modernidade,

progresso apenas para alguns e Direitos Humanos não aplicados igualmente a todos, entre outras desigualdades. O ceticismo misantrópico fornece a base para uma opção preferencial pelo *ego conquiro*, isto é, “eu conquisto”, que explica que a proteção de uns é obtida ao custo das vidas de outros. A atitude imperial promove uma atitude fundamentalmente genocida em relação aos sujeitos colonizados e racializados. Ela é responsável por marcar os sujeitos coloniais e racializados como descartáveis (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 136)⁴

Ante ao exposto, a modernidade ocidental globalizada é geradora de catástrofes (MALDONADO-TORRES, 2021) e se configura em um paradigma de guerra singular em sua gravidade e tragédia (MALDONADO-TORRES, 2007). Segundo o autor, a experiência vivida de sujeitos racializados está profundamente marcada pelo encontro constante com o ceticismo misantrópico e com seus desdobramentos na violência, na violação corporal e na morte. É uma catástrofe que indica não só uma conversão para a violência, mas também a simples normalização e naturalização da guerra (MALDONADO-TORRES, 2021).

Grosfoguel (2007, p. 73) coloca em perspectiva os últimos mais de 500 anos de sistema-mundo europeu/euro-americano moderno/colonial/capitalista/patriarcal, em que fomos do “cristianize-se ou te mato” do século XVI, ao “civilize-se ou te mato” dos séculos XVIII e XIX, ao “desenvolva-se ou te mato” do início do século XX e, mais recentemente, ao “democratize-se ou te mato” do início do século XXI.

Partindo desse entendimento sobre as condições básicas de vida no lado colonial do mundo moderno ou do outro lado da “linha de cor”, Maldonado-Torres (2007) fomenta uma articulação filosófica mais precisa dessas experiências estabelecendo assim os fundamentos do discurso sobre a colonialidade do ser. Tomando como referência as elaborações heideggerianas sobre o ser, Maldonado-Torres (2007) visa fornecer novas chaves quanto à

⁴ No original: El escepticismo misantrópico expresa dudas sobre lo más obvio. Aseveraciones como “eres humano” toman la forma de preguntas retóricas cínicas, como “¿eres en realidad humano?” “Tienes derechos” se transforma en “por qué piensas que tienes derechos?” De la misma manera, expresiones como “eres un ser racional” se convierte en la pregunta “¿eres en realidad racional?” El escepticismo misantrópico es como un gusano (verme) en el corazón mismo de la modernidad. Los logros del *ego cogito* y de la racionalidad instrumental operan dentro de la lógica que el escepticismo misantrópico ayudó a establecer. Esta es la razón por la cual la idea de progreso siempre significó, en la modernidad, progreso sólo para algunos, y por qué los Derechos del Hombre no se aplican igualmente a todos, entre otras obvias contradicciones. El escepticismo misantrópico provee la base para una opción preferencial por el *ego conquiro*, lo cual explica como puede concebirse que la protección de algunos se obtiene al costo de las vidas de otros. La *actitud imperial* promueve una actitud fundamentalmente genocida con respecto a sujetos colonizados y racializados. Ella se encarga de identificar a sujetos coloniales y racializados como dispensables (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 136)

articulação de um discurso sobre os aspectos coloniais da constituição de sentido do mundo e da experiência vivida. A crítica de Maldonado-Torres (2007) à ontologia heideggeriana do ser refere-se ao fato do esquecimento do filósofo alemão de que na modernidade o ser tem um lado colonial, que tem graves consequências, a saber: a tendência de submeter tudo à luz do entendimento e da significação, revelando ser um ponto patológico extremo no paradigma de guerra e em sua naturalização, através da ideia de raça na modernidade. Para Maldonado-Torres (2007), o lado colonial do ser sustenta/mantém a linha de cores.

Maldonado-Torres leva a crítica à Heidegger (1996) ao nível de que o filósofo alemão precisava deixar de tomar a Europa e o homem europeu como modelos, para assim poder descobrir as dinâmicas complexas do mundo moderno – tanto na Europa como em sua periferia, e nos espaços internos a ela, onde também se encontram os colonizados, aos quais Maldonado-Torres (2007) se refere como condenados. Nesse sentido, a colonialidade do ser, que, por sua vez, ativa a discussão do *ego conquiro* e do ceticismo misantrópico, segue até hoje com sua marcha galopante. Primeiramente, esses dois pontos não foram questionados pela dúvida metódica cartesiana. Heidegger destacava o esquecimento do “ser” no pensamento cartesiano, em decorrência do enfoque nos problemas ancorados no *ego cogito*. Na máxima cartesiana, *Cogito ergo sum*, isto é, “penso, logo sou”, continha, contudo, o que Heidegger considerava uma noção mais fundamental que o *cogito* em si: o conceito de ser. Enquanto no enunciado cartesiano *cogito ergo sum*, o foco recai sobre a primeira parte da formulação, isto é, o *cogito*, para Heidegger, a questão do ser aparece na segunda parte da formulação cartesiana: o sou. É esta a parte da formulação que serve de base para o questionamento heideggeriano do ser. Ocorre, conseqüentemente, que Maldonado-Torres (2007) aponta um elemento que é ignorado tanto na filosofia de Descartes quanto na filosofia de Heidegger:

Se o *ego cogito* foi formulado e adquiriu relevância prática sobre as bases do *ego conquiro*, isto quer dizer que o “penso logo sou” tem ao menos duas dimensões inimaginadas. Do “eu penso” decorre/ depreende-se “outros não pensam”, e no interior do “sou” podemos localizar a justificativa filosófica para a ideia de que “outros não são” ou estão desprovidos de ser. Dessa forma descobrimos uma complexidade não reconhecida da formulação cartesiana: do “penso, logo sou” somos levados à noção mais complexa, mas, ao mesmo tempo, mais precisa, histórica e filosoficamente: “eu penso (outros não pensam ou não pensam

adecuadamente), logo sou (outros não são, estão desprovidos de ser, não devem existir, ou são dispensáveis)”. (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 144)⁵

Em face disso, Maldonado-Torres (2007) discute que a formulação cartesiana privilegia a epistemologia, que esconde simultaneamente, não apenas a questão do ser (o “sou”), mas também a colonialidade do saber (outros não pensam). O privilégio do conhecimento na modernidade e a negação das faculdades cognitivas dos sujeitos racializados oferecem a base para a negação do ser. Em outras palavras, não pensar se converte no indicativo de “não ser” na modernidade. Aqui vemos novamente o quanto a colonialidade do poder e do saber geram a colonialidade do ser.

Chega um ponto em que é passado da dúvida, isto é, do ceticismo misantrópico para a certeza racional, baseando-se, a partir de Descartes, na dita falta de razão ou falta de pensamento dos colonizados/racializados. Maldonado-Torres (2007) analisa que Descartes forneceu à modernidade os dualismos “mente x corpo” e “mente x matéria”, que servem de base para: 1) converter a natureza e o corpo em objetos de conhecimento e controle; 2) conceber a busca do conhecimento como uma tarefa devocional que busca distanciar-se do subjetivo/corporal; e 3) ampliar o ceticismo misantrópico e as evidências racistas.

Em vista da necessidade do amadurecimento da resistência cultural, ao qual se refere Dussel (2016), bem como da necessidade de se equipar epistemologicamente com vistas a uma práxis revolucionária (MIGNOLO, 2018) e anticatastrófica (MALDONADO-TORRES, 2021), o projeto decolonial, em alguma medida, se relaciona com a pedagogia do desconforto (BOLER & ZEMBYLAS, 2003), que, a propósito, reconhece e problematiza as dimensões emocionais profundamente incorporadas nos hábitos diários, nas rotinas, no inconsciente, quando influenciados por um pensamento hegemônico, ou por uma ideologia dominante. Este projeto se reconhece crítico – uma vez que contesta as estruturas sociais que mantêm desigualdades – e intercultural, por buscar promover uma educação para o reconhecimento do

⁵ No original: Si el *ego cogito* fue formulado y adquirió relevancia práctica sobre las bases del *ego conquiro*, esto quiere decir que “pienso, luego soy” tiene al menos dos dimensiones insospechadas. Debajo del “yo pienso” podríamos leer “otros no piensan”, y en el interior de “soy” podemos ubicar la justificación filosófica para la idea de que “otros no son” o están desprovistos de ser. De esta forma descubrimos una complejidad no reconocida de la formulación cartesiana: del “yo pienso, luego soy” somos llevados a la noción más compleja, pero a la vez más precisa, histórica y filosóficamente: “Yo pienso (otros no piensan o no piensan adecuadamente), luego soy (otros no son, están desprovistos de ser, no deben existir o son dispensables)”. (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 144)

outro, capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam integradas (CANDAUI, 2008).

Uma amostra propositiva da resposta sobre o lugar da decolonialidade na nova ordem mundial parte de Mignolo (2018), isto é, de outro lugar, *other location* (DUSSEL, 2002). Em respeito à expansão e a sistematização do pensamento crítico latino-americano, a partir do Giro Decolonial, Cadilhe e Leroy (2020, p. 254) lançam as bases que remontam às suas origens: “O Giro Decolonial é uma expressão cunhada por Maldonado-Torres no ano de 2005, em um encontro denominado *Mapping Decolonial Turn*, na Universidade de Berkeley, Estados Unidos”. Os autores afirmam que o Giro Decolonial é considerado um movimento político, epistemológico, teórico e prático de resistência à lógica moderna/colonial:

De acordo com o *Grupo de Estudos sobre Colonialidad – GESCO*, o chamado Giro Decolonial começa a ganhar força e notoriedade a partir do final da década de noventa, com as reflexões críticas de um grupo de pensadores, composto em sua maioria por latino-americanos, denominado grupo Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade (MCD). Estava ali criado o marco do Giro Decolonial, que além de teorias e epistemologias outras, se debruçavam sobre novas práxis de “sentipensar”, viver e lutar contra as colonialidades junto aos movimentos políticos e sociais. Esse chamado giro decolonial trazia em seu cerne um discurso, uma narrativa e uma retórica diferente daquelas trazidas pela modernidade iluminista, pela cristandade, pelo liberalismo, pelo conservadorismo e pelo marxismo (CADILHE & LEROY, 2020, p. 254).

Cadilhe e Leroy (2020) também ressaltam o fato de que o chamado “Giro Decolonial” foi e é problematizado por autores pertencentes ao próprio Giro Decolonial, como Grosfoguel, esclarecendo que os referidos pensadores alegam que, muito antes da criação do grupo Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade (MCD), já havia pensadores que se debruçavam sobre o decolonial, embora o significante “decolonial” não estivesse explícito em seus trabalhos. Para esses autores, já havia atitudes e posturas decoloniais, sobretudo, por parte das oralidades, memórias, pensamentos e lutas de comunidades indígenas andinas, afro-colombianas, afro-equatorianas e caribenhas (CADILHE & LEROY, 2020).

Esse adendo é importante para dizer que não estamos nos referindo a um movimento nunca antes visto, gesto que poderia nos arrastar para a tendência de mais uma inovação terminológica, aumentando as estatísticas em relação à mais uma marca acadêmica de sucesso. Pelo contrário. Uma evidência de que esses debates decoloniais existem há mais tempo diz respeito à epígrafe escolhida pela educadora brasileira Regina Leite García (1995) para o seu capítulo intitulado “Currículo emancipatório e multiculturalismo: reflexões de

viagem”, publicado em meados dos anos noventa, no qual a docente partilha um relato de experiência em um congresso em uma universidade americana, em que foi possível observar uma leitura da relutância de quem é partícipe da cultura latino-americana, a partir do cartaz afixado no mural do salão onde acontecia o evento, que estampava a figura abaixo, seguida do texto que destaco agora:

Desde os primeiros mapas, certos países foram colocados no alto e outros em baixo. Uma vez que “no alto”, “sobre” e “acima” são equacionados com superioridade, enquanto “embaixo”, “abaixo” e “de baixo” implicam o oposto, estas colocações totalmente arbitrárias, ao longo da história, tem conduzido a falsos conceitos e julgamentos. Este mapa invertido das Américas serve para corrigir o desequilíbrio. Ele foca a atenção em novas direções voltadas para áreas de explosão populacional, de novas energias e potencialidades. Ele é geograficamente correto... Apenas a perspectiva foi mudada.

A guide to Curriculum Planning in Global Studies, Department of Public Instruction, Wisconsin University (GARCÍA, 1995)



Figura 1: mapa invertido

Questionamos anteriormente qual seria a práxis que levaria à decolonização do ser e do saber e respondemos, respaldados em Mignolo (2018), que não poderia haver outra forma senão teórica, posto que tudo que perpassa o saber, a episteme, o conhecimento, se inscreve na língua(gem). Defrontamo-nos com a árdua tarefa de que não poderíamos decolonizar o saber, sem questionar a própria base da epistemologia ocidental, assim como não poderíamos

decolonizar o ser, sem antes questionar, tal como fizemos, a própria base da ontologia ocidental, que, a propósito, a ontologia também é feita de epistemologia. Em outras palavras, a ontologia, segundo Mignolo (2018), é um conceito epistemológico, tratando-se, portanto, de uma criação cosmológica (epistêmica), cosmologias definidas aqui como “contações de histórias da criação do mundo” (MIGNOLO, 2018, p. 135). De acordo com Mignolo (2018, p. 135) “é no saber que entidades e relações são concebidas, percebidas, sentidas e descritas”.

Nesse sentido específico, existem tantas “ontologias”, quantas cosmologias. Mignolo (2018, p. 142) explica que em volta da ideia de modernidade (no período entre 1500 e 2000) está “um discurso que promete felicidade e salvação através de conversão, progresso, civilização, modernização, desenvolvimento, e democracia de mercado”⁶, discurso esse que estabelece o conteúdo da cosmologia cristã. Esse discurso, de acordo com o semiólogo argentino, está preso aos termos da colonialidade, que circunscreve o progresso da modernidade dentro de todas as etiquetas utilizadas para categorizar e classificar o mundo moderno: política, economia, religião, epistemologia, estética, etnia/raça, sexo/gênero, isto é, significando ser cúmplice da violência (MALDONADO-TORRES, 2007).

Por isso, todo o nosso esforço consiste em mudar os termos da conversa, mudando os termos (princípios, hipóteses, regras), ao mudar as perguntas que sustentam as conversas conduzidas pelo ocidente (MIGNOLO, 2018). Grosso modo, trata-se de mudar o diretor da peça, o nível mais abrangente, que também é o nível do saber no sentido profundo da palavra, composto de atores, linguagens e instituições (principalmente as faculdades, as universidades, os museus, os centros de pesquisa, os grupos de reflexão, os institutos, as fundações e as organizações religiosas).

A decolonialidade, como enfatiza Mignolo (2018) deve focar em mudar os termos da conversa que, como resultado, mudaria o conteúdo. O inverso, de acordo com Mignolo (2018), não logra êxito, isto é, mudar o conteúdo das conversas não questiona a enunciação (os termos), porque não torna visível o que ou quem rege os truques, as tramas e os esquemas do titereiro. Mignolo (2003, p. 669) introduz a seguir a razão pela qual advoga em favor de uma práxis teórica para descolonizar o ser e o saber:

⁶ No original: a discourse that promises happiness and salvation through conversion, progress, civilization, modernization, development, and market democracy (MIGNOLO, 2018, p. 142)

A ciência (conhecimento e saber) não pode se separar da língua(gem); as língua(gen)s não são apenas fenômenos culturais nos quais as pessoas encontram suas identidades; são também o lugar onde o conhecimento está inscrito. E se as língua(gen)s não são coisas que os seres humanos tem, mas algo que eles são, a colonialidade do poder e do saber engendram, pois, a colonialidade do ser.

Por isso, Mignolo (2018) reforça que a resposta para descolonizar o ser e o saber precisa ser teórica, porque, segundo o autor, o que importa não são as áreas: economia, política, mas o conhecimento, que só existe, porque é produzido na e pela língua(gem). Por isso, a decolonialidade objetiva mudar os princípios e os pressupostos da produção, transformação e difusão de conhecimento, a partir de sua aspiração fundamental que, segundo Maldonado-Torres (2007), consiste na restauração da ordem humana a condições nas quais os sujeitos podem dar e receber livremente, de acordo com o princípio da receptividade generosa. O fundamento desse princípio, conforme sinaliza o filósofo, se encontra na concepção do “corpo humano como a porta da consciência, ou melhor, como mecanismo possível de abertura e recepção da alteridade” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 155). O corpo permite o encontro, a comunicação e a relação íntima com outros, mas de alguma forma, através da mesma exposição, também se converte em objeto da desumanização, por meio da racialização, termo definido por Mignolo (2018) como um processo político de imputar identidades raciais/etnias à uma prática social ou grupo ao qual não se identifica como tal, e por meio da diferenciação sexual e de gênero.

O movimento epistêmico empreendido por Maldonado-Torres (2007) oferece outras coordenadas para entender a corporalidade e a relação com outros, projetando uma ruptura com as dinâmicas raciais e com as concepções de gênero e sexualidade que inibem a interação generosa entre os sujeitos, generosidade a que se refere o filósofo latino. Enquanto projetos, tanto a descolonização quanto a des-gener-ação (que posiciona “gênero” como o radical no centro da palavra, evocando uma ação que rompe com as relações dominantes coloniais de gênero), constituem uma resposta consistente à colonialidade, conferindo destaque ao projeto decolonial a que Dussel (2016) se refere, um projeto que requer tenacidade, tempo, inteligência, investigação, solidariedade.

Ambas as formas supraditas pretendem restaurar a ordem humana, fazendo desaparecer a lógica da sub-alteridade, fazendo desaparecer as antecipações da morte. Para Maldonado-Torres (2007), a descolonização e a des-gener-ação adquirem sentido na visão do

corpo como abertura radical a outro corpo e na visão do escândalo diante da morte desse outro corpo. Esta visão de subjetividade generosa e receptiva foi articulada e defendida com maior afinco por Emmanuel Levinas. O filósofo lituano-francês concebe o dar como um ato metafísico que torna possível a comunicação entre o sujeito e o outro, assim como a emergência de um mundo em comum. Essa reflexão exprime que não haveria subjetividade propriamente dita sem dar ao outro, assim como sem receber do outro não poderia haver racionalidade, tampouco conceitos. Para Levinas (1998), a subjetividade, a razão, e a dimensão do ser devem sua existência e obtém seu sentido a partir da necessidade de justiça no nível trans-ontológico, ou seja, justiça para muito além da dimensão do ser, uma justiça que introduza moderação e sincronia na ordem da experiência ética entre a subjetividade e a alteridade. Transitamos assim para a práxis de decolonização, inspirada por uma ética outra, a ética da doação, da generosidade humana e da responsabilidade.

Em meio às relações assimétricas de poder que a cada dia de complexificam, falar em justiça social se torna um desafio gigantesco, ainda mais se tratando de justiça social em um nível global. Santos (2007) afirma que não existe justiça social global sem justiça cognitiva global. Todavia, é preciso explicar o que vem a ser uma justiça cognitiva global. Segundo Santos (2007), significa que a tarefa crítica que se avizinha não pode ficar limitada à geração de alternativas: ela requer um pensamento alternativo de alternativas, ou seja, um pensamento pós-abissal como medida de resistência epistemológica ao neoliberalismo. O desafio ao qual nos referimos se complexifica porque envolve o que Santos (2007, p. 83) afirma: “o pensamento abissal continuará a autorreproduzir-se – a menos que se defronte com uma resistência ativa”, que tenha como postulado a resistência epistemológica, pois, como nota, “não existe justiça social global sem justiça cognitiva global” (SANTOS, 2007, p. 83). A mentalidade da resistência ativa, portanto, esse pensamento pós-abissal, consiste, segundo o autor, numa amplificação simbólica de sinais, pistas e tendências que, embora dispersas e fragmentadas, apontam para novas constelações de sentido, lutando contra a exclusão social, econômica, política e cultural gerada pela encarnação do capitalismo global, conhecida como “globalização neoliberal” (SANTOS, 2007, p. 83)

De forma análoga, o giro decolonial como projeto não envolve meramente o término das relações formais da colonização, mas uma oposição radical ao legado e à produção contínua da colonialidade do poder, do saber e do ser. Assim, é também “um giro humanístico que aspira o reconhecimento de todo humano como membro real de uma mesma espécie”

(MALDONADO-TORRES, 2007, p. 161), instaurando um novo humanismo fundamentalmente pautado na doação, ao invés do reconhecimento imperial da modernidade, pois, se a modernidade ocidental globalizada é geradora de catástrofes (MALDONADO-TORRES, 2021), qualquer projeto decolonial no campo do saber deve necessariamente levar à produção de atitudes anti-catastróficas (MALDONADO-TORRES, 2021)

É grave e trágico ver que o colonialismo serve de portaria ao neoliberalismo, o qual indica, como aponta Maldonado-Torres (2007), a emergência de um mundo estruturado na ausência de reconhecimento da maior parte da humanidade como sujeitos doadores, legitimando dinâmicas de posse, em vez de trocas generosas. Nas palavras de Maldonado-Torres (2007, p. 154):

nessa realidade geo-política e social, a suposta inferioridade passa a ser dispensabilidade, que faz com que a proximidade constante da morte, e não somente a pobreza, defina a situação do condenado, de um sujeito que não só está condenado a não ser livre, mas também a morrer antes do tempo.

Essa questão da morte antes da hora é profundamente perturbadora. A decolonialidade desponta como uma reação das pessoas que não querem ser oprimidas, exploradas, expropriadas e eliminadas. Se no ocidente há uma larga tradição de pensamento acerca do universal (GROSFOGUEL, 2007), a desocidentalização e a decolonialidade são dois tipos de reações cujas representações e contornos são formados pelas histórias locais (MIGNOLO, 2018).

Desse modo, diante do momento sócio-histórico no qual estamos inseridos, concordamos com Mignolo (2018) que ser humano significa uma pergunta fundamental para o século XXI. Fundamental, porque humano e humanidade não são apenas conceitos. São ideias criadas por agentes que se definem humanos e que estavam em posição de privilégio de projetar suas próprias imagens como humanidade, estabelecendo a hierarquia entre os humanos: o racismo e o machismo cumpriram muito bem esse propósito (MIGNOLO, 2018).

Como pensador decolonial, Mignolo (2018) realiza um movimento de redução de tamanho do homem/humano, removendo dele sua universalidade, ao mostrar que essa universalidade é meramente a universalização de um conceito regional de um tempo unilinear que projeta a ontologia (dimensão do ser) à sua maneira em uma escala universal. Para tanto, Mignolo (2018), para além de outros pensadores decoloniais (MALDONADO-TORRES,

2007; GROSFOGUEL, 2007) começam a questionar como esses conceitos nasceram: “When, why, who, and what for?” (MIGNOLO, 2018, p. 171)

Baseando-se na articulação zapatista (movimento social mexicano) que parte da noção dos indígenas tojolabales, Grosfoguel (2007) enfatiza uma concepção “Outra” de fazer política, um movimento de retaguarda de “andar perguntando”. O “andar perguntando” está ligado ao conceito tojolabal de democracia. Partindo dessa cosmologia outra, Grosfoguel analisa que os zapatistas dão início à Outra campanha, desde o “retaguardismo” que segue “perguntando e escutando”, ao invés do “vanguardismo”, que segue pregando e convencendo. Nesse sentido, a política zapatista, que parte de “perguntar e escutar” e cujo movimento de retaguarda se converte em um veículo de diálogo crítico transmoderno, epistemicamente diverso e, portanto, decolonial, é muito diferente do partido de vanguarda que, ao ser caracterizado como científico, se autodefine como verdadeiro (GROSFOGUEL, 2007).

Nas palavras de Mignolo (2018), a decolonialidade surge da necessidade de desprendimento das narrativas e promessas da modernidade, que legitimam a colonialidade, isto é, a opressão, a exploração e a desapropriação – não para resistir a elas, mas para re-existir. Para Mignolo (2018), re-existir significa usar o imaginário da modernidade em vez de ser usado por ele. Em termos mais didáticos, ser usado pela modernidade significa que a colonialidade te regula, te controla, forma suas emoções, sua subjetividade, seus desejos (necessidades). Re-existir é se desligar, se desprender disso, mudando em direção a usar as próprias emoções, a própria subjetividade e as próprias necessidades, em vez de ser usado(a) pelo fundamentalismo totalitário e pelo discurso de “povo escolhido” que assume para si o direito de governar o mundo.

Da leitura decolonial que se pode apreender de Walsh (2018), re-existir refere-se à configuração de formas de existir e não apenas de resistir – algo semelhante a re-existir resistindo e resistir re-existindo – enquanto sujeitos, construir projetos da sociedade e da vida, a despeito das condições adversas (escravidão, desumanização, racialização e discriminação) e superar essas condições para ocupar um lugar social e cultural de dignidade: uma re-existência enquanto sujeitos. Assim, “re-existência”, “re-emergência”, “reconstituição”, “ressurgência” vão, gradativamente, integrando o repertório vocabular que vem povoando vários projetos decoloniais.

Eis que mais uma vez voltamos a nos deparar com o conhecimento teórico. É desde a geo-corpo-política do saber, segundo Grosfoguel (2007), que emerge o pensamento crítico

fronteiriço, ou como afirma Mignolo (2018, p. 170), “*dwell in the border, not crossing the border*”. Mais que ter um pensamento de fronteira (*border thinking*), Mignolo (2018) afirma que é preciso viver fronteiriçamente, como uma crítica da modernidade para um mundo transmoderno, pluriversal, descolonizado, de múltiplos e diversos projetos ético-políticos, onde possa haver uma comunicação real e um diálogo horizontal, como vislumbraremos na próxima seção, com mais justaposição entre os povos do mundo, e para muito além das lógicas e práticas de dominação e exploração do sistema mundial (GROSFOGUEL, 2007).

Aqui vemos novamente uma correspondência entre o processo de “re-existir resistindo” (WALSH, 2018; MIGNOLO, 2018), o movimento de retaguarda de “perguntar e escutar” (GROSFOGUEL, 2007) e a abordagem da Comunicação Não-Violenta (ROSENBERG, 2006), inspirada na noção de tradução intercultural (SANTOS, 2019), sobretudo em relação às habilidades de linguagem e comunicação desse último que fortalecem a capacidade de continuarmos humanos, permitindo que nossa compaixão natural se manifeste (em alemão *mitgefühl*: *mit* = com; *gefühl* = sentimento, logo, compaixão = sentir com) (KUNDERA, 2013), mesmo em condições adversas. Não se trata, contudo, de ser bonzinho ou falar baixinho, afinal, conforme postula Mignolo (2018), a convivência não é necessariamente pacifista, mas sim uma luta em busca de equilíbrio e harmonia.

Dito isso, considerando o conceito de decolonialidade que se tornou tema frequente na Linguística Aplicada brasileira contemporânea, Souza e Duboc (2021) advogam em favor de uma práxis decolonial performática de modo a prevenir que a decolonialidade incorra em universalismos. Levando em conta que a colonialidade se refere a um conjunto complexo e interrelacionado de relações hierárquicas derivadas da diferença colonial, nos posicionamos, na condição de latino-americanos, do lado da diferença colonial cujos saberes e língua(gen)s tem sido negados, invisibilizados e racializados (SOUZA & DUBOC, 2021).

Partindo desse lugar de enunciação, situado na periferia da modernidade e marcado como o espaço privilegiado para a ação decolonial, Souza e Duboc (2021) indagam se esse privilégio característico do que é local e periférico, contra o universalismo da colonialidade, não pode acabar se configurando também como um novo essencialismo ou um novo universalismo, tendo em vista que a popularização em torno de um conceito é passível de simplificação, generalização, de empregabilidade ingênua, de utilização manipulativa, ou até mesmo de esvaziamento de sentido.

Vale frisar que diante da expressividade em torno do conceito de decolonialidade entre os linguistas aplicados brasileiros, mobilizamo-nos atenta e criticamente acerca das correlações entre a decolonialidade e a educação linguística para nos esquivar do fetiche em torno da metodologização, tão comum na seara do ensino de línguas (SOUZA & DUBOC, 2021). Ao invés de objetivar, e com isso, reduzir sua força, optamos por potencializar a interseção entre a decolonialidade e a tradução intercultural em que se baseia a comunicação não-violenta, buscando a disseminação do conhecimento pautado na mudança social. Desse modo, situar nossa visão de decolonialidade específica e localmente nos afasta de imputações de absolutismos ou determinismos (SOUZA & DUBOC, 2021), além de destacar sua localidade espacialmente e inscrever suas queixas e reivindicações historicamente, revelando sua abertura e sua propensão à transformação social.

Ademais, o espaço privilegiado do qual faço parte e, de onde conscientemente falo, não serve para usar o conceito de raça como fetichização metodológica para os meus estudos, tampouco representa uma falsa agenda anti-racista, baseada apenas no discurso. Em nossa leitura, o esforço e o enfrentamento das situações que envolvem os tipos de opressão abordados nessa seção não devem ser uma luta apenas de quem sofre(u) a opressão, a violência, a discriminação, de quem é obrigado a conviver com uma gama de circunstâncias diferentes daqueles que pertencem a uma classe privilegiada. Não são apenas esses grupos que precisam lutar, quem também tem posição de privilégio deve se mobilizar, devendo comprar essa causa pra si. A luta contra a matriz colonial de poder (racismo, machismo e o conceito inventado de natureza) não pode ser destinada apenas aos negros, às mulheres, às minorias étnicas. A luta contra a mcp deve ser de todas as pessoas, inclusive dos brancos privilegiados, assim como a luta contra o patriarcado não deve se estender apenas às mulheres, mas também aos homens que precisam compreender essa estrutura de dominação e de exploração.

Portanto, considerando o papel que a raça vem desempenhando em nossas relações, vislumbramos o ponto de ligação entre a CNV e a pedagogia decolonial, ao manter o foco “na enunciação e nos atores, instituições e linguagens” (MIGNOLO, 2018, p. 159). Com efeito, lançamos mão no próximo segmento de uma abordagem/um processo de linguagem referido como Comunicação Não-Violenta, que traduz, em termos linguísticos, maneiras de ajudar o interlocutor a aumentar sua capacidade de articular seus sentimentos e de descrever claramente uma ampla gama de estados emocionais.

Buscarei descrever então como os RPGs podem nutrir negociações em Língua Inglesa para motivar um diálogo anti-machista, para além da linha de cor e das hierarquias sociais e como podemos apoiar os professores de Inglês a também agirem decolonialmente com seus futuros educandos.

2.2 COMUNICAÇÃO NÃO VIOLENTA EM LÍNGUA INGLESA

Essa subseção tem por objetivo realizar um enlace conceitual acerca da Comunicação Não Violenta, explicitando suas principais nuances, dando um enfoque especial às emoções. Em seguida, amplio a discussão, correlacionando o modelo da CNV às identidades do palhaço e do psicanalista (DUNKER & THEBAS, 2019), para, em seguida, relacionar os pressupostos da tradução intercultural sob a ótica das epistemologias do Sul (SANTOS, 2019) com a CNV.

Consciente da posição que ocupa no mundo, e de sua agência diante de situações de exclusão, depreciação, próprios de discursos financiados pela colonialidade, Marshall B. Rosenberg, psicólogo norte-americano, fundou um projeto que em muito se aproxima da agenda dos estudos decoloniais, isto é, da luta contra o histórico de desigualdades e estratificação. Intitulado Comunicação Não Violenta (CNV), o projeto integra o tipo de linguagem, o tipo de pensamento e as formas de comunicação que influenciam nossa capacidade de contribuir voluntariamente para o bem-estar dos outros e de nós-mesmos (ROSENBERG, 2019).

Rosenberg (2006) põe em evidência o papel crucial da linguagem e do uso das palavras, através de uma abordagem específica de comunicação, a que denominou Comunicação Não Violenta. Não se trata, todavia, de uma fórmula preestabelecida ou de mais um fetichismo metodológico; antes ela se adapta a várias situações e estilos pessoais e culturais, se distanciando do pensamento da verdade única e relevante. Rosenberg (2019) parte da compreensão de que pouquíssimas pessoas são ensinadas a expressar as próprias necessidades. Segundo ele, em vez de expressarmos nossas necessidades, somos ensinados a criticar, insultar e a nos comunicarmos de um modo que nos distancia uns dos outros (ROSENBERG, 2019).

Ao reconhecermos que o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos perpassa pela palavra (LARROSA, 2002) e considerando que as palavras são janelas (ou são paredes) (BEBERMEYER, 2006), podem

ser muros ou pontes (SANTOS, 2019), testemunhamos decisivamente nessa seção em favor de uma comunicação performativa não-violenta, capaz de instigar outros educadores linguísticos e pesquisadores a se atentarem àquelas agendas educacionais voltadas para a justiça social que afirmam ser culturalmente sensíveis, quando, na verdade, podem estar servindo aos propósitos de um projeto colonial ainda predominante (SOUZA & DUBOC, 2021).

Tendo em vista que a palavra comunicação se origina do latim *Communicatio* (derivado de *Communis*), que significa “tornar comum” e falar é como abrir sulcos no ar, a palavra sempre como esse “traço abridor”, mas um traço sonoro neste caso, e um traço vivo, posto que viva é a palavra dita de viva voz, chama-nos a atenção que esses traços, essas marcas, esses sulcos no ar convertem-se em seguida em feridas abertas (LARROSA, 2017), ou, nas lentes de análise de Maldonado-Torres (2021), em catástrofes singulares em sua gravidade e tragédia (MALDONADO-TORRES, 2021).

Nesse caso, de modo a atender o critério da impossibilidade de decolonizar o outro sem antes me decolonizar primeiro (SOUZA & DUBOC, 2021), baseamo-nos em algumas das perguntas críticas elaboradas por Souza e Duboc (2021, p. 905), como uma forma de auto-implicação em nossa própria postura interrogatória, a saber: “do we consider our own knowledge as incomplete and relational?”, “When do we interrogate the values, perceptions, knowledges within educational agendas, do we interrogate the values, perceptions, knowledges of our own?”, “do we see ourselves as implicated with the fictions of coloniality and modernity?”

Avidamente consciente quanto às várias formas e tipos de violência existentes, torna-se indispensável refletir se cometemos violência quando conversamos, se consideramos a nós mesmos um(a) comunicador(a) violento(a), servindo aos propósitos de um projeto colonial ainda predominante. Portanto, precisamos ser sensíveis ao ponto de reconhecermos se ao comunicar, exprimimos algum juízo de valor, praticamos *bullying*, discriminamos o outro/temos preconceito racial, culpamos ou apontamos o dedo para o outro, falamos sem ouvir, criticamos, xingamos, colocamos apelidos, usamos estratégias na conversa para chegarmos a algum ponto, somos defensivos ou julgamos quem é bom ou ruim ou o que está certo ou errado com as pessoas, respondemos com ira, fazemos generalizações, etc.

Uma resposta igualmente desconfortante na condição de comunicadores em relação ao nosso comportamento (não-) violento coaduna com o relato pessoal de Arun Gandhi, neto do

pacifista indiano Mahatma Gandhi, no prefácio ao livro *Comunicação Não-Violenta*, de Marshall Rosenberg (2006):

Crescer como pessoa de cor na África do Sul do Apartheid, na década de 1940, não era nada agradável. Principalmente se você era brutalmente lembrado da cor da sua pele a cada momento do dia. Depois, ser espancado aos 10 anos por jovens brancos que o consideravam negro demais e em seguida por jovens negros que o consideravam branco demais era uma experiência humilhante que poderia levar qualquer um à vingança violenta (GANDHI, 2006).

Revisitando as lembranças de seu avô, o lendário Mohandas Karamchand Gandhi, que lhe provocaram ressonâncias ao longo de sua formação, Arun Gandhi (2006) narra que foi levado para a Índia aos 13 anos para aprender a lidar com os sentimentos provocados pelo preconceito racial violento. Em busca da compreensão da profundidade e amplitude da não-violência, aprendera com seu avô sobre a necessidade de mudança qualitativa em nossas atitudes, pelo simples motivo de que, com frequência, não reconhecemos nossa violência porque somos ignorantes a respeito dela. A nossa ignorância quanto ao reconhecimento de nossa violência nos dá a falsa ilusão de que não somos violentos, em razão daquela visão de violência de brigar, matar, espancar e guerrear. Buscando corrigir essa visão míope, seu avô o convidou a desenhar uma árvore genealógica da violência, argumentando que entenderia melhor a não-violência se compreendesse e reconhecesse a violência que existe no mundo. Desse modo, toda noite seu avô o ajudava a analisar os acontecimentos do dia (o que experimentara, lera, vira ou fizera aos outros) e a coloca-los na árvore, sob duas rubricas: a) física (se houvesse violência em que se tivesse empregado a força física); b) passiva (se houvesse violência em que o sofrimento tivesse sido mais de natureza emocional). Seu avô descrevia a violência “passiva” como mais insidiosa que a violência “física”. Arun Gandhi (2006, p. 14-15) indaga “como podemos apagar um incêndio se antes não cortamos o suprimento de combustível que alimenta as chamas?” Em suas palavras, é a violência passiva que alimenta a fornalha da violência física.

Para além das ressonâncias da cosmologia gandhiana presentes no prefácio do livro (ROSENBERG, 2006), o psicólogo norte-americano reitera a correspondência entre sua abordagem de *Comunicação Não-Violenta* e o termo não-violência empregado por Gandhi: “denomino essa abordagem *Comunicação Não-Violenta*, usando o termo “não-violência” na mesma acepção que lhe atribuía Gandhi – referindo-se a nosso estado compassivo natural

quando a violência houver se afastado do coração”⁷. A gênese da Comunicação Não-Violenta (CNV) remete à preocupação de Rosenberg em torno de duas questões, quais sejam “o que acontece que nos desliga de nossa natureza compassiva, levando-nos a nos comportarmos de maneira violenta e baseada na exploração de outras pessoas” e, inversamente, “o que permite que algumas pessoas permaneçam ligadas à sua natureza compassiva mesmo nas circunstâncias mais penosas?” (ROSENBERG, 2006, p. 19)

A preocupação de Rosenberg (2006) em torno dessas questões começou na infância, por volta do verão de 1943, quando duas semanas após a chegada de sua família em Detroit, eclodiu um conflito racial, resultando na morte de mais de quarenta pessoas. Terminados os tumultos raciais e iniciadas as aulas, Rosenberg (2006) descreve uma humilhação pela qual passou ao ter seu nome pronunciado durante a chamada. Ao ouvir seu nome sendo chamado, dois colegas se voltaram contra ele, perguntando se era um *kike* (forma depreciativa utilizada para se referir aos judeus, até então desconhecida por Marshall). A violência passiva do *bullying* durante a aula se converteu em violência física logo depois: os dois colegas o jogaram no chão, o chutaram e lhe bateram.

Desde aquele verão de 1943, a inquietação de Rosenberg (2006) girou em torno dessas duas questões supramencionadas. O psicólogo norte-americano se dedicou a analisar o que permite que algumas pessoas permaneçam ligadas à sua natureza compassiva mesmo nas circunstâncias mais penosas. Rosenberg (2006) refere-se à pessoa de Esther (Etty) Hillesum, uma jovem judia, cujos diários e cartas descrevem as perseguições ao povo judeu em Amsterdã, durante a ocupação alemã, que permaneceu ligada à sua natureza compassiva mesmo sujeita às condições desumanas de um campo de concentração alemão. Rosenberg (2006) transcreve um trecho do diário de Etty para reafirmar seu argumento:

Não é fácil me amedrontar. Não porque eu seja corajosa, mas porque sei que estou lidando com seres humanos e que preciso tentar ao máximo compreender tudo que qualquer pessoa possa fazer. E foi isso o que realmente importou hoje de manhã – não que um jovem oficial da Gestapo, contrariado, tenha gritado comigo, mas, sim, que eu não tenha me sentido indignada, antes tenha sentido verdadeira compaixão e desejado perguntar: “O senhor teve uma infância muito infeliz? Brigou com a namorada?”. É, ele parecia atormentado e obcecado, mal-humorado e fraco. Eu

⁷ No original: I call this approach Nonviolent Communication, using the term *nonviolence* as Gandhi used it – to refer to our natural state of compassion when violence has subsided from the heart (ROSENBERG, 2015, p. 2)

gostaria de ter começado a tratá-lo ali mesmo, pois sei que jovens dignos de pena como ele se tornam perigosos tão logo fiquem soltos no mundo (ROSEBERG, 2006, p. 19-20)⁸

Ao analisar os fatores que influenciam nossa habilidade de permanecermos compassivos, estando co-presente na dor do próximo, Rosenberg (2006) se impressiona com o papel da linguagem e com a nossa utilização das palavras. De certa maneira, Rosenberg (2006) estava buscando mudar os termos da conversa, identificando, interrogando e interrompendo (MENEZES DE SOUZA, 2019; SOUZA & DUBOC, 2021) os atores que interpretam os mais variados papéis no palco da colonialidade. Foi a partir de sua identificação de uma abordagem específica da comunicação, no nível mais abrangente da enunciação, *speaking* e *listening*, que ele se baseou em habilidades de linguagem e comunicação que fortalecem a capacidade de continuarmos humanos, condizente com o novo humanismo citado por Maldonado-Torres (2007), permitindo que a nossa compaixão natural se manifeste, mesmo em condições adversas.

2.2.1 Os quatro componentes da CNV

Rosenberg (2006) apresenta os quatro componentes do modelo da CNV: “o que observamos, o que sentimos, do que necessitamos, e o que pedimos para enriquecer nossa vida” (ROSENBERG, 2006, p. 32). Por exemplo, nosso bem-estar físico depende da satisfação da necessidade de ar, água descanso e alimento. Nosso bem-estar psicológico e espiritual, por sua vez, aumenta quando nossa necessidade de compreensão, apoio, franqueza e significado é atendida. Segundo Rosenberg (2019, p. 14), “todos os seres humanos têm as mesmas necessidades. O que distingue as pessoas são as estratégias usadas para atendê-las”.

O autor explica ainda que não basta apenas ajudar cada qual a ver o que o outro precisa. É necessário chegar ao âmbito da ação, uma ação que atenda às necessidades de

⁸ No original: I am not easily frightened. Not because I am brave but because I know that I am dealing with human beings, and that I must try as hard as I can to understand everything that anyone ever does. And that was the real import of this morning: not that a disgruntled young Gestapo officer yelled at me, but that I felt no indignation, rather a real compassion, and would have liked to ask, ‘Did you have a very unhappy childhood, has your girlfriend let you down?’ Yes, he looked harassed and driven, sullen and weak. I should have liked to start treating him there and then, for I know that pitiful young men like that are dangerous as soon as they are let loose on mankind (ROSENBERG, 2015, p. 02)

todos, através da capacidade de expressar as estratégias propostas com clareza, numa linguagem presente e de ação positiva (ROSENBERG, 2019), especialmente se desejamos firmar aquele compromisso ético sobre o qual se referiu Dussel (2016), um projeto que requer tenacidade, tempo, inteligência, investigação, solidariedade.

Linguagem de ação significa, conforme Rosenberg (2019), dizer com clareza o que queremos quando estamos fazendo um pedido, usando verbos de ação precisos. Portanto, as quatro partes do processo são caracterizadas por Rosenberg como: *observations* (O), *feelings* (F), *needs* (N) e *requests* (R). Tais partes podem ser observadas também no diagrama *Circle of life* (figura 2), idealizado pelas norte-americanas certificadas pelo Centro de Comunicação Não Violenta Jean Morrison e Christine King. Vale lembrar que o referido gráfico não almeja representar a CNV de forma simbólica, mas sim nos prover com algum apoio enquanto refletimos sobre seu significado.

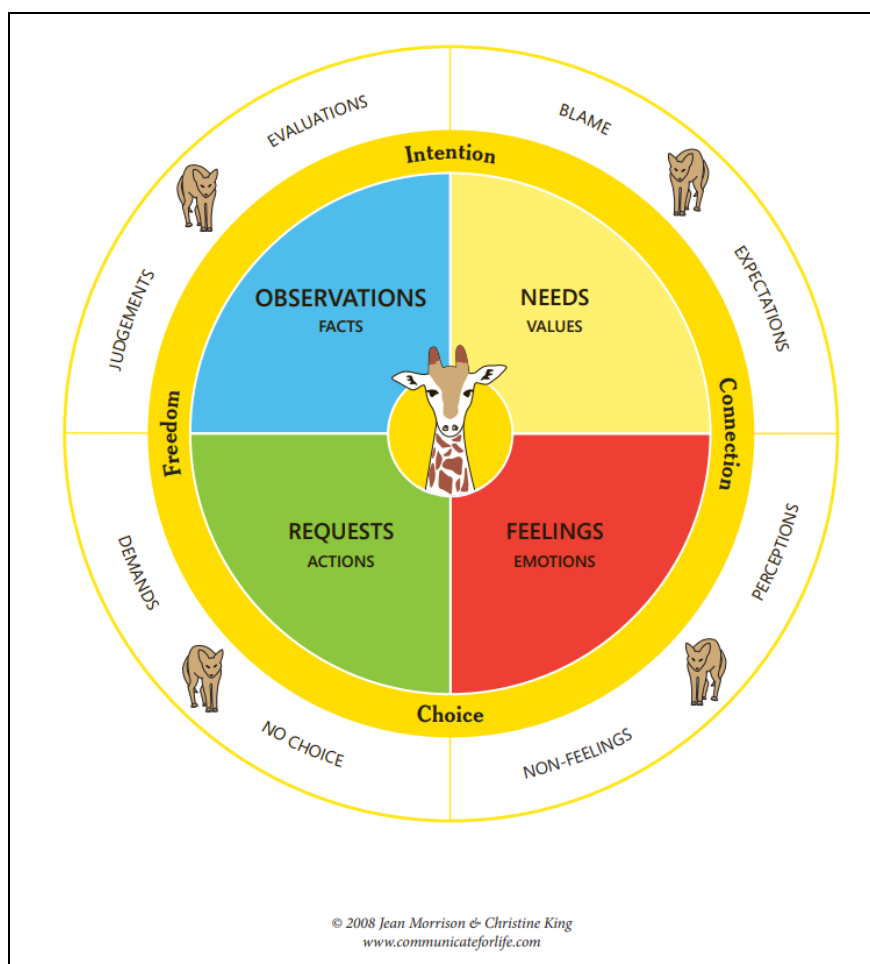


Figura 2: Circle of life

Como pode ser notado, a imagem da girafa é utilizada no meio do gráfico (daí o outro nome da CNV ser “linguagem da girafa”) para abranger, em uma metáfora física, as características do *ethos* do processo da CNV. A girafa possui um imenso coração (como o símbolo da CNV para a empatia) e um pescoço longo que se destaca (como um símbolo de vulnerabilidade, mas também pela habilidade de ver muito além do seu entorno imediato) (BAZIRAKE, 2018).

Como aponta Bazirake (2018), do outro lado, em contraposição à qualidade da doação natural, se encontra o que Rosenberg descreveu como o trágico jogo do “quem está certo?”, no qual recompensas e punições são as moedas do jogo, metaforicamente representado como “linguagem do chacal” (o chacal como símbolo para pensar a linguagem que negocia/comercializa a condenação, a culpa e a humilhação). Segundo Bazirake (2018), a “linguagem do chacal” é peculiarmente construída em torno de binarismos racionalistas como certo e errado, bom e ruim, normal e anormal, entre outros, demonstrando, com efeito, os mesmos termos da colonialidade.

Tendo feito menção aos dois lados que compõem a CNV, a saber, ouvir e falar, procedemos agora ao detalhamento dos quatro aspectos dessa abordagem de linguagem (ROSENBERG, 2006). Segundo o psicólogo norte-americano, primeiramente observamos o que está de fato acontecendo em uma situação: o que estamos vendo os outros dizerem que é enriquecedor (ou não) para nossa vida? É extremamente importante ser capaz de articular essa observação (Observation) sem fazer nenhum julgamento ou avaliação – mas simplesmente dizer o que nos agrada ou não naquilo que as pessoas estão fazendo. Em seguida, identificamos como nos sentimos (Feelings) ao observar aquela ação: magoados, assustados, alegres, divertidos, irritados etc. Em terceiro lugar, reconhecemos quais de nossas necessidades (Needs/Values) estão ligadas aos sentimentos com os quais nos identificamos. A quarta etapa requer um pedido (Request) bem específico. Cada componente/área da CNV possui duas partes: expressão (honestas dos 4 componentes) e acolhimento (empaticamente dos 4 componentes).

No que se refere ao componente da observação, atrelada à prática da CNV em nossas vidas e no mundo, devemos nos expressar, falando (*speaking*) o que vemos, sem julgar, classificar, comparar, sem fugir da responsabilidade, sem generalizar, ao passo que devemos também acolher, ouvindo (*listening*) atentamente sem julgar o que é certo/errado por parte daqueles que não estão agindo em harmonia com nossos próprios valores.

Em relação aos sentimentos, podemos nos expressar, utilizando a expressão “I feel...” relacionando o sentimento às minhas expectativas e não à ação de outrem, assim como nosso interlocutor pode usar a expressão “do you feel...?”, ajudando a relacionar o sentimento do locutor às expectativas dele e não à sua ação.

Em termos de necessidades e/ou valores, podemos nos expressar, nomeando com clareza nossas necessidades, sentimentos, valores, expectativas, ao passo que nosso interlocutor pode confirmar/verificar sua verdadeira necessidade, sentimento, valores, expectativas, demonstrando assim, ter acolhido, ouvindo atentamente o seu locutor.

O pedido de ação específica compreende se expressar, usando palavras, expressões e linguagem corporal de solicitação, nunca de comando, coação ou imposição (“I’d like you to...”, “Could you...?”, “Would you be willing to...?”, sendo que o interlocutor pode acolher com interesse e confirmar a solicitação, como um modo de garantir que o pedido foi compreendido (“Would you like me to...?”, “Are you wanting me to...?”)

A título de didatização e de fornecimento de uma amostra desse tipo de abordagem comunicativa, Rosenberg (2006) descreve uma situação em que uma mãe expressa para o seu filho adolescente: “Felix, When I see two balls of soiled socks under the table and another three next to the TV, I feel irritated, because I am needing more order in the rooms that we share in common”. Ela segue imediatamente o quarto componente – um pedido bem específico: “would you be willing to put your socks in your room or in the washing machine? Este quarto componente, segundo Rosenberg (2006), aborda o que queremos da outra pessoa para enriquecer nossas vidas ou tornar nossas vidas mais maravilhosas.

Desse modo, parte da CNV envolve expressar estas quatro partes de informação muito claramente, seja de forma verbal ou de formas outras. Entretanto, sabemos que dizer o que nos agrada ou não naquilo que as pessoas estão fazendo, exprimindo os sentimentos que notificam se as nossas necessidades estão (ou não) sendo atendidas através de um pedido de ação específico, apto a tornar a nossa vida mais maravilhosa, pode parecer, à primeira vista um projeto ingênuo, utópico, passível de causar estranhamento, tendo em vista que essa atitude não-violenta pode não obter sucesso no momento de chegada no próximo e provocar distanciamento, ao invés de conexão. Por outro lado, apesar do alto custo, é preciso prezar pelos sentimentos numa cultura que desde o princípio os ignorou. Rosenberg (2006, p. 63) reforça: “nosso repertório de palavras para rotular os outros costuma ser maior do que o vocabulário para descrever claramente nossos estados emocionais”. Esse sim deveria ser o

legítimo estranhamento, distanciamento, desprendimento, o *delink* de um sistema moderno/colonial/capitalista/patriarcal que, como aponta Rosenberg (2006, p. 64), valoriza “‘a maneira certa de pensar’ – tal como definido por aqueles que [detém] posições de hierarquia e autoridade”. Fomos ensinados, segundo Rosenberg (2006, p. 64) a estar “direcionados aos outros”, fomos desencorajados a manifestar emoções, como se estar em contato com nós mesmos indicasse um “distúrbio de personalidade”.

Com efeito, é preciso ressaltar que não temos pretensões de promover uma inovação terminológica ou propor uma sloganização de mais uma marca acadêmica. Como afirma Rosenberg (2006), tudo que foi integrado à CNV já era conhecido havia séculos. A intenção, segundo o autor, é recapitular aquilo que já sabemos. Trata-se de como nós humanos fomos destinados a nos relacionar uns com os outros e nos amparar de um modo que esse saber se manifeste concretamente, ou, nas palavras de Arun Gandhi (2006), que as atitudes positivas tomem o lugar das negativas que nos dominam. Segundo o neto do pacifista indiano, tudo o que fazemos é constituído por motivações egoístas do tipo “que vantagem eu levo nisso?”. Arun Gandhi comenta que sua constatação se revela ainda mais verdadeira numa sociedade esmagadoramente materialista, que prospera com base num duro individualismo, tal como discutimos na seção anterior sobre a ideia de que o *conquiro* serve de antessala ao *cogito*, quando refletimos sobre o fato de que para expandir seus horizontes, seu poderio, suas conquistas, este lado da linha se utiliza da tendência de submeter tudo à luz do entendimento e da significação, para sustentar e manter a “linha de cores”. Como observou Maldonado-Torres (2007), isso revelou ser um ponto patológico extremo no paradigma de guerra e em sua naturalização, através da ideia de raça na modernidade.

Se não há nada de novo na CNV, estaríamos talvez incorrendo nesta tese em manter o *status quo*, no lugar de promover a tão falada transformação social? Acredito que não, considerando a interseção da pedagogia decolonial com a CNV, a partir de um quadro teórico consistente, que demonstra o olhar aguçado com que me esforcei para des-encobrir e revelar as dinâmicas complexas da modernidade/colonialidade. Além disso, o fato de estar constantemente alerta às questões de ideologia e de poder evita tornar-me cúmplice da dominação, reduzindo as chances de fracasso na resolução de problemas reais (KUBOTA, 2014).

2.2.2 O solo fecundo das emoções, a ação do neoliberalismo avançado e suas respectivas implicações pedagógicas

Autor da “pedagogia da ansiedade”, o educador Noah De Lissovoy (2018) afirma que o neoliberalismo é uma organização histórica específica do significado das relações humanas e do ser humano, cuja conduta institui lógicas de competição e de empreendedorismo como as verdades centrais do ser e da sociedade. Conseqüentemente, a sociedade capitalista na era neoliberal é caracterizada por uma condição de instabilidade, de precariedade e de risco, cuja paisagem de insegurança revela uma configuração estendida e complexa de ansiedades (DE LISSOVOY, 2018). Nesse cenário de ansiedade dominante, o neoliberalismo nos interpela a compreender a nós mesmos com base nos princípios da responsabilidade individual, da autonomia, da competição e do cálculo.

Entretanto, esse ímpeto neoliberal forja uma ideologia que prega a realidade social como natural, porém, em conversa sobre libertação, autonomia e agência na formação docente, Monte Mór (2022), respaldada em Freire (1987), chama a atenção para o processo de conscientização de que as estruturas sociais limitadas a oposições binárias (opressor[a]-oprimido[a]) não eram naturais. Monte Mór (2022) interpreta que, hoje, o dualismo oprimida(o)-opressor[a] imprime também as relações de colonialidade vividas no Brasil e em outros locais em que a colonização se implantou. Para a autora, o referido binarismo refere-se a diferentes formas de opressão, dominação e exclusão como as que vem a se consolidar no mundo neoliberal.

No caso das emoções especificamente, Jordão (2019) responde que os dualismos partem talvez daquele pensamento binário que separou mente e corpo, razão e emoção, pensamento e coração. De acordo com Jordão (2019), também é causa e consequência desse binarismo o estruturalismo saussureano, fundante da linguística moderna, e especialmente em sua distinção entre *langue* e *parole*. Afirma Jordão (2019, p. 59):

ao reservar à *langue* o espaço da ciência, essa perspectiva legitimou gerações e gerações de linguistas que, em prol da ciência, ignoraram a *parole* e com ela o caótico, o inexplicável, o surpreendente, o inédito, o indisciplinado: o afeto. A linguística, ciência nova no século XIX, precisava se mostrar racional para ser aceita no mundo acadêmico da época. Não mais. As emoções e o desconhecido, o irracional e o incompreensível podem fazer parte das discussões da ciência.

Ainda a esse respeito, Jordão (2019) afirma que a implicação dos sujeitos nas práticas de letramento não pode jamais prescindir de considerações sobre afetividade e identidade. A reflexividade característica do letramento, segundo a autora, “trata justamente do ler o mundo e a si, observando-se implicado nos processos de construção de sentidos não apenas como um ser racional e consciente, mas também como alguém atravessado por emoções, afetos e desejos” (JORDÃO, 2019, p. 62)

Por falar em emoções, para além dos sentimentos de insegurança, instabilidade, ansiedade, risco, que a conduta neoliberal estabelece, precisamos, sob o prisma da prática pedagógica, levar em consideração também os relatos de aprendizes sobre a maneira como se sentem na ocasião em que precisam fazer uso da língua estrangeira (LE). Mastrella de Andrade (2011) mostra indícios de que falar na nova língua implica muito mais do que proferir sons ou usar um novo código de comunicação. Implica, segundo ela, um fazer, acompanhado de um sentir e indissociável de um vir a ser, ou seja, um tornar-se, de maneiras distintas, no ambiente da sala de aula.

Para falar de identidades, Mastrella-de-Andrade (2011) concebe uma visão de língua(gem) divergente da visão representacionista, na qual a linguagem seria responsável por representar o mundo, isto é, uma ideia de linguagem transparente e explícita. A autora se contrapõe a essa visão, baseada na teoria austiniana dos Atos de Fala, a qual descreve falar como fazer algo além do proferimento físico dos sons. Nesse sentido, os atos de fala realizam ações no mundo social. Essa visão de língua(gem) a que se refere Mastrella-de-Andrade (2011), a partir do seu caráter performativo em que “dizer é fazer” (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2011, p. 26) possui poder de agência, não é, portanto, veículo neutro de comunicação ou expressão de realidades. Essa concepção traz várias implicações a respeito de quem somos, da constituição das relações sociais e também sobre o que podemos fazer no mundo em que vivemos, qual o sentido de agência que temos.

Compartilhamos da mesma posição não essencialista de identidade da autora, que reconhece e enfatiza as identidades como sendo fluidas, socialmente construídas em constante (re)negociação de significados nos discursos que estruturam a vida social e não essências fixas. Em síntese, uma visão de identidade como relação em contraposição à noção de identidade como fixa ou naturalmente dada.

Considerando que a língua é fundante e estruturante de nossa identidade, Mastrella-de-Andrade (2011) nos remete à complexidade do processo de aprendizagem, especialmente de

língua estrangeira, em que buscamos nessa mesma língua, relações com nós mesmos, com os outros e com o saber, podendo não ser fácil ou tranquilo da mesma forma para todos os aprendizes, uma vez que envolve, ao mesmo tempo, histórias diversas e contextos socioculturais bastante distintos, para além do contexto sociocultural mais amplo de uma sociedade capitalista na era neoliberal, contexto este de ansiedade dominante (DE LISSOVOY, 2018), em que somos submetidos a compreender a nós mesmos com base nos princípios da responsabilidade individual, da autonomia, da competição e do cálculo.

Expressando sua inquietação com as imposições neoliberais na sociedade, Freire (1996) elege a problematização do conceito de autonomia de modo que venha a se tornar um instrumento de libertação do ser humano das malhas fechadas do determinismo neoliberal. Monte Mór (2022) compreende que essa libertação/autonomia implicaria na capacidade de criação das próprias representações do mundo pelas pessoas, “vendo-se como sujeitos da história, participantes cidadã(ões) políticas(os) que têm vez e voz, podendo ser transformadoras(es) individuais ou coletivas(os) da sociedade” (MONTE MÓR, 2022, p. 16).

Reiteramos o argumento de Monte Mór (2022) de que o processo de percepção da realidade pretendido pela proposta educacional freiriana não prevê o desenvolvimento de cada indivíduo fora de suas coletividades, tampouco entende o sujeito cognitivo restrito a suas capacidades individuais (MONTE MÓR, 2022). Com essas disposições em mente, reconhecemos, à luz da proposta educacional crítica (FREIRE, 1979), os homens como seres em devir, como seres inacabados, incompletos em uma realidade igualmente inacabada e juntamente com ela (e não natural como o neoliberalismo prega). A educação crítica freiriana, enquanto portadora de esperança, “afirma que os homens são seres que se superam, que vão para a frente e olham para o futuro, seres para os quais a imobilidade representa uma ameaça fatal” (FREIRE, 1979, p. 42). A educação crítica se identifica com o movimento que compromete os homens como seres conscientes de sua limitação, movimento que é histórico.

É nessa busca pela libertação do determinismo neoliberal que a formação de professores pode ser uma chave para efetuar mudanças. O conceito de formação de professores que subjaz o Projeto de Educação Continuada para Professores de Língua Inglesa (PECPLI), por exemplo, coordenado pela professora Ana Maria Barcelos, é entendido como parte do processo socialmente construído do “re-imaginar transformativo do eu” (BARCELOS, 2010, p. 61), que se dá a partir das experiências dos professores de imaginar

novas possibilidades, novos “eus” para eles mesmos, de vivenciar novas emoções e identidades.

Esse conceito, para a autora, é pautado em um ponto de vista sociocultural crítico fundamentado pela visão de formação como colaboração, como confiança mútua, em que o formador não se coloca como detentor da verdade ou de conhecimentos, mas aprende na interação/relação com os professores. Nesse sentido, Barcelos (2010) respalda seu argumento baseando-se em uma competência sociocultural que rompe com as estruturas dominantes de poder, que promove a agentividade docente, bem como relações de confiança mútua entre os participantes da comunidade escolar que ajudam a estabelecer uma cultura do cuidado com o outro (BARCELOS, 2010).

No entanto, Barcelos (2010) argumenta ainda que os professores participantes do referido projeto se encontram em meio a vários discursos polarizadores que influenciam suas emoções e crenças e que podem se constituir em obstáculos para a re-imaginação transformativa do eu: discursos da escola (alunos, supervisores, colegas, pais) *versus* o próprio discurso deles (se acreditam nele ou não) *versus* o discurso do PECPLI (formadores, colegas, textos). Nesse sentido, recuperamos as seguintes perguntas reflexivas propostas por Barcelos (2010, p. 77): “como todos esses discursos, crenças e emoções se filtram, se juntam para que os professores se percebam (e façam) sua prática diferente?” e “qual desses discursos impede, ajuda a avançar ou estagnar?”

Diante disso, levando em conta a iniciativa dos estudos decoloniais contra as ficções universais da modernidade/colonialidade (SOUZA & DUBOC, 2021) que rejeitam o valor dos modos locais de saber e de ser, Duboc (2018) sugere que uma formação docente compromissada com a diferença, a ética e a responsabilidade deverão fomentar momentos de interrupção perante episódios brutais descritos em textos acadêmicos ou documentos curriculares. Essa atitude se alinha com o exercício decolonial proposto de Mignolo (2018, p. 159) quanto a manter o foco na enunciação e nos atores, instituições e linguagens, permitindo enxergar quem está por trás das cenas, ou, em suas palavras, “quem está manipulando as marionetes”.

Partindo do pressuposto de que as emoções podem ser definidas como estados que compreendem sentimentos, mudanças fisiológicas, comportamento expressivo e inclinações para agir, Barcelos (2010) pontua que a importância das emoções está atrelada ao fato de elas serem a chave para efetivar mudanças e, no caso específico do ensino, Barcelos (2010) afirma

que o ensino é uma maneira de ser e sentir historicamente em relação aos outros, “é uma profissão de bem-querer” (BARCELOS, 2010, p. 77). Por isso, importa que sejamos alfabetizados emocionalmente, pois conforme sugere Barcelos (2010), ao expressarmos, seja um desabafo ou uma história de frustração, na condição de professores, podemos intensificar ou dissipar sentimentos de baixa ou alta estima. Tomando como base esse ponto de vista, Barcelos (2010) alerta para a importância de o formador de professores buscar disseminar emoções positivas através da construção de um espaço de acolhimento e pertencimento emocional. Isso não quer dizer, contudo, que evitaremos as conversas difíceis no ambiente da sala de aula.

Ao tratar do terreno emocional de compreender a diferença através de verdades desconcertantes, por exemplo, Boler e Zembylas (2003) apresentam uma pedagogia do desconforto como uma abordagem educacional para compreender a produção de normas e diferenças. Como o próprio nome sugere, essa pedagogia enfatiza a necessidade de ambos o professor e o aluno saírem de suas zonas de conforto, uma atitude compatível com a postura adotada na CNV (ROSENBERG, 2006). Por zona de conforto, Boler e Zembylas (2003) compreendem os investimentos emocionais mantidos inquestionados, tendo em vista que “foram costurados por dentro do tecido cotidiano do que é considerado senso comum” (BOLER & ZEMBYLAS, 2003, p. 108).

Fica evidente na pedagogia do desconforto seu pertencimento ao rol de pesquisas críticas. Envolver-se com uma pesquisa dessa natureza significa solicitar aos envolvidos uma revisão radical de suas visões de mundo, um processo que pode desencadear raiva, tristeza, decepção, e resistência, mas em contrapartida, o processo também proporciona aos envolvidos novas janelas no mundo: desenvolver a capacidade de investigação crítica atrelada à produção e construção de diferenças fornece às pessoas uma ferramenta que culmina não apenas em um trabalho cognitivo, mas também em um trabalho, que inclusive fazemos questão de ressaltar aqui, de cunho emocional.

A pedagogia do desconforto reconhece e problematiza as dimensões emocionais mais arraigadas, aquelas que estruturam e moldam nossos hábitos, rotinas e a nossa cumplicidade inconsciente com a hegemonia. Boler e Zembylas (2003) analisam atentamente as atitudes emocionais, isto é, as reações e respostas emocionais e depois as formas invisíveis com as quais agimos em consonância com a ideologia dominante.

Para começar, Boler e Zembylas marcam a existência de hábitos inscritos de atenção emocional, os quais limitam, restringem e/ou abrem possibilidade no processo de construção da diferença. Em suma, tais hábitos são governados pela hegemonia. Boler e Zembylas (2003) explicam que a hegemonia está intimamente ligada ao individualismo liberal. Desse modo, os mitos da cultura dominante entre os quais destacam-se as oportunidades iguais e a meritocracia dependem retoricamente de várias visões “admissíveis” de diferença.

Boler e Zembylas apresentam três amostras de concepções reducionistas de diferença, as quais, segundo os autores, representam um esquema do sonho Americano, na verdade não somente do sonho americano, mas também das sociedades neoliberais em geral, cujos modelos coexistem dentro do sistema de crenças de seus indivíduos: o modelo da celebração ou modelo da tolerância, o modelo da negação ou modelo da igualdade e a resposta natural ou modelo biológico.

O primeiro modelo da celebração ou da tolerância tem como slogan a frase “todo indivíduo é diferente. Nós devemos respeitar e honrar a diferença de todos igualmente”⁹. No entanto, Boler e Zembylas alertam para o fato de que embora essa concepção de diferença afirma comemorar todas as diferenças igualmente, algumas diferenças são meramente toleradas nessa perspectiva. Extremamente aceitável em sociedades neoliberais, esse modelo da celebração/tolerância até dispõe de uma legislação que protege a privacidade do indivíduo, bem como o direito de expressar sua diferença, desde que “não machuque outros” (BOLER & ZEMBYLAS, 2003, p. 109). O curioso é que aquelas diferenças que refletem as normas da cultura dominante dispensam proteção, tampouco são consideradas magoadoras dos outros. Boler e Zembylas (2003) constata, por exemplo, que manifestações públicas heterossexuais são tão normais que não são contestadas pelos direitos individuais liberais.

O segundo modelo da negação ou da igualdade tem como seu mote a frase “nós somos iguais debaixo da pele. Por que dar tanta atenção à diferença?”¹⁰ Essa filosofia do “somos todos iguais debaixo da pele” é uma versão do individualismo liberal que nega também as formas nas quais o poder molda e procura apagar a diferença, uma filosofia da diferença que

⁹ No original: “Every individual is different. We should respect and honor everyone’s difference equally.” (BOLER & ZEMBYLAS, 2003, p. 109)

¹⁰ No original: “We are all the same underneath the skin. Why do we have to pay so much attention to difference?” (BOLER & ZEMBYLAS, 2003, p. 110)

quer simplesmente negar ou apagar a diferença. Boler e Zembylas observam que aqueles que concordam que “somos todos os mesmos” adotam – por mais que inconscientemente – um compromisso com a assimilação, um enfoque que reflete a capacidade privilegiada da cultura dominante de decidir quando e porque as diferenças são importantes. Os autores trazem à baila o exemplo de que qualquer um está sujeito a ouvir uma pessoa da cultura dominante dizer para uma pessoa de cor “eu não vejo você como um [japonês]”, pretendendo tecer um elogio e visando incluir a pessoa como um membro do grupo majoritário “um de nós”, - tais enunciados negam ofensivamente àqueles não-brancos o significado do patrimônio cultural (BOLER & ZEMBYLAS, 2003).

O terceiro modelo biológico ou da resposta natural traz em seu lema o enunciado “algumas diferenças são inatas. Alguns medos da diferença são inatos. O medo da diferença é uma resposta natural”¹¹. O perigo desse modelo é que sua adesão à explicação biológica nega uma compreensão mais apurada das formas nas quais o poder permite que certos grupos utilizem seus medos como justificativa para oprimir outros grupos. Boler e Zembylas (2003) exemplificam o medo do homem branco de ser emasculado pelos homens negros, medo este que os autores destacam como crença historicamente utilizada para justificar o linchamento nos Estados Unidos. Em suma, esse recorrer à segurança ou ao “foi assim que Deus nos fez” isenta a cultura dominante de se comprometer no difícil terreno emocional da diferença como social e política, aliás, conforme observam os autores, essa indisposição em se comprometer com o trabalho difícil de reconstruir as crenças, os valores e os pressupostos de alguém é comum a todos esses modelos de concepções da diferença, uma verdadeira abdicação da responsabilidade acerca de como as diferenças são produzidas e perpetuadas pelas crenças individuais e através das relações psicossociais (BOLER & ZEMBYLAS, 2003).

Na complexa seara educacional, corre-se o risco ainda de esbarrarmos em enunciados do tipo “professores devem simplesmente apresentar os dois lados e os alunos devem optar conforme sua própria vontade”¹² (BOLER & ZEMBYLAS, 2003, p. 111). Se buscamos engajar os alunos na investigação crítica da diferença, é imperativo desaprender o mito dessa

¹¹ No original: “Some differences are innate. Some fears of difference are innate. Fear of difference is a natural response.” (BOLER & ZEMBYLAS, 2003, p. 110)

¹² No original: “educators should simply present both sides, and students should be allowed to make up their mind according to their own free will.” (BOLER & ZEMBYLAS, 2003, p. 111)

educação neutra, afinal, o desenvolvimento e uma compreensão crítica entre o sentido das palavras e um entendimento mais coerente do significado do mundo é um pré-requisito para se obter mais clareza da realidade.

Precisamos tomar consciência de que a cultura dominante tenta determinar os sentidos dos signos, símbolos e representações para instaurar uma visão de mundo comum, encobrendo relações de poder e privilégio através dos órgãos dos meios de comunicação social e os aparelhos ideológicos de estado – tais como as escolas. Boler e Zembylas (2003) afirmam categoricamente sobre a impossibilidade de se escapar da hegemonia. Segundo os autores, ninguém escapa da internalização dos valores da cultura dominante, embora esses valores assumam diferentes formas em diferentes indivíduos. Por exemplo, há momentos em que é desconfortável para uma pessoa gay considerar sua própria homofobia – de modo semelhante para uma pessoa de cor refletir sobre seu próprio racismo internalizado.

Nesse sentido, a fim de ir além da mera leitura da realidade no nível da palavra, Boler e Zembylas (2003) sustentam que devemos primeiro ler o mundo – as práticas políticas, sociais e culturais que as constitui – antes de interpretarmos a descrição da realidade no nível da palavra. De modo a ilustrar em termos práticos como a pedagogia do desconforto conflita diretamente com os processos emocionais internalizados da hegemonia, Boler e Zembylas (2003) apresentam o exemplo de várias mulheres (22-45 anos) que insistiam que nunca haviam experienciado o machismo. Uma delas, ao ser questionada sobre como sabiam que eram meninas, respondeu que achava que era uma menina porque usava vestidos e porque tinha um forno Easy-Bake (forno de brinquedo de uma empresa americana que funciona de verdade). Boler e Zembylas (2003) argumentam que a invisibilidade do gênero para essas mulheres reflete o sucesso da hegemonia, no sentido de que essas mulheres foram tão poderosamente imersas no individualismo liberal que elas mal conseguem as diferenças de gênero. Boler e Zembylas (2003) observam a ação da hegemonia através da resistência emocional dessas mulheres, sobretudo pela vontade delas de não enxergar o machismo como uma força social que afeta suas vidas. Outro agravante, segundo os autores, tem a ver com ouvir do feminismo que a experiência e a identidade dessas mulheres não são autênticas, que suas vidas não representam verdadeiramente o livre arbítrio. Esse discurso além de irritá-las profundamente, rebaixa seus sentidos de agência.

Boler e Zembylas (2003) argumentam que a seletividade emocional se encontra em toda crença e em toda ação. Isso acontece, segundo os autores, com as várias mulheres que

afirmaram nunca ter experienciado o machismo em suas vidas. Os hábitos emocionais criados coletivamente por elas descrevem a seletividade inserida em suas crenças. Tais hábitos refinam os modos como elas se sentem perante o machismo e em relação a elas mesmas. A inabilidade de expressar e de nomear emoções específicas é em parte uma consequência dos hábitos, “hábitos inscritos de atenção”¹³ (BOLER & ZEMBYLAS, 2003, p. 122).

Diante do exposto, a pedagogia do desconforto solicita não apenas dos membros da cultura dominante, mas também dos membros das culturas marginalizadas, uma reavaliação dos valores hegemônicos inevitavelmente internalizados no processo de exposição ao currículo e aos meios de comunicação, os quais operam conforme os interesses da classe dominante. Para Boler e Zembylas (2003), a hegemonia e o individualismo liberal motivam as pessoas a não reconhecer que o machismo, o racismo, a homofobia e coisas afins afetam a si mesmos e aos outros. Daí que esses processos da hegemonia e os discursos de naturalização culminam com o desejo de não enxergar a diferença.

As diferenças, segundo Boler e Zembylas (2003) são frequentemente codificadas pela cultura dominante através de sistemas simplistas de significação binária. O desafio em entender como uma diferença é produzida reside justamente em ir além dessas compreensões binárias simplistas. Muito das condições históricas da Europa ocidental apenas veem as diferenças humanas como oposições simplificadas em relação umas às outras: dominante/subordinado, bom/mau, superior/inferior. Nessas sociedades, o bom definiu-se em termos do lucro, ao invés da necessidade humana. Com efeito, sempre haverá de existir um grupo de pessoas, que, através de opressão sistematizada, seja convertido em excedente e preencha o lugar de inferior desumanizado. Falta, segundo os autores, espaço para a contradição e para a ambiguidade, o que torna a resistência aos sentidos dominantes muito mais difícil.

Um último desfecho das oposições binárias restritivas é, segundo os autores, impedir a possibilidade das identidades ambíguas. Boler e Zembylas (2003) postulam que o temor da ambiguidade não é somente abstrato e emocional, é também um temor que fiscaliza a construção de identidades e de indivíduos de maneiras dolorosamente materiais. Como exemplo, os autores citam o fato de o binarismo do sexo biológico ser sistematicamente

¹³ No original: “inscribed habits of attention” (BOLER & ZEMBYLAS, 2003, p. 122)

imposto pela medicina sobre os bebês recém-nascidos. Muitos nenês nascem com gênero ambíguo – conhecido como hermafroditas. Na maioria das vezes, quando uma criança nasce hermafrodita, o médico insiste para que os pais permitam a cirurgia que atribuirá um gênero específico para a criança. Um documentário intitulado *Sex Unkown* ilustra as maneiras pelas quais a medicina e a ciência não permitem que indivíduos ocupem categorias ambíguas de gênero. Em um caso específico, mesmo os pais informando ao médico que não desejavam que a criança fosse submetida à cirurgia, o médico a conduziu sem o consentimento dos pais.

Para aprofundarmos no terreno emocional para compreender a diferença, como ela é criada e encenada nas relações sociais e nos meios de comunicação, analisaremos algumas relações entre o ser e o Outro. Para Boler e Zembylas (2003), a identidade é concebida no contexto de uma ideologia dominante específica que requer a eliminação de qualquer aspecto considerado estrangeiro ou que não seja legítimo para este ser.

O ser, para Boler e Zembylas (2003) é uma construção continuada, nunca completa, nunca inteiramente coerente, nunc completamente centrada seguramente na experiência. Nesse sentido, o ser é sempre uma ficção para os autores e as identidades são espécies de clausuras – nacional, ética, familiar, sexual e outras – clausuras arbitrárias. Essa natureza arbitrária na construção de identidades pressupõe um espaço abundante para a ambiguidade.

O hábito, por sua vez, atinge a estrutura do ser; significa uma edificação e uma solidificação de certos desejos. O hábito significa uma disposição para agir e, portanto, envolve desejos, interesses, escolhas e emoções. Em outras palavras, mudar a crença de alguém significa mudar seus hábitos. Essa visão torna mais clara a noção de que uma pedagogia do desconforto envolve um considerável labor emocional – mudar os hábitos de alguém demanda labor emocional; é muito mais fácil manter tais hábitos e o conforto que deles provêm do que removê-los. Por isso, Boler e Zembylas (2003) afirmam que adotar o labor emocional vinculado à ambiguidade potencializa a capacidade de qualquer pessoa de moldar seus conhecimentos, emoções, e hábitos e subverter os discursos e as práticas que visam atrair a clausura em nome da natureza, da liberdade ou da cultura, revelando as decepções que subjazem essas tentativas.

Ao aprender a identificar como e quando investimentos emocionais específicos de tornam hábitos inscritos de atenção é que poderemos explorar várias compreensões de diferença (BOLER & ZEMBYLAS, 2003). Ponderação semelhante faz Andreotti (2013) a partir das perguntas “que tipo de educação pode nos levar a desfazer o legado de

conhecimentos que nos faz cegamente cúmplices na perpetuação de erros?” e “que tipo de educação poderia nos ajudar a encontrar conforto e esperança nas surpresas que acontecem quando nos tornamos vulneráveis em nossos encontros com a diferença?” (ANDREOTTI, 2013, p. 219) Habitar essa ambiguidade pode ser deveras desconfortante e demandar um expressivo labor emocional negativo como vulnerabilidade, raiva e sofrimento. Contudo, para suportar essa ambiguidade, segundo Boler & Zembylas (2003), temos que desmanchar os velhos hábitos e substituí-los por novos hábitos. O cerne para repensar nossos hábitos é o pensamento crítico consciente. Isso envolve um risco intelectual e emocional considerável. Contudo, o labor emocional nesse contexto de ocupar a ambiguidade pode gerar resultados positivos, incluindo o autoconhecimento, esperança, entusiasmo, e um senso de comunidade. Embora certas pedagogias privilegiam mais uma diferença comparada a uma outra, na prática, Boler e Zembylas (2003) sugerem que são os próprios hábitos de atenção dos educadores e, em alguns casos, o privilégio irrefletido, os responsáveis pela inobservância de certas diferenças.

Grosso modo, tal pedagogia busca as fontes de invenção e criatividade que foram perdidas ao mesmo tempo que se mantém alerta ao melhor que os convencionalismos anteriores tem a oferecer. A ideia dos autores é bastante simples, apesar da dificuldade de conduzi-la: “no risk, no creativity, no good invention, thus no difference that makes difference” (BOLER & ZEMBYLAS, 2003, p. 128)

Os autores argumentam em favor da importância de uma pedagogia que acolha a ambiguidade em sua concepção crítica de identidades. A pedagogia do desconforto se destaca quanto à sua ênfase na necessidade de labor emocional como parte da tarefa radical de mudar as relações sociais. Boler e Zembylas (2003) teorizam a relação entre a diferença e a demanda por uma pedagogia do desconforto, testemunhando em favor do papel catalisador do labor emocional em sua formação positiva e negativa. Em suma, a pedagogia do desconforto convida indivíduos para experimentar um labor emocional positivo, posto que o pensamento crítico, a paixão e o autoconhecimento são estimulados a construir uma nova concepção de se relacionar com os outros e consigo mesmo.

Apesar do contexto de produção escrita da pedagogia do desconforto dizer respeito ao início dos anos 2000, a pertinência dos argumentos, especialmente no que se refere à análise crítica da produção de sentidos e de identidades proveniente do letramento crítico, opera como uma abordagem teórica e pedagógica atual e necessária, sobretudo durante os últimos

quatro anos em que vivemos uma onda de crescente patriotismo desprovido de senso crítico no Brasil.

Andreotti (2013) projeta na educação o papel de nos preparar e preparar aqueles com quem trabalhamos a expandir as possibilidades de pensar e viver juntos em um planeta de recursos esgotáveis que sustenta ecologias complexas, plurais, interdependentes, e atualmente em condições exacerbadas de desigualdade. Para viabilizar essa proposta de educação, Andreotti (2013) destaca a necessidade de um currículo diferente, definitivamente baseados não em um ceticismo misantrópico maniqueísta (MALDONADO-TORRES, 2007), a fim de irmos além das restrições dos nossos legados históricos discursivos, afetivos e relacionais. De forma mais direta, Andreotti (2013) nos incentiva que talvez seja necessário reconhecer que estamos implicados e somos sistematicamente cúmplices na criação dos problemas sociais que tentamos resolver: somos parte tanto da solução como do problema em si.

Essa mudança de orientação curricular a que se refere Andreotti (2013) é necessária para fundamentar essa conversa em formas radicais de democracia que possam ir além de padrões históricos de engajamento com a diferença, já que os nossos padrões, segundo Andreotti (2012), são: **H**egemônicos (justificam a superioridade de grupos dominantes), **E**tnocêntricos (projetam uma visão local como universal), **A**-históricos (negam a constituição histórica do presente e do sujeito), **D**es-politizados (não reconhecem reprodução de relações desiguais de poder ou a localização ideológica de análises e propostas), **S**alvacionistas (vê a ajuda ao outro como ato de protagonismo heroico), **D**es-complicados (oferecem soluções fáceis e simplistas que fazem interventores se sentirem realizados, mas que não incorrem em nenhuma mudança sistêmica), **P**aternalistas (procuram afirmação de superioridade através da infantilização do Outro).

As iniciais dos padrões assinalados por Andreotti (2012) compõem a sigla HEADS UP em inglês (Hegemony, Ethnocentrism, Ahistoricism, Depoliticization, Salvationism, Un-complicated solutions, Paternalism), que, traduzida para o português significa alerta. A sigla HEADS UP, segundo Andreotti (2012) pode ser usada para iniciar conversas sobre iniciativas/inícios/vir-ao-mundo locais/globais (documentários, campanhas, material didático, etc) que podem inadvertidamente reproduzir os sete referidos padrões históricos de pensamento e de relações.

Para expandir suas possibilidades de imaginar, agir e relacionar como educadora e como pessoa, Andreotti (2013) reconhece na auto-reflexividade, na autoimplicação (em

engajamentos críticos), no raciocínio responsável e no exercício de aprender a desaprender, a ouvir e a estar aberto à surpresa de receber o ensino, duas ideias fundamentais: a ideia de ver a educação como algo que deve rearranjar desejos de forma não coerciva; e a de que essa educação deverá gerar a possibilidade de um imperativo ético em relação ao Outro, que “precede a vontade” (ANDREOTTI, 2012, p. 222), ou seja, que não dependa de um ato de escolha ou de agência racional.

Partindo do apelo por auto-reflexividade e por um comprometimento com o Outro que precede à vontade, precisamos nos tornar, segundo a autora, afetivamente responsáveis pelos problemas novos e velhos que as nossas “soluções sociais” vão gerar. Para Andreotti (2012), isto significa transformar os padrões das questões que levantamos:

- Como contestar a hegemonia sem criar outras hegemônias através das nossas formas de resistência?
- Como contestar o etnocentrismo sem cair em relativismo absoluto ou formas de essencialismo (...)?
- Como contestar o a-historicismo (...) sem ficar preso em narrativas cíclicas de opressão e vitimização?
- Como contestar a despolitização sem sequestrar a agenda política para objetivos de interesse próprio (...)?
- Como contestar o salvacionismo sem esmagar a generosidade e o altruísmo?
- Como contestar o desejo por soluções simplistas minimizando sentimentos de paralisia e desesperança?
- Como contestar o paternalismo sem reduzir oportunidades para a distribuição de riqueza em curto prazo? (ANDREOTTI, 2013, p. 222-223)

Concordamos com Andreotti (2013) que a responsabilidade direcionada ao Outro, que precede à vontade, coloca-nos frente a frente a demandas difíceis. Essa responsabilidade, segundo ela, requer a coragem, força e humildade de encarar os desafios e dificuldades que essas questões levantam. Nessa tese, acrescentamos, além da coragem e da força (que também adotamos), a destreza, a sabedoria e a incompletude consciente para encarar tais desafios.

Andreotti (2013) enfatiza a necessidade de se expandirem metáforas fundamentadoras da nossa relação conosco mesmos e com o mundo, relação essa pautada na hostilidade. Considerando nossa condição coletiva de sofrimento, vulnerabilidade e interdependência, Andreotti (2013) acredita que uma educação orientada a encarar a humanidade (na sua maldade, bondade, complexidade e imperfeição) é mais produtiva na abordagem de questões éticas, como as que ela lança no fim de seu artigo *Conhecimento, escolarização, currículo e a vontade de “endireitar” a sociedade através da educação*:

- Que tal se o racismo, o sexismo, a divisão de classes, o nacionalismo, e outras formas de segregação forem viroses sociais altamente tóxicas, parasíticas e contagiosas, mas também evitáveis?
- Que tal se a vacina depender da nossa capacidade de encarar o nosso histórico violento, de aprender a ver o mundo por outras perspectivas (mesmo que pareça impossível), e de olhar nos olhos da humanidade (da nossa e dos outros) sem medo de ver a complexidade, a aflição e a imperfeição (...)?
- Que tal se nossos textos “sagrados” (religiosos, acadêmicos ou ativistas), nossa educação (formal e informal), nossa política e agência, e nossas formas de saber e de ser carregarem tanto o vírus quanto a possibilidade da vacina? [isto é, autorreflexividade, autoimplicação, conscientização sobre as violências, visualização do mundo por perspectivas outras e deter os olhos na humanidade (na nossa e na dos outros) sem medo de se deparar com a complexidade, a aflição e a imperfeição].
- Que tal se para distinguir entre toxinas, vírus, remédios e vacinas [empenharmos] nossas mentes, corpos, psiques e almas no confronto dos nossos traumas e abandono dos nossos medos de escassez, da solidão, da rejeição, da inutilidade, e da culpa (gerados pelos imperativos modernos)? Que tal se tivermos que aprender a confiar uns nos outros sem nenhuma garantia?
- Que tal se a motivação para a sobrevivência coletiva em um planeta finito em equilíbrio dinâmico (...) vier exatamente com as lições que a doença em si pode proporcionar?
- Que tipo de conhecimento, que tipo de escola e que tipo de currículo seriam apropriados e que riscos e possibilidades passariam a existir com essa proposta? (ANDREOTTI, 2013, p. 224-225)

Embora os questionamentos da autora possuam uma natureza aberta e seus processos não apresentem um final definido, nem garantias de sucesso, reiteramos a pertinência das formulações, as quais não implicam em desconexão, nem partem de todo ou de nenhum lugar. Muitas das questões que utilizamos de Andreotti (2013) tocam em demandas que permanecem indiscutidas, negligenciadas, e que carecem de uma criticidade estratégica (ANDREOTTI, 2014).

Em seu artigo *Criticidade estratégica e a questão da (in)acessibilidade do outro*¹⁴, Andreotti (2014) embute a ideia de que uma maneira mais útil de análise crítica poderia ser focalizar perguntas relevantes em espaços-problema contemporâneos, em vez de respostas adequadas dadas a perguntas canônicas que frequentemente caem no esquecimento. A autora argumenta que pode ser bastante útil explorar a conceitualização/significação do Outro como, tanto politicamente acessível, quanto metafisicamente/esteticamente/existencialmente

¹⁴ No original: Strategic criticism and the question of (in)accessibility of the other. ANDREOTTI, Vanessa Oliveira. Strategic criticism and the question of (in)accessibility of the other. Glottopol, n.23, 2014, 134-147.

inacessível, a fim de abrir diferentes possibilidades em prol de agenciamentos cognitivo-afetivos-relacionais e de uma ressignificação da inter-relação entre estética, ética e política, as quais Andreotti (2014) define como forças direcionais.

Andreotti (2014) defende o argumento de que as formas atuais de engajamento político talvez não reconheçam ou abordem o problema da inospitalidade em suas dimensões metafísicas e existenciais. Partindo de suas leituras acerca das cosmologias Yoruba, Andreotti (2014) introduz a dor do desmembramento de um corpo-espírito interdependente causado por diferentes esforços de eliminar sua inerente diferença ou heterogeneidade. Com base na referida cosmologia Yoruba, Andreotti (2014) explica que como a colonização (no passado e no presente) tem produzido segregações e desmembramentos, tanto no nível material, quanto psíquico, existe um anseio por completude, ou, em nossa leitura, uma espécie de gregarismo, geralmente expresso como um desejo de ser parte de algo maior, um desejo que é tanto material quanto existencial, tanto psíquico quanto físico e, que, quando satisfeito, pode vencer e, por fim, deslocar a dor desse desmembramento. Ela identifica que as estratégias político-discursivas de afiliação, seja na identidade ou na ideologia, tais como cidadania, comunidade, família, movimento político, nacionalismo e solidariedade, não se ativeram a essa fonte de desejo. É como se essas categorias reproduzissem a segregação e o desmembramento que constituem a raiz do problema. Essa fonte de desejo reside, segundo Andreotti (2014), em um profundo saber metafísico de que nós somos verdadeiramente interdependentes – nem separados, nem autônomos. Segue abaixo a citação de Alexander (2005, p. 282) que esmiuça esse saber metafísico:

Como seres humanos, temos uma relação sagrada uns com os outros, e é por isso que separações impostas devastam nossas almas. Assim, existe um grande perigo em viver vidas segregadas. Segregação racial. Segregação política. Segregação estrutural. Segregação e compartimentalização do ser. A política oposicional que tivemos que inventar foi necessária, mas ela nunca vai conseguir nos sustentar, ela vai proporcionar ganhos temporários (que vão ser mais efêmeros quanto maior for a ameaça, o que não é motivo para desistir da luta), no fim das contas, ela não vai alimentar aquele lugar mais profundo dentro de nosso ser: o espaço erótico, o espaço da alma, o espaço do divino (tradução nossa, ALEXANDER, 2005, p. 282)¹⁵

¹⁵ No original: as human beings we have a sacred connection to each other, and this is why enforced separations wreak havoc in our Souls. There is a great danger then, in living lives of segregation. Racial segregation. Segregation is politics. Segregated frameworks. Segregated and compartmentalised selves. What we have devised as an oppositional politics has been necessary, but it will never sustain us, for a while it may give us

Diante disso, para Andreotti (2014), uma maneira de abordar o Outro (e o ser) como acessível e também como inacessível é fazendo uma distinção estratégica entre ética, estética e política, validando-as como forças direcionais diferentes e interdependentes. Na visão da cosmologia Yoruba, a estética pode ser concebida como uma força direcional da alma individualizada ou do espírito não-individualizado metafísico encarnado em direção ao mundo; a política pode ser vista como uma força direcional de convivência e comunicação através da linguagem/do discurso e de suas subjetividades impostas/ensinadas e adquiridas para o ser encarnado; e a ética como o campo de força na fronteira onde as duas outras forças se encontram, se chocam e onde a possibilidade desperta para a produção de formas de existências programadas e espontâneas.

Nessa perspectiva, a ética habilita a política a ensinar sobre a complexidade do ser insuficiente, personificado, e a difícil tomada de consciência da profunda interdependência e interrelação (que funde imanência e transcendência), que pode contemplar a (r)evolução, enquanto capacita também a força estética/metafísica a intervir e a ampliar as possibilidades em favor da significação na esfera sócio-política (ANDREOTTI, 2014).

Andreotti (2014) não só coloca em perspectiva que temos mentes racionais e metafóricas, evocando a necessidade de utilizarmos cada qual em seu contexto apropriado, como também explica que a mente metafórica foi historicamente reprimida pela modernidade colonial. Nesse sentido, a autora expressa que a ascensão da mente racional às custas da mente metafórica é destrutiva para o pensamento das relacionalidades e das percepções cognitivas e coletivas de interdependência, posto que leva o “anseio por completude” a ser confundido com o “anseio por pertencimento” por intermédio das formações discursivas (etnia, cidadania, identidade).

Em nossa leitura, Andreotti (2014) busca alterar o sentido para além desses conceitos, focalizando o nível político-ético-metafísico. Para ela, expandir a mente racional modernista requer uma diferente concepção de linguagem (como metáfora) e uma diferente concepção da

some temporary gains (which become more ephemeral the greater the threat, which is not a reason not to fight), it can never ultimately feed that deep place within us: that space of the erotic, that Space of the Soul, that space of the Divine (ALEXANDER, 2005, p. 282)

realidade (como indefinível, imprecisa, vaga), de uma forma que supere as dicotomias tradicionais, sem excluí-las, vale dizer, e sem criar novas dicotomias.

Valendo-se de teorias decoloniais e pós-estruturalistas, Andreotti (2014) apresenta o projeto *Through Other Eyes* (TOE), elaborado como um projeto sobre os limites do pensamento moderno que enfatiza a alteridade radical (fornecida pelas lógicas indígenas - fazendo uso inteligente e inteligível da mente metafórica). Dentre as feições da metodologia do TOE, aprender a desaprender, aprender a aprender e aprender a escutar são as que mais ressoam com os pressupostos da CNV (processo de linguagem que implica em falar e em ouvir) (ROSENBERG, 2006).

Aprender a ouvir, segundo a metodologia do TOE, significa aprender a reconhecer os efeitos e os limites de nossa própria perspectiva e a ser receptivo com as novas compreensões de mundo. De acordo com Andreotti (2014), ouvir envolve também aprender a perceber como nossa habilidade de comprometer-se e relacionar-se com a diferença é afetada pela nossa bagagem cultural – as ideias que adquirimos em nossos grupos sociais – ou, em nossa leitura, pelos hábitos inscritos de atenção (BOLER & ZEMBYLAS (2003).

Aprender a escutar está relacionado, segundo Andreotti (2014), a aprender a manter nossas percepções constantemente sob revisão (rastreamento das origens e as implicações de nossas pressuposições) a fim de abri-las para diferentes possibilidades de conhecimento. Para além disso, torna-se imprescindível tomar consciência de que as interpretações do que escutamos (ou vemos) tem mais a dizer sobre nós mesmos do que sobre o que de fato está sendo dito ou mostrado. Para Andreotti (2014), esse processo envolve também a compreensão sobre como as identidades são construídas no processo de interação entre o ser e o Outro.

Considerando a relação conosco mesmos e com o mundo, a qual, segundo Andreotti (2013), é marcada por hostilidades/inospitalidades, penso ser interessante partir das noções atribuídas à palavra “brutalidade”. Em segmento que trata da brutalidade dos homens¹⁶, Duboc (2018) publiciza a definição dicionarizada do verbete “brutalidade”, a qual remete ao que é irracional, à animalidade, bestialidade, crueldade, desumanidade, violência, falta de

¹⁶ Nesse texto, Duboc (2018) recupera o conceito de impossibilidade da hospitalidade do filósofo pós-estruturalista Jacques Derrida, que embora esteja atrelado ao tema da imigração e da tensão na relação entre o eu e o outro – o *host* e o *foreigner* - também se encaixa na discussão empreendida aqui, que se expande para além do cenário de imigração.

educação, incivilidade, qualidade do que choca pelo excesso, para, em seguida, expor seu argumento de que a humanidade parece constituir-se dentro de uma lógica contraditoriamente desumana, haja vista sua inscrição em um constante movimento binário em que “civilizados” e “bárbaros”, colonizadores e colonizados, fortes e fracos, armados e desarmados travam inúmeras batalhas, com consequências lamentáveis (DUBOC, 2018).

Concordo com Duboc (2018) com esse tipo de brutalidade e também com a existência de um outro tipo, que muito se aproxima da noção de “violência passiva” sinalizada por Arun Gandhi (2006), um tipo de brutalidade abafada, que se confunde até com uma não-brutalidade (justamente porque vem revestida de gentilezas), mas que trazem à tona dor e sofrimento para uma das partes. Duboc (2018) toma como empréstimo a expressão “brutal kindness” de Andreotti, a qual traduz como “gentileza bruta”, por firmar-se, em um tipo de violência simbólica, de natureza discursiva, sem coação física, ou mesmo por existir sem que o sujeito tenha conhecimento de que a está cometendo (DUBOC, 2018).

Apesar das disposições da Declaração dos Direitos Humanos, não acredito que as ocorrências de brutalidades estejam com os seus dias contados. Pelo contrário. Isso pode ser afirmado em função da análise que faz Duboc (2018) de que os direitos humanos passaram por três gerações, calcadas na liberdade, na igualdade e na fraternidade. Com isso, a história assistiu a declaração de direitos na primeira geração, até então naturais e inalienáveis, se converter em direitos condicionais, isto é, perante a lei. Grosso modo, para Duboc (2018), quando considerada lei universal da humanidade, a hospitalidade passa a ser absoluta, incondicional, abraçando as boas-vindas ao outro sem esperar nada em troca. Quando, porém, a hospitalidade passa a ser conduzida pelas leis do Estados, esta se torna condicional, configurando-se como exigência, obrigação (DUBOC, 2018).

Esse debate nos interessa, sobretudo porque na sociedade ocidental, a hospitalidade condicional é o único tipo de hospitalidade a que se tem notícia, aquele tipo que obriga a ser gentil com o outro, justamente porque se judicializou o dever de ser hospitaleiro (DUBOC, 2018). Nas palavras de Duboc (2018, p. 57-58):

(...) ao se estabelecerem os direitos humanos como alternativa para a resolução das brutalidades na história da humanidade, condicionalizam-se elementos como bondade, fraternidade, hospitalidade, colocando o sujeito-civil como sujeito obrigado a ser bondoso, fraterno, hospitaleiro, gentil com o outro, por assim dizer, traindo a suposta incondicionalidade desses mesmos elementos, em que a gentileza passaria a ser gratuita, genuína entre

sujeitos-humanos. Disso decorrem as ditas gentilezas brutas: uma gentileza forçada que escamoteia brutalidades de toda sorte, um [dar ares de] ser gentil porque, do contrário, “pode acabar em processo”.

Em outras palavras, a condicionalização acabou cavando um hiato entre sujeito-civil e sujeito humano. No momento em que as brutalidades passam a ser reguladas e combatidas pelas leis do Estado, o sujeito-civil passa a ser um sujeito de deveres no encontro com o outro, e a depender de sua atitude, abrangerá um tipo ou outro de hospitalidade, certamente a hospitalidade condicional (enfim, uma gentileza bruta, porque forçada), mas não necessariamente a hospitalidade incondicional (DUBOC, 2018).

Partindo da premissa de que a educação nasce do próprio encontro com o outro no cotidiano escolar, da interrupção do eu e do outro nesse encontro por vezes violento, Duboc (2018) sugere que uma formação docente compromissada com a diferença, a ética e a responsabilidade deverão fomentar esses momentos de interrupção para além de episódios brutais descritos em textos acadêmicos ou documentos curriculares.

Duboc (2018) assume uma pedagogia da interrupção na formação docente, a qual deverá se voltar para: i) a compreensão histórica das brutalidades por meio de um exercício genealógico e desconstrucionista, tomando a brutalidade como sintoma e não doença; ii) a compreensão da sala de aula como espaço político e ético na medida em que o encontro com o outro é sempre passível de hostilidades, sejam estas explícitas ou veladas; iii) a atenção dispendida a toda e qualquer brecha no currículo, seguida da necessária intervenção já que somos responsáveis pela resposta do outro; iv) o fomento à autocrítica dos sujeitos participantes, incluindo o professor-formador, por meio de atividades de letramento crítico; v) a naturalização das subjetividades e afetividades no contexto acadêmico, por meio da escuta sensível e da tolerância nos termos freireanos. Freireanos, a autora frisa.

Tendo em mente as subjetividades e afetividades no contexto acadêmico, por meio da escuta sensível e da tolerância, nos termos empregados por Duboc (2018), é válido ressaltar também a lista de unidades lexicais (palavras) apresentada por Rosenberg (2006), que se refere a emoções específicas em vez de palavras desconexas ou genéricas para ajudar o interlocutor a expandir sua capacidade de articular seus sentimentos e de descrever claramente uma ampla gama de estados emocionais.

Rosenberg (2006) destaca alguns itens lexicais com um traço de significação comum, relacionados ao quão provável podemos nos sentir quando nossas necessidades estão sendo

atendidas: agradecido(a), alegre, aliviado(a), amoroso(a), animado(a), bem-humorado(a), calmo(a), carinhoso(a), compreensivo(a), confiante, consciente, criativo(a), despreocupado(a), emocionado(a), empolgado(a), encorajado(a), engraçado(a), entusiasmado(a), esperançoso(a), feliz, inspirado(a), interessado(a), motivado(a), orgulhoso(a), otimista, radiante, satisfeito(a), sensível, surpreso(a), tranquilo(a), útil.

Em contrapartida, dentre os itens lexicais, com um traço de significação comum, sobre o quão provável é que nos sintamos quando nossas necessidades não estão atendidas, destacam-se: ansioso(a), apavorado(a), arrependido(a), assustado(a), bravo(a), cansado(a), chateado(a), chocado(a), ciumento(a), confuso(a), culpado(a), desesperado(a), entediado(a), envergonhado(a), exausto(a), fraco(a), frustrado(a), furioso(a), inseguro(a), irado(a), irritado(a), magoado(a), mal-humorado(a), nervoso(a), perplexo(a), preguiçoso(a), preocupado(a), sem graça(a), sensível(a), solitário(a), sonolento(a), surpreso(a), taciturno(a), temeroso(a), tenso(a), triste (ROSENBERG, 2006).

Uma confusão comum gerada por nossa linguagem é, segundo Rosenberg (2006), o uso do verbo “sentir” sem realmente expressar nenhum sentimento. Por exemplo, na frase “sinto que não consegui um acordo justo”, a palavra “sinto” poderia, segundo o autor, ser mais precisamente substituída por “penso, creio ou acho”. Em geral, Rosenberg (2006) aponta que os sentimentos não são claramente expressos quando a palavra “sentir” é seguida de: a) termos como “que, como, como se” (“sinto *que* você...; sinto-me *como* um...; sinto *como se* estivesse...); b) vocábulo “que” seguido de pronomes como “eu, ele, ela, eles, isso, etc”: (“sinto que *eu*...; sinto que *isso*...”); c) vocábulo “que” seguido de nomes ou palavras que se referem a pessoas: (“sinto que *Lúcia*...; sinto que *meu chefe*...”) (ROSENBERG, 2006, p. 69). Para o autor, em contrapartida, não é necessário usar a palavra “sentir” quando estamos de fato expressando um sentimento: “podemos dizer ‘estou me sentindo irritado’, ou, simplesmente, ‘estou irritado’” (ROSENBERG, 2006, p. 69)

Rosenberg (2006) lista uma amostra de palavras que, segundo ele, tendem a expressar como interpretamos os outros, e não como nos sentimos. Dentre elas, o autor destaca: ameaçado(a), atacado(a), aviltado(a), coagido(a), cooptado(a), criticado(a), desacreditado(a), desamparado(a), desapontado(a), diminuído(a), enclausurado(a), encurralado(a), enganado(a), ignorado(a), intimidado(a), mal compreendido(a), maltratado(a), manipulado(a), menosprezado(a), negligenciado(a), podado(a), pressionado(a), preterido(a), provocado(a), rejeitado(a), sobrecarregado(a), subestimado(a), traído(a), usado(a).

Nesse sentido, a CNV se torna uma grande aliada se queremos expandir a mente racional modernista, contrapondo-se com veemência à linguagem do chagal (construída em torno de binarismos como certo e errado, bom e ruim, normal e anormal), requerendo uma diferente concepção de linguagem, mais condizente com a mente metafórica e com uma realidade indefinível, imprecisa e vaga, de modo a extrapolar os binarismos tradicionais.

Ponderação semelhante à de Andreotti (2014) faz Calvino (1990) acerca da concepção de realidade como indefinível, imprecisa e vaga. Ao se dar conta da densidade e da continuidade do mundo que nos rodeia, Calvino (1990) percebe a linguagem como lacunosa, fragmentária, que sempre diz algo menos com respeito à totalidade do experimentável. Entretanto, refletindo os versos de Giacomo Leopardi, poeta e ensaísta italiano do século XIX, Calvino (1990) observa que o idioma italiano é a única língua em que “vago” significa também gracioso, atraente.

Partindo do significado original (*wandering*), Calvino (1990) observa que a palavra “vago” traz consigo uma ideia de movimento e mutabilidade, que se associa em italiano tanto ao incerto e ao indefinido, quanto à graça e ao agradável. Nesse sentido, a variedade, a incerteza, o não se ver tudo, pode dar uma latitude à imaginação quanto àquilo que não se vê, uma outra coisa diferente, não uma coisa determinada, mas tudo o que fica excluído, todas as suas variantes e alternativas possíveis, todos os acontecimentos que o tempo e o espaço possam conter (CALVINO, 1990). Com isso, temos uma aproximação da noção de vago com a mente metafórica (ANDREOTTI, 2014).

Falamos nesse segmento sobre a ação do neoliberalismo avançado no solo fecundo das emoções, e sobre suas implicações na educação, ressaltando as emoções, por serem um espaço humano por excelência (JORDÃO, 2019). No que se refere às relações humanas, em que colocamos em voga processos de linguagem como falar e ouvir, buscamos teorizar sobre o ser e o Outro, para além de toda a história de desigualdades implicadas nesses construtos. No próximo subtópico, focalizaremos aspectos importantes da escuta e da fala do palhaço e do psicanalista que também relacionamos à CNV.

2.2.3 Ressonâncias da escuta e da fala do palhaço e do psicanalista na CNV

Retomando o conceito de comunicação não-violenta traçado por Rosenberg (2006), um projeto baseado em falar e em ouvir, fundamentado em habilidades de linguagem e

comunicação que fortalecem a capacidade de continuarmos humanos, julgamos pertinente a escuta do psicanalista e a escuta do palhaço Dunker e Thebas (2019) que se juntam a um coro de vozes que dizem claramente sobre a nossa falta de prática em escutar. Se queremos nos engajar em um novo tipo de humanismo (MALDONADO-TORRES, 2007), precisamos de embaixadores dessa escuta, que nos ajudem a (re)aprender a ouvir (ROSENBERG, 2006; ANDREOTTI, 2014; DUNKER & THEBAS, 2019).

De que a escuta que aprendemos é feita e o que vem junto da escuta que queremos? Dunker e Thebas (2019) dizem que todo e qualquer conteúdo que aprendemos englobam uma forma de escutar e de dizer. E é dessa forma – segundo eles – que ainda aprendemos que escutar é obedecer e falar é mandar. Assim, forma-se o conceito “quem sabe fala, quem não sabe escuta”, que se opõe diametralmente ao conceito tojolabal de democracia de “mandar obedecendo” (GROSFOGUEL, 2007, p. 75). Grosfoguel (2007) critica o conceito da democracia ocidental de que quem manda não obedece e quem obedece não manda. Como se escutar fosse próprio do lugar do subalterno. O resultado desse despreparo é analisado por Dunker e Thebas (2019) como uma sociedade individualista, competitiva ao extremo e com enormes dificuldades de convívio harmônico. Em síntese, o ponto de partida ético fundamental que vem junto da escuta que queremos para qualquer forma de vida é o desejo genuíno de aprender como escutar os outros e de aprender isso com o outro (DUNKER & THEBAS, 2019).

Sem a intenção de legislar uma metodologização sobre escutar, me atenho agora às vias pelas quais se dão a escuta do palhaço e a escuta do psicanalista – uma espécie de brincadeira séria que transforma as pessoas, a qual os autores intitulam escuta lúdica, que serve de antessala para a escuta empática. Um primeiro apontamento que Dunker e Thebas (2019) fazem é que a arte da escuta do outro começa pela possibilidade de escutar a si mesmo. Por isso mesmo, segundo eles, às vezes escutar dá certo, às vezes não dá muito certo e às vezes dá errado. Escutar, segundo o palhaço e o psicanalista, é uma arte que envolve risco.

É partindo da máxima “se de médico e louco todo mundo tem um pouco, de psicanalista e palhaço todo mundo tem um pedaço” que Dunker e Thebas (2019, p. 19) tecem suas considerações sobre aprender a escutar. Assim, os autores afirmam que escutar com qualidade é uma arte difícil de dominar, mas em contrapartida é algo que se pode aprender. Eles julgam difícil, pelo fato de seus efeitos visíveis acontecerem no outro em tempo real e

segundo as leis do improviso: “o riso, a metamorfose do humor, a mudança de atitude com relação a si mesmo, ao mundo e aos outros” (DUNKER, & THEBAS, 2019, p. 19).

Em seção que tratam especificamente sobre aprender a escutar, o palhaço e o psicanalista partilham o encontro entre esses dois lados (aparentemente incongruentes) de olhar para a complexa arte da escuta. Dunker e Thebas (2019) lamentam a existência da figura do palhaço malvado em nosso imaginário, aquela de que muitos tem medo pelas ridicularizações, piadas inconvenientes, e a substituem pela imagem do palhaço como um agente social, cuja função condensa e sintetiza a possibilidade dada pela linguagem e pela coabitação humana de imaginar e viver, a partir do mundo dado, um outro mundo possível. Nesse viés, o palhaço mostra a realidade exagerando as deformações que criamos sobre ela. Para os autores, essa se configura como uma primeira lição para a arte da escuta: escutar o outro é escutar o que realmente ele diz, e não o que nós, ou ele mesmo, gostaria de ouvir. Escutar o que realmente alguém sente e expressa, e não o que seria mais agradável, adequado ou confortável sentir.

Tomar esse lugar do palhaço para si se alinha com o projeto que requer maturidade e tenacidade (DUSSEL, 2018), por entender que a identidade do palhaço cai bem no contexto do Inglês como Língua Franca. Historicamente, os palhaços (em geral estrangeiros) que passavam pelas civilizações antigas podiam dizer certas verdades aos reis, assistindo a intrigas palacianas, mas em posição de exterioridade, como uma espécie de consultores neutros. Neutros, segundo Dunker e Thebas (2019), porque não eram considerados inteiramente humanos, por serem “alguém de fora”, deslocado, estrangeiro, meio sem lugar, à margem da disputa social pelo poder. Essa suposta neutralidade se converte em uma manobra poderosa, visto que essa distância, própria de quem habita nas margens, é, segundo Dunker e Thebas (2019), condição *sine qua non* para a escuta, sobretudo em razão do palhaço agir como um estrangeiro que chega em uma situação e começa a se comportar de forma imprópria. Ele faz aquelas perguntas ou tomar aquelas atitudes que adoramos ver as crianças fazerem, pois revelam a estrutura (...) daquela situação. Na subseção anterior, não à toa, fizemos menção que mudar os termos da conversa (MIGNOLO, 2018) significa também expor quem está por trás das estruturas manipulando as marionetes.

O palhaço, assim como o bom escutador, nos informa também que é preciso estar em uma posição marginal ou periférica com relação aos interesses, para poder escutar e fazer rir melhor. Dunker e Thebas (2019) sugerem que o palhaço deve aparecer como uma criança –

que diz que o rei está nu – ou como um errante, sem lugar, justamente porque faz a função de crítica do poder instituído. Nesse ínterim, a irreverência e a ironia, atitudes básicas do palhaço, otimizam a observação da comédia e da tragédia dos interesses humanos.

Representando o outro lado de olhar para a complexa arte da escuta, o psicanalista quer encontrar o que torna aquela pessoa diferente de todas as outras, nos termos dela mesmo (DUNKER, & THEBAS, 2019). Ele quer, portanto, encontrar o palhaço daquela pessoa. Isso implica trazê-la para às margens dela mesma. Trazer e escutar as pessoas para fora de si, para fora de suas identidades, para mais além de suas próprias imagens e ficções sobre si mesmas é o que Dunker e Thebas (2019) acreditam que faz da arte da escuta uma forma de transformação. Em outras palavras, o escutador sai de si para se colocar no ponto de vista do outro, mas ele também tira o outro de seu próprio ponto de vista, ou pelo menos de sua confiança e domínio sobre si para revelar que outras vozes estão ali presentes e merecem ser acolhidas, cuidadas e hospedadas. Contudo, há sempre um poder que nos é designado através do conteúdo, da informação, do conhecimento, em suma, da linguagem.

Barthes (1978) elege a literatura como a saída para se ouvir a língua fora do poder. Calvino (1990) também recorre à Literatura como antídoto contra a peste da linguagem. Em meio ao que nos foi partilhado por Dunker e Thebas (2019), a arte da escuta começa pela atitude de renunciar a exercer o poder que nos é atribuído. Para escutar, é preciso, como fazem o palhaço e o psicanalista, suspender o exercício do poder. Daí que, para os autores, a escuta seja uma atitude ética e política. Os escritos de Rodrigues (2004) detalhados na próxima subseção sobre os RPGs apontam para esse mesmo lugar da imaginação que nos libertam das amarras do poder.

Outro apontamento que Dunker e Thebas (2019) fazem diz respeito aos quatro “agás” da escuta: i) hospitalidade; ii) hospital; iii) hospício e iv) hospedeiro, palavras que os autores consideram como “atitudes ou disposições básicas para uma boa escuta”. Segundo Dunker e Thebas (2019), descobrir qual o seu biotipo escutador predominante e em qual deles você não vai tão bem pode ser um pontapé inicial. Eis a seguir o modo como os autores entendem a escuta:

Como uma pequena viagem, na qual deixamos, hospitaleiramente, que a voz do outro ecoe em nós mesmos, para em seguida ler sentidos intrusivos e imprevistos, perguntando e investigando a fonte de nossos problemas e inquietudes, tal como se estivéssemos em um hospital. Quando a loucura do hospício particular de cada um puder vir à luz, ser reconhecida e recriada, poderemos em seguida brincar de vivê-la

mais uma vez ao contarmos a história desta viagem para tantos outros. É assim que escutar o outro torna-nos hospedeiros de um vírus, portadores de uma experiência que se completa quando a passamos adiante, como uma boa piada que uma vez bem contada nos impulsiona a contá-la para outras pessoas (DUNKER & THEBAS, 2019, p. 22).

A passagem destacada soa profundamente como autoajuda. Psicanalistas e palhaços podem crer que talvez a autoajuda seja realmente a única forma de ajuda. Por isso mesmo, as dicas e orientações possuem também muito humor, o qual começa por não se levar a sério demais. Entretanto, se de pesquisador e docente todos temos um ingrediente, é legítimo detalhar ou pormenorizar o que significa os quatro agás da escuta.

Os autores expõem abaixo os sinais de que estamos em uma atitude crítica diante do poder:

1. (...) Estamos fora da nossa casa, estamos na função de hospedagem.
2. Ponto de desamparo, que reflete nossa condição no mundo, especialmente quando chegamos e quando partimos. Ponto que está antes de toda e qualquer perda, ou de busca e decepção com a ajuda possível. Aqui precisamos de um hospital.
3. Desidentificação dos personagens que exercem o poder sobre os outros (chefe, pai ou mãe, professor, médico ou entendido no assunto) para buscar a autoridade fundada na palavra do outro, naquela relação, segundo seus próprios termos. Saímos de nós mesmos e estamos no *hospício*. Reemissão à ideia antiga de loucura – estado em que estamos “fora de nós mesmos”. Escutar é sair de si em duplo sentido: assumir a perspectiva do outro e suspender a sua própria perspectiva interiorizada dentro de si.
4. Somos capazes de brincar de forma séria, como é a brincadeira para a criança. E esse brincar tem por horizonte (...) uma investigação ou uma viagem que se organiza a partir de um “como se”, mas que por outro lado toca o “real das coisas” no mais íntimo dos envolvidos no encontro e na operação de escuta: acolhemos, cuidamos, encontramos o outro, em nós e fora de nós, para ao fim contar a viagem ao outro. Afinal quem inventou as brincadeiras de criança, as cantigas de roda, as canções de ninar? Elas são de todos, (...) de tanto passar de escuta em escuta, passaram a pertencer a todos nós. Passar adiante é o momento em que a viagem se encerra porque a contamos para alguém (...), terminamos a viagem. Ao fim, nos percebemos apenas como *hospedeiros* da experiência. (DUNKER & THEBAS, 2019, p. 32-33)

Os referidos sinais não constroem a imagem de que a boa escuta envolve a purificação dos envolvidos elevados a um estado de beatitude benevolente e angelical. Pelo contrário, a verdadeira escuta, para os autores, mede-se pela capacidade que ela produz nos envolvidos de dizer o que não se quer ouvir. Tomando como empréstimo a metáfora da viagem (DUNKER & THEBAS, 2019), damos o pontapé inicial para as quatro modalidades da escuta. Segundo os autores, o começo da escuta se dá através do pacto de acolhimento e de hospedagem do outro, ou seja, a hospitalidade implica acolher o que o outro diz na sua linguagem e no seu tempo próprio. Quando não buscamos a “interessância” do outro ou o ponto de vista no qual a

viagem se tornará enriquecedora para ambos, há uma forte tendência de a relação de escuta se transformar em persuasão, exibição, concorrência ou animosidade, quando não educação e obediência. A arte da escuta também exige as qualidades que se espera de um bom viajante. Entretanto, a estrutura da viagem depende também do lugar de retorno, no qual a viagem termina ou se interrompe, isto é, o hospital para onde vamos restabelecer forças depois de uma longa jornada. É nesse hospital que cuidamos do que se disse, como se cuida da relação entre os que se encontram debilitados. A escuta também é a arte de nos tornarmos outros para nós mesmos, no hospício é possível ser quem se é, abrindo-se ao estrangeiro, em nós e no outro, com todas as incoerências e contradições, mas também uma prática pela qual nos tornamos hospedeiros de um saber que não nos pertence, e que nos proporciona satisfação em carregar, compartilhar e transmitir a experiência vivida.

Para fechar este primeiro ensaio sobre essa primeira condição de abertura para a escuta, é preciso tomar consciência da condição que viemos ao mundo, uma condição de despossuídos. Nossas posses foram sendo acumuladas ao longo da vida e são todas elas provisórias. Essa condição de vulnerabilidade é muito importante para compreendermos o movimento de se despossuir: “de seus personagens, de suas prerrogativas, de seus direitos, de sua língua, de seu circo neurótico particular” (DUNKER & THEBAS, 2019, p. 59-60).

Os autores argumentam que somente compreendendo e aceitando nossa própria vulnerabilidade, nós, aprendizes de palhaços e psicanalistas, pesquisadores e docentes conseguiremos baixar as guardas, tirar algumas das máscaras que vestimos no dia a dia e substituí-las pelo pequeno nariz vermelho. Se nada nos pertence, não há o que ser defendido. Essa consciência, segundo Dunker e Thebas (2019) confere enorme poder àquele que se sabe perdedor. Os autores questionam o que tem a perder aquele que sabe que não tem nada e propõem que é a partir desse “estado” que o palhaço exercita sua escuta do outro e do mundo, estado este de “potência desguarnecida”, estado de “estou aqui, inteiro, aberto e disponível” (DUNKER & THEBAS, 2019, p. 60).

Após discutir um dos lados do processo de linguagem da CNV, a saber, esse breve ensaio sobre a abertura para a escuta, focalizo agora o outro lado do processo da CNV, a prática de falar. Segundo Dunker e Thebas (2019), falar é pedir, ainda que não saibamos o que estamos pedindo. Compreensão, atenção, dinheiro, amor, obediência, respeito, mas é pelo pedido que a relação de fala é uma relação de troca. Pedir nos desloca da posição de observador passivo para uma posição agentiva, de autor comprometido. Para Dunker e Thebas

(2019), isso só pode acontecer se o pedido sincero comportar uma negativa sincera, ou seja, se o que você se autoriza a pedir for compatível com o quanto de recusa você está disposto a aceitar.

Trazendo essas reflexões para o âmbito pedagógico, vislumbramos, nas figuras do palhaço e do psicanalista, novas possibilidades para os professores. Como postula Barcelos (2010), novos “eus” para eles mesmos, de vivenciar novas emoções e identidades.

2.2.4 A CNV e a tradução intercultural: um *tour* pelas epistemologias do Sul

Buscando um aprofundamento sobre tais reflexões na seara educacional, fundamentamos o diálogo que se inicia, a partir da concepção de educação segundo uma combinação das ideias de “vir ao mundo, singularidade e exposição”¹⁷ (BIESTA, 2013, p. 17). Com vistas a se libertar do cativeiro da determinação humanista do ser humano que a modernidade tão poderosamente ostentou, Biesta (2013) enfatiza como “novos inícios” e “novas iniciativas” podem vir ao mundo, uma ideia que partiu dos escritos da filósofa alemã de origem judaica Hannah Arendt sobre “ação”, para quem agir significa tomar iniciativa, ou começar algo novo. Nesses termos, agência é comparada ao acontecimento do nascimento, visto que, em cada nascimento, algo singularmente novo vem ao mundo. Por meio de nossas palavras e nossos atos nós também continuamente colocamos novos inícios no mundo. Todavia, a largada, a iniciativa, o início, é apenas metade do que a ação representa, porque, na verdade, tudo depende de como os outros acolhem nossos inícios, o que está muito além do nosso controle. Isso explica o porquê de o agente não corresponder à função de autor ou de produtor e sim de um sujeito no duplo sentido da palavra, aquele que começou a ação e ao mesmo tempo aquele que sofre, que está sujeito às consequências. Desse modo, nossa capacidade de agência depende crucialmente das maneiras com que os outros recebem/acolhem nossos inícios. Por esse motivo, ela (a agência) se torna tão desafiadora, em razão dos outros tenderem a responder nossos inícios à sua maneira. De todo modo, essa é a condição *sine qua non* sob a qual nossos inícios podem se tornar reais, isto é, virem ao mundo, significando que a ação nunca é possível sem a pluralidade, uma filosofia

¹⁷ No original: ‘coming into the world’, ‘uniqueness’, and ‘exposure’ (BIESTA, 2013, p. 17)

comprometida com a oportunidade que todos devem ter de agir e de vir ao mundo (BIESTA, 2013).

Combinada com a noção de “vir ao mundo”, Biesta (2013) propõe também a ideia de singularidade, que, por sua vez, implica em revelar nossa “distinta singularidade” através da ação, isto é, só podemos revelar nossa singularidade se aceitarmos correr o risco de que os nossos inícios sejam recebidos de uma maneira diferente da que planejamos. Isto nos conecta à noção da singularidade em termos relacionais, políticos e existenciais, sobretudo àquela noção da singularidade de forma existencial, quando me questiono, por exemplo, quando importa que eu seja único, quando importa que eu seja eu mesmo e não outro alguém.

Por fim, são nas situações em que estou exposto ao outro que a minha singularidade importa, como naquelas situações cujo chamado cabe a mim e não a qualquer pessoa responder, um chamado que me coloca em uma posição de responsabilidade, ou seja, é de minha inteira responsabilidade responder a esse chamado e concretizar minha singularidade. É importante frisar que essa responsabilidade não é concebida como produção ou cultivação, mas como possibilidade de manter aberta o que podemos nos referir como uma “intervenção do outro” (BIESTA, 2013, p. 19), que, a propósito, pode também ser interpretado como uma interrupção, como algo que ameaça o funcionamento uniforme do sistema. Como expõe Biesta (2013), são precisamente nesses momentos de interrupção que há a possibilidade de emergir um diferente tipo de existência, um diferente tipo de ser humano e de comunicação (não-violenta).

Conforme analisa Santos (2007), a tarefa crítica requer um pensamento alternativo de alternativas, sobretudo um pensamento pós-abissal, como medida de resistência epistemológica ativa ao capitalismo global e ao neoliberalismo, mesmo estando cientes de que isso não vá garantir a desestabilização de seu poder. Se é desde a geo-corpo-política do conhecimento que emerge o pensamento crítico fronteiro para um mundo transmoderno pluriversal descolonizado (GROSFOGUEL, 2007), será preciso haver uma comunicação real, para muito além das lógicas e práticas de dominação e exploração do sistema mundial.

Nesse sentido, a CNV condiz em larga medida com o conceito tojolabal de democracia, que parte igualmente de “perguntar e escutar” e que se traduz como “mandar obedecendo” (GROSFOGUEL, 2007, p. 74), no qual “quem manda obedece e quem obedece manda”, que, por sua vez, é muito diferente da democracia ocidental, em que “o que manda não obedece e o que obedece não manda”. Partindo dessa cosmologia de desocidentalização,

Grosfoguel (2007) argumenta em favor de um programa de luta que inclua dentro de si as necessidades particulares de todos os sujeitos e epistemes de todos os oprimidos e não um sistema de universais abstratos de significantes flutuantes e vazios típicos dos processos hegemônicos, que, ao serem caracterizados como científicos, se autodefinem como verdadeiros.

Além de acenar para a linguagem da CNV, esse programa de luta a que se refere Grosfoguel (2007) se alinha com o pressuposto de Dussel (2016) acerca da resistência ativa, que, por sua vez, adere à ideia de ressurgência, re-emergência, (re)existência (MIGNOLO, 2018; WALSH, 2018) e da descolonização cognitiva (SANTOS, 2019).

Reiteramos o argumento de Santos (2007) de que não existe justiça social global sem justiça cognitiva global. Desse modo, para além da análise de Grosfoguel (2007) de que no ocidente há uma larga tradição de pensamento acerca do universal, é ainda particularmente relevante o que aponta Santos (2019, p. 185):

(...) a lealdade do ocidente para consigo mesmo nada mais foi do que a sua arrogância de criar vítimas com uma atitude de superioridade paternalista, de ferir com eficácia e de se apropriar de tudo o que lhe era estranho, ou seja, sujeito ao seu poder, e que fosse passível de ser usado com proveito. O reverso de tal orgia de arrogância e de poder é a dificuldade de aceitar o outro, de escutar profundamente o outro e aprender com ele, de reconhecer desconhecido como um desafio mesmo antes de conhecê-lo, de arriscar distanciar-se até certo ponto dos seus próprios modos e hábitos de proceder (a sua zona de conforto) para conseguir uma maior aproximação com a diversidade do mundo.

“Aceitar o outro”, “escutar profundamente o outro e aprender com ele”, “distanciar-se (...) de sua zona de conforto para conseguir uma maior aproximação com a diversidade” criam um território comum à CNV, cujo principal mérito é basicamente criar relações interpessoais baseadas em respeito mútuo, compaixão e cooperação. Nessa análise do ofício do ocidente em transformar as outras culturas em matéria-prima, Santos (2019) coloca em evidência a possibilidade de enriquecimento mútuo entre saberes e entre culturas como a razão de ser das epistemologias do Sul. O trabalho no sentido da descolonização das ciências sociais eurocêntricas que as epistemologias do Sul nos convidam a fazer testemunha em favor de uma imaginação epistemológica, fortalecendo as lutas sociais contra a dominação (SANTOS, 2019). A imaginação epistemológica a que se refere Santos (2019) parte de uma crítica não-eurocêntrica, a fim de tornar plausíveis e eficazes ecologias de saberes e a ciência pós-abissal.

Dentre as onze dimensões dessa imaginação epistemológica (SANTOS, 2019), destacamos quatro que, nossa leitura, fazem uma interseção com a CNV e a pedagogia decolonial: a) imaginar perspectivas surpreendentes; b) imaginar sujeitos onde as epistemologias do Norte apenas veem objetos; c) imaginar as consequências da não separação entre vida e investigação; d) imaginar a busca de posições ecológicas.

Nas palavras de Santos (2019), imaginar perspectivas surpreendentes significa imaginar perspectivas que fundem ou relacionem categorias que, convencionalmente, se excluem mutuamente. As epistemologias do Sul recorrem a essas perspectivas surpreendentes, ou perspectivas por incongruência na concepção nietzschiana, para formular os seus conceitos fundamentais, a exemplo do conceito de sociologia das ausências, que alia duas realidades aparentemente incompatíveis, isto é, estuda na realidade social o que parece nela não existir, bem como do conceito de sociologia das emergências, pertinente ao estudo daquilo que ainda não é realidade, ou que é realidade apenas em potência, assim como do conceito de ecologia dos saberes, que imagina os conhecimentos como autônomos envolvidos em processo de fusão ou hibridização.

Imaginar sujeitos onde as epistemologias do Norte apenas veem objetos significa identificar sujeitos ausentes, onde existem saberes silenciados ou conhecimentos ditos inexistentes pela linha abissal. Claro esteja que a interrelação que realizamos nesta tese entre a pedagogia decolonial e a Comunicação Não-Violenta espelha traços bastante nítidos das dimensões da imaginação epistemológica supracitadas.

Imaginar as consequências da não separação entre vida e investigação, por sua vez, cumpre conscientizar-se de que conhecer segundo a lógica pós-abissal (conhecer *com* e não conhecer *sobre*) implica a razão aquecida, isto é, o *corazonar* (SANTOS, 2019), que pulsa no ritmo do estado natural compassivo (sentir *com*) da Comunicação Não-Violenta, daí o motivo da imagem da girafa ser utilizada (outro nome da CNV é “linguagem da girafa”) para abranger, em uma metáfora física, as características do *ethos* do processo da CNV. A girafa possui um imenso coração, na verdade, o maior coração dentre todos os mamíferos terrestres (como o símbolo da CNV para a empatia) e um pescoço longo que se destaca (como um símbolo de vulnerabilidade, mas também pela habilidade de ver muito além do seu entorno imediato) (BAZIRAKE, 2018)

Ter o pescoço longo permite observar e imaginar a busca de posições ecológicas que resistam a todas as diferentes monoculturas eurocêntricas em geral, para além da monocultura

do conhecimento rigoroso (a ciência), e que assim ampliem os horizontes por entre o relevo dos debates decoloniais da comunalidade, pluriversalidade, pluralismo epistêmico e ecologia dos saberes. Essa última dimensão problematiza também a natureza colonialista das metodologias desenvolvidas pelas ciências modernas abissais, que são concebidas na lógica do extrativismo. Para além do sentido comum atribuído à palavra extrativismo de remoção de grandes quantidades de recursos naturais para exportação, Grosfoguel (2016) menciona também um tipo de extrativismo epistêmico, em que a teoria originalmente produzida no sul global, por exemplo, é apropriada pelo norte global e reformulada como teoria sofisticada. Assim como existe um extrativismo cognitivo, existe também um extrativismo metodológico. Segundo Santos (2019), o norte global nutre uma fascinação por método, sendo a subjetividade um obstáculo ao uso correto do método. Santos (2019) afirma que esse fetichismo metodológico que subjaz o pensamento abissal consiste na certeza de que se obtém a verdade sobre o objeto devido ao respeito rigoroso às metodologias, e de que essa é única verdade existente. Um passo rumo à descolonização das metodologias é dado por Santos (2019), quem ressalta o valor de todos os processos baseados na cooperação entre sujeitos capazes de produzir conhecimento aceitáveis e confiáveis de modo não-extrativista como uma forma de descolonização das metodologias.

O fato de podermos caracterizar hoje modos de pensar como decoloniais, pós-abissais e denunciar a injustiça cognitiva produzida pelos modos de pensar hegemônicos indica uma possível abertura para a mudança. E por falar em mudança, é Gandhi quem inspira tanto o pensamento da doação natural que fundamenta a CNV, quanto o pensamento do programa de tradução intercultural (SANTOS, 2019; SOUZA & DUBOC, 2021), do qual a CNV, em nossa leitura, também é parte.

Santos (2019, p. 295) reconhece o lugar de destaque da tradução intercultural nas epistemologias do Sul “por ser um instrumento decisivo nas aprendizagens recíprocas entre grupos sociais oprimidos que, em diversas regiões e tempos históricos, resistem e luta contra as diferentes formas de dominação de que são vítimas”. Santos (2019) faz três observações particularmente interessantes em relação à necessária tradução intercultural: a primeira se refere ao aumento extraordinário do interconhecimento de movimentos e organizações de diferentes lugares do mundo, gerando uma articulação intercontinental de lutas entre movimentos contra o mesmo tipo de dominação moderna; a segunda alude às restrições impostas à interação internacional de movimentos e de organizações do sul global, sobretudo,

nas últimas décadas e a terceira menciona o fato das tecnologias da informação e de comunicação terem sido difundidas através de uma despolitização das interações, da auto exposição da intimidade e superficialização da privacidade, e da promoção de um individualismo narcisístico.

Levando em conta que a tradução é um fenômeno antigo, Santos (2019) identifica vários processos de tradução intercultural, de cunho anticapitalista e anticolonial em diferentes países, sobretudo nos últimos 150 anos, porém, nas suas lentes de análise, o caso da tradução intercultural protagonizado por Gandhi merece os holofotes, posto que os conhecimentos utilizados na luta pela libertação da Índia do colonialismo britânico eram capazes de oferecer aos movimento sociais atuais, e sobretudo aos seus intelectuais de retaguarda (GROSFOGUEL, 2007), um programa de tradução intercultural voltado para as necessidades das lutas de libertação do futuro.

Embora Gandhi tenha se distinguido na tradução intercultural envolvendo conhecimentos e culturas do sul global e do norte global, Santos (2019) analisa que tamanha é a riqueza da reflexão e da prática de Gandhi que também se pode partir dele para realizar tradução intercultural sul-sul. Foi necessário adquirir esse conhecimento para articular a interseção que proponho entre a CNV e a pedagogia decolonial. A partir da proposta da tradução intercultural sul-sul, Santos (2019) elenca conscientemente os movimentos que questionam radicalmente a ideia de desenvolvimento, dentre os quais destacam-se os movimentos indígenas e os movimentos camponeses, que dominam a realidade de muitos países.

No tocante à América Latina, Santos (2019) evidencia a violência a que tais movimentos são submetidos – desde a expropriação ilegal aos assassinatos de líderes, à expulsão das terras ancestrais e à contaminação da água, acontecimentos que o Brasil tem amargamente experienciado no período de governo em que essa tese foi escrita, caracterizando um desdobramento do capitalismo a que Santos (2019) denomina neoextrativismo. Segundo o sociólogo português, a sede de recursos naturais por parte do capitalismo global constitui a origem desse fenômeno, fazendo com que as consequências sociais e ecológicas que ela suscita despertem um número cada vez maior de ativistas e acadêmicos a colocar em suas agendas coletivas o questionamento da ideia de desenvolvimento, juntamente com as premissas epistemológicas (culturais, filosóficas, ideológicas) que sustentam a modernidade ocidental.

Na visão de Santos (2019), é nesse contexto de apogeu global da modernidade ocidental que Gandhi adquire uma nova relevância enquanto divergente desse modelo perverso de desenvolvimento, uma relevância voltada para não desperdiçar, não dispensar nenhuma experiência social e cultura existente no mundo. Claro esteja que Santos (2019) também lê a relevância de Gandhi criticamente, reconhecendo inclusive suas ambiguidades, porém não sem antes honrar seus atributos de humano diferente, atributos de quem trilhou seu caminho não em um tempo qualquer, mas no auge do colonialismo e não em um país qualquer, mas numa localidade que testemunhou três séculos de guerras raciais.

Se as sementes da tradução intercultural competente de Gandhi germinaram na zona de contato entre as concepções eurocêntricas e não-eurocêntricas, do mesmo modo as sementes da CNV, tratadas com esse mesmo processo da tradução intercultural, podem adquirir maior energia para ressurgir, reemergir, (re)existir aos ataques das pragas nocivas da modernidade/colonialidade. Em nossa leitura, a CNV pratica a tradução intercultural, se expondo ao mundo, ao invés de dar margem ao cultivar da humanidade dos seres humanos. É o próprio Biesta (2013) quem refuta a ideia de os educadores cultivarem a humanidade dos seres humanos, assumindo uma direção diferente que distancia a tarefa educacional da auto-cultivação, mas que a aproxima da exposição ao mundo.

Trazendo a discussão para o âmbito educacional, Biesta (2013) considera problemática a concepção da tarefa educacional vista como aquela da produção de aprendizes flexíveis e vitalícios capazes de se ajustarem e de se adaptarem às condições em constante mudança do capitalismo global, porque, segundo o autor, ela é pautada na ideia de que a cultivação aborda a questão da humanidade do ser humano em termos de uma metáfora horticultural, ou seja, em termos do desenvolvimento e da poda das qualidades humanas que já estão potencialmente lá, em algum lugar dentro daquele(a) cuja humanidade está sendo cultivada e cuja humanidade requer cultivação.

Essa noção de cultivação remonta à ideia grega de *paideia* (tipo de educação que faria o homem voltar à sua forma legítima, atingindo a excelência, a essência do que seria considerado ser distintamente humano, a faculdade da razão) (BIESTA, 2013). Em discordância do “humanismo do eu interior” (BIESTA, 2013, p. 14), que carrega a referida ideia da cultivação, Biesta (2013) direciona a pergunta do que significa ser humano para o “humanismo do outro” (LEVINAS, 2003), no qual o envolvimento com o que significa ser

humano começa a partir do encontro com o que e com quem é o outro e nunca daquilo que já está dentro de nós.

Nesse caso, Biesta (2013) analisa o modo distorcido com que a educação liberal se ocupou da cultivação da humanidade, ao constatar que a ideia geral da educação como uma prática de cultivação, e mais especificamente, de cultivação da humanidade do ser humano, seja a partir da ideia clássica da *paideia* ou da noção contemporânea de educação liberal, opera com base numa visão positivista do que significa ser humano, numa ideia do que é essencialmente humano e, por conseguinte, na ideia do que o ser humano deve se tornar por intermédio da educação.

Diante disso, se o humanismo clássico determinou a origem, a essência como algo que já estava potencialmente localizado no interior do ser humano e a cultivação adicionou que esse algo literalmente precisava ser brotado por meio da educação, o problema com o humanismo e com a cultivação da humanidade, segundo Biesta (2013), reside no fato de ambos terem estabelecido um padrão do que significa ser humano e, ao fazê-lo, acaba(ra)m descartando todos aqueles que não vivem em conformidade com o padrão adotado ou aqueles que são julgados inaptos a vive-lo (BIESTA, 2013).

Isso impacta diretamente na educação, na medida em que “quando a ‘essência’ da humanidade do ser humano é pensada para já estar potencialmente dentro dele, a educação de fato se torna um processo de cultivação”¹⁸ (BIESTA, 2013, p. 16).

Desse modo, esse tratamento da tradução intercultural dado à CNV e à decolonialidade implica na compreensão de que existe um meio-termo entre a ostentação excessiva das convicções próprias e o seu abandono em favor de uma visão de mundo multifacetada. De acordo com Santos (2019), é esse meio-termo que consiste na tradução intercultural, a qual se afasta da perspectiva da cultivação a qual Biesta (2013) tece a crítica.

Apesar de saber que a especificidade decolonial reside na concepção de críticas não-eurocêntricas ao eurocentrismo, isto é, nas críticas que partem do suposto “lado errado” da diferença colonial, compreendemos que o movimento empreendido nessa tese de traçar uma linha de parentesco entre a CNV (euro-americana) e a pedagogia decolonial (ibero-americana)

¹⁸ No original: (...) When the ‘essence’ of the humanity of the human being is thought to be potentially already ‘inside’ the human being, it does indeed make education into a process of cultivation (BIESTA, 2013, p. 16)

se configura como um pensamento alternativo de alternativas (SANTOS, 2007), isto é, um pensamento pós-abissal, que coloca em prática pelo menos uma das dimensões da imaginação epistemológica (SANTOS, 2019), qual seja a dimensão de imaginar perspectivas surpreendentes ou imaginar perspectivas por incongruência, para formular os seus conceitos fundamentais: sociologia das ausências, sociologia das emergências e ecologia dos saberes (SANTOS, 2019).

O parentesco entre a CNV e a pedagogia decolonial se dá na medida em que ambas se ocupam em estudar na realidade social o que parece nela não existir, como por exemplo, as questões atinentes ao corpo, aos afetos, às emoções e aos desejos há muito negligenciadas, indicando uma compatibilidade com a sociologia das ausências (SANTOS, 2019), além de se ocuparem também em estudar aquilo que ainda não é realidade (ou que é realidade apenas em potência), indicando uma entrada na pauta da sociologia das emergências, bem como o fato de se apresentarem ecologicamente como conhecimentos autônomos envolvidos em processo de fusão ou hibridização, tal como nos esforçamos para realizar nessa tese.

Do ponto de vista acadêmico, o interesse dessa tese residiu no fato de nela surgir finalmente um contributo oriundo do Brasil, mais especificamente da fusão entre Bahia e Tocantins, lócus de pertencimento e de atuação do pesquisador, cujo atrativo não se baseia no tradicional “fetichismo acadêmico” e sim num pragmatismo muito objetivo. Centrou-se na obtenção de uma ação eficaz, distante das práticas destrutivas da guerra, com valor performativo, envolvendo, como afirma Santos (2019, p. 333) “apropriações seletivas, aprendizagens recíprocas, articulações e hibridações não assimilacionistas”, com o fim de obter fins realistas e necessários, baseados nas perspectivas de “vir ao mundo”, de “singularidade” e de “exposição” (BIESTA, 2013).

Outro conceito que testemunha decisivamente a nosso favor é o conceito de plurinacionalidade dos povos andinos, isto é, o conceito de reconhecer os direitos coletivos dos povos ou dos grupos sociais em situações em que os direitos individuais dos seus membros são insuficientes para garantir a manutenção da respectiva identidade cultural ou o fim da discriminação social a que estão sujeitos (SANTOS, 2019). Nesse caso, tanto Gandhi, quanto os povos andinos, defendem uma organização política capaz de refletir melhor seus modos de vida e as suas culturas e que corresponda às suas expectativas e aspirações. Mais uma vez, notabiliza-se interesses comuns partilhados com a CNV e a pedagogia decolonial.

Diante dessa preocupação em torno de ações que reflitam melhor os modos de vida e as culturas coletivas, muitos autores decoloniais lançam um olhar para a cosmovivência andina (a não separação entre natureza e cultura), a qual anuncia uma nova forma de os cidadãos viverem em conjunto, em diversidade e em harmonia com a natureza, baseada em cosmovisões e em saberes e formas de sentir ancestrais e partilhadas, de modo a atingirem o *sumak kawsay*, expressão quéchua normalmente traduzida para o castelhano como *buen vivir* e para o português como *bem viver* (SANTOS, 2019). Vejamos alguns aspectos de como a cosmovivência andina, em nossa visão, está ligada à agenda da CNV.

O conceito de *sumak kawsay* dos povos andinos valoriza uma série de projetos de que todos os seres humanos necessitam para subsistir, pressupondo a satisfação dessas necessidades como objetivo de uma vida desejável, isto é, com o objetivo de tornar possível a reciprocidade e o reconhecimento mútuo e a construção de um futuro social e partilhado (SANTOS, 2019). Esse projeto decolonial do bem viver se alinha com o projeto da abordagem da CNV no que se refere ao fato de terem em comum a origem não-eurocêntrica, a atenção voltada para as necessidades identitárias e o fato de tais projetos serem invocados para resistir e apresentar alternativas ao colonialismo e ao capitalismo ocidentais.

Se desejamos praticar uma tradução intercultural competente, devemos focar nos processos de hibridismo cultural emergentes das lutas travadas pelas articulações de grupos e movimentos sociais não-eurocêntricas para resistir ao colonialismo e ao capitalismo em tempos e lugares diferentes.

Assim como Santos (2019) descreveu que a tradução é um fenômeno antigo, Souza e Duboc (2021) ressaltam que a noção de interculturalidade tem sido extensivamente usada entre teóricos de diferentes áreas, variando entre filosofia, educação e o pensamento decolonial. Nas lentes de Souza e Duboc (2021), o conceito de interculturalidade logo apareceu em muitas agendas locais e globais de educação linguística, exigindo um determinado cuidado quanto a quem utiliza o referido conceito ou a serviço de qual agenda ele foi criado.

Dentre as diferentes perspectivas de interculturalidade que se diferem quanto aos seus contextos e interesses sócio-políticos particulares, Souza e Duboc (2021) identificam a interculturalidade crítica como a única perspectiva capaz de questionar os traços coloniais nos sistemas capitalistas existentes. Na interculturalidade crítica a que Souza e Duboc (2021) se referem, não são os diferentes indivíduos e comunidades que devem se ajustar, mas as

estruturas institucionais hegemônicas que precisam ser radicalmente transformadas, com vistas à reimaginação da humanidade a partir de um novo projeto epistêmico, ético, social e político. Segundo os autores, o pensamento decolonial reside no interior dessa perspectiva de interculturalidade crítica, de modo que possamos aprender reciprocamente que, para se desligar/desprender/*delink* epistemicamente, é necessário suplantar as concepções benevolentes da diferença cultural e começar a se auto implicar em nossos próprios questionamentos críticos. Desse modo, a interculturalidade crítica defendida por Souza e Duboc (2021) se aproxima da tradução intercultural empreendida por Gandhi a partir da Comunicação Não-Violenta.

Portanto, como afirma Menezes de Souza (2011), ser crítico significa ser capaz de perceber-se implicado no processo de construção de sentidos que nos constitui, imerso nas emoções de “ler, se lendo” (MENEZES DE SOUZA, 2011). Por isso, o aforismo de Clyde Kluckhohn de que “o peixe seria a última criatura a descobrir a água” (sinônimo de acomodação) revela o quanto fomos ensinados, segundo Rosenberg (2006, p. 64) a estar “direcionados aos outros”, fomos desencorajados a manifestar emoções, como se estar em contato com nós mesmos indicasse um “distúrbio de personalidade”. Logo, enunciados como “perceber-se implicado nos processos de *meaning-making*”, “ler-se lendo”, “para decolonizar, preciso antes me decolonizar primeiro” são formas legítimas de transformar a conhecida máxima do lendário pacifista “que nós nos tornemos a mudança que buscamos no mundo” em estranha e atrativa novamente.

Trata-se de inculcar a compreensão de que por meio de nossas palavras e atos continuamente colocamos novos inícios no mundo, sobretudo quando expostos ao outro, como naquelas situações cujo chamado cabe somente a mim responder, um chamado à responsabilidade que me permite concretizar minha singularidade (BIESTA, 2013). Em outras palavras, essa expectativa capacitadora de considerar que nossa singularidade se revela quando aceitamos correr o risco de que os nossos inícios, nossas iniciativas, nossas ações sejam recebidas de uma maneira distinta da que imaginamos (BIESTA, 2013) implica investir em uma responsabilidade que projeta, por um lado, imagens desestabilizadoras de repugnância e indignação e, por outro, imagens de uma vida alternativa, digna, portadora de esperanças. Para darmos um passo na direção dessa responsabilidade, precisamos da razão aquecida (SANTOS, 2019), isto é, do *corazonar*, ou em nossa leitura, da linguagem da girafa.

Recuperando o argumento de Mignolo (2018), o saber, o conhecimento, é tudo o que importa para a eficácia da luta (SANTOS, 2019) contra o pensamento hegemônico dominante. Contudo, os argumentos, as ideias, as teorias tem de ser aquecidas à luz das emoções e dos afetos, uma luz que, segundo Santos (2019), transforma as razões para agir em imperativos para agir. O aquecimento da razão, desse modo, é o nome dado por Santos (2019) à razão que foi *corazonada*, que, por sua vez, traduz-se no processo de conscientização sobre as emoções e os sentimentos que dizem sobre o nível das nossas necessidades de determinação para lutar e de disponibilidade para correr riscos.

Para Santos (2019), o aquecer da razão à luz das emoções está associado ao aquecer da ética, sendo ambos pré-requisitos da indignação ativa, isto é, perceber-se implicado e interromper o que vem sendo tolerado. Se vivemos em uma época esmagadoramente materialista (GANDHI, 2006), cujo fetichismo dos bens de consumo encontra livre passagem entre as subjetividades individuais e coletivas, faz-se necessário, nas palavras de Santos (2019), interromper esse fetichismo, a começar por nós mesmos a nossa autointerrupção.

A desestabilização do fetichismo, de acordo com Santos (2019), só pode ser obtida por meio da razão aquecida, da razão com emoções, afetos e sentimentos. Dito de outra forma, uma razão que foi aquecida pela identificação e pela nomeação de emoções, afetos, sentimentos, proporciona “suficiências íntimas” para se continuar a lutar pelo *buen vivir*, contra a opressão. Santos (2019) recorre aos conceitos de *corazonar* e de “suficiências íntimas”, ambos os quais surgem das lutas dos povos indígenas e afrodescendentes da América Latina, como pistas que ajudam a dar a energia e um valor especial à (re)existência, à ressurgência, a reemergência num contexto epocal marcado por tanta desumanidade e por relações de poder extremamente injustas.

Como afirmamos, os conceitos de *corazonar* e de “suficiências íntimas” se relacionam estreitamente com o conceito de necessidades da Comunicação Não-Violenta, especialmente quanto ao modo como tais conceitos fundem razões e emoções, dando origem a motivações e expectativas capacitadoras.

Contudo, para expandirmos a ideia do coração no senso comum, ligada ao sentimental, ao emocional, acionamos a explicação da medicina quanto ao fato de que coração e cérebro estão muito mais conectados do que imaginamos, seja por via neurológica, bioquímica, biofísica ou energética. Estudos científicos e avaliações clínicas consideram que o coração é o grande encarregado de manter o equilíbrio emocional, priorizando a produção de hormônios

promovedores de bem-estar, fato que possivelmente pode estar relacionado ao tamanho característico que o coração da girafa apresenta na natureza. Devido à extensão de aproximadamente dois metros, o pescoço interpõe-se entre o coração e a cabeça da girafa, requisitando um vasto aparelho circulatório que trabalha diligentemente para ajudar o sangue irrigar todo o corpo. ([Cérebro e coração: você sabe como eles se relacionam? - 02/08/2020 - UOL VivaBem](#) Acesso em 06 de abril de 2022)

Na linguagem da girafa, o coração está para a empatia, assim como o longo pescoço está para a vulnerabilidade e para a habilidade de observar muito além de seu entorno imediato. Nesse mesmo ritmo que pulsa a linguagem da girafa, o *corazonar* se propõe a “experienciar o infortúnio ou o sofrimento injusto dos outros como se fossem os próprios e estar disponível para se aliar à luta contra essa injustiça, ao ponto mesmo de correr riscos” (SANTOS, 2019, p. 154)

Santos (2019) esclarece que o *corazonar* nunca significa que as emoções deem origem a uma falta de controle. O autor refuta essa ideia com base na energia vital que advém das emoções as quais podem ser interpretadas como mensageiras que dizem sobre o nível de suficiência de nossas necessidades ou de nossas “boas-razões-para-agir” (SANTOS, 2019, p. 154) para, então, passarmos à ação ponderada. Ambos *corazonar* e CNV se convertem em formas amplificadas de ser-com, posto que fazem crescer a reciprocidade e a comunhão. Tratam-se de processos revitalizadores de subjetividades, que visam à resolução de problemas, se ocupando seletivamente daquilo que as ajudam a fortalecer a partilha e a ser corresponsável, sem deixarem de ser expressivas e performativas (SANTOS, 2019)

Por falar em ser-com, o surgimento de uma identidade fortalecida e da capacidade de atuar politicamente (da qual tanto o *corazonar*, quanto a CNV, são partidários) não pode prescindir do exercício crítico da conscientização (FREIRE, 1979). Nesse pormenor, seria im procedente não assinalar o legado do educador e filósofo brasileiro Paulo Freire para o Brasil e para o mundo.

De todo modo, abstrair o pensamento e imaginar um espaço descarregado onde a ação revolucionária possa ocorrer não parece uma tarefa simples. Ao que pudemos compreender, o peso reside em toda forma de opressão. Por isso, devemos buscar a leveza como reação ao peso do viver (CALVINO, 1990). Na moldura de uma metáfora, tomada por empréstimo de Calvino (1990, p. 28), “a leveza está associada à precisão e à determinação, nunca ao que é

vago ou aleatório”, ou melhor, entre a leveza desejada e a provação sofrida, “é preciso ser leve como o pássaro e não como a pluma”.

Em outras palavras, se a única forma que Barthes concebe de ouvir a língua fora do poder é através da literatura (BARTHES, 1978), assim como Calvino afirma que é a literatura o único antídoto contra a peste da linguagem (CALVINO, 1990), do mesmo modo que Monteiro Lobato coloca no pensamento da boneca Emília que todas as calamidades do mundo vem da língua, que a língua é a desgraça dos homens na terra e que se eles não a falassem tudo correria muito bem (LOBATO, 1936), que tal se pudéssemos pensar o RPG como recurso compensatório, já que as artes são compensatórias na vida (RODRIGUES, 2004) e por intermédio dele fornecer uma comunicação não-violenta decolonial no campo da formação docente?

2.3 O RPG como recurso possibilitador de uma interseção entre a pedagogia decolonial e a CNV no Estágio Supervisionado de Língua Inglesa

*Um lance de dados jamais abolirá o acaso*¹⁹
(CALVINO, 1990)

O movimento que delineamos nesse segmento cumpre apresentar as premissas do RPG norte-americano, a partir de algumas alusões literárias. Em seguida, prosseguimos com uma análise do RPG à luz da pedagogia de projetos, situando de que lugar falamos de língua(gem), bem como dos sentidos adotados nesta tese as palavras “brincar”, “entreter”, “divertir”, para assim poder expressar a relação existente entre jogo e aprendizagem. Por conseguinte, apresentamos o componente curricular do estágio supervisionado na licenciatura em Letras na UFT e na UFNT, em função da posição privilegiada que ocupa entre a prática acadêmica e a prática profissional, como espaço legítimo voltado para uma educação linguística comprometida em diminuir as desigualdades dos espaços sociais em que habitamos, propondo uma Comunicação Não-Violenta em Língua Inglesa.

Assim, tendo discorrido sobre a Comunicação Não-violenta e sobre o giro decolonial nas seções anteriores, torna-se oportuna uma reflexão híbrida acerca do *role-playing game* como dispositivo catalisador da CNV e da pedagogia decolonial no estágio supervisionado da licenciatura em Letras na UF(N)T.

A primeira tese de doutorado sobre *role-playing game* no Brasil, de autoria de Sônia Rodrigues, filha do escritor e dramaturgo de maior influência brasileiro, Nelson Rodrigues, aponta que o RPG surgiu nos Estados Unidos, na década de 1970, a partir de uma combinação entre jogos de guerra e a narrativa de fantasia, principalmente àquela do escritor J. R. R. Tolkien. Conforme explica:

O RPG é uma forma específica de atividade, com sentido e função social. O *Roleplaying Game* é um jogo de produzir ficção manifesta oralmente e em grupo. (...) Jogo, atividade lúdica, voluntária, com regras definidas e aceitas pelos participantes. (...) Oral. Desde o texto bíblico, onde Deus fez o homem e disse “Fala”, a palavra e sua forma oral tem fascinado a espécie. Talvez por seu não

¹⁹ No original: Un coup de dés jamais n’abolira le hasard (CALVINO, 1990, p. 84)

compromisso com a verdade absoluta, pela possibilidade de usar os cinco sentidos e o corpo na expressão oral para completar significados (RODRIGUES, 2004, p. 63).

O trecho em destaque é bastante representativo, especialmente quanto ao enfoque dado ao oral, “expressão majoritária dos seres humanos através dos tempos” (RODRIGUES, 2004, p. 64). Considerando que o oral é a “forma de comunicação mais comum, mais espontânea, menos difícil, menos controlada” (RODRIGUES, 2004, p. 64), Rodrigues (2004) observa que a primeira conquista da palavra pelo homem é a fala. No entanto, segundo a autora, desde a infância, o homem tem de resignar-se à articulação superior de quem lhe é superior: “o adulto, o loquaz, o orador, o aedo” (RODRIGUES, 2004, p. 64).

Partindo desse pressuposto, no caso da aprendizagem da língua Inglesa como língua estrangeira, quem seria essa figura dotada de tal articulação superior à qual o homem se resigna? Talvez um falante nativo, um perito, um fiscal, um inspetor, um sentinela, alimentando a crença limitante do falante nativo como o professor ideal equipado com o conhecimento e as habilidades de linguagem completas para fornecer as melhores instruções (KUBOTA, 2016)?

Tendo em vista que a educação linguística está situada em um espaço político-ideológico, no qual certas crenças sobre língua(gem), falantes, culturas e ensino e aprendizagem de línguas são (re)produzidas (KUBOTA, 2016), tais crenças produzem a ideologia linguística. Para além da crença sobre o falante nativo, Kubota (2016) focaliza a ideologia linguística constituída por outras nove crenças: i) as variantes legítimas do inglês; ii) branquitude; iii) euro- e anglocentrismo; iv) essencialismo cultural; v) Inglês como Língua Internacional (EIL); vi) competência em Inglês para o sucesso econômico; vii) aprendizagem precoce do Inglês; viii) a abordagem monolíngue da pedagogia; ix) o aprendiz ideal e a aprendizagem, as quais perfazem todo um imaginário celebratório em torno da figura de um falante superior diante do qual o homem comum se apequena e se resigna.

Nesse sentido, tomando o argumento de que a ficção é a única coisa que nos impede de sucumbir à inveja pela eloquência alheia (RODRIGUES, 2004) e à dita resignação, e que o poder (*a libido dominandi*) está emboscado em todo e qualquer discurso (BARTHES, 1978), sob quais condições e segundo quais operações o discurso/a língua(gem) pode livrar-se desse dilaceramento implacável ocasionado pelo poder? (BARTHES, 1978)

Segundo Barthes (1978, p. 16), “só resta, por assim dizer, trapacear com a língua, trapacear a língua. Essa trapaça salutar, essa esquiva, esse logro magnífico que permite ouvir

a língua fora do poder, (...) eu a chamo, quanto a mim: literatura”. Traçamos aqui uma intersecção com uma das lições presentes no testamento literário de Calvino (1990, p. 72), a de que “a literatura (e talvez somente a literatura) pode criar anticorpos que coíbam a expansão da [peste da linguagem]”.

Para Rodrigues (2004), as artes são compensatórias na vida. Para a má escrita cotidiana, a literatura fornece boa escrita, para espanto e deleite. Para o mau falar de todos os dias, a arte oferece boas falas. Nesse sentido, o RPG atua como recurso compensatório, especialmente quanto à característica de ser uma narrativa de aventura composta de atividades baseadas em um jogo de “situações-desafio” ou “situações-problema” (BRASIL 2002, p. 121) que culminam com o cumprimento de uma missão ou objetivo (GLASS et al, 2015). Como definem Glass et al (2015), o RPG ou o RPA (Role-playing adventure) são atividades baseadas em tarefas (Task-based activities) nas quais os alunos utilizam a língua-alvo para atingir as metas propostas, se beneficiando de todos os recursos disponíveis. Segundo Glass et al (2015), embora o foco principal seja falar, um RPG ou um RPA é uma atividade de habilidades integradas, porque os alunos acabam usando as quatro habilidades linguísticas (falar, ouvir, ler e escrever), sobretudo se interpretamos o referido jogo à luz da pedagogia de projetos (JORDÃO, 2014), que, por assim dizer, se aproxima em ampla medida da aprendizagem por tarefas (*Task-Based Learning* ou TBL) ou da aprendizagem por problemas (*Problem-Based Learning* ou PBL) (JORDÃO, 2014).

As orientações complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+ Ensino Médio), na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (BRASIL, 2002) discutem que a articulação da disciplina de língua estrangeira a outras disciplinas do currículo permite que múltiplas competências e habilidades se conjuguem na busca e na elaboração de respostas que possam resolver problemas propostos. Nesse sentido, segundo Brasil (2002, p. 121), “uma situação-problema não é uma situação didática qualquer, pois deve colocar o aprendiz diante de uma série de decisões a serem tomadas para alcançar um objetivo que ele mesmo escolheu ou que lhe foi proposto e até traçado”. Entre as características de uma situação-desafio, Brasil (2002, p. 121) destaca o fato de que ela:

está organizada em torno da superação de um obstáculo pela classe, obstáculo este previamente identificado; [o qual] deve oferecer uma resistência suficiente que leve o aluno a investir seus conhecimentos anteriores disponíveis, bem como suas representações de maneira que [isso o conduza] ao questionamento à elaboração de novas ideias.

Transpondo a noção de situação-problema e/ou situação-desafio (BRASIL, 2002) para o campo do Role-Playing Game, concordamos com Brasil (2002) sobre não confundir a noção de obstáculo com a noção de dificuldade. Nos termos do RPG, cabe ao mestre do jogo, papel que é interpretado pelo professor, oferecer suporte adequado durante o processo para a superação dos obstáculos, evitando, por parte dos alunos, a sensação de impotência e desânimo, causada por uma dificuldade que pode ser intransponível num dado momento, impedindo o aprendizado (BRASIL, 2002)

Para além da semelhança com a aprendizagem por tarefas ou com a aprendizagem por problemas, outro aspecto aproxima o RPG da pedagogia de projetos. Da ideia que depreendemos de Jordão (2014), a pedagogia de projetos, em nossa leitura, tal como o RPG, ao invés de seguir a estrutura tradicional da escola, que segue a cronologia do “estudar bastante” para depois “tornar-se competente” e “então agir no mundo” (JORDÃO, 2014, p. 21) posiciona os sujeitos, alunos e professores diretamente na práxis, “tratando concomitantemente de teoria e prática, de pensar e fazer” (JORDÃO, 2014, p. 21)

De acordo com Rodrigues (2004), o RPG amplia o repertório de quem joga e de quem se encarrega do papel de mestre. Logo, a utilização do RPG, cientificamente pós-abissal e artesanal (SANTOS, 2007; 2019), baseada na pedagogia de projetos (JORDÃO, 2014), “nos leva a visões do que se aprende e como se aprende outra língua, e colocam a motivação, o desejo de aprender como a principal força motriz do processo” (JORDÃO, 2014, p. 26). Em nossa leitura, além da necessidade de pesquisa inerente a um jogo que propõe a criar ficção, o RPG integra a pedagogia de projetos, sobretudo porque o RPG desperta esse desejo de aprender, constituindo-se uma resposta a um contexto social que nega cada vez mãos os ritos de passagem, a fantasia e a participação (RODRIGUES, 2004).

O contexto social a que se refere Rodrigues (2004) tem a ver com o que Mignolo (2018, p. 137) caracteriza como a “auto-organização de um povo”²⁰, isto é, toda e qualquer organização de pessoas (civilizações, reinos ou culturas) que produzem e transmitem saberes e conhecimentos de suas próprias práxis de vida para a geração seguinte. Segundo Mignolo (2018, p. 137), “quanto mais sofisticada a auto-organização de um povo, mais instituições são

²⁰ No original: self-organization of a people (MIGNOLO, 2018, p. 137)

necessárias para cuidar e educar a geração mais jovem em todas as áreas que a organização do povo necessita para sua sobrevivência (comunal, social)”²¹. Nesse processo, as instituições de uma civilização, dentre elas a universidade e a escola podem se tornar o instrumento para controlar o saber e o conhecimento, tal como explica Rodrigues (2004, p. 154-155): “historicamente, as instituições detentoras do poder de determinar o que é ou não cultura afastam de si produtos culturais que não correspondam aos seus parâmetros”.

Em que se pese o determinismo e a inflexibilidade das instituições em relação às suas normas, resta aos estabelecimentos educativos alternativos, àqueles que oferecem liberdade ao professor, ou sobretudo à literatura (BARTHES, 1978; CALVINO, 1990) a tarefa de criar possibilidades outras. Desde 1997, Glass *et al* (2015, p. 4) adotam o RPG/RPA em sua escola e afirmam que “o RPG/RPA produz aulas divertidas com bastantes risadas, com engajamento dos alunos, com memorização de vocabulário e de estruturas novas a longo prazo, além de um melhor e mais rápido aprendizado da língua”²².

Diante disso, quanto à estrutura do RPG, o que é necessário para criar um ambiente? Para descrever um cenário? Para iniciar uma aventura? Para construir um personagem? Primeiramente, o cenário e o enredo são itens essenciais da aventura. Rodrigues (2004, p. 147) expõe que “as aventuras e as personagens da obra de ficção podem ser transferidas para épocas, lugares, papéis diferentes, sem que isto cause prejuízo à funcionalidade do enredo”. De acordo com Rodrigues (2004, p. 65), “as narrativas construídas em grupo (...) são instantâneas, orais, guiadas pelas regras, estas essenciais para que a brincadeira seja um jogo, portanto, uma coisa séria”.

No jogo de RPG, além das regras definidas e aceitas pelos participantes, existem papéis a ser representados, papéis que legitimam o RPG como jogo de representação, de interpretação de papéis, ou de interpretação de personagens, a saber: o papel do mestre, o papel dos personagens, e a regra de utilização do dado.

²¹ No original: the more sophisticated the self-organization of a people is, the more institutions are needed to nurture and educate the younger generation in all the areas that an organization of the people (communal, societal) needs for its survival (MIGNOLO, 2018, p. 137)

²² No original: we have used RPAs in our school since 1997, and they have yielded fun classes with lots of laughter, engaged students, long-term recall of new vocabulary and structures, and better and faster language acquisition (GLASS *ET AL*, 2015, p. 4)

Dito isso, no RPG ou no RPA (GLASS et al, 2015), os estudantes assumem o papel de jogadores, cujo objetivo é planejar ideias para superar vários obstáculos enquanto tentam cumprir uma determinada missão. Para Rodrigues (2004), os jogadores são responsáveis pelas ações e iniciativas de suas personagens. O professor, por sua vez, exerce o papel de mestre do jogo. Rodrigues (2004) explica que o mestre inicia o jogo descrevendo o lugar onde a aventura se passa, as características das personagens, leva a história até o ponto onde os jogadores começam a atuar, coloca dificuldades e surpresas para os jogadores resolverem. Enquanto mestre do jogo, o professor dirige o desenvolvimento da história e lança os dados, determinando se os planos de vencer os obstáculos apresentados pelos alunos serão efetivos (GLASS et al, 2015). O professor, isto é, o mestre do jogo, fica também encarregado das regras, definindo o que acontece toda vez que os personagens (os alunos) tentam algo, determinando também se uma ação dá certo ou falha, ou se alguma coisa estranha acontece (ABRIL JOVEM, 1995).

Quanto ao dado, por ter a função de gerar um resultado aleatório que fica restrito ao seu número de faces, além de determinar o resultado de um plano elaborado pelos jogadores, pode ser usado para praticamente qualquer coisa. Glass et al (2015) exemplificam que o dado pode ser usado para determinar quantidades, como por exemplo do 1 = 100 ao 6 = 600 ou pode ser usado para responder uma pergunta YES/NO, como “você tem fósforos?”, em que o resultado com um número par no lance de dados significa não, e um resultado com um número ímpar significa sim; ou, ainda, pode ser usado para decidir se os jogadores encontraram algo, em que 1 = não; 2 = uma mola; 3 = um riacho; etc. (GLASS ET AL, 2015).

Contrariamente, diante das manobras realizadas pelo mestre para dirigir a narrativa, considerando-se as regras do jogo e o lance de dados, que definem, determinam, decidem o resultado dos planos elaborados pelos alunos, podem ocorrer contra investidas criativas dos jogadores, dado o caráter fluido, indeterminado e variado da linguagem e da aprendizagem. O fato de haver um roteiro pré-elaborado, contendo o enredo e as regras do jogo, não significa que as resoluções dos problemas por parte dos jogadores (alunos) sejam exatas ou determinadas, a julgar por todas as suas variantes e alternativas possíveis, todos os acontecimentos que o tempo e o espaço podem conter.

Diante disso, apesar de não tratar especificamente de jogos de RPG, Calvino (1990) em sua conferência intitulada “exatidão” preparada para a Universidade de Harvard, constitui testemunha decisiva em nosso favor. Calvino lança mão da exatidão na literatura invocando o

nome de Maat, a deusa da balança, caracterizando a precisão dos antigos egípcios, simbolizada por uma pluma levíssima que servia de peso num dos pratos da balança em que se pesavam as almas (CALVINO, 1990). Para ele, o termo “exatidão” na literatura queria dizer: “um projeto de obra bem definido e calculado”, “a evocação de imagens visuais nítidas, incisivas, memoráveis” e “uma linguagem que [fosse] a mais precisa possível como léxico e em sua capacidade de traduzir as nuances do pensamento e da imaginação” (CALVINO, 1990, p. 71-72).

A conferência inicia nessa afinação, até o ponto em que o escritor muda o tom da exatidão para o timbre da leveza e da imprecisão, da inexatidão. Em virtude de sua preferência pela palavra escrita, haja vista a estranheza do autor acerca da linguagem falada usada de modo aproximativo, casual, descuidado, o escritor italiano constata uma inconsistência, inconsistência esta que não se encontra apenas na linguagem, ou na mídia, a qual, por sua vez, transforma o mundo em imagens, mas também no mundo como um todo. Para combater essa dita inconsistência, o escritor italiano elege a literatura como possibilidade de salvação.

Com argumentos convincentes, Calvino apresenta uma tese contrária ao seu culto à exatidão presente na coletânea do *Zibaldone*, de Giacomo Leopardi, um dos maiores expoentes da poesia italiana, a quem a linguagem seria tanto mais poética quanto mais vaga e imprecisa. O idioma italiano, segundo Calvino (1990) é o único em que “vago” significa também gracioso, atraente, trazendo consigo uma ideia (a partir do significado de *wandering*) de movimento e mutabilidade, que se associa em italiano, tanto ao incerto e ao indefinido, quanto à graça e ao agradável. Leopardi que até então aparecia como contraditor da apologia de Calvino à exatidão acaba se revelando, desse modo, em seu favor, posto que para poder apreciar o vago, o impreciso e o indeterminado, é necessária uma observação meticulosa, uma atenção minuciosa e extremamente precisa dos detalhes, “da multiplicidade, do fervilhar, da pulverulência” (CALVINO, 1990, p. 75).

Nesse sentido, passando em revista todas as argumentações empreendidas por Calvino (1990) na terceira proposta para o próximo milênio, a saber: o tema sobre a exatidão, identificamos o mal-estar, provocado segundo o autor, pelas (re)combinações da lógica, do limite, da medida com a imaginação, o movimento variado, o incerto, o desordenado. À medida que prossegue nesse liame entre as escolhas formais da composição literária e a necessidade de tomar consciência da densidade e da contingência do mundo que nos rodeia,

Calvino (1990, p. 86) ressignifica a exatidão como uma justaposição entre a estrutura facetada e a “rede dentro da qual se podem traçar múltiplos percursos e extrair conclusões múltiplas e ramificadas”.

Por conseguinte, se, por um lado, os dados definem, quantificam, decidem, determinam os resultados no jogo, por outro, as possibilidades de resolução das situações-desafio presentes nas narrativas de RPG, porque partem dos jogadores (dos alunos), são da ordem do incerto, do impreciso, do infinitesimal, do inexaurível, do inesgotável, como também do vago, no sentido italiano do gracioso, do atraente, do agradável. Assim, a epígrafe escolhida para essa seção de que “um lance de dados jamais abolirá o acaso” (CALVINO, 1990, p. 84) exprime a força solene do RPG, abrindo-nos uma fresta para a imaginação. Seria como um espécime de “frágil passarela improvisada sobre o abismo” (CALVINO, 1990, p. 90). Mediante essa lógica, a determinação das análises combinatórias e das proporções numéricas proveniente do dado, apesar de gerar uma incessante agitação dentro do jogo, não é capaz de romper com os sobressaltos do acaso, do inesperado, do imprevisto e do indeterminado emaranhado de (re)existências humanas e nisso consiste também a riqueza do jogo.

No que tange às (re)existências, uma ponderação a se fazer sobre quando Rodrigues (2004) concluiu sua pesquisa de doutorado, em 1997, alude à questão dos receptores de RPG no Brasil serem principalmente jovens – adolescentes e jovens adultos – do sexo masculino. O número de mulheres nas rodas de jogos, segundo Rodrigues (2004), era pequeno, e seu aumento deveu-se, na época, ao surgimento de jogos onde o contar histórias se tornou mais forte do que as tabelas de combate. A autora esclarece que nas duas origens do RPG, os jogos de guerra e Tolkien, não predominavam as intrigas amorosas. Nas duas matrizes prevaleciam a ênfase na conquista de objetivos e no combate.

A esse respeito, sou provocado quanto às tabelas de combate constituírem alguma redução do número de mulheres nas rodas de jogos, assim como me questiono se a predominância de temas como afeto, carências, escuta ativa, devem afastar necessariamente a presença de homens nas partidas?

Tendo em vista a atual ordem mundial, em que estamos à beira de uma catástrofe nuclear (MIGNOLO, 2018), é imperativa a busca por alternativas educacionais anticatastróficas (MALDONADO-TORRES, 2021). Nesse sentido, embora o RPG seja reconhecido tradicionalmente como um jogo de aventura e de guerra (RODRIGUES, 2004),

ao pensa-lo como recurso que possibilita a interseção entre a CNV e a decolonialidade no âmbito da formação de professores de Língua Inglesa na UFT, nos desprendemos (*delink*) (MIGNOLO, 2018), num gesto de descolonização cognitiva (SOUSA SANTOS, 2019), de toda uma retórica (narrativa) da modernidade. Consequentemente, mudamos os termos da conversa (princípios, hipóteses, regras), ao mudar as perguntas que sustentam as conversas conduzidas pelo ocidente (MIGNOLO, 2018).

Dessa maneira, a conduta exercida nos jogos de RPG nessa tese não implica em uma apropriação de concepções euro-americanas (MIGNOLO, 2018), seja a partir das premissas do RPG, seja a partir das premissas da Comunicação Não-Violenta, assim como não implica em colocá-las em questão. Essa tese contribui melhor para enriquecer tais construtos, concepções, pressupostos, principalmente se as mesmas aprenderem a desaprender os seus monopólios cognitivos imperiais e passarem a aceitar a riqueza global de conhecimentos e cosmovisões diversos e incompletos (SANTOS, 2019).

No Curso de Licenciatura em Letras: Língua Inglesa e respectivas Literaturas, na UFT, assim como nos mais variados cursos de licenciatura nas universidades do país, as disciplinas de estágio demandam letramentos específicos, como o estudo de textos acadêmicos sobre ensino de leitura, produção de gêneros escritos, discursos oficiais como a BNCC, compreensão auditiva, oralidade, avaliação. Além da leitura e discussão dos textos acadêmicos, são levadas em conta a didática empregada nos planos de aula elaborados pelos licenciandos, bem como a orientação das suas regências nas escolas públicas e privadas de ensino onde eles realizam seus estágios. Ao final da disciplina, é de praxe a apresentação do relatório final da disciplina por parte dos licenciandos, contendo entrevistas com professores, alunos e funcionários da escola, análises e observação de aulas do professor supervisor, planos de aula e uma auto-avaliação crítico-reflexiva da própria práxis. Diante desse contexto de múltiplas frentes de trabalho acadêmico, nos deparamos com a permanente inquietação: seriam tais letramentos suficientes para a formação profissional-cidadã? Poderíamos pensar ou produzir outros eventos e/ou práticas tais como aquelas apontadas por Santos (2019) como pós-abissais e artesanais, sobretudo em face da configuração de ensino remoto, em razão do distanciamento social decretado pela normativa/ nota técnica no âmbito das universidades públicas brasileiras?

Para responder a esta questão, refletimos sobre algumas práticas desenvolvidas nessa pesquisa, interpretadas à luz de uma linguística aplicada indisciplinar (MOITA LOPES,

2006), que atravessa diferentes campos das ciências sociais ao propor a interseção entre a Comunicação não-violenta, o giro decolonial e os jogos de RPG na formação docente em Língua Inglesa.

Em função da natureza pedagógica que permeia a disciplina de (investigação da) prática de ensino e estágio supervisionado: língua inglesa e literaturas, importa sinalizar a concepção de língua(gem) que fundamenta essa prática discursiva. Frisamos que os sentidos atribuídos à língua(gem) nessa tese estão alinhados com a concepção discursiva de língua como prática social (MENEZES DE SOUZA, 2011; JORDÃO 2014) e com os pressupostos de Reinhardt e Sykes (2012) de que a língua é prioritariamente uma forma de construção de sentidos e um meio de comunicação com outras pessoas, que se materializa através de seu uso.

Partindo da ideia dos RPGs como uma ação potencial fundamentada em uma pedagogia de projetos voltada para o ato educativo (JORDÃO, 2014), torna-se igualmente necessário especificar o que se compreende por entreter, brincar, se divertir. A noção de brincar aparece nesse contexto como uma atividade social notória, seja entre humanos e animais, que tem sido estudada por biólogos, antropólogos, sociólogos e linguistas ao longo da história (REINHARDT & SYKES, 2012). Os jogos, conforme aponta o educador Lino de Macedo (1995), são respostas que damos a nós mesmos ou que a cultura dá a perguntas que não se sabe responder:

Joga-se para não morrer, para não enlouquecer, para manter a saúde possível em um mundo difícil, com poucos recursos pessoais, culturais, sociais. Em nossos dias, mesmo com tanta tecnologia, com uma ciência que explica, que controla cada vez mais as doenças, os problemas alimentícios etc., o espaço do jogo continua sendo muito importante. Que são as artes, a filosofia, as expressões religiosas, a política, etc. senão formas de jogos? (MACEDO, 1995, p. 9)

A passagem em destaque evidencia a importância dos jogos em meio ao avanço da tecnologia e da ciência. Partindo do pressuposto de que mesmo com tanta tecnologia e avanços científicos, os jogos são importantes, afirmamos que eles passam a ser ainda mais importantes, considerando os últimos acontecimentos do cenário brasileiro, em que setores como a educação e a saúde foram duramente atacados. Além disso, pesquisas apontam que o distanciamento social, em razão do estado de emergência da pandemia do novo coronavírus, provocou não só impactos socioeconômicos, como também psicológicos e emocionais. Diante

disso, os jogos on-line criados para atender essa necessidade tiveram uma parcela de contribuição na diminuição dos impactos de ordem socioafetiva.

Definida a concepção de língua(gem) e abordada a compreensão de brincar, interessa-nos duas outras questões igualmente importantes: o que se conhece dos jogos de RPG? e de que modo jogar um jogo está relacionado à aprendizagem?

Em se tratando de jogo de regras, tais como são concebidos os *role-playing games* (RPGs), Macedo (1995) os concebe sob o ponto de vista funcional, tendo em vista que podem significar para o indivíduo uma experiência fundamental de entrar na intimidade do conhecimento, da construção de respostas por meio de um trabalho lúdico, simbólico e operatório. A partir do entendimento de que as situações de jogos atuam no imaginário e estabelecem regras, Tezani (2006) pontua que os jogos impulsionam conceitos e processos de desenvolvimento. Nesse sentido, interessa-nos analisar os jogos como estratégias de ensino, por meio das quais, ao agir, a criança/o aluno projeta seus sentimentos, vontades e desejos, buscando, assim, a afetividade na aprendizagem (TEZANI, 2006).

As afetividades ocupam também um lugar de destaque nos estudos decoloniais. Jordão (2019), por exemplo, toma a reflexividade característica do letramento crítico, ou seja, de ler o mundo e a si, para se afastar do pensamento binário cartesiano, isto é, observando-se como um ser implicado nos processos de construção de sentidos não apenas de forma racional e consciente, mas também orientado por emoções, desejos, “afetividades que colocam cada indivíduo num contínuo de relações que se constroem processualmente e infinitamente de maneira não ordenada, não linear” (JORDÃO, 2019, p. 62).

Ante à exposição da concepção de língua(gem), de brincar e do conhecimento que se tem acerca dos jogos, sobretudo no que se refere às afetividades que provocam, surge então a necessidade de compreender a relação que se estabelece entre jogabilidade, entre a experiência de jogo e a aprendizagem. Conforme Reinhardt e Sykes (2012), os participantes desenvolvem letramento de jogo à medida que interagem com vários deles e se envolvem em práticas discursivas complementares, dotados de uma disposição criticamente consciente. A experiência de jogo se torna parte de suas identidades.

No que tange à ligação entre jogar e aprender, Tezani (2006) considera que ações de investigar, pesquisar, propor e mediar situações de jogos em sala de aula ocasiona momentos de afetividade entre o aluno e o aprender, tornando a aprendizagem formal mais significativa e prazerosa. Desse modo, segundo Tezani (2006) o jogo representa, então, a articulação entre

o desejo, a afetividade, a inteligência e os processos de apropriação do conhecimento e o avançar das zonas de desenvolvimento (VYGOTSKY, 1984).

Nesse sentido, conforme argumentam Cadilhe e Leroy (2020), o lugar do estágio supervisionado, na sua interseção entre prática acadêmica e profissional, configura-se como um cenário potente para uma educação cujos projetos de ensino orientam-se por um trabalho que se ocupe em refletir e diminuir desigualdades sociais ao fazer uma pedagogia anticatastrófica (MALDONADO-TORRES, 2021), tal como a experiência que apresentamos aqui, inspirada em práticas de jogos que mobilizem a dimensão afetiva dos seres, práticas que se fazem a cada momento de forma emergente, processual, imprevisível, movidas por desejo e emoção (JORDÃO, 2019), no qual o “sujeito ‘EU’ está representando várias identidades, dependendo do contexto histórico, social, cultural, político, etc., em que esteja atuando” (BARBOSA, 2012, p. 169).

Por isso, é preciso observar, no entanto, a crítica que Cadilhe e Leroy (2020) tecem acerca da espécie de tradição na formação docente: a produção de relatórios, relatos, planos de aula, quando não, até ensaios e artigos, o que caracteriza, segundo os autores, uma colonialidade do saber. De acordo com Maldonado-Torres (2007), a colonialidade do saber tem a ver com o papel da epistemologia e das tarefas gerais da produção de conhecimento na reprodução de regimes de pensamentos coloniais.

Não é nosso objetivo aqui construir um movimento contrário às práticas acadêmicas supracitadas, visto que vários aspectos das pedagogias didáticas podem ter seu lugar na aprendizagem, mas de vislumbrar perspectivas outras em que possam haver um meio-termo, um entrelaçamento, ou como propõem Kalantzis *et al* (2020, p. 158), uma “abordagem intercruzada”, baseando-se na ideia de que não existe um único modo de ser humano, como também não há uma verdade universal. Em contrapartida, existe uma gama variada de perspectivas baseadas em diferentes experiências de vida, histórias, culturas e interesses, dada a “identidade multifacetada e fragmentada do homem pós-moderno” (BARBOSA, 2012, p. 169).

Com isso, não estamos desvalorizando os saberes acadêmicos, mas problematizando os efeitos de possíveis silenciamentos de outras vozes na reflexão sobre ensinar e aprender línguas. Cadilhe e Leroy (2020) observam que, a despeito de toda uma diversidade, parece haver uma unidade de manutenção de componentes teóricos nos currículos, como se houvesse uma sobreposição de um saber acadêmico em relação aos demais. Por sua vez, Mignolo

(2018) analisa que a universidade fora uma instituição criada pela cristandade na Idade Média, transformada e mantida na Renascença. Segundo Mignolo (2018), a partir da modernização/colonização do Novo Mundo, as instituições se apropriaram das grandes culturas e civilizações não-ocidentais, cujas práxis de viver, saber e fazer não estavam relacionadas à “civilização ocidental” (MIGNOLO, 2018, p. 138).

Isso posto, partilhamos da inquietude de Cadilhe e Leroy (2020, p. 259) de que diante de um mundo social marcado pelas desigualdades, violências e opressões refletidas nas diversas colonialidades, “torna-se um dever ético não reduzir a educação linguística a um espaço exclusivo de práticas voltadas para leitura, produção e análises linguísticas (...) alheias aos problemas sociais”, isto é, aos mecanismos de controle que as instituições fazem uso para moldar e “civilizar” o outro. Conforme apontam, “falamos sobre a língua, sobre a literatura, sobre o texto, sobre políticas educacionais e currículos, - [mas] parece que falamos pouco dos sujeitos (ou melhor – *com* os sujeitos) que atuam nesses cenários” (CADILHE & LEROY, 2020, p. 261).

Desse modo, compartilhamos do pressuposto de Cadilhe e Leroy (2020) que um lugar no currículo onde é possível uma fuga dessa matriz talvez seja mesmo o componente do estágio supervisionado, dado que constitui um “entre-lugar” socioprofissional em movimento, na fronteira entre o acadêmico, o profissional, o escolar. Assim, nessa tese, a resignificação do estágio contou com nossa inclinação para outras formas artesanais (SANTOS, 2019) de saber, de pensar, de ser e de viver (SANTOS, 2019; WALSH, 2012), apostando na produção de narrativas de RPG como um dispositivo que permite a calibragem de uma comunicação não-violenta e decolonial no campo da formação docente.

3 A TRILHA DESAFIADORA DA DESTREZA

*E os dias se puseram a andar.
E eles, os dias, nos fizeram.
E assim fomos nascidos nós,
Os filhos dos dias,
Os averiguadores,
Os buscadores da vida.*

(Genêsis, de acordo com os maias)
Eduardo Galeano, *Os filhos dos dias*, 2012.

Nesta seção, será classificada a metodologia utilizada na pesquisa e apresentada uma síntese dos procedimentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento da tese. Em seguida, apresentarei um posicionamento ontológico (a natureza da realidade, o que pode ser conhecido sobre ela) e epistemológico (a natureza da relação entre o pesquisador e o que pode ser pesquisado, determinado pela concepção ontológica) sobre o tema de pesquisa.

3.1 METODOLOGIA DA PESQUISA

A leitura que tentarei empreender nesta seção baseia-se na concepção de ciência proposta pelo antropólogo francês Bruno Latour e pelo sociólogo britânico Steve Woolgar. Para tanto, tomarei como referência *A Vida de Laboratório: a construção dos fatos científicos* (LATOUR & WOOLGAR, 1997), *Jamais fomos modernos* (LATOUR, 1994) e *Reflexão sobre o culto moderno dos deuses fe(i)tiches* (LATOUR, 2002).

Latour e Woolgar (1997) ilustram um de seus capítulos com a figura do observador que, imbuído da tarefa de analisar a atividade do laboratório – espaço visto como um labirinto onde reina o caos e a confusão – o faz com base em um princípio organizador, a saber, a inscrição literária. Tomada de empréstimo de Derrida (1967), a inscrição literária designa uma operação anterior à escrita (rascunhos, esboços, traços, tarefas, gráficos etc). As atividades que se desenvolvem no interior do laboratório acionam aparelhos de registro. Tais aparelhos, por sua vez, produzem as inscrições, que se caracterizam como o pontapé da escrita dos pesquisadores.

Porém quando a escrita dos pesquisadores se materializa em artigos científicos, nos quais enunciados tidos como “verdadeiros” são apresentados, a comunidade científica se deixa levar por uma epistemologia da “verdade” e, por vezes, abandona uma descrição

pormenorizada da pesquisa. Segundo Latour e Woolgar (1997), essa epistemologia mune a comunidade científica com armas que brilham, porém que são de mentira. Logo, quando chegar a hora de lutar de verdade, no teatro das operações (a realidade tal como ela se apresenta), essas armaduras de papelão não serão de grande utilidade. Essa epistemologia a que se referem Latour e Woolgar se aproxima do que Kubota (2014) nos diz em relação à ideologia e ao poder. Kubota (2014) afirma que quando estes dois construtos não são abordados, essas epistemologias podem ser cúmplices da dominação e fracassar na resolução de problemas reais.

Essas epistemologias, advindas dos fenômenos científicos, passam a existir porque são postuladas, imaginadas, inventadas, através de aparelhagem instrumental, que Latour e Woolgar (1997) categorizam como reificação. Sem tais técnicas materiais, nenhum dos fenômenos poderiam existir. Entretanto, nem todas as partes materiais influenciam do mesmo modo a existência dos fenômenos. As atividades científicas estão sempre nas imediações. Tornam-se, dessa maneira, “aproximações facilitadoras para entender a realidade e que nos permitem algumas (limitadas) generalizações (CHASSOT, 2003, p. 98). Nesse sentido, a inclinação dessa pesquisa para o estudo de caso etnográfico se ajusta muito bem.

Latour e Woolgar (1997) comparam o laboratório a uma tribo de leitores e de autores. Essa tribo dá mostras evidentes em relação ao aspecto material e, também, à arte de persuasão. Quando você está convicto de algo, pouco importa o processo que o(a) levou a acreditar em tal proposição, a história se torna dispensável. Interessa exclusivamente os fatos postos em evidência. Os atores dessa tribo, pesquisadores e cientistas, interessam-se somente pelo estado bruto (LATOUR & WOOLGAR, 1997).

Nessa empreitada se delineia a finalidade essencial da atividade do laboratório: a produção de artigos. O que explica a fé com que os atores se relacionam ao conteúdo dos artigos é exatamente a luta constante pelo convencimento, pela estabilidade objetiva. Querem seguir uma orientação coerente de interpretação dos dados para atender ao propósito de convencer os outros da importância do que fazem, da “verdade” do que dizem e do interesse que existe no financiamento de seus projetos (LATOUR & WOOLGAR, 1997).

Linguisticamente falando, que é o nosso maior interesse, a linguagem põe frente a frente não a natureza e a cultura ou o não-humano e o humano, mas lugares diferentes de fala (BARTHES, 1978). Segundo Latour e Woolgar (1994), existem tipos de enunciados, objetos habituais da ciência, que podem ser representados, ora por fatos (enunciados sem modalidade,

isto é, já incorporados na prática), ora por afirmações que se aproximam dos fatos, ora por assertivas mais especulativas, sendo que a transformação do enunciado culmina na mudança de facticidade.

O francês Maurice Curnonsky diz que é preciso, em matéria de gastronomia, que “as coisas tenham gosto do que são” (BARTHES, 1978, p. 20). Nas ciências, para que as coisas se tornem o que são, ou o que foram, é necessário esse ingrediente, o sal das palavras. É esse gosto das palavras que fazem pesquisadores e cientistas lutarem para criar e fazer aceitar certos tipos de enunciados, que representam uma pequena parte de centenas de outros enunciados que pairam no ar, formando uma espécie de uma gigantesca nódoa de poluição.

Como explicam Latour e Woolgar (1997), é comum passar de um enunciado a outro. Em certos momentos a imagem fica mais clara, abre-se uma clareira na continuidade do pensamento (LARROSA, 2004). Trata-se, nesse caso, não de desenvolver um ponto de vista imune a qualquer possibilidade de questionamento, mas, em contrapartida, de criar pequenos espaços em que se possa respirar.

Isso ocorre porque a base que sustenta as relações da ciência e a história inteira do homem, desde toda a eternidade, é a linguagem. Latour (1994) explica que nosso tecido é inteiriço e não feito de pequenos compartimentos específicos. Ao meu ver, ele assim o é, em função da linguagem. O trecho a seguir elucida as graves dificuldades levantadas pela linguagem:

Essa é a razão pela qual coube indagarmo-nos sobre o uso que fazemos das palavras. O termo “social”, por exemplo, tem conotações tais que se torna difícil evitar a importação de distinções (...). Do mesmo modo, “familiar” obscurece o sentido particular que gostaríamos de inserir na antropologia da ciência. (...) Tivemos que resistir à tentação de usar a terminologia corrente nos relatórios históricos, porque ela tenderia a transformar os fatos construídos em fatos “descobertos”. (...) A utilização da expressão “tenho uma ideia”, ou o uso tautológico do termo “científico” bastam para destruir o conteúdo de nossa argumentação (LATOUR & WOOLGAR, 1997, p. 291).

É desse lugar que emerge a concepção de ciência sustentada por Latour, de que a ciência é inteiramente produto das circunstâncias, ou como propõe Barthes (1978), não é eterna, é constituída de valores que sobem e descem numa Bolsa, a Bolsa da História. Desse modo, os fatos científicos, para Latour (1997, 1994) são socialmente construídos e, por isso, permeados por controvérsias, relações de força e alianças, negociações. Torna-se também impossível compreendê-los sem anexar a eles uma comunidade científica, instrumentos, práticas, além de diversos conflitos.

Nesse pormenor, Latour (2002) apresenta a noção de “fetiche”. A palavra grafada em francês *faitiche* condensa duas fontes etimológicas *fait* (feito, fato) e *fétiche* (fetiche), em que, segundo Latour (2002), a primeira “parece remeter à realidade exterior” e a segunda “às crenças absurdas do sujeito”. Ao juntar as duas fontes etimológicas, o tradutor optou por *fe(i)tiche*, visando preservar as sutilezas do termo.

O emprego da palavra *fe(i)tiche*, ao longo da história, esteve atrelado a ídolos, amuletos, objetos de feitiçaria, divindades, etc. Todavia, na acepção proposta por Latour (2002), o referido verbete descreve a “firme certeza que permite à prática passar à ação” (LATOUR, 2002, p. 46). Latour (2002) cria um quadro de referência coerente para explicar a eficácia do *fe(i)tiche*, isto é, de que modo se passa “da ação humana que fabrica às entidades autônomas”, no âmbito do fazer científico, ou “de que modo aquilo permite a passagem da fabricação à realidade” (LATOUR, 2002, p. 69).

Latour (1994) argumenta que as sociedades em que vivemos tem por laço social os fatos fabricados em laboratório, isto é, produtos do cérebro humano que possuem o aspecto de figuras autônomas, porém, infelizmente, esse laço permanece invisibilizado. Para recompor o laço, seria necessário, segundo o autor, mostrar os fundamentos realistas das ciências, através de uma “explicação conjunta” (LATOUR, 1994, p. 80), fornecida por todas as entidades que compõem esta história. Ao invés de falar da realidade exterior *out there*, deveríamos focalizar a realidade indiscutível da ciência, *down there*, no chão, na base das relações. Esse é o espaço onde ocorrem os agenciamentos intermediários a que Latour (1994) define como “passes” como em jogos de bola, redes, multidões, coletividades, acontecimentos (LATOUR, 2002).

Essa é a crítica tecida por Latour e Woolgar (1997) a respeito das epistemologias da “verdade” e das armas que brilham, pois, conforme eles apontam, os ditos “modernos” acabaram por cometer crimes cujo tamanho e os motivos parecem romper com tudo. Ao visar a objetividade científica, os atores do “delírio moderno” exageram suas causas. Com efeito, aumenta-se exponencialmente a lista de crimes advindos dessa lógica totalitária de que o delírio globalizante, absolutista, é parte. Daí a razão da impotência das armas que brilham e das armaduras de papelão a que se referem Latour e Woolgar (1997), no teatro das operações, representado pela realidade tal como ela se apresenta.

Desse modo, é imperativo que o pesquisador/cientista se posicione no ponto médio, entre as coisas, no *intermezzo* (DELEUZE & GUATARRI, 1996), de onde possa flutuar, a um só tempo, por entre a atribuição de propriedades humanas e não humanas, “por entre as

coisas banais, as pequenas causas e seus grandes efeitos” (LATOURE & WOOLGAR, 1997, p. 123) ou ainda, como pontua Andreotti (2014) por entre a mente racional e a mente metafórica. Latour (1994) refuta a clandestinidade que a dita modernidade imputou sobre os resultados híbridos e propõe uma redistribuição ou um redimensionamento científico a partir do trabalho contínuo e da construção conjunta das ciências e das sociedades:

Aquilo que deve poder trocar rapidamente de sentido, transformando-se, em um golpe, pela inversão das relações de força, de bem em mal ou de mal em bem; **aquilo que deve passar em outro lugar**, sob pena de possessão ou de loucura; aquilo que subsiste sem interrupções, de uma forma para outra, explorando, por livre associação, as combinações do cosmos; aquilo que pode ser desviado pela intervenção de um encantamento astucioso (...) (LATOURE, 2002, p. 98)

Nesses moldes, fazer educação científica, e principalmente, linguística, implica filiar-se a uma perspectiva distribuída (PENNYCOOK, 2018), afinal, “ninguém consegue redistribuir um sistema técnico totalmente sistemático” (LATOURE, 1994, p. 124). Esse pensamento estendido, (re)distribuído, significa compreender que a capacidade de fabricação de fatos científicos acontece em um espaço heterogêneo, não mais exclusivamente vinculada ao corpo humano ou a um coletivo específico formado somente por esforços humanos.

Latour (1994) traz ao público o que as ciências sempre tiveram de mais interessante: a audácia, a experimentação, a incerteza, o calor, a estranha mistura de híbridos e a capacidade de recompor os laços sociais. O autor indaga como poderíamos ser congelados pelo sopro frio e “pela objetividade e extraterritorialidade das ciências” (LATOURE, 1994, p. 140), “quando estas são quentes e frágeis, humanas, controvertidas (...) e cheias de sujeitos (...) povoados por coisas?” (LATOURE, 1994, p. 113). Construimos aqui uma correlação com o pensamento de Santos (2019) acerca do aquecimento da razão, isto é, do *corazonar*.

Embora esteja celebrando as propriedades do fazer científico, Latour (1994) observa que ainda vivemos dominados por uma percepção redutora e utilitária que converte nossa vida intelectual em três conjuntos distintos – fato, poder, discurso. Essa tripartição a que ele se refere é resultado do corte que os pensadores, analistas, críticos fizeram, inseridos no suposto paradigma modernista, de acordo com as categorias usuais e estanques de seus interesses.

Através do adjetivo “moderno”, tomamos conhecimento de onde viemos e para onde vamos, assinalamos um novo regime, uma aceleração, uma ruptura, uma revolução do tempo. Tanto a natureza quanto as culturas são múltiplas e nem sempre capturadas pela lógica racionalista e/ou modernista que domina o nosso consciente, nos orienta Couto (2011). Em

contrapartida, nas palavras de Latour (1994, p. 51), “nunca deixamos por completo a velha matriz antropológica”. Desse modo, a tomada de consciência que emerge da combinação simultânea entre a tradição e o novo só atesta, ao nosso ver, que ainda temos um longo caminho pela frente. Um bom começo seria a reaproximação e o diálogo constante entre os que produzem ciência e tecnologia (C&T) e o cidadão comum (BUENO, 2010), para que, em meio a “nódoa de poluição” (LATOUR, 1997, p. 91), a clareira possa se abrir e propiciar um espaço de qualidade para se respirar.

Parece controverso ou incoerente o movimento que busco empreender aqui de aderir, por um lado, aos estudos decoloniais, isto é, às críticas não eurocêntricas do eurocentrismo e da modernidade e, por outro, servir-me da tradição em métodos científicos, representada neste trabalho pelas discussões do antropólogo francês Bruno Latour, do sociólogo britânico Steve Woolgar, do educador alemão Uwe Flick, do educador norte-americano Frederik Erickson, do educador português Boaventura de Sousa Santos e do cientista social norte-americano Robert Yin.

Entretanto, o movimento serve também para repensar que a linearidade histórica que enfatiza a modernidade como a grande contribuição da Europa para o mundo pode ser relida e contrastada por um pesquisador do Sul global como eu, isto é, um pesquisador que se encontra do suposto lado errado da diferença colonial, desse lugar de exclusão e invisibilidade, especialmente pelo modo com que me aproximo do que Fabrício (2006, p. 46) enuncia como “diálogo necessário com a tradição, não para encontrar correspondências, mas para entender de onde viemos e de qual patamar movimentamos saberes e articulamos o novo”, sem se esquecer de olhar para a história de desigualdades por trás dessas determinadas práticas.

Dito isso, tradicionalmente, conforme aponta Flick (2009), as ciências sociais tem adotado as ciências naturais e sua exatidão como modelo. Entretanto, segundo o autor, tornou-se claro que os resultados das ciências sociais raramente eram percebidos e utilizados na vida cotidiana e, diante dessa busca por satisfazer padrões metodológicos, suas pesquisas e descobertas frequentemente se afastavam das questões e dos problemas da vida cotidiana.

Aqui, o objeto em estudo determinou a escolha do método e os resultados apresentados buscaram dar visibilidade ao novo e desenvolver teorias empiricamente fundamentadas. Além disso, em seu texto *Um discurso sobre as ciências* (SANTOS, 1987), especula sobre o perfil de uma nova ordem científica emergente, distinguindo entre as

condições teóricas e as condições sociológicas da sua emergência. Essa nova ordem científica denominada “paradigma emergente”, isto é, “o paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente” (SANTOS, 1987, p. 40). Um conhecimento desse tipo, de acordo com Santos (1987) é relativamente imetódico, constituindo-se a partir de uma pluralidade metodológica. Nas palavras do autor, essa pluralidade de métodos só é possível mediante transgressão metodológica.

Entretanto, o paradigma moderno vigente permanece hegemônico no dizer, no saber, e principalmente no fazer científico, nos aprisionando dentro das malhas cada vez mais fechadas do que Couto (2011) caracteriza como uma percepção redutora e utilitária: a lógica racionalista que governa o nosso consciente. Por isso, é tão importante a descolonização cognitiva e metodológica, especialmente porque, quando propomos caminhar nos trilhos do paradigma emergente, proposto por Santos (1987), ainda esbarramos nas vibrações desiguais que esse novo paradigma repercute nas várias regiões do paradigma que está posto, desse paradigma vigente, e, por isso, os sinais do futuro são ambíguos. Assim, a transgressão metodológica (SANTOS, 1987) ou a desobediência epistêmica (MIGNOLO, 2018) se dará nesta tese, a partir da contribuição dos estudos do letramento científico (SILVA, 2019; 2020) em consonância com a expansão de perspectivas advindas dos estudos decoloniais.

No que se refere então à metodologia de pesquisa utilizada, optou-se pelo método indutivo de pesquisa, sob o ponto de vista da pesquisa aplicada, cuja forma de abordagem do problema atende aos pressupostos da pesquisa qualitativa, de natureza interpretativa (ERICKSON, 1986), entretanto, sem deixar-se esquecer que a pesquisa qualitativa (FLICK, 2009) é de particular relevância aos estudos das relações sociais devido à pluralização das esferas da vida e que essa pluralização exige uma nova sensibilidade para o estudo empírico das questões, não se baseando em um conceito teórico e metodológico unificado (FLICK, 2009).

3.1.1 Procedimentos Metodológicos

No caso de uma sala de aula convencional, o encontro entre professor, dirigentes, funcionários e alunos, que acontece presencialmente, é passível de cair na invisibilidade da vida cotidiana, haja vista que a rotina escolar é amplamente invisível a nós (ERICKSON, 1986), devido à sua familiaridade e contradições, que muitas pessoas podem não querer

enfrentar. De acordo com Erickson (1986), nós não percebemos os padrões em nossas ações enquanto as realizamos. Para ilustrar seu ponto de vista, Erickson (1986) utiliza o aforismo do antropólogo norte-americano Clyde Kluckhohn de que “o peixe seria a última criatura a descobrir a água”, revelando o quanto tendemos a banalizar e automatizar nossas ações cotidianas.

Nas palavras de Erickson (1986, p. 121, tradução nossa), “a pesquisa de trabalho de campo relacionada ao ensino, por meio de sua reflexividade constitutiva, auxilia pesquisadores e professores a transformarem o familiar em estranho e atrativo novamente”. Segundo Erickson (1986), o trivial torna-se problemático, ou seja, o que está acontecendo em um determinado momento pode tornar-se visível e pode ser documentado sistematicamente.

Contudo, o cenário educacional que se apresenta, diante dos efeitos provocados pela pandemia do COVID-19, se complexificou, requerendo de nós pesquisadores um profissionalismo adaptativo, aquele profissionalismo que se especializa para adaptar-se às diversas conjunturas sociais e culturais dantes impensadas na sala de aula (ANDRADE; SANDES, 2021).

Portanto, visando corresponder à transgressão metodológica do paradigma emergente (SANTOS, 1987) e dar conta de um conhecimento prudente para uma vida decente, baseamos-nos não em um conceito teórico e metodológico unificado, mas em um procedimento técnico-metodológico adotado e caracterizado nesta tese como estudo de caso etnográfico (ANDRÉ, 2005; YIN, 1994; FLICK, 2009), que dá mostras mais plausíveis de compreender fenômenos sociais complexos (YIN, 1994).

Depreende-se da leitura de Yin (1994) que o estudo de caso permite uma investigação para reter as características holísticas e significativas dos acontecimentos da vida real – tais como os ciclos de vida individuais, processos organizacionais e de gerência. Nesse caso, conforme o ponto de vista de Yin (1994), a visão mais apropriada destas diferentes estratégias é a pluralista, aproximando então do conhecimento do paradigma emergente discutido por Santos (1987), segundo o qual todo conhecimento é ao mesmo tempo local e total, sendo total, não pode ser determinístico, sendo local, não pode ser descritivista. É, de acordo com Santos (1987), um conhecimento sobre as condições de possibilidade, constituindo-se a partir de uma pluralidade metodológica.

Diante disso, o estudo de caso realizado nesta tese se converge em uma perspectiva lógica justificável para conduzir um estudo exploratório, com alguns tipos de questões como

“o quê”, “quais”, tendo em vista o seu propósito em desenvolver hipóteses pertinentes e proposições para mais inquéritos (YIN, 1994) e, também, explanatório, com algumas questões de “como” e “por que”, posto que são mais passíveis de conduzir estudos de caso, histórias e experiências.

Considerando a predileção do estudo de caso para examinar acontecimentos contemporâneos (YIN, 1994) e sua sensibilidade como estratégia de investigação compreensiva, nos servimos de fontes e provas da observação direta e entrevistas sistemáticas para a) explicar os elos causais e operacionais da vida real que são demasiado complexas (YIN, 1994); b) descrever a intervenção e o contexto da vida real em que os dados foram coletados; c) explorar situações nas quais a intervenção do pesquisador não tem um único conjunto de resultados claros; d) estabelecer o como e o porquê da situação complexa sob investigação.

O caso apresentado traduz-se pelo conjunto complexo de acontecimentos que se sucederam como consequência do como e do porquê ocorreram. A tarefa metodológica que se avizinha cumpre planejar o estudo de caso segundo um plano de investigação, ou seja, um plano de ação para ir daqui ali, onde aqui é definido pelo conjunto inicial de questões a serem respondidas, e ali é um conjunto de conclusões (respostas) sobre tais questões. Entre esse “aqui” e “ali”, argumenta Yin (1994), pode ser encontrado um número de passos importantes, incluindo a coleta e a análise de dados relevantes (YIN, 1994).

Esse plano de investigação é fundamental para definir o domínio de generalização (YIN, 1994), tendo como base uma fundamentação teórica sólida (FLICK, 2009), para não esbarrar na preocupação comum sobre os estudos de caso de que eles fornecem poucas bases para a generalização científica (YIN, 1994). É válido ressaltar, conforme aponta André (2005), que a generalização no sentido de leis que se aplicam universalmente não é um objetivo da abordagem qualitativa de pesquisa, tampouco é compatível com as lentes de análise da pedagogia decolonial.

Em nossa leitura, as vibrações desiguais entre o paradigma emergente, o paradigma vigente moderno e os sinais ambíguos do futuro, identificados por Santos (1987), repercutem no método do estudo de caso. De acordo com André (2005), para desenvolver um estudo de caso “qualitativo”, o pesquisador precisa ter uma enorme tolerância à ambiguidade, isto é, saber conviver com as dúvidas e incertezas inerentes a essa abordagem de pesquisa e aceitar um esquema de trabalho aberto e flexível. Essa estrutura flexível e aberta se torna atrativa,

especialmente no atual contexto pandêmico, em que fomos desafiados a trabalhar diante do novo, do imprevisto, do incerto e do impreciso.

3.1.1.1 Abordando a Comunicação Não Violenta (CNV), os estudos decoloniais e os jogos de RPG

Visando atender o primeiro objetivo específico da tese de descrever quais emoções os professores em (pré)-serviço apresentam antes e após os encontros de formação e suas respectivas implicações, optamos por ofertar um curso de extensão, destinado aos participantes da pesquisa, estudantes-professores, matriculados nas disciplinas de Investigação de prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Língua Inglesa e Literatura II e III, do Curso de Licenciatura em Letras - Língua Inglesa/ Portuguesa e suas respectivas Literaturas da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), campus de Araguaína, e na disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Língua Inglesa e Literatura IV, do Curso de Licenciatura em Letras – Língua Inglesa e Literaturas da Universidade Federal do Tocantins, campus de Porto Nacional, com carga horária de 60h, na modalidade à distância, de natureza aberta, sem tutoria, em duas etapas. A primeira etapa consistiu em elaborar um primeiro curso intitulado CONECTA: Conhecendo a Comunicação Não Violenta em Língua Inglesa. A segunda etapa compreendeu momentos de formação com os estudantes-professores sobre a estrutura narrativa dos jogos de RPG e exercícios práticos de elaboração de narrativas autorais capazes de contemplar as pautas dos estudos decoloniais e da Comunicação Não-Violenta.

3.1.1.1.1 Curso CONECTA: Conhecendo a Comunicação Não-Violenta em Língua Inglesa

O curso CONECTA foi desenvolvido em razão da impossibilidade de me reunir pessoalmente com os participantes da pesquisa, em função da configuração de ensino remoto na Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT) e em outras universidades brasileiras. Desse modo, foi idealizada a utilização de uma plataforma gratuita que hospedasse os três módulos planejados para a realização do curso: Módulo I: Conhecendo a Comunicação Não-

Violenta em Língua Inglesa; Módulo II: CNV e estudos decoloniais: bases epistemológicas; e Módulo III: Usando o GROK: do jogo para o cotidiano.

O serviço escolhido para acessar o Curso foi a ferramenta gratuita do *Google Forms*, onde pudemos inserir o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), as informações referentes à coleta dos dados dos participantes, os vídeos contendo as apresentações de Power Point comentadas pelo pesquisador e as perguntas geradoras de dados para posterior análise.

Os links de acesso aos módulos I, II e III foram criados individualmente, com vistas a manter o sequenciamento no momento da realização do curso. Os participantes receberam por e-mail o link de acesso ao *Google Forms* referente ao Módulo I.

Ao acessarem o link de acesso ao Curso, os participantes visualizavam uma página subdividida em 4 seções. Na primeira seção, recebiam as boas-vindas e uma mensagem com um agradecimento especial pela participação na pesquisa. Recebiam também a informação de que o Curso possuía o formato autoinstrucional e precisava ser completado etapa por etapa, ou seja, somente quando tivessem completado o módulo I é que o próximo módulo seria visualizado. Todos os recursos disponibilizados deveriam ser acessados para que a atividade avaliativa do curso fosse completada. Se os próximos recursos e módulos não abrissem é porque provavelmente o(a) participante deixou de completar algo no módulo anterior. Desse modo, foram instruídos a lerem com atenção todo o conteúdo da seção 2 de 4, que continha o GUIA DO CURSO para ter acesso ao módulo I. Portanto, deveriam ler e verificar todos os materiais do módulo I, para que o módulo II fosse aberto e o mesmo do módulo II para o III.

Nessa seção 2 de 4 do GUIA DO CURSO, havia informações importantes sobre i) a identificação do Curso (nome, modalidade, carga horária, natureza, público-alvo e realização), ii) a concepção e a produção de conteúdo, contendo um mini currículo do pesquisador, iii) os títulos dos módulos I, II e III, iv) o desenvolvimento do curso (o fato de requerer a navegação do participante em todos os recursos de cada módulo, passo a passo, e noções sobre a estrutura do curso (formato aberto, inexistência de um cronograma fixo para a realização das atividades e, por isso, o cursista/participante poderia se organizar para participar de acordo com o próprio interesse e disponibilidade), v) a aprovação na avaliação final, após a conclusão das atividades propostas, sem a qual não seria possível participar da etapa lúdica do curso, em que seria verificado o aproveitamento do cursista através da prática do jogo GROK, vi) orientações sobre a certificação e vii) referências.

Em seguida, na seção 3 de 4, o(a) participante foi convidado(a) formalmente a participar da pesquisa, informado(a) sobre a intenção de investigação do pesquisador, quando também teve conhecimento do motivo pelo qual precisava da colaboração dele(a), assinalando o campo de concordância em participar do projeto, ciente que não receberia nenhum tipo de compensação financeira pela participação e que estava livre para, a qualquer momento, deixar de participar.

Por conseguinte, a seção 4 de 4 visou reunir informações pessoais dos participantes, tendo em vista que quanto mais conhecimento coletado sobre o participante e seus interesses, necessidades e hábitos compartilhados com as pessoas em seu entorno, mais possibilidade de ajustar as perguntas da pesquisa, de modo a obter *insights* mais autênticos. Os participantes também foram informados que a privacidade de seus dados seria respeitada (nome ou qualquer outro elemento que pudesse identifica-lo(a) seria mantido em sigilo na pesquisa) e que a identificação das respostas aos questionários do *Google Forms* serviria apenas para uso do pesquisador.

Após preencher os campos do formulário de acesso ao Curso CONECTA e submeter as respostas, os participantes recebiam a seguinte mensagem de confirmação do envio “esperamos que todos tirem o máximo de proveito do curso CONECTA e que encontrem na CNV uma forma de resistência diante das tretas diárias! Bons estudos!!! Acesse agora o link para o módulo I”. Esse processo de recebimento do link do módulo subsequente se repetia sempre que o participante submetia as respostas de cada módulo. Entretanto, alguns cursistas relataram que, em determinado momento da participação do curso, desejaram interromper a transmissão do vídeo de um dos módulos e continuar em outro momento e, por isso, encerraram a página. Logo, ao encerrar a página, os participantes não conseguiram acessar o módulo posterior, devido ao fato de que o link de acesso seria disponibilizado, a posteriori, no ato da submissão das respostas, ao completarem o módulo específico e receberem a mensagem de confirmação contendo o link para o próximo módulo. A fim de resolver esse impasse, todos os links foram enviados via e-mail para os participantes, deixando-os livres para acessar e responder quando fosse mais conveniente.

Como parte integrante do Curso de extensão, os cursistas foram orientados a se cadastrar no site de Serviços Integrados do Campus de Palmas ([Serviços Integrados do Câmpus de Palmas \(uft.edu.br\)](http://servicosintegradosdo campus.ufpa.br)), de modo a se inscreverem em uma atividade acadêmica organizada pelo Núcleo de Estudos da Linguagem (NEL), vinculado à Coordenação de Letras

da Universidade Federal do Tocantins (UFT), campus de Porto Nacional, na qual o pesquisador assumiu o compromisso de proferir uma palestra, totalizando a carga horária de 2h, intitulada “Debatendo a Linguística Aplicada: desprendimento e reconexão”, cuja apresentação versava sobre os estudos decoloniais no âmbito da Linguística Aplicada. O evento foi transmitido ao vivo no site oficial da UFT no Youtube ([\(739\) Núcleo de Estudos da Linguagem I Debatendo Linguística Aplicada - YouTube](#)) e a certificação dessa atividade era enviada para o e-mail do participante logo após o encerramento do evento.

Após participarem na referida atividade acadêmica e enviarem as respostas dos módulos I, II e III, os participantes recebiam o link de acesso ao CONECTA quiz, um formulário avaliativo para observar o aproveitamento do curso, especialmente porque o conhecimento partilhado nos módulos deveria ser ativado no momento prático do curso com o Jogo GROK. Ao final do curso, esperamos que cada participante pudesse ter adquirido conhecimentos básicos sobre a Comunicação Não-Violenta (CNV), seus princípios e principais ações.

3.1.1.1.2 Elaboração dos módulos do Curso CONECTA

Desde a decretação do estado de emergência de saúde pública de importância internacional, resultante da disseminação do Coronavírus (SARS-COV-2), muito se tem discorrido no âmbito educacional, em particular, sobre a garantia do direito social à educação paralelo aos discursos de promoção de inovação no campo que perpassa pela incorporação massiva de tecnologias educacionais (ANDRADE e SANDES, 2021).

Nesse pormenor, a metodologia, antes prevista para ser aplicada presencialmente, precisou sofrer alteração para atender a nova demanda educacional. Diante disso, estudamos as possibilidades digitais que pudessem atender os propósitos metodológicos, no sentido de facilitar ao máximo a participação dos colaboradores da pesquisa, utilizando ferramentas e plataformas mais familiarizadas, que tivessem sido empregadas pelos seus professores na graduação, para não tornar o processo mais dificultoso do que estava sendo com a pandemia.

Nesse sentido, optamos pelo serviço gratuito do *Google Forms*, haja vista sua praticidade e possibilidade de adicionar imagens, vídeos e formular perguntas em diferentes formatos e pelo estúdio de transmissões ao vivo conhecido como *StreamYard*, em função da vantagem de compartilhamento da tela de apresentação, paralelo à disponibilização da videoconferência do apresentador, bem como a transmissão direta para o próprio canal do

Youtube (Figura 1). Esse recurso permitiu que os vídeos referentes aos módulos I, II e III, transmitidos e salvos no canal do Youtube, pudessem ser inseridos nos *Google Forms* dos módulos I, II, e III, para serem disponibilizados *a posteriori* aos cursistas.

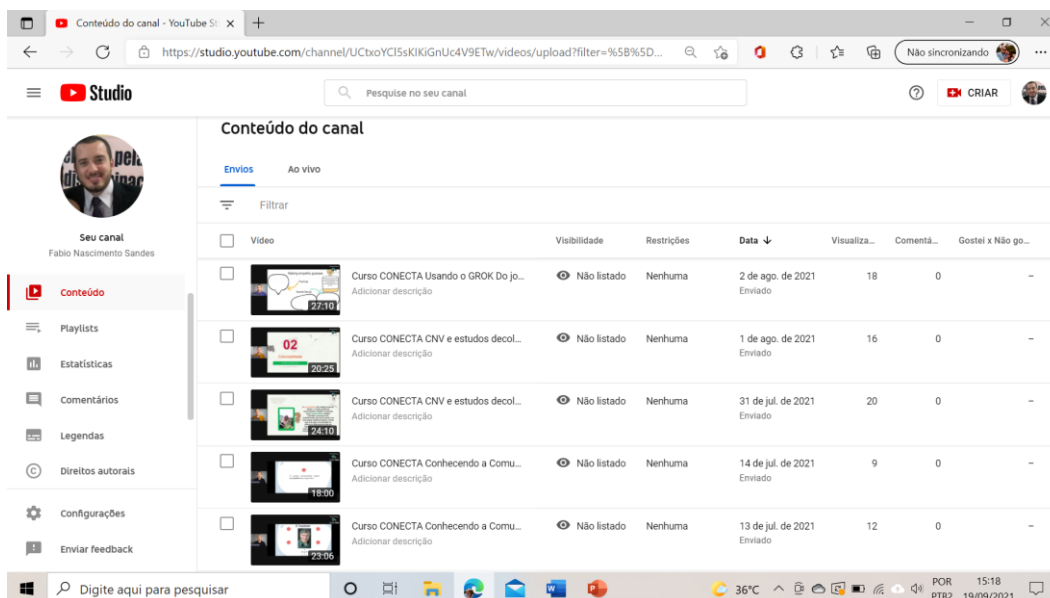


Figura 3: conteúdos do Studio do canal do Youtube enviados pelo StreamYard

3.1.1.1.3 Alguns imprevistos atrelados à Plataforma do *StreamYard*

O instrumento utilizado para acessar a plataforma de transmissão do *StreamYard* foi o notebook de uso pessoal do pesquisador, referência VAIO® FE14 Core™ i5 8ª Geração Windows 10 Home SSD. Desconheço, entretanto, se o problema relatado a seguir ocorreu por conta da máquina utilizada para acessar a plataforma ou se trata de algo habitual com os recursos próprios do site. De todo modo, enfrentamos dois problemas na utilização dos recursos do *StreamYard*: o primeiro diz respeito ao reconhecimento das funções referentes à apresentação de slides do Power Point em modo de tela cheia e o segundo refere-se ao fato de que conexões instáveis de Internet oferecem risco de interrupção da gravação.

No que se refere ao primeiro imprevisto, após ter preparado para iniciar a gravação, ter clicado no botão de compartilhamento da tela, ter escolhido a janela do *Power Point* a ser compartilhada e iniciar a apresentação de slides em tela cheia no arquivo do Power Point, o *StreamYard* não reconheceu as animações, tampouco permitiu avançar para os próximos slides, prejudicando a qualidade da apresentação e, conseqüentemente, da gravação. Este

imprevisto poderia ter sido evitado, caso tivéssemos a opção de utilizar dois monitores, onde poderíamos acompanhar o compartilhamento de tela em um, monitorando qualquer erro técnico que pudesse surgir no caminho e proceder com a apresentação dos slides no outro. Segundo as dicas exibidas ao clicar no botão “compartilhar tela”: “o compartilhamento de tela funciona melhor em um computador potente”. Diante da falta desse equipamento, tivemos que abrir o arquivo em *ppt.*, utilizando a função de apresentação dos slides do aplicativo do *drive* do *Google*. Para tanto, ao invés de clicar no botão “compartilhar tela” nos bastidores de gravação do *StreamYard* e escolher o conteúdo da janela do software do *Power Point* a ser compartilhado, tivemos que optar em compartilhar o conteúdo da tela, escolhendo a guia do navegador da web do *Microsoft Edge*, que exibia a página do *Google drive* com a referida apresentação. No entanto, a formatação dos slides em relação ao tipo e tamanho da fonte, por exemplo, ficou desconfigurada, gerando prejuízos na organização e no layout da apresentação.

O segundo imprevisto diz respeito à gravação do vídeo e à conectividade da Internet. No planejamento inicial, estimava-se que os vídeos gravados para cada módulo tivessem cerca de 40 minutos de gravação. Ocorre que na primeira tentativa, após tudo preparado para criar a transmissão e iniciar a gravação, a conexão ficou instável, logo nos cinco primeiros minutos e, em razão de necessitar estar na página da apresentação do *Power Point*, a falha só foi percebida no fim da apresentação, quando voltamos para a página do *StreamYard* para encerrar e a transmissão e salvá-la no computador. Diante dessa ocorrência, optamos por dividir a transmissão de cada módulo em dois momentos, de aproximadamente 20 minutos cada, para que pudéssemos monitorar, em um intervalo menor de tempo, se a transmissão estava de fato acontecendo. O *StreamYard* sempre exibe uma mensagem inicial de que conexões a cabo são mais estáveis do que conexões *wi-fi*, alertando sobre o risco de desconexão e interrupção da transmissão.

3.1.1.1.4 Organizando um momento prático utilizando o jogo GROK voltado para a CNV em Língua Inglesa

Com vistas a atender um momento prático utilizando os jogos de RPG voltados para a CNV em Língua Inglesa, planejamos concluir a primeira etapa do Curso Conecta de uma forma lúdica. Para cumprir o objetivo, adquirimos o jogo GROK físico, um jogo de cartas de

sentimentos e necessidades baseado na Comunicação Não Violenta (CNV), desenvolvido pelas norte-americanas Jean Morrison e Christine King, produzido e comercializado em português no Brasil pelo Colaboratório de experiências de aprendizagem Colibri. Na tradição andina, o colibri (beija-flor) é o símbolo da superação da dualidade que existe no mundo hoje, capaz de adentrar a uma nova consciência. Ele representa a coragem necessária para embarcar nessa transição de um paradigma de separação para um paradigma de interconexão, chamada de Grande Virada (COLIBRI, 2021)

O GROK, por sua vez, é um jogo de cartas de sentimentos e necessidades para apoiar a prática da Comunicação Não-Violenta (CNV) e exercitar a empatia. Segundo o manual instrucional, o jogo contribui para uma tomada de consciência dos sentimentos e necessidades que vivem dentro de si e dos outros jogadores. O jogo é composto de 75 cartas de sentimentos (verso amarelo), 75 cartas de necessidades (verso vermelho), um manual de instruções com 20 formas de jogar, além de materiais complementares e rede de usuários em www.jogogrok.com/conecte-se).

O termo GROK foi inventado pelo norte-americano Robert Heinlein, autor do livro de ficção científica *Stranger in a Strange Land*, que conta a história de um marciano que vem à Terra tentar entender nosso mundo. Em sua cultura, existe o termo *grokar*, que, literalmente, significa “beber”, e, metaforicamente, “entender algo tão completa e profundamente que o observador e o objeto observado se tornam um só” (Manual de instruções – Jogo GROK).

Originalmente o jogo GROK foi criado em Inglês pela psicóloga norte-americana Jean Morrison e pela educadora norte-americana Christine King, ambas treinadoras certificadas pelo Centro Global de Comunicação Não-Violenta ([The Center for Nonviolent Communication | Center for Nonviolent Communication \(cnvc.org\)](http://TheCenterforNonviolentCommunication.org)), uma organização não-governamental global, sem fins lucrativos, fundada pelo psicólogo norte-americano Marshall Rosenberg. Sua versão em português foi desenvolvida pelo facilitador brasileiro Sérgio Luciano e pela facilitadora belga Laura Claessens, ambos fundadores do Colaboratório Colibri, um ambiente de experimentação com atividades que desafiam as pessoas a saírem de suas zonas de conforto, que valorizam a inteligência coletiva e que convidam todos a serem cocriadores do processo de aprendizagem.

Tendo em vista o interesse pessoal das desenvolvedoras em conectar pessoas de forma significativa e divertida, as facilitadoras Jean e Christine começaram a desenhar cartas e a jogar jogos com estudantes em suas aulas de comunicação. Após anos de refinamento das

formas de jogar, criaram o GROK para apoiar a conexão autêntica através da descoberta e da diversão.

Todavia, a configuração vigente de aulas virtuais na universidade no período pandêmico me levou a tentar encontrar meios de utilizar as cartas do GROK no ambiente digital. Primeiramente, pensar a aplicabilidade do jogo em ambiente virtual representou um desafio, em função da limitação pessoal do pesquisador com as novas tecnologias. Aparentemente, o jogo GROK foi produzido para ser jogado presencialmente, em razão do embaralhamento, distribuição e manipulação das cartas durante as partidas do jogo. Diante da impossibilidade de jogar presencialmente, cogitamos utilizar alguma plataforma digital que oferecesse o recurso de dividir as telas dos participantes, para que, assim, eles pudessem visualizar as cartas destinadas individualmente a eles(as), mantendo-as em sigilo e revelando-as ao grupo somente quando solicitado(as).

Após algumas consultas, a empresa americana de serviços de conferência remota Zoom poderia auxiliar com esse tipo de serviço de divisão de salas, atendendo ao propósito do jogo de distribuição de cartas. Entretanto, analisando outras formas de jogar no site do Colibri, além das formas convencionais disponíveis na 2ª edição do manual de instruções do jogo físico, tomei conhecimento sobre a Facilita Social, uma plataforma desenvolvida para o ambiente virtual pelo Colaboratório Colibri em abril de 2021. Segundo os desenvolvedores da plataforma, a Facilita tem como propósito estimular e provocar a cooperação e a conexão, principalmente diante do nosso novo normal-virtual (ROCHA, Felipe, 2021 [Conexão: Uma mudança de paradigma - Facilita Social](#))

A proposta da Facilita é oferecer um ambiente virtual para atividades por meio de jogos voltados para conexão e engajamento (para fortalecer vínculos já existentes, apoiar na criação de novos vínculos, quebrar gelo, etc), geração de ideias para despertar criatividade, explorar pontos de vista, compartilhar experiência, etc) e colheita de informação (para dar e receber feedback, colher insights, etc) ([Início - Facilita Social](#))

Satisfatoriamente, o jogo GROK é um dos jogos disponíveis gratuitamente na Plataforma Facilita Social. Desse modo, incluímos o recurso da plataforma para atender o objetivo de pesquisa de organizar um momento prático utilizando jogos de RPG voltados para a CNV em Língua Inglesa. Acessamos a conta no site da plataforma ([Facilita](#)), criamos uma partida (apenas quem cria a partida precisa ter uma conta), escolhemos o jogo GROK, compartilhamos o código no *Google Meet* com os participantes através de um link gerado

pela própria plataforma, e começamos a jogar. Tudo aconteceu de forma bastante simples, em apenas três passos.

A plataforma Facilita oferece dois tipos de acesso: o gratuito e o Beta. O acesso gratuito permite até 15 participantes no total até 3 salas de jogo, bem como acesso a alguns jogos (dentre eles o GROK) e com cartas limitadas. O acesso Beta é pago e destina-se àqueles que querem começar a utilizar a plataforma e contribuir com o seu desenvolvimento. O acesso Beta permite até 20 participantes no total, até 4 salas de jogo simultâneas, jogos gratuitos completos e curadoria de jogos pagos. Como o intuito era aproveitar o serviço da Plataforma para jogar o GROK virtualmente, optamos pelo acesso gratuito, a fim de conhecer a Facilita, testar e garantir o momento prático do jogo.

Após ter obtido êxito no acesso à Facilita, criado a partida e compartilhado o link, fizemos um tutorial rápido sobre a utilização da plataforma para os participantes da pesquisa, conforme pode ser conferido na figura 4, onde há informações sobre como o jogo GROK é organizado no ambiente da Facilita e na figura 5, onde encontramos uma demonstração de como as cartas aparecem na mesa e na mão dos participantes.

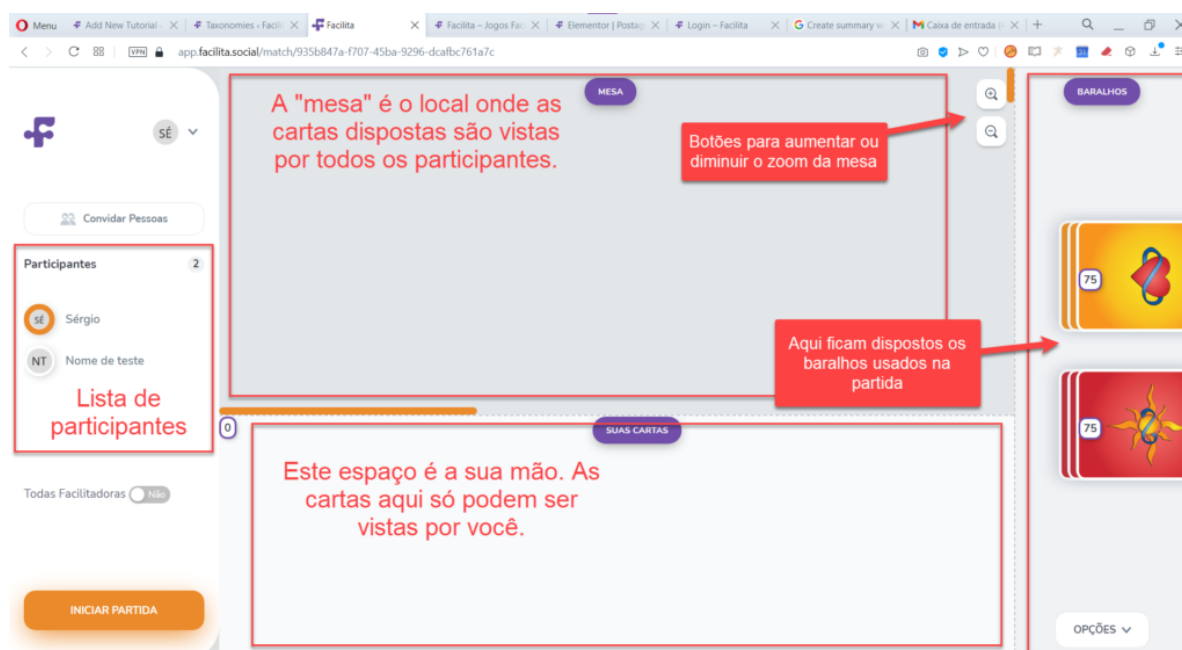


Figura 4: Informações sobre a organização do jogo GROK no ambiente da Facilita
Fonte: [Conhecendo o ambiente da Facilita - Facilita Social](#) Acesso em 20/09/2021

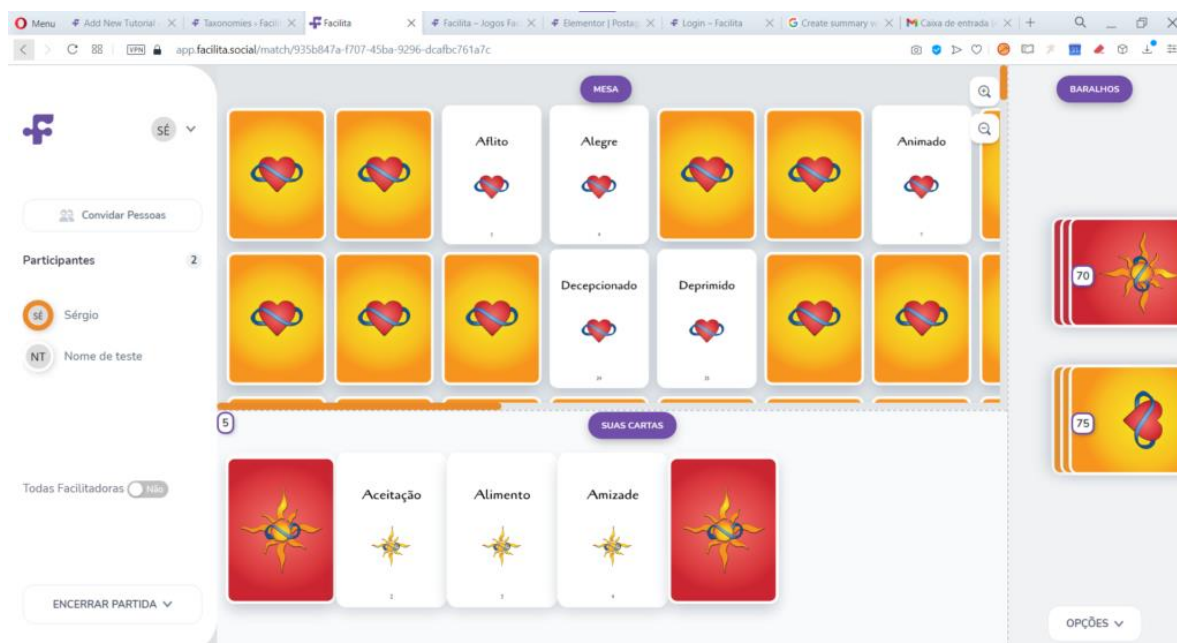


Figura 5: Demonstração de como as cartas aparecem na mesa e na mão dos participantes
 Fonte: [Conhecendo o ambiente da Facilita - Facilita Social](#) Acesso em 20/09/2021

A segunda etapa da coleta de dados abrangeu a observação-participante do pesquisador nos encontros via *Google Meet* com a Professora Formadora 3 e com os estudantes-professores, matriculados na disciplina Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado: Língua Inglesa e Literaturas III. Essa etapa evidenciou a estimulação da capacidade crítica e criadora dos participantes em produzir jogos de RPG em Língua Inglesa, com vistas a ativar as (des)aprendizagens ocorridas na primeira etapa da pesquisa, na ocasião da participação do Curso CONECTA, a saber: o planejamento e o desenvolvimento da CNV em Língua Inglesa no âmbito escolar.

Na condição de observador-participante, o pesquisador avaliou o momento mais oportuno para a apresentação da proposta, obtendo acesso ao planejamento da professora formadora e sugerindo o desenvolvimento colaborativo do trabalho. No intuito de contemplar a parte prática do Estágio Supervisionado, a professora formadora solicitou que cada aluno elaborasse um plano de aula em língua inglesa, dividido em duas partes: uma sequência didática e uma aula específica, as quais deveriam corresponder ao reordenamento do componente curricular de Língua Inglesa para o 8º e 9º ano do Ensino Fundamental, conforme proposto pela Diretoria Regional de Ensino de Araguaína (DREA) no segundo semestre de

2021, segundo consta no documento anexado na turma do *Google Classroom* criada pela professora formadora, a qual o professor pesquisador também obteve acesso.

A aula deveria se alinhar às discussões teóricas realizadas nas aulas da disciplina de Estágio Supervisionado, levando em consideração os pressupostos do letramento crítico e da abordagem comunicativa no ensino de línguas (áreas de interesse da professora formadora e do professor pesquisador), referindo-se ao uso de textos autênticos inseridos nas práticas sociais das quais o(a)s estudantes fazem parte, atendendo, nesse ato, o programa curricular do espaço institucional em que estamos inseridos. Diante disso, refletimos, planejamos a elaboração de uma atividade abarcando a CNV através dos jogos de RPG, de acordo com as sugestões pedagógicas do reordenamento da DREA, e em consonância com as habilidades (EF08LI19) de investigar de que forma expressões, gestos e comportamentos são interpretados em função de aspectos culturais e (EF09LI19) discutir a comunicação intercultural por meio da Língua Inglesa como mecanismo de valorização pessoal e de construção de identidades no mundo globalizado e no contexto local (onde moro, trabalho, estudo), as quais estão inseridas no eixo: Dimensão intercultural, práticas de letramento, oralidade.

Para isso, propomos a elaboração de um plano de aula contendo uma atividade em Língua Inglesa destinada ao 9º ano, com carga horária de 10h e com a unidade temática correspondente ao eixo do reordenamento do componente curricular da DREA (Dimensão intercultural/ compreensão oral/ leitura/ conhecimento linguístico (gramatical ou estudos lexicais/ escrita). Como objetivo da aula, estipulamos que ao fim da atividade os alunos pudessem ter mais clareza sobre as necessidades e os valores importantes para enriquecer suas vidas e criar um espaço interior para acolher o que é importante para os outros colegas.

Na apresentação da situação, a interação ocorreu entre o professor pesquisador e os estudantes-professores, através da exposição do conceito dos jogos de RPG. Por conseguinte, fornecemos um modelo, que poderia ser usado como inspiração na elaboração de uma narrativa de aventura ficcional (*storyline*) baseada na resolução de problemas, na qual os estudantes deveriam superar obstáculos com uma missão definida.

Para tanto, os estudantes-professores foram divididos em duas duplas que deveriam escrever um roteiro-enredo, decidindo o cenário onde a aventura deveria se passar e quais obstáculos estariam presentes, podendo abordar qualquer assunto que por ventura provocasse incômodo, perturbação, revolta em relação às desigualdades enfrentadas diariamente em

nossa sociedade. Colocamos alguns disparadores de reflexão para estimular a imaginação, por exemplo, tópicos relacionados ao marco temporal e seu impacto na demarcação das terras indígenas; à extensão geográfica e o caráter de exploração que subjaz o plano de desenvolvimento agropecuário do MATOPIBA; à privatização do Parque Estadual do Jalapão; questões feministas; questões raciais; ou outros assuntos correlatos.

No módulo I do Curso CONECTA, os estudantes-professores tiveram a oportunidade de conhecer sobre a CNV em termos de seus quatro componentes (observação, sentimentos, necessidades/valores e pedido), ou seja, de conhecer “a linguagem da girafa” e também como superar “a linguagem do chacal”, aquela linguagem tipicamente formulada em torno de binarismos racionalistas entre os quais certo x errado; bom x mal; normal x anormal, entre outros. O módulo I, desse modo, forneceu as bases para que os estudantes-professores descrevessem em suas narrativas uma situação requerente de CNV (por exemplo: alguém diz: “eu estava dirigindo o meu carro, então sinalizei para estacionar à esquerda, quando ele de repente tomou a vaga”. Outros exemplos quando uma necessidade é atendida: **Feeling:** I’m glad. **Observation:** To notice that this week you have fed the dog, have done the laundry and have made your bed every morning. **Needs/Values:** I wanna say thank you because sharing responsibilities in our family is important to me. Nesse exemplo, uma vez que o enunciador teve sua necessidade atendida, o quarto componente do *request* foi dispensado.

O exemplo a seguir diz respeito a uma situação em que a necessidade não foi atendida: **Feeling:** I feel irritated. **Observation:** When I realize that you’ve returned my car with an empty tank. **Request:** Could you fill up by tonight? **Needs/Values:** having some consideration is important to me and I also need to trust that my car will have some petrol by the time I need it.

O módulo 2, por sua vez, teve como objetivo perguntar aos alunos o que eles compreenderam até o momento e estimular uma breve discussão a respeito, solicitando que lancem ideias (*brainstorm*) e situações nas quais as pessoas possam responder violentamente, sem se esquecer de trazê-las para discussão na próxima aula. Dessa forma, o estudantes-professores abrirão espaço para ensinar aos alunos o “andar perguntando” (GROSFOGUEL, 2007), isto é, *When, who, what for, and why* (MIGNOLO, 2018) existe toda uma história de desigualdades por trás de determinadas práticas (MENEZES DE SOUZA, 2021). Ao levar isso em conta, o estudantes-professores transformarão essa conversa em um veículo de diálogo transmoderno e crítico, diverso e, portanto, decolonial.

O módulo 3 apresentou de forma prática as informações e as instruções do jogo GROK e em seguida, planejamos a inicialização das partidas com base nos planos de aulas contendo perguntas reflexivas elaboradas pelo pesquisador para a geração de dados. Em suma, os módulos lançaram as bases para o cumprimento do objetivo da tese de envolver os participantes no planejamento de aulas e atividades lúdicas focalizando a elaboração da narrativa ficcional de RPG baseada nos pressupostos da CNV e da pedagogia decolonial. Nesse momento, os estudantes-professores puderam utilizar a língua Inglesa para cumprir os objetivos propostos de elaboração da narrativa/roteiro acessando todo e qualquer recurso linguístico disponível (GLASS *et al*, 2015) e, ao mesmo tempo, ter a oportunidade de colocar em prática o conhecimento adquirido para elaborar suas respectivas *storylines*. De fato, juntamente com os estudantes-professores, os alunos também refletem sobre os objetivos alcançados.

3.1.2 Descrição da comunidade de participantes

A população de participantes da pesquisa é formada por 3 discentes do sexo feminino, duas delas autodeclaradas brancas e uma parda e 2 discentes do sexo masculino, um deles autodeclarado branco e o outro negro, todos pertencentes à faixa etária entre 18-25 anos, com exceção do discente autodeclarado negro, que possui entre 36-45 anos. Todos os participantes estavam matriculados no Curso de Licenciatura em Letras – Língua Inglesa/ Portuguesa e suas respectivas literaturas da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT) e residentes em Araguaína, município brasileiro do estado do Tocantins, região Norte do país, cuja população estimada em 2021, segundo o censo do IBGE, ultrapassa 186 mil habitantes, classificando o município como o segundo mais populoso do estado, atrás apenas da capital Palmas. O município de Araguaína se localiza a 384 km da capital Palmas, além de ser próximo também a importantes cidades da região, como Imperatriz – MA, a 250km, Marabá - PA, a 280km, e Belém - PA, a 842km. Araguaína é considerada a capital econômica do Tocantins e conta com a rodovia federal BR-153, também conhecida como Rodovia Transbrasiliana ou Rodovia Belém-Brasília, com o aeroporto Regional de Araguaína e com a Ferrovia longitudinal brasileira conhecida como Norte-Sul, atendendo a um vasto número de pessoas, incluindo o próprio estado, o sudeste do Pará e o sudoeste do Maranhão.

3.1.3 Identificação dos participantes na pesquisa

No momento do preenchimento do TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), os participantes foram informados que seus nomes ou quaisquer outros elementos que pudessem identificá-los(as) seriam mantidos em sigilo na pesquisa e que a identificação das respostas aos questionários do *Google Forms* serviria apenas para uso do pesquisador. Desse modo, com vistas a manter a privacidade dos dados dos participantes, foram adotados alguns nomes de ruas e avenidas da cidade de Araguaína com as quais o pesquisador teve mais contato durante os doze meses que viveu em Araguaína, no ano de 2019 para identificar os participantes da pesquisa. A ideia surgiu do desejo de representar as experiências dos participantes a partir de uma metáfora estradeira, com as ladeiras, cruzamentos, rotatórias, vielas, encruzilhadas, entroncamentos, retas e curvas, que trazem consigo suas historicidades como se fossem vias próximas umas das outras numa sucessão que não implica uma consequencialidade ou uma hierarquia, mas uma rede dentro da qual se pode traçar múltiplos percursos e extrair conclusões múltiplas, ramificadas” (CALVINO, 1990, p. 86) e em permanente fluxo. Entretanto, essa escolha dos nomes das ruas e avenidas se deu com base no interesse do pesquisador em resgatar uma memória relativa à riqueza herdada dos povos indígenas Sul-americanos. Assim, receberam uma identificação que remete às cosmovivências (MIGNOLO, 2018), reveladas nos mais diferentes aspectos da vida: Carnaúbas, Jaracatiás, Corticeiras, Xambioá, Pitombeiras, Sibipirunas.

Uma rápida leitura dos dados contidos na seção de Turismo no portal da Prefeitura de Araguaína permite observar que a sua história suscita elementos da diferença colonial. De acordo com o disposto na página, o território de Araguaína, compreendido pela região entre os rios Lontra e Andorinhas, foi ocupado por tribos indígenas da etnia Carajás, seguido da chegada de migrantes em 1876, dentre eles o piauiense João Batista da Silva e sua família, que fixaram moradia na margem direita do rio Lontra. Os versos do hino de Araguaína, por sua vez, entoam “ordem e progresso”, enaltecem o solo, os minérios, as madeiras-de-lei, bem como a prosperidade derivada do comércio e das indústrias, ratificando seus status de “capital econômica do estado”. (: [Prefeitura De Araguaina](#) :, Acesso em 28 de set de 2021). Relata-se ainda o deslocamento de outras famílias para o território. Com o passar dos anos, a cidade recebeu outras denominações até ter o seu nome modificado para Povoado Araguaína, cuja

etnologia provém de Araguaia, em homenagem ao Rio Araguaia, transformando-se em distrito e posteriormente em município.

Contudo, o portal anuncia também que o pequeno povoado, nos idos de 1870, foi denominado “livra-nos Deus”, uma expressão popular utilizada para indicar o temor constante aos ataques indígenas e aos animais selvagens. Como se pode notar, esse enunciado posiciona as tribos indígenas no lado declarado “errado” da diferença, classificando-os como “primitivos”, “não civilizados”, atualizando a memória da metrópole e da colônia, no qual os povos originários se convertem em inimigos a serem derrotados.

Desse modo, apesar da iniciativa de reparação histórica extremamente frágil que ensejamos, os participantes receberam os seguintes nomes de ruas de Araguaína: Carnaúbas, Jaracatiás, Corticeiras, Xambioá, Pitombeiras e Sibipirunas como uma forma, mesmo que embrionária, de prestigiar a cosmologia dos povos indígenas, a partir de uma convivência interconectada com todas as esferas da vida na constante busca pelo equilíbrio.

O termo Carnaúba, por exemplo, provém do tupi *karana'iwa*, “árvore do caraná”. Trata-se de uma palmeira conhecida como “árvore da vida”, visto que oferece uma infinidade de usos ao homem, dentre eles o uso medicinal das raízes como eficiente diurético, o rico nutriente dos frutos, a produção artesanal de suas palhas. As Jaracatiás, por sua vez, são árvores nativas neotropicais das matas da região Centro-Sul e Norte do Brasil, da mesma família do mamoeiro. O nome atribuído à árvore vem do Tupi, que significa “fruta da árvore do tronco mole”. Sua fruta, a depender da região, também recebe o nome de mamão-bravo, devido ao leite ácido que contém. A Corticeira, também popularmente conhecida como Eritrina e Suinã, é uma planta ornamental que pode chegar a 25 metros de altura e pode ser encontrada em boa parte do Brasil. Seu uso contra a ansiedade já era conhecido pelos indígenas. O processo consistia em ferver as cascas da árvore para beber seu chá, que, além do ansiolítico, produz um efeito sedativo. Existem pesquisas-testes do Departamento de Ciências biológicas da Unifesp para avaliar os efeitos dessas substâncias sobre a ansiedade e outros fatores relativos à memória. Os Xambioás são uma etnia indígena que habita a Área Indígena Xambioá, na margem direita do rio Araguaia, no estado brasileiro do Tocantins. Xambioá é também um município brasileiro do estado do Tocantins. O nome designado ao município diz respeito a um termo indígena que significa “pássaro veloz”. Por conseguinte, as Pitombeiras ou *Talisia esculenta*, como conhecidas cientificamente, são árvores frutíferas da família das Sapindáceas, nativas da região amazônica. O fruto da pitomba, a “pitomba” ou

“pitombo” tem seu nome oriundo do Tupi e significa “bofetada” ou “chute forte”. A Sibipiruna, também conhecida como Sebipira, provém do termo de origem tupi que significa “sebipira preta”. Trata-se de uma árvore de grande porte, nativa do Brasil, chegando a medir 28 metros de altura, com até 20 metros de diâmetro da copa arredondada e muito vistosa.

4 A TRILHA DAS SABEDORIAS COLETIVAS

A gente não quer só comida
A gente quer comida, diversão e arte
A gente não quer só comida
A gente quer saída para qualquer parte
 (...)

Diversão e arte
Para qualquer parte
Diversão, balé
Como a vida quer
Desejo, necessidade, vontade
Necessidade, desejo, eh
Necessidade, vontade, eh
Necessidade
(Titãs)

Antes de detalhar o que aconteceu na pesquisa, é primordial situar o leitor a respeito das circunstâncias nas quais os dados foram documentados sistematicamente. Refiro-me ao contexto catastrófico da pandemia do coronavírus no Brasil, que, em abril de 2022, superou a marca de 650.000 óbitos acumulados ([Coronavírus Brasil \(saude.gov.br\)](https://saude.gov.br) Acesso em 25 de abril de 2022). A mortalidade do COVID-19 avançou em ritmo diferente comparado ao histórico avaliado seis meses antes da referida notícia. Isso se deve à prevenção do agravamento dos sintomas graças à vacinação.

A coleta dos dados da pesquisa ocorreu no segundo semestre do ano de 2021. Nesse mesmo período, uma queda no balanço do número de casos registrados até agosto de 2021 ([Brasil registra menor média móvel de casos de Covid-19 em 2021 — Português \(Brasil\) \(www.gov.br\)](https://www.gov.br) Acesso em 25 de abril de 2022) foi identificada pelo sistema LocalizaSUS, do Ministério da Saúde, decorrente da vacinação em curso e das ações de combate à pandemia. Entretanto, a oscilação nos registros ainda demandava o cumprimento dos protocolos sanitários. Desse modo, visando contribuir para uma melhor sistematização e sucesso no controle da pandemia, prezando em primeiro lugar pela saúde de todos os envolvidos, os dados foram coletados em conformidade com a legislação vigente, segundo a Nota Técnica nº 01/2020 – PROGRAD UFT, emitida com o objetivo de uniformizar o entendimento sobre a realização dos estágios obrigatórios dos Curso de graduação da Universidade Federal do Tocantins, durante o período da pandemia de Covid 19, considerando o disposto nos Arts. 9 e 13 da Resolução Consuni – UFT nº 28/2020, que estabelece as Diretrizes Gerais para o

desenvolvimento das atividades acadêmicas da UFT, Ensino remoto (online), durante o período emergencial decorrente do coronavírus (Covid-19), além da Portaria MEC nº 572, de 1º de julho de 2020, que institui o Protocolo de Biossegurança para Retorno das Atividades nas Instituições Federais de Ensino, bem como as recomendações do Comitê extraordinário COVID-19 da UFT e da Procuradoria Jurídica da UFT, por meio do parecer nº 131/2020/GAB/PFUFT/PGF/AGU nos autos do Processo Administrativo nº 23101.002791/2020-21.

Assomado a isso, outra consideração não pode passar despercebida. Um estudo intitulado “o abismo digital no Brasil”, realizado pela PwC Brasil, em parceria com o Instituto Locomotiva [Pesquisa PwC/Locomotiva revela como desigualdade no acesso à internet \(connectedsmartcities.com.br\)](https://www.pwc.com/pt-br/locomotiva) (Acesso em 22 de abril de 2022), concluiu que, na pandemia, a situação dos alunos sem acesso tecnológico para acompanhar as aulas piorou. A pesquisa revelou que, embora 81% da população brasileira acima dos 10 anos tenham acesso à Internet, somente 20% contam com uma conexão de qualidade. Além disso, 58% dos brasileiros, segundo a pesquisa, acessam a Internet exclusivamente via Smartphone, o que limita sobremaneira o uso de recursos digitais para informação, aprendizado e utilização de serviços.

De acordo com o estudo, esse quadro limita drasticamente o acesso aos benefícios que a rede oferece, dificultando processos educacionais. O estudo apresentou também que a falta de qualidade no acesso à internet impacta principalmente as classes C, D e E, e, sobretudo a população negra – uma parcela dos brasileiros que passa grande parte do mês, segundo o estudo, sem conexão –, enquanto menos de um terço da população pode ser considerada plenamente conectada (sobretudo brancos das classes A e B).

Posicionado e observado o plano de fundo no qual se estendeu a coleta de dados, prosseguimos para a análise dos registros referentes à primeira etapa da coleta, que abrangeu a interação dos participantes no Curso de extensão CONECTA: Conhecendo a Comunicação Não-Violenta em Língua Inglesa. A análise será conduzida da seguinte forma: as perguntas elaboradas no formulário do *Google Forms* serão disponibilizadas em tabelas embaixo das quais haverá a respectiva análise da resposta, contendo a identificação do participante. Desse modo, procedemos com a apreciação desses dados, cumprindo uma parte do plano de investigação do estudo de caso (YIN, 1994), que nos permite ir daqui ali, onde o aqui é definido por Yin (1994) pelas perguntas a serem respondidas, e o ali, o conjunto da apreciação desses dados, conclusões e respostas das questões.

Cabe informar o interesse metodológico do pesquisador, consoante aos pressupostos da abordagem de pesquisa do estudo de caso, em observar em que medida os registros dos participantes da UFNT, nessa primeira etapa da pesquisa, se diferem dos registros do participante da UFT, considerando, por um lado, o início do cumprimento linear dos módulos I, II e III e do quiz do Curso CONECTA, encerrando com a prática do jogo GROK e, por outro, a inversão procedimental, tomando como pontapé inicial o jogo GROK como gênero catalisador de reflexão, seguida do preenchimento dos módulos I, II e III e do quiz do Curso.

4.1 Análise do questionário pertinente ao módulo I:

Curso CONECTA: Conhecendo a Comunicação Não-Violenta em Língua Inglesa Módulo I: Conhecendo a Comunicação Não-Violenta em Língua Inglesa - Formulários Google	
1. Assista ao primeiro momento do Módulo I. Assista agora ao segundo momento do Módulo I e deixe seus comentários. Você poderia destacar os principais aspectos que lhe chamaram a atenção nos dois vídeos?	
Identificação do Participante	Respostas
Carnaúbas	De forma geral, o conceito da comunicação não-violenta, pois não sabia muito sobre o assunto. A forma como a partir da entonação que usamos ao falar, nossas palavras podem ser interpretadas de outras maneiras. As pesquisas de Arun Gandhi e a conclusão de que a violência passiva influencia na violência física. Os componentes da comunicação não-violenta e forma como estes interferem na forma como nos comunicamos com outros, qual seria a melhor forma de reagir perante nessas situações.
Jaracatiás	Achei interessante a busca por uma comunicação gentil e sincera, e a percepção de que a agressão também pode estar contida nas palavras, não só em atos violentos.
Corticeiras	O fato dos vídeos trazerem uma preocupação com a comunicação não violenta.
Xambioá	No módulo 1 o que me chamou mais a atenção foi a forma como Mahatma Gandhi ensinou o seu neto a lidar com a questão da violência na vida dele e as características da comunicação não violenta. No módulo 2 foi o papel dos linguistas aplicados e dos professores de língua inglesa em relação às medidas concretas de resistência contra o neoliberalismo e o capitalismo, que afeta principalmente os mais vulneráveis socialmente.
Pitombeiras	As ressonâncias do Gandhi, a árvore genealógica da violência, a história por trás da teoria da CNV e a importância no estudo das línguas.
Sibipirunas	Diversos pontos me chamaram atenção, entre eles: A origem da palavra comunicação e seu significado que é o de tornar comum. O fato de que a palavra quando é dita tem a sua importância, algo que sempre tento fazer é pensar antes de dizer pois palavras possuem o impacto de machucar. Percebi que não existe isso da pessoa ser

	<p>boazinha demais ou pouco malvada, todos somos maus por natureza, mas podemos ter a escolha de qual caminho seguir, a bondade e a maldade estão interligadas em cada pessoa, cabe a ela decidir o que fazer com esse fardo, ou ao menos tentar entendê-las. Consegui sentir infelizmente o grande peso na história do Detroit Race Riot, é muito angustiante ver que as pessoas morreram pela sua cor e seguindo o relato de Marshall Rosenberg, o fato dele ter sido espancado justamente pelo seu nome. O relato de Etty Hillesum demonstrou certa semelhança comigo. Consigo permanecer com minha natureza compassiva, mesmo em uma situação penosa. Quando a pessoa me traz amor eu entrego amor a ela, se ela me trazer ódio eu também irei lhe entregar amor.</p>
--	---

Com base nos principais aspectos destacados pelos participantes, observamos várias coisas acontecendo, dentre elas a compreensão de que nossas palavras podem ser interpretadas de variadas maneiras. Essa afirmação feita por Carnaúbas encontra respaldo no que Biesta (2013) aponta sobre colocar novos inícios no mundo por meio de nossas palavras e da sujeição dessa ação à forma com que os outros acolhem os nossos inícios, um processo irreversivelmente incontrolável. Outra coisa a se observar, tanto no comentário de Carnaúbas, quanto no de Jaracatiás, Corticeiras, Xambioá e Pitombeiras, tem a ver com uma espécie de inexperiência em exprimir emoções. Em contrapartida, o comentário de Sibipirunas demonstra cargas emocionais explícitas. É curioso o fato de a pergunta solicitar que o(a) participante destaque os principais aspectos que lhes chamaram a atenção nos dois vídeos e o comentário de Sibipirunas trazer a palavra “sentir” para se referir ao peso fúnebre dos tumultos raciais, além de nomear emoções alusivas à angústia, ao amor, ao ódio, evidenciando uma certa habilidade no uso de seu repertório emocional.

Talvez esse acontecimento esteja atrelado ao fato dos cinco primeiros participantes terem respondido ao questionário antes da prática com o jogo GROK e, inversamente, ao fato de o último participante, Sibipirunas, ter primeiramente praticado o jogo GROK e ter respondido aos questionários posteriormente. Percebe-se que a ordem dos fatores, nesse caso, fez diferença e alterou o resultado, comprovando, dessa maneira, a colocação de Rosenberg quanto à não educação que recebemos em relação aos nossos sentimentos e nossas necessidades, em que não aprendemos a ter contato com as próprias emoções.

A narrativa de Sibipirunas revela também uma confusão sentimental, ressaltando o quanto o território das emoções é atravessado por tensões, ambiguidades, contradições, carências, incompreensões. Sibipirunas afirma que “todos somos maus por natureza, mas podemos ter a escolha de qual caminho seguir”. Em seguida, o participante se declara dotado

de uma natureza compassiva, declaração que entra em disputa com o enunciado anterior. Da leitura que podemos deprender de Sibipirunas, o ser humano é governado pelo comportamento violento, entretanto, possui liberdade de atuação segundo seu próprio discernimento. Aquecendo esse argumento à luz da CNV (ROSENBERG, 2006) e do *corazonar* (SANTOS, 2019), obtemos uma interpretação divergente. De acordo com Rosenberg (2006), existe algo que acontece que nos desliga de nossa natureza compassiva, levando-nos a nos comportarmos de maneira violenta e baseada na exploração de outras pessoas. O fato de Sibipirunas se referir apenas à maldade ou à bondade como caminhos possíveis da agência humana revela a insuficiência reivindicadora de uma expansão do letramento emocional, tendo em vista o quanto nosso consciente ainda é dominado pela polarização, ambivalência, dualidade, binarismo racionalista moderno.

Curso CONECTA: Conhecendo a Comunicação Não-Violenta em Língua Inglesa
[Módulo I: Conhecendo a Comunicação Não-Violenta em Língua Inglesa - Formulários Google](#)

1. Você percebe a CNV como uma urgência na formação do professor de Língua Inglesa? Poderia comentar um pouco a respeito?

Em relação à CNV como uma urgência na formação do professor de Língua Inglesa, Jaracatiás foi a única participante com a percepção de que era “importante, mas não tão urgente”, diferente dos outros participantes que não apenas consideraram a urgência, como também justificaram suas respostas. Ambas Corticeiras e Pitombeiras, por exemplo, concordaram com a serventia da CNV não apenas na formação de professores de Língua Inglesa e na educação em geral, mas também em todas as áreas da sociedade e da vida: “A comunicação não violenta é algo muito positivo para melhorar as relações entre as pessoas” (Corticeiras), “a comunicação com empatia é a forma mais eficiente de você manter uma boa relação com uma outra pessoa e isso serve para todas as áreas da vida. Inclusive a educação” (Pitombeiras). O comentário de Xambioá, por sua vez, destacou a atitude solidária que o professor precisa ter no que diz respeito à correção dos alunos e realçou, assim como Sibipirunas, o sentimento dos aprendizes em relação à ansiedade, ao nervosismo, ao medo no âmbito da aprendizagem de Língua Inglesa. Esse comentário revela alguns dos estigmas relacionados em larga medida aos efeitos da ideologia linguística mencionada por Kubota (2016).

Para além da necessidade de atitude compassiva atribuída por Xambioá, os professores necessitam também estar sempre atentos sobre a natureza ideológica de qualquer perspectiva. O exame crítico dessas crenças, segundo Kubota (2016), convidarão os professores a dar suporte à diversidade, a reconhecer a natureza contextual do ensino e da aprendizagem de línguas e a buscar uma maior equanimidade e justiça.

<p>Curso CONECTA: Conhecendo a Comunicação Não-Violenta em Língua Inglesa Módulo I: Conhecendo a Comunicação Não-Violenta em Língua Inglesa - Formulários Google</p>

- | |
|---|
| <p>1. Você usaria a CNV para elaborar atividades de Inglês com seus futuros/atuais alunos? Por quê?</p> |
|---|

Essa questão em particular evidenciou o desafio que envolve a elaboração de material didático, traduzindo a produção de atividades como uma tarefa complexa. Embora os participantes tenham respondido de forma unânime que utilizariam a CNV para elaborar atividades com seus respectivos alunos, percebe-se uma digressão ou perífrase, atribuindo à linguagem da CNV um sentido restrito, e até mesmo genérico, quanto à sua importância, seu proveito e seus atrativos. As respostas indistintas se justificam, em razão dos cinco primeiros participantes terem respondido o questionário após assistirem os vídeos do primeiro e do segundo momento do módulo I. Desse modo, levamos em conta o fato da novidade temática para os participantes, bem como a demanda deles por uma maior compreensão, haja vista a profundidade dos conceitos.

De todo modo, os comentários de Jaracatiás (“Sim. Em uma sala de aula existem alunos dos mais variados contextos sociais, e a CNV ajudaria a administrar os conflitos que podem surgir.”) e Corticeiras (“Sim. Para conscientizá-los do quão importante é agir sem violência.”) fazem menção a duas palavras caras no tocante aos estudos da CNV e da pedagogia decolonial, a saber: conflito e conscientização. Embora nenhuma das duas participantes tenham desenvolvido minuciosamente seus argumentos, a forma com que Jaracatiás se reportou em seu comentário deu margem à ideia do conflito como algo a ser controlado, contido, quando, na verdade, o conflito e a problematização constituem um dos objetivos educacionais da pedagogia de projetos, assim como da interseção da CNV e da decolonialidade a partir dos RPGs, em que as contradições entre as sabedorias coletivas são explicitamente tratadas com os alunos, em níveis de questionamento sensíveis aos contextos

trabalhados (faixa etária, crenças religiosas, contexto social, familiar, etc) (JORDÃO, 2014). No entanto, conforme Jordão (2014), ser sensível às particularidades não significa ignorar os conflitos: pelo contrário, significa trabalhar com eles no sentido de construir uma atitude que permita aos alunos (e ao professor) o que Andreotti e Souza (2009, p. 82) apontam como “viver confortavelmente no desconforto”.

Por conseguinte, a conscientização em relação à importância do agir sem violência levantada por Corticeiras é extremamente cara para a CNV e para a pedagogia decolonial. Como argumentamos no referencial teórico, o projeto educativo de Paulo Freire desperta a capacidade crítica e criadora humana e está atravessado em todos os níveis pelo processo de “conscientização”, isto é, de um esforço para livrar os homens dos obstáculos que os impedem de ter uma clara percepção da realidade (FREIRE, 1979). Nas lentes de análise do patrono da educação brasileira, a pedagogia para a libertação pressupõe uma denúncia radical das estruturas injustas que marche junto com a anúnciação de uma nova realidade que pode ser criada pelos homens: a realidade de uma educação crítica, a qual projeta os homens como seres em devir, inacabados, incompletos em uma realidade igualmente inacabada e juntamente com ela. Por isso, desde o começo, a conscientização pressupõe que os homens sejam revolucionários, homens de diálogo. Para Freire (1979), não há possibilidade de designar o mundo, que é ato de criação e recriação, sem estar impregnado desse amor revolucionário.

A narrativa de Sibipirunas, por sua vez, permite outras análises:

Se for visto uma ação de *bullying* acontecendo irei me expressar para o praticante do *bullying* que quando eu vejo uma situação dessa eu me sinto muito mal por lembrar de algo que aconteceu comigo, e eu preciso, necessito que isso não ocorra com mais ninguém enquanto eu estiver perto ou até longe eu preferiria que isso nunca mais ocorresse. Já foi algo que aconteceu comigo e lembro de ter falado e sentido algo parecido como o que aprendi nesse primeiro módulo (Resposta de Sibipirunas – grifos do autor).

Tendo passado pelo percurso metodológico inverso, isto é, ter participado do momento prático com o jogo GROK antes de assistir aos vídeos do módulo I, fez disparar sua narratividade, deixando-o mais à vontade para revelar sua vulnerabilidade acerca do *bullying*, a partir de sua identificação com o episódio de violência vivido por Marshall Rosenberg, na ocasião da apresentação do vídeo, referente ao primeiro momento do módulo I.

4.2 Análise do questionário pertinente ao módulo II:

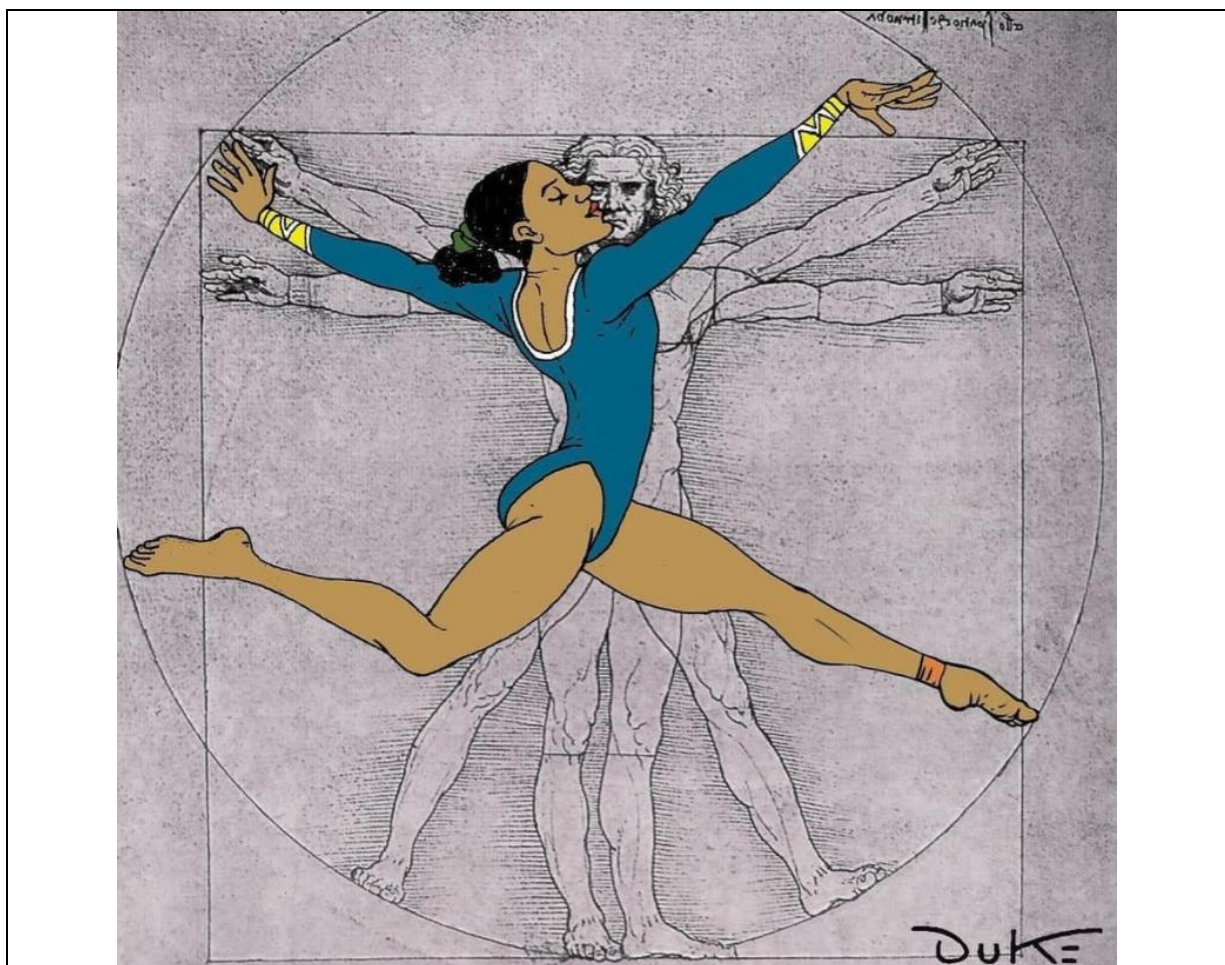
<p>Curso CONECTA: Conhecendo a Comunicação Não-Violenta em Língua Inglesa Módulo II: CNV e estudos decoloniais: bases epistemológicas - Formulários Google</p>

<p>1. Na sua opinião, qual a importância dos estudos decoloniais?</p>

Apesar do longo fôlego que a questão sobre a importância dos estudos decoloniais requer, foi possível identificar algumas marcas interessantes nas respostas dos participantes, indicando uma boa aceitação tanto da temática do módulo II, quanto da pesquisa em geral. Apesar de não mencionar explicitamente as palavras “dominação”, “exploração”, “desigualdade/injustiça social”, como fizeram Corticeiras, Pitombeiras, Jaracatiás e Sibipirunas, a participante Carnaúbas ressaltou o contexto histórico e cultural por trás dos conceitos de língua/linguagem e situou a forma como tais contextos influencia(ra)m nosso modo de pensar a Língua Inglesa. Xambioá sintetizou a produção de conhecimento fora do eixo europeu como marca da decolonialidade. Desse modo, os comentários dos participantes revelaram um entendimento geral sobre os estudos decoloniais.

<p>Curso CONECTA: Conhecendo a Comunicação Não-Violenta em Língua Inglesa Módulo II: CNV e estudos decoloniais: bases epistemológicas - Formulários Google</p>

- | |
|---|
| <p>2. Agora que ouviu um pouco sobre os estudos decoloniais, como você lê a charge apresentada no final do módulo II? O que ela representa para você?</p> <p>3. Como você relaciona a charge e o que foi trabalhado nos slides?</p> |
|---|



Quanto à análise dessa questão, partimos do comentário de Corticeiras, para quem a charge apresentada no final do módulo 2 do Curso CONECTA “representa o começo de um novo tempo”. Esse novo tempo ao qual Corticeiras se refere se materializa nas palavras de Sibipirunas, Jaracatiás, Pitombeiras e Carnaubas, a partir do sentido que atribuem à imagem da ginasta brasileira Rebeca Andrade, sobreposta à imagem do homem Vitruviano, de Da Vinci. Todos eles, com exceção de Xambioá e Corticeiras, enfatizam a figura da ginasta, empregada no contexto da charge para contrapor a forma como era concebida a sociedade há alguns séculos (patriarcal, eurocentrada e majoritariamente branca). A maioria dos participantes expôs o modo instrumental com que leu a charge. Apesar do comentário sucinto, apenas Corticeiras verbalizou o que a charge representa, isto é, se arriscou em relacionar a charge com suas necessidades e/ou seus valores, ainda que de modo deveras breve: “a questão do pensamento bem retrógrado (um homem, só pra variar, pelado, antropocêntrico, como centro das atenções e reflexões) sendo passado pra trás com a figura de uma mulher negra e latino-americana”. Xambioá, por sua vez, não fez menção explícita à figura da ginasta,

optando, em vez disso, pela ideia mais geral da população do hemisfério sul (os não-europeus) buscando lugar de destaque no mundo.

Todos os comentários, e mais especificamente, os de Sibipirunas, Jaracatiás, Pitombeiras e Carnaúbas são extremamente caros para a análise dessa seção, pelo fato de mencionarem explicitamente a figura da mulher. A leitura que os participantes fazem da charge revela um reconhecimento da diversidade epistêmica. A exposição guiada, feita pelo pesquisador, os levaram a sentir-pensar os conceitos da decolonialidade como convites ao diálogo e não como uma mera disputa de poder com suas respectivas imposições de uma classe iluminada. Nesse caso, a aspiração fundamental do giro decolonial expressa por Maldonado-Torres (2007) vem ao encontro do giro, do salto da Rebeca Andrade: a restauração da ordem humana a condições nas quais os sujeitos podem dar e receber livremente, de acordo com o princípio da receptividade generosa, ou de nossa natureza compassiva, nas lentes da CNV.

Na moldura da metáfora de Calvino (1990), podemos afirmar que o salto da ginasta magistralmente posicionado sobre o desenho clássico do homem vitruviano assume a leveza como reação ao peso do viver, recuperando a ideia de que “a leveza está associada à precisão e à determinação, nunca ao que é vago ou aleatório”, ou melhor, entre a leveza desejada e a privação sofrida, “é preciso ser leve como o pássaro e não como a pluma” (CALVINO, 1990, p. 28). O fundamento desse princípio se encontra, nas lentes de Maldonado-Torres (2007) na concepção do corpo humano como a porta da consciência, como mecanismo possível de abertura e recepção da alteridade. A consciência, tal como concebida por Freire (1979), busca a liberdade e a leveza através da denúncia radical das estruturas injustas. Nesse sentido, se o nosso corpo é a porta dessa conscientização (MALDONADO-TORRES, 2007), esse corpo deve observar/identificar, sentir o encontro, a comunicação e a relação de proximidade com outros, mas também, a partir das suas insuficiências, denunciar radicalmente a desumanização decorrente da racialização e da diferenciação sexual e de gênero.

Quando Sibipirunas constata que o salto da ginasta faz “ressurgir o comunal”, seu pensamento rapidamente se vincula à receptividade generosa decolonial e à natureza compassiva da CNV, assim como a crítica observada por Carnaúbas entre a sociedade patriarcal, eurocêntrica e branca há alguns séculos e a sociedade atual, salientando o valor das mulheres em pé de reconhecimento equiparado ao dos homens, apesar de acreditarmos que pouco mudou quanto à uma direção mais justa e equitativa nas políticas e nas práticas sociais.

Esse aspecto da leitura de Carnaúbas acerca do valor da mulher na sociedade atual envolve a resposta consistente que Maldonado-Torres (2007) dá à colonialidade: a des-generação, isto é, à ação que rompe com as relações dominantes coloniais de gênero enquanto projetos, visando restaurar a ordem humana e fazendo desaparecer a lógica da sub-alteridade. Por outro lado, ao relacionar a charge e o que foi trabalhado nos slides, Corticeiras observou um detalhe de extrema importância na descrição do desenho do homem vitruviano, que até hoje, continua produzindo efeitos trágicos: o ideal clássico do equilíbrio, da beleza, da harmonia e da perfeição das proporções é pintado, segundo Corticeiras, “pelado, antropocêntrico, como centro das atenções e reflexões”. Em nossa leitura, o fato de Corticeiras classificar esse pensamento como “bem retrógrado” e logo em seguida afirmar: “um homem, só pra variar, pelado”, indica a percepção da regularidade/banalidade com que essa prática ocorre, disfarçando o caráter fálico do ego *conquiro/cogito*, que perdura desde o mundo antigo e medieval (MALDONADO-TORRES, 2007).

Pitombeiras, por sua vez, questionou a ideia de povo inferior com base em uma cultura, costumes ou raça diferentes. O participante não apenas enfatizou a crítica social expressa pela charge como também expôs que os padrões de beleza, raça e gênero foram violentamente instituídos pelos colonizadores europeus: “Há uma mulher preta e periférica no centro da imagem reconstruindo a imagem do homem branco, hétero e europeu como não sendo o centro do universo” e também “não há um povo inferior ao outro por ser de uma cultura diferente e ter costumes ou raça também diferentes. A charge faz uma crítica social à (*sic*) esses padrões de beleza, raça e gênero (*sic*) que foram impostos violentamente pelos colonizadores europeus”.

A esse respeito, como parte da empresa da colonização, Maldonado-Torres (2007) sugere que o fato dos seres humanos se converterem em escravos, traduz-se nas Américas, na suspeita de que os povos conquistados (povos não-europeus em geral), são constitutivamente inferiores, e por isso, devem assumir a posição de escravos e servos, particularmente, porém não exclusivamente, indígenas e negros. Maldonado-Torres (2007) acrescenta que a ordem de coisas sob as quais as pessoas de cor são submetidas na colonialidade não tenta apenas matar e escravizar o vencido, o conquistado, o inimigo. A sexualidade feminina, segundo o filósofo, recebe um tratamento particular: a violação, evidenciando a forma com que a questão do gênero é administrada no mundo moderno. O objeto privilegiado da violação é a mulher, fazendo com que, desse modo, a racialização opere através da dominação sobre o gênero e o

sexo. Essa economia de abuso sexual, exploração e controle, apontada por Maldonado-Torres (2007), somada à ideia de inferioridade intrínseca aos sujeitos de cor, fundam a ideia de raça, que começa a emergir e a propagar-se de forma global a partir da conquista e colonização das Américas (MALDONADO-TORRES, 2007). Em nossa leitura, esse conhecimento mais explícito, tal como fora exposto acerca do desenvolvimento do conceito de raça nas Américas, nos oferece meios de identificar a naturalização das diferenças hierarquizadas socialmente e de procurar constantemente interromper o racismo.

Ante ao exposto, os comentários relativos aos questionamentos do módulo II do Curso Conecta serviram como ponto de partida para entender elementos-chaves sobre como articular um discurso sobre aspectos coloniais da constituição de sentido do mundo e da experiência vivida, auxiliando-nos na empreitada de explicar os elos causais e operacionais demasiado complexos da vida real e de estabelecer o como e o porquê da situação sob investigação (YIN, 1994).

<p>Curso CONECTA: Conhecendo a Comunicação Não-Violenta em Língua Inglesa Módulo II: CNV e estudos decoloniais: bases epistemológicas - Formulários Google</p>

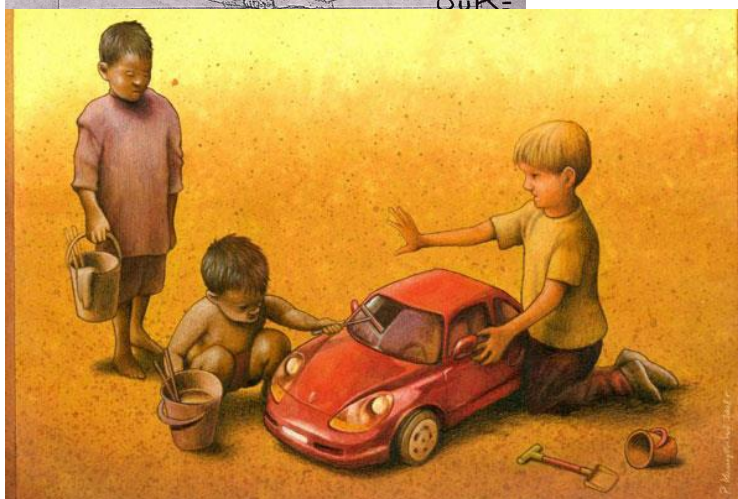
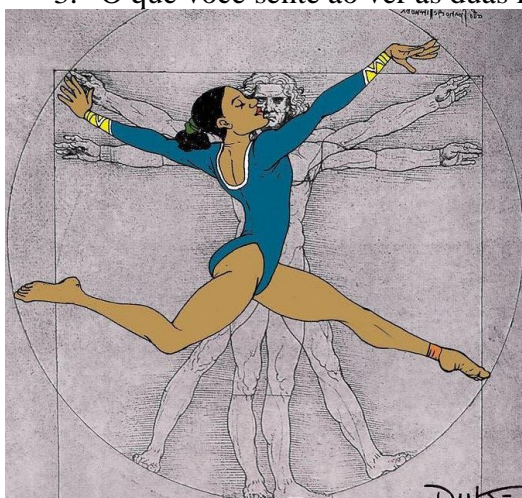
- | |
|--|
| <p>2. Se você levasse a charge para as suas aulas de Inglês, quais negociações poderiam ser feitas para motivar um diálogo anti-machista, para além da linha de cor e das hierarquias sociais?</p> |
|--|

Os comentários de Xambioá, Corticeiras e Carnaúbas são alusivos às mulheres. Enquanto Xambioá reconhece as dificuldades enfrentadas pelas mulheres de cor, provenientes de uma baixa classe social (“ (...) além de não ser de pele branca, e nem for de uma classe social privilegiada, e ainda for uma mulher, as coisas se tornam ainda mais difíceis (...)”), Carnaúbas ressalta a relevância do diálogo anti-machista, para além da linha de cor e das hierarquias sociais, dando enfoque especial à sociedade de hoje, na qual as mulheres, segundo seu ponto de vista, possuem “mais oportunidades de fala” e lutam “por seus direitos e a igualdade”. Corticeiras, por sua vez, tece um comentário mais atual e crítico. A participante sugere a observância da questão sócio-política mais recente alusiva à tomada do Afeganistão pelo Talibã, mencionando “os direitos tomados”, “as conquistas que foram retiradas das mulheres”. Dentre os participantes, Corticeiras demonstrou sua vulnerabilidade, a partir da visão do corpo como abertura radical a outro corpo (MALDONADO-TORRES, 2007), descrevendo o peso dos dias e como se sente triste e impotente diante da incapacidade de resolução. Não contente, Corticeiras elege “a sala de aula como lugar da conscientização dos

alunos acerca dos fatos que acontecem no Brasil e ao redor do mundo”, pautando sua atitude em valores, entre os quais destacou o respeito. Se, na concepção freireana (FREIRE, 1979), conscientizar implica denunciar radicalmente as estruturas injustas, a visão de Corticeiras se aproxima, tanto da receptividade generosa proposta por Maldonado-Torres (2007), quanto da natureza compassiva externada nos três componentes da linguagem da Comunicação Não-Violenta (ROSENBERG, 2006), a saber: observação, sentimentos e necessidades (valores).

Curso CONECTA: Conhecendo a Comunicação Não-Violenta em Língua Inglesa
Módulo II: CNV e estudos decoloniais: bases epistemológicas - Formulários Google

3. O que você sente ao ver as duas imagens a seguir?



Dentre todos os questionamentos realizados, ao final dos três módulos do Curso CONECTA, talvez esse último seja o mais impressionante. Uma análise mais detida sobre o léxico escolhido pelos participantes para expressar seus sentimentos em relação às imagens revelou um dado notável acerca da interpretação da pergunta, muito provavelmente em razão

da “desescutação” de si, envolvendo os verbos “sentir” e “ver”. De acordo com o que foi trabalhado nos slides do módulo I – Conhecendo a Comunicação Não-Violenta em Língua Inglesa, a observação de uma determinada situação gera em nós sentimento(s) que dizem como está o nível de satisfação de nossas necessidades.

No caso da questão proposta, o objetivo baseava-se em encorajar os participantes a nomear/identificar os sentimentos a partir da observação das imagens. Jaracatiás, por exemplo, socializou o que estava em seu campo de visão, a saber: “na primeira imagem vejo sobreposição e na segunda vejo imposição”. Porém a participante acabou não expressando como as imagens a fizeram sentir. Apesar de empregar o verbo “sentir”, Xambioá deu um sentido mais da ordem do ponto de vista, da crença pessoal ao seu enunciado: “Sinto que as duas imagens demonstram a busca das pessoas discriminadas, por seus espaços. Porém, elas acabam sofrendo resistência”, quando o intuito, na verdade, dizia respeito à busca da compreensão acerca das emoções que surgiam naquela determinada ocasião.

Rosenberg (2006) afirma que essa é uma confusão comum gerada por nossa linguagem, isto é, o uso do verbo “sentir” sem realmente expressar nenhum sentimento. Por exemplo, na frase de Xambioá “Sinto que as duas imagens demonstram...”, a palavra “sinto” poderia, segundo o autor, ser mais precisamente substituída por “penso, creio, ou acho”. Em geral, Rosenberg (2006) aponta que os sentimentos não são claramente expressos quando a palavra “sentir” é seguida de termos como “que”, “como”, “como se”, conforme notamos no exemplo supracitado.

Com Pitombeiras, não foi diferente. O participante externou uma avaliação baseada no que estava diante de seu campo visual em reação à pergunta “o que você sente ao ver as duas imagens”, em vez de expressar o sentimento, a emoção decorrente dessa análise: “uma conquista de uma (*sic*) povo que foi marcado pela violência racial durante toda a colonização e agora vem conquistando espaços que antes eram ditos só poderem ser ocupados por brancos”. Corticeiras, por sua vez, apesar de conjugar e inscrever o verbo “sinto que o mundo ainda pode ter jeito...”, o faz transferindo a experiência para o mundo, no lugar de se responsabilizar pelo investimento emocional que a determinada situação evoca. Por outro lado, Corticeiras emite um ponto de vista crítico, à medida que argumenta sobre o redirecionamento do foco do homem branco: “foi tirado o foco do homem branco, padrão, perfeitinho para uma mulher negra, brasileira e com movimentos livres”. Em contrapartida, a participante problematiza a canção escolhida na ocasião da apresentação da

ginasta durante as Olimpíadas de Tóquio, em função da conotação sexual da letra que, segundo Corticeiras, além de representar uma única região do Brasil (sudeste), contribui para a atualização da ideia, disseminada mundo afora, de que no Brasil só tem “mulher pelada e carnaval”. Com isso, apesar de não ter nomeado os sentimentos ao observar as imagens, a participante avança rumo à des-gener-ação, ou seja, à ação que rompe com as relações dominantes coloniais de gênero enquanto projetos. Carnaúbas, por seu turno, também não externou suas emoções, preferindo, em contrapartida, oferecer sua leitura crítica a respeito das duas imagens: “na primeira uma crítica às antigas sociedades e uma esperança para as futuras gerações, na segunda uma crítica da sociedade em que vivemos e que, infelizmente, ainda existem cenas como estas por causa de todo um histórico social e cultural”.

Nesse caso, convém lembrar o que salienta Jordão (2019, p. 62): “a criticidade se estabelece conforme associações vão se construindo de maneira processual, contingente, relativa, localizada – não apenas de forma racional, mas orientadas também por afetividades”. Desse modo, consoante ao que Jordão (2019; 2014) vem discutindo desde muito, ler está conectado ao poder de afetar e ser afetado. Trata-se justamente de “ler o mundo e a si, observando-se implicado nos processos de construção de sentidos não apenas como um ser racional e consciente, mas também como alguém atravessado por emoções, afetos e desejos” (JORDÃO 2019, p. 61-62), isto é, como um corpo radicalmente aberto para outro corpo e, conseqüentemente, para a diferença.

Assim como expusemos anteriormente, o comentário de Sibipirunas deve ser lido com ressalvas. Como é possível observar, o participante responde à pergunta de forma direta, por meio de três palavras soltas, demonstrando uma influência direta do jogo GROK, o qual foi apresentado a esse participante, antes da realização dos módulos. Nota-se que a decisão metodológica de antecipação do jogo GROK, no caso particular desse participante, contribuiu para catalisar uma reflexão decolonial, no sentido do “andar perguntando” (GROSFOGUEL, 2007). Embora Sibipirunas tenha tido contato com as cartas de sentimentos e com as cartas de necessidades do jogo GROK, no ato da resposta à questão do módulo II, o participante nomeou os sentimentos em forma de necessidades, o que sugere o quanto ler o mundo e a si não está isento de ambigüidades, tensões e contradições próprias do sujeito. A resposta de Sibipirunas inicia com três palavras diretas. Logo em seguida duas perguntas são inscritas com vistas a obter uma maior clareza sobre o porquê das desigualdades por trás das práticas

representadas na imagem das crianças. A resposta se complexifica quando o participante nomeia duas outras emoções que expressam necessidades que, naquele momento, não estão sendo atendidas: indignação e revolução: “eu sinto a indignação e a vontade por revolução”.

Mediante a esquivia, a falta de clareza, a dificuldade de lidar com o que ocorre no plano interior dos sentidos, tendo em vista o fluxo e o refluxo das sensações, dos afetos, dos desejos, torna-se nitidamente perceptível a não educação que recebemos em relação aos nossos sentimentos e nossas necessidades, em que não aprendemos a ter contato com as nossas próprias emoções (ROSENBERG, 2019), o que, por conseguinte, se configura como um verdadeiro entrave quanto à auto-implicação nos processos de construção de sentidos de um alguém atravessado por emoções, afetos, carências, acerca das quais não se tem clareza.

O problema nesse caso é que, dentre outras perdas muito grandes, a inteligência emocional fica incrivelmente prejudicada. Isso acaba fazendo-nos deixar de perceber, além das nossas, as emoções alheias, deixar de entender o contexto em que estamos, de se fazer comunicar, de agradecer, elogiar, parabenizar, enfim, contribuindo para um verdadeiro decréscimo nos níveis de hospitalidade. Isso pode ser caracterizado como o “fenômeno coletivo da ‘desescutação’ mútua, [que] se baseia no sentimento de que cada lado está ‘apenas’ reagindo ao outro” (DUNKER & THEBAS, 2019, p. 18).

Outro hábito que ocorre também em uma espécie de crescente é que, segundo Dunker e Thebas (2019), “em vez de entrar com cuidado na casa alheia, pedindo permissão e perguntando, nos colocamos de forma arrogante, impondo nosso mundo e nossos valores. Como agimos assim, autorizamos o outro a fazer isso também (...). Primeiro perdemos a polidez, depois a etiqueta, em seguida o cuidado com o outro” (DUNKER & THEBAS, 2019, p. 18). Por isso, é tão imprescindível quando a gente se escuta, pois segundo Dunker e Thebas (2019) é quando a gente se escuta que surge uma espécie de confiança que faz da experiência de estar junto o centro da gravidade da história. A situação de vulnerabilidade, segundo os autores, ajuda muito a confiar no outro e torna a escuta mais aguda e decisiva.

<p>Curso CONECTA: Conhecendo a Comunicação Não-Violenta em Língua Inglesa Módulo II: CNV e estudos decoloniais: bases epistemológicas - Formulários Google</p>

- | |
|--|
| <p>4. Você acha que na universidade costumamos usar teorias eurocêntricas únicas, metodologias e bibliografias restritas ou já existem debates e torno da decolonialidade?</p> |
|--|

As respostas fornecidas à essa pergunta são reveladoras de que a utilização de teorias eurocêntricas na academia ainda é predominante, posto que, como observa Sibipirunas, a desconstrução ou a desaprendizagem em um espaço hierarquizante institucionalizado como o âmbito universitário não é uma tarefa simples. Carnaúbas acrescenta a utilização de teorias eurocêntricas muitas vezes ocorre inconscientemente, em decorrência do uso habitual pelas gerações anteriores. Por outro lado, o desejo de mudança expresso por Sibipirunas, a confiança de Pitombeiras de que as discussões decoloniais estão presentes no campo das ciências sociais da Linguística Aplicada, o trabalho com obras e pesquisas nacionais e regionais citado por Carnaúbas, os debates mencionados por Jaracatiás e Xambioá sobre a pedagogia decolonial, somados ao pensamento mais abrangente do exercício decolonial no Curso de Letras da UFNT, indicam uma posição-sujeito dos participantes mais condizente com uma educação linguística crítica e coletiva, que projeta os homens como seres em devir, inacabados, incompletos, atravessados por emoções, afetos, desejos, insuficiências, tensões, em uma realidade igualmente inacabada e juntamente com ela.

4.3 Análise do questionário pertinente ao módulo III:

<p>Curso CONECTA: Conhecendo a Comunicação Não-Violenta em Língua Inglesa Módulo III - Usando o GROK: do jogo para o cotidiano - Formulários Google</p>

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. O que te inquieta acerca desses temas? Fale sobre suas inquietações, preocupações, críticas e até sugestões! 2. Como você se sente em relação ao que aprendemos? Quais foram as emoções que surgiram durante o processo? 3. O que você acha que sabe sobre tudo isso que abordamos? Por favor, não hesite em arriscar, tente expressar tudo o que você acha que aprendeu acerca do assunto. |
|--|

Tendo em vista o módulo III do Curso CONECTA “jogo GROK: do jogo para o cotidiano”, optamos por apresentar o jogo na plataforma virtual da Facilita nos encontros de formação da disciplina de Investigação da Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado: Língua Inglesa e Literaturas II, sob a supervisão da professora formadora 01. Após a utilização da aula teórica do estágio para a regência do jogo, consideramos que o jogo, enquanto gênero catalisador de reflexão, poderia disparar a narratividade pessoal dos participantes quando das respostas aos questionários.

As reflexões de Corticeiras e Pitombeiras, respectivamente, no que se refere ao primeiro questionamento do módulo III são correlatas, no sentido de ambas destacarem o

desinteresse das pessoas quanto à empatia e aos sentimentos: “hoje em dia as pessoas estão pensando apenas em si mesmas e mesmo com tanta tecnologia ainda escolhem não exercer a empatia” e “as pessoas não se interessam em saber mais acerca da comunicação não violenta, dos sentimentos”. Nessa mesma frequência, Sibipirunas se sente frustrado ao ver como o mundo ainda é fechado para tais projetos: “é frustrante realmente termos que vê (*sic*) como o mundo ainda é fechado para certas ideias”. Entretanto, a confluência de sentimentos experienciados despertaram em Sibipirunas ideias e pensamentos que, antes da realização do curso, segundo seu relato, seriam simplesmente ignorados, evidenciando desse modo contribuições da pesquisa.

No que concerne ao segundo questionamento, Corticeiras viu com bons olhos o jogo GROK funcionando na prática e ressaltou a oportunidade que o jogo promove a socialização de nós mesmos, de nossas histórias de vida, de nossas preferências, de nossos sentimentos. Apesar de recorrer à emoção esgotadamente conhecida de “sentir-se bem”, mesmo após o letramento emocional experienciado nas partidas do jogo GROK, Corticeiras optou pela não variação de seu repertório, sem deixar, no entanto, de partilhar seu desejo e sua certeza de praticar a CNV a partir do GROK em sala de aula:

Achei muito legal vermos na prática como funciona e podermos também entrar na brincadeira e fazer os outros participantes conhecerem um pouco mais de nós mesmos; nossas histórias de vida, nossos gostos, nossos sentimentos. Eu me senti bem. Com certeza usaria em sala de aula o jogo e praticaria a comunicação não-violenta.

Por sua vez, o relato de Jaracatiás quanto ao segundo questionamento do módulo III é bastante significativo, sobretudo em função da participante desviar o foco de socializar as próprias emoções em relação ao processo de participação no Curso CONECTA, redirecionando sua atenção para o aspecto das habilidades socioemocionais mencionadas no curso, em passo igual à autocrítica de si mesma em relação às suas inexperiências, dificuldades, ou mesmo, à “comunicação”, à “socialização” e à “organização”, necessidades que, conforme seu relato, não estão sendo cuidadas: “achei muito importante e quando falou sobre habilidades socioemocionais, fui pesquisar um pouco mais a respeito e pude perceber algumas das minhas próprias falhas em comunicação, socialização e organização”.

Por conseguinte, embora Xambioá tenha enfatizado o incentivo adquirido por meio das aprendizagens no curso para prosseguir na aquisição da Língua Inglesa com uma

perspectiva positiva, a confusão comum envolvendo o uso do verbo “sentir” sem realmente expressar nenhum sentimento se repete. Nesse caso também a palavra “sinto” poderia ser mais precisamente substituída por “penso, creio, ou acho”, conforme apontou Rosenberg (2006), autor que argumenta que os sentimentos não são claramente expressos quando a palavra “sentir” é seguida de termos como “que”, “como”, “como se”, tal como foi expressa no enunciado de Xambioá : “eu sinto que o que aprendemos nesse curso traz um incentivo a mais para continuar na aquisição da língua inglesa com uma nova e positiva perspectiva”. O fato de não nomear claramente as emoções e/ou os sentimentos que surgiram durante o processo, mesmo após a partida com o jogo GROK, demonstra que a dificuldade em expressar os próprios sentimentos ainda persiste na sociedade, indicando, assim, o nível com que somos dominados pela manifestação racional e consciente.

Carnaúbas também revela um comedimento em relação ao que sentiu durante o processo de participação do Curso CONECTA. Seu repertório se restringiu à expressão genérica do “gostei muito”:

gostei muito de ter conhecido esse conceito da comunicação não-violenta. A princípio, parece ser algo diferente, mas quando estudamos mais sobre o assunto, vemos que é algo muito presente em nosso dia a dia, o que torna importante saber e compreender as formas como agimos e como outras pessoas podem entender as intenções por trás de nossas ações.

No entanto, a participante ressaltou a relevância de conhecer e compreender as formas como agimos e como outras pessoas podem entender as intenções por trás de nossas ações. A inscrição de Carnaúbas no questionário do Curso CONECTA espelha a argumentação fornecida por ela quanto à sua expectativa de conhecer a pesquisa, na ocasião da apresentação do jogo GROK na aula de estágio:

Pesquisador: (...) Aí, Carnaúbas, desculpa mais uma vez a interrupção. Você tava falando que você achava especialmente interessante a questão da comunicação.

Carnaúbas: Sim, porque quando eu me deparei com o termo, eu pensei que seria mais algo relacionado à forma como a gente fala, né, que às vezes a gente tá num dia ruim, aí pode falar de uma maneira meio brusca, parecendo que quer... é... uma indireta pra pessoa, como se diz, só que não! A gente percebe que tem muitas coisas mais profundas que moldam essa comunicação... é... a questão de como a outra pessoa vai entender o que eu falei, será se eu tô falando de uma maneira grosseira ou será se algo no jeito que eu atuo, a pessoa tem essa impressão de mim, a partir disso já influencia nessa nossa comunicação. Achei isso muito interessante e muito importante, né, porque o professor trabalha com pessoas diferentes, com comportamentos e pensamentos diferentes, né, então é algo muito interessante pra gente pensar sobre.

Nesse sentido, Biesta (2013) se torna testemunha decisiva em favor da participante, levando em consideração o seu argumento de que agência é comparada ao acontecimento do nascimento, visto que, em cada nascimento, algo singularmente novo vem ao mundo. Por meio de nossas palavras e nossos atos nós também continuamente colocamos novos inícios no mundo. Todavia, a largada, a iniciativa, o início, é apenas a metade do caminho da ação, porque, na verdade, tudo depende de como os outros acolhem nossos inícios, o que está muito além do nosso controle. Isso explica o porquê de o agente não corresponder à função de autor ou de produtor e sim de um sujeito no duplo sentido da palavra, aquele que começou a ação e ao mesmo tempo aquele que sofre, que está sujeito às consequências. Desse modo, nossa capacidade de agência depende crucialmente das maneiras com que os outros recebem/acolhem nossos inícios (BIESTA, 2013).

O comentário de Sibipirunas sobre o que o processo do Curso despertou, em termos de sentimentos, revelou amadurecimento, encantamento, simplicidade e, também complexidade no que se refere às atitudes pautadas na CNV e à importância do poder das palavras, afinal conforme Biesta (2013), por meio de nossas palavras e de nossos atos, nós também continuamente colocamos novos inícios no mundo:

O aprendizado que me foi proporcionado nesse curso é algo encantador e simples, que acaba se tornando algo totalmente complexo, eu me sinto uma pessoa amadurecida e bem provável alguém que consegue sempre pensar antes de tomar tais ações ou atitudes, percebi que algumas atitudes da CNV, já utilizava em minha vida, mas não via a grande importância nela, assim como na importância do poder das palavras.

Finalizando a análise do segundo(a) questionamento/provocação, Pitombeiras demonstrou nomear claramente o sentimento que representa seu trajeto e seu processo durante a realização do Curso, sentindo que seu conhecimento acerca da decolonialidade, do racismo, do sexismo e de outras estruturas sociais injustas, oriundas da colonialidade violenta, foi muito mais enriquecido. Em nossa leitura, a necessidade de Pitombeiras por mais conhecimento foi cuidada e atendida, por isso o sentimento que traduziu o nível de cuidado e de suficiência dessa necessidade foi a emoção de estar se sentindo feliz: “eu me sinto com mais conhecimento, portanto feliz. Agora, que aprendi sobre decolonialidade, e entre outros assuntos pertinentes nesse curso, enriqueceu muito mais o meu conhecimento acerca do racismo, do sexismo e outras injustiças sociais frutos da colonialidade violenta”.

No que diz respeito à consulta sobre a opinião dos participantes quanto ao que abordamos no Curso CONECTA e à solicitação da compreensão deles acerca do assunto, após participação no momento prático com o jogo GROK nos encontros de formação da disciplina de estágio, observou-se uma receptividade, bem como um acolhimento aprazível em relação ao jogo GROK, especialmente através das falas de Corticeiras: “aprendi a usar o GROK e que posso usá-lo com os alunos”; Jaracatiás: “achei interessante a proposta do jogo GROK, que torna a questão da empatia um pouco mais consciente, uma vez que jogos tem como constituinte a tomada de ações diante do que se vê”; e Sibipirunas: “um simples jogo como o GROK, fez eu admirar algo que até então eu achava que não estava ali”; assim como a socialização das (des)aprendizagens dos participantes acerca da Comunicação Não-Violenta, que se diversificaram entre a relação entre a justiça social e a justiça cognitiva, a necessidade de abordar ideologia e poder nas aulas de línguas, a visão amplificada da comunicação não-violenta para além do mero ato de comunicação, a consciência sobre a atitude eurocêntrica, por parte do sistema, que afeta os aprendizes da Língua Inglesa, a organização cartográfica do mapa mundial e expressões idiomáticas como *going South*, que reforça o status de poder e favorece as ideias eurocêntricas.

4.4 Análise da transcrição das videoconferências através do *Google Meet*

A seção apresentada aqui diz respeito à análise das etapas metodológicas que abrangeram a) o momento prático de utilização do jogo GROK, correspondente à finalização do Curso CONECTA, e b) os encontros de formação visando à elaboração dos roteiros/narrativas de RPG baseados na interseção entre a CNV e a pedagogia decolonial.

Os dados compilados nessa seção perfazem um total de transcrição alusivas à seis videoconferências via *Google Meet*, que, por sua vez, fazem parte de um *corpora* maior de quatorze videoconferências gravadas, haja visto que fazer educação científica implica filiar-se a uma perspectiva distribuída (PENNYCOOK, 2018), afinal, “ninguém consegue redistribuir um sistema técnico totalmente sistemático” (LATOURE, 1994, p. 124). Esse pensamento estendido, (re)distribuído, significa compreender que a capacidade de fabricação de fatos científicos acontece em um espaço heterogêneo, não mais exclusivamente vinculada ao corpo humano ou a um coletivo específico formado somente por esforços humanos, mas pela ideia

de que as ciências são “quentes e frágeis humanas, controvertidas (...) e cheia de sujeitos (...) povoados por coisas” (LATOIR, 1994, p. 140)

Por isso, a tabela a seguir indica a maneira como os dados foram tratados em termos de data de coleta, quantidade selecionada, duração, setorização temática de acordo com a identificação e os objetivos, de modo a descrever a intervenção e o contexto da vida real em que os dados foram coletados (YIN, 1994):

Data	Quant.	Duração	Setorização temática (identificação)	Objetivos
05/08/2021 e 12/08/2021	02	01:31:46 e 02:06:38 respectivamente	Gravações referentes aos encontros na disciplina Investigação da Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado: Língua Inglesa e Literaturas II/ Tema: jogo GROK	Apresentar o jogo GROK na prática. Jogar o jogo GROK com vistas a disparar as impressões, expectativas, carências, dificuldades dos participantes
14/10/2021, 20/10/2021, 11/11/2021, 25/11/2021, 01/12/2021, 02/12/2021, 08/12/2021, 09/12/2021, 10/12/2021	09	01:44:21, 01:45:13, 01:40:45, 01:15:32, 01:10:42, 01:52:19, 02:22:32, 02:10:20, 04:35:43 respectivamente	Gravações referentes aos encontros na disciplina Investigação da Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado: Língua Inglesa e Literaturas III/ Tema: jogos de RPG	Construir enlaces conceituais sobre os jogos de RPG retomando as teorias decoloniais e da CNV

				Orientar os participantes quanto à elaboração da narrativa ficcional de RPG envolvendo as temáticas supramencionadas.
16/11/2021, 30/11/2021 e 14/12/2021	03	02:25:50, 02:01:53 e 02:24:18 respectivamente	Gravações referentes aos encontros na disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Língua Inglesa e Literatura IV	<p>Apresentar o jogo GROK na prática.</p> <p>Jogar o jogo GROK com vistas a disparar as impressões, expectativas, carências, dificuldades dos participantes.</p>

O primeiro encontro destinado à coleta dos dados da pesquisa na disciplina Investigação da Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado: Língua Inglesa e Literaturas II teve como objetivo apresentar a plataforma Facilita social ([Início - Facilita Social](#)), plataforma esta criada pelos desenvolvedores do jogo GROK no Brasil, em 2020 para hospedar o GROK e outros jogos que estimulam a colaboração virtual, especialmente em decorrência do distanciamento social gerado pela pandemia do coronavírus.

Os desenvolvedores da Facilita argumentam que, diante do cenário de isolamento, de distanciamento entre as pessoas, no contexto da pandemia, fez-se necessário encontrar uma maneira de reconectar as pessoas, a partir da facilitação por meio de jogos, através do ambiente virtual, para que a sociedade pudesse se conectar de novo à essa característica humana de coesão social, de modo a dar as boas-vindas ao pensamento, à reflexão e aprendizagem coletiva. A plataforma oferece dois planos de acesso: uma versão gratuita, que se adequou à realidade da pesquisa e outra versão Beta, com assinatura paga mensal, semestral ou anualmente, para aqueles que desejam além de utilizar, contribuir com o desenvolvimento da Plataforma.

Após apresentar o layout da versão gratuita, tal como fizemos na seção da metodologia, contendo uma captura de tela fornecendo um panorama do jogo iniciado na

Plataforma Facilita, repassamos aos participantes instruções pertinentes ao jogo. O jogo é relativamente simples, contendo um manual de instruções, com 20 formas diferentes de jogar, um baralho com 75 cartas de sentimentos representadas pelo símbolo de um coração e um infinito à sua volta, estampado no verso de cada carta, e 75 cartas de necessidades representadas pelo símbolo do astro solar estampado no verso de cada carta.

Em seguida, procedemos com outras instruções básicas sobre o modo de jogar na plataforma, incluindo a solicitação de organização da tela do *Google Meet* justaposta à tela da Plataforma Facilita. Estando lado a lado, é possível utilizar funções pertinentes a ambas. Concluída a apresentação da tela inicial do jogo, criamos a partida e clicamos no botão “convidar participantes”, gerando um link de acesso que, em seguida, foi compartilhado no chat do *Google Meet*. O acesso ao jogo ocorreu rapidamente através do menu que aparece do lado esquerdo, onde os participantes preencheram o nome, o e-mail e por fim aceitaram os termos de uso.

Sete participantes obtiveram acesso ao GROK via plataforma Facilita. Após a criação da partida, adicionamos os baralhos necessários para aquela rodada, a saber: o baralho de sentimentos, o baralho de necessidades e o baralho quebra-gelo, que foi pensado como um aquecimento para conhecer melhor o grupo, segundo a lógica pós-abissal (conhecer *com* e não conhecer *sobre*), isto é, o *corazonar* (SANTOS, 2019), que pulsa no ritmo do estado natural compassivo (sentir *com*) da Comunicação Não-Violenta.

O baralho quebra-gelo proporcionou a razão aquecida, à medida que buscou interromper o palavrório de cima para baixo, abrindo espaço para conhecer *com* e não *sobre* as sabedorias coletivas, apesar da barreira invencível da ausência do contato físico, aliada à ausência da imagem em vídeo dos participantes. O propósito do *icebreaker* referia-se à escolha de duas cartas por jogador. Para além da dificuldade de jogar um jogo em ambiente virtual sem poder interagir com os movimentos, as expressões faciais, a linguagem corporal dos jogadores, em vista da indisponibilidade dos participantes de abrir suas câmeras e/ou seus microfones, outra restrição que influenciou negativamente a participação no jogo refere-se ao fato de dois participantes utilizarem o telefone celular para assistir as aulas, e conseqüentemente, interagir no jogo.

Considerando o nível reflexivo das perguntas, a referida atividade quebra-gelo foi conduzida em Língua Portuguesa, no intuito de construir uma relação de confiança e de entrosamento, na qual um jogador deveria pegar uma carta e ler em voz alta uma ação do tipo

“diga uma verdade e duas mentiras para que os outros tentem adivinhar o que é verdadeiro e o que é falso” e, em seguida, presentear um jogador na partida com outra carta, contendo uma pergunta ou outra ação e assim por diante. Uma amostra dessa interação pode ser conferida a seguir:

Carnaúbas: Eu leio a minha e depois mando outra, né?

Pesquisador: Isso.

Carnaúbas: Eu coloquei ela aí na mesa. Dá pra ver? E a pergunta é: "Diga uma verdade e duas mentiras para que...".

Pesquisador: Vocês estão conseguindo ver a tela da Carnaúbas?

Carnaúbas: Ah, eu não tô compartilhando não. Pera aí. Só um minutinho. Então: "Diga uma verdade e duas mentiras para que os outros tentem adivinhar o que é verdadeiro e o que é falso". Hum, deixa eu pensar. É... ((Risos)) Nem sei. Deixa eu ver. Eu já andei de tirolesa... Eu falo três verdades, depois...?

Pesquisador: Uma verdade e duas mentiras.

Carnaúbas: Ah, mas pode ser, tipo, todas afirmativas?

Pesquisador: Pode.

Carnaúbas: Pode ser todas se “eu já fiz tal coisa?”

Pesquisador: Isso.

Carnaúbas: Tá. Então eu já andei de tirolesa, eu já fui picada por uma galinha e eu gosto muito de sushi.

Pesquisador: E aí, pessoal?

Professora formadora 1: Eu acho que a verdadeira é que ela foi picada por galinha. ((Risos indistintos))

Corticeiras: Eu já ia dizer isso. ((Risos)).

Pitombeiras: Eu também acho. ((Risos))

Carnaúbas: Sim. Foi uma coisa bem traumatizante, porque eu fui pra casa da minha avó, e foi um dia que deu tudo errado.

Professora formadora 1: Tadinha.

Carnaúbas: Eu tava na rede, e aí eu caí, e aí a galinha tava do meu lado, ela tava querendo comer a minha comida, e ela me bicou. Foi muito traumatizante. ((Risos))

Pesquisador: Então foi verdade?

Carnaúbas: Foi. A da tirolesa também já tive oportunidade, mas fiquei com muito medo.

Pesquisador: Então é mentira a tirolesa?

Carnaúbas: É, sim.

Pesquisador: E o sushi?

Carnaúbas: O sushi eu comi, mas eu não sei se foi por causa do local, mas não gostei muito não. Eu não gosto muito de peixe também, em geral.

Pesquisador: ((Risos)) Ok. Ok. Obrigado, Carnaúbas. Então a próxima, agora, pra quem você dá de presente?

Apesar da extensão do trecho transcrito, notam-se momentos de engajamento e relaxamento, principalmente quando há uma ligação maior entre o grupo, na ocasião em que a participante Carnaúbas, por exemplo, relata que já foi mordida por uma galinha, provocando o riso e a conexão do grupo. Esse tipo de atividade acaba gerando um espaço de confiança e de troca, estimulando os jogadores a compartilhar suas histórias pessoais, sem receio de se expor. Em nossa leitura, o jogo permitiu que movêssemos para esse lugar de reflexão, de conversa.

Por outro lado, houve também problemas com a tecnologia. O primeiro e o segundo trecho evidenciam um problema de limitação de recursos em detrimento do uso do celular. Por conseguinte, o terceiro trecho, em destaque, evidencia um problema relacionado ao fone de ouvido e ao microfone defeituosos:

Pesquisador: Ok. Sua vez agora, Xambioá.

Xambioá: Pois é, **pelo celular aqui eu não sei se eu vou conseguir, né?** Vamos tentar aqui.

Pesquisador: Se você tentar clicar na... colocar na mesa, a gente consegue ler ela pra você.

Xambioá: Então tá, vamos tentar.

Pesquisador: "O que você faria...?". **Você abriu, mas fechou de novo.**

Pesquisador: Então pode abrir a carta aí pra gente ler pra ela.

Professora Formadora 1: Tem que ser uma bem facinha, viu, Xambioá?

Pesquisador: ((risos))

Xambioá: Tentar aqui. Vamos ver.

((silêncio))

Pesquisador: Conseguiu abrir, Xambioá? Eu não consegui visualizar aqui ainda, não.

Professora Formadora 1: Arrasta pra mesa, Xambioá.

Xambioá: Não, eu tô achando que eu acabei... é... como diz? É... Como é que fala? Fechando essa aba, eu acho, sem querer. Agora complicou.

Pesquisador: Eu vou copiar o link e reenviar pra você tentar acessar novamente.

Xambioá: Tá.

Professora formadora 1: Eu vou passar pra Jaracatiás. Acho que a Jaracatiás não falou ainda não, né?

Jaracatiás: Meu fone tá ruim.

Pesquisador: Você consegue ler aí, professora formadora 1?

Professora Formadora 1: Deixa eu ver aqui. Deixa eu aumentar ela aqui. Fale sobre alguma coisa inusitada, curiosa ou engraçada que você tem conhecimento.

Xambioá: **Acho que ela tá com problema no microfone dela, não?**

Professora Formadora 1: **É, tem hora que funciona, tem hora que não.**

Carnaúbas: Tá emitindo só uns barulhinhos. Agora dá pra escutar tu digitando.

Jaracatiás: Ah, **então meu fone tá funcionando, né?**

Carnaúbas: Agora tá.

Jaracatiás: Tá? Ai, que susto. **Eu ia fazer uma gambiarra aqui. É porque um fone... É, essa é uma coisa zuada assim, porque um dos fones quebrou o pino, e aí quando funciona o pino, não funciona o fone, aí funciona o microfone. Aí se eu fosse fazer a substituição, eu não ia poder ouvir quando eu falasse, e quando eu fosse ouvir, eu não ia poder falar.** É... Alguma coisa inusitada, curiosa ou engraçada que eu tenha conhecimento? Ih, essa pergunta é tipo aquela do "fala uma piada", aí eu esqueço todas as piadas que eu conheço.

Pesquisador: ((risos))

(Trechos da transcrição de áudio – grifos do autor)

Como citamos no capítulo *A trilha desafiadora da destreza*, a pesquisa realizada pela PwC Brasil, em parceria com o Instituto Locomotiva “o abismo digital no Brasil”, concluiu que, na pandemia, a situação dos alunos sem acesso tecnológico para acompanhar as aulas

piorou e revelou que, 58% dos brasileiros, segundo a pesquisa, acessam a Internet exclusivamente via Smartphone, o que limita sobremaneira o uso de recursos digitais para informação, aprendizado e utilização de serviços. De acordo com o estudo, esse quadro limita drasticamente o acesso aos benefícios que a rede oferece, dificultando processos educacionais.

Por mais que tenhamos destacado esses dados, os trechos destacados demonstram que além de termos acesso apenas à representação gráfica de uma foto do(a) participante (quando não nos deparamos com um avatar, vale dizer), enfrentamos problemas de outra natureza, diferentes do problema de conexão à internet, por exemplo: a limitação dos recursos em detrimento do uso do celular, o fone de ouvido e/ou o microfone defeituosos.

Concluída a dinâmica de aquecimento, procedemos com um agradecimento especial aos participantes pela acolhida da proposta e pela socialização das experiências e lançamos um convite para jogar o GROK. Com o baralho de sentimentos adicionado à partida, informamos que essa atividade também seria conduzida em Língua Portuguesa, tendo em vista o vínculo recém-estabelecido com o grupo e o interesse de mantê-lo até que o grupo pudesse se apropriar das dinâmicas e das regras do jogo, passando a confiança de que se sentiam confortáveis para jogá-lo em língua inglesa. Inspirada no método do estudo de caso (YIN, 1994), a próxima atividade, que permitiu uma investigação para reter as características holísticas e significativas dos acontecimentos da vida real, foi realizada de acordo com o plano de aula (vide APÊNDICE A – LESSON PLAN – FEELINGS), adaptado do modelo do livro de instruções do jogo americano GROK THE WORLD, utilizando as cartas de sentimentos, tendo como objetivos: a) identificar o que mais importa em uma dada circunstância; b) expressar sentimentos/emoções; c) conscientizar-se sobre os julgamentos alheios que fazemos baseados em nossas próprias necessidades, valores e desejos.

Iniciamos a explicação de que a referida atividade envolvia a utilização de gestos (mímica). Uma carta do baralho seria entregue a um jogador, que, por sua vez, deveria se esforçar para fazer a mímica associada àquele sentimento. Para tanto, o jogador deveria utilizar a câmera. Novamente, esbarramos na restrição quanto ao aparato tecnológico. Duas participantes reportaram a indisponibilidade da câmera de vídeo e um participante não conseguiu visualizar a carta pelo celular. Diante do imprevisto, contamos com a colaboração da professora formadora 1 para executar a mímica. O diálogo pode ser acompanhado a seguir:

Pesquisador: Posso contar com você, professora formadora 1, para fazer a mímica desse sentimento?

Professora formadora 1: Pode, não sei se eu sou muito boa nisso, mas posso tentar.

Pesquisador: Eu vou tentar distribuir uma carta pra professora formadora 1, agora, fazer a mímica desse sentimento pra gente. Tá na mão, professora! Aí abre a câmera, por favor, pra gente tentar interpretar a mímica desse sentimento. Vamos lá ((risos))

Professora formadora 1: ((franzindo as sobrancelhas))

Pesquisador: E aí pessoal?

Pitombeiras: Indignada?

Carnaúbas: Enraivecida?

Jaracatiás: Enfurecida?

Professora formadora 1: Tá quente, Pitombeiras.

Xambioá: Zangada?

Professora formadora 1: Quase. ((risos)) quase.

Xambioá: Nervosa?

Jaracatiás: Brava?

Professora formadora 1: Quase, quase. Chegando lá.

Pitombeiras: Estressada?

Professora formadora 1: Quase, bem perto.

Pesquisador: Nervosa?

Professora formadora 1: Quase.

Xambioá: Doida?

Professora formadora 1: ((risos))

Pesquisador: ((risos))

Professora formadora 1: ((revelando a palavra)) Irritada. ((falas sobrepostas))

Pitombeiras: Desesperada?

Professora formadora 1: Irritada, gente.

Pesquisador: Coloca na mesa pra gente, professora formadora 1, por favor.

Pesquisador: Número 56. Em Inglês, segundo o jogo GROK, “irritado” seria “annoyed”. “Annoyed”. E aí, meu pessoal, eu queria perguntar pra vocês agora, tá? Vamos voltar lá pro Meet.

Professora formadora 1: Pode parar a apresentação aqui, né?

Pesquisador: Pode. E aí eu queria perguntar: porque que vocês acham que a gente não acertou de cara esse sentimento da professora formadora 1? Vocês acham que foi fácil acertar? Foi difícil?

Professora formadora 1: Ela é uma péssima representante, atriz ((risos))

Pesquisador: ((risos))

Professora formadora 1: Não nasceu para fazer mímica. ((risos))

Pesquisador: Vou mudar a pergunta, então. Como vocês representariam a mímica pra esse sentimento de irritada?

Carnaúbas: Acho que seria algo parecido, porque, por exemplo, é mais pela linguagem corporal, né?

Pesquisador: Isso.

Carnaúbas: E todas as palavras que a gente falou são um sinônimo.

Pesquisador: E, Carnaúbas, quais características da mímica da professora formadora 1 que você assemelha, que você aproxima da mímica que você faria pra expressar esse sentimento de irritação?

Carnaúbas: Acho que a questão dos braços, de mover os braços, assim, rapidamente, de uma forma, assim, a demonstrar um certo... uma vontade, assim de demonstrar que tá com algum incômodo. Uma forma de irritação, né, quando a gente tá irritado, a gente meio que age assim, de uma forma mais descontrolada, mais rápida e tal.

Pesquisador: Entendi. Jaracatiás tá colocando aqui de puxando os cabelos, quebrando prato imaginário. Acho que a professora formadora 1 fez um pouco disso, né, de agitar os braços, de pegar nos cabelos. E vem cá, se a gente se expressa parecido, né? Carnaúbas falou que a gente ia tentar se aproximar mais ou menos das mesmas mímicas que a professora formadora 1 fez. Por que, então, que a gente não acerta de cara, pelo monte de coisa que ela fez e pelo monte de coisa que vocês

acham que vocês iam fazer parecido? Por que que a gente não acertou, de cara, esse sentimento?

Carnaúbas: Acho que porque o sentimento... a palavra “irritada”, ela tem vários sinônimos, né, ela se enquadraria no quesito assim... raiva, por exemplo, e pra você descrever a pessoa que tá com raiva, você pode dizer que ela tá de várias formas. Então, talvez, seja por isso, né, que a gente tem várias opções de descrever um sentimento.

O esforço de Carnaúbas em direção à classificação do sentimento “irritado(a)” segundo o grau de variação da raiva, por exemplo, surte uma nova interrogação: teria algum problema pensar que a professora formadora 1 estava com raiva, ou doída, quando na verdade, ela estava irritada? Ou como essa interação seria continuada a partir de outra interpretação do sentimento da professora formadora 1? Ou ainda, porque houve riso quando da atribuição da palavra “doída” para a interpretação da professora formadora 1? Os questionamentos são múltiplos e as reflexões também:

Pesquisador: Uhum. Jaracatiás tá acrescentando aqui que é porque não foi falado, né? Mas eu fico me perguntando assim, às vezes, da forma como a gente nos relaciona com as pessoas, e a gente lê a forma como as pessoas estão se sentindo, será que, às vezes, a gente não interpreta esse sentimento... um sentimento que, às vezes, não é exatamente o sentimento que a pessoa tá sentindo, e, às vezes, a gente interpreta achando que é uma coisa e, na verdade, é outra? Porque a gente teve dificuldade pra acertar o da professora formadora 1, por exemplo, né? Então lendo o sentimento da professora formadora 1, a gente não acertou, de cara, que ela tava irritada. Então eu pergunto assim: por que será, então, que eu me expressei desse mesmo jeito, mas não consigo compreender o que a professora formadora 1 expressou? Percebe? O que que tá nesse meio do caminho aí? Não tem resposta pronta, tá, gente? Eu tô só tentando...

Professora formadora 1: Talvez porque cada um expressa de uma forma, né, os sentimentos?

Pesquisador: Uhum. Então, gente, essa atividadezinha do Grok, que a gente trouxe pra hoje, foi só uma **faísca**. A gente utilizou lá... não sei, acho que cinco, 10 minutos do Facilita, que foi onde a gente casou o jogo, mas a gente, depois, veio pra essa interação reflexiva aqui, usou o jogo como um portal pra gente ter esse tipo de debate, dessa conversa mais engajante, mais reflexiva. Então eu apresentei pra vocês o jogo hoje, a abertura, exploração e fechamento, que foi: abertura, exposição das regras que a gente fez; exploração, um pouco da interação, como ela ocorreu, com as risadas que a gente deu, com o quebra gelo, com a contação das histórias pessoais, e também com as reflexões que vocês fizeram sobre a mímica e sobre a situação que a... foi Jaracatiás ou Carnaúbas? Eu tô confundindo as duas sempre. Por isso que é bom a gente ver a imagem. Quem contou a situação do...?

Carnaúbas: Eu, Carnaúbas.

Pesquisador: Foi Carnaúbas. Carnaúbas. Então nessa parte da exploração, e com o fechamento, aqui, agora, a gente tentou usar o Facilita como portal pra gente chegar nessa interação reflexiva e mais engajante, pra gente pensar um pouco a respeito dos sentimentos. Tem outras atividades que eu gostaria de fazer, mas pensando assim, como que a gente pode utilizar o inglês pra traduzir essas cartas de sentimento, e as cartas de necessidades também, e, de repente, a gente tentar ensaiar como que seria essa interação, pra gente tentar fazer em língua inglesa, e eu queria, no nosso encontro da semana que vem, a gente tentar... que a gente já vai tá mais... como é

que eu digo? Inteirado, mais... conhecendo melhor como que funciona a plataforma. Carnaúbas, ou foi Jaracatiás, que tavam super rapidinhas aí nos cliques, já entendendo como é que funciona. É muito intuitivo, né? e simples. Então foi a forma como eu encontrei da gente tornar essa interação possível nesse modo remoto, nesse modo on-line. Desculpa o avançar da hora. Eu acho que a gente interrompe aqui. Espero que vocês tenham gostado. E convido pra vocês... pra gente continuar outras atividades semana que vem. Tudo bem?

Em resposta à pergunta porque eu me expressei desse mesmo jeito, mas não consigo compreender o que a professora formadora 1 expressou?”, o enunciado da professora formadora 1 “Talvez por que cada um expressa de uma forma (...) os sentimentos?” aciona, de alguma maneira, a noção de singularidade, através da ação. Além da concepção da agência comparada ao acontecimento do “vir ao mundo”, Biesta (2013) propõe também a ideia de singularidade, que, por sua vez, implica em revelar nossa “distinta singularidade” através da ação, isto é, só podemos revelar nossa singularidade se aceitarmos correr o risco de que os nossos inícios sejam recebidos de uma maneira diferente da que planejamos. Isto nos conecta à noção da singularidade em termos relacionais, políticos e existenciais, sobretudo àquela noção da singularidade de forma existencial, quando me questiono, por exemplo, quando importa que eu seja único, quando importa que eu seja eu mesmo e não outro alguém. Conforme a argumentação de Biesta (2013) são nas situações em que estou exposto ao outro que a minha singularidade importa, como naquelas situações cujo chamado cabe a mim e não a qualquer pessoa responder, um chamado que me coloca em uma posição de responsabilidade, ou seja, é de minha inteira responsabilidade responder a esse chamado e concretizar minha singularidade.

O trecho referente à fala do pesquisador enfatizando o avatar no lugar dos estudantes-professores elucidada que independente do sentido que carregam consigo, as histórias no ambiente virtual sempre não de carecer das feições, fisionomias, personificação, sobretudo na sala de aula, espaço que foi destituído na pandemia e reduzido à frieza, à desconexão, à privação, ora da voz, ora dos corpos, ora dos laços. Entretanto, apesar das restrições e dos obstáculos de encontrar uma conexão ativa por meio do ensino remoto, tivemos que conviver nesse espaço digital de jogo e, diante desse conviver, construir nossas (des)aprendizagens coletivamente, um desafio que sem dúvidas deixou marcas profundas em nossas experiências.

É importante frisar também que essa responsabilidade de resistir, planejar, discutir, mesmo em meio ao desafio imposto pela pandemia, é concebida como uma possibilidade de manter aberta o que podemos nos referir como uma “intervenção do outro” (BIESTA, 2013,

p. 19), que, a propósito, pode também ser interpretado como uma interrupção, como algo que ameaça o funcionamento uniforme do sistema. Como expõe Biesta (2013), são precisamente nesses momentos de interrupção do sistema que há a possibilidade de emergir um diferente tipo de existência, um diferente tipo de ser humano e de comunicação (não-violenta).

De todo modo, ainda resistindo ao desconforto gerado constantemente pela falta da presença física, podemos observar a dificuldade em acessar a imagem dos participantes em outros momentos, como nesse que selecionamos abaixo:

Pesquisador: Então queria saber de vocês se não há possibilidade da gente abrir as câmeras hoje, já que a gente tá falando de conexão, e a ideia primeira do jogo era, na verdade, fazer acontecer presencialmente, né, não que houvesse algum impedimento da gente conduzir essa atividade por meio de outras formas a não ser pelo jogo. Existem outras formas, o jogo é só esse portal mesmo pra gente conseguir chegar nesse lugar de reflexão, nesse lugar que eu tô trazendo vocês, pra gente tentar se engajar numa comunicação mais significativa, mais relevante, vamos dizer assim. E quero dizer que a gente vai utilizar a Plataforma Facilita só por fins pandêmicos mesmo, a questão da impossibilidade da gente se encontrar presencialmente (...). Acho que o Xambioá teve um probleminha de conexão e acho que ele saiu, né?

Professora formadora 1: É, ele deve ter caído, mas deve voltar logo.

Pesquisador: Ok. E, gente, queria perguntar mais uma vez: nenhuma possibilidade da gente abrir as câmeras? Carnaúbas? Jaracatiás? Pitombeiras?

Professora formadora 1: Vamos lá, gente. Vamos mostrar o rostinho lindo aí.

Pesquisador: Opa, conseguimos pelo menos o Pitombeiras. Que bom!

Professora formadora 1: Olha, tava com saudade. Olha, que bom ver o Pitombeiras.

Pitombeiras: Oi ((risos)).

Pesquisador: Carnaúbas, consegue? Também não, colocou aqui. Jaracatiás? Também não. OK. Então eu vou compartilhar com vocês o link...

Professora formadora 1: Deixa eu só fazer uma perguntinha. Eu quero até analisar isso também em algum artigo. Vocês não conseguem abrir porque tá com problema tecnológico de câmera ou porque preferem não mostrar? Por que não querem ligar a câmera? Hoje Deu um problema pra Carnaúbas. E Jaracatiás?

Jaracatiás: "Mas também não gosto muito de aparecer". ((Risos)) ((digitando no chat))

Professora formadora 1: Tá certo. Nas outras aulas vocês também não tão ligando câmeras? Também não liga? Não? Tá certo. Tá bom, Carnaúbas. É, a gente entende. Tem gente que não gosta, né? Eu queria...

O recorte acima sugere que o fato de os estudantes-professores não participarem das aulas com as câmeras ativadas indica uma prática comum, tanto na disciplina de Investigação da Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado: Língua Inglesa e Literaturas II, como também nos outros componentes curriculares.

Como dissemos anteriormente, as interações no início foram conduzidas em Língua Portuguesa, por razões que já mencionamos. Aguardado o momento oportuno para a utilização da Língua Inglesa, o fizemos de modo a deixar o pesquisador e os participantes à vontade para transitar entre uma língua (materna) e outra (estrangeira) sem muita rigidez ou

obrigatoriedade. A primeira atividade do jogo GROK conduzida em Inglês baseou-se na utilização das cartas de sentimentos, cujo objetivo consistia em um voluntário receber uma das 75 cartas, mantendo-a sigilosa. Esse voluntário ficaria responsável por expressar o sentimento contido na carta através de mímica para que os demais participantes fizessem suas tentativas visando acertar o sentimento. Logo depois que as cartas foram embaralhadas, Pitombeiras manifestou o interesse na partida, recebeu a carta e após o sinal, iniciou a mímica, respirando fundo, abaixando a cabeça, enquanto os outros participantes chutavam “tired”, “disappointed”, ao que Pitombeiras retribuía com um “está quente/está frio”, até que um dos participantes arriscou “exhausted”, acertando o sentimento e vencendo a partida. Uma nova rodada foi iniciada com uma pausa rápida para socializar outras opções para essa modalidade do jogo em ambiente presencial, como por exemplo, um voluntário poderia manter os olhos fechados, enquanto os outros visualizariam uma mesma carta de sentimento. Em seguida, o voluntário deveria abrir os olhos e assistir todos realizando simultaneamente a mímica para aquele sentimento. Não foi possível realizar essa opção na partida, tendo em vista a impossibilidade do acesso às câmeras dos participantes.

Concluída a pausa informativa, a partida foi retomada através da participação do pesquisador como voluntário para receber a carta e realizar a mímica. Para o sorriso frouxo e a intensa gesticulação com as mãos, um dos participantes arriscou “feliz” e “entusiasmado”, ao que o pesquisador sinalizou que estava quente, culminando com o palpite de Jaracatiás, que arrematou a partida com um “excited”.

As duas primeiras rodadas tiveram um desfecho bastante rápido, comparadas com essa rodada que trataremos agora. Chegada a vez de a professora formadora 1 receber uma carta e realizar a respectiva mímica para os demais participantes, a partida se estendeu, dando mostras de que o sentimento exigiu do grupo um esforço maior de identificação. Ao receber a carta com o sentimento escrito, a PF1 iniciou a mímica, colocando uma de suas mãos no queixo, direcionando tristemente o olhar para cima. As investidas alternaram entre “preocupado”, “headache”, “sad”, “pensativo”, enquanto PF1 se esforçava, apoiando a mão no rosto e fechando os olhos. Os disparos começaram com “worried”, “sleepy”, “reflexive”, ao que PF1 retribuiu, indicando que os palpites estavam frios, repetindo a mão apoiada no rosto e o olhar pensativo para cima. Segue um trecho de como a partida se desenrolou:

Pitombeiras: Hummm, desperate?

PF1: Hot!

Pitombeiras: Hummm...

PF1: Anxious? Sad? No. ((lendo as tentativas no chat e, em seguida, simula choro)).

Pitombeiras: Loneliness?

PF1: It's hot, Pitombeiras ((simula choro novamente)).

Pitombeiras: A Jaracatiás respondeu “depressed”.

Pesquisador: depressed.

PF1: Yes, That's it! Depressed. Erm, I think that is very difficult to express. (Trecho da transcrição de áudio, grifos do autor)

Transcorrida a partida, convidei os participantes para um lugar de reflexão, onde lancei perguntas sobre o modo como eles expressariam “depressed”. Inicialmente, Pitombeiras expôs “I would express crying too”, Carnaúbas e Jaracatiás exprimiram que a maneira seria semelhante, “crying, making tired faces”, ao que eu interroguei por que será que foi mais laborioso se conectar com a expressão do sentimento de PF1, tendo em vista nossas afirmações de que nossas representações para tal sentimento seriam aproximadas, quiçá equivalentes? Por que a conexão com o sentimento de PF1 não aconteceu instantaneamente? Talvez porque o referido sentimento trouxe consigo camadas mais profundas e inacessíveis? Vejamos agora um trecho da reflexão obtida a partir do jogo:

Pesquisador: Okay. People who seem to be happy may also be depressed, according to Carnaúbas, can also be depressed.

PF1: Yeah, I agree with Carnaúbas, because there are some people that when they are depressed, they don't show it to other people, they fight to hide it.

Pesquisador: Jaracatiás is adding here that “it kind of masks itself. We could also think that is stress or many other things”.

PF1: People they put masks all the time and they don't like showing sadness or depressed feelings...

Pesquisador: And another question, let's have some pause for reflection right now. Is there a problem if we interpret that... erm... “Fulano or Ciclano is stressed” instead of “Fulano is depressed”? Would it be a problem?

PF1: I think that yes, I agree with Carnaúbas because if you say someone is stressed, is easier than to say that is depressed. I think depressed is something deeper feelings... erm... Like of a... Of deep sadness that people usually don't like to be identified like depressed.

Carnaúbas: Yes, I think that a person who's depressed can be stressed also, or can seem stress, but someone who is stressed doesn't necessarily mean she's depressed. I don't know if you understand.

Pesquisador: I do. And Carnaúbas, can we get into a conflict because of the fact that we kinda have some difficulties to interpret what the other is feeling?

Carnaúbas: Yes, because human emotions are very hard to describe. Even if you're looking to someone to the face they're making, the expression they're showing, you can't describe exactly what's happening, you may be mistaken, or the person can be... Erm... Maybe trying to show another emotion, to mask what they're feeling, like Jaracatiás said.

(...)

Carnaúbas: Yes, I was thinking about this last class... Ähn... The emotions, we have basic emotions like happiness, sadness... Ähn... Stress, we have basic emotions. So, from those, we create deeper emotions, like the synonyms. In Portuguese, for example, a pessoa tá triste, sad, triste... Or tired, cansada, it

depends, one can be part of the other, but it doesn't mean they are the same. So, we can have different emotions, but the expressions, the way we talk about them may be the same. So, it's kinda hard to describe, to identify what the other is feeling because they have another life, another reality. So, we can't describe it with a certain what is happening, what they're feeling and how we can help them.

Pesquisador: Another question I have to you now is that how do you receive this feeling in real life? Because you said, you mentioned here and there about how the others would express this feeling. How about you? How would you express? How would you live with this feeling in real life? Because it's not... Ah... In this particular situation, it's not something good, right? To be depressed. It's something terrible. So, how would you receive this feeling in real life? Because I have met some people that have been suffering with the depression and the way they feel it's not at all... erm... pleasant, right?

Carnaúbas: Is that a question for me or...?

Pesquisador: To everybody, but you can start answering it.

Carnaúbas: About depression, I was searching something last week and... About the symptoms, and it doesn't mean that person is always sad, doesn't want you to do some things, always tired, sleeping. It can be a lack of hunger, falta de fome né, falta de apetite, lack of interest in doing things, bad hygiene, and the person doesn't want to do something because depression is always unmotivated, so she doesn't think, "I have to do something because I like" or something like this. They don't have these thoughts. They are just empty; I think that's a way to describe it a feeling.

(...)

Carnaúbas: I was searching about. Because in this pandemic, a lot of people have been...

Pesquisador: suffering.

Carnaúbas: Yeah, suffering with depression. And I was thinking about how are the people... Erm... See those symptoms? How are they perceiving what they are doing on their daily life? And how to identify that they are depressed, and I thought it was very interesting, because they... Those weren't the usual symptoms, like the person's always sad, doesn't want to smile, doesn't want to talk... No, maybe they are trying to mask those feelings, they are trying to continue their lives without showing, because... I don't know, lot of reasons they don't want to show what they're feeling, and maybe that's the difficulty to identify if the person is really depressed, or if they are feeling something else.

Pesquisador: Okay. Anybody else? Jaracatiás is saying here: "Stress is different from depression, because when someone is stressed, the person can simply say "I'm stressed, but depression depending on how hard is the condition, steals the ability to put into words what is happening inside the person".

Pesquisador: I agree. I was going to ask you some... something else. Ah... I was going to ask if you have had a-ha moment through this exercise. (Trechos da transcrição de áudio, grifos do autor).

Ao afirmar que "é difícil descrever, identificar o que o outro está sentindo, porque ele tem a vida dele, uma realidade diferente, logo, não conseguimos descrever com certeza o que está acontecendo, o que ele está sentindo e como podemos ajuda-lo", Carnaúbas tende a fazer um agenciamento cognitivo, na tentativa de avaliar a tal acessibilidade do outro. Talvez isso esteja relacionado à forma como o nosso consciente continua dominado pela mente racionalista. Nesse sentido, Andreotti (2014) explica que pode ser bastante útil explorar a conceitualização/significação do Outro como, tanto politicamente acessível, quanto

metafisicamente/esteticamente/existencialmente inacessível, a fim de abrir diferentes possibilidades em prol de agenciamentos não meramente cognitivos, mas também cognitivo-afetivos-relacionais.

Para Andreotti (2014), uma maneira de abordar o Outro (e o ser) como acessível e também como inacessível é fazendo uma distinção estratégica entre ética, estética e política, validando-as como forças direcionais diferentes e interdependentes. O que a autora enfatiza é a dificuldade da conscientização de que somos seres profundamente interrelacionados e interdependentes. Nesse sentido, a autora argumenta que a ética, na condição de uma força direcional, é a grande responsável por habilitar a força direcional da política a ensinar sobre a complexidade do ser incompleto, insuficiente, personificado, enquanto capacita também a força da estética/metafísica a não só intervir, como também ampliar as possibilidades de sentidos na esfera sócio-política.

Toda essa ascensão da mente racional, segundo Andreotti (2014), às custas da mente metafórica (metafísica, transcendental, é destrutiva para o pensamento das relacionais e das percepções cognitivas e coletivas de interdependência, posto que leva o “anseio por completude” a ser confundido com o “anseio por pertencimento” por intermédio das formações discursivas (etnia, cidadania, identidade). Em linhas gerais, expandir a mente racional modernista, segundo Andreotti (2014) requer uma diferente concepção de linguagem (como metáfora) e uma diferente concepção da realidade (como indefinível, imprecisa, vaga), de uma forma que supere as dicotomias tradicionais, sem excluí-las, vale dizer, e sem criar novas dicotomias.

No final do trecho destacado, ao sondar sobre o entendimento quanto à expressão “a-ha moment” (quando o exercício agrega alguma espécie de valor à vida), ficou evidente o fato de que cinco minutos de prática de jogo através da Plataforma Facilita foram capazes de levar o grupo a um lugar de conexão e de troca, onde Carnaúbas compartilhou alguns de seus estudos mais recentes sobre o tópico levantado (como as pessoas sofrem com a depressão e alguns sintomas da doença). Outro fator que demonstra como o mencionado exercício acrescentou valor nas experiências do grupo está ligado à atitude coletiva de debater um tema que foi historicamente negligenciado em detrimento da razão em um espaço hierarquicamente institucionalizado como a universidade.

Dito isso, a PF1 compartilhou uma notícia devastadora sobre o caso de uma acadêmica do campus que cometeu suicídio, em decorrência do agravamento da depressão:

PF1: Erm... I'd like just to add some information to you, for you, P, here in Araguaína we had in the beginning of this year a case of suicide here, one of our students and, unfortunately, we didn't have the opportunity to identify that she was... Yes, she was depressed, but we didn't know how deeper it was, she was. And unfortunately, she died. She committed suicide. And now we are trying to talk more about this theme, about this... Erm... subject in the academic space.

Pesquisador: Humrum. It gave me chills when you started talking about that, because the fundamentals of grok the game is the meaning behind it, is to deeply understand. And it's something that called my attention in your saying, PF1, is that you said that nobody knew how deep this feeling was with this person you mentioned right now, right? So, I think our relations sometimes are very, very shallow, because... erm... We don't know how to express our feelings, we feel, but sometimes we don't know how to identify, how to name what we are feeling, and this game kinda helps us all to raise awareness of what's going on inside ourselves, because sometimes it's not clear. We... We... erm... Most of the time, we are not sure about lots of things that are going on inside of ourselves, and we struggle, we fight to, you know, to express, to speech it out, to let it go. So... Ah... Ah... I think there is room, there must be more room for us to...

PF1: to discuss about it.

Seria muita pretensão de minha parte quaisquer tentativas de sistematização, tabulação, metodologização do *modus operandi* do transtorno mental ao qual estamos nos referindo. Por outro lado, observamos a alta frequência com que recebemos em nossas caixas postais notificações da Superintendência de Comunicação (Sucom) da UFT pertinentes aos debates, diálogos, encontros a respeito do aumento das queixas de sofrimento mental entre os estudantes e dos casos de ansiedade e de depressão no âmbito acadêmico. Pensando nisso, não podemos desconsiderar os efeitos negativos que a ordem mundial da modernidade ocidental globalizada, a partir do disfarce de “fonte do progresso e do desenvolvimento”, tem gerado. Para fundamentar meu ponto de vista, me respaldo em Maldonado-Torres (2021), para quem a modernidade/colonialidade não é só uma catástrofe dentre outras. Ela excede a própria concepção de catástrofe, podendo ser melhor entendida como uma meta-catástrofe, com dimensões demográficas, ambientais e metafísicas, cujo *ethos* é singular em sua gravidade e tragédia: uma catástrofe que indica não só uma conversão para a violência, mas a simples normalização e naturalização da guerra (MALDONADO-TORRES, 2021).

Baseado no argumento do filósofo, o problema se agrava em face dos tempos de guerra nos quais estamos vivendo desde a modernização/colonização do Novo Mundo: a psicologia prática científica e clínica se depara com um dos seus maiores desafios – o fato de não possuir as melhores credenciais no quesito “enfrentar guerras” (MALDONADO-TORRES, 2021). Acrescenta-se a isso um desdobramento da colonialidade segundo à lógica

essencial com a qual a modernidade opera: o fenômeno da tortura, indicando o principal local da catástrofe, através do quebrantamento do corpo, da mente e da alma.

Como vimos no capítulo teórico, se a modernidade/colonialidade é um paradigma inesgotável de guerra, logo a colonialidade gera não só a morte e a sua antecipação, isto é, a morte antes da hora, mas também múltiplas formas de tortura, que se convertem em um modo de vida, em uma ordem natural de existência (MALDONADO-TORRES, 2021). Tomando como referência o pensamento abissal (SANTOS, 2007), a humanidade moderna não se concebe sem uma subhumanidade moderna. Nas palavras de Santos (2007), isso significa que a negação de uma parte da humanidade constitui a condição para que a outra parte da humanidade se afirme como universal.

A título de esclarecimento, Santos (2007) destaca o imbróglio que envolve Guantánamo (prisão estadunidense localizada em território cubano, cuja justificativa inicial baseou-se no interesse pela mineração e pelas operações navais e depois transformou-se em local de tortura, práticas ilegais por meio de atrocidades cometidas, abuso, força e tratamento desumano). Para Santos (2007), Guantánamo representa uma das manifestações mais grotescas do pensamento abissal.

Aqui no Brasil, também temos nossas manifestações de barbárie. Uma tragédia singular na nossa história ocorrida na cidade de Barbacena, Minas Gerais, narrada pela jornalista Daniela Arbex (ARBEX, 2013) e registrada em imagens pelo fotógrafo Luis Alfredo, refere-se à Colônia, como era conhecido o Centro hospitalar Psiquiátrico de Barbacena, fundado em 12 de outubro de 1903, usado como campo de tortura para milhares de pessoas excluídas da sociedade, o refugio social. A referida catástrofe contou com cerca de 70% dos internados sem indicativo de doenças mentais (negros, alcoólatras, militantes políticos, gays, mães solteiras, mendigos, pobres, pessoas sem documentos, com deficiência ou transtorno, como Autismo, Dislexia ou Síndrome de Down).

Essa realidade trágica não remonta a um passado muito distante. Pelo contrário. Os registros apontam que cerca de 60 mil vidas foram abreviadas até o fim da década de 1980 (ARBEX, 2013). No caso da Colônia, as semelhanças não são mera coincidência: tais vítimas são consideradas fora dos padrões sociais e reputadas como inimigos, face à escandalosa concentração de riqueza e o boicote do Estado, dos médicos, dos funcionários e da sociedade, cujas medidas não impediram a iminente catástrofe.

Embora talvez os discursos estejam menos explícitos nos dias de hoje, continuamos atualizando a memória do paradigma de guerra (MALDONADO-TORRES, 2007; 2021) e pela enunciação (MIGNOLO, 2018). Existem milhões de Barbacenas nas discriminações sexuais e raciais, quer na esfera pública, quer na esfera privada, nos guetos, nas favelas, nas prisões, nos regimes de trabalho análogos à escravidão, no trabalho infantil, e existem milhões de Barbacenas na forma com que nos comunicamos – julgando o outro, praticando *bullying*, tendo preconceito racial, culpando, apontado o dedo, falando sem escutar, criticando o outro (ou a nós mesmos), inventando apelidos, reagindo com raiva, julgando quem é bom/mau ou o que é certo/errado – caracterizando perfeitamente uma “comunicação violenta” (ROSENBERG, 2015).

Diante disso, como é possível o não adoecimento do corpo, da mente e da alma, face a situações tão absurdas, penosas, que surgem a qualquer tempo, e em suas expressões mais concretas e brutais? Sem contar as mutações catastróficas pelas quais passam a racionalidade, a ética, a política ao suspeitar (recuperando um pouco o ceticismo misantrópico aqui) que as comunidades mais fragilizadas no processo (racializadas, marginalizadas, inferiorizadas, silenciadas) são as próprias responsáveis pelos problemas que enfrentam ou que tais comunidades representam muito claramente um problema ou um desafio à ordem. Além disso, quando não se pode esconder os problemas ou imputar a culpa sobre as vítimas, outro pressuposto torna-se explícito: o de que à medida que existam ações que antecipem ou apliquem o massacre, o estupro e a tortura, estes são casos a serem tratados isoladamente. Eis que identificamos explicitamente, nas lentes de Maldonado-Torres (2021), a força motriz do clichê que reflete as razões pelas quais “a corda sempre arrebenta do lado mais fraco”.

A análise de Maldonado-Torres (2021) aponta três operações catastróficas nesse jogo: negar o problema – ou somente aceitar evidência, sob o argumento de que o problema é uma exceção – ou ainda, que pode ser compreendido focalizando o comportamento individual e não o coletivo, cultural, institucional, sistêmico. Essas três operações básicas, segundo Maldonado-Torres (2021), desempenham um papel decisivo na (re)produção, normalização e naturalização da catástrofe demográfica, ambiental e metafísica.

Por isso, importa mudar os termos da conversa (MIGNOLO, 2018), a enunciação, as instituições, o coletivo, o sistema, em suma, os mecanismos de controle utilizados para moldar e “civilizar” o outro. Por isso, a universidade, enquanto a própria materialização da apropriação das culturas diferentes da “civilização ocidental” (MIGNOLO, 2018, p. 138),

desde a modernização/colonização do Novo Mundo, não pode se esquivar desse debate, haja vista a característica crucial dentro dos domínios da matriz colonial de poder (MIGNOLO, 2018): a área do saber, a qual ocupa tanto o nível do enunciado, onde o conteúdo da conversa se estabelece, quanto o nível da enunciação, que regula os termos da conversa. Desse modo, o papel inarredável e o dever ético de todo professor é assentar a modernidade/colonialidade no banco dos réus (onde o patriarcado também se encontra), e sujeitá-la ao escrutínio.

O fato de Carnaúbas mencionar que estava pesquisando sobre a depressão, em função do número crescente de pessoas sofrendo com a doença na pandemia (*I was searching about. Because in this pandemic, a lot of people have been suffering with depression*) não quer dizer necessariamente que, antes do estado de calamidade pública decorrente da infecção pelo novo coronavírus, os índices de adoecimento mental eram menos frequentes. Em *A Cruel Pedagogia do Vírus* (2020), por exemplo, Santos (2020) nos convida a pensar sobre quais potenciais conhecimentos decorrem da pandemia do Coronavírus. Ao contrário do que muitos de nós tem acreditado e debatido amplamente, não se trata de uma situação de crise contraposta a uma situação de normalidade, como pontua ainda nas primeiras páginas. O autor sinaliza que a crise habita em nosso meio desde a década de 80, em razão da imposição do neoliberalismo e de discursos que atendem à lógica de mercado. A escandalosa concentração de riqueza e o boicote a medidas eficazes para impedir a iminente catástrofe ecológica tem dado o tom dos últimos quarenta anos, de modo que é possível dizer que a pandemia desponta apenas como um agravante ao estado permanente de crise que já experienciamos (ANDRADE & SANDES, 2021).

Nesse sentido, no fim da década de 1980, Santos (1987) já havia constatado uma ambiguidade e uma complexidade daquele tempo presente, um tempo, segundo o autor, de transição, “síncrono com muita coisa que est[ava] além ou aquém dele, mas descompassado em relação a tudo o que o habita[va]” (SANTOS, 1987, p. 6). Tal como noutros períodos de transição, difíceis de compreender e de percorrer, os desafios se propagam, como no atual estado de emergência da pandemia, aprisionando cada existência nas redes de constrições públicas e privadas da vida social, política e econômica, acentuando cada vez mais as diferenças (ANDRADE & SANDES, 2021).

Dando continuidade às atividades de apresentação do Jogo GROK, distribuímos o baralho de cartas de necessidades, no intuito de propor a construção coletiva e colaborativa de uma estória, auxiliando uns aos outros a buscar entender o que estava se passando no mundo

interior dos colegas e, dependendo da situação, o que estava se passando dentro de nós mesmos, enquanto participávamos do jogo, visando uma maior familiarização com a linguagem das necessidades e dos valores e descobrir sua importância para o nosso bem-estar e o bem-estar do outro. De volta à plataforma da Facilita, adicionamos o baralho de necessidades à partida e a iniciamos, distribuindo uma carta de necessidade para cada participante (Pitombeiras, Jaracatiás e Carnaúbas), exceto a professora formadora 1, que deveria adivinhar a necessidade vinculada à cada história. O pesquisador, Pitombeiras, Carnaúbas e Jaracatiás receberam uma carta contendo uma necessidade/um valor, devendo mencionar no momento da história se a necessidade presente na carta foi ou não atendida:

Pesquisador: I will start and then somebody else continues from the mom... From... erm... The point where I stopped. Okay? erm... PF1... erm... One day, I was very excited, because I went on vacation and I wanted to go camping... erm... I was traveling with my girlfriend at the time, I was very adventurous, but she was not very much, and when we arrived on... On... On the camp site... erm... There was no hot water, there were no... erm... Shades... erm... How can I... How can I say... Under the trees, there were no trees... So we... We set the... The... The tent, but there was a very intense sun, so for me it was okay, but for my girlfriend this need was not satisfied.

Carnaúbas: Erm... can I continue?

Pesquisador: Yes.

Carnaúbas: So, they were camping, but they were very focused on the experience to live in the... Live no, to have a day in nature, to appreciate the small things of life, to be grateful for everything, it was surrounding them, so they were very happy, although the hard times because they wanted to focus, they wanted to live this experience, they wanted to be happy and live in this moment.

PF1: Was it satisfied or unsatisfied, Carnaúbas?

Carnaúbas: sorry, it was satisfied.

Pitombeiras: So, the couple go to another place for to find food, for some kind of fruit for they to eat, and while they walking to the camp trying to find... erm... Trying to find some fruits in the tree, they found... They found an apple tree and they eat very apples... Several apples. So, in this part of my history, the need was satisfied. Do you understand?

PF1: Sim, yeah, Jaracatiás?

Carnaúbas: I think she's typing her story.

PF1: Is she writing? Jaracatiás, are you there?

Pitombeiras: write on the chat, Jaracatiás.

PF1: She wrote here.

Pesquisador: "The couple that... The couple then tried to pick some flowers, but they had nothing to carry them, so the need was not satisfied".

PF1: So, starting with P when he started his story talking about a couple going to a place that they are looking for comfortable. I think the word is comfortable.

Pesquisador: Bingo. Bingo.

PF1: YES, So that's good.

Pesquisador: My need was comfort.

PF1: Yeah. And Carnaúbas continue saying that time they went to another place trying to be happy so I met to enjoyment, to enjoy themselves. Is it, Carnaúbas?

Carnaúbas: Hummmm...

Pesquisador: Hot or cold, Carnaúbas?

Carnaúbas: It's kinda cold.

PF1: Cold?

Carnaúbas: But it was something they had their minds on.

PF1: Yeah, but it's not enjoyment...

Carnaúbas: No...

PF1: They're trying to be happy but they were satisfied, isn't it?

Carnaúbas: Yes, they were satisfied.

PF1: So, I'm going to Pitombeiras' story and he said that they eat lots of apples... I think that they were hungry. The need is hungry, is it?

Pitombeiras: It is, teacher.

PF1: Oh, that's good.

Pesquisador: Bingo!

PF1: Twice. Yeah.

Pitombeiras: Bingo!

Pesquisador: Bingo!

PF1: Yeah. And...

Pesquisador: So, the need was hunger. The need of hunger.

PF1: And... Jaracatiás continue saying that they want to pick up some flowers but they didn't have nothing to carry. I think the word is package. Is it? Is it, Jaracatiás?

Pesquisador: The need for package?

PF1: Yeah

Pesquisador: Hot or cold, Jaracatiás?

PF1: Jaracatiás has just said the word here... organization.

Pesquisador: Oh, she revealed the word. Jaracatiás said that... Yeah, the word was organization.

Carnaúbas: I'm gonna say mine because it's kinda hard also. It was purpose. They had...

PF1: The answer is purpose?

Carnaúbas: Yes.

Pesquisador: How was this experience to you now, PF1?

PF1: Erm... I'm very surprised, because... Erm... When Carnaúbas said the story, I didn't think anyway about purpose... It's... It's... I thought about... Erm... Beauty, enjoyment, happiness, accomplishment... Erm... But I didn't think about purpose anyway. Not at all.

Carnaúbas: Erm...

Pesquisador: It's complex, right? It's complex trying to understand what is important to us and what is important to others in those situations. Carnaúbas!

Carnaúbas: I used... I created that history, because to me, when you have a purpose, you try your best to accomplish, so there are purpose to enjoy the nature, I understand what Professor said about enjoyment but the main need, the main need was the purpose, they had something they wanted to accomplish, and they wanted to enjoy the nature, even though they had some misfortunes events like the sun, and they were hungry, and they couldn't pick the flowers, but they try their best to enjoy that environment, to live the experience of a day in nature.

PF1: I got surprised with this word. It was very interesting.

Pesquisador: Uhum. Guys, it's really complex. So basically, these are the two possible forms of playing the grok game, we started with the mimic trying to guess what the mimic were, the mimics were, and now another exercise with the needs. (...) So thank you very much for that, guys.

Pitombeiras: You're welcome, professor.

A consecução dessas duas atividades adiciona notoriedade à complexidade da comunicação. Na ocasião da elaboração dos planos de aula contendo o roteiro pormenorizado de condução das atividades do GROK, estávamos conscientes e decididos a assumir o risco de

fazer nossos inícios virem ao mundo, tornando a tarefa ainda mais desafiadora, haja vista a tendência dos outros em responder aos inícios à sua maneira. Essa partida em particular me fez perceber que, em razão do desafio e da responsabilidade de colocar nossos inícios no mundo, há momentos em que importam que eu atenda ao chamado de forma responsiva, observando, dizendo o sentimento que informa o nível de satisfação e/ou de suficiência da minha necessidade naquele determinado momento e pedindo claramente uma ação que possa enriquecer a minha vida, como também há momentos como o que experienciamos na partida do jogo GROK, no qual o exercício proposto acrescentou valor à atitude coletiva de debater um tema que foi historicamente silenciado em detrimento da razão em um espaço hierarquicamente institucionalizado como a universidade.

Os fragmentos destacados justificam nossa inobservância frente ao que importa para nós em termos de consciência sobre nossas necessidades e o que importa para os outros e como podemos observar nos excertos, utilizamos discurso indireto, elaboramos, discutimos, reelaboramos, contamos histórias e mais histórias e permanecemos com sérias dificuldades de expressar claramente nossas necessidades. Desse modo, esse exercício de escutar atentamente buscando sempre uma clareza maior sobre a minha necessidade e sobre a necessidade do outro, pode nos ajudar na compreensão mútua do mundo dos sentidos, um exercício primordial que nos habilita a compreender melhor como estamos nos sentindo em relação a nós mesmos e em relação aos outros.

A noção de “vir ao mundo”, combinada com a ideia de singularidade, expostas por Biesta (2013), isto é, com a ideia de revelar a própria “distinta singularidade” através da ação, implica em correr o risco de que os nossos inícios sejam recebidos de uma maneira diferente da que planejamos. Isto nos conecta à noção da singularidade em termos relacionais, políticos e, sobretudo, existenciais, ao questionar, por exemplo, quando importa que eu seja eu mesmo (um ser único) e não outro alguém. Essa percepção que Biesta (2013) nos apresenta criou notas de ressonância maior, no momento da interação realizada entre o pesquisador, a PF2 e Sibipirunas, na ocasião da atividade quebra-gelo, na qual cada participante recebeu duas cartas, tomando uma para si e outra para alguém do grupo, como pode ser conferido a seguir:

Sibipirunas: "Se você pudesse estudar apenas um assunto específico em toda a sua vida, o que seria?". É... Um assunto específico? Eu tentaria estudar sobre o amor, porque eu acho que é uma das coisas mais complexas e sem entendimento da humanidade. Eu... Porque todo mundo sente amor de uma forma, todo mundo sente amor de uma forma diferente, tem gente que não sente também, né, tem gente que

sente de outras formas, mas eu tentaria destrinchar isso, já que eu teria toda a minha vida, e eu não sei também o quanto tempo eu teria de vida pra destrinchar isso, talvez em uma vida só eu não conseguiria descobrir o que que é isso, então, pelo menos, se fosse pra tentar só uma coisa na vida, que fosse isso. É isso.

A passagem acima ilustra uma situação em que a singularidade de Sibipirunas importa, um chamado que cabe a ele e não a qualquer pessoa responder, um chamado que o coloca em uma posição de responsabilidade, ou seja, é de sua total responsabilidade responder a esse chamado e concretizar sua singularidade, nesse lugar em que se encontra, um lugar de exposição aos outros. Reconheço minha inteira desestabilização face à maneira como Sibipirunas respondeu ao seu chamado. As palavras do participante foram tão acentuadas, sobretudo pelo modo com que, naquele momento, geraram um espanto pelo modo com que se converteram em interrupção, rompendo com o funcionamento uniforme do sistema. Concordamos com Biesta (2013) que são precisamente nesses momentos de interrupção em que há a possibilidade de emergir um diferente tipo de existência, um diferente tipo de ser humano e de comunicação (não-violenta).

Em outra ocasião relacionada à partida com o Jogo GROK, solicitei à PF2 e à Sibipirunas que um deles se manifestasse para participar da execução da mímica. Sibipirunas se voluntariou e ao receber a carta, procedeu com a realização da mímica. Enquanto isso, cumpríamos o revezamento visando interpretar e acertar o sentimento de Sibipirunas através de sua expressão corporal:

P: Afraid? No? Scared? No?
PF2: Nervous?
P: Frightened? Surprised?
PF2: No idea.
P: my goodness. Perplexo?
PF2: Voce pode dizer se tá hot or cold, tá, Siipirunas?
Sibipirunas: Hot.
P: Perplexo? Hot?
Sibipirunas: Hot ((shaking his hands))
P: impressionado.
Sibipirunas: Cold.
PF2: I have no idea.
Sibipirunas ((making a fearful face))
PF2: Oh my Gosh!
P: anxious?
Sibipirunas: cold, cold, cold.
P: Tá mais pra perplexo, né?
Sibipirunas: Yes.
P: assustado? Eu falei “scared”.
PF2: Panic? In panic?
Sibipirunas: No, no, no. Look at me.

P: paralisado? Ah... so, in English you say “paralyzed”.

Sibipirunas: eu não tive ideia de fazer outro jeito.

P: What’s the number, Sibipirunas, of your card?

Sibipirunas: meia dois.

P: sixty-two. Paralyzed. That’s how you say “paralisado” in English, Okay? Alright, I got it.

PF2: Congrats to you.

P: Okay, next. Who’d like to perform?

PF2: It’s me.

P: Okay PF2, go ahead.

PF2: Let’s see... Okay...

P: Sibipirunas, could you please click on the card and drag it to the table? Okay, thank you.

PF2: Just a minute. Okay... ((Opens a book, covers her face with her hands, feels sorry))

P: Tired?

PF2: ((Grabs a notebook, starts writing, then opens a book and yawns, grabs her mobile and feels sorry))

P: Come on, Sibipirunas.

Sibipirunas: I don’t have idea.

P: Tired. Hot or cold, PF2?

PF2: Hot.

P: Hot? Tired? Hummmm...

PF2: ((Repeating previous movements))

Sibipirunas: Exausto?

PF2: Good. Perfect.

P: Exhausted. I was gonna say bored... Bored. Exhausted, very good, very good. So now, my turn.

PF2: Oh, I’m so nervous.

P: Okay, PF2, could you please click on the card? Yes. And drag it and release on the table, please? Okay. It’s kinda hard to do that, isn’t it?

PF2: It’s your turn?

P: My turn now.

PF2: Okay, bored?

P: Hot. Oh, cold, sorry ((with a frown, pretending he’s angry))

Sibipirunas: Angry?

P: Nervous? Cold. Angry? Cold. ((with a frown))

PF2: curious?

P: ((repeating his previous movements))

Sibipirunas: anxious?

P: cold.

PF2: disappointed?

P: Hot!

Sibipirunas: humm... apreensivo?

P: erm... cold. ((repeating his previous movements))

PF2: frustrado?

Sibipirunas: parece que tá com frio, eu não sei.

PF2: Frustrado, não? Frustrated. Oh my Gosh.

Sibipirunas: é o coração, o coração.

PF2: quebrado.

P: Hot!

PF2: Wow.

Sibipirunas: É...

PF2: Coração quebrado. Como que fala, Igor? Quando a pessoa tá com o coração quebrado? Decepcionado...

Sibipirunas: Apaixonado.

P: You can say broken-hearted, it's hot, but it's not the word. Eu não posso ficar falando isso não, foi mal.

PF2: Yeah. It's not an expression? It's a word?

P: It's a word, yes. ((Repeating his previous movements))

PF2: I'm thinking how to say broken-hearted... broken... you know, Sibipirunas?

Sibipirunas: Remorse?

P: I will reveal what the word is, Okay?

PF2: Okay.

P: Magoado.

PF2: Humm...

P: In English we say... Hurt.

PF2: hurt?

P: Hurt.

PF2: Hurt.

P: PF2's word was "exhausted"

PF2: Yes, yes hurt.

P: So, we got three feelings here, paralyzed, hurt and exhausted, okay? So now, guys, we have taken advantage... I'm going to...

PF2: It's difficult to express our feelings in English, yes?

P: You think so?

PF2: Yes.

P: I will click on the card and drag it and release on the table, right? So, paralyzed, exhausted and hurt. So, guys, we have use to the "Facilita" platform just as a sparkle, okay? You know sparkle? You know, Sibipirunas, what a sparkle is?

Sibipirunas: É... faísca, sei lá.

P: Yes. That's very good. So, we have use to the grok game just as a sparkle to have this kind of conversation we are going to have right now.

Após a finalização da atividade sobre as emoções através da expressão corporal, as três cartas foram divulgadas na plataforma Facilita (Figura 6) e a tela compartilhada via Google Meet. Vale dizer que o jogo GROK, hospedado na Plataforma Facilita, funcionou como um gênero catalisador de reflexão, ou, como "um verdadeiro isqueiro produtor de faíscas", de modo análogo à forma com que Leffa (2020, p. 209) concebe o papel do telefone móvel celular quanto à aprendizagem de Língua Inglesa, sob o ponto de vista do desejo.

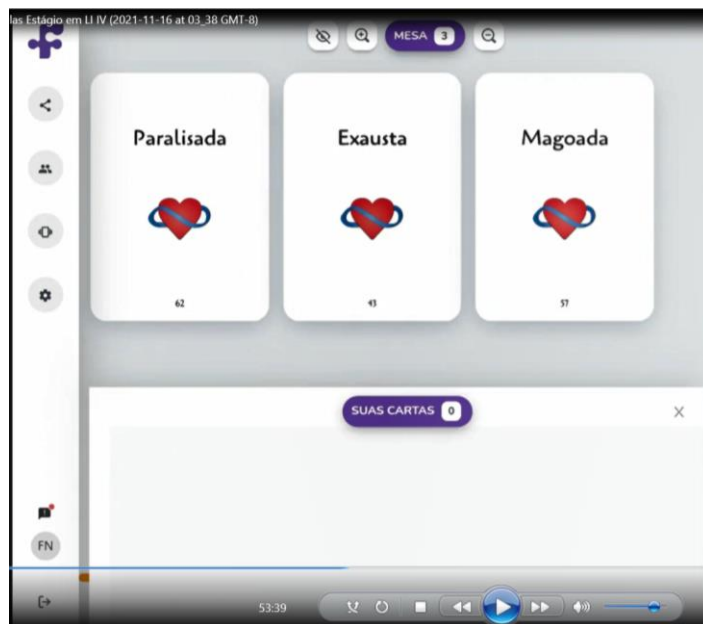


Fig. 6: cartas de sentimento na Plataforma Facilita.

Parte desse movimento de circunscrição do GROK como isqueiro produtor de faíscas advém do propósito educacional que a atividade demonstrada traz consigo: um trabalho de identificação e de expressão de sentimentos, além de uma maior conscientização sobre a análise que fazemos uns dos outros, com base em nossas próprias necessidades, valores e desejos.

Quanto à forma com que a professora formadora 2 (PF2) e Sibipirunas receberam essa experiência, ambos relataram dificuldade para expressar seus sentimentos em Inglês usando gestos. Sibipirunas expôs que geralmente prefere não expor seus sentimentos e quando necessita fazê-lo, especialmente para um grande número de pessoas, ele se sente nervoso. Ao serem questionados se estavam familiarizados com o vocabulário trabalhado “paralyzed”, “exhausted” e “hurt”, a PF2 respondeu que a acepção de “hurt” nesse contexto, enquanto sentimento, foi uma novidade: “I know the words, the vocabulary ‘hurt’, but not to express a feeling”.

Dentre as serventias práticas do jogo GROK, o relato de PF2 demonstra contribuir para ampliar o letramento emocional, sobretudo na ocasião em que PF2 socializa o conhecimento que detinha acerca de uma das acepções da palavra “hurt”, mas que não carregava, todavia, o sentido emocional nos contextos em que é empregada como substantivo.

A partir das perguntas geradoras cuidadosamente elaboradas, observamos faíscas reluzirem a cada nova manipulação do isqueiro. Observem a próxima iniciativa:

P: Okay. Guys, another question. Could you connect the gestures to the feeling okay? Or did you have any trouble doing that? Or it was okay for you to connect the gestures to the feeling? How was this experience?

PF2: I think it's so interesting, but I was asking to myself, "Hey, are they understanding my gestures?"

P: Uhum.

PF2: I was worrying about this. Are they understanding me? My gestures?

Sibipirunas: I start thinking that I haven't doing a good job, I don't know. É... Kinda... "I am doing this right? Are people understanding what I'm feeling about that? And I started to paralyzed when something happen in my life, I... I... I just don't know, if I'm gonna start paralyzed I just do it ((raising his hands and looking afraid)) "Don't shoot me, please".

P: Okay, okay, it makes perfect sense.

Sibipirunas: I... Don't know, I just memorized something that happened to me in the past, when some guy pointed a gun to me and I just remembered this time when this just happened in the past and...

P: But has this event happened in your life?

Sibipirunas: Yes. In the past with me. One guy is gonna... Stolen... Stolen? Roubar.

P: Tried to rob you.

Sibipirunas: Isso, tried to rob me with a gun. And when I do this, I just remember this time when I need to paralyzed, I literally paralyzed.

P: Okay. Perfect. Uhum.

PF2: Sibipirunas, you are a good actor.

Sibipirunas: No.

PF2: Because me, I don't know how to represent paralyzed. I don't know. I have no idea how to represent this word.

P: Do you think it's challenging?

PF2: Yes.

P: I agree with you. And the same happened to me the moment I was trying to express hurt, and it took so long for you to get it right.

Sibipirunas: I think the more easy to represent this feeling when you already feel this feeling, when just already happen with you.

P: Uhum.

PF2: Yes, maybe. That's the secret.

P: Yeah...

Sibipirunas: everyone here is always feeling hurt, and when... When the Professor... The Professor P made this feeling, I was imagining that is feeling cold. I don't know why I... I... Hum... Relate this expression with the cold, I don't know.

P: Uhum

Sibipirunas: Maybe the hurt... The cold, the coldest feeling the woman... The woman, the man, could... É... Could feel, but I don't know.

P: Okay, so, Sibipirunas, in your opinion you think you cannot connect the gesture I was expressing to the feeling "hurt", right?

Sibipirunas: It's hard.

P: It was something very discrepant, I would say, like... I know, I know it's hard. (Trechos da transcrição de áudio – grifos do autor)

A motivação e o comprometimento de Sibipirunas em relação ao jogo são percebidos em vários momentos, dentre eles o que o estudante-professor se antecipa na resposta em

relação à próxima pergunta disparadora, antes mesmo de ela ser formulada e endereçada. Sibipirunas conecta naturalmente os gestos a situações vivenciadas por ele na vida real (“I think the more easy to represent this feeling when you already feel this feeling, when just already happen with you.”), evidenciando a reflexão, o engajamento e a imaginação perante à partida.

Em nossa leitura, além de Sibipirunas ter socializado com o pesquisador e a professora formadora 2 (PF2) a experiência de sentir-se paralisado na vida real, outras faíscas reluziram, a partir da correlação que o estudante-professor fez entre os três sentimentos. Questionado acerca da maneira como recebe/acolhe emocionalmente “sentir-se exausto”, Sibipirunas cria toda uma rede de sentidos, afirmando sua conexão com as respectivas emoções:

Sibipirunas: I think the life is about hurt, it's about lost someone, when imagine that the person is going to be with you always in your life. Could it be a boyfriend, a girlfriend, just a friend. And exhausted is can relation with the hurt, that's feeling hurt, cause the people is always exhausted to lost people, and it make the people paralyze it, when he's lost something or he lost a person.

P: Uhum.

Sibipirunas: I think these three emotionals can be relational with all this feeling, I feel a connection with these feelings.

P: It gave me chills, Sibipirunas, it gave me chills, like... Eu tive arrepios aqui. Uau.

PF2: Good... good answer.

P: Very good answer.

Sibipirunas: I... I don't know... This feeling just redem... Red... Como é que fala? Random.

P: Random. Absolutely.

Sibipirunas: But it's...

P: I love the way you processed these things, you know?

Sibipirunas: I just connect them all.

P: ...how they are interconnected and...

Sibipirunas: It's so connected, I don't know how it's possible in this morning these three feelings connected in this way.

Com base em suas próprias experiências, desejos, valores, necessidade e afetos, Sibipirunas demonstra uma fonte robusta de energia, que, em contato com as faíscas produzidas através da prática com o jogo GROK, representado metaforicamente aqui como um verdadeiro isqueiro, aquece a razão (*corazonar*) (SANTOS, 2019). É esperado que nesse entre-espaço do estágio supervisionado da licenciatura em Letras como elo entre a universidade e a escola (CADILHE & LEROY, 2020), se inicie a preparação do professor (nós mesmos e os outros) para atuar em uma escola que faça sentido para uma geração muito diferente das gerações anteriores, uma geração que, segundo Cavalcanti (2011, p. 213), precisa ser preparada para “não ter estabilidade no emprego, ter flexibilidade para mudar de

área e que precisará estar sempre pronta para aprender o que ainda vai ser inventado”. Acrescentamos aqui algumas bases da tradução intercultural crítica (SOUZA & DUBOC, 2021) frente às implicações para os desafios do professor apontados por Cavalcanti (2011), em temas de hibridismo, de transição permanente, cujas mudanças afetam todos os níveis, incluindo o tecnológico.

É por essas e tantas outras que uma educação linguística “mais solidária, mais compromissada com as comunidades com as quais convive, mais sociocultural e linguisticamente sensível, mais respeitosa com seus concidadãos” (CAVALCANTI, 2011, p. 213) inaugura uma atitude anti-catastrófica, em contraposição à educação de conteúdo estritamente linguístico. Nesse caso, a efetividade do projeto epistêmico, ético social e político que vem se despontando (SOUZA & DUBOC, 2021), condizente com o projeto tenaz decolonial ao qual Dussel (2016) se refere, reside em suplantando as concepções benevolentes da diferença cultural e em começar a se auto implicar em meio aos próprios questionamentos críticos (SOUZA & DUBOC, 2021).

Como dito no referencial teórico, essa expectativa capacitadora de considerarmos que nossa singularidade se revela ao aceitarmos correr o risco de que os nossos inícios, nossas iniciativas, nossas ações sejam recebidas de uma maneira distinta da que imaginamos (BIESTA, 2013) implica investir em uma responsabilidade que projeta imagens que se complementam, como sendo, por um lado, desestabilizadoras de repugnância e indignação e, por outro, de uma vida alternativa, digna, portadora de esperanças.

Para darmos um passo na direção dessa responsabilidade, consoante a uma educação linguística “mais solidária, mais compromissada com as comunidades com as quais convive, mais sociocultural e linguisticamente sensível, mais respeitosa com seus concidadãos” (CAVALCANTI, 2011, p. 213), precisamos da razão aquecida (SANTOS, 2019), isto é, do *corazonar*, ou em nossa leitura, da linguagem da girafa.

Portanto, a fonte de energia do estudante-professor Sibipirunas, expressa através das faíscas imaginárias geradas ao longo da prática com o jogo GROK, fez com que ele pudesse transpor, de uma forma bastante espontânea, os sentimentos emergentes naquela roda de conversa para situações vivenciadas por ele na vida real, revelando o valor de cunho socioeducativo que a referida atividade possibilitou em sua experiência. Embora sejam vistos nos enunciados de Sibipirunas problemas de ordem gramatical (concordância, emprego de artigos, utilização pronominal, coerência, coesão), uma correção dessa natureza poderia inibir

a espontaneidade narrativa do estudante-professor. Em troca, questionamos sobre a experiência relacionada a algum *a-ha moment*, isto é, se o exercício acrescentou algum valor pessoal ou de qualquer outra natureza em suas vidas. Destaco os excertos a seguir:

PF2: I think that we are talking about interesting things in a spontaneous way, in a natural way. We are enjoying, we are speaking in English, we are practicing our English, and this game gives us this opportunity, yes? To enjoy to memorize, rethink about some feelings that we lived before, yes? Remember feelings, remember specials moments in our life, yes? I mean, I'm so excited, yes? *Ãhn...* Before in the beginning you told us that it's going to be a game, yes? I think... I feel so nervous, "Oh I'm terrible in games, I need to play with them, I'm terrible", yes? But it was so natural, so spontaneous that I am enjoying a lot.

P: You Sibipirunas?

Sibipirunas: I think if this game continued with us, may I go... I start to cry, start to cry... I don't have idea but I never be a social person... *Ãhn...* When I started to grow up (Inint 01:10:18)... I... I never... *Ãhn...* What can I say? Talk with the people, I mean... For... For hobbie... I don't know... And last Saturday after the event of UFT in Porto Nacional... I don't know if... *É...* You know about this event, but I go to this event in the Saturday night... I see faces that I convivers... Convives with me in the past, when the... When the... School was presencious and I remember that feeling that I feel in this night, I stayed in the chair alone looking all the faces, but someone talked with me, the only people that talked with me, just a guy that I ever know, that I ever not... know it, and I started to think just about this feeling...

P: Was he a stranger?

Sibipirunas: It's a stranger, because a can remember this feeling but I can't feel this feeling, I may can I say that, this game, this grok, it's a game that transmit a feeling that I know that is real feeling. It's kinda strange way that make the people start to think all that happen in your life, I don't know 'cause I associated this game with that last night, but I associated, because I feel something that I don't know if it's right or if it's a wrong. You understand what I'm trying to say?

P: Let me see if I get it right. It's like you have the feeling, the feeling exists inside of you, but sometimes you don't know how to identify this feeling, is that what you mean?

Sibipirunas: Yes.

PF2: Or express them.

Para além das descrições e dos comentários acerca dos valores que o exercício acrescentou na experiência da PF2 e do estudante-professor Sibipirunas, o trecho a seguir dá mostras de uma reflexão interessante aquecida à luz de como Sibipirunas afirma sentir a emoção de estar magoado. Essa reflexão se converte, em nossas lentes de análise, em uma iniciação ao processo de conscientização dos próprios sentimentos, que, por sua vez, dizem sobre o nível de satisfação das próprias necessidades:

Sibipirunas: Yes. When this happens to me in the last night, I just go out and go walk in the night. Maybe I... *É...* Como *é...* Que nem o Sr. falou, essa questão do magoado...

P: Hurt.

Sibipirunas: Que você fez assim, meio que absorveu... I Absolved this feeling in me and created a protection, a protection in my skin, I don't know...

P: Uhum.

Sibipirunas: When this feeling happen is always absolved. Absolving like a flower absolving the sunlight.

P: Uhum.

Sibipirunas: The sunshine.

P: Uhum.

Sibipirunas: But I don't know if it make me more stronger or more weak.

P: Uhum.

Sibipirunas: Weak is fraco, certo?

P: Yes.

Sibipirunas: And... I don't know.

P: This was a very beautiful a-ha moment. You are...

Sibipirunas: A-ha.

P: A-ha moment. And you are learning how to experience it. In my opinion, it seems you're not sure about what's going on, how you are absorbing, how it's affecting you, if it's stronger or weaker, but you are feeling it and it's great because you are learning how to deal with this kind of emotion. You are consciously reflecting upon this. You are, you know, raising awareness, criando aí uma consciência sobre what's going on, what's happening. Perfect. Thank you very much, guys. Thank you for that. Any other comments? So, let's get back in the game. We are going to go back to the Facilita Grok game. I will, you know, collect the cards. Can you see my screen just okay?

PF2: Yes, it's okay.

Sibipirunas: Okay.

Como é possível notar, o estudante-professor Sibipirunas, através de sua singularidade, põe um novo início no mundo, repleto de elementos metafóricos, tomando consciência do que acontece no seu próprio corpo ao ser afetado pela experiência da mágoa, revelando um autêntico saber metafísico, de que nós somos verdadeiramente interdependentes. Temos um exemplo real de como esse início com pitadas de mente metafórica veio ao mundo. A mente metafórica que a mente racional moderna tanto ofuscou (ANDREOTTI, 2014) encontra agora um espaço para se revelar. Ao referir-se sobre a conversão do sentimento em uma espécie de proteção em volta da pele e de sua absorção comparada à forma com que uma flor absorve a luz solar, Sibipirunas dá mostras bastante claras de seu anseio por completude, por interdependência, por relacionalidade, um desejo de ser parte de algo maior, um desejo que é tanto material, quanto existencial, tanto psíquico quanto físico e que, quando realizado, pode pôr fim à dor de viver em uma sociedade que ainda é dominada pela política de separação, divisão e desmembramento. Como apresentamos no capítulo teórico, Andreotti (2014) elucida que a colonização (no passado e no presente) foi responsável pela produção da política oposicional, dos dualismos, das segregações e dos desmembramentos. Por isso, as estratégias político-discursivas que conhecemos hoje como os construtos de cidadania, comunidade, família, movimento político, nacionalismo e solidariedade são esculpidos sob

essa ótica míope que não enxerga esse desejo de completude e interdependência, reproduzindo a segregação e o desmembramento.

Em seguida, a professora formadora 2 e o estudante-professor Sibipirunas são convidados a participar de uma atividade cujo objetivo traduz-se em construir uma história coletivamente, de modo a familiarizarem-se com o léxico das necessidades, o léxico dos valores, o que é importante na própria vida, por meio da descoberta da importância das necessidades, dos valores, dos desejos para o próprio bem-estar (apêndice B).

Visando à interação colaborativa, a referida atividade envolveu um esforço coletivo, no qual os participantes se revezaram na contação de pequenas histórias em Inglês (entre quinze e vinte segundos) com vistas a auxiliar o voluntário a adivinhar as necessidades (des)atendidas por trás de cada uma das histórias criadas, porém sem revelar a respectiva necessidade. Desse modo, um participante inicia a contação de história, por meio de linguagem de compensação, incluindo a necessidade que consta na carta que recebeu, em seguida, o(a) outro(a) participante continua a história do ponto onde o primeiro participante parou, incluindo a sua respectiva necessidade sem, contudo, mencioná-la.

Vale ressaltar que a lista de necessidades não foi disponibilizada previamente aos participantes, de modo a prevenir que os participantes focalizassem simplesmente na memorização, seguida da palpitação pela palpitação, ou seja, desprovida de uma reflexão mais adensada e crítica. A ideia dessa atividade teve como objetivo adentrar o terreno movediço dos valores, crenças e necessidades, gerando o desconforto de exercitar a tomada de consciência acerca das necessidades que contribuem para o próprio bem estar e o bem estar dos outros.

Uma pequena amostra da condução dessa atividade em específico pode ser observada a seguir:

P: Erm... Okay... erm... When I turned 21 years old, I became a teacher, and I was invited to work in a school, at a school, where I had to talk with my student's parents and it was not something I wished, I dreamed about my entire life. So, I didn't have this need. I needed this to be satisfied, but in this school, it was not satisfied, you know, I needed so much this because I dreamed of another place where I could work my student's autonomy and things like that, but I didn't have this need satisfied in this school. Continue, Sibipirunas, my story.

Sibipirunas: I really don't know what I need to do at this moment. I just need to finish this work. Oh my god. What I've turned on? What my students look at me? Why I need to finish this work? It's why I need a protection? Ou, a salvation of me. I don't know. I really need to finish down this story at that moment. I have no idea what I need to do. You can say for me? It's five seconds? I don't know.

P: But the need was satisfied or not satisfied?

Sibipirunas: For me?

P: Yeah, in your story.
Sibipirunas: Satisfied
P: Satisfied. So, PF2, what are the needs behind our story?
PF2: Maybe disappointed?
P: In my story?
PF2: You were disappointed?
P: But you're talking about the feeling. So, I need like a... The need like disappointment, Okay?
PF2: Yes
P: Then no, it was not disappointment.
PF2: You're disappointed, yes?
P: Yes, yes, I was disappointed because I needed this, and I was not having this at this work.
PF2: Success
P: Success?
PF2: Yes.
P: It's hot.
PF2: Success... and you needed fulfillment in your career...
P: Yes, hot, very hot.
Sibipirunas: I think I know what it is.
PF2: You know?
P: Say it, Sibipirunas, say it.
PF2: Say it.
Sibipirunas: É... reconhecimento?
P: Acknowledgement? No, it's very hot.
Sibipirunas: Hummmm...
P: I needed this so much, but I didn't have this.
PF2: Achievement?
P: Hot.
PF2: fulfillment?
P: You know, when you have this need, you have reasons, you know? You have reasons that make you continue, but I didn't have such reasons, so I didn't have this need.
Sibipirunas: Money?
P: Money? No, cold.
Sibipirunas: Ah.
PF2: It's not fulfillment? Erm... success... achievement... Erm... Help me, Sibipirunas, say something related to these words, some feeling related to these... success, fulfillment, achievement.
Sibipirunas: love?
PF2: No, no. Love was with him all the time, since the graduation, yes, P?
P: Yeah.
PF2: It's... erm... something that is connected with his job, with his profession? I don't know the word.
P: Can I say the word?
PF2: Yes.
P: Motivation.
PF2: OH my God. Motivation.
P: It was very close, PF2, very close... achievement, fulfillment...
PF2: Yes. Good.
P: It was very close, very close.

Como podemos observar, o fragmento destacado restringiu-se aos palpites pertinentes à necessidade não atendida na contação da minha história, a saber a falta de motivação perante a experiência de trabalhar em um curso particular de Inglês cujos pais de alunos

atribuíam o baixo desempenho de seus filhos nas provas de Inglês da escola regular ao professor do Curso. O objetivo da atividade compreendia abordar o nível de satisfação dos próprios valores e das necessidades, que, no caso da história partilhada, a necessidade de motivação não foi atendida. Inicialmente, notamos uma confusão entre a atividade anterior que tratava de sentimentos e a atual que focava em necessidades, considerando o palpite feito por PF2 referindo-se ao sentimento de decepção. O primeiro palpite referiu-se à necessidade de sucesso e os subsequentes às necessidades de reconhecimento, realização, até que, ao informar que para atender a referida necessidade era necessário ter razões para continuar no serviço, Sibipirunas arriscou a necessidade de dinheiro. Na comunicação Não-Violenta, as emoções e os sentimentos são mensageiros que dizem sobre o nível de satisfação das nossas necessidades.

Ao tratar do terreno emocional, Boler e Zembylas (2003) apresentam uma pedagogia do desconforto como uma abordagem educacional que enfatiza a necessidade de ambos o professor e o aluno saírem de suas zonas de conforto, isto é, os investimentos emocionais mantidos inquestionados, tendo em vista que “foram costurados por dentro do tecido cotidiano do que é considerado senso comum” (BOLER & ZEMBYLAS, 2003, p. 108).

Envolver-se em uma atividade como essa significa solicitar aos envolvidos uma revisão radical de suas visões de mundo, um processo que pode desencadear raiva, tristeza, decepção, e resistência, mas em contrapartida, o processo também proporciona aos envolvidos novas janelas no mundo: desenvolver a capacidade de investigação crítica atrelada à produção e construção de diferenças fornece as pessoas uma ferramenta que culmina não apenas em um trabalho cognitivo, mas também em um trabalho, que inclusive fazemos questão de ressaltar aqui, de cunho emocional.

Trazendo a atividade do Jogo Grok sobre a identificação das necessidades à luz da pedagogia do desconforto (BOLER & ZEMBYLAS, 2003), passamos a ter contato com dimensões emocionais mais arraigadas, aquelas que estruturam e moldam nossos hábitos, rotinas e a nossa cumplicidade inconsciente com a hegemonia. A atitude emocional de PF2 em intuir uma necessidade de sucesso para a minha história demonstra uma reação e uma resposta emocional, a partir da forma invisível com que agiu em consonância com a ideologia dominante do capitalismo neoliberal, que prega a inovação, o empreendedorismo e o sucesso como prerrogativas do mundo corporativo. Diante da informação de que me faltavam razões

para continuar no emprego, a reação emocional de Sibipirunas foi responder com a necessidade de dinheiro.

Para começar, Boler e Zembylas marcam a existência de hábitos inscritos de atenção emocional. Tais hábitos são governados pela hegemonia. Boler e Zembylas (2003) explicam que a hegemonia está intimamente ligada ao individualismo liberal e às sociedades neoliberais em geral. Desse modo, as reações e respostas emocionais dadas nesse exemplo comprovam uma forma invisível com a qual tais atitudes agem em conformidade com a ideologia dominante.

Concluída a primeira tentativa de adivinhação acerca da necessidade (não) atendida, continuamos a atividade, estimulando a identificação das necessidades por trás de cada história. As necessidades abarcadas nas histórias podem ser visualizadas na figura 7:

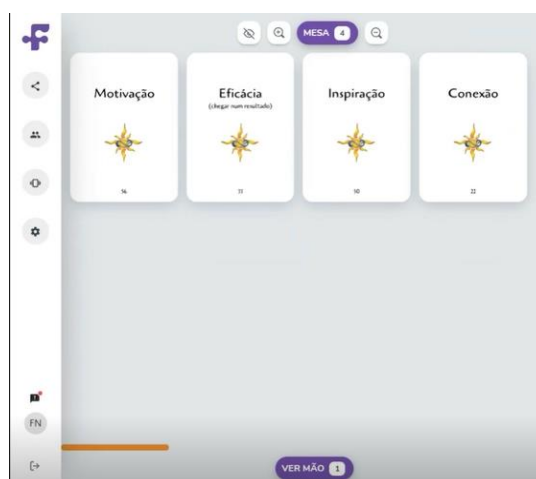


Fig. 7: cartas de necessidades do jogo GROK na plataforma Facilita

Outra rodada contemplando as cartas de necessidades do pesquisador e da PF2 foi executada. Ambos inventaram trechos subsequentes de uma determinada história e Sibipirunas se empenhou em adivinhar, através de palpites, quais necessidades estavam presentes nos respectivos trechos:

PF2: Yes. Let's try to remember. Hum... One day, I was teaching and I had a problem on the internet, suddenly my students disappear, I can't see them, they can't see me, and then, after some minutes, one of them called me and asked me, "Hey, Professor, what's happened? Where are you? We can't see you, you are not on".

P: Okay... So, I needed brilliant ideas, I needed... You know, sparkling ideas, but the moment I lost connection, everything was gone, everything I had in my mind. So, for example, my plan was to design a poem with my students, but after I lost my connection, how could I have this need? It was gone.

Após algumas tentativas, finalmente consegui acertar a necessidade de “conexão” na história da PF2 e Sibipirunas e PF2 fizeram vários palpites relacionados entre os quais “creativity”, “intelligence”, “imagination”, até a necessidade de “inspiration” ser revelada. Na sequência, compartilhei o objetivo da atividade de descobrir o que é importante para o nosso bem-estar e para o bem-estar dos outros. Ao questionar “How does this experience of listening to several people tell a story, and trying to identify needs relate to your life on a daily basis? So, how does this experience of listening to me and PF2 telling a story and identifying the needs behind relate to life on a daily basis? How was this experience, PF2, of me and Sibipirunas building up a story and you trying to identify the needs behind these stories? How does this relate to life on a daily basis?”, Sibipirunas apresenta a seguinte reação/resposta emocional:

Sibipirunas: I think in this moment you have the same thing that happen in the last activity. All those needs need to be complete, when I make music, I need motivation to wake up from my bed and sit down in the chair and take the instrument to produce a music, I need the... Efficacy, to do a beautiful song, I need to... not to commit errors or wrong notes that I have played. I need inspiration, it's hard... É... To have inspiration when I'm feeling happy, I just have inspiration when I'm feeling sad... Let me... É... Repeat that, sad, what the professor P said to me that I need to say, drop your jaw, and I remember this always in my mind, and when I imagine this, I need to conclude this with connection, all of this need to have a connection like a music, the music need to have the rhythm, the lyric and the motivation to (Inint 01:58:20) to write this song or this music, I don't know. When the Professor P had told about the guy's need to make a poem, I put myself on this story, but I know what is the word inspiration, but I have forget what is this word, 'cause I really don't know, inspiration is kinda a mystery, sometimes you can look at your window and see a tree of caju...

P: A cashew tree.

Sibipirunas: A caju tree... And have a inspiration to... To make a poem, to make a song, but cashew, oh my God... cashew... Áhn... But sometimes I creates a happy music, but put in a sad feeling. You understand what it is?

P: Uhum.

Sibipirunas: Some people need to feel something good to make something good.

P: Uhum.

Sibipirunas: I need to feel something bad to make something good.

P: Or maybe you can say you must have... your need satisfied, so you can feel good about it.

Sibipirunas: Yes, it's kind of this.

P: Uhum.

Sibipirunas: I don't know what I say.

P: And you, PF2, how do you relate this experience of listening to several people telling a story and identifying these needs to your life on a daily basis?

PF2: After Sibipirunas' answers, is difficult to share this with you, but as I told you before... erm... I got the idea... yes? of the meaning, of the words of the vocabulary, but I didn't guess the word, yes? I told some synonyms, yes, some... erm... The idea of the game, but for me, it's a... It was a challenge to guess the words, but it's interesting, I'm enjoying it as I told you.

P: And when you apply this to real life? It's challenging in real life as well? Do you think so? Which one was more challenging? The one with the feelings...?

PF2: Now?

P: Or the one with the needs?

PF2: Sorry?

P: Or it was okay with both of them?

PF2: Can you repeat please?

P: Was there a more challenging activity? I mean, the one with the feeling, the one with the need? Do you think the one with the need was more challenging than the one with the feeling? Or both were okay?

PF2: I think that both of them are challenging.

P: Aham.

PF2: But... Let me see... Motivation, inspiration... I think the inspiration. It's from all of them, inspiration it's a challenging, in our career, in our profession, yes? In our day to day.

P: Okay. So, inspiration in your opinion is the more challenging?

PF2: Yes, yes.

P: Need... okay. Guys, is it possible, in your opinion...

PF2: To make a story here, yes, to... To play this game, inspiration is so important, necessary, yes? We need creativity, we need inspiration.

P: And we can use this to practice?

PF2: Yes, yes.

P: Further... okay...

PF2: And not only, "Ah, I need to be fluent in English", yes, we need to...

P: Yes... I agree with you.

PF2: Needs...

P: And it doesn't necessarily have to do with fluency.

PF2: no, no.

P: It has to do with... you know...

PF2: Inspiration, yes.

P: Inspiration, improvisation, motivation... and you have done such a great job, guys. I'm loving it.

Logo no início, Sibipirunas faz uma reemissão ao desejo de completude, de interdependência e relacionalidade a partir das três cartas apresentadas ("motivation", "efficacy" e "inspiration"). Para o estudante-professor, uma coisa está ligada à outra, tal como na ponderação que faz Alexander (2005) sobre o fato da sacralidade dos corpos humanos, de que não somos separados, nem autônomos, mas interdependentes. Segundo Alexander (2005), a política oposicional moderna que nos separou e compartimentou nunca vai conseguir nos sustentar. Tampouco vai alimentar aquele lugar mais profundo dentro do nosso ser: o espaço da alma, o espaço do divino.

Apesar de longo, o trecho selecionado foi propositalmente mantido sem edições, supressões, de modo a preservar a fluidez da dinâmica interativa vivenciada na partida. Diante disso, tivemos também a oportunidade de observar várias limitações encontradas no processo de identificação das necessidades do outro, expressas através do número de tentativas voltadas para nomear a necessidade em foco. Em nossa leitura, essa prática ocorrida no jogo reflete um

padrão societal caracterizado pela imensa dificuldade de identificar as próprias necessidades, bem como as necessidades dos outros.

A PF2 elabora algo bastante enfático a esse respeito:

P: Yeah.

PF2: Então, assim, é... Eu vejo assim, no dia a dia, nessa sociedade complexa que nós vivemos, nessa sociedade contemporânea, as pessoas, elas não ligam mais pros sentimentos, pras tuas emoções, elas não querem saber disso, elas querem, ali, a coisa realizada, concretizada.

P: Sim, concordo.

PF2: Mas não dentro das... dessas lutas que você passou, entendeu? Por exemplo, você, que está agora no doutorado, né, finalizando o seu doutorado, né... é... o que as pessoas querem é o resultado, a tua tese, o teu título, porque é teu título que vai servir pra universidade e pro teu trabalho. As tuas agruras aí que tu tem vivido, os teus desafios, as tuas lutas com as pessoas que te acompanham, né, diretamente, a tua esposa, o teu filho, isso não vai interessar lá pra universidade. A universidade quer teu título. É isso que interessa. Entende? Então por isso que eu falo que o sentimento, né.. é... envolve essas questões de vida, de luta, (de conquistas pessoais).

Após ressaltar as características da sociedade materialista na qual vivemos, que prospera com base em um duro individualismo, PF2 enfatiza a relevância dos sentimentos que atravessam as questões de vida, de nossas (re)existências. Na sequência, Sibipirunas elucida, por meio de uma comparação à uma celebração de um aniversário, a frequência com a qual as pessoas associam coisas materiais às necessidades humanas em ocasiões tais como festas de aniversário. Em sua análise, Sibipirunas argumenta que, desconhecendo as necessidades reais de alguém em seu aniversário, é importante cuidar para que a necessidade de abraço seja atendida, haja vista o nosso despreparo em nomear o que o outro precisa. Na sequência, Sibipirunas discute uma pauta extremamente sensível:

Sibipirunas: É tipo uma pessoa que tá à beira do abismo, de... por exemplo, de se matar. Ela dá pequenas sugestões do que ele vai fazer. A gente já estudou sobre isso, né, uma pessoa que é ignorante quanto a isso, que quer que as pessoas saibam, é aquelas que dão aquelas pistas e tal. Então eu imagino que é fácil identificar só depois que a gente perde aquilo mesmo, que a gente tem a noção de que realmente aquilo aconteceu. Bom, é que nem... por exemplo, a gente vê muito isso em desenho, né, tem aqueles rastros de comida que vai deixando e o animal vai seguindo um rastro de comida. Com a gente é a mesma coisa. Se a gente seguir cada parte do que aconteceu, a gente percebe que, no final das contas, tava tudo na nossa cara, só que a gente não queria perceber o real significado disso. Então realmente é mais fácil eu saber o que você precisa sentimentalmente pelo fato da empatia emocional. Porque eu poderia te dar qualquer coisa de presente, só que eu não sei se isso seria proveitoso, de qualquer modo, pra você. Entende?

PF2: P, só pra concluir aqui o meu raciocínio, né? Como que eu definiria esse momento? Como um momento terapêutico, que você oportuniza ao outro ouvir o outro, as emoções do outro, os sentimentos do outro, coisas que, ali, na vida real, na

interação real ali, né, na rotina ali, na correria do dia a dia, você não oportunizaria ao outro, e aí, por meio dessa atividade, você tá oportunizando conhecer esse outro, ouvir esse outro. É. É porque a gente... nessa sociedade, como eu te falei, que a gente vive, né, complexa, e que as pessoas... né, com... nas agruras da vida, nesse corre-corre, é todo mundo correndo, é todo mundo querendo conquistas, e tudo, não se para mais pra ouvir o outro, os seus sentimentos, suas necessidades, suas emoções, não é? E muitas vezes você tá ali, ó... Quantos anos você tá convivendo com uma pessoa, mas você não a conhece verdadeiramente?

P: Sim.

PF2: Porque, muitas vezes, você não oportunizou esses momentos.

P: Perfeito.

PF2: Ou a própria vida não... né, não permitiu isso, entende?

Considerando o objetivo do jogo GROK, de chegar ao coração do que mais importa (as necessidades), podemos perceber a confluência de valores, de necessidades, sobretudo como elas estão sendo cuidadas ou não. Nesse sentido, dois valores, duas necessidades se destacaram na atividade realizada: a necessidade de empatia, na enunciação da PF2, e a necessidade de abraço, na narrativa de Sibipirunas. A leitura empreendida por PF2 demonstra essa necessidade sendo cuidada, na ocasião em que ela menciona, por exemplo, o fato de que o mais importante no doutorado se resume à obtenção do diploma, enquanto o sentimento de sofreguidão, as adversidades, os percalços com os quais se tem contato ao longo da pesquisa dificilmente são levados em conta. Desse modo, a necessidade de empatia, de visitar o lugar do outro, e de sentir com ele os acontecimentos, se converte em uma prática anti-catastrófica, cujo valor da empatia ganha expressividade na fala de PF2.

A outra necessidade, por sua vez, é contemplada no discurso de Sibipirunas. Além de sua fonte potente de energia para interrelacionar necessidades tais como motivação, eficácia, inspiração, conexão através da música, Sibipirunas coloca todas essas necessidades em diálogo, em perspectiva, para conversar, enriquecendo e elevando a conversa ao patamar inimaginável do valor do abraço. Ao ser questionado se havia algo mais a acrescentar, Sibipirunas expressa o estranhamento que o conteúdo da conversa lhe causou no ambiente universitário “é estranho você chegar num... numa matéria, numa sala de aula da faculdade e colocar sentimentos pros outros ouvirem. As pessoas só querem ouvir os seus acertos, que nem a PF2 falou, de... só querem saber do seu... do seu feito, mas esquecem o que você passou pra conquistar esse feito”.

Não podemos negligenciar, entretanto, a leitura enviesada que PF2 empreende ao equiparar a atividade do jogo GROK a um momento terapêutico: “como que eu definiria esse momento? Como um momento terapêutico, que você oportuniza ao outro ouvir o outro, as

emoções do outro, os sentimentos do outro, coisas que, ali, na vida real, na interação real ali, né, na rotina ali, na correria do dia a dia, você não oportunizaria ao outro, e aí, por meio dessa atividade, você tá oportunizando conhecer esse outro, ouvir esse outro” (trecho da transcrição de áudio de PF2). A comparação realizada por PF2 dá vazão a um pré-construído, isto é, um efeito de anterioridade, em outro lugar, na exterioridade, cuja proveniência já não se consegue recuperar. O discurso de PF2 referente a um jogo que trabalha emoções e necessidade/valores como momento terapêutico é atravessado inconscientemente por uma construção anterior e exterior que ressurge acolhida, absorvida, reconfigurada, reformulada, remetendo, assim, à memória dominante nessa conjuntura de que o saber discursivo das emoções, dos sentimentos, dos desejos, dos valores está confinado no escopo da ciência psiquiátrica e/ou psicológica. Essa leitura é passível de contestação mediante às provocações ensejadas por Maldonado-Torres (2021) e Mignolo (2018), sobretudo àquelas que dizem respeito ao fato de a psicologia prática científica e clínica não possuir as melhores credenciais no quesito “enfrentar guerras” e ao lugar da decolonialidade em uma ordem mundial que está à beira de uma catástrofe nuclear.

Em síntese, faz-se necessário desaprender essa visão de que todo dizer sobre sentimentos, emoções, afetos, desejos, é da alçada terapêutica. Do contrário, todo nosso esforço continuará produzindo catástrofes. Maldonado-Torres (2021) nos ensina que nenhum giro decolonial, seja em psicologia ou qualquer outra área, é possível, caso ninguém esteja disposto a deixar suas respectivas áreas para trás. Deixar nossas respectivas áreas para trás implica em uma atitude anti-catastrófica, que significa ir muito além de uma educação linguística conteudista, ou seja, “extravasar para além da cognição”, “transbordar para além das disciplinas” (DUBOC, 2020, p. 173) e, de preferência, abdicar do reconhecimento profissional pautado no estrelato intelectual e no academicismo de sucesso, que, muitas vezes, cria situações onde sentidos são incertos e são definidos por aqueles que detém o saber legitimado, convertendo-os, assim, em slogans acadêmicos esvaziados, visando “um novo meio de subir a escada acadêmica, distinguir suas publicações e financiar seus trabalhos”²³ (PAVLENKO, 2018, p. 26).

²³ No original: (...) a new means to move up the academic ladder, distinguish their publications, and fund their work (PAVLENKO, 2018, p. 26)

É como se aqueles que detém o saber legitimado se beneficiassem dos conceitos confusos que criam para sustentar o posto de detentores autorizados da palavra. Primeiramente, propõem o discurso de que as emoções, os conflitos, as tensões, as contradições devem ser trabalhadas nas práticas psicológicas científicas e clínicas. Com isso, instituem que as emoções, as frustrações e os instantes de felicidade vivenciados nas práticas de sala de aula (ONO, 2019) sejam alocados fora das pesquisas educacionais, acarretando desordens variadas quando tais práticas surgem no âmbito universitário, tal como ocorreu com Sibipirunas (“É estranho você chegar num... numa matéria, numa sala de aula da faculdade e colocar sentimentos pros outros ouvirem”).

Desse modo, é imprescindível percebermos-nos agentes de mudança diante da escolha de educar para transformar o *status quo*, passando isso cada vez mais adiante. Na condição de educadores linguísticos, se, de fato, quisermos contemplar a transformação real (e não cosmética) de nossa prática pedagógica, teremos que nos esforçar em mudar os termos (princípios, hipóteses, regras), mudando as perguntas que sustentam as conversas (MIGNOLO, 2018), ou seja, o nível mais abrangente, que também é o nível do saber no sentido profundo da palavra, composto de atores, linguagens e instituições, entre as quais destaca-se a universidade.

Um redimensionamento pertinente na mudança das perguntas que o ocidente tão poderosamente ostenta, através de seus princípios e suas regras, se forma em Jordão (2019, p. 65):

Como não tratar de emoções? Como imaginar que a criticidade fundamental em nosso convívio seja reduzida ao uso da racionalidade? Como pensar em práticas de linguagem sem que se considere a dimensão afetiva dos seres? Não há como, a não ser que se negue o corpo, a voz, a performatividade, a relação.

Concordamos com Jordão (2019) sobre o fato de que não há como manter a dissociação entre razão e emoção, mente e corpo, langue e parole (reemissão ao estruturalismo saussureano, fundante da linguística moderna). Segundo a autora, quando o ser humano é o foco de nosso interesse, o conhecimento tem que ser concebido como sempre corporificado, entextualizado, imerso em emoções.

Da leitura que depreendemos, é justamente esse motivo de nosso convívio ser dominado pelo uso da racionalidade que justifica o argumento de Maldonado-Torres (2021) sobre deixar nossas áreas com suas convenções e confinamentos para trás. Apesar do desconforto que essa afirmação do filósofo causa, vale frisar também, segundo Santos (2019),

que as epistemologias do Sul recorrem às perspectivas surpreendentes, ou perspectivas por incongruência, ou seja, perspectivas que relacionam categorias que, por convenção, se excluem mutuamente, para formular os seus conceitos fundamentais. Nesse sentido, os conceitos formulados pelas epistemologias do Sul se configuram como anti-catastróficos, uma vez que se apressam no fortalecimento das lutas sociais contra a dominação.

Pensar de modo anti-catastrófico e transdisciplinar implica, segundo Duboc (2020), não apenas fazer transitar diferentes epistemes, mas também legitimar as epistemes historicamente subjugadas. Para Menezes de Souza (2011), é mister perceber-se implicado nos processos de *meaning-making*. Duboc (2020) aponta que há a necessidade de nos implicarmos na dor do outro como uma pré-condição para um novo humanismo em face da desumanização do homem (DUBOC, 2020). Para a educadora, se a co-presença frente à dor do outro é ausente, ou seja, se o outro não se vê implicado – algo está errado e algo precisa ser feito (DUBOC, 2020).

Esse novo sentipensar (FALS BORDA, 2003), termo cunhado pelo sociólogo colombiano Orlando Fals Borda para expressar a ligação entre coração e mente, implica reconhecer o pluralismo epistêmico, isto é, o conceito de sociologia das ausências, que alia duas realidades aparentemente incompatíveis, que estuda na realidade social o que parece nela não existir, bem como o conceito de sociologia das emergências, que estuda aquilo que ainda não é realidade, ou que é realidade apenas em potência. Acrescento também o conceito de ecologia de saberes, que imagina os conhecimentos como autônomos envolvidos em processo de fusão ou hibridação, lançando as bases para uma justiça cognitiva, que, por sua vez, visa mudar os termos da conversa a partir da reformulação da imaginação política (SOUSA SANTOS, 2019), como uma pré-condição para a justiça social (SOUSA SANTOS, 2007).

Ante ao exposto, transponho a ideia de que os dizeres, fazeres e saberes relacionados às emoções, aos sentimentos, às aspirações humanas se restringem à prática psicológica científica e clínica para a inserção do cuidado também como competência da prática de sala de aula e da prática de pesquisa educacional.

4.5 Análise da segunda etapa metodológica da coleta dos dados

Concluída a primeira etapa metodológica que diz respeito ao Curso de Extensão CONECTA: conhecendo a Comunicação Não-Violenta em Língua Inglesa, iniciou-se a

segunda etapa metodológica a partir dos encontros de formação na disciplina Investigação da Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado: Língua Inglesa e Literaturas III da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), sob orientação da PF3, que acolheu abertamente a proposta de elaboração de narrativas ficcionais de RPG como recurso que possibilita a interseção entre a CNV e a decolonialidade no âmbito da formação de professores de Língua Inglesa na UF(N)T.

Dentre os letramentos acadêmicos focalizados por PF3 no referido componente curricular de estágio havia leituras de textos sobre método e autonomia do fazer crítico, o professor de inglês e os letramentos no século XXI, o documento curricular do Tocantins, pedagogia de projetos e Língua Inglesa, pedagogia dos Letramentos Críticos, letramentos como designs multimodais de significado, estilos, inteligências múltiplas e estratégias de aprendizagem, habilidade de leitura.

Além das leituras, discussões e apresentações de seminários sobre os textos acadêmicos, também foram analisadas as didatizações de miniaulas criadas pelos licenciandos contendo unidades temáticas. Ao longo da disciplina, os licenciandos elaboraram ensaios temáticos, responderam em grupo atividades de reflexão e postaram no *Google Classroom*. Ao final da disciplina, os licenciandos apresentaram o relatório final de estágio, contendo a análise auto-reflexiva sobre a experiência vivenciada no estágio durante a pandemia na forma de artigo científico.

À revelia da pertinência dos textos teóricos trabalhados e da multiplicidade de letramentos acadêmicos empregados na disciplina, a preocupação me atingiu no momento em que, na condição de pesquisador, me vi propenso a sugerir eventos e práticas alternativas de letramentos acadêmicos, a partir de enredos/narrativas de jogos de RPG, na interseção entre a CNV e a pedagogia decolonial, com vistas a despertar a autonomia, a agência dos estudantes-professores, para além das ações dominantes habitualmente planejadas e praticadas nos estágios. É válido ressaltar que nem sempre a autorização de um pesquisador em um espaço institucional, seja ele escolar ou universitário, é permitida sem ressalvas como aconteceu de forma fluida e coesa na disciplina de estágio da PF3. Fica aqui o meu sincero agradecimento por tamanha generosidade da PF3.

Dando continuidade e aproveitando a partilha em comum e a colaboração entre o pesquisador e a PF3, elegemos as contingências, as espontaneidades, as emergências, os incômodos e as inquietações envolvendo as experiências de vida dos licenciandos como

algumas das investidas na tarefa de elaboração das narrativas de RPG embasadas na CNV e na decolonialidade, visando combater os séculos de incompreensão ostentados pelo mundo moderno/colonial.

Remanejando para o centro do palco as demandas sociais da sala de aula por meio dos tópicos emergentes, propusemos uma (re)significação dos letramentos acadêmicos praticados no estágio, a partir de incursões teóricas adensadas fundamentais para o entendimento da CNV, do *corazonar*, das suficiências íntimas, processos revitalizadores de subjetividades, que visam à resolução de problemas, se ocupando seletivamente daquilo que as ajudam a fortalecer a partilha e a ser corresponsável, sem deixarem de ser expressivas e performativas (SANTOS, 2019).

Introjetadas ideias acerca dos referidos processos revitalizadores, dei prosseguimento à proposta de conscientização dos licenciandos estudantes-professores, sensibilizando-os a co-construir decolonialmente roteiros didáticos de RPG, capazes de produzir agência crítica com seus futuros educandos, na ocasião, por exemplo, da II edição – Inglês na UFNT: Let's learn together!, evento do Curso de Letras da UFNT, Campus Araguaína, realizado no segundo semestre de 2021, em que os estudantes-professores da disciplina de Investigação da Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado: Língua Inglesa e Literaturas III deveriam ofertar oficinas de língua inglesa à comunidade interessada em expandir seus conhecimentos de língua, cultura e práticas sociais envolvendo a Língua Inglesa, promovendo o diálogo entre a universidade e a sociedade, como avaliação parcial da disciplina. Para tanto, estimulamos a inserção do GROK (via plataforma Facilita) nos enredos produzidos como um recurso pedagógico catalisador de reflexão. Vale pontuar que todas as aulas da disciplina de Estágio, bem como a II Edição do evento “Inglês na UFNT: Let's learn together” ocorreram remotamente, considerando as Diretrizes Gerais da PROGRAD para desenvolvimento da realização de estágios curriculares obrigatórios da UFT, Ensino remoto (online) e ensino híbrido, durante o período emergencial decorrente do coronavírus (COVID-19). Algumas experiências desfavoráveis em relação à infraestrutura e ao acesso à Internet, por parte dos participantes, foram geradas nas aulas de estágio, em que utilizamos o jogo GROK como um dos procedimentos metodológicos inseridos nos enredos de RPG produzidos pelos estudantes-professores. Um pouco das interações a esse respeito pode ser acompanhado a seguir:

PF3: Vamos começar a gravação. Éhh. Seu áudio não está ok, Xambioá? Não está OK para falar e para ouvir? Ou só pra ouvir? ((Pausa)). É, acho que para falar, né Xambioá? Tá ouvindo, mas não está falando, né?

P: Ele tá ouvindo.

PF3: De fato, éh, pode ser algum problema aí no seu microfone, né? Por que normalmente você fala, né? Você interage bem, fala bastante até né?! No... no microfone, normal. Hello, Jaracatiás, good evening.

Jaracatiás: Hello, good evening.

PF3: E agora, como faz para jogar sem o áudio, P?

((Silêncio))

P: Ixe ((risos))

PF3: Oh lá, coisas que a gente vai aprendendo né, no ensaio. Por isso que é bom ensaiar, né?

P: Mas tá assim, Xambioá, é... é... sem funcionar nadinha, ou tá só oscilando?

PF3: Deixa só eu abrir a porta aqui ((pausa)). Ou pode escrever, Xambioá, é, como você fez, pra gente poder te ajudar.

P: Não, não tamo te ouvindo não.

PF3: Xambioá, não estamos ouvindo você.

PF3: É... deixa eu ver se eu posso fazer alguma coisa, Xambioá, desativar o som do microfone, não, não preciso, não, não, não, não, não, não, não, não está aparecendo seu microfone aqui, é... como ligado, né, Carnaúbas? Tá como desligado.

Carnaúbas: não, é porque antes não estava nem mostrando o iconzinho, agora apareceu.

PF3: não, mas aparece o microfoninho dele como se tivesse mudo ainda.

Carnaúbas: ah, é mas... ((incompreensível))

PF3: Agora abriu o microfone...

Carnaúbas: Abriu? Mas aqui nem apa... ((incompreensível))

PF3: eu tô vendo que ele tá, parece que o Xambioá está falando alguma coisa, sabe... fica aqueles três pontinhos mexendo assim, sabe?

P: ah, pra mim não aparece aqui não.

Carnaúbas: pra mim também não tá aparecendo.

P: aparece só que o microfone, o microfone dele tá habilita..., agora ele, agora ele mudou, o, o microfone, apareceu aqui.

PF3: Mutou.

P: Isso, agora, essa, essa, essa, éee ((movimento com mão indicando oscilação)), não tá, aparece pra mim esse, esses...

Carnaúbas: Tenta sair...

P: ...três pontinhos.

PF3: isso, isso que eu ia falar, Xambioá. Sair, igual a, foi a Jaracatiás né que falou?! Sair e voltar. Às vezes nisso já dá certo. Sair da reunião e voltar.

((pausa))

Xambioá: Oi.

P: Agora sim... aí... ((demonstrando celebração))

PF3: Xambioá?

Xambioá: ((incompreensível)) eu tô falando pelo celular. Eu tô com o PC ligado, mas vou ter que falar pelo celular.

PF3: Ai, ai. E é o PC justamente que você precisa pra, pra jogar, então pra jogar precisa, tem que usar o PC.

P: Pra jogar você consegue acessar o PC, Xambioá?

Xambioá: Não, eu tô com ele já, eu tô com ele ligado aqui na minha frente.

PF3: é só que tá... teve que entrar no celular pra poder falar.

Xambioá: sim, eu tô falando pelo celular, mas com o pc ligado.

PF3: tá.. Eu acho que dá certo agora né, com, com aaa... com a... com os dois, né? Entrando com as duas formas. Acho q...

Xambioá: Corticeiras não tá aí, não?

P: Não.

PF3: Corticeiras não chegou ainda.

P: Eu ia até perguntar por ela. Deve ser que ela tá.. é, chegando ((pausa)) . Então eu acho que a gente pode começar, né, PF3? Que que você acha?

PF3: é, estando o Xambioá aqui, ele pode ir começando, ou a gente começa com Jaracatiás e Carnaúbas, né? E aí depois a gente vai pra... pro jogo do Xambioá e da Corticeiras. Esperando ela chegar, né. Porque senão não vai dar tempo.

P: Okay.

PF3: Pode ser assim, pessoal? Pode ser? E aí a gente já começa... né?

Xambioá: Pode sim.

PF3: Na aula de ontem, na aula prática a gente se deteve bastante ali em considerações...

Conforme explicitado, as aulas de estágio no formato remoto (on-line), sem exceção, ficaram limitadas às condições limitantes de infraestrutura e de acesso à Internet dos licenciandos, ocasionando atrasos frequentes e prejuízos, tanto no cronograma da disciplina da PF3 quanto no planejamento das atividades de coleta dos dados para a pesquisa. Inicialmente cogitei suprimir os trechos da coleta que provam as adversidades enfrentadas. Tenho pleno conhecimento da extensão dessa transcrição, porém acredito que se eu não a fizesse caber nessa tese, correria um sério risco de negar a existência de problemas advindos desse formato excludente de ensino remoto para a graduação e para a escola básica.

À revelia, contudo, de todos os contratemplos, o trabalho em colaboração entre a PF3 e o pesquisador forneceu aos estudantes-professores os alicerces necessários para a elaboração das narrativas de RPG à luz da CNV e da pedagogia decolonial. Na ocasião da “aula de ontem” a que PF3 se refere no fim da transcrição, as estudantes-professoras Carnaúbas e Jaracatiás apresentaram uma versão escrita da narrativa autoral de RPG, superando às expectativas da orientação que receberam. Entretanto, visando uma explicação didática mais pormenorizada em favor da utilização do jogo em outros contextos de ensino por outros(as) professores(as), solicitamos às licenciandas um detalhamento das seções com notas explicativas para o professor:

Carnaúbas: Então. Pra aula de hoje como foi... tivemos pouco tempo, né? a gente não detalhou muita coisa. A gente discutiu a questão do.. Um roteiro nosso, nós criamos um roteirinho, pra auxiliar fazer o slide e tal. E o que nós fizemos foi editar algumas sugestões do professor e colocar anotações sobre o que nós faríamos no decorrer do jogo, né. Então, a senhora prefere em inglês ou em português mesmo? ((risos))

PF3: O que vocês... Na hora, P, imaginar que é na hora, assim. Na hora vocês vão ter que fazer, uma mescla, né?

Carnaúbas: Ah sim.

PF3: Fala primeiro em inglês, depois traduz, P, ou... puxa! O que que você recomenda assim?, Eu tô tentando imaginar assim os alunos que tem menos contato né, que precisam mesmo de um suporte ali para poder compreender.

P: Sim.

PF3: Como é o caso dos meninos né, assim, eu sei que eles fazem aula de inglês né na escola e tudo mais, mas vamos supor que alguns têm mais dificuldade né, tem que ter ali um *scaffolding*, né, que a gente fala, né?

P: Uhum, uhum.

PF3: que tem que ter um apoio ali. né para que os alunos possam participar do jogo, compreendendo as instruções né, certo?

Jaracatiás: Posso sugerir uma coisa?

PF3: Claro.

Jaracatiás: Como nós duas estamos no jogo, a gente decide. Uma apresenta em inglês e a outra traduz, pra ter essa dinâmica assim. Poderia ser?

PF3: Poderia.

P: Sim.

Carnaúbas: Ah sim, sim, sim.

P: E depois vocês podem inverter...

PF3: Então tá bom, quem vai falar?

P: Vocês podem revezar e depois

Entre educadores linguísticos mais conservadores, é consensual que a aula de inglês ministrada em Língua Portuguesa significa uma piada-pronta. Entretanto, compartilhamos o pressuposto de que o *input* na língua estrangeira pode ser amplificado, a partir dos jogos de RPG, gradativamente, conforme os estudantes vão ampliando seus respectivos repertórios linguísticos. Por isso, ao sermos questionados em qual língua o jogo deveria ser conduzido, optamos por uma abordagem compatível com o Inglês como um meio de instrução (*EMI – English as a medium of instruction*) e acolhemos a sugestão de Jaracatiás referente ao movimento de apresentação em língua inglesa por uma das integrantes da dupla e a tradução em língua portuguesa pela outra, sugerindo o revezamento, de modo que ambas tivessem a oportunidade de praticar a língua estrangeira durante a partida.

Os próximos excertos trazem à tona as calibragens do pesquisador, através de sugestões, de edições, supressões e inserções propostas aqui e ali:

Carnaúbas: Ok. *Role-playing game. One hard day at school. So, I am Carnaúbas, and she's Jaracatiás. And we're going to present a role-playing game, RPG, RPG, sorry, ée, about a school. The story takes place in a school, in the city of Araguaína, Tocantins State, Brazil. So some obstacles will be poor transportation infrac. infrastructure, sorry, insecure streets, and neighborhood, and problems at home, and the events and its unfoldings.*

PF3: Aqui é um instrução ,ne?! É vocês vão colocar no slide palavras relacionadas à sala de aula.

Carnaúbas: É, nessa parte aqui foi sugestão de P, né, que a gente apresentasse alguns vocabulários, só que isso seria no próprio slide, já diretamente, né. Mas algumas, uns vocabulários que a gente podia apresentar: *pen, pencil, eraser, notebook, uhh, classmates, teacher, school, uh,...books.*

Jaracatiás: Chairs.

Carnaúbas: Chairs... Erm... board, board? É... o Quadro...

PF3: Board, sim.

Carnaúbas: Sim, o quadro, aaand, rulers, pencil sharpeners, pencil cases, materiais que os alunos usam, ééé... durante a aula. Eu estava até pensando que a gente poderia ter... uma... não sei se seria bem, meio que um warmupizinho, né colocar a imagem. E nós poderíamos pedir para os alunos: ah que imagem vocês acham que é essa aqui, e tal... Talvez eles já saibam, né um pouco. E pra ter um pouquinho de interação. Quebrar o gelo, como diz a história. Mas seria basicamente isso.

P: Oh, Carnaúbas. Deixa eu te interromper um pouquinho aí. eu tô aqui tentando fazer um esforço pra lembrar que sugestão foi essa que eu coloquei aí, pra, pra trabalhar essa questão do, do vocabulário, e tentei entender....

PF3: Congelou pra mim, P.

P: Entender a questão... voltou agora?

PF3: Agora voltou.

Carnaúbas: Voltou.

P: eu acho que não me fiz entender claramente quando eu fiz o comentário. Porque eu, eu havia imaginado que vocês, já que vocês, éé, colocaram, escolheram esse cenário para acontecer na sala de aula, numa escola, eu pensei que vocês poderiam trazer a voz dos alunos aqui para co-construir a narrativa. No sentido de que vai ser, a história vai se passar numa escola. E aí como vocês imaginam essa escola? E aí seria o momento de lançarem o *hook up* pra esses alunos...

PF3: E aí?

Carnaúbas: Aahh...

PF3: P, mas aí eles falam o que eles sabem em inglês, né, acho importante valorizar e depois eles vão trazendo o que eles não sabem elas vão ensinando.

Dialogando com a PF3 a respeito das ações de Carnaúbas e Jaracatiás na ocasião da condução do jogo, sugerimos que, antes de cada acréscimo no desenvolvimento do jogo, as estudantes-professoras fornecessem um menu de opções, sempre que elas franqueassem a palavra aos alunos jogadores. Desse modo, os alunos participantes poderiam alimentar, através de suas sugestões, inspirações e criatividade, a história da narrativa de RPG, sentindo-se mais seguros e confortáveis para fazer suas escolhas, atuando, assim, como coautores e protagonistas da história. Ao observar a existência de um repertório linguístico adquirido, Jaracatiás e Carnaúbas foram instruídas a aproveitar esses conhecimentos e expandir as perspectivas, ampliando as chances de eles participarem ativamente da construção da narrativa do jogo por meio do seu poder inventivo, do seu poder criativo. Isso é uma forma de dar asas à imaginação, à fantasia, algo que muitas escolas tem deixado a cargo da indústria cultural. Nesse sentido, a ideia do RPG engloba os ritos de passagem, a fantasia e a participação, em oposição à ideia de uma escola que se baseia na transmissão de conteúdos (RODRIGUES, 2004).

Diante do exposto, no que se refere à edição proposta acima, uma pequena intervenção se fez necessária, haja vista a forma como o passo-a-passo da narrativa foi planejado, isto é, pautado em uma transmissão top-down, no lugar da busca em extrair a sabedoria coletiva proveniente dos estudantes. Em nossa leitura, a sugestão de Carnaúbas em criar um

“warmupzinho” poderia provocar uma quebra de expectativa por parte dos estudantes, tornando conteudista e desinteressante o ensino prévio de vocabulário relacionado aos objetos encontrados na sala de aula. Um esforço em outra direção, com mais criatividade e fantasia, foi oferecido às licenciandas. A proposta baseou-se em fornecer duas ou três opções fora da zona de conforto (extraordinárias), deixando os estudantes livres para contribuir com seus respectivos poderes inventivos, permitindo que o devir pudesse integrar a narrativa. Desse modo, cada turma em que o jogo estivesse sendo trabalhado teria um ideal diferente de escola com um assoalho diferente, paredes diferentes, lousas diferentes.

Outra ação importante recomendada na elaboração do enredo de RPG das licenciandas diz respeito às perguntas preparatórias para o letramento, àquelas a que se refere Brasil (2006) acerca das perguntas que os pais de famílias mais privilegiadas geralmente fazem aos seus filhos, no momento da leitura, antes de dormir, tais como “quem é esse aí?”, “você gosta dele?”. No caso da narrativa de Jaracatiás e Carnaúbas, apontamos algumas perguntas relacionadas às instalações da escola (how many rooms are there in this school?/ how do they look like?), tendo em vista que as perguntas garantem ao mestre do jogo a obtenção de respostas que, por sua vez, serão incorporadas à narrativa/ao enredo. Lembrando que é igualmente importante incluir a fantasia e a imaginação. Por isso, a primeira pergunta feita pelo mestre do jogo, nesse caso, representado por Jaracatiás e Carnaúbas, influencia o tipo de resposta. Por exemplo, uma pergunta convencional dificilmente desperta uma resposta inabitual, inusitada. Por outro lado, uma pergunta surpreendente evoca respostas similarmente inesperadas.

No encontro de formação, em que trabalhamos o processo de escrita da narrativa de RPG, também motivamos as licenciandas a utilizar como recurso metodológico slides multimodais, conforme a situação, por exemplo, do momento oportuno para trabalhar a aquisição de vocabulário referente às profissões (*occupations*) em Língua Inglesa, considerando um dos momentos do enredo no qual o mestre do jogo (Carnaúbas e Jaracatiás) solicita aos estudantes que trabalhem colaborativamente visando criar estratégias de fazer dinheiro para beneficiar uma das alunas que havia sido assaltada no caminho para a escola. Outra oportunidade de ensino de vocabulário referente a adjetivos para descrever aparência e personalidade surgiu no instante em que o papel do diretor da escola apareceu na narrativa.

Concluída essa etapa de co-criação do cenário da narrativa, Jaracatiás e Carnaúbas avançaram para a próxima cena relativa à experiência dos dois garotos que deixaram de tomar o café da manhã para não perderem o transporte para a escola:

Carnaúbas: Okay então Every morning, two kids skip breakfast in order not to miss the bus that take them to school. É, eu descobri que existe uma escola chamada MdA aqui em Araguaína, então a gente vai mudar depois.

P: Tá.

Carnaúbas: They feel bad about it, but that is the only bus that passes through their neighborhood, so they can't miss it. They wish ...

P: o nome da escola, Carnaúbas, desculpa te interromper novamente, você pode jogar pra eles pra eles também criarem.

Carnaúbas: Uhum.

P: E pra ficar uma coisa criativa, pra você contar com a participação deles. Vocês podem, por exemplo, pedir que cada um diga uma letra em inglês e aí você pode , pra ter uma noção, assim, de, de , sentido mesmo , cê pode pedir primeiro uma consoante, depois uma vogal, por exemplo, vamo tentar fazer o teste aqui agora. Aah, *professor PF3, could you please tell me one letter from the alphabet? It must be a consonant.*

PF3: Letter D, as in doll.

P: Letter D as in doll. Okay, Hmmm... Xambioá, could you please tell me a letter from the alphabet. It must be a vowel now.

Xambioá: A?

P: A, Carnaúbas, now you. Can you tell me a letter from the alphabet? A consonant now.

Carnaúbas: Hmmm... V?

P: Jaracatiás, your turn. Now another consonant.

Jaracatiás: Letter Z.

P: Z as in zoo?

Jaracatiás: Yes.

P: Okay... hmmm... Caranaúbas, Jaracatiás, Xambioá, Corticeiras isn't here.

PF3: Carnaúbas didn't say it, did she?

Carnaúbas: I said. Letter V.

P: So could you tell me a vowel now, Carnaúbas?

Carnaúbas: Hmmm... I?

P: I? So we've got here Davzi School.

PF3: Davzi...

P: Davzi school is the name of your school.

PF3: Ai que legal...

O objetivo dessa demonstração foi simular a participação dos alunos, cada um podendo contribuir colaborativamente na construção da narrativa, escolhendo uma letra do alfabeto sem o conhecimento prévio de que seria para compor o nome da escola no final. Vale ressaltar que o procedimento adotado não demanda a utilização de recursos caros, além do uso da imaginação e da linguagem. Como se tratou apenas de uma demonstração prática na ocasião do ensaio, o nome Davzi school não foi mantido. Entretanto, solicitamos às licenciandas uma atenção quanto à consciência fonológica da Língua Inglesa no momento de requisitar a contribuição dos alunos para a formação da palavra. Em síntese, recomendei às

estudantes-professoras levar em consideração a estrutura vocabular da língua inglesa, que, muitas vezes, conta com clusters em posição inicial, seguidos de vogal e de outra consoante. Assim daria para conferir mais verossimilhança na narrativa.

Feito o exercício de escolha do nome da escola, Carnaúbas deu prosseguimento à narrativa de RPG, comentando que *“they wish there were more buses available to their neighborhood, so they would not skip breakfast”* e sinalizando que nesse momento da narrativa seria inserido a atividade do jogo GROK sobre os sentimentos. Carnaúbas e Jaracatiás planejaram antecipar a utilização do GROK, selecionando dois alunos no início da oficina e explicando como funcionaria o contato deles com o GROK, a partir do baralho de sentimentos, e com o RPG. Sugeri que a utilização do GROK pudesse ser realizada na situação dos dois meninos que pularam a refeição para não perder o ônibus que os conduziria para a escola. Nesse caso do ensaio, me ofereci para desempenhar o papel do mestre do jogo no lugar das autoras Carnaúbas e Jaracatiás, de modo que, tanto as duas quanto Xambioá ou PF3, pudessem representar os papéis dos dois alunos que saíram de casa com fome. Para a condução da simulação, migramos para a plataforma da Facilita com o fito de interpretar os sentimentos.

Uma vez que todos ingressaram no jogo GROK por meio da plataforma Facilita, Carnaúbas lançou um questionamento relacionado ao baralho de sentimentos. De acordo com a licencianda, seria melhor filtrar quais sentimentos seriam utilizados na partida, tendo em vista o contexto dos alunos estarem se sentindo mal em função de não terem se alimentado no café da manhã, ao que o pesquisador retrucou que cada pessoa tem o direito de se sentir como quiser, assim como também não temos acesso ao modo com que esses alunos escolhidos para representar o papel vão se sentir. Contra-arguntei que as opções precisam ser amplamente apresentadas, assim como faz-se necessário também deixar os alunos livres para escolher o sentimento que mais ressoa com o que eles imaginam vivenciar naquela situação. O fato de disponibilizar todas as cartas de sentimentos possibilita o conhecimento, a aprendizagem de outras emoções que podem surgir no processo.

Discutida essa questão, o link de acesso ao GROK via Facilita foi gerado e o convite para entrar na plataforma compartilhado no chat do Google Meet. Aos poucos, os jogadores foram ingressando na página. A partida foi iniciada no momento em que todos estavam presentes, as cartas foram embaralhadas e a pergunta foi lançada sobre quem gostaria de se voluntariar para representar os papéis dos dois alunos que não tomaram café para não perder o

ônibus para a escola. A PF3 e Xambioá assumiram o papel das crianças e as instruções da atividade foram repassadas. A ideia abarcava PF3 e Xambioá atuando como as crianças que todos os dias pulavam o café da manhã para não perder o ônibus para a escola e o pesquisador como o mestre do jogo, desempenhando uma espécie de papel de narrador observador, que não atua como um personagem da trama. Jaracatiás e Carnaúbas deveriam jogar o GROK e receber cada uma metade do baralho de sentimentos. Considerando a complexidade e a inacessibilidade referentes à maneira como as duas crianças estavam se sentindo em relação ao ocorrido, sugeri utilizarem um slide disponibilizado pelo mestre do jogo com estruturas linguísticas que Jaracatiás e Carnaúbas pudessem se agarrar no momento de partilhar seus palpites empáticos, palpites estes que pretendem compreender e acolher quais sentimentos subjazem a experiência representada por Xambioá e PF3. O slide contendo as estruturas linguísticas tomadas como referência para os palpites empáticos pode ser conferido na Figura 8:

Making empathic guesses

Feelings

- Do you feel _____?
- It seems to me you're feeling _____, is that right?
- I'm wondering if you feel _____, is that right?
- I guess you're feeling _____, is that right?
- Are you _____?

Needs/Values

- Are you needing/ valuing/ wanting _____?
- Are you wishing to meet your need of _____?
- I'd like to know if _____ is something you're looking for.
- I guess you needed _____, right?

Aspecto da escuta ativa em que sugerimos para uma pessoa um sentimento e/ou necessidade que imaginamos estar presente para ela.

Colocamos uma carta na frente do jogador e palpamos em forma de pergunta.

Fig. 8: Slide do Módulo III do Curso Conecta sobre palpites empáticos

O referido slide aborda um aspecto da escuta ativa do JOGO GROK em que é sugerida para uma pessoa uma carta de sentimento e/ou de necessidade que imagina-se estar presente para ela. O procedimento baseia-se em colocar uma carta na frente do jogador e palpitar em

forma de pergunta. A ideia esteve pautada no revezamento de palpites entre Jaracatiás e Carnaúbas endereçados especificamente a Xambioá ou a PF3 e na resposta/reação emocional destes ao selecionar os sentimentos que mais se aproximavam à maneira como eles estavam experienciando a situação.

Tendo em vista a interação em tela através do Google Meet, as perguntas do slide (Figura 8) foram copiadas e disponibilizadas no chat. Desse modo, os jogadores poderiam consulta-las, conforme a necessidade. Nesse momento, solicitei aos jogadores a abertura das páginas (Google Meet e Facilita) em abas separadas, visando ajustar o tamanho de cada uma delas, de modo que pudessem alterar o tamanho da página, colocando-as justapostas, uma ao lado da outra. O fato de a Plataforma Facilita não conter a função de videoconferência integrada, forçando-nos a utilizar o Google Meet em paralelo com as duas páginas justapostas, gerou um transtorno digital que poderia ser evitado caso essa informação houvesse sido repassada antes da partida, ou seja, caso o teste houvesse sido realizado, no lugar de explicar a necessidade de justaposição das abas durante a partida, fato que gerou uma quebra de expectativa no jogo. Contudo, haja vista que a situação ocorreu no momento do ensaio, antes da apresentação do projeto durante as oficinas, frisamos a importância do ensaio, considerando que um planejamento bem elaborado, antecipando os riscos e desafios que poderiam emergir, otimizaria as chances de bom funcionamento da proposta.

Diante do exposto, esse encontro no Google Meet foi destinado para ensaiar a utilização do GROK incorporado aos enredos de RPG, ensaio este crucial para anteciparmos os desafios, as limitações e os acertos dos recursos. Como foi possível observar no relato, enfrentamos um desafio no que se refere ao letramento digital, relacionado ao fato de que a Plataforma Facilita indisponibiliza o serviço de videochamada no interior do jogo GROK, o que fez com que PF3 apresentasse menos e Xambioá apresentasse mais dificuldades em relação ao letramento de visualizar a interface de vídeo do Google Meet em uma página justaposta à outra contendo a Plataforma Facilita. Entretanto, vale frisar que a inserção de um aparato de videochamada, tal como *Google Meet*, *Zoom*, *StreamYard*, em uma plataforma como a Facilita, cuja versão gratuita foi recém-lançada no mercado virtual, implica altos custos de programação. Por isso, no presente momento, para jogar o GROK com vídeo é necessário utilizar alguma ferramenta de videochamada como *Zoom*, *Google Meet*, *Jitsi*, ou alguma outra que ofereça essa função, para usar em paralelo com a Facilita. A implementação de interface de vídeo dentro da própria plataforma aparece na linha do tempo de desenvolvimento, mas

ainda consta sem previsão de efetivação. Nesse sentido, o maior contratempo experienciado por Xambioá indicou uma limitação do jogo no modo virtual, limitação esta que não haveria, por exemplo, na ocasião do jogo presencial.

Contornada a questão do letramento digital no tocante à disposição das duas janelas justapostas, prosseguimos com as orientações acerca da inserção do baralho dos sentimentos do jogo GROK na cena envolvendo os dois alunos que chegaram na escola de estômago vazio. Para tanto, fez-se necessária uma apresentação didática do léxico requerido para o tipo de situação em questão, como se pode observar nos seguintes fragmentos:

Jaracatiás: Uhn, so you skip the break, the breakfast. *I guess you feel like this...* É assim? ((oferecendo a carta com o sentimento “chateada”)).

P: Yes, so I’m going to drag here so you can see the card, okay guys. In English, you say this word is *upset*.

PF3: Éé, this is to me or to Xambioá?

P: Jaracatiás!?

Jaracatiás: Can be you PF3.

PF3: Ah, yes, I feel really upset.

P: Okay, so, now Carnaúbas.

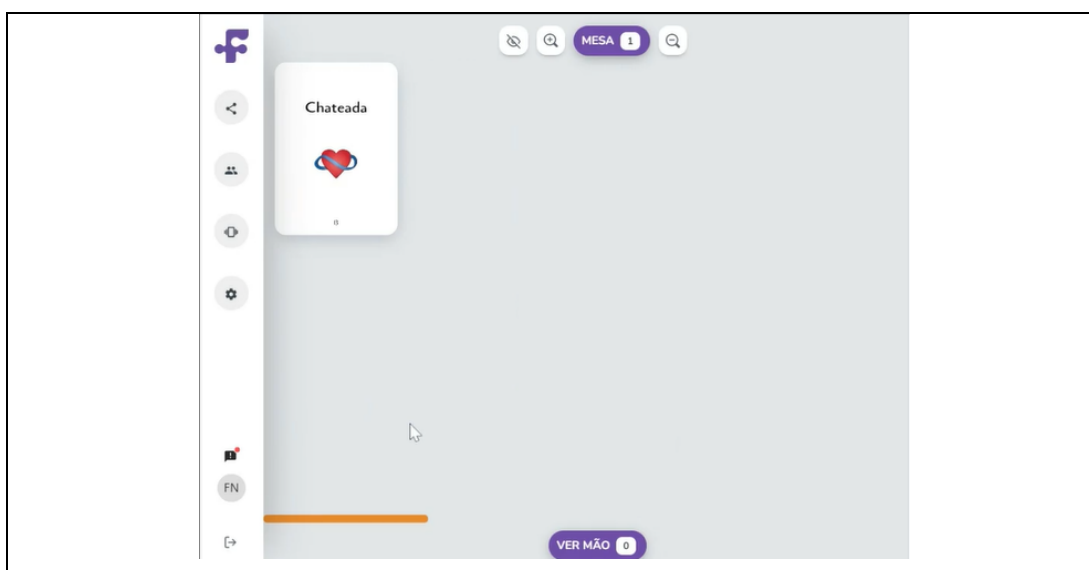


Fig. 9: carta de sentimento do Jogo GROK

Em resposta ao seu chamado, Carnaúbas informou que fechou a aba da Facilita acidentalmente, perdendo o acesso ao baralho de cartas (Figura 9). Diante do ocorrido, a partida precisou ser reiniciada, o link de acesso teve que ser reenviado para Carnaúbas, e as cartas redistribuídas entre ela e Jaracatiás, certificando-me de que as duas receberam o mesmo

quantitativo de cartas. Com essa etapa verificada, solicitei as participantes a continuidade dos palpites empáticos:

Jaracatiás: eu tô navegando aqui por, entre as cartas ... eu vou colocar essa aqui, perguntar pro Xambioá.

PF3: To Xambioá, right? Not to me.

Jaracatiás: Yes.

((long pause))

Xambioá: Repeat, please.

Jaracatiás: You skip the breakfast, right?

Xambioá: Yes.

Jaracatiás: I guess that situation makes you feel like this... Só um minuto, deixa eu mover a carta aqui. Apareceu pra vocês? ((oferecendo a carta “desconfortável” para Xambioá))

PF3: Yes, to me, it appeared.

Xambioá: Yes.

Jaracatiás: Is that right?

PF3: Then, she says the word in English, right?

Jaracatiás: Yes, uncomfortable.

PF3: Then Xambioá has to confirm is he feels like that, like that, or no.

Independente de todo o contratempo ocasionado pela recorrência com que alguns participantes entraram e saíram da plataforma, a exemplo de Carnaubas, notamos um aspecto interessante relacionado à forma com que Jaracatiás se apoderou do código linguístico, isto é, de um dos *prompts* sugeridos para elaboração dos palpites empáticos em forma de pergunta, imprimindo a sua marca quando da formulação do enunciado. Esse movimento empreendido por Jaracatiás, a partir do enunciado “I guess that situation makes you feel like this...”, colocando a carta “desconfortável” para a apreciação de Xambioá (Figura 10), demonstra não apenas um domínio do código linguístico, como corrobora, também, o argumento de Rosenberg (2006) de que a CNV não se trata de uma fórmula preestabelecida ou de mais um fetichismo metodológico; antes ela se adapta a várias situações e estilos pessoais e culturais, se distanciando do pensamento da verdade única e relevante.

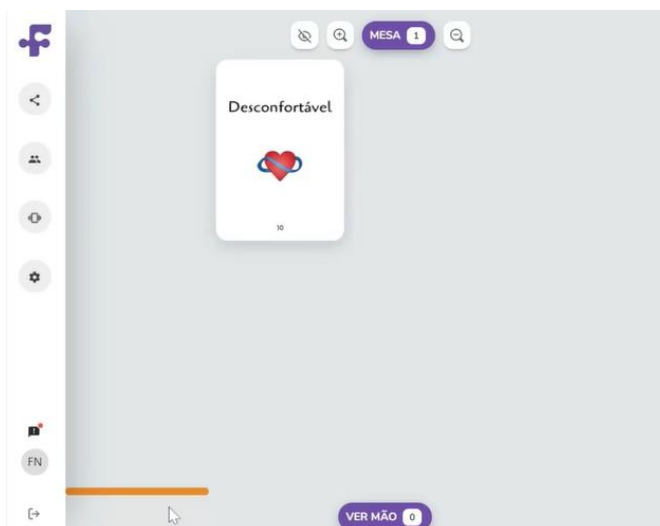


Fig. 10: apresentação da carta de sentimento virada para cima.

No que se refere ao palpite direcionado á Xambioá, este deveria manter a carta virada para cima sobre a mesa, demonstrando sua concordância em relação àquela forma de se sentir. Caso discordasse do sentimento recebido, deveria clicar duas vezes na carta para virá-la com a face para baixo, como pode ser visualizado na Figura 11:

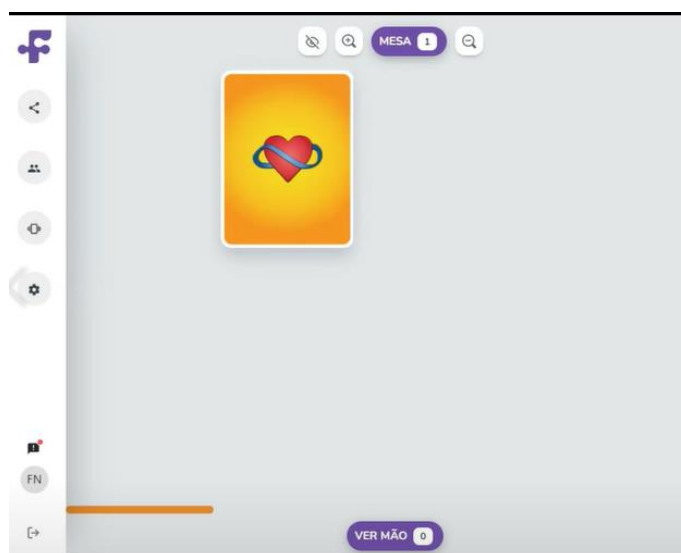


Fig. 11: apresentação da carta de sentimento virada para baixo

O jogo avança por meio do revezamento de palpites empáticos protagonizados por Carnaúbas e Jaracatiás:

Carnaúbas: So, with the other situation with the bus and skip the breakfast, I guess you feel like ... Is that right? ((inserindo a carta “frustrada”))

PF3: To me or to Xambioá?

Carnaúbas: Tem que direcionar para um dos...

P: Yes.

Carnaúbas: Pode ser a PF3, então.

PF3: Frustrated? No, I don't think I feel like that, frustrated. Uh, what do I do now? I have to turn it down, right?

Tendo em vista a desidentificação da PF3 com a carta “frustrada”, sugeri aos atores que organizassem as cartas na mesa em colunas de um modo que pudesse representar as cartas de cada um. Essa organização começou a tomar forma, podendo ser conferida na figura 12. Passada a vez para Jaracatiás, prosseguimos no jogo, por meio de um novo palpite empático: “Uh, to skip the break, the breakfast, it's kind of complicated, umm, I wonder you feel like this... too, Xambioá”, com a inserção da carta “triste”. Nesse momento, a PF3 aproveitou a oportunidade e sugeriu que no ato do palpite empático e oferecimento da carta de sentimento, Jaracatiás poderia escrever a referida emoção no chat, como uma forma de facilitar a compreensão, expondo o aluno a ter mais um contato com o referido sentimento em Inglês. À medida que os palpites progrediam, eu tomava a iniciativa de recuperar os sentimentos, como forma de revisar o léxico trabalhado “uncomfortable, frustrated, etc”. Carnaúbas então aposta na emoção “inquieta”, apontando-a para PF3, indagando-a se essa era a forma como ela estava se sentindo: “Maybe you feel like this?”. Consultando o catálogo de sentimentos em Inglês com base no jogo GROK, encontramos as seguintes palavras equivalentes para “inquieta”: “restless” ou “unsettled”. O resultado da arrumação das cartas pode ser visualizado na figura 12:

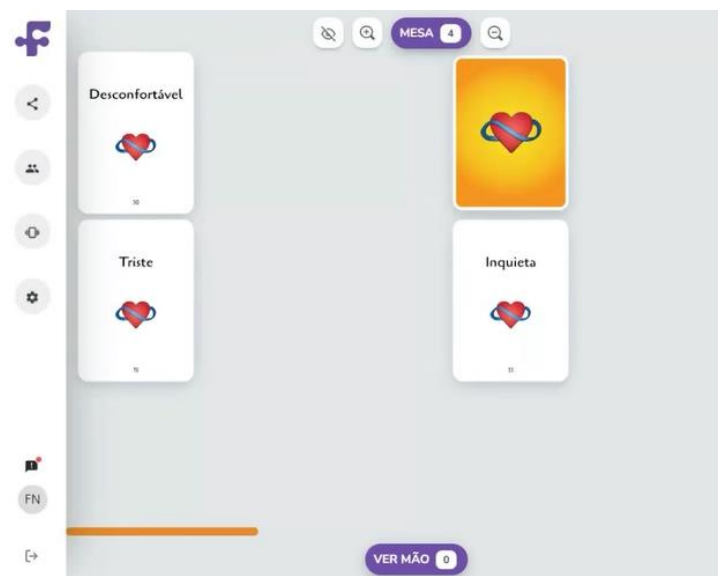


Fig. 12: colunas sobre como as cartas ressoam com os jogadores.

Em seguida, Carnaúbas questionou se “essa simulação de agora, que estamos fazendo agora na aula, né, nós vamos continuar até descobrir o nome ou...?!”. Em nossa leitura, a problematização de Carnaúbas carrega consigo um traço de aflição, haja vista o avanço do tempo da aula remota reservado para a orientação acerca do manejo do jogo de RPG a partir do roteiro criado pelos licenciandos estudantes-professores, acrescido do jogo GROK em cenas específicas da narrativa. Desse modo, ao perceber a inquietação da licencianda, esclarecemos que o propósito da atividade em questão não significa adivinhar o sentimento relacionado à situação de “pular o café da manhã para conseguir chegar até a escola”, especialmente porque a ideia era proporcionar ao jogador a liberdade de escolher qual sentimento mais se aproximava daquela experiência. Para que isso tornasse possível, os dois jogadores que representaram o papel das crianças, a saber Xambioá e PF3, receberam nenhuma carta. Com isso, estaríamos potencializando esse campo semântico que envolve um possível sentimento, uma possível emoção que eles pudessem se conectar e nomear. A apresentação da atividade nessa aula serviu para praticar essa enunciação do palpite empático via Plataforma Facilita e, através dessa oportunidade, explorar o vocabulário relacionado às emoções.

De acordo com o que foi demonstrado na transcrição, Carnaúbas e Jaracatiás receberam um compilado de sentimentos, a partir do qual as licenciandas, exercendo o papel de jogadoras, poderiam escolher o sentimento/a emoção que Xambioá e PF3 poderiam estar

sentindo e oferecê-lo na forma de palpite empático. Talvez o fato de contar com poucos participantes possa ter ocasionado uma redução na dinamicidade da partida, gerando o incômodo de ter um número volumoso de cartas para um número restrito de participantes. Esse incômodo ficou explícito no comentário de Carnaúbas:

Carnaúbas: Sobre essa questão, da, do sentimento, eu sugiro que a gente reduza assim, dez ou quinze, por aí. Porque fica ruim se tiver muita carta. Inclusive eu ia falar com você sobre isso agora. Essa aula vai até 11 horas da noite né, só que ainda falta o do Xambioá. Então como não tem uma carta específica, se a gente fosse falar todas elas, ia levar a noite toda.

P: Não, eu sei, mas a gente não ia falar todas não. Era só uma ideia.

PF3: Era só pra ver a dinâmica eu acho, né?

P: Isso, isso. A gente não ia usar todas as cartas aqui agora não. Era só pra vocês verem como que funciona, entendeu?

PF3: O que você ia sugerir Carnaúbas?

Carnaúbas: Não, é porque se fosse só pra demonstrar esse tanto que a gente fez já seria bom. Porque a gente continuava o que a gente tinha falado, eu e a Jaracatiás e dava tempo do Xambioá também falar. Porque uma aula até 11 horas da noite é muito cansativo, né?

P: Sim. Não, perfeito. É isso, mas cês entenderam então como manipular aqui? Como utilizar as cartas? Aí ao final dessa partida, a gente pediria a Xambioá e a PF3 para poder, é... compartilhar com o grupo como que foi essa experiência deles serem ouvidos em relação ao sentimento que eles estavam sentindo naquela determinada situação. Seria ...

PF3: Reserva quanto tempo no final, assim, P, no final pra essa, 5 minutos? 10 minutos? que elas tem que planejar...

P: Ao final dessa atividade?

PF3: É...

P: Eu acredito que dois minutos, talvez para cada, um minuto para cada, para cada voluntário é suficiente.

PF3: Sim.

Como exposto anteriormente, o ensaio, a prática com o jogo GROK utilizando a Facilita revelou ser de fundamental importância, visto que os estudantes-professores deveriam adquirir confiança para reger as oficinas segundo o cronograma da disciplina. Em relação à sugestão de Carnaúbas sobre reduzir a quantidade de sentimentos no momento da distribuição das cartas para os participantes, nossa posição foi desfavorável, tendo em vista que a limitação do número de cartas poderia incorrer em uma atitude precipitada, restringindo o investimento emocional que o jogo proporciona, ao invés de contribuir para a ampliação do letramento emocional dos participantes.

No que tange ao balanço realizado após a finalização da partida, propusemos uma pausa para reflexão, na qual PF3 e Xambioá, baseados nas emoções com as quais eles se conectaram durante a partida, teriam um minuto cada para socializar a experiência de obter uma clareza maior sobre a forma como eles se sentiram diante daquela situação. Foi sugerido

também à PF3 e a Xambioá prestarem um agradecimento às pessoas que tiveram a consideração de tirar um tempo para ouvir e para palpitar empaticamente a respeito do sentimento que eles estavam experienciando naquela situação. Uma estrutura com um modelo de agradecimento foi disponibilizado (*I'd like to thank you for helping me understand what I was feeling. I was feeling uncomfortable, sad, unsettled.*)

Basicamente, o objetivo cumpriu prestar um agradecimento por esse momento e descrever como que foi a experiência de ter várias pessoas oferecendo uma escuta ativa e empática acerca da dor, acerca do que estava sendo vivenciado emocionalmente, daquele sentimento que estava sendo experienciado. Esse foi basicamente o propósito dessa atividade, baseado na comunicação não violenta, que, por sua vez, constitui o alicerce do jogo GROK.

Dando continuidade à prática de treinamento antes do jogo, passamos para a narrativa de Xambioá, uma narrativa intitulada “Overcoming barriers” (Apêndice D) que fomentava à superação de obstáculos pela classe em uma escola situada na República da Zâmbia. Havia três colegas pré-definidos na sala de aula dessa escola: Raquel, Muhammad, Amanda. Por conseguinte, o quarto colega dizia respeito a um personagem criado no ato da partida, de acordo com a combinação de elementos de improvisação e criatividade dos alunos participantes do jogo. Os quatro personagens do roteiro elaborado por Xambioá enfrentavam algumas barreiras e alguns conflitos diários.

Uma dessas personagens refere-se à Amanda, uma aluna zambiana extremamente dedicada e bem sucedida nos estudos que deixa de frequentar a escola em razão do vício alcoólico do pai. A situação-desafio que esse cenário evoca está relacionada ao como Amanda pode resolver o problema das ausências na aula, uma situação-problema direcionada que cabe aos participantes do jogo de RPG solucionarem. No momento que conheci essa personagem, sugeri a Xambioá a divisão dos alunos em grupos com vistas à criação de planos de ação para a resolução do desafio, tendo em vista a característica fundamental de colaboração presente nos jogos de RPG.

Dentre os personagens criados por Xambioá, o imigrante árabe Muhammad capturou minha atenção. Identifiquei uma possibilidade de utilização das cartas do jogo GROK diante do cenário criado para esse personagem, a saber: envolvimento em um conflito pelo fato de ser um estrangeiro. Apesar de se comunicar bem em Língua Inglesa, Muhammad sofre preconceito da maioria dos colegas. Xambioá lança questionamentos que operam como perguntas disparadoras funcionando como uma preparação para o letramento (BRASIL,

2006). A pergunta criada por Xambioá disponibilizada nos slides (apêndice C) referentes à narrativa de RPG “what does Muhammad need for his wellbeing?” abriu um espaço de intersecção com as cartas de necessidade do jogo GROK. Logo, sugerimos a condução do plano de aula sobre as necessidades (apêndice B). Os objetivos do referido plano de aula compreenderam a) construir uma história coletivamente; b) familiarizar-se com a linguagem das necessidades e dos valores e c) descobrir a importância das necessidades para o nosso bem-estar.

Nessa fase de treinamento, antes do jogo, orientamos Xambioá a anunciar o objetivo da atividade, convidar um voluntário disposto a adivinhar a necessidade por trás da história coletiva, sortear uma carta e mostra-la para todos os outros participantes da rodada, exceto o voluntário, avisando-o que deverá trabalhar no esforço de tentar adivinhar qual necessidade é importante, considerando as histórias contadas coletivamente.

Considerando que os estudantes-professores desempenhariam pela primeira vez a função de mestres do jogo, coordenando as atividades que compreendiam a utilização do jogo GROK, propusemos uma simulação na qual um voluntário representaria o papel de Muhammad, tendo em vista a cena em que Muhammad sofre bastante preconceito de seus colegas de classe pela sua condição de imigrante árabe. O propósito da atividade compreendia nomear qual(is) necessidade(s) (não) está(ão) sendo atendidas nesse contexto que Muhammad está experienciando.

Para tanto, retornamos para a plataforma Facilita de modo a proceder com o sorteio da carta de necessidade. Uma vez reunidos na plataforma, lançamos a pergunta sobre a possibilidade de abrir a câmera para Carnaúbas, gerando murmúrios e bastante inquietação no ambiente. Carnaúbas aceitou abrir a câmera, porém pediu alguns minutos para organização do espaço no qual se encontrava. Ao ser questionada, Jaracatiás informou que a câmera estava sendo configurada, que o antivírus foi detectado, etc., quando finalmente Carnaúbas expôs sua imagem, possibilitando dessa forma a continuação da atividade.

Visando contemplar os passos descritos no plano de aula (Apêndice B), solicitamos a Carnaúbas a cobertura dos olhos, de forma que não fosse possível visualizar a carta de necessidade que seria divulgada na mesa para todos os outros participantes verem. Com os olhos vedados, Carnaúbas aguarda a visualização da necessidade sorteada para os outros participantes (pesquisador, Jaracatiás e PF3). Após tomarem conhecimento sobre a carta, Carnaúbas desvenda os olhos e todos os outros improvisam e *role-play* histórias de vinte a

trinta segundos acerca da experiência vivida de Muhammad, em que se possa exprimir se a referida necessidade está presente (atendida ou suficientemente satisfeita) ou se está ausente (desatendida ou insatisfeita) para que assim Carnaúbas tenha condições de deduzir a necessidade comum a todas as histórias. A colaborativa contação de história iniciou por PF3:

PF3: All right. You know Carnaúbas, the thing about my problem is that I have no home, I have not a play, I don't have a place to stay, to feel comforted, to feel home, you know? I need a place to stay, so because I have left my country so I don't feel I have a place to stay here in this new country. People don't...

P: Okay, PF3.

PF3: ...Like me, don't give me support.

Jaracatiás: Well, I am an immigrant and I'm far from home, and I miss some place to dwell, some place to feel comfortable, go to some place that there are people who share my cultural background, eh, my likes, my dislikes that understands my, my language.

P: Okay. Xambioá!

Xambioá: He feels alone?!

((long pause))

Carnaúbas: Não dá pra escutar o Xambioá.

PF3: O microfone do Xambioá tá fechado. Não sei se o Xambioá está falando.

Xambioá: Oi!

PF3: Oii

Xambioá: Oi. Me ouviram?

PF3: Agora sim.

Xambioá: He feels alone.

P: Okay. Carnaúbas, I am Muhammad. In the country I live we face lots of wars and one day, uh there were bombs all around and then suddenly we had to leave our homes and we had no homes anymore so we needed to look for this, another place, not our homes, but another a place where we could feel secure or we could feel safe, you know? So, we needed this. What is it?

Carnaúbas: Baseado nas emoções do baralho, certo? Aquele que a gente tava fazendo?

P: Isso, só que agora é uma necessidade, um valor.

Carnaúbas: Ah, eu tava pensando...

P: Não é uma emoção mais, não é um sentimento mais. Agora é uma necessidade.

Carnaúbas: Necessidade de segurança? Talvez moradia?

P: Hot!

Carnaúbas: Estabilidade?

PF3: Hot! Hot!

P: Hot!

Carnaúbas: Hmmm... é mais perto de estabilidade ou mais perto de moradia?

PF3: Naann...

P: Hot, hot! Super hot!

PF3: Super hot!

Carnaúbas: Um lar?

PF3: Very hot!

Carnaúbas: Difícil achar sinônimo pra isso, hmm, um abrigo?

P: Yeeees. Congratulations. Muhammad's need was a shelter.

Carnaúbas: Ah sim.

Essa proposta de contar coletivamente fragmentos de histórias com uma mesma necessidade (*shelter*) a ser deduzida foi sugerida para inserção no enredo de RPG elaborado

por Xambioá. É inegável o engajamento, a coesão, a adesão do grupo no momento da interação, revelando um aspecto primordial trabalhado ao longo do Curso de extensão: a conexão. Encerrada a atividade, a PF3 levantou uma questão pertinente: “Só uma coisa, P, mas na hora que os alunos tentarem falar, se eles não conseguirem falar em inglês, eles podem falar em português. Mas eles podem mesclar”. Concordei com a ponderação da professora formadora, reiterando a importância de o mestre do jogo revisar o vocabulário emergente constantemente, visando a ampliação do repertório de necessidades. Xambioá elaborou outras situações-desafio em sua narrativa de RPG, entre as quais destacou-se a história de uma jovem que possuía um bom aproveitamento escolar, mas que sofria psicologicamente diante do problema familiar que o alcoolismo de seu pai acarretava, problema que interferia em sua assiduidade às aulas.

Concluído o primeiro ensaio antes da apresentação da oficina junto aos alunos do ensino fundamental II da escola básica, agendamos outro encontro virtual para as tratativas dos ajustes finais nos roteiros de RPG. Na ocasião desse encontro, me despertou o interesse em ouvir e conhecer um pouco das motivações dos estudante-professores para elaborar a narrativa. Eu fazia ideia da complexidade de pensar a elaboração de um enredo de RPG como recurso que possibilita uma interligação entre a Comunicação Não-Violenta, sobretudo o investimento afetivo dos sentimentos e das necessidades humanas e a pedagogia decolonial, cujo aspecto essencial baseia-se na identificação-interrogação-interrupção (SOUZA & DUBOC, 2021) da diferença colonial. Tivemos um primeiro impacto com os licenciandos em termos de familiarização com a proposta e felizmente conseguimos descongelar nossa agência e produzir uma ação propositiva, sem pretensão de uma metodologização, vale dizer, mas sem perder de vista também o que é muito caro em qualquer exercício decolonial, a ocupação com o “andar se perguntando” (GROSFOGUEL, 2007, p. 75). Por esse motivo, abrimos um espaço para a escuta sobre o processo de elaboração da *storyline* nas visões de Xambioá e Corticeiras:

Xambioá: Ah, no meu caso sim, como diz, a gente que é negro, pobre, você já cresce né passando por alguns percalços aí e a gente também vê, ne algumas coisas também com outras pessoas, já trabalhei com pessoas que são de outra nacionalidade, né? E realmente as vezes nem todo mundo tenta ajuda-los, né? A se sentir um pouco mais dentro do... do...da... ali... da situação, ali, mais confortáveis, mais ajudados, né? Então a gente né, foi se... se espelhando nisso aí, né? Na verdade, a sociedade em si ela tem essas situações, mas como diz né tem que buscar sempre aí alguma situação onde a gente possa colaborar com alguém né? Eu acho que é... a proposta minha e da Corticeiras acho que foi nesse sentido de... de... de tentar aí

passar uma atuação que talvez possa ser que colegas que vão assistir também possam sofrer ou até inconscientemente é... acaba fazendo algum tipo de discriminação né... alguém então pode as vezes ajudar bastante todos nós pensarmos aí numa situação né?

Corticeiras: eu achei um pouco diferente assim essa questão do RPG que nós estamos criando porque até então os RPGs que eu jogava... é... a gente não colocava o personagem digamos assim que já meio pronto, já com a história dele, era... é um pouco mais livre, inclusive minha irmã ela também até hoje ela joga RPG, né? E ela também, eu conversei um pouco com ela e ela também achou meio diferente... porque é uma coisa mais aberta, mais livre... a pessoa mesmo que escolhe é... quem ela... quem ela quer ser... o que ela vai ser... a gente só coloca ali mais ou menos uma introdução da história e... e também uma coisa que eu sempre percebo assim com os RPGs em si é que as pessoas quando é aberto e a pessoa mesmo escolhe quem ela quer ser, geralmente as pessoas escolhem uma realidade alternativa daquelas que elas vivem, isso é um ponto interessante a ser pensado. É... aqui... as pessoas aqui do Brasil, por exemplo, né... elas geralmente escolhem fazer... ser uma personagem de RPG de outro país, é muito difícil uma pessoa daqui do Brasil escolher ser um personagem daqui do Brasil, mas eu achei interessante... é... essa questão da gente colocar os personagens, porque a gente pode trazer vivências atuais que foi o que eu e o Xambioá decidimos fazer... a gente... é... conversou e aí – ah porque que não trazemos coisas que vem acontecendo no dia-a-dia né... são coisas que obviamente que já aconteciam, mas a gente não tinha conhecimento que a gente tem hoje, que é a questão da xenofobia, enfim, daí a gente conversou e a gente quis trazer é... mais pra realidade do que tá acontecendo agora no mundo. E... é... e... como eu sou psicóloga, né, (...) eu vivencio muito isso com os adolescentes.

No caso da apresentação da motivação de Xambioá para a escrita do enredo “overcoming barriers”, arrisco dizer que o estudante-professor empregou os quatro componentes da CNV. O primeiro deles, a observação, fica evidente no momento em que Xambioá descreve o cenário que ele vê: além de afirmar que negros e pobres crescem passando por adversidades, em seu relato, pessoas estrangeiras às vezes não são assistidas. Depreendo da leitura que faz Xambioá que se cuidamos da necessidade de colaboração para com quem está em uma posição de desfavorecimento, ajudamos esse alguém a se sentir mais confortável, mais favorecido. Nesse caso, encontramos dois componentes da CNV: sentimento e necessidade. O último componente, isto é, um pedido de ação clara, pode ser identificado na fala de Xambioá, no momento em que, pressupondo outras pessoas passando por alguma situação parecida, “alguém então pode as vezes ajudar bastante todos nós pensarmos aí numa situação”. Conforme a PF3 disse, Xambioá traz um pouco de sua experiência vivida em sua motivação, mas também colocando-se no lugar de outras pessoas, como um observador, envolvido em uma reação emocional de empatia.

A motivação de Corticeiras aparece como um contraponto interessante. A estudante-professora constata pontos de divergência do jogo de RPG baseado na CNV e na

decolonialidade, em relação ao jogo de RPG tradicional, inspirados em narrativas de guerra e de fantasia (RODRIGUES, 2004). Outro aspecto que a licencianda evoca diz respeito à função de escapismo no RPG que muitos jovens utilizam, buscando uma realidade alternativa para onde possam se deslocar. Por fim, Corticeiras expõe sua motivação com base no desejo de focalizar o que está acontecendo no mundo, mencionando a xenofobia como uma discriminação a ser interrompida. Concordo com a participante e reconheço que a releitura do RPG que esse trabalho está propondo é intencional, uma vez que entra diretamente em contato com o terreno movediço das emoções, cheio de tensões e contradições, e que cuja viagem para o centro do nosso mundo interior nos previne da cegueira epistêmica que domina o nosso consciente e nos reconecta com o que verdadeiramente importa, o mundo das necessidades, ou nas palavras de Santos (2019), o mundo das suficiências íntimas.

Dando continuidade ao processo de escuta, Jaracatiás e Carnaúbas expõem as razões que as levaram à elaboração do enredo “a hard day at school”:

Jaracatiás: É quando eu e Carnaúbas nós estávamos montando nosso RPG, inicialmente a ideia era falar alguma coisa da cidade, (...), problemas na infraestrutura, mas (...) na época eu tava... comecei a ler um livro da Malala, a autobiografia dela e aí quando a gente começou a elaborar, e viu que... é... a questão da infraestrutura da cidade não... num... cabia de certa forma no jogo assim, pra inserir o GROK ali, a gente teve essa ideia de, a partir desse livro que eu tinha começado a ler da Malala, se eu não me engano a autobiografia dela, (...), eu tive essa ideia e pra elaborar alguma das situações, eu levei em conta (...), algumas lembranças que eu tinha da época da escola, o... a questão do RPG, eu conheci o RPG porque eu tenho uma colega... tenho uma amiga que ela assiste um RPG que passa na *Tweet*, se eu não me engano é *Calamidade*, alguma coisa assim, ela assiste as partidas desse RPG e ela conversa comigo às vezes sobre ele, o quanto que ela gosta, ela me mandou umas animaçõezinhas que fizeram do jogo e tal, tem também um livrinho que eu tenho aqui, (...) e que falava também sobre essa questão de como montar jogos de tabuleiro, (...), e aí tudo isso me ajudou assim, ajudou a mim e a Carnaúbas a montar esse jogo.

Carnaúbas: É... nessa questão... na criação do RPG, né? Confesso que eu já tinha visto o termo, mas eu não sabia exatamente como criar um, tanto é que a primeira coisa me veio à cabeça foi um jogo de tabuleiro, eu falei “como é que a gente vai produzir um jogo de tabuleiro em um mês, imprimir aquela questão toda, né?” mas aí depois que vocês explicaram, mandaram os modelos, a gente foi (...) conseguindo construir. A ideia original era fazer por exemplo sobre o Jalapão, só que quando eu fui ver o modelo eu descobri que o modelo já era sobre o do Jalapão, aí não... vamos mudar pra cidade, né? Por exemplo: situações que alguns alunos passam no dia-a-dia e aí a gente foi juntando ali as informações e surgiu essa ideia né, de narrar uma sala de aula sobre a vida desses alunos (dessa sala), né? E as dificuldades que eles enfrentam no dia-a-dia. Foi algo bastante inovador, que eu nunca tinha feito nada do tipo, um pouco estressante, porque não é algo tão simples, e (...) com um pouco de calma a gente vai tentando criar, já colocando várias coisas interessantes inclusive, no slide... a gente achou alguns programas online e eu tava até comentando com a Jaracatiás, é... o online vai ser um pouco melhor, por exemplo a gente pode usar

sites na hora, por exemplo os dados... ou pra... pra criar a imagem das personagens, né? (...) achei isso um ponto positivo ter esse formato à distância, que a gente pode usar mais a Internet... pra criar esse jogo virtual.

A narrativa “a hard day at school”, de autoria de Carnaúbas e Jaracatiás, foi inspirada em eventos relacionados a uma sala de aula, mais especificamente sobre a vida dos alunos e as dificuldades que eles enfrentam no dia-a-dia. Embora Jaracatiás tenha também recuperado o conceito tradicional de RPG, enquanto um jogo de tabuleiro, a narrativa tecida por ela e Carnaúbas construiu situações-problema de cunho social, que permitiram debater questões sensíveis e difíceis de lidar como a fome, a desigualdade econômica, o *bullying*, ao mesmo tempo em que inaugurou um movimento novo e complexo na formação de professores na universidade, movimento este que busca descolonizar o pensamento e as metodologias, reconhecendo a complexidade do ser insuficiente, personificado, e a difícil tomada de consciência das profundas percepções cognitivas e coletivas de interdependência e interrelação. Como coloca Andreotti (2014), expandir a mente racional modernista requer uma diferente concepção de linguagem, além do nível verbal, linguístico, dialógico, isto é, uma linguagem como metáfora, e requer também uma outra concepção de realidade (como indefinível, imprecisa e vaga), de uma forma que supere as dicotomias tradicionais que são destrutivas para o pensamento das relacionais.

Nas palavras de PF3, embora seja um desafio para todos nós usar a imaginação, o nosso poder inventivo-criativo, em um contexto tão cerceado quanto o contexto acadêmico, universitário:

PF3: é bem bacana que... que... isso tenha sido colocado, eu acho que é uma oportunidade (...) pro nosso crescimento ne... pro nosso aprimoramento das nossas habilidades, ne... (...) daquilo que a gente tem capacidade de fazer (...) nós estamos aqui nos preparando para sermos professores (...) então isso é algo que você pode recorrer (...) nas suas aulas (...) então eu acho que assim, (...) você ter se colocado nessa situação, acho que também (...) vai te ajudar a enfrentar melhor diversas outras situações (...) porque é um preparatório (...) pra você reconhecer seus sentimentos, reconhecer aquilo que você tá atravessando (...) pra te tornar inclusive mais preparado(a) para enfrentar outros desafios.

Nessa mesma direção caminha Andreotti (2014) quanto à questão de a mente metafórica ter sido historicamente reprimida pela modernidade colonial. Recapitulando as bases históricas da matriz colonial de poder (MCP), é premente marcar que a expansão ocidental não foi só econômica e política, sintetiza-se em uma imensa máquina epistêmica (além das trágicas ações físicas a que temos notícia), uma expansão fundamentalmente

epistêmica, segundo (MIGNOLO, 2018). Desde o século XVI, civilizações, reinos e culturas precisaram criar instituições (faculdades, universidades, museus, centros de pesquisa, institutos, fundações e organizações religiosas) e com isso produzir e controlar o saber que os atores à frente dessas instituições criam ser superior ou mais verdadeiro do que os outros. Para Rodrigues (2004), tais instituições dotadas de poder, preocupadas em delimitar as fronteiras da disciplinaridade, criaram modelos e padrões objetivos do conhecimento dito científico, afastando tudo o que não correspondia aos seus ditames.

No entanto, a tarefa crítica que requer mudar os termos (princípios, regras) da conversa (mudando as perguntas que a sustentam), ou mudar o diretor da peça (o nível mais abrangente, nível do saber no sentido profundo, nível que corresponde ao papel que exerce a universidade) (MIGNOLO, 2018), não representa uma tarefa crítica fácil. Tomo como empréstimo o argumento de Souza e Duboc (2021) de que em vez de inverter a diferença colonial (a suposta inferioridade de alguns seres humanos) e taxar como invisível ou sem valor as forças e os conhecimentos hegemônicos e tradicionais, podemos questionar a diferença colonial e a linha abissal (SANTOS, 2007; 2019), interligando, relacionando, tudo o que se encontra nos dois lados da linha em uma ecologia da tradução intercultural, via um outro tipo de comunicação (não-violenta).

Isso faz muito sentido, pensando no movimento que busco inaugurar nessa tese de interrelacionar a tradução intercultural (SANTOS, 2019) e a Comunicação Não-Violenta (ROSENBERG, 2006). Se a colonialidade não está com seus dias contados, importa-nos avaliar a necessidade de a) abandonar o desejo por universalidade, por absolutismos, por hegemonias para, assim, perceber as interconexões em ecologia relacional; b) compreender que todas as culturas, língua(gens) e conhecimentos são incompletos e estão em constante processo de fazer-se/tornar-se através da interação e das relações com os outros; c) incentivar a curiosidade que envolve impulso para o contato com a alteridade e com a novidade; d) facilitar uma outra comunicação (não-violenta) que apresente uma ampla medida e abertura aos outros e uma possibilidade estendida de reciprocidade (SOUZA & DUBOC, 2021).

Recapitulando, a tradução intercultural requer a hermenêutica diatópica (SANTOS, 2019) para sua respectiva operacionalização. Grosso modo, a hermenêutica diatópica significa transformar as premissas culturais cristalizadas em argumentos abertos (sujeitos à mudança mediante persuasão e argumentação) mantendo um pé em uma cultura e o outro na outra (SOUZA & DUBOC, 2021). Semelhantemente, o percurso gandhiano mostra que existe um

meio-termo entre o orgulho excessivo nas convicções próprias ou nas premissas culturais e o seu abandono, em favor de uma visão de mundo pluralista e multifacetada. Nesse sentido, assim como as sementes da tradução intercultural de Gandhi germinaram na zona de contato entre concepções eurocêntricas e não-eurocêntricas, do mesmo modo as sementes da CNV, tratadas com esse mesmo processo da tradução intercultural, podem adquirir maior energia para ressurgir, reemergir, (re)existir às pragas nocivas da modernidade/colonialidade. Esse meio-termo é o espaço da tradução intercultural.

É isso que a PF3 reconhece como bacana, o fato de a proposta ter sido colocada no âmbito universitário como uma oportunidade de crescimento, de aprimoramento de habilidades, como um agenciamento ambíguo, que mantém um pé no lado que o espaço institucional regula e o outro no lado que explora as relacionalidades, as interconexões, as incompletudes, as ambiguidades, as curiosidades, as reciprocidades.

Esses foram alguns dos fatos científicos fabricados com vistas a compreender fenômenos sociais complexos. A minha ideia em adotar o estudo de caso etnográfico como aporte metodológico em pesquisa qualitativo-interpretativista, baseou-se justamente na ambiguidade dos sinais futuros, haja vista a identidade multifacetada e fragmentada do homem pós-moderno (BARBOSA, 2012). Os sobressaltos desiguais entre o paradigma emergente pós/trans-moderno, o paradigma ainda vigente moderno e os sinais ambíguos do futuro repercutiram no referido aporte metodológico. Porém, de acordo com André (2005), para desenvolver um estudo de caso etnográfico qualitativo, o pesquisador precisa ter uma enorme tolerância à ambiguidade, saber conviver com as dúvidas e as incertezas inerentes e aceitar um esquema de trabalho aberto e flexível. Foi essa estrutura *flex e open*, em nossa leitura, que tornou a tese atrativa, especialmente no contexto pandêmico que me desafiou a trabalhar diante do novo, do imprevisto, do incerto e do impreciso, no qual busquei recompor o laço social que a modernidade fragmentou e compartimentou, mostrando os fundamentos realistas através de uma explicação conjunta, fornecida pelas entidades que me ajudaram a compor essa história (Carnaúbas, Jaracatiás, Corticeiras, Pitombeiras, Xambioá, Sibipirunas, PF1, 2 e 3). Acredito que, apesar de desconfortável com o formato, focalizamos o “*in front of me*”, a tela, a base das relações digitais, onde pudemos enxergar os agenciamentos, as coletividades, os acontecimentos, explicando os elos causais e operacionais da vida real, descrevendo a intervenção e o contexto em que os dados foram coletados, explorando situações nas quais a minha intervenção não possuía um único conjunto de resultados,

estabelecendo o como e o porquê dos resultados sob investigação, resultados estes que refutam o status de clandestinidade, marginalidade no qual o conhecimento hegemônico moderno inscreveu os resultados híbridos.

Entretanto, agudamente consciente de que não é simples apagar ou eliminar a colonialidade/ modernidade (SOUZA & DUBOC, 2021), assumi o risco da sensibilidade como estratégia de investigação compreensiva e (des)aprendi nessa tese, dentre tantas coisas, a mensagem das cosmovisões Yanomami acerca do poder das ancestralidades que, diferente das epistemes ocidentais modernas, reivindicadoras de um universalismo hegemônico que descorporifica e deslegitima a autoria da produção de conhecimento, nos ensina que o conhecimento para os povos Yanomami lhes é confiado via empréstimo (SOUZA & DUBOC, 2021).

Ponderação semelhante fazem Dunker e Thebas (2019) acerca da vulnerabilidade que implica se despossuir. Para os autores, se despossuir define a primeira condição de abertura para a escuta, algo fundamental no processo de linguagem que Rosenberg (2006) identificou como Comunicação Não Violenta. Tendo em vista a identidade multifacetada do homem pós-moderno e sua relação com a condição do Inglês como Lingua Franca, assumimos uma atitude ética e política quando agenciamos o papel e a identidade do palhaço. Na moldura de uma metáfora, “o sapato do palhaço é grande porque não é dele” (DUNKER & THEBAS, 2019, p. 59). Na visão dos autores:

o palhaço simboliza nossa natureza humana, essencialmente despossuída, errante (...). Somos despossuídos tanto porque é assim que viemos ao mundo quanto porque as posses que acumulamos ao longo da vida são provisórias. Elas criam nossos papéis e nossas identidades, mas o palhaço e o psicanalista estão aí para nos lembrar de que não somos nada disso. Dizemos até mesmo que temos um corpo e não que somos um corpo. (...) O primeiro passo para escutar é se despossuir: de seus personagens, de suas prerrogativas, de seus direitos, de sua língua, de seu circo neurótico particular (DUNKER & THEBAS, 2019, p. 59-60)

Fica a dica do exercício: “Só compreendendo e aceitando isso, o aprendiz de palhaço ou de psicanalista conseguirá baixar as guardas, tirar algumas das máscaras que vestimos no dia a dia e substituí-las pelo pequeno nariz vermelho” (DUNKER & THEBAS, 2019, p. 60). Os autores argumentam que se nada nos pertence, não há o que ser defendido. Para eles, a consciência disso confere enorme poder àquele que se sabe perdedor: “O que tem a perder aquele que sabe que não tem nada?” (DUNKER & THEBAS, 2019, p. 60). É a partir desse “estado” que o palhaço exercita sua escuta do outro e do mundo, estado de potência

desguarnecida. “Estou aqui, inteiro, aberto e disponível” (DUNKER & THEBAS, 2019, p. 60). O exercício da escuta do palhaço está estreitamente ligado à visão política dos zapatistas, que partem da noção de democracia dos indígenas tojolabales (GROSFOGUEL, 2007), a qual enfatiza uma concepção outra de fazer política, a maneira de “andar perguntando” (GROSFOGUEL, 2007, p. 75), um movimento de retaguarda muito diferente da “pregação” da cosmologia judaico-cristã ocidental, reproduzida pelos marxistas, conservadores e (neo)liberais. O andar perguntando é concebido como “mandar obedecendo”, no qual “quem manda obedece e quem obedece manda”, que, por sua vez, é muito diferente da democracia ocidental, em que “o que manda não obedece e o que obedece não manda” (GROSFOGUEL, 2007, p. 75). Essa cosmologia outra configura-se como um diálogo crítico amplo transmoderno com todo o povo, podendo articular um programa de luta, um pluriversal concreto que inclui dentro de si as demandas particulares de todos os sujeitos e epistemes de todos os marginalizados e oprimidos e não um universal abstrato de processos hegemônicos tais como o socialismo, o comunismo, a democracia, a nação, que muitas vezes não passam de significantes vazios (GROSFOGUEL, 2007).

Por fim, transformamos os investigadores sociais pós-abissais Jaracatiás, Carnaúbas, Xambioá, Corticeiras em artesãos que utilizaram suas ferramentas metodológicas de forma criativa, ao ponto de conseguir construir o seu próprio método, a elaboração de narrativas autorais de RPG que interrelacionam a CNV e a pedagogia decolonial, as quais podem ser acessadas na íntegra (apêndices D e E). Sim, vocês podem imaginar os riscos e as frustrações que enquanto pesquisador pós-abissal eu corri, entretanto, consciente de que conhecer segundo a lógica pós-abissal (conhecer *com* e não conhecer *sobre*) implica a razão aquecida, isto é, o *corazonar* (SANTOS, 2019).

4.6 Relatório Final do estudo de caso etnográfico

A partir desse roteiro, o que se pretende é apresentar, com base nos dados obtidos e no meu posicionamento enquanto pesquisador, uma versão da singularidade da situação aqui exposta, a qual representa um caso digno de ser estudado, porque é representativo de muitos outros casos inscritos no período pandêmico e, ao mesmo tempo, completamente distinto de outros casos, tendo em vista suas especificidades.

Primeiramente, não se parte do pressuposto de que a reconstrução do real feita por mim seja a única ou a correta. Deixo livre para que os leitores possam desenvolver as suas próprias representações da realidade e que essas possam ser tão significativas quanto a que aqui se apresenta.

Explicito também os métodos e procedimentos usados de modo que, se quaisquer informantes, aprendizes, pesquisadores quiserem continuar o estudo, saibam que caminho seguir. Uma das implicações de realizar o trabalho de campo em um período concentrado de tempo, como foi o caso, é que eu precisei complementar os dados da observação e da entrevista com interações por meio de videoconferências do *Google Meet*, pois, considerando a preocupação de retratar de forma aprofundada a situação pesquisada em suas múltiplas dimensões, busquei nas interações com os participantes a variedade de significados que eles atribuem a referida situação.

Como afirmei no parágrafo introdutório, esse caso foi digno de ser pesquisado porque é representativo de outros que se sucederam na pandemia (2020-2022) e o conhecimento em profundidade articulado pode ajudar a entender outros casos. Entretanto, esse conhecimento em profundidade demandou tempo, recursos, dedicação, privações, enfim, demandas sob o ponto de vista intelectual, pessoal e emocional, sobretudo porque, para desenvolver um estudo de caso etnográfico qualitativo dessa natureza, tive que realizar um esquema de trabalho aberto e flexível, em que as decisões tiveram que ser tomadas na medida e no momento em que se fizeram necessárias. Foi extremamente difícil proceder em situações específicas onde não existiam modelos e os critérios para seguir essa ou aquela direção eram muito pouco óbvios.

Decidir o que constituiu de fato o caso, como os dados foram coletados, quem foi entrevistado ou observado, quais gravações foram analisadas, tudo isso foi esboçado em um primeiro momento, para ser repensado, redefinido, modificado ao longo da pesquisa. Ela

dependeu o tempo todo de como se deram os primeiros contatos, da forma da minha entrada em campo, de minha aceitação ou não, de minha interação com os participantes e só então é que foi possível ir sendo mais delineada.

Ir a campo no período pandêmico exigiu que, além dessa flexibilidade no próprio esquema de trabalho, minhas decisões sobre como analisar e apresentar os dados também não poderiam ser predeterminadas, a não ser em linhas bem gerais. Através de coragem, força, destreza, sabedorias coletivas e um profundo sentimento de incompletude, a pesquisa foi se desenvolvendo e nesse processo permanente de construção, as decisões foram ficando mais claras. Foi preciso também desenvolver uma enorme capacidade perceptiva sensorial referente às emoções, sentimentos, necessidades ou mesmo às sensações físicas, além do desafio de refinar o ouvido e aprender a escutar, saber ver mais do que o óbvio e o aparente. Fiz vários exercícios para tentar capturar o sentido dos gestos, das expressões não linguísticas, dos sons, das cores, dos silêncios, das representações gráficas dos avatares e também tentar usar todas essas informações para prosseguir ou não nas observações, para adensar ou não um ponto crítico específico, para acertar ou não fazer as perguntas, para selecionar ou não novos participantes.

Na análise dos dados, me esforcei para olhar todos os registros coletados e tentar apreender os conteúdos, os significados, os pressupostos, os implícitos, os valores, os sentimentos, as carências, as insuficiências e as representações neles contidos. Tive que aflorar minha criatividade adormecida e buscar respostas na minha experiência pessoal e profissional para realizar uma leitura interpretativa dos dados no período mais sistemático da análise, recorrendo sem dúvida aos eixos teóricos do estudo, mas também às minhas intuições, sentimentos, enfim à minha sensibilidade. Esse vaivém da empiria para a teoria e novamente para a empiria foi tornando possível descobertas incríveis, repletas de muitas (des)aprendizagens. Aprendi a me abrir para as ambiguidades e ainda estou aprendendo a ser uma pessoa mais sensível, tudo isso nessa trilha desafiadora de pesquisa, que requer uma comunicação empática com os participantes, o estabelecimento de um bom *rapport*, a criticidade de perguntas problematizadoras e a necessidade de uma escuta ativa e sensível.

Até hoje me questiono se fui bem sucedido no meu campo de pesquisa, se construí um bom *rapport* (a obtenção de dados relevantes depende disso), se fui empático, se proporcionei um clima de confiança, em que as informações pudessem fluir mais naturalmente, de um

modo que me permitisse ir mais a fundo em um determinado aspecto, tocar em questões menos palatáveis e explorar pontos de vista conflitantes.

A pesquisa me mostrou que esse ambiente de acolhimento demandou o aprimoramento da habilidade de saber escutar: ouvir com atenção redobrada o que foi dito, ser gentil com as minhas próprias pausas, explicações complexas, imprecisões e com as dos participantes, e por outro lado, saber também organizar o próprio tempo e o do participante e então ser capaz de interromper na hora em que fosse necessário, fazer novas perguntas, rephrasear uma questão, atitudes procedimentais que foram favorecidas através dos registros via videoconferência.

Entretanto, a tarefa apresentou uma dificuldade em vista do contingente enorme de dados acumulados, ou por outras razões próprias da pluralidade da metodologia e da coleta e análise, sem contar que essa adversidade decorreu também de uma grande dificuldade de lidar com a palavra escrita. Diante disso, poderia procurar outros meios de apresentação do caso, através de desenho, fotografia, infográfico, vídeo, mas como sei que o relato escrito prepondera no âmbito acadêmico, venho, ao longo destes quase cinco anos, sistematizando, concatenando, descrevendo ou, pelo menos tentando, expressar a riqueza, a complexidade e o movimento do que foi observado, ouvido, partilhado. Vale lembrar que quando o trabalho de pesquisa é realizado em equipe, todo esse estágio torna-se menos penoso, haja vista a colaboração ativa entre os membros do grupo com suas respectivas habilidades, fazendo com que os dados sejam tratados e o resultado seja atingido em menos tempo e menos dificuldade.

Com base em minha experiência de pesquisa no mestrado e agora no doutorado, eu diria que a escrita é um processo solitário, que carece de longos períodos de tempo, persistência, ajuda dos pares, supervisão de um orientador que é, sem dúvidas, mais experiente, para que essa dificuldade seja atenuada.

Com isso em mente, inicio a apresentação do caso com base em um estudo exploratório, com alguns tipos de questões como “quais emoções os professores em pré-serviço expressam antes e após os encontros de formação em CNV e suas respectivas implicações?”, visando desenvolver hipóteses pertinentes e proposições para novas investigações (YIN, 1994) e, também, com base em um estudo explanatório, com algumas questões de “como os RPGs podem apoiar os professores de Língua Inglesa em (pré) serviço a agirem decolonialmente com seus futuros educandos, motivados por um diálogo anti-

machista, para além da linha de cor e das hierarquias sociais?”, mais passível de conduzir estudos de caso, historicidades e experiências.

Os instrumentos de pesquisa adotados incluíram:

Instrumentos de pesquisa	Objetivos
Observação direta e participante	descrever a intervenção e o contexto da vida real em que os dados foram coletados.
Curso de extensão de 60h à distância	Apresentar as três temáticas fundadoras da pesquisa: CNV, decolonialidade e jogos de RPG.
Entrevistas remotas via <i>Google Forms</i>	Descrever as emoções dos professores em pré-serviço antes e após os encontros de formação. Estabelecer o como e o porquê da situação complexa sob investigação
Narrativas ficcionais de RPG propondo interrelação entre a CNV e a pedagogia decolonial	Motivar nos professores em pré-serviço um diálogo anti-machista, para além da linha de cor e das hierarquias sociais para que possam agir decolonialmente com seus futuros educandos.
Videoconferências do <i>Google Meet</i>	Explorar situações que extrapolam o conjunto limitado de resultados provenientes da intervenção do pesquisador
Oficina de 10h destinada ao 9º ano do Ensino Fundamental II	Analisar os elos operacionais das narrativas e avaliar seus benefícios, mas também as limitações da metodologia criativa em questão, aplicada ao planejamento, à intervenção e à análise.

A coleta dos dados gerados a partir dos instrumentos supracitados ocorreu no segundo semestre do ano de 2021.

4.6.1 Alguns resultados:

Primeira etapa da pesquisa:

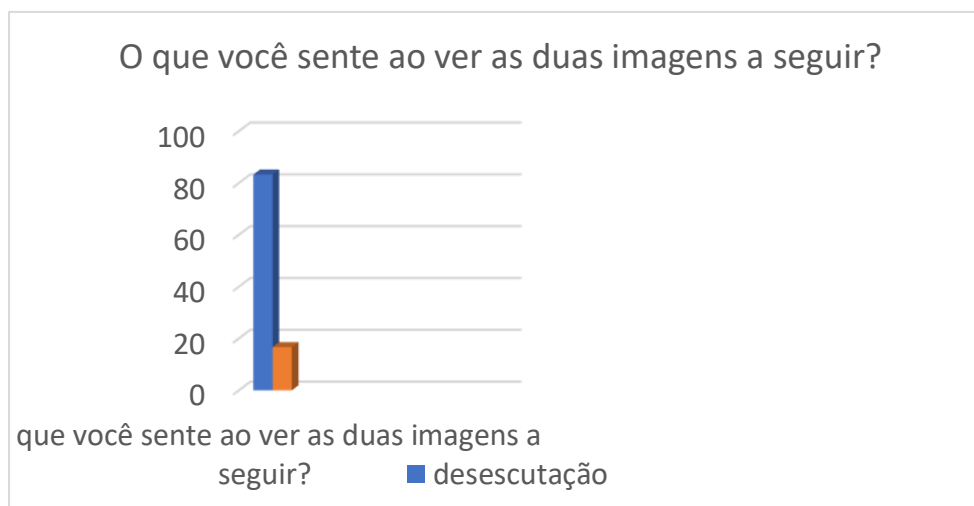
Módulo II do curso de extensão:

- O que você sente ao ver as duas imagens a seguir? (83,3% de desescutação)

Liberdade, Confiança e Futuro. (...) eu vejo (...) eu sinto a indignação e a vontade por revolução.	Vejo sobreposição, e na segunda vejo imposição
Sinto que as duas imagens demonstram	Uma conquista de uma povo que foi...

Sinto que o mundo ainda pode...

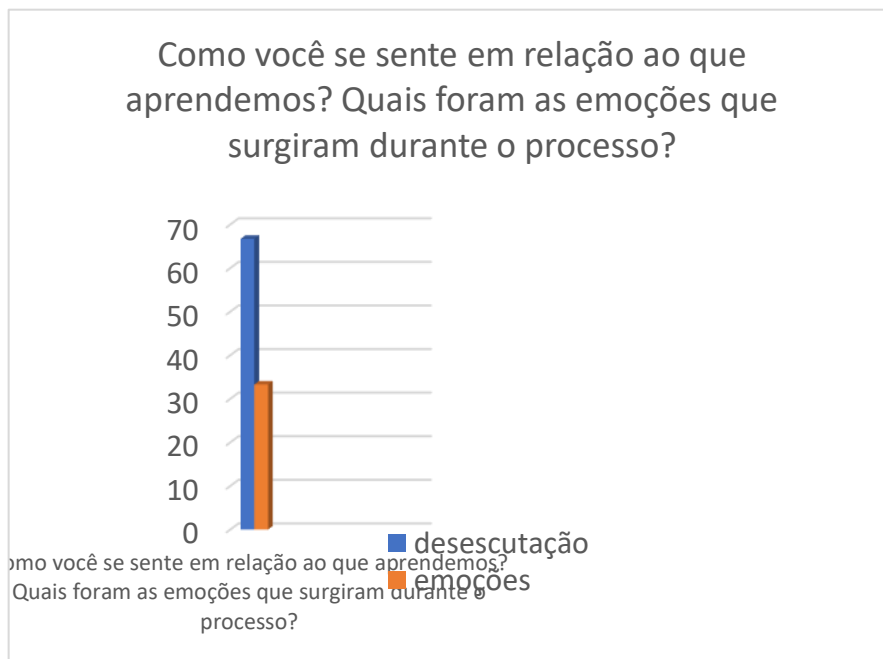
Na primeira uma crítica às antigas sociedades, (...) na segunda uma crítica da sociedade em que vivemos.



Módulo III do Curso de extensão:

- Como você se sente em relação ao que aprendemos? Quais foram as emoções que surgiram durante o processo? (66,7% de desescutação)

1. Achei muito legal vermos ... Eu me senti bem. Com certeza...	2. Achei muito importante e quando falou sobre habilidades socioemocionais, fui pesquisar um pouco mais a respeito e pude perceber algumas das minhas próprias falhas em comunicação, socialização e organização
3. Eu sinto que o que aprendemos nesse curso traz um incentivo a mais ...	4. Gostei muito de ter conhecido esse conceito da comunicação não-violenta...
5. eu me sinto uma pessoa amadurecida	6. Eu me sinto com mais conhecimento, portanto feliz.



Módulo II do Curso de extensão:

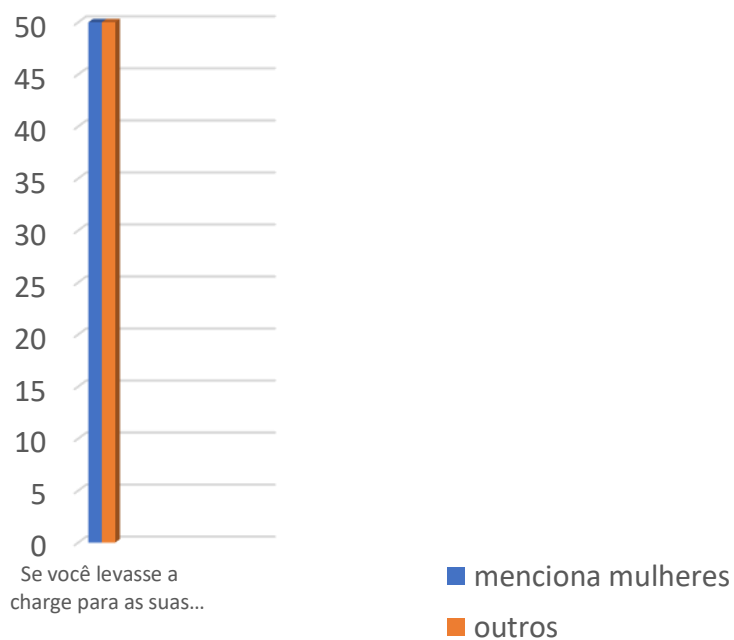
- Se você levasse a charge para as suas aulas de Inglês, quais negociações poderiam ser feitas para motivar um diálogo anti-machista, para além da linha de cor e das hierarquias sociais?

1. Tentaria mostrar em prova todas essas visões que temos sobre o que é certo ou errado, talvez através de um jogo que mostra-se o potencial de cada um, o que cada ser pode retratar uma cultura e um viver. Mostrar uma visão e tentar desmitificar tal coisa, pois a única certeza que temos é sobre a morte. Será um trabalho árduo e difícil, mas não impossível. Pretendendo dar voz a todos e não somente aqueles que se sentem acima, todos estando no mesmo barco.

2. Tentaria encaixar em meio a uma das aulas, questionar sobre as concepções que os alunos possuem a respeito do assunto e direcionar para esse diálogo.

<p>3. As possíveis negociações poderiam ser as seguintes: se a pessoa não for de pele branca, e não fizer parte de uma classe social privilegiada, as coisas são difíceis para ela. Porém, se essa pessoa, além de não ser de pele branca, e nem for de uma classe social privilegiada, e ainda for uma mulher, as coisas se tornam ainda mais difíceis para ela.</p>	<p>4. Estudar a origem da colonialidade para que os alunos pudessem entendê-la e a forma violenta como ela se deu ao longo dos séculos.</p>
<p>5. Com certeza levaria a questão mais atual que podemos observar (já que somos Brasil). A questão da tomada do Afeganistão em relação ao Talibã. Muitos diretos tomados, muitas conquistas retiradas. Principalmente as voltadas para as mulheres. Esses dias têm sido pesados e a gente se sente até triste e impotente por não ter poder suficiente pra fazer algo. Mas podemos usar a sala de aula para conscientizar os nossos alunos acerca das coisas que acontecem no nosso país e ao redor do mundo. Pautando valores e respeito.</p>	<p>6. De várias formas. É um diálogo essencial, ainda mais na sociedade de hoje, onde as mulheres tem mais oportunidades de fala e luta por seus direitos e a igualdade. Provavelmente um assunto levaria ao outro, por estarem muito interligados ainda, mas considero que todos eles são importantes, mas tentaria manter o foco do diálogo.</p>

Se você levasse a charge para as suas aulas de Inglês, quais negociações poderiam ser feitas para motivar um diálogo anti-machista, para além da linha de cor e das hierarquias sociais?



Roteiro de RPG: one hard day at school

UFNT - Universidade Federal do Tocantins
Role-playing game: One hard day at school.

Jaracatiás and Carnaúbas

The story takes place in a school in the city of Araguaína, Tocantins state, Brazil.

- a) Some obstacles will be: poor transportation infrastructure, insecure streets and neighborhoods.
- b) The events and its unfoldings:
 - *Ensinar palavras (em inglês) relacionadas à sala de aula/escola a partir da participação dos alunos sobre como seria a aparência da sala. (colocar no slide).*
 - *Pedir para darem sugestões sobre 3 modelos de sala de aula, os participantes opinam sobre o que teria nessa sala/escola (cor, formato, decoração). Utilizar sugestões que ativem a imaginação dos alunos.*
 - *Qual o formato da sala*
 - *Onde os alunos sentam?*
 - *Qual a cor da sala?*
 - *Tem janelas e portas? Quantas?*
 - *O que tem de diferente na sala?*

Every morning two kids skip breakfast in order to not miss the bus that takes them to school (*Os alunos podem criar o nome da escola formar a palavra através da junção das letras*). They feel bad about it, but that is the only bus that passes through their neighborhood, so they can't miss it.

They wish there were more buses available to their neighborhood, so they would not skip breakfast.

- *Antecipar o uso do GROK, escolher dois alunos no começo da aula e explicar como vai acontecer a interação deles com o RPG e o GROK (baralho dos sentimentos), depois os alunos escolhidos vão participar dando exemplos de situações e os outros tentam nomear o sentimento descrito.*
- *os alunos escolhem alguma carta para representar o que sentem.*

When they arrive at school, they find out that one of the classmates was robbed while walking to school. She was crying, and they tried to help her (how did the kids calm their classmate?).

She said that she was sad because the thief took the only money she had. The money was given by her mother so she could buy a book requested by the school.

The classmates try to help her, but they also don't have much money to offer, only some coins (how much? It would be of some help?).

- *Escolher um valor fixo e questionar os alunos sobre como eles poderiam juntar a quantia, rolar os dados para determinar o valor (reais e centavos, talvez usar um dado virtual).*
- *Rolar os dados, 3 = sim; 6 = não*

The class starts, but halfway through it one of the kids that skipped breakfast faints from hunger. The teacher tries to calm down the other children in the class, asks for and calls the principal

- *Como devemos agir quando a pessoa desmaia?*

When everything has calmed down, the teacher tries to continue the class for a few minutes, but has to separate the fight between two kids. One of them was being bullied by the other (What can the teacher tell them?).

The class ends, the kids go home. The teacher talks to the principal about the day and asks: "What can we do about what happened today?"

- *Qual seria a aparência do diretor? Como seria sua personalidade (utilizar adjetivos, tanto para a aparência quanto para a personalidade)? E da professora?*
 - *Criar um desenho colaborativo com os alunos, eles descrevem e criamos os personagens um programa de personagens online.*
[\(<https://readyplayer.me/avatar>\)](https://readyplayer.me/avatar)

If you can, I'd like you to think about another idea to conclude the game, like a final task where students can get the message of mission accomplished, you know?

- *Ao final do jogo, mostrar as cartas para que os alunos possam expressar o que sentiram com o jogo, colocar isso antes e depois;*
 - *CHECK IN: no começo, os alunos descrevem seus sentimentos livremente;*
 - *CHECK OUT: no final, usamos os baralhos do GROK.*
- *Fazer uma comparação entre como se sentiam antes e depois. Como eles se sentem ao final em relação ao começo, perguntar se agora eles conseguem dar nome aos seus sentimentos*
- *Fazer perguntas ao final sobre o que aconteceu, sobre cada tópico./*

4.6.2 Considerações práticas sobre a segunda etapa da pesquisa:

Séries da educação básica:

Ambos os jogos de RPG baseados na CNV e nos estudos decoloniais foram planejados para uma oficina no 9º ano, Ensino Fundamental II, com carga horária de 10h e com a unidade temática correspondente ao eixo do reordenamento do componente curricular da DREA (Dimensão intercultural/ compreensão oral/ leitura/ conhecimento linguístico (gramatical ou estudos lexicais/ escrita). No entanto, não se tratam, todavia, de fórmulas preestabelecidas ou de mais um fetichismo metodológico; as narrativas podem se adaptar a várias situações e estilos pessoais e culturais, se distanciando do pensamento da verdade única. Cabe ao professor, contudo, fazer as devidas adaptações, modificações, segundo as habilidades, competências e objetivos que o estudante deve obter em cada série educacional.

Quando utilizá-los? É necessária a mobilização de conhecimentos/habilidades aprendidos/as anteriormente?

O RPG possui a característica de ser uma narrativa de aventura composta de atividades baseadas em um jogo de “situações-desafio” ou “situações-problema” (BRASIL 2002, p. 121) que culminam com o cumprimento de uma missão ou objetivo (GLASS et al, 2015). Como definem Glass et al (2015), o RPG ou o RPA (*Role-playing adventure*) são atividades baseadas em tarefas (*Task-based activities*) nas quais os alunos utilizam a língua-alvo para atingir as metas propostas, se beneficiando de todos os recursos disponíveis. Segundo Glass et al (2015), embora o foco principal seja falar, um RPG ou um RPA é uma atividade de habilidades integradas, porque os alunos acabam usando as quatro habilidades linguísticas (falar, ouvir, ler e escrever), sobretudo se interpretamos o referido jogo à luz da pedagogia de projetos (JORDÃO, 2014), que, por assim dizer, se aproxima em ampla medida da aprendizagem por tarefas (*Task-Based Learning* ou TBL) ou da aprendizagem por problemas (*Problem-Based Learning* ou PBL) (JORDÃO, 2014), isto é, abordagens educacionais para o ensino e a aprendizagem de Língua Estrangeira.

Nesse sentido, segundo Brasil (2002, p. 121), “uma situação-problema não é uma situação didática qualquer, pois deve colocar o aprendiz diante de uma série de decisões a serem tomadas para alcançar um objetivo que ele mesmo escolheu ou que lhe foi proposto e

até traçado”. Entre as características de uma situação-desafio, Brasil (2002, p. 121) destaca o fato de que ela:

está organizada em torno da superação de um obstáculo pela classe, obstáculo este previamente identificado; [o qual] deve oferecer uma resistência suficiente que leve o aluno a investir seus conhecimentos anteriores disponíveis, bem como suas representações de maneira que [isso o conduza] ao questionamento à elaboração de novas ideias.

Transpondo a noção de situação-problema e/ou situação-desafio (BRASIL, 2002) para o campo do RPG, concordamos com Brasil (2002) sobre não confundir a noção de obstáculo com a noção de dificuldade. Parto do pressuposto didático de que o RPG pode ser manejado segundo uma pedagogia de projetos (JORDÃO, 2014). Na abordagem da pedagogia de projetos, exploramos os múltiplos investimentos que as pessoas trazem em suas ações, desejos, performances em Inglês. Para Jordão (2014), trabalhar com tais investimentos implica desafiar abertamente alguns construtos que fundamentam as teorias de aquisição tradicionais (linearidade, progressão sistematizada de conteúdos gramaticais, necessidade de partir do concreto para chegar ao abstrato, a função de controlador de aprendizagem atribuída ao professor), especialmente considerando o que tem acontecido com a LI na função de Lingua Franca. Na abordagem por projetos, os alunos são colocados em contato com textos diversificados e modalidades variadas e níveis de dificuldade nem sempre “adequados à proficiência linguística que o professor imagina que seus alunos tenham” (JORDÃO, 2014, p. 21). De modo análogo, o RPG, mais do que roteiros de aplicação, podem ajudar os professores de Língua Inglesa a pensar colaborativamente com seus alunos em temas/projetos que busquem expor um repertório variado de possibilidades, de materiais, de estratégias, de procedimentos interpretativos que permitam ao professor modificar o seu agir conforme perceba alterações no seu contexto. Desse modo, ao invés de seguir a estrutura tradicional da escola, que segue a cronologia do “estudar bastante” para depois “tornar-se competente” e “então agir no mundo” (JORDÃO, 2014, p. 21), o RPG, enquanto uma pedagogia de projetos, posiciona os sujeitos, alunos e professores diretamente na práxis, “tratando concomitantemente de teoria e prática, de pensar e fazer” (JORDÃO, 2014, p. 21).

Como avaliar?

Vale frisar que as formas e os instrumentos de avaliação da qualidade do trabalho de ensino e de aprendizagem nessa perspectiva são sempre processuais, movidos pelo interesse em refletir sobre situações concretas, únicas e não generalizáveis (JORDÃO, 2014).

No caso da pedagogia de projetos na qual inscrevo o RPG, uma possibilidade de negociar com as formas tradicionais de avaliação é promover a autoavaliação negociada, em um processo no qual alunos e professores escolhem juntos os critérios e o instrumentos de avaliação, discutindo as implicações de cada um e os resultados, relacionando-os com as formas e critérios de avaliação acordados pelo grupo. Isso pode acontecer com fichas individuais e/ou compartilhados, desdobrando-se em avaliação pelos pares, e/ou com portfólios nos quais os alunos e professores podem observar e relembrar as atividades realizadas durante determinado período de tempo, possibilidades de apreender parcialmente os sentidos do processo para quem ele mais interessa: os sujeitos nele envolvidos. (JORDÃO, 2014). A ideia é avançar para uma fase de pós-método, uma perspectiva que problematize a vontade de uma abordagem rígida, pré-determinada.

Quanto à estrutura do RPG, o que é necessário para criar um ambiente? Para descrever um cenário? Para iniciar uma aventura? Para construir um personagem? Como o professor pode se organizar para que consiga um bom êxito no jogo?

Primeiramente, o cenário e o enredo são itens essenciais da aventura. Rodrigues (2004, p. 147) expõe que “as aventuras e as personagens da obra de ficção podem ser transferidas para épocas, lugares, papéis diferentes, sem que isto cause prejuízo à funcionalidade do enredo”. De acordo com Rodrigues (2004, p. 65), “as narrativas construídas em grupo (...) são instantâneas, orais, guiadas pelas regras, estas essenciais para que a brincadeira seja um jogo, portanto, uma coisa séria”.

No jogo de RPG, além das regras definidas e aceitas pelos participantes, existem papéis a ser representados, papéis que legitimam o RPG como jogo de representação, jogo de interpretação de papéis, ou jogo de interpretação de personagens, a saber: o papel do mestre, o papel dos personagens, e a regra de utilização do dado.

Dito isso, no RPG ou no RPA (GLASS et al, 2015), os estudantes assumem o papel de jogadores, cujo objetivo é planejar ideias para superar vários obstáculos enquanto tentam cumprir uma determinada missão. Para Rodrigues (2004), os jogadores são responsáveis pelas

ações e iniciativas de suas personagens. O professor, por sua vez, exerce o papel de mestre do jogo. Rodrigues (2004) explica que o mestre inicia o jogo descrevendo o lugar onde a aventura se passa, as características das personagens, leva a história até o ponto onde os jogadores começam a atuar, coloca dificuldades e surpresas para os jogadores resolverem. Enquanto mestre do jogo, o professor dirige o desenvolvimento da história e lança os dados, determinando se os planos de vencer os obstáculos apresentados pelos alunos serão efetivos (GLASS et al, 2015). O professor, isto é, o mestre do jogo, fica também encarregado das regras, definindo o que acontece toda vez que os personagens (os alunos) tentam algo, determinando também se uma ação dá certo ou falha, ou se alguma coisa estranha acontece (ABRIL JOVEM, 1995). Nos termos do RPG, cabe a ele oferecer suporte adequado durante o processo para a superação dos obstáculos, evitando, por parte dos alunos, a sensação de impotência e desânimo, causada por uma dificuldade que pode ser intransponível num dado momento, impedindo o aprendizado (BRASIL, 2002).

Quanto ao dado, por ter a função de gerar um resultado aleatório que fica restrito ao seu número de faces, além de determinar o resultado de um plano elaborado pelos jogadores, pode ser usado para praticamente qualquer coisa. Glass et al (2015) exemplificam que o dado pode ser usado para determinar quantidades, como por exemplo de 1 = 100 ao 6 = 600 ou pode ser usado para responder uma pergunta YES/NO, como “você tem fósforos?”, em que o resultado com um número par no lance de dados significa não, e um resultado com um número ímpar significa sim; ou, ainda, pode ser usado para decidir se os jogadores encontraram algo, em que 1 = não; 2 = uma mola; 3 = um riacho; etc. (GLASS ET AL, 2015).

Contrariamente, diante das manobras realizadas pelo mestre para dirigir a narrativa, considerando-se as regras do jogo e o lance de dados, que definem, determinam, decidem o resultado dos planos elaborados pelos alunos, podem ocorrer contra investidas criativas dos jogadores, dado o caráter fluido, indeterminado e variado da linguagem e da aprendizagem. O fato de haver um roteiro pré-elaborado, contendo o enredo e as regras do jogo, não significa que as resoluções dos problemas por parte dos jogadores (alunos) sejam exatas ou determinadas, a julgar por todas as suas variantes e alternativas possíveis, todos os acontecimentos que o tempo e o espaço podem conter.

O que vem depois? O que esperar?

Com isso, o trabalho com a língua estrangeira em sala de aula adquire uma importância enorme na formação dos alunos, buscando legitimar os usuários da língua em geral como meaning-makers, permitindo-lhes apropriar-se do inglês para com ele construir sentidos (JORDÃO, 2014).

O RPG, sob a ótica da pedagogia de projetos, especialmente ao enfatizar o trabalho colaborativo, permite aflorarem as tensões entre diferentes sujeitos e formas de saber, assim como oportuniza que elas sejam tratadas abertamente, com o objetivo de que se aprenda a conviver com as contradições que nos constituem tanto individual quanto socialmente (JORDÃO, 2014).

No Brasil, ainda são poucas as escolas que dispõem de um espaço físico suficientemente modificado que possa contemplar a pedagogia de projetos (JORDÃO, 2014) e a construção de espaços de aprendizagem inovadores como o RPG. Mas mesmo assim é possível implementar, ainda que apenas parcialmente, uma pedagogia de projetos através de práticas que podem, eventualmente, “contaminar” outras. Essas práticas dependem muito mais da atitude do professor diante de seu trabalho na escola do que de um espaço físico adequado ou de uma intencionalidade planejada (JORDÃO, 2014).

5 A TRILHA DA (IN)CONSTITUIÇÃO

“Temos o direito a ser iguais, sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza”
(SANTOS, 2006, p. 462)

Propus-me nessas considerações finais escrever uma carta aberta, visando colocar em palavras espontâneas e, portanto, mais autênticas, a experiência vivida através das reflexões e análises empreendidas nessa tese.

Após essa longa viagem percorrendo as encruzilhadas teóricas dos jogos de RPG em Língua Inglesa como recurso possibilitador da interseção entre a Comunicação Não-Violenta e a decolonialidade, mobilizei conceitos que me fizeram enxergar a forte relação existente entre as emoções e as necessidades humanas. Tais construtos adquiriram um fôlego ainda maior quando me veio à tona a percepção de que historicamente a mente racional modernista suprimiu a corporeidade, as subjetividades em detrimento da razão. Com isso, a humanidade foi reduzida à um argumento muito perverso: o argumento da diferença colonial que justificou a expansão e a conquista do pensamento moderno através da suposta inferiorização e classificação social dos sujeitos. Atingimos um paradigma obscuro ainda vigente, um paradigma que para manter sua dominação, fez e faz promessas reluzentes de progresso, inovação, felicidade às custas da exploração dos sujeitos e exploração/extratativismo da natureza.

Nessa seara, abriu-se um precedente para impor valores e vontades arrogantes sobre o outro. A comunicação Não-Violenta e a decolonialidade problematizam esse padrão do pensamento moderno ocidentalista, o qual tem as credenciais perfeitas para pregar um princípio antidemocrático no qual quem manda não obedece e quem obedece não manda. Em outras palavras, quem manda só fala e quem obedece só ouve, como se escutar significasse o lugar do subalterno. O resultado desse despreparo nós vemos todos os dias. Uma sociedade individualista, competitiva ao extremo e com enormes dificuldades de convívio harmônico (DUNKER & THEBAS, 2019). Em meio a todo esse histórico de desigualdades por trás de determinadas práticas, eis que surgem no horizonte movimentos contra hegemônicos que nos apontam diretrizes mais compatíveis com as pautas das epistemologias do Sul, cujas agendas profissionais pressupõem manobras críticas pungentes para desafiar os universalismos produzidos pela imensa máquina epistêmica e colonialista.

Como não busquei avançar nas discussões teóricas e falar nas alternativas que encorajam mudar os termos da conversa ou o curso da história, desenhei um estudo de caso em que pude verificar a condição emocional das pessoas e acabei constatando um decréscimo nos níveis afetivos influenciado pelas injustiças, violências simbólicas, ideológicas. Tendo pleno conhecimento de que não conseguimos simplesmente erradicar a colonialidade ou apagar/eliminar os seus conhecimentos hegemônicos, desenvolvi uma forma didática situada, consoante aos postulados de uma ecologia da tradução intercultural (SANTOS, 2019), isto é, uma hibridização entre os conhecimentos hegemônicos e os conhecimentos locais artesanais expondo esse lugar de fala oriundo de um contexto negado, invisibilizado e racializado em relação à colonialidade eurocêntrica, uma proposta didática *made in Brazil*, isto é, no suposto lado errado da diferença colonial.

Essa proposta pedagógica baseada na criação de RPGs como dispositivos potencializadores da interrelação entre a CNV e os estudos decoloniais consistiu em aquecer e, dessa maneira, descongelar nossa capacidade agentiva, diante da perpetuação da diferença colonial e da colonialidade, inserindo em nossas agendas educacionais, verbos de ação como identificar, interrogar e interromper (MENEZES-DE-SOUZA, 2019).

Diante disso, compartilhamos do pressuposto de Cadilhe e Leroy (2020) que um lugar no currículo onde é possível uma fuga dessa matriz colonial, da qual a universidade faz parte, talvez seja mesmo o componente do estágio supervisionado, dado que constitui um “entre-lugar” socioprofissional em movimento, na fronteira entre o acadêmico, o profissional, o escolar. Falei aqui sobre como a posição de ocupar as margens nos permite visões mais aguçadas, escutas mais sensíveis, capazes de promover um reconhecimento do outro, capazes de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam integradas. Assim, nessa tese, a ressignificação do estágio contou com nossa inclinação para outras formas artesanais de saber, de pensar, de ser e de viver (SANTOS, 2019), apostando na produção de narrativas de RPG como um dispositivo que permite a calibragem de uma comunicação não-violenta e decolonial no campo da formação docente, fomentando nos professores em (pré) serviço a motivação para um diálogo anti-machista, para além da linha de cor e das hierarquias sociais com seus futuros educandos.

Desse modo, visando descrever como os jogos de RPG construídos com base na CNV e nos estudos decoloniais podem impactar os contextos imediatos de ensino dos professores em (pré-) serviço, o presente trabalho evidenciou como o uso da língua estrangeira em sala de

aula, a partir do RPG com esse novo enfoque, adquire uma importância ainda maior na formação dos professores e dos alunos, buscando legitimar os usuários da língua em geral como *meaning-makers*, permitindo-lhes apropriar-se do inglês para com ele construir sentidos (JORDÃO, 2014).

Em relação às emoções que surgiram antes e após os encontros de formação em CNV e suas respectivas implicações, tipifiquei como “desescutação” (DUNKER & THEBAS, 2019, p. 18) o fenômeno que os participantes da pesquisa demonstraram mediante situações emocionais, nas quais os cursistas apresentaram dificuldades para expressar claramente o que estavam sentindo, reação analisada como uma possível ausência de escuta do que as emoções, os afetos, os sentimentos queriam dizer. No estudo de caso apresentado, reconheço que a frieza da tela e o distanciamento físico podem ter contribuído para essa “desescutação”. Nos trabalhos futuros, provavelmente, em contexto presencial, os resultados podem ser diferentes. De todo modo, após os encontros de formação em CNV, pude assistir a transformação dos cursistas de um posição-sujeito de “desescutação” para uma posição-sujeito de artesãos sociais pós-abissais, posição esta que vislumbrou a investigação de questões sociais relevantes. Possa essa tese inspirar/contribuir a um contexto que seja, e terei como bem empregado o tempo despendido em sua elaboração.

Por fim, tomando para mim o desafio de falar sobre a pesquisa de modo sucinto, refiro-me aos sentimentos que emergiram ao longo da escrita da tese como mensageiros que dizem sobre o nível de satisfação das próprias necessidades. Os versos de Galeano (2011) na epígrafe introdutória descrevem a contento esse misto de emoções: “dos nossos medos nascem nossa coragem e em nossas dúvidas vivem nossas certezas, os sonhos anunciam outra realidade possível e os delírios outra razão. Nos extravios esperam-nos as descobertas, porque é preciso perder-se para reencontrar-se”.

A viagem para qualificação em nível de doutorado é longa e complexa. Por vezes, experienciei frustração, me senti perdido e ansioso, aguardando o que o objeto de estudo desejava falar. Outras vezes, pensei em desistir desse objeto, subestimando os resultados dos objetivos da minha própria pesquisa. Do medo das minhas vulnerabilidades, e do gosto amargo de minhas lembranças na infância e na adolescência, nasceu a coragem. E essa coragem me impulsionou a ressignificar aquele eu. Após muitas leituras e debates comigo mesmo e com os participantes, me surpreendi com o resultado e me senti orgulhoso pelo movimento que juntos inauguramos na formação de professores de língua inglesa, um

movimento novo e complexo na universidade, que visou descolonizar o pensamento e as metodologias, reconhecendo a difícil tomada de consciência das profundas percepções emocionais coletivas de interdependência e interrelação.

Escutei o que essas emoções tinham a dizer ao longo da viagem colocando em prática os quatro agás da escuta: hospedagem, hospital, hospício e hospedeiro (DUNKER & THEBAS, 2019). Quando a gente se escuta, surge uma espécie de confiança e essa situação de vulnerabilidade pode ser associada ao lugar de escuta, que ajuda muito a confiar no outro. A arte da escuta do outro começa pela possibilidade de escutar a si mesmo, logo começa pela atitude de renunciar a exercer o poder que nos é atribuído. É a suspensão do exercício de poder que garante uma boa escuta. E de que forma suspendemos o poder? acolhendo, cuidando, encontrando o outro, em nós e fora de nós, para ao fim contar a viagem ao outro. Passar adiante é o momento em que a viagem se encerra porque a contamos para alguém (...). Terminamos a viagem. Ao fim, nos percebemos apenas como hospedeiros da experiência (DUNKER & THEBAS, 2019).

5.1 Trabalhos futuros

Os possíveis trabalhos que podem ser realizados a partir dos desdobramentos da tese incluem o recadastramento do curso de extensão CONECTA: Conhecendo a Comunicação Não-Violenta em Língua Inglesa, buscando discutir oportunidades de pesquisa que possam ser aproveitadas para pensar agendas educacionais, no nível superior e na escola básica.

Ao longo do desenvolvimento deste trabalho, puderam ser identificadas outras possibilidades de melhoria e de continuação a partir de futuras pesquisas, as quais incluem: a produção de outros roteiros de RPG no componente curricular do Estágio Supervisionado em Língua inglesa, bem como a escrita de artigos científicos, abordando os resultados da pesquisa e a apresentação e análise de futuros enredos.

REFERÊNCIAS

ABBADE, Celina Márcia de Souza. In: ISQUERDO, Aparecida Negri; SEABRA, Maria Cândida Trindade Costa. **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia**, volume VI. Aparecida Negri Isquerdo; Maria Cândida Trindade Costa de Seabra, organizadoras – Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2012, 539p.: il., 21 cm.

ABRIL JOVEM. Uma introdução aos jogos de RPG. First Quest. Advanced Dungeons & Dragons. A primeira missão. **Livro de Regras**. TSR. São Paulo, SP: Gráfica da Editora Abril S.A., 1995.

ALEXANDER, Jacqui. **Pedagogies of crossing: meditations on feminism, sexual politics, memory and the sacred**, Duke University Press, Durham, 2005.

ANDRADE, Silvana Fernandes. SANDES, Fábio Nascimento. Inovação social em Língua Inglesa em contexto pandêmico: um desafio sob o viés decolonial, In: SOUSA, Neila Nunes. **Docência e formação: Desafios em tempos de pandemia**. EDUFT: Palmas, 2021. (No prelo)

ANDRÉ, M. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papyrus, 2005.

ANDREOTTI, Vanessa Oliveira. Editor's preface: HEADS UP. **Critical literacy: Theories and practices**, 6(1), 2012, 1-3.

ANDREOTTI, Vanessa Oliveira. Conhecimento, escolarização, currículo e a vontade de “endireitar” a sociedade através da educação. **Revista Telas**, v. 14, n. 33, 2013, 215-227.

ANDREOTTI, Vanessa Oliveira. Strategic criticism and the question of (in)accessibility of the other. **Glottopol**, n.23, 2014, 134-147

ARBEX, Daniela. **Holocausto brasileiro: genocídio: 60 mil mortos no maior hospício do Brasil**. São Paulo: Intrínseca. 1ª ed., 2019.

BARBOSA, Selma Maria Abdalla Dias. Escrita em ambiente virtual na formação inicial do professor de língua estrangeira. In: SILVA, Wagner Rodrigues. **Letramento do professor em formação inicial: interdisciplinaridade no Estágio Supervisionado da Licenciatura/** Wagner Rodrigues Silva (org.). Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Reflexões, crenças e emoções de professores e da formadora de professores. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira; COELHO, Hilda Simone Henriques. **Emoções, Reflexões e (Trans)form(ações) de alunos, professores e formadores de professores de línguas.** Pontes: São Paulo, 2010.

BARTHES, Roland. A aula. BARTHES, R. **Aula.** Tradução e posfácio de Leyla Perrone-Moisés, Editora Cultrix, São Paulo, 1978.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. **A ciência da lexicografia.** Alfa, São Paulo 28 (supl.): 1-26, 1984.

_____. **Léxico e Vocabulário fundamental.** Alfa, São Paulo, 40: 27-46, 1996.

_____. **Dimensões da palavra. Filologia e Lingüística Portuguesa,** n. 2, p. 81-118, 1998.

BIESTA, Gert. Cultivating humanity or educating the human? Two options for education in the knowledge age. **Asia Pacific Educ. Rev.** 15:13-19, 2013.

BLOMMAERT, J. **Ethnography, Superdiversity and Linguistic Landscapes: Chronicles of complexity.** Great Britain: Short Run Press Ltd., 2013.

BOLER, M.; ZEMBYLAS, M. Discomforting truths: the emotional terrain of understanding difference. In TRIFONAS, P. P. (org.) **Pedagogies of difference: rethinking education for social change.** New York/London: Routledge Falmer, 2003,107-130

BRASIL. PCN+ Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEMT, 2002a.

_____., Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: SEB/MEC, 2006.

BRITISH COUNCIL. **English Public Policies in Latin America: Looking for Innovation and Systemic Improvement in Quality English Language Teaching.** First edition, D.R. © British Council México, 2018.

CADILHE, Alexandre José; LEROY, Henrique Rodrigues. Formação de professores de língua e decolonialidade: o estágio supervisionado como espaço de (re)existências. **Calidoscópico** – v. 18, n. 2, maio-agosto, 2020.

CALVINO, Ítalo. **Seis propostas para o próximo milênio.** São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, V. 13 n. 37, 2008, 45-56.

CAVALCANTI, Marilda C. Educação Linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. In: MOITA LOPES, Luis Paula da. (Org.) **Linguística Aplicada na Modernidade Recente: festschrift para Antonieta Celani.** São Paulo: Parábola, 2013, p. 211-226.

CHALMERS, Alan. **Indutivismo: Ciência como conhecimento derivado dos dados da experiência.** In: CHALMERS, Alan. *O que é ciência afinal?* Tradução: Raul Filker, Editora Brasiliense, 1993.

CHASSOT, Attico. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. **Revista Brasileira de Educação**, nº 22, p. 89-100, 2003.

DE LISSOVOY, N. Pedagogy of the anxious: rethinking critical pedagogy in the context of neoliberal autonomy and responsabilization. **Journal of education policy.** Vol. 33, nº. 2, 2018, 187-205.

DUBOC, Ana Paula. Gentilezas brutas acolá... e aqui! Por uma pedagogia da interrupção na formação docente. In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; MONTE MÓR, W. (Orgs.) **Letramentos em prática na formação inicial de professores de inglês**/ Clarissa Menezes Jordão/ Juliana Zeggio Martinez/ Walkyria Monte Mór (Orgs.) – Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

_____. Atitude decolonial na universidade e na escola: por uma educação outra. In: MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana Rosa (org.). **Decolonialidades na relação Escola-Universidade para a formação de professoras(es) de Línguas** / Organizadora: Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade; Prefácio de Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva. – 1. Ed. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2020. 272p.

DUNKER, Christian; THEBAS, Claudio. **O palhaço e o psicanalista: como escutar os outros pode transformar vidas**/ Christian Dunker, Cláudio Thebas. – São Paulo: Planeta do Brasil, 2019. 256p.

ERICKSON, Frederick. **Qualitative Methods in Research on Teaching**, 1986.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Lingüística Aplicada como Espaço de Desaprendizagem: Redescrições em Curso. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.) **Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. 279 p.

FALS BORDA, O. 2003. **Ante la crisis del país: ideación para el cambio**. Bogotá, El Áncora Editores, Panamericana Editorial, 147 p.

FARLEX Dictionary of Idioms: The Free Dictionary [Internet]. "go south". **Farlex Dictionary of Idioms**, Farlex, Inc, 2015 [cited 20 Mar. 2022]. Available from: <https://idioms.thefreedictionary.com/go+south>

FERREIRA, Maira Coutinho. **Campos léxico-semânticos e o ensino de vocabulário de segunda língua**. Revista Prolíngua. Volume 2. Número 2. Jul/Dez. de 2009.

FLICK, Uwe; **Introdução à pesquisa qualitativa**/ Uwe Flick; tradução Joice Elias Costa – 3. Ed. – Porto Alegre: Artmed, 2009. 405p.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação.** Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. (Tradução de Kátia de Mello e Silva). 3ª ed. (1ª edição: 1967). São Paulo: Moraes, 1979.

_____. **Extensão ou Comunicação?** (Tradução de Rosisca Darcu de Oliveira). 7ª ed. (1ª edição: 1969). Rio de Janeiro: Paz e Terra .

GARCÍA, Regina Leite. Currículo emancipatório e multiculturalismo: reflexões de viagem. In: SILVA, Tomás Tadeu; MOREIRA, Antonio Flávio (orgs.). **Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GLASS, D.; BOMFIM, T.; GLASS, M.; HACK, A. Role-Playing Adventures: Engaging Integrated-Skills Activities. **TESOL Connections:** Alexandria, VA, The USA. September 2015.

GROSGUÉL, R. Descolonizando los universalismos occidentales: el pluriversalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas. In: CASTRO-GOMEZ, S., GROSGUÉL R. (ed.) **El giro descolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.** Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, 63-77.

_____. Del extractivismo económico al extractivismo epistémico y ontológico. **Revista Internacional de Comunicación y Desarrollo**, v. 1, n. 4, p. 33-25, 2016.

JORDÃO, Clarissa Menezes. Pedagogia de projetos e Língua Inglesa. In: EL KADRI, Michele Salles; PASSONI, Taisa Pinetti; GAMERO, Raquel. **Tendências contemporâneas para o Ensino de Língua Inglesa para a educação básica.** Pontes, 2014.

_____. O lugar da emoção na criticidade do letramento. In: FERRAZ, Daniel; KAWACHI-FURLAN, Claudia Jotto. **Bate-papo com educadores linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade.** Daniel de Mello Ferraz, Claudia Jotto Kawachi-Furlan - organizadores. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. p. 58-66

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. *Pedagogia dos Letramentos Críticos*. In: KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos/** Mary Kalantzis, Bill Cope e Petrilson Pinheiro – Tradução: Petrilson Pinheiro. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2020.

KEMALOGLU-ER, E.; BAYYURT, Y. ELF-awareness in Teaching and Teacher Education: Explicit and Implicit Ways of integrating ELF into the English Language Classroom. *English as a Lingua Franca for EFL contexts*, edited by Dr. Nicos C. Sifakis, and Natasha Tsantila, Channel View Publications, 2018, p. 159-174.

KUBOTA, R. **The Multi/Plural Turn, Postcolonial Theory, and Neoliberal Multiculturalism: complicities and implications for applied linguistics**. *Applied Linguistics*, v. 37, Issue 4, 2014, 474-494.

KUNDERA, Milan. **A Insustentável Leveza do Ser**. São Paulo – SP. Editora Schwarcz S.A. 2013.

LANDIM, Denise Silva Paes. **O desenvolvimento de agência na formação docente em línguas: desafios e possibilidades/** Denise Silva Paes Landim. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Jan./Fev./Mar./Abr, 2002, nº. 19.

LEFFA, Vilson. A língua inglesa e eu: quando desejar é aprender. In: ANJOS, Flávio Almeida dos Anjos... [et al.]. **Língua inglesa em foco: experiências de aprendizagem e ensino/** organizadores: Flávio Almeida dos Anjos... [et al.]. – Cruz das Almas, Ba: UFRB, 2020.

LEVINAS, Emmanuel. **Otherwise than being or beyond essence**. Pittsburgh: Duquesne University Press, 1998.

LEWIS, Michael. **The lexical approach: the state of ELT and a way forward**. Hove, England: Language Teaching Publications, 1993.

LIU, Xiufeng. Beyond Science Literacy: Science and the Public. **International Journal of Environmental & Science Education**, Vol. 4, Nº. 3, July, 2009, 301-311.

MACEDO, Lino de. **Os jogos e sua importância na escola**. Cad. Pesq., São Paulo, n. 93, p. 5-10, 1995.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de um concepto. In: CASTRO-GOMEZ, S., GROSGOUEL R. (ed.) **El giro descolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, 127-167.

_____. Decolonial Psychology as a Counter-Catastrophic Science. In: STEVENS, G.; SONN, C. (Eds.) **Decoloniality and Epistemic Justice in Contemporary Community Psychology**. Springer Community Psychology Book Series, Switzerland, 2021.

MARTINS, A. C. L. **Discurso de ódio em redes sociais e reconhecimento do outro: o caso M**. Revista Direito GV, São Paulo, v. 15, nº. 1, jan-abr, 2019.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mário T. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO, Clarissa M.; et al. (Orgs.). **Formação “desformatada” práticas com professores de língua inglesa**. Campinas, SP: Pontes, 2011. p. 279-303.

_____. Decolonial pedagogies, Multilingualism and Literacies. **Multilingual Margins**, Western Cape, ZA, v. 6, n. 1, p. 9-13, 2019.

MIGNOLO, W. Os esplendores e as misérias da “ciência”: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistémica. In: SANTOS, Boa Ventura de Sousa. (ed.) **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as “ciências”**. Lisboa: Edições Afrontamento, 2003, 631-671.

_____. The conceptual triad: Modernity/Coloniality/Decoloniality. In: MIGNOLO, W.; WALSH, C. **On decoloniality: concepts, analytics, praxis**. Durham and London: Duke University Press, 2018, 135-152.

_____. The invention of the Human and the three pillars of the colonial matrix of power: racism, sexism, and Nature. In: MIGNOLO, W.; WALSH, C. **On decoloniality: concepts, analytics, praxis**. Durham and London: Duke University Press, 2018, 153-176.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.) **Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. 279 p.

MONTE MÓR, Walkyria. Conversas sobre libertação, autonomia e agência na formação docente. IN: LANDIM, Denise Silva Paes. **O desenvolvimento de agência na formação docente em línguas: desafios e possibilidades/ Denise Silva Paes Landim**. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A prática lexicográfica: onde ciência e arte se encontram**. Alfa, São Paulo, 40: 129-139, 1996.

ONO, Fabrício Tetsuya Parreira. Um olhar sob si: outras possibilidades de pesquisas na área de formação de professores, formação de formadores e ensino de línguas. In: FERRAZ, Daniel; KAWACHI-FURLAN, Claudia Jotto. **Bate-papo com educadores linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade**. Daniel de Mello Ferraz, Claudia Jotto Kawachi-Furlan - organizadores. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. p. 95-110.

PAVLENKO, A. Superdiversity and why it isn't: Reflections on terminological innovation and academic branding. In: S. BREIDBACH, L. KÜSTER & B. SCHMENK (Eds.). **Slogанизations in language education discourse**. United Kingdom: Multilingual Matters, 2018, 142-168.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul/ Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses (orgs)**. Almedina: Coimbra, 2009.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível: estética e política** / Jacques Rancière; tradução de Mônica Costa Netto. – São Paulo: EXO experimental org.; Ed. 34, 2005. 72p.

REINHARDT, J.; SYKES, J. Conceptualizing digital game-mediated L2 learning and pedagogy: Game-enhanced and game-based research and practice. In: REINDERS, H. Ed., **Digital games in language learning and teaching** (pp. 32–49). New York, NY: Palgrave Macmillan, 2012.

RODRIGUES, Sonia. **Roleplaying game e a pedagogia da imaginação no Brasil: primeira tese de doutorado no Brasil sobre o roleplaying game/ Sonia Rodrigues.** – Rio de Janeiro; Bertrand Brasil, 2004.

ROSENBERG, Marshall B. **Comunicação Não-Violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais** / Marshall B. Rosenberg; [tradução Mário Vilela]. - São Paulo: Ágora, 2006.

SANTOS, Elisama. **Educação não violenta: como estimular autoestima, autonomia, autodisciplina e resiliência em você e nas crianças/ Elisama Santos.** - 4ª ed. - Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019. 168p.; 23 cm.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências.** 7. ed. Porto: B. Sousa Santos e Edições Afrontamento, 1987. 59p

_____. Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 78, 2007, 3-46.

_____. Descolonização cognitiva: uma introdução. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do Império Cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul.** Boaventura de Sousa Santos. – 1ª. Ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

_____. **A Cruel Pedagogia do Vírus.** Coimbra: Edições Almedina, S.A., 2020.

SIQUEIRA, Sávio. **Inglês como Língua Franca não é zona neutra, é zona transcultural de poder:** por uma descolonização de concepções, práticas e atitudes. *Revista Línguas & Letras*, v. 19, n. 44, p. 93-113, 2018.

_____. Por uma educação linguística crítica. In: MONTE MÓR, W.; PESSOA, R. R.; SIVESTRE, V. P. V. **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil** [recurso eletrônico]: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês / organização Rosane Rocha Pessoa, Viviane Pires Viana Silvestre, Walkíria Monte Mór. - 1. ed. - São Paulo: Pá de Palavra, 2018. b)

SOUZA, L. M. T. M.; DUBOC, A. P. M. De-universalizing the decolonial: between parentheses and falling skies. **Gragoatá**, Niterói, RJ, v. 26, n. 56, p. 876-911, 2021.

TEZANI, T. C. R. **O jogo e os processos de aprendizagem e desenvolvimento:** aspectos cognitivos e afetivos. *Educação em Revista*, Marília, v.7, n.1/2, p. 1-16, 2006.

VYGOTSKY, L. **A formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

YIN, R. K. **Pesquisa Estudo de Caso - Desenho e Métodos** (2 ed.). Porto Alegre: Bookman, 1994.

APÊNDICE A – LESSON PLAN FEELINGS



LESSON PLAN

Game using cards with *FEELINGS* and *NEEDS* written on them

Seeking clarity about something bothering and experiencing the practice of empathy.

Logistics

Number of participants: any size group of four or more.

Materials: Facilita platform (on-line) or feeling and needs cards from Grok the World (face-to-face interaction)

Setting: google meet, facilita platform (on-line) or classroom (face-to-face interaction)

Estimated time: 40-50 minutes depending on the size of the group.

Level: Elementary, Intermediate

Purpose

- To identify what matters the most in a given circumstance
- To express feelings
- To raise awareness of analyses we make from others based on our own needs, values, and desires.

Set-Up and introduction

1. State purpose of exercise.
2. Pass out a card with a feeling written on it to one participant who volunteer to play and ask him/her to keep it confidential.
3. Let everyone know that you will be asking them to try to connect with the feeling a volunteer will be expressing.

Instructions

1. Ask for a volunteer to act out the feeling in gestures so the group can guess what feeling s/he was expressing or ask a volunteer to close his/her eyes, for you to show the whole group a card with a feeling written on it. After the group knows what the feeling is, ask them to simultaneously mime it, so the volunteer tries to guess what the group is expressing.
2. Once they have identified the feeling, ask everyone what they think they might have been feeling if the volunteer really felt that way.

Debriefing

1. How was the experience for you?
2. Did you know the vocabulary? (This might contribute to expand emotional literacy)
3. Could you connect the gestures to the feeling OK?
4. Did you have any ah-ha moments? (to perceive how this exercise will add value to your life?)

Facilitator notes

- There is often laughter during this exercise as people collectively engage to guess one another's feelings or collaboratively work to help one guess a feeling.
- Volunteer can either say "it's hot" or "it's cold" when players are nearly answering it right or not.
- To imagine real situations Where one felt that way might contribute to body expression.
- An option is to split participants in groups and have them share how easy it was for them to understand one's feeling. The groups will have 2-3 minutes each to speak the biggest learning experiences they had.

APÊNDICE B – LESSON PLAN - NEEDS



LESSON PLAN

Game using cards with *NEEDS* written on them

Identifying what matters the most (needs and values) in a given circumstance.

Logistics

Number of participants: any size group of two or more.

Materials: Facilita platform (on-line) or needs cards from Grok the World (face-to-face interaction)

Setting: google meet, facilita platform (on-line) or classrrom (face-to-face interaction)

Estimated time: 30-40 minutes depending on the size of the group.

Level: elementary, intermediate

Purpose

- To build up a story collectively
- To familiarize with the language of needs and values
- To discover their importance to our well being.

Set-Up and introduction

4. State purpose of exercise.
5. Choose a volunteer who wants to play to guess the need.
6. Pass out a card with a need written on it to all participants ask them to keep it confidential.
7. Let everyone know that you will be asking the volunteer to try to guess what needs are important in the participant's story.

Instructions

3. Participants work together to help the volunteer guess what needs were present in the story.
4. A participant begins to tell a 15-second story, expressing if the need was met or not (without mentioning it), and stop so the next participant continues, until all of them has told their stories.
5. The volunteer tells the group what needs were present behind each story.
6. After this round, choose another volunteer and a new round begins.

Debriefing

5. How does this experience of listening to several people tell a story and trying to identify needs relate to life on a daily basis?
6. Is it possible to realize social patterns inside the dynamics of the game? What kinds?
7. What needs/values were important in this story?

Facilitator notes

- There is often concentration and curiosity during this exercise as people collaboratively work to help one guess a need.
- Participants can either say “it’s hot” or “it’s cold” when players are nearly answering it right or not.
- Participants neither say what the word is nor use a synonym to make the exercise more challenging.

APÊNDICE C – LESSON PLAN – FEELINGS AND NEEDS



LESSON PLAN



Game using cards with *FEELING* and *NEEDS* written on them

Identifying feelings and what matters the most (needs and values) in a given circumstance.

Logistics

Number of participants: any size group of two or more.

Materials: Facilita platform (on-line) or feeling and need/value cards from Grok the World (face-to-face interaction)

Setting: google meet, Facilita platform (on-line) or classroom (face-to-face interaction)

Estimated time: 30-40 minutes depending on the size of the group.

Level: Elementary, Intermediate

Purpose

- To hear someone telling a story through the lenses of feelings and needs.
- To contribute to help the storyteller have more clarity so as to understand what is/was going on inside him/her.
- To learn how to thank someone for listening and for helping him/her better understand his/her inner process and be more prepared for future events.

Set-Up and introduction

8. State purpose of exercise.
9. Choose a volunteer to tell a 2-3-minute story.
10. Have a participant begin to tell a 2-3-minute story, describing a situation.

Instructions

7. Participants work together to make empathic guesses about what feelings were present in the story.
8. A participant begins to tell a 2-3-minute story, describing a situation.
9. The idea is to have participants listen to the situation and firstly make empathic guesses about the feelings and then about the needs they believe are present in the situation described.
10. After this, it is time to distribute all need/value cards among all participants, except the storyteller, so they can repeat the empathic guesses by using the needs they believe were important in the story based on the feelings that were present.

11. Then, the storyteller should organize cards on the table in a way he describes how he felt in the beginning, during and at the end of his/her story.
12. The storyteller shares how s/he felt during this experience, analyzing whether this process of active listening s/he has received from the group has helped him/her to have more clarity about what had happened in his/her story, and if so, s/he thanks participants for listening to his/her story and contributing to increase his/her resources to better deal with future events.
13. After this round, choose another volunteer and a new round begins.

Debriefing

8. What emotions have come up during this gameplay?
9. How do you feel about having people actively listening to your story?
10. What triggered your enthusiasm in this language process?
11. How does your story resonate with volunteer's? (Considering you guess based on your own life experiences)
12. What have you learned from volunteer's story?
13. Have you noticed any change in the group's dynamics during gameplay? Was there any moment you felt the group more united, more distant, more thrilled, more agitated, whatsoever?
14. (Bonus question) in small groups, how can we take advantage of these game attitudes towards our interactions in real life?

Facilitator notes

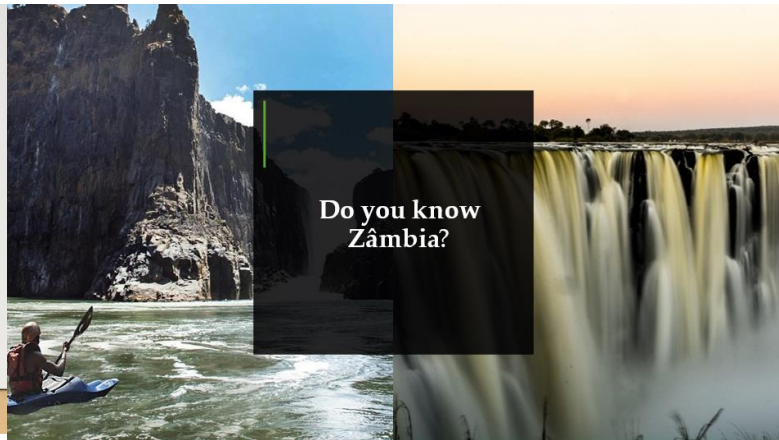
- There is often concentration and curiosity during this exercise as people collaboratively work to guess a need.
- Remember to inform there is right or wrong when it comes to listen to one another. There are some good practices, though, like a) giving no opinion about it e.g.: Gee, you could have told her this... or that... b) tell your own story, c) feel sorry and console d) minimize (downplay) one's story e) interrogate f) start doing other things while listening to someone.
- Raise awareness that more important than guessing the feeling or the need right behind a story is building up something collectively.
- It is important to make clear that when participants make guesses, the storyteller might say that the guessing does not correspond to the way s/he really felt, but s/he can also accept that maybe s/he could have felt like this, showing that s/he can also improve his/her understanding about what was going on inside him/her.
- (Bonus): Think of examples for people to role-play. E.g.: bossy headmaster who hits the table, shouts, etc. Have participants offer empathic listening to better comprehend what the bossy headmaster feels and needs in a given situation. It is a way to address people's imagination and tensions, contradictions, in this kind of role-playing, making them consciously relate to/sympathize with/feel affection for someone who is constantly avoided or pushed away?

APÊNDICE D – ENREDO DE RPG “OVERCOMING BARRIERS”

STORYLINE RPG

OVERCOMING BARRIERS

FERNANDO NUNES E REBECA MELO



Do you know
Zâmbia?

How do you feel today?
About playing this game?

RAQUEL

However, Raquel, who came from the Philippines, suffers prejudice for some habits she has. Since she also came from elsewhere, she brought with her part of her culture. She likes to use colorful puruntongs, in addition to joining a habit called pagmamano. As Raquel is a great friend and helps me in what I need, I help Raquel overcome the barriers of bad taste jokes that she suffers here at school. But can you imagine how Raquel feels about these situations?



At this school my main colleagues are Raquel, Mohammed, and Amanda. Each of the four of us has some daily barriers and conflicts.

I have difficulty learning English, which is one of the official languages of the country (Zâmbia) and which is part of the school curriculum here in Nidola. This difficulty leaves me very disheartened. But Raquel who is a native English speaker helps me overcome the language barrier.



How does Amanda feel?

Amanda is a very dedicated student who does not have many difficulties in school subjects. And of the four friends she is the only one born in Zambia. But family problems caused by her father's alcohol addiction cause her to regularly miss classes. And that brings it's hard for her to get to school.

How can she solve the problem of missing classes?



Mohammed

Mohammed is also going through a major conflict at school because he is an immigrant. He has no difficulty with English but he suffers a lot of prejudice from most of his colleagues, besides the exception of the other three mentioned above, who with their welcoming attitudes help make Mohammed feel more _____.

What country did Mohammed come from?

What does Mohammed need for his wellbeing?

How does Mohammed feel?

How can his friends help him?

Final Challenge

In the interval of a regular afternoon at school the four friends decided to create a joke involving the native language, which is English. Betelgeuse Star will write a note in his native language and Raquel, Amanda and Mohammed must solve that puzzle.



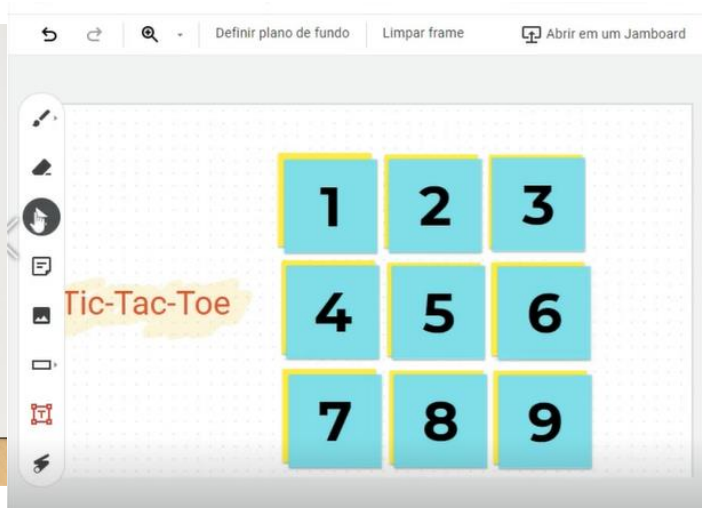
Who am I?



- 1) My name is Betelgeuse Star. I'm 21 years old. I'm Zambian and I live in Nidola in Zambia, and I study at AmOmmde school. I'm married to Cyrius.

- Thank you!

- How do you feel after this game?
- Can you name your feelings now? What about those you felt before the game?



APÊNDICE E – ENREDO DE RPG “ONE HARD DAY AT SCHOOL”

RPG: One hard day at school

PERSAE

Cartilhas e Jogo de Tabuleiro

O **Grok** é um jogo de cartas baseado na Comunicação Não Violenta (CNV), abordagem desenvolvida pelo psicólogo americano Marshall Rosenberg. Comunicação Não Violenta é composta por quatro pilares de caráter fundamentais e necessidades.

When they arrive at school, they find out that one of the classmates was robbed while walking to school. She was crying, and they tried to help her. She said that she was sad because she had lost the only money she had. The money was given by her mother so she could buy a book requested by the school. The classmates try to help her, but they also don't have much money to offer, only some coins.

How can they calm their classmate?
How much money does she need to buy the book?
How can they raise the money?

01. Shape

Check - In

How do you feel today? About playing this game?

The class starts, but halfway through it one of the kids that skipped breakfast faints from hunger. The teacher tries to calm down the other children in the class, asks for help and calls the headmaster.

What should we do when someone faints?
 When everything has calmed down, the teacher tries to continue the class for a few minutes, but has to separate the fight between two kids. One of them was being bullied by the other.

What can the teacher tell them? To both of the students?

Check-out

How do you feel after this game? Can you name your feelings now? What about those you felt before the game?

02. Place

LET'S PLAY!

The class ends, the kids go home. The teacher talks to the headmaster about the day and asks: "What can we do about what happened today?"

What they learned that day?
How does the headmaster look like? How is his personality? What about the teacher?

THANK YOU!

03. Colors

Araquãia, Tocantins, PERSAE School

Every morning two of the kids skip breakfast in order to not miss the bus that takes them to school.

They feel bad about it, but that is the only bus that passes through their neighborhood so they can't miss it. They wish there were more buses available to their neighborhood so they would not skip breakfast.

* 2 volunteers

TIMELINE

Preencher o formulário disponibilizado no chat!

04. Decorations

To ask about feelings...

- Do you feel ___?
- It seems to me you're feeling ___ is that right?
- I'm wondering if you feel ___ is that right?
- I guess you're feeling ___ is that right?
- Are you ___?

Tic-Tac-Toe Time!