

---

**(TRANS)FORMAÇÕES NAS DOCÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS: INTERFACES  
COM A CULTURA DIGITAL, A DECOLONIALIDADE E A LINGUAGEM  
EMOCIONAL**

---

**TRANSFORMATIONS IN CONTEMPORARY TEACHINGS: INTERFACES WITH DIGITAL  
CULTURE, DECOLONIALITY AND LANGUAGE EMOTIONAL**

---

**TRANSFORMACIONES EN LAS ENSEÑANZAS CONTEMPORÂNEAS: INTERFACES CON LA  
CULTURA DIGITAL, LA DECOLONIALIDAD Y EL LENGUAGE EMOCIONAL**

---

Adriana Rocha Bruno<sup>1</sup>  
Bianca Dias de Souza<sup>2</sup>  
Káren Taloana Florêncio Souza<sup>3</sup>

**RESUMO**

O presente ensaio tem por intuito a partilha de reflexões decorrentes de estudos e investigações acadêmicas em andamento, desenvolvidas por nosso grupo de pesquisa. Tais discussões emergem de perspectivas outras para se pensar as docências contemporâneas, tecendo conversações e interfaces com a cultura digital, a decolonialidade e a linguagem emocional. Por meio de indagações e contribuições de estudos, sobretudo, desenvolvidos por Walsh (2013), hooks (2017), Krenak (2019), Miranda (2016), Bruno (2002, 2021), Freire (1967, 2013), Agamben (2009), Kohan (2019), entre outras/os, delineamos questões refletidas em possíveis práticas e ações educativas em prol do que estamos nomeando de aulas decoloniais. De maneira articulada, evocamos diferentes vozes, saberes, linguagens, memórias, culturas e experiências, trazendo a importância de uma educação voltada para o ancestral, o afetivo e o plural, em meio às complexidades e temporalidades existentes, bem como, às aprendizagens oriundas desses fazeres no/com o coletivo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Pedagogias Engajadas. Linguagem Emocional. Decolonialidade. Cultura Digital. Docências Contemporâneas.

**ABSTRACT**

This essay aims to share reflections arising from studies and academic investigations in progress, developed by our research group. Such discussions emerge from other perspectives to think about contemporary teaching, weaving conversations and interfaces with digital culture, decoloniality and emotional language. Through

---

**Submetido em:** 14/06/2023 – **Aceito em:** 14/11/2023 – **Publicado em:** 19/04/2024

<sup>1</sup> Pós-Doutora em Educação pela Universidade de Lisboa (PT), Professora Associada 3 (Departamento de didática da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/UNIRIO) e Professora Associada 2 (Departamento de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora).

<sup>2</sup> Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (PPGEdu/UNIRIO).

<sup>3</sup> Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGE/UFJF).

inquiries and contributions from studies, especially, developed by Walsh (2013), hooks (2017), Krenak (2019), Miranda (2016), Bruno (2002, 2021), Freire (1967, 2013), Agamben (2009), Kohan (2019), among others, we outline issues reflected in possible educational practices and actions towards what we are naming decolonial classrooms. In an articulated manner, we evoke different voices, knowledge, languages, memories, cultures and experiences, bringing the importance of an education focused on the ancestral, the affective and the plural, amidst the existing complexities and temporalities, as well as the learning derived from these doings in/with the collective.

**KEYWORDS:** Engaging Pedagogies. Emotional Language. Decoloniality. Digital culture. Contemporary Education.

### RESUMEN

Este ensayo pretende compartir reflexiones surgidas de estudios e investigaciones académicas en curso, desarrolladas por nuestro grupo de investigación. Dichas discusiones emergen desde otras perspectivas para pensar la enseñanza contemporánea, tejiendo conversaciones e interfaces con la cultura digital, la decolonialidad y el lenguaje emocional. A través de indagaciones y aportes de estudios, especialmente, desarrollados por Walsh (2013), hooks (2017), Krenak (2019), Miranda (2016), Bruno (2002, 2021), Freire (1967, 2013), Agamben (2009), Kohan (2019), entre otros, esbozamos cuestiones reflejadas en posibles prácticas y acciones educativas hacia lo que estamos denominando aulas decoloniales. De manera articulada, evocamos diferentes voces, saberes, lenguajes, memorias, culturas y experiencias, aportando la importancia de una educación centrada en lo ancestral, lo afectivo y lo plural, en medio de las complejidades y temporalidades existentes, así como los aprendizajes derivados de estos haceres en/con lo colectivo.

**PALABRAS CLAVE:** Pedagogías comprometidas. Lenguaje emocional. Decolonialidad. Cultura Digital. Enseñanzas Contemporáneas.

## INTRODUÇÃO

Pensar nas docências contemporâneas implica em múltiplas possibilidades. Afinal, do que se trata? De tudo? Ou de nada? O que seria o tudo e o que seria o nada? Não se preocupem, não vamos entrar em tais divagações, ainda que seja bastante tentador. O título deste texto já nos oferece pistas sobre o enfoque escolhido para trilhar esta conversa. Sim, desejamos que esta seja uma conversa sobre os temas que tem nos atravessado: as docências contemporâneas, em interface com a cultura digital, a decolonialidade e a linguagem emocional.

O grande tema que constitui o nosso grupo de pesquisa são as docências contemporâneas. Pluralizamos porque são muitas, mas sabemos que também são singulares, de cada um, de cada tempo, de cada contexto, de cada cenário. Tais docências se fazem com as culturas e hoje, a cultura digital é uma das que nos torna o que somos, traduzindo a nossa coetaneidade. O digital se faz presente e também se apresenta como marca do nosso tempo. Dialogamos, pesquisamos, ouvimos/cocriamos músicas, palestras, dançamos, filmamos, fotografamos, produzimos, conhecemos, partilhamos, nos personificamos e presentificamos no meio digital. Integramos o analógico e o digital o tempo todo. Produzimos essa cultura e, com ela, as linguagens que nos atravessam.

Mas, somos seres emocionais. Engana-se quem pensa que somos seres racionais antes de sermos emocionais. As emoções são fundamentais para a nossa racionalidade. Nossa linguagem é emocional.

Cultura, emoção, razão e linguagens nos dão pistas do que somos, de quem somos e por que somos. Nos sabemos coloniais. Mas o que isso pode significar? E de que formas as docências contemporâneas se relacionam à cultura digital, à decolonialidade e à linguagem emocional? Propomos conversar sobre as potências de tais imbricamentos. Trata-se de um ensaio e, portanto, uma chamada ao diálogo sobre esses temas e suas relações: os dilemas contemporâneos que se desdobram com as docências.

Para abordar tais temas, faremos algumas escolhas teórico-epistemológicas, de modo a provocar tensões e também anunciações. O inédito-viável freiriano nos servirá de base inspiradora insurgente. Sigamos. Logo, nesse ensaio, pretendemos elencar reflexões decorrentes de nossos estudos, focalizando as docências contemporâneas, em interface com a cultura digital, a decolonialidade e a linguagem emocional.

## **DOCÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS: ALGUNS APONTAMENTOS**

Abordar as docências contemporâneas não é tarefa fácil. Segundo Agamben (2009) o contemporâneo "é uma singular relação com o próprio tempo, que adere a este e, ao mesmo tempo, dele toma distâncias; mais precisamente, essa é a relação com o tempo que a este adere através de uma dissociação e um anacronismo" (AGAMBEN, 2009, p. 59). Pensar, portanto, acerca das docências contemporâneas (assim, no plural) é desafio em demasia. Diversos seriam os argumentos e destacamos apenas alguns: 1. pluralizamos a docência por a compreendermos como muitas, múltiplas, mas também singulares em sua constituição na relação de um com outrem, carregada pelas potências das relações forjadas em cada um que a desenvolve; 2. a temporalidade, como chama atenção Agamben, é vista em seu caráter kairológico. Ainda que muitos se refiram a este tempo como o 'vivido', o tempo de cada um, ao nos depararmos com um relato do tempo como o tempo que deve ser.

Alexcina Oliveira Cirne e Karl Heinz Efken (2019) nos trazem a interessante história relatada na obra de Hawhee (2004, p. 65):

O Livro 23 da *Ilíada* apresenta uma série de concursos realizados entre os gregos em homenagem ao seu camarada morto Pátroclo. A parte maratona dos jogos coloca três homens um contra o outro: "o rápido Ajax, astuto Odisseu, e o filho de Nestor, Antíloco, o mais rápido de todos os jovens do exército de homens" (*Ilíada* 23.839-41). Assim que a corrida começa, o Ajax entra rapidamente na liderança com Odisseu logo atrás, com os pés

pousando nos trilhos do Ajax “antes de a poeira baixar” (849). Enquanto a multidão grita por Ulisses para vencer, Odisseu faz uma oração silenciosa a Athena, pedindo-lhe que ajude os pés dele. Enquanto os dois estão correndo em direção ao final -apenas na hora certa -Athena se envolve em uma astúcia de intervenção: ela cria um caminho para Odisseu vencer ao tropeçar em Ajax enquanto faz os pés e as mãos de Odisseu brilharem para a vitória. Este incidente mostra Athena desdobrando sua mente com atenção ao tempo: se ela tivesse intervindo cedo demais, o Ajax poderia ter se recuperado por um tempo e ganhar; tarde demais, e a corrida teria terminado. Em outras palavras, Atena estava sintonizada com as circunstâncias imanentes da corrida. Esse tipo de tempo -tempo como tempo -é referido no grego antigo como kairós. (CIRNE, EFKEN, 2019, p. 188-189 – nota de rodapé).

A temporalidade, acompanhada da ideia de Agamben (2009) mostra que o movimento de aproximação e distanciamento é o que potencializa o tempo do tempo kairológico. Dito isso, este segundo aspecto, para as docências contemporâneas, nos dá a dimensão de sua complexidade, no sentido moriniano. Outros aspectos merecem ser trazidos para a composição do que desejamos tratar acerca das docências contemporâneas: Linguagem Emocional, Mediação Partilhada, Aprendizagens integradoras (AUTORA 1, 2021). Estes três componentes são apresentados pela primeira autora deste texto em seu livro e, para o presente texto optamos por nos debruçarmos mais sobre o primeiro: a linguagem emocional. O motivo para tal escolha se dá pelo desejo de integrarmos reflexões que envolvem aspectos da saúde mental, tão nevrálgicas no tempo hodierno, em interface com a cultura digital e a decolonialidade.

Em síntese, destacamos como elementos potentes das docências contemporâneas: a relação plural e singular deste ato didático-político-pedagógico; a temporalidade com ênfase no aspecto kairológico; a mediação partilhada como relação que se dá por meio das emergências entre os interatores dos/nos processos de ensino e de aprendizagens; a aprendizagem integradora, que compreende em especial a aprendizagem do adulto como processo que se dá por meio das experiências em movimentos de especialização e integração; e os três aspectos escolhidos para o presente ensaio: a cultura digital, a linguagem emocional e a decolonialidade. Ressaltamos que múltiplos elementos compõem as docências contemporâneas e os aqui apresentados são parte das pesquisas (e desejos) atuais desenvolvidas pelas autoras.

## **CULTURA DIGITAL, DECOLONIALIDADE, LINGUAGEM EMOCIONAL E AS DOCÊNCIAS**

Nossas reflexões emergem de múltiplas experiências, olhares, sentidos e diferentes estágios vividos nas docências que nos abarcam e constituem, em diálogo com a cultura digital, tão

presente na contemporaneidade atravessada pelo tempo cronológico e pelos avanços nas tecnologias da informação e comunicação. Segundo Autora 1 (2021), essas TIC,

[...] especialmente as digitais e em rede, criaram formas diversas de acesso, produção e socialização da informação e também múltiplas possibilidades de comunicação e de relações sociais - reduzindo distâncias, redimensionando as relações espaço-temporais e criando formas totalmente adversas de intercâmbio de ideias, pessoas e produtos. Promoveram ainda outras maneiras de pensar e conhecer por meio da virtualidade. Tais transformações sociais geraram outras expressões culturais: temos hoje não somente cultura localizada, situada e contextualizada, mas cultura plural, múltipla, plástica, híbrida. (AUTORA 1, 2021, p. 136).

Ou seja, vivemos constantes mudanças em nossa sociedade, principalmente do século XX para cá, onde as mídias situam-se no cotidiano, ressignificando as relações, as formas de compartilhar o conhecimento, como também, a maneira como nos comunicamos com o mundo e as outras pessoas. Assim, compreendemos a cultura digital para além da dimensão técnica, pois ela caminha com a dimensão social.

Falamos, portanto, de uma cultura que se faz com a dinâmica insurgente das tecnologias digitais disruptivas que nos mostram que, definitivamente, as únicas certezas que podemos ter são: a) não há certeza alguma e b) nada é definitivo. Tais premissas nos situam num contexto em que as relações mudam entre pessoas, com o conhecimento, com as produções e, claro, com/na educação.

Não são as tecnologias digitais que fazem mudar, mas as culturas, tendo a digital entre elas, como promotora de mudanças. As docências, como processos construídos pelos sujeitos em relação, não se apartam das culturas, mas as compõem. Ignorar que a cultura digital é parte das docências contemporâneas significaria, então, excluir docentes e discentes que são fundantes desse processo, pois ambos integram tal cultura não como meros consumidores, mas como produtores. A persistência em tipos de docências que se apoiam em perspectivas pedagógicas e concepções de mundo em que a cultura digital e seus dispositivos não existiam têm trazido para o campo da educação um fosso nas relações entre os atores que fazem parte dela. Dito de outro modo: a cultura digital e seus dispositivos, como smartphones/celular, por exemplo, estão dentro das salas de aulas; habitam os corpos que lá estão (professores e estudantes). Há muito, nós, pesquisadores desta área, temos alertado para a importância de se integrar tais dispositivos às aulas e, quando trazemos tais argumentos com base em nossos estudos/pesquisas, ressaltamos sua articulação pedagógica por meio de projetos e atos de currículo, não por meio de sua centralidade. Temporalidades, precisamos falar sobre este aspecto contemporâneo.

Ao pensarmos na relação do tempo com a educação, sobretudo, num instante permeado pelos interesses individualistas advindos do capitalismo, recordamos imediatamente a palavra Ócio. Palavra essa, que não se associa a uma lógica vinculada à produtividade. Um instante de liberdade que não está ligado apenas ao lazer. O ócio, a nosso ver, representa o tempo de suspensão na sociedade, de forma relacionada ao tempo *scholé* (KOHAN, 2019) - que se abre para as criatividades, para a movimentação das sensibilidades e a redução das racionalidades excessivas.

E como refletir acerca da importância do ócio e da experimentação do tempo de criação, com a tecnologia na palma da mão? Parece contraditório, ainda mais, considerando que passamos hoje, boa parte de nossos segundos, minutos e nossas horas de frente para as telas e, dependendo delas, para nos contactar. Nos vemos diante de múltiplas informações, nem sempre verdadeiras e nos abalamos com isso. Como podemos, então, resgatar o sentido de proximidade?

## **O DECOLONIAL, O ANCESTRAL E AS DOCÊNCIAS: CONSTRUINDO RELAÇÕES NA ALTERIDADE**

Às vezes precisamos de certo distanciamento para enxergarmos com mais nitidez o que está à nossa frente.

Fazemos um convite e transportamo-nos agora ao passado, perpassando os saberes daqueles que vieram antes e evocando os nossos ancestrais, principalmente os do Hemisfério Sul. E quais saberes são esses? Como nos alerta Catherine Walsh (2013), bell hooks (2017), Claudia Miranda, Fanny Riascos (2016), Eduardo Miranda (2020) dentre outras/os, nos sabemos como seres coloniais, portanto, entendemos que a nossa vida é marcada pelo viés do controle, da supervalorização do capital, da linguagem escrita (decodificação) e das divergências na socialização, reproduzindo muitas desigualdades.

Sendo assim, a ancestralidade tratada tão especialmente por Ailton Krenak (2019) se insere e preserva através da memória. Contudo, essa memória não está presente apenas nos livros e nas páginas que lemos, já que ela foi iniciada na palavra oral e transmitida de geração em geração. Em aldeias angolanas, por exemplo, as partilhas ocorrem à beira das fogueiras, sob os princípios de circularidade e coletividade defendidos por Azoilda Trindade (2013, 2006), em que o narrador oral (*griot*), promove a dramatização de histórias com a participação de toda a comunidade, envolvendo crianças, jovens e adultos (em diferentes idades e estágios da vida).

Tal fato, nos remete também ao sentido de alteridade estudado por Skliar (2019), cuja proposta é voltada para uma educação que seja construída com os outros, ou seja, com alteridades de vidas, vozes, leituras, experiências e mundos possíveis. Em conversação, Laura Padilha (2011) nos ajuda a evocar o ato de contar missosso (uma das categorias de contos populares de Angola)

em roda e em voz alta, inspirando o discurso de maneira circular e desconstruindo verticalidades.

A oralidade, numa junção do passado com o contemporâneo, e do velho com o novo, se assemelha ao simples ato de falar na mesa do jantar o que ocorreu num dia de trabalho, num dia com tarefas domésticas e até mesmo, num dia de escola e universidade, bem como, nas diversas relações sociais. Conhecimentos cotidianamente plantados e que muitas vezes são suprimidos pelas obrigações, onde o relógio gira sem parar e o dia aparenta estar no piloto automático. E tais partilhas não parecem ser reconhecidas e legitimadas.

O passado se torna, desse modo, um aliado para se pensar o presente. “Firmar os pés no chão sem perder a herança de vista”, como nos remete a palavra *Sankofa* (de um provérbio da África Ocidental). O ancestral como inspiração para pausar, atentar, entender e refletir acerca do e daqueles que vieram antes, para então, assumirmos esse passado, e transformá-lo hoje, desconstruindo qualquer linearidade e polarização do discurso. Afinal, quais as linguagens e os discursos que estão sendo circulados?

Investigando as docência(s), no campo da educação, temos percebido a complexidade que nos humaniza, de forma singular e plural. De acordo com Morin (2000), o conhecimento implica uma ação conjunta e colaborativa, numa movimentação circular que não tem fim, como também, não tem uma ordem pré-definida, pautada em objetividades e generalizações do todo. Por isso, compreendemos a complexidade como um princípio a ser experienciado em nossas práticas pedagógicas, pois como propõe Najmanovich (2008), ela nos possibilita múltiplas maneiras de conhecer e partilhar os aprendizados, atribuindo diferentes sentidos para as nossas ações e interações no meio social.

Ao passo que nos abrimos para conhecer e ter entendimento do passado, vislumbramos diversos caminhos que implicam em novas possibilidades. Quando nos movimentamos e olhamos as diferentes narrativas e histórias que emergem de nosso meio social, refletimos que a nossa herança cultural nem sempre é marcada por episódios felizes, porém, todas as nossas experiências provocam marcas em nosso corpo, que significa um território de vidas e de múltiplas existências. Ainda assim, mesmo que não desejemos, carregamos seus sinais e desdobramentos.

Dessa forma, passamos a perceber o nosso corpo para além do biológico e genético, ampliando nossas perspectivas para as culturas que abarcam o ser e estar no/com o mundo. Ou seja, nos vemos diante do desafio de interação com o meio de maneira integrada, conjugando o intelectual com o espiritual, o racional com o emocional, assim como, os demais demarcadores da humanidade. Pois, como alerta Eduardo Miranda “[...] o corpo-território é um texto vivo, um texto-corpo que narra as histórias e as experiências que o atravessa”. (MIRANDA, 2020, p. 26).

Miranda (Idem, p. 18) diz que, “[...] ao considerar a perspectiva decolonial, é necessário buscar as brechas e trabalhar nas fronteiras”, e esse processo começa com a identificação de fissuras em si porque a colonialidade apresenta em nós uma camada rígida e uniforme. Ousamos dizer que a colonialidade está em nosso DNA social-cultural, é, portanto estrutural. Desestruturar passa por reconhecer-se, se olhar, se ver, se reconhecer, para se reinventar.

A diversidade, a riqueza de caminhos e possibilidades se apresenta como um problema na lógica da colonialidade, por isso, se expor a situações, narrativas, experiências e conhecimentos que provoquem questionamentos e novos olhares contribui para provocar estas rachaduras que serão territórios férteis para a perspectiva decolonial.

Ser, se saber, construir-se decolonial implica, dentre tantos fatores, desconstruções, insurgências, rupturas. Compreender-se plural e singular, como já dissemos, envolvendo campos e cenários de relações. Em nosso entender, há grandes relevâncias na constituição social do ser: a escola, a educação. Com elas, as docências contemporâneas compostas por docentes, discentes e seus contextos.

Nesse intuito, concebemos as docências como fluxo, não apenas associadas aos significados e sentidos que delas emergem. Pesquisando a biologia, contudo, atrelada à botânica, Deleuze & Guattari (2000) trabalham com a ideia de rizoma, expandindo a conversação com outros conhecimentos e desconstruindo a unicidade de uma única língua, uma única expressão, uma única linguagem, valorizando os variados saberes, oriundos de tantas culturas. O rizoma contribui com a ação integrada, anteriormente citada, já que não se fecha, por justamente se constituir de segmentos estratificados, conectando diferentes pontos. A sua representação é contínua e recíproca, tal como, a que nos inspiramos nas relações de ensino e de aprendizagem.

A base epistemológica que perpassa os nossos anseios busca, em convergência com os estudos e práticas decoloniais, o rompimento com as tendências que propagam uma hegemonia científica, como também, a existência de um único discurso/verdade, por meio dos quais, suprimem e inferiorizam os conhecimentos que não sejam provenientes do Norte Global. Entendemos que essas são potentes influências do capitalismo moderno e da colonialidade. Nos posicionando criticamente e questionando a relação entre saber-poder, apostamos também nas Epistemologias do Sul, que se apresentam como um:

[...] conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam a supressão dos saberes levada a cabo, ao longo dos últimos séculos, pela norma epistemológica dominante, valorizam os saberes que resistiram com êxito e as reflexões que estes têm produzido e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos. A esse diálogo entre saberes chamamos ecologias de saberes. (SANTOS, 2009, p. 7).



Portanto, essas epistemologias do sul buscam a valorização do outro lado da linha abissal (excludente e invisibilizada), transformando os saberes dos povos oriundos desse hemisfério em ecologias, provocando a ampliação dos saberes filosóficos e científicos. Aqueles que, pelo senso comum, eram e são hegemonicamente considerados sub-humanos, por sua vez, os vivem e interagem na/com a natureza, nos revelando um mundo mais humanizado e não dissociado das demais naturezas existentes.

De um lado, vemos um grupo que exerce poder, enquanto de outro, aqueles que costumam ser objeto de tais explorações. Desse modo, vemos que a lógica advinda do controle de uma modernidade positivista determina as diferentes relações, tais como: as políticas – sociais, econômicas, educacionais, pessoais e culturais. E a sociedade se coloca como reprodutora de tal sistema onde o capitalismo e a colonialidade se sustentam. Contrapondo essas bases hierárquicas e epistemológicas, a decolonialidade surge como [...] a resposta necessária tanto às falácias e ficções das promessas de progresso e desenvolvimento que a modernidade contempla, como à violência da colonialidade.” (MIGNOLO, 2017, p. 13). Sugerindo uma forma outra de fazer política, de pesquisar, de compartilhar culturas, de sentir, de pensar e de viver a vida, devolvendo também às relações humanas a sua complexidade.

As práticas conservadoras, advindas de estruturas socialmente enraizadas há muitos séculos de nossa história, comprometem as propostas de ensino entusiasmadas no campo da educação. Com a humanidade questionada, a subjetividade e as emoções postas em segundo plano, os terrenos para aprendizagem se mostram inférteis. Assim, percebemos a importância de caminhos alternativos, onde as diferentes matrizes culturais são colocadas em discussão, visibilidade e prática, convidando às transformações dos fazeres educativos, num resgate daquilo que entre as brechas e entre os espaços-tempos, conseguimos oportunizar junto às/aos estudantes e às questões que surgem na sala de aula, apontando para as continuidades que não negam as raízes, mas as assumem, transgredindo hierarquias, revendo valores, hábitos e perspectivas, pouco a pouco. Recuperando as palavras de Eduardo Miranda (2020), essas pequenas rachaduras, fruto de marcas, subjetividades, e bagagens trazidas (singulares e múltiplas) no corpo-território são necessárias para viabilizar uma educação coerente e voltada para a liberdade que abarca corpos, mentes, almas e emoções.

## **APRENDIZAGENS DECOLONIAIS: CONVERSÇÕES CIRCULARES COM AS EMOÇÕES**

Somos seres emocionais e por meio da Linguagem emocional afetamos o outro e por ele somos afetados.

A Linguagem Emocional integra dois conceitos, linguagem e emoção, significativamente complexos e que serão abordados a seguir para posterior apresentação da noção de Linguagem emocional, em sua relação com a Cultura Digital no campo das docências.

Linguagem: no provençal *lenguatge* e no latim vulgar *linguaticum*, esta palavra sempre esteve associada à comunicação e à expressão. A linguagem é uma das mais importantes expressões presentes nos animais, em especial nos seres humanos. É, segundo Vygostsky (1993), potencial para o desenvolvimento do pensamento, para a construção do conhecimento, para a relação do humano com o mundo e consigo e principalmente para a comunicação. Gonzales e Gusdorf definem a linguagem como função de relacionamento complexo humano: “Para o surgimento da linguagem, então, precisa-se de uma história de encontros recorrentes entre organismos que possibilite a coordenação conjunta de ações do conviver cotidiano deles” (GONZÁLES, 1993, p. 30). “A linguagem é uma função psicológica correspondente à entrada em funcionamento de um conjunto de dispositivos anatômicos e fisiológicos, prolongando-se em montagens intelectuais, para se sistematizar num complexo exercício de conjunto, característico, entre todas as espécies animais, apenas da espécie humana.” (GUSDORF, 1970, p. 05).

Emoção: do verbo latino *emovere*: agitar, remover, mudar de lugar, integra o EX-, “fora”, mais Movere, “mudar”. Passou a ter o sentido de “forte sentimento” em torno de 1650. Apesar das tentativas de visibilidade dos estudos das emoções empreendido por Darwin em sua obra "A expressão das emoções nos homens e nos animais", de 1872, e também, conforme nos explica Ledoux (1998), com a publicação, em 1884, de um artigo na revista de filosofia *Mind*, intitulado “O que é a emoção” (de Willian James), foi somente a partir de meados do século XX que o tema passou a ter a importância devida, com a retomada dos estudos daqueles teóricos na década de 1960. Com os avanços tecnológicos, as pesquisas avançaram, e algumas confirmações foram possíveis.

As emoções são reações orgânicas que operam de modo a manter a estabilidade do corpo. Neste sentido, por meio da homeostasia, exercem uma função reguladora no organismo, no sentido de estabilizá-lo internamente. Para Maturana, as emoções são “disposições corporais dinâmicas que especificam os domínios de ações nos quais os animais, em geral, e nós seres humanos em particular, operamos num instante” (2001, p. 129). Bisquerra compreende-as como “um estado complexo do organismo, caracterizado por uma excitação ou perturbação que predispõe a uma resposta organizada (...) são geradas, habitualmente, como resposta a um acontecimento externo ou interno” (2000, p. 61). Para Damásio (2000), as emoções são compreendidas de forma mais objetiva, mas também complexa: “são conjuntos complexos de reações químicas e neurais, formando um padrão; todas as emoções têm algum papel regulador a desempenhar (...) estão ligadas à vida de um organismo (...) e seu papel é auxiliar o organismo a conservar a vida” (Idem, p. 75). Portanto, emocionar-se significa emitir sinais de alterações no organismo humano que indicam a necessidade de que algo precisa ser feito para a manutenção e estabilização da vida. Por força dos suportes culturais, o ser humano aprende a expressar suas

emoções. Além disso, todo homem possui a capacidade de provocar emoções no outro, de induzir emoções e contagiar outros sujeitos com elas. A compreensão da importância da emoção para a vida humana afeta a comunicação, as relações e, aqui destacamos especialmente o campo das docências, com os processos de aprendizagem.

A linguagem é compreendida como uma forma de expressar as emoções: graças a ela emitimos sinais que são decodificados pelo outro. Os sujeitos, por sua vez, se expressam emocionalmente da mesma forma (interação e mediação pedagógica partilhada), estabelecendo, assim, a conversação. Entendendo que esse processo está constituído pela história (ontogenia e filogenia) de cada ser, é fundamental refletir a respeito do uso que é feito da linguagem no processo educacional, para que a expressão de emoções e de ideias integrem harmoniosa e interativamente a produção do conhecimento. Este processo foi nomeado por Autor 1 (2002, 2021) como Linguagem Emocional.

Segundo Tenenbaum (2000), a Linguagem Emocional é a que primeiramente surge na vida humana, e pode ser cientificamente estudada a partir de Sigmund Freud, em seu livro “A Interpretação dos Sonhos” de 1901. Nesta obra, o pai da psicanálise afirma que a mente possui duas linguagens: a racional e a emocional. A Linguagem Racional é chamada de processo secundário do pensar e aparece posteriormente, por meio da percepção do mundo, do meio em que se vive. Já a Linguagem Emocional se desenvolve por meio dos vínculos entre as pessoas, estabelecidos desde o nascimento.

A Linguagem Emocional aqui desenvolvida é decorrente do entrelaçamento da emoção e da razão, a partir dos estudos de Autor 1 (2002), segundo a qual é compreendida como um meio, uma forma, um dispositivo, um sistema intencional de expressar e comunicar emoções, mediado/permeado/viabilizado pela linguagem (conversação), para a relação de encontro, de contato, entre os sujeitos aprendentes em processo contínuo de transformação. Assim, a Linguagem Emocional “reflete, sistematicamente, as múltiplas formas em que os seres humanos estabelecem relações, utilizando-se das diversas linguagens, considerando o fator emocional como importante desencadeador das transformações decorrentes neste processo”. (AUTOR 1, 2002, p. 203).

Nos ambientes de aprendizagem a comunicação apresenta-se como desencadeadora da aprendizagem. Neles, os docentes, ao saberem que as emoções são fundamentais para a criação de campos operacionais potentes à aprendizagem, podem intencionalmente se assumir como indutores de emoções e cocriarem formas de interagir por meio de linguagens que favoreçam aprendizagens.

Os ambientes de aprendizagem podem se constituir como espaços decoloniais. A compreensão do pensamento colonial, das práticas cotidianas coloniais foram integradas também à valoração das emoções que nutrem nosso pensar, fazer, sentir. As rupturas não são somente epistemológicas, visto que a racionalidade não está apartada das emoções. Subjetividade e

racionalidade estão imbricadas. Por meio de processos de identificação, compreensão e vivência de emoções, expressas no linguajar das conversações, nas singularidades culturais, nos dispositivos e artefatos mediados por tecnologias digitais, notadamente identificadas como colonizadoras/coloniais e, também, mediadoras do processo de construção do conhecimento, talvez possamos desconstruir dinâmicas relacionais e criar modos de ser/sentir decoloniais. Evocamos bell hooks (2017) ao narrar sua trajetória educacional, convidando às novas alternativas de ensino e de aprendizagem para a construção de pedagogias engajadas que pressupõe o ato de assumir e aprender mediante o que somos. Cabe a nós questionarmos se as nossas ações diárias são coerentes com as teorias que abarcam o nosso caminhar educativo, afetado diretamente no/com o coletivo.

## **OS “NÓS” DAS DOCÊNCIAS QUE NÃO SE FINDAM: ENTRE AFETOS, PARTILHAS, CONEXÕES E CONTINUIDADES...**

Na tentativa de terminarmos essa conversa sem fim, retomaremos alguns pontos e conceitos destacados na construção deste ensaio. Convidamos, desde o princípio, o tempo para integrar nossas reflexões, estudos, práticas e vidas. Kairós, múltiplo, mediado, integrador e integrado na contemporaneidade como nos inspira Agamben (2009) e, em diálogo com Kohan (2019), nos oportuniza qualificar com precisão o exato momento de acontecimento das coisas, junto à suspensão do tempo cronológico e automático das instituições.

Justamente nesse intuito, pensamos em relação às docênciaS que nos abarcam e constituem, compreendendo a educação como ato político de conscientização, pois como o grande mestre e já decolonial Paulo Freire (1967, 2013), nós somos agentes sociais, capazes de intervir, questionar e transformar o mundo e meio em que estamos inseridas/os. Quando trouxemos a importância da circularidade do discurso imersa em conhecimentos ancestrais, intentamos dialogar também com a criticidade que se contrapõe à objetividade, nos reconhecendo como sujeitos de histórias, culturas, leituras e distintas realidades, como Freire provoca ao propor a educação voltada para 'o popular'.

Integra-se, portanto, a união dos conhecimentos científicos com (advindos de) os múltiplos saberes e expressões, onde reiteramos a importância da decolonialidade como ato insurgente, por meio da recuperação de conhecimentos, linguagens e de memórias dos povos originários do Hemisfério Sul. A cooperatividade (TRINDADE, 2013, 2006) – o conviver em comunidade reforça a possibilidade de recriação dos saberes, a partir da expansão e da diversidade de ações no/com o coletivo, num movimento circular infundável, enveredado pela liberdade do diálogo com as distintas percepções da vida, visando a desconstrução de docênciaS definitivas e centralizadas, já que as mesmas são frutos de constantes aprendizados, conexões e afetações.

Somos afetadas/os e atravessadas/os, no cenário atual, pela cultura digital: uma cultura contemporânea que oportuniza a integração de sujeitos, ideias, contextos com múltiplas linguagens e dispositivos. A mudança social é nítida e está, para muitos – mas não para todos, infelizmente –, ao alcance das mãos por meio de aparelhos móveis, conectados e em rede: celulares/smartphones, tablets, notebooks, relógios, Inteligências Artificiais em múltiplos formatos/recursos.

Tais linguagens alteram também nossas relações interpessoais e a nossa vida emocional, explicitados fortemente desde o início da pandemia covid-19. As pesquisas de Autor 1 (2002, 2021) alertam para a possibilidade de contagiar o outro com as nossas emoções (e vice-versa). Tal condição abre-nos oportunidades para potencializar aprendizagens por meio do uso intencional do que a autora chamou de Linguagem Emocional.

O presente ensaio, então, propõe que, por meio da Linguagem emocional se desenvolvam intencionalmente aulas decoloniais, insurgentes, conscientizadoras, em que as/os participantes das docências assumam-se como desconstrutores de uma subjetividade colonial para, enfim, junto aos saberes ancestrais e, em meio à cultura digital e suas múltiplas linguagens, transformemos os nossos saberes e fazeres pedagógicos, com o engajamento que nos ensina hooks (2017) e a interculturalidade desafiadora trazida por Walsh (2013).

## REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. **O que é o contemporâneo? e outros ensaios**. Tradução Vinícius Nicastro Honesko. ABEU. Chapecó-RS, ARGOS Editora, 2009.

BISQUERRA, R. A. **Educación Emocional y Bienestar**. Barcelona: Editorial Praxis, 2000.

BRUNO, Adriana Rocha. **A Linguagem Emocional em Ambientes Telemáticos**: tecendo a razão e a emoção na formação de educadores. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2002, 228 p.

BRUNO, Adriana Rocha. **Formação de professores na cultura digital**: aprendizagens do adulto, educação aberta, emoções e docências. Salvador: EDUFBA, 2021.

CIRNE, Alexcina Oliveira, EFKEN, Karl Heinz. Agente Autorizado, Habitus Linguístico e Mercado Linguístico: a Dinâmica do Momento Kairológico em Pierre Bourdieu. **Ágora Filosófica**. Recife. v. 19, n. 2, p. 175-195, mai./ago., 2019. DOI: <https://doi.org/10.25247/P1982-999X.2019.v19n2.p175-195>.



DAMÁSIO, A. **O Mistério da Consciência**: do corpo e das emoções ao conhecimento de Si. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Ed. 34, - 2ª reimpressão, 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 46a ed – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GONZÁLES, J.E.M. **Emoção como fundamento das interações humanas**: um estudo a partir das obras de Humberto Maturana. s.n. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUCSP. São Paulo, 1993.

GUSDORF, G. **A Fala**. Lisboa/PT: Coleção Humanitas – ISCSPU, 1970.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

KOHAN, Walter. **Paulo Freire mais do que nunca**: uma biografia filosófica. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LEDOUX, J. **O Cérebro Emocional**: os misteriosos alicerces da vida emocional. 5ª edição. São Paulo: Objetiva, 1998.

MATURANA, H. **Cognição, Ciência e Vida Cotidiana**. Belo Horizonte/MG: Ed. UFMG, 2001.

MIGNOLO, Walter. **Desafios decoloniais hoje**. Epistemologias do Sul. Foz do Iguaçu/PR. 1(1), pp. 12-32, 2017.

MIRANDA, Claudia; RIASCOS, Fanny Milena Quiñones. **Pedagogias decoloniais e interculturalidade**: desafios para uma agenda educacional antirracista. Educ. Foco, Juiz de Fora, v.21, n.3, p. 545-572, set. / dez. 2016.

MIRANDA, Eduardo Oliveira. **Corpo-território & educação decolonial:** proposições afro-brasileiras na invenção da docência. Salvador: EDUFBA, 2020, p. 18-26.

MORIN, Edgar. A epistemologia da complexidade. In: MORIN, Edgar; LE MOIGNE, Jean-Louis. **A inteligência da complexidade.** São Paulo: Peirópolis, 2000.

NAJMANOVICH, Denise. **Mirar com nuevos ojos:** nuevos paradigmas en la ciência y pensamiento complejo. 2a ed. Buenos Aires: Editorial Biblos, 2008.

PADILHA, Laura Cavalcante. **Entre voz e letra:** o lugar da ancestralidade na ficção angolana do século XX. 2. ed. – Niterói: EdUFF, Rio de Janeiro: Pallas Editora, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs). **Epistemologias do Sul.** Coimbra. 2009.

SKLIAR, Carlos. **A escuta das diferenças.** Porto Alegre: Mediação, 2019.

TENENBAUM, D. *A Linguagem Corporal.* <http://tenenbaum.med.br/cv/corpo.pdf> Acessado em 29 de março de 2016.

TRINDADE, Azoilda. **Africanidades brasileiras e educação:** salto para o futuro. Rio de Janeiro: ACERP; Brasília: TV Escola, 2013.

TRINDADE, Azoilda. A cor da cultura. In: **Saberes e fazeres – modos de interagir.** Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

WALSH, Catherine. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. In: **Pedagogías decoloniales:** Práticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito- Ecuador: Ediciones Aby-ala, 2013.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos da Licença Creative Commons Atribuição Não Comercial-Compartilha Igual (CC BY-NC- 4.0), que permite uso, distribuição e reprodução para fins não comerciais, com a citação dos autores e da fonte original e sob a mesma licença.