

Práticas decoloniais na plataforma educacional *CGScholar*: subjetificação, ecologia de saberes e o *design* de textos rizomáticos multimodais

Souzana Mizan^a 

Rodrigo Abrantes da Silva^b 

RESUMO

Na virada digital, em que o conhecimento é considerado ubíquo (COPE; KALANTZIS, 2009) e a aprendizagem fora da escola é permanente, quais conhecimentos a educação formal pode oferecer? Apesar da existência da infraestrutura digital há mais de três décadas, as instituições de ensino encontram-se despreparadas e desatualizadas para retomar o ensino em ambientes digitais de aprendizagem durante o isolamento social decorrente da pandemia da COVID-19. O artigo é uma narrativa de experiência na plataforma educacional CGScholar durante o ensino remoto, numa universidade pública, e reflete sobre a desconstrução de algumas das verdades da modernidade sobre sujeito, língua, texto, educação e cidadania, através de práticas decoloniais de subjetificação (BIESTA, 2020), da metodologia de ecologia de saberes (SANTOS, 2012) e de uma escrita

Recebido em: 11/03/2021

Aceito em: 24/05/2021

^aUniversidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Letras. Guarulhos, São Paulo, Brasil. E-mail: souzana.mizan@unifesp.br

^bUniversidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Letras Modernas. São Paulo, São Paulo, Brasil. E-mail: rodrigo.abrantes@usp.br

Como citar:

MIZAN, S.; SILVA, R.A. Práticas decoloniais na plataforma educacional *CGScholar*: subjetificação, ecologia de saberes e o *design* de textos rizomáticos multimodais. *Gragoatá*, Niterói, v.26, n.56, p. 1312-1347, 2021. <<https://doi.org/10.22409/gragoata.v26i56.49128>>

multimodal rizomática (DELEUZE; GUATTARI, 1995). A pesquisa sobre esses gestos decoloniais no suporte digital não busca introduzir novas verdades através da glorificação da tecnologia como a única solução às mazelas que atormentam a educação pública, mas a possibilidade de transformar, através da escrita, os nossos saberes em relação às trocas possíveis numa plataforma educacional.

Palavras-chave: CGScholar. Subjetificação.
Ecologia de saberes. Escritas colaborativas rizomáticas.
Multimodalidade.

Introdução



Figura 1 – O raro cardeal do norte, metade macho, metade fêmea.

Fonte: *Folha de São Paulo* (2021).

A pandemia da COVID-19 mudou muitas realidades vividas ao redor do mundo, uma vez que o isolamento social tornou-se a única medida eficaz para contenção do vírus e controle das infecções. Logo, o *Home Office* e o teletrabalho tornaram-se a nova rotina que nos obriga a trabalhar sem horário, sem final de semana e sem férias, e nos torna “aquele animal *laborans* que explora a si mesmo e, quiçá deliberadamente, sem qualquer coação estranha” (HAN, 2017, p. 28). E lá se foram os poucos direitos trabalhistas conquistados com muitas lutas, uma vez que o discurso neoliberal do empreendedorismo encanta sujeitos de todas

as classes sociais, afetando negativamente, porém, sobretudo as vidas de sujeitos que realizam trabalhos precários, como o dos entregadores e motoristas de aplicativos, que se viam como homens empresariais antes da pandemia, mas durante o isolamento enxergaram que as suas vidas estavam sendo postas em alto risco pela impossibilidade de ficar em casa.

Infelizmente, o discurso neoliberal do empreendedorismo invadiu também a legislação que rege a Educação Básica e o Ensino Superior no Brasil. Assim, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apesar de se disfarçar na parte introdutória de “Linguagens” e propagar sua aderência à virada discursiva que percebe a língua não como um objeto a ser transmitido pelo mestre aos alunos, mas como uma prática social, mais adiante o documento elabora uma lista de habilidades e competências a serem desenvolvidas, com o objetivo de transformar as escolas e universidades públicas e particulares em fábricas de sujeitos empreendedores neoliberais. Na mesma esteira neoliberal, o Ministério da Educação, através da Resolução 2/2019 (BRASIL, 2019), pretende obrigar as licenciaturas no Ensino Superior a reformular inteiramente o currículo de formação dos futuros professores, expandindo dessa maneira os efeitos da BNCC.

Outra consequência do isolamento social foi a exigência imediata da educação para se adaptar ao ensino remoto usando necessariamente o suporte digital. Entretanto, é notória a resistência do sistema educacional em relação ao uso da tecnologia para fins educacionais. Além do mais, as velhas mazelas da Educação Básica pública surgiram novamente, desta vez escancarando as injustiças sociais, com alunos da rede privada tendo aulas diariamente, enquanto muitos alunos da rede pública sequer tiveram uma aula em 2020¹.

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

Do outro lado, o ensino superior público realizou um longo período de discussões e adaptação à nova realidade, com editais para o fornecimento de equipamentos e pacotes de dados para os alunos que não tinham acesso ao suporte tecnológico necessário para a transição repentina do ensino

¹ Três meses após a interrupção das aulas presenciais, uma Comissão Externa da Câmara dos Deputados que analisa as ações do Ministério da Educação (MEC), publicou um boletim que aponta a ausência de uma política nacional para o período da pandemia (AGÊNCIA CÂMARA DE NOTÍCIAS, 2020). Um mês após esse boletim, o MEC revelou não possuir dados sobre quantos alunos estavam assistindo às aulas virtuais nas escolas da rede. O MEC não tinha dados para elaborar uma resposta aos parlamentares. Recorreu a informações do site do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e terminou por revelar não ter dados suficientes. Sem plano, sem estratégia, o papel do ministério reduziu-se a autorizar o ensino a distância em cursos presenciais e o ensino emergencial remoto (PORTAL MEC, 2020). Sobre a autorização do ensino emergencial remoto, veja-se a Portaria 544 de 16 de junho de 2020 (Diário Oficial da União, 2020).

presencial para o ensino remoto. Enquanto isso, o que surgiu como ensino emergencial, após pesquisas realizadas em abril sobre a evolução da pandemia, já se projetou que duraria mais de dois anos, por conta das quarentenas previstas (KISSLER, 2020 *apud* GUSSO *et al.*, 2020, p. 4).

Neste contexto, a educação teve que adotar as tecnologias digitais para continuar formando os alunos, afinal, o senso comum diz que “a educação não pode parar”. Mas ficou evidente que enquanto a digitalidade avançou e invadiu vários aspectos das nossas vidas, em relação à área educacional, ela ainda não saiu do modelo de “vinho velho em garrafas novas” (MIZAN, 2015, p. 40). Embora muitas pesquisas sejam realizadas sobre a linguagem e os textos produzidos em plataformas digitais (ROJO; MOURA, 2012) e sobre a epistemologia do desempenho (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003) do *prosumer*² (MIZAN; FERRAZ, 2019), ainda são poucos os estudos sobre as interações que os sujeitos realizam em plataformas educacionais. Os estudos de Gee (2013) são fundamentais para entender as práticas de letramentos em ambientes informais de aprendizagem, como as comunidades de *gamers*. Contudo, transpor a lógica dessas comunidades para o contexto escolar ainda é um desafio. Knobel e Kalman (2016), por outro lado, mostram como o paradigma predominante que embasa muitos programas de formação docente para o uso de tecnologia digital é focado no aspecto cognitivo e não considera o aspecto social incorporado à tecnologia.

A interrupção do ensino presencial e a implantação do ensino remoto emergencial levou muitos educadores a uma busca acelerada para incorporar os recursos tecnológicos necessários a esse modelo de trabalho. Porém os principais agentes do processo pedagógico não estavam preparados para trabalhar predominantemente *online*. Seus cursos não estavam planejados para essa finalidade. Por isso há uma dimensão traumática nessa experiência, que será preciso refletir e levar em consideração no planejamento do ensino *online*. Como há um grau muito grande de incerteza em relação ao fim da pandemia, a previsão é que as abordagens *online* continuarão sendo praticadas nos próximos anos (GUSSO *et al.*, 2020). Diante desse cenário, é fundamental refletir sobre como podemos tornar o ensino *online* mais humano, social e interativo, e como nossos processos pedagógicos podem auxiliar a incorporação

²O termo *prosumer* (TAPSCOTT; WILLIAMS, 2007) mostra que os sujeitos envolvidos com a contemporaneidade digital desenvolvem uma cultura participativa não sendo somente consumidores de conteúdo, mas também coprodutores e criadores de material *online*.

do digital às práticas sociais de construção do conhecimento, e não apenas como um objeto decorativo.

O trauma que afetou a comunidade escolar com o fechamento das escolas e universidades manifesta-se em falas que revelam, sobretudo, a perda da sociabilidade das relações. Diante da tela do computador, percebe-se um arrefecimento de objetos pulsionais³: “não consigo ver a pupila dos olhos dos alunos”, diz um professor. O não recebimento de resposta sensorial deixa, assim, os sujeitos da aprendizagem em uma posição socialmente fragilizada. Embora os serviços de videoconferência tenham permitido que muitas instituições continuassem funcionando após o fechamento das escolas, a reprodução de pedagogias tradicionais neste ambiente digital pode ser problemática, por conta do tempo de exposição ao sistema de videoconferência que as aulas transmissivas exigem, pois o *design* atual desses serviços, o modo como todos são olhados por todos, o tamanho das imagens em relação à própria imagem, a imagem especular, são fatores que geram estresse e fadiga (BAILENSEN, 2021). Tudo indica que essa tendência foi agravada pela falta de manejo dos professores com o digital, ou seja, houve perda das interações que ocorriam durante as aulas expositivas no contexto presencial sem a criação de outros processos de interação no ambiente digital, e, assim, as aulas ficaram mais focadas na transmissão de conteúdos. Sobre isso, há relatos de professores que falaram durante duas horas na aula, sem perceber que seu microfone estava no mudo, sem fazer uma interação com os alunos (TILT, 2021). Situações limite como essa revelam que alunos foram tratados como recipientes de falas, em uma versão digital da educação bancária (FREIRE, 1996, p. 25). Experiências desse tipo criaram uma segunda camada de confinamento na pandemia: no confinamento das casas, o confinamento nas telas.

É importante considerar que as plataformas possuem pressupostos epistemológicos, que influenciam a experiência proporcionada por elas. Por exemplo, em ambientes desenhados para reproduzir a pedagogia didática, tal como ela ocorre na maioria das escolas tradicionais, temos recursos para apresentação e entrega de conteúdos aos alunos, seguida de procedimentos de avaliação, a maioria delas somativa. Plataformas da primeira geração dos sistemas de gerenciamento de aprendizagem – do inglês *Learning Management Systems*

³Para Freud e Lacan, a inserção do sujeito na linguagem tem uma ligação com a percepção do corpo. Queremos chamar a atenção para a quase supressão dessa relação na passagem acelerada para o *online*, quando os corpos saem de cena. No melhor dos casos, com o apoio de um bom recurso de videoconferência, consegue-se ainda manter dois objetos pulsionais: o olhar (pulsão escópica) e a voz (pulsão invocante). Ver: Kaufman (1986) e Charczuk (2020).

(LMS) –, como o *Moodle*, até soluções mais recentes como o *Google Classroom*, possuem essa característica. Embora digitais, foram pensadas para reproduzir, em ambientes regidos por outras lógicas de espaço e tempo, os mesmos agenciamentos da sala de aula tradicional. Contudo, uma nova geração de ambientes digitais vem sendo preparada para favorecer a colaboração e a interatividade característicos da nova mídia (COPE; KALANTZIS, 2015). Para trabalhar nesses ambientes, o professor deve ter abertura para repensar sua prática pedagógica, resignificando os papéis tradicionalmente atribuídos a ele e aos alunos. Isso porque, conforme revelam as pesquisas de Lankshear e Knobel (2008) e Knobel e Kalman (2016), os novos letramentos praticados nos ambientes digitais apresentam um novo *ethos*, sendo mais participativos, colaborativos e distribuídos do que os letramentos da sociedade da escrita (MONTE MÓR, 2017). Em função disso, uma mudança de mentalidade, na visão de sala de aula, é necessária ao trabalho com esses letramentos. Esse é um dos aspectos mais importantes de se ter em conta ao elaborar propostas pedagógicas para ambientes *online*.

Foi por isso que escolhemos como epígrafe uma fotografia do cardeal do norte tirada recentemente na cidade de Erie no estado de Pensilvânia por um observador que há 50 anos tenta localizar pássaros (Figura 1). O cardeal do norte, metade macho, metade fêmea, representa metaforicamente a existência de opostos no mesmo corpo, seja ele orgânico ou mecânico. As plataformas educacionais, na nossa percepção, precisam aproximar realidades opostas: o distanciamento físico proporcionado pela tecnologia com a aproximação das mentes e afetos dos participantes; o desinteresse pelo conhecimento abstrato, universal e neutro com o engajamento com temas que envolvem realidades sociais, tanto situadas como globais; o que fica visível neste ambiente de aprendizagem, com o que se torna invisível; a falta de uma interação presencial, corporal e sensorial, com uma socialização (BIESTA, 2020, p. 92) firmada pela troca de saberes, afetos, vivências entre os sujeitos participantes das interações formando, assim, a subjetificação de cada um baseada “nos princípios democráticos de participação e da autodeterminação” (BIESTA, 2020, p. 89), e não no controle do professor.

Uma educação que, em princípio, mantém os corpos separados, atrás de telas, precisa recuperar outros aspectos que nos tornam humanos: a curiosidade ingênua que tem o potencial de se tornar epistemológica (FREIRE, 1996, p. 86), o desenvolvimento de práticas de partilha de saberes que “se fundamentam na lógica da colaboração, do compartilhamento e da experimentação, em lugar da centralidade e da norma na construção do saber sob o paradigma da modernidade” (DUBOC, 2015, p. 667) e a participação democrática. Portanto, o suporte digital no contexto pedagógico pode proporcionar essa mudança de foco: do professor e do currículo para os alunos e suas aprendizagens (BIESTA, 2020) criando comunidades que constroem conhecimento num ambiente de ecologia de saberes (SANTOS, 2012), compartilhando experiências no suporte digital e construindo sentidos colaborativamente.

O ambiente virtual de aprendizagem CGScholar: as possibilidades do digital e a opção decolonial

Uma das características dos ambientes digitais de aprendizagem é o rompimento com as noções convencionais de tempo e espaço que embasam o funcionamento das instituições de ensino. A escola e a sala de aula, que tradicionalmente são desvinculadas da família e da sociedade, durante a pandemia tiveram as atividades desenvolvidas no espaço virtual dentro das casas dos alunos, no emprego ou ainda no ônibus. Em princípio, esse rompimento tem o potencial de democratizar a participação dos alunos nos ambientes virtuais de aprendizagem. Mas essa democratização precisa ser cuidadosamente construída, e para isso a educação é tão importante.

Indiscutivelmente, as revoluções tecnológicas não têm sido acompanhadas por uma revolução na educação. Por isso a experiência com o ensino *online* durante a pandemia foi experimentada por muitos como uma ruptura traumática. Sem a infraestrutura digital, teria sido possível continuar os processos de ensino com o fechamento das escolas e universidades? Certamente não, e essa dimensão da experiência assinala uma diferença entre o momento atual e outros períodos e experiências de isolamento e *lockdown*, em epidemias e guerras, quando a manutenção de uma rede de

⁴Na rede privada, experiências como uso de aula gravada, inclusive após a demissão do professor autor, assim como aumento da proporção de alunos por professor/classe e uso de inteligência artificial têm sido usado para criar modelos de Educação a Distância precários. Ver o exemplo da startup de educação Descomplica, basicamente um repositório de vídeo aulas, com professores ministrando aulas expositivas em lousa e giz, que recebeu aporte de R\$ 450 milhões para expandir seu negócio para o Ensino Superior (LINK, 2021).

⁵A plataforma CGScholar é desenvolvida pelos professores Bill Cope e Mary Kalantzis, por meio da *Common Ground Research Networks*, uma organização sem fins lucrativos, situada no *Research Park* da Universidade de Illinois em Urbana Champaign.

⁶A *World Wide Web* foi lançada em 1991 por Tim Berners-Lee. Ele propôs uma interface com navegação baseada em hipertexto, mais fácil de ser usada por pessoas sem conhecimento técnico. Do surgimento da *Internet* em 1969 (ARPANET) até então, era necessário ter conhecimentos de computação para usar essa tecnologia. Importante destacar, também, que a *Internet* foi inicialmente financiada pelo governo, e nessa fase ela era limitada à pesquisa, educação e uso governamental. O uso comercial era proibido. Com a *World Wide Web* e os navegadores

apoio era mais difícil. Porém, em nosso meio, essa situação tem sido tomada como pretexto, para o *lobby* das empresas educacionais que advogam a favor da massificação da Educação a Distância na rede pública de ensino, fazerem avançar seus interesses. Para essas empresas a pandemia se configura como uma chance de faturar sem precisar se defender contra as resistências políticas e éticas que iam surgir em tempos não pandêmicos⁴. Nesse sentido, a pandemia tem aprofundado a financeirização e as práticas neoliberais (precárias) na área da educação. Práticas essas que já vinham sendo implementadas nas últimas décadas, conforme revelam os estudos de Seki (2019).

Por isso é necessário apresentar experiências com o digital que possam orientar novas práticas, planejamentos e pesquisas que valorizem a agência dos professores e alunos nesse processo, e que sejam aderentes às propriedades do digital e seus letramentos. Com esse propósito, neste artigo compartilharemos nossa experiência de adaptação de nossa disciplina de Língua Inglesa num curso de licenciatura para o formato *online*, através da plataforma CGScholar⁵. Portanto, é para essas questões que nossa experiência de reformulação de nosso curso para o ambiente digital nos remete.

Cope, Kalantzis e Liam (2011) desenharam a plataforma CGScholar a partir da lógica da *Web* semântica. Essa versão da *Web* apresenta páginas mais dinâmicas e interativas, e nela tornou-se mais fácil, aos usuários sem conhecimento técnico de linguagem de programação, gerar e compartilhar conteúdos⁶. CGScholar incorpora essas propiciações em *designs* de interface que favorecem o diálogo, a interação, e a colaboração. Em nosso meio, a plataforma tem sido usada e estudada em um projeto piloto entre a Universidade de São Paulo e a Universidade de Illinois em Urbana-Champaign (SILVA, 2020).

Em nossa atuação na plataforma, identificamos a oportunidade de incorporar as propostas de hibridização e de ecologia dos saberes de Santos (2012), às sete propiciações (*affordances*) do digital de Cope e Kalantzis (2017)⁷, pois entendemos que a forma reticular da *Web* favorece o *design* de processos pedagógicos com maior abertura aos conhecimentos e práticas que os alunos trazem para a sala de aula, sem reduzi-los a simples informações fora do contexto.

baseados em interface gráfica, como o *Mosaic*, o *Netscape* e o *Internet Explorer*, usos comerciais começaram a ser feitos. Inicialmente, as páginas da *Web* eram publicadas por *webdesigners* e o usuário não conseguia interagir nem modificar seu conteúdo. Ela era estática e por isso é chamada de *Web 1.0*. Quando os usuários começam a poder interagir com o conteúdo da página, por meio de comentários e compartilhamento de arquivos, ela passa a ser chamada de *Web 2.0*. Em sua fase atual, com a presença de inteligência artificial para o tratamento dos dados interferindo na forma como o usuário interage com a página, alguns passam a chamá-la de *Web 3.0*, ou *Web* semântica (HOWE, 2016).

⁷ As sete possibilidades são: #1 Aprendizagem ubíqua; #2 Construção ativa de conhecimento; #3 Sentidos multimodais; #4 *Feedback* recursivo; #5 Inteligência colaborativa; #6 Metacognição; #7 Diferenciação da aprendizagem. Ver Cope e Kalantzis (2017).

⁸ Esse quadro torna-se mais grave quando combinado com o modelo de negócios das plataformas comerciais. Dados (perfil ideológico, características sociais, renda, locomoção, histórico de navegação, histórico de consumo, etc.), visualizações, cliques e interações são calculados em função dos interesses de anunciantes da plataforma, sejam eles vendedores de roupas

Apesar do *layout* da plataforma *CGScholar* parecer similar ao *feed* de notícias na página inicial do *Facebook* que é constantemente atualizado pelos usuários, é importante observar que o modo como as propiciações do digital aparecem na plataforma diferenciam-se de como as encontramos em plataformas comerciais como o *Facebook*. Não há geradores de estímulos imediatos como botões de reação (curtir e manifestações padronizadas de estados emotivos) nem métricas de visibilidade e influência. No *Facebook*, essas métricas são usadas por algoritmos que calculam e determinam o grau de visibilidade dos conteúdos publicados na rede. Assim, embora opere sobre uma infraestrutura que em princípio favorece a comunicação horizontal, o *Facebook* reproduz uma organização vertical, na qual as contas com maior número de seguidores e de visualizações funcionam como polos organizadores das interações na rede, e na qual, em última instância, quem detém a autoridade são algoritmos e ontologias sobre os quais os usuários não têm conhecimento nem acesso⁸.

Pois bem, a plataforma *CGScholar* (Figura 2) incorpora as propiciações da nova mídia, mas nela as interações não são organizadas em função de números de seguidores e de reações a uma publicação; não há relações de amizade virtual entre professores e alunos e tampouco um algoritmo para fazer propaganda personalizada. Não podemos esperar menos de um ambiente de uso educacional.

A plataforma possui *layout* semelhante ao do *Facebook*. O principal espaço para publicação de conteúdos e de comentários é posicionado intencionalmente ao centro da página, para destacar o diálogo. Há muitos espaços de leitura e escrita no ambiente. Os usuários podem compor perfis públicos e criar comunidades. Professores e alunos publicam seus conteúdos e interagem uns com os outros nos espaços para comentários. As publicações são organizadas em ordem cronológica e um filtro com a atividade recente dos usuários é gerado no canto superior direito da tela.

ou de ideologias políticas. E não é apenas de publicidade dirigida que estamos falando, mas também do direcionamento das publicações orgânicas na rede. Nesse contexto, entendemos que o neoliberalismo e o consumismo invadem as mídias sociais e formam identidades e subjetificações alienadas e manipuladas que vagam nas suas bolhas criadas pelos algoritmos perversos. Os bots, ferramenta indispensável para a comunicação com os consumidores, se tornaram armas de governos autoritários que multiplicam as *fake news* e criam ambientes em que vicejam discursos de ódio e desinformação (CESARINO, 2021).

Figura 2 – Visão geral da comunidade “A opção decolonial na formação de professores de línguas”.

Fonte: Common Ground Scholar

As comunidades dos cursos tornam-se espaços de afinidade (GEE, 2013), nas quais os participantes aprendem entre si. A comunidade criada para ensinar o curso “Língua Inglesa III”, uma categorização de nível linguístico que carrega noções modernas de aquisição de linguagem de forma linear, gradativa e progressiva, foi “A opção decolonial na formação de professores de línguas”. Buscando reconectar as alunas⁹ com imagens cotidianas do nosso *campus*, o pôr do sol maravilhoso que enxergamos todo fim de tarde das janelas das nossas salas de aula nos acompanhou nessa jornada remota (Figura 3).

⁹O gênero feminino foi a grande maioria nas turmas (vespertino e noturno) e por isso escolhemos nesta seção deixar o gênero marcado. No resto do artigo usamos o gênero masculino não marcado quando refletimos sobre teorias e práticas de maneira abstrata tentando dar ênfase nos aspectos decoloniais do trabalho.



Figura 3 – O pôr do sol nos Pimentas.

Fonte: elaboração própria.

Durante o ensino remoto foi notado um relaxamento do cronograma das atividades que necessariamente os alunos desenvolvem durante o curso e dos requisitos da disciplina que o ensino presencial exigia. Os alunos não eram obrigados a participar das aulas síncronas e podiam fazer *updates* e comentários na plataforma em qualquer momento do curso durante o semestre, característica essa que aproximou o desenho do curso das propostas de aprendizado ubíquo de Cope e Kalantzis (2009). Considerando o contexto da pandemia, vale a pena analisar essa medida em relação a dados de acesso dos alunos. Segundo a versão de outubro de 2020 do relatório Retratos da Educação no Contexto da Pandemia do Coronavírus, dentre os estudantes do Ensino Médio público, apenas 29% acessaram a *Internet* por meio de computador/*notebook*. Em sua análise sobre o Ensino Superior durante a pandemia, Gusso *et al.* (2020) relatam que muitos estudantes não puderam ter o computador disponível no momento da aula, pois o equipamento passou a ser dividido com outros membros da família, para trabalho ou estudo. Considerando os problemas de acesso à *Internet* durante a pandemia, a não obrigatoriedade de participação das aulas síncronas mostrou-se uma decisão acertada. Ainda que não fosse pela questão do

acesso, a decisão se justifica pedagogicamente, uma vez que a presença do estudante se manifesta em diferentes momentos no ambiente digital, e suas atividades na plataforma geram uma abundância de dados e documentação que atestam o processo de aprendizagem. Assim, em relação a essa dinâmica do ensino *online*, vemos que muitas discussões sobre carga horária de cursos e rigidez quanto a horários são infrutíferas, por não corresponderem às propriedades que a tecnologia digital oferece. Este tópico é de fundamental importância tanto para o professor quanto para o gestor que tomará decisões quanto à organização e ao planejamento dos cursos nos próximos meses e anos. Dados sobre as condições de acesso dos estudantes são imprescindíveis para orientar medidas de distribuição da *Internet* e escolha de tecnologias a serem utilizadas nos cursos. Por exemplo, a plataforma *CGScholar*, em nosso curso, exige uma tela de computador para funcionar bem. É possível acessá-la pelo celular, mas ler e sobretudo escrever na tela do celular será bem mais difícil. Isso porque a versão atual da plataforma ainda não possui *layout* específico para telas pequenas. Para os estudantes deste curso, a plataforma mostrou-se uma boa solução, porque eles tiveram à sua disposição um computador/*notebook*. Contudo, se tivéssemos trabalhado em uma turma de Ensino Médio público, provavelmente não teríamos a mesma condição, uma vez que, segundo o relatório acima citado, 97% dos alunos da escola pública acessaram a *Internet* pelo celular. Uma solução adequada a esse tipo de equipamento teria que ser escolhida.

Para incentivar a interação entre os pares e a produção de conhecimento pelas alunas, foi estabelecido que cada aluna precisava postar três *updates*¹⁰ (sozinhas ou em colaboração com outras colegas) e quatro comentários aos *updates* das colegas durante o semestre para terem o curso avaliado como cumprido.

Resistindo às identidades “miméticas” na formação de professores de línguas: qualificação, socialização e subjetificação numa perspectiva decolonial

A criação do estado-nação moderno (ANDERSON, 2006) com suas fronteiras geográficas e linguísticas, delineou comunidades nacionais imaginadas que acreditam que

¹⁰ *Update* é o nome dado a uma publicação na plataforma. Essas publicações podem ser feitas na página do perfil do usuário, para os pares, ou nas páginas das comunidades dos cursos. Para criar o *update*, o usuário conta com um editor de textos com suporte à multimodalidade (imagens, vídeos, sons, mídias incorporadas).

compartilham **uma** língua. Logo, o estado moderno começou a adotar políticas linguísticas com o propósito de exercer poder sobre as outras línguas usadas no espaço delimitado pelas fronteiras da nação. Assim, a questão da linguagem se tornou uma questão política que mede a fidelidade à nação a partir da fluência na língua nacional.

A aprendizagem de uma língua, seja materna ou estrangeira, criou modelos cultos de linguagens (BAGNO, 2001), que pertencem a certas classes sociais e suas culturas (PENNYCOOK, 1994), e usou esses modelos para criar as suas gramáticas e dicionários e para escolher as leituras literárias trazidas para a sala de aula. No caso da língua estrangeira, línguas colonizadoras como o inglês, o francês, o espanhol e o português, criaram centros fictícios, como o modelo da teoria dos círculos interno, externo e em expansão de língua inglesa de Kachru (1985), que buscam validar os países que pertencem ao círculo interno e seus falantes como “autênticos” usuários da língua em questão. Dessa maneira, é comum para nós professores de língua inglesa ouvir a pergunta sobre qual língua inglesa ensinamos, a britânica ou a estadunidense. Pergunta essa que podemos expandir desafiando crenças do senso comum sobre a língua inglesa e respondendo que a língua inglesa falada nos países mencionados não é única, mas variada de acordo com o grupo de falantes e suas culturas. Aliás, a escolha dos países específicos apaga da memória processos de colonização na África, no Caribe ou na Índia do Reino Unido, excluindo os corpos negros do direito de serem considerados falantes “autênticos” da língua colonizadora.

Recusar a se encaixar em noções do senso comum sobre línguas e a desconstrução de teorias linguísticas baseadas em perspectivas monolíngues (CHOMSKY, 1965) de falantes/ouvintes ideais de centros fictícios (KACHRU, 1985) é uma postura decolonial. Formar professores de línguas que não desenvolvem uma abordagem mimética em relação a aquisição de língua pode ser uma maneira de valorizar as identidades, culturas e conhecimentos que os alunos trazem para o ambiente de aprendizagem, seja ele físico ou digital. E apesar do nosso grande patrono da educação Paulo Freire não ser considerado um teórico decolonial, podemos o ler assim e nos inspirar na construção de um ambiente virtual

de aprendizagem democrático e participativo que valoriza as identidades dos alunos.

A capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a, fala de nossa educabilidade a um nível distinto do nível do adestramento dos outros animais ou do cultivo das plantas. (FREIRE, 1996, p. 68-69)

Orientados por Biesta (2020) e o tripé de domínios de propósito da educação que ele estabeleceu, ou seja, qualificação, socialização e subjetificação, refletimos sobre esses propósitos no ambiente virtual de aprendizagem *CGScholar*. De um lado, a **qualificação**, condição *sine qua non* do ensino, no contexto da educação superior, precisa considerar se será uma qualificação para o mercado de trabalho, para a academia ou para cidadania.

Esta função de qualificação da educação é uma tarefa importante e fornece uma justificativa para a escolarização. Considerando que alguns iriam argumentar que isso é tudo que as escolas devem fazer, não é muito difícil ver que mesmo a disponibilização mais simples de conhecimento e habilidades já fornece uma certa maneira de (re)presentar o mundo e apresentar o que é considerado de valor¹¹. (BIESTA, 2020, p. 92)

¹¹ No original: This qualification function of education is an important task and provides an important justification for schooling. Whereas some would argue that this is all schools should do, it is not too difficult to see that even the simplest provision of knowledge and skills already provides a certain way of (re)presenting the world and presenting what is considered to be of value.

Nesta linha de pensamento, levantamos as hipóteses a seguir: uma educação em língua estrangeira que forma os educandos para o mercado de trabalho procura equipar a nação com trabalhadores qualificados falantes das linguagens do círculo interno (EUA, Grã-Bretanha, Austrália etc.). Do outro lado, uma formação que busca garantir às próximas gerações de pesquisadores no mundo acadêmico é principalmente constituída pelas teorizações sobre língua desenvolvidas dentro da disciplina da linguística tradicional (FOUCAULT, 1970) junto com a capacitação linguística na língua estrangeira. E por último, mas não de menor importância, é a qualificação para a cidadania (MATTOS, 2011), perspectiva que busca qualificar os alunos para atuar e praticar a sua agência dentro da sociedade a partir de uma postura crítica em relação aos nossos saberes sobre língua, identidade, cultura e poder.

O propósito de **socialização** na educação, do outro lado, envolve escolhas necessárias sobre conhecimentos que fazemos

que, de certa forma, criam linhas abissais (SANTOS, 2007) que dividem “a (re)apresentação de culturas, tradições e práticas, de forma explícita, mas frequentemente também implicitamente” (BIESTA, 2020, p. 92) nessas que pertencem do lado de cá da linha abissal e essas que são situadas do lado de lá da linha abissal, e por isso são invisibilizadas. Numa perspectiva decolonial, a socialização dos alunos com representações de identidades e culturas silenciadas não deve adotar uma postura multicultural neoliberal (KUBOTA, 2014) de celebração acrítica da diferença, mas deve praticar a metodologia da “sociologia das ausências” (SANTOS, 2002), “para conhecer e valorizar a inesgotável experiência social que está em curso no mundo de hoje. Por outras palavras, só assim será possível evitar o gigantesco desperdício da experiência de que sofremos hoje em dia” (SANTOS, 2002, p. 239).

E por fim, a função de **subjetificação** seria o resultado dos outros dois processos de qualificação e socialização. Os saberes nos quais os alunos são socializados afetam, inevitavelmente, e formam de várias maneiras as suas identidades e subjetividades. Essas subjetividades interagem no ambiente virtual sem buscar aumentar o número de seus seguidores, como na mídia social convencional, mas desenvolvem uma form-ação para ler criticamente certas realidades e desenvolver textos multimodais sobre elas.

Práticas decoloniais no ambiente virtual: escrita colaborativa, subjetificações “qualificadas” e o “cair na realidade”

E de uma hora para outra, as instituições educacionais, consideradas o *locus* do conhecimento, fecharam por causa da aglomeração de corpos. E junto com a escola lá se foram o quadro negro, a carteira, os alunos enfileirados, os uniformes escolares que são “armas para disciplinar os jovens, arquitetura a serviço da pura transferência de conhecimento, símbolos do professor autoritário (MASSCHELEIN; SIMONS, 2019, p. 38). O papel disciplinador da educação se perde quando nos distanciamos da arquitetura da sala de aula da educação tradicional e passamos para as salas virtuais, com corpos “escondidos” atrás das telas, vozes cortadas continuamente pelas conexões instáveis, pelas chuvas e tempestades, pelos

cortes da energia e pela “não obrigatoriedade” de presença nos encontros síncronos. Mas a saída do regime disciplinar e de seus confinamentos pode levar professores e alunos não apenas ao confinamento das telas, mas a um regime de controle e vigilância praticado por plataformas digitais e governos, o chamado *Big Other*:

Essa nova arquitetura configura-se como um ubíquo regime institucional em rede que registra, modifica e mercantiliza a experiência cotidiana, desde o uso de um eletrodoméstico, até seus próprios corpos, da comunicação ao pensamento, tudo com vista a estabelecer novos caminhos para a monetização e o lucro. (ZUBOFF, 2018, p. 44)

A adesão massiva das instituições de ensino aos serviços do *Google*, a maior corporação de *big data* da atualidade é, nesse sentido, um fato que precisa ser acompanhado¹².

Jaeger (1965) defende que o propósito da educação no ocidente ou Norte Global foi “aristocrático” e não “democrático”. A educação estava lá para fornecer àqueles que já eram livres - homens ricos, na maioria dos casos - com os recursos culturais para trabalhar por sua própria perfeição. Fazendo uma analogia com os usos da cultura digital durante a pandemia para fins educacionais, percebemos que a educação em tempos pós-modernos pouco se desvinculou de seu propósito aristocrático e não democrático. As desigualdades sociais, a limitação do acesso a equipamentos e pacotes de dados, a falta de espaço físico para estudos e a escassez de acesso a alimentação de qualidade exacerbou o caráter aristocrático, nas palavras de Jaeger, da educação. E na hipótese de que garantimos o acesso a esses bens básicos, como podemos construir ideias democráticas e de liberdade no ambiente virtual de aprendizagem e, assim, nos distanciar de um sistema educacional que foi arquitetado para ser disciplinador e praticar a coerção? Como Paulo Freire nos lembra, educação não pode ser análoga ao adestramento de animais e ao cultivo de plantas. Ainda mais no contexto de uma educação remota imposta por uma pandemia que se revela cada vez mais catastrófica para a humanidade.

Uma educação democrática, na nossa percepção, deve *chamar e encorajar* os alunos a *agir* como *sujeitos*, livres para participar das funções de qualificação e socialização do processo educativo enquanto formam suas subjetificações

¹² Em função da urgência da situação, rapidamente milhares de escolas passaram a funcionar quase que exclusivamente por meio do ecossistema Google for Education, com todos seus documentos e registros de interações armazenados no Google Drive e no serviço de videoconferência Meet. Se antes da pandemia já era difícil concorrer com a oferta de armazenamento ilimitado no Drive, juntos com seus serviços de email e aplicativos de edição, com a pandemia muitas instituições simplesmente não tinham para onde correr. A corporação estava com a faca e o queijo nas mãos. E agora, além dos dados de toda essa base de usuários, a atualização do programa Google for Education, anunciada nos dias 17 e 18 de fevereiro de 2021, limita e segmenta os pacotes de serviços, com licenças de US\$3 a US\$5/aluno/ano. A rápida expansão do Google na educação é um tema que precisa ser acompanhado. Para o caso da USP, UNESP e UNICAMP, ver Parra (2018).

sem a constante função disciplinadora e coerciva do mestre ignorante (RANCIÈRE, 2002).

Não se trata, portanto, da produção educacional do sujeito – na qual o sujeito seria reduzido ao objeto – mas, em vez disso, trata de trazer a subjetividade da criança ou dos jovens “entrar em jogo”, por assim dizer; ajudando a criança ou o jovem não esquecer que podem existir como sujeitos.¹³ (BIESTA, 2020, p. 95)

¹³ No original: “It is, therefore, not about the educational production of the subject – in which the subject would be reduced to an object – but is instead about bringing the subject-ness of the child or young person “into play,” so to speak; helping the child or young person not to forget that they can exist as subject”.

Gestos decoloniais de qualificação e socialização podem levar os alunos a subjetificações que os tornam responsáveis por suas aprendizagens, devolvendo a eles a liberdade que a educação moderna os tirou com suas tendências disciplinadoras e homogeneizantes. Essa subjetificação se torna responsável pelas iniciativas que ela toma (em nosso curso ministrado na plataforma *CGScholar*, esse posicionamento foi trabalhado por meio dos *updates* produzidos pelas alunas) e, ao mesmo, tempo, está assujeitada às maneiras que outros sujeitos, retomando essas iniciativas, dão continuidade a elas (os comentários nos *updates*). Avistamos assim a possibilidade de uma liberdade do sujeito de expor o seu mundo, seus saberes e os significados que constrói, e dialogar sobre eles com outros sujeitos participantes da rede de saberes. Notamos que as alunas participaram ativamente dessa rede sem articular dentro dela as posturas e os vícios hoje exacerbados nas mídias sociais comerciais, ou seja: a cultura do cancelamento, as *fake news*, o *ghosting* e o discurso do ódio. Os sujeitos usaram a sua liberdade de expressão e ação de forma “qualificada” sem reproduzir atitudes já consolidadas nas mídias sociais.

No primeiro encontro síncrono, depois das alunas fazerem relatos de suas vivências durante a pandemia, foi sugerida a leitura do poema da poetisa estadunidense negra Maya Angelou *Still I rise* (Ainda assim me levanto). Foi uma surpresa se deparar com a informação que este mesmo poema tinha sido lido com o professor no semestre passado. Mesmo assim, a leitura foi realizada e a sugestão foi escrever um poema inspirado no “Ainda assim eu levanto”. A atividade teve uma grande aderência dos alunos por representar uma oportunidade de expressar os seus sentimentos durante a pandemia e de compartilhar as suas experiências subjetivas com seus colegas e, assim, dois poemas foram comentados

pelos colegas e reproduzimos abaixo. O poema da Vitória (Figura 4) expressa a monotonia da realidade durante a pandemia e o desejo de voltar a fazer atividades comuns, como pegar o metrô e ver as mesmas pessoas todos os dias. O poema da Denise (Figura 5) trabalha o sentimento de medo durante a pandemia e a falta que sente do contato humano. Como primeira interação na *CGScholar*, as alunas se comportaram de forma similar às interações na modalidade presencial: fizeram o trabalho solicitado de forma individual, mas não (ou pouco) interagiram com os poemas das colegas, aparentemente considerando que essa é tarefa atribuída ao professor. Numa discussão, na aula síncrona seguinte, sobre a falta de interação das alunas com os poemas das suas colegas, a avaliação, como ferramenta disciplinadora enraizada no imaginário das alunas (infelizmente), veio para desconstruir a visão que os comentários são responsabilidade somente da professora, exigindo quatro comentários durante o curso. A formação de grupos colaborativos de escrita na plataforma foi também sugerida. Uma intervenção foi, portanto, necessária para que as alunas assumissem outra posição em relação ao curso, à professora e aos pares, e criassem uma disposição para perceber e interagir com o outro. Segundo Sousa Santos, “[...] que se veja sabendo que se está sendo visto, que se observe sabendo que se está sendo observado, que se entenda sabendo que se está a ser objeto de entendimento dos outros (2019, p. 69)”.

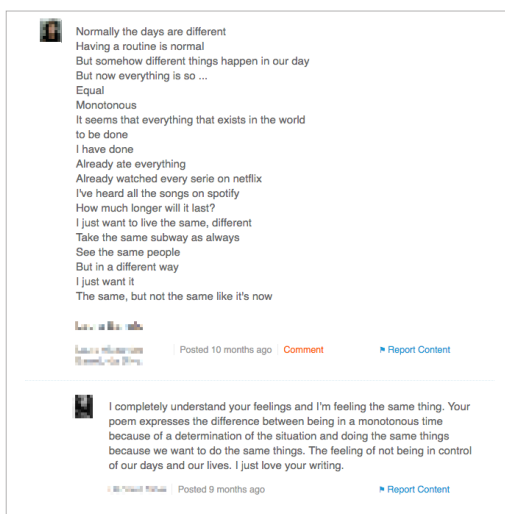


Figura 4 – O poema da Vitória comentado.

Fonte: Common Ground Scholar.

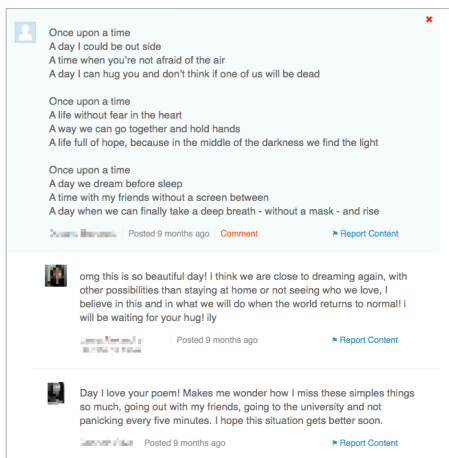


Figura 5 – O poema da Denise comentado.

Fonte: Common Ground Scholar.

Um dos *updates* que as alunas criaram de forma colaborativa teve como ponto de partida a leitura do conto “*Genesis and Catastrophe – a true story*” do autor britânico Roald Dahl. O conto é uma narrativa ficcional de um evento histórico verdadeiro: o nascimento de Adolf Hitler. O texto criado pelas alunas mostra bastante familiaridade com plataformas digitais já que elas usam as possibilidades (*affordances*) oferecidas pela plataforma *CGScholar*, com destaque para o uso da multimodalidade, a *affordance* #3 segundo a sistematização de Cope e Kalantzis (2017, p. 26). Esse recurso aparece na incorporação do vídeo “*My son was a Columbine shooter – This is my story*”¹⁴ do *TED Talk*, que apresenta Sue Klebold em que Sue Klebold fala sobre as mudanças em sua vida ocasionadas pelo massacre cometido por seu filho Dylan e o amigo Eric Harris na Escola de Ensino Médio Columbine nos Estados Unidos (Figura 6), e de um vídeo do *YouTube*, “*We Need to Talk About Kevin*” (Figura 7), que expande os nossos entendimentos sobre a maternidade. O trabalho com a multimodalidade foi reforçado pela produção de duas “ilustrações”, nas palavras das alunas, criadas a partir da leitura do conto. Em uma delas, um feto com características físicas de Hitler aparece na barriga da mãe, e uma frase slogan é usada à esquerda do pôster, sobre um fundo vermelho, com os seguintes dizeres: “*even the worst killers were once loved by their mommies*” (Figura 8). Vale dizer que a frase também foi recuperada do filme “O

¹⁴ “Meu filho foi o atirador de Columbine. Essa é minha história” (tradução nossa).

bebê de Rosemary” por uma das alunas. Tomada em conjunto, a imagem tem as características de um pôster para divulgação de filmes cinematográficos. A outra imagem (Figura 9) traz duas representações de Hitler, uma enquanto bebê e outra adulto, com uma frase com os seguintes dizeres: “who would have thought?”.

O texto do *update* começa com a retomada da virada que acontece na narrativa do conto, com a revelação do nome da criança que acabou de nascer, Adolf Hitler. A escrita do texto traz a figura trágica da mãe dos sujeitos que marcam a história humana como monstros. As alunas reforçam o papel materno de amar e nutrir sem saber que todo esse carinho pode se transformar em violência. O sofrimento dessa mãe é carregar a culpa do ato monstruoso de seu filho, o fardo da maternidade e a capacidade de perdoar, como as alunas falam no parágrafo que introduz o vídeo. E assim, saberes rizomáticos começam a expandir as noções trazidas pelo conto.



Figura 6 – O meu filho foi o atirador de Columbine.

Fonte: Common Ground Scholar.

A escrita do *update*, nos parece que levou as alunas a um encontro com a realidade vivida hoje-em-dia em vários lugares do mundo e especialmente no Brasil com a volta do autoritarismo e do neofascismo. O conto criou linhas de

intensidade rizomática que levou as alunas a “um encontro que permite um ‘cair na realidade’. Isto exige, entre outras coisas, que a educação não permaneça meramente conceitual, mas que haja algo real em jogo; que o mundo, em sua materialidade e sua sociabilidade, possa ser encontrado”¹⁵. (BIESTA, 2020, p. 98). A retomada do discurso da “mãe” que organiza o conto de Roald Dahl cria linhas de intensidade que ora convergem ora desterritorializam os sentidos construídos no conto.

¹⁵ No original: “[...] an encounter that allows for a “reality check.” This requires, among other things, that education not remain merely conceptual but that there is something real at stake in it; that the world, in its materiality and its sociality, can be encountered”.

¹⁶ No original: there are lines of articulation or segmentarity, strata and territories; but also lines of flight, movements of deterritorialization and destratification. Comparative rates of flow on these lines produce phenomena of relative slowness and viscosity, or, on the contrary, of acceleration and rupture. All this, lines and measurable speeds, constitutes an *assemblage*.

há linhas de articulação ou segmentaridade, camadas e territórios; mas também linhas de fuga, movimentos de desterritorialização e desestratificação. Taxas comparativas de fluxo nessas linhas produzem fenômenos de relativa lentidão e viscosidade, ou, ao contrário, de aceleração e ruptura. Tudo isso, linhas e velocidades mensuráveis, constitui um *conjunto*¹⁶. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 3-4)

As linhas de convergência e fuga da narrativa multimodal elaborada pelas alunas criam mais uma camada, ou nas palavras de Deleuze e Guattari (1995) mais um platô, com a relevância que o filme “Precisamos falar sobre Kevin” estabelece com os significados construídos no texto das alunas. Curioso perceber também que o grupo que colaborou na escrita do texto se identificava com o gênero feminino criando camadas e platôs que trabalhavam o papel social da maternidade.



Figura 7 – Trailer do filme “Precisamos falar sobre o Kevin”.

Fonte: Common Ground Scholar.

As linhas de convergências e fuga desse novo rizoma traz para discussão a pressão social que mulheres sofrem de procriar que revela o controle que a sociedade exerce no corpo a na vida das mulheres. A mãe do Kevin, uma profissional bem-sucedida, não queria ter filhos, mas foi obrigada a ceder às pressões e acaba tendo que viver com as consequências das mortes que o seu filho causou. Kevin é representado no filme como uma criança em constante descompasso com os afetos e tentativas de proximidade que a mãe oferece. As alunas com as escolhas de texto verbal e visual, dão destaque a uma outra característica da perspectiva decolonial. Diferentemente da modernidade que considera que tudo pode ser explicável através da racionalidade, o conto e as intensidades rizomáticas que surgem dele, trabalham em surdina a temática dos aspectos da nossa vida que são inexplicáveis e que a modernidade colocou do lado de lá das linhas abissais: sentimentos, emoções, pressentimentos, intuições, ancestralidade e outros inimigos da racionalidade moderna.

Da linearidade arbórea dos textos tipográficos à teia de saberes rizomáticos no CGScholar: aprendendo com as ecologias de saberes

Sousa Santos (2012), o sociólogo português, é lido por nós como um sociólogo decolonial já que sua autocaracterização como intelectual da retaguarda, que pesquisa as epistemologias do Sul Global desenvolvendo uma metodologia que ele chama de ecologia de saberes, nos parecem ser gestos decoloniais. Ele aponta que “A ecologia dos saberes em si mesma obriga a uma narratividade mestiça. Obriga a algum hibridismo nas formas de narrar o próprio trabalho científico” (SANTOS, 2012, p. 690).

As diferentes modalidades de linguagens usadas na plataforma podem ser imaginadas como rizomas que exigem a construção de sentido no formato de rede de significados mobilizando as alunas a interagir com as realidades vislumbradas nos conhecimentos compartilhados. O conto “*Genesis and Catastrophe – a true story*”, na verdade, foi compartilhado com as alunas com o propósito de trazer a linguagem literária na aula de língua, pois acreditamos que esta dicotomização da língua e literatura nos currículos escolares e universitários cria hierarquizações dando valor

excessivo na linguagem literária e culta. Porém, o objetivo não é somente resistir a essas classificações, mas também, instigar a imaginação e a criatividade das alunas.

Essa atividade, que faz parte das aulas presenciais e leva as alunas a fazerem apresentações orais contando e comentando as narrativas literárias, teve uma função completamente diferente no ambiente virtual da *CGScholar*. Enquanto na aula presencial cria-se uma linearidade entre a leitura do conto e apresentação oral das alunas, nos *updates* a temática ganha suplementos (DERRIDA, 1978) ou enxertos (RICOEUR, 1978) e parece expandir de forma imprevisível, rizomática, crítica, subjetificadora e criativa. O rizoma apresenta

Princípios de conexão e heterogeneidade: qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro, e deve estar. Isso é muito diferente da árvore ou raiz, que traça um ponto, fixa uma ordem. A árvore linguística no modelo de Chomsky ainda começa em um ponto S e prossegue por dicotomia. Pelo contrário, nem todo traço em um rizoma está necessariamente ligado a um traço linguístico: cadeias semióticas de toda natureza estão conectadas a modos muito diversos de codificação[...] que colocam em jogo não apenas diferentes regimes de sinais, mas também estados de coisas de diferentes status¹⁷. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 7, tradução nossa)

¹⁷ No original: "Principles of connection and heterogeneity: any point of a rhizome can be connected to anything other, and must be. This is very different from the tree or root, which plots a point, fixes an order. The linguistic tree on the Chomsky model still begins at a point S and proceeds by dichotomy. On the contrary, not every trait in a rhizome is necessarily linked to a linguistic feature: semiotic chains of every nature are connected to very diverse modes of coding [...] that bring into play not only different regimes of signs but also states of things of differing status".

No *design* do texto delas, as alunas admitem que o conto de Dahl deu muito o que pensar e elas fizeram muitas "conexões" que podem ser interpretadas como as linhas de intensidade na metáfora do rizoma. Para Deleuze e Guattari (1995) as dimensões do platô crescem de acordo com o número de conexões feitas nele. Desta maneira, as linhas de intensidade levaram as alunas a criar duas "ilustrações" que na verdade podem ser vistas também como "conexões entre cadeias semióticas" (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 7). A primeira ilustração, mostra do lado direito uma mulher grávida com o Hitler. A escolha das cores é significativa porque o corpo da mãe é pintado de preto e ao seu lado tem a frase tirada – de acordo com as autoras – do filme "O bebê de Rosemary" escrita de vermelho com a tipografia da palavra "killers", na frase "Até os piores assassinos já foram amados por suas mães", empregando uma fonte decorativa e de destaque. As linhas de intensidade que expandem o platô do texto de

forma rizomática, se relacionam com a linguagem de forma descentralizadora criando novas dimensões e registros outros. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 8).

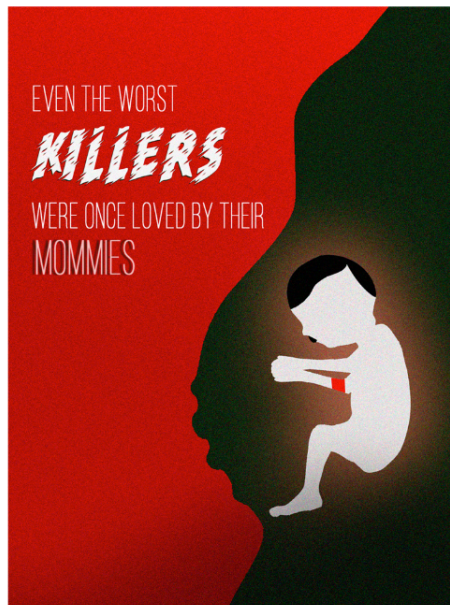


Figura 8 – Cartaz ilustrativo de Hitler na barriga da mãe produzida pelas alunas.

Fonte: Common Ground Scholar.

A outra “ilustração” volta para a temática do desconhecido e do que não se pode conhecer (JORDÃO, 2020). Enquanto a primeira ilustração entende que Hitler já estava contido no embrião, a segunda o representa como um bebê fofo e doce que seria impossível imaginar e projetar que se tornaria o Hitler (no caso da ilustração representado de forma atípica como um velhinho triste e melancólico diferentemente das representações que o mostram como um comandante engajado num tipo de cruzada de limpeza racial).

É importante notar o potencial de uma plataforma digital para gerar um saber com forma rizomática. Isto porque a estrutura do rizoma não é uma propriedade da *Internet*, como pode parecer, em função de sua estrutura reticular. Assim, não é apenas a adoção de uma tecnologia que vai gerar a elaboração de um saber rizomático. Pelo contrário, o que verificamos hoje é a reprodução de estruturas arbóreas nas plataformas comerciais, com os algoritmos implementando diversas

camadas de estratificação e criando bolhas que eliminam a diversidade na rede (HOSTAKER, 2017).



Figura 9 – Cartaz produzido pelas alunas.

Fonte: Common Ground Scholar

A cartografia do rizoma se transforma com os comentários aos *updates* que criam ainda mais intensidades que se relacionam com a iniciativa do *update* de forma livre. Assim, o regime de signos envolvidos na elaboração do rizoma ativa a construção de sentidos que estimula a formação de novas conexões através de linhas de intensidade. Um dos comentários, entre os muitos que este *update* gerou, cria um platô que de um lado repete o padrão da relação de uma figura feminina com um “monstro”, mas do outro introduz um outro nódulo, esse do amor entre irmãos. A aluna conta sobre um episódio de uma série de documentários policiais que uma vez assistiu sobre John Wayne Gacy, um *serial killer* conhecido como o palhaço assassino, condenado nos anos 80 por assassinar pelo menos 33 adolescentes. O episódio, que a aluna traz na sua narrativa (Figura 10), se concentrou na irmã do assassino e em seus sentimentos em relação às monstruosidades que seu irmão havia cometido. No último dia em que ela o visitou na prisão, antes da sentença de morte dele ser executada, ela ainda não conseguia olhar em seus olhos e vê-lo como um assassino em

série, embora ele tivesse confessado seus crimes a ela. Quando ela saiu do prédio da prisão, havia uma multidão do lado de fora gritando coisas horríveis para ela, como se ela mesma tivesse cometido os crimes. Ela disse “Eu amo John como meu irmão, não como meu assassino-em-série irmão.” A aluna fecha a narrativa do comentário com a frase “O que eu acho que se encaixa perfeitamente em nossa discussão”, reafirmando, assim, as linhas de intensidade que conectam frouxamente esse nódulo ao resto do rizoma:

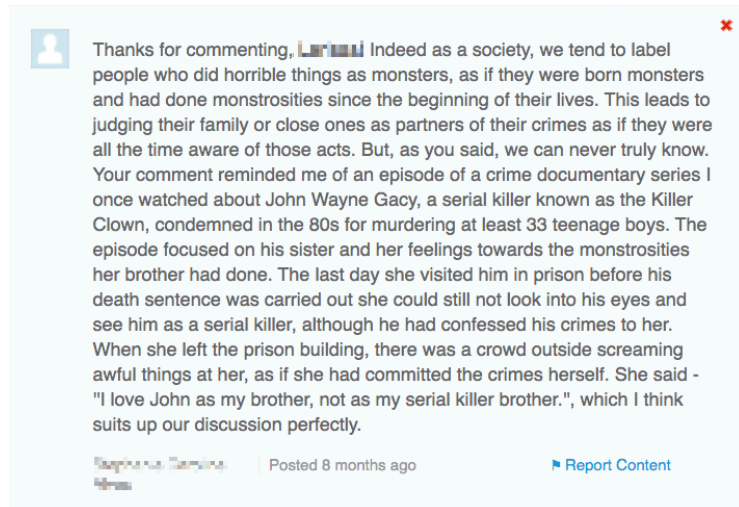


Figura 10 – Comentário *no update*.

Fonte: Common Ground Scholar.

Palavras (in)conclusivas: construindo redes de conhecimentos compartilhados

Neste artigo tentamos mostrar de forma teórica e empírica as práticas decoloniais desenvolvidas na plataforma *CGScholar* que levaram algumas das alunas a uma subjetificação dentro de um contexto de “liberdade qualificada” (BIESTA, 2020, p. 95). Esses sujeitos têm o potencial de desenvolver, dentro do contexto educacional que permite esta liberdade qualificada, uma existência que tenta se distanciar dos princípios modernos de individualismo e do empreendedorismo para existir estabelecendo “uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos” (FREIRE, 1996, p. 30).

Esta nunca é uma existência apenas conosco e para nós, mas sempre uma existência no e com o mundo. Uma existência com seres humanos e outras criaturas vivas e “em” um

ambiente físico que não é um simples pano de fundo, um contexto em que atuamos, mas sim uma rede complexa através da qual atuamos; uma rede, além disso, que nos sustenta e nos nutre¹⁸. (BIESTA, 2020, p. 95-96, tradução nossa)

¹⁸ No original: "This is never an existence just with and for ourselves, but always an existence in and with the world. An existence with human beings and other living creatures and "in" a physical environment that is not a simple backdrop, a context in which we act, but rather a complex network through which we act; a network, moreover, that sustains and nurtures us".

As produções das alunas foram publicadas, lidas e debatidas na comunidade, o que fez das alunas coautoras do curso, na acepção de Cope e Kalantzis (2017). Isso só é possível quando o foco do professor não é a transmissão de conteúdos, mas a articulação das interações, a análise das produções das alunas e a interlocução.

No curso analisado neste trabalho, usamos dois recursos tecnológicos para conduzir nossa prática com os alunos. A plataforma *CGScholar* foi nosso principal ambiente de escrita, leitura e interação entre os participantes por meio de comentários. O serviço de videoconferência foi o recurso usado para as aulas síncronas.

Nossa opção pela plataforma *CGScholar* possui um motivo pedagógico e outro político. Do ponto de vista pedagógico, a plataforma foi concebida a partir da teoria dos letramentos e dos processos de conhecimento conceituados por Cope e Kalantzis, e os autores buscam abordagens pedagógicas que tornem o uso dos recursos digitais significativo em contextos multiletrados e multiculturais. Do ponto de vista político, entendemos ser necessário que os educadores tenham alternativas ao modelo hoje hegemônico das *Big Techs* (Amazon, Apple, Google, Facebook, Microsoft). Infelizmente, em relação ao serviço de videoconferência, não conseguimos encontrar uma alternativa viável ao Google Meet para nosso contexto.

Educadores que desejarem usar a plataforma *CGScholar* como nós a usamos no curso citado, podem fazê-lo, pois seu acesso é aberto ao ambiente de comunidade, que foi o usado por nós para escrita, leitura e comentários. O ambiente proporciona trocas intensas multimodais que criam ecologias de saberes rizomáticos entre os membros da comunidade.

Neste curso, as alunas praticaram uma aprendizagem participativa, baseada na colaboração e na ecologia de saberes. Entendemos que as possibilidades da plataforma favoreceram essa prática social, comum em tantos ambientes de mídia digital usados diariamente pelas alunas, no contexto da educação formal.

A aprendizagem participativa inclui as muitas maneiras que os alunos (de qualquer idade) usam novas tecnologias para participar de comunidades virtuais, onde compartilham ideias, comentam os projetos uns dos outros e planejam, projetam, implementam, avançam ou simplesmente discutem suas práticas, objetivos e ideias juntos¹⁹. (DAVIDSON; GOLDBERG, 2009, p. 12)

¹⁹ No original: "Participatory learning includes the many ways that learners (of any age) use new technologies to participate in virtual communities where they share ideas, comment on one another's projects, and plan, design, implement, advance, or simply discuss their practices, goals, and ideas together".

É interessante notar que o digital, ao romper com os agenciamentos disciplinares da educação tradicional, permite a emergência de uma pedagogia decolonial. Porém, a simples adoção de uma tecnologia não garante a mudança na prática social da aprendizagem. Para isso, é fundamental que professores e alunos ressignifiquem suas identidades e desconstruam representações que lhes são socialmente atribuídas no registro da tradição.

Nessas primeiras experiências neste ambiente virtual, duas das alunas da turma acessaram a *CGScholar* pela primeira vez na última semana para postar *updates* individuais. Por vezes, os comentários postados só elogiavam as postagens dos colegas sem acrescentar outros saberes ou perspectivas. Entendemos que esse tipo de participação, só para constar, é um resíduo do comportamento esperado na sala de aula tradicional, onde o ponto de vista do aluno só conta quando confirma ou reforça um saber do professor, ou no caso dos comentários nos *updates* dos colegas, dos saberes iniciados pelos colegas. Esse resíduo dos processos de aprendizagem na modernidade, limitam a possibilidade de subjetificação dos alunos e da liberdade "qualificada" de assumir a responsabilidade de tornar-se sujeito a partir de uma participação ativa na comunidade de saberes construída. Novamente, para mudar esse padrão, é necessário trabalhar com os alunos os pressupostos que embasam esses posicionamentos. Isso começa por valorizar a diversidade dos pontos de vista. É preciso encorajar os alunos a expressar suas diferentes visões. Eles precisam reconhecer que seu ponto de vista contará para o enriquecimento dos trabalhos dos pares.

Foi notado, também, que alunas que ainda estão aprendendo a se expressar em língua inglesa tiveram apoio dentro do grupo com o qual colaboraram apesar de, às vezes, assumir partes menores dentro dos *podcasts*, por exemplo. Enfim, não é só no ambiente digital que as alunas têm a oportunidade de colaborar. No ensino presencial eles formam grupos e

fazem apresentações orais compartilhadas sobre contos que leem e assuntos linguísticos que pesquisam através de vídeos do *YouTube*. A novidade foi a escrita colaborativa multimodal dos *updates* que junto com os comentários criou rizomas que expandiram os nossos saberes através da socialização deles na plataforma. Por fim, não contamos aqui uma história de sucesso com final feliz, mas uma narrativa dos riscos pedagógicos que tomamos na mudança repentina para o ensino remoto, com o afrouxamento da função disciplinadora da educação e a formação e subjetificação a partir do desenvolvimento de uma liberdade “qualificada” com responsabilidade.

Agradecimento

Agradecemos aos professores Bill Cope e Mary Kalantzis pela parceria neste projeto. Além de proporcionar uma experiência completa de uso da plataforma, os professores têm sido interlocutores atenciosos e indispensáveis para a realização deste trabalho.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA CÂMARA DE NOTÍCIAS. Comissão externa aponta falta de articulação do governo na área de educação para enfrentar pandemia, 2020. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/670015-comissao-externa-aponta-falta-de-articulacao-do-governo-na-area-de-educacao-para-enfrentar-pandemia/>. Acesso em: 20 de maio 2021.

ANDERSON, Benedict. *Imagined Communities*. London & New York: Verso, 2006.

BAGNO, Marcos. *Português ou Brasileiro?: um convite à pesquisa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2001.

BAIENSON, J. N. (2021). Nonverbal Overload: A Theoretical Argument for the Causes of Zoom Fatigue. *Technology, Mind, and Behavior*, v. 2, n. 1, 2021.

BIESTA, Gert. Risking ourselves in education: qualification, socialization, and subjectification revisited. *Educational Theory*, v. 70, n.1, 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019. Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 03 de mar. 2021.

CHARCZUK, Simone Bica. Sustentar a Transferência no Ensino Remoto: docência em tempos de pandemia. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 45, n. 4, 2020. doi:10.1590/2175-6236109145

CHOMSKY, Noam. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MIT Press, 1965.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. Ubiquitous Learning: An Agenda for Educational Transformation. In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (org.). *Ubiquitous Learning*. Urbana and Chicago, University of Illinois Press, 2009.

COPE, Bill, KALANTZIS, Mary, LIAM, Magee. *Towards a semantic web*. Cambridge, Chandon Publishing, 2011.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. Conceptualizing e-Learning. In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (org.). *e-Learning ecologies*. New York: Routledge, 2017. p. 1-45.

COPE, Bill. KALANTZIS, Mary. Learning and new media. In: SCOTT, David; ELEANORE, Hargreaves. *The sage handbook of learning*. Los Angeles, Sage, 2015.

DAVIDSON, Cathy N.; GOLDBERG, David Theo. *The future of learning institutions in a digital age*. Massachusetts: The MIT Press, 2009.

DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Felix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

DERRIDA, Jacques. Structure, Sign and Play in the Discourse of the Human Sciences. In: DERRIDA, Jacques. *Writing and Difference*. Chicago: University of Chicago Press, 1978, p. 278-93.

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. PORTARIA Nº 544, DE 16 DE JUNHO DE 2020, 2020. Disponível em: <https://www.>

in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872. Acesso em: 20 de maio 2021.

DUBOC, Ana Paula Martinez. Avaliação da aprendizagem de línguas e os multiletramentos. *Est. Aval. Educ.*, v. 26, n. 63, p. 664-687, set./dez. 2015.

FOUCAULT, M. *The Order of Things: an archeology of the human sciences*. London: Tavistock Publications Ltd., 1970.

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

GATTI, Bernadete A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. *Estudos Avançados*, v. 34, n. 100, p. 29-41, 2020.

GEE, James Paul. *Good Video Games and Good Learning: Collected Essays on Video Games*. New York, Peter Lang, 2013.

GUSSO, Hélder Lima *et al.* Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. *Educação & Sociedade*, v. 41, e238957, p. 1-27, 2020. doi: 10.1590/ES.238957.

HAN, Byung-Chul. *Sociedade do cansaço*. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

HOSTAKER, Roar. The rhizome, the net and the book. *Empedocles: European Journal for the Philosophy of Communication*, v.8, n.2, 2017, p.151 -165.

HOWE, Walt. A Brief History of the Internet, 2016. Disponível em: <http://www.walthowe.com/navnet/history.html> Acesso em 24 de maio 2021.

JAEGER, Anuar W. *Archaic Greece: The Mind of Athens. Paideia: The Ideals of Greek Culture*, v. 1. New York: Oxford University Press, 1965.

JORDÃO, Clarissa. Menezes. Reflexões sobre o desconhecido e o que não se pode conhecer: crise e mudança. Youtube, 29 de maio 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mX20Z5i3hr4&t=2579s>. Acesso em: 22 de maio 2021.

KACHRU, Braj Bihari. Standards, codifications and sociolinguistic realism: The English language in the outer circle. *In: QUIRK, Randolph; WIDDOWSON, Henry W. (Ed.). English in the World: Teaching and Learning the Language and Literatures. Cambridge: Cambridge University Press, 1985, p. 11-30.*

KALANTZIS, Mary.; COPE, Bill. *Literacies*. Sydney: Cambridge University Press, 2016.

KAUFMAN, Pierre. Pulsão. *In: KAUFMAN, Pierre. Dicionário Enciclopédico de Psicanálise, o legado de Freud e Lacan. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1996.*

KNOBEL, Michele; KALMAN, Judy. Teacher learning, digital technologies and new literacies. *In: KNOBEL, Michele; KALMAN, Judy. New literacies and teacher learning professional development and the digital turn. New York, Peter Lang, 2016, p. 1-20.*

KUBOTA, Ryuko. The Multi/Plural Turn, Postcolonial Theory, and Neoliberal Multiculturalism: Complicities and Implications for Applied Linguistics. *Applied Linguistics*, 2014, p. 1-22.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *New literacies: changing knowledge and classroom learning. United Kingdom: Open University, 2003.*

LINK. Startup de educação Descomplica recebe aporte de R\$ 450 milhões. *Estadão*, 2021. Disponível em: <https://link.estadao.com.br/noticias/inovacao,startup-de-educacao-descomplica-recebe-aporte-de-r-450-milhoes,70003618910>. Acesso em: 22 de maio 2021.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. *Em defesa da escola: uma questão pública. Tradução Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.*

MATTOS, A. M. A. Novos letramentos, ensino de língua estrangeira e o papel da escola pública no século XXI. *Revista X, Curitiba*, v. 1, p. 33-47, 2011.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Engaging the Global by Resituating the Local (Dis)locating the Literate Global Subject and His View from Nowhere. In: Oliveira Andreotti, V.; Souza, L. M. T. M. (Org.). *Postcolonial Perspectives on Global Citizenship Education*. London: Routledge, 2012.

MIZAN, S. O estudo de um curso de Inglês *On-line*: buscando uma formação crítica. *Revista Scitis*, v. 1, p. 34-40, 2015.

MIZAN, S.; FERRAZ, D. M. The postmodern turn in prosuming images: juxtaposition, dialogism and the supplement in contemporary visual culture. *Revista X*, v. 14, p. 126-150, 2019.

MONTE MÓR, W. Sociedade da escrita e sociedade digital: línguas e linguagens em revisão. Em TAKAKI, N. H.; MONTE MÓR, W. (org.). *Construções de sentido e letramento digital crítico na área de línguas/linguagens*. Campinas: Pontes Editores, 2018, p. 267-286.

OBSERVADOR faz clique raro de passarinho que é metade macho e metade fêmea. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://f5.folha.uol.com.br/bichos/2021/02/observador-faz-clique-raro-de-passarinho-que-e-metade-macho-e-metade-femea.shtml>. Acesso em: 03 de mar. 2021.

PARRA, H., CRUZ, L., AMIEL, T., MACHADO, J. Infraestruturas, economia e política informacional: o caso do google suite for education. *Mediações – Revista de Ciências Sociais* 23, 63, 2019. doi:10.5433/2176-6665.2018v23n1p63

PENNYCOOK, A. *The cultural politics of English as an International Language*. London and New York: Longman, 1994.

PORTAL MEC. MEC autoriza ensino a distância em cursos presenciais, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/86441-mec-autoriza-ensino-a-distancia-em-cursos-presenciais>. Acesso em: 20 de maio 2021.

RANCIÈRE, J. *O Mestre Ignorante*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (orgs.). *Multiletramentos na Escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

RICOEUR, P. *O conflito das interpretações: ensaios de hermenêutica*. Rio de Janeiro: Imago, 1978.

SANTOS, B. S. Para uma sociologia das ausências e das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 63, 2002, p. 237-280.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos Estudos* 79, novembro 2007.

SANTOS, B. S. *O intelectual de retaguarda*, por Helena Mateus Jerónimo e José Neves - Entrevista para *Análise Social*, 204, xlvii (3.º), 2012.

SANTOS, B. S. Ecologies of Knowledge & Intercultural Translation. In *Epistemologies of the South: Justice against Epistemicide*. Paradigm: Boulder, 2014.

SANTOS, B. S. *O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SEKI, A. K. O Projeto Educativo para o Ensino Superior no Brasil e o aprofundamento dos ataques às Instituições Públicas de Ensino Superior. In: TRICHES, Jocemara; LOTTERMANN, Josimar; CARNY, Rosely Zen. *Os Rumos da Educação e as (Contra)Reformas: os Problemas Educacionais do Brasil Atual*. Florianópolis: Cadernos do CED, 2019.

SILVA, R. A. A plataforma Scholar e o projeto piloto USP-UIUC (Universidade de São Paulo e Universidade de Illinois em Urbana-Champaign): inovações em formação de professores. *Papeis*, v. 24, n. 47, 2020.

TAPSCOTT, D.; WILLIAMS, A. D. The Prosumers. In: *Wikinomics: how mass collaboration changes everything*. New York, USA: Penguin Books, 2007, p. 124-150.

TILT. Professor dá aula pelo Zoom por 2 horas até perceber que estava 'no mudo', 2021. Disponível em: <https://www.uol>.

com.br/tilt/noticias/redacao/2021/02/11/professor-da-aula-pelo-zoom-por-2-horas-ate-perceber-que-estava-no-mudo.htm?cmpid=copiaecola. Acesso em: 21 de maio 2021.

ABSTRACT

Decolonial practices on the educational platform CGScholar: subjectification, ecology of knowledges and the design of rhizomatic multimodal texts

In the digital turn, when knowledge is considered ubiquitous (COPE; KALANTZIS, 2009) and learning outside of school is permanent, what knowledge can formal education offer? Despite the presence of the digital infrastructure for more than three decades, educational institutions find themselves unprepared and outdated to resume teaching on digital learning environments during the social isolation caused by the COVID pandemic. The article is a narrative of experience on the CGScholar educational platform during remote teaching, at a public university, and reflects on the deconstruction of some of the truths of modernity on subjects, language, text, education and citizenship, through the decolonial practices of subjectification (BIESTA, 2020), the methodology of ecology of knowledges (SANTOS, 2012) and a rhizomatic multimodal writing (DELEUZE; GUATTARI, 1995). The research on these decolonial gestures on the digital medium does not seek to introduce new truths through the glorification of technology as the only solution to the problems that plague public education, but the possibility of transforming, through writing, our knowledge in relation to possible exchanges in an educational platform.

Keywords: CGScholar. Subjectification. Ecology of knowledges. Collaborative rhizomatic writing. Multimodality.

Souzana Mizan é professora adjunta de graduação na área de Língua Inglesa e suas Literaturas do Departamento de Letras da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (EFLCH) da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) e de pós-graduação no Programa de Pós-graduação em Letras da mesma instituição. Possui graduação em Educação e Letras - Grego da Universidade de Tel-Aviv (1992), mestrado (2005), Doutorado (2011) e pós-doutorado (2016) em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês pela Universidade de São Paulo. Participa do Projeto Nacional de Letramentos – Ciclo 2: Linguagem, Educação, Cultura e Tecnologia, sediado na USP e liderado pelos Professores Doutores Lynn Mario Trindade Menezes de Souza e Walkyria Monte Mór. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Letras Estrangeiras, atuando principalmente nos seguintes temas: educação linguística, letramentos (visual, crítico, digital), multimodalidade, pedagogia crítica e epistemologias do Sul Global.

Rodrigo Abrantes da Silva é doutorando na Universidade de São Paulo (USP). Licenciado e graduado em História pela Universidade de São Paulo, com especialização em História Contemporânea pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Participa do Projeto Nacional de Letramentos – Ciclo 2: Linguagem, Educação, Cultura e Tecnologia, sediado na USP e liderado pelos Professores Doutores Lynn Mario Trindade Menezes de Souza e Walkyria Monte Mór. Como parte de sua pesquisa, atua como visitor scholar teaching assistant nos cursos do programa Learning Design and Leadership, da Universidade de Illinois em Urbana-Champaign, sob a supervisão dos professores Dr. Bill Cope e Dra. Mary Kalantzis. Os seus interesses de pesquisa são educação online e novas pedagogias.