UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO "CARLOS ALBERTO REYES MALDONADO"
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA
DOUTORADO EM LINGUÍSTICA

ADSON LUAN DUARTE VILASBOAS SEBA

PRÁTICAS DE ENSINO, NOVOS MATERIALISMOS E PÓS-PANDEMIA: UMA CARTOGRAFIA SOCIOTÉCNICA DA TRAJETÓRIA DE UMA PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

CÁCERES – MT

2025

ADSON LUAN DUARTE VILASBOAS SEBA

PRÁTICAS DE ENSINO, NOVOS MATERIALISMOS E PÓS-PANDEMIA: UMA CARTOGRAFIA SOCIOTÉCNICA DA TRAJETÓRIA DE UMA PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso "Carlos Alberto Reyes Maldonado" como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Linguística.

Área de concentração: Estudos de Processos de Práticas Sociais da Linguagem (Linguística Aplicada/LA)

Orientadora: Dra. Bárbara Cristina Gallardo
Coorientador: Dr. Rodrigo de Santana Silva

CÁCERES – MT

2025

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada pela Supervisão de Bibliotecas da UNEMATCatalogação de Publicação na Fonte. UNEMAT - Unidade padrão

S443p Seba, Adson Luan Duarte Vilasboas.
PRÁTICAS DE ENSINO, NOVOS MATERIALISMOS E PÓS-PANDEMIA: UMA CARTOGRAFIA SOCIOTÉCNICA DA TRAJETÓRIA DE UMA PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA / Adson Luan Duarte Vilasboas Seba. - Cáceres, 2025.
339f.: il.

Universidade do Estado de Mato Grosso "Carlos Alberto Reyes Maldonado", Linguística/CAC-PPGL - Cáceres - Doutorado Acadêmico, Campus Universitário De Cáceres "Jane Vanini".
Orientadora: Dra. Bárbara Cristina Gallardo.
Coorientador: Dr. Rodrigo de Santana Silva.

1. Ensino Pandêmico. 2. Teoria Ator-Rede. 3. Cartografia de Controvérsias. 4. Identidade docente. 5. Neoliberalismo e educação. I. Gallardo, Bárbara Cristina, Dra. II. Silva, Rodrigo de Santana, Dr. III. Título.

UNEMAT / MT- SCB CDU 81'243

ADSON LUAN DUARTE VILASBOAS SEBA

PRÁTICAS DE ENSINO, NOVOS MATERIALISMOS E PÓS-PANDEMIA: UMA CARTOGRAFIA SOCIOTÉCNICA DA TRAJETÓRIA DE UMA PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso "Carlos Alberto Reyes Maldonado", como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Linguística, na área de concentração Estudos de Processos de Práticas Sociais da Linguagem (Linguística Aplicada), sob orientação da Dra. Bárbara Gallardo e coorientação do Dr. Rodrigo de Santana Silva.

Aprovado em: 02 de abril de 2025

Banca Examinadora

_____

Professora Dra. Bárbara Cristina Gallardo
(Orientadora/PPGL-UNEMAT)

_____

Profa. Dra. Ana Carolina de Laurentiis Brandão
(Avaliadora Interna/ PPGL-UNEMAT)

_____

Profa. Dra. Elizangela Patrícia Moreira da Costa
(Avaliadora Interna/ PPGL-UNEMAT)

_____

Prof. Dr. Emanoel Pedro Martins Gomes
(Avaliador Externo/ (UESPI)

_____

Prof. Dr. Marcelo El Khouri Buzato
(Avaliador externo/IEL-UNICAMP)

_____

Profa. Dra. Elisandra Benedita Szubris
(Avaliadora suplente/ PPGL-UNEMAT)

DEDICATÓRIA

Ao meu avô, Odir Seba, que sempre enxergou nos estudos a esperança de dias melhores. Nos bastidores, ele dedicou muito esforço para me ver formado. Por tudo e tanto, com amor, a você, Didi!

Ao meu benfeitor e mentor, Prof. Dr. Valdir Silva (*In memoriam*), cuja generosidade e ensinamentos jamais serão esquecidos.

Aos meus irmãos, Anderson, Ádrian, Amanda, e às minhas sobrinhas Elisa e Aurora, para que saibam que é possível transformar sonhos em realidade.

AGRADECIMENTOS

Cartografar minha gratidão, com certeza, seria uma nova pesquisa. Então, talvez esta seja a parte mais desafiadora deste trabalho, porque vou me valer apenas da minha fraca memória, sequelada pela Covid-19. No entanto, reconhecer os actantes da rede da qual fui porta-voz é um gesto de respeito ao suporte híbrido que recebi, desde o canto das minhas calopsitas até as orações das minhas avós, dos quilômetros que minha bicicleta me carregou até a poltrona acolchoada onde hoje me sento.

Ser grato às pessoas e às coisas, sem dúvida, foi o maior ensinamento que a Teoria Ator-Rede trouxe à minha vida. Portanto, farei um esforço sincero para agradecer àqueles que, de alguma maneira, conectaram-se a mim nesta trajetória.

A Deus, em todas as suas manifestações, minha primeira e mais profunda gratidão. Sem a força espiritual que me sustentou, a rede teria entrado em colapso.

Ao meu eterno orientador, Prof. Dr. Valdir Silva, que me oportunizou estar aqui. Nenhuma palavra seria capaz de expressar plenamente o significado que ele tem para mim. Sua partida repentina fez com que, por um momento, esta pesquisa perdesse o sentido. Espero ter honrado sua confiança e dedicação ao meu trabalho.

À ciência e à vacina, por me permitirem sobreviver.

Aos colaboradores deste estudo, principalmente, à professora Lua, por me autorizar rastrear seus passos.

Aos meus pais, Adilson e Nilva, por todo apoio e incentivo ao longo dos anos. Meu pai, sempre atento às minhas ideias; minha mãe, minha fã número um.

Aos meus avós, Dalva e Odir, por todas as alegrias proporcionadas. Ser neto de vocês é a minha maior felicidade.

Ao José, pela paciência, pelo companheirismo e pela lealdade. Sua presença tornou essa jornada mais leve.

À minha avó, Clarice, pelas orações diárias que me acompanharam em cada passo.

Aos meus tios, Aguinaldo e Neuzeli, por me mostrarem que eu poderia cruzar montanhas.

À minha bisavó, Maria Ninfa, e às minhas tias-avós, Áurea, Elisângela e Maria Conceição, pela torcida e admiração constantes.

Na pessoa das minhas primas, Rayane e Roseli, agradeço todo o afeto recebido pela minha família trirriense.

Aos meus orientadores, Profa. Dra. Bárbara Cristina Gallardo e Prof. Dr. Rodrigo de Santana Silva, por serem grandes incentivadores e me resgatarem quando pensei em fraquejar. A paciência, a gentileza e o carinho de vocês foram fundamentais para que este estudo se concretizasse.

Aos membros da Banca Examinadora, pelo tempo dedicado à leitura cuidadosa do trabalho e por me apresentarem direções que eu não conseguiria trilhar sozinho.

Ao ilustre amigo Lucas Mateus, por tudo o que as palavras não podem expressar.

À querida amiga e incentivadora Suely Nobre. Iniciamos juntos esse desafio e nos fortalecemos com a luz da nossa amizade.

À Nataly, amiga que tornou os momentos finais desta caminhada mais suaves, principalmente por se preocupar com minha saúde e bem-estar.

Às amigas Solange, Lucilene e suas famílias, pelo carinho e torcida desde o nosso primeiro encontro.

À Sanny, minha amiga pandêmica, pelos diálogos acadêmicos e conversas sobre a vida.

Às queridas Vânia, Zenaide e Marta, que acompanharam diferentes fases desta escrita e compreenderam minhas ausências.

À Carol e à Beatriz, amigas que a graduação me deu e que acompanharam minhas ideias e frustrações até aqui.

À Dona Charlote, pela paciência infinita em me ouvir quando precisei.

Aos amigos que a pós-graduação me apresentou: Vera, Pollyana, Larissa, Francinele e Gabriel, Isael, Ingrid, Solange Velozo, Larissa Laura, Rafaela, Vitória e Jaconias, Wellington, Rosangela, Priscilla, Daniele, Fabiane, Rélleny, Elisandra. Obrigado pelas conversas, pelo acolhimento nos momentos de desabafo e pelas alegrias compartilhadas.

Na pessoa da Profa. Edina, agradeço ao Grupo de Pesquisa CNPq Linguagem, Tecnologia e Contemporaneidade em Linguística Aplicada, por me acolher nestes 10 anos de pertença e aprendizado.

A todos os amigos da Escola Dom Máximo Biennés pelo apoio e carinho ao longo dessa trajetória.

Aos meus alunos do 4° ano B 2024, pelas travessuras, alegrias e por despertarem uma identidade docente que eu ainda não conhecia.

À equipe da Secretaria Municipal de Educação, Sr. Secretário Fransérgio, Coordenadora Pedagógica Luciana e Assessora Maria Lúcia, pela confiança depositada em meu trabalho na condução das políticas de Educação Digital.

Aos meus queridos companheiros não-humanos, Gaia, Brisa, Pitoco, Penélope, aos peixes que alegram meus dias e às plantas que enchem meu lar de vida e harmonia.

À CAPES, pelo suporte financeiro, permitindo que meus estudos fossem possíveis.

À Universidade do Estado de Mato Grosso, pelo ensino gratuito e de qualidade que marcou meus 10 anos de formação humana e profissional.

A cada pessoa ou coisa que de alguma forma fez parte dessa rede.

EPÍGRAFE

“Onde meter a máquina dos meus ideais naquele mundo de brutalidade, que me intimidava com os obscuros detalhes e as perspectivas informes, escapando à investigação da minha inexperiência”

— Raul Pompeia, O Ateneu.

RESUMO

Esta tese, vinculada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso, inserida na linha de pesquisa Estudo de Processos de Práticas Sociais da Linguagem, tem como objetivo investigar em que medida a pandemia de Covid-19 reconfigurou as práticas de ensino de uma professora de Língua Portuguesa da educação básica mato-grossense. O estudo se justifica pelos agenciamentos do coronavírus, que impactaram todas as áreas da vida contemporânea, incluindo a linguagem, a cultura, a ciência, a indústria farmacêutica, as relações sociais, o comércio, sistema de saúde, a educação brasileira, e que, por isso, precisam ser problematizados e compreendidos. Teoricamente, a pesquisa se respalda em Latour (2000, 2012, 2017, 2019, 2021) e em outros autores que adotam uma perspectiva rizomática da realidade, considerando novos materialismos. Argumenta-se que, no mundo pós-pandemia, torna-se fundamental repensar as paisagens de ensino e o papel dos sujeitos que as sustentam. Nesse sentido, a investigação fundamentou-se na Teoria Ator-Rede e em perspectivas pós-humanas na Linguística Aplicada, revisitando conceitos, como língua, linguagem, sujeito, discurso, letramentos, identidade e emoções. Assim, realizou-se um rastreamento das práticas de ensino e aprendizagem de uma professora de língua portuguesa de uma escola pública de Educação Básica, do município de Cáceres, Mato Grosso. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa mista, com predominância qualitativa, de base cartográfica e fundamentada na Teoria Ator-Rede, operacionalizada por meio da Cartografia de Controvérsias. A abordagem foi indutiva, utilizando diferentes procedimentos para a coleta e organização do *corpus*, como questionários, entrevistas, análise documental e narrativas visuais. A análise considerou temas e conexões emergentes do *corpus*, articulando dados quantitativos e qualitativos de forma integrada. O cruzamento desses dados permitiu capturar associações balizadas por negociações tempestuosas. Por meio da cartografia, os dados revelaram múltiplos desdobramentos, entre eles: I). O Ensino Pandêmico reconfigurou as práticas docentes, transformando os papéis de professores, alunos, tecnologias e outros elementos; II). No cerne dessas intra-ações, emergiram novas identidades docentes, como a docente-ciborgue, resultado da fusão entre humano, vírus, tecnologia e sentimentos pandêmicos; III). A alienação técnica em massa gerou frustração e insegurança entre docentes e alunos, agravadas pela falta de formação adequada. IV). A pandemia também aprofundou desigualdades tecnológicas, ampliando disparidades. V). O estudo identificou a influência de uma ideologia neoliberal no discurso do Estado frente à imposição das tecnologias como solução pedagógica. VI) A fusão entre os espaços doméstico e escolar dissolveu as fronteiras entre trabalho e vida pessoal, resultando em esgotamento emocional. VII). O aumento do uso de plataformas digitais fortaleceu a vigilância e a coleta de dados sobre docentes e alunos, intensificando a dependência de Big Techs; VIII). Por fim, o estudo demonstrou que o vírus SARS-CoV-2atuou como um actante sociotécnico, impactando práticas sociais e de linguagem e, consequentemente, redesenhando as dinâmicas de ensino e aprendizagem. Essas constatações reforçam a tese desta pesquisa: o ensino durante a pandemia não foi meramente uma questão de adaptação tecnológica, mas um fenômeno sociotécnico complexo, no qual diferentes atores, humanos e não humanos, reconfiguraram as práticas de ensino e aprendizagem de maneira desigual, expondo tensões entre inovação e exclusão. Como contribuição, o estudo oferece um ponto de partida para pesquisas em Linguística Aplicada e Educação alinhadas a perspectivas transdisciplinares, abertas a múltiplos referenciais. Por indicar caminhos para mapear actantes e interações, propõe alternativas para analisar práticas educativas em contextos sociotécnicos complexos.

Palavras-chave: Ensino Pandêmico. Teoria Ator-Rede. Cartografia de Controvérsias; Identidade docente. Neoliberalismo e educação.

ABSTRACT

This thesis, conducted within the Graduate Program in Linguistics at the State University of Mato Grosso and aligned with the research line Studies of Language in Social Practice, aims to investigate the extent to which the Covid-19 pandemic reconfigured the teaching practices of a Portuguese language teacher in basic education in the state of Mato Grosso. The study is justified by the agencies of the coronavirus, which impacted all areas of contemporary life—including language, culture, science, the pharmaceutical industry, social relations, commerce, the health system, and Brazilian education—and therefore must be problematized and understood. Theoretically, the research is grounded in Latour (2000, 2012, 2017, 2019, 2021) and other authors who adopt a rhizomatic perspective of reality, drawing on new materialisms. It argues that, in the post-pandemic world, it becomes essential to rethink teaching landscapes and the role of the subjects who sustain them. In this regard, the investigation is based on Actor-Network Theory and posthuman perspectives in Applied Linguistics, revisiting concepts such as language, discourse, subject, literacies, identity, and emotions. The study mapped the teaching and learning practices of a Portuguese language teacher in a public school in Cáceres, Mato Grosso. Methodologically, it is a mixed-methods research with a qualitative predominance, cartographic in nature, and grounded in Actor-Network Theory, operationalized through Controversy Mapping. The approach was inductive, employing diverse procedures for corpus collection and organization, such as questionnaires, interviews, document analysis, and visual narratives. The analysis considered emergent themes and connections from the corpus, integrating quantitative and qualitative data. The triangulation of these data captured associations shaped by turbulent negotiations. Through cartography, the data revealed multiple developments: (i) Pandemic Teaching reconfigured teaching practices, transforming the roles of teachers, students, technologies, and other elements; (ii) within these intra-actions, new teacher identities emerged, such as the cyborg teacher, the result of the fusion of human, virus, technology, and pandemic emotions; (iii) mass technical alienation generated frustration and insecurity among teachers and students, aggravated by a lack of adequate training; (iv) the pandemic deepened technological inequalities, broadening disparities; (v) the study identified the influence of a neoliberal ideology in the State's discourse, particularly in the imposition of technologies as pedagogical solutions; (vi) the fusion of domestic and school spaces dissolved boundaries between work and personal life, leading to emotional exhaustion; (vii) the increased use of digital platforms strengthened surveillance and data collection on teachers and students, intensifying dependence on Big Techs; and (viii) the SARS-CoV-2 virus acted as a sociotechnical actant, reshaping social and linguistic practices and, consequently, reconfiguring teaching and learning dynamics. These findings reinforce the central thesis: teaching during the pandemic was not merely a matter of technological adaptation but a complex sociotechnical phenomenon in which different human and non-human actors reconfigured teaching and learning practices in unequal ways, exposing tensions between innovation and exclusion. As a contribution, this study offers a starting point for research in Applied Linguistics and Education aligned with transdisciplinary perspectives, open to multiple frameworks. By indicating pathways to map actants and interactions, it proposes alternatives for analyzing educational practices in complex sociotechnical contexts.

Keywords: Pandemic Teaching; Actor-Network Theory; Controversy Mapping; Teacher Identity; Neoliberalism and Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1**:** Demonstração de um rizoma.....33
Figura 2:Princípio de simetria.....47
Figura 3: A torre 52
Figura 4: Sujeito em rede.....100
Figura 5: Região dos participantes.....140
Figura 6: tempo de serviço dos professores de Língua Portuguesa 141
Figura 7:Relatos pandêmicos.....147
Figura 8: Pré-pandemia.....168
Figura 9: Associação 1.....175
Figura 10: Associação 2.....180
Figura 11: Associação 3.....185
Figura 12: Pandemia 186
Figura 13: Associação 4.....196
Figura 14:Aula síncrona.....197
Figura 15:Aula síncrona 2.....199
Figura 16: Associação 5.....205
Figura 17: Associação 6.....226
Figura 18: Associação 7.....228
Figura 19:Associação 8.....232
Figura 20: Associação 09.....234
Figura 21: Associação 10.....236
Figura 22: Associação 11.....248
Figura 23: notícia 1 249
Figura 24: notícia 2 249
Figura 25:notícia 3 251
Figura 26: Desespero 253
Figura 27: Associação 12.....256
Figura 28: Associação 13.....261
Figura 29: Associação 14.....264
Figura 30: Associação 15.....271
Figura 31: Associação 16.....273
Figura 32: Lua ciborgue.....276

LISTA DE QUADROS

Quadro 1:Revisão da literatura 56
Quadro 2:questionamentos 74
Quadro 3: concepções de língua (gem) 95
Quadro 4: Atividade Aplicada por Lua 146
Quadro 5: Passos para a interpretação dos desenhos 150
Quadro 6: Síntese metodológica 151
Quadro 7: aspectos sociotécnicos das instituições de ensino 154
Quadro 8: aspectos sociotécnicos das instituições de ensino 157
Quadro 9: Escola x infraestrutura 157
Quadro 10: uso tecnológico 159
Quadro 11: Escola x suporte técnico 160
Quadro 12: Conexão à internet 161
Quadro 13: Qualidade da conexão 163
Quadro 14: Ambientes virtuais de aprendizagem 203
Quadro 15: Internet x alunos 210
Quadro 16: Smartphone x Alunos 211
Quadro 17: Impactos do ERE para os alunos 221
Quadro 18: Tecnologias utilizadas 224
Quadro 19: participação em eventos virtuais 237
Quadro 20: uso de dispositivos 240
Quadro 21: desenvolvimento tecnológico 259
Quadro 22: Habilidades digitais 266
Quadro 23: Criação de recursos digitais 267
Quadro 24: habilidades digitais 268

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: internet.....161
Gráfico 2: Tipo de conexão 161
Gráfico 3: laboratório.....164
Gráfico 4: condições do laboratório.....164
Gráfico 5: Competência Digital.....201
Gráfico 6: Opinião dos professores sobre o retorno às aulas.....245

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 17

CAPÍTULO - I 29

TEORIA ATOR-REDE: PRINCÍPIOS E PROCEDIMENTOS 29

1.1 O background epistemológico 29

1.1.1 Se jamais fomos modernos, o que fomos e o que somos? 34

1.1.2. Por um mundo não moderno e por uma ciência com "c" minúsculo 49

1.1.3 Abrindo a caixa de Pandora 52

1.1.4 Teoria Ator-rede e Estudos da Linguagem: o que dizem as pesquisas 55

1.1.5 Por uma Linguística Aplicada das controvérsias 65

1.1.6 Língua, linguagem, sujeito, discurso e letramentos em um mundo híbrido: reflexões sobre seus liames 75

1.1.7 Corpos que sentem, redes que agem: identidades, emoções e afetos 117

CAPÍTULO II – METODOLOGIA 132

2.1 Problema de Pesquisa 132

2.2 Questões de Pesquisa 132

2.3 Objetivo Geral 132

2.4 Objetivos Específicos 133

2.5. Objetivos teóricos 133

2.6 Caracterização da Pesquisa 133

2.7 Métodos e procedimentos: Cartografia de Controvérsias 135

2.8 Contextos da pesquisa 137

2.8.1 II Seminário Linguagem, Tecnologia e Ensino: realidade e perspectivas em tempo de pandemia 138

2.8.2 Escola Via Láctea 138

2.9. Participantes do estudo 139

2.10 Procedimentos de coleta e análise de dados 142

2.10.1 Questionário 143
2.10.2 Documentos 144
2.10.3 Relato ator-rede 145
2.10.4 Entrevista 147
2.10.5 Desenhos pandêmicos: métodos visuais para a expansão da cartografia . 148
2.11 Cuidados éticos 150
CAPÍTULO III –A REDE EM MOVIMENTO 153
3.1. A ilusão da estabilidade: o ensino antes do SARS-COV-2 154
3.2 Do Giz ao Link: práticas de ensino infectadas 178
3.3 Novos rastros, velhas associações: ensino híbrido e pós-pandemia 245
4 ENFIM, A CARTOGRAFIA 280
5 REFERÊNCIAS 295
ANEXOS 329
Anexo I: Parecer CEP 329
Anexo II - Questionário 334
Anexo III: Entrevista 335
Anexo IV: Relatos Pandêmicos 339

INTRODUÇÃO

> Vivemos num mundo híbrido feito ao mesmo tempo de deuses, pessoas, estrelas, elétrons, usinas nucleares e mercados (Latour, 2017, p. 31).

A epígrafe utilizada para iniciar esta discussão deslinda, parcialmente, o cenário ao qual adentramos, que é multifacetado, orquestrado, plural, complexo, dinâmico e heterogêneo, pois acreditamos, assim como Di Felice (2020, p. 31), que "fazemos parte de um organismo vivo", uma "ecologia interativa". Por conta dessa perspectiva interconectada, assumimos nesta pesquisa a primeira pessoa do plural (nós), porque se trata de uma produção coletiva. Seria discrepante com nossa perspectiva teórico-metodológica neutralizar os agenciamentos de pessoas e coisas que subsidiaram este estudo. Porém, salvo algumas exceções, a pessoa do discurso poderá ser alternada para a primeira pessoa do singular (eu), dadas as especificidades de alguns pontos de nossa narrativa científica, como experiências pessoais do porta-voz.

Posicionamo-nos no campo dos estudos pós-humanistas críticos que, de acordo com Severo e Buzato (2023), têm como uma das principais características a importância de o pesquisador se engajar de forma ativa nos debates atuais, como as questões globais. No rol de temas caros ao nosso estudo, voltamos nossa atenção para os impactos da Covid-19 no contexto educacional brasileiro. Especificamente, direcionamos nosso olhar para uma rede de práticas de ensino de Língua Portuguesa durante o "ensino pandêmico", termo cunhado por Paiva (2020) para se referir às práticas de Ensino Remoto Emergencial (ERE) e Ensino Híbrido adotadas no contexto da Pandemia de covid-19 e que, neste estudo, estendemos também a pós-pandemia.

Portanto, concebemos essas práticas como redes, ou seja, "a malha viária por onde percorrem os humanos e os não humanos para a produção de mistos de naturezas-culturas, de sociedades-homens, de estruturas-agências" (Gomes, 2018, p. 188). Para Jurno e D'Andréa (2015, p. 2) "a rede é o espaço-tempo da ação, o movimento associativo entre os elementos que deixa ver surgir o social. Não é por onde as coisas passam, mas aquilo que se forma na relação entre os atores. "

Assim, entendemos esses funcionamentos a partir de algumas teorizações de Bhabha (1998), considerando que as associações em rede ocorrem em um "entre-lugar", um espaço intersticial de negociação e produção de novos significados, que rompe com a lógica binária de compreensão dos fenômenos sociais, como a cultura, para ele, e a linguagem, para nós.

Dito isso, vamos apresentar o nosso **contexto de estudo**. O sociólogo italiano Mássimo Di Felice (2020, p. 9) afirma que "passamos a habitar um mundo infectado, no qual não somos

nós os únicos responsáveis por nosso destino e nossa história". Isso nos remete às palavras do geógrafo francês Michel Lussault (2021), que pondera que um vírus, diferentemente de uma bactéria, não é uma entidade viva por si só; ele depende da infecção em um hospedeiro (humano, animal, vegetal) para se reproduzir. Sua existência é efêmera quando não encontra um organismo para invadir. Sendo assim, temos uma era marcada pelo híbrido "humano-SARS-CoV-2" que reagregou o social.

Para Lussault (2021, p. 5), a crise global causada pelo coronavírus não se deve à sua maior periculosidade em comparação com outros vírus, mas porque revela que " o mundo se tornou um desdobramento de ligações de interdependências ". As palavras dos autores apelam para o fato de que a pandemia trouxe à tona a interconexão, a queda do poderio humano e, consequentemente, a sua vulnerabilidade compartilhada diante desse evento.

Considerando o contexto descrito, decidimos investigar a **controvérsia**[1] sobre o impacto da covid-19 nas práticas de ensino e aprendizagem, problematizando as diferentes formas em que o vírus afetou os componentes dessa rede e reagregou o setor educacional. Ao nos inquietarmos a respeito disso, direcionamos nossa investigação para as instituições de ensino, professores, alunos, tecnologias educacionais, políticas governamentais e outros elementos pertinentes que integraram essa rede sociotécnica complexa.

Do ponto de vista científico, o rastreamento dessa controvérsia é inadiável para o campo da Linguística Aplicada (LA) e a Educação, visto que esse gesto pode contribuir para a compreensão dos efeitos de sentido relacionados ao ensino pandêmico. Assim, nosso **problema de pesquisa** é: como a Pandemia de Covid-19 afetou as práticas de ensino de Língua Portuguesa, levando em conta as interações entre professores, alunos, tecnologias, políticas governamentais e outros elementos que compuseram a rede de práticas de ensino (pós) pandêmicas?

Sendo assim, nosso estudo está comprometido em cartografar a trajetória e as conexões dos actantes que orquestraram práticas de ensino-aprendizagem nesse período, como as desigualdades no acesso à educação, impactos psicossociais, a influência das políticas governamentais, etc. Desse modo, ainda em tempo, nossa reflexão pode ser útil para pensarmos coletivamente em estratégias para mitigar os desafios do mundo pós-pandemia no contexto educacional.

Agora, vamos **justificar** as razões que motivaram a realização dessa pesquisa. Essa investigação não parte de uma neutralidade distanciada, pois fui simultaneamente professor e

[1] Para Lemos (2013, p. 55) "olhar as controvérsias é olhar a rede em formação na disputa pela estabilização".

aluno no período da crise de saúde. Na oportunidade, vivenciei os dissabores do ensino pandêmico, pois lecionava no ensino superior e na educação básica, além de ter acabado de ingressar no doutorado. A pedagogia da crueldade, à qual fui submetido como docente e discente me intrigava. Observei, de perto, os desafios de professores e alunos que tentavam cumprir um cronograma asfixiante que homogeneizava realidades.

Havia um discurso tecnicista, que apresentava as tecnologias como soluções "milagrosas" para aquele momento, e me incomodava profundamente. Isso porque sou um professor-pesquisador das tecnologias digitais e, embora tivesse traquejo com as tecnologias, notei que esse conhecimento não era suficiente. Assisti e lecionei aulas exitosas, mas, também, muitas delas fracassaram. Então, levei minhas inquietações para serem discutidas nas disciplinas do Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso. Nesse sentido, ponderamos, assim como Ribas (2024, p. 16) que:

> [...] as novas tecnologias, muitas vezes e simploriamente postas como elementos que farão que a humanidade evolua para uma situação de justiça social, precisam ser vistas com olhares mais críticos que vão além do utilitarismo, já que são a causa de mudanças em praticamente todas as áreas da sociedade, inclusive alterações no próprio corpo humano.

As leituras sob a égide pós-humana e neomaterialista expandiram minhas percepções sobre as práticas sociais e de linguagem. Esses conhecimentos me foram apresentados pelo meu então orientador, Prof. Dr. Valdir Silva, com quem compartilhei uma trajetória de pesquisa ao longo de dez anos. Infelizmente, ele faleceu em 2023. Em respeito ao gênero acadêmico, não pretendo pessoalizar excessivamente esta tese, mas a metodologia aqui adotada me permite certa flexibilidade. Por isso, faço questão de destacar a importância do professor Valdir, meu principal interlocutor de ideias.

Com sua partida, parte do projeto também se foi. Na mesma época, meu pai sofreu um acidente vascular cerebral. Ele era meu outro interlocutor. O que já parecia difícil tornou-se ainda mais árduo. Senti-me sozinho, órfão. Muitas páginas desta tese foram escritas nos leitos do Hospital Regional de Cáceres-MT. Lia para meu pai as teorizações de Latour e seus colaboradores e, naquele leito, mesmo inconsciente, ele me transmitiu a maior lição da minha vida: a de não desistir.

Precisei enfrentar o luto, a incerteza do quadro de saúde do meu pai e seguir adiante. Posteriormente, minha orientação foi confiada à Profa. Dra. Bárbara Cristina Gallardo e ao Prof. Dr. Rodrigo de Santana Silva, pesquisadores por quem nutro profundo carinho e admiração.

Ambos acolheram as ideias interrompidas e passaram a conduzir essa jornada com serenidade, empatia e sabedoria.

Muitas das reflexões aqui mobilizadas nasceram dos encontros com o Grupo de Pesquisa CNPq Linguagem, Tecnologia e Contemporaneidade em Linguística Aplicada (LINTECLA). Nossos estudos pós-humanos foram fortalecidos tanto pela leitura das obras de Bruno Latour quanto pela cooperação de pesquisadores de outras universidades vinculados à TAR. Entre eles, destaco o Dr. Pedro Emanoel Martins Gomes, da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), que integrou a banca de qualificação e defesa; o Dr. Marcelo El Khouri Buzato, da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), que realizou uma curadoria de textos introdutórios, forneceu materiais ao professor Valdir e nos convidou a participar de sua disciplina Tópicos em Linguagens e Tecnologias I (janeiro a março de 2022); o Dr. Eduardo Espíndola Braud Martins, da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR); o Dr. Rodrigo Viana, da Universidade Estadual do Ceará (UECE); e o Dr. Márcio Lima, da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ).

Desde então, o LINTECLA passou a estudar o pós-humanismo que, segundo Pennycook (2018) é um termo guarda-chuva para pesquisas desenvolvidas em várias áreas, incluindo a LA. De acordo com esse autor, o pós-humanismo torna visível o espaço, o lugar, as coisas e suas inter-relações. Assim, no campo da linguagem, concentram-se estudos desenvolvidos em diversas vertentes, como semiótica, paisagens linguísticas, geossemiótica, ecologia linguística, teoria sociocultural, abordagens sociomateriais dos letramentos e do discurso, entre outras.

De acordo com Braidotti (2013), o pós-humanismo representa um período histórico que assinala o término das dicotomias entre o humanismo e o anti-humanismo, procurando estabelecer um contexto discursivo que apresente alternativas de maneira mais positiva. Por ser uma perspectiva ampla, torna-se pertinente apresentarmos ao leitor alguns caminhos trilhados por estudos inscritos nessa escola. Conforme Camozzato (2022, p. 2), várias direções podem ser percorridas, com destaque a estudos que prezam pela:

> disjunção à crença na excepcionalidade humana; a crítica ao sujeito do humanismo (produto do iluminismo/modernidade europeus) em sua presunçosa autodeterminação e coerência racional interna; a revisão da colonialidade do estatuto humano que, pretendendo-se universal e genérico, aponta para um corpo-sujeito particular (+ocidental/europeu; +masculino, +branco, +cisgênero, +detentor de propriedade, +acesso ao poder de representar o outro) e produz seu fora, as/os menos-que-humanas/os; o borramento de fronteiras entre sujeito (na maioria dos casos humano) e objeto (não-humanos ou mais-que-humanos, como coisas, criaturas e materialidades), de forma a propor onto-epistemologias não-hierárquicas que deem conta das *assemblages* complexas que envolvem, por exemplo, língua

> (gem) e materialidades; a rejeição à dicotomia humano/cultura x natureza; o labor reflexivo em torno da técnica, das redes sociotécnicas e da tecnologia, imbricando, em um mesmo agenciamento, elementos orgânicos e inorgânicos; e, finalmente mas não exaustivamente, a preocupação ética, estética e política com a vida partilhada na Terra, sobretudo considerando o tempo histórico de influências do fazer humano em escala geológica, caso do Antropoceno e do Capitaloceno.

A abrangência e a profundidade dessas direções reforçam a plausibilidade e a relevância do pós-humanismo como campo científico para compreender as práticas de ensino de uma professora de Língua Portuguesa na pós-pandemia enquanto assemblages complexas. Isso porque os agenciamentos do vírus da Covid-19 e das tecnologias digitais podem ser rastreados, descritos e problematizados pela via das redes, sustentados pelo princípio de simetria e pela noção de agência. Em outras palavras, pessoas e coisas compartilham o mesmo plano ontológico e se afetam mutuamente.

Nessa direção, passamos a estudar vários conceitos, como o de agenciamento (*assemblage*), proposto por Deleuze e Guattari (1995), que nos fez compreender o acoplamento de um conjunto de relações materiais a um regime de signos correspondente. Nas palavras de Sciré (2014)[2], este é um conceito que critica o modo de pensar do humanismo moderno e destitui o poderio humano, problematizando verdades universais constatadas por uma ciência neutra. Para a autora, a realidade é compreendida como um processo em devir e o agenciamento é a chave para entender essa dinâmica. Esse conceito nos ajuda a compreender como as diferentes forças, materiais e signos se entrelaçam e formam as dinâmicas de um mundo pós-pandêmico.

Essa vivência suscitou a nossa **tese**, de que a transição para o ensino pandêmico em Mato Grosso não foi apenas uma questão de domínio tecnológico, mas um processo sociotécnico complexo, no qual interações entre pessoas, objetos e emoções reconfiguraram as práticas de ensino, revelando desigualdades, enviesamentos, desafios adaptativos e novas formas de aprendizagem.

Nesse sentido, as palavras de Camozato (2021, p. 4) nos dão pistas de que o Ensino Pandêmico foi um processo relacional e dinâmico, que envolveu uma série de elementos, como "[...] vírus, distribuição da pobreza e da precariedade, bio/necropolíticas, materialidades, tecnologias e discursos na cultura natureza[...]a outras forças neoliberais, que se erige em cima do horror"

[2] SCIRÉ, C. O que é um agenciamento? Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=xYQ1db8u1Ww

Por meio desses novos conhecimentos atorredianos, identificamos que, em trabalhos anteriores — Seba (2017), Seba (2024), Silva, Silva e Seba (2020), Seba e Gallardo (2021), Seba e Silva (2022), Seba e Costa (2022) —, embora tenhamos consistentemente discutido assuntos relacionados à língua, linguagem, tecnologias e ensino, percebemos que não considerávamos adequadamente a magnitude dos novos agenciamentos desencadeados pelos não-humanos nas práticas sociais e de linguagem pois concebíamos as tecnologias digitais e analógicas como artefatos que suportavam o social, em uma perspectiva humanista.

Em outras palavras, reconhecíamos as tecnologias apenas como instrumentos criados e subordinados pelo homem para seu uso no mundo. Retirado este tampão teórico, nos debruçamos sobre a **controvérsia** de que a covid-19 reagregou as práticas de ensino e aprendizagens e afetou de formas distintas os actantes dessa rede. Levamos em conta as reflexões de Morozov (2018 *apud* Gomes, 2022), de que a pandemia foi um campo de experimentação do biopoder, resultando em uma intensificação quase ciborgue da episteme tecnobiocapitalista, reforçada pela consciência algorítmica das *Big Tech*[3], como também pela interseção complexa entre as dimensões tecnológicas, biológicas e capitalistas que caracterizam esse contexto específico. Tais reflexões nos remetem à ponderação do cientista social Sérgio Amadeu da Silveira (2021, p. 42), ao pontuar que:

> O desenvolvimento do capitalismo ainda em transição para a supremacia neoliberal, no último quarto do século XX, viu surgir uma revolução tecnológica em que os produtos de maior valor agregado eram originados das tecnologias informacionais.

A força neoliberal impregnada nos discursos pró-tecnologias encontrou terreno fértil na Pandemia de Covid-19 para se proliferar. Um exemplo desse efeito devastador na educação foi o crescimento do mercado de cursos privados de qualidade duvidosa para a formação continuada de professores para o uso das tecnologias digitais, como também o comércio de ferramentas, *softwares* e aplicativos "milagrosos" para melhorar as práticas de ensino. Para Silveira (2021), bem como para Simondon ([1958] 2020), esse fenômeno se chama "alienação técnica".

Trata-se de um movimento de perpetuação da colonialidade, especialmente em um contexto onde as tecnologias exercem uma influência cada vez maior na estruturação do poder

[3] As gigantes da tecnologia, conhecidas como *big techs*, são grandes empresas do setor de inovação e tecnologia, que ocupam uma posição dominante no mercado econômico. Entre elas, incluem-se nomes como *Google*, *Apple*, Meta (anteriormente *Facebook*), *Amazon* e *Microsoft* (Brasil Escola, 2025).

econômico, cultural e político, como foi o caso do ERE. Ao se valer também dessa linha de raciocínio, Gomes (2022, p. 173) afirma que:

> Durante a pandemia, também assistimos a toda a estrutura educacional de países como o Brasil sendo cooptada por plataformas de *Big Tech*, como o Google, para um enfrentamento das paralisações das atividades escolares e universitárias em decorrência da covid-19. A complexidade das atividades docentes foi enquadrada nos ditames das plataformas *online* de videoconferência, reestabelecendo formas antiquadas de construção de conhecimento em sala de aula, ao colocar o professor como centro da ação, da fala e da visão.

A visão de Lemos (2021) sobre a Pandemia de covid-19 dialoga com a discussão de Gomes (2022) ao apontar que esse período evidenciou desafios sociopolíticos pujantes, tais como a dependência das redes e tecnologias de comunicação, a desigualdade no acesso a elas e a falta de infraestrutura adequada. Com relação a esse cenário, Latour (2021), em uma de suas últimas obras "Onde estou? Lições do confinamento para uso dos terrestres", afirma que não é possível voltar à humanidade prévia ao confinamento, assinalando para uma perspectiva pós-humana da vida contemporânea.

Nesse sentido, passamos a enxergar as práticas sociais e de linguagem como associações, isto é, "[...] uma relação entre as ações promovidas por actantes[4] distintos que se unem temporariamente quando agem" (Santana, 2023, p. 5). Essa perspectiva nos faz refletir sobre a importância de considerar a dimensão sociotécnica das redes para lançar olhares para a educação no "novo normal", período marcado por sequelas deixadas pela pandemia (Santos; Baronas, 2020) e suas decorrentes mudanças na paisagem social.

De acordo com Condorelli (2015), as transformações das práticas sociais e de linguagem resultaram em uma convergência entre sujeitos, tecnologias digitais e redes de comunicação. Isso alterou o modo como as pessoas se relacionam, compartilham informações e se expressam. Então, a pandemia trouxe à tona o fato de que os seres humanos estabelecem laços não apenas entre si em termos sociais e simbólicos, mas também estabelecem conexões com seus próprios corpos e com o mundo que esses corpos habitam, bem como com outros seres vivos, artefatos, tecnologias, lugares e espaços (Macnaghten; Urry, 2001; Appadurai, 1988; Haraway, 2015; Janowski; Ingold, 2016).

Nessa via de pensamento, Lopes (2020) afirma que o coronavírus é um agenciamento que se conecta com diferentes aspectos da sociedade, como a indústria farmacêutica, as relações

[4] Latour (2010, p. 138) propõe "chamar de actante qualquer pessoa e qualquer coisa que seja representada"

sociais, o comércio, o sistema de saúde, e assim por diante. A realidade (infectada), neste sentido, é vista como uma produção das conexões que nós mesmos estabelecemos, e não como algo pronto ou acabado.

Embora existam diversas investigações sobre o impacto da covid-19 nas práticas de ensino, há uma **lacuna teórica**, tendo em vista que a maioria desses estudos não consideraram os agenciamentos das coisas e objetos, como o vírus, valendo-se, prioritariamente, de uma visão antropocêntrica, isto é, focando apenas nas ações humanas e tratando os elementos não-humanos como coadjuvantes. De modo contrário, a Teoria Ator-rede (TAR), a qual respalda nossa investigação, "leva em consideração justamente a dinâmica atual deste mundo conectado, em que as mudanças ocorrem de modo cada vez mais rápido e as relações sociais são também móveis e líquidas" (Lourenço;Tomaél (2018, p. 122).

Trata-se de uma teoria considerada neomaterial e será utilizada como base interpretativa neste estudo. Conforme Lemos (2020, p. 56), "podemos dizer que as teorias neomaterialistas partem de quatro perspectivas centrais: materialismo, pragmatismo, não antropocentrismo e associativismo". Desse modo, a justificativa da escolha dessa lente teórica é justamente a possibilidade de mobilizar discussões que envolvam "ciência, tecnologia e sociedade" (Nobre; Pedro, 2010, p. 48).

Para Santana (2023), essa perspectiva teórica pode proporcionar uma análise das associações e descobrir padrões por meio das relações instáveis e mutáveis, buscando apenas segui-las, sem tentar resolvê-las. Trata-se de um dispositivo teórico-metodológico plausível para se analisar e compreender os rápidos fluxos de transformações que ocorreram no Ensino Pandêmico.

Nesse sentido, a pesquisa embasada na TAR concentra-se na análise e na captação de movimentos transfronteiriços, os quais, em algumas ocasiões, são originados por fenômenos que não são estritamente sociais, mas que desempenham um papel determinante na constituição e definição de redes e de suas associações. Nesse contexto, para efetivamente compreender e "Reagregar o social", como propõe Latour (2012), torna-se imperativo examinar as complexas relações mestiças que moldam as dinâmicas sociais e o mundo que nos rodeia.

Assim, com base nas reflexões neomateriais de Buturri Junior, Camozzato, Lara (2024) e Lara (2020), acerca do vírus HIV, acreditamos também que o vírus SARS-CoV-2funciona como uma *assemblage* e só pode ser compreendido pela sua relação com o mundo, à medida que se constitui historicamente, a partir de múltiplos discursos sobre a infecção e sobre a doença. Por esse ponto de vista, passamos a reconhecer que as coisas, como vírus e tecnologias são actantes que participam ativamente das práticas sociais. Assim, a relação entre o cientista e

seu fenômeno deve ser de agenciamento, de composição (Deleuze; Guatarri, 1977; Deleuze; Parnet, 1977).

De modo complementar, Latour (2000) enfatiza a importância do pesquisador se envolver diretamente com os actantes do fenômeno em estudo, com o fito de entender suas perspectivas, crenças e valores, bem como as conexões entre eles. É por essa razão que a rede de práticas de ensino investigada nesta tese é a da professora Lua[5], com quem trabalhei durante a pandemia em uma escola. Essa proximidade nos permitiu ter acesso às suas experiências durante a pandemia em diversos contextos: como colega de trabalho, como amiga e como aluna de cursos que oferecidos pelo LINTECLA durante o ensino pandêmico.

Para tanto, resgatamos as palavras de Lemos (2021) por conceber a pandemia como um agenciamento múltiplo, constituído pelo fluxo constante de actantes humanos e não-humanos. Para o autor, ela só pode ser compreendida se considerarmos os entrelaçamentos que a tornam um fenômeno coletivo. Lemos (2021) destaca o poder do agenciamento material do vírus que, ao mesmo tempo que é um fenômeno biológico, é também psíquico, político, tecnológico e social.

Nessa conjuntura, buscamos apoio em diversas áreas do conhecimento, englobando estudos na área da Educação, Geografia, Biologia, Física, Antropologia, Estudos Discursivos, Sociologia, História, Psicologia, Linguística Aplicada, entre outros, que se conectam ao **objetivo geral** deste estudo, que é:

- Investigar em que medida a pandemia de Covid-19 reconfigurou as práticas de ensino de uma professora de Língua Portuguesa da educação básica mato-grossense.

Consonante ao objetivo geral, delimitamos como **objetivos específicos**:

- Analisar o uso de tecnologias digitais nas práticas de ensino de uma professora da educação básica, de uma escola pública do município de Cáceres-MT, bem como o impacto de suas habilidades de letramento digital nesse processo.
- Rastrear e problematizar os desafios enfrentados e as emoções vivenciadas por essa professora e por seus alunos durante o período pandêmico e pós-pandêmico.
- Descrever e compreender as associações estabelecidas na rede sociotécnica de uma professora da educação básica durante o período pandêmico.

[5] Nome fictício

- Mapear o papel do Estado nos agenciamentos do ensino pandêmico em Mato Grosso.

Além disso, estabelecemos alguns **objetivos teóricos,** ou seja, aqueles que definem o que se pretende compreender em termos conceituais e que orientam a investigação para questões de natureza teórica e abstrata. Confome o portal Caos y Ciências (2025) esses objetivos são essenciais para definir o marco conceitual da investigação, pois ajudam a guiar a análise e a interpretação dos dados. Sendo assim, buscamos:

- Problematizar em que medida a TAR pode ser aplicada no campo dos estudos da linguagem, ultrapassando a máxima de identificar o que é humano e o que não é humano nas associações.
- Revisitar os estudos linguísticos por meio da TAR, com o objetivo de compreender conceitos fundamentais da área a partir da perspectiva das redes.

Dado por explicado o local em que nos inscrevemos como pesquisadores e as razões que movem a produção dessa pesquisa, pretendemos investigar, a partir dos objetivos estabelecidos e do problema de pesquisa, alguns pontos que nos inquietam:

- De que maneira a pandemia reagregou as práticas de ensino de uma professora de Língua Portuguesa?
- Quais são as habilidades de letramentos digitais de uma professora de língua portuguesa e quais foram as atividades mediadas por tecnologias que ela consegue/conseguiu desenvolver em suas práticas de ensino (pós) pandemia?
- Quais foram as emoções despertadas na professora e seus alunos durante o ensino pandêmico?
- Qual é o papel do Estado na promoção das práticas de ensino híbrido e remoto em Mato Grosso?
- Quais foram os actantes e conexões que orquestraram as redes de práticas de Ensino Pandêmico?

Para isso, é importante destacar as palavras de Latour (2012) sobre as pesquisas fundamentadas na TAR. De acordo com esse autor, há possibilidade de um pesquisador atorrediano se mover sem uma série de translados dispendiosos e cansativos, porque essa abordagem teórica busca mapear as relações de poder e agência entre humanos e não humanos

em um determinado cenário. Para fazer isso, é necessário mapear a rede de conexões entre diferentes elementos que influenciam e moldam as relações sociais, políticas, científicas e tecnológicas. Assim, o pesquisador “tem de arrastar-se como uma formiga, carregando seu pesado equipamento para estabelecer até o mais insignificante dos vínculos” (Latour, 2012, p. 47).

Dadas essas considerações preliminares, a seguir explicamos como a pesquisa está estruturada. Há três capítulos com seções primárias, secundárias, terciárias e quaternárias. O uso de seções quaternárias não é um capricho, mas uma necessidade diante da densidade do referencial mobilizado: foram 434 referências aplicadas ao longo do texto. Assim, como ser breve diante de tal *corpus*? A resposta encontrada foi investir em uma organização rigorosa, que, ao mesmo tempo, estrutura a complexidade do debate da Linguística Aplicada sob a luz da TAR, garante clareza expositiva, argumentativa e cumpre estritamente a NBR 6024:2012.

No **primeiro capítulo**, delineamos o terreno teórico que fundamenta nossa pesquisa. Inicialmente, abordamos a dicotomia entre a ciência clássica e a ciência em ação. Em seguida, adentramos nas obras fundamentais de Bruno Latour, buscando compreender os impactos da modernidade na ciência e na vida cotidiana. Posteriormente, exploramos a linguística aplicada sob a perspectiva da TAR, visando problematizar (desencaixapretar) conceitos importantes para os estudos linguísticos, tais como língua, linguagem, sujeito, discurso, letramento, identidade docente, emoções. Assim, elaboramos nosso arcabouço teórico, fundamentado principalmente na TAR e em teorias pós-humanas neomaterialistas correlatas.

No **segundo capítulo**, apresentamos a metodologia adotada neste estudo. O trabalho é de natureza aplicada, de gênero teórico, metodológico e empírico, com fontes de informação primárias e secundárias e abordagem mista (quali-quanti). Além disso, explicitamos o problema, os objetivos e as questões de pesquisa, e descrevemos os procedimentos de coleta e análise dos dados, como questionários, entrevistas, documentos, relatos e narrativas visuais, organizados à luz da Cartografia de Controvérsias, inspirada na TAR.

No **terceiro capítulo**, realizamos a análise dos dados, mapeando e compreendendo em detalhe as dinâmicas de reagregação das práticas de ensino de nossa informante durante o Ensino Pandêmico, para então compor a cartografia do ensino nesse período. Essa análise foi orientada pelo dispositivo teórico de base atorrediana e neomaterialista elaborado no Capítulo 1. Por fim, na **conclusão**, apresentamos a nossa cartografia compilando todos os dados analisados sob o viés da Teoria Ator-rede, respondemos as nossas inquietações iniciais, o potencial da pesquisa para a área, bem como limitações encontradas no percurso.

Na seção que segue, utilizamos uma abordagem indutiva (Marconi; Lakatos, 2021), a fim de construir uma base argumentativa robusta, que possibilitará a criação de conexões entre os resultados da pesquisa e as premissas iniciais que respaldam nossa discussão.

CAPÍTULO - I

TEORIA ATOR-REDE: PRINCÍPIOS E PROCEDIMENTOS

1.1 O background epistemológico

> Optaremos por permanecer fechados dentro dos muros da Pólis, continuando a usar as palavras que descrevem o mundo que já conhecemos, ou tentaremos viver sob a cúpula das considerações de dados, aprendendo a formular idiomas capazes de dar nomes a planetas e estrelas cuja visão é temporária e cuja natureza nos parece incerta? (Di Felice, 2020, p. 115).

Fazemos nosso o questionamento de Di Felice, o qual nos autoriza a integrar a vanguarda dos pesquisadores das coisas. Para tanto, recorremos à TAR, um dispositivo teórico-metodológico transdisciplinar que emergiu na década de 1980, no seio dos Estudos de Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS)[6] e que nos auxiliará nessa empreitada. Segundo Monforte (2018), trata-se de uma das correntes dos novos materialismos que, conforme Ribas (2024), além de constituir um referencial teórico, apresenta também um quadro metodológico mais prático para a análise da tecnologia. Segundo Barad (2003), no contexto dos novos materialismos, a matéria (*matter*) também importa (*matter*), ressaltando a inseparabilidade entre o material e o significado.

De acordo com Moraes *et al.* (2020), essa abordagem foi desenvolvida por um grupo de pesquisadores do Centro de Sociologia da Inovação (CSI) da Escola Nacional Superior de Minas de Paris, na França. Conforme o site do Centro, entre os expoentes que contribuíram para a formação dessa linha de pensamento estão Bruno Latour, John Law, Madeleine Akrich e Michel Callon (CSI, 2023).

No contexto brasileiro, para citar apenas alguns exemplos, destacam-se lideranças em diferentes áreas de conhecimento. O grupo coordenado por Francisco Ângelo Coutinho, em Minas Gerais, é ativo no campo da educação. No IEL-Unicamp, as contribuições do grupo Linguagem, Tecnologia e Pós-humanismo/humanidades, sob a coordenação de Marcelo El Khouri Buzato, são notáveis na área da Linguística Aplicada. A equipe liderada por André Lemos, na Bahia, sobressai-se no âmbito da comunicação.

[6] Ciência, tecnologia e sociedade é um campo interdisciplinar de estudos que se dedica a analisar as intricadas reações entre esses campos (Wikipedia, 2024)

Essas experiências brasileiras mostram que a TAR não cabe em caixinhas disciplinares. Mol (2010) chama isso de tradição selvagem e criativa, apontando para o seu caráter flexível, capaz de se infiltrar onde há relações a rastrear. Apesar de ser um viés teórico multidimensional, há um consenso entre pesquisadores atoreredianos de que "o social deixa de ser o elemento explicativo das coisas e torna-se aquilo que deve ser explicado a partir das relações e movimentos problemáticos" (Corrêa, 2014, p. 39). Então, todos os elementos que compõem as relações sociais participam de "uma dinâmica de mútua afetação (Ser levado por outros a agir e levar outros a agir) [...] um fazer que faz fazer".

Assim, apostando na fertilidade da sociologia das associações, as discussões a seguir envolverão inúmeros pesquisadores, com destaque para os postulados de Bruno Latour — filósofo, sociólogo e antropólogo — as quais contribuíram para o desenvolvimento de inúmeras áreas do conhecimento. A abrangência dos assuntos desenvolvidos por Latour e as disciplinas que adentrou são vastas. Contudo, há um eixo recorrente nas suas produções: a questão da modernidade.

Para Marini (2022, p. 5) "ter sido acolhido em campos e disciplinas diversas parece ter só aumentado "a fome do ímpeto devorador (ou canibalizador) de outras áreas de conhecimento". Nesse sentido, O "devorador de teorias" é assim considerado porque conseguiu amalgamar conceitos de várias áreas do conhecimento em suas reflexões, demonstrando uma capacidade única de romper fronteiras epistemológicas e ontológicas.

Ainda conforme a autora, devido às proposições inovadoras e o modo singular de escrita de Latour, foram atribuídos a ele vários títulos, tais como pensador criativo, filósofo da natureza, pensador ecológico, ecologista político, sociólogo das associações, sociólogo das ciências, os quais utilizaremos aqui para nos referirmos a ele. Conforme Harman (2007), Latour também se descreveu como um metafísico. Em uma de suas últimas entrevistas concedida a pesquisadores brasileiros, afirmou "eu sou antropólogo dos modernos. O aspecto terapêutico do meu trabalho está direcionado aos modernos. Terapêutico porque a ideia é de "tratar" os modernos. Eles realmente precisam muito" (Pereira *et al*., 2021, p. 105).

Têm sido recorrentes os debates que envolvem a TAR no campo aplicado dos estudos da linguagem. Contudo, por ser uma teoria inaugurada longe do seio dos estudos linguísticos, são expressivas as dificuldades para se compreender seus princípios e procedimentos, bem como sua aplicabilidade. Por conta disso, assim como ocorreu com André Lemos (2013), no campo da Comunicação, nossa motivação em adotar essa linha de pensamento advém também de controvérsias surgidas a partir de diálogos que tivemos com colegas da universidade.

Lemos (2013) afirma que muitos pesquisadores de seu círculo acadêmico se interessaram pelos postulados da TAR, porém gostariam de ver o seu funcionamento na prática. Não nos admira que discursos como esse ainda sejam recorrentes hoje, pois experienciamos o nível de abstração dessa linha de pensamento que, por ser um princípio metateórico, não possui um *script* unívoco, essencial e replicável.

Para nós, a TAR é considerada metateórica, pois apresenta "[...] proposições ou conceitos sobre as teorias (as teorias das teorias/metateorias) " (Colom, 2004, p. 17). Em estudos anteriores, sob a égide da Teoria dos Sistemas Dinâmicos Complexos, nós, membros do LINTECLA, adotamos a TSDC também como um princípio metateórico,utilizando-a como metáfora para compreender as práticas sociais e de linguagem, dado que essa ciência se distanciava dos estudos linguísticos. De maneira similar, utilizaremos a TAR como uma metáfora para analisar os fenômenos nesta pesquisa.

Nessa direção, mesmo transcorridos 10 anos desde a publicação de "A Comunicação das Coisas: Teoria-Ator-Rede e Cibercultura", temos recebido questionamentos semelhantes aos dirigidos a André Lemos, no contexto do PPGL-UNEMAT. Sendo assim, sentimo-nos na obrigação de sermos criteriosos e detalhistas ao apresentar o dispositivo teórico-metodológico da TAR para a LA pantaneira[7]. Portanto, aproveitamos o espaço que a tese nos oferece para cartografar nosso percurso pessoal de compreensão dessa teoria e falar pontualmente sobre obras exponenciais. Por conta disso, pedimos ao leitor paciência, pois seremos minuciosos.

Assim sendo, primeiramente, destacamos que o cenário teórico que adentraremos é nebuloso e cheira a pólvora. Nele, ocorreu a famigerada "Guerra entre as Ciências", episódio em que os pesquisadores foram obrigados a escolher um dos lados da comunidade científica: as Ciências Naturais ou as Ciências Sociais. Essa discussão foi instigada pelo purismo científico, o qual, conforme veremos nas teorizações de Bruno Latour (2000, 2012, 2017, 2019, 2021), não contribuiu em nada para a explicação dos fenômenos do mundo, que, por natureza, sempre foi híbrido, envolvendo aspectos tanto sociais quanto naturais.

Nas palavras de Marini (2022, p. 18) "a guerra das ciências é caracterizada como a reação de alguns cientistas – de áreas "duras" ou formas hegemônicas de ciência – ao trabalho de outros cientistas engajados na compreensão dos processos e atividades científicas". Todavia, Latour (2000, 2012, 2017, 2019, 2021) e seus colaboradores, como Callon (1986), Law (1999), empreenderam esforços para desmantelar as limitações impostas por abordagens disciplinares rígidas e visões simplistas na análise de questões cada vez mais intricadas.

[7] Termo cunhado pelo professor Valdir Silva para se referir às pesquisas do campo aplicado dos estudos da linguagem realizadas no Mato Grosso, em especial, as provenientes do LINTECLA.

Para uma melhor compreensão, apropriamo-nos de um exemplo utilizado por Marini (2022). A autora destaca os ataques sofridos pela bióloga e comunicadora científica brasileira Natália Pasternak às terapias alternativas oferecidas pelo Sistema Único de Saúde (SUS), pela psicanálise e por outras formas de conhecimento não dominantes. Ao tentar deslegitimar esses saberes, há a aplicação dos padrões de objetividade, cientificidade e validação científica inerentes a um determinado método, questionando empreendimentos baseados em critérios de eficácia distintos.

Simpatizamo-nos com a definição de Marini (2022, p. 18) sobre a guerra entre as ciências, por destacar a necessidade de reflexão crítica sobre a hegemonia científica e a importância de reconhecer a diversidade e a validade de formas alternativas de pensar. Para ela é "mais acurado caracterizar a guerra das ciências como um dispositivo fálico ou repressor de práticas científicas narcísicas incapazes de reconhecer outras práticas eficazes, sistemáticas, pautadas em outros critérios de validação, escalas lógicas e ontológicas".

Assim, para além da TAR, estabelecemos pequenos diálogos entre a Linguística Aplicada e os Estudos Científicos (EC), outra área difundida por Latour, por nos proporcionar uma visão integrada do mundo e nos auxiliar a superar dicotomias tradicionais, como a divisão entre política e ciência, natureza e cultura. Esse posicionamento vai ao encontro da perspectiva em redes que, conforme Nobre e Pedro (2010, p. 48) "aponta para o transbordamento de tais campos que delineiam novos ordenamentos na justa proporção de seus movimentos".

Para Gomes (2022), os Estudos Científicos oferecem uma análise crítica e interdisciplinar. Na mesma direção, Marini (2022, p. 6) relata que tais abordagens "procuram apontar para novas possibilidades de fazer ciência, na qual a política se faz presente e estão ambas se constituindo reciprocamente (não havendo natureza e política prematuramente formadas) ".

Com isso, embasamos nossa posição nas palavras de Latour (2017), quando pondera que a área dos Estudos Científicos funciona como um túnel, permitindo que as equipes de cada área trabalhem juntas. Nessa perspectiva, divisões e limites são superados e a colaboração entre os cientistas é incentivada. Nos termos de Gomes (2018, p. 31), Latour consegue estabelecer "um diálogo profícuo que nos levará a pensar o fazer ciência na intersecção com a sociedade. Ontologicamente, foge dos dualismos cerrados, de monismos pluralistas e de pluralismos monistas".

Por essa linha de pensamento, Latour (2017, p. 193) afirma que "os estudos científicos documentam as modificações dos ingredientes que compõem uma articulação de entidades". Essa perspectiva pode ser considerada relevante para a LA, porque destaca a importância de se

entender as complexas camadas da realidade que é, naturalmente, associativa, dinâmica e plástica. Assim, o real é performativo, não é estável.

Nessa perspectiva, Gomes (2018) destaca que a abordagem de rejeição de dualismos rígidos se baseia na filosofia de Gilles Deleuze e Felix Guattari, com ênfase na concepção de "rizoma". Trata-se de uma representação em formato de rede, no qual não há um ponto de partida definido, pois se trata de um sistema descentralizado que se ramifica continuamente, nunca tendo uma raiz primordial.

Lopes (2020) afirma que o rizoma é mais do que uma representação. Trata-se da trama da realidade. Ele é eminentemente composto por conexões que geram novos arranjos, brotos e ramificações. Para Deleuze e Guattari (2009), o rizoma é uma estrutura de conhecimento e realidade que não se origina a partir de um conjunto de princípios fundamentais, mas se desenvolve simultaneamente a partir de diversos pontos, influenciada por várias observações, segmentações e conceitualizações

Figura 1**:** Demonstração de um rizoma



Fonte: Fava e Brambilla (2023, *online*)

O conceito de rizoma é indispensável para o entendimento de várias passagens da TAR que alicerçam a maior parte das discussões desta tese. Por conta disso, dedicamos algumas laudas desta seção para elucidar a posição de Bruno Latour frente aos fenômenos do mundo, em suas obras: "Ciência em Ação como seguir cientistas e engenheiros sociedades afora" (Latour, 2000); "Esperança de Pandora: ensaios sobre a realidade dos estudos científicos" (Latour, 2017) e "Jamais Fomos Modernos: ensaios de antropologia simétrica" (Latour, 2019), para, então, falarmos da TAR na obra "Reagregando o Social: uma introdução à teoria do Ator-rede" (Latour, 2012).

O leitor pode questionar se esta seção não se limita apenas a um fichamento das obras, algo que, academicamente, é ineficaz para a proposta de uma tese. No entanto, este não é o caso. Trata-se de um diálogo substancial entre Latour, neolaturianos, e a nossa rede de pesquisa, onde coletivamente buscamos canalizar o potencial desses estudos para a área da LA, estabelecendo prolegômenos para uma cosmovisão neomaterialista (Butturi-Junior, Camozzato, 2023) da língua, linguagem, sujeito, discurso, letramentos identidades e emoções. É importante destacar que esse movimento é preciso, uma vez que a linha de pensamento à qual nos filiamos é distante dos estudos linguísticos.

Na obra "Ciência em Ação", o autor defende uma abordagem da ciência que considere a complexidade da prática científica e a sua relação com a sociedade, em vez de a ver como uma atividade puramente racional e objetiva. Latour acredita em "Jamais Fomos Modernos" que a modernidade é uma construção artificial que nunca existiu e que a divisão entre natureza e cultura é uma ilusão. Além disso, em "A esperança de Pandora" explora a construção do conhecimento científico e como ele é produzido através de redes de atores e associações. Em "Reagregando o Social", Latour sistematizou suas ideias e criou um texto inaugural sobre a TAR.

Nesse contexto, cabe destacar que a sociologia das associações proposta por Latour (2012) busca considerar essas entidades como associações específicas que emergem a partir de práticas econômicas, linguísticas, psicológicas, pelo domínio do direito, e outros campos. Essa perspectiva exige ao pesquisador considerar a complexidade dos objetos empíricos, ao invés de tratá-los como entidades estáticas (Braga; Suarez,2018; Santana, 2023). No caso deste estudo, por exemplo, o vírus, os recursos tecnológicos digitais, e demais objetos sociotécnicos serão considerados à luz desses preceitos.

Em linhas gerais, o foco central das obras de Latour é desenvolver uma análise crítica da modernidade sob um viés antropológico e pós-humano, com vistas a compreender a influência das forças que influenciam na dicotomização do mundo. Isso posto, nas subseções a seguir, estabelecemos um diálogo entre essas obras e destacamos elementos essenciais que ajudarão, posteriormente, o leitor a entender os fenômenos linguísticos sob as lentes atorredianas.

1.1.1 Se jamais fomos modernos, o que fomos e o que somos?

"Onde há vírus e vida, há mudança" (Di Felice, 2020, p. 120).

As palavras do sociólogo assinalam para a necessidade de atualizações ontológicas, epistemológicas, sociais, pedagógicas, entre outras, tendo em vista que os agenciamentos do vírus SARS-CoV-2reagregaram o mundo. Para Di Felice (2020, p. 09), após os grandes domínios desse actante, "passamos a duvidar de nosso poder absoluto do planeta e da narrativa que nos promoveu como a espécie superior em um mundo sem inteligência, habitado por animais, plantas e minerais".

Sob essa perspectiva, mudanças ontológicas tornam-se necessárias à medida que novos actantes começam a atuar nas paisagens comunicativas. Segundo Holbraad e Pedersen (2017), há três tendências ontológicas distintas. A primeira delas busca uma ontologia[8] alternativa e não dualista. A segunda, chamada de "ontologia profunda", não pretende necessariamente substituir a constituição moderna, mas sim, posicioná-la em relação a outras ontologias semelhantes. A terceira tendência, de acordo com os autores, procura transformar a constituição moderna através do encontro etnográfico, em vez de simplesmente substituí-la ou situá-la entre outras configurações possíveis.

Com isso, somos encaminhados a um dos princípios fundamentais da antropologia: estudar outras culturas sem aplicar categorias derivadas das nossas próprias. Nesse sentido, a investigação sobre as naturezas linguísticas ancora-se principalmente à terceira tendência do pensamento ontológico (Hauck; Heurich, 2018; Hauck, 2023). Assim, do ponto de vista de Hauck (2023), devemos reconhecer conceitos em seus próprios termos, mesmo que divirjam dos nossos. Em vez de assumir um entendimento prévio de cultura ou linguagem, precisamos explorar as conotações desses conceitos a partir de perspectivas que não façam distinções radicais entre natureza e cultura, realidade e representação ou humanos e não humanos.

Entretanto, essa mudança de perspectiva tem sido penosa no campo das ciências por fatores relacionados à hegemonia moderna. Segundo Jones (1982), nos últimos quatro séculos, a consagração da ciência moderna tornou tão natural a explicação da realidade em seus termos que fomos, por muito tempo, incapazes de concebê-la de outra forma. Não é à toa que a LA tem vivenciado obstáculos hercúleos há mais de 70 anos, desde a criação do seu primeiro curso na Universidade de Michigan, em 1946, ministrado por Charles Fries e Robert Lado em suas tentativas de transgredir os muros científicos (Carvalho, 2010).

A ciência sob a égide moderna cravou metodologias e teorias que exerceram influências dominantes na construção do conhecimento empírico moldando não apenas as explicações do

[8] Ontologia, no contexto desta pesquisa, designa o modo de ser ou de existir de um fenômeno, isto é, a forma como a realidade é constituída, reconhecida e sustentada nas práticas.

real, como se fosse uma essência, mas, também, a própria maneira como concebemos e interpretamos o mundo.

Para Federici (2017), o fazer científico foi marcado pela imposição de uma racionalidade dominante centralizada em homens brancos das elites intelectuais europeias. Sendo assim, a modernidade se configurou por muito tempo como sinônimo de autoridade epistêmica, criando narrativas eurocêntricas, sexistas, homofóbicas, etc. Isso nos remonta às afirmações de Kilomba (2019), pois, conforme a psicóloga e ativista antirracista, o pensamento moderno está diretamente relacionado à influência do domínio colonial. De acordo com Hauck (2022, p. 44, grifos nossos), esse pensamento afetou, por exemplo, as reflexões sobre a linguagem. Para o autor:

> [...] **uma política de desigualdade foi consagrada na própria concepção do que é a linguagem**, através dos processos gêmeos de purificação ideológica da linguagem – pelo qual a linguagem foi **concebida como um meio representacional autônomo**, separado de seus laços (indexicais) com a natureza e a sociedade – e hibridização indexical – pelo qual **a linguagem passou a representar os modos de falar de determinadas elites intelectuais (brancas, masculinas) e tradições culturais e nacionais.**

Podemos dizer que as ponderações de Hauck dialogam com a perspectivas de Tsing (2019), pois, para este autor, a ciência moderna se fundamenta no excepcionalismo humano, consolidando-se em uma visão unitária do Homem que o retrata como autônomo e soberano em relação às coisas e à natureza. Isso culmina em uma ótica religiosamente antropocêntrica sobre o planeta, na qual os demais seres, categorizados como não humanos, são percebidos como meras fontes de matérias-primas e recursos para a acumulação no contexto do capitalismo global. Não é por acaso que Hauck (2023) observa que, segundo a constituição moderna, entendemos cultura ou linguagem como "aquilo que os humanos possuem" e que nos diferencia dos não humanos.

De acordo com Vianna (2020, p. 114), "o prefixo 'antropo' atribuído ao nome de uma nova era já demonstra uma tendência egocêntrica que permite ao ser humano associar, de forma linear, causas e efeitos de suas ações como se fossem algo externo ao natural". Essa perspectiva, conforme Di Felice (2020), tem suas raízes na *pólis* grega, na qual a sociedade era composta exclusivamente por indivíduos, parâmetro que não representa mais a paisagem atual.

De modo semelhante, Santos (2007, p. 81-82) afirma que "a ciência moderna consagrou o homem enquanto sujeito epistémico, mas expulsou-o enquanto sujeito empírico". Conforme o autor português, o fazer científico deve ser objetivo e não pode tolerar a interferência de

singularidades humanas nas percepções axiológicas. Logo, a dicotomia sinalizada por Santos (2007) nos faz perceber uma superestimação da objetividade e neutralidade, sendo estas, pilares do conhecimento.

Ainda seguindo essa linha de raciocínio, Santos (2007) postula que a diferenciação assegurou a completa separação entre as circunstâncias que envolvem o conhecimento e o próprio objeto de conhecimento. No entanto, na atualidade, as circunstâncias do conhecimento científico tornaram-se, em grande parte, arbitrariamente definidas, baseando-se em convenções que, dentre muitas outras possíveis condições, escolhem aquelas que garantem um desenvolvimento eficaz nas práticas de investigação. Foi nesta base que se construiu a distinção dicotômica sujeito/objeto.

Para Barros e Kastrup (2009, p. 55) "a ciência moderna inventa práticas de produção do conhecimento capazes de fazer desaparecer sua origem inventiva sob o manto da descoberta científica". Nessa direção, Stengers (2000) acrescenta que a atividade apaixonada dos cientistas modernos buscou construir verdades universais e fidedignas ao laboratório.

Na contramão da purificação moderna, Martins e Viana (2019, p. 499) afirmam que "estamos vivenciando uma paisagem cada vez mais fluida das técnicas, saberes e procedimentos que pensam e arregimentam as corporeidades" as quais, por sua vez, sempre foram ciborgues e híbridas. Nesse sentido, conceitos como humanidade, corpos, identidades e linguagem precisam ser repensados no campo da LA em um mundo pós-pandemia. Essa maneira de ver alinha-se aos termos de Haraway (2009, p. 97, grifos nossos), quando afirma que:

> **O corpo do ciborgue** [...] **não busca uma identidade unitária,** não produzindo, assim, dualismos antagônicos sem fim (ou até que o mundo tenha fim). [...] A máquina não é uma coisa a ser animada, idolatrada e dominada**. A máquina coincide conosco, com nossos processos; ela é um aspecto de nossa corporificação. Podemos ser responsáveis pelas máquinas; elas não nos dominam ou nos ameaçam. Nós somos responsáveis pelas fronteiras; nós somos essas fronteiras.**

É possível inferir que a visão da filósofa e zoóloga estadunidense desafia narrativas de dominação, destacando a intersecção entre humanos e máquinas a partir da metáfora do ciborgue, isto é, um uma entidade fluida, interconectada e múltipla que rompe com conceitos purificadores. Entretanto, torna-se pertinente destacar que o reconhecimento da existência de híbridos nem sempre foi assim. Por muito tempo, influenciada pelo pensamento moderno, a

sociedade buscou continuamente por um idealismo humano universal que, como consequência, causou vários problemas coletivos, tais como racismo, xenofobia, homofobia, guerras, etc.

A esse respeito, Pennycook (2018, p. 2-3, grifos nossos) assevera que:

> Não só existem problemas com o egocentrismo do antropocentrismo, mas **o humanismo também tem sido consistentemente cego à diferença humana.** Apesar das suas pretensões de descrever uma condição humana comum, o humanismo tem sido ao mesmo tempo **excludente** - nunca foi uma categoria que incluía todos - e específico de uma versão particular dos humanos.

Em linhas gerais, Pennycook (2018) convida os linguistas aplicados a irem além das fronteiras restritivas do humanismo tradicional, a partir da adesão de um olhar mais sensível para as interconexões e as relações entre os actantes na rede da existência. Perspectivas neomaterialistas aplicadas aos estudos da linguagem consideram o humano um ponto de passagem, mas não o único.

Nesse sentido, o conceito de intra-ação, desenvolvido pela feminista estadunidense Karen Barad (2012), é adequado para nosso estudo. Para a autora, a noção de "interação" pressupõe a existência prévia de pelo menos duas entidades distintas. Na contramão dessa perspectiva, nossa pesquisa concebe os fenômenos coletivos no seio das associações, isto é, nada existe antes e fora delas.

Portanto, para Barad (2012), o conceito mais apropriado para estudos que assumam uma perspectiva associativa é o de intra-ação, no qual as entidades emergem e são definidas por meio de suas relações específicas em momentos e espaços determinados. Sua perspectiva sugere que atores e ações sociais existem como são, única e exclusivamente através de cadeias empíricas de intra-ações. Assim, para a autora, a realidade é produzida por meio das práticas de cortes agenciais que delineiam as entidades e suas relações. Portanto, o termo frisa a ideia de que as entidades não têm fronteiras fixas e definidas de antemão, mas são constituídas em seus encontros e relações.

A partir dessa abordagem, aproximamo-nos parcialmente daquilo que o antropólogo Clifford Geertz (1978) intitulou como "descrição densa", a qual tem o propósito de fornecer uma compreensão das estruturas de significado envolvidas na ação social observada, sendo necessário primeiro entender essas estruturas para então apresentá-las.

Na visão deste autor, essa abordagem destaca a importância da interpretação cultural em oposição a uma observação meramente objetiva, enfatizando a compreensão aprofundada das significações culturais. Essa perspectiva pode alinhar-se parcialmente com a TAR, especialmente devido ao seu caráter qualitativo e relacional que reconhece o pesquisador e suas

subjetividades como uma parte integral da rede. No contexto mencionado, Latour (2012) afirma ser útil a noção de descrição densa, por chamar atenção aos detalhes. Porém, como um bom crítico da ciência, afirma que ela não se atenta ao estilo das conexões em rede; algo que nos atentaremos aqui.

Nessa direção, Talamoni (2014) assevera que a experiência de viver, incluindo a pesquisa, envolve um constante processo de indagação, aceitação ou recusa em relação ao que nos é apresentado. Essa compreensão particular é formada por meio de uma reinterpretação específica da história e da sociedade, resultando em um rearranjo simbólico que pode ser identificado como cultura. Contudo, esse gesto científico é desafiador, pois:

> Na verdade**, somos tão antropocêntricos que agora batizamos uma era geológica com nosso nome: o Antropoceno**. No entanto, pelo lado positivo, esta designação do antropoceno reconhece a força destrutiva que os humanos se tornaram para o resto do planeta e levanta questões significativas sobre como podemos compreender os humanos e a natureza de diferentes maneiras (Pennycook, 2018, p. 3, grifos nossos).

Como se pode verificar, "estamos diante de um tipo de metamorfose relacionada à própria arquitetura do planeta" (Di Felice, 2020, p. 18). Em complemento aos autores, Cadena (2018, p. 100) acrescenta que, nessa era, "os humanos se tornaram uma força geológica, capaz de destruição planetária". Nesse contexto, Wedig e Ramos (2023) afirmam que o Antropoceno se manifesta como um evento relacionado à exploração nociva e à mortalidade induzida no planeta, afetando a diversidade de organismos que o habitam e coexistem. Este fenômeno deu origem a uma variedade de crises recorrentes, incluindo epidemias e pandemias, como a Covid-19, colapsos de ecossistemas e ambientais como a seca na Amazônia brasileira[9] em 2023, entre outros fatores.

As reflexões dos autores acima convergem com a crítica de Latour (2019) à modernidade, a qual superestimou o papel dos humanos em detrimento dos híbridos. Nessa direção, hoje, posturas modernas têm sido revistas devido às suas construções enviesadas. O estudo de Kirksey e Helmreich (2010), por exemplo, configura-se uma crítica à supremacia humana. Segundo os autores, à medida que os seres humanos interagem com outras formas de vida, práticas anteriormente consideradas como "avanços humanos", como a domesticação de animais e plantas, estão sendo reavaliadas por meio de uma análise crítica das relações entre

[9] DW BRASIL. A devastadora seca na Amazônia. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=_UTuXkS0sZM >

diferentes espécies. A respeito disso, o professor de ciências biológicas Abner Santos (2024), em um documentário para o canal do *Youtube* ABC Terra[10], afirmou que nós compartilhamos características e temos algum grau de parentesco com todas as formas de vida que existem e já existiram no planeta.

Conforme Kirksey e Helmreich (2010), essas ditas evoluções evidenciam procedimentos que envolvem intra-ações de intercâmbio e mutualismo; afinal, quem pode garantir que os animais não tiram proveito dessa relação com os humanos? Por falar nisso, e o vírus SARS-CoV-2? Em que medida ele aproveitou de nossa vulnerabilidade? Nossa cartografia apontará algumas reflexões a esse respeito.

O ponto nevrálgico aqui é que, por um viés neomaterialista e não antropocêntrico, a domesticação se torna um fenômeno bidirecional que provoca transformações tanto nos seres humanos quanto nos animais e plantas (Carniel; Rapchan, 2023; Cassidy; Mullin, 2007; Ellen; Fukui, 2020; Bollettin, 2020).

Nesse sentido, cabe registrar o estudo de Salles (2023), que nos mostra intra-ações multiespecíficas entre plantas, espíritos, humanos e os aerofones — conjunto de instrumentos de sopro — nos mundos do povo indígena Haliti Paresi, do Mato Grosso, e na construção de suas estruturas sociais e musicais. Nesse contexto híbrido, uma planta intitulada taquaruçu-do-seco é utilizada para criar os instrumentos. A intra-ação desta planta com humanos e outros entes vão formando um feixe de relações e afecções que opera transformações em seu corpo lenhoso e em sua ontologia

Salles (2023) acrescenta que a relação entre o taquaruçu-do-seco, os humanos e outros seres cria um intrincado conjunto de intra-ações e afetos que desencadeia alterações tanto em sua estrutura lenhosa quanto em sua essência ontológica. O aspecto importante do estudo do autor que pode auxiliar na compreensão dessa discussão é o fato de que:

> não há um processo de domesticação das taquaras pelos humanos, mas, ao contrário, **são as potências do taquaral iyanakoakore que domesticam os humanos** e lhes indicam os caminhos possíveis para uma relação de troca, invertendo desse modo a narrativa clássica da "evolução neolítica", que toma a domesticação das plantas como base para uma visão linear evolutiva – expressão do controle e da dominação sobre outros seres para um suposto progresso "civilizatório" – que desconsidera outros mundos e outras ontologias (Salles, 2023, p. 10).

[10] ABC Terra. Disponivel em: 4,6 Bilhões de anos em 50 minutos: A história da evolução! <https://www.youtube.com/watch?v=Is8AvIyzR9A&t=2084s >

Assim, de acordo com esse pesquisador, é possível dizer que se trata do manejo de uma relação, e não do manejo de uma planta. Isso ocorre porque a ênfase está na intra-ação dinâmica entre os seres humanos, o taquaruçu-do-seco e outros entes, em vez de simplesmente na manipulação física da planta. Nesse contexto, a planta é vista como parte integrante de um sistema extenso de relações e significados, na qual as transformações vão além do aspecto material, alcançando as dimensões simbólicas e ontológicas dessa conexão. Outro exemplo notável de domesticação é o apontado por Lussault (2021, p. 8), ao refletir sobre a Pandemia de Covid-19. Para ele:

> [...] o vírus tornou-se um passageiro planetário, que pega emprestados todos os modos de deslocamento possíveis, ao acompanhar seus hóspedes que o transportam e o fazem cruzar as fronteiras. Viajou muito de avião, mas não exclusivamente. Beneficiou-se de todas as combinações de mobilidade que os humanos compõem, doravante, de maneira comum – cada indivíduo tornou-se um logístico da sua vida cotidiana.

Nessa direção, torna-se pertinente destacar também as informações do Instituto Butantan (2021), as quais afirmam que o vírus SARS-CoV-2, ao infectar corpos humanos, se aproveita da complexidade para criar mutações. Conforme o Instituto, todos os vírus evoluem ao longo do tempo através de mutações, especialmente devido à presença de RNA em sua composição genética, por conta disso é compreensível que a Covid-19 também siga esse padrão. Nessa ótica, ao visualizarmos essa dinâmica por uma perspectiva de intra-ações de intercâmbio e mutualismo, as mutações ocorreram graças ao uso que o vírus faz do corpo humano para se replicar dentro das células hospedeiras, onde erros na cópia do material genético podem conferir vantagens. Consequentemente, à medida que o vírus se replicou e se espalhou, variantes com essas vantagens se tornaram dominantes, como as mencionadas pela mídia da época: Alfa (B.1.1.7), Beta (B.1.351), Gama (P.1) e Delta (B.1.617.2).

O vírus SARS-CoV-2 mostrou que o poder da *pólis* e suas instituições reprodutoras do pensamento antropomórfico não fazem mais sentido. Di Felice (2020, p. 119), por exemplo, argumenta que o vírus "atua também em nossa concepção de mundo. Não age apenas em nosso corpo, pois não é externo ao nosso ser". A pandemia revelou a complexidade das relações paradoxais entre os humanos, as tecnologias digitais e o vírus, desafiando, também, as concepções convencionais de domesticação. Essa constatação pode ser também identificada nas reflexões de Vianna (2020, p. 116, grifos nossos), pois, conforme o autor:

> A pandemia que nesse momento assola a humanidade através do **COVID-19** é um processo natural. Analisando-a em uma escala geológica podemos interpretar como um **controle natural do equilíbrio ecossistêmico**, eliminando o excesso de indivíduos de uma espécie através do ambiente propício criado pelo excedente de hospedeiros capazes de favorecer a proliferação do vírus. Algo semelhante ao que ocorre com o ataque das pragas nas monoculturas. Por outro lado, **na escala de gerações, o vírus descobriu um novo hospedeiro que lhe permite rápida disseminação espacial e favorece a troca de hospedeiros de forma extremamente fácil e rápida**. [...] **A capacidade humana de impor condições de mudanças em determinados processos biológicos nos dá uma falsa sensação de controle.** Essa mesma capacidade nos permite traçar diferentes cenários em relação ao futuro que queremos. Podemos continuar buscando o controle total da Natureza, baseado na nossa escala de gerações, ou utilizar nossa capacidade em um processo de reintegração à complexa teia que é regida pela cooperação intra e inter-espécies.

Ao adotar as perspectivas de Salles (2023) e Vianna (2020), manifestamos nossa oposição à narrativa eurocêntrica e moderna que afirma serem os humanos que domesticam as coisas do mundo, como tecnologias, assim como à visão de controle absoluto sobre doenças infecciosas. Pelo viés em rede, somos convidados a expandir o escopo analítico e perceber que as associações balizadas pelas tecnologias digitais no Ensino Pandêmico, ao se hibridizarem com a força do vírus e os discursos geopolíticos e empresariais, manipularam as direções educacionais traçadas pelo país durante a pandemia.

Sob essas circunstâncias, os profissionais da educação estiveram na linha de frente, sendo explorados de maneira não remunerada em cargas horárias que extrapolavam os limites instituídos no espaço-tempo da escola antes da pandemia, e foram explorados pelo mercado das *Big Tech*. Nesse contexto, o Brasil ficou vulnerável à exploração na área da educação por grandes empresas estrangeiras, como *Google*, *Microsoft* e *Zoom*, demonstrando a ausência de capacidade geopolítica do país para lidar com os novos métodos de influência econômica global, o que contribuiu para o aumento das disparidades sociais, educacionais e pedagógicas.

Nessa direção, Gomes (2022, p. 177) é criterioso ao pensar as tecnologias, principalmente, no contexto pandêmico, pois para ele:

> É necessário transformar a própria tecnologia e sua cosmopolítica capitalista global, constituindo-as sob uma episteme não necessariamente oposta, mas dessubstancializada, territorializada, sem ser territoralizante. Uma plurilocalidade, numa alusão a uma espécie de localismo cosmopolítico não tradicionalista e não fascista.

Esse olhar para as tecnologias nos remete às reflexões do filósofo chinês Yuk Hui. Para o autor, é necessário superar a visão utilitarista e funcional da tecnologia predominante na

modernidade ocidental e considerar seriamente a ideia de que seu funcionamento é garantido e limitado por cosmologias específicas (Hui, 2017). Ao enxergarmos por essa lente, poderemos compreender com mais afinco os agenciamentos desencadeados pelas coisas.

Posto isso, agora, retornemos nosso olhar para o olhar para o vírus. Optamos por resgatar as reflexões de Haraway (2016), pois, conforme a autora, todos os seres vivos formam uma rede de entidades vivas interconectadas, desafiando a visão convencional de os vírus serem entidades externas. Na perspectiva apresentada, os vírus não são entidades separadas, mas sim componentes integrantes do nosso corpo. Di Felice (2020) relata que a existência de vírus e os princípios da imunidade biológica evidenciam que nunca fomos exclusivamente humanos e sujeitos autônomos. Na verdade, "em vez de indivíduos autônomos como nos imaginamos e descrevemos narcisisticamente no Ocidente, somos 'com-seres' simpoiéticos, em contínua mutação adaptativa" (Di Felice, 2020, p. 121).

Sendo assim, seguindo a visão de Latour (2017), reconhecemos que os actantes sempre se manifestam em ontologias com geometria variável. De acordo com Viana, Araújo e Coutinho (2023), compreender a pandemia e seus impactos só é possível por meio das associações que ocorrem em uma rede. Assim, podemos afirmar que a pandemia é performativa, sendo determinada pelas intra-ações e impossível de ser definida de forma estável. Portanto, o que discutimos aqui é apenas um recorte associativo. Isso ocorre porque a TAR, conforme Lima *et al.* (2019), assume uma perspectiva metafísica relacional. Harman (2007) também pensa da mesma forma e afirma que a metafísica de Latour é totalmente democrática, pois átomos e quarks são actantes pertencentes ao mesmo cosmos, assim como Fidel Castro, Houdini e unicórnios. Para além disso, Carniel e Rapchan (2023, p. 37, grifos nossos) reforçam que:

> Nossos referenciais para atuar no mundo, centrados em ontologias naturalistas e racionalistas tornam **difícil enxergar os efeitos de fenômenos globais**, **como a Pandemia de Covid-19**, que ativa desigualdades históricas. Essas desigualdades reprisam legados não digeridos e pouco debatidos do colonialismo que existem agora e delineiam futuros ao redor do planeta.

As queixas dos autores impactam, sobremaneira, as práticas de ensino, pois, sabemos que alunos e professores vivenciaram desigualdades expressivas, como as relatadas nas pesquisas de Trezzi (2021), Conceição (2022) e Ribeiro (2023), a saber: implicações na saúde mental, falta de letramentos digitais para lidar com as ferramentas, desigualdades de acesso às tecnologias, etc.

Nessa ótica, ao discutirmos o Ensino Pandêmico, termos como "contemporâneo", "moderno" e "novo" são frequentemente contrastados com "analógico", "obsoleto" e

"anacrônico". Na área da Educação e da Linguística Aplicada, é comum o uso do jargão "novas tecnologias de informação e comunicação". No entanto, o uso do adjetivo "novo" sugere a existência de algo "velho" ou em desuso. Devemos ter cuidado com essas terminologias ao adotarmos a TAR, pois elas representam apenas divisões artificiais do mundo.

Nessa perspectiva, a afirmação de que "jamais fomos modernos"[11], de Bruno Latour (2019), aponta que o conceito de modernidade é uma construção artificial que nunca foi plenamente realizada na história. Em outras palavras, a modernidade não é uma condição natural ou inerente à humanidade, mas uma invenção que se desenvolveu em diferentes momentos históricos e contextos culturais. Portanto, em vez de pensar em termos de "sermos modernos" ou "termos sido modernos", podemos adotar uma tendência rizomática que reconhece a natureza complexa e multifacetada das sociedades e culturas humanas, caracterizadas por uma variedade de valores, crenças, práticas e instituições que se complementam através do tempo e do espaço. Por conta disso, não faz nenhum sentido concebermos o mundo de forma dicotômica e **purificada**.

Na TAR, esse termo se refere à separação do mundo em diferentes esferas, como a natural e a social, atribuindo um *status* de prestígio a uma em detrimento da outra. Porém, como vimos, essa dicotomia é artificial e não representa a complexidade do mundo real. Além disso, ela é política, intencionada e favorece apenas uma comunidade de pesquisadores. Para nós, cientistas das redes e das coisas, a "purificação" é vista como um equívoco metodológico que pode levar a uma compreensão incompleta e distorcida dos fenômenos.

Em vez disso, a TAR propõe uma abordagem mais pormenorizada que leve em conta a interconexão e a simetria entre os atores envolvidos em uma rede, pois, segundo Latour (2017, p. 33), "quanto mais conectada uma ciência estiver com o resto do coletivo, melhor será, mais precisa, mais verificável e mais sólida". Esse paradigma substituiu o termo "sociedade", contaminado pela modernidade, pela concepção de **coletivo**, entendido como um intercâmbio de propriedades tanto humanas quanto não humanas. Nessa perspectiva, "objetos e sujeitos são construídos simultaneamente, em um processo em que o número crescente de sujeitos está diretamente relacionado ao número de objetos lançados - infundidos - no coletivo" (Latour, 2017, p. 232).

Todavia, Buzato (2014, p. 34) destaca que "isto não significa dizer que, para a TAR, humanos e não humanos são a mesma coisa, mas apenas que os não humanos também têm

[11] SCIRÉ, C. Se jamais fomos modernos, o que éramos antes dessa construção? Disponível em:< https://youtu.be/SyNU8x-DQfc?si=hFvZHKPlrz-w2IIJ >

direito de possuir interesses, manifestar desejos e exercer resistência ao poder que circula por eles". As proposições desses autores legitimam a retirada do manto da neutralidade que cobria as coisas, como as tecnologias digitais.

A esse respeito, Madeleine Akrich (2014) advoga que os objetos técnicos são afetados e modelados pelas interações na rede. De modo complementar, Bailey (2004) argumenta que todas as interações entre humanos e objetos ocorrem em contextos culturais e históricos, nunca sendo neutras ou naturais, pois refletem e reproduzem um mundo permeado por conflitos, ambiguidades e incertezas. Em acréscimo, Catalano (2024) contesta a ideia de determinismo tecnológico. Na verdade, para ele há uma interdependência das coisas, como as tecnologias, e a sociedade em um processo coevolutivo.

Sobre as tecnologias digitais, Severo e Buzato (2023, p. 29) apregoam que:

> a substância de um objeto digital não se relaciona com os humanos a partir de um corpo material (que não se confunde com o corpo da máquina que lhe dá vibrância e acesso). No entanto, estes **são objetos dotados de algum tipo de concretude e agência no mundo**, participantes da constituição da relação humano-mundo, seja como meras cartografias de hipertextos na Wikipédia ou com deep fakes circulantes que põem em perigo um regime democrático.

Partindo dessa perspectiva, os objetos digitais atuam como mediadores na constituição associativa da realidade, apontando para o fato de que a materialidade não é um pré-requisito para exercer influência nas dinâmicas das práticas sociais e de linguagem. Pelo fato de não serem neutros, esses objetos estão impregnados ideologicamente. Esse aspecto, em especial, nos leva a considerar a possível presença de embates geopolíticos e discursos neoliberais ocultos nas políticas educacionais implementadas durante a pandemia.

Nesse período atípico, a educação não alcançou a todos, e foi marcada por desigualdades sociais de diversas formas. Tais ações podem ser vistas como um movimento contraditório ao princípio expresso no Artigo 205 da Constituição brasileira, que estabelece a educação como um "direito de todos, um dever do Estado e da família, e que deve ser promovida com a colaboração da sociedade, visando ao desenvolvimento integral da pessoa, sua preparação para a cidadania e sua qualificação para o trabalho" (Brasil, 1988, cap. II, art. 5).

De forma complementar, o conceito de **tradução** é fundamental para entendermos essas intra-ações. Trata-se de um conjunto de práticas que "cria misturas entre gêneros de seres completamente novos, híbridos de natureza e cultura" (Latour, 2019, p. 20). Por outro lado, as práticas de purificação estabelecem duas zonas ontológicas inteiramente distintas: a dos

humanos e a dos não-humanos. O primeiro conjunto corresponde às redes em que tudo está conectado, enquanto o segundo corresponde às críticas, em que tudo está fragmentado.

Outro conceito relacionado à ideia de tradução e que se faz importante em nosso estudo é o de **inscrição**. Refere-se aos modos como um ator, humano ou não humano, é representado, traduzido ou materializado em outro suporte ou dispositivo dentro de uma rede. (Latour, 2000, 2017). Para o autor:

> (...) todos os tipos de transformação que materializam uma entidade num signo, num arquivo, num documento, num pedaço de papel, num traço. Usualmente, mas nem sempre, as inscrições são bidimensionais, sujeitas a superposição e combinação. São sempre móveis, isto é, permitem novas translações e articulações ao mesmo tempo em que mantêm intactas algumas formas de relação. Por isso são também chamadas móveis imutáveis, termo que enfatiza o movimento de deslocamento e as exigências contraditórias da tarefa (Latour, 2001, p. 350).

Conforme o excerto, a tradução envolve deslocamentos e negociações entre interesses diversos, já a inscrição é uma das formas de realizar essa tradução em um suporte durável. Então, podemos dizer que inscrição é o processo pelo qual um actante, como uma ideia, uma pessoa, uma tecnologia ou uma norma, é traduzida para um artefato, documento, prática ou representação, de modo que seu papel, sua agência ou sua função na rede seja mantida, transformada ou estabilizada. Para exemplificar, tomemos um desenho criado por uma professora, representando suas práticas de ensino. Essa materialidade pode ser interpretada como uma inscrição dos sentidos afetivos, ideológicos e pedagógicos que são construídos na rede.

De acordo com Latour (2019), os processos de tradução e purificação sustentaram os princípios da **Constituição Moderna**, a qual idealizou um mundo dividido em categorias dicotômicas com fronteiras fixas e distintas, tais como o que é humano e o que não é humano, o que é social e o que é natural. Para o autor, a modernidade fomentou uma recusa assimétrica do passado, instaurando uma arena de batalhas em que há vencedores e vencidos, pois:

> A modernização consiste em **sair sempre de uma idade de trevas** que misturava as necessidades da sociedade com a verdade cientifica para entrar em uma nova idade que irá, finalmente, distinguir de forma clara entre aquilo que pertence à natureza intemporal e aquilo que vem dos humanos. (Latour, 2019, p. 90, grifos nossos).

A temporalidade é um fator nuclear para a compreensão da Constituição, uma vez que os modernos estabeleceram uma relação com o tempo que exclui o passado. De acordo com

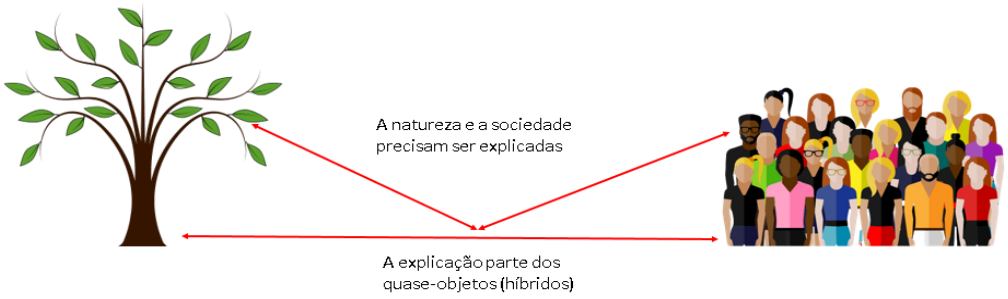
essa concepção, as práticas de tradução e purificação são completamente distintas e devem permanecer assim para serem eficazes. No entanto, Latour (2019) argumenta que essas práticas nunca foram realmente diferentes e que a temporalidade é fundamental para compreender como elas se relacionam e influenciam uma à outra. Em vez de observar essas práticas como completamente distintas, o pensador ecológico propõe uma abordagem que leve em conta as intra-ações, a fim de compreender melhor a relação entre passado, presente e futuro.

Nesse sentido, segundo Latour (2019), a modernidade é baseada na construção de três categorias distintas: o humano, o não-humano e o divino. Essas categorias são separadas e tratadas de forma independente, apesar de serem interdependentes e inseparáveis. O autor argumenta que a modernidade nunca cumpriu suas promessas, nunca realizou sua própria Constituição, e que a separação das categorias é uma ilusão. A respeito disso, torna-se apropriado ressaltar que "o ponto essencial desta Constituição Moderna é o de tornar invisível, impensável, irrepresentável o trabalho de mediação que compõe os híbridos" (Latour, 2019, p. 50).

Ao tornar invisível o trabalho mediador do hibridismo, a Constituição Moderna permite que a ciência se concentre apenas em objetos puros e descontextualizados, e que a política se concentre apenas em sujeitos humanos. Esta divisão faz com que a ciência pareça ser uma atividade neutra e objetiva, enquanto a política se concentra apenas nos assuntos humanos e ignora questões ambientais e tecnológicas.

Em vista disso, Latour (2019, p. 103) sugere "modificar o lugar do objeto para retirá-lo da coisa-em-si e levá-lo ao coletivo sem, entretanto, aproximá-lo da sociedade". Com isso, a falésia entre o sujeito e objeto seria desfeita e, na intersecção entre a natureza e sociedade, seria possível encontrar quase-objetos e quase-sujeitos, isto é, os híbridos, como se verifica no esquema a seguir:

Figura 2:Princípio de simetria



Fonte: Criado pelo autor com base em Latour (2019, p. 119)

Isso se dá, pois, Latour (2019, p. 90) acredita que "a mobilização do mundo e dos coletivos em uma escala cada vez maior multiplica os actantes que compõem nossas naturezas e nossas sociedades". Assim, o sociólogo das associações pontua que a proliferação dos híbridos destitui a temporalidade moderna, bem como sua constituição, principalmente se esses híbridos misturarem ontologias, épocas e gêneros diferentes.

A Covid-19 ilustrou como essa problemática passa por muitos interesses e emoções, desde os trabalhos de cientistas em laboratórios para achar uma cura até a pressão feita por pacientes para que as indústrias farmacêuticas e químicas fornecessem uma vacina eficaz. Híbridos como esse, segundo Gomes (2018), desafiam o conhecimento tradicional sobre as coisas do mundo, porque nos envolvem simultaneamente nos campos da ciência, do mercado, da política, da religião e do direito, formando uma trama complexa e interconectada

Na esteira dessa discussão, Martins e Viana (2019) frisam que podemos concluir, também, que jamais fomos humanos. Ou, como bem nos lembra Hayles (1999, p. 291), "sempre fomos pós-humanos". Por esse ângulo, o antropólogo brasileiro Viveiros de Castro (2008), em suas pesquisas acerca dos povos tradicionais das Américas, sustenta que em diversas culturas ameríndias existe uma concepção disseminada de uma humanidade partilhada e diversificada, pois, para essas culturas, o humano só o é em complementaridade com as coisas. Esta visão estabelece conexões entre os reinos vegetal, animal e inorgânico, conferindo propriedades subjetivas tanto às coisas quanto às variadas entidades que povoam a floresta. Esse aspecto é interessante para pensarmos conceitos nucleares da LA, como linguagem, sujeito, discurso e identidades.

Seguindo essa orientação, Viveiros de Castro e Danowski (2017, p. 106-107, grifos nossos) pontuam, então, que:

> [...] **A humanidade é** consubstancial ao mundo, ou para melhor dizer, objetivamente **'co-relacional'** com o mundo, relacional como o mundo. Não há correlação entre epistemologia e ontologia, pensamento e ser, mas imanência real entre existência e experiência na constituição de um multiverso relacional.

Para os autores, a humanidade é híbrida por natureza; ou seja, só existe em co-relação entre a existência humana e o ambiente. Essa proposição destaca a interconexão entre a existência humana e a experiência do mundo, desafiando uma visão antropocêntrica. Levando esses detalhes em consideração, a importância dessa perspectiva para este estudo reside na

necessidade de revisitar conceitos e adequá-los às demandas da sociedade contemporânea e promover o exercício de uma linguística aplicada híbrida.

Assim como nos estudos ameríndios em que o corte moderno e as prerrogativas do pensamento ocidental se demonstraram incipientes, um estudo sobre os impactos da pandemia nas práticas de ensino de línguas também exige uma ontologia não-antropocêntrica que reconheça a **pancomunicatividade** dos actantes. A verdade é que a nossa formação sujeitocêntrica, conforme Di Felice (2020, p. 137), "inibe nossa compreensão, impedindo-nos de ver aquilo que já somos e aquilo que talvez tenhamos, em parte, sempre sido".

1.1.2. Por um mundo não moderno e por uma ciência com "c" minúsculo

A partir das discussões mobilizadas na seção anterior, pudemos perceber sob a ótica de Latour (2019, p. 65) que o mundo moderno "é uma invenção total e irreversível que rompe com o passado". Essa linha de pensamento afetou o modo de se produzir ciência que, conforme a tradição clássica, deve ser objetiva, imparcial e separada da política. Na contramão, Latour (2019) afirma que não há uma ciência pura, e isso sustenta a simetria generalizada que ele propõe. Essa simetria tem como objetivo eliminar as divisões artificiais, as barreiras epistemológicas e as distinções arbitrárias.

Latour (2017, p. 39) mobiliza na obra "Esperança de Pandora", o conceito de "referência circulante". O autor buscava compreender a natureza da referência e sua relação com a mente, o mundo e a epistemologia. Ao cunhar o termo, o sociólogo das ciências propõe refletir sobre a produção do conhecimento, sendo este afetado pela orquestração e singularidade da composição das redes sociotécnicas. Nos termos de Gomes (2018, p. 214), essa referência:

> Designa muito mais a cadeia, a qualidade da trajetória, do que a coisa, o estado de coisas no mundo. Isso acusa-nos uma diferença enorme entre as formas disponíveis para pensarmos a relação entre língua (gem) e mundo, entre discurso e realidade, entre o discurso analítico e discurso analisado.

Nesse sentido, a referência circulante aponta a complexidade da relação entre linguagem e mundo, discurso e realidade. Ou seja, de acordo com essa perspectiva, a realidade não deve ser limitada à simples correspondência entre palavras e objetos, mas deve considerar a trajetória e a dinâmica envolvidas nessa relação.

Dessa maneira, a referência circulante representa também todas as transformações sofridas pelas coisas ao serem manipuladas pelos cientistas. Nessa ótica, a referência pode

“circular” se movendo ao longo de uma cadeia de mediações e de transformações. Portanto, para Latour (2017, p. 118), “é impossível, por definição, dar uma descrição geral de todos os laços surpreendentes e heterogêneos que explicam o sistema circulatório encarregado de manter vivos os fatos científicos”. Por isso, a temporalidade é importante na análise de redes.

Ao serem reducionistas, os pesquisadores são atravessados pelo que Latour (2017, p. 162) denomina “fetichismo”, isto é, a projeção das próprias crenças e significados em coisas, pessoas ou fenômenos. Para ele, “quando os cientistas são descritos como fetichistas, são ao mesmo tempo acusados de esquecer por completo a obra que acabam de realizar e de ceder à autonomia aparente do produto de suas próprias mãos”.

Ao adotar a simetria recomendada por Latour, os pesquisadores se posicionam em um ponto intermediário entre as propriedades humanas e não humanas, como buscaremos fazer nessa pesquisa. Essa percepção do pensador criativo é um dos pontos fortes da obra” Jamais Fomos Modernos”, pois revela que:

> [...]nós que estudamos as ciências percebemos que **a maior parte de nossas explicações não valia muito**. **A Assimetria organizava todas elas** e apenas dava um pontapé nos vencidos. Tudo muda se a disciplina do princípio de simetria nos força a conservar apenas as causas que poderiam servir tanto para o vencedor, quanto para o vencido, para o sucesso e para o fracasso. (Latour, 2019, p. 118, grifos nossos).

Como se pode perceber, o princípio de simetria é relevante para a construção de explicações mais precisas e justas no campo das ciências como a Linguística Aplicada. Segundo Latour (2019), a assimetria organizou muitas explicações e permitiu que apenas as causas vencedoras fossem selecionadas. Em outros termos, a assimetria pode ter levado a uma perspectiva enviesada e imparcial, em que a busca pelo truísmo científico foi influenciada por interesses e valores que favoreciam certos grupos. Portanto, o antropólogo dos modernos advoga que as explicações científicas devem ser baseadas em fatores que são comuns e relevantes para todos — incluindo aí os não-humanos — envolvidos, independentemente de sua posição ou *status*.

A alegação de uma visão simétrica da ciência nos remete às palavras de Law (1999), quando diz que nada pode ser encarado como estável, pois tudo é produto de uma rede de relações em que os actantes se encontram em um mesmo plano ontológico. Por essa linha de pensamento, somos convidados a refletir sobre o campo científico que, por muito tempo, foi um instrumento para explicar a realidade e os fenômenos do mundo. A respeito disso, Law (1999, p. 68, grifos nossos) acrescenta que:

> [...] a realidade, nessa perspectiva em rede, não se explica apenas por meio de uma combinação de elementos vindos da esfera subjetiva e da esfera objetiva. Os elementos que produzem a realidade trazem consigo ambas as esferas de modo inseparável. **Qualquer ator-rede não poderia ser compreendido se tão somente fosse possível dissociar dele o subjetivo ou o objetivo**.

Por essa linha de pensamento, a ciência é híbrida, pois possui tanto características objetiva como subjetivas. Para compreendermos esses funcionamentos, "cabe a nós mudar nossas formas de mudar" (Latour, 2019, p. 182). Essa afirmação sintetiza uma das principais contribuições do autor: a de revisitar postulados teórico-metodológicos cristalizados para encontrar controvérsias nas ciências prontas. Nessa ótica, os postulados modernos não são compatíveis para entendermos o mundo híbrido e infectado que habitamos.

Para Di Felice (2020, p. 15) "O 5g, os computadores quânticos, as realidades aumentadas e ampliadas, o aquecimento global, as mudanças climáticas, a pandemia eliminou para sempre a ideia do mundo que colocou no centro primeiro Deus, e depois o homem e sua razão". Contudo, o pensamento moderno ainda é forte e afetou muitas associações durante o Ensino Pandêmico. Esse aspecto foi tema da pesquisa de Viana, Araújo e Coutinho (2023, p. 194). Os autores constataram a existência de uma dicotomia: a sociedade e a ciência. Para eles, "os negacionistas das vacinas parecem colaborar para construir realidades nas quais se encontrariam constantemente em uma guerra contra a ciência". Sendo assim, na contramão da evolução humana:

> O maior alvo de ataques dos negacionistas da vacina é, como se esperaria, a própria vacina. Por isso, na rede erguida com os rastros encontrados nas ações dos membros da comunidade, notamos que o ataque a essa tecnologia médica e de saúde é tomado numa tentativa de desvalorizar e desacreditar a ciência e sua produção tecnológica. Isso é feito a partir de explicações que podem ora envolver uma opinião pessoal do usuário, ora uma teoria conspiratória em que se adicionam camadas de periculosidade às vacinas.

Esses eventos registrados pelos pesquisadores exemplificam algumas reflexões de Latour (2017) sobre a ciência. Para o antropólogo dos modernos, há duas concepções distintas de ciência. A primeira, intitulada Ciência com "C" maiúsculo, é considerada neutra, objetiva e está em busca de verdades universais. Essa postura deu origem à "Ciência Régia" (Stenger, 2017), identificada com a letra maiúscula "C", a qual adquiriu uma certa sacralidade e proteção social em relação aos conjuntos de conhecimentos de outros grupos, aos quais foi rotulado como irracionalidade. Todavia, esta concepção não corresponde exatamente às práticas científicas

adotadas na realidade, sendo mais um ideal a ser alcançado do que um retrato fiel do que os cientistas fazem no cotidiano. Além disso, a Ciência com “C” maiúsculo é vista como uma arma, uma vez que é normativa e prescritiva.

A partir das palavras do autor, depreendemos que os pesquisadores alinhados a essa perspectiva se mantém em verdadeiras “torres de marfim”, distantes da realidade, solitários, aristocráticos e egocêntricos. Assim como os poetas do Parnasianismo, esses cientistas estão despreocupados com os acontecimentos de seu tempo e rejeitam qualquer compromisso social. Segundo Latour (2017), a ciência do processo, a com “c” minúsculo, lida com entidades híbridas, que apresentam muitas controvérsias, problemas e riscos.

Figura 3: A torre



Fonte: Adaptado de Simbolismo dos Sonhos (2023)

Latour (2017) argumenta que ao deixarmos para trás o paradigma moderno, não estamos retornando a uma entidade fixa ou a uma essência, mas sim adentrando um processo em constante movimento.

1.1.3 Abrindo a caixa de Pandora

De acordo com Marini (2022) as obras de Latour permitem abrir caminhos investigativos. Nos livros “Esperança de Pandora” e “Ciência em Ação”, Latour (2017, 2010) demonstra seu interesse em compreender o funcionamento interno dos fatos científicos a partir

dos “estudos da ciência” ou “estudos científicos”. Esse campo busca superar as divisões modernas e estabelecer uma ponte que conecta diferentes áreas do conhecimento para abordar de forma integrada fenômenos coletivos, a partir da abertura de caixas de pandora. Entretanto, esse movimento não faz parte da tradição científica e, por conta disso, pode se tornar um procedimento moroso e cheio de obstáculos.

Essa perspectiva reconhece que os problemas enfrentados pela sociedade são complexos, multifacetados e envolvem diversos actantes. Assim, “o propósito dos estudos científicos é cavar um túnel [...] para que as duas equipes ataquem o problema de seu lado e se encontrem no meio (Latour, 2017, p. 103). O autor reforça que “o projeto dos estudos científicos [...] não é estabelecer *a priori* que existe ‘alguma conexão’ entre ciência e sociedade, pois a existência dessa conexão depende daquilo que os atores fizeram ou deixaram de fazer para estabelece-la. Desse modo, os estudos científicos apenas fornecem os meios de traçar essa conexão quando ela existe” (Latour, 2017, p. 104).

Ao nos filiarmos a essa perspectiva, nos afastamos da ideia de que a ciência é um campo isolado e autônomo. Por conta disso, parece-nos pertinente relembrar a natureza transgressiva da LA, que tem como uma das propostas transcender limites e questionar normas estabelecidas (Pennycook, 2006). De forma complementar, a abordagem da LA indisciplinar, sugerida por Moita Lopes (2006), reconhece a importância de cruzar fronteiras disciplinares, questionar ideologias e promover o diálogo entre diferentes áreas de conhecimento.

Por esse ponto de vista, a TAR nos possibilita desenvolver uma LA **translativa**, isto é, uma perspectiva que reconhece a translação como um movimento que fornece às ciências em diálogo novos conhecimentos que, sozinhas, não conseguiriam produzir. Conforme Ribas (2024, p.20) “a translação é o processo no qual ocorrem micro-negociações entre os elementos de um ator-rede, trabalhando para moldar ou alterar a sua constituição”. Essa proposição pode ser compreendida pela metáfora da ”Caixa de Pandora”, que Latour usa para mostrar a primeira coisa que um cientista faz: procurar controvérsias em fatos científicos que já estão fixos.

A Caixa de Pandora é um item da mitologia grega que simboliza a curiosidade humana e as suas consequências. Mesmo que possa parecer conativa, essa comparação é apropriada por Latour (2017) para se referir às tecnologias, aos sistemas e as redes compostas por circuitos complexos e obscuros. De modo mais específico, o pensador criativo compara a “Ciência pronta” como uma caixa fechada que deve ser aberta

O filósofo da natureza defende que, ao tentarem encontrar controvérsias em fatos valorados positivamente pela academia, os cientistas sujeitam-se a consequências imprevisíveis. Essa situação pode ser comparada à história da mitologia grega em que Pandora,

ao abrir sua caixa, liberou todos os males no mundo. Em acréscimo, Latour também utiliza a expressão caixa-preta para se referir aos conhecimentos já consagrados. Esse termo é usado "em cibernética sempre que uma máquina ou um conjunto de comandos se revela complexo demais. Em seu lugar é desenhada uma caixinha preta, a qual não é preciso saber nada, senão o que nela entrega e o que dela sai" (Latour, 2010, p. 14).

Esse é o caminho da ciência pronta, o qual Latour tece críticas severas, pois, para ele, o saber consolidado é um mito e as teorias e fatos científicos não são objetivos e imutáveis, mas sim produtos coletivos que emergem de uma complexa rede de negociações e disputas. Portanto, ele sugere que os pesquisadores trilhem o caminho da **ciência em ação**, pois somente assim "a impossível tarefa de abrir a caixa-preta se torna exequível[...] quando nos movimentamos no tempo e no espaço até encontrarmos o nó da questão" (Latour, 2010, p. 17), ou seja, nos transladamos.

Pela ótica desse argumento, a primeira decisão a se tomar é a entrada no mundo da ciência e da tecnologia pela porta de trás, ou seja, a da ciência em construção e não pela entrada mais grandiosa da ciência acabada (Latour, 2010). Para o autor, a ciência tem duas faces, uma que sabe e a outra que ainda não. Ele sugere que fiquemos com a mais ignorante. Dessa maneira, o cientista fará um trabalho laborioso de rastreamento, visto que "escolhemos as controvérsias como porta de entrada, mas também precisamos acompanhar o modo como essas controvérsias se encerram (Latour, 2010, p. 21).

De acordo com Santos (1995), a ciência clássica se consolidou como paradigma por ser normativa. Seus pressupostos geraram uma visão analítica simplificada e compartilhada da realidade, baseada em experimentação. No entanto, segundo Colom (2004), essa abordagem se transformou em um modelo científico totalitário que só aceitava abordagens teórico-metodológicas que seguissem uma base epistemológica específica, ou seja, a hegemonia das ciências naturais.

Nessa perspectiva, Latour (2010) busca superar duas limitações dos estudos que correlacionam "ciência", "tecnologia" e "sociedade": a organização por disciplina e por objeto. Para ele, a maioria dos cientistas não está interessado no processo de construção da ciência porque preferem os contornos organizados do método e da racionalidade científica em detrimento da mistura caótica revelada pela ciência em ação.

Além disso, muitos pesquisadores tendem a se concentrar nos resultados finais da ciência em vez de se aprofundarem nos processos que levaram a esses resultados (Latour, 2010). Isso resulta em uma falta de entendimento sobre como é feita a ciência e em uma tendência a aceitar os fatos como verdades absolutas sem duvidar deles. Verificamos que Latour sugere

um exercício crítico e meditativo de revisões teóricas e metodológicas, como o caminho que fizemos aqui.

A pesquisa com células-tronco, por exemplo, mostra como às vezes é preciso abrir a caixa de Pandora para avançar na ciência mesmo que isso traga perigos. Reforçamos que quando essa área começou a ser estudada muitas pessoas temiam que isso pudesse causar consequências más, como a criação de clones ou a manipulação genética de seres humanos. O novo assusta.

Na esteira dessa discussão, há um conceito similar denominado "caixa-cinza" que pode ser utilizado para indicar problemas de pesquisa que ainda carregam consigo controvérsias e interrogações, ou seja, que ainda não se constituíram em uma caixa-preta (Pedro, 2008; Pedro; Nobre, 2007; Vinck, 1995). Na perspectiva de Silva (2016, p. 102), "quando a caixa-preta é aberta e os feixes de luz entram, a metáfora permanece, mudando a cor da caixa. De preta, ela se torna cinza".

1.1.4 Teoria Ator-rede e Estudos da Linguagem: o que dizem as pesquisas

De acordo com Latour (2010, p. 70, grifos nossos) nunca avançaremos sozinho sem ajuda dos outros. "A construção do fato é um processo tão coletivo que uma pessoa sozinha só constrói sonhos, alegações e sentimentos, mas não fatos". Com base nisso, mapeamos, em 2023, a produção acadêmica brasileira dos últimos dez anos que relacionassem a TAR e os estudos da linguagem, em especial interesse por estudos sobre ensino de línguas mediado por tecnologias e letramentos digitais. Fizemos isso com o intuito de compreender como a área tem concebido os agenciamentos dos objetos nas práticas sociais e de linguagem até o ano de 2023, momento em que concluímos a revisão.

Nesse sentido, a **pergunta de revisão** que nos guiou foi: quais são as produções e conclusões da literatura brasileira dos últimos 10 anos que correlacionam a área da linguagem e a TAR? A partir dessa indagação, definimos os descritores que utilizamos na busca, sendo "Teoria Ator-Rede" em conjunto com "Linguística" e "Letramento". O levantamento foi realizado no Google Acadêmico, priorizando publicações disponíveis em Língua Portuguesa.

A revisão seguiu um processo sistemático de seleção e exclusão de estudos, garantindo que apenas os textos aderentes aos nossos interesses fossem incluídos. Inicialmente, identificamos 89 textos, dos quais eliminamos 21 por não estarem alinhados ao escopo da pesquisa, conforme a avaliação do título, resumo e palavras-chave.

Removemos outros 4 trabalhos por duplicidade e excluímos 7 estudos por se tratarem de gêneros acadêmicos não pertinentes, como memoriais, resenhas, relatórios, apêndices e ementas. Por fim, descartamos 27 textos por não aprofundarem suficientemente a TAR, mesmo que mencionassem os descritores no título ou resumo.

Ao final desse refinamento, selecionamos 30 estudos para análise, organizados cronologicamente de forma decrescente, os quais discutimos a seguir.

Quadro 1:Revisão da literatura

Ano	Tipo	Título	Link
2022	Tese	Desenvolvimento de material didático para alunos surdos do Ensino Médio: uma abordagem da Teoria Ator-Rede	https://bit.ly/41KqEzY
2022	Tese	“Cadê o link, professora? ” desafios do ensino remoto emergencial para estudantes com deficiência no contexto da escola pública	https://bit.ly/3NhUY17
2021	Capítulo de livro	Pós-humanismo e humanidades digitais: Novos marcos epistêmicos para a pesquisa em Linguagens e Tecnologias na Linguística Aplicada da Unicamp	https://bit.ly/42IFw2R
2021	Capítulo de livro	Alice no Labirinto da Aprendizagem: a Prática Pedagógica Imerge1	https://bit.ly/3Lc18NB
2020	Anal de evento	O ensino da normatividade gramatical na perspectiva da teoria ator-rede de Bruno Latour	https://bit.ly/42Mo3H1
2019	Artigo periódico	Por uma visão de linguagem ciborgue e coletiva	https://bit.ly/3BDA45K
2019	Dissertação	Depois da checagem de fatos [manuscrito]: discursos, sentidos e crenças em circulação a partir de uma postagem jornalística no Facebook	https://bit.ly/438YcsE
2019	Tese	O uso do smartphone em uma sala de aula de língua estrangeira em escola pública na ótica da Teoria Ator-Rede	https://bit.ly/3pU39qD
2018	Artigo periódico	Que entre as bailarinas – uma análise multimodal baseada na Teoria Ator-Rede	https://bit.ly/3pVpfJj

2019	Dissertação	Modos de propagação da educação científica na infância: do desenho animado às práticas escolares	https://bit.ly/3pR0e27
2019	Dissertação	Redes sociais e a sala de aula invertida: uma experiência com alunos do ensino médio	https://bit.ly/3LAmx4G
2019	Artigo periódico	Por um enfoque pós-social fundamentado na Teoria Ator-Rede para os novos letramentos e para a inclusão digital	https://bit.ly/4594wC4
2019	Tese	Letramentos e emancipação digital cidadã	https://bit.ly/3LzxgMH
2019	Artigo periódico	Repensando os letramentos pela perspectiva pós-humanista	https://bit.ly/3ByqQr5
2019	Artigo periódico	O pós-humano é agora: uma apresentação	https://bit.ly/3pO3GKO
2019	Tese	Enfrentamentos político-pedagógicos no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): desafios de alfabetizar letrando.	https://bit.ly/41DsUJU
2018	Tese	Problemas do consórcio Análise do Discurso Crítica/Realismo Crítico: descrevendo os circuitos e os cursos de ação para uma análise sócio-crítica do discurso	https://bit.ly/3o2S0nb
2018	Artigo em evento	Letramentos transmídia: um conceito e uma metodologia.	https://bit.ly/42kMA5t
2018	Tese	Práticas de letramento na Terra Indígena de Dourados/MS: um olhar sobre a circulação dos discursos	https://bit.ly/3Mbo0gN
2017	Artigo em periódico	Culto à Beleza e Resgate da Imagem de Top Model: Representações da Figura Feminina Xuxa na Condução da Atração Televisiva Dancing Brasil	https://bit.ly/40Ezv5v
2017	Dissertação	A escrita na internet: de post em post o Twitter se configura como espaço discursivo	https://bit.ly/41FMntn

2016	Artigo periódico	Por uma ética aplicada interdisciplinar das TIC: matéria de linguagem	https://bit.ly/43aaals
2016	Capítulo de livro	Cidadania pós-social e encontros pós-humanos: integrando sentido, informação e emoção	https://bit.ly/3Wi6oV3
2016	Dissertação	Letramento Científico A Partir De Relatórios De Pesquisa No Ensino Fundamental Ii: Uma Intervenção Pedagógica	https://bit.ly/3pQ40c7
2015	Artigo em Periódico	Pela (Re)Afi rmação do Espaço na e para além da Linguística Aplicada: Apontamentos teóricos e empírico-metodológicos	https://bit.ly/42G2dEW
2015	Artigo Publicado em Periódico	Práticas hipermodais dos fãs de Glee no Tumblr: desviar para crer	https://bit.ly/3HjV5pc
2015	Tese	Escritas no ciber-espaço	https://bit.ly/42McJux
2015	Artigo periódico	Agenciamentos e redes textuais no Facebook: uma cartografia do feed de notícias”	https://bit.ly/41KZcC2
2014	Artigo em periódico	A virada espacial nos novos estudos de letramento: em busca do terceiro espaço	https://bit.ly/3AtRT6F

Fonte: Criado pelo autor (2023)

O primeiro estudo de nossa revisão é o de Scheifer (2014), que investigou a “virada espacial” nos estudos de letramento, propondo uma abordagem de natureza dinâmica e relacional. O trabalho problematizou dicotomias tradicionais, como local/global e institucional/individual, e defendeu uma pedagogia que valorizasse as múltiplas dimensões de produção de sentido. A TAR foi utilizada mais como referencial teórico para reforçar a ideia de que o espaço não era pré-determinado nem fixo, mas se construía por meio de relações e interações. O potencial desse trabalho para nosso estudo está justamente na crítica às dicotomias limitantes e à ideia de relatividade e multabilidade dos fenômenos.

Em seguida, o texto de Jurno e D’Andréa (2015) analisou o *feed* de notícias do *Facebook* como um ambiente dinâmico, onde redes textuais foram construídas por meio da interação entre actantes. A TAR foi utilizada pelos autores para demonstrarem que os algoritmos, embora

operassem como caixas-pretas, e as ações dos usuários, como curtidas e compartilhamentos, agenciam a circulação e a visibilidade dos conteúdos *online*, produzindo textos que iam além da simples soma de suas partes. Para nós, as contribuições deste estudo residem na elucidação das agências dos objetos.

Já a tese de Campos (2015) explorou as transformações das práticas de escrita no ciberespaço, compreendendo-o como um ambiente híbrido que reconfigurou as relações entre tempo, espaço e identidade. O estudo propôs ainda que os modelos teóricos tradicionais precisassem ser repensados para capturar a fluidez e a multiplicidade dos novos gêneros multimodais. A TAR foi empregada como uma das ferramentas teóricas para analisar as interações entre actantes no ciberespaço, descrevendo como os agenciamentos que envolviam desde dispositivos tecnológicos até práticas discursivas contribuíam para a formação e a transformação das escritas digitais.

Adiante, Buzato e Sachs (2015) exploraram as práticas hipermodais dos fãs de Glee no *Tumblr*, revelando que esses sujeitos se posicionaram como "produsuários" e construíram novas interpretações e identidades coletivas nos espaços digitais. Integrando conceitos de hipermodalidade e ressemiotização, em diálogo com a TAR, o estudo mostrou o potencial dessas práticas para fomentar letramentos críticos, desafiando os modelos tradicionais de produção e consumo midiático.

Scheifer (2015) propôs uma investigação sobre o espaço como prática social, enfatizando que ele é uma construção dinâmica, resultado das interações e translações de sentido entre actantes. A pesquisa utilizou a TAR de forma integrada, tanto como referência teórica quanto como instrumento metodológico para mapear as redes heterogêneas que sustentavam o espaço. O estudo analisou como as práticas de letramento, em contextos educacionais e cotidianos, revelaram a dimensão performativa e mutável do espaço, superando a visão estática e tradicional.

Posteriormente, a dissertação de Sousa (2016) propôs que o letramento científico fosse desenvolvido por meio de uma intervenção pedagógica focada na produção de relatórios de pesquisa. Para o autor, esse trabalho poderia potencializar o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II. A TAR foi empregada especialmente para conceituar o professor como um ator social que interagiu com diversos elementos não-humanos do ambiente escolar. O estudo demonstrou que, na sala de aula, as práticas de letramento se formavam em redes interdiscursivas.

Por outro prisma, Buzato (2016a) explorou como a transformação das relações sociais no ambiente digital redefiniu os sentidos de cidadania, relacionando-a à chuva de informação e

emoções em um contexto pós-social e pós-humano. A TAR foi utilizada de forma aprofundada como referencial teórico e metodológico. O estudo compreendeu que, ao mesmo tempo em que as tecnologias ampliavam as possibilidades de interação, elas também remodelavam as relações de poder e a construção dos sentidos, contribuindo para uma compreensão mais abrangente da cidadania contemporânea.

O artigo de Buzato (2016b) convidou à reformulação das dimensões éticas das tecnologias sob uma perspectiva interdisciplinar e pós-humana. Ao fundir análises semióticas materiais, como a TAR, e as análises ecossociais, o trabalho incentivou uma abordagem que ia além dos modelos éticos tradicionais e monolíticos, mostrando como a tecnologia moldava e era moldada por nossas vidas.

Por um ponto de vista similar, Câmara (2016) propõe uma reconfiguração do conceito de letramento na era digital, argumentando que as práticas comunicativas contemporâneas exigem competências que vão além da leitura e escrita tradicionais. Assim, o estudo define os letramentos transmídia como práticas material-discursivas que emergem por meio de relações entre sujeitos, objetos e contextos diversos. Assim, a autora afirma que precisamos desenvolver habilidades próprias de um mundo híbrido, como traduzir, curar e remixar conteúdos em múltiplas plataformas, etc.

O estudo de Pimentel (2017) analisou os discursos sobre a escrita na internet no *Twitter*, revelando uma pluralidade de posicionamentos que oscilavam entre a resistência e a adesão às práticas digitais. Ao categorizar esses discursos e destacar a influência das concepções tradicionais de ensino, marcadas pelo ideal da norma padrão, a pesquisa relatou o desafio de repensar as práticas pedagógicas na era digital. Observamos, ainda, que a TAR foi pouco explorada no estudo, tendo reconhecido apenas os sujeitos da pesquisa e a espacialidade do *Twitter* enquanto redes monádicas.

Além disso, a dissertação de Lourenço (2017) contribuiu para a compreensão das dinâmicas de mobilização social ao demonstrar que os processos de organização das ocupações escolares em São Paulo foram mediados por uma rede complexa de actantes. Por meio da TAR e da CC, o estudo evidenciou como diferentes formas de mediação institucional distribuída e cumulativa influenciaram a formação e a transformação dos vínculos, ressaltando o papel decisivo das tecnologias digitais na ampliação dos fluxos informacionais.

O artigo de Bruno Gomes Pereira (2017) investigou as representações discursivas na condução do programa *Dancing* Brasil, destacando como a mídia construiu e perpetuou a imagem de Xuxa Meneghel como top model e símbolo de uma beleza idealizada. A partir da Análise Crítica do Discurso, o estudo provou que o culto à beleza e a ressignificação da imagem

da apresentadora estavam fortemente enraizados em práticas ideológicas e intertextuais, que reativaram memórias afetivas dos anos 1980. Elementos da TAR foram empregados de forma complementar para demonstrar que a construção desse significado foi mediada por redes interligadas de atores e discursos, ressaltando a complexidade da produção de sentidos no ambiente televisivo.

A tese de Stefaello (2018) explorou as práticas de letramento na Terra Indígena de Dourados/MS, com foco na circulação dos discursos produzidos pela AJI. O estudo demonstrou que, em um contexto marcado por exclusão e conflitos socioeconômicos, a escrita e as tecnologias digitais emergiram como ferramentas para a tradução e preservação dos saberes indígenas. Embora a análise principal se apoiasse na Análise Crítica do Discurso e em pressupostos dos Estudos do Letramento, o estudo utilizou a TAR de maneira acessória para iluminar as inter-relações entre os actantes, como os jovens indígenas e as tecnologias. Dessa forma, a TAR elucidou como os artefatos digitais se articulavam com as práticas de letramento, configurando uma rede que possibilitou a tradução dos saberes e a circulação dos discursos culturais na comunidade.

O estudo de Câmara (2018) ofereceu uma análise crítica dos letramentos transmídia, propondo que as práticas letradas contemporâneas se moldavam por meio da convergência de múltiplas mídias e tecnologias. Ao definir o conceito como um conjunto de competências que iam da leitura à produção e tradução de conteúdos em ambientes digitais, o artigo destacou a necessidade de uma abordagem pedagógica que contemplasse essas novas formas de comunicação. A TAR reforçou a compreensão de que os letramentos atuais eram construídos em rede, a partir das interações dinâmicas entre diversos actantes que promoviam uma transformação nas práticas educativas e na inserção social dos indivíduos.

A tese de Gomes (2018), um dos estudos que sustentou várias premissas da nossa pesquisa, revisitou criticamente os pressupostos da Análise de Discurso Crítica, evidenciando as limitações de sua ancoragem no Realismo Crítico, que impunha divisões entre o conhecimento científico e o cotidiano. Ao integrar os conceitos da TAR, o estudo propôs uma abordagem pioneira que reformulava o discurso como uma rede de práticas interconectadas, permitindo uma análise mais fluida e socialmente engajada. Essa proposta teórica ampliou o alcance da ADC, tornando-a mais capaz de captar os fluxos, alianças e dinâmicas que sustentavam os discursos e suas implicações para a transformação social.

O artigo de Andrade e Pimenta (2018) analisou, a partir de uma abordagem multimodal fundamentada na TAR, como o vídeo de Zach Gross articulou elementos físicos e digitais para construir a identidade de uma personagem. O estudo demonstrou que a representação do *self*

emergiu de uma rede de interações entre os actantes, como o corpo, a música, os efeitos visuais e o ambiente que, por meio dos conceitos de multimodalidade, multiplicidade e multiespecialidade, configuravam uma identidade dinâmica e fluida, produto emergente das associações, como as bailarinas, os recursos tecnológicos, a cenografia e a trilha sonora.

O artigo de Ribas (2019) discutiu a partir de uma perspectiva pós-humana os letramentos, desafiando binarismos tradicionais e defendendo que essas práticas são material-discursivas, emergentes das intra-ações entre sujeitos, objetos e contextos. A TAR foi timidamente mencionada, contudo, seus funcionamentos teóricos estão sendo mobilizados na sustentação teórica de Ribas, que usa autores que se apropriaram da TAR para formular suas reflexões. O estudo defende que tanto humanos quanto não-humanos possuem agência e contribuem para a formação dos letramentos.

A tese de Freitas (2019) apresentou uma análise crítica das práticas pedagógicas propostas pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, destacando a tentativa de alfabetizar letrando. Ao identificar tanto os avanços quanto às limitações dos materiais formativos, o estudo evidenciou a persistência de abordagens tradicionalistas e a urgência de uma reconcepção didática que favorece o desenvolvimento de competências comunicativas mais amplas e contextualizadas. Assim, a autora compreendeu o PNAIC como resultado da articulação entre diversos actantes, por meio de uma articulação tímida da TAR.

Buzato (2019) apresentou uma reflexão interdisciplinar sobre os pós-humanismo, destacando a crise do humanismo liberal e a emergência de novas configurações que desafiavam a centralidade da espécie humana e da língua como único parâmetro para o auto juízo. O trabalho apregoou que o pós-humanismo, enquanto processo dinâmico, convocou uma revisão das dicotomias tradicionais, como humano e não-humano, matéria e discurso e sugeriu que a LA deveria repensar seus paradigmas para incluir relações interdisciplinares e políticas.

Lacerda (2019) investigou a interseção entre letramento digital e emancipação cidadã, utilizando métodos cartográficos para mapear e analisar as práticas pedagógicas em contextos híbridos e multimodais. O estudo destacou que a integração entre tecnologias digitais, práticas gamificadas e a tradição do ensino podia transformar os espaços escolares em ambientes mais inclusivos e significativos. Ao dialogar com a TAR, o autor enfatizou que a educação contemporânea se constituía a partir de redes interligadas de actantes, onde as relações de poder e as dinâmicas sociais moldavam a prática letrada.

O artigo de Buzato (2019b) examinou as relações complexas entre subjetividade, linguagem, tecnologia e participação social sob uma perspectiva pós-social. Utilizando a TAR como referencial teórico, o estudo enfocou aspectos como novos letramentos, inclusão digital

e perspectiva pós-social, defendendo a necessidade de reconceituar o letramento na era digital – reconhecendo sua natureza fluida e interconectada. O estudo auxilia na compreensão dos processos de inclusão digital e o surgimento de novos letramentos.

Passos (2019) investigou o potencial do *Facebook* como mediador na aprendizagem de leitura em inglês por meio da implementação de uma Sala de Aula Invertida. Utilizando a abordagem dos multiletramentos, o estudo demonstrou que a integração de práticas digitais em ambientes educacionais favoreceu a construção colaborativa de sentidos, e a fundamentação teórica recorreu à TAR para embasar a compreensão das interações que emergiram nesses ambientes.

A dissertação de Santana (2019) propôs analisar o desenho animado "O Show da Luna" como ferramenta mediadora na educação científica infantil, questionando o paradigma positivista predominante e defendendo a integração das humanidades no ensino das ciências. O estudo utilizou a TAR para mapear as relações entre os diversos actantes no desenvolvimento do conhecimento científico, defendendo o potencial dos desenhos animados educativos para transformar as práticas pedagógicas e promover um letramento científico mais inclusivo e interdisciplinar.

A tese Khatchadourian (2019) propôs uma análise sobre o uso do *smartphone* em aulas de língua inglesa, defendendo que, quando integrado por meio de metodologias como TBL e MALL, o dispositivo podia atuar como um mediador que reconfigurava a dinâmica tradicional de ensino. Utilizando a TAR, o estudo revelou que a aprendizagem emergia de uma rede complexa, na qual o *smartphone* oscilava entre distrator e potencializador de práticas pedagógicas, apontando para um caráter essencialmente relacional dessas práticas mediadas por tecnologias digitais.

A dissertação de Rodrigues (2019) revelou que o processo de verificação de informações nas redes sociais desencadeava uma rede complexa de discursos e crenças. Ao combinar a Análise de Discurso Mediado e a TAR, o estudo demonstrou que os actantes, como as práticas de etiquetagem e elementos tecnológicos, interagiam para construir significados que podiam, inclusive, reforçar ou transformar crenças coletivas. A pesquisa evidenciou que a verificação jornalística, embora fundamentada na objetividade, estava imersa em uma trama de relações discursivas e históricas que moldavam o entendimento público, ressaltando a centralidade dos processos de mediação na formação do senso de verdade.

Martins e Viana (2019) propuseram uma reformulação da concepção de linguagem, deslocando seu eixo central da tradição antropocêntrica para uma perspectiva pós-humana fundamentada no conceito de ciborgue. Ao integrar os pressupostos da TAR, os autores

demonstraram que a produção de sentidos resultava de uma rede dinâmica de interações entre diversos actantes, possibilitando uma reconfiguração coletiva das práticas comunicativas. Assim, sua proposta criticou os modelos modernistas e cartesianos tradicionais, abrindo caminho para uma visão de linguagem que valorizasse a hibridização, a participação e a pluralidade dos agentes na construção dos significados.

O estudo de Machado e Oliveira (2020) propôs uma reformulação do ensino da normatividade gramatical, movendo-se do método dedutivo tradicional para uma abordagem construtivista, na qual alunos, professores e recursos tecnológicos atuavam conjuntamente como actantes em uma rede de trocas de saberes. Utilizando a TAR o trabalho demonstrou que as normas gramaticais não eram verdades absolutas, mas produtos das interações coletivas que permitiam a construção e a reinterpretação dos saberes linguísticos. A TAR foi empregada para mostrar que o ensino não se resumia a uma transmissão unilateral de conhecimento, mas configurava um processo dinâmico e coletivo.

Oliveira, Menezes e Schlemmer (2021) investigaram uma prática de ensino híbrida, imersiva e gamificada. Por meio da TAR, o trabalho demonstrou como a integração de múltiplos actantes permitia a reconstrução de práticas de ensino mais flexíveis e coletivas, desafiando o modelo tradicional e promovendo a construção dinâmica do conhecimento – com implicações importantes para o desenvolvimento da cidadania e a sustentabilidade social.

Ademais, o estudo de Buzato, Lima-Lopes e Braga (2021) revelou que as transformações impulsionadas pelas tecnologias digitais na Linguística Aplicada exigiram uma abordagem que integrasse, de forma simétrica, atores humanos e não-humanos. Por meio da TAR, a pesquisa propôs que os letramentos digitais deveriam ser compreendidos como redes híbridas e dinâmicas, nas quais as interações entre sujeitos e tecnologias promoviam a construção de sentidos e impulsionavam a renovação dos processos educativos e culturais.

Silva (2022) investigou os desafios do ensino remoto emergencial para estudantes com deficiência, demonstrando que o modelo pedagógico adotado durante a pandemia falhou em atender às especificidades desse grupo – sobretudo em termos de acessibilidade e inclusão. A TAR foi empregada como referencial metodológico e ontológico, e a pesquisa adotou uma abordagem pós-qualitativa e ontoepistemológica para analisar as associações e os fluxos de agenciamento entre os actantes que compunham o rizoma do ensino remoto.

A tese de Shefer (2022) teve como objetivo compreender a dinâmica de construção à distância de material didático para alunos surdos do Ensino Médio, com foco na disciplina de Lógica de Programação. O estudo buscou explorar como recursos e tecnologias de baixo custo poderiam ser utilizados para desenvolver materiais que melhorassem a comunicação e o

aprendizado, sempre valorizando a parceria imprescindível entre professor e intérprete, sobretudo no contexto de pandemia e ensino remoto. A TAR foi empregada de forma estruturada para mapear as interações entre os diversos atores envolvidos na construção do material didático, permitindo analisar como as relações entre elementos humanos, como professor, intérprete e alunos e não-humanos, como o *storyboard*, os recursos tecnológicos e os próprios materiais influenciaram mutuamente o processo de desenvolvimento e refinamento do material.

Nossa revisão revelou um crescente interesse pela TAR no campo dos estudos da linguagem, mas também mostrou que, na maioria dos trabalhos comentados, o uso desse referencial teórico-metodológico foi predominantemente complementar e pouco aprofundado. Conceitos como ator-rede, actantes, mediação e controvérsias foram mencionados com frequência, mas nem sempre implementados suficientemente.

Isso dificultou exponencialmente nossa trajetória de pesquisa, pois exigiu um esforço adicional de interpretação, articulação e adaptação conceitual. Assim, a pesquisa demandou a construção de um caminho teórico-metodológico extenso, para, então, sustentar nossa interpretação das redes sociotécnicas e de suas dinâmicas, evitando o uso superficial ou meramente ilustrativo da TAR.

Por conta disso, na seção a seguir, problematizamos em que medida poderíamos explorar a TAR de maneira efetiva no campo da LA.

1.1.5 Por uma Linguística Aplicada das controvérsias

> A cada instância, precisamos reformular nossas concepções daquilo que estava associado, pois, a definição anterior se tornou praticamente irrelevante (Latour, 2012, p. 23).

Até este ponto, buscamos mostrar ao leitor que precisamos de "um novo léxico que inclua a voz das coisas do mundo" (Di Felice, 2020, p. 67). Em função disso, a discussão proposta nessa seção é densa, labiríntica e relativamente nova no campo aplicado dos estudos da linguagem. Por esse motivo, optamos por iniciá-la com as palavras de Latour, que defende a constante necessidade de atualização das ciências, concebendo-as a partir de uma perspectiva pragmática, associativa e em rede. Dessa forma, recorremos também às palavras de Carniel e Rapchan (2023), quando afirmam que a ciência precisa aceitar a validade de outras formas de conhecimento não hegemônicos e sua capacidade de criar colaborações entre diferentes tipos de saberes.

Sendo assim, “é necessário um esforço conceitual que só pode vir da pesquisa e que possa, progressiva e gradualmente, construir um novo vocabulário e um novo tipo de direito, adequados para descrever o novo mundo” (Di Felice, 2020, p. 70), reagregado pela Pandemia de Covid-19. Esforços para o reconhecimento da influência das coisas nas práticas sociais têm sido pujantes em países sul-americanos como Bolívia e Equador. De acordo com Di Felice e Moreira (2017), a admissão da *Pachamama*[12] como “sujeito de direitos” nessas nações representa uma expressiva mudança de paradigma que deslinda a importância de considerar perspectivas outras, como indígenas e cosmovisões. Quando atribui direitos a essa entidade que abrange divindades, seres humanos e não-humanos, o legislativo reconhece a interconexão entre todos os elementos de existência da vida.

Ao levar isso em consideração, destacamos as palavras de Pennycook (2018, p. 9), quando diz que “pensar em termos pós-humanos não é apenas questionar o humano e as suas fronteiras, ou enfrentar os desafios dos humanos e das novas tecnologias: é também olhar para trás, perguntar como é que chegámos a pensar da forma como pensamos e procurar formas alternativas de conhecimento. ”

Vias diferentes de se pensar o mundo são necessárias à medida que os dispositivos teórico-metodológicos não conseguem comportar os novos agenciamentos, como os subsidiados por tecnologias digitais (pós) pandemia. Isso posto, torna-se pertinente considerar as reflexões de Paula (2010, p. 2), pois, segundo a autora, a Linguística Teórica foi, por muito tempo, percebida como uma ciência imutável e incontestável, apresentando-se como uma disciplina já constituída, pronta e acabada.

Essa visão, conforme destacado por Paula (2010), acabou por restringir a atuação dos linguistas, pois segundo ela não havia “[...]o que trabalhar, o que observar, o que investigar, o que descobrir, o que refletir, o que mudar”, ou seja, uma herança notória da modernidade. Em resposta a essa limitação, Paula (2010) destacou a necessidade de se criar uma Linguística que ultrapassasse seus limites tradicionais e que incentivasse os pesquisadores a investigarem e pensarem sobre a língua em seu uso real: a Linguística Aplicada.

Nesse sentido, concordamos com Latour (2017) que, ao tentarmos encontrar controvérsias em fatos valorados positivamente pela academia, sujeitamo-nos a consequências imprevisíveis. No entanto, apesar do risco, permanecemos coerentes com a mutabilidade da

[12] “O termo *Pachamama*, oriundo das cosmologias indígenas andinas, apresenta uma dimensão múltipla, que alude, a um só tempo, a terra, tempo, universo, local (Pacha) e à ideia de mãe (Mama) ” (Di Felice; Moreira, 2017, p. 33).

ciência, como a LA, que tem necessidade constante de reformular conceitos teóricos e suas metodologias diante das mudanças e transformações que ocorrem na hodiernidade, como é o caso, por exemplo, do hibridismo humano. A respeito disso, Ferreira e Silva (2016, p. 9, grifos nossos) pontuam que:

> No contexto da revolução da internet das coisas[13], é interessante pensar sobre o assunto pois nesse caminho de inúmeros avanços tecnológicos que estão por vir, **muitos exemplos de corpos híbridos, pós-humanos ou ciborgues irão surgir e precisarão ser compreendidos**.

Do ângulo dessa interpretação, reconhecer esses agenciamentos atípicos possibilita que os linguistas aplicados compreendam novas formas de relações (intra-ação) e práticas de linguagem, sem se prenderem a uma visão puramente humanocêntrica. Esse entendimento vai ao encontro do que afirma Di Felice (2020), pois, para ele, vivemos em uma era pancomunicativa, em um mundo infomaterial, isto é, uma paisagem comunicativa não apenas física e visível, "mas um conjunto complexo e inseparável de mundos e combinações informativas e materiais ao mesmo tempo. Um infomundo. Uma rede das redes" (Di Felice, 2020, p. 27). Ao nosso ver, ponderar essas características possibilita à LA, a exploração e a compreensão das dinâmicas complexas que envolvem o uso da linguagem em ambientes cada vez mais hibridizados.

Nas palavras de Braidotti (2013), uma perspectiva pós-humana sugere uma mudança qualitativa no nosso pensamento sobre o que é essencialmente a unidade básica de referência comum para a nossa espécie, a nossa política e a nossa relação com os outros habitantes deste planeta. Frente a isso, canalizamos as palavras de Siqueira e Medeiros (2011) que destacam a ascensão das tecnociências — como a biônica, nanotecnologias e biotecnologias —, as quais alteram e combinam duas dimensões importantes da vida humana: o tempo e o espaço tradicional em um meio técnico-científico-informacional. Isso nos remete às reflexões de Santaella (2013), quando diz que a vida cotidiana está cada vez mais ubíquia, devido à influência das tecnologias.

Há algum tempo a LA tem se consolidado como um campo de estudos transdisciplinares, conforme destacado por Signorini (1998). Para a autora, a área tem se configurado progressivamente como uma interface que avança por zonas transfronteiriças,

[13] De acordo com os cientistas da computação Apat, Sayak e Sahoo (2023), esse termo representa uma rede composta por vários sensores ou objetos físicos capazes de processar e analisar dados percebidos e compartilhá-los em rede com propósitos específicos.

deixando para trás sua tendência inicial de aplicação restrita ao ensino de línguas. Nessa ótica, Signorini (1998) acrescenta que a LA se posiciona dinamicamente, movendo-se ao longo de linhas que compartilham campos disciplinares sujeitos a deslocamentos, reinscrições e reconfigurações constantes.

Signorin (1998) atesta que os agenciamentos e clivagens desse percurso transdisciplinar de investigação são propulsores que destacam a urgência na necessidade de novos instrumentos de reflexão. Sendo assim, vários autores vinculados à referida área têm defendido bandeiras epistemológicas, a saber: "por uma LA efetivamente crítica" (Borges, 2021), "por uma LA antirracista, decolonial e militante" (Bonfim, 2021), "por uma LA menor" (Barros; Valentim, 2023), "por uma LA inclusiva" (Araújo; Larre, 2022), entre outras.

Tais proposições, como a nossa, "por uma LA das controvérsias", são inspiradas na obra atemporal organizada por Moita Lopes (2006), intitulada "Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar". Os autores dos capítulos deste livro descrevem a LA como uma ciência que incorpora elementos interdisciplinares e/ou transdisciplinares. O livro é praticamente um manifesto que, apesar de não evocar a TAR ou a Cartografia de Controvérsias[14] (CC) — metodologia da TAR —, realiza um movimento similar ao que estamos propondo: entrar pela porta dos fundos da ciência em busca de controvérsias (Latour, 2010).

Frente a essas ponderações, destacamos as palavras de Signorini (1998, p. 94, grifos nossos) quando diz que:

> A introdução do sociopolítico como ingrediente constituidor das práticas reais de língua (gem), por exemplo, tem trazido para o campo aplicado preocupações comuns e diferentes abordagens em diferentes disciplinas, no sentido da adoção de **uma perspectiva crítica dos modelos linguísticos que obscurecem ou negam a heterogeneidade das condições reais de uso da língua e as relações entre o uso da língua e (re) produção, tanto na esfera pública quanto na privada, do confronto entre forças sociais.**

Essa reflexão sinaliza para a necessidade de uma abordagem mais crítica e contextualizada no estudo das práticas linguísticas, reconhecendo a influência das condições sociomateriais nos agenciamentos discursivos. Não obstante, em um dos capítulos do livro organizado por Moita Lopes, Kumaravadivelu (2006, p. 143-146), por exemplo, está convencido da "transformação colonial para pós-colonial" e que essa transformação exige, segundo ele, "novos modos de investigação" para a LA.

[14] SCIRÉ, C. Mapeamento das controvérsias sócio-técnicas. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=DvDz00dMxRM

Realmente, concordamos com o autor de que é preciso revisitar os modos de investigação, principalmente, em um mundo afetado pelo pensamento moderno, colonial e neoliberal, que cada vez mais é remodelado pela influência massiva das tecnologias digitais, as quais mediam e sustentam várias práticas sociais e de linguagem. Para Signorini (1998, p. 91) "o objeto da tradição linguística clássica é, pois, um híbrido purificado, isto é, no qual foram desenhadas as linhas do objetivo e do subjetivo e social".

Inspirados nesses estudos é que propomos uma **Linguística Aplicada das Controvérsias,** com base na TAR. Na contramão da tradição, acreditamos à luz de Latour (2017, p. 12) que a ciência é um processo em rede, isto é, "mais flexível que a noção de sistema, mais histórica que a de estrutura, mais empírica que a de complexidade[...]". Sob as lentes da TAR, reconhecemos que as redes têm a capacidade de acomodar uma variedade de elementos e relações de maneira flexível, considerando a evolução das interações ao longo do tempo.

Por esse viés, recorremos às palavras de Latour (2019, p. 11) quando diz que "nós mesmos somos híbridos instalados precariamente no interior das instituições científicas, meio engenheiros, meio filósofos [...]". Em outras palavras, questionamos conceitos estabelecidos em nosso campo de estudo, buscando identificar, criar e propor ideias apropriadas para analisar as redes sociotécnicas.

De acordo com Gomes (2018, p. 184-185), nos acostumamos "[...] por mais inovadores que tenhamos sido com nossas teorias, a negar uma qualidade ontológica aos híbridos que os coloquem no centro de nosso fazer científico e dos coletivos que eles formam em nossa sociedade". Para o autor, isso ocorre devido à influência dos dualismos modernos que têm criado hierarquias de valor, clarificando a distinção entre o humano e o não-humano.

Em termos dessa abordagem, a TAR demanda uma reavaliação da altivez científica no campo aplicado dos estudos da linguagem, por nos fazer perceber a importância ontológica na construção do conhecimento e por reconhecer que essa ciência foi balizada em uma tradição de purificação decorrente do pensamento moderno que estabelece "uma partição entre o mundo natural que sempre esteve aqui, uma sociedade com interesses e questões previsíveis e estáveis, e um discurso independente tanto da referência quanto da sociedade" (Latour, 2019, p. 21).

Com base nisso, podemos mencionar, por exemplo, a divisão clássica entre Linguística Teórica e Linguística Aplicada. Para Rocha e Daher (2015, p. 107) tais divisões mantiveram os estudiosos da língua e da linguagem "prisioneiros das dicotomias excludentes que são fruto da modernidade: ou isto, ou aquilo". Nesse sentido, as teorizações de Latour (2010) podem contribuir significativamente para a LA, dado que esta é uma ciência com tradição

transdisciplinar, dinâmica, complexa e aberta. Essa característica é delineada por Cavalheiro *et al.* (2016, p. 98, grifos nossos), quando diz que:

> **A Linguística Aplicada se autodefine como um campo de investigação com vocação transdisciplina**r, no qual se busca produzir condições de inteligibilidade e de encaminhamento de propostas concretas de ação política e técnica relativas a 'problemas sociais' nos quais **a língua (gem) e suas tecnologias são fatores-chave** [...].

Dessa forma, torna-se pertinente utilizar os pressupostos da Ciência em Ação por permitirem que a LA transcenda ainda mais os seus diálogos ao considerar as relações híbridas que influenciam a língua e a linguagem em diferentes contextos coletivos. A partir dessa compreensão, a transdisciplinaridade da LA endossa a recusa da fragmentação do conhecimento contestado pelo antropólogo dos modernos. Em função dessa perspectiva, situamo-nos em uma LA do processo, pois "vamos dos produtos finais à produção, de objetos estáveis e 'frios' a objetos instáveis e mais quentes" (Latour, 2010, p. 39).

No campo da LA, Gomes (2018, p. 191, grifos nossos) já se tem demonstrado aceptivo à uma abordagem coletiva para revisitar conceitos encaixapretados na linguística, como o discurso. Sendo assim, o autor assevera que:

> É necessário começar pelos híbridos, pelos coletivos que agenciam, para compreendermos como a conjuntura/estrutura que compõe a rede de práticas por onde anda o discurso nada mais é do que o concurso das ações deste discurso. **A conjuntura é o coletivo**. A extensão do coletivo é a extensão das (redes de) práticas criadas pelas trajetórias dos híbridos.

A afirmação sublinha a importância do reconhecimento de que os "híbridos" e "coletivos" influenciam as práticas linguísticas. Ou seja, o autor escancara a complexidade das redes de práticas linguísticas e como múltiplos atores e fatores socioculturais interagem para moldá-las. A conjuntura é vista como um coletivo, e a extensão das redes de práticas é construída pelas trajetórias desses elementos.

Nesse sentido, a TAR endossa uma postura questionadora, crítica que não aceita conceitos cristalizados como fonte mor do saber. Para Lemos e Bitencourt (2021, p.4) "isso implica abordar o fenômeno por uma espécie de engenharia reversa imanente, que tenta compreendê-lo a partir do que ele faz, de como faz e de quais condições de associação importam". Em outros termos, uma LA das controvérsias deve se concentrar nos significados produzidos durante as performances associativas dos actantes.

De acordo com Lemos (2013, p. 55) controvérsia "é o lugar e o tempo da observação, onde se elaboram as associações e o 'social' aparece antes de se congelar ou se estabilizar em caixas-pretas". Para Latour (2012, p. 41) enquanto pesquisadores, muitas vezes "somos levados a fazer coisas por intermédio de outras agências sobre as quais não exercemos nenhum controle e que parecem absolutamente óbvias e costumeiras". Desse modo, os autores nos incentivam a questionar e analisar profundamente as agências que influenciam nossas ações como pesquisadores, reconhecendo que a pesquisa não é uma atividade isolada, mas sim uma rede complexa de influências e interações.

Nesse percurso, examinar as controvérsias significa analisar as redes que estão se formando na competição pela estabilidade. De acordo com Venturini (2010,2012), é por meio delas que podemos observar o aspecto social em sua tensão criadora, e em constante transformação, assim como os aspetos linguísticos. Em complemento, Latour (2010, p. 54) advoga que controvérsias são fontes vitais para o fazer científico, visto que:

> Ao discordarem, as pessoas vão abrindo cada vez mais caixas-pretas e subindo cada vez mais o 'rio', digamos, em direção às condições que produziram afirmações. **Há sempre um ponto numa discussão em que os recursos próprios das pessoas envolvidas não são suficientes para abrir ou fechar caixas-pretas**.

Como se pode verificar, o autor reflete sobre o processo de discussão e produção de conhecimento científico, abordando a importância da abertura das "caixas-pretas" para compreender as condições que levaram à produção das afirmações em questão. Assim, Latour (2010) sugere que, ao discordarem, as pessoas são levadas a explorar cada vez mais a fundo as condições que geraram as afirmações, o que implica em uma abertura cada vez maior dessas caixas.

Para Lourenço e Tomaél (2018), a CC possibilita abordar a diversidade de fontes de informação em constante crescimento, permitindo a criação de um quadro abrangente sobre um ponto, mapeando os trajetos traçados pelos actantes ao longo do desdobramento da disputa. Em complemento, Pedro (2008) afirma que a CC é caracterizada como uma abordagem de pesquisa que se distancia do tradicionalismo científico, uma vez que se concentra não nos conhecimentos já estabelecidos, mas nas situações caracterizadas por incerteza, risco e conflito.

Em acréscimo, Lourenço e Tomaél (2018) afirmam que o pesquisador que pretende utilizar a CC deve ter o cuidado de evitar a adesão rígida a uma única teoria ou metodologia**.** Para os autores, é preciso incorporar outras ferramentas que possam auxiliar a análise da

controvérsia em questão. Essa observação é pertinente, pois, para lidar com algo tão complexo como os fenômenos linguísticos, o método precisa ser flexível e, de certa forma, adaptar-se à dinâmica orgânica do que se está investigando.

Desse modo, Latour (2017) recomenda que a melhor maneira de compreender a realidade dos estudos científicos é acompanhar o que eles fazem de melhor, ou seja, prestar atenção aos detalhes da prática científica, como etnógrafos. Nessa ótica, "os estudos científicos manuseiam uma massa sanguinolenta palpitante e complexa, toda a vascularização do coletivo" (Latour, 2017, p. 129).

Atualmente, são diversas as aplicações de uma perspectiva atorrediana na área da LA. Nesse contexto, ressaltamos três dessas aplicações destacadas no estudo de Cavalheiro *et al.* (2016). Em primeiro lugar, os autores afirmam que a TAR possibilita uma redefinição dos "problemas sociais", e de "linguagem" sendo estes uma série de "associações", ou seja, ligações ou desligamentos entre actantes.

Ao olhar por esse ponto de vista, os linguistas aplicados transcendem a questão de como as "redes sociais", aquelas compostas por falantes de uma língua específica que compartilham competências sociolinguísticas, ou as "redes técnicas", as quais estão relacionadas à produção e disseminação de livros impressos ou mídia eletrônica, se mesclam e se intersectam. Portanto, o papel do linguista aplicado, nesse caso, é o de observador atento, que descreve meticulosamente a forma como as redes se orquestram (Cavalheiro, *et al*. 2016).

Em seguida, os autores evidenciam uma segunda vantagem da abordagem atorrediana para a LA. Trata-se do seu potencial teórico-metodológico de eliminar a visão simplista de causa e efeito, bem como as lacunas ontológicas entre linguagem, tecnologia e sociedade. A tese de Gomes (2018)[15] é um exemplo exitoso do uso da TAR no campo aplicado dos estudos da linguagem que seguiu essa linha de pensamento para compreender o conceito de discurso.

Por fim, a terceira vantagem da perspectiva atorrediana é que ela concede ao linguista aplicado a capacidade de realizar uma espécie de olhar ampliado, literalmente, um *zoom* nas práticas de linguagem, compreendendo-as como um processo em rede, sem a necessidade de fragmentá-lo. Isso se dá, pois, para Latour (2012), não há nas redes a divisão entre local e global. Nessa ótica, para Cavalheiro *et al.* (2016), isso implica uma visualização contínua das práticas sociais e de linguagem. Nesta tese, vinculamo-nos a essa terceira perspectiva, visto que

[15] Disponível em: https://www.uece.br/posla/wp-content/uploads/sites/53/2019/11/TESE-EMANOEL-PEDRO-MARTINS-GOMES.pdf

buscamos realizar cartografias das práticas de Ensino Pandêmico de uma professora e visibilizar elementos enredados que poderiam passar despercebidos por lentes teóricas mais objetivas.

Como se pode perceber, a TAR é uma abordagem pertinente para os estudos filiados à LA. Contudo, alguns desafios são evidentes, por exemplo, evitar praticar o reducionismo científico causal que a própria teoria visa desconstruir. Ademais, Cavalheiro *et al*. (2016) mencionam que o debate em torno desse postulado teórico revela que é difícil alcançar uma verdadeira simetria, já que os diferentes campos disciplinares podem tentar interpretar a teoria de maneira a atribuir papéis específicos a outros campos, mas, não é impossível.

De modo geral, ao se posicionar como Cartógrafo de Controvérsias, o Linguista Aplicado busca construir mapas capazes de explicar a dinâmica das controvérsias a partir das vozes dos participantes envolvidos, em vez de perseguir uma suposta imparcialidade fundada no distanciamento entre pesquisador e objeto de estudo.

Devido a essa linha de raciocínio, concordamos com as palavras de Moreti (2023, p. 412) ao dizer que "não somos observadores distanciados da realidade, mas tradutores corporificados e portadores de uma posição, uma perspectiva parcial e subjetiva na tradução do contexto pesquisado". Ou seja:

> Essa construção intelectual é baseada em **uma abordagem indutiva e interativa** que rastreia pessoas, discursos e ideias como pontos localizados e examina suas conexões com situações socioespaciais **amplas e relacionais**, permitindo que essas relações despontem empiricamente. Ao juntar as peças essa coleção causal de espacialidades dispersas, porém próximas relacionalmente, **através da descrição empírica**, começamos a relevar a dinâmica múltipla e processualmente composta (Moreti, 2023, p. 412, grifos nossos).

Sendo assim, o foco deve ser garantir que diversas perspectivas estejam presentes na descrição da controvérsia, proporcionando, desse modo, uma ampla gama de visões. Somente dessa forma será possível construir um panorama claro e abrangente a respeito do fenômeno linguístico sob análise (Lourenço; Tomaél, 2015).

Ao dialogar com os autores e com base em nossa trajetória de leituras sobre a TAR, sugerimos, a seguir, alguns questionamentos que podem auxiliar o linguista aplicado na posição de cartógrafo de controvérsias a compreender seu fenômeno por uma perspectiva em rede. Não é nossa intenção reduzir a CC, mas reconhecemos a dificuldade de utilizá-la na área da LA devido aos seus níveis de abstração e falta de textos introdutórios. Portanto, buscamos, com esses exemplos, apenas propor alguns caminhos a serem percorridos em uma pesquisa sob a ótica atorrediana.

Quadro 2:questionamentos

Quais são os atores humanos e não humanos envolvidos na controvérsia que estou investigando?	Como esses actantesse conectam e interagem na rede de controvérsias relacionada ao meu objeto de pesquisa?
Quais são as principais vozes discordantes ou opiniões divergentes dentro dessa controvérsia, e como elas se manifestam?	Como as coisas e objetos influenciam a dinâmica da controvérsia que eu investigo? E se elas não existissem? Mudaria algo?
Qual é o papel das ideologias e interesses políticos na controvérsia, e como eles influenciam as percepções linguísticas e práticas?	Qual é o meu papel enquanto parte de uma instituição acadêmica e de pesquisa na configuração da controvérsia e na disseminação de conhecimentos sobre ela na área da LA?
Quais são as questões linguísticas inerentes à controvérsia? O que meu referencial teórico-metodológico permite enxergar?	Como as diferentes visões sobre a controvérsia impactam as intra-ações na rede e, consequentemente, o consenso sobre a controvérsia?

Fonte: elaborado pelo autor (2023)

Nossas sugestões dialogam com as teorizações de Coutinho e Viana (2019), pois, conforme os autores, o pesquisador inscrito na TAR precisa participar, seguir e testemunhar as associações, devendo adotar uma compreensão performática do conhecimento, questionando a postura de que existem representações de um lado e entidades ontologicamente separadas de outro. Assim, concordamos com Coutinho e Viana (2019 p. 29) de que "o que importa na análise é descrever o que cada um está fazendo e a quem ou o que está ligado". Esse movimento busca compreender que os fenômenos linguísticos são sócio-histórico-cutural-materialmente localizados, pois, a realidade é múltipla (Latour, 2000).

Alguns pesquisadores podem ter reservas em relação à nossa iniciativa de orientar uma aplicação da CC na LA. Entretanto, queremos destacar que não é pretensão nossa instituir um protocolo rígido. Pelo contrário, buscamos apenas proporcionar aos linguistas aplicados a visualização de caminhos científicos possíveis que podem ser personalizados.

Por isso, baseamo-nos nas palavras de Sciré (2022), que afirma ser inviável criar uma fórmula de aplicação da CC, Portanto, a ideia é propor um exercício descritivo, de observação e reflexão sobre os dados até reunir elementos suficientes sobre o fenômeno que se investiga. É precisamente nesse ponto que estamos inseridos, apresentando aos leitores um exercício reflexivo e de observação de seus fenômenos.

Somado a essa discussão, apropriamo-nos das palavras de Rajagopalan (2010, p. 17), quando diz que, hoje, exercer LA "pressupõe fazer a sua própria teoria em moldes completamente diferentes".

1.1.6 Língua, linguagem, sujeito, discurso e letramentos em um mundo híbrido: reflexões sobre seus liames

1.1.6.1. Cutucando o formigueiro

O que chamamos de língua, linguagem, sujeito, discurso e letramentos se configuram um "corte agencial" no tempo e espaço (Barad, 2017), ou seja, o estado momentâneo de uma rede alicerçada por conexões que constantemente se alteram. Para Ribas (2024, p.20) "cada vez que uma entidade se liga a outra, esse vínculo altera ambas". Ou seja, nós não pensamos nesses termos enquanto categorias estabilizadas, os compreendemos em termos de sua performatividade.

Segundo Lemos e Bitencourt (2011, p. 2), "toda teoria deve colocar suas ideias em confronto com outras e buscar, sem ser totalitária, explicar globalmente o que pretende investigar. Caso contrário, não seria uma teoria". Como diria Latour (2010, p. 95, grifos nossos):

> **Leitor é gente escorregadia obstinada e imprevisível** – mesmo os cinco ou seis que permanecem para ler o texto do começo ao fim. Isolados, cercados, assediados por todos os aliados do autor, assim mesmo eles podem **escapar** e concluir que os misseis soviéticos são de 100 metros, que não ficou provada a existência do GHRH ou do GRF, que a monografia sobre células de combustível é a maior confusão.

No campo da LA, o desafio de compreender pesquisas que se desvencilham das raízes epistemológicas racionais e modernas alinham-se à queixa de Latour. Como resultado, os leitores podem "escapar" da compreensão completa, concluindo de forma equivocada conceitos fundamentais. Isso é algo que enquanto pesquisadores não podemos controlar. Contudo, para Latour (2010, p. 96) "precisamos da boa vontade dos leitores para que [...] afirmações sejam transformadas em fatos". Sendo assim, o que podemos fazer é "deixar o leitor fluir sempre livre, mas em um vale suficientemente profundo" (Latour, 2010, p. 96).

Nessa ótica, são apropriadas as palavras de Buzato e Severo (2022), pois, para os autores, o campo de estudos da linguagem tem enfrentado o desafio de questionar e expandir os limites impostos pela própria linguagem, especialmente à luz da chamada virada linguística[16], influenciada pela virada ontológica, que enfatiza a importância de reconhecer e valorizar as diversas formas de perceber a realidade, bem como as naturezas e relações específicas entre os seres.

Os mais ortodoxos dirão que nossa discussão se trata de uma "colcha de retalhos". Preferimos chamar de tecido de conexões: aquilo que, justamente por costurar diferentes fios, revela a potência dos diálogos transdisciplinares em rede. Consideramos, portanto, que no cenário atual, caracterizado por avanços tecnológicos vertiginosos e transformações profundas na sociedade contemporânea, a tarefa de revisitar conceitos fundamentais como língua, linguagem, sujeito e discurso torna-se cada vez mais necessária. Sendo assim, "os discordantes não podem fazer menos que os autores. Têm de reunir mais forças para desatar o que prende o porta voz e suas afirmações" (Latour, 2010, p. 131).

1.1.6.2 Língua e Linguagem: redes heterogêneas, híbridas e complexas

Segundo Bagno (2014, p.10) as outras áreas do conhecimento, principalmente, as ciências naturais, possuem um objeto concreto, palpável e manipulável. Não é o nosso caso. Conforme o autor, "a linguagem é, ao mesmo tempo o objeto/fenômeno e a expressão desse objeto/fenômeno". Por conta dessa complexidade inerente à área, é natural que reflexões sobre o objeto surjam com o tempo, acompanhando momentos históricos, culturais e sociais.

Desta feita, a proposta desta seção é refletir sobre a linguagem, como um conceito importante para se entender as mudanças contemporâneas. Bagno (2014, p.58-59) afirma que o termo tem muitos significados e sentidos, mas destaca duas definições importantes, sendo:

> Faculdade cognitiva da espécie que permite a cada indivíduo representar/expressar simbolicamente sua experiência de vida, assim como adquirir, processar, produzir e transmitir conhecimento.
> [...] todo e qualquer sistema de signos empregados pelos seres humanos na produção de sentido, isto é, para expressar sua faculdade de representação da experiência/conhecimento.

[16] Em seu artigo, Fontes (2020) elenca cinco sentidos para a virada linguística: 1) gesto de Wittgenstein ao colocar a linguagem em primeiro plano; 2) movimento geral do século XX em direção à linguagem; 3) mudança de concepção, marcada pela não neutralidade e pela linguagem como ação; 4) alteração paradigmática que desloca o foco do sujeito para a linguagem, questionando universais e essências; 5) abandono da busca por uma linguagem ideal e neutra, entendendo a científica como especialização da linguagem ordinária.

No entanto, aqui, ela é entendida em seu sentido amplo, abarcando tanto as línguas quanto outras práticas pancomunicativas. Para fins desta pesquisa, reconhecemos língua como uma das manifestações possíveis da linguagem e recorremos a ela para ilustrar perspectivas teóricas. Bagno (2014) acrescenta que "a língua, como objeto de ciência, só pode ser apreendida pela nossa capacidade de teorização: ela é [...] um objeto escondido". Nos termos do autor, essa definição pode alternar radicalmente de uma escola para outra. Então, amparados em Scarano (2020, p. 2), entendemos que:

> A palavra linguagem aqui é usada no sentido mais inclusivo possível, ou seja, qualquer veículo que, com ou sem palavras, atinja os propósitos de expressão e/ou de comunicação. Informação, emoção, dúvidas, comandos – juntos ou separados – são transferidos entre atores através de linguagem.

De acordo com Hauck (2023, p. 43), "as concepções do que é a linguagem inevitavelmente se baseiam em pressupostos filosóficos que são produtos de uma história intelectual particular. Amparados nessa linha de raciocínio, reconhecemos que os conhecimentos encaixapretados sobre o campo linguístico não têm conseguido comportar os desdobramentos de um mundo pós-pandemia. Por isso, empreendemos este esforço hercúleo de buscar, em áreas além da Linguística, respostas para nossas questões e subsídios teórico-metodológicos coerentes com os propósitos da pesquisa.

Posto isso, nesta seção, convidamos o leitor a revisitar algumas tendências e conceitos bem quistos no campo dos estudos linguísticos. Precisamente, queremos dirigir olhares para a linguagem, com a intenção de, ao final, compreendê-la como uma rede híbrida, dinâmica, multifacetada e hipercomplexa, que conecta florestas, vírus, tecnologias, pessoas, etc. Isto é, uma perspectiva convergente com agenciamentos de Gaia.

Assim como Severo e Buzato (2022, p.13), "expandimos os sentidos de linguagem em relação à concepção de política, ao englobar uma noção de coletividade que inclui enlaces entre entidades/agentes humanos e não humanos". Fazemos isso com o intuito de refletirmos "[...] sobre conceitos e práticas de linguagem que desafiam uma visão antropocêntrica de língua, colocando em relação humanos e não humanos" (Severo; Buzato, 2023, p.19).

Por essa via de reflexão, Pennycook e Makoni (2020) exortam que não podemos aderir visões alternativas da linguagem sem explicar a que elas são alternativas. No nosso caso, somos relutantes à leitura antropocêntrica das práticas sociais e de linguagem. Antes de refletirmos

sobre a linguagem e os novos agenciamentos desencadeados pela Pandemia de covid-19, primeiramente, torna-se pertinente reconhecermos que há importantes distinções ontológicas sobre o conceito (Hauck, 2023).

Com relação a isso, Demuro e Gurney (2021) descrevem três ontologias distintas de linguagem. No desenvolvimento de sua análise, contudo, os autores recorrem, em determinados momentos, ao exemplo da língua, isto é, o sistema linguístico específico, para ilustrar e tornar mais palpável algumas dessas ontologias. Assim, apresentam as categorias linguagem-como-objeto, linguagem-como-prática e linguagem-como-assemblagem, preservando a coerência com o foco desta pesquisa.

A primeira ontologia, linguagem-como-objeto, refere-se à concepção da linguagem como um domínio autônomo, então, elege a língua, uma de suas manifestações, como um módulo interno. Trata-se de uma perspectiva que, nos exemplos dos autores, se aproxima da noção de língua enquanto sistema fechado e tangível, configurado como um conjunto de regras e estruturas independentes de fatores sociais, tal como postulam os estudos estruturalistas com foco morfológico, sintático ou fonológico.

A segunda ontologia, linguagem-como-prática, compreende-a como inerente à cultura e à sociedade. Nesse viés, a língua, assim como outras manifestações de linguagem, é utilizada em contextos situados e permeada por interações dinâmicas. Conforme os autores, essa abordagem é base nas teorias pós-monolíngues, em que o foco está no uso vivo e contextualizado pelos falantes. Essa ontologia inclui também a língua quando mobilizada em práticas sociais concretas, como no caso de estudos sobre *code-switching* em comunidades bilíngues.

Por fim, linguagem-como-assemblagem, inspirada por filósofos como Deleuze e Guattari, bem como por teorias pós-humanistas e novos materialismos, concebe a linguagem como uma rede de relações emergentes entre elementos humanos e não humanos, materiais e imateriais, assim, também é a língua. Posicionamo-nos alinhados a essa ontologia, por considerarmos ser coerente com o caráter crítico desta pesquisa, dado que é a menos propensa a gerar normas ontológicas específicas e replicáveis. Nesse sentido, conforme Demuro e Gurney (2021), evitamos apresentá-la como a forma "correta" de ontologizar a linguagem, reconhecendo-a como uma entre diversas possibilidades.

Dado o contexto pós-humano no qual se insere esta pesquisa, destacamos alguns questionamentos feitos por Pennycook (2018) aos linguistas aplicados que também se fazem nosso: I) como compreendemos o papel da linguagem frente às mudanças contemporâneas? II) traçamos uma divisão profunda entre humanos e não-humanos, em que a língua é o que nos

define como humanos, ou consideramos que as relações entre a comunicação humana e não humana precisam ser cuidadosamente consideradas?

Este é um debate que está longe de se estabilizar e se encaixapretar, ou seja, é uma caixa-cinza (Pedro, 2008; Pedro; Nobre, 2007, 2010; Vinck, 1995). Desta feita, as provocações de Pennycook (2018, p. 44) abrem espaço para reflexões sobre a língua e a linguagem na era do Antropoceno, dado que "podemos começar a pensar em linguagem, cognição e agência não apenas como distribuídas entre diferentes pessoas, mas sim como distribuídas além das fronteiras humanas, desempenhando um papel ativo em um mundo que não se limita apenas à atividade humana".

Na mesma linha de problematização, pesquisadores como Chernela (2018), Course (2011, 2018), Ferguson (2019) estudam a linguagem por prismas alternativos, por exemplo, a linguagem como substância corporal, a linguagem compartilhada com seres não humanos, a linguagem ligada à terra, ou a linguagem que possui seu próprio espírito, poder ou agência

Em coro com esses autores, não assumimos uma visão antropocêntrica do mundo. Pelo contrário, simpatizamo-nos com a hipótese de Gaia, cunhada por Lovelock (1979) e fortalecida pelos estudos da bióloga norte-americana Lynn Margulis (Lovelock; Margulis, 1974; Margulis, 1999). Essa perspectiva defende que fazemos parte de um organismo vivo, onde estamos sempre conectados. Por conta disso, recorremos às palavras de Di Felice (2020, p.10-11), pois, para o sociólogo, "a própria arquitetura das nossas ações altera-se, passando a assumir formas complexas e conectivas típicas das redes". Levando em conta essa visão, "a ação transforma-se em ato, ou seja, deixa de ser produto autônomo de um sujeito-ator para assumir as formas resultantes de uma rede complexa de relações".

Para Lovelock e Margulis (1974, p. 3) "o termo Gaia é usado para descrever a biosfera e todas as partes da Terra com as quais ela interage ativamente para formar a nova entidade hipotética com propriedades que não poderiam ser previstas a partir da soma de suas partes". Ao aderir essa perspectiva, Di Felice (2020) acrescenta que vivemos em uma era na qual estamos constantemente interligados por meio de circuitos e redes digitais, enraizados nas novas ecologias. Diante dessa realidade emaranhada, o sociólogo sinaliza uma dificuldade de se encontrar concepções e vocabulários adequados para descrever a complexidade de nossas relações, como as práticas de sociais e de linguagem.

Assim, diante dessa lente pós-humana, inquirimos: teria Gaia uma linguagem própria? Essa é uma questão complexa e sujeita a interpretações diversas. Compartilhando do mesmo questionamento, o engenheiro florestal e pesquisador Fabio Rubio Scarano afirma que sim. Para ele:

> As mudanças climáticas e **a atual pandemia de coronavírus** podem ser interpretadas como **mensagens de alerta de Gaia** às suas partes integrantes. Uma bela manhã de sol também pode ser percebida como um comunicado positivo, de esperança por exemplo. Claro, essas leituras dependem do intérprete. Logo, **parece haver um diálogo entre Gaia e os seres**, assim como há um diálogo entre os seres e as coisas em Gaia. Se existe diálogo, **há possibilidade de troca entre linguagens distintas** (Scarano, 2020, p. 2).

Como se pode verificar, Scarano (2020)[17] indica que mudanças climáticas, como o desastre no Rio Grande do Sul[18], são mensagens de alerta de Gaia[19], concebendo a Terra como um ator-rede. Nessa mesma direção, Stengers (2015) teoriza sobre as respostas da terra aos processos de destruição e violação que tem sofrido, como aquecimento global, desastres geológicos, extinção de espécies e epidemias, sendo chamados por ela de "intrusão de Gaia". O que essas reflexões evidenciam é a recusa em pensar a natureza como passiva, ressaltando seu papel ativo e complexo nas redes de interação.

Pelas lentes de Scarano (2020, p. 1), "Gaia vem dizendo que está doente. O cientista traduz essa linguagem natural para a sua e denomina essa doença 'Antropoceno'". Além dessas pertinentes constatações, o autor cunha três hipóteses sobre a língua (gem) de Gaia, que serão retomadas ao final dessa seção.

Por hora, problematizamos a hibridização das relações pancomunicativas, as quais ultrapassam exponencialmente os limites do espaço físico. Para Di Felice (2020), essa interação envolve elementos naturais como o clima, as geleiras polares, influenciando transformações no fundo do mar, nas precipitações atmosféricas e nos ciclos hidrológicos.

Nessa toada, são pertinentes as palavras de Buzato e Severo (2023, p. 21) ao discutirem a relação entre cosmopolítica e linguagem no contexto dos povos indígenas, os quais "têm nos ensinado [...] que sem uma política que considere as vozes de não humanos – rios, terra, estrelas, ancestrais, sonhos, árvore, floresta etc. –, não é possível apreender os sentidos e significados de comunicação e, por tabela, de língua". Por conta disso, Buzato e Severo (2023, p. 20) afirmam que há "a necessidade de uma ampliação do conceito de política linguística – dos sentidos de língua e de política".

---

[17] 🔎 O texto do autor compõe uma série de discussões pós-humanas organizadas em um material digital intitulado "Cadernos Selvagens", que pode ser acessado pelo link: https://selvagemciclo.com.br/cadernos/

[18] 📹 Uma reportagem da BBC News Brasil explica de forma clara esse desastre: https://www.youtube.com/watch?v=7I_lUko5fKk

[19] 📹 Fabio Rubio Scarano explana didadicamente sobre este tópico em uma *live* intitulada "Esperança: Regenerantes de Gaia", disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=urZ7SJbtIlY

Isso se dá, pois "o nosso agir é conectado. O nosso 'comum' e a nossa ecologia se estendem muito além dos limites da *pólis*, da esfera pública e do espaço político do estado" (Di Felice, 2020, p. 11). Conforme o autor, o mundo enquanto um organismo vivo não pode ser limitado às interações sociais dentro dos limites geopolíticos, mas compreendido, também, por meio das relações complexas entre a humanidade e outras esferas, como o meio ambiente e isso implica uma percepção sobre a linguagem que considere esses agenciamentos.

De maneira semelhante, Stranger (2011) tem se demonstrado interessada em uma perspectiva cosmopolítica do social, logo, da língua e da linguagem. A autora defende a existência de diversas formas de ser de maneira não hierárquica, promovendo uma perspectiva radical de política que não se baseia no ser humano como figura central e nem na cidade (a pólis) como o principal espaço de ação política.

O conceito de intra-ação, cunhado por Barad (2012), é relevante para nós. Usando essa perspectiva, Pellini (2018) explica que, em cada intra-ação, que são os processos sensíveis não limitados apenas aos seres humanos, mas vistos como um processo relacional abrangente, nós, junto com outras formas de existência, concretizamos as capacidades do ambiente e tornamos a realidade ao nosso redor tangível. Trata-se de pensar a relação entre os humanos e sua relação com o outro-coisa. Conforme Barad (2007), essa relação com envolve um tipo de emaranhamento ou enredamento (*entanglement*) entre entidades vivas e não vivas, reconhecendo que elas não existem de forma independente e autônoma, mas como consequência de suas interações e enredamentos.

Nessa empreitada, a TAR oferece um dispositivo teórico-metodológico pertinente para se pensar em uma cosmovisão da linguagem, como a perspectiva de rede. De acordo com Latour (2012), a rede só pode ser plenamente compreendida por meio dos objetos que ainda não encontraram um lugar fixo e estável, ou até mesmo daqueles que não se encaixam nas divisões tradicionais, os chamados híbridos. Sendo assim, buscamos estabelecer diálogos teóricos para trilhar uma direção que se desvie do "mito e a narrativa do humano produzido pela filosofia ocidental, baseados na ontologia separatista" (Di Felice,2020, p. 12).

Contudo, antes de adentrarmos nesse terreno movediço, é importante reconhecermos o empenho das escolas linguísticas[20] e de seus principais pensadores que se dedicaram à elaboração de definições para o conceito de língua e linguagem. Para tanto, adotamos as noções de "naturezas linguísticas" ou "naturezas da linguagem", propostas por Hauck e Heurich (2018)

[20] 📽 O Vídeo "Depois de Saussure: estruturalismo, gerativismo, sociolinguística e funcionalismo" produzido pelo professor Dr. Rerisson Cavalcante de Araújo, da UFBA é um excelente material audiovisual para compreender, de forma assertiva, algumas teorias linguísticas. Link: https://www.youtube.com/watch?v=nW44ejLZknU

como forma de conceituar diferenças ontológicas na linguagem que correlacionem humanidade, natureza e cultura.

Desta feita, amparamo-nos nas palavras de Rosário (2010, p. 444), quando diz que "toda teoria linguística está sujeita a alterações. Se assim não o fosse, não haveria motivo para encetarmos pesquisas de cunho teórico e empírico, cujos resultados retroalimentam nossas posturas científicas".

Destacamos, mais uma vez, que não é nossa intenção refutar qualquer uma das concepções que apresentaremos. Entretanto, habilitados pela Ciência em Ação, podemos sugerir um outro olhar para a linguagem e, consequentemente a língua, que se distancie das divisões modernas, do humanocentrismo e que reconheça os agenciamentos das coisas, como as tecnologias de Gaia. Em outras palavras, queremos apresentar um olhar sociotécnico.

Nesse sentido, não pretendemos abordar exaustivamente as diversas concepções existentes e consolidadas na literatura especializada, dada a sua quantidade abundante. Por conta disso, optamos por fazer um recorte com base nos teóricos estudados durante nossos créditos obrigatórios na disciplina Teorias Linguísticas, no PPGL-UNEMAT, no período de 2021/02. Especificamente, caminhamos pelo estruturalismo, o gerativismo, o funcionalismo, a sociolinguística, estudos discursivos, e pela teoria dos sistemas dinâmicos complexos. Esta escolha se fundamenta no conforto teórico, propiciado pelo acesso e discussão dessas concepções linguísticas durante o processo de doutoramento.

Para iniciar esse diálogo, por uma questão cronológica, mencionamos primeiramente a **Concepção Estruturalista**, sistematizada por Ferdinand de Saussure, considerado o precursor da linguística moderna. De acordo com Araújo (2021), vários nomes se destacam na consolidação dessa vertente teórica, como Roman Jakobson, Nikolai Trubetzkoy, Vilém Mathesius, do Círculo de Praga; Leonard Bloomfield, Edward Sabir, estruturalistas americanos; Antoine Meillet, Émille Benveniste, do estruturalismo francês; Louis Hjelmslev, do Círculo de Copenhague, e Joaquim Mattoso Câmara Jr.— primeiro linguista brasileiro com formação estruturalista norte-americana. As contribuições desses estudiosos foram decisivas para o amadurecimento do campo, alcançando seu apogeu entre as décadas de 1920 e 1960.

De modo geral, esses linguistas, conforme Cortez (2011), entendiam que a língua deveria ser concebida como um sistema autônomo, observável partir da relação entre suas partes internas, gerando explicações a partir de sua própria estrutura e não de fatores externos. Nesse sentido, Saussure (2006), em sua obra atemporal "Curso de Linguística Geral" publicada postumamente em 1916 por seus alunos Bally, Riedlinger e Sechehaye, enfatizou a importância de analisar a estrutura da língua como um sistema interdependente de signos. Assim, o se chama

de linguagem nesse paradigma é, na prática, a própria língua estruturada como sistema fechado e autossuficiente.

Saussure é reconhecido como o pai da "linguística moderna" justamente por ter proposto esse novo ponto de partida teórico. Para Cortez (2011), apesar de não contemplar plenamente o social, representou uma ruptura importante em relação à tradição histórico-comparativa e abriu caminho para a consolidação da linguística como disciplina científica. É nesse momento que a leitura atorrediana se torna útil, pois, ao mesmo tempo em que reconhecemos esse marco, também podemos problematizar a ideia de "modernidade" que lhe foi atribuída.

Embora diversos autores da tradição linguística, como Fiorin (1991), já tenham questionado o alcance do estruturalismo, suas críticas permanecem circunscritas ao interior da disciplina. A TAR, por sua vez, nos aponta direções distintas, permitindo enxergar redes, actantes e intra-ações que ultrapassam as fronteiras do olhar linguístico tradicional. Nesse sentido, Latour (2019) lembra que a própria ideia de "modernidade" pode ser considerada problemática devido ao seu viés dicotômico, como verificamos nesse contexto, que indica uma linha do tempo que sobrepõe o passado dos estudos diacrônicos, descritivos e comparativos.

Saussure (2006), por conta de inúmeros contextos, como o histórico, manteve o foco analítico estritamente ligado aos elementos internos à língua. Por conta desse interesse purificado, ele estabeleceu uma expressiva distinção entre língua e fala, direcionando o foco dos estudos para a investigação das relações internas do sistema, como os fonemas, morfemas e regras gramaticais. Sendo assim, o autor definiu língua da seguinte maneira:

> Mas o que é a língua? **Para nós, ela não se confunde com a língua (gem)**; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É, ao mesmo tempo, um **produto social** da faculdade de língua (gem) e um conjunto de convenções necessárias, **adotadas pelo corpo social** para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos (Saussure, 2006, p. 17 — grifos nossos).

Esse quadro teórico, embora limitado diante de perspectivas mais recentes, teve papel fundamental na constituição da linguística como ciência. É nesse sentido que, para além das críticas, cabe reconhecer que o estruturalismo forneceu as bases para discussões que mais tarde seriam retomadas e reformuladas por outras correntes, como a leitura atorrediana proposta nesta pesquisa.

Nas palavras de Martins e Viana (2019, p. 505), a Linguística Estrutural ofereceu "o embasamento necessário para o estabelecimento de seus objetos de estudo mais básicos, totalmente ancorados em um modelo antropocêntrico de reflexão, estruturação e funcionamento

da língua (gem)". Com base na TAR, percebemos que Saussure (2006) cria um mundo purificado pelas dicotomias significante/significado, língua/fala, sintagma/paradigma e sincronia/diacronia, fomentando uma linguística assimétrica que, embora limitada em sua ancoragem antropocêntrica, abriu caminhos decisivos para os debates recentes baseados em cosmovisões.

Outro linguista expressivo alinhado a essa escola é Benveniste, o qual afirma que "a língua é dotada de significação, e em vista disso é que é estruturada, e que essa condição é essencial ao funcionamento da língua entre os outros sistemas de signos" (Benveniste, 2005, p. 13, grifos nossos); visto que "a língua é uma estrutura enformada de significação" (Benveniste, 2005, p. 80, grifos nossos).

Essa é uma definição interessante, embora ainda sustentada por um pressuposto estrutural de que a língua estaria moldada pela significação. Ainda assim, o trabalho de Benveniste foi decisivo ao deslocar a atenção para a enunciação. Pela ótica atorrediana, contudo, a língua não se fixa em essências, mas se constitui como uma rede em fluxo, na qual a significação é continuamente negociada nas intra-ações entre actantes, como uma "referência circulante" (Latour, 2017).

Nesse mesmo movimento de ampliação crítica, torna-se pertinente destacar as reflexões de Martins e Viana (2019) sob um prisma decolonial e queer sobre o estruturalismo. O olhar complementa a crítica atorrediana, mostrando que diferentes tradições críticas podem se cruzar. Os autores advogam que o estruturalismo carrega traços históricos que conferiram ao ocidente um modelo ideal predominante de humanidade e de corpo modernos: masculino, cisgênero, heterossexual, branco, europeu, racional, civilizado e capitalista, isto é, um falante "ideal".

Adiante, temos a **Concepção Gerativista**. De acordo com Murad (2010, p. 345) essa perspectiva, que tem como principal expoente Noam Chomsky, "concebe a língua como uma propriedade inata condicionada pelo comportamento humano". A partir de toda a discussão até agora mobilizada, torna-se possível visualizar a assimetria dessa noção de língua que superestima o humano e o coloca em um lugar de prestígio na grande cadeia dos seres, pois considera que eles têm uma predisposição biológica para a língua, sendo essa uma das características distintivas da nossa espécie. Segundo Araújo (2021), o foco dessa perspectiva é a comparação entre as línguas e universais linguísticos por meio da análise morfossintática.

Chomsky (1978) argumentou que todas as línguas compartilham uma gramática universal. Nessa perspectiva, cada ser humano armazena em seu cérebro uma gramática que, quando acionada, é capaz de produzir inúmeras sentenças em nível de desempenho. Ou seja,

tem-se, aqui, uma gramática pré-construída cognitivamente e separada do coletivo e das intra-ações.

Como se pode verificar, Chomsky parte de um especismo para teorizar a linguagem. A respeito disso, Singer (2009) destaca que o viés chomskyano se vale do discurso de que os seres humanos possuem um estatuto moral mais elevado do que os animais devido à capacidade cognitiva superior dos seres humanos. É inegável, contudo, que as formulações de Chomsky representaram um marco para a linguística formal, abrindo debates fundamentais sobre a gramática universal e sobre os universais linguísticos. Todavia, fazemos coro com Severo e Buzato (2023), que clamam por uma cosmovisão como resposta ao antropocentrismo da linguagem.

Esse deslocamento crítico não se restringe ao campo linguístico e se soma aos esforços de diversos autores, entre eles ecocríticos e cientistas decoloniais que igualmente questionam o antropocentrismo. Em uma entrevista concedida à Cientista da Comunicação portuguesa Ilda Tereza Castro (2017), a ecocrítica Patrícia Vieira[21], uma das autoras da obra "*The language of plants*" destaca que as plantas têm seus próprios modos de ser de expressão, que não são inferiores aos seres humanos e outros animais. Para ela, por meio de raízes e elementos químicos, elas transmitem uma variedade de informações entre si. Na obra em questão, Gagliano, Ryan e Vieira (2017) uniram trabalhos que tentam escapar das armadilhas do antropocentrismo e que fogem dos discursos humanos sobre as plantas e sobre os limites da linguagem.

Assim como os ecocríticos desconstroem o lugar privilegiado do humano nas redes de significação, Di Felice (2020, p. 51) amplia esse debate ao mostrar como o antropocentrismo se enraíza nas próprias matrizes filosóficas ocidentais. Segundo o autor, a filosofia criou uma ontologia, "uma ideia de mundo, na qual o homem como superior, dotado de língua e linguagem domina, dispõe e administra o mundo e a natureza", entendidos como algo externo. Nos termos do autor, "o que nasce nessa época é, portanto, a separação do humano em relação ao resto do cosmo, seu consequente isolamento e seu fechamento dentro da placenta artificial da cidade-Estado".

Di Felice (2020, p. 51) também destaca que essa concepção encontra suas raízes no pensamento de Aristóteles que, por volta de 1253 a.C., afirmou que o ser humano é

[21] A revista de humanidades ambientais "Amazônia Latitude" conduziu uma entrevista com Patrícia Vieira, pesquisadora no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra e professora no Departamento de Espanhol e Português da Universidade de Georgetown, nos Estados Unidos. Na conversa, a pesquisadora expõe sua visão não antropocêntrica sobre o mundo vegetal: https://vimeo.com/463203421/ce772a2d3e

inerentemente sociável. O filósofo argumentou que a natureza não realiza nada sem um propósito, e apenas o ser humano, entre os animais, possui a palavra. Isso nos direciona às palavras de Severo e Buzato (2023), pois, conforme os autores, tradicionalmente o homem é visto como um animal, mas ocupa o topo da hierarquia política graças ao seu domínio da língua.

Conforme Scarano (2020, p. 6), embora "para muitos a capacidade de articular linguagem seja a principal diferença entre os humanos e as demais espécies, [...] devemos procurar os pontos em comum". Como se pode verificar, o gerativismo, ainda que tenha oferecido contribuições decisivas para a descrição formal das estruturas da língua, assume uma comunidade linguística homogênea, onde todos os falantes compartilham a mesma gramática universal que está pronta e não é coletivamente construída. Para Severo e Buzato (2022), a leitura chomskiana da linguagem está em consonância com a biolinguística, os estudos cognitivistas e as ciências cognitivas computacionais que trazem uma abordagem biológica da linguagem.

O gerativismo trouxe avanços importantes, ainda que não dialogue diretamente com a visão "pancomunicativa" (Di Felice, 2020), que este estudo se alinha, a qual insinua que a língua (gem) atua como o elemento vital das redes que unem estradas, rios, geleiras e pontes. Em uma era marcada pela internet das coisas, essa perspectiva reconfigura a ecologia social, inserindo entidades anteriormente desconsideradas no âmbito comunicativo e interativo (Di Felice, 2020).

Partindo de outro olhar, a **Concepção Funcionalista** enfatiza a relação entre a língua e seu uso na comunicação cotidiana. De acordo com Rosário (2010), o que chamamos de funcionalismo está longe de constituir uma corrente monolítica do pensamento linguístico, pois essa abordagem abriga um vasto número de autores.

Halliday (1973) destaca que a língua cumpre funções na comunicação, e não existe apenas por suas estruturas. Nesse sentido, o funcionalismo oferece uma concepção mais relacional da língua, pois entende que demandas sociais e comunicativas moldam sua organização. Esse viés destaca que a organização interna da língua desempenha funções intimamente relacionadas ao seu uso na sociedade. Portanto, essa interação entre forma e função significa que as demandas sociais e comunicativas moldam a maneira como a língua se manifesta. Essa ênfase no "uso" aproxima a vertente de uma leitura atorrediana. Entretanto, mantém-se um foco centrado no humano, o que a distancia da noção de coletivo que defendemos neste estudo.

Com base em Latour (2012), verificamos a necessidade de o linguista aplicado seguir a rede que constantemente conecta seres humanos e objetos, possibilitando a construção de nosso

coletivo. Essa rede só pode ser plenamente compreendida por meio dos híbridos que ainda não encontraram seu lugar estabilizado ou que, simplesmente, não se encaixam na divisão tradicional (Latour, 2012). Tais premissas convocam também as ideias de Di Felice (2020, p. 20), pois, conforme o autor:

> A dimensão interdependente e conectiva do nosso *habitat* e a qualidade "pancomunicativa" das novas formas de interações digitais entre nós, humanos, dispositivos, superfícies conectadas e entidades de todos os tipos direcionam-nos a uma [...]questão filosófica relativa à natureza da mudança em curso.

Esse olhar, embora relevante, mostra-se limitado diante das transformações trazidas pela pancomunicabilidade descrita por Di Felice (2020), que é uma arquitetura em rede. Por conta disso, ousamos dizer que a língua e a linguagem nos termos atorredianos é um eterno evento em devir. Voltando aos termos funcionalistas, Dillinger (1991) enfatiza que essa vertente teórica se concentra na análise do significado e do uso da língua durante os processos de interação comunicativa.

Reforçando essa ideia, Eggins (2004, p. 2) afirma que o foco "reside na análise de produtos autênticos da interação social, considerando suas relações com a cultura e contexto social nos quais esses produtos são negociados". De acordo com Duarte e Casseb-Galvão (2014), os funcionalistas se dedicam a examinar como as pessoas utilizam a língua (gem), não apenas no contexto da variação do uso linguístico, mas também como um elemento fundamental para o desenvolvimento e evolução do sistema semântico da língua.

Halliday (1973) destaca que os usos que os falantes fazem de sua língua, no processo de interação, moldam e determinam a estrutura do sistema linguístico. Sob essa vertente, a língua está diretamente subordinada à compreensão de contextos sociais específicos, inter-relações e interfaceamentos humanos. Esse aspecto associativo do funcionalismo é uma característica positiva que podemos canalizar para a concepção de língua atorrediana — uma língua inacabada, dinâmica e complexa, que só existe em relação a algo ou a alguém.

Portanto, parece adequada a definição de Cortez (2011, p. 65), ao assegurar que "a língua (gem), portanto, não possui um fim em si mesma e a estrutura é considerada motivada pelo contexto, pela situação comunicativa"

Consequentemente, Murad (2010, p. 345) afirma que "funcionalistas partem do princípio de que a língua é um instrumento a ser utilizado com um propósito". Ou seja, ela é vista como um instrumento de comunicação sujeito às situações comunicativas e capaz de sofrer modificações como resultado desse contexto comunicativo. Ainda que a definição de língua

como “instrumento” possa soar restritiva, reconhecemos aspectos convergentes com a TAR, por situá-la como um “processo” mutável.

Latour (2012) enfatiza a agência dos objetos não humanos na construção da realidade. Isso significa que objetos, tecnologias e outros elementos desempenham agenciamentos nas dinâmicas híbridas do coletivo. Em sentido oposto, o funcionalismo, como descrito, se concentra principalmente nas interações entre falantes humanos: locutor *versus* receptor.

Segundo Etto e Carlos (2017), apesar das diversas interpretações dos fenômenos linguísticos oferecidas por várias teorias da linguagem, que por vezes aproximam e por vezes afastam esses fenômenos de seu papel na vida social, é inegável essa relação. Esse reconhecimento aproxima o funcionalismo de uma visão relacional, mas, ao mesmo tempo, mostra seus limites diante da noção de coletivo proposta pela Sociologia das Associações.

Sendo assim, a partir de agora, lançaremos olhares para a perspectiva **Sociolinguística** da língua. É relevante destacar que essa área também se sustenta em pilares teóricos basilares da TAR, como Antropologia e Sociologia. Contudo, segue direções distintas em suas interpretações. Por essa via de pensamento, a língua é caracterizada por uma “heterogeneidade sistemática”, o que viabiliza a identificação e delimitação de disparidades sociais na comunidade. Essa característica integra a competência linguística dos indivíduos, representando o domínio de estruturas linguísticas heterogêneas (Weinreich; Labov; Herzog, 2006, p. 101).

Diferente de Saussure e da grande parte dos estruturalistas que se fortaleceram em divisões ontológicas e epistemológicas, a sociolinguística não considera como objeto de seus estudos “a língua considerada em si mesma e por si mesma” (Saussure, 2006, p. 271), mas, sim a língua como um fenômeno socialmente construído, dinâmico e complexo.

Nessa ótica, os estudos sociolinguísticos visam quantificar a importância ou influência de cada fator, tanto linguístico quanto sociocultural, na manifestação de uma determinada variação em um momento específico (sincronia) ou ao longo do tempo (diacronia) (Weinreich; Labov; Herzog, 2006). Nesse contexto, a língua não pertence ao indivíduo, mas sim à comunidade. Ou seja, o sociolinguista deve “estudar empiricamente as comunidades de fala” (Labov, 2008, p. 259).

Essa preocupação sociolinguística com o social já abre espaço para um diálogo com a TAR. Contudo, seria preciso considerar, também, os fatores extralinguísticos (coletivos) que influenciam na mudança, isto é, toda a magnitude de Gaia. Sendo assim, a TAR nos permite perceber que há uma certa linearidade racional nos estudos sociolinguísticos, pois consideram que, para atender à natureza quantitativa inerente à pesquisa, é essencial reunir uma quantidade

expressiva de dados, os quais serão analisados estatisticamente e vinculados aos fatores sociais determinantes, como idade e nível de escolaridade (Etto; Carlos, 2017).

A Sociolinguística, como evidenciado, é delineada como uma ciência voltada para o estudo da fala. Nesse sentido, de acordo com Wardaugh (1986), cada indivíduo possui seu próprio conjunto linguístico, termo utilizado para caracterizar a competência comunicativa de falantes individuais. Ainda assim, essas contribuições auxiliaram a superar a abstração estruturalista e reinscrever a língua no cotidiano social dos falantes, revelando a heterogeneidade e a dimensão comunitária da fala, além de consolidar uma metodologia empírica voltada para as práticas reais de linguagem.

Apesar desse avanço, como observa Pennycook (2018), permanece um desconforto, pois mesmo ao inscrever a língua no social, a Sociolinguística ainda oscila entre os polos do indivíduo e da sociedade, "aqui dentro" ou "lá fora" (Latour, 2017), deixando pouco espaço para pensar a língua e a linguagem em termos mais híbridos e distribuídos, como sugerem as abordagens pós-humanas.

Entretanto, avanços na área têm sido mobilizados para expandir essa perspectiva. Nesse sentido, Pennycook (2018) sugere a noção de "repertório comunicativo " proposta por Rymes (2014, p. 9-10), que consiste em uma " coleção de maneiras como os indivíduos usam a língua e a linguagem, (gestos, vestimenta, postura, acessórios) para funcionar efetivamente nas múltiplas comunidades das quais participam". Para Pennycook (2018), essa perspectiva amplia as possibilidades comunicativas do que pode ser contido em um repertório semiótico.

Sendo assim, aderimos às ponderações de Pennycook (2018), as quais defendem que precisamos enxergar a língua de uma perspectiva pós-humana, considerando-a como algo incorporado, integrado, estendido e promulgado, indo além de ser apenas social ou individual. Assim, entendemos a língua e a linguagem como distribuídas.

Essa crítica nos conduz a hipóteses mais especulativas, como as propostas por Scarano (2020), que deslocam a Sociolinguística para o campo das linguagens de Gaia, mencionadas no início dessa discussão. A primeira, conhecida como "hipótese da emergência", postula que a linguagem de Gaia é potencial e ainda não existe, podendo ter existido no passado, mas se extinguiu com a separação moderna do ser humano e da natureza.

Nessa visão, a linguagem precisa emergir, sendo proposta a convergência de módulos linguísticos distintos. Scarano (2020), inspirado em Mário Bunge (2003), argumenta que, para que todas as partes de Gaia possam dialogar por meio de uma linguagem comum, seria preciso aproximar a linguagem humana, muitas vezes concebida de forma separada da natureza, das demais formas de linguagem presentes no planeta.

A segunda especulação, chamada de “hipótese da consciência”, argumenta que a linguagem de Gaia sempre existiu, mas o ser humano não foi integrado à natureza e às coisas, portanto, a esqueceu. Sob essa visão, a consciência coletiva de Gaia precisa ser reaprendida para que o ser humano volte a fazer parte dela. Nos termos de Scarano (2020, p. 4) “não é o caso de se falar um mesmo idioma que criaturas não humanas, mas, novamente, de se perceber nos símbolos e nos fenômenos componentes comuns a diversas linguagens”.

Na terceira hipótese, a da “dormência”, a linguagem de Gaia também existe, porém, está dormente no ser humano não integrado, sendo propensa a ser ativada. Essa perspectiva exorta que ela esteja presente no inconsciente coletivo[22], teorizado por Carl Gustav Jung (2002).

Portanto, se por um lado a Sociolinguística revelou a heterogeneidade e a dimensão social da língua, por outro, ainda são tímidas as manifestações frente às intra-ações híbridas do presente, protagonizadas, por exemplo, pelas tecnologias, o vírus da covid-19, etc. Nesse sentido, sob inspiração atorrediana, a língua e a linguagem podem ser compreendidas como construções coletivas e performáticas, nas quais falantes e coisas se articulam em um processo simbiótico que redefine modos de linguajar.

Dadas essas considerações, avançaremos agora para a última corrente linguística selecionada para a nossa discussão: a **discursiva**. A escolha recaiu sobre os estudos de Bakhtin e o Círculo, devido à familiaridade que desenvolvemos com esses postulados e ao alinhamento parcial dessa linha de pensamento com a TAR, o que nos motivou revisitá-la.

Conforme Filho e Torga (2011), para essa linha de pensamento, a língua não é considerada um sistema abstrato de signos, nem tampouco a expressão do pensamento individual. Em um contexto geral, Bakhtin (1992) busca entender a natureza essencialmente social da língua, rejeitando a ideia de que ela seja apenas um sistema abstrato ou uma expressão isolada de consciência individual. Portanto, o autor descarta a visão da língua como um ato psicofisiológico de produção mental.

Nessa ótica, conforme Volóchinov (2018), a língua se configura um processo de interação verbal entre sujeitos sócio-historicamente situados. Em complemento, Seba e Costa (2022, p. 246) afirmam que “a língua na perspectiva bakhtiniana é concebida na instância da interação, da dialética, sendo apresentada como atividade social ”. Uma das grandes convergências dessa linha de pensamento com a TAR, é o fato de que, conforme Filho e Torga (2011), ela rejeita o subjetivismo individualista que considera o indivíduo como o foco central

[22] DIDATICS, Jung (1) – inconsciente coletivo | série psicologia analítica. Disponível em: https://youtu.be/FUG3DXZcvks?si=0pyTCkw2ZbWQBRIj

do estudo da linguagem, ignorando as influências expressivas do contexto em que ele está inserido e a orientação de sua fala em direção a outros e as coisas.

Tal como se nota, além de considerar que língua, linguagem e sujeito estão interconectados, Bakhtin (1992) acredita que é impossível desvincular a personalidade do indivíduo da língua (discurso), visto que sua atividade mental, suas motivações subjetivas, intenções e desígnios conscientemente estilísticos não existem fora da manifestação linguística. A partir das reflexões de Molon e Vianna (2012), revisitadas pela TAR, é possível acrescentar que o Círculo concebe a língua como uma prática que se efetiva apenas no ato interacional.

Nos termos de Volóchinov (2018), ela não se restringe a palavras pré-existentes, pois propicia a enunciação concreta (discurso) que "nasce, vive e morre no processo da interação social entre os participantes da enunciação. E esses participantes não são abstratos, são reais (ou presumidos), são sujeitos sócio-historicamente situados " (Molon; Vianna, 2012, p. 149).

Embora o Círculo de Bakhtin não utilizasse o termo "rede", a noção de enunciado como evento concreto, atravessado por múltiplas vozes, projeta um modo de pensar a língua e a linguagem que se aproxima da ideia de rede. Um enunciado como "o aluno disse ao professor que não conseguiu acessar a plataforma" não pode ser tomado como individual, pois nele se entrelaçam múltiplos actantes, como instituições (escola, *big techs*), sujeitos sociais (aluno, professor, família) e artefatos técnicos (a plataforma). Esse emaranhado evidencia um tecido de associações que apontam para uma concepção relacional e distribuída, em sintonia com nosso entendimento dos fenômenos.

Embora o Círculo, por conta de inúmeros fatores, como o contexto histórico, não dispusesse do vocabulário da TAR nem tivesse como foco os agenciamentos não humanos, suas formulações pavimentaram um terreno de possibilidades para pensarmos a linguagem como interação situada e polifônica. Nesse horizonte, a TAR avança ao estender a noção de interação também às coisas, às tecnologias e a outros actantes do coletivo, que em nosso estudo se chama intra-ação (Barad, 2012).

A TAR compartilha a rejeição do subjetivismo individualista, reconhecendo que a compreensão adequada da língua demanda uma reformulação do social, isto é, o coletivo. A adesão dessa perspectiva desafia dualismos modernos, superando a visão restrita centrada no indivíduo para abraçar a complexidade das intra-ações no ato linguístico. Em um mundo onde a língua transcende as barreiras individuais, o diálogo entre essas perspectivas oferece uma lente teórica compatível com a complexidade de Gaia.

Para finalizar esse trajeto epistemológico, consideramos pertinente resgatar, também, uma definição de língua (gem), grafada dessa maneira para sinalizar a indissociabilidade,

difundida por Paiva (2014), no seio da Teoria dos Sistemas Dinâmicos Complexos, que destaca a natureza desse fenômeno como um sistema não linear, volátil, adaptativo e que, portanto, dialoga também até certo ponto com a perspectiva discursiva de base atorrediana qual nos filiamos.

Por estarmos vinculados a essa perspectiva teórica por mais de dez anos, foi desafiador nos desvencilharmos dela para compreender a TAR, sobretudo porque identificávamos muitas convergências e similaridades. Porém, Latour, em uma entrevista para Lemos e Holanda (2012), afirmou que definitivamente, não há uma relação direta entre a TSDC e a TAR, por causa do problema da sistematicidade dos sistemas, o que remete ao conceito de "essência", combatido pelo viés das redes. Além disso, o conceito de emergência da TSDC é incompatível, pois filia-se à crença de que exista interações individuais.

Por outro lado, reforça Latour para Lemos e Holanda (2012) que a TAR se simpatiza mais com a noção de mônada[23], difundida por Tarde (2003, p. 55) como composições elementares infinitesimais, o que faz de "todo fenômeno [...] uma nebulosa de ações emanadas de uma multiplicidade de agentes que são como pequenos deuses invisíveis e inumeráveis" . Segundo Sciré (2020), essa perspectiva permite uma visão do coletivo como variável.

De modo geral, Paiva (2014) compreende a língua (gem) como um sistema que abrange uma ampla gama de elementos interconectados, sendo caracterizada como um sistema de ordem bio-cognitivo-sócio-histórico-cultural-político. A autora ressalta a complexidade da língua (gem) ao enfatizar sua natureza subsistêmica que interage nos níveis fonológico, sintático, lexical, morfológico e semântico com os elementos extralinguísticos. Concordamos com sua proposição interconectada. Inclusive, chama-nos a atenção, principalmente, o traço "-" entre os elementos enredados que, assim como "ator-rede" sinalizam a integração das coisas, pessoas e instituições.

No entanto, discordamos da perspectiva de divisão em escalas macro e micro, sistemas e subsistemas. Rejeitamos amparados nas palavras de Moreti (2023, p. 417) ao dizer que "se o analista social decide de antemão a escala, fixando-se no micro ou no macroestrutural, no essencialismo ou determinismo dos acontecimentos, corre o risco de perder os movimentos sociogeográficos" e, no contexto dos estudos em LA, impactar a investigação dos problemas reais de língua (gem).

[23] 📽 O vídeo de Sciré introduz bem essa ideia e outras bases laturianas.
SCIRÉ, C. Latour e suas bases. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=WpkOxH0im-g&t=1s

Diante dessas considerações, passamos a explicitar nosso entendimento de língua e linguagem. Partimos do princípio basilar da TAR de que é impossível estabelecer divisões rígidas em uma perspectiva de redes, pois todos os elementos se encontram interligados e em constante influência mútua. Por isso, optamos por escrever também língua(gem), assim como os linguistas vinculados à TSDC. Para nós, ela é compreendida como uma rede de actantes que interagem e se influenciam mutuamente em um ambiente complexo e em constante evolução. Assim, olhar para a rede é olhar para a língua (gem). Ela só existe por conta dos agenciamentos entre os actantes que transladam.

Nesse sentido, compreendemos a língua(gem) não apenas como rede, mas como *assemblage*, um plano de existência em que o material e o discursivo se enredam de modo indissociável. A língua(gem) não é exterior ao mundo, tampouco mera representação. Para nós, ela é o próprio modo de funcionamento do real, emergindo performaticamente nas intra-ações dos coletivos.

Portanto, a partir da perspectiva rizomática[24] (Deleuze; Guattari, 1995, 2009)., compreendemos que a língua (gem) opera por meio de agenciamentos que envolvem os corpos, ou seja, as ações, as emoções e a interação dos actantes entre si, bem como outros aspectos biológicos, cognitivos, sócio-históricos, culturais e políticos. Além disso, engloba agenciamentos coletivos de enunciação, ou seja, as maneiras pelas quais as pessoas se expressam e produzem sentido estão emaranhadas nos actantes que compõem as associações.

Por esse viés, fica patente que "a língua não é fechada sobre si mesma (semântica, sintaxe) existem variáveis externas (pragmática) que compõe o tecido no qual os corpos se encontram" (Barros; Valentim, 2023, p. 348). Com base nesses autores, reafirmamos a língua (gem) enquanto agenciamento coletivo, pois, "não há uma produção individual de enunciados, de sentidos referentes a eles, mas toda uma pragmática que se estabelece e um plano de imanência a partir de uma máquina abstrata " (Barros; Valentim, 2023, p. 348).

Em uma perspectiva próxima, mas com foco distinto, os linguistas aplicados Martins e Viana (2019)[25] propuseram uma concepção de língua(gem) para abordar a complexidade da construção do corpo e das subjetividades, denominada "linguagem ciborgue". Semelhante a eles, nossa pesquisa adere uma perspectiva de linguagem pós-humana que se afasta do paradigma moderno e antropocêntrico, conferindo-lhe um caráter coletivo (Latour, 2012).

---

[24] O Artigo de Souza (2012) faz um estudo apurado sobre esse conceito e o relaciona com a área da educação: Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/4546

[25]Agradeço aos professores Eduardo Espindola Braud Martins e Rodrigo Ferreira Viana por gentilmente conversarem comigo e o grupo de pesquisa LINTECLA no dia 23 de novembro de 2023, via *Google Meet*, a respeito da língua (gem) cyborgue.

Em conformidade com Bennett (2010), Martins e Vianna (2019) adotam uma perspectiva linguística que incorpora, no processo de produção de sentidos, os agenciamentos das coisas do mundo, considerando a língua (gem), assim como nós, a partir de uma elaboração coletiva, diversificada e ecológica. No entanto, o foco principal das discussões dos autores foi o "corpóreo". Ao refletirem sobre o corpo, os linguistas aplicados sugerem concebê-lo como um corpo-plataforma, isto é, conectado às coisas, como as tecnologias digitais. Sendo assim, esse corpo não é simplesmente orgânico, mas, rizomático. Essa proposição nos leva a pensar em um sujeito-rede, visto que a figura ciborgue enfatizada pelos autores "nos propõe pensar em termos de fluxos e intensidades" (Martins; Vianna, 2019, p. 504).

Então, a linguagem ciborgue qual os autores advogam é aquela:

> que pense seus objetos na emergência dos eventos comunicativos em que ocorrem e não os aloque em locais específicos da "mente humana"; **que leve em consideração o movimento, a circulação e a imprecisão dos processos semióticos** e, por fim, que amplie seu entendimento sobre o que vem a ser "linguagem" para além de esquemas estruturais, **com foco nas ações sociais que são produzidas durante os incessantes atos de agenciamentos coletivos** nos quais a linguagem está presente (Martins; Vianna, 2019, p. 509-510, grifos nossos).

Assim como aqui proposto, os autores acreditam que essa perspectiva mais ecológica da linguagem só é possível, a partir da ruptura com o paradigma referencial da modernidade, adotando uma visão mais performativa dos sujeitos, seus corpos e seus discursos. Ou seja, como defendem Martins e Vianna (2019) uma língua (gem) fundamentada na compreensão da negociação de semioses como agenciamentos comunitários.

Essa abordagem caleidoscópica da língua (gem) nos capacita conectar diferentes ontologias linguísticas e dialogar com cosmovisões relevantes para esse debate, como as de Course (2018), ao estudar os mapuches do sul do Chile, e Ferguson (2019), os sakhas na Sibéria. Para os autores, a língua (gem) possui uma força ou agência específica**.**

Dessa forma, Hauck (2023, p. 59), com base em Course (2018) e Ferguson (2019), sintetiza que "[...] a linguagem não é apenas uma prática usada pelos seres humanos ou um sistema de referência usados para falar sobre estados de coisas, mas a própria linguagem é um tipo de ser". Assim, compreendemos a língua(gem) como um organismo rizomático em transmutação constante, tecido por agenciamentos híbridos que se constituem nas intra-ações do coletivo, onde cada discurso é efeito de rede. Por esse caminho, a língua (gem) é viva, aberta e imprevisível, que só existe no fluxo das conexões.

Para encaminharmos as discussões finais, buscamos subsídio mais uma vez em Di Felice (2020), pois, para ele, ao invés de sermos os criadores da língua (gem), na verdade, somos participantes desse processo linguístico. Como relembra o autor, "a capacidade de ação conectada integra tecnologias, dados, pessoas, territórios, informações e clima em um modelo de comunicação complexo, capaz de aproximar o humano em relação ao não humano e o orgânico do inorgânico" (Di Felice, 2020, p. 168).

Precisamos, portanto, de uma perspectiva que esteja alinhada aos sinais de Gaia, cuja língua (gem) híbrida se materializaria em objetos humanos e não-humanos de expressão e comunicação, e estaria aberta para leitura por diferentes formas de interpretação da realidade. Ou seja, uma perspectiva de inclusiva de todo o elenco de símbolos, objetos e mecanismos.

Para concluir esta seção, apresentamos um quadro síntese com o intuito de organizar de forma visual e facilitada as concepções de língua (gem) aqui discutidas, suas limitações para uma abordagem TAR e a perspectiva atorrediana, à qual aderimos por compreendermos a língua (gem) como uma rede de agenciamentos coletivos em constante mudança.

Quadro 3: concepções de língua (gem)

Perspectiva Teórica	Definição de Língua(gem)	Limitações para uma abordagem TAR
Estruturalista	A língua é concebida como um sistema de regras e estruturas imutáveis que regem a produção de sentidos.	Embora tenha avançado na descrição das estruturas e regras linguísticas, essa perspectiva ainda deixa em segundo plano as dinâmicas de interação entre atores humanos e não humanos, aspectos que a TAR destaca como fundamentais para compreender a linguagem em red
Gerativista	A língua é definida como um sistema mental autotélico, inato que gera infinitas combinações linguísticas. Além disso, ela separa o que é humano e o que não é.	Apesar de oferecer avanços importantes na compreensão da capacidade inata de produzir e interpretar frases gramaticais, a perspectiva gerativista tende a minimizar as dimensões sociais, culturais e históricas, que a TAR ressalta como centrais na orquestração da linguagem
Funcionalista	A língua é entendida sob uma ótica mais pragmática e contextual, sendo um instrumento de comunicação funcional, que se adapta às necessidades dos falantes.	Ao colocar a comunicação no centro de suas análises, a perspectiva funcionalista contribuiu para destacar a dimensão social e interativa da linguagem. No entanto, essa ênfase tende a apresentar limitações quando se busca compreendê-la como rede dinâmica e performática, Assim, pode não contemplar as intra-ações.
Sociolinguística	A língua é um fenômeno social, influenciada por inúmeros fatores, como socioculturais, históricos, etc. Por conta disso, é preciso considerar	Embora a sociolinguística explore as variações linguísticas e sua relação com fatores sociais, sua ênfase nos aspectos humanos e sociais da linguagem pode não capturar totalmente a

	variações linguísticas em diferentes grupos sociais.	interação entre humanos, não humanos e elementos ambientais como proposto pela TAR
Discursiva	A língua é vista como uma prática social, sendo moldada e influenciada pelas interações e contextos discursivos dos falantes.	A perspectiva discursiva enfatiza a dimensão social e interacional da linguagem, importantes para a compreensão das relações entre atores humanos e não humanos na formação das redes linguísticas propostas pela TAR. Contudo, carece de reflexões de cunho sociotécnico.
TSDC	A língua (gem) é vista como um sistema não linear e adaptativo, que integra dimensões biológicas, cognitivas, sociais, históricas, culturais e políticas, funcionando como uma rede de subsistemas interconectados em constante transformação.	Apesar do ganho de reconhecer a língua(gem) como dinâmica e integrada, a TSDC mantém a lógica de sistema, subsistema e escalas macro/micro, além do conceito de emergência baseado em interações individuais. Para a TAR, isso ainda pressupõe uma essência organizada.

Com base na discussão teórica apresentada, podemos afirmar que uma abordagem TAR não exclui nenhuma perspectiva linguística, mas, sim, contempla e articula esses diversos olhares dentro da área para compreender as discursividades das intra-ações de Gaia. Ao admitirmos que a língua é uma rede de interações entre actantes, reconhecemos a influência das dinâmicas ecológicas e da coletividade nas ações pancomunicativas.

Assim, finalizamos com o raciociocínio de Hauck (2023) e Pedersen (2020) sobre as ontologias da língua (gem), visto que o foco da nossa seção não foi estabelecer definições fixas dessas ontologias, mas assim como os autores, buscamos destacar as diversas características linguísticas e as formas de distinção, o que requer que deixemos de lado nossas convicções peremptórias sobre a natureza da linguagem e estejamos dispostos a ouvir as perspectivas dos outros, como tão bem fazem os autores.

1.1.6.3 Sujeito

Em um mundo híbrido, Haraway (2006) argumenta que é fundamental reconsiderarmos nosso entendimento sobre o sujeito. Para tanto, é preciso visualizarmos que a agência dos objetos estudados é a única maneira de evitar equívocos em nossas pesquisas. Ao comentar o posicionamento da autora, Butturi Junior e Camozato (2023) destacam que, ao afirmar que os objetos estudados possuem agência e que essa agência influencia as possibilidades de produção de conhecimento, Haraway provoca uma desestabilização da supremacia do sujeito sobre o objeto.

Frente a essas reflexões, podemos dizer que a grande ferida narcísica que temos que lidar após a Pandemia de covid-19 é o fato de que nós, seres humanos, não somos o centro das práticas sociais e de língua (gem); na verdade, somos coparticipes. À luz das considerações proferidas por Camozzato (2021), sob as lentes pós-humanas, é possível dizer que a pandemia clarificou a agência de materialidades e criaturas.

Para a autora, ao reconhecermos a agência do vírus da covid-19, por exemplo, é importante ponderarmos como essa agência interagiu com formas específicas de governo e sociabilidade. Por essa linha de raciocínio, Camozzato (2021) expressa que, diante da pandemia, a compreensão tradicional de "indivíduo" em termos biológicos tornou-se impraticável. Em vez disso, a autora destaca a necessidade de adotar uma perspectiva de "devir com", indicando uma transformação conjunta ou uma coevolução em nossa condição de seres terrestres.

Para Di Felice (2020), esse período nos despertou do sonho e trouxe consigo um novo imaginário hipercomplexo e hiperconectado, no qual nossa sorte como espécie está ligada às demais entidades que povoam a biosfera. Para o autor, "o ser em rede torna-se uma entidade dependente, ligada, para a realização de seu agir, a outras entidades e a complexas malhas de interações" (Di Felice, 2020, p. 36).

Buzato (2012) sugere o termo sujeito-rede para descrever sujeitos e letramentos como redes heterogêneas, isto é, atores-redes interligados a elementos diversos, tais como textos, máquinas, pessoas e crenças, etc. Conforme o autor**, o sujeito é uma rede que participa de vários letramentos** compostos por elementos heterogêneos que se influenciam mutuamente. Ao insinuar a existência de um sujeito-rede, Buzato (2012) tenta aproximar os conceitos de translação e ator-rede ao de subjetividade, considerando-a como um efeito das conexões que permitem que um sujeito circule em diferentes contextos. Assim, conectar sujeitos e letramentos como atores-redes destaca a interdependência entre eles.

Concordamos com Buzato (2012) e tentaremos, a partir de agora, expandir uma atualização dessa perspectiva atorrediana de sujeito. Para tanto, retomamos os estudos de Leroi-Gourhan (1964), que versam sobre a definição do ser humano, alegando que, desde suas origens enquanto *Homo habilis*, o homem é moldado por meio de relações intensas e complexas, marcadas por hibridismo com elementos materiais.

Seguindo essa linha de raciocínio, Seba, Carvalho e Silva (2025, p. 5) ressaltam que "somos afetados pelas coisas e também as afetamos", o que proporciona o surgimento de novas práticas sociais e linguísticas ao longo da vida. Referenciando Yazbeck (2023) e Barton e Lee (2015), Seba, Carvalho e Silva (2024) acrescentam que, desde os primórdios das representações

artísticas em cavernas, nas quais foram empregados diversos elementos como terra, argila, sangue de animais, pigmentos de plantas, minerais e carvão vegetal, até a era da comunicação *online*, sujeitos e objetos se constroem na e através da linguagem. De modo semelhante, Lemos (2013, p. 17) "acredita que não há humano sem a sua dimensão artificiosa da técnica, da língua (gem), das instituições, das normas, das artes, do pensamento mágico, religioso".

Isso nos leva a considerar a questão da relacionalidade ao explorar o conceito de sujeito a partir da perspectiva da TAR. Com base nas ideias de Leroi-Gourhan (1964) e Lemos (2013), inferimos que o sujeito é construído pelas relações que ele mantém com outros indivíduos, com as coisas do mundo ao seu redor. Para dar visibilidade a esse funcionamento, Lemos (2013) utiliza o exemplo de um automóvel. Segundo ele, quando o carro anda, a rede anda com ele. Nesse sentido, são interessantes as reflexões de Di Felice (2020, p. 60) a cerca desse aspecto. Para o autor:

> somos ambiente, água, ecologias complexas, ligadas ao exterior por meio do aparelho respiratório, da pele e do processo nutricional. Somos um organismo único, mas também aberto, composto por elementos que adquirimos 'fora' de nós mesmos e 'externamente' (água, proteínas, oxigênio, etc).

As palavras do sociólogo visibilizam a perspectiva em rede qual estamos situados. Para ele, não há um eu isolado e destaca sua permeabilidade e interdependência com o meio e as coisas. Somos, portanto, "redes epigenéticas" (Di Felice, 2020, p. 60). Segundo Braga (2020), somos impulsionados por diversas forças e tensões, que incluem aspectos neurológicos, psicológicos, econômicos e históricos, bem como desejos, intenções, circunstâncias imediatas e o estado civilizacional do nosso entorno. Essa ampla gama de processos, incluindo os relacionados à agência material, impossibilita que nossa subjetividade seja independente e soberana.

Nos estudos de Gregory Bateson, um antropólogo e teórico dos sistemas, há a adesão de uma abordagem interdisciplinar para investigar a relevância da comunicação e da mente nas interações sistêmicas (Vivacqua, 2003). Em uma breve leitura de seu trabalho *"Mind and Nature"* (1979), identificamos vestígios, embora não mencione propriamente o termo, de uma perspectiva de sujeito-em-rede, principalmente ao levar em conta a agência de actantes não humanos e por ele insinuar uma dimensão comunicativa e informacional. Apesar de sua abordagem não ser exatamente rizomática ou associativa, as reflexões batesnianas apontam para a defesa de uma ontologia plana.

Conforme Angelim (2018), Bateson combatia o dualismo cartesiano e, por conta disso, acreditava que a mente não poderia existir sem a matéria, familiarizando-se com uma

perspectiva monista. Nesse sentido, Bateson (1979) propõe que nossa compreensão do mundo, logo do sujeito, esteja vinculada aos contextos em que aprendemos e agimos. Para ele, vivemos dentro de grandes sistemas cibernéticos circulares, onde as informações que percebemos e transmitimos geram efeitos que não podemos controlar completamente, mas que podemos tentar direcionar. Sua perspectiva nos ajuda a pensarmos em um sujeito-rede, visto que:

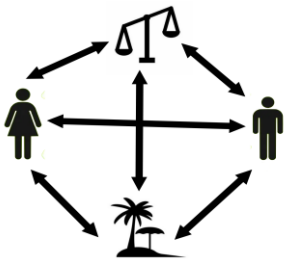
> Em princípio, se **desejamos explicar ou compreender** o aspecto mental de qualquer evento biológico, **devemos levar em conta** o sistema − isto é, **a rede de circuitos fechados, dentro da qual esse evento biológico é determinado.** Mas quando buscamos explicar o comportamento de uma pessoa ou de qualquer outro organismo, esse "sistema" geralmente não terá os mesmos limites que o "self" − como o termo é comumente (e variadamente) compreendido (Bateson, 1972, p. 317).

Ao refletir sobre a visão batesoniana, Angelim (2018) considera que tradicionalmente, fenômenos sociais e cognitivos têm sido explicados a partir da ideia de um *self* com agência e propósito, uma entidade que dirige ações para objetos específicos, ou seja, a partir de um viés purificado e moderno. Essa perspectiva está alinhada à tradição sobre o entendimento da mente, frequentemente localizada dentro do corpo, mais especificamente no cérebro.

De modo antagônico, Bateson (1972, 1979) critica essa visão por superestimar o humano. Em sua concepção, quando a mente é considerada algo separado, encerrada dentro do corpo, os outros elementos do sistema se tornam objetos, posicionando o sujeito hierarquicamente acima dos objetos. O autor advoga que devemos adotar uma "simetria de diferenças", ou seja, reconhecer a interdependência e a coevolução de todos os elementos, sem tomá-los como fixos. Essa perspectiva se alinha com a nossa visão de um sujeito que não é estático, mas sim performático. Isso demanda aceitar que não existe um sujeito isolado em um vácuo, mas sim um sujeito envolvido em negociações e traduções.

Isso espelha as ideias de Di Felice (2020, p. 61) pois, para o autor "nunca fomos somente humanos. Somos redes de dados. Nós não somos uma essência, mas devimos e nos tornamos outros. Somos evento e possibilidade. Não somos nem Deus, nem homem, nem animal, nem coisa". Isso nos evoca as palavras de Braidoti (2019), que teoriza a formação de um novo tipo de sujeito da linguagem (epistemológico e político), não concebido como uma consciência transcendental, mas como um sujeito "humanimal" e "naturocultural", afetivo e responsável, integrado em uma comunidade conectada por uma ética afirmativa. A figura a seguir é um esforço para visualizarmos esses funcionamentos:

Figura 4: Sujeito em rede



Fonte: Criado pelo pesquisador (2023)

A partir dessa linha de raciocínio e em consonância com Lemos (2013), p. 131), é viável dizer que o sujeito e sua subjetividade são formados por processos histórico-coletivos de mediação e delegação. Somos, assim, "impuros, misturados ao artifício". A mediação, nesse caso, refere-se ao processo pelo qual um sujeito-rede facilita ou influencia a relação entre outros atores na teia coletiva. Por outro lado, a delegação está relacionada à transferência de ação e poder entre actantes na rede. Na TAR, a delegação é vista como um elemento basilar das relações de poder e influência, uma vez que os actantes frequentemente dependem da ação de outros para alcançar seus objetivos. Para Lemos (2023, p. 130-131), "a delegação nos causa, como aceitar a mediação e o híbrido, feridas narcisísticas, pois, nos colocam fora do centro da ação". Na perspectiva de um sujeito-rede:

> ninguém sabe quantas pessoas agem simultaneamente num indivíduo; em contrapartida, ninguém pode afirmar quanta individualidade existe num conjunto de dados[...]. A figuração lhes atribui uma forma, mas não necessariamente à maneira de um retrato adulador; da lavra de um artista figurativo" (Latour, 2012, p. 86).

Como se pode verificar, o autor destaca a polifonia que influencia os sujeitos em suas agências discursivas. Ou seja, somos constituídos pelas dinâmicas das associações qual fazemos parte ao longo do tempo e da história. Isso envolve reconhecer que não somos indivíduos, somos redes (Lemos, 2013). A partir desse contexto, a seguir, elencamos algumas definições que nos parecem pertinentes para se entender a concepção de sujeito que tecemos nessa pesquisa.

A primeira é a de Levy (1993, p. 135), quando diz que "fora da coletividade, desprovido de tecnologias intelectuais, 'eu' não pensaria". Isso se dá, pois, o pretenso sujeito inteligente

nada mais é que um dos elementos de uma ecologia. A segunda concepção é com base nas reflexões de Buzato (2019) e Knnor-cetina (2001), que defendem uma perspectiva híbrida.

Para Buzato (2019), em contraste com a concepção tradicional do sujeito liberal humanista, que representa o indivíduo atomizado, exclusivamente biológico, racional e autossuficiente, o sujeito pós-social é, em certa medida, também caracterizado como um ser pós-humano. De maneira adicional, Knnor-Cetina (2001, 1997) defende a noção de um sujeito aprimorado tanto tecnologicamente quanto biologicamente, com capacidades cognitivas distribuídas e uma fragmentação emocional. Esse sujeito é mais adequadamente compreendido como uma presença estrutural e nó em uma rede heterogênea, ou ainda como uma região densa onde diversas influências se entrecruzam e, em certa medida, convergem.

Em acréscimo, Lévy (2010) destaca a interdependência do sujeito com as condições sociotécnicas do ambiente coletivo qual faz parte. Ele coloca em foco a ilusão de um "eu" autônomo e inteligente, ressaltando que essa noção de sujeito é, na verdade, um dos actantes da ecologia. Assim, falamos de um sujeito dinâmico em que "suas formas precisam ser compreendidas no movimento caótico e sempre inacabado" (Lemos, 2010, p. 17) das redes. Nossa proposta, em eco com os autores, é considerar o sujeito como um actante, ou seja, só existe em relação a algo ou alguém, integrando-se ou tornando-se parte de uma rede. Dessa maneira, fazemos coro também com Carvalho (2016, p. 10), quando diz que:

> é fundamental refletirmos sobre o sujeito, que não é passivo, carrega consigo suas marcas culturais e subjetividade, influencia e também é afetado socialmente, diante das diversas esferas pelas quais perpassa: escolar, familiar, política , religiosa, econômica, cultural, estabelecendo, desse modo, intercâmbios na interação.

Por meio da TAR, observamos que o raciocínio de Carvalho (2016) é coerente ao se pensar uma rede identitária. Como se pode ver, tanto elementos humanos quanto não humanos são considerados participantes ativos na construção e na influência das redes, pois não são meros receptáculos, dado que trazem consigo marcas culturais e subjetividade. Isso se alinha à TAR ao considerar que a subjetividade de um actante é reflexo de uma teia de conexões e esse fator contribui para moldar as relações e influências na rede qual o sujeito faz parte, materializando-se, também, em suas agências discursivas. Como se pode perceber, as influências são pluridirecionais.

Pimentel (2017, p. 114) considera que o "ator-rede se mostra como sujeito dialógico, construindo um todo enunciativo" nas redes. O autor realça a capacidade dos sujeitos de

interagir, comunicar e negociar sentidos. Essa intra-ação entre as coisas e os seres nos convida o Linguista Aplicado a explorar os novos efeitos de sentido produzidos por meio desse entrelaçamento. A TAR reconhece que as redes de intra-ação podem abranger várias esferas, como escolar, familiar, política, religiosa, econômica, cultural. Essas esferas representam pontos de conexão (nós) e intercâmbio entre actantes, que interagem em constante negociação, colaboração e tradução, contribuindo para a construção da realidade compartilhada. Portanto, essa linha de pensamento nos permite:

> [...] conceber as redes digitais [não só elas] como rearranjos, inacabados e em incessante (re) construção, de (inter) subjetividades, imaginários e práticas culturais, processos/dispositivos de subjetivação preexistentes, mas do que como inventoras de realidades completamente inéditas. Isso quer dizer que elas estão permeadas de paradigmas transsociais e trans-históricos de inteligibilidade do real; de relações sócio-econômico-políticas, práticas discursivas, entidades noológicas, percepções, sensações e emoções individuais e coletivas preexistentes e não operam cortes epistemológicos no devir-mundo, como idealizam (ou temem) as visões humanistas modernas (Condoreli, 2015, p. 24).

As teorizações de Condoreli dialogam com as ideias de Lemos (2010), quando diz que o sujeito é moldado pelas interações em curso e pela constante reconfiguração das redes. Para ele, essa perspectiva é coerente para o entendimento das práticas sociais e de língua (gem) dos sujeitos na esfera das redes híbridas. Nos termos Latourianos, podemos, então, dizer que ao aplicar um *zoom out* e se perguntar: quem é esse ator? A resposta será: a rede; ou seja, o conjunto de atributos, A rede pode ser entendida como um envelope – o actante – que encapsula seu conteúdo em uma notação abreviada (Latour *et al*., 2015). De modo complementar, Gonzales e Baum (2013, p. 158, grifos nossos) ao explorarem os trabalhos de Latour, destacam que:

> Então, temos aí **um sujeito que em si é todo composto pelo que vem de 'fora'**, e claro, entendendo-se que o 'fora' não se refere ao que vem coercitivamente do contexto social nem de uma determinação causal da natureza, mas, do que está localmente e especificamente 'localizado'. Neste sentido, **ele também é transitório** e sujeito a modificações constantes.

Como se pode verificar, essa noção de sujeito aqui exposta vai além da ideia de uma entidade autônoma e considera que as influências externas não são coercitivas, mas são elementos localmente situados que moldam o sujeito. Os autores chamam atenção para a natureza dinâmica do sujeito, que está propenso a mudanças contínuas à medida que se envolve com seu ambiente e as relações que estabelece.

Portanto, o sujeito/actante, para nós, é um ator-rede, indo além de suas características individuais, sendo completado pela complexa teia de interações que formam o todo. Em outras palavras, ao aplicar o *zoom out,* somos convidados a enxergar para além do eu individual e a reconhecer a influência e a interdependência de uma vasta rede de instituições coletivas e ideológicas quais subsidiam as práticas sociais e de língua (gem). Para sermos mais específicos, recorremos ao que diz Latour *et al.* (2015, p. 10), quando diz que:

> Não há diferença real na busca de identidade de uma pessoa, de um lugar, de uma instituição, de um evento e assim por diante. Em todos os casos a operação empírica e cognitiva é a mesma. **Ao circular de tal maneira do ator para a rede e de volta para o ator, nós não estamos mudando os níveis, mas simplesmente parando momentaneamente em um ponto, o ator, antes de passar para os atributos que o definem.**

Enfim, o excerto mostra que a identidade dos sujeitos não se desenvolve em vácuo, ao invés disso, está fortemente ligada a uma rede de relações e influências que compõem associações. Essa visão modifica a maneira como percebemos a identidade, a agência e as influências. Ou seja, não podemos entender completamente uma pessoa, um lugar uma instituição ou um acontecimento sem considerar as intra-ações.

É por isso que nossa abordagem é relevante para a LA, tendo em vista que, como cartógrafos, reconhecemos os agenciamentos da covid-19 e suas delegações que afetaram de forma abrupta e súbita as práticas de ensino. Por esse viés, significa que não olhamos apenas para impactos diretos na educação, como a transição para o ERE, mas também para as mudanças culturais, sociais e tecnológicas que surgiram como resultado dessa situação. Ribas (2024, p. 17) nos recomenda que "é preciso, pois, que a educação seja colaborativa e não-hierárquica reorganizando espaço para elementos não humanos".

Dessa maneira, a análise do sujeito e de sua identidade torna-se um processo de mapeamento das relações são construídas coletivamente, destacando a interdependência e a fluidez inerentes a todas as coisas. Nesse contexto, Pimentel (2017), por exemplo, ao examinar os rastros de actantes no *Twitter* através de seus posicionamentos, afirma que os sujeitos são produtores ativos de discursos que se posicionam constantemente e constroem suas perspectivas a partir das expressões dos outros. Isso nos permite dizer que os sujeitos são construídos pelos nós da rede, isto é, pelos objetos, coisas, pessoas, instituições, pois "[...]somos seres relacionais, constituídos por língua (gem), e por ela nos comunicamos" (Pimentel, 2017, p. 101), interagimos e transladamos na rede.

Nosso entendimento, portanto, em conformidade com Pereira (2017), não se alinha à concepção de sujeito assujeitado, mas sim como um ator com uma marca histórica, dotado, assim, de atributos críticos, reflexivos e conscientes em relação ao uso linguístico. De modo complementar, Segundo Câmara (2018), tomando como base a perspectiva de Latour (2012), os sujeitos não devem mais ser vistos como simples receptores passivos de mensagens pré-fabricadas. Ao contrário, precisam ser considerados atores que ativamente interferem, moldam, compartilham, disseminam, atribuem novos significados e remixam conteúdos e formas por meio de redes de grupos sociais e plataformas transmidiáticas.

Em termos pós-pandemia, torna-se pertinente destacar, sobretudo, que o sujeito qual lançamos olhares é aquele que, afetado pela hibridização, pode ser chamado também de "datavíduo", ou seja, devido a sua exposição cada vez mais expressiva com dados, algorítimos, plataformas digitais e outros elementos da cultura digital, "produziu o nascimento em rede de identidades digitais híbridas, anômalas e de difícil identificação, a meio caminho entre pessoas, grupos, entidades físicas e dados" (Di Felice, 2020, p. 131).

Feitas essas considerações, adiante, continuamos nossa árdua tarefa de discutir elementos do campo aplicado dos estudos da linguagem à luz da TAR.

1.1.6.4 Discurso

A discussão sobre o conceito de discurso no campo teórico e aplicado dos estudos da linguagem é vasta. Reconhecemos que esse termo se tornou uma caixa-preta sob diversos olhares teóricos. Poderíamos, então, perfeitamente adotar a noção elaborada por construtos teóricos já cristalizados devido ao grande número de seguidores e pela robustez epistemológica e ontológica. Todavia, seria uma atitude inadequada, tendo em mente que nos respaldamos em uma trajetória de mudanças recomendada pela ciência em ação.

A seção 1.1.5, que propõe uma Linguística Aplicada das controvérsias, nos aponta para o fato de que precisamos de uma concepção de discurso compatível com as demandas coletivas explicitadas nessa pesquisa. Uma noção que, sobretudo, considere os agenciamentos das coisas, como o vírus SARS-CoV-2. O emaranhado infectado por ele tem demonstrado efeitos intrigantes nas práticas sociais e de linguagem, as quais, segundo Gomes (2018), não podem ser vistas apenas como uma reprodução passiva do mundo, mas sim como uma prática social. Para o autor, através da língua (gem), é possível não apenas atualizar as relações sociais existentes, mas também construí-las, remodelá-las e influenciar as identidades coletivas

Por um prisma ecológico e cosmopolítico, podemos dizer que o vírus desencadeou uma série de influências no coletivo, como a redução de emissões de carbono e o aumento do desmatamento da floresta amazônica, etc. (Incrocci; Beira; Tonelli, 2021). No contexto da língua (gem)[26], dentre as inúmeras implicações, o estudo de Bonvino e Cecato (2023) aponta a mudança do léxico[27] da língua portuguesa durante a pandemia, apresentando a aparição de neologismos e estrangeirismos, como "covidiota", *lockdown*, "teletrabalho" e *home office*; ou seja, vocabulários que refletem as práticas sociais e de linguagem vivenciadas pelos falantes ao longo desse período. Como podemos verificar, o vírus infectou a língua.

Em conformidade com Haraway (2008), em seu livro[28] *"When Species Meet"*, visualizamos o coronavírus como uma "espécie companheira". Isso significa que, de acordo com a autora, diferentes espécies não existem separadamente, mas estão envolvidas em relações entrelaçadas. Nos termos da pesquisadora, seres humanos não podem ser completamente entendidos isoladamente, mas devem ser vistos em relação com outros organismos e entidades. Outro aspecto interessante levantado pela autora para essa discussão é a noção de "zonas de contato", que considera a intra-ação de diferentes espécies que compartilham as mesmas práticas sociais e de linguagem. Assim, as teorizações de Haraway (2008) nos possibilitam afirmar que as formas de comunicação são (re)significadas nessa paisagem comunicativa híbrida. Com base nesse entendimento, é imprescindível revisitar o conceito de discurso.

Buscamos, então, subsídio nas palavras de Deleuze e Parnet (1998, p. 65, grifos nossos) quando dizem que:

> A unidade real mínima não é a palavra, nem a ideia ou o conceito, nem o significante, mas o agenciamento. **É sempre um agenciamento que produz os enunciados**. Os enunciados não têm por causa um sujeito que agiria como sujeito da enunciação, tampouco não se referem a sujeitos como sujeitos de enunciado. **O enunciado é o produto de um agenciamento, sempre coletivo, que põe em jogo, em nós e fora de nós, populações, multiplicidades, territórios, devires, afetos, acontecimentos.**

Para os autores, o enunciado, tomado aqui como discurso, é o resultado de um agenciamento sempre coletivo. Eles propõem uma perspectiva em que as expressões linguísticas são inseparáveis de seus contextos híbridos, sendo moldadas por intra-ações

---

[26] 🎙 A lexicógrafa Adriana Zavaglia comenta em um *podcast* sobre a mudança da língua durante a Covid-19: https://bit.ly/47POM7c

[27] 🔎 A UFMS criou uma plataforma com o vocabulário da pandemia da covid-19 que pode ser acessada pelo link: https://www.ufsm.br/coronavirus/vocabulario-da-pandemia-do-novo-coronavirus

[28] 🔎Camila Morgado redigiu uma pertinente resenha sobre a obra: https://revistas.pucsp.br/index.php/teccogs/article/view/53401/34872

complexas entre diversos elementos, tanto internos quanto externos ao indivíduo. O realismo agencial de Barad (2017, 2007) também é uma lente plausível, viso que considera as práticas discursivas e os elementos materiais como fenômenos inseparáveis.

De acordo com Lemos e Bitencout (2021, p. 3), "sem reconhecermos as agências dos objetos, ou reduzi-las apenas aos direcionamentos dos sujeitos, não entenderemos esse mesmo sujeito no processo". De maneira similar, Butturi Júnior, Camozzato e Lara (2023), teorizam sobre práticas discursivo-materiais com o intuito compreender a ambiguidade entre o que é a agência da linguagem e a agência da matéria. Os autores apresentam um ângulo compatível com nossa discussão. Pois, para eles, o campo de estudos discursivos, hoje, é atravessado por "compósitos materiaildiscursivos, os arranjos humanos e não humanos, os deslocamentos dessas *assemblages*" (Butturi Júnior; Camozzato; Lara, 2023, p. 39).

Levar isso em consideração é importante, pois baseamo-nos na perspectiva de Latour (2012), ao concebermos a sociedade como algo que está em constante transformação. Portanto, por acreditarmos que o discurso seja uma associação inerente a essas mudanças, então, não seria apropriado limitá-lo a uma definição fixa, dado que ele está alinhavado às transformações sociais. Nesse sentido, são pertinentes as palavras de Lemos (2020), pois, conforme o autor, abordagens centradas no ser humano, orientadas para o contexto ou concentradas em infraestruturas, de um lado, e micro interações entre humanos, por outro, não contribuem para uma compreensão eficaz das principais controvérsias emergentes, como os novos objetos infocomunicacionais.

Até aqui, nossa narrativa científica tem tentado visibilizar os fenômenos a partir de suas associações, ao invés de concebê-los por uma via única. Sendo assim, não concordamos com a definição de discurso como essência, por exemplo, o discurso capitalista, o discurso religioso, o discurso educacional, como vozes estabilizadas. Do nosso ponto de vista, os efeitos de sentido só existem a partir da relação sujeito-história-contexto-outro-tempo-objetos-língua, isto é, só ocorrem durante as intra-ações na rede.

Por conta disso, acatamos a proposta de Butturi Junior e Camozzato (2023) para o uso da terminologia "efeitos de sentido-coisa", pois, reconhecemos que a linguística galgou uma trajetória de purificação por conta do pensamento moderno. Para construir essa visão, os autores se baseiam nas reflexões de Barad (2017 [2011]) ao teorizar que as práticas discursivas e os fenômenos materiais ocorrem em um contexto relacional intra-ativo. Esse entendimento destaca que nem os fenômenos materiais nem as práticas discursivas são ontologicamente ou epistemologicamente dados à priori. Em outras palavras, nenhum tem o poder de delimitar o outro, e nenhum pode ser explicado nos termos do outro. O que os autores defendem é que não

há, de um lado, os objetos e as coisas, e de outro, a linguagem e o discurso. Na verdade, o que prevalece é um emaranhado discursivo-material.

Sob essa prerrogativa, os autores advogam que não há apenas efeitos de sentido construídos na esfera da linguagem/discurso, mas sim, efeitos de sentido-coisa que emergem na zona da materialização e da mundialização, do fazer-se do mundo no âmbito material-discursivo. Similarmente, Hauck (2023, p. 45) acrescenta que "o uso da linguagem é sempre acompanhado por gestos e outras formas de comportamento corporificado, mediado por artefatos e tecnologias, e inserido em micro e macro contextos que são co-constitutivos da produção de sentidos e modelam as formas que o discurso assume. "

Amparados no conceito de reagregação social problematizado por Latour (2012), podemos afirmar que o discurso não é local, então não pertence a um lugar específico; é disseminado, variado, múltiplo, deslocado, um verdadeiro quebra-cabeça tanto para os analistas quanto para os atores. O discurso, assim como o social, é "um tipo de associação momentânea caracterizada pelo modo como se aglutina assumindo novas formas" (Latour, 2012, p. 100). De maneira correspondente, Pereira (2017) clarifica que a essência do discurso não reside apenas nele próprio ou nos interlocutores que o expressam, mas sim na totalidade do contexto social, cultural e histórico que viabiliza a interação entre os participantes.

Ao nos apropriarmos das reflexões de Lemos (2020) sobre o neomaterialismo, acreditamos em uma perspectiva de discurso não-essencialista e pragmático, que seja interpretado pelo curso das trajetórias dos actantes. Ou seja, uma visão não antropocêntrica que considere o discurso como uma agência distribuída na rede, rejeitando a exclusividade do controle humano sobre a ação, logo, dos efeitos de sentido. Uma perspectiva discursiva que considere uma abordagem horizontal que valorize processos materiais e fluxos de agência.

Nos termos de Stefanello (2018, p. 32) "o que acessamos é produzido por outros atores ideologicamente marcados, inseridos nos mais variados contextos educacionais, políticos, sociais e culturais". Essa perspectiva cosmolinguística dialoga com Bakhtin (2004, p. 41), quando nos diz que "as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios". Como se pode ver, os autores convergem ao discutir a natureza do discurso como um produto intrinsecamente vinculado a múltiplos contextos e atores ideologicamente marcados. Assim, por um viés TAR, a compreensão de discursos passa a ser um exercício de desvelar as associações materializadas em Gaia.

Nessa perspectiva, ao considerarmos o papel das instituições sociais enquanto aparelhos ideológicos, resgatamos o que refletiram Venturini e Latour (2009, p.5, grifos nossos), pois, para os autores:

> As controvérsias nos ensinaram que **nada em nossas vidas sociais perdura sem mudanças**. A vida comunitária se assemelha menos a um longo rio tranquilo do que a um mar inquieto de milhares de correntezas que nenhum contrato social poderia definitivamente acalmar. **Assim, as instituições sociais não são estruturas que se impõem aos indivíduos, mas uma espécie de "Lei da Guerra" sempre sujeita a negociação.** Claro que essas instituições existem e têm efeitos, mas esses efeitos são o resultado de interações em vez de serem sua premissa.

Ao seguir esse entendimento, o analista atorrediano deve estar atento às associações e conexões presentes nas redes discursivas. Em vez de limitá-las a um grupo social específico, o foco está em reconhecer que a construção social e a realidade autônoma são intrinsecamente interligadas. Com base nas ideias de Latour (2012), afirmamos que não é possível estabelecer com precisão a origem da ação discursiva pela superficialidade do discurso, pois há várias vozes, histórias e ideologias que juntas alicerçam o dizer materializado na associação.

Mais uma vez, essas ponderações possibilitam diálogos com as teorizações de Bakhtin, especificamente, o conceito de polifonia. Conforme o autor, polifonia refere-se à multiplicidade de vozes e perspectivas que coexistem nos enunciados. Isso se dá, pois, a língua (gem) é essencialmente dialógica, refletindo a interação constante entre diferentes pontos de vista, ideologias e vozes sociais (Bakhtin, 2006, 2013) — na verdade, vozes coletivas.

Esse aspecto polifônico e enredado foi observado também por Severo e Buzato (2023), no contexto comunicativo dos povos indígenas e de matriz africana. No primeiro caso, a linguagem estabelece uma conexão direta com as atividades de caminhada nas florestas, criando uma rede discursiva que permite o intercâmbio de conhecimentos entre os mais velhos e os mais jovens. No segundo caso, a língua é composta por outras vozes, como ancestrais, espíritos e divindades da natureza. Nos termos de Hauck e Heurich (2018), esses coletivos se valem de uma comunicação pan-espiritual.

Por conta dessas evidências de enredamento, Butturi Junior e Camozzato (2023), amparados em Barad (2014), defendem a mobilização de uma análise neomaterialista dos discursos, que contemple as coisas do mundo como material-discursividade, agência distribuída entre seres humanos e não humanos. São pertinentes para nosso estudo essas proposições, pois apontam para além da tradicional análise linguística, mantendo o foco nos efeitos de sentido-coisa.

Conforme essa visão, tal como estabelece Latour (2012), cabe ao analista aceitar que as redes são simultaneamente tão reais quanto a natureza, tão narrativas quanto o discurso e tão coletivas quanto a sociedade. Nesse caso, a questão aqui é aplicar a TAR nos estudos da linguagem como uma teoria da ação, em que o analista destaca e dá importância ao não-humano.

Lourenço e Tomaél (2018) exprimem que os estudos atorredianos demonstram um interesse nos discursos produzidos pelos actantes, considerando-os como uma das principais fontes de informação nas pesquisas que adotam essa abordagem. Ainda que não tivesse uma proposta inicialmente linguística, Latour (2012) pontuou que a própria TAR incorporou elementos das teorias da narrativa e da semiótica para analisar a relação entre os atores e suas ações, frequentemente manifestadas em forma de discurso.

A partir dessa discussão, sobressai a constatação de que definir discurso é uma tarefa hercúlea, devido à pluralidade, complexidade e multifacetamento que orquestram o conceito. Cada perspectiva linguística tem abordado o discurso dentro dos limites de suas escolas, excluindo ou incluindo elementos vitais para a compreensão desse fenômeno. Frente a isso, nos termos latourianos, vivenciamos uma linguística purificada, isto é, que dicotomiza, segrega e separa conceitos em gavetas trancadas.

Nessa ótica, fazemos coro com Gomes (2018, p. 187) quando o autor aponta a necessidade de "reinaugurar o conceito de discurso não mais em termos exclusivos das práticas de purificação, mas, sim, repensá-lo como híbrido sempre a partir do papel que exerce nos coletivos". Como se pode verificar, "novo é o fato de os objetos surgirem de súbito não apenas como atores completos, mas também como aquilo que explica a paisagem variegada pela qual começamos os poderes supremos da sociedade, as notórias assimetrias e o rude exercício de poder" (Latour, 2012, p. 109).

Outro ponto a se destacar com base no autor é que o discurso, para nós, não é um modo de representação da realidade. Em termos de TAR, é mais apropriado pensá-lo como "referência circulante" (Latour, 2017; Gomes, 2019), desafiando a concepção de que ele é um conceito estático e pré-existente no mundo. Em vez disso, a referência é dinâmica e moldada por uma variedade de actantes.

Isso nos remete às palavras de Braidotti (2013, p.23), quando diz que o anti-humanismo adotado pelos pós-humanistas "consiste em desvincular o agente humano dessa postura universalista, chamando-o a questionar, por assim dizer, as ações concretas que ele está realizando", como o discurso. Tais ponderações se alinham à crítica de Gomes (2018, p. 165)

sobre as concepções de discurso cristalizadas, como a da Análise Crítica do Discurso, qual ele desveste. Para o autor, o discurso:

> [...] torna-se um híbrido, quase-objeto, quase-sujeito, quase-tudo, quase-nada, que só adquire grau de existência quando da reunião de vários elementos, purificados ora para o polo da natureza, ora para o polo da sociedade/sujeito; ora transcendentalizados (pois que se agrupam elementos que escapam inconscientemente dos atores sociais que produzem o discurso), ora imanentizados (já que temos uma articulação, contingente, particularizada, de tais elementos).

À contrapelo, Gomes (2018) argumenta que o discurso e seus sentidos não devem ser limitados a nenhum desses níveis, pois ao fazê-lo, estaríamos expostos e desprotegidos diante das dicotomias da constituição moderna. Portanto, como cartógrafos de controvérsias, reconhecemos, assim como Lemos (2013, p. 105) que "onde há estabilização, só há intermediários, onde há controvérsias, há mediadores, actantes". Isso se dá, pois, "a controvérsia é o momento onde ficam mais visíveis os actantes" Lemos (2013, p. 106).

Sendo assim, nossa proposta é a de que o discurso seja uma eterna controvérsia, dado que é atravessado pela dinâmica transmutativa dos elementos humanos e não-humanos que o subsidiam. Por essas lentes, o discurso é intra-ação, acionamento de conhecimentos, crenças, valores políticos e ideológicos; é divergência e convergência entre actantes, espaço de tensão em que os significados lutam na vã intenção de se estabilizar. Segundo a ótica de Gomes (2018, p. 180, grifos do autor), entendemos "o discurso como elemento amalgamador que mistura estrutura social (a transcendência) e agência humana (imanência). Ou seja, o discurso é a mistura progressiva entre todos esses elementos conceituais".

Em conformidade com Di Felice (2020), ponderamos que o discurso pelo viés em rede deixa de ser um produto autônomo de um sujeito-ator e se transforma em uma complexa série de relações. Nessa esteira, o exercício de mobilizar uma perspectiva neomaterialista do discurso reportam as palavras de Gomes (2018), pois, para ele, quando discutimos essas questões, não estamos tratando apenas de aspectos técnicos da ciência e da natureza isoladamente, nem apenas do contexto social e dos interesses de poder, nem apenas da representação social através da língua (gem), da língua em si, do texto ou do discurso. Pelo contrário, estamos lidando com redes que têm simultaneamente uma realidade como a natureza, uma dimensão coletiva como a sociedade e uma narrativa como o discurso.

Para Lourenço e Tomaél (2018, p. 125), quando o pesquisador entende que a rede abrange uma diversidade de elementos, pessoas, objetos, documentos, discursos, ideologias e

outros entes não-humanos, ele está ciente da complexidade intrínseca ao fenômeno que está investigando. Isso o impulsiona a aprofundar sua análise para discernir o papel desempenhado por cada elemento nesse contexto. Assim, "o movimento empreendido pelos actantes é a peça chave para se entender a dinâmica social".

Sendo assim, é papel do analista atorrediano, conforme Gomes (2018), descrever as trajetórias mobilizadas pelos actantes nas redes, ligando-a aos mundos sustentados pelo discurso dos sujeitos envolvidos na significação. Nos termos de Lemos (2013, p. 116) "é estar atento às redes que fazem e se desfazem a todo o momento, aos mediadores, aos fluxos das traduções".

A partir desse prisma, acionamos as teorizações de Latour (2012), que nos possibilitam compreender o discurso em termos de associação e dissociação, movência de sentidos, incompletude performática, dado que ele não é uma entidade isolada, mas sim, uma rede dinâmica e simbiótica. Em virtude disso, Latour (2019) sugere que invertamos as ordens das explicações. Sendo assim, um analista atorrediano, ao invés de partir das formas puras em direção aos híbridos, deve iniciar dos híbridos, do centro, da latitude, e ir em direção aos extremos longitudinais.

Todavia, Gomes (2018) chama atenção para o fato de que há uma constante interação entre o discurso e as estruturas sociais. Para ele, o discurso transforma as estruturas, mas, ao mesmo tempo, é moldado e limitado por elas. De modo convergente, Lemos (2013, p. 126) recomenda que "como analistas, devemos partir sempre de trás para a frente. Nunca partir da definição essencialista para ver a associação". Ou seja, para o autor, não há essências, mas aquilo que vai, a cada associação (discurso), ser reconstruído, coconstruido pelos sujetos-actantes.

Sendo assim, para nós, o discurso não é uníssono, pelo contrário, ele é dissonante. Portanto, assumimos essa perspectiva em conformidade com as ideias de Bakhtin (2006, 2004), quando diz que os discursos estão impregnados de vozes de outras pessoas, enunciados carregados de sentidos construídos coletivamente ao longo da história. Para ele, vivemos em um mundo povoado por palavras alheias. Entretanto, acrescentamos a essa perspectiva, as agências das coisas, pois, a TAR nos autoriza a afirmar que os sentidos construídos coletivamente são gerados a partir de processos de intra-ação ente o homem, a língua (gem) e as coisas do mundo.

Gomes (2018) destaca que as estruturas sociais, a agência humana, e até mesmo a prática científica dos estudos linguísticos são moldados em torno dos híbridos. O autor ressalta que é

a partir do funcionamento das redes de atuação desses híbridos que surgem as estruturas sociais, incluindo mecanismos gerativos e poderes causais.

Nesse sentido, para o pesquisador, a agência humana, caracterizada pela criatividade, reflexividade, articulações e internalizações, também é influenciada por esses híbridos. Assim, Gomes (2018) enfatiza que os híbridos, como o discurso, desempenham um papel central na composição do nosso mundo coletivo, que engloba sociedade, agência humana, natureza e cultura. Essas categorias emergem constantemente por meio do trabalho de mediação e tradução operado pelos híbridos.

Sendo assim, torna-se pertinente mencionar as palavras de Lourenço e Tomaél (2018, p. 123, grifos nossos), quando dizem que a TAR:

> [...] possibilita a **análise do social em sua real dinâmica**, pois leva em consideração que uma imagem captada ou uma **descrição feita de um fenômeno social** que seja realizada distante de sua vivência utilizando estruturas conceituais como cultura, influência econômica e social para criar pré-definições (pré-conceitos) revelará muito pouco sobre ele, pois dificilmente considerará outros fatores que influenciam diretamente no caso analisado e que orbitam universos muito próximos dos agentes envolvidos.

A partir dessas considerações, uma análise neomaterialista de discurso, como a atorrediana, não pode se basear em elementos estáveis e pré-construídos. Pelo contrário, busca investigar o processo de construção desses elementos e sua participação na rede. Isso ocorre porque ela reconhece que uma análise distante de fenômenos sociais, apoiada em estruturas conceituais rígidas como cultura e influência econômica e social, tende a fornecer visões limitadas e superficiais.

No seio da LA, Gomes (2018), em observância a Latour (2019), destaca que a tarefa de um analista de discurso não se limita a descrever ou apontar os problemas nas análises de discursos, devido à maneira como elas operam dentro das tradições "modernas" de fazer ciência. É também importante fornecer uma abordagem mais dinâmica e menos ingênua para entender como tanto o discurso sob análise quanto o discurso gerado pela análise podem promover mudanças sociais.

Onde queremos chegar é ao fato de que o discurso se trata de um emaranhado sociotécnico que não busca simplesmente refletir a realidade do mundo, uma vez que, sob a ótica ator-rede, essa realidade é considerada inacessível em sua totalidade. Em vez disso, para nós, o discurso se revela como um fenômeno parafrástico, uma expressão que reverbera as múltiplas vozes presentes na rede, emergindo de diferentes instâncias, espaços e condições de produção. Sob essa visão, o discurso não é um ponto de partida para a criação de significados,

mas sim um ponto de encontro e tradução de múltiplas influências, um eco das interações complexas que ocorrem na rede sociotécnica.

Sob essas lentes, visualizamos uma aproximação com as ideias de Gonzales e Baum (2013, p. 152) quando dizem que "a ação na rede é assumida pelos atores agentes na rede. Não se sabe, por fim, quem faz o quê, ou que entidade aciona a outra entidade. A rede só existe com todas estas entidades se debatendo em controvérsias e ações".

Por esse viés, o cartógrafo de controvérsias tem a responsabilidade de identificar e mapear os atores, sejam eles humanos ou não humanos, compreender as controvérsias e ações que permeiam a rede discursiva, analisar o poder e a agência distribuídos entre os atores e contextualizar os discursos em relação ao ambiente em que ocorrem. Além disso, a tarefa do analista envolve a desconstrução de narrativas simplistas e a revelação de como as entidades na rede se complementam, contribuindo para uma compreensão aprofundada das práticas discursivas em contextos multifacetados e complexos.

Sendo assim, o analista deve "navegar nesse espaço achatado (dos movimentos e linhas traçadas entre pontos mobilizadores de questões interessantes) para focalizar melhor aquilo que circula, (...) e perceber muitas outras entidades cujo deslocamento mal era visível antes" (Latour, 2012, p. 295). Portanto, o discurso não é apenas um espelho passivo da realidade, mas um construtor ativo de significados.

Então, fica o questionamento: "quando agimos, quem mais age? " (Latour, 2012, p. 71). A partir dessa provocação, o autor nos convida a repensar e desafiar a abordagem convencional da ação como algo consciente e intencional e pensá-la em termos relativistas. Ao nos apropriarmos de suas reflexões, ponderamos que o discurso não ocorre sob o pleno controle da consciência; na verdade, ele deve ser encarado como um nó, uma ligadura, um conglomerado que só pode ser desemaranhado aos poucos, pois, "nunca estamos só ao agir" (Latour, 2012, p. 72).

1.1.6.5 Letramentos

As definições sobre letramento vêm sendo discutidas, negociadas e consolidadas desde a segunda metade da década de 80, sobretudo, na área da Linguística Aplicada e da Educação. Diversos autores contribuíram para esse processo, construindo uma tradição teórica que ainda hoje orienta pesquisas. Entre esses referenciais, no Brasil, destaca-se o trabalho de Magda Soares (1999, 2004), que teorizou a distinção entre alfabetização e letramento, entendendo este

último como a participação do sujeito em práticas sociais mediadas pela escrita. A autora afirma que o letramento é:

> é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la (Soares, 1999, p. 17)

Ampliando essa concepção, Kleiman (1995, 2008) expande essa ideia ao definir o letramento como prática social situada, ou seja, adquire sentido dentro de uma situação concreta, em um tempo, espaço e grupo social determinados. Alargando os horizontes dessa perspectiva, Bezerra (2012) acrescenta que o termo pode ser entendido como um guarda-chuva que engloba qualquer prática social de linguagem, não se restringindo à escrita.

Seguindo esse percurso, as contribuições de Barton e Hamilton (1999) ressaltam que, assim como toda atividade humana, o letramento é essencialmente social e, portanto, acontece no seio das interações. Ainda para os autores, o letramento é concebido como prática social mediada pela escrita, manifestada em eventos diversos e vinculada a diferentes domínios da vida. Essas práticas são institucionalmente reguladas e permeadas por relações de poder, de modo que alguns letramentos se tornam mais valorizados que outros. Sempre historicamente situado, o letramento cumpre propósitos sociais e culturais e se caracteriza por seu dinamismo, já que novas práticas podem ser continuamente aprendidas em processos formais e informais de produção de sentidos.

Posteriormente, Rojo (2009), Rojo e Moura (2012), entre outros, ampliaram o debate ao introduzir a noção de multiletramentos, ressaltando os desafios trazidos pelas mídias digitais e pelas questões culturais contemporâneas. Para Rojo (2012), enquanto o termo letramento ressalta a diversidade de práticas de leitura e escrita, o conceito de multiletramentos amplia essa noção ao destacar duas dimensões fundamentais: a multiplicidade cultural, própria das sociedades globalizadas, e a multiplicidade semiótica, ligada à multimodalidade dos textos produzidos nesse contexto.

Diferente dos estudos de Paiva (2021), Buzato (2006, 2007a, 2007b, 2009, 2012), Seba (2021) entre outros, que exploraram os significados do letramento com maior profundidade, nossa contextualização, ainda que breve, buscou recuperar o essencial para situar o conceito de letramento em sua historicidade e multiplicidade, aspectos importantes para a compreensão desta seção e para o encaminhamento que fazemos a seguir.

Nosso foco é problematizar essa terminologia à luz da TAR. Portanto, recorremos a Buzato (2014, p. 28), quando afirma que:

> [...] letramentos são, de fato, práticas sociais, mas aponta para uma maneira alternativa de conceber o social, e por tabela, para um modo particular de estabelecer as pontes concretas entre o que seriam os eventos e as práticas de letramento, partindo, portanto, da asserção radical de que não há descontinuidade entre o sujeito, a linguagem e a estrutura tanto nessas como em todas as demais práticas sociais.

A partir desse ponto de vista, nossa intenção é refletir, assim como nas outras seções, sobre o letramento a partir de um viés em rede. Em consonância com Buzato (2014), abandonamos a ideia de que os letramentos sejam uma tecnologia autônoma e abraçamos uma perspectiva relacional que reconhece sua multiplicidade e interconectividade. Para o autor, esses letramentos, por um lado, manifestam-se em eventos enunciativos concretos e empiricamente observáveis e, por outro, vinculam-se a modelos culturais-ideológicos ancorados em contextos socio-históricos específicos.

Isso nos remete aos estudos de Sheifer (2014, p. 9), pois, conforme a autora, "as práticas de letramentos são também práticas espaciais e como diferentes processos de produção de sentido articulam-se no amálgama de diferentes espaço-temporalidades". Isso implica que os letramentos não podem ser compreendidos isoladamente, mas sim como redes de interações em constante transformação.

A tradução da concepção de letramento como prática social para uma visão ainda mais relacional é sustentada pela argumentação de Brandt e Clinton (2002), que, seguindo as ideias de Latour, contestam separações rígidas entre o local e o global, a agência e a estrutura, assim como entre letramento e tecnologia. Segundo esses autores, os letramentos não são resultados de práticas locais, mas sim elementos ativos nessas práticas, com um caráter que se estende e se adapta a diferentes contextos. Dessa forma, os letramentos não apenas emergem de contextos específicos, mas também os transformam, inserindo-se em redes complexas de conexões semióticas, midiáticas e culturais (Buzato, 2007a, 2007b, 2012).

Por essa via de pensamento, Buzato (2007a, p. 61) afirma que:

> o tecnocentrismo que está na raiz de binarismos (real versus virtual, digital versus convencional, moderno versus tradicional, etc.) que, em muitas ocasiões, constituem tentativas de varrer para debaixo do tapete, ou melhor, para atrás das telas eletrônicas, a complexidade inerente à relação entre prática e contexto em qualquer estudo de letramento.

De modo complementar, ao tratar das relações entre letramento, tecnologia e materialidade, Ribas (2019) compreendeu que os objetos materiais e artefatos tecnológicos

podem ser entendidos como parte de uma produção de poder e mudança em uma rede que envolve humanos e não humanos nos processos de aprendizagem e escolarização via letramentos. A concepção proposta pelo autor defende que as práticas de letramento ocorrem na intra-ação entre actantes, dissolvendo dicotomias tradicionais.

Essa perspectiva é reforçada por Spector e Kidd (2019, p. 65), que, ao relacionarem os estudos de letramentos com as ideias de Barad (2007), afirmam que letramentos "são aparatos materiais-discursivos de produção que intra-agem com outros fenômenos complexos, ou seja, com outros aparatos de produção, em uma rede irredutível de conexões que coproduzem o mundo em desdobramento". Nessa lógica, observamos que as práticas sociais e de linguagem são realidades constantemente afetadas e remodeladas pelos actantes envolvidos nos processos de letramento.

De acordo com Buzato (2014), os conceitos de translação e ator-rede nos ajudam a entender sujeitos e letramentos como parte de um mesmo plano ontológico, ou seja, em um mesmo nível de existência. O autor também destaca que o conceito de objetos fronteiriços[29] é essencial para compreendermos como as ações, distribuídas em diferentes escalas nesse plano, podem ser coordenadas. Em outras palavras, ele explica como as ações globais podem influenciar as ações locais, enquanto estas, ao se tornarem mensuráveis e interconectadas, geram um novo contexto global que as redefine continuamente.

Além disso, Stefanelo (2018, p.164) destaca que as práticas e os eventos de letramento não são neutros, "por serem eminentemente discursivos e sociais". Ao assumirem diferentes papéis em suas comunidades, os indivíduos entram em contato com práticas de letramento variadas, reforçando sua fluidez e sua natureza relacional.

Nessa direção, Buzato (2009, p. 72) descreve essas práticas como "uma grande rede heterogênea, isto é, uma rede feita de circulações e não de 'laços' ou 'atributos', na qual humanos e não-humanos negociam interesses e interpretações do que consideram ser seus problemas e os problemas dos outros".

Por fim, Lacerda (2019) argumenta que vivemos hoje em práticas sociais híbridas, pois o ser humano está inserido em uma cultura altamente mestiça. Para o autor, essa hibridização se reflete nos letramentos, que são simultaneamente locais e globais, humanos e não humanos, tecnológicos e discursivos.

[29] "Um objeto fronteiriço, (OF, doravante), como qualquer outro actante, pode ser figurativizado como uma entidade humana e/ou não humana. Algumas dessas entidades nos são bastante familiares em nossas vidas quotidianas, embora não as reconheçamos como tal, necessariamente." (Buzato, 2014, p. 40);

Conforme Câmara (2018), os letramentos contemporâneos exigem um sujeito complexo com competências e habilidades de traduções, curadoria, gestão de conteúdo, sujeitos capazes de selecionar fontes de informações, transformar informações em conhecimentos, analisar dados, monitorar redes, produzir, compartilhar, armazenar e, principalmente gerar conhecimento. Ou seja, os autores apontam para a urgente necessidade de uma concepção de letramento que comporte os novos agenciamentos, como o das tecnologias e o vírus, pois, conforme Takaki (2019), entramos agora numa miríade de indagações provocativas sobre o que e como os letramentos para além do humano e buscar problematizar a relação entre matéria e discurso, e sobre as agências humanas e não humanas.

Dessa forma, em nossa pesquisa, concebemos os letramentos como redes dinâmicas e heterogêneas, constituídas por uma multiplicidade de actantes. Nessa perspectiva, assumimos seu caráter relacional e pós-humanista, em que humanos e não humanos, tecnologias e discursos não apenas interagem, mas se coproduzem e se transformam continuamente.

Na próxima seção, exploramos outros conceitos que emergiram ao longo da análise e que, à luz das lentes pós-humanas, demandam uma reinterpretação capaz de ampliar as reflexões desenvolvidas até aqui.

1.1.7 Corpos que sentem, redes que agem: identidades, emoções e afetos

Diante das discussões já mobilizadas, cabe agora refletirmos sobre outros conceitos fundamentais que também foram desestabilizados e, em certa medida, infectados pelas contingências do ensino pandêmico, como a identidade, as emoções e os afetos. A partir da plasticidade epistemológica da Linguística Aplicada, a qual fazemos questão de enfatizar ao longo do estudo, estabelecemos novamente um diálogo com diferentes campos teóricos para compreender como esses constructos foram reconfigurados no entrecruzamento entre linguagem, materialidades, vírus e tecnologias digitais.

Embora os termos sejam distintos em suas naturezas, eles compartilham o fato de terem sido profundamente afetados pelo processo de globalização e sobretudo pela experiência pandêmica, sintoma gritante do Antropoceno. Para tanto, as discussões sobre o sujeito, desenvolvidas na seção 1.1.6.3, ecoam aqui e preparam o terreno para os argumentos que se seguem.

1.1.7.1 Identidade em rede: agenciamentos, performatividade e deslocamentos

Dubar (1998) identifica duas abordagens teóricas opostas sobre a identidade. A primeira, de cunho essencialista, entende o "eu" como interno, autônomo e estável. A segunda, de natureza relativista, a considera como inteiramente moldada por posições e papéis sociais, sendo, portanto, uma construção ilusória. Segundo Diniz Pereira (2004), a perspectiva relativista se alinha aos autores pós-modernos, que questionam as interpretações dos marxistas ortodoxos e neomarxistas estruturalistas, propondo uma superação das visões simplistas e mecanicistas da abordagem essencialista.

Contudo, baseados na TAR, adotaremos uma perspectiva analítica diferente das abordagens essencialistas e relativistas. Assim como Allain e Coutinho (2018, p.362), "não pretendemos invalidar os esforços teóricos empreendidos para a compreensão da identidade profissional, mas oferecer outra via de entendimento sobre tão complexa temática". Portanto, o que nos interessa compreender é "o caráter controverso da identidade que nos faz lançar a ideia de que as identidades (no plural) são performadas na ação". Nessa empreitada, articulamos pontos de convergência entre diferentes perspectivas teóricas, e os vinculamos ao conceito de agência/performatividade.

Visualizamos no trabalho de James Gee (2000, p. 99), linguista americano, um referencial plausível para pensar as identidades como performatividade. O autor as compreende "com foco nas maneiras pelas quais as pessoas agem e se reconhecem em contextos específicos. Neste sentido, todas as pessoas têm múltiplas identidades, que estão conectadas não a seus 'estados internos', mas à sua performatividade na sociedade". Concordamos com a perspectiva do autor por romper com visões purificadas e se alinhar à ideia de sujeito-actante que mobilizamos.

Em um cenário de colapso e desordem sistêmica ocasionado pela Pandemia de Covid-19, as subjetividades foram desestabilizadas, rearranjadas e contaminadas por novos modos de existir. Portanto, a identidade, nesse contexto, não sai ilesa. A respeito disso, Gomes Junior (2021, p. 15), linguista aplicado, destaca que "algumas correntes teóricas afirmam que a pós-modernidade está fazendo com que as identidades do sujeito entrem em colapso". Em coro com o autor, entendemos que essa ruína não é um efeito isolado da pandemia, mas a exposição de estruturas já em processo de desmonte, entre elas, a crença moderna em um sujeito estável, interiorizado e autossuficiente.

Gee (2001) nos convida a refletir no campo dos estudos discursivos sobre o mundo globalizado, marcado por transformações rápidas, impulsionadas principalmente pelos avanços tecnológicos. Conforme o autor, muitos pesquisadores têm recorrido ao conceito de "identidade" como uma ferramenta analítica para compreender os movimentos da sociedade e

da educação frente a essas mudanças. Assim, o conceito de identidade nos interessa por permitir rastrear como o sujeito vai sendo arrastado, recomposto e reinscrito nas dinâmicas que atravessam o mundo contemporâneo.

Seguindo essa direção, o filósofo britânico Anthony Giddens (1990) argumenta que a globalização rompe com a ideia convencional de sociedade como um sistema delimitado, exigindo uma compreensão mais relacional e interconectada do social, o que afeta diretamente o processo de constituição identitária. Com base nas palavras do autor, reconhecemos que a identidade não está "dentro" do sujeito, mas se constitui nas conexões que ele estabelece com o mundo, incluindo as coisas. Dessa maneira, "o sujeito que antes era visto como centrado e unificado é concebido, na pós-modernidade, como fragmentado" (Gomes Junior, 2021, p. 16), composto por múltiplas vozes, atravessado por discursos, formado em meio a redes, relações, dispositivos, afetos e materialidades.

Nessa ótica, encontramos nos estudos de Bhabha (1998) o conceito de hibridismo cultural, muito caro a nós. Não o tomaremos ao pé da letra, mas o empregaremos como metáfora para sustentar nossa perspectiva identitária atorrediana. Para o autor, o enconto entre culturas, estas ainda pensadas em contextos essencialmente humnos, não resultam apenas em mistura ou soma de elementos, mas criam um "terceiro espaço". Conforme ele:

> A intervenção do Terceiro Espaço da enunciação, que torna a estrutura de significação e referência um processo ambivalente, destrói esse espelho da representação em que o conhecimento cultural é em geral revelado como um código integrado, aberto, em expansão. Tal intervenção vai desafiar de forma bem adequada nossa noção de identidade histórica da cultura como força homogeneizante, unificadora, autenticada pelo Passado originário mantido vivo na tradição nacional do Povo (Bhabha, 1998, p. 67).

Bhabha (1998) está dizendo que o Terceiro Espaço desconstrói a visão de identidade fixa e homogênea e revela que a cultura é um campo dinâmico, híbrido e em constante negociação. Sendo assim, o terceiro espaço é um lugar de negociação de sentidos no qual identidades, discursos e práticas são deslocados, reinscritos e ressignificados.

Vamos adotar essa ideia para pensar nas identidades infectadas que emergiram durante a Pandemia de Covid-19. Pela perspectiva do hibridismo cultural teorizada por ele, a identidade não é uma essência, mas um efeito de articulações e traduções entre diferenças, no entre-lugar em que as culturas se encontram e se transformam. Para Bhabha (1998, p. 20) esses "entre-lugares fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação — singular ou coletiva — que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade"

Assim, o hibridismo cultural afeta a identidade ao deslocá-la de uma concepção estável e unificada para uma perspectiva fluida, relacional e marcada pela interdependência entre culturas em contato. Nos termos do autor, esse espaço é intersticial, isto é, não é "o meu" nem "o seu" território cultural, mas um entre-lugar em que as fronteiras são questionadas e reconstruídas.

Nesse sentido, o "terceiro espaço" quebra a lógica binária (nós/eles, centro/periferia, colonizador/colonizado) e, acrescentamos, humanos versus não humanos, permitindo que novas identidades surjam de forma negociada, instável e relacional, como as identidades pandêmicas decorrentes das associações entre vírus, coisas e pessoas nessa faixa temporal. Na lógica da TAR, esse "terceiro espaço" deixa de ser apenas um território simbólico para se tornar uma rede de associações em constante reconfiguração, onde a agência é distribuída e onde cada actante participa da produção de novos significados.

Para Moita Lopes (2022, p. 15), os "estudos identitários" são mobilizados em diversas áreas e, no campo da linguagem em especial, passaram a contribuir para o "entendimento de quem somos ou podemos ser[...]", construídos pelo social (coletivo) ou performativamente pela linguagem. Também no campo dos estudos discursivos, Grigoletto (2005, p. 56) afirma que "a assunção de posições identitárias é naturalmente perpassada pela nossa relação com as discursividades colocadas em jogo no processo socio-histórico-ideológico de produção de sentidos e dos próprios sujeitos".

As ideias da autora dialogam com as de Gomes Junior (2021, p. 18), quando afirma que "pensar em identidade cultural é pensar em ligações feitas pelo indivíduo de discursos históricos e culturais, o que refuta, mais uma vez, a noção de que a identidade seja centrada em si mesma[...]". Canalizamos as reflexões dos autores e acrescentamos que, em vez de pensarmos o sujeito como portador de uma essência interior e fixa (identidade), compreendemos que ele se forma de maneira provisória nas redes sociotécnicas por onde as discursividades circulam, ganham força e se transformam, é o que concebemos, anteriormente, como sujeito-rede (Buzato, 2012), compatível com a concepção de sujeito pós-moderno que, nos termos de Stuart Hall (2015, p. 11-12, grifos nossos), é compreendido como "**não** tendo uma **identidade fixa,** essencial ou permanente". A identidade torna-se uma "celebração móvel: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados pelos sistemas culturais que nos rodeiam. "

Concordamos com o autor, sobretudo porque sua perspectiva se aproxima da nossa compreensão de que a identidade se constitui por meio de agenciamentos sociotécnicos em constante reconfiguração. Não há essência, apenas deslocamentos. No terreno dos estudos

culturais, Hall (2015, p. 39) acrescenta que "[...] novas características espaciais e temporais que resultam na compreensão de distâncias e escalas temporais estão entre os aspectos mais importantes da globalização a terem efeito sobre as identidades [...]".

Ou seja, o autor alega que elas emergem em múltiplos pontos, transitando entre diferentes contextos. Ao acompanharmos o pensamento de Hall, reconhecemos assim como ele que as identidades emergem em múltiplos pontos e circulam entre contextos distintos. Neste estudo, essa perspectiva é produtiva para pensarmos os deslocamentos identitários vividos pelos sujeitos em redes complexas, onde tempo, espaço, tecnologias e discursos se entrelaçam continuamente.

Para aprofundar esse deslocamento da identidade em tempos pós-modernos e híbridos, os comunicólogos Silva *et al.* (2019, p. 26) observam que "o corpo ciborgue desobriga a essencialidade por proporcionar a ubiquidade, por agenciar a multiterritorialidade, a qual garante que nunca se está em completude em nenhum lugar, em território algum. " Nesse sentido, a identidade também se descola de qualquer noção de completude, fixidez ou origem, sendo continuamente (re) atualizada em meio aos fluxos híbridos e às redes em que se inscreve.

Por isso, reconhecemos, com base em Moita Lopes (2022), amparado em Butler (1990), que é importante pensarmos essas identidades como performáticas. Nos termos dos autores, as pessoas repetem atos performativos, e isso impede a identificação de uma origem estável ou essencial para essas identidades.

Assim, o que chamamos de identidade emerge como um efeito transitório de associações, sempre situada, instável e suscetível a deslocamentos, em vez de ancorada em uma essência anterior às redes que a fazem existir. Elas são, portanto, "efeitos discursivos produzidos pelas coisas que fazemos, dizemos, vestimos em nossas performances cotidianas" (Guimarães; Moita Lopes, 2022, p. 75).

Discutir identidades em um cenário marcado pela globalização e pela Pandemia de Covid-19 implica compreendê-las, então, como produções relacionais e instáveis, moldadas por forças globais como o neoliberalismo, as *big techs* e as dinâmicas do capitalismo de vigilância, elementos que se intensificaram e se tornaram ainda mais visíveis durante o contexto pandêmico. Conforme Zuboff (2019, p. 21) "o capitalismo de vigilância reivindica de maneira unilateral a experiência humana como matéria-prima gratuita para a tradução em dados comportamentais"

No exercício de descentralizar o sujeito para compreender a identidade, Hall (2015, p. 24) afirma que "em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de identificação e vê-la como um processo em andamento". Ou seja, somos "formado (s) e

transformado (s) continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam" (Hall, 1998, p. 13). Isso significa que precisamos do outro e, acrescentamos, das coisas, para que possamos compreender a nós mesmos, já que somos híbridos.

Pelas lentes da TAR, podemos dizer, então, que a identidade é efeito de rede, um agenciamento performativo que se constitui nas relações entre os actantes, entre linguagem, corpo, técnica e afetos. Nos termos de Barad (2007), podemos afirmar que as identidades são produzidas por intra-ações, isto é, por encontros entre elementos que se constituem mutuamente. Assim, ao invés de um sujeito que se desloca entre identidades pré-determinadas, temos um sujeito que se faz nas conexões que estabelece.

As identidades, nesse sentido, não são uma propriedade interior, mas uma prática situada e em constante reconfiguração. Haraway (2009), ao propor o ciborgue como figura teórica, nos convida a pensar sujeitos que não apenas habitam fronteiras, mas são constituídos por elas. A docente que rastreamos nesta pesquisa, por exemplo, não "tem" uma identidade, pois, na verdade, ela constrói sua rede identitária em sua interação cotidiana com plataformas, alunos, dores, redes, afetos e políticas. Trata-se, portanto, de uma identidade rizomática (Deleuze; Guattari, 2009), constituída por conexões móveis e instáveis, que se atualiza a cada agenciamento.

Nas palavras de Di Felice (2020), o desafio de um pesquisador pós-humano é lidar com os agenciamentos, como é o caso, por exemplo, das constelações identitárias efêmeras, sensíveis e instáveis que escapam aos modos clássicos de representação. Ao mobilizar esse referencial, reafirmamos que pensar a identidade docente na contemporaneidade exige mais do que categorias estáveis: exige rastrear os modos como ela se reconstrói nas dobras da experiência, do discurso e da materialidade.

1.1.7.2 Identidade docente

Para discutir a identidade docente sob a perspectiva das redes, mobilizamos contribuições teóricas de diferentes áreas do conhecimento. Assim, nos amparamos em autores como Connelly e Clandinin (2000, 1999), Clandinin e Huber (2005), Contreras (2012), Rabelo (2011), Brandão (2017), Brandão, Oliveira e Santos (2023), Dias (2010), Latour *et al.* (2015), Di Felice (2020), Ribas (2024), Barcelos (2016), Celani (2010), Nóvoa (1992), Rajagopalan (2003), Norton (2000), Haraway (2006), Camozzato (2021), Buzato (2012) e Barad (2007),

entre outros. Esses autores, embora provenientes de distintos campos teóricos, convergem ao conceber a identidade docente como uma prática relacional, instável, discursiva e performativa, cada qual em seus próprios termos.

Vamos começar primeiro com a identidade docente pelo viés da Pesquisa Narrativa, a qual possui métodos e procedimentos próprios e rigorosos. Contudo, consideramos algumas de suas contribuições relevantes para nossa leitura do ensino pandêmico, por entendermos que esse constructo permite acessar as formas como experiências permeadas por afetos, relações sociais e contextos participam da constituição da identidade docente. Sendo assim, ainda que não mencione diretamente às redes, percebemos que essa perspectiva da identidade docente sistematiza as conexões entre essas experiências e seus atravessamentos.

Para iniciarmos, dialogamos com Brandão, Oliveira e Santos (2023) no entendimento da identidade docente como uma construção narrativa, pois são "as histórias pelas quais vivemos" (Connelly; Clandinin, 1999, p. 4). Isso significa que a concebemos como algo que se forma, se desfaz e se reconfigura continuamente a partir das histórias que os professores vivem e contam sobre si mesmos, compostas por contextos, afetos, desafios e aprendizagens, como o período sepulcral da Covid-19 e os impasses do ensino pandêmico. Por essa razão, tais identidades são "múltiplas, evolutivas, mutáveis e contraditórias [...], mudando à medida que novas situações são vivenciadas" (Clandinin; Huber, 2005, p. 45).

Conforme Brandão (2023), a identidade profissional pode ser compreendida como um construto narrativo, ou seja, como uma elaboração contínua forjada nas histórias que os professores vivem, contam e recontam sobre si mesmos. Essa concepção se alinha à ideia de Connelly e Clandinin (1999), segundo a qual somos formados pelas experiências situadas que nos atravessam ao longo da vida.

Do ponto de vista narrativo, o processo de constituição identitária de um professor não é linear nem estável, mas múltiplo, contraditório e marcado por conexões que envolvem tanto dimensões pessoais quanto profissionais (Clandinin; Huber, 2005). Em outras palavras, a identidade docente não se dissocia da vida, mas é afetada pelas relações familiares, memórias, valores, aprendizados, dilemas e encontros que se acumulam nas paisagens pelas quais o professor transita. Embora os autores não utilizem a noção de rede, entendemos que essas conexões e entrelaçamentos formam uma malha relacional que pode ser interpretada como rede sociotécnica, na medida em que humanos e não humanos se enredam na constituição identitária docente.

Ademais, Connelly e Clandinin (1996) propõem a noção de paisagens de conhecimento para descrever os territórios simbólicos e relacionais onde a identidade se configura. De modo

complementar, Clandinin *et al.* (2014) afirmam que a paisagem de conhecimento pessoal é composta por narrativas sociais, culturais, linguísticas, familiares e institucionais, sendo nela que a identidade do professor começa a se formar. Já a paisagem de conhecimento profissional envolve os contextos escolares, as práticas pedagógicas e os vínculos construídos no exercício da docência. O sofrimento durante o ensino pandêmico, então, é um efeito composto por múltiplas forças em rede que moldaram novas formas de ser professor.

Nessa ótica, Clandinin e Connelly (2000) destacam que a vida do professor é um curso de experiências vividas e contadas que se entrelaçam no tempo e no espaço. Assim, a identidade docente se reconfigura cada vez que um novo evento passa a fazer parte das ecologias de ensino, como novos conteúdos, políticas públicas, tecnologias e reorganizações escolares.

De maneira complementar, Brandão (2017) argumenta que essa identidade é relacional e contextual, pois se constitui nas interações entre sujeitos, práticas e contextos. Isso implica reconhecer que o curso de vida docente, como aponta Rabelo (2011), é vívido e dinâmico, marcado por eventos que deslocam a noção de um "eu" fixo, estável. Tal dinâmica se evidencia nas diferentes fases do ensino pandêmico: a pré-pandemia, a pandemia e o pós-pandemia.

No período pré-pandêmico, predominavam práticas presenciais e rotinas consolidadas. Com a pandemia, a identidade docente foi (re)composta por exigências tecnológicas, inseguranças, frustrações e reinvenções. No pós-pandemia, emergem resquícios dessas transformações, como o desenvolvimento de letramentos digitais (forçados), novas relações com o trabalho e a redefinição do papel docente. Assim, nos termos de Brandão (2017) e Rabelo (2011), cada fase redesenha quem o professor é e pode vir a ser. A pandemia, nesse sentido, impulsionou o surgimento de identidades contaminadas por novos agenciamentos sociotécnicos.

Por outra perspectiva, Contreras (2012) afirma que a identidade docente envolve tanto a maneira como o professor percebe a si mesmo e sua convivência em sociedade, quanto o comprometimento social com a educação. Isso nos leva às ideias de Allain e Coutinho (2018, p.361, grifos nossos), pois, conforme os autores:

> Ao pensar **a identidade docente** é necessário levar em conta as **contradições** e **tensões** presentes nas **experiências subjetivas** e nas práticas sociais, ambas dimensões constitutivas da docência. Tornar-se professor exige um complexo diálogo entre estas tensões: teoria e prática, biografia e estrutura social, conhecimento e experiência, e assim por diante. Importa ressaltar que, apesar de ser uma experiência vivida pelos indivíduos, **a docência é uma atividade socialmente negociada**. Tornar-se professor é resultado da **interação** de muitos fatores e condições, que incluem a trajetória escolar e familiar, a história

> pessoal, características individuais, além de imagens, crenças e valores sociais sobre a docência.

Concordamos com os autores ao reconhecer que a identidade docente não se reduz a uma experiência individual, mas emerge da articulação entre performances subjetivas e contextos coletivos. Ao tratar da performatividade da identidade em tempos digitais, Dias (2010) discute como o ciberespaço altera as condições de construção do eu. No mundo virtual, o corpo torna-se invisibilizado, e a identidade torna-se fluida, efêmera, moldada por representações escolhidas, o que altera os modos de subjetivação docente. Especialmente no contexto do ERE, muitos professores se viram obrigados a performar identidades digitais inacabadas, diante de alunos, pais e gestores, lidando com a sensação de perda de controle sobre o próprio corpo, espaço e prática.

Partindo de uma perspectiva pós-humana, podemos dizer que a exposição dos professores a plataformas digitais, algoritmos e ambientes mediados por dados produziu o que Di Felice (2020) denomina "datavíduo": um sujeito-em-rede, híbrido e anômalo, que evidencia identidades docentes em trânsito entre o humano e o tecnológico. Essa transformação aproxima-se da leitura de Latour *et al.* (2015), que rejeita a ideia de identidade como essência. Para os autores, não há diferença entre buscar a identidade de uma pessoa, lugar ou instituição. Em todos os casos, trata-se de rastrear as associações que compõem o sujeito. Ou seja, visualizamos os processos identitários da mesma maneira que Allain e Coutinho (2018, p. 366, grifos nossos), quando dizem que:

> a **identidade** se constitui a partir do aprender a ser afetado pelos **vínculos entre pessoas e coisas** (que nos colocam) em movimento. Para nós, a noção de que a realidade é fruto de conexões, de vínculos entre actantes – aí incluídas pessoas e coisas –, têm impactos fundamentais para o entendimento da identidade.

Ao levarmos isso em consideração, podemos dizer que os professores que protagonizaram o ensino pandêmico tornam-se actantes que compõem redes heterogêneas formadas por políticas educacionais, vírus, alunos, plataformas, dados e afetos. O que emerge desse conjunto de relações são traços identitários marcados pelas associações realizadas. Ribas (2024) entende o sujeito como reconstruído a todo momento pelas conexões com outros elementos. A identidade docente, aqui, é vitalista, incorporada e relacional, recusando a visão de um "eu" centrado. Essa visão se alinha, de certo modo, com os estudos de Nóvoa (1992),

que define a identidade profissional como um espaço de conflitos e disputas, em constante construção.

De modo complementar, Barcelos (2016) e Celani (2010), ao analisarem identidades docentes, mostram que essas são forjadas nas experiências, pessoais e coletivas, com sujeitos, objetos e eventos. Mesmo não teorizando na perspectiva das redes, as autoras sinalizam a importância dos artefatos e das coisas na construção identitária. Essa perspectiva converge com Allain (2015), ao afirmar que a identidade profissional dos licenciandos se constitui a partir da ação de múltiplos actantes distribuídos em um vetor espaço-temporal. Trata-se de um processo relacional, em que a identidade se forma por meio da participação e do compartilhamento em práticas sociomateriais.

Como podemos perceber nas palavras da autora, as vivências pedagógicas nesses contextos possibilitam a associação de diversos actantes, configurando um grupo de afinidade e favorecendo o surgimento de uma identidade docente situacional e temporal, como bem mostrarão as experiências no Ensino Pandêmico, que envolveu os agenciamentos impostos pela crise sanitária. Sendo assim, por um viés crítico da LA, Rajagopalan (2003) observa que as identidades não são dadas de antemão, mas construídas continuamente por meio da linguagem.

No contexto do ensino pandêmico, essa construção foi atravessada por linguagens digitais que redesenharam os modos de ser professor. Plataformas, aplicativos e dispositivos passaram a mediar a forma como os docentes podiam se apresentar e ser reconhecidos. Ser professor, nesse período, implicou negociar com códigos e formatos diversos, como *emojis*, áudios, *lives*, vídeos editados e figurinhas. Exigiu, ainda, ajustar o corpo, a voz, o tempo e a presença a um novo regime de comunicação. Nesse cenário, emergiram identidades docentes ciborgues, moldadas por associações entre o humano, o digital e o político.

Por conta disso, faz sentido para nós, as proposições de Allain e Coutinho (2018), pois, conforme os autores, por conta das relações híbridas diagnosticadas, é possível conceber a identidade como um ator-rede, isto é, como um emaranhado de conexões heterogêneas. Por esse ponto de vista, as identidades são constituídas em ação.

Após ponderar isso, faz sentido o que diz Norton (2000), pois, conforme o autor, a identidade docente é volátil e dependente de contextos, sujeitos e objetos, sendo sempre negociada nas interações sociais. Haraway (2006) e Camozzato (2021) reforçam essa visão ao argumentarem que o sujeito contemporâneo é um “devir-com”, ou seja, um ser que se transforma nas relações com o mundo. O professor, nesse sentido, não age sozinho, mas em conjunto com as condições materiais e simbólicas que o cercam.

Estamos falando, então, de identidades docentes intra-ativas (Barad, 2007), conectadas ao vírus da Covid-19, ao luto, aos medos e pavores, às plataformas digitais e a outras precariedades materiais. Nesse embate, ser professor tornou-se também um modo de resistir: criar-se de novo, no limite entre o possível e o necessário

1.1.7.3 Emoções e afetos pandêmicos

Por que discutir emoções é relevante para este estudo? As reflexões de Aragão (2022b, p. 271) nos ajudam a situar essa importância ao afirmar que "emoção e linguagem andam juntas. Esses fenômenos são o coração e a mente das crenças e dos processos de reflexão. De fato, a emoção está no centro da linguagem e da nossa ação. "A perspectiva do autor, ao articular emoções, crenças e linguagem como dimensões indissociáveis da ação humana, contribui para compreendê-las como um nó relacional, cuja força está justamente na interdependência entre esses elementos. Aragão (2022a, p. 164), ao integrar os elementos mencionados anteriormente à cognição, argumenta que essa articulação possibilita "[…] a atividade de distinguir objetos e ações, agir mutuamente ao coordenar as ações e atribuir sentido ao curso das ações. "

Maturana (1988b, 2004) compreende a emoção como um processo corporal e relacional que não está confinado ao interior do sujeito, mas que se dá nas interações com os outros e, acrescentamos, com as coisas. Para ele, é esse fluxo emocional que orienta o que podemos ou não fazer nas situações cotidianas, moldando continuamente nossas ações. Aragão (2019) coaduna com essa perspectiva ao afirmar que nossas práticas estão inevitavelmente imbricadas à base emocional que as sustenta. Mesmo quando tentamos conter sentimentos como raiva ou tristeza, buscamos racionalizá-los por meio de narrativas explicativas. A ação, assim, não apenas nasce da emoção, mas a atualiza, num movimento contínuo entre sentir, significar e agir. Essas concepções nos deslocam da ideia de emoção como estado interno, revelando seu caráter distribuído e performativo nas redes sociomateriais.

Para discutirmos os afetos e emoções no contexto pandêmico, iniciamos esta seção retomando as contribuições de Knorr-Cetina (2001), visto que a autora propõe uma concepção de sujeito distribuído, constituído em redes heterogêneas. Entre as características desse regime subjetivo rizomático, que impacta diretamente os processos identitários, destaca-se a noção de um sujeito "emocionalmente fragmentado".

Com base nos termos da socióloga austríaca, podemos compreender essa fragmentação, por exemplo, no modo como um sujeito, ao longo de poucos minutos, transita por afetos radicalmente distintos *on* e *offline*. Ao interagir com seu celular ele ri de um vídeo no *Tik Tok*, sente angústia ao ler uma notícia trágica, recebe uma cobrança bancária por e-mail, é tocado

por uma memória afetiva nas lembranças do Google Fotos e, logo em seguida, assiste a um tutorial motivacional no *YouTube*. Esses deslocamentos afetivos mostram como as emoções, no contexto digital, se reconfiguram em rede, revelando a instabilidade do sujeito e a fluidez das experiências emocionais.

Para Condoreli (2015), as emoções e sensações que circulam nas redes, como as digitais, não surgem do zero, mas são atravessadas por repertórios afetivos, culturais e discursivos anteriores, que se reconfiguram nesses ambientes, sem romper totalmente com paradigmas históricos e sociais já consolidados.

Nesse sentido, podemos citar o trabalho de Martins (2018) sobre o prazer em plataformas de *sexcam*, uma experiência sensorial e afetiva complexa, entrelaçada por múltiplas emoções. Sua pesquisa contribui para pensarmos esses aspectos como experiências intrinsecamente híbridas, co-produzidas por corpos, tecnologias, linguagens e dispositivos interativos. O prazer, nesse caso, é fabricado em tempo real por uma coletividade de atores humanos e não humanos, revelando o caráter distribuído, ciborgue e performativo das emoções contemporâneas. Nesse cenário, as emoções deixam de ser atributos exclusivamente humanos.

A pesquisa de Lima (2011) sobre a maternidade reborn ajuda a desestabilizar noções essencialistas de emoção. Ao cuidar de bonecas hiper-realistas como se fossem bebês reais, as praticantes constroem vínculos afetivos por meio de ações performáticas, nomear, vestir, acolher, fotografar, que embaralham os limites entre real e fantasia, sujeito e objeto. Isso reforça a ideia de que o afeto não é uma propriedade intrínseca dos corpos, mas um efeito que emerge nas relações.

Essa concepção encontra ressonância na leitura de Rosenwein (2010), para quem as emoções se desenvolvem por vias epigenéticas, comportamentais e simbólicas, o que permite afirmar que elas não estão inscritas geneticamente, mas se moldam a partir dos contextos históricos e das redes em que os corpos estão inseridos. Assim, torna-se plausível pensar que afetos também podem emergir de modos não convencionais de existência, como nos corpos artificialmente humanizados.

Ainda no seguimento pós-humano, Rosenwein (2010, p. 8, grifos nossos) discute diferentes perspectivas sobre a origem das emoções, destacando, entre elas, uma que se mostra especialmente relevante para pensar as formas de expressão emocional e afetiva em contextos de vida híbridos e afetados pela inteligência artificial. Segundo ela:

> Nosso ambiente atual afeta a expressão gênica e, em alguns casos (em organismos muito simples e em níveis celulares especializados) induz mutações não aleatórias em genes. Mais importante ainda, grande parte da

> evolução humana não tem nada a ver com genes: os sistemas de herança celular, comportamental e simbólica são epigenéticos. A evolução adaptativa por meio desses mecanismos - que estão em andamento - é muito mais rápida do que a evolução genética. Essas observações dão lastro à ideia de que as **emoções** podem mudar com o tempo e que a história das emoções não é apenas possível, mas essencial para a compreensão da condição humana.

Como as emoções não estão restritas a determinantes genéticos, é plausível afirmar, por exemplo, que corpos humanizados oriundos da vida artificial possam desenvolver afetos a partir do convívio social. Criados para exercer funções humanas e interagir em contextos sociais, esses corpos, ao se inserirem em redes relacionais, tornam-se capazes de produzir e experimentar emoções, assim como os humanos.

Diante desses indícios de que compreender as emoções exige também atenção aos não humanos, voltamo-nos aos agenciamentos do vírus da Covid-19. Nessa perspectiva, torna-se fundamental problematizar as emoções de sofrimento que emergiram durante a pandemia, profundamente implicadas na constituição das identidades docentes. Como apontam Barcelos e Aragão (2019), dor e sofrimento fazem parte do ensinar e aprender línguas no Brasil, pois são emoções culturalmente produzidas nas experiências coletivas vividas em escolas e universidades.

Ocorre que a pandemia intensificou esses afetos, tornando o ato de ensinar, em muitos casos, uma tarefa dolorosa e quase inviável. Ainda assim, muitos professores foram compelidos a continuar, sob pressões institucionais, exigências desumanas e sentimentos de violação. Nesse sentido, Aragão (2022a, p. 164) reforça que “há momentos em que determinadas ações são possíveis e outras não, a depender da emoção implicada na situação. ”

No ensino remoto, muitos professores, isolados em casa, vivenciaram uma sobreposição de demandas, pois lecionavam *online* enquanto cuidavam dos filhos, respondiam alunos em sofrimento, lidavam com lutos e recebiam diretrizes institucionais frequentemente contraditórias. Em um mesmo turno de trabalho, era comum que sorrissem diante da câmera e, minutos depois, chorassem de exaustão. Esse entrelaçamento de afetos contraditórios evidencia como o sofrimento docente foi redistribuído por redes híbridas que envolveram tecnologias, afetos, corpos, políticas e silenciosas pressões institucionais. Houve, portanto, um processo de rearranjo identitário motivado pela instabilidade emocional e pelos agenciamentos.

Dialogando com o autor, podemos pensar que, no ensino pandêmico, as emoções implicadas nas situações de crise, como medo, angústia ou esperança, moldaram as possibilidades de ação docente Nesse sentido, Buzato (2018, p. 179, grifos nossos) citando Knorr-Cetina (2001) afirma que:

> Há entre as pessoas e esses objetos um alto grau de reciprocidade, sendo reciprocidade a matéria-prima do social em última análise. Mais especificamente, trata-se de uma reciprocidade **afetivo-cognitiva** pela qual o desdobramento do objeto alimenta nosso desejo de ser e de saber.

Para os autores, nossas relações operam simultaneamente nesses dois planos. Conectamo-nos aos objetos porque eles nos fazem sentir e pensar ao mesmo tempo. Para Aragão (2011), as emoções representam diferentes modos de estar no mundo, sempre em relação à dinâmica do ambiente imediato. O autor destaca, ainda, que elas interagem com outros aspectos que alteram a forma como os sujeitos se comportam nos contextos educacionais.

No contexto do Ensino Pandêmico, em que a maior parte das interações se deu por meio de tecnologias digitais, essa imbricação se tornou ainda mais evidente. A partir do que propõem Aragão e Cajazeiras (2017, p. 121), compreendemos que "mudanças nas emoções nos levam a outras ações, que ainda interpeladas pela linguagem no processo reflexivo, nos auxiliam a lidar diferentemente com nossas identidades e nossos ambientes de ensino/aprendizagem. "

Isso nos permite considerar que os deslocamentos identitários vivenciados pelos docentes durante esse período não ocorreram à parte das emoções, mas foram, em grande medida, moldados por elas e por suas ressignificações diante dos novos modos de ensinar e aprender. As emoções, nesse sentido, não são apêndices da docência, mas forças que produzem deslocamentos, redes de apoio, crises e reinvenções identitárias.

Ao pesquisarem esse contexto pandêmico, Guedes e Aragão (2023) observam que os docentes expressaram algumas emoções positivas, como o interesse e a abertura para o uso de tecnologias como aliadas na educação. No entanto, prevalecem sentimentos negativos, como exaustão, cansaço, desânimo e frustração. Essas emoções estavam ligadas às novas configurações das práticas sociais, como as de ensino, que dependiam de conexões com os objetos técnicos.

Esse contexto pode ser lido à luz de Simondon ([1958] 2020), que entende a alienação técnica como fruto do corte entre cultura e técnica, quando os objetos são reduzidos a meros instrumentos, sem que sua lógica própria seja compreendida. Nessa condição, os professores se viram diante de artefatos destinados a usuários ignorantes, nos termos do filósofo, o que intensificou sua dependência e a sensação de subjugação.

O termo "ignorante", para o autor, diz respeito ao sujeito que se relaciona com a técnica apenas de maneira superficial, não compreendendo sua gênese, sua lógica interna e sua inserção em conjuntos técnicos. Nesse nível, o objeto é reduzido a simples utensílio ou a mercadoria, o que alimenta tanto o medo quanto a idolatria da máquina.

Partindo do entendimento de Simondon ([1958] 2020), podemos dizer que, para além do cansaço ou frustração, o que se produziu, de fato, foi uma alienação coletiva em relação às tecnologias digitais e analógicas, que passaram a regular as práticas de ensino sem que houvesse a constituição de uma cultura técnica capaz de integrá-las ao universo escolar. Esse deslocamento evidencia que as emoções docentes são efeitos sociotécnicos, decorrentes da ausência de efetivas tntra-ações entre humanos e máquina

Encerrada a discussão teórica, passamos, a seguir, à exposição da metodologia, cuja complexidade exigiu o percurso detalhado que desenvolvemos.

CAPÍTULO II – METODOLOGIA

Nesta seção, apresentamos a metodologia adotada para o desenvolvimento deste estudo, detalhamos o problema de pesquisa, os objetivos gerais, específicos e teóricos, a natureza e o tipo de pesquisa, bem como o método e os procedimentos utilizados para a coleta e análise dos dados.

2.1 Problema de Pesquisa

Como a Pandemia de Covid-19 afetou as práticas de ensino de Língua Portuguesa, levando em conta as interações entre professores, alunos, tecnologias, políticas governamentais e outros elementos que compuseram a rede de práticas de ensino (pós) pandêmicas?

2.2 Questões de Pesquisa

Nossas questões mantêm relação direta e coerente com o problema central, sendo:

1. De que maneira a pandemia reagregou as práticas de ensino de uma professora de Língua Portuguesa?
2. Quais são as habilidades de letramentos digitais de uma professora de língua portuguesa e quais foram as atividades mediadas por tecnologias que ela consegue/conseguiu desenvolver em suas práticas de ensino (pós) pandemia?
3. Quais foram as emoções despertadas na professora e seus alunos durante o ensino pandêmico?
4. Qual é o papel do Estado na promoção das práticas de ensino híbrido e remoto em Mato Grosso?
5. Quais foram os actantes e conexões que orquestraram as redes de práticas de Ensino Pandêmico?

2.3 Objetivo Geral

- Investigar em que medida a pandemia de Covid-19 reconfigurou as práticas de ensino de uma professora de Língua Portuguesa da educação básica mato-grossense.

2.4 Objetivos Específicos

- Analisar o uso de tecnologias digitais nas práticas de ensino de uma professora da educação básica, de uma escola pública do município de Cáceres-MT, bem como o impacto de suas habilidades de letramento digital nesse processo.
- Rastrear e problematizar os desafios enfrentados e as emoções vivenciadas por essa professora e por seus alunos durante o período pandêmico e pós-pandêmico.
- Descrever e compreender as associações estabelecidas na rede sociotécnica de uma professora da educação básica durante o período pandêmico.
- Mapear o papel do Estado nos agenciamentos do ensino pandêmico em Mato Grosso.

2.5. Objetivos teóricos

- Problematizar em que medida a TAR pode ser aplicada no campo dos estudos da linguagem, ultrapassando a máxima de identificar o que é humano e o que não é humano nas associações.
- Revisitar os estudos linguísticos por meio da TAR, com o objetivo de compreender conceitos fundamentais da área a partir da perspectiva das redes.

2.6 Caracterização da Pesquisa

Organizamos esta seção em conformidade com o "Manual de Pesquisa em Estudos Linguísticos", de Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva, elaborado com especial atenção aos pesquisadores em formação. Nesse sentido, a autora defende que "fazer pesquisa é uma tarefa de infestigação sistemática com finalidade de resolver um problema ou construir conhecimento sobre determinado fenômeno" (Paiva, 2020, p.11).

Seguindo esse entendimento, informamos que nosso estudo é de **natureza aplicada**, pois, além de gerar novos conhecimentos sobre as práticas de ensino de Língua Portuguesa no contexto pandêmico e pós-pandêmico, busca também propor novas lentes teórico-metodológicas e interpretativas que possam orientar trabalhos na área da Linguística Aplicada voltados para perspectivas dos novos materialismos. De acordo com Paiva (2020, p.11), a

pesquisa aplicada “tem por objetivo gerar novos conhecimentos mas tem por meta resolver problemas, inovar ou desenvolver novos processos e tecnologias”.

Com relação ao **gênero**, nos propomos a estudar, construir e modificar teorias, o que o configura como teórico. Também é metodológico, pois buscamos aplicar e demonstrar as potencialidades da TAR na interpretação dos fenômenos discutidos. Além disso, é empírico, por se fundamentar na observação e nas experiências de vida dos participantes (Paiva, 2020).

Com **relação à fonte de informação**, este estudo é, conforme Paiva (2020, p.11-12), considerado uma pesquisa primária, por se basear em dados coletados pelo próprio pesquisador. Entretanto, parte de seu desenvolvimento também se configura como pesquisa secundária, pois utiliza dados de investigações já divulgadas, o que, segundo a autora’, constitui “parte essencial de toda boa pesquisa”

Sua **abordagem** é mista, isto é, quali-quanti no sentido de que, embora o foco seja qualitativo, onde mobilizamos nossa análise neomaterialista de base atorrediana, empregamos análises quantitativas pontuais em gráficos, tabelas, bem como o uso do *Gephi* para análise de conexões entre nós e arestas extraídos do *corpus*, para enriquecer o mapeamento das controvérsias. Assim, conforme Paiva (2020, p.13) esse tipo de pesquisa pode oferecer “melhor compreensão do fenômeno estudado”.

Quanto aos **objetivos científicos**, este estudo enquadra-se como exploratório e descritivo. É exploratório porque investiga um fenômeno recente e pouco estudado, ou seja, as práticas de ensino de de Língua Portuguesa no contexto da (pós) pandemia de covid-19, com o intuito de mapear atores, conexões e controvérsias sem partir de hipóteses previamente estabelecidas. Esse tipo de estudo, conforme Paiva (2020, p.13) busca “familiarizar o pesquisador com o fenômeno sob investigação”.

Ademais, nos termos de Paiva (2020, p.14), “a pesquisa descritiva tem como alvo descrever o fenômeno estudado”. De como complementar, Cervo e Bervian (2002, p. 66) afirmam que esse tipo de pesquisa “observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos (variáveis) sem manipulá-los”. É o que defato fazemos aqui, apresentamos de forma detalhada, as características, interações e contextos observados, compondo um retrato das redes sociotécnicas.

Por fim, adotamos o **método cartográfico**, de base venturiana e latouriana, complementado pela coleta de dados por meio de diversos instrumentos, como questionários, entrevistas, relatos e documentos. Além disso, incorporamos traços do **método narrativo-visual** para reunir informações por meio de desenhos.

2.7 Métodos e procedimentos: Cartografia de Controvérsias

Esta seção suplementa a 1.1.4 e expande a discussão sobre a Cartografia de Controvérsias (CC), uma metodologia associada à TAR. De acordo com Ramalho *et al.* (2019), ela representa uma operacionalização do pensamento latouriano e ganhou destaque com os trabalhos de Tommaso Venturini (2010), que a define como uma versão didática e metodológica para seguir os actantes e mapear debates técnico-científico-sociais de base atorrediana. Devido a essas características, a CC foi selecionada por sua aderência aos nossos objetivos e questões de pesquisa.

Para compreendermos seu funcionamento, primeiramente, precisamos revisitar conceitos apropriados e (re) significados por Latour e colaboradores, como a "Cartografia" de Deleuze e Guattari. Segundo Vicente e Silva (2018) esse conceito faz parte de um constructo teórico chamado "filosofia da multiplicidade" que possibilita explorar diferentes espaços, catalogar e mapear subjetividades.

Nessa seara, nos interessa o conceito de rizoma, que se trata de uma rede de processos que se conectam. Por essa lupa, os fenômenos não são estáveis e engessados, mas sim performáticos e voláteis, tal como a realidade do Ensino Pandêmico. Portanto, se a realidade é rizomática, ela não tem uma essência ou um ponto fundante (Lopes, 2020). Esse entendimento orienta a construção do mapa, ou cartografia, que queremos construir. Nessa ótica, Deleuze e Guattari (1995, p. 22, grifos nossos) realçam que:

> [...] o mapa não reproduz um inconsciente fechado sobre ele mesmo, ele o constrói **[...]. O mapa é aberto, conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente.** Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social [...] (Deleuze; Guattari, 2002, p. 22).

Com base nas reflexões de Deleuze e Guatarri, Barros e Kastrup (2009) afirmam que a pesquisa cartográfica consiste no acompanhamento de processos e não na representação objetiva dos fenômenos. Para os autores, cartografar é desenhar a rede de forças à qual o objeto ou fenômeno em questão se encontra conectado, dando conta de suas modulações e de seu movimento [...]" (Barros; Kastrup, 2009, p. 57). Nessa perspectiva, o cartógrafo se posiciona no cruzamento, na formação de associações e explora os agenciamentos a partir de olhares, escutas, etc.

Rodeguiero e Duarte (2020) acrescentam que cartografar é traçar territórios existenciais. Essa cartografia não pretende fazer uma delimitação objetiva, mas sim retratar modos de vida e explorar as possibilidades de produção de subjetividades. Por conta disso, esse processo é totalmente indutivo. Em acréscimo, Lopes (2020) afirma que o princípio cartográfico deleuzeano é seguir as conexões e as redes para entender as relações e as alianças construídas.

Segundo Passos e Barros (2009, p.17), cartografia "não se faz de modo prescritivo, por regras já prontas, nem com objetivos previamente estabelecidos". Embora seja uma perspectiva fluida, não se trata de uma ação sem direção. Para Rolnik (2007, p. 66) o cartógrafo não tem a responsabilidade de explicar a realidade ou revelar fatos. Pelo contrário, "para ele não há nada em cima — céus da transcendência—, nem embaixo— brumas da essência. O que há em cima, embaixo e por todos os lados são intensidades buscando expressão". Mas, então, o que significa cartografar controvérsias?

Controvérsia[30] significa, conforme o dicionário Priberam da Língua Portuguesa, disputa intelectual, contestação ou polêmica. Esse significado se aproxima da controvérsia atorrediana abordada nas seções anteriores, a qual consiste em um processo coletivo em que diferentes actantes debatem, negociam e confrontam suas interpretações e interesses em torno de uma questão específica, seja ela linguística, educacional, política, tecnológica, etc. (Latour, 2010, 2012), no nosso caso, o Ensino Pandêmico. Nessa ótica, Venturini (2010, p. 262, grifos nossos) define controvérsia como:

> Situações onde a vida coletiva se torna mais complexa: onde a maior e mais diversa seleção de atores está envolvida; onde as alianças e oposições se transformam sem muita prudência; **onde nada é tão simples quanto parece**; onde todos estão gritando e brigando; onde conflitos crescem de maneira áspera.

Após considerarmos essas definições, fica mais palpável a compreensão de nossa metodologia, a qual que possibilita ao pesquisador visualizar e analisar as diferentes posições, interesses e alianças em torno de ponto específico, nesse caso, das práticas de ensino de Língua Portuguesa na (pós) pandemia, por meio de abordagens mistas, com foco qualitativo. Nesse sentido, Venturini e Latour (2019, p. 5) sinalizaram a importância de investir em "um novo conjunto de métodos "quanti-qualitativo" que nos permitam traçar do início ao fim os

[30] 🔎 A primeira seção do artigo "Cartografando controvérsias com as plataformas digitais: apontamentos teóricometodológicos" de Carlos Frederico de Brito D'Andréa apresenta um histórico interessante sobre o uso do conceito de controvérsias. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1982-2554234208

fenômenos sociais através dos processos de construção, desconstrução e reconstrução que os constituem".

Esse entendimento nos conecta às ideias de Pedro (2008), pois, conforme a autora, as representações cartográficas são temporárias e úteis apenas até que novas cartografias, ou seja, novas visões do cenário, se tornem predominantes — se encaixapretem. Em termos teórico-metodológicos, esse aspecto nos desobriga de fornecer ao campo aplicado dos estudos da linguagem um fato puro, uma verdade universal.

Por essa linha de pensamento, o trabalho do cartógrafo inclui uma participação ativa nas redes que ele está mapeando, uma compreensão sem distanciamento de seus fluxos e desvios. Para realizar isso, é necessário que o pesquisador tenha uma abordagem integrativa, diversa e dinâmica, sempre passível de mudanças, mobilidade contemplada na seção 2.5.3.

De acordo com Santana (2023, p. 5, grifos nossos) "ações como problematizar, investigar, buscar, selecionar, organizar, manipular, modelar, refletir, compartilhar, socializar, sistematizar, permitem-nos seguir o fluxo de uma rede". São essas ações que executamos.

Isso posto, tratamos o nosso *corpus* a partir de três princípios delineados por Latour (2019): agnosticismo generalizado, simetria generalizada e associação livre. Primeiro, descrevemos e analisamos a controvérsia rastreada sem atribuir categorias de certo ou errado. Depois, empregamos o mesmo vocabulário e os mesmos termos para identificar tanto elementos humanos quanto não humanos. Por fim, consideramos explicações híbridas, evitando separar discurso de prática e natureza da sociedade, eliminando dicotomias.

Com isso, pretendemos construir uma narrativa científica que mostre a pluralidade de experiências e perspectivas vivenciadas durante o Ensino Pandêmico no recorte da rede qual selecionamos, sendo a nossa perspectiva apenas uma tentativa de criar um compilado das muitas vivências apresentadas, garantindo-nos uma leitura coerente com a complexidade do contexto estudado.

Por conta dessa escolha, percorremos uma trajetória indutiva (Marconi; Lakatos,2021), guiada pelas relações construídas pelos dados coletados, estabelecendo explicações teóricas à medida que exploramos as materialidades. Na verdade, Latour (2010) já recomendava tão bem a entrada do pesquisador pela porta dos fundos.

2.8 Contextos da pesquisa

O contexto desta pesquisa é um corte agencial (Barad, 2017) da malha viária do ensino pandêmico em Mato Grosso, em especial, as práticas de ensino de Língua Portuguesa de um

grupo de professores, mas, com atenção maior à uma docente que lecionava em uma escola púbica da educação básica localizada no município de Cáceres - MT. Assim, cartografamos temporalidades interconectadas: pré-pandemia, pandemia e pós-pandemia. Nesse processo, observamos a rede e rastreamos todas as conexões estabelecidas nesse emaranhado sociotécnico.

2.8.1 II Seminário Linguagem, Tecnologia e Ensino: realidade e perspectivas em tempo de pandemia

As condições inicias deste estudo emergem a partir do II Seminário Linguagem, Tecnologia e Ensino: realidade e perspectivas em tempo de pandemia realizado no âmbito do Projeto de Pesquisa/CNPq (Processo Nº 427522/2016-1), "Linguagem, redes sociais e dispositivos móveis: resiliência e adaptações nas práticas de ensino e de aprendizagem contemporâneas", foi coordenado pelo professor Prof. Dr. Valdir, Silva e realizado em parceria com o Programa de Mestrado Profissional em Letras/Cáceres-MT e PPGL-UNEMAT, entre 15/04/21 a 26/05/21. A programação teve por objetivo refletir sobre as práticas de ensino da língua (gem) na Educação Básica no contexto da Pandemia de covid-19.

Foi um evento totalmente *online*, em razão da pandemia, voltado para os professores da Educação Básica de Mato Grosso. Para a consecução deste evento, em termos metodológicos, nos valemos da realização de colóquios e *workshops*, por meio do canal do youtube Prof. Adson Luan Seba – linguagem, tecnologia e ensino. [31] No total, 1941 pessoas se inscreveram no evento. Inclusive, participantes internacionais de países como: Angola, Portugal, Argentina e Paraguai. Entretanto, consideramos somente os dados dos professores de Língua Portuguesa do Estado de Mato Grosso.

O evento organizado por nós nos possibilitou ter acesso aos nossos informantes e a um recorte de suas práticas de ensino pandêmico.

2.8.2 Escola Via Láctea

Lua lecionou Língua Portuguesa nesta escola em todas as fases do ensino pandêmico. Em 2023, fizemos uma visita à instituição. A Escola tinha IDEB de 6.4. Conforme as informações coletadas em uma visita realizada e validadas por uma funcionária do setor pedagógico, em agosto de 2023. A instituição possuía 50 professores em exercício. A gestão

[31] Link do canal: https://bit.ly/3S5Wov0

estava sob os cuidados da diretora, duas coordenadoras e uma professora em desvio de função que auxiliava no setor pedagógico.

No prédio da instituição, havia 6 técnicos em assuntos educacionais que desempenhavam funções pedagógico-administrativas, 11 auxiliares de apoio, sendo três guardas, cozinheiras e faxineiras. Havia 17 salas de aula, todas climatizadas com ventiladores e ar condicionado, entretanto, em algumas delas, os aparelhos precisavam de manutenção. Não existia na instituição, laboratório de informática. Entretanto, havia um funcionário em desvio de função que ficava na biblioteca e desempenhava funções tecnológicas, o "magaiver".

O prédio de alvenaria possuía sala dos professores, sala da direção/coordenação, secretaria, dois banheiros para alunos, sendo um masculino e um feminino cada um com 3 boxes. 3 banheiros para funcionários sendo dois na sala dos professores e um na coordenação pedagógica. Na frente da Escola havia uma quadra poliesportiva, onde eram realizadas atividades esportivas e culturais.

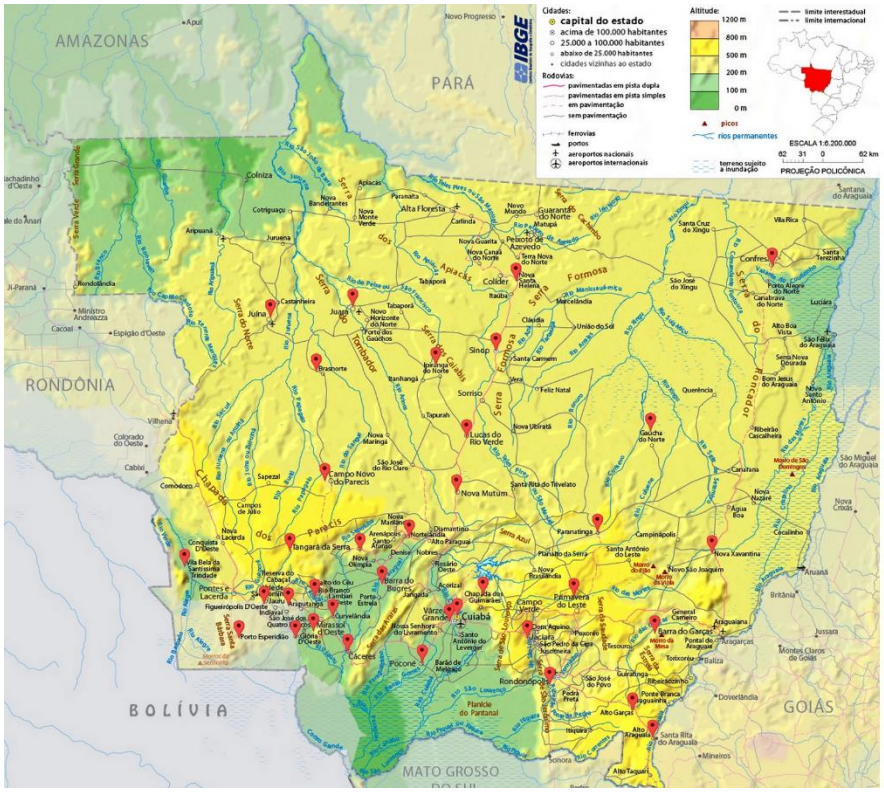
A instituição tinha 1 Datashow, TVs instaladas em algumas salas de aula, gabinetes de *Chromebooks* e internet para os funcionários. Na sala dos professores havia dois computadores. Essa infraestrutura pós-pandêmica estava relacionada ao Projeto @DIGI.EDUC, lançado em 26/06/2023, uma iniciativa que visava "modernizar o ensino" ao fornecer tecnologia acessível aos estudantes (Monteiro, 2023).

2.9. Participantes do estudo

Neste estudo, contamos com a participação de 107 professores de Língua Portuguesa que estiveram conosco no II SELTE, com idades variando entre 19 e 64 anos. A maioria deles, totalizando 44, estava na faixa etária de 35 a 44 anos, seguido por 39 professores na faixa de 45 a 54 anos, 16 entre 25 e 34 anos, e 8 entre 55 e 64 anos. Quanto à auto declaração étnico-racial, 52 se declararam pardos, 35 brancos, 15 negros, 3 amarelos, e 2 optaram por não declarar. Do total, 96 são do gênero feminino, 8 masculinos, e 3 LGBTQIAPN+. Desse total, 100 professores já haviam tomado a primeira dose da vacina contra a covid-19, 3 haviam tomado duas doses e 4 ainda não tinham se vacinado.

Os informantes são provenientes de diversas regiões do Mato Grosso, um fato que adiciona complexidade e vitalidade à nossa controvérsia. Na imagem a seguir, é possível observar a origem de cada um deles:

Figura 5: Região dos participantes



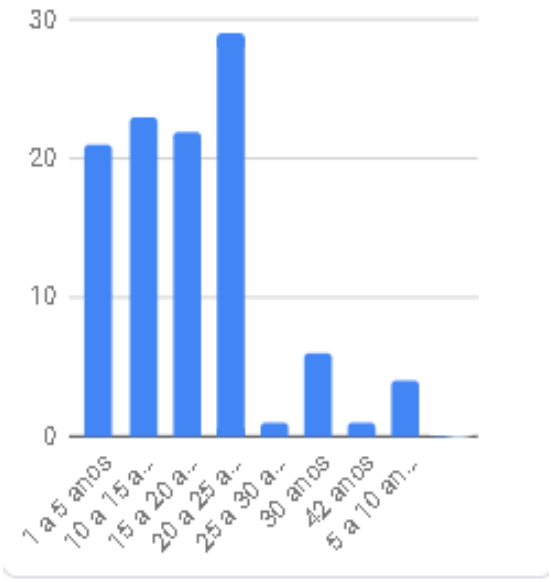
CIDADE	QTD
Alta Floresta	02
Alto Araguaia	01
Alto Garças	02
Araputanga	02
Barra do Bugres	01
Barra do Garças	02
Brasnorte	01
Cáceres	21
Campo Novo do Parecis	02
Chapada dos Guimarães	02
Colider	01
Confresa	01
Cuiabá	10
Curvelândia	01
Gaúcha do Norte	01
Glória D'oeste	03
Ipiranga do Norte	01
Jaciara	02
Jauru	01
Juara	01
Juína	01
Lucas do Rio Verde	02
Mirassol d'Oeste	02
Nortelândia	01
Nova Mutum	01
Nova Olímpia	02
Nova Xavantina	03
Paranatinga	03
Poconé	02
Porto Esperidião	01
Primavera do Leste	05
Rio Branco	01
Rondonópolis	03
Sinop	03
Tangará da Serra	06
Várzea Grande	11
Vila Bela da Santíssima Trindade	02

Fonte: Arquivo pessoal (2020)

Todos os professores participantes eram formados em Letras Português ou Letras Português/Inglês e, no momento da pesquisa, lecionavam pelo menos uma disciplina de Língua Portuguesa na Educação Básica. Em relação à titulação, a maioria dos docentes, 48 no total, possuía especialização. Além disso, 19 estavam cursando mestrado, 15 já eram mestres, 9 cursavam especialização, 9 estavam no doutorado, 4 eram apenas graduados e 3 possuíam título de doutor. Quanto à rede de ensino em que atuavam, a maioria (75 professores) trabalhava exclusivamente na rede estadual, enquanto 11 atuavam na rede municipal, 11 lecionavam em ambas, 3 trabalhavam simultaneamente na rede estadual e no ensino privado, 2 atuavam exclusivamente na rede privada, 1 no município e no ensino superior, 1 no estado e no ensino superior, e 1 no Instituto Federal.

A figura a seguir ilustra o tempo de serviço na área e a experiência desses professores:

Figura 6: tempo de serviço dos professores de Língua Portuguesa



Fonte: Arquivo do pesquisador (2020)

Conforme os dados apresentados, a maioria dos docentes, totalizando 29, possuía uma experiência profissional de 20 a 25 anos, sendo seguidos por 23 professores com 10 a 15 anos de prática. Além disso, havia um número expressivo de professores, totalizando 22, com uma bagagem de 15 a 20 anos. Outros 21 professores tinham uma experiência de trabalho entre 1 e 5 anos. 6 professores acumularam 30 anos de sala de aula, 4 docentes tiveram entre 5 e 10 anos, 1 professor possuía entre 25 a 30 anos de experiência, e houve um caso com 42 anos de prática.

As expertises dos professores foram diversas: 35 professores trabalhavam exclusivamente no Ensino Fundamental, 20 professores atuavam no Ensino Médio, 32 professores intercalavam entre o Ensino Médio e Fundamental, 5 professores trabalhavam com Ensino Médio, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, e 3 professores atuavam no Ensino Médio, Ensino Fundamental e Ensino Superior.

Dentre esse total, escolhemos para rastrear uma professora de Língua Portuguesa que trabalhava no Ensino Fundamental e Ensino Médio, em duas escolas. Uma pública e uma privada. Concentramos nossa cartografia em sua trajetória de ensino da escola pública. Essa professora é graduada em Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso e, na época da coleta de dados, cursava mestrado em Linguística pela mesma instituição. Com uma carreira de 17 anos, aos 45 anos de idade, ela foi surpreendida pela pandemia.

Seu nome fictício é Lua e ela foi escolhida porque trabalhávamos juntos em uma das escolas onde lecionava na época do Ensino Pandêmico. Ribas (2024, p.56) afirma que “os limites da rede a serem estudados dependem da capacidade que o pesquisador tem de seguir as

agências e atores que se multiplicam incansavelmente durante os rastreios das conexões". Então, ter uma conexão com essa actante possibilitou seguir os protocolos da TAR. Além disso, o fato de trabalhar em duas instituições nos chamou a atenção e despertou a curiosidade para compreender como ela gerenciou seu tempo no novo normal.

Além de Lua, 22 alunos do 3º ano do Ensino Médio da Escola Via Láctea também contribuíram para esta pesquisa ao redigir relatos (narrativas) pandêmicos, que constituíram parte do *corpus* deste estudo. 7 alunos do 6° ano do Ensino Fundamental I também fazem parte de uma associação analisada, isto é, uma aula síncrona durante a pandemia. Todos os discentes receberam nomes fictícios de planetas, estrelas e constelações, como Júpiter, Urano, Órion, Bellatrix, etc.

2.10 Procedimentos de coleta e análise de dados

A CC não define previamente seus instrumentos de coleta, mas recomenda que sejam diversificados para dar conta da complexidade das redes. Assim, este estudo seguiu um percurso indutivo, fundamentado na coleta de dados por meio de diferentes instrumentos: questionários aplicados a 107 professores, uma entrevista com a professora Lua, relatos pandêmicos produzidos por seus alunos, a Portaria nº 343/2020, três notícias representativas do discurso do Estado acerca das políticas públicas, uma aula síncrona gravada no ERE, quatro narrativas visuais (desenho-colagens) e o Projeto Político-Pedagógico da Escola Via Láctea.

Esse conjunto foi escolhido para cumprir o protocolo da CC de garantir que múltiplas vozes fossem contempladas e analisadas. No que se refere à análise, adotamos os princípios metodológicos da TAR (Latour, 2019), isto é, agnosticismo generalizado, simetria generalizada e associação livre, o que implicou evitar categorias fixas a priori.

Em vez disso, seguimos as associações tal como emergiram dos dados, buscando compreender as redes de práticas em sua dinamicidade. Os procedimentos de análise foram organizados em três movimentos principais:

- Sistematização inicial: tabulação das respostas do questionário e organização dos documentos, entrevistas e relatos em planilhas e arquivos digitais.
- Mapeamento das redes: utilização do *software* Gephi, que possibilitou visualizar conexões, fluxos e agenciamentos entre humanos e não humanos, com base em

métricas como grau, centralidade e modularidade, permitindo identificar padrões e clusters.

- Construção de temas emergentes: a partir do entrecruzamento entre dados quantitativos (frequências e gráficos do questionário) e qualitativos (entrevistas, documentos, relatos e desenhos), delineamos temas como uso das tecnologias, letramentos digitais, emoções docentes e discentes, políticas públicas, identidade docente e práticas pedagógicas híbridas, discutidos à luz da TAR e dos novos materialismos.

Esse processo analítico, inspirado no método cartográfico, permitiu tratar o *corpus* como rede sociotécnica em constante transformação, evitando dicotomias rígidas e privilegiando as conexões entre os actantes. Ao integrar coleta e análise em um mesmo fluxo, garantimos coerência com a perspectiva atorrediana que orienta esta pesquisa.

2.10.1 Questionário

A primeira etapa da coleta de dados foi realizada por meio de um questionário virtual elaborado na plataforma *Google Forms.* O questionário foi disponibilizado aos concluintes do II SELTE entre julho a agosto de 2021. O instrumento, composto por 13 seções temáticas e 101 questões, foi baseado na tradução para o português do Quadro Comum Europeu de Competências Digitais para Educadores, feita por Lucas e Moreira (2018), da Universidade de Aveiro. Para adequá-lo ao contexto brasileiro, foram feitas adaptações com foco específico no estado de Mato Grosso.

O material foi desenvolvido utilizando a metodologia da cartografia de controvérsias, permitindo o rastreamento das atividades de 107 professores de Língua Portuguesa, em diversas práticas sociais, como as de ensino, mediadas por tecnologias digitais. No contexto desse estudo fizemos um recorte e mantivemos o foco apenas em seções que analisaram o envolvimento profissional com as tecnologias digitais, o ensino e aprendizagem, a infraestrutura tecnológica da escola, a promoção da competência digital dos alunos, e as implicações do Ensino Pandêmico. Essas seções englobaram questões formuladas com base nos princípios da *Escala Likert*, onde os participantes foram solicitados a indicar seu nível de concordância com diferentes afirmações apresentadas (Basso, 2009). O dispositivo de coleta de dados pode ser acessado nos anexos desta pesquisa, ou clicando aqui.

Esse instrumento, embora tenha apresentado limitações, como a centralização nas respostas e a subjetividade na interpretação, foi cuidadosamente elaborado para mitigar esses problemas. Por meio da fundamentação na TAR, garantimos uma ampla variedade de opções e eixos temáticos que se interconectavam. O material pode ser acessado aqui.[32]

Os dados provenientes dos questionários foram organizados inicialmente em planilhas no Microsoft Excel e tratados por meio de estatística descritiva simples, com cálculo de frequências absolutas e relativas (%), permitindo identificar tendências e distribuições das respostas. Os resultados foram sistematizados em quadros e gráficos para facilitar a leitura e comparação entre variáveis.

Em seguida, realizamos a interpretação desses dados à luz da TAR considerando que cada assertiva significava um efeito de rede produzido por associações entre humanos e não humanos no contexto escolar. Quando necessário, as frequências obtidas foram cruzadas com dados qualitativos oriundos das entrevistas, relatos e documentos, possibilitando uma análise integrada e contextualizada dos resultados.

2.10.2 Documentos

A segunda etapa da pesquisa consistiu na análise documental que foi distribuída em quatro etapas temporais distintas. A escolha e a leitura dos documentos foram orientadas pelos resultados preliminares do questionário, que indicaram direções que precisariam ser exploradas e aprofundadas em nossa investigação. Assim, foram examinados:

- A Portaria nº 343/2020, por seu papel normativo central na autorização do Ensino Remoto Emergencial no Brasil;
- Três notícias que expressavam o discurso oficial do Estado sobre as políticas públicas educacionais durante a pandemia, permitindo observar como tais diretrizes eram publicizadas. Visto que a mídia tem potencial de influenciar, em larga escala, as redes sociotécnicas educacionais, moldando tanto o discurso dos informantes quanto suas práticas de ensino;
- Uma aula síncrona gravada no ERE, disponibilizada por Lua, que possibilitou compreender, em situação real, a materialização dessas políticas no cotidiano pedagógico. Optamos por esse material por representar o momento inicial de

[32] https://drive.google.com/file/d/1DyNu04X92BzFqpAVZcyqL7RHvS6amMp9/view?usp=sharing

adaptação às novas dinâmicas do ERE, revelando estratégias, desafios e improvisos pedagógicos.

- O Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola Via Láctea, documento que evidenciou o posicionamento institucional frente à integração de tecnologias digitais no ensino. Optamos por ler a versão de 2023, isto é, a redação pós-pandemia. A escolha se justifica pela possibilidade de identificar eventuais mudanças e incorporações das tecnologias decorrentes do contexto pandêmico, bem como vestígios das adaptações institucionais técnica investigada.

Esses materiais foram tratados como actantes no sentido latouriano, ou seja, como elementos capazes de agenciar e ser agenciados nas redes sociotécnicas mapeadas pela pesquisa. Essa etapa é importante para nós, pois, conforme Fonseca (2002), o estudo documental recorre a meios diversos, como tabelas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, etc. Segundo Martins e Theophilo (2009), essa ferramenta pode potencializar a pesquisa porque fornece informações encontradas por outras fontes, corroborando a confiabilidade das afirmações do pesquisador.

Conforme o site da Biblioteca Prof. Lydio Bandeira de Mello da UFMG, "Os documentos analisados podem ser atuais ou antigos, e podem ser usados para contextualização histórica, cultural, social e econômica de um lugar ou grupo de pessoas, em determinado momento da história" (Faculdade de Direito- UFMG, 2021, *online*).

2.10.3 Relato ator-rede

Com base nas direções sinalizadas pelo questionário e no rastreamento das associações identificadas nos documentos selecionados, avançamos para a terceira etapa de coleta, realizada no período pós-pandêmico. Em agosto de 2023, visitamos a Escola Via Láctea e acompanhamos as aulas de Lua em turmas do Ensino Médio durante uma semana, com o intuito de nos fornecer elementos para a formulação da entrevista semiestruturada, a etapa seguinte.

Por se tratar de uma pesquisa de base TAR, de caráter aberto, identificamos a necessidade de incluir informações sobre os alunos, especialmente após observarmos questionamentos durante as aulas de produção textual. Em uma delas, um estudante indagou: "Como vou conseguir escrever uma redação se eu sou aluno da pandemia? ". Esse enunciado, que também apareceu como justificativa para a recusa em participar de outras atividades

consideradas “complicadas”, revelou percepções e autodefinições que apontaram direções que precisavam ser exploradas.

Aproveitando o tema de uma aula de produção textual sobre os impactos da covid-19 na sociedade, propusemos à professora incluir, na atividade, eixos voltados à aprendizagem dos alunos durante a pandemia. Com sua anuência, os estudantes do 3º ano foram convidados a elaborar um relato de experiência pandêmica, em até 30 linhas, como tarefa final. A orientação de Lua foi que descrevessem de forma detalhada suas vivências no Ensino Remoto Emergencial, permitindo-nos acessar narrativas estudantis que complementaram e tencionaram os dados obtidos nas fases anteriores.

Concebemos, então, esse material como um “relato ator-rede”. Conforme Sá (2014), o registro em forma de rede possibilita ao pesquisador compreender os dados de forma associativa, integrando-os em vez de dividi-los em porções localizadas e globais. Assim, “contar uma história ator-rede é ser capaz de apreender essas muitas conexões, sem estragá-las desde o começo com a decisão à priori sobre qual é o ‘verdadeiro tamanho’ de uma interação ou de um agregado social” (Latour, 2012, p. 257).

De acordo com Silva *et al.* (2021, p.4) “o relato ator-rede pode contribuir para o mapeamento e análise das esferas empíricas em que se articula o novo coronavírus[...] a se associar à rede performada”. Nos termos de Lima (2023a, 2023b) esse tipo de relato permite delinear interações e conexões entre vários elementos de um arranjo sociomaterial, com foco na compreensão da influência mútua para a formação de uma realidade compartilhada. A seguir, fornecemos o enunciado da atividade:

Quadro 4: Atividade Aplicada por Lua

<table>
<tr><th colspan="2">Atividade</th></tr>
<tr><td colspan="2">Escreva um relato sobre sua experiência nas aulas durante a pandemia. Detalhe eventos, pessoas e coisas que desempenharam papéis importantes em sua experiência de aprendizagem no digital. Descreva os desafios enfrentados, os recursos utilizados para participar das aulas e analise tanto os aspectos positivos quanto os negativos.</td></tr>
<tr><td>Texto motivador I
 
</td><td>Texto motivador II
  </td></tr>
</table>

Para garantir o anonimato dos participantes, os relatos foram digitalizados utilizando o aplicativo *Camscanner* e editados através do site *I Love PDF*. Em seguida, foram hospedados no *Google* Drive e disponibilizados por meio de um código QR gerado pela ferramenta *QR-Code Generator*, como se vê a seguir, ou clicando aqui.

Figura 7:Relatos pandêmicos



Fonte: Arquivo pessoal (2023)

Assim como as entrevistas, esses dados também foram lidos e interpretados por meio de uma análise neomaterialisda do discurso, de base atorrediana.

2.10.4 Entrevista

Realizar entrevistas com atores humanos envolvidos na controvérsia é um passo indispensável. Elas podem fornecer muitas informações sobre os bastidores de uma controvérsia, permitindo que o analista crie uma rede a partir das informações fornecidas. Segundo Minayo (2009), uma das estratégias mais comuns no trabalho de campo é a realização de entrevistas, que podem fornecer dados primários, ou seja, informações diretamente obtidas por meio do diálogo com o entrevistado. Esse material permite que o próprio sujeito reflita sobre a realidade que vivencia e compartilhe suas percepções e experiências.

Elas também podem mostrar o que Latour (2012, p.189) chama de “Relato Ator-rede”, ou seja, “uma narrativa, uma descrição ou uma proposição na qual todos os atores fazem alguma coisa e não ficam apenas observando. ” Assim, o autor enfatiza a importância de enxergar um relato ator-rede de forma aberta, sem preconcepções sobre o que constitui uma interação ou uma rede como verdadeira.

Nesse sentido, realizamos uma entrevista semiestruturada com Lua em dezembro de 2024, com duração de 1 hora e 20 minutos na casa da informante. De acordo com Laville e

Dione (1999), as entrevistas semiestruturadas são compostas por uma sequência de perguntas abertas, organizadas de antemão, nas quais o entrevistador pode incluir questões adicionais para esclarecimento. O propósito desta entrevista foi coletar informações sobre as práticas de ensino de Lua durante a (pós) pandemia, conforme anexo I, ou clicando aqui.

As entrevistas semiestruturadas foram transcritas integralmente, preservando a forma de enunciação e eventuais marcas expressivas das falas. A análise não seguiu categorização temática prévia. Em vez disso, adotamos um procedimento indutivo e integrado, no qual excertos foram incorporados ao texto analítico à medida que dialogavam com outros dados da pesquisa. Essa estratégia, coerente com a perspectiva da CC e TAR permitiu seguir as associações e conexões emergentes no percurso investigativo.

Ainda nessa etapa, criamos visualizações (Grafos) geradas no Gephi, as quais se configuraram como mapas sociotécnicos que indicavam as conexões entre os diferentes actantes identificados na pesquisa. Cada nó corresponde a um actante, enquanto as arestas indicam as associações mapeadas nos dados coletados.

Nesse sentido, as informações foram inseridas no Gephi e processadas com base em métricas específicas: grau, que representa o número de conexões de um nó e, portanto, o volume de relações que um determinado actante mantém; centralidade, que mede a importância de um nó para a circulação de informações ou influências, indicando aqueles que funcionam como pontes ou mediadores entre diferentes grupos; e modularidade, que identifica comunidades ou clusters mais densamente conectados internamente, permitindo agrupar actantes que compartilham relações mais próximas ou temáticas comuns.

2.10.5 Desenhos pandêmicos: métodos visuais para a expansão da cartografia

Ao nos valermos da plasticidade da CC, apropriamo-nos, ainda que parcialmente, de métodos narrativos visuais[33] — como o desenho — para potencializar nossa cartografia. Antes de abordarmos os métodos narrativos visuais, é pertinente discutirmos, primeiramente, o que fundamenta essa estratégia, ou seja, algumas premissas do método narrativo, pois é desse campo que extraímos parte do repertório que é últil para nossa discussão.

Clandinin e Connelly (2000) defendem que o método narrativo auxilia a investigar a forma como as experiências pessoais são historicamente situadas e socialmente construídas,

[33] Tivemos contato com esses conhecimentos na disciplina Linguagem, Tecnologia e Ensino, ministrada pela professora Ana Carolina Laurentiis Brandão, em 2021.

como é o caso, por exemplo, nas práticas de Ensino Pandêmico. Ao adotarmos essas lentes, os desenhos e as redes que construímos visualmente são concebidos como discurso-rede sobre um recorte de um período de ensino. Esses elementos nos ajudarão a compreender diversos aspectos do nosso mapeamento, como a identidade docente, que se constrói de forma contínua e é influenciada por múltiplos fatores, entre eles os de ordem emocional, social e histórica.

Lieblich *et al.* (1998, p.13) assevera que ao aderir métodos narrativos, o pesquisador deve partir de uma perspectiva holística, focada no conteúdo expresso no material coletado. Nos termos dos autores, "ao invés de reduzir o fenômeno a suas partes constituintes, tentamos compreendê-lo em sua totalidade, em suas dimensões interdependentes e em seu contexto mais amplo". Esse viés nos possibilitará compreender a influência dos contextos nas narrativas, as quais garantem metamorfoses (Rabelo, 2011). Ou seja, devido à sua perspectiva integral, o método é aderente à cartografia de controvérsias e, por esse motivo, decidimos mobilizá-lo em em nosso texto na intenção de compreendermos as conexões estabelecidas na rede de práticas de ensino de Lua.

Nessa ótica, adotamos, o desenho como método visual, por acreditarmos que eles podem revelar aspectos opacos. A narrativa visual é definida por Brandão (2017) como um conjunto de representações que carregam pensamentos e experiências dos participantes. Decidimos aderir a essa possibilidade por concordarmos com Bach (2007) e Riessman (2008) que as imagens expressam experiências e podem elucidar aspectos subjetivos. Brandão (2017) apregoa que o uso de desenhos e outras representações visuais permite que os colaboradores da pesquisa expressem suas concepções, emoções e desafios sobre o ensino, estimulando reflexões sobre sua identidade docente.

A respeito disso, consideramos relevantes os métodos visuais por reconhecer, assim como Rabelo (2011, p.184), que "[...] contar e recontar a sua experiência são uma boa estratégia para refletir sobre sua própria identidade e para "desidentificar-se" de práticas já realizadas ou antecipar o que se deseja fazer/ser."

Por estarmos investigando um contexto histórico que trouxe inúmeros desafetos aos nossos informantes, o uso de um método narrativo visual se demonstrou"[...] um caminho promissor capaz de proporcionar conversações reflexivas baseadas no acolhimento e que possibilitem o agir com responsabilidade e liberdade" (Aragão; Guanaes (2025, p.79). Assim, solicitamos que Lua ilustrasse, por meio de desenhos, suas paisagens de ensino antes, durante e após a pandemia, totalizando 4 desenhos.

Desse modo, a interpretação dos desenhos ocorreu da seguinte maneira:

Quadro 5: Passos para a interpretação dos desenhos

Passo 1: Escuta sensível da narrativa visual:
Antes de qualquer interpretação, adotamos uma postura de atenção flutuante e escuta afetiva, reconhecendo o desenho como um discurso-rede que carrega emoções, memórias e posicionamentos. Aqui, não buscamos "traduzir" a imagem em palavras, mas escutá-la, observando cores, formas, gestos, traçados e outros elementos simbólicos que se conectam na produção de efeito de sentido-coisa.
Passo 2: Leitura situada da imagem como discurso
Reconhecemos cada discurso-rede como situado histórica e emocionalmente. Então, levamos em conta: I. O contexto em que o desenho foi produzido e o período que ele representa (antes, durante ou após a pandemia); II. A intenção da autora ao representar suas paisagens de ensino; III. A materialidade visual: o que aparece, o que é omitido, o que se repete.
Passo 3: Mapeamento das redes intra-ativas
Cada desenho foi lido como um nó da rede**,** revelando os actantes mobilizados nas práticas de ensino de Lua. Observamos como certos elementos se conectam, se ausentam ou ganham destaque em cada fase da pandemia. Perguntamo-nos: I. Que agenciamentos aparecem nessa imagem? II. Que actantes estão estabilizados ou em disputa? III. Que controvérsias se materializam visualmente?
Passo 4: Cartografias afetivas e identitárias
Os traços emocionais foram lidos como pistas de como Lua experienciou o ensino remoto, o retorno gradual, os silêncios e os encontros. Essa leitura considera: I. Os afetos predominantes II. As marcas de resistência ou adaptação; III. A autoimagem docente que se (re)configura.

Fonte: Criado pelo atuor (2025)

Assim, o percurso não foi linear nem fechado, mas considerou a complexidade, a temporalidade e da dinamicidade das paisagens de ensino ilustradas. Para sintetizar, a seguir, encerramos a seção com um quadro que resume nosso percurso metodológico:

2.11 Cuidados éticos

Nosso projeto de pesquisa foi aprovado em sua 2ª versão, pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Mato Grosso, CAAE nº 55841521.9.0000.5166. Todos os participantes foram informados sobre os objetivos do estudo e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Todos os meios para preservar a identidade dos participantes e as informações foram mobilizados.

Quadro 6: Síntese metodológica

Instrumento	Objetivo na Pesquisa	Procedimento de Coleta	Procedimento de Análise
Passo 01: Questionário Online (Google Forms – 13 seções, 101 questões)	Levantar dados quantitativos e qualitativos sobre: (a) práticas pedagógicas com tecnologias digitais; (b) infraestrutura e suporte técnico das escolas; (c) competências digitais docentes; (d) condições de trabalho antes e durante o ERE	Aplicado entre julho e agosto de 2021, via Google Forms, a 107 professores de Língua Portuguesa concluintes do II SELTE. Baseado no Quadro Europeu de Competências Digitais para Educadores (DigCompEdu), adaptado ao contexto mato-grossense e à abordagem da TAR. Escala Likert de 5 pontos para assertivas fechadas e campos abertos para observações. Divulgação via e-mail e grupos de WhatsApp institucionais. Respostas exportadas para planilhas Excel.	**Tratamento:** consolidação em planilhas, cálculo de frequências absolutas e relativas. **Ferramentas**: Excel (estatística descritiva).**Interpretação**: leitura à luz da TAR, articulando percentuais com narrativas das entrevistas e demais dados, para identificar controvérsias, ausências e agenciamentos entre humanos e não humanos.
Passo 2: Documentos (Portaria nº 343/2020, PPPs, notícias, registros de aula síncrona)	Contextualizar e descrever políticas públicas, práticas institucionais e condições de ensino no estado de Mato Grosso durante a pandemia.	Seleção intencional de documentos oficiais, institucionais e midiáticos pertinentes ao objeto de estudo. Incluiu o PPP da escola de Lua, textos normativos e uma gravação da primeira aula síncrona de Lua.	**Tratamento**: seleção de recortes pertinentes à nossa narrativa cienífica, os quais ajudassem a responder nossas questões de pesquisa. **Procedimento**: consideramos o contexto de produção, conteúdo e materialidade. **Interpretação**: identificação de actantes, controvérsias, traduções assim como ideologias que sustentassem as redes de ensino pandêmico.
Passo 3: Relatos Pandêmicos (22 alunos do 3º ano EM	Captar narrativas estudantis sobre suas experiências de aprendizagem no contexto do ERE, revelando percepções, dificuldades e estratégias de adaptação.	Produzidos em agosto de 2023, em atividade de produção textual orientada pela professora Lua. Textos manuscritos digitalizados e armazenados em QR Codes para preservação e acesso.	**Tratamento**: leitura integral dos textos, preservando a forma original. **Procedimento**: análise interpretativa integrada ao *corpus*, articulando trechos dos relatos com dados do questionário e entrevista e, posteriormente, compilação no Gephi. **Interpretação**: leitura como discurso-rede, observando marcas de agência estudantil, condições materiais, afetos e práticas pedagógicas.
Passo 4: Entrevista Semiestruturada	Explorar em profundidade experiências, percepções, práticas e afetos da docente antes, durante e após a pandemia, compreendendo sua constituição identitária e seus agenciamentos com tecnologias digitais.	Realizada em dezembro de 2024, na residência da informante, com duração de 1h20min. Registrada em áudio mediante consentimento, transcrita integralmente preservando marcas de oralidade e pausas.	**Tratamento**: leitura exploratória inicial e seleção de trechos pertinentes às intenções de pesquisa. **Procedimento**: análise indutiva, sem categorização prévia; inserção de excertos no texto analítico em pontos de diálogo com outros dados (questionários, documentos, desenhos e relatos) e, posteriormente, compilação no Gephi. **Interpretação**: abordagem discursivo-material sob a ótica da TAR e do neomaterialismo.

Passo 5: Desenhos Pandêmicos (4 narrativas visuais produzidas por Lua)	Investigar, por meio da linguagem visual, a constituição identitária e afetiva da docente em diferentes momentos da pandemia, incluindo percepções sobre ensino, alunos e tecnologias.	Produzidos voluntariamente por Lua, representando: (1) pré-pandemia; (2) início do ERE; (3) fase de adaptação; (4) pós-pandemia.	**Tratamento**: observação detalhada dos elementos gráficos, cores, disposição espacial e simbolismos. **Procedimento**: análise multimodal, registrando aspectos visuais e contextuais. **Interpretação**: leitura situada na perspectiva atorrediana e neomaterialista, mapeando redes de relações e identificando ausências e repetições como elementos.

Fonte: Criado pelo autor (2025)

CAPÍTULO III –A REDE EM MOVIMENTO

Enquanto pesquisadores atorredianos, precisamos evidenciar todos os elementos que se conectam na rede de intra-ações. Portanto, na etapa analítica deste estudo, já de posse do *corpus*, questionamo-nos:

- Quem colabora com quem e como?
- Quem se opõe a quem?
- Quais actantes mobilizam, organizam ou direcionam as ações da rede?
- Quais são os elementos que conectam ou influenciam esses actantes?

Por meio desse exercício indutivo, cabe a nós, inscritos nessas lentes teóricas, considerar o significado das conexões, as influências entre os elementos e os padrões emergentes. Portanto, nossa análise se valerá principalmente do princípio de "descrição" recomendado pela TAR e pela Cartografia de Controvérsias, pois, conforme Coutinho e Viana (2019), o que importa em uma análise ator-rede é o detalhamento das ações dos actantes para compreender as conexões.

Contudo, enquanto linguistas aplicados, buscamos expandir esse limite epistemológico ao problematizar como a TAR pode ser aplicada na LA, deslocando a centralidade do humano e permitindo novas leituras das práticas sociais e de linguagem. Com isso, atendemos às seções 1.1.1 a 1.1.6 do capítulo teórico, promovendo uma análise descritiva, mas também reflexiva. Nesse sentido, cumpriremos o que recomendam Lüdique e André (2003), ao afirmarem que o pesquisador deve contemplar em seu texto uma parte de descrição e uma de reflexão.

Sob esta égide, destacamos que diferente de abordagens que partem de categorias pré-definidas, este estudo opta por seguir os rastros dos actantes, ou seja, acompanhar os movimentos, agenciamentos e associações que emergem nas redes investigadas, sem a pretensão de estabilizar ou reduzir o fenômeno a etapas fixas.

Dessa forma, reforçamos, é importante que o leitor compreenda que este estudo não segue um percurso linear nem sustentado por categorias previamente definidas por conta de nosso referencial teórico. Ao contrário, os dados são mobilizados em constante articulação com os agenciamentos que emergem durante a análise. Assim, a todo momento, fragmentos do *corpus* são revisitados, cruzados e reinterpretados conforme novos vínculos se evidenciam, numa lógica investigativa que privilegia a abertura, a multiplicidade e o rastreamento atento dos actantes em rede.

Desse modo, iniciamos nosso primeiro passo como cartógrafos, que é seguir os rastros dos actantes (Latour, 2012), ponderando que a rede não é apenas conexão, mas também composição com outros elementos (Lemos, 2013, 2015).

3.1. A ilusão da estabilidade: o ensino antes do SARS-COV-2

> As coisas não revelam facilmente os seus segredos e, em muitos casos, não prestamos muita atenção a elas, em movimentos modernos de purificação e separação[...] (Oliveira; Porto, 2016, p. 47, *apud* Lemos, 2014).

As palavras de Oliveira e Porto (2016) abrem nossa seção analítica, pois, assim como eles, nosso gesto interpretativo considera a complexidade das intra-ações estabelecidas nas redes, bem como os agenciamentos das coisas. Diante dessa constatação, iniciamos nossa cartografia com foco nas práticas de ensino anteriores à pandemia, para que nosso mapeamento possa revelar continuidades, rupturas e ressignificações na experiência docente ao longo da crise de saúde. Assim, as emoções, afetos e identidades docentes que influenciaram as práticas pedagógicas são compreendidas como efeitos performativos.

Assim, nos empenhamos em compreender, primeiramente, se os Projetos Político-Pedagógicos das escolas onde nossos informantes atuavam contemplavam práticas de ensino mediadas por tecnologias digitais. Nos atentamos a isso porque compreendemos que o Ensino Pandêmico exigiu o estabelecimento de conexões com esses actantes. Para iniciarmos nossa análise, tomamos como ponto de partida uma das assertivas extraída do questionário *online* aplicado aos professores: “O PPP da escola contempla as tecnologias digitais no ensino”. Essa proposição foi apresentada aos respondentes com a possibilidade de posicionamento em uma escala de concordância.

Quadro 7: aspectos sociotécnicos das instituições de ensino

Assertiva	Concordo Totalmente	Concordo Parcialmente	Discordo Parcialmente	Discordo totalmente	Indiferente
1ª O PPP da escola contempla as tecnologias digitais no ensino.	31	41	20	6	9

Fonte: Dados do autor (2021)

A partir dos dados fornecidos, percebemos que a maioria dos docentes (67.3%), ou seja, aqueles que concordaram totalmente e parcialmente, estavam lotados em escolas que

reconheciam a importância das tecnologias digitais e as incorporaram em seus Projetos Político-Pedagógicos. No entanto, uma parcela considerável (24.3%), aqueles que discordaram parcialmente e totalmente, assim como aqueles que representaram indiferença (8.4%), nos revelaram que suas instituições de ensino não fizeram a inclusão adequada dessas tecnologias no PPP, como é o caso da escola de Lua que, em um trecho da entrevista a seguir, expõe uma relação conturbada com as tecnologias digitais.

> **#Excerto 01:** [...] por sermos **muito tradicionais, não usávamos nem computador na sala** de aula. Só livro, caderno e quadro. Então, eu não trabalhava com computador porque **eu tinha tudo na sala**, né?! (Lua, informação verbal, 2024, grifos nossos).

Nossa informante revela o distanciamento tecnológico presente na Escola Via Láctea e sugere que essa realidade também se estendia aos outros professores que trabalhavam com ela na instituição que, por "serem muito tradicionais", não fomentavam a Educação Digital. Nessa atmosfera, conforme revelado por ela, métodos centralizados no professor e materiais analógicos, como livro, caderno e quadro, eram protagonistas dessa associação. Ou seja, "o necessário" já estava disponível na sala de aula, e qualquer mudança dessa organização, como veremos adiante, poderia ser mal interpretada pelos gestores.

As palavras de Lua denotam um agenciamento docente pré-pandêmico em que o computador, embora existente, era desagenciado das práticas de ensino. Expulso da rede de legitimidade, esse elemento foi silenciado por uma cultura escolar que operava como dispositivo de purificação (Latour, 2012), estabilizando o discurso de autossuficiência docente em torno de valores tradicionais que desautorizavam mediações tecnológicas.

A fala denota uma identidade docente que se performava na estabilidade de rotinas conhecidas e suportes físicos já legitimados. Tais elementos, combinados, sustentavam um modo de ensinar considerado "completo", como revela a afirmação "eu tinha tudo na sala". Nessa organização da prática, a ausência do computador não é percebida como limitação, mas como parte de uma rede já estabilizada.

No entanto, a referência a esse passado com o uso do termo "tudo" mostra também certa nostalgia e, simultaneamente, indica uma ruptura que será operada adiante na cartografia: a entrada do digital como imposição, deslocamento e reconfiguração da prática. Por essa via, o relato de Lua também antecipa um campo de tensões que será agenciado no ensino pandêmico, quando a ausência do computador se transformará em vulnerabilidade, exigindo novos modos de ser docente.

Reconhecemos que essa postura institucional rompe com os princípios da Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, que dispõe sobre a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC–Formação Continuada) e que se conecta a essa associação por legislar sobre a importância do letramento digital. Conforme o documento, em suas competências 2 e 5, há um destaque para o compromisso docente com a atualização frente às demandas da sociedade contemporânea, demandas essas que também serão exigidas de seus alunos. Os professores devem, então:

> 2. Pesquisar, investigar, refletir, realizar análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas. [...]
> 5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens (Brasil, 2020, p. 15).

Nesse sentido, pontuamos que a ausência de ações pedagógicas que incentivem a pesquisa, a reflexão crítica e o uso criativo das tecnologias digitais compromete diretamente o desenvolvimento das competências previstas na BNC–Formação Continuada. Ou seja, instituições de ensino como a de Lua limitam práticas de ensino alinhadas às transformações sociais e culturais contemporâneas. Igualmente, ao negligenciar o incentivo ao uso crítico, ético e dessas tecnologias, a integração não ocorre de forma efetiva. Com efeito, essa omissão institucional energizou as conexões estabelecidas na rede de práticas de Ensino Pandêmico.

Esse ponto nos remete ao estudo de Castro e Lemes (2014) sobre a relação entre PPP e tecnologias digitais. Para os autores, é imprescindível que os currículos escolares ensinem os alunos a atuarem nos espaços digitais e desenvolvam conhecimentos inerentes a eles, o que hoje, é uma obrigatoriedade, conforme a Política Nacional de Educação Digital (Brasil, 2023) e a Base Nacional Comum Curricular Computação (Brasil, 2022).

Na contramão, a limitação tecnológica fomentada escola de Lua não foi nada favorável à transição para o Ensino Pandêmico. O caso de nossa informante e dos 32,7% dos professores que negaram que o PPP de suas instituições contemplasse efetivamente as TD nos permite dizer que a ausência de uma cultura digital nessas instituições de ensino pode ter contribuído para a morosidade da implantação do ERE e das demais relações entre aluno-professor-tecnologias.

Feitas essas ponderações sobre o PPP, a seguir, de volta aos dados do questionário, buscamos compreender em que medida essas escolas promoviam a Educação Digital.

Quadro 8: aspectos sociotécnicos das instituições de ensino

Assertiva	Concordo Totalmente	Concordo Parcialmente	Discordo Parcialmente	Discordo totalmente	Indiferente
2ª- A escola em que trabalho promove a integração de tecnologias digitais no ensino	26	47	15	8	11

Fonte: Dados do autor (2021)

De acordo com o Quadro, a maioria dos professores (68,23%) afirmou que a escola promoveu, em alguma medida, a integração de tecnologias digitais. Esse dado, à primeira vista, pode sugerir que houve um movimento institucional de incentivo às práticas pedagógicas mediados por tecnologias. No entanto, à luz da TAR, essa leitura exige desdobramento cartográfico.

Isso porque, na perspectiva atorrediana, não se trata de avaliar a integração das TD como uma política objetiva e linear, mas de descrever como ela se materializa nas redes sociotécnicas que compõem o cotidiano escolar. O que os dados mostram, portanto, é uma rede em disputa, em que as práticas digitais são ora mobilizadas como instrumentos de inovação, ora tensionadas por precariedades materiais, ausência de mediações e desigualdades infraestruturais. Nesse sentido, a discordância parcial (14,02%) e total (7,48%) mostra professores que, como Lua, vivenciaram os limites físicos, técnicos e subjetivos da cultura digital escolar.

Já a indiferença (10,28%) indica um ponto de apagamento da rede, isto é, um nó desativado, apontando que a tecnologia não se fez presente na prática docente de alguns sujeitos. Esse silenciamento pode ser entendido como efeito da ausência de agenciamentos entre políticas públicas, formação docente, mediações institucionais e as materialidades escolares. O que está ausente, nesse caso, também é actante. Isso porque, na lógica das redes, a ausênciade elementos reconfigura a ação, interferindo silenciosamente nos agenciamentos possíveis.

Posteriormente, buscamos saber se as instituições de ensino dispunham de infraestrutura tecnológica adequada, pois não basta prever práticas pedagógicas mediadas por tecnologia nos documentos oficiaisse, na realidade, docentes e alunos não têm acesso aos recursos necessários para implementá-las.

Quadro 9: Escola x infraestrutura

Assertiva	Concordo Totalmente	Concordo Parcialmente	Discordo Parcialmente	Discordo totalmente	Indiferente
3ª- A escola em que trabalho possui uma infreaestrutura	39	16	25	17	10

tecnológica adequada.					

Fonte: Dados do autor (2021)

Os dados indicam que cerca de metade dos docentes participantes (50,4%) declarou, total (36,45%) ou parcialmente (14,95%), que sua escola dispunha de infraestrutura adequada. Em termos atorredianos não podemos interpretar essa informação como neutra ou autorreferente, mas como um efeito de rede, isto é, como uma tradução situada das associações possíveis entre humanos e não humanos naquele ecossistema escolar.

Como nos orienta Latour (2012), a infraestrutura é um actante que agencia e é agenciado, seja pela presença, pela ausência, ou por sua intermitência. O fato de parte expressiva dos docentes concordar apenas parcialmente já nos permite inferir a existência de infraestruturas instáveis, performadas no cotidiano a partir de múltiplos ajustes locais. Ou seja, são redes que tentam se manter coesas a partir do esforço contínuo de associação, como lembra Corrêa (2014), numa dinâmica de "fazer que faz fazer".

Por outro lado, 39,25% dos docentes discordaram que suas instituições dispunham da infraestrutura necessária, evidenciando redes que colapsam antes mesmo de se estabilizar. Nessas situações, a ausência de certos actantes materiais, como computadores, conectividade, suporte técnico, impede que a escola se traduza como um espaço de mediação tecnológica.

Aqui, como Barad (2003) nos alerta, a matéria também importa. Sendo assim, sua ausência, sua precariedade, sua falha, são igualmente performativas. O não dispor é também uma forma de fazer, de gerar exclusões, limites, exaustões. À beira de um colapso sociotécnico, o que está em jogo não é apenas a pedagogia, mas a própria possibilidade de existir enquanto professor em meio à pandemia.

Em um campo adicional do questionário, os docentes informaram algumas dessas fragilidades, como equipamentos sucateados, internet lenta ou insuficiente e falta de manutenção ou suporte. Nesse sentido, as fragilidades reveladas podem ter desenfreado uma série de problemas na integração das tecnologias nas práticas de ensino. Por fim, 9,35% dos professores demonstraram-se indiferentes em relação à infraestrutura tecnológica da escola, autorizando-nos a deduzir que esses espaços também não estavam equipados.

Os dados apontam que a precariedade da infraestrutura tecnológica fez com que o ERE fosse ainda mais desafiador para os professores, escancarando desigualdades e intensificando a sobrecarga docente. Frente a esses dados, precisávamos saber, então, se os professores usavam as tecnologias digitais e, também, com qual frequência. Vejamos o que disseram no questionário:

Quadro 10: uso tecnológico

Respostas	
4ª - Não uso, ou raramente uso, tecnologias na aula.	3
5ª - Faço uma utilização básica do equipamento disponível, p. ex. Datashow, caixa de som, notebook, smart tv.	36
6ª - Uso uma variedade de recursos e ferramentas digitais em minhas práticas de ensino.	17
7ª - Uso ferramentas digitais para melhorar sistematicamente minhas práticas de ensino.	35
8ª - Uso ferramentas digitais para implementar estratégias pedagógicas inovadoras.	14
9ª - Não se aplica	2

Fonte: Dados do pesquisador (2021)

Os dados mostram que a maior parte dos professores (35%) fazia uma utilização basilar dos equipamentos disponíveis, como *Datashow*, caixa de som, *notebook* e *smart* TV, indicando que suas instituições estavam tecnologicamente equipadas com o básico. Em sequência, 34% dos professores alegaram utilizar ferramentas digitais de maneira sistemática para melhorar suas práticas pedagógicas. Essa informação nos permite interpretar que os letramentos digitais desenvolvidos por esses docentes podem ter propiciado intra-ações com as tecnologias de maneira mais crítica, ou seja, com intencionalidade pedagógica.

Além disso, detectamos que 17% dos nossos informantes articulavam uma infinidade de recursos digitais em suas práticas, indicando uma disposição para explorar diferentes tecnologias e incorporá-las em suas aulas. Em acréscimo, 14% dos professores assinalaram utilizar ferramentas digitais para implementar estratégias pedagógicas inovadoras. Cabe destacar que este é um grupo que demonstrou ter utilizado as tecnologias de forma criativa.

Apenas 3% dos professores raramente ou nunca usaram tecnologias digitais em suas aulas, fato que pode ser ocasionado por diversas razões, como a falta de acesso, interesse, ou treinamento adequado em tecnologias digitais. Por fim, somado a esse grupo, verificamos que 2% dos professores indicaram que a questão não se aplica a eles. Esses 5% possivelmente tiveram maiores dificuldades na transição para o ERE.

Os dados coletados nos apresentam uma paisagem de ensino diversificada, em que os docentes estavam em diferentes estágios de interação com as tecnologias, desde um uso mais básico até uma conexão mais robusta e criativa. Os dados nos dão subsídios para construir uma cartografia da desigualdade material e simbólica que atravessa as práticas docentes. Se por um lado alguns professores exploram múltiplos recursos digitais em suas práticas pedagógicas, por outro, há aqueles que ainda enfrentaram desafios para estabelecer relações com as tecnologias na rede. Nesse sentido, verificamos que discutir tecnologias e ensino, significa abordar disparidades**.**

Considerando essa descoberta, decidimos verificar se havia suporte técnico de algum profissional dessas escolas para a orientação dos procedimentos pedagógicos mediados por tecnologias digitais, conforme ilustrado no quadro a seguir:

Quadro 11: Escola x suporte técnico

Assertiva	**Concordo Totalmente**	**Concordo Parcialmente**	**Discordo Parcialmente**	**Discordo totalmente**	**Indiferente**
10ª- A escola em que trabalho tem um profissional técnico para auxiliar os professores.	16	19	9	39	24

Fonte: Dados do autor (2021)

Com relação à 10ª assertiva, constatamos que a disponibilidade de suporte técnico nas escolas, assim como a infraestrutura, era precária. De fato, a presença de um profissional de informática na educação é quase mitológica. Trata-se de uma caixa-preta das práticas de ensino. Embora 32.71% dos professores tivessem concordado totalmente (14.95%) ou parcialmente (17.76%) com a presença de algum suporte técnico, a maioria dos profissionais (44.86%) discordou parcialmente (8.41%) ou totalmente (36.45%). Em acréscimo, o fato de 22.43% dos professores também terem demonstrado indiferença indica uma possibilidade de inexistência de suporte.

Os dados nos permitem compreender que a maioria desses profissionais não contou com um acolhimento institucional plenamente estruturado em suas escolas, em parte pela ausência de um profissional da área de Tecnologia da Informação (TI), cuja atuação poderia ter representado um apoio estratégico no contexto de transição para o ERE. Ainda que coordenadores e diretores tenham sido frentes importantes nesse processo, suas múltiplas atribuições e sobrecarga de trabalho limitaram a possibilidade de oferecer um acolhimento mais alinhado.

Dando seguimento à nossa discussão, além do profissional de TI, reconhecemos que a internet é um elemento indispensável para a sustentação de práticas de ensino e aprendizagem mediadas por tecnologias, principalmente, no contexto do ERE e Ensino Híbrido. Portanto, decidimos investigar em que medida nossos informantes estavam conectados nesse período pré-pandemia. Vamos observar as respostas a seguir.

Quadro 12: Conexão à internet

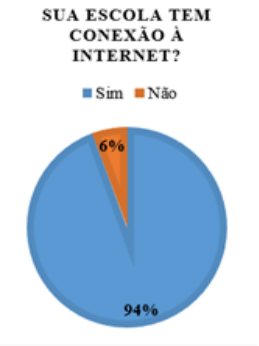
Assertiva	Concordo Totalmente	Concordo Parcialmente	Discordo Parcialmente	Discordo totalmente	Indiferente
11ª-Uso a internet extensivamente e com competência	24	65	13	5	0

Fonte: Dados do autor (2021)

No que diz respeito a 11ª assertiva, cerca de 83,18% dos entrevistados concordaram totalmente (22,43%) ou parcialmente (60,75%) que utilizavam a internet de forma extensiva e competente. Uma minoria (16,82%) totalizou que discordava parcialmente, totalmente ou demonstrou indiferença. Os resultados mostram que a maioria dos docentes estava familiarizada e conectada, de alguma maneira, às virtualidades da internet, desdobrando-se em diversas proficiências nos espaços digitais.

Com esses dados, consideramos relevante perguntarmos a eles se suas escolas dispunham de conexão à internet e qual era o tipo dessa conexão, conforme os gráficos abaixo:

Gráfico 1: internet



Fonte: Dados do pesquisador (2021)

Gráfico 2: Tipo de conexão



Fonte: Dados do pesquisador (2021)

Os dados exibidos nos Gráficos 1 e 2 nos encaminham para um cenário sociotécnico educacional diverso e majoritariamente conectado à internet, insinuando haver imbricações entre a infraestrutura tecnológica e as competências digitais dos professores. Como se pode verificar, há 101 escolas conectadas e apenas 6 desconectadas. Essa constatação nos permite afirmar que a maioria dessas instituições possuía, em teoria, o elemento infraestrutural básico e necessário para a oferta do Ensino Pandêmico: a internet.

Identificamos que a conexão via cabo/cobre, uma tecnologia tradicional e estável, foi a mais presente nas escolas (45). Contudo, uma grande parte dos docentes (34) não soube informar qual era o tipo de serviço de internet contratado pela sua instituição, o que nos permite dizer que pode existir uma falta de comunicação ou lacuna formativa sobre a infraestrutura tecnológica que sua escola dispõe. No contexto da Educação Digital, esse tipo de informação é relevante para os docentes, pois pode funcionar como um termômetro das práticas pedagógicas e do planejamento escolar, fazendo com que o professor opte por atividades plugadas, ou desplugadas.

Ademais, constatamos que a conexão via satélite também foi adotada, estando presente em 15 escolas, seguida pelas conexões via rádio (9). Esses dois tipos de conexão foram utilizados especificamente em áreas onde o cabo/cobre ou fibra são inviáveis, possibilitando que as escolas do campo, indígenas e quilombolas, localizadas em regiões remotas, se conectassem.

Por fim, percebemos que a tecnologia via cabo/fibra (4), que oferece alta velocidade e estabilidade, essencial para atividades de alta demanda como videoconferências, foi a menos presente antes da pandemia. Atribuímos esse valor ao fato dessa conexão ser a mais onerosa.

Soma-se a isso, o fato de que esse serviço começou a se popularizar na pandemia pois, conforme o "Relatório Analítico do Impacto da Pandemia de Covid-19 no Setor de Telecomunicações do Brasil", durante a crise de saúde, o crescimento do consumo de internet demandou a substituição de contratos de menor velocidade por maior velocidade, assim como a substituição da tecnologia, com crescimento de acessos de fibra ótica e retração de acessos com outras tecnologias (ANATEL, 2021). Vemos aqui, claramente, uma influência expressiva do vírus na distribuição do serviço de internet no país, que passou a afetar todas as esferas da sociedade que dependiam desse recurso, como a educação mato-grossense

Em seguida, procuramos compreender como era a qualidade da conexão oferecida às escolas dos professores:

Quadro 13: Qualidade da conexão

Como você relaciona o seu contexto escolar com os seguintes critérios?					
Assertiva	**Concordo Totalmente**	**Concordo Parcialmente**	**Discordo Parcialmente**	**Discordo totalmente**	**Indiferente**
12ª- A conexão à internet de minha escola é confiável e rápida	17	38	21	22	9

Fonte: Dados do autor (2021)

Os posicionamentos dos professores em relação à confiabilidade e rapidez da conexão à internet são heterogêneos. Conforme exibido, apenas 15.89% concordaram totalmente com o fato de que a conexão é estável e confiável, indicando que, embora estivessem conectados, a minoria considerou essa conexão adequada. Em acréscimo, 35.51% dos informantes concordaram parcialmente, revelando que uma parte desse público oscilou entre uma conexão de qualidade *versus* limitações técnicas, logo pedagógicas. Soma-se a esse fato o total de 40.19% dos professores que discordam parcialmente (19.63%) e totalmente (20.56%) de que essa conexão é efetiva. Dando continuidade, observamos também um número de professores indiferentes (8.41%).

Parece-nos que na pré-pandemia esses profissionais permaneceram desconectados. Logo, essa conexão à internet não foi favorável especialmente no momento de transição para o Ensino Pandêmico. Assim, verificamos que houve uma desconexão funcional, em que os docentes estiveram "conectados" do ponto de vista institucional e das políticas públicas, mas "desconectados" em termos de usufruir de uma conexão adequada.

Essa realidade tecnológica nas escolas mato-grossenses também foi apontada no estudo de Silva, Silva e Seba (2020, p. 214) que, ao refletirem sobre a conexão à internet e o espaço do laboratório de informática, afirmaram que problemas infraestruturais de *hardware, software* e rede são presentes na maioria das escolas públicas do país, que são totalmente desconectadas "do contexto tecnológico atual, marcado de forma indelével pelas tecnologias móveis, predominantemente pelos *smartphones*, e acesso à internet sem fio 4G e em meio à implantação da 5G".

Tendo em vista essa situação relatada pelos autores e também recorrente em nossos dados, buscamos saber se as escolas em que nossos informantes atuavam possuía laboratório de informática. Vejamos o que disseram os professores nos gráficos adiante:

Gráfico 3: laboratório



Fonte: Dados do pesquisador (2021)

Gráfico 4: condições do laboratório



Fonte: Dados do pesquisador (2021)

Como se pode ver, 74% dos professores afirmaram que suas escolas possuíam um laboratório de informática, enquanto 26% relataram que não. No entanto, é importante destacar que muitos desses laboratórios se mantinham em condições precárias, conforme indicado por 35% dos professores que avaliaram o laboratório como péssimo (20%) ou ruim (15%).

Essa situação demonstra que uma parte considerável dos laboratórios não estava em condições tecnológicas adequadas, o que pode ter afetado contundentemente o trabalho dos professores na implementação de uma cultura digital na escola antes da pandemia, visto que sem ele, vem à tona uma realidade de ensino com poucas mediações tecnológicas, tendo em vista que esses espaços eram os promotores dessas práticas.

Além disso, a maioria dos professores (31%) classificou a condição infraestrutural do laboratório como regular, indicando que, embora não fosse o ideal, ainda era funcional em alguns aspectos — Talvez, sala de depósito, como apontado no estudo de Oliveira, Fonseca e Pavani (2019).

Portanto, ainda que nossos dados indiquem a existência desses espaços e a expectativa de que eles pudessem estar em funcionamento, verificamos que suas condições eram irrisórias. Isso nos remete ao número de apenas 11% dos docentes que consideraram o laboratório de informática de suas escolas em boas ou ótimas condições. Por fim, 23% dos professores escolheram a opção "não se aplica", sendo o grupo dos profissionais que alegou anteriormente que suas escolas não dispunham desse local. Essa percepção nos indica que, assim como a conexão à internet, embora os laboratórios estivessem presentes, na prática, sua utilidade era ilusória na maioria das escolas.

Lua, durante a entrevista, também nos deu detalhes sobre esse espaço educacional. Sua escola tinha laboratório, mas a sua relação com ele era problemática. Vamos nos atentar ao seu relato:

> **#Excerto 02:** [...] Tinha um laboratório de informática, mas **eu não usava.** Tinha poucos computadores e **eu não sabia utilizar.** Então, nenhum professor ía. Além disso, **se fizessem algo diferente, pensavam que o professor estava enrolando**, de brincadeirinha. Para ser aula, tinha que ser na sala de aula. Mas, **com a pandemia,** aprendemos novas práticas pedagógicas e como resultado do investimento que fizemos nesse período para aprender, **nós desencalhamos** (Lua, 2024, informação verbal).

Ao observarmos a narrativa de Lua, destacamos que seu receio de utilizar o espaço do laboratório de informática vai muito além do fato de "ter poucos computadores", refletindo um conjunto de fatores que extrapolam uma simples decisão individual. Isso nos conecta às palavras de Di Felice (2020, p. 61), quando disse que "somos evento e possibilidade". Ou seja, Lua é uma professora que participa de associações fragilizadas com as tecnologias digitais e isso afeta diretamente sua prática pedagógica, logo, sua identidade docente. Observamos também que, não só ela, como também "nenhum professor ia" ao laboratório.

Assim, visualizamos que o seu posicionamento adverso quanto ao uso desse espaço é uma decisão fruto de uma série de desarticulações em sua rede, na qual ela demonstra que não tinha naquele momento habilidades de letramento digital, visto que "não sabia utilizar" os recursos disponíveis no laboratório, como os computadores, que são descritos como insuficientes, bem como havia um clima de retalhações por parte dos gestores, caso jugassem o trabalho pedagógico como "brincadeirinha".

Em primeiro lugar, conforme Buzato (2012, 2016), Lua pode ser compreendida como um sujeito-rede que participa de diversos letramentos, os quais são formados por elementos heterogêneos que se influenciam mutuamente. No entanto, sua rede sociotécnica não apresentava conexões com as tecnologias digitais, o que impossibilitou o desenvolvimento de

práticas sociais e de linguagem relacionadas a esses elementos. Desse modo, nesse ponto da rede, as tecnologias não atuavam como actantes nas associações de Lua.

Em segundo lugar, nos chamou a atenção também o fato de que a cultura escolar deslegitimava práticas pedagógicas mais dinâmicas, já que "fazer algo diferente" tinha o costume de ser interpretado como passatempo, pelos gestores. Esse julgamento criou uma barreira simbólica que pode ter desmotivado Lua a explorar possibilidades fora do modelo tradicional de aula. Ceifa também a iniciativa de outros professores, pois, para que sua instituição de ensino considerasse o trabalho docente "tinha que estar na sala de aula". Não é à toa que, a seguir, ela nos desenhou exatamente este cenário em sua narrativa visual.

Ao observarmos esse óbice, notamos que o discurso dos gestores tem raízes na escola tradicional, modelo de ensino em que o docente é a figura central, com o aluno sendo o receptor passivo de informações. Ou seja, trata-se de uma perspectiva pedagógica divergente das demandas educacionais contemporâneas, com foco em práticas conservadoras. A partir do posicionamento dos gestores relatado por Lua, problematizamos o fato de que o laboratório de informática descentralizaria o papel do professor e neutralizaria a passividade dos alunos. Ou seja, o controle e a vigilância, características valorizadas pelos gestores e recomendadas aos professores, seriam violadas.

Como se pode perceber, o laboratório é um espaço marginalizado, cuja função não está claramente conectada às práticas dos docentes e aos seus objetivos pedagógicos. Mas, a pandemia permitiu que Lua finalmente reconhecesse e utilizasse o potencial das tecnologias digitais em sua prática pedagógica, pois, ela alegou no #Excerto 02 que "com a pandemia, aprendemos novas práticas pedagógicas" e, assim ela "desencalhou". Esse termo representa uma translação identitária, isto é, um reposicionamento carregado de transformação e superação. Como afirmam Guimarães e Moita Lopes (2022), a identidade é efeito das coisas que fazemos e dizemos em nossas performances cotidianas.

Esse movimento dialoga com Hall (2015), que concebe a identidade como uma "celebração móvel", sem essência fixa ou permanente, formada e transformada continuamente pelas representações que circulam nos sistemas culturais. A mudança no discurso de Lua evidencia justamente essa fluidez, pois, ao estabelecer novas conexões com plataformas, práticas pedagógicas e repertórios digitais, ela atualiza sua posição no campo da docência.

Essa transformação é atravessada por afetos e emoções, que não são acessórios à docência, mas constituem suas possibilidades. Como argumenta Aragão (2022a), as emoções moldam os modos de agir e de estar no mundo. O esforço para "desencalhar" durante a

pandemia foi afetivo, relacional e político, resultado de uma rede que incluiu o medo, a insegurança, mas também o desejo de continuar, de resistir e de aprender.

Ficamos intrigados com os dados fornecidos por Lua. Assim, durante a entrevista, convidamos nossa informante a ilustrar, por meio de desenhos, alguns aspectos discutidos sobre suas práticas de ensino de Língua Portuguesa em diferentes momentos da crise sanitária, como a pré-pandemia. Optamos pela exploração visual, pois acreditamos que essa abordagem permite acessar elementos que, de outra forma, poderiam permanecer implícitos, conforme explicitado na seção 2.5.5. Com essa estratégia, buscamos rastrear os fios narrativos que constituem suas práticas de ensino nesse período. Para tanto, os desenhos são compreendidos aqui, à semelhança do que propõe Brandão (2017), como exemplos de narrativas visuais.

Para nós, com base na TAR, essa narrativa visual se configura como um discurso em rede, ou seja, um compilado heterogêneo de significados, experiências e ideologias que se materializam na simbiose multimodal. O primeiro desenho produzido por Lua representa suas práticas escolares anteriores à pandemia. O material nos oferece uma oportunidade singular de mobilizar uma leitura neomaterialista e atorrediana do discurso, ou seja, compreendendo-o não como representação, mas como referência circulante, agenciamento coletivo de enunciação (Deleuze; Parnet, 1998), que produz efeitos de sentido-coisa (Butturi Jr; Camozzato, 2023).

Figura 8: Pré-pandemia



Fonte: Criado por Lua (2024)

Utilizaremos o princípio de descrição da TAR para interpretar a narrativa visual e, assim, mapear as conexões representadas. À primeira vista, Lua nos apresenta uma cena corriqueira da sala de aula, onde ela ensinava Língua Portuguesa antes da pandemia. Ao explorarmos os aspectos verbais, notamos que no centro da imagem, no quadro negro, está escrito "LÍNGUA PORTUGUESA" com letras maiúsculas. Em termos atorredianos, esse traço no desenho é uma inscrição (Latour 2000, 2017) que convoca inúmeros actantes e suas relações, como documentos normativos, por exemplo, a BNCC, saberes disciplinares historicamente construídos, instrumentos materiais, como o quadro, o giz, o livro didático, formas específicas de relação entre professor, aluno e conhecimento, memórias afetivas e experiências escolares.

Nessa ótica, o quadro é também uma materialidade simbólica que inscreve um regime de visibilidade e inteligibilidade da aula. Ao escrever nele, a professora age com e através do giz, do braço, da parede, do olhar dos alunos. Como diria Barad (2017), práticas discursivas não são separáveis dos arranjos materiais. O que almejamos dizer é que esses objetos não são neutros. Eles participam da constituição do saber e do processo de ensino-aprendizagem nas aulas de Lua.

O quadro, então, define o que pode ser visto, lido, organizado, ensinado, e como os corpos se distribuem para acessar esse conteúdo. Em outros termos, é ele que organiza o "regime de visibilidade" da aula, o que pode ser mostrado, quem vê e quem mostra. Além disso, percebemos que ele nos dá pistas de uma possível lógica de ensino tradicional, em que o professor escreve, os alunos copiam, e o saber se fixa ali.

Dizemos isso, pois, ao nos atermos ao ambiente ilustrado, parece-nos que a professora está pedindo para os alunos copiarem, apresentando indícios de uma hierarquia e organização passiva da aprendizagem. Os objetos que, por vezes negligenciados em análises linguísticas tradicionais, aqui são centrais. À luz da TAR, eles compõem o aparato técnico da aprendizagem, operam como infraestruturas da escolarização e, ao mesmo tempo, como elementos que delimitam os modos de aprender e ensinar. São actantes que organizam o corpo, o olhar, o tempo e a atenção.

Ademais, há uma placa na parede, intitulada "Combinados da Turma" que, ao nosso ver, representa o controle e a estabilidade garantida por Lua nessa época. Ela rege, orienta, delimita e constrói uma gramática de convivência, mas não o faz sozinha, pois, como vimos até aqui, ela age em rede. Por falar em controle, a porta tem janelas, o que nos indica uma possível vigilância do trabalho docente na Escola Via Láctea. Afinal, os gestores fiscalizavam aulas no

formato “brincadeirinha”, isto é, aquelas que se desvencilhavam da ordem, das fileiras, e do quadro repleto de conteúdo.

Observamos objetos sobre a mesa de Lua, um caderno/livro e o giz que ela usa para criar suas explicações. Ela representou uma sala bem iluminada, com elementos decorativos, incluindo cortinas azuis e pequenas plantas na janela, simbolizando um espaço acolhedor e confortável. A própria escolha de desenhar essa cena, e não outra, indica que, naquele momento, esse era o modo como Lua se via professora, isto é, vinculada a um regime tradicional de ensino, no qual os objetos, os espaços e os gestos são carregados de estabilidade e reconhecimento social.

Trata-se, portanto, de uma identidade docente provisoriamente estabilizada por meio de agenciamentos que conferem à prática um sentido de completude, como já anunciado no #Excerto 01“eu tinha tudo na sala”. O desenho, nesse caso, atua como mais uma inscrição que materializa uma configuração identitária situada no tempo e no espaço, prestes a ser reconfigurada pela entrada forçada de novos actantes durante a pandemia.

Agora, vamos direcionar nosso olhar para a professora. Como podemos ver, ela foi representada como uma dinossaura, com pele esverdeada, uma cauda e traços reptilianos, mas mantendo características humanas, como cabelo preso e vestimenta de docente (jaleco azul, calça e salto alto). O corpo antropomorfo representado nos aponta um híbrido, quase-objeto, quase-sujeito (Gomes, 2018). Esse dado visual, longe de ser um elemento decorativo, expressa uma percepção crítica e deslocada de sua própria posição na rede escolar.

A docente buscou traduzir afetivamente como se sentia naquele momento. Ela segura uma régua apontando para o quadro, um dos recursos pedagógicos, indicando uma postura ativa de ensino. Esse corpo é material-discursivo, isto é, constituído pela maneira como se representou em diálogo com os sentidos afetivos, ideológicos e históricos que a atravessam.

Como defende Hauck (2023), o uso da linguagem é uma *assemblage*, ou seja, sempre acompanhado por gestos outras formas de comportamento mediado por artefatos e tecnologias. Assim, reconhecemos também a identidade de igual maneira, ou seja, performada, não assumida de antemão, mas constituída na ação, um efeito de rede provisório e relacional (Allain; Coutinho, 2018; Barad, 2007). Portanto, a professora torna-se um nó em rede, evidenciando a mistura entre agência humana, objetos e construções sociais, expondo uma parte de sua identidade docente.

A figura reptiliana nos chamou muita atenção. Por que ela se representou de forma híbrida? Uma dinossaura? Esse aspecto nos convida enxergar pelos seus olhos como ela se via docente, isto é, percebida como arcaica, fossilizada no tempo, que, à luz da pandemia, talvez

tenha se tornado insuficiente para lidar com os novos agenciamentos exigidos pela prática pedagógica, informações estas confirmadas durante a entrevista. A imagem nos remete a uma identidade marcada por desconexões, obsolescências e tentativas de atualização forçada.

Contudo, reforçamos que a sua escolha de se retratar como dinossaura não elimina sua competência ou valor como professora, mas destaca um momento em que sua rede não mais sustentava sua forma anterior de ser. É uma memória visual da desestabilização, uma inscrição iconográfica do colapso.

Desse modo, o desenho faz uma crítica sútil. Ao se ilustrar como dinossaura, Lua se inscreve como ator anacrônico, isto é, alguém que não se reconhece mais como parte da temporalidade dos alunos. Nesse sentido, o gesto de se representar como um ser pré-histórico mobiliza uma narrativa de obsolescência. É como se ela nos dissesse "sou de outro tempo". Essa escolha não foi arbitrária e, para compreendê-la, precisamos rastrear a rede de sentidos expressa nessa narrativa, que constrói um discurso afetivo sobre o que é ensinar línguas antes da pandemia.

Essa inscrição visual representa um recorte do processo identitário de Lua em um momento de crise, o que reforça a concepção halliana de que a identidade é instável, contingente, e "formada e transformada continuamente" (Hall, 2015) a partir das formas como somos interpelados pelos sistemas culturais e materiais. Nesse cenário, a professora negocia seu pertencimento a partir de algo que já não a define plenamente, mas que ainda compõe sua identidade.

A professora-dinossaura é, portanto, um ato de tradução sociotécnica de si. Por esse ponto de vista, reconhecemos que Lua agencia a si mesma como vestígio, como ruína do modelo transmissivo, como memória viva de um tempo que já não basta. A informante se representa tensionada pela multiplicidade de novos agenciamentos educacionais. Sua identidade emerge como efeito intra-ativo (Barad, 2007), co-produzida nas relações com o quadro, o giz, os alunos, o passado e as expectativas do presente.

É uma imagem que fala com e contra si mesma, que expressa pertencimento e não pertencimento. Portanto, Lua nos apresenta uma fotografia de sua identidade docente e de sua paisagem de ensino mesozóica. Trata-se de uma constelação identitária transitória e sensível (Di Felice, 2020), que resiste às categorias fixas e denuncia os limites de um modelo educacional em colapso.

Afim de compreendermos melhor esse período detalhado, solicitamos que nossa informante comentasse o primeiro. Vamos observar o que ela disse.

> **#Excerto 03:** Para mim, a tecnologia sempre foi assim… ah, **eu não gostava.** Eu achava que e**ra uma dinossaura nessa era digital**. E aí, antes dessa **pandemia**, eu trabalhava com quadro negro, giz e livro didático. Para mim, era tudo normal, tranquilo, familiar. Mas, de repente, tivemos que migrar para o ensino remoto. Meu Deus! **Foi assustador, porque eu tinha um medo enorme da tecnologia.** E, de repente, surgiram aplicativos, plataformas… havia prazos para criação e envio de atividades… as famílias queriam resultados… e eu **me sentia muito desatualizada.** Além disso, eu não tinha feito curso de datilografia, **não sabia digita**r. Então, eu pensava: "Meu Deus, o que vou fazer?! **Estou perdendo o controle da sala de aula"**. Eu fiquei muito **ansiosa** e preocupada em aprender a usar essas ferramentas. **Achava que era velha demais** para aprender essas coisas novas e que a tecnologia não era para mim, mas sim para os adolescentes. **Eu também não tinha tempo**, tinha que cuidar da minha casa, da minha família, porque sou eu quem sustento e cuido da minha mãe… então, não sobrava muito tempo para estudar. **Mas eu não tive opção.** Tive que procurar e aprender a usar essas ferramentas. Mas foi muito difícil, muito difícil mesmo. **O que eu mais temia era não fazer um bom trabalho como professora.** Não conseguir acompanhar os avanços. Tinha medo de não conseguir avaliar e dar um *feedback* aos meus alunos. Eu não sabia nem onde procurar, nem por onde começar.[...] (Lua, informação verbal, 2024).

Ao cruzarmos os dados da Figura 8 e do #Excerto 03 verificamos emoções pululando no peito de uma mártir que se preocupava com a aprendizagem de seus alunos, e isso implicou mudanças em sua identidade profissional. Essa experiência de vida (Clandinin; Connelly, 2000) revela um conflito relacionado à uma quebra de estabilidade pedagógica. Tal constatação nos conecta às teorizações de Ribas (2024, p. 31), pois, conforme o autor, "o ser humano a todo momento é reconstruído e reformulado pelas conexões estabelecidas com os outros elementos, tornando a subjetividade materialista, vitalista, incorporada e corporificada.

Nesse cenário, as emoções emergem como forças que impulsionam esses deslocamentos identitários, forças que não são internas, mas distribuídas, performadas na ação e co-produzidas nas redes sociotécnicas em que a docente estava inserida (Aragão, 2019; Barad, 2007).Isso posto, embora não adotemos integralmente a abordagem narrativa proposta por Connelly e Clandinin (1999), algumas de suas contribuições podem ser relidas à luz da TAR, especialmente no que tange à constituição da identidade profissional por experiências, emoções e contextos sociotécnicos.

Ao contrastarmos os discursos-rede, nossa primeira interpretação é a de que a figura metamorfa é uma afirmação, um posicionamento identitário. Ou seja, ela demonstra "ser de outra época", um momento diferente, quando as tecnologias da sala de aula eram o giz e a lousa. Esse gesto é também um marcador afetivo de pertencimento e deslocamento, que expressa o mal-estar de habitar uma temporalidade que já não é mais a sua, um traço da subjetividade fragmentada e emocionalmente instável descrita por Knorr-Cetina (2001).

Até que veio a pandemia e desestabilizou a identidade profissional de Lua. Sua representação em forma de dinossaura e a explicação oral do desenho nos levam a essa constatação. Os demais elementos da sala parecem perfeitos: as plantas na janela, a mesa organizada, a aluna atenta, o combinado da sala. Para Lua, era tudo normal, perfeito, tranquilo, familiar, pois, ela pois ela se sentia no controle (régua apontando para a lousa). Esse sentimento de controle, como destaca Aragão (2022a), está diretamente implicado na emoção associada à possibilidade de agir. A ruptura desse controle, provocada pela pandemia, inaugurou um novo regime emocional, marcado por instabilidade, medo e resistência.

O comentário de Lua sobre o seu desenho expressa que a intimidade com o seu ambiente de trabalho foi substituída pela insegurança, causada pela pandemia. As redes de práticas formadas com novos actantes (computadores, celular, aplicativos, etc) provocaram reflexões sobre sua atividade docente ("Estou perdendo o controle da sala de aula"). Ou seja, o controle era possível se os actantes fossem os mesmos. Contudo, sua consciência sinalizava a discrepância entre os actantes e práticas da sala de aula analógica e as exigências e práticas de ensino, no universo digital pós-pandemia. A perda de familiaridade com os objetos e ambientes escolares gerou um estado de dissonância afetiva, em que a professora passou a habitar múltiplos registros emocionais conflitantes (Condoreli, 2015; Knorr-Cetina, 2001).

Esse posicionamento, que apresenta uma marca temporal, está vinculado a sentimentos arrebatadores, como seu medo vinculado a uma angústia, a uma frustração funcional. No #Excerto 03, observamos que nossa informante reconhece suas limitações. Quando ela disse que "era muito ruim em tecnologia" e que "tinha medo de fazer e achar que estava tudo errado", assume uma posição inicial de fragilidade e insegurança, típica em redes educativas onde um ator humano (professora) não estabelece conexões robustas com os elementos técnicos da rede, como as tecnologias digitais. Aqui, o medo atua como força organizadora das possibilidades de ação (Aragão, 2022a), delimitando o que pode ou não ser feito. Esse sentimento é constitutivo da prática docente nesse momento, e não apenas um efeito colateral.

Mais do que apenas frustrada, entendemos Lua como alienada tecnicamente, no sentido proposto por Simondon ([1958], 2020). Para o filósofo, a alienação técnica não reside apenas no domínio social, mas emerge sobretudo do corte entre construção e uso dos objetos técnicos, quando estes são destinados a usuários ignorantes e desprovidos de uma cultura técnica.

Foi exatamente o que ocorreu com Lua, as tecnologias digitais foram impostas como condição de trabalho, mas sem mediação formativa que possibilitasse a compreensão de sua lógica e de seus valores. Nesse cenário, a professora não só se sentiu incapaz de exercer sua docência, mas também subordinada às máquinas, cuja operação a desestabilizava e deslocava

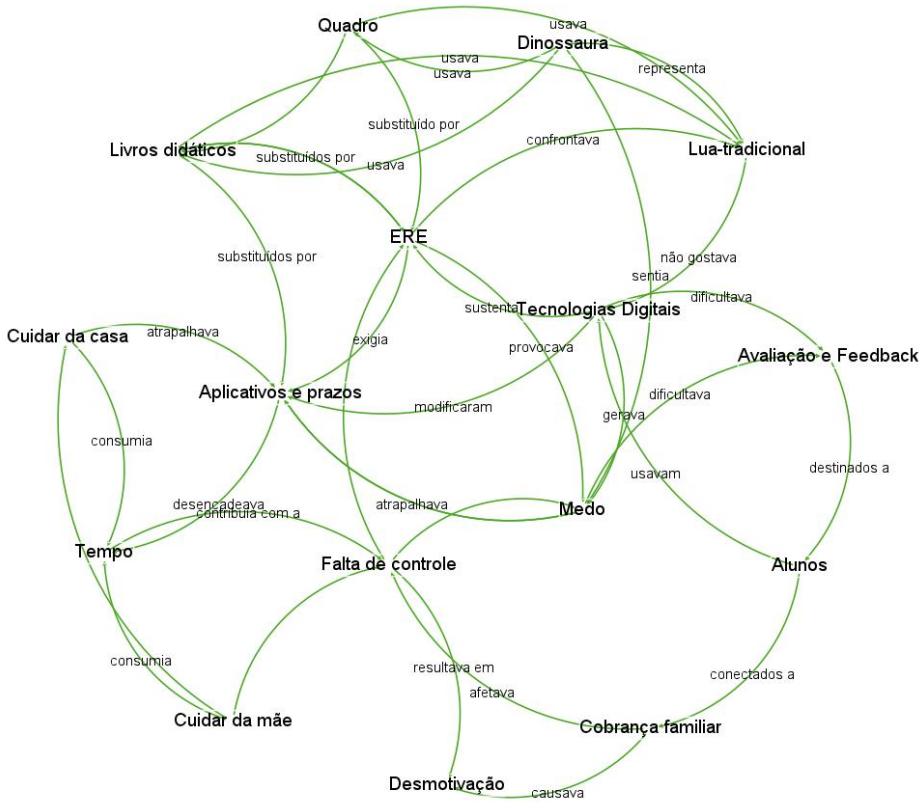
sua identidade. Assim, a Lua frustrada pode ser lida como uma Lua alienada, pois a técnica não surgiu como aliada, mas como força de subjugação, evidenciando aquilo que Simondon ([1958], 2020) descreve como a maior causa de alienação no mundo contemporâneo: a ausência do objeto técnico no campo da cultura e dos valores.

O medo de errar e a lentidão sinalizadas por ela nos apresentam que, nesse momento, as tecnologias eram barreiras. Ao dizer que "não sabia nem abrir o e-mail", mostra a desconexão funcional que afetou a condução de suas aulas no ERE, pois, a sua identidade docente ainda estava arraigada em suas práticas de ensino mesozóicas, isto é, em que as associações construídas eram majoritariamente humanas, conectadas à recursos analógicos e a pedagogias estáveis. É válido mencionar que o seu medo de "errar" e "estragar" as tecnologias é uma característica histórica das redes de ensino, como mostram os estudos de Sipmann (2010) e Spurio *et al.* (2020). Esses sentimentos são efeitos sociomateriais de uma rede afetiva em colapso, composta por plataformas, políticas públicas, rotinas familiares e memórias profissionais (Martins, 2018; Lima, 2011).

Nessa ótica, a docente demonstrava resistência, "ah, eu não gostava", às TD, percebendo-as como elementos estranhos e incompatíveis com seu ambiente pedagógico estabilizado que, de repente, foi abalado por "[...] aplicativos, plataformas… havia prazos para criação e envio de atividades… As famílias queriam resultados". O impacto dessa ruptura se manifesta linguisticamente por meio de uma sequência de expressões de choque e desorientação: "Meu Deus! Foi assustador", "de repente", "me sentia desatualizada", "o que vou fazer?!". Esses dados são traços sintomáticos da ansiedade causada pela sensação de perda de controle, um aspecto central no discurso-rede de Lua. Trata-se de um corpo atravessado por agenciamentos híbridos entre humanos e não humanos, um corpo-em-rede que sente, reage e se transforma, como propõem Barad (2007) e Buzato (2018).

Agora, vamos observar as associações entre actantes nas associações estabelecidas por ela até esse momento analítico.

Figura 9: Associação 1[34]



Fonte: Arquivo do pesquisador (2024)

Conforme observamos na rede, Lua nos revela a sua primeira identidade docente, a Lua-tradicional (dinossaura), que se mantinha estável, ancorada em práticas pedagógicas anacrônicas, no conforto da sala de aula física. No entanto, quando confrontada com os desafios do ensino pandêmico, essa identidade é abalada, se frustra diante dos novos agenciamentos. Sendo assim, há um choque entre sua identidade fossilizada, marcada por práticas anteriores aos agenciamentos pandêmicos, e a nova realidade educacional, que exige flexibilidade e reconfiguração das práticas de ensino.

Ao transmutar para esse novo cenário carregando sua bagagem de ensino pré-pandêmica, ela se sente uma dinossaura. Essa autodefinição frisa uma crítica frente às novas demandas. Ser uma “dinossaura” significa carregar experiências acumuladas que entram em

[34] Para uma melhor visualização, o leitor pode clicar na imagem e será direcionado para uma versão ampliada online.

conflitos com as novas associações, novos actantes que regulam sua liberdade pedagógica. Nessa ótica, seu medo desestabilizou a rede, e fez com que ela se sentisse incapaz de atuar como professora. Questionamentos pessoais surgiram. A idade foi especulada por ela como uma barreira "velha demais**".** Esses pontos mostram como aspectos pessoais e sociais influenciam as associações na rede.

Com base em nosso rastreamento, barreiras práticas também foram descortinadas. A falta de habilidades básicas, como digitação, revelou uma fragilidade funcional na rede, em que as ferramentas tecnológicas não eram acessíveis devido à falta de letramentos digitais basilares. Contudo, o discurso-rede de Lua também foi construído por declarações de mudança que impulsionaram sua transformação. A dinossaura enfatizava que "queria mudar". Nesse ponto da rede, surgiu uma inquietação: será que essa mudança foi realmente desejada por ela ou lhe foi imposta? Teria sido Lua uma vítima de um discurso hegemônico? Essa dúvida nos instigou e nos levou a explorar outras direções em nosso rastreamento, que foram abordadas adiante. Por ora, concentramos nossa atenção naquela percepção enviesada de nossa informante.

Essa vontade emerge como o ponto de ativação da rede, uma força mobilizadora, que desencadeou associações com outros actantes, como formação continuada, auxílio dos colegas habilidosos e, sua familiarização com as tecnologias digitais. Isso nos leva para um segundo sentido que emerge de sua representação identitária reptiliana, o de resistência e resiliência.

Desde o Ensino Fundamental, aprendemos que os dinossauros são frequentemente associados à ideia de sobrevivência e adaptação. Então, com base nos desdobramentos da narrativa de Lua, entendemos que essa metáfora pode indicar também que ela se vê como alguém que resistiu às dificuldades impostas inerentes de sua profissão, sejam elas pandêmicas ou não, tecnológicas ou não, tendo em vista que ela tinha, na época, 17 anos de serviços prestados à educação.

Ao final do #Excerto 03, Lua confessa que "não teve opção" e isso a forçou criar conexões com as tecnologias digitais, as demandas das famílias e os novos contextos pedagógicos, pois, essa missão não era negociável. Nessa ótica, entendemos que essa normatividade se trata de uma violência simbólica da transição forçada para o digital, desvelando a precarização da docência na pandemia, a sobrecarga de trabalho e a transformação do professor em um sujeito submetido à lógica da urgência tecnológica. A ausência de escolha nos remete à performatividade compulsória da identidade docente em redes de crise, onde as emoções operam como dispositivos reguladores da conduta (Rosenwein, 2010; Condoreli, 2015).

O quanto isso a custou? Não podemos romantizar sua trajetória. A sobrecarga de trabalho percebida na rede de Lua nos mostrou que ela não conseguia dissociar sua vida profissional do lar, uma vez que o ERE dissolveu as fronteiras entre trabalho e vida pessoal. O trecho "tinha que cuidar da minha casa, da minha família, porque sou eu quem sustento e cuido da minha mãe" denuncia a violência pandêmica que esgotou as mulheres professoras, porque exigiu que elas equilibrassem funções domésticas e profissionais sem distinção de espaços e tempos.

Esse ponto ecoa as reflexões de Federici (2004), filósofa italiana, sobre o trabalho reprodutivo invisibilizado, revelando como a divisão de gênero impactou as paisagens educativas no ERE. A sobreposição de esferas, marcada por emoções ambivalentes como exaustão, culpa e obrigação, revela que a constituição identitária de Lua também foi moldada por agenciamentos afetivos e sociomateriais, em que a subjetividade se torna fragmentada e reconfigurada a todo instante (Knorr-Cetina, 2001; Aragão, 2019).

O trecho de seu discurso-rede impregnado pela exploração desigual de gênero, medo e culpa profissional nos mostram seu receio de não conseguir avaliar e oferecer *feedback* aos alunos. Nesse sentido, quando ela diz que "O que eu mais temia era não fazer um bom trabalho como professora" Lua nos apresenta que a transição tecnológica ocasionou também uma crise vocacional. Essa autocrítica está relacionada às suas competências digitais e ao seu próprio papel na rede educacional. Como destaca Aragão (2022a), as emoções implicadas em uma situação — nesse caso, o medo — moldam as ações possíveis. Aqui, o medo de falhar se entrelaça com a performatividade da identidade docente, abalando a noção de eficácia profissional e competência em tempos de crise.

Nessa ótica, ao invés de apenas uma identidade frustrada, compreendemos que ocorreu um deslocamento mais profundo, isto é, a professora foi empurrada para fora do lugar de docente e convertida em um verdadeiro "*hub*" da escola em sua casa. Essa sobrecarga desestabilizou sua identidade, gerando abalo emocional e transformando sua atuação em um exercício de sobrevivência diante de demandas que a convertiam em um ponto central da rede que se conectava a diversos *clusters*.

O medo de Lua de não conseguir atender aos seus alunos nos demonstra uma preocupação de nossa informante relacionada ao seu compromisso social como educadora. Então, para evitar que ela não cumprisse com o seu dever, adapta-se às novas ecologias de ensino conforme pode. Esse aspecto nos remete à autonomia profissional docente, conceito difundido por Contreras (2012, p. 25) e "[...] está associado à percepção pessoal do ser e do conviver em sociedade, mas também ao compromisso social com a educação, referindo-se à

compreensão dos diferentes modos de se conceber o docente, bem como de sua relação com a sociedade e, por conseguinte, do papel da mesma com respeito à educação".

Como vimos, a identidade de professora de línguas, de Lua, é um processo que envolveu experiências individuais e coletivas (Barcelos, 2016; Celani, 2010), coisas e pessoas, vírus e fatos que a afetaram contundentemente. Trata-se de uma identidade-em-rede, fluida, instável, que se reconfigura a partir das intra-ações entre sujeitos, materialidades, afetos e tecnologias (Barad, 2007). A professora que emerge desse contexto é também um corpo que sente, um sujeito ciborgue que performa sua resistência e sua reinvenção diante de agenciamentos violentos.

Portanto, o contexto das narrativas de Lua nos conduz a uma reflexão sobre sua paisagem de ensino por meio de uma metáfora. A Covid-19 pode ser comparada ao asteroide Chicxulub, responsável pela extinção dos dinossauros. Assim como o mundo pós-meteoro deu origem a novas formas de vida que moldaram a evolução da Terra, o período pós-pandemia impôs um novo paradigma educacional, no qual as identidades docentes precisam negociar constantemente com essa nova ecologia. Novas versões de Lua surgiram, conforme veremos em nosso mapeamento.

3.2 Do Giz ao Link: práticas de ensino infectadas

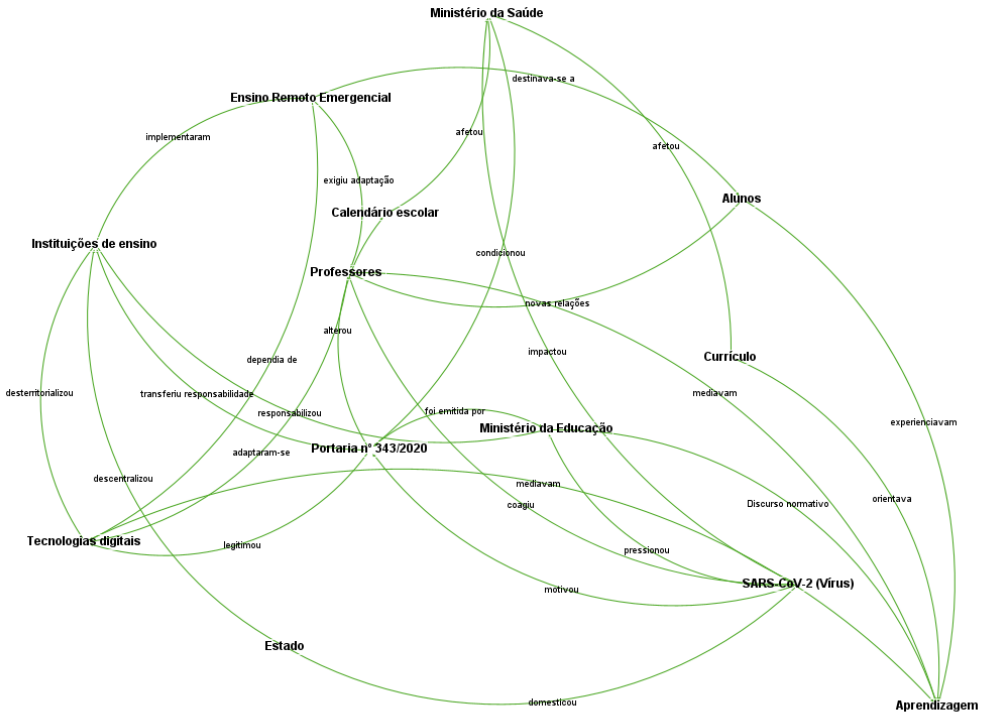
Agora, vamos seguir os caminhos que Lua "não teve opção" de escolher trilhar ou não, o ERE e o Ensino Híbrido. Fragilizada e confusa, nossa informante precisou negociar com um dos primeiros actantes dessa nova paisagem educativa, a Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. A princípio, esse documento regulamentou o ensino superior, mas serviu como parâmetro para que as escolas da educação básica de Mato Grosso se adaptassem. De acordo com Zubler e Calheiros (2021), a SEDUC-MT paralisou suas atividades presenciais em março de 2020 e retornou, por meio do ERE, em agosto de 2020. Vejamos o que diz esse documento.

> **#Excerto 04: O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO**, no uso da atribuição que lhe confere o art. 87, parágrafo único, incisos I e II, da Constituição, e considerando o art. 9º, incisos II e VII, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, resolve:
> Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a **substituição das disciplinas presenciai**s, em andamento, **por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação**, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017.

> § 1º O período de autorização de que trata o caput será de até trinta dias, prorrogáveis, a depender de orientação do Ministério da Saúde e dos órgãos de saúde estaduais, municipais e distrital.
> § 2º Será de responsabilidade das instituições a definição das disciplinas que poderão ser substituídas, **a disponibilização de ferramentas aos alunos que permitam o acompanhamento dos conteúdos ofertados** bem como a realização de avaliações durante o período da autorização de que trata o caput.
> § 3º Fica vedada a aplicação da substituição de que trata o caput aos cursos de Medicina bem como às práticas profissionais de estágios e de laboratório dos demais cursos.
> § 4º As instituições que optarem pela substituição de aulas deverão comunicar ao Ministério da Educação tal providência no período de até quinze dias.
> Art. 2º Alternativamente à autorização de que trata o art. 1º, as instituições de educação superior poderão suspender as atividades acadêmicas presenciais pelo mesmo prazo.
> § 1º As atividades acadêmicas suspensas deverão ser integralmente repostas para fins de cumprimento dos dias letivos e horas-aulas estabelecidos na legislação em vigor.
> § 2º As instituições poderão, ainda, alterar o calendário de férias, desde que cumpram os dias letivos e horas-aula estabelecidos na legislação em vigor.
> Art. 3º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação. (Brasil, 2020, *online*).

A leitura da Portaria homologada nos possibilitou compreender alguns dos impactos da pandemia na educação brasileira sob a lente do Parlamento das Coisas, conceito desenvolvido por Latour (2019), que propõe uma nova forma de organizar a participação de diferentes atores, humanos e não humanos, no debate público e na tomada de decisão. Por essa linha de pensamento, visualizamos a maneira como o SARS-CoV-2domestica o poder legislativo, à medida que infecta as práticas sociais e de linguagem. Isso nos lembra as palavras de Di Felice (2020), que destaca a importância de desenvolver um novo vocabulário e um novo modelo de direitos que sejam adequados para compreender os agenciamentos do vírus. Isso posto, vamos observar as intra-ações estabelecidas.

Figura 10: Associação 2



Fonte: Criado pelo pesquisador (2024)

Em decorrência da crise de saúde, o Estado reconheceu o agenciamento complexo no qual o vírus atuou como mediador de redes de interdependência entre políticas públicas, tecnologias e práticas pedagógicas. Nesse ponto da rede, o MEC representa o discurso político que, como dispositivo normativo, viabilizou em caráter extraordinário as aulas *online*, condicionando essa translação às diretrizes do Ministério da Saúde.

Como podemos perceber, a Portaria desloca parte da responsabilidade da promoção do ensino para as instituições educacionais, que passam a ser mediadores da rede. A nossa leitura atorrediana demonstra que essa descentralização do controle é uma tradução na governança educacional, que transfere tanto o ônus, como os desafios técnicos da implementação do ERE para as instituições educacionais.

Notamos também que, por criar exceções para os cursos de medicina e atividades laboratoriais, a portaria prevê que nem tudo pode ser passível de digitalização, mostrando o entendimento de que há elementos da aprendizagem irredutíveis a uma simples transposição digital. Assim, parece-nos que, para o MEC, o ERE não pode ser concebido como um simples espelhamento do ensino presencial, visto que é uma nova configuração da rede, que tinha seus próprios desafios, mediações e assimetrias.

Por essa via de pensamento, o SARS-CoV-2, ao invadir o cerne das políticas públicas, satirizou a ilusão da autonomia governamental, pois mostrou que a governança sempre foi uma rede de negociações entre humanos e não-humanos. Assim, o vírus passa a ditar suas regras e a estabelecer o seu exército de não-humanos em espaços decisivos na rede, coagindo os atores humanos a estabelecer conexões com as plataformas digitais, lidar com desigualdades tecnológicas e reformular suas práticas pedagógicas, criando um campo de mediações infectadas, reforçando, assim, "a desconstrução do humano, esfarelando o privilégio da espécie *homo sapiens* sobre as demais" (Ribas, 2024, p. 29).

Após a leitura, identificamos algumas associações visíveis nesse ponto da rede. Comecemos com os professores e as tecnologias digitais. A partir do Decreto, verificamos que a introdução dos actantes (*notebooks* e internet) criam novos pontos de conexão entre os professores e as tecnologias digitais. Essa política pública constrói uma ponte entre os humanos e não-humanos que, como vimos, em muitos contextos, como o de Lua, era inexistente.

Outra conexão visível é entre o governo e os professores. Do ponto de vista institucional, o Decreto, de certo modo, obriga os docentes a interagir com esses actantes, pois cria as condições para que essa intra-ação aconteça, por reconhecer a importância dos não-humanos para a educação contemporânea. Nesse sentido, a Secretaria de Educação, por meio das Diretorias Regionais de Ensino, é responsável para que essa conexão entre professores e recursos disponibilizados seja instituída. Verificamos que o decreto reconhece a necessidade de inclusão digital dos docentes, mas também expõe as limitações preexistentes na rede, como a falta de formação tecnológica e a dificuldade de adaptação às novas demandas.

Diante desse cenário, buscamos compreender melhor os sentimentos de Lua ao perceber a digitalização das suas práticas de ensino, considerando que seu estado emocional poderia impactar diretamente o processo de ensino e aprendizagem. Fazemos isso, pois "os sentimentos são descrições na linguagem das emoções vividas pelos seres vivos" (Aragão, 2017, p. 87). Como será que ela se sentiu? Descobriremos a seguir. Nesse sentido, entendemos que emoções e afetos participam ativamente da constituição das redes de ensino, influenciando os agenciamentos.

> **#Excerto:05** Meu Deus do céu. **Passei muito mal**. Meus **cabelos começaram** a cair, minhas **unhas eu roía**. Teve um dia que eu **travei**, tive que ir para a UPA, porque eu tinha que apresentar resultados e eu não sabia como lidar com isso[ERE e Ensino Híbrido], **fiquei apavorada com esse novo** (Lua, 2024, Informação verbal).

Nossa informante confessa que houve um prejuízo emocional causado pelas mudanças na educação. Suas palavras indicam um quadro alto de exaustão e um conflito interno entre sua

identidade docente que, ao ser infectada pelo SARS-CoV-2, é desestabilizada, tendo em vista que precisa lidar com os agenciamentos de actantes que passaram a energizar sua rede de práticas de ensino, como as tecnologias digitais. Esse entendimento dialoga com as palavras de Nóvoa (1992, p. 16), quando afirma que a identidade profissional não é uma entidade estável ou fixa, nem um produto acabado, mas "um lugar de lutas e de conflitos" e "um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão".

Essa instabilidade não se expressa apenas em termos técnicos ou pedagógicos, mas sobretudo emocionais, um desgaste afetivo contínuo que compromete a capacidade de ação e de significação de si enquanto docente, como destacam Aragão (2022b) e Barcelos e Aragão (2019).

Assim, Lua-tradicional negocia com as frustrações gestadas na máquina de subjetividades do SARS-CoV-2. Afetada pelos impactos da pandemia na saúde física e mental, Lua oscila entre a segurança biológica e a estabilidade emocional para exercer sua profissão no ensino pandêmico. Assim, nos termos de Allain e Coutinho (2018), observamos a identidade docente como performativa, construída na ação e por meio dela, a partir de associações entre diferentes actantes em constante deslocamento.

Trata-se, portanto, de uma identidade em devir, marcada por instabilidade e negociação contínua. Essa oscilação mostra que as emoções não se resumem a reações individuais. Elas fazem parte da própria engrenagem da rede, sendo moldadas por plataformas, políticas, pressões familiares e expectativas institucionais que intensificam sentimentos de insuficiência e fragilidade (Condoreli, 2015; Rosenwein, 2010). A queda de cabelo e a roída das unhas se tornam marcas visíveis de um sofrimento intra-ativo, em que corpo e linguagem se misturam no esforço de continuar sendo professora.

Dando seguimento, Lua nos forneceu outras pistas, agora, relacionadas aos actantes que protagonizaram associações nesse ponto da rede. Segundo nossa informante, havia, em sua ecologia de ensino, limitações estruturais, formativas e metodológicas. Com isso em mente, perguntamos para ela de que maneira esses medos e pavores afetaram sua confiança e conforto na condução de suas aulas.

Entendemos que tais sentimentos não são desvios de uma suposta normalidade anterior, mas sintomas de um processo identitário em mutação, tensionado por agenciamentos afetivos que interferem diretamente nas noções de competência, pertencimento e legitimidade profissional (Aragão, 2011; Guedes; Aragão, 2023). Como defendem Aragão e Cajazeiras (2017), as emoções nos impelem a rever quem somos em sala de aula e o que podemos fazer, moldando nossos posicionamentos e práticas. Então, reconhecemos que o pânico que levou Lua

à UPA não foi apenas uma crise de saúde, foi uma crise de identidade. Vamos aprofundar mais esse aspecto. Vejamos a resposta de Lua:

> **#Excerto 06: Eu fiquei com medo**, principalmente, **de ser demitida**. Porque o profissional que não estivesse preparado para esse momento, na verdade, ninguém estava, **poderia desistir.** Eu fiquei com **muito medo** de não conseguir trabalhar as **metodologias ativas** e **usar as tecnologias digitais** na disciplina de Língua Portuguesa. Como trabalhar escrita e leitura? Como corrigir as atividades? Me questionava... **fiquei com medo dos alunos não aprenderem nada**. Até porque **eu não sabia nada,** não conseguia gravar os vídeos, treinava várias vezes… foi, assim, muito **sofrido. [...]** foi um momento **assustador**, porque sair do tradicional e ir para um novo mundo tecnológico, sair do **normal** para o **anormal**, com tantas formas de trabalhar, tantas novas metodologias, nos deixou assustados (Lua, 2025, informação verbal).

Notamos que Lua relata, com reprovação, seu despreparo profissional, expressando medo de "ser demitida", pois, a figura da dinossaura, aquela pouco adepta às tecnologias digitais e que vivia em uma ecologia estável de ensino, era incompatível com os novos agenciamentos do SARS-CoV-2. Para além do campo biológico, identificamos que o vírus atua sobre as subjetividades, reagregando os modos de existência. Na verdade, ele impõe um novo regime de sobrevivência, no qual apenas aqueles que se adaptam ao seu mandato conseguem participar das práticas coletivas.

A adaptação, então, é um imperativo para a permanência de Lua, agora, infectada. Trata-se de um agenciamento que não é apenas material ou institucional, mas também profundamente afetivo. O medo de desaparecer da rede educacional atua como uma força organizadora da identidade docente (Aragão, 2022a; Rosenwein, 2010). Nessa dinâmica, o sentimento de inadequação torna-se um componente performativo que redefine o lugar de Lua na rede.

Por conta disso, Lua-infectada considerou "muito sofrido" o período de transição para o ERE. Nessa ótica, reestabelecer os vínculos que nos conectam ao mundo em meio a uma pandemia requer a superação do medo provocado por uma doença que perturbou a constituição "natural" de nossos corpos biológicos, uma vez que também colocou o corpo no cerne dos diálogos políticos (Carniel; Rapchan, 2023). Esse sofrimento, como nos alertam Barcelos e Aragão (2019), é historicamente produzido no contexto da docência em línguas, intensificado aqui pelas redes de pressão emocional e técnica que emergem com o ERE.

Observamos que Lua se posiciona como peça importante do processo de ensino-aprendizagem, pois, na concepção dela todos tinham que "estar preparados", senão, "era melhor desistir", reforçando estereótipos de ensino que superestimam o papel do professor e resgatam a memória do ensino tradicional. Quando nossa informante percebe a queda de seu poderio, ela

se desestabiliza, pois, suas conexões com as tecnologias digitais eram nulas, como ela mesma afirmou “não sabia nada”.

Esse cenário nos remete às reflexões de Oliveira e Porto (2016) sobre o papel da escola como uma instituição que consolida o projeto da modernidade, sendo produtora de sentidos e subjetividades. A emoção do medo não acompanha apenas a mudança, ela constitui a própria experiência de crise. Funciona como um marcador afetivo de um corpo docente que, ao se ver desconectado das tecnologias, sente-se expulso da rede onde antes exercia autoridade (Knorr-Cetina, 2001; Buzato, 2018)

Nessa direção, protagonista de uma paisagem de ensino purificada, Lua se viu refém das coisas e do vírus, os quais imporam a cláusula da adaptação às novas condições, para que ela pudesse oferecer o mínimo aos seus alunos e dar continuidade aos processos educativos. Com base no discurso-rede de nossa informante, observamos que essas condições se conectam a diversos actantes da rede, como os alunos, os profissionais da educação, as tecnologias digitais e as metodologias de ensino.

Por conta disso, ela temia se todos os alunos aprenderiam, uma vez que a aprendizagem, naquele momento, estava descentralizada e muito mais rizomática. Esse temor é expressão de um sujeito afetivo-fragmentado, cujo desejo de ensinar é atravessado pela incerteza do alcance e da eficácia pedagógica em uma rede que opera por conexões móveis e muitas vezes opacas (Condoreli, 2015; Lima, 2011).

A mudança ocasionada pela pandemia desafiou a zona de conforto construída ao longo de anos de práticas purificadas de ensino. Nesse sentido, observamos que o contraste entre os termos “normal” e o “anormal” nos revela um sentimento de perda de controle sobre sua *práxis*. Essa constatação ressoa o discurso moderno que tenta separar o humano-normal (professor, aluno) do não-humano-anormal (tecnologia). Contudo, como a própria narrativa mostra, essa separação nunca foi real. As práticas pedagógicas sempre foram sociomateriais, compostas por quadros, cadernos, presenças e rotinas afetivas que agora se desestabilizam. O que muda com a pandemia é a intensidade dos agenciamentos não humanos e a forma como eles reconfiguram os afetos docentes.

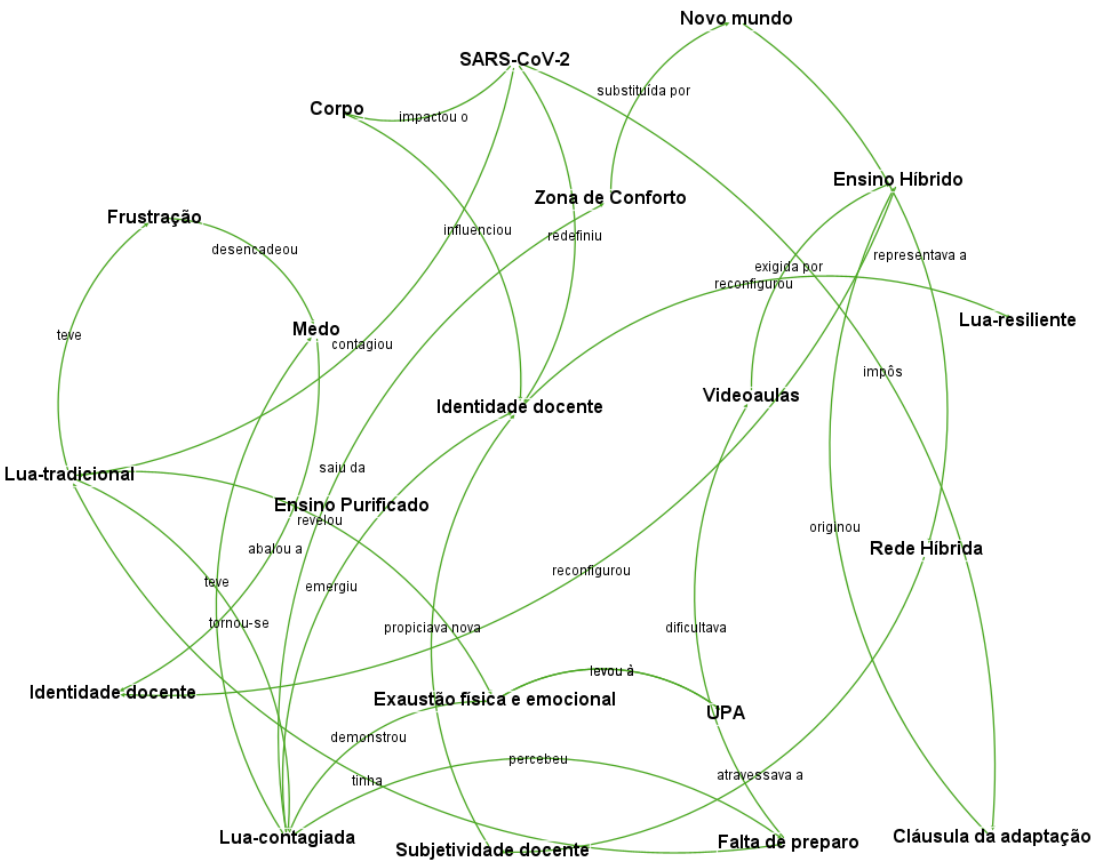
Contudo, pelo contrário, as palavras de Lua nos explicitam que o tradicional e o tecnológico coexistem em redes híbridas. Mesmo ao adotar o “novo mundo”, nossa informante carrega práticas, medos e resistências adquiridas em sua experiência no “antigo”. Posto isso, o que Lua vivencia é uma transformação na própria rede de associações que sempre foi híbrida e uma alteração efetiva em sua identidade docente. Isso nos remete às palavras de Rajagopalan

(2003), pois, conforme o autor, as identidades nunca são dadas a *priori*, na verdade elas são o resultado de um processo de constante transformação e negociação na e pela linguagem.

Para a TAR, o medo é mais que uma emoção, trata-se de um actante que impactou profundamente as ações e decisões dentro da rede. O "medo de não saber gravar vídeos" ou "de os alunos não aprenderem" revela o colapso momentâneo de uma identidade docente que já não responde às novas interações materiais, discursivas e afetivas.

Nesse sentido, a própria disciplina de Língua Portuguesa, enquanto constructo curricular e cultural, também é reconfigurada pelos novos arranjos sociotécnicos. Como diria Barad (2007), não apenas os sujeitos, mas também os objetos e saberes, como os escolares, são co-produzidos nas intra-ações. Vejamos a imagem a seguir que compila esse recorte da rede que discutimos:

Figura 11: Associação 3



Fonte: criado pelos autores (2025)

Como podemos observar no mapeamento, Lua buscava estabilizar suas interações com os outros actantes. Para isso, o desenvolvimento de letramentos digitais tornou-se indispensável

em sua jornada. Nesse contexto de provações, surge Lua-resiliente, outra identidade que tentava superar o medo e a insegurança emocional e se esforçava continuamente para se restabelecer na rede. Contudo, nossa informante mostra uma ingenuidade em tentar controlar a situação por conta própria.

Nessa direção, vamos analisar a sua narrativa visual sobre esse nó da rede e, em seguida, o seu comentário sobre sua ilustração.

Figura 12: Pandemia



Fonte: Dados do pesquisador (2024)

Observamos, no discurso-rede, uma representação de Lua-resiliente em uma cena cotidiana do ERE. Ela nos fornece mais pistas sobre a maneira como esse evento ocorreu. A imagem está dividida em duas cenas, em uma delas vemos a nossa informante, agora, utilizando um *notebook* e um *headset* com microfone para conseguir lecionar via videoconferência no formato síncrono ou gravar suas aulas.

Apesar de estar em casa, ela se representa trajando roupas formais e cercada por elementos que remetem à sala de aula, como uma estante repleta de livros coloridos e uma mesa organizada com materiais de estudo. Essa postura evidencia a tentativa de estabelecer uma separação simbólica entre seu tempo-lar e seu tempo-trabalho. Era uma forma dela entender que “não estava em casa”, mas sim na “escola”. O que se enuncia nesse gesto é uma

performance identitária marcada por tensão e reinvenção. Lua tenta recompor a figura da "boa professora", mesmo em um cenário que implode os marcadores tradicionais dessa posição.

O que observamos no discurso-rede é uma tentativa de Lua realizar uma tradução (Latour, 2012, 2019), para dar conta da coexistência de agenciamentos domésticos e pedagógicos em uma mesma superfície espacial. Trata-se da constituição de uma subjetividade performática, afetada por actantes, como o *notebook*, o *headset*, os livros e a mesa, que materializam sua tentativa de recompor a escolarização em rede. Sua identidade docente é fabricada em tempo real pelas intra-ações entre discursos, objetos e emoções (Barad, 2007), num esforço contínuo de habitar um papel profissional em meio à erosão de seus contornos clássicos.

Todavia, ao nosso ver, esses elementos atuam como uma moldura da memória escolarizada. Lua cria um o cenário remendado para tentar seguir próxima do "normal". Mas esse espaço também traz ruído, pois nos lembra da escola que já não existe mais como antes. A estante de livros, por exemplo, configura-se como um totem da escolarização clássica em meio ao colapso das fronteiras físico-digitais. É memória e ilusão ao mesmo tempo, atuando como mediação nostálgica. O que está em jogo é a tentativa de manter viva uma versão anterior de si, a professora estável, centrada, eficiente, mesmo quando a rede a obriga a se refazer. Essa fratura identitária é constitutiva do sujeito contemporâneo, instável e em constante negociação com sua própria obsolescência (Hall, 2015; Di Felice, 2020).

Do outro lado, há um garoto, trajando um moletom azul e calças jeans, um *outfit* mais despojado. Ele está utilizando o computador para acessar as aulas e, em teoria, deveria estar prestando atenção em Lua. Mas, infelizmente, sua tela exibe um site muito popular entre os alunos naquele período, o "Poki Jogos".

Nós, enquanto professores desse período, também observamos esse elemento distrator na vida de nossos discentes. O jogo atuava como um actante que redirecionava a atenção dos alunos, modificando os fluxos dessa rede ao reorganizar suas prioridades e criar novas associações dentro do ambiente de aprendizagem. Dessa forma, ele competia diretamente com o foco que deveria estar voltado para Lua, tornando-se um mediador que interfere no processo de ensino-aprendizagem. Nesse processo, não apenas o aluno se desloca em rede, a própria professora se vê desautorizada, descentrada. Sua posição de autoridade é desestabilizada, e com ela, sua própria identidade docente passa a ser interrogada.

Essa interferência não deve ser lida apenas como "distração", mas como uma disputa por agência dentro da rede sociotécnica do ERE. O site de jogos atua como um mediador (Latour, 2012), que reconfigura os fluxos atencionais do aluno. Trata-se de uma controvérsia

material-discursiva, na qual dispositivos digitais deixam de ser suporte e passam a exercer agência autônoma, provocando efeitos de sentido-coisa (Butturi Júnior e Camozzato, 2023).

Detectamos que a sala de aula que Lua nos representa está desterritorializada. Seu espaço e tempo são híbridos. Esse esboroamento de fronteiras acabou afetando taxativamente a nossa informante. Vamos falar um pouco sobre isso agora, por um viés mais reflexivo. O desenho produzido retrata a transição de sua base confortável para o ERE.

A narrativa visual de Lua é lamentavelmente um desabafo. Ela está adoecida. Seus olhos arroxeados e olhar distante nos sinalizam a maneira como essa mudança a fez sofrer. São agenciamentos visuais que constroem um discurso de exaustão e adoecimento. É a materialidade do cansaço atuando como linguagem. Ao canalizarmos as proposições de Barad (2003, p. 822), compreendemos que a dor não é uma representação simbólica separada da matéria, mas uma performance que se encarna nas intra-ações entre corpos, discursos e materialidades, pois, a matéria, para a autora, "*is not a thing, but a doing*".

Essa dor encarnada não é apenas física ou emocional: é identitária. O corpo exausto é também o corpo que já não reconhece os limites de sua função, que se vê fragmentado entre demandas, vozes e papéis que não consegue mais sustentar de forma integrada (Moita Lopes, 2022; Clandinin; Huber, 2005).

Os letramentos digitais forçados, do ponto de vista pedagógico, criaram novas possibilidades para ela. Mas, do ponto de vista social, foram o seu algoz. Agora, ela liga o computador e gerencia plataformas digitais. Mas, a que custo?

O adoecimento de Lua é efeito das delegações excessivas em sua rede de ação. Como discutimos no capítulo teórico, delegação é, conforme Lemos (2013), transferência de ação e poder entre actantes na rede. Nesse sentido, quando as tecnologias passam a exigir dela posturas profissionais, emocionais e letramentos digitais simultaneamente, elas não apenas ampliam sua agência; na verdade, redistribui também desigualmente, o peso dessa agência. Como aponta Di Felice (2020), o sujeito em rede é uma entidade vulnerável, exposta a forças ambientais, técnicas e afetivas. Nesse emaranhado, Lua não apenas adoece, ela é reconfigurada. Sua identidade docente se refaz como efeito do colapso, e não apesar dele. O sofrimento, nesse contexto, é produtivo, pois gera novas versões possíveis de ser-professora, ainda que instáveis e precárias.

Assim como apontado anteriormente, essa constatação nos encaminha mais uma vez para uma questão de gênero. Segundo Federici (2017, p. 174), o capitalismo historicamente reduziu as mulheres à condição de bens comuns, "pois uma vez que as atividades das mulheres

foram definidas como não-trabalho, seu trabalho começou a parecer um recurso natural, disponível para todos, assim como o ar que respiramos e a água que bebemos".

Ou seja, essa naturalização do trabalho feminino pode ser observada no desenho de Lua, que, além de ter que lidar com a bola de neve do ERE, ainda precisou enfrentar múltiplas pressões do ambiente doméstico, pois, além de professora, era cozinheira "vem fazer o almoço" e taxista "Me leva ali, maninha". O uso estilístico de balões de fala acrescenta um elemento textual à narrativa visual que reforça a ideia de que ela estava sendo constantemente interrompida por questões domésticas, em um cenário transmutativo entre trabalho e vida pessoal.

Conforme observamos, o SARS-CoV-2 ultrapassa o seu papel de vetor de infecção biológica. Nossa interpretação mostra que ele é uma infecção social de ideologias hegemônicas. A rotina do ERE de nossa informante foi mutilada pela violência patriarcal estrutural. Nos termos de Federici (2017, p. 27), "a violência empregada é dirigida contra as mulheres, porque, na era do computador, a conquista do corpo feminino continua sendo uma precondição para a acumulação de trabalho e riqueza". No caso de Lua, essa conquista se dá pela exigência de produtividade extrema, que a força a se adaptar continuamente a uma rotina exaustiva.

Essa produtividade compulsória reconfigura seu ser-professora: não se trata mais de ensinar conteúdos, mas de gerir crises — técnicas, afetivas, institucionais. A identidade docente se converte em um campo de batalha micropolítico onde se disputa quem pertence, quem falha e quem resiste. O vírus, nesse caso, atua como actante, como sugere Camozzato (2021, visto que desestabiliza ontologias fixas de sujeito e de estrutura ao ser uma espécie companheira Haraway (2006). Ele agencia práticas sociais, tecnológicas e afetivas, funcionando como um operador de redes.

Podemos compreender essa sobreposição de papéis, com base em Connelly e Clandinin (1999), como uma narrativa docente renegociada. Observamos que a narrativa de Lua é afetada por múltiplos discursos que transladam simultaneamente demandas institucionais e experiências pessoais. Assim, com base nos autores, percebemos que sua paisagem de conhecimento docente está amalgamada ao discurso institucional, sua experiência na pele, e ao discurso coletivo dos professores sobre o ensino. Na entrevista ela nos forneceu mais informações sobre o espaço adaptado de sua casa, vejamos a seguir.

> **#Excerto 07:** Para piorar, minha casa era pequena, **tive que adaptar um cômodo**, eu não tinha um escritório. Todo mundo passando, me atrapalhando… quase surtei. Tive que comprar um notebook. Eu dividia a internet com a minha vizinha, mas **por causa da pandemia, as coisas**

> **apertaram** para ela e ela se mudou para um bairro mais barato, então, fiquei sem internet e tive que contratar uma só pra mim, um transtorno! Foi um momento de muita resiliência. **Se eu não amasse muito a minha profissão, eu teria desistido como muitos colegas fizeram.** No ensino híbrido tudo piorou (Lua, Informação verbal, 2024)

À primeira vista, Lua mostra que ser professora na pandemia está conectado a a uma rede extensa de materialidades precárias, afetos deslocamentos e questões infraestruturais. Ela apresenta um cenário de desestabilização material "as coisas apertaram" e emocional "foi muito triste" em sua vida pessoal e profissional, causado pela desterritorialização da sala de aula, que passou a funcionar em um corredor de sua casa. Este ponto da narrativa pandêmica de Lua nos remete às palavras de Barcelos (2020, p.19), pois, conforme a autora, cada indivíduo carrega consigo uma trama contínua de narrativas internas, "repletas de muitas emoções de amor, frustração, alegrias, esperanças e desesperanças, otimismo, mágoas e rancores".

Com base no seu relato, notamos implicações infraestruturais na casa de Lua, pois ela teve que "adaptar um cômodo" e isso impactou a rotina de seus familiares, pois "todo mundo passava, e atrapalhava". Conforme representado em seu desenho pré-pandêmico, Lua-dinossaura tinha o seu horário de trabalho melhor definido. Ao sair da escola, suas atribuições se encerravam. Com a nova rotina, porém, a fronteira entre o tempo de trabalho e a vida pessoal se dissolveu, gerando excessos.

Nesse contexto, a residência de Lua deixou de ser seu refúgio de sossego. Ao ser transformada em um ambiente de ensino, tornou-se um espaço hostil, onde a desorganização e o confinamento desestabilizaram suas emoções e intensificaram sua exaustão mental. O fato de sua casa ser pequena amplificou a sensação de clausura e desordem. Ademais, a impossibilidade de concentração fez com que seu trabalho se tornasse uma batalha constante por espaço e silêncio. Sua autonomia sobre o próprio ambiente foi comprometida; ele já não lhe pertencia, mas, sim, ao coletivo, instável e invasivo, comandado pelo exército do vírus.

Além dessas dificuldades, Lua também revelou a precariedade da infraestrutura tecnológica disponível para seu trabalho. Ela não possuía *notebook* nem internet adequada. Quando perguntamos, durante a entrevista, por que estava desconectada, ela nos explicou que "não sabia usar *notebook* e computador, e a internet usava só no celular". Essa informação retrata a desconexão de relações que envolvessem letramentos digitais em sua rede.

Dessa forma, quando nossa informante afirma que "teve que comprar" um *notebook*, não se trata de uma escolha, mas de uma necessidade imposta pela nova realidade. Além disso, o fato de depender da divisão de internet com a vizinha evidencia a instabilidade financeira de sua rede de apoio. Quando o vírus cruelmente expulsou a vizinha da associação, Lua teve

prejuízos financeiros. A expressão “um transtorno! ” Sintetiza os efeitos do vírus em sua vida como um todo. Como se pode verificar, o problema não é apenas técnico ou financeiro, mas também psicológico, pois houve uma violação de espaços e da subjetividade de nossa informante.

Sendo assim, Lua também aponta a pressão de ser professora nesse período. Para ela, “foi um momento de muita resiliência”, mas quase desistiu. Sua narrativa incita que a continuidade no ensino não foi um processo totalmente harmonioso, mas uma batalha diária. Assim, “amar o ensino” foi sua única âncora, impedindo-a de abandonar a profissão, como outros colegas fizeram.

As palavras de Lua apresentam uma densa articulação discursivo-material, que denuncia como o ERE e o ensino híbrido operaram não como metodologias neutras, mas como redes de agenciamentos que demandaram, extraíram, desgastaram e redefiniram o sujeito-professora.

Ao cruzarmos a Figura 12 e o #Excerto 07, percebemos que o olhar desgastado carrega também a sua responsabilização pelo controle da rede, afinal, não queria *“*ser demitida”. Ribas (2024, p. 61) reforça que “um dos entendimentos mais comuns na sociedade em relação à educação é que o professor é um dos maiores responsáveis, senão o maior, pela formação de seus alunos”.

Nesse contexto, entendemos como o capitalismo intensificou a exploração e a precarização do trabalho, tratando o vírus como um “soldado” que reforça suas dinâmicas opressivas. Nessa ótica, concordamos com Alves (2020), quando diz que a pandemia revelou uma natureza necrófila do Estado neoliberal, que se sustentou em uma lógica de desvalorização da vida humana em prol da manutenção do capital. Sendo assim, a narrativa de Lua denuncia uma necropolítica que se manifesta na gestão da vida e da morte, privilegiando interesses econômicos sobre a saúde coletiva.

Na contramão do que Lua pensava, ter responsabilidade pelo controle da rede, o rastreamento esclareceu que sua autonomia tinha sido terceirizada e dependia de sua intra-ação com novos actantes. Isso ocorreu, pois, para ensinar, ela precisou estabelecer novas conexões. Sozinha, não seria capaz de cumprir sua missão. Assim, podemos perceber que a agência de “ensinar” e “aprender” é distribuída. Nos termos de Ribas (2024), o professor é somente parte de um grande enredamento de atores.

Nesse sentido, compreendemos que Lua-resiliente não é a única responsável pela ação ou transformação na rede, sendo apenas um nó. Assim, percebemos que a resiliênia é o resultado forçado de uma rede de precariedades mascaradas por discursos meritocráticos. A própria noção

de “resiliência”, aqui, é um ponto de controvérsia, pois ela é efeito de uma rede que impõe sobrevivência como condição de permanência.

No excerto abaixo, Lua nos fornece mais informações sobre o seu descontentamento e que estão relacionadas ao seu desenho sobre o ERE.

> **#Excerto 08:** Pensava em desistir e chorava muito. Minhas aulas **não tinham muito resultado.** Nas lives, **as crianças faziam cara de cansadas**, entrava em um ouvido e saia pelo outro, por mais que nós nos planejávamos. As que não podiam acessar a aula, completavam as apostilas. A maioria voltava em branco, ou eram completadas pelos familiares. Além disso, **algumas famílias assistiam às aulas**. Isso me incomodava muito. Às vezes, **elas interferiram**. Eu via que o aluno não estava participando, aí a mãe respondia “ ele está aqui sim”. Teve um dia em que um aluno entrou na aula com câmera desligada, **tudo o que eu perguntava não respondia.** Aí, na hora da chamada, eu disse que quem não respondesse eu colocaria falta. Aí **apareceu uma mãe enfurecida** e disse que se eu colocasse falta para o filho dela ela iria ao colégio. Obviamente que ele não estava, se foi ela que estava respondendo… **Momento muito conflituoso** (informação verbal, 2024).

Verificamos na narrativa acima, um contexto de desarticulação entre os papéis convencionais da escola e da família, endossando o conflito identitário de Lua, que questiona a sua autonomia docente e a legitimidade de seu trabalho. O #Excerto 08 nos sinalizou que o planejamento de Lua possivelmente não estava sendo concluído, pois suas aulas “não tinham muito resultado”. Não bastava apenas da sua boa vontade, da sua coragem em aprender a utilizar novas tecnologias. Havia outros elementos na rede que estavam afetando as dinâmicas de ensino.

É aqui que precisamos tomar posição: o que está em jogo não é uma falha de desempenho, mas um colapso emocional performado no corpo docente — um efeito de rede onde a sobrecarga, a insegurança e o sentimento de inutilidade operam conjuntamente na erosão da identidade profissional (Aragão, 2011; Barad, 2007).

Notamos que apatia e falta de interação eram características recorrentes em suas aulas síncronas, isto é, ministradas em tempo real por meio de uma ferramenta de videoconferência. Conforme os dados, a conexão professor-aluno passou a perder força. Elencamos essa constatação ao fato de que Lua se demonstrou inexperiente no trato com as tecnologias digitais e com metodologias compatíveis com a atual paisagem educativa. Ligar o computador e criar uma sala de vídeoconferência não era o suficiente.

Talvez, por conta disso, as crianças fizessem com “cara de cansadas”. Mas também é necessário considerar que a própria experiência emocional da docente, marcada por angústia, cansaço e sensação de fracasso, se tornava um elemento da aula. Como propõem Aragão e

Cajazeiras (2017), a emoção modula o que acontece na relação. E aqui, essa modulação criou um campo afetivo tenso, instável, onde o vínculo pedagógico se desfez.

A transmutação da escola para as residências acarretou na participação de novos actantes nas associações referentes às práticas de ensino de Lua. Conforme ela, as famílias passaram a interferir diretamente em sua comunicação com os alunos, controlando a participação dos discentes e, em alguns casos, assumindo os seus papéis. Assim, as famílias "davam as respostas", seja nas lives, ou nas apostilas. Lua percebeu isso e se incomodou com o fato de que sua autoridade foi diluída e redistribuída para outros actantes.

Assim, a docente oscila entre episódios de resiliência e frustração. Desautorizada ela se viu em um momento em que precisou negociar sua identidade docente. Isso nos remete às palavras de Norton (2000), segundo o qual a identidade do professor é volátil e depende de contexto, sujeitos e objetos. Para o autor, a identidade é negociada através da linguagem e influenciada pelo contexto social, leia-se, aqui, coletivo. No ensino remoto, a negociação dessa identidade se tornou mais complexa, tornando a figura do professor vulnerável a questionamentos externos, como evidenciado na ameaça da mãe que confrontou a professora. Essa vulnerabilidade é vivida no corpo, na voz que falha, na lágrima que escapa, no silêncio da tela sem câmeras ligadas. As emoções não são mais apenas efeitos; tornam-se condições de possibilidade da docência em rede.

A experiência narrada por Lua nos conecta, enquanto espectadores de seu sofrimento, a uma carga emocional gigantesca, que afeta diretamente sua identidade docente. Para compreender esses sentimentos avassaladores, recorremos aos estudos de Aragão (2011, 2022), que argumentam que emoções não são apenas uma consequência da prática docente, mas fazem parte da própria constituição da identidade do professor. Na narrativa de Lua, as emoções são manifestadas de forma explícita "chorava muito" e implícita, por meio da sensação de inutilidade e frustração frente à falta de participação dos alunos, que preferiam acessar conteúdo no site Poki Jogos, ou daqueles que se ausentaram da videoconferência com câmera desligada.

Aqui, o choro não é metáfora, é epistemologia. É a forma como o corpo se posiciona diante de um mundo que já não oferece garantias. Percebemos, então, que a emoção é uma prática material-discursiva que participa da construção do real. A professora que chora também está se refazendo.

Nesse sentido, a experiência de Lua ilustra um processo de esgotamento emocional que impacta sua autoimagem enquanto professora. Isso nos leva às palavras de Maturana (1998), pois, conforme o autor, lidamos diariamente com situações que só são possíveis certas ações e não outras, a depender das emoções envolvidas. De modo complementar, Aragão e Cajazeira

(2017, p. 117) afirmam que “a emoção modula o que acontece na relação com os outros ou conosco, constituindo os espaços das dinâmicas relacionais em que nos movemos enquanto seres humanos que somos”.

A partir da narrativa de Lua, pudemos observar que o discurso popularmente difundido na educação, de que “as tecnologias são milagreiras” não é verdade (Coscarelli, 1998). Além das questões técnicas, as questões subjetivas, como as emoções, afetam contundentemente as ecologias de ensino, sejam elas digitais ou não. Nossos dados mostram que fatores como a câmera desligada, talvez relacionada à desmotivação dos alunos, a interferência dos pais, causada pelas emoções de proteger seus filhos, ocasionaram, na verdade, um desajuste no processo pedagógico, gerando um sentimento de deslegitimação do papel do professor. Nesse sentido, a tecnologia, ao invés de auxiliar a estabilizar, tornou-se um elemento que ampliou lacunas e despertou emoções incomensuráveis. O que se vê aqui é um cenário de deslocamento afetivo generalizado: alunos ausentes, famílias intervindo, plataformas frias. A emoção se torna, nesse ponto da rede, o principal operador de sentido. Ensinar ou não ensinar passa a depender do clima emocional que se estabelece.

Realmente, a fotografia que Lua nos projeta é a de “um momento muito conflituoso” para ela. Especificamente nesse ponto da rede, vemos uma professora deslocada para uma posição de fragilidade, que precisa provar que sabe lidar em um terreno instável, onde alunos e seus familiares resistem às suas proposições. Ao chegarmos a esse ponto da rede, questionamo-nos se Lua apresentava uma narrativa de fracasso ou de ressignificação?

É preciso afirmar que uma identidade que chora, que se sente diminuída, que pensa em desistir não é uma identidade fracassada. É uma identidade viva, vulnerável, em processo. É justamente nessa fragilidade que se abrem possibilidades de reinvenção. A emoção, nesse contexto, não é ruído. É caminho.

Para compreender esse ponto, pedimos permissão à Lua para assistir a sua primeira aula síncrona no ERE. O fato dessa aula ter sido gravada nos ajudará a vivenciar “na pele”, o que a professora sentiu. A aula foi ministrada via *Microsoft Teams*, uma multiplataforma que pode ser utilizada a partir de um *desktop* (computador pessoal), *notebook*, *tablet* ou dispositivo móvel.

Entretanto, segundo nossa informante e alguns estudos da época, Oliveira, Silva e Silva (2020), Silva *et al.* (2022), Oliveira e Júnior (2021), esse foi um recurso considerado complexo tanto para alunos quanto para professores inexperientes, por exigir inúmeras habilidades de letramentos digitais, como a capacidade de saber acessar, criar e gerenciar equipes e canais, além de enviar, baixar e gerenciar documentos. Soma-se a isso a habilidade de agendar, entrar,

gravar e configurar reuniões, bem como compartilhar tela, ativar ou desativar microfone e câmera. No âmbito cognitivo, é necessário interpretar ícones, botões e notificações corretamente, além de utilizar tom adequado e seguir regras de etiqueta em interações *online*.

Mas para além das competências técnicas, o que essa aula revela, e que já começamos a identificar, é um campo emocional em colapso. A insegurança, o medo, a vergonha e a solidão são os verdadeiros dispositivos que mediaram a primeira experiência de Lua como professora remota. E é com eles que precisamos pensar o que significa ensinar.

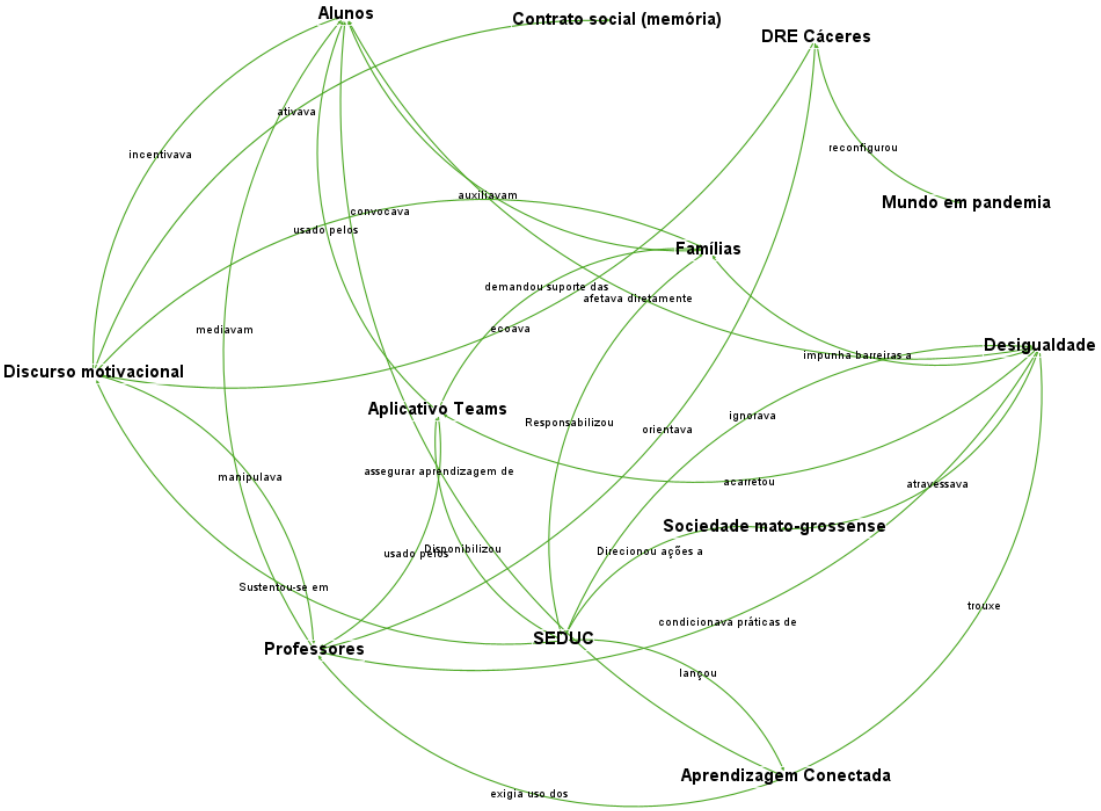
O *Teams* fez parte de um serviço oferecido pela SEDUC-MT intitulado Aprendizagem Conectada. Mas, será que todos se conectaram mesmo? Antes de nos inteirarmos dessa aula, vamos observar o pronunciamento do então Secretário de Educação a respeito dessa adaptação.

> **#Excerto 09:** Do Secretário de Educação
>
> Prezados Pais, Estudantes e Professores, Gestores, Assessores! Com a suspensão das aulas, em decorrência da **pandemia provocada pelo Coronavírus – COVID 19,** a Secretaria de Estado de Educação disponibiliza à comunidade escolar e à sociedade mato-grossense o Aplicativo "**Aprendizagem Conectada**", onde é possível encontrar um conjunto de m**ateriais didáticos**, cujo principal objetivo é assegurar a trajetória de aprendizagem dos alunos, **mantendo-os em processos de estudos com a mediação dos pais e ou responsáveis.** Também disponibilizamos **o Aplicativo Teams** para a Volta às aulas de forma não presencial, através de um **Ambiente Digital de Aprendizagem.** Pais e/ou responsáveis, a sua presença neste momento é muito importante para motivar e incentivar seus filhos a realizar as atividades semanalmente! Contem conosco! Nós contamos com vocês! (Seduc, 2020, *online*)

Ao analisarmos o discurso do Secretário de Educação, notamos que suas palavras tentam legitimar uma transição serena para o ERE, projetando a ideia de que as tecnologias digitais garantiriam a continuidade e a estabilidade da aprendizagem, em uma perspectiva milagreira. Essa narrativa purificadora não pondera a diversidade contextual inerente à educação Mato-grossense.

O Secretario determina que a plataforma "Aprendizagem Conectada" e o "Aplicativo Teams" podiam " assegurar a trajetória de aprendizagem dos alunos". A política de "tapar o sol com a peneira" revela também que o apelo à mediação dos pais compartilha a responsabilidade de ensino para as famílias. Contudo, muitos deles, assim como docentes e alunos, não desenvolveram habilidades de letramentos digitais necessárias para esse período. Vamos observar essas associações.

Figura 13: Associação 4



Fonte: Dados do pesquisador (2024)

Esse deslocamento ilustra o discurso neoliberal, em que o Estado, novamente, transfere sua responsabilidade a outros actantes, sem garantir as condições necessárias para que essa transição ocorresse equitativamente, tampouco considera o perfil social e econômico dos envolvidos. Chama-nos atenção, também, o tom motivacional da narrativa quando o secretário diz “Contem conosco! Nós contamos com vocês”, tentando sustentar uma ideia ilusória de parceria e corresponsabilidade, mas, que na prática, não se sucedeu. Esse discurso está embasado em uma memória discursiva, que defende a noção de que governo e cidadãos são interdependentes.

Dessa forma, nosso rastreamento mostra que o discurso institucional do secretário, no #Excerto 09, tenta mascarar os desafios reais do ERE a partir da difusão de um senso positivo e otimista do ensino, que não corresponde à realidade das instituições. Esse tipo de narrativa, na verdade, apenas reforçou um imaginário de modernização tecnológica, que, na prática, não se sucedeu bem antes da pandemia.

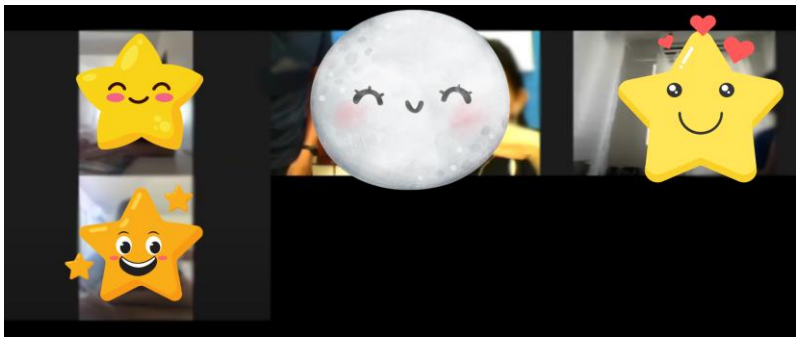
Após discutirmos a narrativa institucional do secretário, agora, vamos compreender as associações presentes na primeira aula síncrona de Lua, com o intuito de catalogar elementos

que possam ajudar nossa compreensão sobre os agenciamentos de Lua-infectada. Então, descreveremos e analisaremos as associações que enxergarmos nesse material.

Em sua primeira aula síncrona, lecionada no início de 2020, para uma turma de 6° ano, Lua definiu como objetivo estimular a leitura e a produção de textos narrativos. Nesse sentido, a aula discutiu leitura, interpretação e produção textual, com foco na apresentação de livros lidos pelos alunos e no planejamento da produção de um livro artesanal.

Como se verifica na imagem abaixo, nossa informante precisou de suporte técnico de uma pessoa mais experiente para iniciar sua aula. Há um homem, aos fundos, que acompanha seus passos iniciais no *Microsoft Teams.* Os alunos também demoraram a aparecer na tela, por conta da falta de habilidades com a interface da plataforma.

Figura 14:Aula síncrona



Fonte: Registro de Lua (2020)

Em entrevista, Lua mencionou que não conseguia compreender a interface do *Microsoft Teams*, que é um espaço multimodal. A respeito disso, Kress e Van Leeuwen (2005) destacam três aspectos essenciais do *layout* de textos multimodais. O primeiro deles é a posição dos elementos na página, os quais influenciam seu significado e hierarquia na comunicação visual. Depois vem a saliência, ou seja, elementos que se destacam mais do que outros, direcionando o olhar do leitor. Por fim, o enquadramento, em que linhas, espaços em branco ou outros recursos visuais conectam ou separam partes do conteúdo, influenciando a interpretação.

Isso posto, percebemos que a dificuldade de Lua em compreender a organização desses elementos na plataforma *Microsoft Teams* aponta para uma fragilidade de letramentos digitais que a ajudassem a conduzir a sua aula nesse momento. Vemos, aqui, um conflito entre Lua-resiliente e Lua-infectada, pois, enquanto a primeira se esforça para criar novas conexões na rede, a segunda se vê limitada por barreiras impostas pelas interfaces digitais, as quais ela tem pouca familiaridade e isso é um gatilho para sua frustração.

Dando continuidade, o vídeo nos apresentou que a estrutura da primeira aula *online* de Lua foi baseada em suas práticas de ensino presenciais. Os alunos estavam organizados nas janelas da plataforma como se estivessem em fileiras, sentados, com seus livros, aguardando Lua falar a maior parte do tempo. Notamos que, além de criar a sala virtual e utilizar o *notebook*, Lua não recorreu a outros recursos tecnológicos para tornar suas aulas mais visuais, como uma lousa digital, slides ou outros suportes multimodais que poderiam enriquecer a experiência dos alunos. Naquele momento, ainda que não tivesse tais habilidades, ela tinha o mais importante: vontade de fazer acontecer.

Entre 0:00 e 3:41, Lua cumprimentou os discentes e aguardou a entrada de mais participantes. Durante esse período, ela tentou catalogar quem já havia feito a apresentação dos livros (dever de casa enviado no *WhatsApp*), mas enfrentou desafios devido a interrupções e dificuldades de conexão por parte dos alunos. Em alguns momentos, a condução da aula se tornou mais desorganizada, possivelmente pela ausência de um direcionamento mais estruturado no início. Uma explicação prévia da dinâmica poderia ter facilitado o andamento da atividade e minimizado eventuais contratempos.

Além disso, a explicação seguiu um formato predominantemente expositivo, com poucas oportunidades de interação direta ou uso de recursos que estimulassem a participação dos alunos. Esses aspectos indicam que, naquele momento, Lua ainda estava em processo de adaptação às novas tecnologias educacionais e às demandas do ERE.

Entre 3:41 - 22:40 observamos uma tentativa de engajamento de Lua com seus alunos com a proposta de que cada um comentasse sobre o livro que leu, resumindo a história e destacando aspectos importantes. Alguns alunos mostraram animação e participaram da proposta, enquanto outros não se lembravam bem da história, tinham dificuldades para estruturar o que dizer, alguns pareciam desmotivados, disse um deles: “Quanto tempo falta para acabar? ”.

Figura 15:Aula síncrona 2



Fonte: Registro de Lua (2020)

Percebemos que Lua ainda estava se adaptando a esse novo ambiente de ensino, o que pode ter influenciado a forma como direcionou a aula, tornando a participação dos alunos mais aberta e menos estruturada. Além disso, a ausência de um sistema claro de incentivo pode ter contribuído para a desmotivação de alguns estudantes. Somado a isso, diversos desafios tecnológicos impactaram a dinâmica da aula, como falhas nos microfones, câmeras desligadas, instabilidades na conexão e atrasos nas respostas. A seguir, exibiremos os trechos que evidenciam esses aspectos.

#Excerto 10:

Pollux, cadê Pollux?(2:43)

Bellatrix tem um microfone aí? Que beleza! (13:42)

Algol, oi Algol! Por favor, nós estamos na aula, quero ouvir a Mirach. (12:17)

Desliguem os microfones, vamos só ouvir a Mirach. (11:33)

Os recortes da aula mostram que muitos alunos enfrentaram dificuldades para gerenciar o uso do microfone, o que resultou em interrupções e atrasos. Em alguns momentos, vários microfones ficaram ligados simultaneamente, gerando ruídos e dificultando a comunicação, enquanto outros alunos não conseguiam ativá-los, possivelmente devido a problemas técnicos ou falta de familiaridade com a plataforma. Além disso, os trechos a seguir evidenciam questões relacionadas ao uso das câmeras e à dispersão dos alunos.

#Excerto 11:

Bellatrix, [...] mostra o livro minha gata! (13:42)

Pollux quer contar o seu livrinho? (9:22)

Algol, você já pensou no tema? (21:07)

Lua convidou alguns alunos para falarem sobre o livro. Bellatrix, por exemplo, teve dificuldades para posicionar a câmera de maneira adequada, de modo que o livro ficasse visível. Além disso, houve casos em que os alunos demonstraram dispersão (deitados em uma rede, brincando em uma cadeira de balanço), o que levou a professora a intervir constantemente para resgatar a atenção da turma e engaja-los na aula, como é o caso de Pollux e Algol. Outros problemas foram percebidos, como de conexão e interferências externas:

#Excerto 12:

Eu tô aqui! Eu tô aqui! (21:27)

O meu caderno sumiu aqui em casa. (17:43)

Como se pode verificar, alguns discentes demoraram para responder, possivelmente por causa de suas conexões instáveis, o que causou atrasos (*delay*) na interação. Em outros casos, a falta de atenção era evidente, refletindo a dispersão dos alunos durante a aula. O limite esboroado entre escola e lar permitiu a intra-ação de outros elementos, como a participação das famílias e ruídos domésticos, o que tornou esse momento ainda mais desafiador, conforme apontado na ilustração pandêmica de Lua e no #Excerto 07.

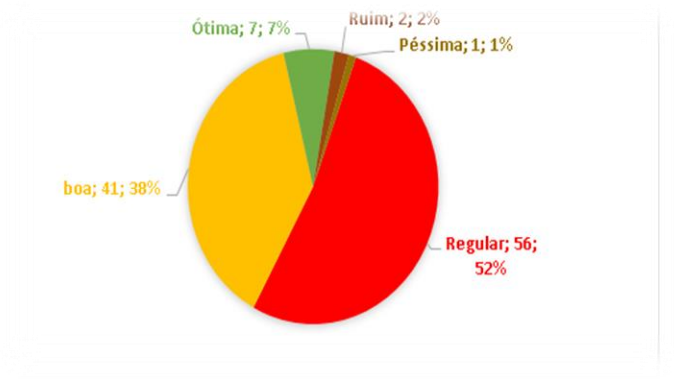
Posteriormente, Lua sugeriu que os alunos escrevessem fábulas e explicou como os provérbios poderiam servir de base para uma história moral. No entanto, a explicação se alongou sem o apoio de recursos visuais que ilustrassem os conceitos, o que contribuiu para a passividade da turma. Como resultado, alguns alunos pareceram não compreender bem o propósito da atividade e desviaram a sua atenção.

Entre 30:28 e 37:02, Lua orientou a escrita do livro, incentivando os alunos a escolherem um tema para criar suas próprias histórias. As instruções para a criação do material foram baseadas em um percurso manual, pois, naquele momento, a professora ainda não conhecia ferramentas como o Canva, que poderiam ampliar as possibilidades multissemióticas desse trabalho. Vale destacar que, nesse momento, a apresentação de exemplos visuais de livros

prontos poderia ter inspirado os alunos e facilitado a compreensão da proposta. Percebemos que habilidades de letramentos digitais, nesse contexto, foram indispensáveis.

Nessa direção, observamos que em 2020, no início da Pandemia, Lua ainda não tinha criado muitas conexões em rede com as tecnologias. Então, nos interessou saber como ela e os outros professores avaliavam o seu envolvimento profissional com as tecnologias em 2021, quando aplicamos o questionário. Vejamos os dados a seguir:

Gráfico 5: Competência Digital



Fonte: Dados do pesquisador (2021)

Ao adentrarmos a rede de práticas de ensino desses profissionais, precisamos ponderar que a pluralidade dos seus posicionamentos em relação às suas competências digitais remete às reflexões de Law (1992) sobre as características das redes, nas quais a diversidade, a complexidade e a heterogeneidade são elementos constitutivos. Dessa forma, esses posicionamentos são entendidos a partir da percepção de que os agenciamentos em uma rede são relações socioespaciais, heterogêneas e temporais (Moreti, 2023). Ou seja, as informações sobre as competências digitais desses professores não são estáveis e encaixapretadas. Não podemos afirmar, por exemplo, que esses professores "são" letrados digitalmente; em vez disso, podemos dizer que, naquele momento, sentiam-se preparados de maneiras distintas para lidar com as práticas de ensino mediadas por tecnologias digitais.

Conforme os dados, a maioria dos docentes (56) indicou possuir um nível regular de competência digital. Isso significa que reconheciam que seus conhecimentos e habilidades na utilização de tecnologias, tanto em suas práticas pessoais quanto profissionais, eram parcialmente suficientes para atender às demandas do cotidiano infectado pela pandemia, podendo haver momentos de dificuldades; ou seja, eles "davam um jeito". Lua foi uma delas.

Mesmo que não tivesse conhecimentos avançados, nossa informante sinalizou tanto no questionário como na entrevista que estava tentando criar conexões com as tecnologias.

Chama-nos a atenção também a quantidade de professores (41) que consideraram boa sua competência digital, seguida dos docentes (7) que conceberam suas habilidades como ótimas, totalizando. Na perspectiva dos letramentos digitais, esses 48 professores podem ter desenvolvido diversos graus de "habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital" (Dudeney; Hockly; Pegrum, 2016, p. 17).

Posto isso, é importante enfatizar que não podemos assegurar que todos eles dominavam as habilidades digitais mencionadas acima, mas na visão deles, se sentiram confortáveis ao lidarem com as demandas tecnológicas específicas que lhes foram exigidas durante o ERE, no momento em que responderam ao questionário, como ligar o computador, acessar plataformas digitais ou criar atividades básicas. O grau de domínio dessas competências é percebido pelos próprios docentes. Portanto, ao analisarmos suas respostas, nos baseamos na percepção individual dos professores, reconhecendo que suas autoavaliações refletem suas experiências pessoais.

Ademais, o número pequeno de docentes que julgaram suas competências digitais como péssimas (1) ou ruins (2) assinala que, a grande maioria sentiu-se capaz de se associar às ferramentas tecnológicas durante o ERE. Inclusive, posteriormente, no questionário, ao indagarmos nossos 107 participantes sobre um rol de assuntos mais complexos relacionados às tecnologias digitais, 91 deles alegaram ter conhecimento sobre inteligências artificiais, enquanto 69 afirmaram possuir conhecimentos sobre algoritmos.

Portanto, constatamos que a maioria de nossos informantes tinha conhecimentos basilares sobre o uso de tecnologias digitais. Ou seja, esses docentes já não eram totalmente leigos no momento em que responderam ao questionário, isto é, 2 anos após o início da crise de saúde. Esse fato nos leva para um ponto central de nossa tese, o de que a pandemia propiciou,mesmo que forçadamente, o desenvolvimento de habilidades de letramentos digitais que podem, apesar de tudo, contribuir para as práticas de ensino desses professores.

Frente a isso, almejamos saber a maneira como os professores organizaram a transmutação da sala de aula física para os espaços digitais. Por isso, perguntamos se eles utilizaram ambientes virtuais de aprendizagem no ERE.

Quadro 14: Ambientes virtuais de aprendizagem

Você utiliza ambientes virtuais de aprendizagem em suas aulas, tais como:	
Respostas	
13ª- Google Classroom.	57
14ª - Grupos privados no Facebook.	0
15ª - Grupos privados no WhatsApp.	41
16ª -Moodle	3
17ª -. Google Classroom e grupos privados no facebook	1
18ª -. Google Classroom e grupos provados no WhatsApp	2
19ª Não se aplica	2
20ª Todas as opções	1

Fonte: Dados do autor (2021)

Notamos que a maioria dos professores (53%) utilizou o *Google Classroom*, para a gestão de suas aulas e na interação com os alunos. Isso se deu, pois, Conforme Matos (2023), no Estado de Mato Grosso, muitas prefeituras, em parceria com o Estado, contrataram os serviços do *Google Workspace.* Apesar de estarmos discutindo os dados da tabela, a TAR nos permite realizar alguns desdobramentos, visto que essas informações nos levam para outro nó da rede, o das políticas públicas. Sendo assim, selecionamos uma notícia disponibilizada no site da SEDUC que versa sobre os serviços do *Google* para discutirmos. Ela nos apresenta uma perspectiva institucional sobre as práticas de ensino pandêmicas.

De acordo com a notícia publicada no site oficial da Secretaria Estadual de Educação - SEDUC/MT, em janeiro de 2021, a instituição assinou um termo de cooperação técnica com a empresa *Google* para utilização da plataforma *G Suite for Education.* Essa mudança de plataforma digital ocorreu devido à resistência da comunidade educacional, influenciada por diversos fatores, como apontado por Silva *et al.* (2022). Entre eles, destaca-se a falta de um planejamento detalhado para a implementação do ERE via *Microsoft Teams*, resultando em uma imposição burocrática, um verdadeiro "cumpra-se". Os autores também mencionam que alguns docentes enfrentaram dificuldades tanto para desenvolver autonomia no uso da ferramenta quanto para lidar com problemas técnicos.

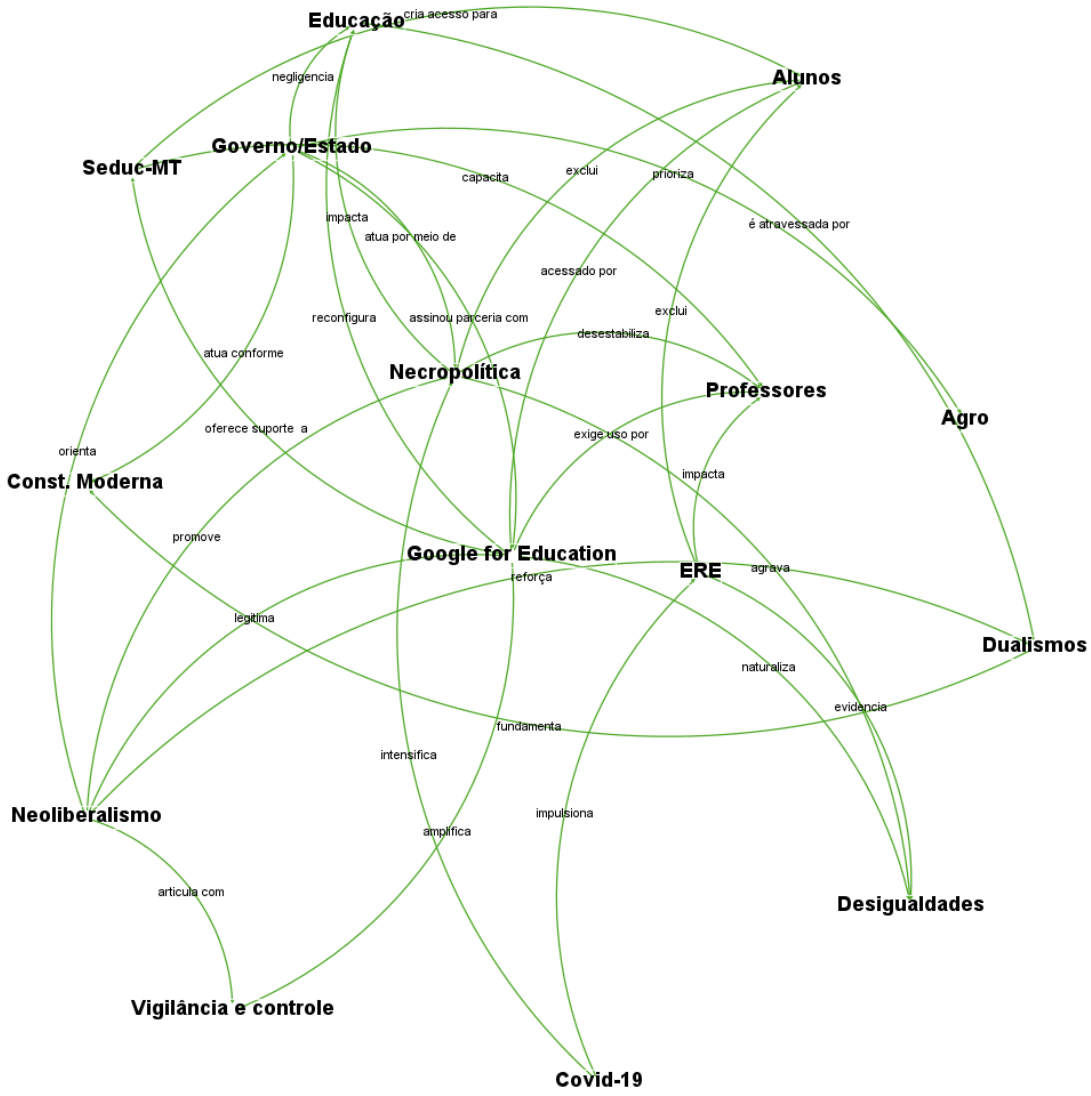
Nessa direção, vamos analisar a referida notícia para compreender as associações estabelecidas neste ponto da rede.

> **#Excerto 13:**
>
> O **Governo de Mato Grosso** assinou nesta quarta-feira (20.01) um termo de **cooperação técnica** com a empresa **Google** para utilização da **plataforma G Suite for Education,** conjunto de ferramentas pedagógicas que vai ajudar a **modernizar a forma de ensino nas escolas** da rede estadual. A parceria não terá custos para a Secretaria de Estado de Educação (Seduc-MT) e a duração é de cinco anos. O termo de cooperação foi assinado pelo **governador** Mauro

> Mendes e pelo **secretário de estado de Educação**, Alan Porto, no Palácio Paiaguás. Representando o Google, participou da reunião de forma remota o diretor de projetos, José Guilherme Moreira. "Mato Grosso, apesar de ser um Estado com pouca densidade populacional, é muito grande, com uma vocação para a produção primária do agronegócio, mas **não temos o mesmo orgulho quando falamos da educação pública no nosso Estado**. A determinação é fazer tudo o que for necessário, tudo o que estiver ao nosso alcance e muito mais, para **mudarmos esse cenário**", disse Mauro Mendes. O governador enfatizou que as novas parcerias firmadas trazem a perspectiva de o Estado ter ferramentas e tecnologia, que serão importantes junto com as outras ações para **melhorar a educação**, assim como os investimentos em infraestrutura. Alan Porto **frisou a importância da nova plataforma, especialmente devido os desafios do ensino durante a pandemia de Covid-19.** "Para nós é motivo de honra estar conversando com todas as instituições. As nossas unidades escolares, os nossos professores vão utilizar a ferramenta do Google, esse ambiente virtual, nesse momento em que vamos ter as nossas aulas num regime não presencial", declarou. O Google for Education **possibilita aumentar a interação entre professores e estudantes**, com facilidade de acesso. O material didático fica salvo automaticamente em nuvem, permitindo que estudantes e professores possam **ter acesso a livros, tarefas, trabalhos, documentos, e-mails e agendas a qualquer hora do dia**, por meio de dispositivo conectado à internet. A Seduc-MT fará o processo de implantação da nova plataforma educacional, começando pela criação de **e-mails** individuais **para todos** os estudantes, professores e gestores. Depois, virá a criação de turmas (enturmação), a fim de que os professores possam acessar, disponibilizar as aulas (roteiros digitais) e interagir para potencializar a aprendizagem do estudante. Além disso, os professores **passarão por capacitação** de 100 horas, divididas em três etapas. Na primeira, serão 20 horas para formação para uso do AVA Classroom e os demais APPs do Google for Education. Depois, 40 horas sobre como a plataforma pode ser utilizada para interação entre eles e os estudantes. Por fim, mais 40 horas para que os educadores **aprendam a construir roteiros digitais e a usar ferramentas digitais de aprendizagem** (Fontes;Holland, 2021).

Com base em nossa leitura, compreendemos que o *Google for Education* redefiniu os significados de escola, aprendizagem, ensino e avaliação. Notamos um posicionamento progressista por parte de um dos actantes, o governador, ao afirmar que essa tecnologia **"vai ajudar a modernizar a forma de ensino nas escolas"**, da mesma maneira como já havia exposto o seu fetiche tecnológico em relação ao *Microsoft Teams*. A seguir, analisaremos essa associação.

Figura 16: Associação 5



Fonte: Dados do pesquisador (2024)

Ao problematizarmos o uso da palavra “modernizar”, percebemos que ela sustenta uma visão linear e evolucionista do desenvolvimento tecnológico. Nas entrelinhas, identificamos que, para o estado, o *Google for Education* extrapola a ideia de solução emergencial para o ensino pandêmico. Há, nesse discurso, um enviesamento neoliberal que parece depositar no agenciamento de uma multinacional a capacidade de reconfigurar a educação mato-grossense.

Essa ideologia ressoa no discurso de Lua, quando ela assume para si a identidade de “dinossaura”. Agora, parece-nos que essa metáfora sugere também um contraste entre tradição e inovação. A perspectiva presente no discurso institucional é particularmente problemática, pois tende a desvalorizar a trajetória histórica da educação regional, remetendo-a

simbolicamente a uma “era mesozóica” que reforça dualismos característicos da Constituição Moderna. Esse apagamento da história educacional do estado se torna evidente na fala do governador, ao afirmar: “não temos o mesmo orgulho [do agronegócio] quando falamos da educação pública no nosso Estado. A determinação é fazer tudo o que for necessário, tudo o que estiver ao nosso alcance”.

O posicionamento do governador nos conecta a uma rede discursiva com raízes no slogan “Agro é pop, agro é tech, agro é tudo”, da emissora rede globo, o qual apregoava que o agronegócio fornece todas as coisas boas e necessárias para a vida (Moncau, 2022). Frente a isso, nosso rastreamento traz à tona a maneira como o discurso neolibeal viu na pandemia a oportunidade de promover a mercantilização e a hierarquização do coletivo, priorizando instituições e áreas, como o agronegócio, que privilegia o capital imediato e as classes mais abastadas, em detrimento da educação pública, aquela que atende a massa.

Por essa linha de pensamento, quando o governador minimiza a relevância da educação, seu discurso aciona forças ideológicas que sustentam uma visão na qual a eficiência produtiva e o desenvolvimento econômico são colocados acima da formação integral do ser humano, uma das funções da educação. A fala desse actante está alinhada a um modelo de governança que subordina a educação às demandas do mercado.

A pandemia, por sua vez, intensificou essa lógica ao pavimentar o caminho para parcerias privadas, como a firmada com o *Google for Education.* A respeito disso, Ribas (2024, p. 22) afirma que, com a pandemia, “[...] o uso de plataformas comerciais baseadas em exploração de dados do usuário, como o Google Sala de Aula, foi expandido sem questionamentos relacionados a questões de privacidade e controle dos dados pessoais”.

Ao nosso ver, como analistas atorredianos, esse cenário configura, inequivocamente, uma necropolítica, conceito desenvolvido pelo filósofo camaronês Achille Mbembe (2016) para descrever as dicotomias que estruturam a vida em sociedade, impactando principalmente a população marginalizada, como aqueles que dependem da educação pública. Essencialmente, a necropolítica refere-se ao poder soberano de decidir quais vidas merecem ser vividas e quais podem ser descartadas. Sob essa ótica, o Estado e outras formas de poder exercem controle sobre a vida por meio de vigilância, exclusão, preconceitos e negligência institucional, fato que ocorreu no ERE.

Pode parecer que nos distanciamos da discussão sobre as práticas de ensino pandêmicas, mas não é o caso. A TAR exige que sigamos os actantes e suas conexões, e é esse o percurso que a análise nos mostra. Nosso rastreamento nos conduz a um ponto relevante da discussão,

pois mostra como o discurso neoliberal naturalizou as desigualdades e evidenciou quais setores foram priorizados pelo governo.

É nesse ponto que entra o agronegócio, tão exaltado pelo governador. De um lado, esse setor foi mantido como essencial e beneficiado por isenções fiscais e incentivos. De outro, a educação, historicamente precarizada, foi negligenciada e submetida a políticas emergenciais mal planejadas, como o ERE. Sob essa perspectiva, a conexão entre o Estado e o *Google for Education* promove uma necropolítica aplicada à educação. Em vez de investimentos que garantissem acesso universal às tecnologias, a solução apresentada foi uma aliança com uma multinacional que promoveu uma digitalização desigual. Em outras palavras, percebemos que não houve a garantia total de direitos, mas sim a exclusão de parcelas da população, determinando quem teria acesso a um ensino de qualidade e quem seria deixado para trás.

Além disso, o posicionamento do governador e do secretário de educação sobre o ensino estadual está alinhavado a um embate político. Isso se dá, pois, enquanto setores ligados ao agronegócio tendem a apoiar o governo vigente, uma grande parcela dos profissionais da educação tende a se posicionar de maneira crítica em relação às suas políticas. A respeito disso, Riechelmann (2023) apresentou uma matéria no site do SINTEP que, recentemente, mostrou que trabalhadores da Educação protestavam em defesa da carreira e do respeito à profissão. Em seu texto, a autora inseriu o depoimento de diversos profissionais, como o de uma professora cuiabana, que nos chamou a atenção por versar sobre as condições tecnológicas de sua instituição de ensino após as políticas pró-tecnologias com influências da pandemia.

> **#Excerto 14:** Na minha escola t**em apenas duas salas com televisores**, o que **inviabiliza** o acesso para **todos**. Os *Chromebook* a gente tenta usar, mas a **internet não funciona**, nem para aplicar as avaliações. As apostilas foram um **dinheiro mal gasto.** Temos excelentes livros didáticos e se troca por apostilas, muitas vezes com **conteúdo picado**. Nós não somos um cursinho, ou uma escola privada, são escolhas (Professora cuiabana/SINTEP, 2013, informação verbal)

O relato da professora conecta-se às vozes dos docentes que participaram da nossa investigação. Ela demonstra que, após a pandemia, as políticas pró-tecnologias implementadas no ERE, como o *Google for Education* não funcionaram em seu contexto educacional, evidenciando, mais uma vez, que, na rede, nada é linear. Como se pode observar, a lógica neoliberal impõe a professores e alunos a necessidade de negociar com recursos escassos e mal planejados. Mais do que isso, prioriza a aparência de uma inovação digital ilusória, que mascara sua ineficiência.

A matéria de Riechelmann (2023) revela ainda que o modelo de ensino adotado pelo Estado de Mato Grosso tem desvalorizado a formação crítica e integral dos alunos, direcionando a educação pública para um viés produtivista, no qual o ensino é tratado como um serviço que deve ser eficiente e mensurável, independentemente das consequências pedagógicas. A afirmação final "Nós não somos um cursinho, ou uma escola privada, são escolhas" expõe a incompatibilidade dessa lógica quando aplicada à escola pública.

Assim, quando o governador frisa que precisamos **"**melhorar a educação" e o secretário elege a plataforma *Google for Education* como propiciadora dessa melhoria, podemos mapear alguns sentidos possíveis que estão escondidos nas entrelinhas: i) a tecnologia é um caminho inevitável e desejável para a educação mato-grossense; ii) o ensino tradicional precisa ser superado, pois estaria ultrapassado; iii) a adoção de plataformas digitais é sinônimo de progresso e eficiência.

Com base em Latour (2012, 2019), observamos um processo de tradução, em que certos actantes da rede (Governo, Google, tecnologias) estão sintonizados e determinados a fazer parecer que as TD são soluções. Posto isso, o próprio conceito de "modernizar" deve ser interrogado, visto que ele define quem deve liderar a rede e quais práticas e actantes devem ser substituídos. Ou seja, não há neutralidade nessa adesão tecnológica.

Ao analisarmos o #Excerto 13, somos direcionados ao conceito de translação, teorizado por Buzato (2014). Para o autor, esse é um processo provisório e dinâmico, em que o equilíbrio é alcançado com a exclusão de vozes contrárias e a inclusão de novos actantes, que contribuem para estabilizar o todo. Essa dinâmica permite que a rede recupere o controle sobre aqueles que resistem ou se afastam do processo. Nessa ótica, podemos perceber que, da mesma forma, os "actantes analógicos" começaram a desaparecer das conexões em rede, sendo substituídos por novas formas de mediação, como as virtualidades da plataforma. Esse movimento de translação, como descrito por Buzato, aponta uma reconfiguração das instra-ações.

Essas mudanças, como vimos, exigem novos letramentos e realocam o papel do professor. Os materiais didáticos, agora na nuvem, deslocaram o controle educacional. Ademais, o ensino passou a ser estruturado por algoritmos e ferramentas do *Google*, redefinindo sua organização e dinâmicas pedagógicas.

Esse movimento redesenha o conceito de ensino, pois agora parte das práticas de ensino-aprendizagem são condicionadas pelas regras e algoritmos de uma empresa privada. Assim, o controle da Educação Estadual passa a depender de uma infraestrutura externa, fazendo com que os professores reaprendam o seu papel dentro de um ecossistema que distribui a sua agência.

Como vimos no #Excerto 13, o estado passa, então, a se mobilizar em diversas esferas para atender as demandas do ensino pandêmico. Contudo, alguns pontos merecem atenção, pois, como apresentamos em nossos dados anterior, como no #Excerto 14, nem todos os alunos e professores possuíam acesso estável à internet e dispositivos adequados. Além disso, a introdução da plataforma exigiu uma repaginada nos processos formativos. Acrescentamos que não dá para ignorar a pulga atrás da orelha que a dataficação da escola provoca, pois, o armazenamento de informações educacionais em servidores privados levanta questões sobre controle e segurança.

Nessa conjuntura, ao invés de aceitarmos passivamente o discurso da modernização, precisamos perguntar: modernização para quem? A que custo? E com quais consequências para a autonomia das instituições de ensino? Nossos dados mostram que há uma assimetria mascarada pelo discurso de que a tecnologia, por si só, resolveria os problemas educacionais.

Após problematizarmos o *Google for Educatio*n como o ambiente virtual de aprendizagem mais utilizado por nossos informantes no ERE e oficializado nas políticas públicas, vamos observar as outras possibilidades mencionadas pelos docentes no Quadro, para concluirmos esse ponto da rede. Diante disso, percebemos que grupos privados no WhatsApp emergem como a segunda alternativa, 38,32%, de nossos informantes. Ademais, o *Moodle*, embora seja uma plataforma educacional já consagrada, foi pouco utilizada, sendo mencionada por apenas 2,80% dos respondentes. Já a combinação de *Google Classroom* e grupos privados no *Facebook* foi escolhida por 0,93%, enquanto *Google Classroom* e grupos privados no *WhatsApp* somaram 1,87%. Ainda, 2% dos participantes afirmaram que a questão não se aplicava a sua realidade, e apenas 0,93% mencionaram o uso de todas as opções apresentadas.

Ao levarmos esse resultado em consideração, pedimos à Lua que descrevesse as implicações da pandemia no desenvolvimento de suas habilidades de letramentos digitais. Vamos nos atentar à sua narrativa.

> **#Excerto 15: A pandemia** fez com que mudássemos nossa prática pedagógica. Na verdade, não foi nem uma obrigatoriedade, **foi uma condição** que surgiu e tivemos que adaptar nossa prática [...] Aprendi muito. A partir de então, as aulas **mudaram consideravelment**e, acho que ficaram mais **atrativas** e com mais envolvimento entre os alunos, a maioria, não digo todos, né, pois **muitos não tinham acesso à internet, ao celular e ao notebook.** Isso foi um dos fatores que influenciaram de forma negativa o ERE e o Ensino Híbrido. (Lua, 2023, informação verbal).

Lua narra que suas aulas, durante a pandemia, **“**mudaram consideravelmente”, tornando-se mais atrativas e interativas. Ou seja, após vencer as adversidades presentes nas

semanas e meses iniciais do ERE, nossa informante demonstra com positividade que adquiriu novas habilidades de letramentos, as quais potencializam suas aulas. Essa mudança de rota na rede pode ser explicada pelo conceito de multiletramentos, teorizado por Rojo e Moura (2012), os quais são interativos, desafiam as hierarquias de poder e mesclam diversas linguagens, modalidades, mídias e culturas.

Em seguida, nossa informante reafirmou que "muitos [alunos/professores] não tinham acesso à internet, ao celular e ao notebook". Isso nos reconduz ao nó da rede relacionado à desigualdade social e à precariedade tecnológica dos nossos actantes. Esse cenário evidencia a promoção controversa do ensino de línguas mediado por tecnologias, sobretudo quando consideramos que o acesso a esses recursos depende das condições sociais e econômicas dos actantes. Além disso, como apontam Buzato (2006) e Schwartz (2023), esses fatores também influenciam diretamente o desenvolvimento de letramentos.

Com base no que Lua pontuou, procuramos compreender como era a realidade dos alunos de outras escolas. Então, perguntamos aos demais docentes se seus alunos estavam conectados.

Quadro 15: Internet x alunos

Assertiva	Concordo Totalmente	Concordo Parcialmente	Discordo Parcialmente	Discordo totalmente	Indiferente
21ª A maioria dos meus alunos têm conexão à internet em suas casas	17	34	27	22	7

Fonte: Dados do pesquisador (2021)

Verificamos que a maioria dos professores (47.7%) concorda total (15.9%) ou parcialmente (31.8%) que seus alunos tinham conexão à internet em suas casas. No entanto, quase a metade dos professores (46.8%) discordou parcialmente (25.2%) ou totalmente (20.6%) dessa assertiva. Um total de 6.5% dos docentes expressou indiferença em relação à conexão à internet dos alunos em suas casas. Ou seja, para os professores, quase metade dos seus alunos estavam desconectados, fato este que pode ter dificultado fortemente a relação entre docentes e discentes no ERE. A respeito disso, Lua acrescentou que:

> **#Excerto 16:** No caso, alguns alunos não tinham internet. Então, eu **corrigia as apostila**s que **eu criava** como suporte, bem como as atividades do material que a escola tinha. Eu fazia apostilas no **Word**, baixava imagens da **internet**, imprimia e os responsáveis iam buscar na escola. Às vezes, eu até entregava nas casas. (Lua, 2024, informação verbal).

Como se pode verificar, no #Excerto 16, nessa nova ecologia de ensino, Lua precisa utilizar ferramentas digitais (*Word*, internet, etc) para produzir seus materiais. Contudo, ela recorreu ao formato analógico (apostilas) para compensar a falta de acesso à internet de alguns alunos. Para a confecção dessas apostilas, Lua nos mostrou que sabia interpretar o *layout* de programas como o *Word*, para a criação e organização de materiais didáticos, buscou na internet conteúdos relevantes para a elaboração das apostilas, selecionou, baixou e editou materiais online para suas apostilas, combinou estratégias *online* e *offline* para atender diferentes contextos educacionais. Conforme sinalizado por ela anteriormente, esses letramentos foram desenvolvidos em decorrência da pandemia.

Ao observarmos outros pontos da associação, percebemos que os responsáveis pelos alunos são as vias da rede, visto que asseguraram que o material chegasse aos discentes. Nesse rumo, a escola se configura como um ponto de articulação, ou seja, um espaço de troca entre professor e família. Nesse sentido, Lua adapta suas práticas de ensino para suprir a lacuna tecnológica, demonstrando agência em situações adversas. Ou seja, o híbrido Lua-apostila passa a atender uma parcela de alunos desconectados, por conta da desigualdade no acesso à internet que coloca os pais e o material físico como conexões.

Já que estamos percorrendo um canal da rede que nos leva para os alunos, vamos continuar rastreando suas associações. Sendo assim, perguntamos aos professores sobre as questões sociotécnicas de seus alunos. Vejamos as respostas.

Quadro 16: Smartphone x Alunos

Assertiva	Concordo Totalmente	Concordo Parcialmente	Discordo Parcialmente	Discordo totalmente	Indiferente
22ª- Os estudantes têm acesso a dispositivos digitais.	13	33	30	19	11
23ª A maioria dos meus alunos têm telefone celular	20	33	23	18	13
24ª A maioria dos meus alunos está nas redes sociais	23	35	21	12	16

Fonte: dados do pesquisador (2022)

Na 22ª assertiva, os docentes foram indagados sobre o uso de dispositivos digitais pelos seus alunos. Nesse sentido, notamos que 42.9% dos educadores concordaram totalmente (12.1%) ou parcialmente (30.8%) que os discentes tinham acesso a dispositivos digitais, como computador, *notebook*, *tablets* e *smartphones*. Essa informação nos indica que parte desses alunos mantinha-se conectado em suas casas ou outros locais durante o ERE.

No entanto, a maioria dos docentes (45.8%) discordou totalmente (17.8%) ou parcialmente (28%) de que o acesso dos estudantes a dispositivos digitais era uma realidade. Então, para esse grupo de alunos, o atendimento era feito por meio da entrega de apostilas. Um grupo menor (10.3%) expressou também indiferença, o que consideramos ser também um possível sinal de inexistência desses dispositivos. Desse modo, os dados nos possibilitam inferir, então, que apesar de uma parcela expressiva desses estudantes dispusesse de um dispositivo digital, a maioria ainda permaneceu desconectada, dificultando, portanto, o trabalho docente no ERE.

Esse é um ponto paradoxal de nossa discussão, visto que embora os alunos de Lua tivessem propensão às TD, alguns deles enfrentam barreiras infraestruturais que, assim como a maioria dos alunos de nossos informantes, tiveram sua participação comprometida nas práticas de ERE. Nesse contexto, a rede educacional demonstra instabilidade exigindo constantes negociações para manter o equilíbrio.

Com base nessa perspectiva apresentada, decidimos investigar melhor essa conexão dos alunos com os dispositivos digitais, pontuada pela maioria dos docentes. Então, buscamos saber, na 23ª assertiva, se esses alunos possuíam telefone celular, a tecnologia que, segundo Silva, Silva e Seba (2020), é a mais democrática e presente na vida dos alunos. Os dados mostram que a maioria dos professores (49.5%) concordaram totalmente (18.7%) ou parcialmente (30.8%) que seus alunos possuíam telefone celular. No entanto, cerca de 38.3% dos respondentes discordaram parcialmente (21.5%) ou totalmente (16.8%). Uma minoria dos informantes (12.1%) demonstrou indiferença em relação à presença de celulares entre os alunos.

Os dados mostram que a posse de *smartphones* entre os alunos não é homogênea, o que impacta diretamente a formação de associações no ensino remoto. O celular, enquanto actante infraestrutural e epistêmico, não está igualmente acessível a todos, gerando uma fragmentação na rede educacional.

Ademais, a 24ª assertiva nos revelou que a percepção da maioria dos professores com relação ao uso de redes sociais pelos seus alunos é positiva. Assim, 54.2% dos docentes concordam total (21.5%) ou parcialmente (32.7%) que a maioria dos seus alunos estava nas redes sociais. Entretanto, houve parcela visível (30.8%) de profissionais que discordaram total (11.2%) e parcialmente (19.6%) dessa afirmação. Seguindo a tendência dos dados anteriores, uma minoria (15%) expressou indiferença em relação à presença dos alunos nas redes sociais.

Nossos dados estão alinhados à pesquisa TIC Kids Online Brasil (2023), conduzida pelo Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR, que investigou o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil. O estudo revelou que 88% dos indivíduos entre 9 e 17 anos

possuem perfis em redes sociais, percentual que atinge 99% entre aqueles de 15 a 17 anos. Entre as plataformas mais populares, o Instagram se destaca entre os adolescentes, enquanto o YouTube e o TikTok são amplamente acessados pelas crianças mais jovens.

Os dados obtidos no Quadro 16 intensificaram nossas informações sobre a desigualdade social detectada. Nesse sentido, reconhecemos que a pandemia serviu como terreno fértil para o biopoder tecnocapitalista, intensificando a desigualdade social no país e evidenciando diversas pobrezas, como a tecnológica (Gomes, 2018). Nossos dados também mostraram que esses alunos e professores vivenciaram uma alienação técnica, ou seja, um momento em que as tecnologias, como actantes, exerceram uma influência extrema na estruturação do poder econômico, cultural e político, como no contexto do ERE (Silveira, 2021).

Ao nos apropriarmos dessa informação e da plasticidade que a TAR nos oferece, estabelecemos uma conexão com outro *corpus* de nosso estudo: os relatos pandêmicos redigidos pelos estudantes de Lua. Eles versam sobre suas experiências nesse período sombrio e desolador.

Identificamos nesse material, passagens sobre as dificuldades enfrentadas pelos discentes que nos fizeram expandir o viés meramente técnico das vulnerabilidades vivenciadas pelos alunos. De modo geral, todos os alunos de Lua sinalizaram em seus relatos que o ERE se sucedeu em um contexto de incerteza e precariedade, fomentando controvérsias sobre a sua frutuosidade desse momento. Esses pontos serão problematizados nos relatos a seguir, começando por Sírius:

> **#Excerto 17:** Não fazia as aulas online porque **não funcionava,** e eu não me importava. Do nono ano até o final do ensino médio, **não fiz uma participação nas aulas**.[...] Nos últimos anos de pandemia, eu n**ão aprendi nada** na escola e nem me lembro de metade dos conteúdos estudados antes dela. Isso dificulta meus estudos hoje, em 2023. Mas penso que alguns professores não acreditam nisso, **só colocam a culpa em cima de nós**.(Sírius, 2023, informação verbal).

Verificamos que o aluno não fazia as aulas *online* porque acreditava que elas não funcionavam, e ele não se importava com a sua aprendizagem. Percebemos que sua rejeição ao modelo remoto veio de uma falta de significados atribuídos a esse processo. Sirius é enfático ao dizer que "não participou de nenhuma aula" e que "não aprendeu nada**"**. Além disso, contesta o comportamento de seus professores de colocarem a culpa "só nos alunos", pelas dificuldades de aprendizagem em 2023, momento em que o ensino presencial tinha retornado. Captamos

que há, em jogo, uma responsabilização institucional de seus professores, que delegaram aos estudantes uma parcela de culpa.

Nesse contexto, a escola, amparada na modernidade, opera sobre a crença de que o aluno "deveria ter feito algo", neutralizando eventos internos e externos que, aos poucos, ganham visibilidade em nosso rastreamento. Ao que nos parece, a pandemia proliferou a lógica da eficiência e da produtividade, com raízes no discurso meritocrático, segundo o qual o aluno que estudasse e se dedicasse teria bons resultados, enquanto aquele que fracassasse, como Sirius que, após o retorno presencial "não se lembrava nem de metade das aulas**",** não tinha se esforçado o suficiente.

Porém, a fala de Sirius, quando observada pelas lentes da TAR oferece indícios de que a aprendizagem não é uma circunstância linear. Esse tensionamento se conecta com Latour (2012), quando diz que os sujeitos são redes e não entidades isoladas, ou seja, a aprendizagem não ocorre unicamente dentro do aluno, mas dentro de uma ecologia de relações sociais, afetivas e materiais. Se a rede de ensino está em colapso, o sujeito-aluno também desestabiliza sua agência de aprendizagem. Dessa forma, a fala de Sirius desafia a crença de que o simples oferecimento das aulas, das ferramentas tecnológicas, das apostilas, significa que houve ensino de qualidade, apontando para um problema mais estrutural na organização educacional. A seguir, vamos observar outros elementos que foram descortinados no depoimento de Rigel.

> **#Excerto 18**: Em casa, não foi bem como esperávamos. Não tínhamos professores, pelo menos não no começo das aulas online. Tivemos que pegar várias apostilas, e, na minha opinião, **muitos alunos que tinham dificuldades em sala de aula [antes da pandemia] em casa só pioravam**. Quando realmente começaram as aulas *online*, muitos dos alunos **não tinham acesso à internet**, **não tinham um aparelho celular,** e quem tinha os dois não entrava na aula ou **entrava e ficava jogando ou até dormindo** (Rigel, 2023, informação verbal).

As palavras de Rigel endossam a crítica de Sírius, pois mostram que o ERE gerou tensões entre a responsabilidade individual dos alunos e o papel do Estado e das escolas na oferta do ensino. Nosso informante denunciou que os alunos estavam praticamente abandonados, pois não tinham professores, pelo menos não no começo das aulas *online*; então, precisaram usar apostilas, estratégia que não foi eficaz, por exemplo, para atender alunos como Rigel e Sirius, que não se adaptaram à flexibilidade e autonomia garantida pela lógica de ensino"faça quando der e puder". Para o Estado, o importante era entregar as apostilas concluídas.

Embora Rigel considere ter passado por essa etapa de ensino “sozinho”, sem mentoria de professores, reconhecemos que, por trás das apostilas, havia uma rede de esforços pedagógicos em funcionamento, gerida por seus professores que encontraram nas apostilas, uma oportunidade para atender os seus alunos, tendo em vista que nem todos dispunham de recursos tecnológicos para assistir as aulas síncronas.

Nesse sentido, as palavras de Rigel evidenciam que o aprendizado no ERE é um fenômeno relacional, que envolve infraestruturas educacionais e redes de apoio. Sua fala deslinda a necessidade de um ecossistema sociotécnico e pedagógico simétrico para que o ensino ocorra

Como se pode verificar, o discente não se reconhece como parte do processo educativo. Ou seja, ele é afetado por uma memória da educação que diverge da realidade que presenciava, visto que a pandemia rompeu com o senso de estrutura educacional que ele conhecia. Afetado pelo discurso moderno, Riguel sente falta do espaço disciplinador, organizador e estruturador da vida dos estudantes (Foucault, 1975). Sendo assim, para o discente, o ERE foi um serviço de baixa qualidade, que não atendeu às suas expectativas e de seus colegas.

Como se pode observar, fatores como isolamento social, impacto emocional e falta de suporte drenaram a motivação dos alunos. Dessa forma, esses discentes sofreram uma violência simbólica (Bourdieu, 1998), pois, como apontou Sirius, ao atribuírem a culpa pela desaprendizagem aos próprios estudantes, os professores desconsideram as desigualdades estruturais que os colocam em desvantagem.

Essa mesma tensão aparece no relato de Júpiter que relativiza o impacto do ensino remoto e desloca a responsabilidade para uma postura coletiva dos alunos:

> **#Excerto 19:** Sobre as aulas presenciais, creio que, para mim, tanto faz, estando em casa ou na escola. Se bem que em casa **dá para contar nos dedos quantas vezes eu peguei no livro**. Bom, eu acho que não foi só eu, acho que muitos alunos nem pegaram também, mas foi isso! (Júpiter, 2023, informação verbal).

As palavras do aluno reforçam o nosso entendimento de que as tecnologias digitais não promovem ou otimizam a aprendizagem automaticamente. Conforme Júpiter, o ERE não mobilizou sua autonomia para o estudo e evidenciou que muitos alunos não estavam preparados para assumir a autogestão do aprendizado e lidar com tecnologias digitais para a aprendizagem.

Por essa via de pensamento, percebemos que o SARS-CoV-2 afetou as estruturas educacionais e retirou uma responsabilidade que tradicionalmente recaía sobre a escola e os

professores, os quais foram descentralizados na rede. Nessa ótica, observamos que a ausência de interação humana, nesse caso, não foi compensada pelas plataformas digitais.

Sendo assim, Júpiter demonstra uma postura conformada diante da situação, pois para ele **"tanto faz"** ter aprendido ou não. Isso indica que sua motivação e aprendizagem dependem de estímulos externos, e não de uma iniciativa própria. Ele se encaixa no perfil de alunos que precisam de um "empurrãozinho" para avançar. Essa postura entra em contradição com as metodologias ativas (Morin, 2018), que buscam desenvolver a autonomia e o protagonismo do aluno. Esse cenário revela uma grande ruptura na rede educacional: se os professores enfrentavam o analfabetismo digital, os alunos, por sua vez, lidavam com uma dependência estrutural da escola, que não os preparou para agir de forma autônoma.

A pandemia parece ter instaurado uma atmosfera de desvalorização da aprendizagem, alimentando um desinteresse coletivo associado ao sentimento de falta de pertencimento, acolhimento e à desconexão entre o ERE, o verdadeiro propósito da educação e, por extensão, da vida. A respeito desse efeito, Di Felice (2020) orienta que a digitalização das interações criou um deslocamento da experiência de mundo, e isso pode ter contribuído para que muitos alunos não percebessem o ERE como um espaço legítimo de aprendizado e práticas sociais. Eris também nos compartilhou a sua sensação de despertencimento. Vamos observar um trecho de sua narrativa.

> **#Excerto 20:** Foi complicado. O governo adotou métodos de ensino *online*, com uma plataforma digital de aulas e professores em chamada de vídeo, mas **havia muitos problemas com o aplicativo** — **ele não funcionava ou caía**. Depois de um tempo, **comecei a procrastinar, deixando as coisas de lado e sem vontade de fazer as tarefas**. **Não aprendia nada, só ficava dormindo. Esse foi o período mais difícil da minha vida,** ainda mais por ter ficado em isolamento de quarentena. (Eris, 2023, informação verbal).

Conforme Eris, quando algumas associações dessa rede apresentaram falhas, a aprendizagem também entrou em colapso, evidenciando a interdependência entre tecnologia, agentes humanos e estruturas institucionais no processo educativo. O discente evidencia isso, quando disse que "o governo adotou métodos *online* incompatíveis e apresentavam muitos problemas de conexão". A instabilidade acabou gerando uma barreira na sua experiência de aprendizagem, sustentada em episódios de desmotivação e procrastinação. Nesse sentido, as palavras de Eris se conectam às de Altair.

> **#Excerto 21**: No primeiro momento, **eu gostei muito,** pois naquele tempo não gostava de ir para a escola. Então, **vi essa pandemia como uma forma de**

> **ficar à toa em casa.** Apesar do EAD [ERE], **eu ignorava para poder jogar.** Depois de um bom tempo de pandemia, comecei a me sentir angustiado por não poder ver a cara de ninguém de fora (Altair, 2023, informação verbal).

Ao chegarmos a esse nó da rede, percebemos que os agenciamentos do SARS-CoV-2 na vida desses alunos foi majoritariamente negativo, incentivando o abandono progressivo dos estudos, algo visível na fala de Altair, que viu a oportunidade de "ficar à toa". Os efeitos de sentido-coisa nos apresentam uma nova conotação designada à escola que, ao ser desterritorializada, desautorizada e descaracterizada, foi deslocada de um espaço de aprendizagens para um espaço de ausência, de falta. Altair nos mostra que actantes como os jogos assumiram o controle de sua rede de aprendizagem. É exatamente isso que Lua ilustrou no seu segundo desenho, a influência dos games na competição da atenção do aluno.

Com a alteração das práticas sociais e de linguagem desses alunos, o SARS-CoV-2 também teve acesso às subjetividades desses estudantes, criando intra-ações que geraram impactos emocionais incomensuráveis. Isso pode ser observado no relato de Ío, quando reclamou que "não entendia nada".

> **#Excerto 22**: Passei a estudar em casa, tendo aulas *online*, mas eu não gostava muito, pois não entendia nada. **Quase não saía de casa**. Com tudo isso acontecendo, **acabei me afastando** dos meus amigos e comecei a ter **ansiedade**. Me fechei para tudo e para todos, **não tinha ânimo para nada** (Ío, 2023, informação verbal).

O excerto mostra que esse sujeito-rede (Buzato, 2012) tem sua subjetividade atravessada pela frustração do isolamento, no qual a materialidade da pandemia e as políticas de distanciamento social se traduzem em experiências subjetivas de reclusão e adoecimento mental "não tinha ânimo para nada". A fala de Ío indica um efeito de *sentido-coisa* produzido pela pandemia sobre suas intra-ações: a pandemia destruiu suas relações sociais.

Quando relata que se afastou dos amigos e se fechou **"para tudo e para todos"**, Ío expressa uma reconfiguração da dimensão coletiva do sujeito, permanecendo, no entanto, aberta a actantes indesejados, como o vírus e os objetos que mediavam sua nova rotina. Nesse sentido, o rompimento das associações que sustentavam sua vida escolar e social desencadeou um período de ansiedade. Esse desdobramento revela a maneira como a pandemia reorganizou os espaços de aprendizagem, bem como os vínculos e afetos que estruturavam a experiência educativa dos alunos. Assim, parece-nos cruel dizer que esses alunos teriam que "se esforçar mais", como ressoou no discurso institucional da Escola Via Láctea.

Como afirma Bateson (1979), a mente e o comportamento humano não são entidades isoladas, mas circuitos que dependem de interações externas para se autorregularem. A ausência dessas interações resultou em um estado de letargia emocional e um esvaziamento da agência de Ío sobre seu próprio cotidiano.

Isso reforça a argumentação de Haraway (2006) e Camozzato (2021) sobre a necessidade de enxergarmos os sujeitos como coparticipantes de um emaranhado de interações, cuja estabilidade é constantemente transacionada. Nesse caso, no entanto, o SARS-CoV-2 estabelece uma relação parasitária, em que prevalece a hiperdominância viral, a qual se impõe sobre os humanos de forma inegociável, comandando suas ações e reorganizando suas vidas

Esse mesmo efeito, com maior intensidade, foi relatado nas palavras de Urano.

> **#Excerto 23:** A ideia das aulas online **não me agradava**, e elas demoraram a chegar. Eu levaria mais de 10 páginas para explicar como foi esse **tempo mais sombrio**, mas, em resumo, todo o ânimo foi transformado em **uma depressão**. Eu não tive presença nas aulas online, por isso perdi o ano na escola, e **desenvolvi uma ansiedade** que se estende até os dias atuais. **Enfrentei a depressão**, e é isso que me lembro daquela época (Urano, 2023, informação verbal).

Com base na narrativa, compreendemos que o ERE se tornou um dispositivo de desestabilização emocional que estabeleceu um estado de apatia e angústia entre os discentes, principalmente aqueles que vinham de famílias desestruturadas financeiramente e afetivamente. Por essa via de pensamento, Urano evidencia essa ruptura, revelando uma contradição entre o que se espera de um estudante e o que de fato foi possível entregar no contexto do ensino remoto, desafiando o imaginário coletivo da figura do aluno ideal.

Com base em Maturana (1988), podemos compreender que a linguagem e as emoções estão interligadas na constituição do sujeito, de modo que as interações sociais projetam ideais que, na prática, tornam-se inatingíveis. Portanto, o fracasso escolar de Urano está enrolado em um carretel de frustrações.

Por essa via de pensamento, notamos também que a narrativa de Urano destaca uma descontinuidade do tempo escolar ocasionada pelo ERE, que se tornou um espaço de temporalidade instável, onde a noção de “presença” e “continuidade” foi abalroada. Nesse ponto da rede, o impacto emocional é, com certeza, um dos principais mediadores da experiência pandêmica, sendo a depressão e a ansiedade, actantes que minaram a relação entre os alunos com a escola, com as tecnologias e com o próprio processo de construção do conhecimento.

Ao conectarmos esse excerto com os relatos pandêmicos de outros alunos, percebemos que a experiência de Urano é uma recorrência nas narrativas que apontam para a falha da infraestrutura educacional em garantir pertencimento e acolhimento no ERE. A seguir, o as palavras de Órion interseccionam o impacto da crise sanitária ao luto e o desânimo, mostrando como a sua experiência foi acumulada com outras tensões.

> **#Excerto 24:** Primeiramente, devo informar que **eu tinha perdido a minha mãe** anos antes e ainda estava passando por um momento complicado de luto. Eu já **estava completamente desanimado com meus estudo**s, e a pandemia foi a chave de tudo para que eu encerrasse meus estudos naquele ano. Sendo sincero, no momento em que anunciaram sobre a pandemia, eu não tive reação, **não senti nada**, pois não sabia das consequências que aquilo iria me trazer. Depois, **fiquei louco, não ironicamente. Eu escutava vozes constantemente e não sabia o que fazer**. Eu ficava somente na cama, sem ânimo e sem forças para fazer nada. E parece que está tudo se repetindo, vivendo uma vida monótona, onde a sociedade te julga por você ser você e te define por um erro cometido (Órion, 2023, informação verbal).

As palavras sinceras de Órion abrem margem para mais uma controvérsia: a pandemia potencializou processos de exclusão e vulnerabilidade já existentes. O caso de Órion nos permite problematizar que, talvez, outros estudantes também não fossem simplesmente "afetados" pela pandemia, mas sim empurrados para fora do sistema educacional por um acúmulo de fatores que já os deixavam em uma posição desprestigiada. Assim, verificamos que a associação entre o SARS-CoV-2, o luto, a depressão, o ERE coagiram Órion a interromper seus estudos. Nessa senda, os dados nos permitem dizer que o impacto da pandemia não foi estático, mas se intensificou conforme novas (des) conexões foram sucedidas.

Conforme nosso informante, as associações desencadearam um colapso psíquico que afetou a sua vida por completo. Então, Órion nos revela que a translação da escola para o digital acarretou na dissolução dos vínculos interpessoais, os quais poderiam ajudar a equalizar seu estado emocional. Para além da pandemia, os efeitos de sentido-coisa aqui discutidos nos convidam a repensar a ideia de que o fracasso escolar ainda é visto como um problema individual.

Nosso informante mostra, então, que o luto e a pandemia se entrelaçam na constituição de seu sujeito-rede, onde a escola perdeu sua centralidade frente a outras forças psíquicas e emocionais. Isso se relaciona com a visão de Di Felice (2020) sobre o sujeito como um ser hiperconectado, atravessado por ecologias emocionais e materiais.

Devido à diversidade da rede, identificamos alguns alunos que, apesar das dificuldades, forneceram narrativas de adaptação. Saturno, por exemplo, conseguiu criar estratégias para se manter produtivo no novo contexto.

> **#Excerto 25**: Apesar das dificuldades, **conectei-me com os meus amigos virtualmente e fazia as tarefas online.** Mas essa **experiência me ensinou** a importância da adaptação em momentos de crise (Saturno, 2023, informação verbal).

Observamos que o modo positivo como Saturno ressignifica sua experiência no ERE pode estar vinculada a discursos hegemônicos que abrandam o colapso da crise de saúde e promovem um enaltecimento do híbrido professor-aluno-mártir. Por outro lado, como cientistas das redes, não podemos deixar de considerar que essa experiência possa também, de alguma maneira, ter sido realmente positiva para nosso informante.

Quando ele se "conecta aos amigos", a rede fragilizada passa por uma manutenção das relações sociais. No entanto, é preciso considerar que essa adaptação à virtualidade não era acessível a todos, um aspecto apagado no discurso de Saturno. Diferentemente de outros alunos que problematizam a exclusão digital e as barreiras de acesso, ele não mencionou essas dificuldades, o que pode indicar uma posição privilegiada.

Como vimos, nosso informante conseguiu criar estratégias de aprendizagem distribuída, no qual o conhecimento foi mediado por redes de dispositivos, plataformas e interações digitais. Essa perspectiva dialoga com as reflexões de Buzato (2012) sobre os letramentos em rede, que consideram as práticas sociais, como as de aprendizagem, um fenômeno coletivo, marcado por translações entre sujeitos e tecnologias.

Como vimos, a pandemia criou novas formas de ser aluno, em que a identidade estudantil foi hibridizada por fatores tecnológicos e afetivos. Haraway (2006) e Camozzato (2021) argumentam que, em um mundo interconectado, não podemos mais pensar o indivíduo como uma entidade biológica isolada, mas sim como um "devir com**"**, ou seja, um sujeito que se transforma junto com as condições materiais e sociais.

Outra narrativa positiva é a de Zênite que sofria *bullying* na escola. Ela viu na pandemia um alívio temporário, mas teve que lidar com novos desafios, como a precariedade da internet:

> **#Excerto 26**: De início, **fiquei feliz** com a notícia das aulas em casa, já que, em minha antiga escola, **eu era vítima de bullying**. Durante a pandemia, t**ive noites de sono regulares, sem problemas**. As aulas *online* tinham alguns

> desafios, como a internet lenta, devido ao excesso de pessoas usando ao mesmo tempo (Zênite, 2023, informação verbal).

A narrativa de Zênite apresenta uma dimensão paradoxal do SARS-CoV-2, em que apesar de seu impacto devastador, acabou por se tornar um actante redentor em sua experiência individual. A discente compartilha uma triste realidade do mundo juvenil, o *Bullying*. Quando nossa informante narra o ERE como um alívio, ela reproduz um discurso de aceitação da exclusão, normalizando a ideia de que os marginalizados devem se retirar em vez de reivindicar mudanças.

É curioso o fato de que para Zênite o ERE foi a restauração de uma paz antes negada pelo ambiente escolar, marcado pela discriminação. Nas dinâmicas escolares presenciais, a pobre Zênite conectava-se a actantes que violavam e comprometiam sua estabilidade. Com a pandemia, essa rede se reagregou e, como efeito, Zênite pôde experimentar um ciclo de sono regular e um cotidiano livre das agressões sofridas anteriormente. Essa questão dialoga com as reflexões de Haraway (2006) e Braidotti (2019a, 2019b) sobre a interseção entre corpos, tecnologias e subjetividades. O corpo de Zênite, ao escapar do ambiente escolar opressor, passou a ter uma melhora fisiológica.

Nessa direção o isolamento social significou para a aluna um alívio para a pressão social que enfrentava, o que nos leva a questionar a caixa-preta de que a presença física na escola era um fator de defasagem na aprendizagem de forma generalizada. Essa reflexão ressoa com as críticas ERE, que frequentemente o apontava como prejudicial ao desenvolvimento educacional e social dos estudantes.

Assim, para alguns, o ERE foi um espaço de formação e redescobertas; para outros, um local de sofrimento, como vemos no quadro abaixo.

Quadro 17: Impactos do ERE para os alunos

Aluno	Experiência com o ERE	Impactos Emocionais	Principais Dificuldades	Benefícios ou Desvantagens Percebidas
Sírius	Rejeição total ao ensino remoto, não participou das aulas e não aprendeu nada.	Frustração, desinteresse e contestação da responsabilidade dos professores.	Falta de significado no ERE, dificuldades na retomada dos estudos presenciais.	Sentiu que foi culpabilizado pelos professores pela sua falta de aprendizado.

Rigel	Sentiu-se abandonado sem professores, dificuldades com apostilas.	Sentimento de abandono, dificuldade de adaptação.	Ausência de professores no início, material didático insuficiente.	Reconhece que os professores tentaram ajudar com apostilas, mas não funcionou.
Júpiter	Falta de motivação, dependência de estímulos externos para aprender.	Apatia e conformismo em relação à aprendizagem.	Falta de autonomia, desmotivação sem estímulos externos.	Viu que muitos colegas também não estudaram, sentiu que não foi só ele.
Eris	Problemas técnicos na plataforma, procrastinação e desmotivação.	Procrastinação, ansiedade e isolamento.	Problemas com a plataforma, procrastinação e falta de vontade de estudar.	Reconhece que o ensino online teve falhas técnicas, afetando sua aprendizagem.
Altair	No início viu a pandemia como oportunidade para 'ficar à toa', depois sentiu angústia.	Inicialmente prazer, depois angústia e desconexão.	Perda de estrutura escolar, excesso de tempo livre gerando ansiedade.	No início, aproveitou o tempo livre, mas depois sofreu com a falta de interação.
Ío	Isolamento social levou à ansiedade e desmotivação completa.	Ansiedade severa, perda de ânimo.	Distanciamento social, perda de interação com amigos.	Percebe que o isolamento destruiu sua rede de relações.
Urano	Depressão severa, perda de vínculo com a escola, repetência.	Depressão e ansiedade prolongadas.	Desconexão com a escola, dificuldades emocionais profundas.	O ensino remoto não supriu suas necessidades emocionais e acadêmicas.
Órion	Luto e depressão agravados pela pandemia, abandono dos estudos.	Colapso psíquico, agravado pelo luto.	Vulnerabilidade agravada pelo isolamento, ausência de suporte emocional.	A pandemia amplificou suas vulnerabilidades e causou um colapso emocional.
Saturno	Adaptação digital, manteve contato virtual e conseguiu cumprir tarefas.	Experiência positiva, adaptou-se ao digital.	Nem todos tiveram acesso a uma adaptação digital como ele.	Aprendeu a se adaptar, mas não considera que foi uma experiência universal.
Zênite	Se sentiu aliviada por estar longe do bullying, mas enfrentou problemas de conexão.	Alívio emocional pelo afastamento do bullying.	Internet instável, mas se sentiu melhor fora da escola.	Teve paz longe do bullying, mas enfrentou desafios técnicos no ensino remoto.

Fonte: Dados do autor (2023)

Os relatos dos alunos demonstram como o ERE expôs a interdependência do sujeito com os elementos materiais e infraestruturais, evidenciando o que Haraway (2006) chama de "desestabilização da supremacia do sujeito sobre o objeto". O mapeamento das dificuldades dos alunos nos ajudou a perceber questões mais profundas que se conectam às suas experiências no ERE. Os desafios vivenciados pelos discentes, por exemplo, expandiram o clivo tecnológico, relatado por Lua, somando-se à fatores de ordem emocional, como a procrastinação e desmotivação, e sociais, como a quarentena e o luto. Esses actantes marcaram de maneira incisiva a saúde mental dos discentes, levando-os, como mostraram os dados, à ansiedade e, em situações mais críticas, à depressão.

Esse compilado catastrófico, categorizado por violação de direitos de aprendizagem, ausência de suporte tecnológico, pedagógico e emocional causaram na vida desses alunos, consequências inquantificáveis. Mas, em meio aos destroços, encontramos, ainda, narrativas de superação, as quais desvelaram processos de adaptação e criatividade, elementos que auxiliaram a mitigar os desafios vivenciados no ERE por uma parte dos alunos, que foram privilegiados com redes de apoio mais estáveis, como Saturno, que "aprendeu muito" e Zênite, que "ficou feliz".

Retornemos, agora, aos nossos professores. Será que a pandemia trouxe alguma ressignificação para suas práticas de ensino? Para obtermos essas informações, solicitamos que nosso grupo de docentes se posicionasse em relação à afirmação: "A pandemia acelerou os avanços das práticas educacionais mediadas pelas tecnologias digitais*"*. Compreender esse posicionamento é importante pois nos ajudará perceber como as identidades e emoções pandêmicas podem estar associadas aos objetos técnicos.

Reparamos que a maioria dos docentes, 89%, concordou totalmente (72) ou parcialmente (24) que a pandemia impulsionou as práticas educacionais digitais. O alto grau de concordância reforça a nossa percepção, já sugerida pelos dados obtidos anteriormente, de que avanço nas habilidades de letramentos digitais está fortemente vinculado aos estímulos do vírus, que se tornou uma máquina de subjetividades. Isso nos remete ao princípio de tradução, que na TAR representa tanto a construção de equivalências quanto sobre mudança. É sobre movimentar os termos, associá-los, alterá-los" (Law, 2021, p. 43). Logo, as práticas de ensino, bem como as identidades docentes, foram traduzidas, adequadas às situações pancomunicativas.

Essa informação revelada pelos nossos dados destaca o papel de actante desempenhado pelo vírus na rede de práticas de ensino sobre a qual nos debruçamos. Como Latour (2012, p.108) aponta, "qualquer coisa que modifique uma situação fazendo diferença é um [...] actante". Em outras palavras, o vírus atuou de forma determinante, infectando não só pessoas, como também, suas práticas sociais, de linguagem, de ensino e de aprendizagem, etc. Já que a pandemia ocasionou mudanças na relação professor-ensino-tecnologia, buscamos saber quais foram as principais ferramentas utilizadas por nossos docentes.

Quadro 18: Tecnologias utilizadas

25ª Redes sociais	49
26ª Apresentações (Power Point, Canva, Prezi, Google apresentações)	104
27ª Ver vídeos / ouvir áudios	86
28ª Cartazes digitais, mapas mentais, ferramentas de planificação	45
29ª Ambientes de aprendizagem online	45
30ª Quizzes ou votações digitais	32
31ª Aplicações interativas ou jogos	29
32ª Criar vídeos / áudios	38
33ª Google Forms, Padlet, Jamboard	1
34ª Não se aplica / Ainda não usei qualquer ferramenta digital em sala de aula	10

Fonte: Dados do autor (2021)

O Quadro 18 apresenta um panorama do uso tecnológico, em diferentes contextos e escalas, durante o ensino pandêmico. Os dados apontam uma prevalência de apresentações visuais, correspondendo a 104 respostas. Em seguida, percebemos que o uso de material audiovisual foi preferido por 86 docentes, o que nos leva a entender que a maioria deles aderiu a recursos expositivos e multimodais. Contudo, há de se observar que o uso de ferramentas que exigiam maior interação e autoria dos alunos, por exemplo, os Quizzes, 32 respostas, a aplicação de jogos, 29 respostas, bem como a produção de material audiovisual pelos alunos, 38 respostas, apresentaram adesão menor, o que nos permite dizer que as práticas de ensino mediadas por tecnologias digitais desses professores, ainda estavam majoritariamente baseadas no consumo de conteúdo, e não na produção ativa pelos estudantes e docentes.

De modo complementar, o fato de 49 informantes utilizarem redes sociais em suas práticas de ensino aponta para um movimento de aproximação com as práticas digitais dos alunos. No entanto, a baixa adesão a ferramentas colaborativas e institucionais, como *Google Forms*, *Jamboard*, mencionadas por apenas um respondente, revela que a política do *Google For Education*, superestimada pela SEDUC-MT, não foi plenamente implementada. Isso se torna ainda mais evidente ao observarmos que apenas 45 docentes utilizavam ambientes virtuais de aprendizagem, que, em teoria, deveria ser o *Google Classroom*. Por fim, nossos dados

mostram que 10 docentes declararam não terem utilizado nenhuma ferramenta digital, mostrando-nos que, apesar dos avanços impulsionados pela pandemia, a digitalização e com ela o desenvolvimento de letramentos digitais não foi um fenômeno uniforme.

Por meio dessas informações, compreendemos que a maioria dos professores reconheceu a pandemia como aceleradora da adoção e integração de tecnologias digitais na educação. Essa percepção pode estar ligada ao fato de que, com o fechamento das escolas e a necessidade do ERE, tanto educadores quanto estudantes participaram de um êxodo digital que, conforme Gomes (2022), foi cooptado por plataformas de *Big Tech*. Assim, o processo de domesticação humana por esses actantes foi uma realidade que a TAR nos trouxe à tona.

Retomando o posicionamento dos professores, constatamos que apenas 7% deles discordaram parcialmente, enquanto nenhum manifestou discordância total em relação à afirmação de que a pandemia acelerou os avanços das práticas educacionais mediadas pelas tecnologias digitais. Soma-se a esse saldo a indiferença mínima representada por 3% dos respondentes. Essa baixa taxa de discordância e indiferença reforça nossa percepção de que a pandemia reagregou os processos educativos.

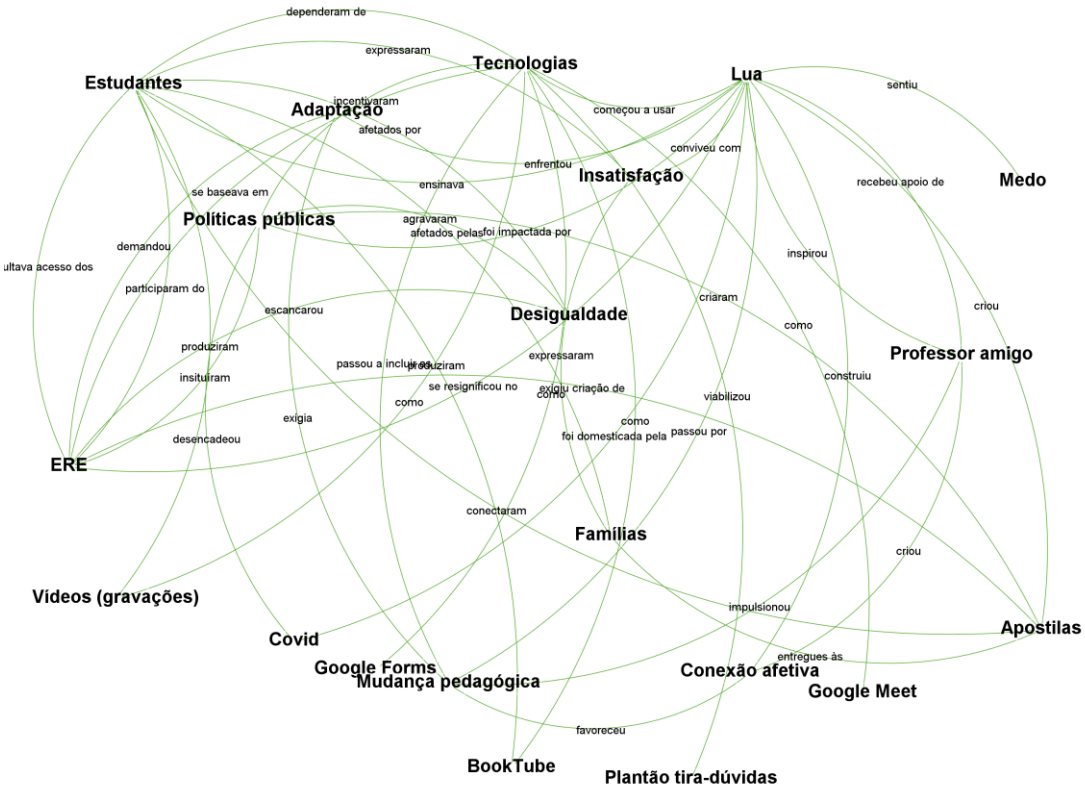
Lua foi uma das professoras que admitiu que a pandemia acelerou os avanços das práticas educacionais mediadas pelas tecnologias digitais. Por conta disso, pedimos a ela que destacasse na entrevista as principais mudanças em suas práticas de ensino de Língua Portuguesa e comentasse como essa adaptação a afetou. Adiante, veremos.

> **#Excerto 27:** Eu trabalhei mais com envio de links, como atividades no Google Forms, links de salas do Google meet, leitura de diversos gêneros textuais, como o artigo de opinião; com gravação de vídeos. Os alunos também produziram materiais, como resenhas em vídeo, tipo BookTube. Fazíamos as correções pelo Google Forms e pelas lives, principalmente no plantão tira-dúvidas. **A maior dificuldade foi a internet**, pois nem todos tinham acesso. **Nem todos tinham também os dispositivos móveis.** Mas, uns 80 por cento tinha. Então, elaboramos apostilas e a família buscava no colégio. **Essa adaptação me afetou consideravelmente. Foi a partir deste momento, dessa transição, que eu mudei.** Nessa época, **tive o apoio de um professor** e amigo [Vênus] que trabalhou comigo, que foi minha inspiração, porque o professor precisa sempre de alguém, de **um parceiro para conversar, trocar ideias e experiências,** e que tenha essas novidades para oferecer também. Então, a partir desse dia que eu o conheci, eu fiquei muito mais motivada, inspirada e com coragem para continuar a trabalhar com essas ferramentas e metodologias. **A parceria dele incentivou minha curiosidade**, pois até então eu achava que estava tudo certo, estava tudo alinhado, ninguém reclamava, era o tradicional. **Mas, quando vem o novo, assusta.** A partir deste momento, quando tivemos esse diálogo, essa interação, foi quando decidi mudar minha prática pedagógica. **Hoje não é mais aquela coisa maçante. Hoje usamos recursos diversos, como os mapas mentais** (Lua, 2024, informação verbal).

As palavras de Lua materializam a magnitude dos agenciamentos tecnológicos na reformulação de sua identidade docente, principalmente ao levarmos em consideração o encurralamento das políticas públicas e outras imposições, como as expectativas das famílias. Quando nossa informante entende que a pressão pelo uso das tecnologias digitais a "afetou consideravelmente" e que, em resposta, ela "mudou", detectamos Lua-infectada assumindo as associações da rede e deixando suas outras identidades em *stand-by*. Assim, as associações estabelecidas com o *Google Forms*, *Google Meet*, aplicativos de gravação de vídeo, produção de resenhas em vídeo e plantões tira-dúvidas mostram como as habilidades de letramentos digitais da docente expandiram a sua ação na rede.

Parafraseando Coutinho e Viana (2019), somos uma constante mudança, um conjunto heterogêneo, conforme verificamos na associação a seguir.

Figura 17: Associação 6



Fonte: Criado pelo pesquisador (2024)

Lua-pós-pandêmica passa a agregar as associações em um processo em que ela reage às forças internas e externas, com dificuldade e resiliência, de modo complexo e por vezes contraditório, apresentando tanto resistência quanto adaptação, tendo em vista que o ERE é totalmente pragmático e depende das rotas assumidas pelos actantes e seus desdobramentos nas intra-ações.

Ao olharmos coletivamente para as palavras de Lua e para os relatos pandêmicos de seus alunos, comprovamos um efeito dúbio das tecnologias digitais. Ora são potencializadoras, ora são promotoras de desigualdades. Posto isso, os agenciamentos do híbrido Lua-professor-amigo-aluno-tecnologias também nos chamaram a atenção. A conexão estabelecida entre esses actantes criou uma dinâmica que reforçou a produção criativa e colaborativa de Lua, algo que, por conta da pandemia, foi despertado. Isso se dá, pois, a rede não é linear; pelo contrário, é heterogênea, e os actantes respondem aos estímulos conforme os nós e ligações estabelecidas.

Vênus, o professor-amigo, desempenhou uma agência determinante nesse ponto da rede, sendo um escudo para Lua contra o vírus da Covid-19, pois além de oferecer suporte pedagógico, estabeleceu uma conexão afetiva que minimizou os impactos emocionais da pandemia. Isso nos remete às palavras de Freire (1999), quando enfatiza que o conhecimento não se dá de forma isolada, mas na relação dialógica [coletiva] com o outro [e as coisas]. Na rede, vemos que a relação entre o professor e Lua está diretamente ligada à mudança pedagógica. Isso nos remete às reflexões de Garcia e Emilião (2018), quando afirmam que o compartilhamento de saberes docentes é uma forma de deslocamento dos processos hegemônicos, sendo um caminho para uma produção mais horizontalizada e solidária de conhecimentos.

Conforme Lua, Vênus apresentou ideias e metodologias para o uso das tecnologias digitais, contribuindo para a transformação de uma professora "tradicional" – como ela frisou mais uma vez – para uma docente mais confiante e inovadora. Esse é um aspecto importante do ponto de vista das redes, que merece ser destacado. Lobo *et al*. (2020, p. 20) afirmam que "a prática docente exige a conexão contínua de saberes interpessoais, de troca de saberes e aquisição de habilidades pessoais aplicadas ao cotidiano escolar". De modo semelhante, Tardif (2014) reconhece que o docente dificilmente atua sozinho, pois está sempre em interação com outras pessoas e, acrescentamos, com as coisas.

Frente ao exposto, torna-se pertinente acrescentar também que, devido à volatilidade da rede, a imposição da Portaria nº 343, no que diz respeito à adaptação e à oferta tecnológica, mostrou-se inexequível em muitos contextos *low tech*, como em diversas escolas mato-

grossenses. Nesse sentido, destacamos as apostilas como actantes que conectaram os alunos e suas famílias à rede educacional.

Em relação às direções apresentadas, perguntamos à Lua quais foram os aspectos positivos e negativos da rápida adaptação tecnológica no contexto educacional durante a pandemia. Consideremos abaixo sua narrativa.

> **#Excerto 28:** O ponto positivo é que nós **crescemos profissionalmente**, pedagogicamente, nessa interação, **durante todo esse momento**. Fiz muitas leituras, muito estudo [...]. Minhas inquietações me **levaram até para o curso de mestrado**. O que mais **prejudicou** foi a falta de **interesse** dos alunos mesmo, porque eles não **tinham vontade de aprender**, ficavam com a câmera desligada, chamávamos para assistir a aula, fingiam que caía a internet, não ligavam a câmera, não participavam. Então, faltou um engajamento por parte deles. As famílias saiam para trabalhar e deixavam as crianças, então, elas ficavam, infelizmente, não tão focadas e atentas durante as aulas (Lua, 2024, informação verbal).

Como podemos observar, Lua demonstrou tenacidade ao transformar os desafios vivenciados durante os eventos pandêmicos em oportunidades de crescimento. Notamos uma relação entre os alunos e o interesse em aprender balizada pelas tecnologias digitais. Os discentes apresentaram uma agência limitada por conta do desengajamento na participação e conclusão de atividades. De acordo com Lua, a maioria deles deixava a câmera desligada nas aulas síncronas, que ocorriam no *Google Meet*, e justificavam a ausência e falta de participação como queda de internet. Como agravante, a ausência da maioria das famílias, devido à necessidade de trabalhar, enfraquecia a supervisão e o apoio. Percebemos, então, uma frustração no relato de Lua que, nesse momento da entrevista, inclusive, derramou algumas lágrimas, e alegou “A gente se esforçou tanto, sofremos uma grande pressão, às vezes para não resultar em nada! ” (Lua, 2024, informação verbal).

Figura 18: Associação 7



Fonte: Dados do pesquisador (2024)

Lua não se mostrou vencida pelas adversidades que experienciou no ensino pandêmico e, ao invés de desistir, buscou em leituras e na participação de cursos a força para enfrentar os problemas do ERE. Essa postura de professora-pesquisadora fez com que ela expandisse os nós de sua rede profissional, visto que sua jornada de adaptação e aprendizagens culminou em sua aprovação em um curso de mestrado, experiência na qual ela pôde organizar suas inquietações em uma pesquisa.

Como vimos, Lua e os 107 professores protagonizaram paisagens coletivas de trocas entre coisas e pessoas, algumas positivas, outras negativas. O que observamos nesse panorama é que o vírus, como actante, sacudiu as bases da sociedade, alterando a forma como aprendemos, trabalhamos e nos relacionamos, impondo novos fluxos de poder, reorganizando

relações de trabalho e acelerando a dependência das tecnologias digitais na educação e as desigualdades associadas.

Para entender mais ainda essas relações, pedimos para que nossos informantes se posicionassem a respeito da afirmação: “Tive que aprender sozinho ou com ajuda de familiares, amigos ou pesquisas na internet a utilizar ferramentas digitais nas aulas remotas”. Com isso, esclarecemos outros pontos relacionados à aderência dos docentes às tecnologias digitais, como o processo de adaptação.

Os dados mostraram que 84% dos professores concordaram totalmente (56%) ou parcialmente (28%) que precisavam desenvolver essas habilidades de forma autônoma ou com o auxílio de redes pessoais. Essa informação nos conduz a um cenário de desenvolvimento de letramentos digitais por meio de translações, compreendido como o processo em que, conforme Buzato (2012), “actantes associam-se de modo a constituir um ator-rede”. Isso significa que o desenvolvimento das “competências digitais” pelos professores foi um processo totalmente coletivo e pragmático, que respeitou as condições infomateriais de cada rede.

Em termos pedagógicos, esse dado revela, nas entrelinhas, a carência de suporte institucional e lacunas formativas para que esses professores pudessem transicionar pacificamente para o ERE, indicando-nos que a rede teve que se auto-organizar com os recursos disponíveis para garantir sua continuidade. Nesse contexto, outros actantes, como a internet, amigos e a família assumiram o papel que, idealmente, seria do poder público e das secretarias de educação: apoiar os docentes.

Os dados nos apresentam também que apenas 11% dos respondentes discordaram parcialmente (5%) ou totalmente (6%) e um número pequeno (5%) se demonstrou indiferente, sugerindo-nos que uma pequena parcela teve acesso a algum tipo de apoio formal para o uso dessas tecnologias no início da pandemia, ou já se sentiam preparados para enfrentar as mudanças abruptas do ERE. Todavia, prevalece a constatação de que, infelizmente, a maioria foi deixada à própria sorte no início do período pandêmico, para lidar com as novas demandas tecnológicas, tendo que aprender “sozinhos”, com a “família” ou “amigos”. Vamos investigar essas intra-ações.

> **#Excerto 29: Sou muito grata a alguns professores** que foram muito sensíveis, né? Porque primeiros nós temos que ter a humildade de buscar ajuda e aceitar que nós **éramos leigos em relação à tecnologia,** e realmente **muito tradicionais. Chorei** muito com essa mudança drástica. **Pensei realmente em desistir** várias vezes, mas nossos amigos foram fundamentais. Tive uns três que me ajudaram a continuar a trabalhar e me **fizeram** acreditar que eu era uma professora que faria a diferença ainda. Como disse anteriormente, eu

> tenho um amigo, o professor Vênus. Nós nos reuníamos a tarde e compartilhávamos ideias de como seria nossas aulas e isso ajudou bastante por sermos da mesma área. **Me sentia muito motivada com ele.** Senti falta quando ele foi para outra escola.

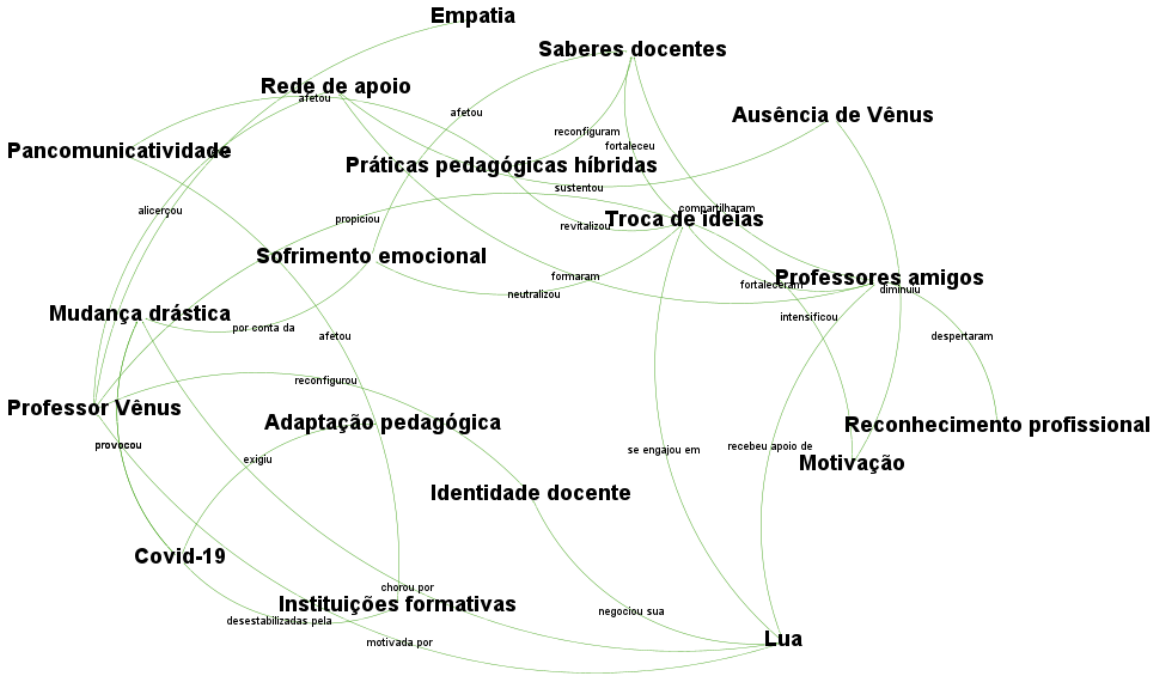
Com base na narrativa de nossa informante, rastreamos algumas parcerias e colaborações. A primeira delas é quando Lua reconhece a sua fragilidade tecnológica e a necessidade de buscar apoio. Então, ela opera uma translação (Latour, 2012) para sobreviver na rede e conecta-se a outros docentes. Lua destaca a sensibilidade de 3 professores, em especial, o professor Vênus, mencionado anteriormente, que ofereceu suporte técnico-pedagógico e emocional, auxiliando-a a lidar com as adversidades e não desistir de sua missão de ensinar.

O verbo "acreditar" indica que sua permanência na profissão esteve atrelada às relações que construiu e a apoiaram, mostrando que a sua prática pedagógica se tornou um fenômeno híbrido, sustentado por fluxos de interação e interdependência. O professor Vênus reforça o senso de pertencimento de Lua ao seu papel de professora, ajudando-a a superar o desgaste emocional da pandemia.

Conforme Aragão (2011, p. 302), nossas próprias identidades são indelevelmente cruzadas pelas emoções e crenças que embasam nossa experiência. Portanto, Vênus foi um actante que afetou o processo identitário de Lua. O uso de "acreditar" implica que, em algum momento, nossa informante duvidou de si. Isso nos remete às palavras de Guedes e Aragão (2021), que relataram como muitos professores passaram a sentir que seu trabalho não tinha mais o mesmo valor, devido à falta de retorno dos alunos e ao esgotamento emocional durante a pandemia.

Isso nos aponta para o fato de que a troca de saberes foi um ingrediente importante para que os professores pudessem dar continuidade às práticas de ensino e blindar sua identidade docente fragilizada e infectada. Ou seja, Lua só voltou a acreditar em sua relevância quando recebeu reconhecimento dos actantes, reforçando a tese de Aragão (2022) sobre a interdependência entre emoção e prática docente. Vamos observar esses funcionamentos em rede. Porém, essa conexão foi interrompida com a mudança de Vênus para outra escola, ocasionando um vácuo que desestabilizou momentaneamente a rede de sustentação emocional e pedagógica de Lua. Vamos compreender esses funcionamentos.

Figura 19:Associação 8



Fonte: Criado pelo autor (2024)

A ajuda técnica e o apoio emocional dos professores revitalizaram a rede de Lua, desfazendo as conexões que a mantinham presa aos agenciamentos do vírus — responsáveis por sentimentos de depressão e incapacidade — e impulsionando-a em um processo de recuperação e reinvenção. Isso nos remete às palavras de Nóvoa (2009), pois, conforme o autor, o desenvolvimento profissional se dá na construção de redes de troca e colaboração entre professores

Por essa via de pensamento, os letramentos digitais, promovidos pela interação na rede de apoio, são translações que envolvem a reconfiguração de saberes, práticas e relações. Interpretamos dessa maneira, pois, a partir das palavras de nossa informante, percebemos que os conhecimentos técnicos e emocionais são deslocados, adaptados e integrados a novas ecologias e demandas, convertendo desafios em possibilidades criativas e colaborativas.

Apesar dessa constatação, não podemos deixar de mencionar os esforços desempenhados pelas instituições formativas ao longo desse período, como as universidades, as secretarias de educação, iniciativa privada, etc. Apesar de terem permanecido em silêncio no início da pandemia, precisamos considerar que elas também precisaram se adaptar ao “novo normal”, reorganizando-se para oferecer suporte aos docentes. O fato é que nem mesmo essas

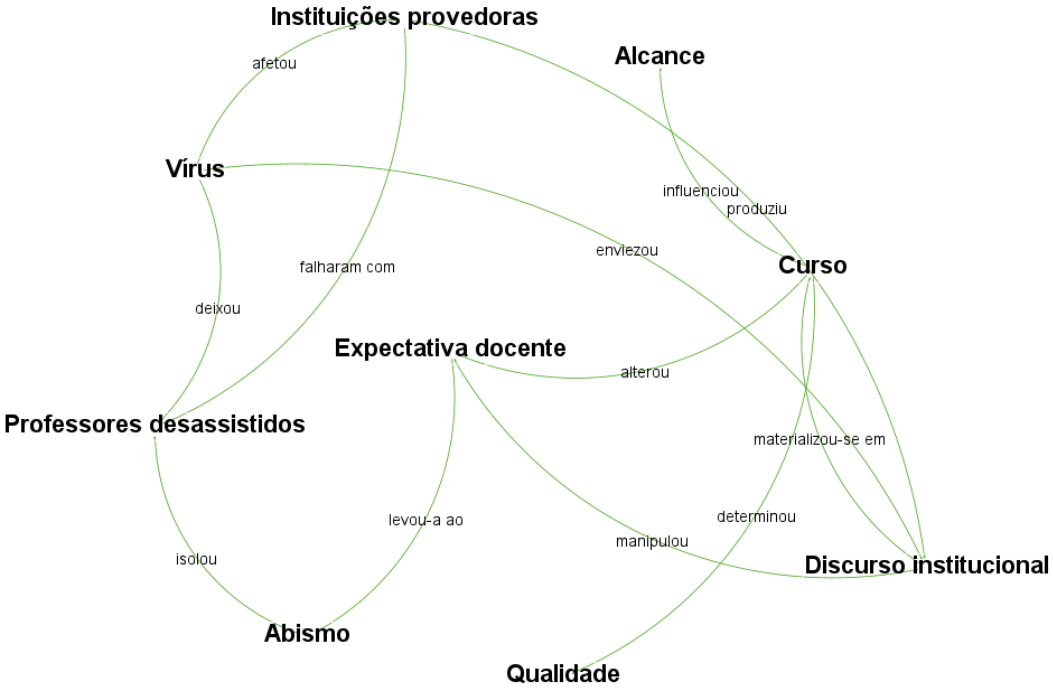
instituições estavam preparadas para lidar com a pancomunicatividade (Di Felice, 2020) do ERE.

Por essa via de raciocínio, optamos por saber de nossos informantes em que medida eles se sentiram assistidos por essas instituições. Pedimos a eles, então, que se posicionassem sobre a afirmação: “Houve a oferta de cursos oficiais de formação continuada no Ensino Remoto”. Ao tomar nota dos dados, constatamos que existe uma controvérsia sobre essa oferta formativa. Embora, anteriormente, 84% dos professores tivessem concordado total ou parcialmente que desenvolveram habilidades de letramento digital para lidar com o ERE de forma autônoma ou por meios não institucionais, como amigos e familiares, a maioria dos respondentes (84%) também concordou totalmente (41%) ou parcialmente (43%) que houve oferta institucional de formação, aplicada a essa realidade pandêmica.

Ou seja, apesar de reconhecerem a existência dos cursos, a elevada porcentagem de concordância parcial, em comparação com a concordância total, orienta que, embora esses cursos estivessem disponíveis, alguns aspectos podem não ter atendido plenamente às expectativas dos docentes. Assim, a qualidade, o alcance ou a aplicabilidade prática das formações talvez tenham sido incompatíveis com as diversas realidades enfrentadas por esses professores. Os dados a seguir reforçam essa percepção, já que um grupo menor (14%) discordou parcialmente (7%) ou totalmente (7%), indicando desacordo quanto à eficácia geral da oferta formativa. Isso indica que, em alguns casos, ela pode ter sido insuficiente, mal divulgada ou mesmo inexistente. Por fim, apenas 3% dos respondentes se declararam indiferentes.

Chegamos a um ponto intrigante em nossos dados: houve formação, mas, ao mesmo tempo, não houve. Diante disso, problematizamos o fato de que a simples existência dos cursos de formação não garantiria, por si só, efeitos concretos na prática pedagógica. Vamos observar essa associação na rede.

Figura 20: Associação 09



Fonte: Dados do pesquisador (2024)

Conforme nosso rastreamento, a eficácia desses cursos não dependia apenas da intenção da oferta, mas da complexa rede de agenciamentos que determinava sua recepção, absorção e aplicabilidade. Nesse sentido, elementos como acessibilidade, estrutura curricular, pertinência ao contexto dos docentes e capacidade de oferecer soluções práticas para os desafios enfrentados no ERE foram possíveis fatores que alimentaram a controvérsia da oferta. Essa percepção nos remete às palavras de Buzato (2014, p. 55-56, grifos nossos), pois, conforme o autor, o desenvolvimento de letramentos digitais:

> Incluí-los digitalmente seria não apenas desobstruir ou fornecer caminhos (telemáticos) de circulação desses vínculos estratégicos, por exemplo, apresentando-lhes a filosofia da inovação aberta em rede **e fornecendo-lhes aliados importantes**, tais como conhecimentos, materiais didáticos, software livre, entre outros, mas **também apontar, sempre, para o lado de lá dos diversos objetos fronteiriços** com que terão que lidar ao longo da vida, de modo que fique claro para eles que o que a internet, a escola, o governo, a empresa, etc. fazem com/por eles é um efeito do que eles fazem com/por a internet, a escola, o governo, a empresa, etc. em outras escalas, e vice-versa.

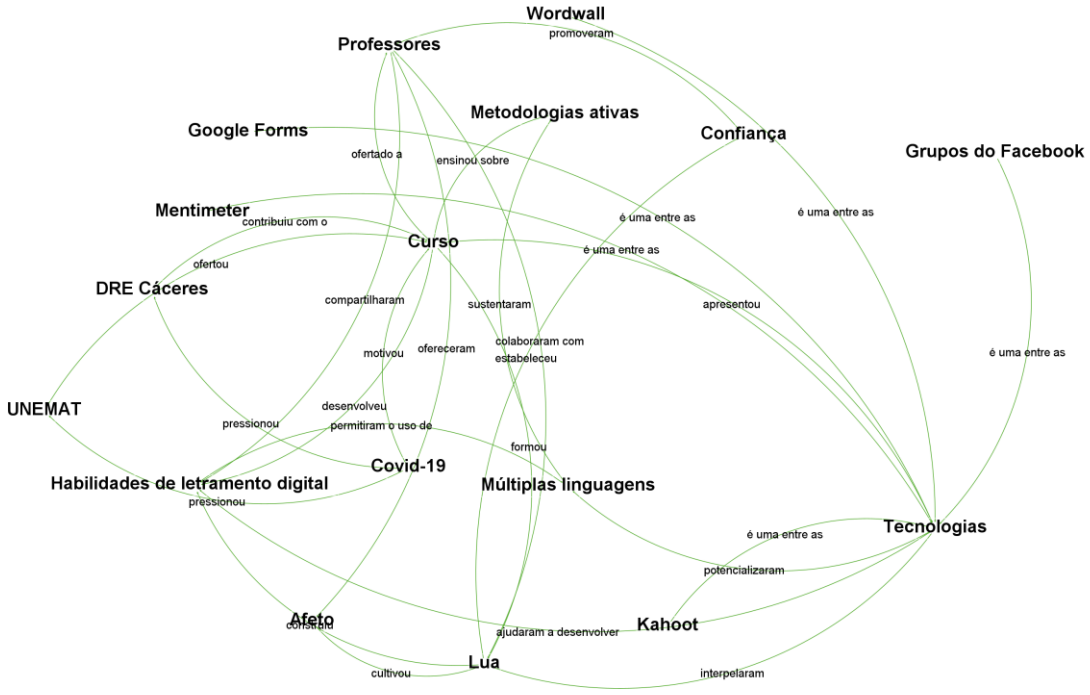
Com base nessa linha de pensamento, o descompasso apontado em nossos dados revela uma fissura entre o discurso institucional da capacitação docente e sua efetiva materialização nos processos de ensino e aprendizagem.

Esse aspecto nos deixou intrigados. Por conta disso, rastreamos na rede de Lua a existência dos agenciamentos dos cursos oficiais de formação. Então, perguntamos a ela quais foram os principais elementos (coisas, pessoas, instituições) que influenciaram (fizeram parte) suas práticas de ensino durante a pandemia. Seu relato nos revelou novos actantes de sua rede, embora ela mantenha a ênfase no professor Vênus. Vejamos a seguir.

> **#Excerto 30:** Foi um momento muito difícil, não só para os professores, mas para muitas famílias, para o mundo. E **o que mais influenciou foi a colaboração dos colegas de trabalho**, porque **nós não tínhamos prática** sobre a relação da tecnologia com a sala de aula. E nós n**ão tínhamos formação** para isso. E foi quando quem tinha mais habilidade ia auxiliando os colegas. Lembro-me de formações online oferecidas pela UNEMAT e depois, pela Diretoria Regional de Ensino de Cáceres. Foi nessas formações que fui entender o que eram metodologias ativas e várias ferramentas digitais, como o Kahoot, o Mentimeter, enfim, **outras formas de trabalhar**. Desde então, c**omecei a trabalhar com outras linguagens**, textos multimodais. Gostei muito do Kahoot, do Mentimeter, do Forms, o qual nós usamos bastante. Pois… como nós iríamos corrigir as atividades dos alunos sem acesso a caderno, material físico? Então, **o Forms foi um dos principais instrumentos durante o momento pandêmico.** Usamos também o Facebook, o Wordwall, bastante útil, enfim. **Após a pandemia, continuamos utilizando os instrumentos tecnológicos, até porque as crianças já tinham habilidades com essa prática digital, e nós também.** Pois, gradativamente, nós fomos **aprendendo com outros professores e também com formações pedagógicas.**

Notamos no excerto a existência de uma oferta de formação efetiva e bem aproveitada por Lua e outros professores que ela se relacionava. No entanto, mais uma vez, há a menção da importância do compartilhamento de saberes docentes e o estabelecimento de uma rede de apoio, ações que auxiliaram Lua a superar esse "momento difícil", visto que ela e boa parte de seus pares "não tinham prática" e "formação". Nesse sentido, aqueles que assimilavam com mais facilidade as instruções das formações compartilhavam seu conhecimento com os demais. A narrativa de Lua reforça nossa constatação de que, inicialmente, sua rede carecia de conexões entre as práticas de ensino e as tecnologias digitais, mas essa realidade mudou. Vamos observar isso.

Figura 21: Associação 10



Fonte: dados do autor (2024)

A partir das palavras de Lua e da análise da rede ilustrada, percebemos que os docentes, ao compartilharem seus diferentes conhecimentos e habilidades de letramento digital, atuaram como pontos de sustentação que impediram o colapso da rede pedagógica. Embora nossa informante tenha participado de formações tanto institucionais quanto informais, seu relato indica uma clara valorização das trocas com os colegas. Questionada sobre essa preferência, ela explica: “os colegas sabiam da realidade, então planejavam algo mais alinhado”.

Esse depoimento reafirma o que constatamos anteriormente a respeito da fragilidade das formações institucionais. Assim, o conhecimento produzido nos cursos formais era traduzido pelos docentes nas escolas com maior facilidade com as demandas tecnológicas e que sabiam das necessidades contextuais. Dessa maneira, as formações e a troca de saberes entre os docentes repaginaram as práticas de ensino de Lua, visto que ela passou a adotar metodologias ativas, e expandiu o seu repertório com ferramentas digitais como *Kahoot*, *Mentimeter*, *Google Forms,* Grupos do *Facebook* e *Wordwall*.

Desse modo, os novos elementos, ao se integrarem à rede, passaram a atuar como actantes, pois redefiniram as relações até então estabelecidas por ela entre ensino, aprendizagem

e tecnologia. Cada ferramenta assumiu uma função específica na nova dinâmica educativa, desde o engajamento dos alunos (Kahoot) até estratégias avaliativas (Forms).

O impacto dessa reconfiguração não foi efêmero. Lua enfatizou que, mesmo no período pós-pandemia, o qual discutiremos melhor posteriormente, a adoção das tecnologias permaneceu como parte estruturante da prática docente: "[...] continuamos utilizando os instrumentos tecnológicos, até porque as crianças já tinham habilidades com essa prática digital, e nós também". Essa afirmação sinaliza que a imersão forçada no universo digital gerou um novo patamar de letramento digital, tanto para professores quanto para alunos, um hiperletramento.

Com essa informação, despertou-se nossa curiosidade em compreender o nível de engajamento dos professores nos cursos e formações. No quadro a seguir, temos as respostas dos professores a respeito disso.

Quadro 19: participação em eventos virtuais

Respostas	
35ª- Esta é uma área nova que ainda não considerei.	0
36ª - Ainda não, mas estou definitivamente interessad@.	2
37ª - Participei em formação online uma ou duas vezes.	11
38ª -Participei de várias atividades diferentes de formação *online*.	38
39ª - Participo frequentemente em todo o tipo de formação *online*.	56

Fonte: Dados do autor (2021)

Anteriormente, a maioria dos docentes já tinha confirmado a oferta de cursos. Agora, os dados revelam que 56% dos professores também participaram frequentemente dessas ações no formato *online*. Além disso, 38% afirmaram ter participado de diversas atividades de formação *online*, o que significa que 94% de nossos informantes estiveram envolvidos com iniciativas preparatórias para o enfrentamento do ERE.

Ou seja, mesmo que alguns docentes não se sentissem devidamente assistidos por suas respectivas secretarias de educação, as formações estavam sendo desenvolvidas. A intra-ação de actantes como a *internet*, *laptops* e *smartphones* possibilitou que esses professores expandissem suas conexões para além das estruturas institucionais locais, transitando entre diferentes redes de conhecimento disponíveis no ambiente digital. *Lives*, *webinários* e outras formações *online* tornaram-se acessíveis em uma escala nacional. Esse deslocamento rompeu barreiras geográficas e institucionais, evidenciando que a formação docente passou a ser, em grande parte, autônoma e descentralizada. De certa forma, isso faz parte do plano moderno do

Estado, de se eximir de suas responsabilidades e culpabilizar os docentes por não terem se engajado na infinidade de cursos *online*, na época.

Nesse contexto, não podemos deixar de mencionar a influência de alguns canais no *YouTube*, que se tornaram referências nesse período, fruto da iniciativa de professores que compartilhavam seus conhecimentos com outros docentes. Exemplos notáveis incluem Lu Criativa[35], Master Teacher[36], Prof. Júlio Passos[37] e o próprio Canal do autor desta pesquisa, Prof Adson Luan Seba (Tecnologias e Ensino).[38]

Ao retornarmos para o Quadro 19, observamos que 11% dos professores participaram de formações *online* apenas uma ou duas vezes, o que pode indicar que estavam nas fases iniciais do desenvolvimento de seus letramentos digitais, ou que não tinham condições sociotécnicas suficientes para participar. Em seguida, verificamos que apenas 2% dos professores afirmaram não ter participado de cursos, mas demonstraram interesse em fazê-los. Por fim, nenhum professor indicou que esta era uma área nova que ainda não havia considerado, o que nos dá a impressão de que todos estavam, de alguma forma, cientes da importância da formação continuada para aquele momento. Nessa perspectiva, os dados mostraram que a maioria dos nossos informantes já estava habituada a participar de formações no formato *online em* 2021.

Contudo, não sejamos ingênuos. Essa superexposição docente foi cooptada por inúmeros instrumentos de vigilância de dados, presentes principalmente no navegador, como cookies, pixel de rastreamento, histórico de navegação, endereço de IP, cache do navegador, login em redes sociais, metadados de formulários preenchidos, permissões de aplicativos, entre outros.

Nesse contexto, a questão da vigilância de dados emerge como um ponto crítico da rede. Esse cenário ampliou ainda mais a exposição da escola às grandes empresas de Big Data, intensificando a vulnerabilidade das informações institucionais e pedagógicas. Alguns dos efeitos dessa superexposição foi captado em um trecho de nossa entrevista, em que Lua fala sobre a aparição massiva de propagandas relacionadas a conteúdos educacionais no navegador e em suas redes sociais.

> **#Excerto 31:** Durante a pandemia era **impossível** você acessar a internet e **não ver propagandas de cursos e materiais educacionais**. Nós éramos **bombardeados**. Em cada site, nas redes sociais, parece que eles **adivinharam**

[35] https://www.youtube.com/@LuCriativaLu
[36] https://www.youtube.com/@MasterTeacher
[37] https://www.youtube.com/@ProfJulioCesarPassos
[38] https://www.youtube.com/@ProfAdsonLuanSeba

> **que eu era professora**. E… queriam vender o produto. No começo, assim, como eu não tinha confiança, era muita informação… talvez tivesse alguns aproveitadores. Mas, alguns materiais de alguns sites eram bons. Eu me perguntava, às vezes, será que eu precisava daquilo? [...] Essas propagandas **às vezes eram um pouco exageradas**. Mas, eu adquiri alguns materiais sim. Joguinhos, e atividades em PDF. **Me tornei um pouco consumista**. Por vezes eu me perguntava se precisava daqueles produtos. (Lua, 2024, informação verbal)

A narrativa de Lua expressa surpresa ao perceber que estava cercada por propagandas de cunho educacional. Segundo nossa informante, as plataformas "adivinhavam" que ela era professora. Esse posicionamento evidencia uma falta de compreensão (letramentos) sobre como seus dados estavam sendo coletados, processados e articulados para fins comerciais. Essa paisagem de exploração de dados, decorrente da superexposição de Lua a plataformas como *Google* e *WhatsApp* para atender seus alunos no ERE, nos remete ao conceito de capitalismo de vigilância, teorizado por Zuboff (2019).

Conforme a autora, esse modelo capitalista inaugura uma nova forma de exploração que transcende as dimensões do trabalho, do dinheiro e da terra, expandindo seu escopo para a catalogação da experiência humana como um bem comercializável. Com base nesse conceito, podemos afirmar que a individualidade de Lua foi acessada por grandes empresas de tecnologia, que coletaram, analisaram e lucraram com seus dados. Afinal, como ela mesma destaca, era impossível "não ver propagandas de cursos e materiais educacionais" e "adquiriu alguns materiais", como "Joguinhos, e atividades em PDF".

De modo complementar, não podemos deixar de mencionar que, conforme Ribas (2024, p. 124) "o direcionamento algorítmico de grandes redes sociais como o X ou Instagram tem sido mais comumente utilizados contra minorias e mais voltado para ideais da extrema direita". A partir das palavras de Lua, inferimos que o discurso *coach*, ao culpabilizar o indivíduo pelas mazelas de sua vida, a impelia a consumir os produtos educacionais milagrosos como forma de tentar resolver sua situação.

Dessa forma, as ferramentas utilizadas por ela no ERE a tornaram um alvo fácil para os mecanismos de publicidade digital, que transformaram seus interesses pedagógicos em oportunidades de consumo. Isso resultou em um fenômeno de coerção ao consumo, no qual professores foram inseridos em um ciclo compulsivo de publicidade educacional. Lua reconhece essa dinâmica ao afirmar: "Me tornei um pouco consumista". Seu questionamento — "será que eu precisava daquilo? " — Revela um processo de manipulação em que a necessidade pedagógica se confunde com um marketing agressivo, que se aproveita de sua insegurança diante do ensino pandêmico.

Ao contrário da aparente ingenuidade de Lua, sabemos que essa avalanche de propagandas não foi aleatória, mas fruto de uma sofisticada engenharia de dados, que identificou sua profissão, suas emoções e suas demandas pedagógicas. Assim, nossos dados apontam que professores como Lua participaram, muitas vezes sem consciência, de um ciclo de vigilância e consumo cooptado pelas grandes corporações.

Esse fenômeno não se limitou aos docentes, mas também impactou os alunos, como destaca Seba e Costa (2022) em seu estudo sobre a publicidade de cursos de produção textual, evidenciando como as empresas privadas transformaram a comunidade escolar em um mercado altamente lucrativo, no qual professores e alunos passaram a ser tratados como clientes

Apesar de nossos dados mostrarem que maioria dos nossos informantes já estava habituada a participar de formações no formato *online*, e muitos deles aderirem às tecnologias digitais em suas práticas de ensino, enfatizamos que este é um recorte particular da realidade que analisamos, a qual se contrasta e diverge de outras associações.

A partir do cenário até então construído, pedimos aos nossos informantes que se posicionassem a respeito do uso de computadores e outros equipamentos digitais.

Quadro 20: uso de dispositivos

Assertiva	Concordo Totalmente	Concordo Parcialmente	Discordo Parcialmente	Discordo totalmente	Indiferente
40ª-Acho fácil trabalhar com computadores e outros equipamentos digitais.	44	49	13	5	1

Fonte: dados do autor (2020)

A princípio, nossos dados revelaram uma relação aparentemente harmoniosa entre esses professores e as tecnologias digitais. Com relação a 40ª assertiva, a maioria dos informantes, cerca de 85,92%, concordou totalmente (41,12%) ou parcialmente (45,79%) que foi fácil trabalhar com computadores e outros equipamentos digitais. Os dados reforçam a conclusão anterior sobre as habilidades de letramentos digitais desses professores, que foram hiperdesenvolvidas durante o ERE, de forma repentina.

Contudo, nossa cartografia também revela que 16,82% dos informantes discordaram parcialmente, totalmente ou se demonstraram indiferentes, nos sugerindo que para uma minoria não foi fácil utilizar as TD. Isso aponta para o fato de que o ERE pode de ter sido relativamente prejudicial devido aos desafios relacionados à readequação das práticas de ensino e aos papéis

assumidos pelos docentes em um curto período de tempo, como bem revelam as pesquisas de Francisco *et al.* (2024) e Flôres *et al.* (2021).

Frente aos dados discutidos, parece-nos conveniente discutir o olhar do Secretário de Educação sobre a figura do professor, nesse período. Então, selecionamos uma nota postada no site da SEDUC-MT, sobre o segundo dia dos professores na pandemia. Portanto, a seguir, reproduzimos na íntegra essas publicações e, posteriormente, a discutiremos:

> **NOSSOS PROFESSORES SÃO A GARANTIA DE UM FUTURO PROMISSOR**[39]
>
> 15 de Outubro de 2021 às 08:43
> Secretaria de Educação
>
> Hoje, 15 de outubro, comemoramos no Brasil o Dia do Professor. Uma data que sempre foi especial, mas, com certeza, se tornou ainda mais significativa diante das tantas mudanças que nossas vidas sofreram após o surgimento do novo coronavírus. A pandemia, algo impensável para a atual sociedade até dois anos atrás, trouxe lições implacáveis e, entre elas, que **nada substitui a educação olho no olho**. Nossos estudantes ficaram longe das salas de aula por quase um ano e meio. **Os prejuízos à aprendizagem foram imensos**, mas teriam sido ainda mais devastadores se não fosse **nossos profissionais** da educação, que **se reinventaram**, encararam um terreno ainda desconhecido e, **sem medir esforços**, se desdobraram para manter seus alunos conectados aos estudos, seja por meio da internet, seja por meio das apostilas. Os desafios só crescem e **nossos professores crescem muito mais diante deles**. Em Mato Grosso, conseguimos retornar as atividades na modalidade híbrida no início de agosto e, mais uma vez, **nossos profissionais da educação provaram** que a escola é sim um ambiente seguro e de extrema importância. E, diante desta vitória, é que daremos mais um grande passo para recuperar a aprendizagem dos estudantes, que é o retorno 100% presencial das aulas a partir da próxima semana. Afinal, a pandemia provou que **o contato aluno e professor é indispensável para a educação.** Educação para superar tantos problemas sociais e emocionais que se agravaram com a pandemia, educação para garantir um futuro melhor para nossas crianças, adolescentes e jovens. E **nossos professores são a garantia deste futuro promissor**. O Governo do Estado tem feito os investimentos necessários, melhorando a infraestrutura física das escolas, **garantindo conectividade para profissionais** e estudantes, mas, acima de tudo, tem planejado e investido na área pedagógica, para garantir um ensino cada vez mais de qualidade. Dentro deste contexto, apostamos nas avaliações diagnósticas dos estudantes, que norteiam a formação continuada dos profissionais, garantindo a eles aperfeiçoamento, crescimento profissional. Hoje, sem dúvida alguma, é uma das datas comemorativas mais importantes do país. E, neste dia, mais uma vez quero externar minha gratidão aos mais de 23 mil professores da rede estadual de ensino que lutam diariamente para transformar a educação de Mato Grosso em uma das melhores do país. **É gratificante ver o brilho nos olhos destes profissionais,** com o retorno dos estudantes às salas de aula, **com a confiança**

[39] Para acessar a publicação, visite: https://www3.seduc.mt.gov.br/-/18211050-nossos-professores-sao-a-garantia-de-um-futuro-promissor

> **e amor no trabalho que realizam**. Parabéns a todos os professores. Vocês são nossos verdadeiros heróis (Seduc, 2021, grifos nossos).

Como se pode verificar, o secretário de educação do Estado de Mato Grosso parte de uma perspectiva reducionista e assimétrica das práticas de ensino e aprendizagem. Ele centraliza o papel do professor como a "garantia" de um "futuro promissor" e anula os agenciamentos dos alunos e das coisas, como o vírus. Na contramão desse pensamento, resgatamos as palavras de Law (1999), quando diz que nada pode ser encarado como estável, mas, sim, como movimento, pelo fato de tudo ser elemento de uma rede sociotécnica. Por conta disso, rejeitamos essa proposição estável de um professor, visto que ele é um actante que translada na rede.

Verificamos, então, que o posicionamento de Alan Porto é enviesado pelo pensamento moderno, que cria dicotomias na produção do conhecimento. Nessa direção, é gritante em suas afirmações a influência do discurso neoliberal que enaltece a meritocracia e a individualização, e acentua a responsabilidade dos professores de "salvar o mundo", desconsiderando os desafios estruturais e sistêmicos da rede educacional. Isso nos remete às palavras de Lemos (2013, p.44), pois, ao concebermos as práticas de ensino de língua portuguesa na (pós) pandemia como redes sociotécnicas "não podemos colocar o humano em posição de destaque, prestando atenlão na circulação da agência. Actantes [...] atuam sem hierarquias".

Assim, na tentativa de "elogiar" os docentes, na verdade, o secretário resgata uma memória discursiva que nos remete ao ensino tradicional, especificamente ao que Freire (2005) definiu como "educação bancária", também chamada de educação tradicional, que se caracteriza por uma dinâmica hierárquica em que o aluno é visto como um recipiente passivo de conhecimento, enquanto o professor assume o papel de quem possui e transmite o saber (Andrade; Felipe; Medeiros, 2024). Isso vai contra o que acreditamos, pois, pela via das redes " a ação nunca é propriedade de um actante, mas de uma rede" (Lemos, 2013, p.45).

Ademais, quando o Secretário afirma que "nada substitui a educação olho no olho", ele aciona o modelo tradicional de ensino, que é presencial, dos olhos de "quem sabe" para os olhos de quem "ainda não sabe". Assim, vemos que o secretário está ancorado em um saudosismo pela tradição, o que também revela uma contradição em suas afirmações, pois, adiante, ele retoma o uso das TD como uma espécie de "solução" para o ensino pandêmico.

Nessa direção, outras contradições foram encontradas em afirmações, como "os prejuízos à aprendizagem foram imensos". Aqui, de certo modo, o Secretário reconhece, dentre

os inúmeros elementos que afetaram a rede de práticas de ensino, os problemas de ordem tecnológica apontados na nossa análise anterior, com relação à conexão à internet disponibilizada aos professores em suas escolas.

Nessa linha paradoxal dos posicionamentos do secretário, identificamos uma afirmação bastante controversa, a de que "nossos profissionais da educação se reinventaram", por meio da "confiança e amor no trabalho que realizam". Sob a bandeira da "reinvenção", isto é, o resultado final, e também do jargão "professor por amor", não se dá destaque à trajetória árdua, desigual e cruel enfrentada por esses docentes que adoeceram pelo vírus e outras doenças acarretadas por ele.

Como se pode verificar, essa afirmação está afetada por um discurso de heroísmo que exalta a capacidade de adaptação e inovação dos docentes diante dos desafios, que são neutralizados, pois os "super professores" foram mais fortes. Com relação a essa adaptação às TD, nossos dados apontam que esse efeito "resiliente" possa estar relacionado à ênfase dada pelos dados anteriores sobre as competências digitais "boas" e "regulares" dos nossos informantes.

Quando afirma que os professores agiram "sem medir esforços, se desdobraram para manter seus alunos conectados aos estudos", na verdade, o Secretário coloca os professores em um pedestal, glorificando suas ações durante a pandemia sem ponderar as dificuldades reais e estruturais que enfrentaram.

Indo um pouco mais a fundo, podemos também compreender nas afirmações do Secretário, que há uma romantização do uso tecnológico, apontando para o fato de que com esforço "individual", os docentes venceram os desafios. Aqui, vemos claramente o discurso purificador, que coloca os professores como usuários das tecnologias, controladores delas, criadas para servir aos interesses neoliberais do Estado na educação, fetichizando as TD como soluções e ignorando as desigualdades, deficiências e traumas protagonizados por esses "super professores". Assim, verificamos que, nas palavras do secretário, o vírus é apenas um intermediário, ou seja, faz parte da associação, mas fica de fundo, não "transporta, nã faz os outros fazerem coisas" (Lemos, 2013, p.47).

Na posição de docentes que também vivenciaram os dissabores do ensino pandêmico, sabemos que essa glorificação individual da figura do professor sucumbe problemas vivenciados nos bastidores, como, primeiramente, a conexão à internet precária de suas escolas, como revelaram nossos dados, a sobrecarga de trabalho, e os agenciamentos do vírus, que é,a o contrário do que pensa o secretário de educação, um actante, ou seja, aquele que "faz fazer"

(Lemos, 2013, p.42), aquele que energizou a rede de práticas de ensino com grandeza, conforme será apresentado gradativamente no decorrer de nossa cartografia.

Assim, ao alegar que os docentes "se desdobraram", verificamos que o Secretário (2022) transfere a responsabilidade institucional da SEDUC para os professores. Em consequência dessa atitude truculenta, o secretário ignora o papel das políticas públicas e do investimento adequado em infraestrutura e suporte, colocando-os como intermediários. Em linhas gerais, o presente de dia dos professores do secretário foi o conselho: Se esforçarem o suficiente — até morrer — que os problemas educacionais serão resolvidos. Ou seja, os professores devem ser mártires.

Por trás do discurso "heroico" do professor que venceu as adversidades da pandemia, há necropolíticas que devastam o papel docente, que teve que enfrentar inúmeros problemas, sendo os técnicos apenas um deles. Nas entrelinhas desses dizeres, está em funcionamento a proletarização do ensino, a qual impede que a educação seja plenamente valorizada, pois as ideologias captalistas são encarregadas de reforçar que não é necessário receber pagamento por algo que é realizado por amor (Alves; Agudo, 2023); principalmente se olharmos para o contexto sensível ocasionado pela pandemia que afetou a química cerebral desses profissionais. Essa constatação ressoa também sobre a terceirização das responsabilidades da escola, conforme evidenciado pelos nossos dados, nos quais todos os docentes (100%) contrataram um serviço de internet particular para suprir as demandas do ERE.

Essa reflexão nos conduz às discussões de Oliveira e Porto (2016, p. 24), pois, conforme os autores, "dentro das relações escolares, assim como fora delas, sujeito e indivíduo são frequentemente entendidos de forma hierárquica, enquanto o objeto/tecnologia é percebido como passivo à ação humana". No entanto, sob as lentes da TAR, podemos observar que esses professores são apenas um dos diversos actantes da rede de ensino. Nessa rede, inclusive, a internet se destacou como um mediador, ou seja, não foi simplesmente um objeto inerte, mas sim dotado de agência. Assim, a internet conduziu as trajetórias de ensino remoto desses professores, seja por vias analógicas ou digitais, demonstrando sua capacidade de influenciar ativamente o processo educacional.

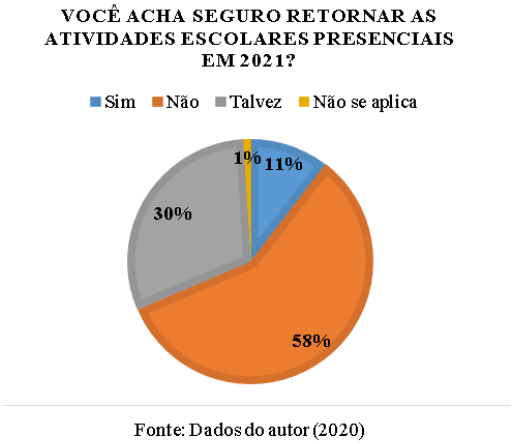
No entanto, é importante destacar que essa realidade sociotécnica não foi homogênea. Um estudo conduzido por Seba, Carvalho e Silva (2024) exemplifica essa diversidade, mostrando a difícil rotina de um professor em uma escola do campo na zona rural de Cáceres - MT. Nesse contexto, a conexão à internet era inexistente e o ensino dependia principalmente de recursos analógicos, como apostilas e visitas programadas às casas dos alunos, muitas vezes atravessando rios, córregos e estradas em péssimas condições.

Nesse sentido, cabe a nós enquanto cartógrafos descrever a maneira como as TD e o vírus exerceram translações importantes nessa rede sociotécnica de ensino de Língua Portuguesa, visto que sustentaram o social por meio de *softwares*, aplicativos de videoconferência, edição de áudio, imagem e vídeo, etc; mas foram considerados intermediários pelo discurso do secretário de educação. Nesse sentido, torna-se pertinente frisar que as conexões entre os actantes foram pluridirecionais e dinâmicas, caracterizadas por interdependência. Sendo os letramentos redes sociotécnicas não estáticas, isso nos leva a dizer que elas estão em constante adaptação e evolução

3.3 Novos rastros, velhas associações: ensino híbrido e pós-pandemia

Retornar para a sala de aula após todos os traumas ocasionados pela pandemia também foi uma tarefa difícil para os professores. Contudo, havia uma pressão para esse retorno, como mencionado em vários noticiários da época (Caldas, 2021; Uol, 2021) e repudiado por várias instituições, como a Confederação Nacional dos Trabalhadores em estabelecimentos de Ensino/CONTEE (2021), a Associação de professores pela universidade pública de Santa Catarina/APFUSC (2021), entre outras. Então, primeiramente, objetivamos entender se os docentes sentiam-se seguros para retornar às escolas e trabalhar no Ensino Hibrido.

Gráfico 6: Opinião dos professores sobre o retorno às aulas



Fonte: Dados do autor (2021)

Os dados revelam que a maioria dos professores (58%) sinalizou não se sentir segura para retornar às atividades escolares presenciais em 2021, sugerindo-nos um clima de resistência e apreensão em relação ao vírus da Covid-19. A coleta também mostrou que apenas

11% professores consideraram o retorno seguro, enquanto 30% permaneceram indecisos (talvez), e 1% se absteve.

Ou seja, esse cenário materializa uma atmosfera de preocupações e incertezas entre os educadores que não estavam confortáveis e totalmente decididos a retornar ao espaço físico da sala de aula, a qual não abrigaria apenas alunos, professores e materiais pedagógicos, mas, também, o vírus e todo o seu poder catastrófico. Os agenciamentos do SARS-CoV-2, ao afetarem os níveis de confiança e bem-estar dos professores, indicam que "os ambientes de rede compartilhados são estruturas que sistematicamente coletam, editam e difundem nossas subjetividades e experiências" (Oliveira; Porto, 2016, p. 8).

Precisamos falar desses agenciamentos que fizeram nossos informantes se sentirem inseguros. Então, nos empenhamos em compreender como as histórias que professores vivem tanto em contextos profissionais quanto pessoais informam sobre o seu desenvolvimento enquanto docentes (Brandão; Oliveira; Santos, 2023) e, assim, construirmos as arestas e nós de nossa rede de práticas de ensino pandêmico.

Portanto, levaremos em consideração o que nossos dados têm mostrado: o vírus se hibridizou com as pessoas e as coisas. Com base nisso, reconhecemos que ele poderia ser transmitido por meio da tosse, espirro e também pela linguagem (palavras, fala, diálogos, gestos), contaminando todo o coletivo, isto é, pessoas e objetos ao redor, como mesas, maçanetas, celulares e teclados.

Frente a isso, são pertinentes as palavras de Oliveira e Porto (2016), pois, para os autores, ao descrevermos redes sociotécnicas, os actantes devem ser identificados apenas por suas ações, ou seja, com base em sua performance. Dessa forma, podemos perceber que o vírus é simultaneamente actante e rede, visto que sua existência está intrinsecamente ligada às coisas e às pessoas que o disseminam.

Isso posto, observamos que Lua justifica a sua insegurança de retornar às aulas na escola devido aos traumas pessoais, uma vez que foi acometida pelo vírus e perdeu inúmeros familiares. Gradativamente, o rastreamento de suas narrativas nos permitirá compreender traços de sua essência docente por meio de sua memória (Barcelos, 2020). Afinal, o que faz uma professora com 17 anos de experiência, e que ama a educação, evitar seu espaço de trabalho? Vejamos o que ela diz.

> **#Excerto 32:** Não me sentia segura. Eu tive que lidar com situações muito tristes. **Perdi 10** familiares, primos e tios. Foi muito **triste…** eu também **fui acometida** por esse vírus.

Além das questões relacionadas ao bem-estar, Lua mostra que a Covid-19 desestruturou sua rede familiar pelo luto, enfraquecendo o suporte afetivo de que dispunha. Então, voltar para a escola significava enfrentar diariamente as marcas da pandemia, reavivando o trauma das perdas e o medo da contaminação.

Postas essas reflexões sobre as implicações da Covid-19 na vida de nossa informante, retomemos a questão da linguagem, que também foi um veículo de contaminação viral. Aproveitamos a plasticidade que a TAR nos oferece para rastrearmos, nesse ponto da rede, os actantes e compreendermos os efeitos de sentido-coisa existentes no discurso anti-vacina. Ainda que partíssemos do excerto da informante, o deslocamento analítico se justifica pelo caráter em rede da investigação, que conecta diferentes contextos. Nessa senda, reconhecemos que a difusão de discursos antivacina intensificou as infecções por Covid-19, ampliando o terror e o receio da informante, e inserindo seu relato em um quadro mais amplo de controvérsias sociotécnicas.

Olhamos para isso, pois, o Ensino Híbrido envolveu o retorno parcial de alunos, vacinados ou não. Assim, poderemos verificar em que medida a relação sujeito-história-contexto-outro-tempo-objetos-língua afetaram a rede de práticas de ensino de Lua, bem como o coletivo como um todo. Ao levarmos isso em consideração, perguntamos à Lua se ela conhecia o posicionamento de seus familiares, antes de falecerem, em relação às políticas de isolamento social e vacinação. Vejamos sua resposta.

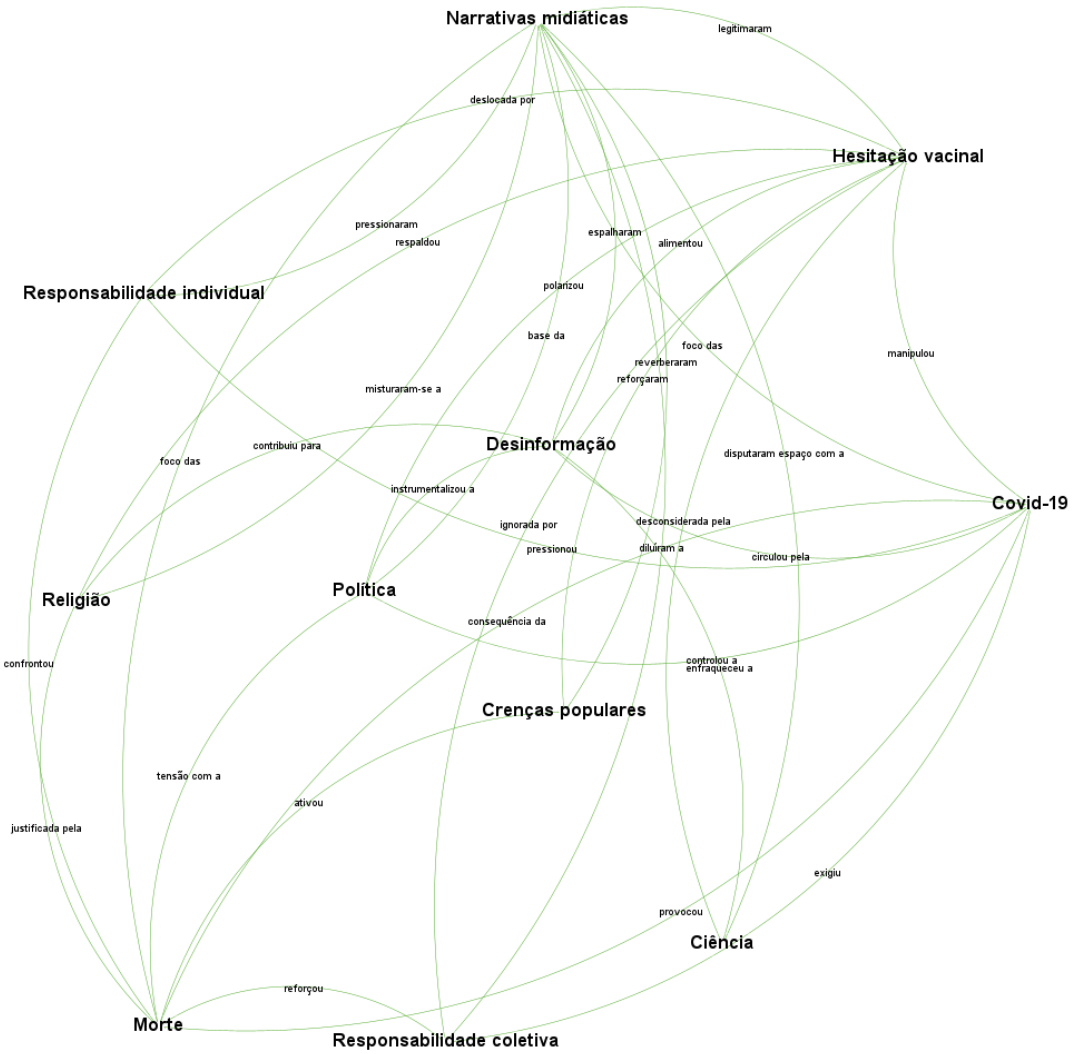
> **#Excerto 33:** Olha, realmente eles **não se vacinaram**. Eles acreditavam em **notícias que circulavam** nas redes sociais, em grupos do *WhatsApp*. Me recordo que uma das minhas primas **não se vacinou por questões religiosas,** parece que para ela era um sinal do anticristo (risos), outros primos e tias eram contra a vacina mesmo, porque **tinham medo de morrer,** passar mal e "virar jacaré" (risos). Eles não acreditavam mesmo que aquilo era para o bem, infelizmente!

A narrativa de Lua mostra que antes de serem ceifados pela Covid-19, seus familiares foram vítimas de desinformação, isto é, *Fake News*. Esse aspecto é produto coletivo de um emaranhado discursivo-material, no qual os actantes como redes sociais, crenças religiosas, a vacina e o próprio vírus SARS-CoV-2 se unem em agenciamentos que, segundo Fuganti (2016) operam como um acontecimento multidimensional, articulando tanto modificações corporais e materiais quanto transformações discursivas e simbólicas.

Quando Lua revela que seus familiares "não se vacinaram" por acreditarem "em notícias que circulavam nas redes sociais, em grupos do "WhatsApp", ela comprova o poder catastrófico

dessas mídias na disseminação de discursos antivacina. Esse efeito também é recorrente em diversos estudos, como os de Santos (2021) e Oliveira (2021). Vejamos, a seguir, a associação criada a partir dos fios narrativos de Lua.

Figura 22: Associação 11



Fonte: Dados do pesquisador (2024)

Os efeitos de sentido-coisa em funcionamento (Butturi Júnior; Camozzato, 2023) nos levam a uma dimensão subterrânea, onde as ideologias antivacina são respaldadas em crenças religiosas, discursos conspiratórios, notícias falsas e a lógica de sucateamento da ciência, movidas pelo apagamento da responsabilidade de quem produziu tais discursos; o foco está no

compartilhamento, não na origem. Esse aspecto polifônico, evidencia a noção de que esses posicionamentos reproduzem outras vozes, vozes coletivas e híbridas.

Ao observarmos a performance das redes sociais nesse nó, constatamos que elas provocam um deslocamento da autoridade científica, onde a verdade passa a ser negociada em redes de credibilidade alternativas, como os "grupos do zap". A crença dos familiares de Lua em notícias falsas sobre a vacina pode ser compreendida a partir de um conceito caro à nossa reflexão pós-humana de base atorrediana: pós-verdade. Segundo a definição de Siebert e Pereira (2020, p. 42), trata-se de:

> um momento histórico com expressivo aumento na velocidade da comunicação que, entre outras coisas, multiplica a quantidade de informações com as quais precisamos lidar diariamente. O termo passa a ser usado para nomear esse viver imerso em novas condições de produção de sentido.

Nesse sentido, o que vemos no #Excerto 33 e materializado na ilustração da rede é a sobreposição da ciência pela adesão a discursos que reforçam ideologias nefastas. Nessa ótica, o fato de uma prima de Lua rejeitar a vacina por questões religiosas, acreditando que era "um sinal do anticristo", nos comprova como a pandemia criou condições de produção de sentidos dentro de marcos ideológicos específicos. Nessa seara, há uma disputa entre ciência e fé, com o discurso religioso se posicionando contra a biomedicina. Isso nos permite problematizar que o discurso antivacina se sustenta em um sistema que dá mais peso a crenças individuais do que a evidências científicas, tornando-se um aliado do neoliberalismo. O posicionamento da prima de Lua conecta-se ao que foi difundido nas mídias, como verificamos nas manchetes abaixo:

Figura 23: notícia 1



Fonte: Extraglobo (2022)

Figura 24: notícia 2



Fonte: UFOPA (2021)

Portanto, o comportamento dos familiares de Lua ressoa nas notícias sobre o abade Máximos, na Grécia, e sobre a funcionária da Ufopa, no Brasil, que difundiram ideias semelhantes sobre a vacinação, associando-a a uma profecia apocalíptica. Esses discursos reforçam a perspectiva de Siebert e Pereira (2020) sobre a pós-verdade, na qual os sentidos são produzidos e negociados dentro de redes de comunicação aceleradas, onde a crença passa a ter mais peso do que a veracidade dos fatos. Verificamos, aqui, que a controvérsia estabelecida sobre a vacina — " vai matar ou vai salvar? " — revela que, durante a pandemia, houve embates no espaço simbólico da linguagem e da ideologia e isso afetou expressivamente as crenças, a autoestima dos docentes, logo, suas práticas de ensino de línguas.

O medo da vacina vincula-se a uma construção discursiva respaldada pela paranoia e pelo medo da biotecnologia, concebendo a imunização como uma ameaça ao corpo, à moral e às crenças. O relato de Lua nos encaminha para um nó da rede impregnado por um discurso de resistência ao controle estatal e à intervenção biomédica, alinhada a discursos neoliberais que priorizam a liberdade de escolha individual acima do bem coletivo, disfarçada de liberdade de expressão. O resultado disso foi a massificação do número de mortes. Muitas delas, inclusive, de professores.

Nesse ponto da rede, a linguagem é o actante que une todas as associações. Nosso rastreamento ilustra que ela se tornou mais uma via de circulação viral, funcionando como um vetor material para as interações linguísticas e sua disseminação. A linguagem-vírus, então, corrobora a ideia de que "nossas performances interacionais, por meio de mediações sociotécnicas, ressaltam relações derivadas desses processos intensos de imutabilidade, em narrativas multissequenciais e descentralizadas" (Oliveira; Porto, 2016, p.8).

Mas, agora, resgatemos o medo anunciado ao retorno das aulas pelos nossos informantes no gráfico 1 e o medo da vacina dos familiares de Lua. Com base nos dados, podemos inferir que o SARS-CoV-2redesenhou o coletivo, instaurando novas associações e fluxos de

contaminação, nos quais as distinções entre o biológico e o material se dissolveram. Um exemplo da agência do híbrido linguagem-vírus pode ser verificado em inúmeros discursos negacionistas do então presidente do Brasil, Jair Messias Bolsonaro, que se opunha veemente às vacinas e ao isolamento social e difundia o uso do Kit Covid. Essa percepção também foi observada na pesquisa de Silva (2022)

A manchete do site Estado de Minas ilustra bem essa associação.

Figura 25:notícia 3



Fonte: Estado de Minas (2022)

Nossa provocação anterior sobre a infecção da linguagem pelo vírus, no contexto da pandemia, pode ser estendida ao discurso político do bolsonarismo, que funcionou como um vetor de propagação de comportamentos de risco. As falas públicas de Bolsonaro[40] frequentemente minimizavam a gravidade da crise de saúde, como quando afirmou: "é só uma gripezinha", "tem alguns idiotas que até hoje ficam em casa" e "chega de frescura e mimimi", ou quando imitou pacientes com falta de ar em uma livre[41], apenas para mencionar algumas (Queiroz, 2022). A esse respeito, observamos que esse enviesamento afetou nossa informante, pois, durante a análise dos dados, constatamos essa questão.

> **#Excerto 34:** Olha, eu tomei o **coquetel**, aquele Kit Covid-19. O pessoal da **igreja** estava tomando, o Padre pediu pra tomar, e na TV o **presidente** disse que era bom também. Os amigos do meu pai [sargentos reformados] também recomendaram. Enfim, só **fiz o que todo mundo tava fazendo**, não queríamos **morrer** (Lua, 2024, informação verbal].

O discurso-rede de Lua exibe que sua decisão em utilizar o Kit Covid foi influenciada por múltiplos fatores. Como ela teria que retornar à escola para o Ensino Híbrido, ela buscou maneiras de se fortificar e amenizar sua angústia. Ela encontrou no "coquetel", o conforto que

[40] Vejamos algumas delas: https://www.poder360.com.br/coronavirus/2-anos-de-covid-relembre-30-frases-de-bolsonaro-sobre-pandemia/

[41] Recorte do vídeo disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=KPOKuweJw6U

precisava. Assim, observamos o peso da coletividade na tomada de decisão, quando diz que “o pessoal da igreja estava tomando”, “o presidente disse que era bom”, como também o palpite dos amigos da família. Com base em Clandinin (2013), notamos que a tessitura dos fios narrativos de Lua que compõem, para nós, o seu discurso-rede, são enredos que articulavam tempo, lugar, influências pessoais e sociais, bem como os enviesamentos que nos revelam a influência ideológica de três esferas de poder, a religiosa, a militar e a política. Essa tríade foi uma das sustentações do bolsonarismo e, como vimos, elas energizam a rede de Lua, tendo em vista que suas intra-ações estavam vinculadas a esses nós da rede.

Nessa direção, a análise do discurso-rede da informante mostra como discursos hegemônicos podem impactar todas as áreas da vida, como as práticas de ensino. Lua demonstra como diferentes sistemas semióticos atuaram na sua experiência. A tríade mencionada são figuras historicamente associadas à autoridade e à confiança na sociedade brasileira, indicando que sua decisão foi totalmente enviesada. Querendo ou não, isso nos relata que ela também foi uma professora vinculada ao movimento anti-vacina. Tanto que, em entrevista, ela nos informou que não tomou a última dose da imunização.

Esse trecho delimita uma narrativa de pertencimento a grupos sociais que estavam em busca sobrevivência, ilustrando como a construção identitária dos professores vai além da esfera acadêmica e adentra esferas biopolíticas e religiosas. Contudo, A fala de Lua não apresenta uma reflexão crítica sobre a eficácia do tratamento, mas sim um reconhecimento da força da coletividade em sua decisão “só fiz o que todo mundo estava fazendo”, para sobreviver.

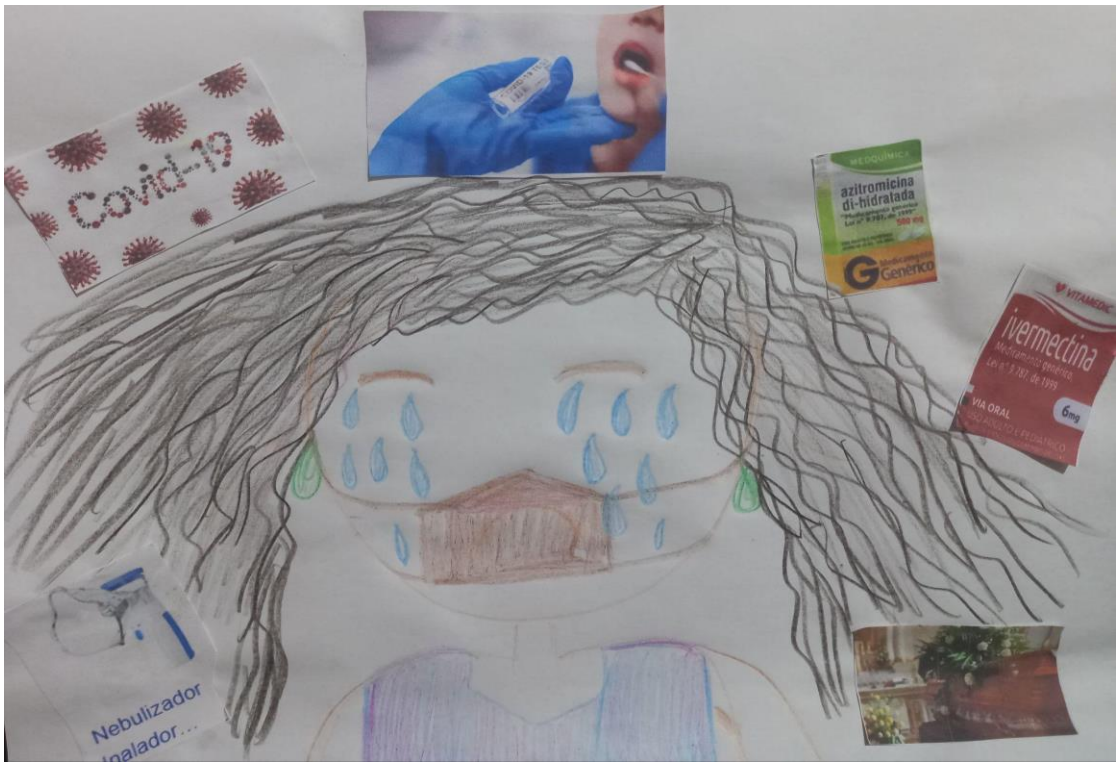
Nesse sentido, o comportamento de Lua foi enviesado por narrativas dominantes, que incorporam discursos hegemônicos sem necessariamente questioná-los. Esse desdobramento nos conecta ao estudo de Bhabha (1998), pois, o que nos indica é que a tríade buscou construir uma ideia coletiva de nação que estava em luta contra o vírus. O autor questiona a ideia de uma narrativa nacional homogênea e propõe que as narrativas nacionais considerem a hibridez dos discursos que as compõem.

Nessa ótica, as informações presentes no #Excerto 34 nos permitem problematizar que eventos críticos, como a pandemia, tornam-se gatilhos para transformações identitárias dos professores. Lua, ao verbalizar sua experiência com o “Kit Covid”, nos apresenta o seu medo da morte “não queríamos morrer”, seu pertencimento social “só fiz o que todo mundo estava fazendo” e a aceitação de discursos de autoridade.

Posto isso, os sentimentos pandêmicos atravessados por esses elementos que mencionamos, afetaram seus sentimentos e emoções, logo sua prática pedagógica. Pedimos a ela, em outro momento, para que nos ilustrasse como ela se sentiu nesse momento de volta às

aulas, na modalidade Ensino Híbrido, em contraste com o seu luto e o medo. Lua nos fez um desenho-colagem, o qual exploramos a seguir.

Figura 26: Desespero



Fonte: Dados do pesquisador (2024)

A primeira coisa que nos chama atenção é a expressão debilitada de Lua, pois visualizamos lágrimas abundantes caindo de seus olhos. Ao cruzarmos essa informação com os dados anteriores, percebemos que esse traço visual evidencia o grau de sofrimento que ela vivenciava, uma impotência profunda.

De acordo com Aragão (2019, 2022), essas foram emoções recorrentes entre professores durante a pandemia. No desenho, podemos perceber que sua boca está coberta com uma máscara, um dos principais actantes contra o vírus. Contudo, os efeitos de sentido-coisa que emergem de seu discurso-rede nos permitem problematizar que Lua parece ser silenciada, seja pela impossibilidade de se expressar plenamente, ou pela sensação de impotência diante do caos pandêmico.

O cabelo escovado e arrumado em sua versão dinossaura agora aparece desalinhado e bagunçado, corroborando os sentidos atribuídos ao cansaço extremo e falta de controle sobre a situação, emoções estas descritas nos estudos sobre a pandemia como características da sobrecarga docente (Guedes; Aragão, 2021).

A presença dos remédios que compõem o "coquetel" nos evidencia como Lua foi atingida pela desinformação sobre o combate à Covid-19, mostrando que esses elementos dialogam com atritos políticos e científicos que marcaram o período. Sendo assim, reconhecemos que a sobrecarga emocional de precisar navegar entre desinformação e decisões de saúde pública pioraram o seu estado emocional (Aragão, 2022), logo, a sua transição para o Ensino Híbrido.

O nebulizador, como podemos ver, faz referência à internação dos familiares de Lua e também dela. Em acréscimo, o caixão com flores é um dos símbolos mais fortes do desenho. Ele remete à perda de entes queridos, um elemento que permeou a vida de muitas pessoas na pandemia. A presença desse símbolo na composição de seu discurso-rede nos revela como a experiência da doença foi um evento que tocou profundamente sua existência pessoal e profissional. Por fim, a ausência de dispositivos tecnológicos em seu desenho sobre o retorno presencial (híbrido) indica uma limitação em seu campo de percepção naquele momento, dominado pela preocupação com a morte e a infecção, impossibilitando-a de considerar outros elementos da cena escolar.

Nessa direção, o SARS-CoV-2agenciou novas formas de relação que fizeram cair por terra dicotomias como sujeito e objeto, vivo e não-vivo, tornando-se uma parte ativa na teia de redes que definiu o cotidiano escolar. Isso corrobora o que já foi afirmado por Oliveira e Porto (2016, p.20), pois, conforme os autores "o processo de ensino-aprendizagem da educação formal caracteriza-se como um híbrido, pois se configura a partir da associação entre humanos e não humanos (sujeito e objeto) [...] a educação é uma simbiose de sujeitos e materialidades".

Redigimos essa reflexão não apenas enquanto pesquisadores, mas também como professores que vivenciaram na pele esse "armagedom". Por conta disso, somos capacitados a afirmar que a sala de aula, antes considerada um espaço de interação física direta, transformou-se em um lugar de vigilância constante, onde cada interação seja entre alunos, professores ou objetos compartilhados, passou a ser potencialmente arriscada, redefinindo o papel do professor, do aluno e dos materiais didáticos no processo educacional.

As palavras se tornaram perigosas, falar se tornou contagioso. Nesse cenário, dispositivos digitais como celulares, *tablets* e *laptops*, aplicativos e plataformas de videoconferência, se tornaram mediadores da interação social. Ou seja, "os mediadores transformam, traduzem, distorcem, e modificam o significado ou os elementos que supostamente veiculam" (Latour, 2012, p.65).

A incerteza e o pavor com relação ao retorno presencial das aulas também foram constatados no estudo dos psicólogos Melo *et al.* (2022), que, ao investigarem o relacionamento

entre docentes e discentes durante a pandemia, verificaram que os quadros de ansiedade e depressão foram mais altos nos docentes. Os autores acrescentam que muitos professores brasileiros sofreram sequelas da infecção pela doença, sendo as mais comuns as alterações psicológicas, seguidas por alterações físicas, efeito que pode ter corroborado a posição resistente dos professores mato-grossenses.

Após discutirmos esse contexto devastador, marcado por fatores biossociais que afetaram de forma contundente a identidade docente de Lua, é preciso voltar o olhar para outros elementos que também contribuíram para o esfacelamento das associações que sustentavam a estabilidade de sua identidade profissional.

Nosso rastreamento nos leva, então, ao discurso pró-tecnologias da SEDUC-MT, que, ciente das deficiências infraestruturais de suas instituições de ensino, como a ausência de laboratórios de informática e profissionais técnicos, impulsionada pelas implicações da pandemia no ERE e no Ensino Híbrido, iniciou um projeto de distribuição de *Chromebooks* às escolas em pleno Ensino Híbrido. Essa política pública se conecta à iniciativa anterior, que garantiu *laptops* e acesso à internet aos professores.

Notamos que o Estado mobilizou essas políticas públicas como mecanismos de resposta à crise da Covid-19, sinalizando um esforço contínuo de digitalização da educação pública no estado. Mas, não nos enganemos. As associações envolvidas no discurso institucional presente na notícia[42] estão atravessadas pela lógica da modernidade e do neoliberalismo. Vamos verificar o material disponibilizado no site da SEDUC-MT.

Excerto 35:

Governo de MT já disponibilizou mais de 48 mil chromebooks a estudantes

14 de Fevereiro de 2023 às 04:24

Equipamentos a**mpliam a experiência educaciona**l para mais estudantes e ainda promove a acessibilidade

Rui Matos | Seduc-MT

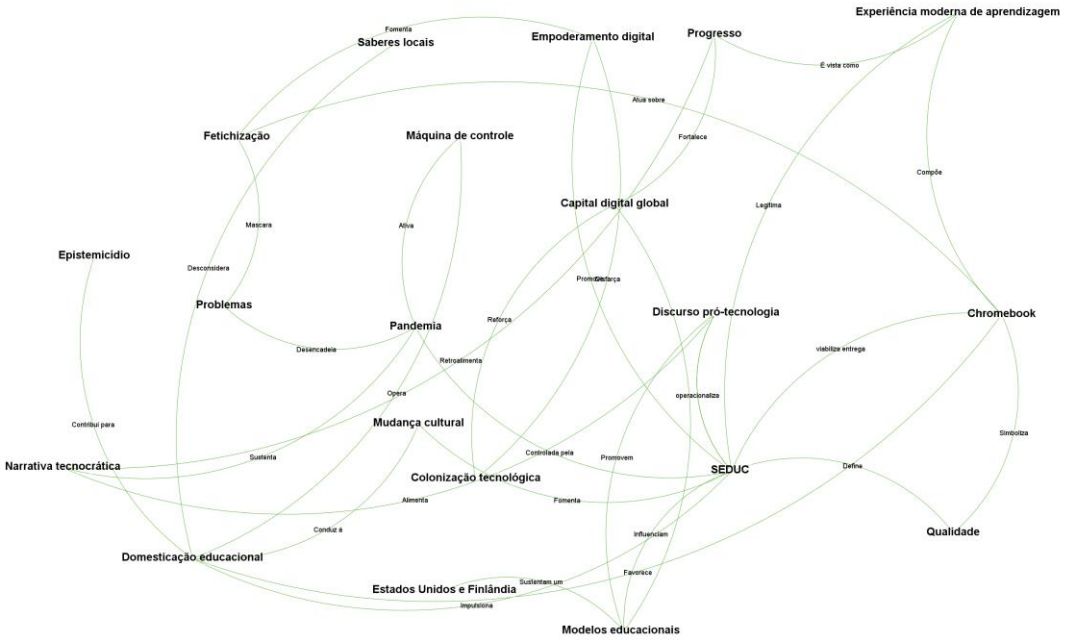
Um total de 48.172 **chromebooks** adquiridos pelo Governo de Mato Grosso estão sendo usados pelos **estudantes** da rede de ensino de Mato Grosso neste ano letivo de 2023. A entrega foi feita pela **Secretaria de Estado de Educação** (Seduc-MT) ao longo dos dois últimos anos. Os investimentos em tecnologia como ferramenta de **fortalecimento da educação** têm marcado a **evolução** do ensino no Estado. A previsão é que até o final do ano mais de

[42] https://www3.seduc.mt.gov.br/-/23546922-governo-de-mt-ja-disponibilizou-mais-de-48-mil-chromebooks-a-estudantes

> 120 mil chromebooks sejam disponibilizados para uso dos estudantes, e todas as salas de aula das 670 escolas estaduais contarão com a TV smart de 65 polegadas. O secretário de Educação de Mato Grosso, Alan Porto, afirma que todos os estudantes merecem acesso à educação de qualidade, com as ferramentas de que precisam para explorar, **descobrir, criar e alcançar** o pleno potencial de cada um. "Os chromebooks **ajudam a ampliar e a expandir a experiência moderna de aprendizado** para mais alunos, inclusive aqueles com deficiências e abordagens diversificadas de aprendizado", destaca. Entre os ganhos educacionais com o uso do *Chromebook* está o **engajamento dos estudantes ao conteúdo estudado.** Isso proporciona mais tempo para os educadores se concentrarem nos resultados da aprendizagem. "Com todos os professores usando *notebooks* e estudantes tendo ao seu dispor os *chromebooks*, a comunidade escolar passou a conviver em um **ambiente muito mais propício à sensação de vínculo forte com a escola**", diz o secretário. Ele reforça que a intenção é aproximar, cada vez mais, os estudantes da tecnologia. Por isso, uma das primeiras ações em plena Pandemia de Covid-19 **foi modernizar a noção tradicional do laboratório de informática**. Desde então, os *chromebooks* adquiridos pelo Estado foram disponibilizados às escolas de Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA – Educação de Jovens e Adultos. Desde a implantação do conceito tecnológico na rede estadual, que tem o Sistema Estruturado de Ensino como um importante marco, **o cenário passou a ser outro.** O diretor regional de educação do polo Cuiabá, Fábio Bernardo, relata que **a mudança na comunidade escolar é notável.** "A presença em sala de aula é um exemplo. Os estudantes estão mais assíduos, principalmente nos dias em que terão a possibilidade de interagir com as tecnologias". **Os alunos ficam eufóricos** no momento de receber os chromebooks, comenta Andreia Cristiane de Oliveira, diretora regional do polo Rondonópolis. Segundo ela, **os estudantes até melhoraram em algumas disciplinas depois que os dispositivos começaram a ser usados**. Quando o assunto é chromebook, a participação do professor também é fundamental. Para garantir o envolvimento dos educadores nessa política de inclusão digital, os profissionais foram capacitados na plataforma G*oogle for Education* e, rotineiramente, passam por novas capacitações. "**A mudança de cultura é o aspecto principal** desse processo e, para isso, a sensibilização dos professores foi essencial", completa o diretor regional do polo Alta Floresta, Clainton Lira Perin [...] (Matos, 2023, *online*)

A entrevista sobre a implantação dos *chromebooks* na educação mato-grossense opera em um discurso triunfalista que associa a tecnologia a um progresso inquestionável da educação, sendo essas tecnologias vinculadas ao "fortalecimento da educação" e à "evolução educacional". O Ensino Híbrido é uma oportunidade para o fortalecimento de um discurso tecnocrático que reduz a complexidade dos processos pedagógicos a uma investidura infraestrutural. A seguir, nos empenhamos em compreender as associações envolvidas.

Figura 27: Associação 12



Fonte: Dados do pesquisador (2024)

As palavras do secretário de educação são problemáticas, quando dizem que nossos alunos merecem acesso a uma educação “de qualidade”, com ferramentas que impulsionam ações como explorar, descobrir, criar e alcançar. Assim, para ele, “Os *chromebooks* ajudam a ampliar e a expandir a experiência ‘moderna’ de aprendizado para mais alunos [...]” Há, nas entrelinhas, uma ideologia do empoderamento digital, que segue uma lógica cartesiana de um automatismo tecnológico que garantiria as melhorias mencionadas, ignorando o fato de que a educação é um processo em rede atravessado por intra-ações.

Outro ponto que merece ser discutido é a noção de que uma educação de qualidade e moderna está atrelada às tecnologias, ignorando assimetrias estruturais que condicionam a apropriação desses recursos, bem como as relações humanas da rede. Assim, nosso rastreamento nos traz algumas problematizações. Quem define o que é uma educação moderna? E, mais importante, por que a “qualidade” do ensino é vinculada a um modelo tecnológico específico, muitas vezes importado e replicado sem considerar a realidade local?

Nesse caminho, a TAR nos revela que o discurso progressista e tecnológico adotado pelo secretário se retroalimenta de discursos hegemônicos globais, como os difundidos por países de primeiro mundo, os quais elegem a tecnologia, conforme as associações disponíveis em suas redes de ensino, como um fator central na modernização da educação.

A respeito disso, podemos mencionar, por exemplo, o modelo educacional da Finlândia, que, conforme Spiller (2017) para a BBC News Brasil, estabelece uma narrativa de que a integração de dispositivos digitais, metodologias ativas e ensino baseado em projetos representa o futuro inevitável da educação. Vemos um pouco disso na sustentação argumentativa do Secretário de educação de Mato Grosso.

Nosso rastreamento nos permite uma abertura para dizer que a apropriação acrítica dessas pedagogias pode gerar um epistemicídio, no qual saberes locais e práticas pedagógicas construídas são desvalorizados em favor de um formato imposto de fora para dentro, que é o que estamos percebendo ao longo de nossa tessitura.

Por essa via de pensamento, percebemos que a adoção desse discurso progressista e inovador, em trechos como "os *chromebooks* criam ambientes muito mais propícios à sensação de vínculo forte com a escola", acaba servindo como uma estratégia para aprofundar a dependência dos países periféricos em relação ao capital digital global, consolidando uma colonização tecnológica disfarçada de avanço educacional.

O texto mascara o cenário desestabilizado pela pandemia com a garantia da entrega massiva de *chromebooks* e *smart* TVs, e silencia aspectos fundamentais, como a preparação humana, pedagógica e a aderência dos currículos a essa avalanche modernizadora. Assim, o Estado "faz a sua parte" e as escolas que "se virem" para lidar com esses novos agenciamentos. O resultado disso, podemos assegurar com vivências no chão da escola e, conforme Lua, é que em muitas instituições de ensino os gabinetes de *Chromebooks* ficam guardados, sem utilidade, pois ainda há professores que não se sentem preparados para usá-los e, muito menos, conexão à internet suficiente para manter 30 a 50 máquinas conectadas.

Portanto, a notícia tenta neutralizar essas rupturas com a implementação dessas tecnologias milagreiras. Isso pode ser visto na afirmação de que os alunos "ficam eufóricos" ao receber os dispositivos; por outro lado, a TAR nos indica que há uma fetichização desses recursos, convertendo-os em objetos de desejo e moda educacional, ao invés de problematizar se esse acesso realmente contribui para uma aprendizagem efetiva.

Desse modo, o SARS-CoV-2ao associar-se ao discurso neoliberal e na exploração capitalista, cria uma máquina de controle de subjetividades. Isso pode ser percebido na afirmação do secretário de que a mudança cultural é o "aspecto principal desse processo". Posto isso, fica visível que a narrativa institucional institui a tecnologia como um eixo estruturante da experiência educacional, assumindo um critério normativo para o ensino.

Portanto, a chamada "mudança cultural" se revela menos como um processo natural e mais como uma domesticação educacional artificial, na qual os sujeitos são conduzidos a operar

dentro de um modelo de ensino alinhado a interesses econômicos globais. Nesse contexto, observamos que a pandemia funcionou como um evento de adaptação instrumentalizado, fortemente influenciado pelo fetichismo tecnológico do secretário, que associava a autoestima de estudantes e professores ao uso de tecnologias. Essa perspectiva reforça uma visão positivista e despolitizada da educação digital, na qual as tecnologias deixam de ser compreendidas como parte de uma rede complexa de interações e passam a ser tratadas como um fim em si mesmas.

Até aqui, tratamos da pré-pandemia, do apogeu do ERE e dos traços do Ensino Híbrido, para agora descrevermos algumas associações rastreadas na pós-pandemia. Ainda que essas fases sejam apresentadas como etapas, elas compõem uma rede interconectada, formando o que chamamos de ensino pandêmico. Essa teia de associações fez com que nossa narrativa científica assumisse, em muitos momentos, um tom não linear, volátil e flexível, acompanhando os deslocamentos dos actantes, seguindo seus rastros. Ainda que demarcamos essa temporalidade, reconhecemos que, sob a perspectiva da TAR essa separação é sempre provisória, permeada por fluxos que desafiam qualquer delimitação rígida.

Agora, nos aprofundamos na compreensão das habilidades de letramentos digitais desenvolvidas pelos nossos informantes e que ressoam em suas práticas de ensino pós-pandêmicas. No quadro abaixo, os professores opinaram sobre diversas assertivas.

Quadro 21: desenvolvimento tecnológico

Assertiva	Concordo Totalmente	Concordo Parcialmente	Discordo Parcialmente	Discordo totalmente	Indiferente
41ª-Sou aberto(a) e curioso(a) sobre novas aplicações, programas e recursos digitais.	64	33	6	3	1
42ª-Baixo vídeos e outros materiais digitais para o meu uso pessoal	30	34	8	4	1
43ª- Produzo e edito vídeos para compartilhar em minhas redes sociais	14	46	15	22	10

Fonte: Dados do autor (2021)

Como se verifica no Quadro a 41ª assertiva nos direciona para a inclinação dos docentes para o uso de novas aplicações digitais. Os dados revelaram que a grande maioria (90,65%) se considera totalmente (59,81%) ou parcialmente (30,84%) aberta e curiosa sobre novas aplicações, programas e recursos digitais. Ou seja, há uma recepção e adesão tecnológica positiva por esses professores na pós-pandemia. Atribuímos isso às experiências vividas no pré-

pandemia, no ERE e no Ensino Híbrido, as quais ampliaram as conexões do híbrido vírus-professor-tecnologias.

Em seguida, a 42ª assertiva relacionada ao uso pessoal de materiais digitais mostrou que a maioria (83,12%) concordou totalmente (38,96%) ou parcialmente (44,16%) que conseguia realizar *download* de vídeos e outros materiais digitais para uso pessoal, demonstrando uma prática comum de consumo de conteúdo digital para fins pessoais. Os dados recomendam que esse conhecimento pôde ter influenciado positivamente as práticas de ensino desses professores, tendo em vista que precisaram realizar curadoria de materiais para os seus alunos e disponibilizá-los em nuvens, como *Google Drive*.

Com relação a 43ª assertiva, sobre a produção e edição de vídeos, identificamos uma controvérsia com relação aos dados anteriores. Inclinamo-nos para o fato de que a produção de conteúdo digital demanda competências e habilidades digitais específicas, conforme descritas por Lima (2021), como a elaboração de roteiros para a aula, conhecimento sobre iluminação e enquadramento, cuidados com o áudio, a velocidade da fala, etc.

Assim, embora a maioria (56,07%) concorde parcialmente (42,99%) ou totalmente (13,08%) que produz e edita vídeos para compartilhar em redes sociais, um grande número (44,93%) discorda parcial (14,02%) e totalmente (20,56%) ou mantém-se indiferente (9,35%). É interessante notar que, até o momento, essa é a assertiva que apresentou maior discordância entre os participantes, nos mostrando que, para esses professores, possivelmente a criação e edição de vídeos foi uma atividade complexa, pelo fato de envolver diferentes níveis de habilidade de letramentos digitais.

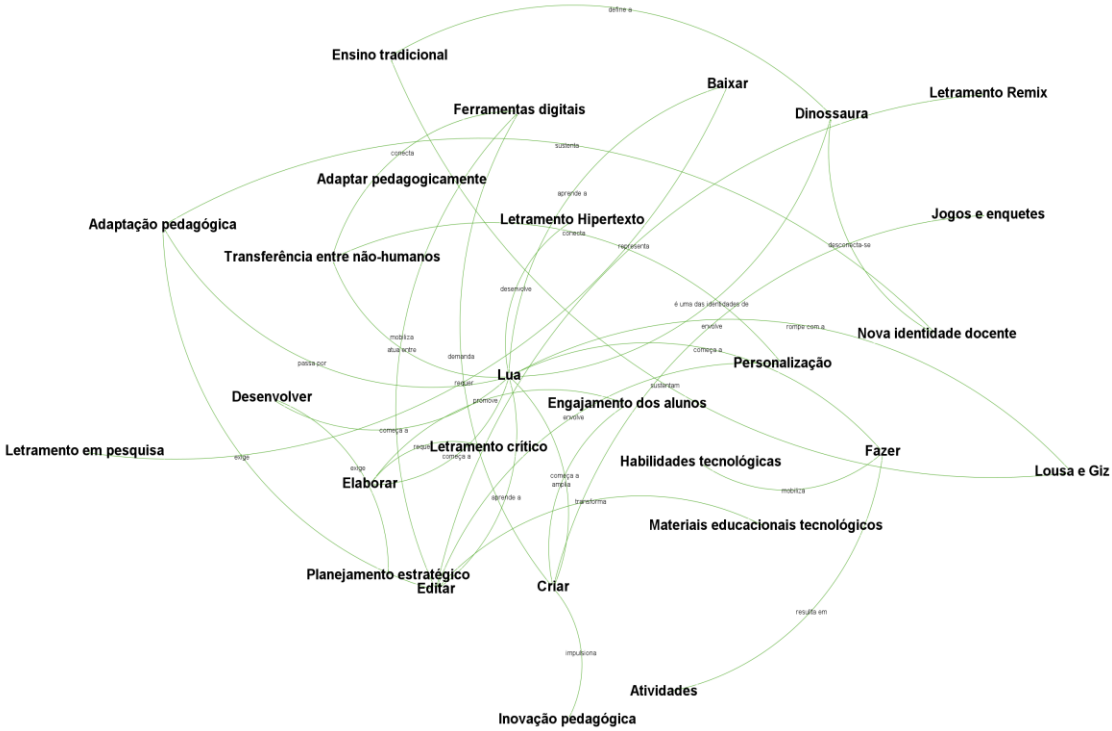
Com base nisso, pedimos para Lua nos contar quais foram as mudanças ou adaptações permanentes que ela adotou em suas práticas pedagógicas com base nas lições aprendidas durante a pandemia. Segundo ela:

> **#Excerto 36:** Eu utilizo **diversas ferramentas digitais** no meu trabalho, como Kahoot, PowerPoint, Canva e Wheel Decide, entre outras. Com o tempo, aprendi a **copiar** e **colar** textos, **baixar** e **editar** imagens, **fazer** capturas de tela, **criar** tabelas e **desenvolver** atividades interativas no *Google Forms* e no *Canva*. Além disso, também **elaboro** jogos e enquetes para tornar o aprendizado mais dinâmico e envolvente (informação Verbal, 2024, Lua, grifos nossos).

As palavras de Lua nos apresentam uma nova identidade docente hiperconectada, que faz uso de diversas ferramentas digitais, as quais em sua concepção, “tornam o aprendizado mais dinâmico e envolvente”. Suas palavras evidenciam um processo de redescoberta, em que

ela expande seu olhar pedagógico e reconhece que a lousa, o quadro e o giz, elementos centrais em suas práticas de ensino pré-pandemia, já não eram suficientes para atender às demandas sociotécnicas de um mundo reconfigurado pelo SARS-CoV-2. Posto isso, notamos que sua identidade dinossaura passa a fazer menos conexões com os actantes. Vamos observar esse ponto da rede.

Figura 28: Associação 13



Fonte: dados do autor (2024)

Os verbos que expressam as traduções de Lua, articulados no #Excerto 36, podem ser compreendidos como indicadores do processo de negociação entre ela e as tecnologias. Esses verbos descrevem a maneira como nossa informante se reconfigura dentro da rede digital, ajustando suas práticas pedagógicas e sua relação com o ensino diante das novas demandas tecnológicas. “Copiar e colar”, por exemplo, exigem dela um conhecimento da interface de plataformas digitais. Então, notamos que Lua desenvolveu habilidades de letramento hipertexto, que é a capacidade de “processar hiperlinks apropriadamente e de usá-los para incrementar com eficiência um documento ou um artefato” (Dudeney, Hockly, Pegrum, 2016, p.27).

Em seguida, “baixar” indica que Lua desenvolveu habilidades de curadoria de conteúdos educacionais e se apropria de materiais *online*. Essa associação nos permite visualizar a conexão entre nossa informante e, por exemplo, bancos de imagens, *softwares*, atividades prontas e outros objetos digitais de aprendizagem que ela faz *download*. Então, “baixar” mostra que Lua traz elementos para dentro de sua prática, mas ainda não os transforma ativamente. Ela demonstra, aqui, ter desenvolvido letramentos em pesquisa que, segundo Dudeney, Hockly, Pegrum, (2016, p.38) “é a habilidade de fazer uso eficiente de ampla gama de motores e de serviços de busca, incluindo a familiaridade com sua funcionalidade plena, bem como com suas limitações.

Diferentemente, o verbo “editar”, delineia um passo além do simples acesso e navegação por esses materiais. Ele indica que Lua modifica os conteúdos que adquiriu, personalizando-os para sua realidade pedagógica. Nesse sentido, editar significa fazer escolhas e adaptação de materiais ao perfil dos alunos. Esse verbo indica que nossa informante faz um uso mais ativo da tecnologia, isso representa um aumento de sua agência. Ou seja, ela demonstra traços de letramento remix, que é, conforme Dudeney, Hockly, Pegrum, (2016, p.55) a “habilidade de criar novos sentidos ao samplear, modificar e/ou combinar textos e artefatos preexistentes, bem como de fazer circular, interpretar, responder, construir sobre outras mixagens no interior das redes digitais”.

Esse letramento também está ligado ao verbo “fazer”, que no contexto da narrativa de Lua, implica uma ação concreta e pragmática, em que ela põe em prática as ferramentas e habilidades adquiridas. Com base no excerto, nossa informante demonstra ter um domínio mais operacional das tecnologias. Portanto, Lua mobiliza os recursos que já adquiriu e editou, transformando-os em produtos utilizáveis no ensino.

Em seguida, temos os verbos “criar” e “desenvolver”, que representam um salto qualitativo em suas habilidades de letramentos digitais, e mostram que Lua já não depende apenas de recursos prontos, pois ela é capaz de gerar seus próprios materiais. Nosso rastreamento nos permite dizer, então, que ela já utiliza ferramentas para a produção de conteúdos novos, sem precisar sempre partir de recursos disponíveis na rede.

O verbo “elaborar” também se conecta aos anteriores, contudo, se diferencia por carregar um sentido de planejamento estratégico e intencionalidade. Ela consegue pensar sobre sua relação com os alunos e as tecnologias e tecer estratégias de ensino. Ou seja, Lua desenvolveu letramentos críticos, que são, conforme Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 40) a “habilidade de avaliar documentos e artefatos fazendo perguntas críticas, avaliando a credibilidade, comparando fontes e rastreando a origem da informação”.

Quando nossa informante afirma que elabora jogos e enquetes, nos mostra que ela sai de sua zona de conforto, alia-se aos recursos digitais, como *Kahoot* e *Wheel decide* e estabelece uma ecologia de aprendizagens que comportasse as condições sociotécnicas do distanciamento social. Portanto, reconhecemos que há um processo de organização mental e estrutural na produção de conteúdo, revelando que Lua estabelece uma relação mais madura e forte com as tecnologias digitais.

Com isso em mente, nosso gesto interpretativo identificou que ela passou a fazer declarações de realização, que apontaram traços de um processo de transformação identitária. A respeito disso, Brandão, Oliveira e Santos (2023) concebem a identidade docente como uma construção narrativa. Concordamos com a ideia de construção, contudo, a partir da TAR, questionamos a centralidade do humano e do relato autobiográfico, compreendendo a identidade como efeito de agenciamentos heterogêneos, performativos e distribuídos em rede, como temos provado em cada linha desta tese.

Portanto, se é uma construção, e se a todo momento o professor está exposto a novos eventos pedagógicos, essa construção é constante e progressiva. Elas são, conforme Clandinin e Huber (2005, p.45):

> múltiplas, evolutivas, mutáveis e contraditórias. Ao longo da vida, as histórias pelas quais vive um professor estão em curso, mudando à medida que novas situações são vivenciadas, que um novo conteúdo é ensinado, que novas crianças são encontradas, que novos colegas chegam, que novas políticas são postas em vigor, que a vida de um professor acontece na escola.

Após se hibridizar às tecnologias digitais, frustrar-se no início, nossa passa a apresentar que as tecnologias digitais que, antes eram barreiras, passam a maximizar suas práticas de ensino. Sua conexão com novos actantes possibilitou a reconfiguração da rede pedagógica, fazendo com que Lua adquirisse mais autonomia tecnológica (letramentos), saísse do estágio embrionário e passasse a utilizar ferramentas digitais com criatividade e curiosidade.

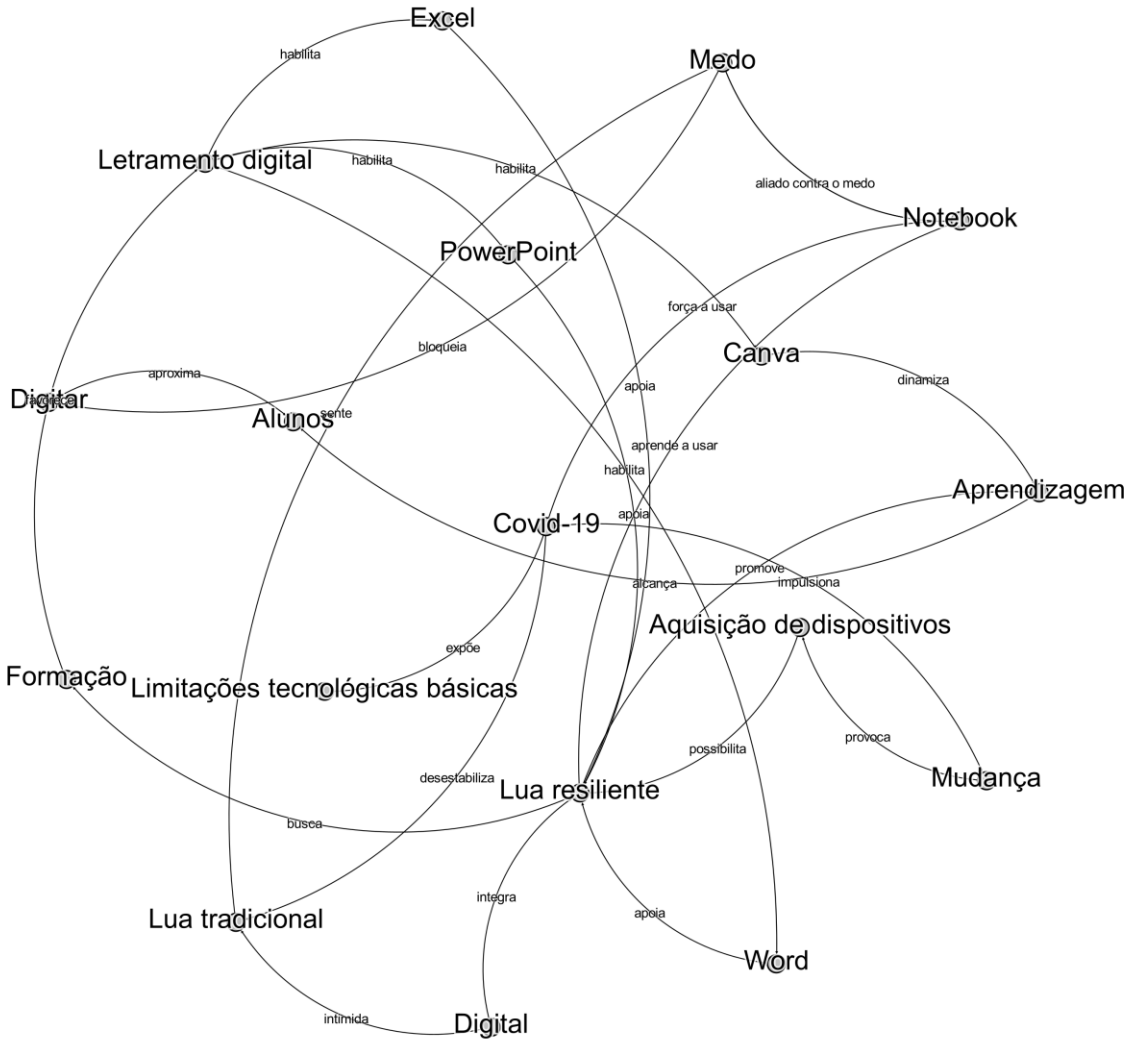
Isso nos remete às palavras de Buzato (2019), quando diz que as habilidades de letramento emergem de situações enunciativas concretas e que podem ser observadas na prática, ao mesmo tempo em que se conectam a padrões culturais e ideológicos ligados a contextos sociais e históricos específicos, como a crise de saúde. Nesse processo, não é apenas a competência digital que se atualiza, mas a própria identidade docente, performada a partir das novas associações entre corpo, linguagem, afeto e técnica (Barad, 2007; Haraway, 2009).

Então, pedimos para Lua descrever como ela era e como ela estava no momento da entrevista (pós-pandemia), com relação ao uso de tecnologias digitais.

> **#Excerto 37: Eu era muito ruim** em tecnologia e sempre pagava alguém para fazer essas coisas, como digitar. Pagava porque eu tinha **medo de fazer e achar que estava tudo errado**. Nossa! Nem sabia digitar, sou **muito lenta** para isso. Era, né? **Hoje estou mais ágil.** Mas, depois que nós passamos por essa situação, **mudei essa prática.** Mas nem todos conseguiram fazer isso, porque ainda permanecem com aquela robustez de que "não consigo". Mas eu não ficava com isso na minha cabeça, **eu queria mudar**. Então, essa mudança tinha que partir do próprio professor, e eu fui… **busquei formação** continuada, conversando com pessoas que tinham essas habilidades, participando, lendo vários livros e também, foi aí que surgiu a ideia do mestrado. Virei pesquisadora a partir de tudo isso, essa busca do conhecimento, **de querer mudar.** Antes da pandemia, pasmem, **não sabia nem abrir o e-mail.** Ligar o computador até que conseguia, mas não trabalhava com o computador porque eu não tinha. Eu usava a sala de informática do colégio, que era agendada, não era tão boa, às vezes nem tudo funcionava. Então, **tive que comprar um notebook e aprendi a gravar, abrir pastas, arquivos, enviar mensagens de e-mail, trabalhar com editores de mídias como o Canva,** que foi um grande amigo nesse momento pandêmico, onde as crianças gostavam muito. Eu conseguia trabalhar as regras de Língua Portuguesa pelo aplicativo, **montava posts de dicas e enviava para eles nos grupos da turma, fazia slides… usei o Word, Excel, PowerPoint e outros.** Parece que é o básico, né? Mas eu não tinha esse contato com as tecnologias, essas habilidades. **Toda essa parte digital eu aprendi para ajudar as crianças.** Então, eu não ficava reclamando: "Ah, não vou conseguir isso ou aquilo" Simplesmente, fui tocada pela paixão de ensinar e busquei esse autoconhecimento. Fiz uma autoavaliação, o que seria melhor para mim, né? Buscar o melhor para meus alunos. [...] pensei no retorno dos alunos (Lua, 2024, informação verbal).

Inicialmente, o relato evidencia uma transformação: um espaço antes interditado, marcado pelo medo e pela dependência de terceiros, afinal, "sempre pagava alguém para fazer essas coisas", que passa, ao longo do processo pandêmico, a se tornar um território de exploração, apropriação e autonomia. Diante disso, analisaremos as associações que emergem nesse ponto da rede.

Figura 29: Associação 14



Fonte: Dados do pesquisador (2024)

Percebemos que Lua dobra as mangas e se lança em um movimento contínuo de busca, investigação e aprendizado em uma rede fluida, em que o conhecimento se constrói no entrelaçamento com as ferramentas tecnológicas, os alunos, outros educadores e com as adversidades. A experiência pandêmica desloca a tecnologia de um lugar distante e inacessível para uma posição de aliada na relação com os alunos, o que remete a um movimento de reconfiguração das hierarquias entre humano e não humano.

O uso de verbos no passado “era muito ruim” e “nem sabia digitar” indica uma ruptura com sua identidade anterior, um aspecto central na análise da transformação narrativa. Percebemos que o medo e a insegurança, anteriormente mediadores, passam a ser intermediários, visto que foram superados por meio do desenvolvimento de novos letramentos

e conexões. Verificamos, então, que a pandemia fortaleceu a identidade de Lua, como professora pesquisadora e docente reflexiva, deixando o seu lado dinossaura cada vez mais distante do atual contexto em que ela se inseria.

A seguir, visualizamos e discutimos mais posicionamentos dos outros docentes com relação às habilidades de letramentos digitais.

Quadro 22: Habilidades digitais

Respostas	
44ª- Raramente uso a internet para encontrar recursos digitais.	1
45ª - Uso o google e outras plataformas de pesquisa para encontrar materiais digitais relevantes.	46
46ª - Avalio e seleciono materiais digitais com base na sua adequação ao meu grupo de alunos.	24
47ª -Comparo materiais usando uma série de critérios relevantes, p. ex. confiabilidade, qualidade, adequação, design, interatividade, atratividade.	35
48ª - Colaboro com colegas sobre materiais adequados e estratégias de pesquisa.	2
49ª - Não se aplica	2

Fonte: Dados do autor (2021)

A maioria dos professores (43%) afirmou ter utilizado regularmente o *Google* e outras plataformas de pesquisa para encontrar materiais digitais relevantes na pós-pandemia. Isso demonstra que as ferramentas de busca continuam sendo recursos frequentes na prática pedagógica desses docentes para acessar conteúdos educacionais. Ou seja, eles estão familiarizados com os buscadores e entendem que a curadoria de materiais, habilidade extremamente exigida no ERE e no Ensino Híbrido, ainda se faz necessária.

O quadro também exibe um número de professores (22,4%) que encontram, avaliam e selecionam materiais digitais com base na adequação ao seu grupo específico de alunos. Os dados apontam um cuidado em adaptar os recursos ao perfil e às necessidades dos estudantes, o que pode melhorar a eficácia do ensino. Ou seja, esses docentes conseguem estabelecer um planejamento de suas práticas pedagógicas a partir desses recursos tecnológicos. Então, eles continuam buscando, selecionando e adaptando materiais didáticos.

Na sequência, detectamos que um terço dos professores (32.7%) compara materiais utilizando uma série de critérios relevantes, como confiabilidade, qualidade e interatividade. Isso reflete também suas habilidades de letramento digital e maturidade pedagógica para o uso dessas tecnologias, efeito que pode beneficiar os discentes. O fato de a colaboração entre os professores sobre materiais e estratégias de pesquisa ter sido extremamente reduzida nos chamou atenção, sendo praticada por apenas 1.9% do corpo docente. Um pequeno grupo de professores (0.9%) raramente usa a internet para encontrar recursos digitais ou considera essa

prática irrelevante (1.9%). Ou seja, uma pequena minoria ainda permanece desconectada do digital.

Em seguida, perguntamos aos professores se eles criavam seus próprios materiais digitais e/ou modificavam recursos existentes para adaptá-los às suas práticas de ensino. Vejamos as respostas a seguir:

Quadro 23: Criação de recursos digitais

Respostas	
50ª- Não crio os meus próprios materiais digitais.	16
51ª - Crio material para as aulas com um computador e os imprimo.	17
52ª - Crio diferentes tipos de materiais digitais.	14
53ª -Organizo e adapto materiais digitais interativos.	56
54ª -.Não se aplica.	4

Fonte: Dados do autor (2021)

Os dados nos revelaram que mais da metade dos docentes (52%) organizou e adaptou materiais digitais interativos. Isso denota que esses professores além de usar materiais prontos, os ajustavam para melhor atender às necessidades de seus alunos.

Verificamos que 16% dos docentes criaram materiais com um computador e os imprimiu. Essa constatação indica uma prática híbrida entre o digital e o analógico, mostrando que esses professores utilizavam a tecnologia como meio para produzir materiais, mas ainda mantinham o formato impresso, pois, como revelado anteriormente, muitos alunos foram atendidos por meio de apostilas criadas pelos professores.

Além disso, 13% criaram diferentes tipos de materiais digitais. Isso mostra um espectro de práticas que vai desde a utilização de tecnologia para imprimir materiais até a criação de conteúdos digitais multimodais, como vídeos, infográficos, *quizzes* interativos, entre outros. Por conseguinte, 15% dos professores indicaram que não criavam seus próprios materiais digitais. Isso pode ser devido a limitações em termos de tempo, recursos ou habilidades. Para 4% dos professores, a questão não é aplicável.

Conforme os dados analisados até o momento, podemos afirmar que Lua e parte dos professores de nossa rede desenvolveram novos letramentos. Com base na TAR, revisitamos e expandimos a concepção desse processo teorizado por Lankshear e Knobel (2006). Assim, compreendemos o desenvolvimento de letramentos digitais de Lua como um processo de translação, de práticas coletivas que envolvem a construção de significados, em vez de um conjunto fixo de habilidades ou um processo uniforme.

De modo complementar, as palavras de Buzato (2012) são igualmente úteis para entendermos esses funcionamentos. Segundo o autor, os letramentos sempre foram

caracterizados por redes sociotécnicas complexas que envolvem competências, habilidades, textos, propósitos, regras e tecnologias distribuídos em diversos materiais, locais físicos e contextos institucionais. Ou seja, ao concebermos os letramentos desses professores como redes, e com base em toda a nossa discussão até aqui costurada, fica claro que esses letramentos estão imbricados e fazem parte de um compilado de elementos interconectados e em curso. Nada é estável; nenhuma identidade, nenhuma habilidade, nenhum método de ensino.

Posteriormente, empreendemos esforços para compreender mais elementos sobre as habilidades de letramentos digitais de nossos informantes na pós-pandemia.

Quadro 24: habilidades digitais

Você aplica suas habilidades digitais em suas práticas de ensino?	
Respostas	21
55ª- Raramente tenho tempo para melhorar as minhas habilidades.	4
56ª - Melhoro as minhas habilidades através da reflexão e experimentação.	47
57ª - Uso uma variedade de recursos para desenvolver as minhas habilidades.	22
58ª - Discuto com colegas como usar tecnologias digitais para inovar e melhorar minhas práticas de ensino.	29
59ª -Colaboro com colegas a desenvolver as suas estratégias de ensino digital.	3
60ª - Não se aplica.	3

Fonte: Dados do autor (2021)

De acordo com os dados, a maior parte dos docentes, 22.4%, melhorou suas habilidades de letramentos digitais por meio de reflexão e experimentação. Ou seja, esses profissionais buscaram, a duras penas, maneiras de integrar e aprimorar suas práticas de ensino mediadas por tecnologias digitais, como é o caso, por exemplo, da participação de nossos informantes no SELTE. Isso nos leva a um aspecto importante desses actantes: o autoaperfeiçoamento.

Como podemos ver, há um compromisso dos educadores com o seu desenvolvimento profissional e a adaptação às novas demandas tecnológicas no ensino. Isso nos leva a um aspecto presente nas redes, a sua capacidade adaptativa contextual. Contudo, é importante dizer que esse compromisso não deve ser visto como o único fator necessário para que as práticas de ensino mediadas por tecnologias ocorram. Isso não pode, de forma alguma, minimizar a responsabilidade que o Estado tem na garantia de uma educação alinhada às demandas. Esse dado nos faz refletir sobre o papel dos docentes durante o ERE e remete à recorrente percepção no Brasil de que "o professor é o salvador do ensino".

Na verdade, precisamos superar a ideia de que o professor trabalha apenas "por amor". Como denunciou Rodrigo Ratier, jornalista e professor universitário na USP, o trabalho do professor deve ser valorizado de forma concreta, com melhores condições e remuneração justa, ao invés de ser romantizado como um simples ato de amor e dedicação. Nessa ótica, Rezende

(2020, p.79), por exemplo, tece reflexões acerca do amor a profissão docente, o qual está conectado às construções culturais dominantes que centralizam o professor e o delegam a função de "fazer a diferença". Isso desencadeia, conforme a autora, emoções como angústia, tristeza, frustração e culpabilização.

Por essa via de pensamento e com base nos nossos dados, destacamos que o neoliberalismo busca minimizar o papel do Estado na vida coletiva, incluindo o contexto educacional, transferindo essa responsabilidade para os indivíduos. Nesse contexto, o discurso da "vocação docente" funciona como um mecanismo que mascara a falta de investimentos estruturais, levando à desresponsabilização do Estado. Assim, não podemos romantizar a precarização das condições de trabalho, na qual os professores são obrigados a "fazer o possível com os recursos disponíveis". Esse discurso já era recorrente antes da pandemia, quando os docentes precisavam suprir lacunas, seja investindo em formação com recursos próprios, adquirindo materiais didáticos ou assumindo múltiplas funções dentro da escola, como foi o caso de Lua, a compradora de materiais digitais.

Dando seguimento à discussão, verificamos que muitos professores (20,56%) alegaram ter utilizado uma variedade de recursos para desenvolver suas habilidades digitais. Presumimos, então, que eles exploraram múltiplas ferramentas e métodos para aprimorar suas competências digitais. Os dados também mostram que 13.5% dos professores discutem e 19.6% colaboram com colegas sobre como usar tecnologias digitais em suas escolas. Esses docentes além de aplicar suas habilidades digitais, compartilham com seus pares essas habilidades, como no exemplo de Lua, que aprendeu muito com o compartilhamento de seus colegas professores.

O quadro também mostra que um grupo de professores encontrou desafios para melhorar suas habilidades digitais, seja por falta de tempo (19%) ou porque consideram que isso não se aplica ao seu contexto (1.9%). Os dados apontam, então, que há um grupo de professores que demonstra iniciativa e busca desenvolver suas habilidades tecnológicas por conta própria, enquanto outro enfrenta barreiras de ordem estrutural e organizacional que dificultam esse processo. Interpretamos essa dualidade a partir de três eixos principais: autogestão da formação docente, cultura da colaboração e precarização do trabalho educacional.

Agora, vamos rastrear o Projeto Político e Pedagógico da Escola Via Láctea, onde Lua experienciou as fases do Ensino Pandêmico, a qual se demonstrou resistente às tecnologias antes da pandemia. Queremos entender como a instituição compreendeu o impacto da pandemia e reestruturou sua organização escolar. Nesse sentido, a seguir, esboçamos os resultados de nosso rastreamento.

Esse documento foi atualizado em 2023, ou seja, após a efervescência da pandemia. Nos preocupamos em compreender se houve mudanças relacionadas ao uso de tecnologias digitais e registros sobre a maneira como a pandemia afetou a comunidade escolar. Encontramos algumas recorrências que serão discutidas a seguir.

A primeira recorrência é o consenso de que a covid-19 alterou a ecologia escolar. A menção de que "os impactos da pandemia têm acarretado prejuízo às normas de convivência" (PPP, p. 11) indica uma ruptura na organização social da instituição. Nesse sentido, o PPP acusa uma pressão desencadeada pelas novas necessidades e desafios, visto que a normalidade do ambiente escolar, sustentada por regras, precisou ser flexibilizada, ressignificada e, em muitos casos, reinventada.

Conforme o documento, o retorno ao presencial desencadeou também o desafio de reestabelecer as relações escolares dentro de um cenário marcado pela ansiedade, desinteresse e defasagem, efeitos recorrentes também nos relatos pandêmicos dos alunos, discutidos anteriormente e outros que apresentamos agora:

> **#Excerto 38**: Quando soube que as aulas iriam voltar, bateu um desespero, pois o medo de me contaminar e contaminar minha família era maior. Eu estava em uma escola diferente, então ficava nervosa e com medo de não gostarem de mim. Mesmo depois que as aulas voltaram, eu não ia — só comecei a frequentar quando ficou obrigatório (Ganimedes, 2023, informação verbal).

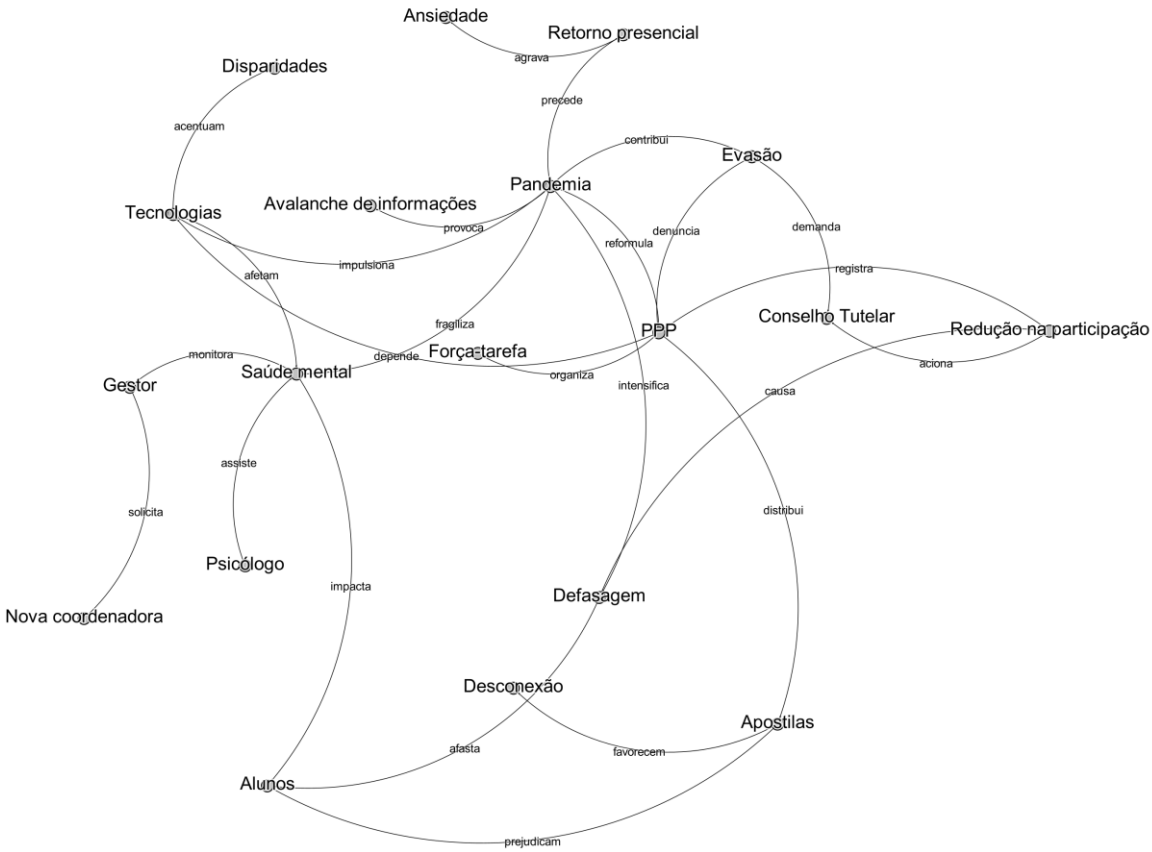
> **#Excerto 39:** Um assunto difícil de ser abordado e muito traumático. A pandemia teve diversas consequências, sendo uma delas os problemas psicológicos (Deneb, 2023, informação verbal)

Os posicionamentos de Deneb e Ganimedes sobre os impactos psicológicos da pandemia em suas vidas se alinham diretamente com as preocupações expressas no PPP. Ganimedes compartilha o seu medo intenso tanto da contaminação quanto da aceitação social em uma nova escola. Sua dificuldade em retomar as aulas presenciais reforça a transformação do espaço escolar em um ambiente de insegurança, o que corrobora a constatação do PPP sobre a necessidade urgente de suporte emocional para os estudantes. Deneb acrescenta que os impactos da pandemia foram traumáticos, redefinindo a escola como um espaço marcado pela fragilidade emocional.

Ao seguirmos as rotas indicadas no PPP, percebemos a construção de uma narrativa em que o ERE é apresentado como um fator de fragmentação e comprometimento da aprendizagem dos alunos. O documento reproduz um discurso que tende a naturalizar a exclusão digital como um efeito inevitável das tecnologias, em vez de reconhecer a ausência de políticas públicas mais

eficazes para garantir um acesso equitativo aos alunos. Nesse sentido, o documento não assume uma postura crítica em relação ao Estado e às políticas educacionais da época, adotando uma perspectiva cartesiana e restrita do ensino pandêmico. Vamos observar as associações representadas a seguir, com base em nossa leitura do documento:

Figura 30: Associação 15



Fonte: Dados do pesquisador (2023)

Conforme o grafo, verificamos que há um deslocamento narrativo que desvia a responsabilidade da precariedade estrutural para a suposta complexidade do modelo de ensino remoto, ocultando a insuficiência de estratégias governamentais para mitigar a desigualdade digital, independente da pandemia ou não. Segundo o documento, houve uma "avalanche de informações" e uma "forte dependência" de tecnologias como *WhatsApp* e *Google Meet*, além do uso de apostilas impressas para aqueles sem acesso à internet. Esse modelo, improvisado e desigual, afetou negativamente o aprendizado, especialmente para alunos que não devolviam as apostilas e, consequentemente, se desconectavam do processo educacional. Em resposta a

esse cenário, a escola organizou uma “força-tarefa” para tentar resgatar os estudantes que ficaram para trás, um esforço que evidencia o impacto profundo do ERE na aprendizagem. O PPP também ressalta que essa defasagem contribuiu para a perda do vínculo dos alunos tanto com a escola quanto com os próprios processos educativos.

Outro ponto abordado no documento são os efeitos da pandemia na saúde mental dos alunos, reforçando a necessidade urgente de um psicólogo escolar, em decorrência da ansiedade escolar, que já era presente antes da pandemia e foi intensificada pelo isolamento social, pela insegurança e pela dificuldade de adaptação ao ERE e ao ensino híbrido. O PPP assevera que o suporte psicológico é indispensável para minimizar os impactos emocionais causados por esse período de instabilidade.

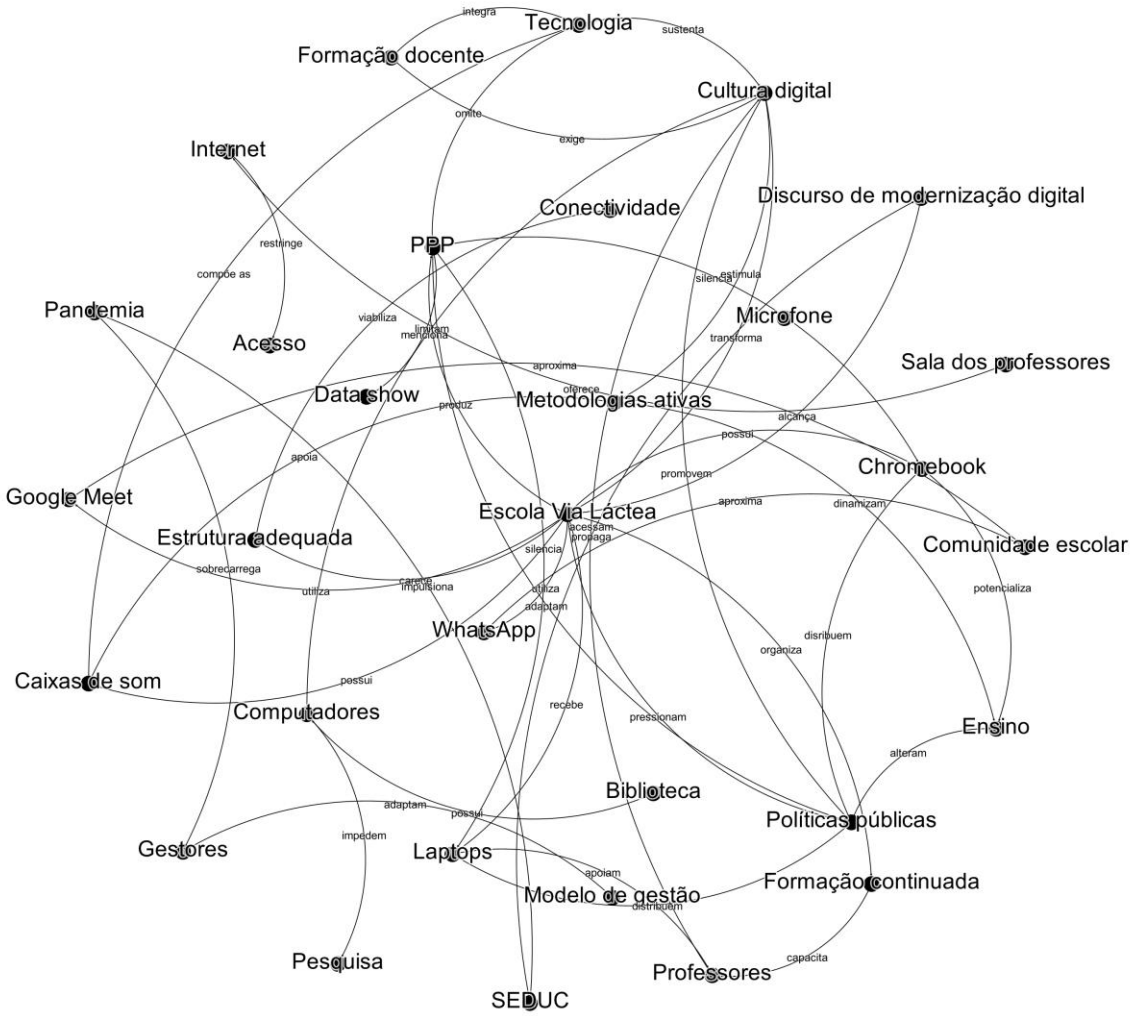
Segundo o PPP, a pandemia também sobrecarregou os gestores escolares, que precisaram lidar com um modelo de gestão mais ágil e mediado por ferramentas digitais que nem sempre dominavam. O documento registra a solicitação de um novo coordenador pedagógico, para lidar com as lacunas deixadas pelo ERE e auxiliar no processo de recomposição da aprendizagem. Além disso, o PPP critica a redução da participação da comunidade escolar em reuniões e assembleias, uma consequência direta da desestruturação gerada pela pandemia.

Outro impacto expressivo registrado no documento foi o aumento da evasão escolar no período pós-pandêmico, exigindo um esforço ativo da escola para contatar alunos infrequentes por meio de ligações e mensagens. Muitos foram resgatados, alguns migraram para outras escolas e um grupo menor desapareceu completamente, necessitando encaminhamento ao Conselho Tutelar.

Dessa forma, o PPP da Escola Via Láctea, ao mesmo tempo em que registra os desafios e impactos da pandemia, também expõe uma disputa de discursos: de um lado, a escola tenta se posicionar como um agente de recuperação pedagógica, de outro, evita problematizar os próprios limites institucionais que contribuíram para a exclusão de estudantes.

Agora, vamos observar as considerações desse documento sobre os recursos tecnológicos disponíveis. Queremos saber se a pandemia reverberou mudanças de cunho estrutural e pedagógico. Então, fizemos uma leitura com o intuito de encontrar menções específicas. Sendo assim, notamos que há poucas passagens relacionadas às tecnologias digitais, sendo este um dos motivos do descompasso entre o discurso de modernização digital do Estado e a realidade concreta da escola. Vamos observar essa associação.

Figura 31: Associação 16



Fonte: Dados do pesquisador (2023)

Nosso rastreamento desvendou que a infraestrutura da Escola Via Láctea, mesmo após as translações epidêmicas, ainda permanece limitada do ponto de vista estrutural e pedagógico. A palavra tecnologia, por exemplo, é mencionada apenas duas vezes. Nesse sentido, a cultura digital institucionalizada avança de forma lenta e fragmentada. Essa desconexão nos leva a questionar a retórica da educação digital, que frequentemente projeta uma modernização acelerada sem garantir as condições estruturais e formativas necessárias para sua efetiva materialização. Portanto, as notícias analisadas anteriormente, que representam o discurso do Estado e da SEDUC-MT, sustentam apenas uma ilusão de progresso, funcionando mais como retórica política do que como uma transformação real da prática pedagógica.

Ainda que concisa, a menção tecnológica no PPP descreve alguns recursos, como um *data show*, caixas de som e microfone. Um ponto crítico é a sala dos professores, que conta com apenas dois computadores com acesso à internet, o que demonstra que, antes da pandemia, a escola possivelmente tinha problemas de infraestrutura básica.

Há um fato curioso. Embora não tenham sido mencionados no PPP, quando visitamos a escola, constatamos que a distribuição de *laptops* aos professores pelo Estado mitigou parcialmente essa deficiência, mas não eliminou barreiras mais complexas de infraestrutura e conectividade. Além disso, conforme o documento, a biblioteca estava tecnologicamente defasada, já que os computadores destinados à pesquisa não funcionavam, o que indica que a presença de equipamentos sucateados não garante o acesso efetivo à cultura digital.

Outra tecnologia presente na instituição, porém, não mencionada no PPP é o *Chromebook*. Essa omissão nos trouxe questionamentos relacionados ao pertencimento da tecnologia ao cotidiano escolar e sobre como os docentes e gestores compreendem seu papel no processo educativo. Especulamos que a falta de registro dos *Chromebooks* e *Laptops* no PPP pode ser um indício de que, mesmo com a presença física desses dispositivos, eles ainda não haviam sido plenamente incorporados à cultura escolar.

Essa situação nos permite problematizar que esses recursos, possivelmente, foram compreendidos mais como ferramentas distribuídas por uma política externa do que como instrumentos efetivos de ensino e aprendizagem do cotidiano escolar. Podemos interpretar essa omissão como um reflexo da falta de pertencimento da tecnologia à identidade institucional da escola.

No que diz respeito às transformações trazidas pela pandemia, o PPP também destaca que o contato com as famílias foi fortalecido por meio do *WhatsApp* e *Google Meet,* apontando para um uso mais comunicativo do que propriamente pedagógico das tecnologias. Esse dado revela que a escola precisou recorrer a ferramentas de comunicação instantânea para garantir o acompanhamento escolar dos alunos, uma estratégia emergencial que pode ter sido eficaz no curto prazo, mas que não necessariamente consolidou um modelo sustentável de integração digital ao ensino.

Outro ponto interessante no documento é a formação continuada dos professores, que ocorre parcialmente de forma virtual, organizada tanto por instituições externas quanto pela própria escola. Ou seja, as *lives* vieram para ficar e estão a todo vapor nas formações da Escola Via Láctea, sendo reflexo dos agenciamentos do SARS-CoV-2nos processos formativos pós-pandemia. Por fim, a metodologia de ensino mencionada no documento destaca a mobilização

de metodologias ativas, indicando uma tentativa de incorporar abordagens mais dinâmicas à prática pedagógica mediada por tecnologias digitais.

Todavia, acreditamos, com base em nossa leitura, que a menção às metodologias ativas no PPP está mais alinhada ao discurso de inovação educacional promovido pelas políticas públicas, ou seja, estão "apenas cumprindo tabela", do que a uma mudança real na cultura pedagógica da escola. Nessa direção, perguntamos para Lua de que maneira as experiências adquiridas durante o ensino remoto impactaram as suas práticas de ensino.

> **#Excerto 40:** Acredito que me ressignificou. Me fez aprender coisas novas, **desenvolver letramentos** que não tinha. Sair do velho e **enfrentar o anormal.** Isso marcou minha vida. Sofri muito, mas aprendi. Olha… eu aprendi que o professor **tem que ter leitura** e confiar que todos nós somos capazes de mudar nossa prática pedagógica. Missão essa que não é impossível. Mas **tudo depende de uma rede de apoio,** escola, formação, famílias. Não pode esperar cair do céu. Temos que ir atrás. **O vírus foi um agente que afetou drasticamente a minha vida e me fez aprender na dor**. Foi nesse momento que eu cresci profissionalmente, **até para o mestrado eu fui,** pois eu quis ajudar a sociedade, quis entender melhor como as crianças e jovens aprendem com as tecnologias (Lua, informação verbal, 2024)

A resposta de Lua nos mostra novas e recorrentes conexões em sua rede de práticas de ensino. Vamos percorrer o rastro dos actantes para encontrar mais informações que possam se somar ao que já descobrimos. Primeiramente, ela afirmou que a pandemia a "ressignificou", reforçando a nossa constatação anterior sobre as novas identidades de Lua despertadas ao longo da pandemia. Agora, ela negocia constantemente com o novo e o antigo. A ressignificação aqui não se refere a "deixar para trás", mas a integrar, transformar e equilibrar. Lua não é uma nova professora, mas, sim, uma professora em constante reconfiguração, moldada pelas associações.

Nossa informante aponta que o vírus "afetou drasticamente" sua vida, introduzindo um tempo de urgência que obrigou os actantes a acelerarem e redesenharem práticas que, em condições normais, levariam um tempo maior para serem implementadas, como o desenvolvimento de habilidades de letramento digital. Um exemplo disso é a digitalização, tarefa que, antes, Lua pagava para que outras pessoas realizassem por ela. Contudo, essa era uma habilidade preliminar necessária para que ela pudesse realizar tarefas mais complexas, como a produção de material didático. Então, ela precisou sair de sua zona de conforto e aprender.

Isso nos leva ao fato de que ela desenvolveu "letramentos que não tinha", os quais propiciaram conexões com seus alunos e com as tecnologias. Assim, Lua passou a utilizar plataformas digitais para personalizar materiais e ampliar as possibilidades de ensino, até então

restritas aos recursos tradicionais que ela dominava. Esses letramentos também capacitaram Lua a repensar sua relação com o ensino de Língua Portuguesa, levando-a, como já mencionado, a almejar o curso de mestrado, afinal, “tinha que ter leitura” para lidar com as novas paisagens de ensino.

Observamos ainda que ela enfatiza a importância de uma “rede de apoio”, onde se torna visível a presença da escola, da formação, das famílias e das tecnologias. Contudo, esse alinhamento não ocorreu de forma automática e dependeu de traduções e negociações constantes. Por exemplo, a escola deveria fornecer suporte logístico, as famílias deveriam monitorar e auxiliar na aprendizagem dos alunos, e a formação, por sua vez, deveria fornecer os conhecimentos necessários para que Lua se adaptasse. Nem sempre isso ocorreu de forma harmônica.

Verificamos outra afirmação que merece atenção, a de que o vírus fez Lua “aprender na dor”, a qual comprova que a transição para o ERE e o Ensino Híbrido não foi linear e pacífica. Notamos também que essa dor gerou vínculos afetivos na rede, conectando Lua a outros professores que compartilham experiências similares do ensino pandêmico. Assim, o SARS-CoV-2utilizou a dor como mediador, forçando uma reconfiguração tanto emocional quanto prática.

Por fim, pedimos a nossa informante para representar esse momento em uma narrativa visual para finalizarmos nossa discussão, visto que já compreendemos as associações que alicerçam suas identidades docentes pré-pandêmicas e pandêmicas. Então, ela criou um desenho-colagem.

Figura 32: Lua ciborgue



Fonte: Dados do pesquisador (2024)

A ilustração de Lua retrata uma nova versão de sua identidade docente, agora inseparável da constelação midiática. A presença dos ícones de redes sociais, como *WhatsApp, Facebook, Instagram* e plataformas digitais, *Canva* e *Google Forms,* ao redor de sua cabeça significa que, agora, esses actantes conectam-se às suas práticas pedagógicas e sua vida cotidiana. Não não mais estranhos a ela.

Lua é uma ciborgue, uma docente cuja prática, identidade e subjetividade foram reconfiguradas pelas conexões pandêmicas entre o biológico e o social, digital e presencial. Nossos dados indicam que essa transformação vai além dos limites tecnicistas ou do desenvolvimento de habilidades de letramento digital. Trata-se de uma mudança ontológica. Lua existe em cada ponto de sua rede.

Em consonância com Buzato (2012) e Barad (2007), essa identidade em rede é atravessada por múltiplas materialidades discursivas e sociotécnicas. Sua subjetividade, aqui, não é um ponto fixo, mas uma enunciação performativa em constante translação. Sua identidade não é mais pensada em termos modernos, como essência ou interioridade psicológica, mas como efeito de relações intra-ativas, constituindo-se enquanto fenômeno emergente, instável e distribuído.

Nesse sentido, Lua-ciborgue ultrapassa as fronteiras entre ensino, lazer, comunicação e criação de conteúdo. A disposição desses elementos em seu entorno, somada à sua expressão feliz e confiante, demonstra uma conexão afetiva e efetiva com essas tecnologias. Essa nova paisagem contrasta fortemente com suas identidades docentes anteriores, revelando a imagem de uma profissional que superou o medo da tecnologia e a devastação do SARS-CoV-2.

No entanto, esse discurso visual de superação não se dissocia da ação de múltiplos mediadores e delegações forçadas. Como aponta Latour (2012), os sujeitos agem na medida em que são acionados por outros actantes. Então, os ícones que orbitam a cabeça de Lua são dispositivos de agência que a constituem e exigem sua reconfiguração contínua. Trata-se de uma narrativa visual em que as materialidades digitais funcionam como efeitos de sentido-coisa (Butturi Junior e Camozzato, 2023), performando a alegoria de uma nova docente em rede.

Além disso, os óculos, os cabelos bem arrumados e o *headphone*, transmitem uma sensação de segurança e profissionalismo, indicando que ela agora se percebe como uma docente competente no uso de tecnologias. Assim, Lua-ciborgue navega por um ambiente híbrido, no qual suas práticas de ensino não se restringem mais à sala de aula física, mas são tecidas por conexões interativas e multimodais.

A própria composição visual da figura revela uma simetria entre humano e não humano, ou melhor, uma dissolução dessa oposição. Como propõe Haraway (2006), o ciborgue não

busca restaurar a pureza do sujeito moderno, mas afirmar a contaminação constitutiva da existência. Lua, nesse desenho, não é apenas alguém que "usa" ferramentas digitais, ela é feita por elas, com elas. Em termos pós-humanos, sua identidade não é anterior às tecnologias, mas emerge com elas, em uma configuração relacional e contingente que dissolve qualquer essência prévia da docência.

Percebemos, então, que o medo da tecnologia, o isolamento e a incerteza da pandemia foram ressignificados por um novo "*ethos* docente impulsionado pelo SARS-CoV-2, que se constrói na mediação oletiva e na performatividade em rede. Isso se alinha ao que Haraway (2009) descreve como a impossibilidade de um retorno ao "natural" ou ao "puro", visto que o ciborgue não tem origem nem essência fixa, ele é sempre um constructo instável.

A própria ideia de um *ethos* docente precisa aqui ser compreendida não como um traço psicológico ou moral, mas como um modo de existência relacional, agenciado por plataformas, interfaces, algoritmos, redes de comunicação e novas formas de visibilidade pedagógica. Pois, como argumenta Lemos (2013), o sujeito se constitui em redes de delegação e mediação e, nesse caso, a docência é reconfigurada como um circuito de traduções e remixagens.

Como sugere o conceito de ubiquidade ciborgue Silva *et al.* (2019), Lua não possui mais um lugar fixo de atuação, pois ela se dilui nas redes, tornando-se um fluxo constante de produção e resposta, um nodo num sistema maior de controle e dispersão de conhecimento. Se antes Lua se via como um ser ultrapassado, deslocado do ecossistema digital, agora sua ilustração a representa como uma docente que se reposicionou na rede. Um lugar que, na verdade, conforme nosso rastreamento, foi coagido. Não foi ela que escolheu, ainda que demonstre estar satisfeita. Trata-se, portanto, de uma identidade forjada sob contingências extremas, em que o "reposicionamento" é menos uma agência plena e mais uma resposta adaptativa às violências simbólicas e materiais do ensino pandêmico

Esse ponto é delicado, pois reposiciona a narrativa da autonomia para a da contingência. Assim, a identidade de Lua-ciborgue é também uma resposta a um ecossistema de urgências e imposições, é sobrevivência. Como diria Barad (2007), os fenômenos não são dados, mas produzidos, e a ressignificação da identidade docente de Lua é um fenômeno intra-ativo, emergente do colapso pandêmico, das plataformas, das instituições e da precariedade sociotécnica a qual ela foi brutalmente submetida.

Sua narrativa visual não apaga as dificuldades do passado, ao contrário, as ressignifica dentro de uma nova lógica educacional. Essa transição identitária, que a coloca em um *status* mais digital, interativa e dinâmica, expandiu, conforme representado nos desenhos e verbalizado na entrevista, suas possibilidades de ensino, embora tenha sido um processo

pedagógico marcado por crueldades. Nos termos de Silva *et al.* (2019, p. 24), a existência de Lua-ciborgue "[...] explode para todos os lados. Sua existência é tanto constituída por vetores dimensionais - que constituem seus territórios - quanto por vetores direcionais - que apontam para processualidades diversas e ao mesmo tempo. "

Sua subjetividade, portanto, não pode ser compreendida como algo fixo. É uma construção múltipla, tensionada e em constante composição. Menos uma identidade definida, mais um agenciamento instável que responde às injunções técnicas, políticas e afetivas do tempo em que se produz.

No entanto, essa identidade docente também evidencia que essa adaptação não ocorreu de maneira autônoma, pois foi imposta pela necessidade de sobrevivência acadêmica e profissional. Isso nos leva a questionar: até que ponto Lua realmente teve escolhas nesse processo? Como cartógrafos de controvérsias, essa pergunta nos obriga a suspender os julgamentos sobre vontade ou resistência e voltar nossa atenção à rede e rememorar quem foram os actantes, como suas agências se distribuíram.

Lua-ciborgue, nesse desenho final, representa uma professora que se tornou interface. Ou seja, sua subjetividade docente é tolhida pelas políticas públicas, enviesamentos, plataformas e aplicativos com os quais ela se conectou e que, ao mesmo tempo, atravessaram- Ela é ao mesmo tempo, o retrato de uma professora ora saturada pelas associações protagonizadas, ora fortalecida por novas conexões e o indício de uma subjetividade submetida a condições sociotécnicas que afetam sua forma de agir, sentir e ensinar. Lua-ciborgue é resiliência.

4 ENFIM, A CARTOGRAFIA

Ao alcançarmos o último nó desta rede, não encontramos um fim, mas sim um ponto de transição. Trata-se do encerramento de uma etapa que pode inaugurar novos caminhos e conexões. Nossa trajetória de pesquisa teve como objetivo principal investigar em que medida a pandemia de Covid-19 reconfigurou as práticas de ensino de uma professora de Língua Portuguesa da educação básica mato-grossense. Conforme evidenciado nas obras de Bruno Latour, que fundamentam a Teoria Ator-Rede, o termo "reagregar" implica repensar e reconstruir o conceito de "social", concebendo-o como uma rede heterogênea de relações na qual humanos, objetos, tecnologias, instituições e práticas se interconectam.

Dessa forma, para atingir o objetivo proposto, direcionamos nossa abordagem à maneira como Latour teorizou o social, a fim de refletirmos sobre as relações entre língua, linguagem, sujeito, discurso, letramentos, emoções, afetos e identidades. Esse percurso nos permitiu construir um referencial teórico capaz de auxiliar na resposta às questões de pesquisa.

Posteriormente, rastreamos os actantes que participaram de alguma maneira das práticas de ensino de Lua, a nossa informante. Pelo fato de a TAR ter sido gerada em um campo distante dos estudos da linguagem, foi necessário um extenso, talvez exaustivo, desdobramento teórico para adaptá-la ao escopo desta pesquisa, que se insere na área dos Estudos Linguísticos.

Nessa ótica, a complexidade dos novos agenciamentos pandêmicos exigiu de nós a construção de um referencial próprio, que fosse capaz de lidar com os fenômenos sociais (coletivos), e isso inclui a língua (gem), como híbridos. Para a elaboração desse referencial, conectamos diferentes discussões realizadas sob a égide pós-humana, englobando estudos na área da Educação, Geografia, Biologia, Física, Antropologia, Estudos Discursivos, Sociologia, História, Psicologia, Novos Materialismos, entre outras. Desta feita, ao mobilizar conceitos da TAR para os estudos linguísticos, buscamos também propor novas formas de compreender a língua (gem) como fenômeno distribuído e dinâmico, atravessado por múltiplas materialidades e associações.

Isso posto, vamos relembrar o que discutimos em cada etapa da pesquisa, comecemos pelo capítulo teórico. Na seção "1.1 O Background Epistemológico", construímos um percurso detalhado sobre a TAR, desde sua formulação até suas principais características, como a transdisciplinaridade e seu caráter metateórico. Nessa parte, enfatizamos a importância de a ciência superar dicotomias tradicionais, como a divisão entre política e ciência ou natureza e cultura, e convidamos os linguistas aplicados a adotar uma visão rizomática que permita compreender os fenômenos linguísticos como associações dinâmicas e fluidas.

Esse exercício de reflexão foi fundamental para reconhecermos as hegemonias epistemológicas que, até hoje, afetam a ciência, impactando de maneira substancial também os estudos linguísticos. Constatamos que tais hegemonias limitam a compreensão da complexidade das práticas sociais e de linguagem, o que nos motivou a desenvolver um referencial teórico transdisciplinar apto a abarcar os novos agenciamentos que emergiram com a pandemia.

Nesse sentido, na seção " 1.1.1 Se jamais fomos modernos, o que fomos e o que somos? " estendemos essa reflexão. Evidenciamos como a modernidade, enquanto construção artificial, fragmentou o mundo em categorias dicotômicas. Demonstramos que as práticas de ensino e o desenvolvimento de letramentos digitais sempre foram fenômenos híbridos, influenciados por múltiplos actantes em redes dinâmicas. Ponderamos que a pandemia, ao intensificar essas intra-ações, evidenciou tanto a insuficiência das perspectivas modernas quanto a necessidade de atualizações ontológicas para compreender as práticas sociais e de linguagem. Assim, reafirmamos a premissa de Bruno Latour de que jamais fomos modernos, pois nunca houve uma separação entre os elementos que compõem a realidade. Diante dos desafios pandêmicos, foi imperativo abandonar a lógica purificadora da modernidade e adotar um olhar rizomático para interpretar os novos agenciamentos.

Dando continuidade, na seção "1.1.2 Por um mundo não moderno e por uma ciência com 'c' minúsculo" reafirmamos a necessidade de superar as barreiras epistemológicas mencionadas anteriormente. Fizemos essa discussão, pois, há áreas dos estudos linguísticos que, possivelmente, não compreenderiam nossa proposta, devido a sua rigidez afetada pelo pensamento moderno. Então, argumentamos que a modernidade construiu um modelo de ciência purista, objetivo e separado da política, o que resultou na criação de barreiras artificiais entre os campos do conhecimento.

Por outro lado, propomos, com base na TAR, uma simetria generalizada, eliminando hierarquias arbitrárias e permitindo a coexistência de múltiplos actantes na rede da produção científica. Nessa oportunidade, discutimos a ideia de referência circulante, para ilustrar como os fatos científicos são constantemente moldados pelas redes sociotécnicas em que estão inseridos. Destacamos, ainda, como o fetichismo científico pode limitar a visão dos pesquisadores, aprisionando-os em paradigmas reducionistas.

Na seção "1.1.3 Abrindo a Caixa de Pandora" exploramos a necessidade de uma abordagem investigativa que vá além das limitações impostas pela ciência moderna, argumentando a favor de uma ciência aberta ao questionamento e à revisão contínua dos seus pressupostos. A metáfora da Caixa de Pandora foi utilizada para ilustrar nosso movimento

investigativo, que implica abrir os fatos científicos estabilizados e revelar as controvérsias que os sustentam.

Na seção “1.1.4 Teoria Ator-Rede e Estudos da Linguagem: o que dizem as pesquisas”, realizamos uma revisão integrativa de estudos publicados entre 2003 e 2023 que estabelecem correlações entre a TAR e os Estudos Linguísticos. Observamos que, em sua maioria, essas pesquisas utilizaram-na apenas como pano de fundo teórico, sem aplicar efetivamente seus conceitos ou explorar todo o seu potencial teórico-metodológico.

Ao nos apropriarmos desses conhecimentos, na seção “1.1.5 Por uma Linguística Aplicada das controvérsias”, problematizamos como a LA pode se beneficiar da abordagem atorrediana. Nesse percurso, argumentamos que a CC possibilita um olhar ampliado para as redes discursivas, permitindo que o cientista da linguagem atue como um cartógrafo atento às intra-ações entre humanos e não humanos. Assim, reafirmamos a importância de uma LA comprometida com a problematização de conceitos estabelecidos, promovendo um movimento contínuo de ressignificação teórico-metodológica e abertura de caixas-pretas.

Diante do escudo teórico estabelecido, na seção “1.1.6 Língua, linguagem, sujeito, discurso e letramentos em um mundo híbrido: reflexões sobre seus liames” e em sua subseção “ 1.1.6.1. Cutucando o formigueiro” relatamos alguns desafios enfrentados por abordagens teórico-metodológicas que rompem com as epistemologias modernas e purificadas, especialmente no campo da LA.

Dando continuidade, na seção “1.1.6. 2 Língua e Linguagem: redes heterogêneas, híbridas e complexas: uma rede heterogênea híbrida e complexa”, revisitamos distintas perspectivas teóricas sobre a língua e a linguagem desde abordagens estruturalistas, gerativistas, funcionalistas, sociolinguísticas e discursivas, contrastando-as com a TAR. Argumentamos que, embora cada uma dessas tradições ofereça suas contribuições, a perspectiva atorrediana, quando aliada a essas discussões, permite uma abordagem mais relacional e performática, na qual podemos conceber língua e linguagem como uma rede de agenciamentos coletivos que ultrapassam os limites do humano.

Sob essa ótica, reconhecemos esses processos linguísticos não como sistemas fixos, mas fenômenos fluidos, em constante mutação, moldadox por interações entre humanos, tecnologias, ambientes e outros actantes. Assim, reafirmamos a necessidade de uma perspectiva rizomática e pancomunicativa que seja capaz de captar a complexidade das intra-ações contemporâneas e de dar conta da língua e da linguagem como organismos vivos, conectados e emergentes no seio das redes de Gaia.

Adiante, na seção “1.1.6.3 Sujeito”, reconsideramos o conceito de sujeito como uma rede heterogênea, atravessada por múltiplos actantes. Ponderamos que a pandemia evidenciou que não se trata de um ser isolado, mas um actante de uma rede em constante negociação. Frente a isso, sugerimos que a identidade do sujeito emerge como um efeito das redes que o constituem, reafirmando sua natureza relacional e dinâmica. Assim, ao invés de concebermos o sujeito como um ser fixo e isolado, reconhecemos sua condição híbrida e sua agência distribuída, moldada pelas complexas intra-ações que sustentam as redes sociotécnicas e discursivas.

Na seção “1.1.6.4 Discurso”, argumentamos que o conceito de discurso deve ser compreendido como um fenômeno dinâmico e híbrido, resultado de agenciamentos coletivos e intra-ações. Então, entendemos que o discurso constrói a realidade e é construído por ela, sendo atravessado por materialidades, tecnologias e práticas sociais em constante transformação. Ao invés de restringi-lo a categorias previamente estabelecidas, enfatizamos sua natureza relacional e polifônica, alinhando-nos às noções de discurso como efeito de sentido-coisa. Dessa forma, propomos que a análise do discurso em uma abordagem atorrediana deve mapear as associações que o constituem, reconhecendo sua agência distribuída e sua participação ativa na constituição da realidade coletiva. Por fim, na seção “1.1.6.5 Letramentos”, fazemos um percurso parecido, concebendo as práticas sociais de linguagem como ator-rede.

Na seção “1.1.7 Corpos que sentem, redes que agem: identidades, emoções e afetos”, articulamos identidade, emoções e afetos como constructos profundamente reconfigurados pelo ensino pandêmico. Portanto, prosseguimos em “1.1.7.1 Identidade em rede: agenciamentos, performatividade e deslocamentos”, discutindo a identidade a partir de um viés atorrediano, afastando-se de concepções essencialistas ou relativistas e sendo entendida como efeito de rede, performada nas conexões entre humanos e não humanos, especialmente no contexto globalizado e pandêmico.

Na seção “1.1.7.2 Identidade docente”, reunimos recortes de várias perspectivas, como Pesquisa Narrativa, dos estudos de identidade profissional e da TAR para negociarmos uma definição do professor como sujeito em constante (re)construção, perpassado por histórias de vida, afetos, contextos e artefatos. A pandemia é apresentada como perturbadora e fomentadora de identidades docentes ciborgues, híbridas e intra-ativas.

Por fim, na seção “1.1.7.3 Emoções e afetos pandêmicos” abordamos as emoções como forças constitutivas da ação docente e da própria identidade. Discutimos seu caráter distribuído, relacional e performativo e evidenciamos como as coisas influenciam diretamente os deslocamentos identitários e as estratégias de reinvenção docente.

Agora, relembramos o Capítulo II, de caráter metodológico, onde detalhamos o problema de pesquisa, os objetivos gerais, específicos e teóricos, a natureza e o tipo de pesquisa, bem como o método e os procedimentos utilizados para a coleta e análise dos dados. Mostramos as possibilidades da articulação entre CC e da TAR, bem como de métodos visuais para a compreensão integral de problemas de linguagem, no âmbito da LA, como as práticas de ensino (pós) pandêmicas.

Diante dessas considerações, apresentamos nossas descobertas no capítulo analítico, que se desdobra em três momentos — o período pré-pandemia, a fase pandêmica e o pós-pandemia — mesmo ao considerarmos o ensino pandêmico como uma rede única e integrada.

No período pré-pandemia, identificamos uma ilusão de estabilidade no ensino, evidenciada pelo modelo tradicional adotado por Lua, baseado no uso de quadro negro, giz e livros didáticos. Essa aparente estabilidade se devia à ausência de uma relação efetiva entre tecnologias e ensino no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola Via Láctea e também da falta de relações instituídas entre Lua e as tecnologias na escola e fora dela. Essa desconexão foi percebida também em outras escolas.

De modo complementar, certificamos que a narrativa de Lua evidenciou a centralidade da docente nas práticas de ensino, enquanto os alunos desempenhavam papéis relativamente passivos, não havendo espaço para as tecnologias digitais, pois o necessário estava disponível. Devido à postura rígida da Escola Via Láctea, a tecnologia não era considerada um actante e, consequentemente, não foram estabelecidas conexões efetivas e afetivas com esses recursos. Dados do questionário revelaram que essa realidade também se fazia presente em outras instituições, dificultando a adaptação ao ERE.

Nessa ótica, observamos um cenário heterogêneo quanto à infraestrutura tecnológica nas escolas. Muitos professores consideravam a infraestrutura minimamente adequada; contudo, outros relataram a existência de equipamentos sucateados, internet lenta ou instável e a ausência de manutenção, o que dificultava a integração tecnológica. Essa disparidade entre as escolas resultou em diferentes graus de dificuldade e habilidades de letramentos digitais para uma transição serena para o ERE.

Como consequência, o uso das tecnologias pelos professores permaneceu limitado, restringindo-se, em grande parte, a recursos básicos, como *data show*, caixa de som e TV, quando disponíveis. A falta de suporte técnico especializado agravou ainda mais a adaptação ao ERE, pois, a figura do técnico de informática é quase mitológica na rede rastreada. Embora a maioria das escolas estivesse conectada à internet, a baixa qualidade dessa conexão e a

inexistência de um laboratório de informática em bom estado evidenciaram uma desconexão funcional, na qual estar conectado nem sempre significava estar incluído digitalmente.

Dessa maneira, muitos docentes, como Lua, relataram a falta de formação adequada para utilizar as tecnologias digitais de forma pedagógica. Conforme relatado pela nossa informante, o medo de errar e a carência de habilidades básicas, como a digitação, comprometeram a efetivação dessas conexões.

Os dados indicaram também uma sobrecarga de trabalho no período que compreende a transição entre a pré-pandemia para a pandemia, vivenciada especialmente pelas professoras, aquelas que eram chefes de família, como Lua, lidando com múltiplas jornadas. A falta de suporte institucional agravou a adaptação e aumentou a carga emocional dos docentes, impactando profundamente suas identidades profissionais. Lua, por exemplo, via-se como uma "dinossaura" deslocada e despreparada para lidar com as novas demandas, gerando insegurança profissional e, em alguns casos, crises vocacionais.

A autorrepresentação de Lua como dinossaura refletiu esse sentimento de inadequação frente às mudanças tecnológicas, trazendo um duplo sentido que combinava resistência e adaptação ao longo do tempo. Contudo, a pandemia forçou uma transformação identitária, levando muitos docentes a repensar sua relação com a tecnologia e a educação. No caso de Lua, a imposição tecnológica, realizada de forma abrupta e sem escolha, resultou na emergência de múltiplas identidades pandêmicas. Essa adaptação, ocorrida sob pressão e sem o suporte ou tempo adequados, intensificou a frustração, ao mesmo tempo em que expôs desigualdades e gerou novos desafios, como a necessidade de aprender a lidar com diversas plataformas simultaneamente.

Agora, vamos falar sobre as descobertas da efervescência da pandemia. Nossos dados mostraram que esse período intensificou a fragilidade identitária dos professores, forçando-os a renegociar continuamente o seu papel nessa nova paisagem de ensino. Lua oscilou entre momentos de resiliência e frustração, revelando que sua identidade docente foi reagregada pelos efeitos das intra-ações com outros actantes, como a falta de participação discente e o excesso de demandas.

Ademais, houve uma sobreposição entre a vida profissional e a pessoal, visto que o ERE dissolveu as fronteiras entre o espaço escolar e o doméstico. Desse modo, a precarização do trabalho docente, combinada com a digitalização, ampliou a invisibilização do trabalho extra dos professores, acarretando esgotamento físico e mental dos docentes, uma das características da alienação técnica.

Nessa senda da discussão, nossos dados apontaram também uma redefinição das relações de poder nos processos educativos, tendo em vista que o ERE transferiu parte da responsabilidade educacional para as famílias, gerando conflitos de autoridade, visto que familiares passaram a interferir diretamente na aprendizagem dos alunos, muitas vezes respondendo às atividades no lugar deles, enfraquecendo a posição do professor. O deslocamento da escola para dentro dos lares reconfigurou as dinâmicas de poder na educação, tornando a agência do professor distribuída.

Os dados evidenciaram também que a implementação do ERE sem suporte adequado reforçou desigualdades de acesso, pois muitos alunos ficaram excluídos do processo educacional devido à falta de infraestrutura digital. Professores também enfrentaram dificuldades técnicas, já que nem todos possuíam equipamentos adequados ou formação para lidar com plataformas digitais, como Lua.

Nesse cenário conturbado, identificamos um fator importante, que foi o baixo engajamento dos alunos e a fragmentação da aprendizagem. Com base nas associações de Lua, notamos que a apatia e a falta de interação foram características comuns das aulas síncronas, indicando um distanciamento progressivo dos alunos em relação à escola. A ausência de câmeras ligadas e a preferência por atividades recreativas como jogos *online* demonstraram a dificuldade dos professores em manter o envolvimento discente.

Desse modo, na visão dos nossos informantes, o ERE criou lacunas sociais, emocionais e cognitivas que ainda impactam o ensino presencial. Os relatos pandêmicos nos esclareceram que vários alunos relataram ansiedade, desmotivação e sensação de desconexão com o ambiente escolar. Isso se dá, pois, o isolamento social contribuiu para um aumento nos casos de depressão e desengajamento dos estudantes. O ERE não supriu a necessidade de interação social dos alunos, gerando um distanciamento emocional da escola. A perda da rotina escolar gerou sentimentos de desorientação e dificuldade de concentração nas tarefas escolares.

Além disso, as políticas educacionais não prepararam professores e alunos para a translação digital, resultando em uma adaptação desorganizada e desigual. Verificamos que o discurso político da SEDUC-MT superestimou a adesão ao *Google for Education*, ignorando a realidade de muitos docentes que não utilizaram a plataforma. De modo complementar, o ensino híbrido aprofundou desigualdades, pois favoreceu alunos com melhores condições de acesso à internet e recursos tecnológicos.

Nessa via, os dados apontaram também que a pandemia acelerou a dependência das escolas de plataformas privadas, como *Google Classroom* e *Microsoft Teams.* O Estado adotou um discurso de modernização educacional que favoreceu grandes corporações tecnológicas sem

garantir infraestrutura adequada para a comunidade educacional. Nesse sentido, professores tiveram que buscar formação continuada de forma autônoma, sem suporte institucional adequado. Muitos docentes participaram de cursos e redes de apoio informais para aprender a lidar com o ensino remoto. Logo, a aprendizagem das tecnologias ocorreu de forma prática e emergencial, sem planejamento estruturado.

Enquanto alguns alunos conseguiram se adaptar ao novo formato, outros abandonaram os estudos ou relataram extrema dificuldade em acompanhar as atividades. A pandemia não impactou todos os estudantes da mesma forma, e os efeitos foram mais severos para aqueles em situação de vulnerabilidade. Assim, o ERE apesar de apresentar soluções para a continuidade das aulas, não garantiu equidade no ensino.

Isso posto, nossa análise atorrediana do discurso político indicou que houve uma descentralização da responsabilidade do Estado, que favoreceu uma política de exclusão, priorizando a lógica do mercado em detrimento da educação pública. O discurso neoliberal justificou a digitalização do ensino sem considerar os impactos sociais e estruturais desse processo. O Estado tratou a educação como um setor secundário, priorizando outras áreas, como o agronegócio, durante a pandemia.

Os dados nos forneceram também a percepção de que os alunos que rejeitaram o ensino remoto demonstraram uma forte dependência do ambiente disciplinador da escola presencial. O ERE fragilizou o papel da escola como espaço estruturador da rotina e da vida social desses discentes. O afastamento físico dos alunos enfraqueceu a noção de pertencimento à comunidade escolar.

Por outro lado, os professores buscaram estratégias de ensino para contornar as dificuldades, como o uso de materiais impressos e grupos de *WhatsApp*. Apesar dos problemas, alguns docentes relataram positivamente o desenvolvimento de habilidades em letramento digital e no uso de novas metodologias. Essa percepção nos mostrou que a resiliência docente foi basilar para minimizar os danos educacionais.

O aumento do uso de plataformas digitais levou a uma maior exposição dos professores à vigilância e coleta de dados institucionais. Lua nos revelou que a atuação docente passou a ser mediada por algoritmos e sistemas de monitoramento, ampliando as pressões sobre o trabalho pedagógico. A digitalização da educação possibilitou a criação de métricas de desempenho que muitas vezes desconsideraram as dificuldades reais do ensino remoto.

Por fim, identificamos que a adoção acelerada de tecnologias na educação foi guiada por uma lógica empresarial, e não pedagógica. O discurso governamental sobre a modernização ocultou problemas estruturais, como a falta de formação docente e a precariedade da

infraestrutura escolar. A promessa de que as tecnologias resolveriam os problemas educacionais mostrou-se infundada, pois não eliminou as desigualdades históricas.

Dadas essas considerações, vamos agora recapitular nossas descobertas pós-pandemia. Conforme nossos dados, a maioria dos professores não se sentia segura para retornar às aulas presenciais em 2021. Para eles, o ambiente escolar não era apenas um espaço de ensino, mas também um local de risco e potencial contaminação pelo vírus. O SARS-CoV-2 atuou como um actante sociotécnico, afetando diretamente a confiança e o bem-estar dos professores.

Os docentes estavam inseridos em uma rede de pressões midiáticas e institucionais que exigia o retorno, mesmo sem garantias de segurança. De modo complementar, assim como nas etapas anteriores, o vírus continuou a afetar a rede de apoio emocional dos professores, comprometendo seu bem-estar. Nesse sentido, para Lua, o luto pela perda de familiares foi um fator central na resistência ao retorno presencial.

A linguagem também foi um veículo de contaminação simbólica, disseminando medo, desinformação e narrativas de resistência. Por conta disso, os dados revelaram que a pandemia ressignificou as relações pedagógicas e alterou a forma como os docentes lidam com a sala de aula. Notamos que o Luto de Lua foi desencadeado pela desinformação que circulava majoritariamente por redes sociais e grupos de *WhatsApp*.

Os familiares de nossa informante foram contaminados por discursos antivacina que estavam fortemente associados a crenças religiosas e teorias da conspiração. A desinformação foi um actante que reuniu elementos que exterminaram muitos nós da rede. Nesse sentido, percebemos que a linguagem desempenhou um papel viral, espalhando desinformação e moldando crenças coletivas.

O bolsonarismo foi um vetor de propagação de comportamentos de risco, por difundir discursos que minimizavam a gravidade da pandemia. O medo da vacina foi sustentado por uma paranoia da biotecnologia, transformando a imunização em uma ameaça ideológica. A tríade religião, exército e governo exerceu forte influência sobre as escolhas dos indivíduos, assim como as escolhas educacionais.

Outro aspecto apresentado por nossos dados foi que o Estado implementou políticas públicas para fornecer *notebooks* e internet aos professores. A digitalização foi imposta como uma necessidade emergencial, alterando rapidamente a cultura escolar. O discurso governamental associou a modernização tecnológica ao progresso educacional, sem considerar as desigualdades estruturais, assim como nos outros discursos institucionais proferidos nas outras etapas discutidas.

Desse modo, o ensino híbrido não eliminou barreiras sociotécnicas, mas apenas mascarou desigualdades já existentes. Muitos *Chromebooks* não foram utilizados devido à falta de formação dos professores e infraestrutura precária de internet. Isso posto, os dados nos levam ao entendimento de que a pandemia foi um evento que redesenhou redes e relações sociotécnicas. O ensino híbrido foi um espaço de transição, onde as práticas foram adaptadas, mas nem sempre internalizadas pelos professores.

A linguagem se tornou um espaço de disputa, onde diferentes narrativas competiram para moldar a realidade da pandemia. As emoções e afetos dos professores foram atravessados por discursos políticos, religiosos e científicos, influenciando suas decisões. Apesar desse cenário, Lua e outros professores sinalizaram ter desenvolvido novos letramentos digitais, passando da resistência ao uso de tecnologias para uma hiperconectividade. Contudo, a ressignificação docente foi um processo traumático, onde o aprendizado foi impulsionado pela necessidade de adaptação. A pandemia acelerou o desenvolvimento profissional dos docentes, mas também intensificou o esgotamento emocional.

Por fim, em vias de conclusão, rastreamos o PPP da Escola Via Láctea, criado em 2023, em uma era pós-pandêmica, e vimos que ele não incorporou plenamente a cultura digital, evidenciando um descompasso entre discurso e prática. A escola reconheceu os impactos psicológicos da pandemia, mas não propôs medidas concretas para mitigá-los. O documento alegou que a evasão escolar aumentou no período pós-pandemia, reforçando desigualdades já presentes antes da crise.

O uso de tecnologias foi mais voltado à comunicação do que ao ensino, demonstrando uma fragilidade na sua integração pedagógica. Apesar das mudanças no discurso educacional, as práticas tradicionais ainda são dominantes.

Mas, apesar de toda essa pedagogia da crueldade, Lua nos inspirou com a sua força, perseverança e resiliência. Seu discurso-rede pós-pandêmia a representou como uma professora mais conectada às tecnologias e produtora de conteúdos digitais. Assim, a pandemia, conforme os dados, foi um divisor de águas na identidade docente, criando um perfil mais aderente às múltiplas linguagens.

Todavia, a transição digital não ocorreu por escolha, mas por necessidade, tornando-se uma imposição. Assim, o ensino pandêmico criou novas formas de pertencimento na rede educacional, redefinindo os papéis de todos os actantes.

Desse modo, respondemos às nossas inquietações iniciais.

- **De que maneira a pandemia reagregou as práticas de ensino de uma professora de Língua Portuguesa?**

De acordo com nossos dados, a pandemia desestabilizou as dinâmicas tradicionais de ensino e impôs uma transição violenta e desigual para modelos de ensino mediados por tecnologias digitais, como o ERE e o Ensino Híbrido. Isso fez com que a professora perdesse o controle de sua vida, de sua profissão e se sentisse insuficiente frente às demandas tecnológicas e à sobrecarga emocional decorrente da conflagração entre o espaço doméstico e o trabalho.

Contudo, esse cenário sepulcral também fomentou a reagregação das práticas pedagógicas, na qual, por meio de uma trajetória afetada por insegurança e resiliência, a docente passou a integrar recursos digitais ao seu repertório tradicional. Com isso, embora permeada por incontáveis desafios, Lua defendeu seu compromisso com a aprendizagem, embora quase tenha lhe custado a sua sanidade.

- **Quais são as habilidades de letramentos digitais de uma professora de língua portuguesa e quais foram as atividades mediadas por tecnologias que ela consegue/conseguiu desenvolver em suas práticas de ensino (pós) pandemia?**

Lua aprimorou suas habilidades digitais ao superar inicialmente sua inabilidade com práticas básicas, por exemplo, digitar e manusear o computador. Posteriormente, adquiriu competências específicas que possibilitaram sua adaptação ao Ensino Pandêmico. Em particular, ela passou a dominar o uso de editores de texto, planilhas imagens, etc. para a criação de materiais didáticos.

Ela também passou a elaborar apresentações visuais por meio de *softwares* de slides (PowerPoint), que facilitaram a organização de suas aulas. Lua também passou a produzir e disseminar posts de dicas e orientações pedagógicas por meio de grupos digitais, integrando as redes de comunicação com seus alunos. Utilizou ferramentas de videoconferência, o que permitiu a realização de aulas síncronas e a gravação de conteúdo. Ela também aprendeu a criar jogos e atividades mais dinâmicas, a fazer curadoria e conteúdo, editar imagens, baixar vídeos, gravar videoaulas, etc.

- **Quais foram as emoções despertadas na professora e seus alunos durante o ensino pandêmico?**

De acordo com nossos resultados, pudemos perceber que inúmeras emoções pandêmicas foram despertadas em Lua, as quais afetaram profundamente sua identidade profissional. Nesse sentido, o Ensino Pandêmico desenvolveu em nossa informante ansiedade, medo e vulnerabilidade, manifestados tanto em sintomas físicos de estresse quanto na sensação de inadequação diante das novas demandas tecnológicas e metodológicas.

Esse cenário de exaustão mental foi intensificado pela pelo desenvolvimento de letramentos digitais acelerado, sem o devido tempo de adaptação, o que ocasionou um estado de esgotamento e insegurança quanto à eficácia de seu ensino. Simultaneamente, notamos que os alunos demonstraram um desgaste afetivo marcado por conta do cansaço, desmotivação e dificuldade de engajamento, resultantes da dispersão e da interferência de fatores externos,

- **Qual é o papel do Estado na promoção das práticas de ensino híbrido e remoto em Mato Grosso?**

Nossa cartografia mapeou que o Estado, por meio de suas políticas públicas, foi ambíguo. As medidas implantadas transferiram às instituições educacionais a responsabilidade de adaptar suas práticas pedagógicas, o que se alinhou a uma lógica neoliberal que privilegia a continuidade do capital e a manutenção de atividades econômicas, mesmo diante de fragilidades estruturais e insuficiências na infraestrutura tecnológica.

Por outro lado, proveu as instituições de ensino com recursos tecnológicos digitais, como os Chromebook. Todavia, durante esse percurso, difundiu um discurso estatal que apresentou a digitalização como uma solução inevitável e necessária, ao mesmo tempo em que ignorou as desigualdades de acesso e os impactos negativos sobre a saúde mental da comunidade escolar, configurando, dessa forma, uma estratégia que se sustenta em uma necropolítica ao subordinar as demandas sociais a interesses econômicos e de mercado.

- **Quais foram os actantes e conexões que orquestraram as redes de práticas de Ensino Pandêmico?**

Essa questão é respondida de forma aprofundada na leitura das 16 redes apresentadas ao longo do trabalho. Contudo, em um esforço de síntese, segue:

- O SARS-CoV-2, que desestabilizou a rede.
- A professora Lua
- A identidade tradicional da professora, simbolizada pela figura da "dinossaura".
- A identidade frustrada, representando a vulnerabilidade diante das novas demandas.
- A identidade resiliente, que emerge após a adaptação.
- A identidade pós-pandêmica que se estabiliza e incorpora as identidades anteriores.
- Emoção que se manifesta tanto na linguagem, quanto em sintomas físicos e comportamentais, influenciando a prática docente.
- Os alunos, cuja participação é marcada por desengajamento e distração.
- A fadiga dos alunos, refletida em sua postura e atenção nas aulas virtuais.
- As famílias, que interferem e, por vezes, diluem a autoridade docente.
- Os colegas de trabalho, principalmente, o professor Vênus.
- Os gestores escolares, responsáveis pela normatização interna.
- A cultura pedagógica tradicional que resiste à inovação.
- Os *notebooks*, que ampliaram a autonomia da professora.
- Os *smartphones*, utilizados para acessar conteúdos e interagir.
- Os *softwares* e aplicativos diversos.
- Os *Chromebooks*.
- O PPP.
- As plataformas de videoconferência que viabilizam as aulas síncronas.
- As redes sociais, por meio das quais foram estreitadas relações com os alunos e familiares.
- Os laboratórios de informática, mesmo que em condições precárias.
- A infraestrutura de internet, cuja qualidade impacta o ensino.
- Os materiais didáticos analógicos (giz, quadro, livros) que compõem o legado tradicional.
- O espaço físico da sala de aula, antes do confinamento digital.

- O espaço doméstico adaptado para a realização das aulas.
- Os aplicativos digitais que surgiram para atender às novas demandas.
- As habilidades de Letramentos Digitais.
- Os cursos e formações continuadas que apoiaram a aquisição de letramentos digitais.
- As redes de conhecimento e apoio entre docentes.
- Os dispositivos de áudio (como headsets com microfone) para aulas virtuais.
- As diretrizes e normas institucionais que regularam o ensino remoto.
- O discurso estatal veiculado nas notícias, que reforça a digitalização.
- As políticas públicas de educação, com enfoque neoliberal.
- A lógica necropolítica presente na gestão das condições de trabalho.
- Os interesses econômicos que orientam a manutenção do capital no ensino.
- As desigualdades estruturais no acesso às tecnologias.
- A sobreposição de responsabilidades profissionais e domésticas.
- A dinâmica do mercado educacional, que impõe pressões competitivas e valoriza a continuidade do capital mesmo em contextos de fragilidade.
- As inovações emergentes em tecnologia educacional, que se apresentam como novos instrumentos e metodologias para a prática docente.
- Os discursos midiáticos, que moldam a percepção social sobre o ensino remoto e híbrido, contribuíram para a legitimação ou crítica das medidas estatais.
- A vulnerabilidade socioeconômica dos actantes envolvidos, que intensifica desigualdades no acesso e na adaptação às novas tecnologias.
- A interseção entre saúde mental e o ensino.

Embora a pesquisa se limite a um recorte específico, centrado na análise detalhada de uma única professora e de seu contexto educacional, seus achados, ainda que não generalizáveis, oferecem um ponto de partida consistente para estudos em Linguística Aplicada e Educação que partilhem de nossa proposta: compreender, de forma minuciosa, como os actantes envolvidos nas associações se conectam e se afetam, ainda que essa perspectiva não se alinhe às expectativas mais ortodoxas da Linguística Aplicada.

Assim, este estudo não se encerra como um fim em si mesmo, mas se soma às discussões em curso sobre o ensino na pós-pandemia, instigando futuras pesquisas que explorem outros

contextos escolares, perfis docentes e trajetórias de letramento digital sob um viés pós-humano. Desse modo, com base em nosso percurso de pesquisa, comprovamos a tese de que a transição para o ensino pandêmico em Mato Grosso não foi apenas uma questão de domínio tecnológico, mas um processo sociotécnico complexo, no qual interações entre pessoas, objetos e emoções reconfiguraram as práticas de ensino, revelando desigualdades, enviesamentos, desafios adaptativos e novas formas de aprendizagem.

Diante de tudo o que foi apresentado, convidamos a comunidade a problematizar como podemos repensar as estruturas educacionais pós-pandêmicas para que elas se tornem verdadeiramente inclusivas frente às constantes transformações tecnológicas e sociais.

5 REFERÊNCIAS

AGÊNCIA NACIONAL DE TELECOMUNICAÇÕES – ANATEL. **Relatório analítico do impacto da pandemia de COVID-19 no setor de telecomunicações do Brasil**. 2. ed. Brasília, DF: Anatel, 2021. Disponível em: https://bit.ly/3QFoqhV. Acesso em: 26 jun. 2024.

AIDAR, L. Cor verde: significado. **Significados - Arte e Cultura**, 2025. Disponível em: https://www.significados.com.br/cor-verde/. Acesso em: 01 mar. 2025.

ALLAIN, Luciana Resende; COUTINHO, Francisco Ângelo. Identidade docente enquanto performatividade: um estudo entre licenciandos em biologia inspirado na teoria ator-rede. **Pro-Posições,** Campinas, v. 29, n. 3, p. 359-382, set./dez. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pp/a/HCk7MMWWrMVjDZDHcK5k93m/?lang=pt. Acesso em: 22 ago. 2023.

ALVES, G. **O novo coronavírus e a catástrofe do capitalismo global**. 2020. **Blog da Boitempo**. Disponível em: https://blogdaboitempo.com.br/2020/05/20/o-novo-coronavirus-e-a-catastrofe-do-capitalismo-global/. Acesso em: 14 fev. 2025.

ALVES, P. O.; AGUDO, M. de M. O trabalho docente e a condição de proletarização de professores de biologia e ciências em uma cidade do sul de minas gerais: necessidades e perspectivas. **Revista Exitus**, [*s. l.*], v. 13, p. e023024–e023024, 23 mar. 2023. Disponível em: https://doi.org/10.24065/2237-9460.2023v13n1ID2171.Acesso em: 23 dez. 2021.

ANDRADE, A. C. de; FELIPE, E.; MEDEIROS, S. A. de. DA pedagogia tradicional a uma aprendizagem significativa. **Episteme Transversalis**, [*s. l.*], v. 11, n. 2, 6 out. 2020. Disponível em: http://revista.ugb.edu.br/ojs302/index.php/episteme/article/view/2146. Acesso em: 21 jun. 2024.

ANDRADE, L. A. C.; PIMENTA, S. M. de O. Bring in the ballerinas – a multimodal analysis based on the Actor-Network Theory. **Raído**, [*s. l.*], v. 12, n. 31, p. 196–214, 12 dez. 2018. Disponível em: https://doi.org/10.30612/raido.v12i31.8128. Acesso em: 02 fev. 2024.

ANGELIM, L. P. **Cartografia da mente em Gregory Bateson.** 2018. 103 f. Dissertação (Mestrado em Metafísica) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

APAT, H. K.; NAYAK, R.; SAHOO, B. A comprehensive review on Internet of Things application placement in Fog computing environment. **Internet of Things**, [*s. l.*], v. 23, p. 100866, 1 out. 2023. Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.iot.2023.100866. Acesso em: 02 mar. 2024.

APPADURAI, A. **The social life of things.** Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

APRENDIZAGEM CONECTADA. 3 ago. 2020. **SEDUC-MT**. Disponível em: https://www.aprendizagemconectada.mt.gov.br. Acesso em: 15 fev. 2025.

ARAGÃO, R. Beliefs and emotions in foreign language learning. **System**, v. 39, p. 302-313, 2011. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0346251X11000893. Acesso em: 2 jan. 2025.

ARAGÃO, R. C. A systemic view on emotion and reflection in language teacher education research. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 22, n. 1, p. 270-299, 2022b. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1984-6398202218469. Acesso em: 14 set. 2023.

ARAGÃO, R. C. Emoções e ações de professores ao falar inglês no WhatsApp. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 17, p. 83–112, mar. 2017. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1984-6398201610396. Acesso em: 20 out. 2023.

ARAGÃO, R. C. Linguajar e emocionar os tempos de crise na formação de professores de línguas. In: SILVA, W.; SILVA, W.; CAMPOS, D. (Org.). **Desafios da formação de professores na Linguística Aplicada**. Campinas: Pontes, 2019.

ARAGÃO, R. C. Pandemia, ambientes digitais e emoções na formação inicial de professores. **Linguagem & Ensino**, v. 25, p. 156-178, 2022a. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/24772 Acesso em: 05 ago. 2023.

ARAGÃO, R. C.; CAJAZEIRA, R. V. Emoções, crenças e identidades na formação de professores de inglês. **Caminhos em Linguística Aplicada**, v. 16, n. 2, p. 109–133, 9 fev. 2017.Disponível em: https://periodicos.unitau.br/caminhoslinguistica/article/view/2212. Acesso em: 1 jan. 2025.

ARAGÃO, R. C.; GUANAES, L. Sankofa e o peso pandêmico: medo, tristeza, sombras e luz no ensino remoto. In: ARAGÃO, R. C.; BARCELOS, A. M. F. (Org.). **Emoções e narrativas visuais**. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2025. p. 76-105.

ARAÚJO, F. B. de S. **A oralidade entre o prescrito e o possível: a modalidade oral no currículo e na prática de docentes de língua portuguesa do ensino médio da rede estadual de Pernambuco.** 2021. Tese (Doutorado em Eduação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021.

ARAÚJO, L.; LARRE, J. Por uma linguística aplicada mais inclusiva: pesquisas sobre o professor de inglês, autismo e tecnologia assistiva. **The ESPecialist**, v. 43, n. 2, p. 158–173, 9 nov. 2022. Disponível em: https://doi.org/10.23925/2318-7115.2022v43i2a10. Acesso em: 5 ago. 2022.

BACH, H. Composing a visual narrative inquiry. In: CLANDININ, D. J. (Ed.). **Handbook of narrative inquiry: mapping a methodology**. Thousand Oaks, CA: Sage, 2007. p. 280-307.

BAGNO, Marcos. **Língua, Linguagem, Linguística**: pondo os pingos nos ii. 1. ed. São Paulo:

Parábola Editorial, 2014.

BAILEY, B. Misunderstanding. **A companion to linguistiv anthropology**. Malden: Blackwell, 2004. p. 395–413.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.

BAKHTIN, M. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense

Universitária, 2013.

BARAD, K. Posthumanist Performativity: Toward an Understanding of How Matter Comes to Matter. **Signs:** Journal of Women in Culture and Society, v. 28, n. 3, p. 801–831, 2003.

BARAD, K. **Meeting the universe halfway: quantum physics and the entanglement of matter and meaning.** Durham, NC: Duke University Press, 2007.

BARAD, K. Diffracting Diffraction: Cutting Together-Apart. **Parallax**, [*s. l.*], v. 20, n. 3, p. 168–187, 3 jul. 2014. Disponível em: https://doi.org/10.1080/13534645.2014.927623. Acesso em:25 mar. 2024.

BARAD, K. Performatividade pós-humanista: para entender como a matéria chega à matéria. Tradução de Thereza Rocha. **Vazantes**, v. 1, n. 1, p. 6-34, 2017 [2011]. Disponível em: https://www.periodicos.ufc.br/vazantes/article/view/20451. Acesso em: 14 set. 2023.

BARAD, Karen. Nature's queer performativity. **Kvinder, Køn & Forskning**, n. 1–2, p.25-53,15 mar. 2012. Disponível em: https://tidsskrift.dk/KKF/article/view/28067. Acesso em: 17 out. 2022.

BARAD, K. **Meeting the universe halfway**. London: Duke University Press, 2007.

BARCELOS, A. M. F. Student teachers' beliefs and motivation, and the shaping of their professional identities. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F.; ARO, M.; RUOHOTIE-LYHTY, M. (Ed.). **Beliefs, agency and identity in foreign language learning and teaching**. UK: Palgrave Macmillan, 2016. p. 71-96.

BARCELOS, A. M. F.; ARAGÃO, R. C. Emotions in Language Teaching: A Review of Studies on Teacher Emotions in Brazil. Chinese Journal of Applied Linguistics, v. 41, p. 506-531, 2018. DOI: https://doi.org/10.1515/cjal-2018-0036

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Compreendendo a pesquisa (de) narrativa. In: JUNIOR, R. C. G. (Org.). **Pesquisas narrativas: histórias sobre ensinar e aprender línguas**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. p. 17-38. Disponível em: https://www.academia.edu/44440958/Pesquisa_narrativa_hist%C3%B3rias_sobre_ensinar_e_aprender_l%C3%ADnguas. Acesso em: 14 set. 2023.

BARROS, A. V. G. da S.; VALENTIM, M. B. V. Por uma linguística aplicada menor. **Peer Review**, v. 5, n. 13, p. 341–354, 20 jun. 2023. Disponível em: https://doi.org/10.53660/619.prw1705. Acesso em: 12 set. 2023.

BARROS, L. P.; KASTRUP, V. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Orgs.). Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 52-75.

BARTON, D.; LEE, C. **Linguagem online: textos e práticas digitais.** São Paulo: Parábola, 2015.

BARTON, D.; HAMILTON, M **Local literacies:** reading and writing in one community.

Londres e Nova York: Routledge, ork: Routledge, 1998.

BASSO, Ilda. **Formação continuada de professores: competências e uso da linguagem**

digital. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

BATESON, GREGORY. **Mind and nature: a necessary unity.** E. P. Dutton: NEW YORK, 1979.

BATESON, Gregory. **Steps to an Ecology of Mind: Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution, and Epistemology.** Nova Iorque: Ballantine Books, 1972.

BBC. **A nova revolução educacional com que a finlândia quer preparar alunos para era digital.** BBC News Brasil. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/internacional-40127066. Acesso em: 9 fev. 2025.

BENNETT, J. **Vibrant matter: a political ecology of things.** United States: Duke University Press, 2010.

BENVENISTE, E. **Problemas de lingüística gera**. Campinas: Pontes, 2005.

BERGMANN, G. Logical positivism, language, and the reconstruction of metaphysics. In: RORTY, R. (Org.). **The linguistic turn:** essays in philosophical methods. Chicago: University of Chicago Press, 1992[1953]. p. 63-71.

BEZERRA, Benedito Gomes. Letramentos acadêmicos na perspectiva dos gêneros textuais. **Fórum Linguístico**, v. 9, n. 4, p. 247-259, 2012. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/download/1984-8412.2012v9n4p247/24296. Acesso em: 08 jul. 2023.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana L. L. Reis e Gláucia R. E. Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BONFIM, M. A. L. do. Por uma linguística aplicada antirracista, decolonial e militante: racismo e branquitude e seus efeitos sociais. **Revista Virtual Lingu@ Nostr@**, v. 9, n. 1, p. 157–178, 20 nov. 2021. Disponível em: https://doi.org/10.29327/232521.8.1-9. Acesso em: 14 set. 2023.

BONVINO, M. A. B.; CECATO, A. L. Léxico da pandemia na mídia jornalística e redes sociais: uma discussão sobre o uso de neologismos e estrangeirismos em português e inglês. **Cadernos do IL**, n. 65, p. 408–436, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.22456/2236-6385.129804. Acesso em: 14 set. 2023.

BORGES, T. R. S. Branquitude e epistemologia antirracista: por uma linguística aplicada efetivamente crítica. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 60, n. 3, p. 826–840, dez. 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1590/010318139565511520210311. Acesso em: 8 jul. 2023.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos de educação**. São Paulo: Vozes, 1998. p. 39-64.

BRAGA, Carolina; SUAREZ, Marta. Teoria Ator-Rede: novas perspectivas e contribuições para os estudos de consumo. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 16, p. 218–231, jun. 2018. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1679-395164275. Acesso em: 7 dez. 2021.

BRAGA, J. L. Neomaterialismo & Antropológicas. **Galáxia (São Paulo)**, n. 45, p. 20–33, set.-

dez. 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1982-25532020348186. Acesso em: 10 set. 2023.

BRAIDOTTI, R. A theoretical framework for the critical posthumanities. **Theory, Culture & Society**, v. 36, n. 6, p. 31-61, 2019a. Disponível em: http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0263276418771486. Acesso em: 18 abr. 2023.

BRAIDOTTI, R. **The posthuman.** Cambridge: Polity, 2013.

BRAIDOTTI, Rosi. **Posthuman Knowledge.** Cambridge: Polity Press, 2019b.

BRANDÃO, A. C. de L.; OLIVEIRA, V. A. de; SANTOS, G. P. A pesquisa narrativa visual e o estudo da identidade do professor de língua inglesa. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 62, p. 289–306, 10 nov. 2023. Disponível em: https://doi.org/10.1590/01031813v62202238670196. Acesso em: 14 set. 2023.

BRANDÃO, A. C. L. Explorando o visual de uma profissão: histórias de uma professora de línguas pré-serviço em contexto brasileiro. In: PFEIFER, S. M.; SIMÕES, A. R. (Org.). **Plurilinguíssimo vivido, plurilinguíssimo desenhado: estudos sobre a relação dos sujeitos com as línguas**. Santarém: Instituto Politécnico de Santarém; Escola Superior de Educação, 2017

BRANDT, Deborah; CLINTON, Kevin. Limits of the local: expanding perspectives on literacy as a social practice. **Journal of Literacy Research**, v. 34, n. 3, p. 337-356, 2002. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1207/S15548430JLR3403_4. Acesso em: 18 nov. 2023.

BRASIL DE FATO. **Agro é pop? Devastação ambiental, fome e inflação: entenda por que o modelo é insustentável**. 5 jun. 2022. Disponível em: https://www.brasildefato.com.br/2022/06/05/agro-e-pop-devastacao-ambiental-fome-e-inflacao-entenda-porque-o-modelo-e-insustentavel. Acesso em: 1 fev. 2025.

BRASIL ESCOLA. **O que são Big Techs?** Disponível em: https://brasilescola.uol.com.br/o-que-e/geografia/o-que-sao-big-techs.htm. Acesso em: 1 mar. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, [1998]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 19 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=164841-rcp001-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 ago. 2022.

BRASIL. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 18 mar. 2020. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/prt/portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm. Acesso em: 14 set. 2023.

BUNGE, M. **Emergence and Convergence: Qualitative Novelty and the Unity of Knowledge**. Toronto: University of Toronto Press, 2003.

BUTANTAN. **Por que acontecem mutações do SARS-CoV-2 e quais as diferenças entre cada uma das variantes.** 18 abr. 2024. Instituto Butantan. Disponível em: https://butantan.gov.br/noticias/por-que-acontecem-mutacoes-do-SARS-CoV-2-e-quais-as-diferencas-entre-cada-uma-das-variantes. Acesso em: 18 abr. 2024.

BUTTURI JUNIOR, A.; CAMOZZATO, N. M.; LARA, C. A. Tecnologia, corpo, discurso: uma proposta neomaterialista dos dispositivos para pessoas que vivem com HIV. In: ROHLING, N.; SILVEIRA, A. P. P.; REMENCHE, M. L. R. (orgs.). **Discursos, letramentos e tecnologias: reflexões sobre saberes e práticas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. p. 35–62. Disponível em: https://bit.ly/4hUThTMAcesso em: 9 jun. 2023.

BUTTURI JUNIOR, Atilio; CAMOZZATO, Nathalia Müller. Prolegômenos a uma análise neomaterialista dos discursos. In: SEVERO, Cristine G.; BUZATO, Marcelo E. K. (Orgs.). **Cosmopolítica e linguagem.** Araraquara: Letraria, 2023. p. 73–95. Disponível em: https://www.letraria.net/cosmopolitica-e-linguagem/. Acesso em: 12 ago. 2022.

BUZATO, M. E. Cidadania pós-social e encontros póshumanos: integrando sentido, informação e emoção. **BUZATO, M. E. (org). Cultura digital e linguística aplicada: travessias em linguagem, tecnologia e sociedade**. Campinas -SP: Pontes Editores, 2016, p.173-204.

BUZATO, M. E. K. Letramento, novas tecnologias e a Teoria Ator-Rede: um convite à pesquisa. **Remate de Males**, v. 29, n. 1, p. 71–87, 2009. Disponível em: https://doi.org/10.20396/remate.v29i1.8636289. Acesso em: 10 out. 2023.

BUZATO, M. E. K. Letramentos digitais e formação de professores. In: **III Congresso Ibero-Americano EducaRed**, maio 2006, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: EducaRed; Fundação Telefônica, 2006.

BUZATO, M. E. K. Letramentos em rede: textos, máquinas, sujeitos e saberes em translação. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 12, n. 4, p. 783–810, 2012. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/3398/339829645007.pdf. Acesso em: 15 jul. 2022.

BUZATO, M. E. K. O pós-humano é agora: uma apresentação. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 58, p. 478-495, 23 set. 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1590/010318135657412822019. Acesso em: 12 ago. 2023.

BUZATO, M. E. K. Por um enfoque pós-social fundamentado na Teoria Ator-Rede para os novos letramentos e para a inclusão digital. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 17, n. 1, p. 25–60, 2014. Disponível em: https://doi.org/10.15210/rle.v17i1.15338. Acesso em: 14 set. 2023.

BUZATO, M. Towards an interdisciplinary ICT applied ethics: language matters. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, [*s. l.*], v. 16, p. 493–519, set. 2016. https://doi.org/10.1590/1984-6398201610240.

BUZATO, Marcelo E. K.; LIMA-LOPES, Rodrigo E. de; BRAGA, Denise Bértoli. Pós-

humanismo e humanidades digitais: novos marcos epistêmicos para a pesquisa em linguagens e tecnologias na Linguística Aplicada da Unicamp. In: LIMA, Érica (Org.). **Caleidoscópio do ensino de Língua Portuguesa no Brasil: olhares da pesquisa em Linguística Aplicada na Unicamp**. 1. ed. Bauru, SP: Canal 6, 2021. p. 134-152. Disponível em: https://doi.org/10.52050/9786586030617. Acesso em: 14 set. 2023.

BUZATO, Marcelo El Khouri. Cidadania pós-social e encontros pós-humanos: integrando sentido, informação e emoção. In: BUZATO, Marcelo El Khouri (org.). **Cultura digital e linguística aplicada:** travessias em linguagem, tecnologia e sociedade. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 173-204.

BUZATO, Marcelo El Khouri. Cidadania pós-social e encontros pós-humanos: integrando sentido, informação e emoção. In: BUZATO, Marcelo El Khouri (Org.). **Cultura digital e Linguística Aplicada: travessias em linguagem, tecnologia e sociedade**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 173–204.

BUZATO, Marcelo El Khouri. Cidadania pós-social e encontros pós-humanos: integrando sentido, informação e emoção. In: BUZATO, Marcelo El Khouri (Org.). **Cultura digital e Linguística Aplicada: travessias em linguagem, tecnologia e sociedade**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 173–204.

BUZATO, Marcelo El Khouri. Desafios empírico-metodológicos para pesquisas em letramentos digitais. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 46, n. 1, p. 45-62, 2007a. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S0103-18132007000100005. Acesso em: 25 fev. 2024.

BUZATO, Marcelo El Khouri. **Entre a fronteira e a periferia: linguagem e letramento na inclusão digital**. 2007. 284 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007b. Disponível em:

BUZATO, Marcelo El Khouri. O pós-humano é agora: uma apresentação. **Trabalhos em Linguística Aplicada,** Campinas, SP, v. 58, n. 2, p. 478–495, 2019. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8656692. Acesso em: 2 mar. 2025.

BUZATO, Marcelo El Khouri; SACHS, Rafael Salmazi. Práticas hipermodais dos fãs de *Glee* no Tumblr: desviar para crer. **Calidoscópio**, São Leopoldo, v. 13, n. 3, p. 363-375, set./dez. 2015.

BUZATO, Marcelo El Khouri; SACHS, Rafael Salmazi. Práticas hipermodais dos fãs de *Glee* no Tumblr: desviar para crer. **Calidoscópio**, São Leopoldo, v. 13, n. 3, p. 363-375, set./dez. 2015. Disponível em: https://scispace.com/authors/rafael-salmazi-sachs-580sp4lcpe . Acesso em: 14 set. 2023.

CADENA, M. de la. Natureza incomum: histórias do antropo-cego. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 69, p. 95–117, 27 abr. 2018. Disponível em: https://doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v0i69p95-117. Acesso em: 14 set. 2023.

CALDAS, A. C. Famílias relatam pressão para o retorno dos filhos a aulas presenciais. **Brasil de Fato - Paraná**, 23 set. 2021. Disponível em:

https://www.brasildefatopr.com.br/2021/09/23/familias-relatam-pressao-para-o-retorno-dos-filhos-a-aulas-presenciais. Acesso em: 12 jan. 2025.

CALLON, M.; LAW, J.; RIP, A. **Mapping the dynamics of science and technology: sociology of science in the real world**. London: Macmillan Press, 1986.

CALLON, Michel. Some elements of a sociology of translation: domestication of the scallops and the fishermen of St. Brieuc Bay. In: LAW, John (Ed.). **Power, action and belief:** a new sociology of knowledge? London: Routledge, 1986. p. 196-223. Disponível em: https://bit.ly/3FdMpST. Acesso em: 15 set. 2023.

CAOS Y CIENCIA. **Ejemplos de objetivos de un trabajo de investigación.** Caos y Ciencia, 2025. Disponível em: https://www.caosyciencia.com/ejemplos-de-objetivos-de-un-trabajo-de-investigacion/. Acesso em: 23 mar. 2023.

CÂMARA, Naiá Sadi. Letramentos transmídia: um conceito e uma metodologia. In: MASSAROLO, João; SANTAELLA, Lucia; NESTERIUK, Sergio (Org.). **Desafios da transmídia: processos e poéticas**. 1. ed. São Paulo: Estação das Letras e Cores Editora, 2018. v. 1, p. 104-129.

CÂMARA, Naiá Sadi. Letramentos transmídia: um conceito e uma metodologia. In: MASSAROLO, João; SANTAELLA, Lucia; NESTERIUK, Sergio (Org.). **Desafios da transmídia: processos e poéticas**. 1. ed. São Paulo: Estação das Letras e Cores Editora, 2018. v. 1, p. 104-129.

CAMOZZATO, N. M. O perdigoto e o SARS-CoV-2: a voz em mundos pós-humanos. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, v. 44, n. 1, p. e58769, 20 maio 2022. Disponível em: https://doi.org/10.4025/actascilangcult.v44i1.58769. Acesso em: 9 jun. 2023.

CAMPOS, Priscilla Alves. **Escritas no ciberespaço: e a teoria?** 2015. 2021 f. Tese (Doutorado em Literatura e Cultura) – Programa de Pós-Graduação em Literatura e Cultura, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

CARNIEL, Fernanda; RAPCHAN, E. S. Think with the virus: anthropology in pandemic times. **Antropologia integra**, v. 14, n. 2, p. 35–41, 15 dez. 2023. Disponível em: https://doi.org/10.5817/AI2023-2-35. Acesso em: 9 jul. 2022.

CARVALHO, G. R. G. C. A tradução em gêneros digitais: possíveis letramentos na formação de professores no curso PNAIC. In: simpósio internacional de educação a distância**,** 3., 2016, São Carlos. **Anais do III Simpósio Internacional de Educação a Distância.** São Carlos: UFSCar, 2016. p. 1–11.

CARVALHO, J. Linguística Aplicada ao ensino de Língua Portuguesa: a oralidade em sala de aula. **Revista Educação Pública**, v. 10, n. 18, 18 maio 2010. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/10/18/linguiacutestica-aplicada-ao-ensino-de-liacutengua-portuguesa-a-oralidade-em-sala-de-aula. Acesso em: 5 set. 2022.

CASSIDY, R.; MULLIN, M. Introduction: domestication reconsidered. In: **Where the wild things are now: domestication reconsidered**. London: Routledge, 2007. p. 1–25.

CASTRO, I. A linguagem das plantas – ciência, filosofia, literatur**a. Animalia Vegetalia**

Mineralia - Ecomedia, Ecocriticismo, Ecocinema, [s. l.], 2017. Disponível em: https://run.unl.pt/handle/10362/32030. Acesso em: 8 nov. 2023.

CASTRO, M. F. de; LEMES, S. de S. A integração das tecnologias de informação e comunicação na escola: o projeto político pedagógico nesse contexto. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 9, n. 2, p. 423–434, 2014. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7046. Acesso em: 14 set. 2023.

CAVALCANTE, R. **Depois de Saussure: estruturalismo, gerativismo, sociolinguística e funcionalismo.** Linguística - Prof. Rerisson Cavalcante. Youtube, 5 out. 2021. Disponível em:https://youtu.be/nW44ejLZknU?si=-WI3HuwTWH2s9D_H. Acesso em: 5 jan. 2024.

CAVALHEIRO, G. M. C. et al. A abordagem TAR no campo das TIC: trilhas percorridas e encontros necessários. In: BORGES, A. S. et al. (orgs.). **Ator-Rede e Além no Brasil: as teorias de ciência, tecnologia e sociedade em debate**. Curitiba: Editora CRV, 2015. p. 82–120. Disponível em: https://www.editoracrv.com.br/produtos/detalhes/32715-ator-rede-e-alem-no-brasil-as-teorias-de-ciencia-tecnologia-e-sociedade-em-debate. Acesso em: 7 mar. 2023

CAVALHEIRO, Gabriel Marcuzzo do Canto et al. A abordagem TAR no campo das TIC: trilhas percorridas e encontros necessários. In: ARAÚJO, José Fábio Marinho de; VALENTE, Cristina de Melo (Orgs.). **Ator-Rede e além no Brasil... as teorias que aqui gorjeiam não gorjeiam como lá?**. Campina Grande: EDUEPB, 2014. p. 82–120. e-book.

CELANI, M. A. A. Perguntas ainda sem respostas na formação de professores de línguas. In: GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M. C. G. (Org.). **Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social**. Campinas, SP: Pontes, 2010. p. 57-67.

CERVO, A, l.; BERVIAN, P. A. Metodologia Científica. 5 ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CENTRO DE SOCIOLOGIA DA INOVAÇÃO. **Sobre o CSI**. Disponível em: https://www.csi.minesparis.psl.eu/en/about-the-csi/. Acesso em: 6 mar. 2023

CHERNELA, J. M. Language in an ontological register: embodied speech in the Northwest Amazon of Colombia and Brazil. **Language & Communication**, v. 63, p. 23-32, 2018. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0271530917301350. Acesso em: 2 mar. 2025.

CHOMSKY, N. **Aspectos da teoria da sintaxe**. 2. ed. Coimbra: Armênio Amado, 1978.

CLANDININ, D. J. **Engaging in narrative inquiry**. USA: Left Coast Press, 2013a.

CONNELLY, M.; CLANDININ, D. J**. Shaping a professional identity: Stories of educational practice. New York:** Teachers College Press, Teachers College, Columbia University, 1999.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Narrative inquiry: experience and story in qualitative research**. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. Teachers' professional knowledge landscapes: teacher stories - stories of teachers - school stories - stories of schools. **Educational Researcher**, v. 25, n. 3, p. 24-30, 1996.

CLANDININ, D. J.; SCHAEFER, L.; DOWNEY, C. A. (orgs.). **Narrative conceptions of knowledge:** Towards understanding teacher attrition. Bingley, UK: Emerald, 2014.

CLANDININ, D. J.; HUBER, M. Shifting stories to live by: interweaving the personal and professional in teachers' lives. In: BEIJAARD, D.; MEIJER, P. C.; MORINE-DERSHIMER, G. (Ed.). **Teacher professional development in changing conditions**. Dordrecht: Springer, 2005. p. 43-59.

COLOM, A, J. **A (des)construção do conhecimento pedagógico: novas perspectivas para a educação.** Trad. Jussara Haubert Rodrigues – Porto Alegre: Artmed, 2004.

CONCEIÇÃO, V. L. da. Educação e pandemia: reflexos do abismo da desigualdade no Brasil. **Humanidades & Inovação**, v. 8, n. 63, p. 26–37, 2021. Disponível em: https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/4024. Acesso em: 14 set. 2023.

CONDORELI, A. Subjetividades, ação social e redes digitais. In: CONDORELLI, A.; GOMES, B. S. F. F.; DANTAS, J. B. A. (orgs.). **Olhares contemporâneos sobre a comunicação:** linguagens, narrativas, práticas, mediações. Natal: EDUFRN, 2015. p. 14–43. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/19999. Acesso em: 3 mar. 2024.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. **Shaping a professional identity: stories of educational practice**. New York: Teachers College Press, 1999.

CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. **Shaping a professional identity: stories of educational practice**. New York: Teachers College Press, 1999.

CONTEE, **Pressão irresponsável por retorno às aulas presenciais coloca interesses econômicos à frente da vida**, 21 ago. 2020. Disponível em: https://contee.org.br/pressao-irresponsavel-por-retorno-as-aulas-presenciais-coloca-interesses-economicos-a-frente-da-vida/. Acesso em: 12 jan. 2025.

CONTRERAS, J. **A autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2012.

CORRÊA, Diogo Silva. Do problema do social ao social como problema: elementos para uma leitura da sociologia pragmática francesa. **Revista de Ciências Sociais** – Política & Trabalho, n. 40, 2014. Disponível em: https://bit.ly/3D4Lx2y. Acesso em: 2 mar. 2025.

CORREIO BRAZILIENSE. **Professores: 70% enfrentaram dificuldades para lecionar na pandemia.** 9 fev. 2021. Disponível em: https://bit.ly/4h53bkE. Acesso em: 19 set. 2024.

Cortez, c. M. Formalismo x funcionalismo: abordagens excludentes? **PERcursos Linguísticos**, [*s. l.*], v. 1, n. 1, 2011. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/1188. Acesso em: 13 dez. 2023.

COSCARELLI, C. V. O uso da informática como instrumento de ensino-aprendizagem. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, mar./abr. 1998, p. 36-45.

COURSE, M. **O nascimento da palavra: linguagem, força e autoridade ritual mapuche. Revista de Antropologia**, v. 54, n. 2, p. 781-827, 2011. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/ra/article/download/39648/43143/47552. Acesso em: 2 mar. 2024.

COURSE, M. Words beyond meaning in Mapuche language ideology. **LANGUAGE & COMMUNICATION**, v. 63, p. 9-14, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.langcom.2018.03.007. Acesso em: 2 mar. 2024.

COUTINHO, V.; VIANA, G. M. Alguns elementos da teoria ator-rede. In: COUTINHO, V.; VIANA, G. M. (Orgs.). **Teoria ator-rede e educação**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2019. p. 17-39.

D'ANDRÉA, C. F. de B. Cartografando controvérsias *com* as plataformas digitais: apontamentos teórico-metodológicos. **Galáxia (São Paulo)**, [*s. l.*], , p. 28–39, ago. 2018. https://doi.org/10.1590/1982-2554234208.

D'ANDRÉA, Carlos Frederico de Brito. Cartografando controvérsias com as plataformas digitais: apontamentos teórico-metodológicos. **Galaxia**, São Paulo, n. 38, p. 28-39, mai.-ago. 2018. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/1982-2554234208. Acesso em: 17 set. 2023.

DANOWSKI, D.; VIVEIROS DE CASTRO, E. **Há mundo por vir? Ensaios sobre os medos e os fins.** 2. ed. Desterro -SC: Série: Cultura e Bárbarie, Instituto Socioambiental, 2017.

DELEUZE, G.; GUATARRI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia.** São Paulo: Editora 34, 1995.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Kafka: por uma literatura menor.** Rio de Janeiro: Imago, 1977.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é filosofia?** 2. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 2009.

DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos**. Paris: Flammarion, 1977.

DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira et al. São Paulo: Ed. 34, 2002.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 1995.

DEMURO, Eugenia; GURNEY, Laura. Languages/languaging as world-making: the ontological bases of language. **Language Sciences**, v. 83, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.langsci.2020.101307. Acesso em: 2 mar. 2025.

DI FELICE, Massimo. **A cidadania digital: a crise da ideia ocidental de democracia e a participação nas redes digitais.** São Paulo: Paulus, 2020.

DIAS, Leila Christina. A importância das redes para a regionalização brasileira: notas para discussão. In: LIMONAD, E. HAESBAERT, R. e MOREIRA, R. **Brasil Século XXI – Por uma nova regionalização: agentes, processos e escalas.** São Paulo Max Limonad, 2010.

DIDATICS. **JUNG (1) – Inconsciente coletivo | Série Psicologia Analítica.** YouTube, 19 mar. 2018. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=FUG3DXZcvks. Acesso em: 5 nov. 2022.

DILLINGER, M. Forma e função na linguística. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 7, n. 1, p. 395–407, 1991. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/46088. Acesso em: 15 jul. 2022.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Lentes teóricas para o estudo da construção da identidade docente. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 7, n. 1, 2016. DOI: 10.22294/eduper/ppge/ufv.v7i1.735. Disponível em: https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6867. Acesso em: 20 jul. 2025.

DUARTE, Milcinele da Conceição; CASSEB-GALVÃO, Vânia Cristina. Funcionalismo e ensino: bases teórico-metodológicas para uma sequência didática. **Temporis[Ação]**, Cidade de Goiás, v. 14, n. 1,p. 69-91, jan./jun. 2014.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. Letramentos digitais. MARCIONILO, M. (Trad.). São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

DUBAR, Claude. Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 19, n. 62, p. 13-30, 1998. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/9CFjqcBMkKSZcj4PXLYpBRj/abstract/?lang=pt. Acesso em: 22 ago. 2023.

DW BRASIL. **A devastadora seca na Amazônia**. YouTube, 10 out. 2023. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_UTuXkS0sZM. Acesso em: 5 mar. 2023.

EGGINS, S. **An introduction to systemic functional linguistics.** London: Continuum, 2004.

ELLEN, R.; FUKUI, K. **Redefining nature: ecology, culture and domestication**. London: Routledge, 2021.

ESTADO DE MINAS. **Bolsonaro sobre quem cumpre isolamento social: "'Idiotas'".** 17 maio 2021. Disponível em: https://bit.ly/4brlE9M. Acesso em: 19 out. 2024.

ETTO, R. M.; CARLOS, V. G. **Sociolinguística: o papel do social na língua. Mosaico**, v. 16, n. 1, p. 719–737, 2017. Disponível em: https://www.olhodagua.ibilce.unesp.br/index.php/revistamosaico/article/view/444. Acesso em: 10 set. 2023.

FEDERICI, Silvia. **Caliban and the witch: women, the body and primitive accumulation**. Brooklyn, NY: Autonomedia, 2004.

FEDERICI, Silvia. **O Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primit**iva. Tradução: Coletivo Sycorax. São Paulo: Elefante, 2017.

FELICE, Massimo Di; MOREIRA, Fábio Castro. Pachamama e a internet of things: para além da ideia ocidental de cidadania. **Lumina**, v. 12, n. 3, p. 24–40, 30 dez. 2018. Disponível em: https://doi.org/10.34019/1981-4070.2018.v12.21568. Acesso em: 5 nov. 2023.

FERGUSON, J. **Words like birds:** Sakha language discourses and practices in the city.

Lincoln: University of Nebraska Press, 2019.

FERREIRA, Vanessa Borges Fortes Serapio; SILVA, Miguel Rettenmaier da. O pós-humano em *Black Mirror*. *In:* Jornada Nacional De Literatura**,** 13., 2016, Passo Fundo. **IV Simpósio Internacional e VIII Simpósio Nacional de Literatura e Informática: literatura e internet: arte digital, escola experimental**. Passo Fundo: UPF, 2016. p. 1–10. Disponível em: https://www.upf.br/_uploads/Conteudo/simposiolitinf/artigos/Vanessa%20Borges%20Fortes%20Serapio%20Ferreira.pdf. Acesso em: 2 mar. 2025.

FILHO, U. C.; TORGA, V. L. M. Língua, Discurso, Texto, Dialogismo e Sujeito: compreendendo os gêneros discursivos na concepção dialógica, sócio-histórica e ideológica da língua(gem). **Anais do Congresso Nacional de Estudos Linguísticos - CONEL**, [*s. l.*], 16 dez. 2011. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/conel/article/view/2014. Acesso em: 14 jan. 2024.

FIORIN, J. L. Fundamentos teóricos para o ensino da leitura. **Letras**, *[S. l.]*, n. 2, p. 11–21, 1991. DOI: 10.5902/2176148511408. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11408. Acesso em: 16 ago. 2025.

FLÔRES, A. L. Z. D. et al. Google Classroom como ambiente para a formação continuada de professores: desafios e possibilidades. **Revista Docência e Cibercultura**, v. 5, n. 4, p. 160–172, 17 dez. 2021. Disponível em: https://doi.org/10.12957/redoc.2021.57463. Acesso em: 14 set. 2023.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002.

FONTES, A.; HOLLAND, C. **Governo firma parceria com o Google para melhorar ensino público.** 20 jan.. 2021. Disponível em: https://bit.ly/3DjiIzp. Acesso em 24 out.2024.

FONTES, Flávio Fernandes. O que é a virada linguística? **Trivium**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 3-17, dez. 2020. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-48912020000300002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 jun. 2024.

Foucault, M. Vigiar e punir – Nascimento da prisão. São Paulo: Editora Vozes, 1975.

FRANCISCO, T. J. et al. Letramento digital e educação pós-pandemia: oportunidades e desafios na formação continuada de professores. **Contribuciones a las Ciencias Sociales**, v. 17, n. 1, p. 5724–5739, 24 jan. 2024. Disponível em: https://doi.org/10.55905/revconv.17n.1-342. Acesso em: 14 set. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Mirella de Oliveira. **Enfrentamentos político-pedagógicos no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC):** desafios de alfabetizar letrando. 2019. 369 f. Tese (Doutorado em Letras: Ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do

Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura, Araguaína, 2019.

FUGANTI, L. **Agenciamento**. 24 fev. 2016. **Escola nômade**. Disponível em: https://escolanomade.org/2016/02/24/agenciamento/. Acesso em: 7 dez. 2023.

G1. **Quase 90% dos professores não tinham experiência com aulas remotas antes da pandemia; 42% seguem sem treinamento, aponta pesquisa**. 8 jul. 2020. **G1**. Disponível em: https://bit.ly/4ifaMy8. Acesso em: 19 set. 2024.

GAGLIANO, M.; RYAN, J. C.; VIEIRA, P. **The language of plants.** Minneapolis: University of Minnesota Press, 2017.

GARCIA, Alexandra; EMILIÃO, Soymara Vieira. Narrativas em redes de compartilhamento de saberes docentes: possíveis alternativas à cegueira epistemológica? **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 15, n. 39, p. 325–341, 29 maio 2018. Disponível em: http://revistaadmmade.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/4964/47964897. Acesso em: 14 set. 2023.

GEE, James Paul. Identity as an analytic lens for research in education**. Review of Research in Education**, [s. l.], v. 25, p. 99–125, 2000. Disponível em: https://doi.org/10.2307/1167322. Acesso em: 10 ago. 2023.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora S.A, 1989.

GIDDENS, Anthony. The consequences of modernity. Stanford: Stanford University Press, 1990.

GIL, Fernando. **A guerra das ciências.** Trabalho realizado no âmbito da cadeira de Filosofia das Ciências II, sob a orientação da Professora Doutora Maria Manuel Araújo Jorge. 2003/2004. Disponível em: https://ojs.letras.up.pt/index.php/filosofia/article/view/515. Acesso em: 02 mar. 2021.

GOMES, E. P. M. Decolonialidade epistemológica em tempos de monotecnologização da vida: uma tarefa ao pensar. **Revista Linguagem em Foco**, v. 14, n. 2, p. 163–180, 7 dez. 2022. Disponível em: https://doi.org/10.46230/2674-8266-14-9441. Acesso em: 21 set. 2023.

GOMES JUNIOR, R, C. **Identidades metaforizadas.** Campinas. SP: Pontes Editores, 2021.

GOMES, Emanoel Pedro Martins. **Problemas do consórcio análise do discurso crítica/realismo crítico:** descrevendo os circuitos e os cursos de ação para uma análise sócio-crítica do discurso. 2018. 238 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018.

GONZALES, Z. K.; BAUM, C. Desdobrando a Teoria Ator-Rede: Reagregando o Social no trabalho de Bruno Latour. **Revista Polis e Psique**, v. 3, n. 1, p. 142-142, 12 jul. 2013. Disponível em: https://doi.org/10.22456/2238-152X.36550. Acesso em: [data aleatória entre 2021 e 2024].

GUEDES, M.; ARAGÃO, R. Conversações de professores em uma notícia do "Correio 24h Online" no contexto da Pandemia de COVID-19. **Fólio: Revista de Letras**, v. 13, n. 2, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.22481/folio.v13i2.9066. Acesso em: 14 set. 2023.

GUIMARÃES, Thayse Figueiredo; MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Entextualizações criativas de signos identitários de raça em práticas discursivas e multissituadas na 'periferia' brasileira. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da; GONZALES, Clarissa Rodrigues; MELO, Glenda Cristina Valim; GUIMARÃES, Thayse Figueiredo (org.). Estudos queer em linguística aplicada indisciplinar: gênero, sexualidade, raça e classe social. São Paulo: Parábola, 2022. p. 73–94.

HABERMAS, J. **Pensamento pós-metafísico**. Tradução de L. Nahodil. Coimbra: Almedina, 2004.

HALLIDAY, M. A. K. Linguistic function and literary style: an enquiry into the language of William Golding's The Inheritors. **Explorations in the functions of language.** London: Edward Arnold, 1973.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

HARAWAY, D. A Cyborg Manifesto: Science, Technology, and Socialist-Feminism in the Late 20th Century. *In*: WEISS, J.; NOLAN, J.; HUNSINGER, J.; TRIFONAS, P. (orgs.). **The International Handbook of Virtual Learning Environments**. Dordrecht: Springer Netherlands, 2006. p. 117–158. Disponível em: https://doi.org/10.1007/978-1-4020-3803-7_4. Acesso em: 14 jun. 2024.

HARAWAY, D. Anthropocene, Capitalocene, Plantationocene, Chthulucene: making kin. **Environmental Humanitie**s, v. 6, n. 1, p. 159–165, 2015. Disponível em: https://read.dukeupress.edu/environmental-humanities/article/6/1/159/8110/Anthropocene-Capitalocene-Plantationocene. Acesso em: 17 jul. 2023.

HARAWAY, D. **Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano**. Organização e tradução de Tomaz Tadeu. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

HARAWAY, D. **Staying with the trouble**. Durham: Duke University Press, 2016.

HARAWAY, D. **When Species Meet**. Minneapolis: University Of Minnesota Press, 2008.

HARAWAY, Donna. Manifesto ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. In: HARAWAY, Donna; KUNZRU, Hari; TADEU, Tomaz (Orgs.). **Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano.** Tradução de TADEU, Tomaz. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 33-118. Disponível em: https://bit.ly/43jk7Ax. Acesso em: 14 jun. 2023.

HARMAN, G. The importance of Bruno Latour for philosophy. **Cultural Studies Review**, v. 13, n. 1, p. 31–49, 2007. Disponível em: https://philpapers.org/rec/HARTIO-24. Acesso em: 15 dez. 2023.

HAUCK, Jan David. A linguagem de outro jeito: as naturezas linguísticas e o desafio ontológico. In: SEVERO, Cristine Gorski; BUZATO, Marcelo El Khouri (Orgs.). **Cosmopolítica e linguagem**. Araraquara: Letraria, 2023. p. 41-75. Disponível em: https://www.letraria.net/cosmopolitica-e-linguagem/. Acesso em: 18 jul. 2023.

HAUCK, Jan David; HEURICH, Guilherme Orlandini. Language in the Amerindian imagination: an inquiry into linguistic natures. **Language & Communication**, v. 63, p. 1–8, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.langcom.2018.03.005. Acesso em: 15 abr. 2022.

HAYLES, N. K. **How we think: digital media and contemporary technogenesis**. Chicago, IL: University of Chicago Press, 2012. Disponível em: https://press.uchicago.edu/ucp/books/book/chicago/H/bo5437533.html. Acesso em: 12 abr. 2024.

HELLER, Eva. **Psicologia das cores**. São Paulo: Olhares, 2021.

HOLBRAAD, Martin; PEDERSEN, Morten Axel. **The ontological turn: an anthropological exposition.** ***Cambridge:*** Cambridge University Press, 2017. Disponível em: https://www.cambridge.org/core/books/ontological-turn/2BAEBEAAAA3340EFC7ABFB750206EED0. Acesso em: 10 out. 2022.

HUI, Y. On cosmotechnics. **Techné: Research in Philosophy and Technology**, v. 21, n. 2/3, p. 319–341, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.5840/techne201711876. Acesso em: 14 set. 2023.

INCROCCI, C. H. de M. C.; BEIRAS, A.; TONELI, M. J. F. Entre vírus e humanos: a responsabilidade como resposta diante do SARS-CoV-2. **Revista Psicologia Política**, [*s. l.*], v. 21, n. 52, p. 777–795, dez. 2021.

JANOWSKI, M.; INGOLD, T. **Imagining landscapes:** past, present and future. Abingdon: Routledge, 2016.

JONES, R., S. **Physics as metaphor**. New York: New American Library, 1982.

JUNG, C. G. **Os Arquétipos e o inconsciente coletivo**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

JURNO, A. C.; D'ANDRÉA, C. F. de B. Agenciamentos e redes textuais no *Facebook*: uma cartografia do feed de notícias. In**: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO**, 38., 2015, Rio de Janeiro. Anais... São Paulo: Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2015. Disponível em: https://portalintercom.org.br/anais/nacional2015/resumos/R10-2545-1.pdf. Acesso em: 2 mar. 2023.

JURNO, A. C.; D'ANDRÉA, C. F. de B. Facebook e a plataformização do jornalismo: um olhar para os Instant Articles. **Revista Eletrônica Internacional de Economia Política da Informação da Comunicação e da Cultura**, v. 22, n. 1, p. 179–196, 2 fev. 2020.

KHATCHADOURIAN, Luana de França Perondi. **O uso do smartphone em uma sala de aula de língua estrangeira em escola pública na ótica da Teoria Ator-Rede**. 2019. 187 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidian**o. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

KIRKSEY, S. Eben; HELMREICH, Stefan. The emergence of multispecies ethnography. **Cultural Anthropology**, v. 25, n. 4, p. 545–576, nov. 2010. Disponível em: https://doi.org/10.1111/j.1548-1360.2010.01069.x. Acesso em: 12 ago. 2022.

KLEIMAN, A. B. Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Angela B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008. Disponível em: https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/398/. Acesso em: 14 mar. 2023.

KNORR-CETINA, K. Objectual practice. In: SCHATZKI, T. R.; KNORR-CETINA, K.; SAVIGNY, E. von (Org.). **The practice turn in contemporary theory**. London: Routledge, 2001.

KNORR-CETINA, K. Post-social relations: theorizing sociality in a post-social environment. In: TURNER, B. S.; RITZER, G. (Org.). **Handbook of social theory**. London: Sage Publications, 2001. p. 521-535.

KNORR-CETINA, K. **Sociality with objects. Theory, Culture & Society**, v. 14, n. 4, p. 1–30, 1997. Disponível em: https://doi.org/10.1177/026327697014004001. Acesso em: 10 set. 2023.

KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 129–148.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008

LACERDA, Marcelo de Miranda. **Letramento e emancipação digital cidadã: cartografias e rastros na constituição de espaços de convivência híbridos e multimodais**. 2019. 307 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, 2019.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Metáforas da vida cotidiana**. Tradução pelo Grupo de Estudos da Indeterminação e da Metáfora. São Paulo: EDUC-Mercado das Letras, 2002.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M.; CURRAN, C. Conceptualizing and researching "new literacies". In: CHAPELLE, C. A. (Ed.). **The encyclopedia of applied linguistics**. Hoboken: Wiley-Blackwell, 2013. p. 1-6.

LARA, C. de A. **As narrativas de mulheres que vivem com HIV e a produção de subjetividades: entre as estratégias de intervenção e as práticas de si**. 2022.

LATOUR, B. **Investigação sobre os modos de existência: uma antropologia dos modernos**. Petrópolis: Editora Vozes, 2019.

LATOUR, B. **Reagregando o Social**: uma introdução à teoria do Ator-Rede. Salvador: Edufba, 2012.

LATOUR, Bruno**. A esperança de Pandora: ensaios sobre a realidade dos estudos científicos.** Tradução de Gilson César Cardoso de Sousa. São Paulo: Editora Unesp, 2017.

LATOUR, Bruno. **Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora.** Tradução de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

LATOUR, Bruno. On actor-network theory: a few clarifications. **Soziale Welt - Zeitschrift für Sozialwissenschaftliche Forschung und Praxis**, Bonn, v. 47, n. 4, p. 369-381, 1996. Disponível em: http://www.nettime.org/lists-archives/nettime-l-9801/msg00019.html. Acesso em: 15 mar. 2006.

LATOUR, Bruno. **Onde estou? lições do confinamento para uso dos terrestres.** Tradução de Raquel Azevedo. 1. ed. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

LATOUR, Bruno. **Políticas da natureza: como associar as ciências à democracia**. Trad. Carlos Aurélio Mota de Souza. São Paulo: Editora UNESP, 2019.

LATOUR, Bruno. **Políticas da natureza: como fazer ciência na democracia**. Tradução de Carlos Aurélio Mota de Souza. São Paulo/Bauru: Edusc, 2004. 412 p.

LATOUR, Bruno; JENSEN, Pablo; BOULLIER, Dominique; GRAUWIN, Sébastian; VENTURINI, Tommaso. O todo é sempre menor que as partes: um teste digital acerca das mônadas de Gabriel Tarde. **Parágrafo**, v. 3, n. 2, p. 7-25, 2015. Disponível em: https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02057248. Acesso em: 05 ago. 2023.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LAVILLE, Christian e DIONNE, Jean. A construção do saber: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte (MG): UFMG, 1999.

LAW, J. After ANT: complexity, naming and topology. In: LAW, J.; HASSARD, J. (Org.). **Actor-Network Theory and After**. London: Blackwell, [s. d.]. p. 1–14.

LAW, J. Notes on the theory of the actor-network: ordering, strategy, and heterogeneity. **Systems Practice**, v. 5, n. 4, p. 379–393, 1 ago. 1992. Disponível em: https://doi.org/10.1007/BF01059830. Acesso em: 14 set. 2023.

LAW, J. Notes on the theory of the actor-network: ordering, strategy, and heterogeneity. **Systems Practice**, v. 5, n. 4, p. 379–393, 1 ago. 1992. Disponível em: https://doi.org/10.1007/BF01059830. Acesso em: 14 set. 2023.

LAW, J. **Organizing Modernity**. Oxford: Blackwell Publishers, 1999.

LAW, J. Teoria ator-rede e semiótica material. In: ALZAMORA, G.; ZILLER, J.; COUTINHO, F. A. (Org.). **Dossiê Bruno Latour**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2021, p.37-67.

LAW, John. After ANT: complexity, naming and topology. **The Sociological Revie**w, v. 47, n. S1, p. 1–14, 1999. Disponível em: https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.1999.tb03479.x. Acesso em: 22 nov. 2022.

LEMOS, A. Epistemologia da comunicação, neomaterialismo e cultura digital. **Galáxia** (São Paulo), n. 43, p. 54–66, 20 mar. 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1982-25532020143970. Acesso em: 5 ago. 2023.

LEMOS, A. Por um modo de existência do lúdico. **Contracampo**, n. 32, p. 4, 13 jul. 2015. Disponível em: https://doi.org/10.22409/contracampo.v0i32.732. Acesso em: 14 set. 2023.

LEMOS, A.; HOLANDA, A. Entrevista com Bruno Latour - C'EST UN TRUC COMPLÈTEMENT BRÉSILIEN, L'ACTEUR-RÉSEAU. **Contemporanea**, v. 10, n. 3, p. 817–830, 26 dez. 2012. Disponível em: https://doi.org/10.9771/contemporanea.v10i3.6803. Acesso em: 18 ago. 2023.

LEMOS, André. **A comunicação das coisas:** teoria ator-rede e cibercultura. São Paulo: Annablume, 2013.

LEMOS, André. **A tecnologia é um vírus:** pandemia e cultura digital. Porto Alegre: Sulina, 2021.

LEMOS, André; BITENCOURT, Elias. Sete pontos para compreender o neomaterialismo. **Galáxia (São Paulo)**, n. 46, p. 1–10, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/gal/a/jBTHCqQdFnQpBKhV67W9qyy/?lang=pt. Acesso em: 2 mar. 2025.

LEROI-GOURHAN, A. **Le geste et la Parole**. Paris: Albin Michel, 1964.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

LÈVY, Pierre. **Cibercultura**. 3.ed. São Paulo: Editora 34, 2010. 272p.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2010.

LIEBLICH, A.; TUVAL-MASHIACH, R.; ZILBER, T. **Narrative research: reading, analysis and interpretation**. Thousand Oaks: Sage, 1998.

LIMA, L. F. de; CUNHA, M. F. da; ESTEVÃO, E. J. de O.; MOURA, R. S. Produção de vídeos de Matemática em uma interação escola-universidade em tempos de pandemia. **Expressa Extensão**, v. 26, n. 2, p. 345–355, 30 abr. 2021. Disponível em: https://doi.org/10.15210/ee.v26i2.20555. Acesso em: 14 set. 2023.

LIMA, M. R. de. Autorrastreamento de exercícios físicos: prática de dados na plataforma Strava. **Motrivivência**, v. 35, n. 66, p. 1–18, 13 nov. 2023a. Disponível em:

https://doi.org/10.5007/2175-8042.2023.e94307. Acesso em: 14 set. 2023.

LIMA, M. R. de. Corpo afetado: uma experiência de autorrastreamento com uma tecnologia vestível. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 45, p. e20230055, 27 nov. 2023b. Disponível em: https://doi.org/10.1590/rbce.45.e20230055. Acesso em: 14 set. 2023.

LIMA, N. W. et al. Educação em Ciências nos tempos de pós-verdade: reflexões metafísicas a partir dos estudos das ciências de Bruno Latour. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, p. 155–189, 2019.

LIMA, Mariana Cruz de Almeida. **"Faz-se figura humanizada":** reflexões acerca de bebês quase-reais. 2011. 102 f. Monografia (Bacharelado em Ciências Sociais) — Universidade de Brasília, Brasília, 2011. Disponível em: https://bdm.unb.br/handle/10483/2373. Acesso em: 18 abr. 2023.

LOBO, L. A.; NASCIMENTO, R. V.; DANTAS, O. M. N. A.; MENDES, S. A. O. Coordenação pedagógica escolar e os desafios da avaliação da aprendizagem. In: **SÉRIE EDUCAR - VOLUME 42 – REFLEXÕES**. Belo Horizonte, MG: Editora Poisson, 2020. p. 36-45.

LOPES, Simonini Eduardo. **Rizoma e cartografia em Deleuze e Guattari**. Agenciamentos Literários, YouTube, 13 dez. 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=f5_XEtEatAw. Acesso em: 19 maio 2024.

LOURENÇO, R. F.; TOMAÉL, M. I. A Teoria Ator-Rede e a cartografia de controvérsias na Ciência da Informação. **Transinformação**, v. 30, p. 121–140, abr. 2018. Disponível em: https://doi.org/10.1590/2318-08892018000100010. Acesso em: 14 fev. 2024.

LOVELOCK, J. E.; MARGULIS, L. Atmospheric homeostasis by and for the biosphere: the Gaia hypothesis. **TELLUS**, [s. l.], v. 26, n. 1–2, p. 2–10, 1974. Disponível em: https://doi.org/10.1111/j.2153-3490.1974.tb01946.x. Acesso em: 2 mar. 2024.

LOVELOCK, J. **Gaia: a new look at life on Earth.** Oxford: Oxford University Press, 1979.

LUCAS, M.; MOREIRA, A. **DigCompEdu: quadro europeu de competência digital para educadores**. Aveiro: UA, 2018.

LÜDIQUE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisas em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U, 2003.

LUSSAULT, Michel. Quando um vírus toma lugar: algumas reflexões geográficas sobre a pandemia de SARS-CoV-2. **GEOUSP – Espaço e Tempo**, [s. l.], v. 25, p. e190735, 3 dez. 2021. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/geousp/article/view/190736Acesso em: 2 mar. 2023.

MACHADO, E. M.; OLIVEIRA, L. R. P. F. de. O ensino da normatividade gramatical na perspectiva da teoria ator-rede de Bruno Latour. **Revista Philologus**, v. 25, n. 75 Supl., p. 2075–2092, 2019.

MACNAGHTEN, P.; URRY, P. **Bodies of nature.** New York: Sage Publications, 2021.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

MARGULIS, L. **Symbiotic Planet: A New Look At Evolution.** Houston: Basic Book, 1999.

MARINI, M. Sem alarmes, sem surpresas – fertilizar, fermentar, reagir e metamorfosear o pensamento de Bruno Latour. **Ponto Urbe:** Revista do Núcleo de Antropologia Urbana da USP, n. 30, 28 dez. 2022. Disponível em: https://journals.openedition.org/pontourbe/13705. Acesso em: 15 dez. 2023.

MARTINS, A. P. S.; SILVA, H. R. da. O ensino de Língua Portuguesa na pandemia: os desafios da docência no contexto remoto. **Revista Prâksis**, v. 3, p. 157–180, 1 set. 2021. Disponível em: https://doi.org/10.25112/rpr.v3.2589. Acesso em: 14 set. 2023.

MARTINS, Eduardo Espindola Braud; VIANA, R. F. Por uma visão de linguagem ciborgue e coletiva. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, [*s. l.*], v. 58, n. 2, p. 496–519, ago. 2019. https://doi.org/10.1590/01031813541721582201 9.

MARTINS, Eduardo Espíndola Braud. Entre pênis de plástico e dildos de pele: subjetividades ciborgue em uma plataforma de sexcam. **Revista Indisciplina em Linguística Aplicada**, v1, n1, 2020, p.1-18.

MARTINS, G. A.; THEOPHILO, C. R. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MASSEY, D. **Pelo espaço: uma nova política da espacialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MATO GROSSO. **Lei n.º 10.232, de 29 de dezembro de 2014**. D.O. 29.12.14. Torna defeso, para fins não pedagógicos, o uso de aparelhos eletrônicos em sala de aula do ensino fundamental e médio do Estado de Mato Grosso. Palácio Paiaguás, Cuiabá, 19 dez. 2014.

MATOS, F. G. de. Por uma Linguística Aplicada indisciplinar. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 23, n. 1, 2006. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0102-44502007000100011. Acesso em: 3 nov. 2023.

MATURANA, H. **Ontología del conversar**. Revista Terapia Psicológica, v. 7, n. 10, p. 15–23, 1988. Disponível em: https://bit.ly/41pGK3C . Acesso em: 14 set. 2023.

MATURANA, H. Emoções e linguagem na educação e na política. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998b.

MATURANA, H. Uma abordagem da educação atual na perspectiva da biologia do conhecimento. In: MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998. p. 11-35.

MATURANA, H. Amar e Brincar: fundamentos esquecidos do humano – do patriarcado à democracia. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MBEMBE, Achille. Necropolítica. **Arte & Ensaios: Revista do PPGAV/EBA/UFRJ**, n. 32, p. 122-143, dez. 2016. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/arteensaio/article/view/26120. Acesso em: 14 set. 2023.

MELLO, Lydio Machado Bandeira de. O que é pesquisa documental? Disponível em:

https://biblio.direito.ufmg.br/?p=5114. Acesso em: 30 jul. 2021.

MELO, H.; MATTANA, B. V.; RIOS, J. M.; NAZAR, T. C. G. Indicativos de ansiedade, estresse e depressão em professores e estudantes no contexto da pandemia. **Revista PsicoFAE: Pluralidades em Saúde Mental**, v. 11, n. 1, p. 95–104, 5 ago. 2022.

MICHAELIS. **Cartografia**. Michaelis On-Line, 7 fev. 2024. Disponível em: https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/cartografia/. Acesso em: 06 fev. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otávio Cruz; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 51-67.

MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguística aplicada INdisciplinar com base em uma ideologia linguística responsiva às teorizações queer. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da; GONZALES, Clarissa Rodrigues; MELO, Glenda Cristina Valim; GUIMARÃES, Thayse Figueira (org.). **Estudos queer em linguística aplicada indisciplinar: gênero, sexualidade, raça e classe social**. São Paulo: Parábola, 2022. p. 15–52.

MOL, A. Actor-Network Theory: sensitive terms and enduring tensions. **Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie.** Sonderheft, v. 50, p. 253–269, 2010. Disponível em: https://hdl.handle.net/11245/1.330874. Acesso em: 14 ago. 2023.

MOLON, N. D.; VIANNA, R. O Círculo de Bakhtin e a Linguística Aplicada. **Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso**, v. 7, n. 2, p. 142–164, 30 nov. 2012.

MONFORTE, J. What is new in new materialism for a newcomer? **Qualitative Research in Sport, Exercise and Health**, v. 10, n. 3, p. 378–390, 2018.

MONTEIRO, A. Governo de MT distribui 30 mil Chromebooks para reforçar a aprendizagem de estudantes em casa. **mt.gov.br**, 26 fev. 2023. Disponível em: https://www.ager.mt.gov.br/web/mt/w/governo-de-mt-investe-r-102-6-milh%C3%B5es-em-ferramenta-tecnol%C3%B3gica-e-chromebooks. Acesso em: 28 fev. 2025.

MORAES, E. A. de; IRVING, M. de A.; PEDRO, R. M. L. R.; OLIVEIRA, E. Turismo de base comunitária à luz da Teoria Ator-Rede: novos caminhos investigativos no contexto brasileiro. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 122, p. 145–168, 1 set. 2020. Disponível em: https://doi.org/10.4000/rccs.10761. Acesso em: 28 fev. 2024.

MORAN, José. Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. In: YAEGASHI, Solange et al. (Org.). **Novas tecnologias digitais: reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento**. Curitiba: CRV, 2017. p. 23-35.

MORETI, N. M. T. Teoria Assemblage: juventudes e projetos de futuro. **Boletim de Geografia**, v. 41, p. 406-e67742, 7 dez. 2023. Disponível em: https://doi.org/10.4025/bolgeogr.v41.a2023.e67742. Acesso em: 15 ago. 2024.

MOROZOV, Evgeny. **Big Tech**: a ascensão dos dados e a morte da política. Trad. Claudio Marcondes. São Paulo: Ubu Editora, 2018.

MURAD, C. R. R. O. **O funcionalismo e o gerativismo: principais características e expoentes. Nucleus**, v. 8, n. 2, p. 345–352, 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/273799999_O_Funcionalismo_e_o_Gerativismo_principais_caracteristicas_e_expoentes. Acesso em: 2 mar. 2024.

NOBRE, J. C. de A.; PEDRO, R. M. L. R. Reflexões sobre possibilidades metodológicas da Teoria Ator-Rede. **Cadernos UniFOA**, v. 5, n. 14, p. 47–56, 2010. Disponível em: https://doi.org/10.47385/cadunifoa.v5.n14.1018. Acesso em: 22 set. 2022.

NOBRE, Júlio Cesar de Almeida; PEDRO, Rosa Maria Leite Ribeiro. Reflexões sobre possibilidades metodológicas da Teoria Ator-Rede. **Cadernos UniFOA**, Volta Redonda, ano V, n. 14, dez. 2010. Disponível em: http://www.unifoa.edu.br/cadernos/edicao/14/47.pdf. Acesso em: 14 set. 2023.

NOGUEIRA, C. Análise(s) do discurso: diferentes concepções na prática de pesquisa em Psicologia Social. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 24, n. 2, p. 235–242, 2008. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0102-37722008000200014. Acesso em: 14 set. 2023.

NORTON, B. **Identity and language learning: gender, ethnicity and educational change**. London: Longman, 2000.

Novo coronavírus: **a pandemia que moldou uma nova educação para o século 21**. **Folha de Dourados**, 1 fev. 2021. Disponível em: https://www.folhadedourados.com.br/a-pandemia-que-moldou-uma-nova-educacao-para-o-seculo-21/. Acesso em: 21 jun. 2024.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2007. p. 14-30.

NÓVOA, A. **Professores***:* imagens do futuro presente. Lisboa: Educa 2009.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 11-30.

NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR**. Pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil:** TIC Kids Online Brasil 2022. São Paulo : Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2023.

OLIVEIRA, A. P. No olho do furacão: a circulação das fake news do governo Jair Bolsonaro nas plataformas durante a Pandemia de COVID-19. [s. l.], 17 jun. 2021. Disponível em: http://repositorio.ufsm.br/handle/1/25696. Acesso em: 3 fev. 2025.

OLIVEIRA, Cêurio de. **Dicionário cartográfico**. Rio de Janeiro: IBGE, 1980.

OLIVEIRA, D. A.; JUNIOR, E. A. P. Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um

retrato da desigualdade educacional brasileira. **Revista Docência e Ensino**, v. 14, n. 30, 20 jan. 2021. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/52006. Acesso em: 8 abr. 2024.

OLIVEIRA, E. D.; FONSECA, B. A.; PAVANI, G. S. Breve avaliação dos laboratórios de informática na educação básica: estudo de caso da rede municipal de ensino de Jandaia do Sul – PR. **Cadernos da Pedagogia**, v. 13, n. 25, 25 set. 2019. Disponível em: https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/1164. Acesso em: 18 ago. 2024.

OLIVEIRA, Kaio Eduardo de Jesus; PORTO, Cristiane de Magalhães. **Educação e teoria ator-rede: fluxos heterogêneos e conexões híbridas**. Ilhéus, BA: Editus, 2016.

OLIVEIRA, Lisiane Cézar de; MENEZES, Janaína; SCHLEMMER, Eliane. Alice no labirinto da aprendizagem: a prática pedagógica imerge. In: SCHLEMMER, Eliane; BACKES, Luciana; BITTENCOURT, João Ricardo; PALAGI, Ana Maria Marques (Org.). **O habitar do ensinar e do aprender onlife: vivências na educação contemporânea**. São Leopoldo: Casa Leiria, 2021. p. 55-70.

OLIVEIRA, S. da S.; SILVA, O. S. F.; SILVA, M. J. de O. Educar na incerteza e na urgência: implicações do ensino remoto ao fazer docente e a reinvenção da sala de aula. **Interfaces Científicas - Educação**, v. 10, n. 1, p. 25–40, 6 set. 2020. Disponível em: https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p25-40. Acesso em: 14 set. 2023.

PAIVA, V. L. M. de O. **#ensinopandêmico**: uma reflexão ou dica por dia. São Paulo: Parábola Editorial, 2020.

PAIVA, V. L. M. de O. e. Letramento digital: problematizando o conceito. **Revista da ABRALIN**, v. 20, n. 3, p. 1161–1179, 23 dez. 2021. Disponível em: https://doi.org/10.25189/rabralin.v20i3.1905. Acesso em: 14 set. 2023.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **Aquisição de Segunda** Língua. São Paulo: Parábola, 2014.

PASSOS, E.; BARROS, R. B. Cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V; ESCÓSSIA, L. (Orgs.) **Pistas do método da cartografia**. Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 17-31.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009. p.52-75.

PASSOS, Elaine Cristina Barbosa. **Redes sociais e a sala de aula invertida: uma experiência com alunos do ensino médio**. 2019. 175 f. Dissertação (Mestrado em Letras: Cultura, Educação e Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Linguagem e Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2019.

PAULA, Charlene S. M. de. Linguística aplicada: definições e desafios. **Temporis[ação]**, Goiás, v. 1, n. 10, 2010. Disponível em: https://bit.ly/41prWSA. Acesso em: 2 mar. 2024.

PEDERSEN, M. A**.** Anthropological epochés: phenomenology and the ontological turn.

Philosophy of the Social Sciences, v. 50, n. 6, p. 610–646, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1177/0048393120917969. Acesso em: 15 jul. 2022.

PEDRO, Rosa Maria Leite Ribeiro. Redes e controvérsias: ferramentas para uma cartografia da dinâmica psicossocial. *In:* **VII ESOCITE – Jornadas Latino-Americanas de Estudos Sociais das Ciências e das Tecnologias**, 2008, Rio de Janeiro. Anais [...]. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Estudos Sociais das Ciências e das Tecnologias – ESOCITE.BR, 2008. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/264119909_SOBRE_REDES_E_CONTROVERSIAS_FERRAMENTAS_PARA_COMPOR_CARTOGRAFIAS_PSICOSSOCIAIS. Acesso em: 2 mar. 2025.

PEDRO, Rosa Maria Leite; NOBRE, José Carlos Dias de Andrade. Redes de bioética e biotecnologias da reprodução: controvérsias teóricas e metodológicas. **RECIIS**, v. 1, n. 2, p. 87, 20 dez. 2007. Disponível em: https://doi.org/10.3395/reciis.v1i2.87pt. Acesso em: 15 ago. 2023.

PELLINI, J. **Archaeology, Senses and Affects. Changing the Mind, the Heart and the pants**. Newcastle: Cambridge Scholars Publisher, 2018.

PENNYCOOK, A. English in the World/The World in English. **Power and Inequality in Language Education**. Cambridge: J. W. Tollefson, 1995. p. 34–38.

PENNYCOOK, Alastair. **Posthumanist applied linguistics**. New York: Routledge, 2018.

PENNYCOOK, Alastair; MAKONI, Sinfree. **Innovations and challenges in applied linguistics from the Global South**. 1. ed. London: Routledge, 2019. 176 p. DOI: 10.4324/9780429489396. Disponível em: https://bit.ly/4iiHuyo. Acesso em: 2 mar. 2025.

PEREIRA, B. G. Culto à Beleza e Resgate da Imagem de Top Model: Representações da Figura Feminina Xuxa na Condução da Atração Televisiva Dancing Brasil. **Revista FSA**, v. 14, n. 16, p. 145–164, 2017. Disponível em: https://www4.unifsa.com.br/revista/index.php/fsa/article/view/1467. Acesso em: 2 mar. 2024.

PEREIRA, D. C. *et al.* Situação de guerra, não de pedagogia: Entrevista com Bruno Latour. In: ALZAMORA, G.; ZILLER, J.; COUTINHO, F. A. Dossiê Bruno Latour. Belo Horizonte: UFMG, 2021. p. 98-109.

Pierre Lévy. **As tecnologias da inteligência: O futuro do pensamento na era da informática.** RJ: Ed. 34,1993.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo, SP: Cortez, 2002. p. 15-34.

PIMENTEL, Ana Margareth Steinmüller. **A escrita na internet: de post em post o Twitter se configura como espaço discursivo**. 2017. 125 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, Campina Grande, 2017.

PIRES, F. do E. S. S.; ARAUJO-JORGE, T. C. de; TRAJANO, V. da S. Avaliação sobre o uso do programa PowerPoint em sala de aula porestudantes da Educação Básica. **Revista Brasileira**

de Ensino de Ciência e Tecnologia, [*s. l.*], v. 5, n. 1, 10 maio 2012. DOI 10.3895/S1982-873X2012000100003. Disponível em: https://revistas.utfpr.edu.br/rbect/article/view/862. Acesso em: 26 out. 2023.

PORTARIA Nº 343-20-MEC. [*s. d.*]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm. Acesso em: 14 jan. 2025.

Porto, A**. Nossos professores são a garantia de um futuro promissor**. 15 Out. 2021. Disponível em: https://www3.seduc.mt.gov.br/-/18211050-nossos-professores-sao-a-garantia-de-um-futuro-promissor. Acesso em: 23 out. 2021.

Priberam da Língua Portuguesa. **Controvérsia.** 11 fev. 2024.Disponível em: https://dicionario.priberam.org/controvérsia. Acesso em: 11 fev. 2024.

QUEIROZ, V. **2 anos de covid: Relembre 30 frases de Bolsonaro sobre pandemia.** 26 fev. 2022. Poder360. Disponível em: Acesso em: 19 out. 2024.

RABELO, Amanda Oliveira. A importância da investigação narrativa na educação. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 114, p. 171-188, jan.-mar. 2011. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000100011. Acesso em: 14 set. 2023.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Uma linguística aplicada plenamente emancipada: um sonho ou uma perspectiva concreta? **Revista Linguagem em Foco**, v. 2, n. 3, p. 13–18, 2010. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/1692. Acesso em: 28 jun. 2020.

RAMALHO, M. C.; JUNIOR, F. A. T.; ALVES, B. L. G.; TAVARES, M. R. Um olhar sobre a Teoria Ator-Rede e a Cartografia das Controvérsias: o caso da trilha da Pedra do Telégrafo - RJ. **Revista Turismo em Análise**, v. 30, n. 2, p. 231–250, 29 ago. 2019. Disponível em: https://doi.org/10.11606/issn.1984-4867.v30i2p231-250. Acesso em: 12 out. 2023.

REISSMAN, C. K. **Narrative methods for the human sciences**. Thousand Oaks, CA: SAGE, 2008.

REZENDE, T. **"Somos a resistência": emoções de professoras/es (de inglês) de escolas públicas**. 2020. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Linguística do Centro de Ciências Humanas e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

RIBAS, M. M. G. Repensando os letramentos pela perspectiva pós-humanista. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 58, n. 2, p. 612–636, 1 ago. 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/tla/a/tyQZD8Ls56Rq9qLcd3fLvtr/. Acesso em: 14 set. 2023.

RIBAS, Mário Márcio Godoy. **Uma visão ator-redeana e pós-humanista sobre a formação de professores de língua inglesa.** 2024. 208 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2024.

RIBEIRO, Camila de Souza. **A desigualdade social e seus impactos na educação pública brasileira com a Pandemia de Covid-19: uma análise das produções acadêmicas na área**

da educação. 2023. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação – Área de Concentração: Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2023.

RIESSMAN, C. K. **Narrative methods for the human sciences**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2008.

ROCHA, D.; DAHER, D. C. Afinal, como funciona a Linguística Aplicada e o que pode ela se tornar? **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, v. 31, p. 105–141, jun. 2015. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0102-445062753693134622. Acesso em: 17 ago. 2023.

RODEGHIERO, T. H.; DUARTE, T. **O que é a cartografia? [***S. l.*: *s. n.*], 25 mar. 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=h9isYfHF6XQ. Acesso em: 19 maio 2024.

RODEGHIERO, T. H.; DUARTE, T.. O que é a cartografia? 2020. Educapes. Disponível em: https://bit.ly/edu_cartografia. Acesso em: 16 de nov. 2020.

RODRIGUES, A. L.; XAVIER, M. M. Nas trilhas do discurso: as contribuições de Mikhail Bakhtin e Michel Pêcheux. **Revista Saridh – Linguagem e Discurso**, [*s. l.*], v. 1, n. 1, 30 maio 2019. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/RevSaridh/article/view/17899. Acesso em: 19 fev. 2024.

ROJO, R. H..; MOURA, Eduardo (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, R, H. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R, H; MOURA, E (org). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p.11-32.

ROJO, R. H. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROLNIK, S. **Cartografia sentimental.** Porto alegre: Sulina, 2007.

ROSENWEIN, Barbara H. Problems and Methods in the History of Emotions. Passions In Context. International Journal for the History and Theory of Emotions, 2010, p.1-32

ROSÁRIO, I. C. Funcionalismo em linguística: raízes passadas e irradiações futura**s. Via Litterae:** Revista de Linguística e Teoria Literária**,** v. 2, n. 2, p. 435–450, 2010. Disponível em: https://www.revista.ueg.br/index.php/vialitterae/article/view/5428. Acesso em: 2 mar. 2024.

ROSE, G. **Visual methodologies: an introduction to researching with visual materials**. 3. ed. London: Sage, 2012.

SÁ, S. P. de. Contribuições da Teoria Ator-Rede para a ecologia midiática da música // Contributions of Actor-Network Theory to the media ecology of music. **Contemporanea**, v. 12, n. 3, p. 537–555, 2014. Disponível em: https://doi.org/10.9771/contemporanea.v12i3.12402. Acesso em: 14 set. 2023.

SALLES, P. P. Floresta de flautas: interações multiespecíficas entre plantas, espíritos, humanos e os aerofones iyamaka. **Cadernos de Campo (São Paulo - 1991)**, [*s. l.*], v. 32, n. 2, p.

e214335–e214335, 15 dez. 2023. https://doi.org/10.11606/issn.2316-9133.v32i2pe214335.

SANTAELLA, Lucia. **Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação**. São Paulo: Paulus, 2013.

SANTANA, Bruno Reis**. Modos de propagação da educação científica na infância: do desenho animado às práticas escolares**. 2019. 133 f. Dissertação (Mestrado em Letras – Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Tocantins, Porto Nacional, 2019.

SANTANA, F. C. de M. Formação continuada em modelagem matemática na modalidade remota: a rede e o fenômeno da hibridização. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 17, p. e6251097, 13 dez. 2023. Disponível em: https://doi.org/10.14244/198271996251. Acesso em: 8 out. 2022.

SANTOS, Abner. **4,6 bilhões de anos em 50 minutos: a história da evolução!** YouTube, ABC Terra, 14 fev. 2024. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Is8AvIyzR9A. Acesso em: 2 mar. 2025.

SANTOS, B. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.** São Paulo: Cortez, 2007.

SANTOS, J. A. B.; BARONAS, R. L. **Novo normal**. InformaSUS/UFSCAR. Disponível em: https://www.informasus.ufscar.br/novo-normal/. Acesso em: 25 nov. 2021.

SANTOS, Maxwell Henrique Freitas dos. **Fake news no WhatsApp na campanha de Jair Messias Bolsonaro durante as eleições presidenciais de 2018. 2021**. 55 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Jornalismo) – Instituto de Ciências Humanas, Comunicação e Artes, Curso de Jornalismo, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2021.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 2006..

SCARANO, F. R. **A linguagem de Gaia - ensaio. Cadernos Selvagem**, Biosfera: Dantes Editora, 2020. Disponível em: https://selvagemciclo.com.br/2023/wp-content/uploads/2020/11/CADERNO_6_SCARANO.pdf. Acesso em: 2 mar. 2024.

SCARANO, F. R. **Aula 16 AM088 – Esperança: regenerantes de Gaia.** Instituto de Física Gleb Wataghin - Unicamp. YouTube, 22 dez. 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=urZ7SJbtIlY. Acesso em: 5 set. 2022.

SCHEIFER, C. L. Pela (Re)Afirmação do Espaço na e para além da Linguística Aplicada: Apontamentos teóricos e empírico-metodológicos. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, [*s. l.*], v. 31, p. 223–252, ago. 2015. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0102-445044059977009059. Acesso em: 03 out. 2024.

SCHEIFER, Camila Lawson. A virada espacial nos novos estudos de letramento: em busca do terceiro espaço. **Calidoscópio**, v. 12, n. 1, p. 3-14, jan./abr. 2014. Disponível em: https://doi.org/10.4013/cld.2014.121.01. Acesso em: 07 out. 2023.

SCHMITZ, J. R. Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, [*s. l.*], v. 8, p. 235–250, 2008. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1984-63982008000100011. Acesso em: 03 out. 2024.

SCHWARTZ, R., M. **Narrativas de professores de Inglês: experiências do uso de tecnologias dgitais durante e pós-ensino remoto.** 2023. 113 f. Mestrado em Linguística. – Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres-MT, 2023.

Sciré, C. **Latour e suas bases**. Saber Cotidiano, Youtube. 5 maio 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=WpkOxH0im-g. Acesso em: 15 jan. 2024.

SCIRÉ, C. **Se jamais fomos modernos, o que éramos antes dessa construção?** 6 ago. 2019. Saber Cotidiano, Youtube. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=SyNU8x-DQfc. Acesso em: 20 dez. 2023.

SCIRÉ, Claudia. **Mapeamento das controvérsias sócio-técnicas**. Saber Cotidiano, YouTube, 2 nov. 2022. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=DvDz00dMxRM. Acesso em: 2 mar. 2025.

SCIRÉ, Claudia. **O que é um agenciamento?** Saber Cotidiano, YouTube, 9 jun. 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=xYQ1db8u1Ww. Acesso em: 02 mar. 2023.

SCRIRÉ, C. **O que é um agenciamento?** Saber Cotidiano - YouTube**,** 9 jun. 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=xYQ1db8u1Ww. Acesso em: 14 set. 2023.

SEBA, A. L. D. V.; CARVALHO, R. F.; SILVA, L. M. F. **A Pandemia de Covid-19 e os desafios sociotécnicos do professor de línguas: uma leitura pela ótica da teoria ator-rede (TAR).** In: NETTO, M. R. (Org.). **Políticas públicas educacionais em contextos digitais.** Jundiaí - SP: Paco Editorial, ano. p. 59-91.

SEBA, A. L. D. V.; COSTA, E. P. M. da. A promessa da redação ENEM nota mil nas redes sociais: uma análise enunciativo-discursiva de um perfil no Instagram. **Revista ECOS**, v. 32, n. 1, p. 243–263, 14 jul. 2022. Disponível em: https://periodicos.unemat.br/index.php/ecos/article/view/6392. Acesso em: 23 nov. 2023.

SEBA, A. L. D. V.; GALLARDO, B. C. "Isso não é Tumblr": posturas críticas de internautas sobre um vídeo-tutorial no YouTube. **Entrepalavras,** v. 11, n. 3, p. 335–355, 25 jan. 2022. Disponível em: https://doi.org/10.22168/2237-6321-32313. Acesso em: 02 mar. 2023.

SEBA, Adson Luan Duarte Vilasboas. **Learning through cartoons:** aprendizagem de língua mediada por computador na perspectiva dos sistemas adaptativos complexos. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras – Inglês) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, MT, 2017.

SEBA, Adson Luan Duarte Vilasboas. **Um estudo sobre o processo de ensino de línguas estrangeiras mediado por tecnologias digitais em uma escola do campo:** entre adaptações, complexidades, desafios e possibilidades. Cáceres: Editora UNEMAT, 2023. Disponível em: https://bit.ly/4hY4Jy8. Acesso em: 2 mar. 2024.

SEDUC. **Governo de MT já disponibilizou mais de 48 mil Chromebooks a etudantes**. Disponível em: https://www3.seduc.mt.gov.br/-/23546922-governo-de-mt-ja-disponibilizou-mais-de-48-mil-chromebooks-a-estudantes. Acesso em: 9 fev. 2025a.

SEVERO, C. G.; BUZATO, M. E. K. Apresentação. In: SEVERO, C. G.; BUZATO, M. E. K.

Cosmopolítica e linguagem. Araraquara-SP: Letraria, 2023. p. 7–12.

SEVERO, C. G.; BUZATO, M. E. K. Cosmopolítica e linguagem. In: SEVERO, C. G.; BUZATO, M. E. K. **Cosmopolítica e linguagem**. Araraquara-SP: Letraria, 2023. p. 12–41.

SIEBERT, S.; PEREIRA, I. V. A pós-verdade como acontecimento discursivo. **Linguagem em (Dis)curso**, [*s. l.*], v. 20, p. 239–249, 7 set. 2020. Disponível em:https://doi.org/10.1590/1982-4017/200201-00-00. Acesso em: 15 jan. 2021.

SIGNORINI, Inês. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em linguística aplicada**.** In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda C. (Orgs.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 89-98.

SILVA, Alexandre Rocha da; LUZ, Guilherme Gonçalves da; MÜLLER, Luiza; ARRUDA, Mario Alberto Pires de. A ubiquidade ciborgue como microfísica da insurreição. **Communicare: Revista do Centro Interdisciplinar de Pesquisa - Faculdade Cásper Líbero [recurso eletrônico]**, v. 19, n. 2, p. 18-34, 2. sem. 2019. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/204823. Acesso em: 1 mar. 2025.

SILVA, E. M. P. da; MOURÃO, P. L.; CARVALHO, J. W. P.; SOUTO, D. L. P**. Percepções dos professores formadores sobre multiplataforma Microsoft Teams no ensino remoto**. **Zeiki - Revista Interdisciplinar da Unemat Barra do Bugres**, [s. l.], v. 3, n. 1, p. 5–23, 19 set. 2022b. Disponível em: https://periodicos.unemat.br/index.php/zeiki/article/view/5843/4814. Acesso em: 3 mar. 2025.

SILVA, Ennio Henrique Rodrigues. **Depois da checagem de fatos: discursos, sentidos e crenças em circulação a partir de uma postagem jornalística no Facebook**. 2019. 107 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Programa de Pós-graduação em Comunicação, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2019

SILVA, J. do C. da; SEBA, A. L. D. V. Navegando pelas pesquisas tecnobiográficas no Brasil: uma revisão integrativa da literatura. **Revista de Educação do Vale do Arinos – RELVA**, v. 10, n. 1, p. e102301, 9 ago. 2023. Disponível em: https://doi.org/10.30681/relva.v10i1.6310. Acesso em: 5 mar. 2023.

SILVA, L. A. **Histórias de vivenciar o estágio de Inglês no formato remoto: implicações para a construção da Identidade Docente**. 2023. 114 f. Dissertação – Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2023.

SILVA, NELMA TEIXEIRA DA. “Cadê o link, professora? ”: desafios do ensino remoto emergencial para estudantes com deficiência no contexto da escola pública. 2022. 232 f. Tese (Doutorado em Língua e Cultura) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.

SILVA, Sarah Eliane de Matos; SILVA, Fábio Augusto Rodrigues e; TAVARES, Juliana Carvalho; COUTINHO, Francisco Ângelo. A crise pandêmica sob uma perspectiva (não) moderna: fatos tecnocientíficos e democracia no contexto brasileiro. In: **XIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XIII ENPEC**, ENPEC em Redes, 27 de setembro a 01 de outubro de 2021. Anais [...]. Disponível em: https://bit.ly/4h4z4tE. Acesso em: 14 set. 2023.

SILVA, V.; SILVA, R. S.; SEBA, A. L. D. V. Do laboratório de informática ao smartphone: entre restrições, reconfigurações e adaptações da escola na (pós)pandemia. In: LEFFA, V.; FIALHO, A. F.; BEVILÁQUA, A. F.; COSTA, A. R. (orgs.). **Tecnologias e ensino de línguas**: uma década de pesquisa em Linguística Aplicada. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2020. p. 206-224.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. A hipótese do colonialismo de dados e o neoliberalismo. In: CASSINO, João Francisco; SOUZA, Joyce; SILVEIRA, Sérgio Amadeu da (orgs.). **Colonialismo de dados e modulação algorítmica:** tecnopolítica, sujeição e guerra neoliberal. São Paulo: Autonomia Literária, 2023. p. 33-5. Disponível em: https://bit.ly/43iLMBu. Acesso em: 5 abr. 2023.

SIMONDON, Gilbert. **Do modo de existência dos objetos técnicos** [1958]. Tradução de Vera Ribeiro. 1. ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 2020.

SINGER, P. Speciesism and moral status. **Metaphilosophy**, v. 40, n. 3–4, p. 567–581, 2009. Disponível em: https://doi.org/10.1111/j.1467-9973.2009.01608.x. Acesso em: 15 jul. 2022.

SINTEP-MT. **Trabalhadores da educação protestam em defesa da carreira e do respeito à profissão.** Disponível em: https://sintep.org.br:443/sintep/Utilidades/view_noticia/trabalhadores-da-educacao-protestam-em-defesa-da-carreira-e-do-respeito-a-profissao/i:2602. Acesso em: 1 fev. 2025.

SIPMANN, **O. A dificuldade para o emprego das TICs por professores do ensino fundamental: um estudo de caso em uma escola pública no município de Três de Maio**, RS. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010. Disponível em: http://repositorio.ufsm.br/handle/1/17458. Acesso em: 9 fev. 2025.

SIQUEIRA, H. S. G.; MEDEIROS, M. F. S. Somos todos ciborgues: aspectos sociopolíticos do desenvolvimento tecnocientífico. 5 fev. 2011. **Configurações**. Disponível em: https://journals.openedition.org/configuracoes/882?lang=en. Acesso em: 3 nov. 2023.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. São Paulo: Autêntica 1999.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: As muitas facetas. Rev. Bras. Educ. [online]. 2004, n.25, pp.05-17.

SOUSA, B. S. **Letramento científico a partir de relatórios de pesquisa no ensino fundamental II**: uma intervenção pedagógica. 2016. 97f. Dissertação (mestrado profissional em letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal Do Tocantins, Câmpus Universitário De Araguaína, Araguaína, 2016.

SOUZA, R. M. de. Rizoma Deleuze-guattariano: representação, conceito e algumas aproximações com a educação. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação (RESAFE)**, [*s. l.*], n. 18, p. 234–259, 2012. Disponível em: https://doi.org/10.26512/resafe.v0i18.4546. Acesso em: 23 set. 2024.

SPECTOR, K.; KIDD, B. G. The ungraspable in-between of posthuman literacies. In: KUBY, C. R.; SPECTOR, K.; THIEL, J. J. (Org.). **Posthumanism and literacy education: knowing/becoming/doing literacies**. New York: Routledge, 2019.

SPURIO, M. S.; BIANCHINI, L. G. B.; COSTA, N. L. da; STEIN, A. V. Olhar docente acerca da prática com jogos e tecnologias nas intervenções da sala de recursos multifuncionais. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 21, n. 2, p. 118–126, 17 ago. 2020. Disponível em: https://doi.org/10.17921/2447-8733.2020v21n2p118-126. Acesso em: 14 set. 2023.

STEFANELLO, Paulo Gerson Rodrigues. **Práticas de letramento na Terra Indígena de Dourados/MS: um olhar sobre a circulação dos discursos**. 2018. 233 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Linguística, São Carlos, 2018.

STENGERS, I. **As Políticas Da Razão**. Lisboa: EdiçõeS 70, 2000.

STENGERS, I. **No tempo das catástrofes.** São Paulo: Cosac Naify, 2015.

TAKAKI, N. H. Thought-provoking 'contamination': applied linguistics, literacies and posthumanism. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 58, p. 579–611, 23 set. 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1590/01031813201958654719. Acesso em: 17 ago. 2023.

TALAMONI, Ana Carolina B. O programa da descrição densa. In: **Os nervos e os ossos do ofício: uma análise etnológica da aula de Anatomia**. São Paulo: Editora UNESP, 2014. p. 53–56. Disponível em: https://books.scielo.org/id/2s7y9/pdf/talamoni-9788568334430-06.pdf. Acesso em: 3 mai.2022.

TARDE, G. **Monadologia e sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TSING, Anna Lowenhaupt. **Viver nas ruínas: paisagens multiespécies no antropoceno**. Brasília: IEB Mil Folhas, 2019.

UOL. **Ministro da educação pede volta às aulas presenciais: "necessidade urgente"** 20 jul. 2021. Disponível em: https://bit.ly/41Ep4T9. Acesso em: 12 jan. 2025.

UOL. **Precisamos superar a ideia de que professor trabalha "por amor".** 27 ago. 2024. Disponível em: https://www.uol.com.br/ecoa/colunas/rodrigo-ratier/2023/10/15/precisamos-superar-a-ideia-de-que-professor-trabalha-por-amor.htm. Acesso em: 27 ago. 2024.

VENTURINI, Tommaso. Building on faults: how to represent controversies with digital methods. **Public Understanding of Science**, v. 21, n. 7, p. 796-812, 2012. Disponível em: https://hal-sciencespo.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/1064260/filename/venturini-building-on-faults.pdf. Acesso em: 14 ago. 2023.

VENTURINI, Tommaso. Diving in magma: how to explore controversies with actor-network theory. **Public Understanding of Science**, v. 19, n. 3, p. 258–273, 2010. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0963662509102694. Acesso em: 2 mar. 2025.

VENTURINI, Tommaso; LATOUR, Bruno. The social fabric. In: **Futur en Seine 2009**, maio 2009, Paris, França. [S. l.]: Cap Digital, 2009. Disponível em: https://sciencespo.hal.science/hal-01293394. Acesso em: 15 out. 2023.

VIANA, G. M.; ARAÚJO, R. D. de; COUTINHO, F. Â. Contribuições para a compreensão do negacionismo científico a partir da teoria ator-rede: o estudo de uma comunidade antivacina no facebooK. **ARARIPE — Revista de filosofia -**, [*s. l.*], v. 4, n. 1, p. 185–209, 29 ago. 2023. https://doi.org/10.56837/Araripe.2023.v4.n1.1152.

VIANNA, L. F. de N. Antropoceno e o COVID-19: Uma era de integração ou de controle da Natureza? **Revista Brasileira de Meio Ambiente**, v. 8, n. 1, 15 abr. 2020. Disponível em: https://www.revistabrasileirademeioambiente.com/index.php/RVBMA/article/view/453. Acesso em: 22 nov. 2022.

VICENTE, B. G. C.; SILVA, D. C. S. e. A cartografia de Deleuze e Guattari como metodologia de pesquisa. **Anais do Congresso de Ensino, Pesquisa e Extensão da UEG (CEPE)**, v. 4, 2017. Disponível em: https://www.anais.ueg.br/index.php/cepe/article/view/10001. Acesso em: 19 maio 2024.

VINCK, D. **Sociologie des sciences.** Paris: Armand Colin, 1995.

VIVACQUA, F. Desvendando a Ecologia da Mente: A Comunicação como Chave para a Interação Sistêmica. 16 maio 2023. **Design Regenerativo**. Disponível em: https://www.designregenerativo.com/post/desvendando-a-ecologia-da-mente-a-comunicação-como-chave-para-a-interação-sistêmica. Acesso em: 10 jun. 2024.

VIVEIROS DE CASTRO, E. Eduardo Viveiros de Castro. Org. de Renato Sztutman. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, p. 161, 2008.

VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin) **Marxismo e filosofia da linguagem:** Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina V. Américo. São Paulo: Editora 34, 2018 [1929-1930], 2ªed.376 p.

WARDHAUGH, Ronald. **An introduction to sociolinguistics.** New York: Basil Blackwell, 1986.

WEBER, S. Using visual images in research. In: KNOWLES, J. G.; COLE, A. L. (Org.). **Handbook of the arts in qualitative research: perspectives, methodologies, examples, and issues**. London: Sage, 2008. p. 41-53.

WEDIG, Juliana Cristina; RAMOS, João Damasceno Dias. Colonialismo, plantation e Antropoceno: o controle sobre corpos e territórios. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, p. 16–30, 15 dez. 2023. Disponível em: https://doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v1i86p16-30. Acesso em: 8 fev. 2023.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. I. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. Tradução de M. Bagno. São Paulo: Parábola, [1968], 2006.

WIKIPÉDIA. **Estudos de ciência, tecnologia e sociedade**. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Estudos_de_ci%C3%AAncia%2C_tecnologia_e_sociedade. Acesso em: 7 mar. 2023.

YAZBECK, Letícia. Arte pré-histórica: Saiba tudo sobre a pintura rupestre. Disponível em: https://bit.ly/3u8wRLl. Acesso em: 23 out. 2023.

ZUBLER, Élidi P. Pavanelli; CALHEIROS, Moniky Liberto. Ensino remoto emergencial na

rede estadual de Mato Grosso: um relato de experiência. In: **SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO (SEMIEDU), 29.**, 2021, Cuiabá. **Anais [...].** Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2021. p. 400-404

ZUBOFF, SHOSHANA. **A era do capitalismo de vigilância**: a luta por um futuro humano na nova fronteira do poder. Tradução de george schlesinger. Rio de janeiro: intrínseca, 2019.

ANEXOS

Anexo I: Parecer CEP

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO - UNEMAT

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: LETRAMENTOS DIGITAIS DE PROFESSORES DA ÁREA DA LINGUAGEM DE MATO GROSSO: ENTRE DESAFIOS E POSSIBILIDADES NAS DINÂMICAS DE AUTO-ORGANIZAÇÃO E ADAPTAÇÃO NA PANDEMIA DA COVID-19

Pesquisador: ADSON LUAN DUARTE VILASBOAS SEBA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 55841521.9.0000.5166

Instituição Proponente: Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT

Patrocinador Principal: Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.417.050

Apresentação do Projeto:

A pandemia da Covid-19 trouxe implicações em várias esferas da sociedade, sobretudo, no contexto educacional, uma vez que a adesão massiva das tecnologias digitais elucidou que "a vida contemporânea está mudando em muitos aspectos e isso impacta a linguagem e suas práticas comunicativas" (BARTON e LEE, 2015, p.12). Nesse sentido, os professores foram forçados a buscarem por formação continuada para o uso pedagógico das tecnologias e, assim, desenvolver habilidades de letramentos digitais. Por esse viés, estabelecemos como objetivo deste estudo investigar as dinâmicas de auto-organização e adaptação dos professores da área de linguagens do Estado de Mato Grosso em seus processos de letramentos digitais durante a pandemia e seus efeitos na pós-pandemia da Covid-19. A metodologia eleita para este projeto é o Estudo de Caso, "um tipo de pesquisa que investiga um caso particular constituído de um indivíduo ou de um grupo de indivíduos em um contexto específico" (PAIVA,2019, p.65), como é o caso, por exemplo, da investigação aqui proposta, no âmbito dos professores da área de linguagens que participaram do II Seminário Linguagem, Tecnologia e Ensino: realidades e perspectivas em tempos de pandemia. Farão parte do estudo professores da área de linguagem que participaram do II SLTE e que responderão a um questionário virtual produzido no Google Formulários. Em atendimento à resolução 510 de 7 de abril de 2016 do Conselho Nacional de Ética e Pesquisa do Ministério da Educação, as identidades dos professores convidados para esse estudo serão preservadas

Endereço: Av. Tancredo Neves, 1095
Bairro: Cavalhada II **CEP:** 78.200-000
UF: MT **Município:** CACERES
Telefone: (65)3221-0067 **E-mail:** cep@unemat.br

Objetivo da Pesquisa:
Objetivo Primário:

• Investigar as dinâmicas de auto-organização e adaptação dos professores da área de linguagens do Estado de Mato Grosso em seus processos de letramentos digitais durante a pandemia e seus efeitos na pós-pandemia da Covid-19.

Objetivos Secundários:
• Analisar em que medida as tecnologias digitais foram incorporadas pelos professores em suas práticas remotas e híbridas de ensino.
• Verificar as emergências decorrentes das relações instituídas entre professor, tecnologias e ensino na pandemia.
• Compreender a concepção de letramento digital dos professores e verificar em que medida elas afetam suas práticas de ensino.
• Entender os medos, pavores e anseios dos professores no processo forçado de apropriação e aplicação dos recursos tecnológicos em suas práticas de ensino.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:
- A pesquisa apresenta garantia de que danos previsíveis serão evitados, como preconiza a resolução 466/2012.
A pesquisa apresenta, como preconiza a resolução 466/2012:
- Ponderação entre riscos e benefícios, tanto conhecidos como potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos;
- Garantia de que danos previsíveis serão evitados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:
A pesquisa apresenta:

- Respeito aos participantes da pesquisa em sua dignidade e autonomia, reconhecendo sua vulnerabilidade, assegurando sua vontade de contribuir e permanecer, ou não, na pesquisa, por intermédio de manifestação expressa, livre e esclarecida;
- Ponderação entre riscos e benefícios, tanto conhecidos como potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos;

- Garantia de que danos previsíveis serão evitados; e
- Relevância social da pesquisa, o que garante a igual consideração dos interesses envolvidos, não perdendo o sentido de sua destinação sócio-humanitária

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:
Todos os termos foram apresentados de acordo com as exigências da resolução 466/2012 e a Norma Operacional 001/2013 do CNS - Conselho Nacional de Saúde.

Recomendações:
Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:
O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Mato Grosso CEP/UNEMAT após análise do protocolo em comento, de acordo com a resolução 466/2012 e a Norma Operacional 001/2013 do CNS, é de parecer que não há restrição ética para o desenvolvimento da pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1870325.pdf	07/04/2022 12:27:28		Aceito
Outros	curriculo_adson.pdf	07/04/2022 12:25:23	ADSON LUAN DUARTE VILASBOAS SEBA	Aceito
Outros	curriculo_valdir.pdf	07/04/2022 12:23:56	ADSON LUAN DUARTE VILASBOAS SEBA	Aceito
Outros	QUESTIONARIO.pdf	07/04/2022 12:21:04	ADSON LUAN DUARTE VILASBOAS SEBA	Aceito
Outros	coleta.pdf	07/04/2022 12:19:29	ADSON LUAN DUARTE VILASBOAS SEBA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETOCOMITE.pdf	16/12/2021 18:37:53	ADSON LUAN DUARTE VILASBOAS SEBA	Aceito
Folha de Rosto	folha_correta.pdf	16/12/2021 18:36:20	ADSON LUAN DUARTE	Aceito

Folha de Rosto	folha_correta.pdf	16/12/2021 18:36:20	SEBA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	infra.pdf	16/12/2021 18:27:39	ADSON LUAN DUARTE VILASBOAS SEBA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	04/12/2021 19:12:42	ADSON LUAN DUARTE VILASBOAS SEBA	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	oficio.pdf	04/12/2021 19:11:00	ADSON LUAN DUARTE VILASBOAS SEBA	Aceito
Orçamento	orcamento.pdf	04/12/2021 19:09:43	ADSON LUAN DUARTE VILASBOAS SEBA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	pesquisador.pdf	04/12/2021 19:05:56	ADSON LUAN DUARTE VILASBOAS SEBA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	02/12/2021 19:03:18	ADSON LUAN DUARTE VILASBOAS SEBA	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

CACERES, 18 de Maio de 2022

Assinado por:
Raul Angel Carlos Olivera
(Coordenador(a))

Anexo II - Questionário

Clique **aqui** para acessar o questionário.

Anexo III: Entrevista

1. Você consegue se lembrar quais foram os principais **elementos (coisas, pessoas, instituições)** que **influenciaram (fizeram parte)** suas práticas de ensino durante a pandemia? E após?

Foi um momento muito difícil, não só para os professores, mas para muitas famílias, para o mundo. E **o que mais influenciou foi a colaboração dos colegas de trabalho**, porque **nós não tínhamos prática** sobre a relação da tecnologia com a sala de aula. E nós n**ão tínhamos formação** para isso. E foi quando quem tinha mais habilidade ia auxiliando os colegas. Lembro-me de formações online oferecidas pela DRE. E outras oferecidas pela UNEMAT. Foi nessas formações que fui entender o que eram metodologias ativas e várias ferramentas digitais, como o Kahoot, o Mentimeter, enfim, **outras formas de trabalhar**. Desde então, c**omecei a trabalhar com outras linguagens**, textos multimodais. Gostei muito do Kahoot, do Mentimeter, do Forms, o qual nós usamos bastante. Pois… como nós iríamos corrigir as atividades dos alunos sem acesso a caderno, material físico? Então, **o Forms foi um dos principais instrumentos durante o momento pandêmico.** Usamos também o Facebook, o Wordwall, bastante útil, enfim. **Após a pandemia, continuamos utilizando os instrumentos tecnológicos, até porque as crianças já tinham habilidades com essa prática digital, e nós também.** Pois, gradativamente, nós fomos **aprendendo com outros professores e também com formações pedagógicas.**

[...] Mas foi um momento assustador, porque sair do tradicional e ir para um novo mundo tecnológico, sair do normal para o anormal, com tantas formas de trabalhar, tantas novas metodologias, nos deixou assustados. E, no começo, tinha um professor que ajudou bastante, porém, não tinha tanta habilidade

2. **Como você descreveria suas habilidades de letramentos digitais antes, durante e depois da pandemia? Quem era e quem é a professora Lua em termos tecnológicos e pedagógicos?**

Eu era uma professora muito tradicional. Livro, caderno, quadro e giz. Trabalhava exatamente o que pedia o livro, não tinha outras ideias. Às vezes, levava os alunos para a biblioteca[...]. Mas, não tínhamos essa habilidade [letramentos digitais] ainda, essa mudança do perfil da sala de aula. A pandemia fez com que mudássemos nossa prática pedagógica. Na verdade, não foi nem uma obrigatoriedade, foi uma condição que surgiu e tivemos que adaptar nossa prática [...] Aprendi muito. A partir de então, as aulas mudaram consideravelmente, acho que ficaram mais atrativas e com mais envolvimento entre os alunos, a maioria, não digo todos, né, pois muitos não tinham acesso à internet, ao celular e ao notebook. Isso foi um dos fatores que influenciaram de forma negativa o ERE. Mas, eu sou hoje outra professora, uma professora mais ativa, mais dinâmica, mais criativa, mais corajosa, confiante, conhecedora dessas práticas digitais.

3. Poderia destacar quais foram **as principais mudanças** nas suas práticas de **ensino** de Língua Portuguesa **durante o período da pandemia**? Como essa adaptação **afetou você**?

Eu trabalhei mais com envio de links com Forms, leitura de diversos gêneros textuais, como o artigo de opinião; com gravação de vídeos, como resenhas BookTube. Os alunos também produziram materiais. Fazíamos as correções pelo Google Forms e pelas lives, no Google Meet, principalmente o plantão tira-dúvidas. A maior dificuldade foi a internet, pois nem todos tinham acesso. Nem todos tinham também os dispositivos móveis. Mas, uns 80 por cento tinha. Então, elaborávamos apostilas e a família buscava no colégio. Essa adaptação me afetou consideravelmente. Foi a partir deste momento, dessa transição, que eu mudei.

Nessa época, tive o apoio de um professor e amigo que trabalhou comigo, que foi minha inspiração, porque o professor precisa sempre de alguém, de um parceiro para conversar, trocar ideias e experiências, e que tenha essas novidades para oferecer também. Então, a partir desse dia que eu o conheci, eu fiquei muito mais motivada, inspirada e com coragem para continuar a trabalhar com essas ferramentas e metodologias. A parceria dele incentivou minha curiosidade, pois até então eu achava que estava tudo certo, estava tudo alinhado, ninguém reclamava, era o tradicional. Mas, quando vem o novo, assusta. A partir deste momento, quando tivemos esse diálogo, essa interação, foi quando decidi mudar minha prática pedagógica.

E hoje trabalhamos de uma forma com que o aluno muda o conceito da Língua Portuguesa. Não é mais aquela coisa maçante. Hoje usamos recursos diversos, como os mapas mentais.

4. De que maneira suas práticas de **letramento digital foram modificadas** ao longo da pandemia? Quais **novas habilidades ou conhecimentos** você adquiriu nesse período?

Eu era muito ruim em tecnologia e sempre eu pagava alguém para fazer essas coisas, como digitar. Pagava porque eu tinha medo de fazer e achar que estava tudo errado. Nossa, nem sabia digitar, sou muito lenta para isso. Era, né? Hoje estou mais ágil. Mas, depois que nós passamos por essa situação, esse impacto, nós decidimos, como equipe, como profissionais, mudar essa prática. Mas nem todos conseguiram fazer isso, porque ainda permanecem com aquela robustez de que 'não consigo'. Mas eu não ficava com isso na minha cabeça, eu queria mudar. Então, essa mudança tinha que partir do próprio professor, e eu fui… Busquei formação continuada, conversando com pessoas que tinham essas habilidades, participando, lendo vários livros e também, foi aí que surgiu a ideia do mestrado. Virei pesquisadora a partir de tudo isso, essa busca do conhecimento, de querer mudar.
Antes da pandemia, pasmem, não sabia nem abrir o e-mail. Ligar o computador até que conseguia, mas não trabalhava com o computador porque eu não tinha. Eu usava a sala de informática do colégio, que era agendada, não era tão boa, às vezes nem tudo funcionava. Então, tive que comprar um notebook e aprendi a gravar, abrir pastas, arquivos, enviar mensagens de e-mail, trabalhar com editores de mídias como o Canva, que foi um grande amigo nesse momento pandêmico, onde as crianças gostavam muito.

Eu conseguia trabalhar as regras de Língua Portuguesa pelo aplicativo, montava posts de dicas e enviava para eles nos grupos da turma, fazia slides… Usei o Word, Excel, PowerPoint e outros. Parece que é o básico, né? Mas eu não tinha esse contato com as TDs, essas habilidades. Toda essa parte digital eu aprendi para ajudar as crianças. Então, eu não ficava reclamando: 'Ah, não vou conseguir isso ou aquilo'. Simplesmente, fui tocada pela paixão de ensinar e busquei esse autoconhecimento. Fiz uma autoavaliação, o que seria melhor para mim, né? Buscar o melhor para meus alunos. [...] Pensei no retorno dos alunos.

5. Como você utilizou e se adaptou às tecnologias digitais em suas aulas de Língua Portuguesa durante a pandemia? Poderia listar um **exemplo exitoso** e um **fracasso**?

Sucesso… Nossa! foram vários. Deixa eu ver aqui… o que eu mais gostei foi da apresentação que as crianças fizeram no Facebook, contanto sobre os livros que lera. Gostei bastante. O fracasso foi que nem todos respondiam de acordo com a proposta. Eu ficava um pouco decepcionada, e às vezes, percebia que não eram as crianças que respondiam às, era seus responsáveis. Então, não tinha como avalia por algumas atividades, verificar o desempenho.

6. Na sua opinião, quais foram os **aspectos positivos e negativos da rápida adaptação tecnológica** no contexto educacional durante a pandemia?

O positivo é que nós crescemos profissionalmente, pedagogicamente, nessa interação durante todo esse momento. Fiz muitas leituras, muito estudo. Como profissional da educação, acredito que temos que manter nossa leitura atualizada. O que mais prejudicou foi a falta de interesse dos alunos mesmo, porque eles não tinham vontade de aprender, ficavam com a câmera desligada, chamávamos para assitir a aula, fingiam que caía a internet, não ligavam a câmera, não participavam. Então, faltou um engajamento por parte deles. As famílias saiam para trabalhar e deixaram as crianças, então, elas ficavam infelizmente não tão focadas e atentas durante as aulas. Eu entrava, mandava o link, o aluno entrava, assista a aula até acabar, depois vinha outro professor. Então, o aluno ficava direto ali. Era um link só para todas as turmas.

7. Quais foram os **maiores desafios**, medos e pavores enfrentados por você e seus alunos no ensino pandêmico?

Pavor? da tecnologia. Foi um impacto. Quando avisaram que nós não voltaríamos para o colégio e teríamos que trabalhar com a internet e também com o forms elaborar as aulas, e tudo pela internet, pelos aplicativos, fiquei apavorada, porque não tinha base, não tinha instrução,não tinha nada. Pedia pra um, incomodava outro. Todo mundo oculpado, com a agenda lotada. Ligava para um receba "não", para outro também, eu recebi não de muitos professores. Mas, eu entendo, porque a agenda era muito lotada e eles tinham também que se preparar. Tinhamos prazos curtos. Não saber como lidar com as tecnologias foi a pior e a melhor parte. Fez com que eu apredesse uma

lição. Nós conseguimos tudo na vida, nós temos que buscar o novo e não ter medo. Aí, uma professora, ela me ajudou, ela ligava o celular com vídeo e ela ia falando e eu ia seguindo as instruções, ou ela mandava print e eu seguia o passo a passo. Demorei um a dois meses para começar a entender. Tive um amigo professor que me ajudava com várias coisas, principalmente no forms, me ajudou a criar um cabeçalho. Então, era o rústico.

8. Como esses medos e pavores **afetaram sua confiança e conforto** na condução de suas aulas?

Eu fiquei com medo, principalmente, de ser demtida. Porque o profissional que nao estivesse preparado para esse momento, na verdade, ninguém estava, poderia desistir. Eu fiquei com muito medo de não conseguir trabalhar as metodologias ativas e usar as tecnologias digitais na disciplina de Língua Portuguesa. Como trabalhar escrita e leitura? Como corrigir as atividades?Me questionava. Fiquei com medo delas não aprenderem nada. Nas correções, eles tiravam foto das atividades concluídas e me enviavam.
[...]Eu não conseguia gravar os vídeos, treinava várias vezes… Foi, assim muito sofrido.

9. Quais **estratégias** você adotou para **superar** esses **medos e pavores** relacionados à utilização dos recursos tecnológicos em suas práticas de ensino?

No estado nós tinhamos crhomebooks, na outra escola foi um tablet para cada sala, onde nós lecionávamos. Ali era gravado. Mas, na escola pública, no retorno, nós recebemos os crhomebooks onde cada turma tinha o seu e nós trabalhávamos. Porém, antes de receber os crhomebooks, eles não tinham a aula, eles faziam atividades, entregavam no colégio e nós corrigimos e fazíamos a avaliação.
[...]Teve o microsoft teams, depois as apostilas.

10. Como era a **infraestrutura tecnológica da sua escola** (internet, computadores, etc)? De que maneira essa infraestrutura afetou suas práticas de ensino e a aprendizagem dos alunos no ensino híbrido e remoto? Essa realidade foi a mesma na escola que você trabalhou pós-pandemia?

Antes, por sermos muito tradicionais, não usávamos nem computador na sala de aula. Só livro, caderno e quadro. Então, eu não trabalhava com computador porque eu tinha tudo na sala né. Tinha um laboratório de informática, mas eu não usava. Poucos computadores e eu não sabia utilizar. Então, nenhum professor ía. Além disso, se fizesse algo diferente, pensavam que o professor estava enrolando, de brincadeirinha. Pra ser aula, tinha que ser na sala de aula. Mas, com a pandemia, aprendemos novas práticas pedagógicas e como resultado do investimento que fizemos nesse período para aprender, nós desencalhamos.

11. Quais foram as principais **parcerias ou colaborações** que você estabeleceu (com outros professores, administradores, pais, etc.) para apoiar suas práticas de ensino durante e após a pandemia?

Sou muito grata a alguns professores que foram muito sensíveis, né? POrque primeiro nós temos que ter a humildade de buscar ajuda e aceitr que nós éramos leigos em relação à tecnologia e realmente muito tradiconal. Chorei muito com essa mudança drástica. Pensei realmente em desistir várias vezes,mas nossos foram fundamentais. Tive uns 3 que me ajudarama continuar a trabalhar e me fizeram acreditar que eu era uma professora que faria a diferença ainda. E eu tenho um amigo que reuníamos a tarde e compartilhamos ideias de como seria nossas aulas e isso ajudou bastante por sermos da mesma área. Me sentia muito motivada com ele. Senti falta quando ele foi para outra escola.

12. Como você lidou com as **disparidades** de acesso aos recursos tecnológicos entre você e seus alunos durante o ensino remoto?

Eu suo muto grata aos meus alunos porque eles me ajudaram basante. Essa troca de experiência que enfatizei antes, não foi só com os professores, mas também com os alunos. Quado eu falava: gente, vamos faer sso, aquilo, eles já sabam algumas coisas tecnológicas mais que eu e eles iam me dando toques. Os alunos que não tinham a internet eu corrigia as suas apostilas.

13. Você percebeu alguma **superficialidade da aprendizagem** durante o ensino remoto? Se sim, descreva.

Ficaram muitas lacunas, principalmente em relação à escrita. As crianças sabiam como escreviam, mas começaram auar internetês e outras linguagens da internet. Quando voltaram, não respeitavam margem, letra maiúscula, acentuação, caligrafia que eu cobrava muito, voltou horrível. Vi difuculdade na leitura também. A vontade de escrever desapareceu. Queriam só tirar foto, digitalizar e não queriam mais usar caneta, livro, lápis. a maioria queria só fazer print e foto, mais nada. Ficavam chateados com a cobrança.
Com leitura e interpretação também houve uma queda considerável. Explicar na sala presencial é uma coisa e "na casa deles" é outra. Eles não assistiam aula, eles não tinham essa prática de assistir aula essa disciplina de acompanhar as tarefas, principalmente. Faziam cópias um de outro e os pais também respondiam.
Dependia também deles. Eles não faziam sua parte. Mas entendo que eles fcavam cansados e não estavam preparados para essas configurações de sala de aula.

14. Como você lidou com o aumento do **estresse e da ansiedade** relacionados às súbitas mudanças ocorridas na educação brasileira em decorrência da pandemia?

Meu Deus do céu. Passei muito mal. Meus cabelos começaram a cair,minhas unhas eu roia. Teve um dia que eu travei, tive que ir para a UPA, porque eu tinha que apresentar resultados e eu não sabia como lidar com isso, fique apavorada com esse novo. Pensava em desistir, chorava muito, minhas aulas não tinham muito resultado, as crianças faziam cara de cansadas, entrava em um ouvido e saia pelo outro, por mais que nós nos planejaremos. ALém disso, algumas famílias assistiam as aulas. Isso me incomodava muito. às vezes, elas interferiram. Eu via que o aluno não estava participando, aí a mãe respondia " ele está aqui sim". Teve um dia em que um aluno entrou na aula com câmera desligada, tudo o que eu perguntava não respondia. Aí, na hora da chamada, eu disse que quem não respondesse eu colocaria falta. Aí apareceu uma mãe enfurecida e disse que se eu colocasse falta para o filho dela ela iria ao colégio. Obviamente que ele não estava, se foi ela que estava respondendo… Momento muito conflituoso.

15. Quais foram os principais **efeitos** da pandemia na sua **rotina familiar** e na sua vida profissional em geral?

Eu tive que lidar com situações muito tristes. Perdi 10 familiares, primos e tios. Foi muito triste… Eu também fui acometida por esse vírus. Para piorar, minha casa era pequena, tive que adaptar um cômodo da minha casa, eu não tinha um escritório. Todo mundo passando, me atraopalhando, quase surtei. Tive que comprar um notebook. Eu dividia a internet com a minha visinha, mas por causa da pandemia, as coisas apertaram pra ela e ela se mudou para um bairro mais barato, então, fiquei sem internet e tive que contratar uma só pra mim, um transtorno! Foi um momento de muita resiliência. Seu eu não amasse muito a minha profissão, eu teria desistido como muitos colegas fizeram.

16. Você acredita que as políticas públicas devem ser reformuladas para lidar melhor com crises educacionais como a pandemia?

Com certeza. Estamos vivendo com muitas incertezas. infelizmente, pode ser que podemos lidar com outra pandemia. Precisamos estar preparados. Principalmente, conscientizar e preparar as famílias, pois a escola não consegue sozinha. Os pais devem assumir seus lugare e não atrapalhar o do professor, como aconteceu em muitos casos, como o que eu mencionei anteriormente. Além disso, a infraestrutura dispensa detalhes. É um pressuposto para que consigamos vencer outra adversidade como o ensino na pandemia.

17. Como você percebeu a importância (ou não) da **formação continuada** dos professores para lidar com desafios como o ensino remoto?

Ela é importante. Com base em tudo o que eu aprendi com os amigos, eu acredito que não precisamos ganhar rios de dinheiro, contratando formadores, gente de fora… porque não estimular a troca de experiências entre professores? Sozinhos não conseguimos, mas em parceria acredito que desafios como o ensino panêmico podem ser vencidos.

18. Quais foram os principais desafios que você e seus alunos enfrentaram **ao retornar ao ensino presencial na pós-pandemia**? Como era a reação desses alunos? Motivados? Tinham dificuldades?

A escrita foi maior desafio. Não queria mesmo escrever. Foi um momento que tive que ser firme. Eles queriam ficar só pelo celular, que eu usasse slides, e queriam participar só oralmente, como nas lives, que eles tinham que no mímimo, falar. Eles ficaram acostumados com aulas mais expositivas. Então, comecei a treinar a autonomia deles a partir de leituras instrumentais. Líamos poucas linhas e pedia para que eles escrevessem também algumas linhas sobre o que eles entenderam. Depois pedia para eles lerem.

19. De que maneira as **experiências** adquiridas durante o ensino remoto **impactaram as práticas de ensino** e aprendizado no contexto pós-pandêmico?

Acredito que me ressignificou. Me fez aprender coisas novas, desenvolver letramentos que não tinha. Sair do velho e enfrentar o anormal. Isso marcou minha vida. Sofri muito, mas aprendi.

20. Quais mudanças ou adaptações permanentes você implementou em suas práticas pedagógicas com base nas **lições aprendidas durante a pandemia**?

Ah, eu uso kahoot, meu power point, canva, wheel decide, etc. Aprendi a copiar e colar textos, baixar imagens, fazer prints, tabelas, montar atividades no Google Forms, no Canva, crio jogos, crio enquetes, etc.

21. Quais foram os **principais aprendizados** que você teve **sobre as práticas de ensino-aprendizagem** durante e após a pandemia?

Olha… eu aprendi que o professor ele tem que ter leitura e confiar que todos nós somos capazes de mudar nossa prática pedagógica. Missao essa que não é impossível. Mas tudo depende de uma rede de apoio, escola, formação, famílias. Não pode esperar cair do céu. Temos que ir atrás. O vírus foi um agente que afetou drasticamente a minha vida e me fez aprender na dor. Foi nesse momento que eu cresci profissionalmente, até para o mestrado eu fui, pois eu quis ajudar a sociedade, quis entender melhor como as crianças e jovens aprendem com as tecnologias.

Bonus: Professora Lua, gostaríamos que você **criasse três desenhos** que representem suas práticas de ensino antes, durante e após a pandemia.

Para orientar sua criação, pedimos que contemple alguns aspectos. Qual era sua posição como professora nesses contextos? Identifique as ferramentas tecnológicas que você usava em cada período (antes, durante e após a pandemia). Ilustre a sua sala de aula; queremos saber como ela era organizada? Represente a dinâmica de interação entre você e seus alunos. Como era a comunicação entre vocês, durante e após a pandemia? Por favor, use cores, símbolos, e legendas para tornar seus desenhos claros e compreensíveis. Esses desenhos nos ajudarão a entender melhor sua experiência e as dinâmicas de adaptação e auto-organização em suas práticas de letramentos digitais.

Anexo IV: Relatos Pandêmicos

Clique **aqui** para acessar os relatos..