



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE

MILENA OLIVEIRA REIS

**LINGUAGEM E SUSTENTABILIDADE NA ERA DE CRISE:
O *SENTIPENSAR* EMERGENTE NA TRAJETÓRIA INVESTIGATIVA DE UMA
PROFESSORA DE LÍNGUAS VIA COIL BRASIL-SUÍÇA**

Campo Grande/MS
2026

MILENA OLIVEIRA REIS

**LINGUAGEM E SUSTENTABILIDADE NA ERA DE CRISE:
O *SENTIPENSAR* EMERGENTE NA TRAJETÓRIA INVESTIGATIVA DE UMA
PROFESSORA DE LÍNGUAS VIA COIL BRASIL-SUIÇA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Estudos Linguísticos.

Linha de Pesquisa: Linguística Aplicada.

Orientador: Profº Drº Ruberval Franco Maciel

Campo Grande/MS
2026

R311L Reis, Milena Oliveira

Linguagem e sustentabilidade na era de crise : o *sentipensar* emergente na trajetória investigativa de uma professora de línguas via COIL Brasil-Suíça / Milena Oliveira Reis. – Campo Grande, MS: UEMS, 2026.
150 p.

Dissertação (Mestrado) – Letras – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2026.

Orientador: Prof. Dr. Ruberval Franco Maciel.

1. Educação linguística sustentável 2. Sustentabilidade 3. Telecolaboração transnacional 4. COIL I. Maciel, Ruberval Franco II. Título

CDD 23. ed. - 410.71

MILENA OLIVEIRA REIS

**LINGUAGEM E SUSTENTABILIDADE NA ERA DE CRISE:
O *SENTIPENSAR* EMERGENTE NA TRAJETÓRIA INVESTIGATIVA DE UMA
PROFESSORA DE LÍNGUAS VIA COIL BRASIL-SUÍÇA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Estadual de Mato Grosso, Unidade Universitária de Campo Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Estudos Linguísticos.

Linha de Pesquisa: Linguística Aplicada.

Orientador: Prof. Dr. Ruberval Franco Maciel

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Ruberval Franco Maciel (Presidente)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Profa. Dra. Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Profa. Dra. Edina Krompák
University of Teaching Education Lucern

Campo Grande/MS, 30 de junho de 2026.

AGRADECIMENTOS

dream 그대의 창조와 삶의 끝에 함께 하길
Sonhe, que você seja criativamente inspirado(a) por toda a sua vida.

dream 그대의 자리가 어딜지라도 관대하리
Sonhe, que você enfrente a vida com leveza, não importa onde esteja.

dream 결국 시련의 끝에 만개하리
Sonhe, que você floresça e prospere após superar as dificuldades.

dream 시작은 미약할지언정 끝은 창대하리
Sonhe, mesmo que tenha começado humildemente, que seu futuro seja próspero e brilhante.
BTS – So Far Away

Primeiramente, agradeço a Deus pelas bênçãos em minha vida e por me inspirar a coragem de realizar este sonho.

Agradeço, em primeiro lugar, à minha mãe Eliana Mendes de Oliveira e ao meu pai Donizeti Franco dos Reis, pelo amor incondicional, pelo apoio constante e por me proporcionarem a oportunidade de estudar. Foram vocês que me deram a chance de construir uma vida digna e de seguir o caminho da educação. Se hoje estou aqui, é graças aos sacrifícios que fizeram e à dedicação que sempre tiveram comigo. Sou profundamente grata e imensamente feliz por tudo que recebi de vocês. Obrigada mãe por estar sempre ao meu lado e por me amar em todos os momentos da minha vida. Obrigada pai pelo apoio incondicional, por ser como uma rocha firme na minha vida que sempre mantém ancorada.

Ao meu amor Jony Figueiredo Silva Filho, que constantemente me apoiou, cuidou de mim e fez tudo o possível para me animar e não me deixar desistir. Sua presença firme e carinhosa esteve ao meu lado em cada etapa desta jornada, oferecendo força nos momentos de dificuldade e alegria nas conquistas. Eu te amo muito.

Ao Programa de Pós-Graduação *Stricto sensu* em Letras - Mestrado Acadêmico da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, pela oportunidade de formação e pelo espaço de aprendizado que me proporcionaram.

Ao Prof. Dr. Orientador Ruberval Franco Maciel, pela orientação cuidadosa, pela paciência e pela generosidade intelectual, que foram fundamentais para a construção deste trabalho e para o meu crescimento como pesquisadora.

Aos meus irmãos, Wander Augusto Queiroz, Vinicius Gustavo Queiroz de Oliveira e Guilherme Reis, pelo carinho, pelo cuidado e amizade.

As minhas amigas, Paloma Dias, Elaine Cristina e Sabrina Campos, que estiveram ao meu lado nos momentos de alegria e também nos de dificuldade, oferecendo companhia, escuta e apoio e que tornam minha vida mais feliz e mais leve.

Aos meus professores do mestrado, pela dedicação, pelos ensinamentos e pelas reflexões que tanto contribuíram para minha formação acadêmica e pessoal.

Aos professores, Prof. Dr.^a Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros e Prof.^o Dr. Gustavo Henrique Da Cunha Moura, que compuseram minha banca de qualificação, pela leitura atenta, pelas contribuições valiosas e pelas reflexões que enriqueceram este trabalho.

Aos professores, Prof. Dr. Ruberval Franco Maciel, Prof. Dr.^a. Cláudia Rocha Hilsdorf, Prof. Dr.^a Edina Krompák, Prof. Ma. Irene Althaus e Prof. Me. Marco Seelie, que me oportunizaram participar do projeto COIL Brasil-Suíça. Carrego comigo cada aprendizado, cada encontro e cada descoberta dessa jornada, com profunda gratidão e emoção.

À Prof. Dr.^a Edina Krompák, à University of Teaching Education Lucern e ao MOVETIA pela oportunidade de participar do simpósio “*Socially and Emotionally Responsive Language Education*”, agradeço pelo apoio financeiro, pelo incentivo e pela confiança, por abrir as portas para que eu pudesse compartilhar e construir conhecimento em colaboração com outros pesquisadores.

Ao leitor deste trabalho, pelo tempo dedicado, pela atenção e pelo interesse em conhecer esta pesquisa. Espero que cada página possa trazer reflexões, aprendizados e inspiração, assim como trouxe para mim durante todo o processo de construção.

REIS, Milena Oliveira. *Linguagem e Sustentabilidade na Era de Crise: O Sentipensar emergente na trajetória investigativa de uma professora de línguas via COIL Brasil-Suíça*. 2026. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2026.

RESUMO

Este trabalho investiga as inter-relações entre Linguagem e Sustentabilidade, tendo como foco a análise de práticas *sentipensantes* que emergiram na trajetória investigativa de uma professora de línguas, desenvolvida dentro do projeto de colaboração internacional online (COIL) entre Brasil e Suíça. O estudo fundamenta-se na compreensão do conhecimento como processo não linear, relacional e em constante construção, em diálogo com a Epistemologia da Emergência Pós-Moderna, articulando-se à perspectiva de uma Educação Linguística comprometida com dimensões sociais, culturais e éticas. O objetivo consiste em analisar de que modo os encontros interculturais, mediados pelo diálogo e pela escuta, mobilizam dimensões afetivas e cognitivas que contribuem para a transformação dos participantes e para a construção de aprendizagens críticas voltadas às questões de Sustentabilidade. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa-interpretativa de natureza autoetnográfica, assumindo a experiência vivida como parte constitutiva da produção do conhecimento. Os resultados evidenciam que o contato com a alteridade, em um ambiente colaborativo e transnacional, favorece deslocamentos nas formas de pensar e sentir, possibilitando a revisão de percepções previamente naturalizadas e ampliando a compreensão da Sustentabilidade como fenômeno relacional e situado. Tal processo pode ser compreendido à luz da teoria dos afetos, segundo a qual os encontros que ampliam a potência de agir também expandem a capacidade de compreender. Em conclusão, o afeto *sentipensante* emerge como elemento central na Educação Linguística Sustentável, ao integrar linguagem, experiência pessoal e ética nos processos educativos. Enraizado na trajetória vivida pela professora, essa dimensão afetiva amplia a capacidade de compreender e de se relacionar com os outros, favorecendo transformações que contribuem para o desenvolvimento de indivíduos mais críticos, sensíveis e socialmente responsáveis. Ao entrelaçar experiências pessoais e coletivas, o *sentipensar* sustenta a construção de modos de vida mais sustentáveis, éticos e responsáveis em contextos locais e globais.

Palavras-chave: Educação Linguística Sustentável; Sustentabilidade; Afetos e Sentipensar; Telecolaboração Transnacional; COIL.

REIS, Milena Oliveira. *Language and Sustainability in the Era of Crisis: The Emerging Sentipensar in the Investigative Trajectory of a Language Teacher through COIL Brazil–Switzerland*. 2026. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2026.

ABSTRACT

This study investigates the interrelations between Language and sustainability, focusing on the analysis of *sentipensar* practices that emerged in the investigative trajectory of a language teacher, developed within the framework of an international online collaboration project (COIL) between Brazil and Switzerland. The study is grounded in the understanding of knowledge as a nonlinear, relational, and continuously evolving process, in dialogue with the Epistemology of Postmodern Emergence and articulated with a perspective of language education committed to social, cultural, and ethical dimensions. The objective is to analyze how intercultural encounters, mediated by dialogue and active listening, mobilize affective and cognitive dimensions that contribute to participants' transformation and to the construction of critical learning related to Sustainability issues. Methodologically, this is a qualitative interpretative study of an autoethnographic nature, in which the researcher recognizes herself as an implicated subject in the investigative process, assuming lived experience as a constitutive part of knowledge production. The findings indicate that contact with alterity in a collaborative and transnational environment promotes shifts in ways of thinking and feeling, enabling the revision of previously naturalized perceptions and expanding the understanding of sustainability as a relational and situated phenomenon. This process can be understood in light of the theory of affects, according to which encounters that increase the power to act also expand the capacity to understand. In conclusion, the *sentipensante* affect emerges as a central element in Sustainable Language Education, integrating language, personal experience, and ethics within educational processes. Rooted in the lived journey of the teacher, this affective dimension enhances the capacity to understand and relate to others, fostering transformations that contribute to the development of more critical, sensitive, and socially responsible individuals. By weaving together personal and collective experiences, *sentipensar* supports the construction of more sustainable, ethical, and responsible ways of living in both local and global contexts.

Keywords: Sustainable Language Education; Sustainability; Affect and Sentipensar; Transnational Telecollaboration, COIL.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Caneta com a flor na ponta	17
Figura 2: Plenary Session 3 (Projeto Telecolaborativo COIL Brasil-Suíça)	26
Figura 3: Infográfico da Constituição da Pesquisa	28
Figura 4: A travessia metodológica da pesquisa	32
Figura 5: A epistemologia da emergência pós-moderna	36
Figura 6: Professores-coordenadores do COIL diante de um painel dos ODS no Bioparque Pantanal em Campo Grande/MS.....	40
Figura 7: Objetivos específicos do Projeto COIL	41
Figura 8: Participantes da pesquisa (imagem sem a presença da pesquisadora)	46
Figura 9: Competências e valores para a Cidadania Global.....	61
Figura 10: Exemplo de uma atividade no livro didático de Língua Inglesa das escolas municipais de Campo Grande.....	64
Figura 11: Informações sobre Rio Whanganui no Museu de História Natural de Lucerna.....	70
Figura 12: Ilustração sobre o conceito de Egocêntrico e Ecocêntrico.....	72
Figura 13: As Dimensões da Sustentabilidade	73
Figura 14: Caixa de fósforo da marca Paraná.....	77
Figura 15: Creme Hidratante Corporal da marca O Boticário.....	78
Figura 16: Depoimentos no Padlet intitulado “Safe Spaces”	91
Figura 17: Vídeo Multimodal para o Projeto COIL.....	95
Figura 18: Foto da natureza da cidade de Lucerna, na Suíça.....	96
Figura 19: Sessão individual 4 do projeto COIL.....	103
Figura 20: Homem tocando Alphorn nas ruas de Lucerna Suíça.....	108
Figura 21: Vídeo promocional sobre Bonito/MS.....	120
Figura 22: Uma jornada de sentipensar.....	122

LISTA DE TABELAS:

Tabela 1: Relacionando as perguntas e objetivos da pesquisa.....	24
Tabela 2: Os Instrumentos de Pesquisa e suas especificações.....	42
Tabela 3: Principais Formas de Manifestação do Greenwashing.....	73

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAAE – Certificado de Apresentação para Apreciação Ética

CEP-CHS – Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais

CMMAD – Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento

COIL – Collaborative Online International Learning

COP30 – 30ª Conferência das Partes da Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre Mudança do Clima

FAO – Food and Agriculture Organization (Organização das Nações Unidas para a Alimentação e Agricultura)

IC – Internacionalização em Casa (Internationalization at Home – IaH)

INPE – Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais

LGPD – Lei Geral de Proteção de Dados

MS – Mato Grosso do Sul

ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

ONU – Organização das Nações Unidas

PET – Polietileno tereftalato

PH Luzern – University of Teacher Education Lucerne

PNUMA – Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente

UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)

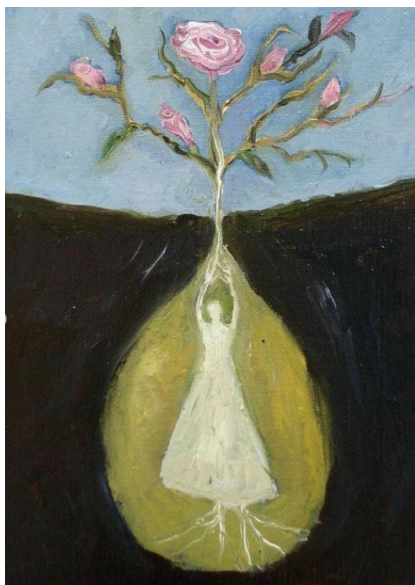
VogBR – VogBR Recursos Hídricos e Geotecnia

SUMÁRIO

MEU LÓCUS DE ENUNCIÇÃO	12
INTRODUÇÃO.....	21
CAPÍTULO 1	28
A CONSTITUIÇÃO DA PESQUISA.....	28
1.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	31
1.2 A PESQUISA AUTOETNOGRÁFICA	33
1.3 A EPISTEMOLOGIA DA EMERGÊNCIA PÓS-MODERNA	36
1.4 CONTEXTUALIZAÇÃO E OBJETIVOS DO PROJETO COIL	39
1.5 O QUE É COIL E O PROCESSO DE GERAÇÃO DE DADOS DA PESQUISA	42
1.6 OS INSTRUMENTOS DA PESQUISA PARA A GERAÇÃO DE DADOS	43
1.7 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA	45
1.8 OS CRITÉRIOS PARA A ANÁLISE DE DADOS.....	47
CAPÍTULO 2	49
ENTRE FRONTEIRAS TEÓRICO-AFETIVAS E O SENTIPENSAR: O movimento da Sustentabilidade, Experiências Transnacionais e Educação Linguística Sustentável Crítica ..	49
2.1 O AFETO E O SENTIPENSAR	50
2.2 A INTERNACIONALIZAÇÃO E MINHA EXPERIÊNCIA TRANSNACIONAL	55
2.3 O MOVIMENTO DA SUSTENTABILIDADE	62
2.3.1 <i>Buen Vivir</i> Para Um Futuro Melhor: Pensando a Sustentabilidade a partir de uma Perspectiva Ancestral	65
2.4 A MANIPULAÇÃO DOS SENTIDOS POR MEIO DO GREENWASHING	73
2.5 AS POSSIBILIDADES DE UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA SUSTENTÁVEL CRÍTICA	77
CAPÍTULO 3	82
AS EMERGÊNCIAS DO PROJETO COIL: CONSTRUINDO SENTIDOS COLABORATIVOS	82
3.1 EMERGÊNCIA 1: A Construção de sentidos sobre a Sustentabilidade.....	86
3.1.1 Reflexões sobre o Buen Vivir.....	88
3.1.2 Reflexões sobre ODS e práticas de Greenwashing	95
3.2 EMERGÊNCIA 2: A possibilidade de fazer uma Educação Linguística Sustentável Crítica	112
3.3. EMERGÊNCIA 3: A negociação transnacional sobre a experiência telecolaborativa Brasil-Suíça	117
3.4 CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS COLABORATIVOS: UMA PROPOSTA DE MODELO COIL.....	122
CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	131

APÊNDICE A – TABELA DOS NOMES FICTÍCIOS DOS PARTICIPANTES	139
APÊNDICE B – TABELA DO MODELO COIL PARA UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA SOBRE EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA SUSTENTÁVEL	140
APÊNDICE C - DECLARAÇÃO DE USO DE FERRAMENTAS DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL	142
ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	144
ANEXO B - AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM E VOZ	146

MEU LÓCUS DE ENUNCIÇÃO



“Seed” por Jeanie Tomanek

Assim como uma semente
Eu não sei para onde ir
Através da terra e da sombra, eu cresço
Estou alcançando a luz através das dificuldades
Assim como a semente
Estou perseguindo maravilhas
Eu me desvendo
Em câmera lenta

The Seed – Aurora

Início esta dissertação trazendo a música “*The Seed*” da cantora Aurora, em diálogo com a pintura “*Seed*”, de Jeanie Tomanek, como forma de ilustrar simbolicamente os caminhos que percorro ao longo deste trabalho. Na pintura, a semente se revela como um espaço interno de transformação: enraizada na terra, ela abriga em seu interior uma figura humana em gesto de crescimento, sugerindo que o processo de germinação é também um processo de constituição do sujeito. Essa obra desloca a ideia de semente como algo passivo e a apresenta como um campo vivo, onde corpo, experiência e mundo se entrelaçam. Já a música fala sobre o desvendar lento da semente e trago-a aqui como metáfora ao percurso que tenho feito com essa pesquisa, que foi um processo árduo e lento, mas que no fim espero que se desvele em algo significativo. Compreendo o processo como um vir-a-ser que se constrói na relação entre interioridade e exterioridade, entre aquilo que me atravessa e aquilo que se transforma em mim.

Ao começar a escrever esta dissertação, eu também tinha uma semente: uma pequena ideia, um ponto de partida ainda tímido. Mas, à medida que escrevia, percebi a semente se

expandindo. Mudei ela e com ela. Crescemos juntas. E, de forma rizomática, fui ampliando meus pensamentos em múltiplas direções, como raízes que buscam espaço no solo. As constituições da nossa identidade, assim como o crescimento de uma planta, são processos contínuos, jamais concluídos. Ao longo da escrita, percebi que esta dissertação é também um ato existencial onde cada citação é um encontro e cada parágrafo é um esforço de germinação. Como semente, precisei suportar a escuridão do ‘não-saber’ para que a luz de novas perguntas pudesse romper a casca das minhas certezas. Procuro aqui uma abertura para novos caminhos e quem sabe provocar outras perguntas, fomentar diferentes leituras e propor novos modos de ver e estar no mundo.

A semente da motivação para ingressar em um programa de mestrado em Estudos Linguísticos surge, em grande parte, do desejo de refletir criticamente sobre a minha identidade e trajetória como professora e sobre as práticas pedagógicas que tenho desenvolvido nos meus anos como professora de línguas. Em outro trabalho, intitulado “*A construção de quem somos: processos de (des)reconstrução das identidades*” (Grande e Reis, 2021), discuti justamente como a minha identidade é um construto teórico em constante reconfiguração, como uma bricolagem de identidades, nunca fixas, sempre em construção. A compreensão das nossas identidades fluídas é fundamental, pois o ponto de partida deste texto também é meu *lôcus de enunciação*: o lugar de onde falo, penso e escrevo. Esse *lôcus*, conforme indicam as epistemologias pós-estruturalistas, pós-modernas e decoloniais, está sempre situado: historicamente, geopoliticamente e culturalmente. Homi Bhabha (2012) nos ajuda a visualizar esse espaço como um *terceiro espaço*, uma zona híbrida de articulação entre fronteiras, em que as identidades são negociadas, deslocadas e reinventadas. Dentro de um espaço ambíguo e fértil, de trocas e tensões, que novas formas de subjetivação e significação emergem, assim como novas raízes que brotam de uma semente que encontra caminhos próprios no solo. Dessa maneira, assumir um *lôcus de enunciação* é também um gesto histórico, político e cultural, reconhecendo que escrevemos a partir de um lugar tensionado, poroso, moldado por histórias, desigualdades, resistências e saberes múltiplos (Mignolo, 2003).

O lugar geográfico-cultural de onde escrevo é Campo Grande, Mato Grosso do Sul. Porém, não apenas “estou” em Campo Grande, sou atravessada por essa cidade, por sua cultura e por suas histórias. Aqui me encontro como alguém que já foi estudante da escola pública e hoje retorna a esse espaço como professora e pesquisadora. Escrever a partir de Campo Grande significa reconhecer que minha pesquisa não nasce em abstrato, mas que carrega o calor do cerrado, as marcas das fronteiras, os encontros entre culturas indígenas, migrantes e sul-mato-grossenses.

Sendo o estado onde nasci, Mato Grosso do Sul é reconhecido no Brasil pelo Pantanal e pela cidade turística Bonito, referências nacionais e internacionais de natureza exuberante. O estado é também resultado de uma intensa mistura de povos que moldou, pouco a pouco, um modo de vida próprio da população. Desde os Indígenas Guarani, Terena e Kadiwéu, aos migrantes paulistas, paranaenses e mineiros, até as comunidades quilombolas, bolivianas e paraguaias e japonesas. Todos esses povos deixaram marcas duradouras nas relações sociais, no vocabulário cotidiano, na culinária e na forma de ocupação do espaço. Para além de seus cenários deslumbrantes e de sua rica diversidade cultural, MS convive com a tensão entre a expansão urbana e o crescimento agropecuário, processos que nem sempre se articulam de maneira harmoniosa com a necessidade de preservar seus principais patrimônios ambientais. A partir deste lugar, é importante reconhecer tanto o privilégio de viver próximo a ecossistemas únicos quanto a responsabilidade de pensar Sustentabilidade a partir deste contexto.

Esse lócus também se manifesta no meu *Sentipensar*, tornando-se espaço atravessado por relações afetivas que moldaram continuamente minha maneira de perceber o mundo e me posicionar diante dele. Ele tem textura, sonoridade e temperatura. A textura está na porosidade das fronteiras que atravessam o estado, entre fronteiras geográficas, culturais e simbólicas. Essa porosidade pode ser sentida na umidade do ar antes da chuva ou na secura do cerrado que altera a respiração ao falar. Nesse sentido, Spinoza (2009) contribui para compreender o sujeito como constituído pelas afetações produzidas nos encontros que estabelece ao longo da vida. A partir dessa perspectiva, meu lócus pode ser entendido como um arranjo de afetos que sinto através de um corpo que também se constitui como encruzilhada geopolítica.

Ao enunciar, mobilizo para além de palavras, também memórias olfativas e táteis. Essas memórias habitam nas rodas de conversa nas calçadas, no corpo atravessado pelas chuvas repentinas e pelo mormaço que as acompanha. Estão no frio breve de junho/julho, que anuncia as festas juninas e aproxima as pessoas e também na explosão dos ipês que tingem a cidade colorido antes de ceder lugar ao verão intenso e quase insaciável de dezembro. Esse corpo carrega também as sonoridades que cercam minha escuta: o som das araras cortando o céu no fim da tarde, o barulho do gelo no copo de tereré passando de mão em mão, até a música sertaneja que ecoa pelas janelas. É escrever com a pele que sente o vento quente e com os ouvidos que reconhecem o sotaque sul matogrossense. Sendo assim, cada afeto modifica minha potência de agir e de compreender e cada encontro amplia ou tensiona meu modo de existir. Ao escrever, portanto, parto de um corpo situado, atravessado por histórias, climas, sons e disputas. Meu lócus é feito de encontros que aumentam minha potência e de fricções

que a desafiam. É nesse entrelaçamento sensível que minha pesquisa se enraíza e ganha sentido.

Neste lugar, sensorial e geográfico, estudei durante toda a vida em escolas públicas e realizei minha graduação na instituição pública UFMS. Aprendi a Língua Inglesa em um curso de bairro e depois fui aprofundar meus aprendizados sozinha, pela Internet. Foi por causa do meu interesse pela música e cultura pop que desenvolvi o desejo de aprender o idioma e mais tarde, a escolha de ensiná-lo que partiu do apreço e da facilidade com que o dominei. Todo esse contexto é parte da minha história e da construção da minha identidade cultural. Durante a graduação tive contato e me inspirei por diversas teorias como os Multiletramentos (Kalantis & Cope, 2009; Rojo, 2012), Letramentos Críticos (Freire, 1987, Menezes de Souza, 2011), Translinguagem (Garcia e Wei, 2013; Rocha e Maciel, 2015) e Decolonialidades (Quijano, 1998; Mignolo, 2003), que ampliaram a compreensão do meu lugar no mundo enquanto futura professora. São diferentes perspectivas que me permitiram perceber a linguagem como algo vivo, plural e profundamente conectado às experiências sociais, culturais e históricas dos sujeitos. Ao dialogar com essas teorias, fui também aprendendo a questionar estruturas hegemônicas de conhecimento e a pensar em práticas pedagógicas mais inclusivas, críticas e sensíveis às realidades plurais na sociedade.

Embora partam de diferentes campos teóricos, percebo que essas leituras possuem algo em comum: todas questionam visões tradicionais, fixas e hierarquizadas sobre linguagem, cultura e conhecimento. Refiro-me, por exemplo, à ideia de língua como um sistema único, homogêneo e separado das práticas sociais; à concepção de ensino centrada apenas na transmissão de conteúdos e na memorização; à valorização de determinados saberes considerados “legítimos” em detrimento de outros conhecimentos produzidos em diferentes contextos culturais; e à crença de que o professor ocupa exclusivamente o lugar de autoridade enquanto os estudantes são apenas receptores passivos do conhecimento.

Foram teorias que me ajudaram a compreender que ensinar e aprender uma língua significa também engajar-se em práticas discursivas que refletem identidades, ideologias e relações de poder. A pedagogia dos Multiletramentos, por exemplo, despertou em mim o olhar para a multiplicidade de linguagens, fosse elas visuais, sonoras, corporais ou digitais. Ao mesmo tempo, os Letramentos Críticos me fizeram perceber a importância de promover uma leitura do mundo (Freire, 1996) que vá além do texto, estimulando nos alunos a capacidade de questionar, problematizar e agir sobre as realidades sociais em que estão inseridos. Já os estudos sobre Translinguagem ampliaram minha compreensão sobre o uso das línguas nomeada em contextos multilíngues, onde o sujeito transita por repertórios linguísticos integrados, produzindo sentidos de forma criativa e situada. Por fim, as perspectivas

Decoloniais ofereceram um eixo ético e político fundamental para repensar o ensino de línguas a partir do meu lugar do Sul-Global, já que sou do Brasil. Ao compreender que a colonialidade ainda estrutura modos de pensar e agir, pude refletir criticamente sobre quais vozes são silenciadas e quais saberes são legitimados dentro e fora da sala de aula.

Ao considerar meus aspectos identitários enquanto mulher branca, zillennial, bissexual, professora e pesquisadora, reconheço que minha atuação e forma de produzir conhecimento estão profundamente atravessadas pela minha posicionalidade, isto é, pelo entendimento de que nossas experiências e posições sociais influenciam a maneira como interpretamos o mundo e construímos saberes. O exercício de reflexão sobre minha própria posição torna-se interessante para compreender como me insiro nos debates sobre Decolonialidade, Multiletramentos e Letramentos Críticos, perspectivas que enfatizam a necessidade de valorizar diferentes vozes, experiências e formas de produção de sentido na educação (Cope; Kalantzis, 2000; Rojo, 2012; Menezes de Souza, 2011). Assim, minha trajetória tem se constituído como um espaço de constante deslocamento e reflexão crítica, no qual minhas identidades tanto facilitam a aproximação com debates sobre diversidade, linguagem e poder quanto me desafiam a reconhecer as contradições e responsabilidades que acompanham esta posição enquanto educadora e pesquisadora.

Isso posto, durante a graduação, tais reflexões foram se desenvolvendo gradualmente e aos poucos, fui conectando essas teorias com minhas vivências em sala de aula real, percebendo que todas convergiam em torno da ideia de uma Educação Linguística mais reflexiva e socialmente comprometida. Quando se trata do conceito de Educação Linguística, pauto-me em Menezes de Souza (2024), quando ele explica que “não estamos ensinando uma língua, estamos educando pessoas” (informação verbal)¹ e propõe uma mudança de perspectiva na qual o professor passa a ser um mediador de experiências humanas, culturais e críticas. À vista disso, a Educação Linguística assume um papel formativo mais amplo, no qual o aprendizado de uma língua se torna também uma oportunidade de desenvolver pensamento crítico, sensibilidade cultural e consciência social.

Por esta perspectiva e do desejo de ampliar meus conhecimentos acerca da Educação Linguística, bem como aprofundar a formação como professora, que passei a buscar novas maneiras de compreender a vida, as experiências e as realidades que os alunos trazem consigo para a sala de aula. Apesar de já ter atuado em diferentes contextos, como escolas particulares, cursos de idiomas e ensino público, sentia que ainda era necessário “sair da minha caixinha”

¹Palestra online intitulada “*Letramentos Críticos: um olhar sobre os estudos decoloniais*”, ministrada pelo Prof. Dr. Lynn Mario Trindade Menezes de Souza para o curso de especialização *lato sensu* em Linguística Aplicada da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, em 2024.

e me abrir a novos caminhos teóricos e metodológicos que me desafiassem a ampliar a compreensão sobre o ensino de línguas e sobre os sujeitos que participam desse processo. Movida pela vontade de transformação e ressignificação, decidi ingressar no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS).

No mestrado, pude articular minhas vivências de sala de aula com as discussões teóricas propostas nas disciplinas e nos encontros com meu orientador. Foi nesse contexto de trocas, leituras e abertura ao novo que surgiu o convite do meu orientador para integrar o grupo de pesquisa e o projeto de telecolaboração internacional COIL (*Collaborative Online International Learning*). O projeto, intitulado “Linguística e Cidadania Global – Um Projeto Colaborativo de Aprendizagem Internacional Online (COIL)”, nasceu de uma parceria entre a UEMS, UNICAMP e a University of Teaching Education Lucern (PH Luzern, Suíça). Tratou-se de uma iniciativa de telecolaboração voltada à compreensão e reflexão de temas relacionados à Sustentabilidade, com o objetivo de promover a conscientização sobre a educação linguística sustentável e cidadania global. A proposta buscava desenvolver entre professores e alunos, tanto no Brasil quanto na Suíça, uma visão crítica e participativa do ensino de línguas, que incentivasse o agir sustentável de forma ética, responsável e engajada em contextos locais e globais. Este foi um projeto transnacional pioneiro quando se trata de Sustentabilidade aliada a Educação Linguística na área da Linguística Aplicada global.

Dentro desta proposição, no primeiro encontro, fomos convidados a participar de uma dinâmica de apresentação em que cada participante deveria escolher um objeto que o representasse. Eu escolhi uma caneta verde com uma flor na ponta.

Figura 1 – Caneta com a flor na ponta



Fonte: De autoria própria (2025)

Ao trazê-la, disse que a caneta simbolizava meu papel como professora: alguém que escreve muito, seja preparando aulas, registrando ideias ou refletindo sobre o próprio percurso.

A escrita, mesmo trazendo desafios para mim, acabou se tornando também uma forma de aprender e de compartilhar aquilo que venho aprendendo. Segurar essa caneta ou digitar este texto se tornou um ato que reorganizou quem eu sou. Ao escrever, revisito minhas experiências, confronto minhas inseguranças e reafirmo diferentes escolhas. Cada palavra escrita me exige posicionamento; cada frase me faz assumir responsabilidade sobre o que penso e sobre o que ensino. Nesse movimento, uma nova Milena vai sendo construída e vou ficando mais consciente do que estou me tornando.

A flor na ponta da caneta, por sua vez, representava meu lado mais delicado e sensível, aquele que se manifesta no cuidado com os alunos, na escuta atenta e na vontade genuína de vê-los florescer. Relaciono a flor também à Sustentabilidade, vindo de um tema que passou a ressoar fortemente em mim ao longo do projeto. Para além disso, a flor na ponta da caneta me lembra diariamente que educar é também cultivar e que, mesmo em solos desafiadores, é possível fazer florescer pensamento, sensibilidade e compromisso. Refletindo sobre essa escolha, percebo que, de alguma forma, ela vem mudando meu modo de ver a educação linguística: como um processo vivo, que brota do encontro entre pessoas, ideias e mundos diferentes. Como professora da escola pública, sinto um compromisso ainda maior em trazer essas novas formas de pensar, sobre o ambiente, sobre o outro e sobre si mesmo.

Quando embarquei nesse desafio, tive que me abrir ao imprevisível, à escuta e à transformação, com elementos que encontrei ressoando de maneira profunda na Epistemologia da Emergência Pós-moderna proposta por Margaret Somerville (2007; 2008), cujas as categorias centrais são o *Wondering*, *Becoming* e *Generating*. Elas ofereceram-me uma linguagem conceitual para descrever e compreender os movimentos que já vinham atravessando a experiência de pesquisa. Inspirei-me também em diversos pesquisadores, especialmente de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, que, de forma pioneira, desenvolveram pesquisas ancoradas na Epistemologia da Emergência Pós-moderna dentro da Linguística Aplicada no Brasil. A obra desses pesquisadores auxiliou a entender a metodologia como um fluxo interligado e em movimento, que foi se moldando dentro das interações surgidas durante o estudo. Dessa maneira, suas descobertas proporcionaram embasamento valioso para que eu pudesse relacionar as vivências e mudanças dentro do percurso investigativo. Destes pesquisadores, destacam-se Marques (2015), Maciel (2016), Moura (2017), Hodgson (2019), Costa (2020), Grubert (2023) e Silva (2024).

Ao me aproximar da proposta de Somerville, identifiquei no *Wondering* a expressão do início do meu percurso investigativo: um momento de abertura radical ao desconhecido, de suspensão do controle e de escuta das incertezas. Em muitos momentos, especialmente durante os encontros interculturais do projeto de telecolaboração com a Suíça, experimentei

essa espera ativa em meio ao caos, como propõe a autora. Essa espera foi como uma pausa carregada de atenção, em que as respostas não estavam claras e onde me permiti ser surpreendida por questões que eu ainda nunca tinha refletido antes. O frio na barriga ao falar em inglês com pessoas desconhecidas ou o silêncio desconfortável da tela do computador. Todos esses momentos nesse estado de dúvida passaram a ser o próprio solo fértil da pesquisa.

Nesse espaço de *Wondering*, o conhecimento emergia da escuta e da disposição para ser afetada pelas experiências e relações que se desenrolaram no campo, esse que se tornou um estado de encantamento que nasceu da vulnerabilidade. A fase do *Becoming* se tornou como um movimento contínuo de transformação. A cada nova escuta, leitura, escrita ou interação, fui deixando de lado a imagem da pesquisadora que supõe já saber o que busca, para me tornar alguém que se faz com e a partir do campo. Nessa dinâmica eu, aos poucos, fui construindo outras perspectivas.

Ao revisitar a transformação ao longo deste percurso, reconheço que fui atravessada por afetos distintos, no sentido espinozista do termo. Houve afetos de alegria, encontros que ampliaram minha potência de agir e de pensar: as trocas no COIL, a descoberta de novas perspectivas sobre Sustentabilidade e educação linguística, a experiência de ser ouvida e de dialogar para além das fronteiras. Esses momentos expandiram meu horizonte, fortaleceram a confiança e despertaram em mim uma forma mais sensível e crítica de compreender meu papel como professora. Mas também houve afetos de tristeza, entendidos aqui como aqueles que diminuem temporariamente nossa potência porque nos colocam diante de rupturas. Reconhecer opiniões próprias como equivocadas, admitir o quanto estava presa a uma formação excessivamente racionalista e enfrentar o desconforto de sair da “caixinha” acadêmica foram experiências dolorosas. Falar em outro idioma, expor vulnerabilidades e questionar certezas deixou marcas que me obrigaram a reelaborar quem eu pensava ser. É nesse movimento que compreendo o *Becoming*, em Somerville, como um processo de “mudar de pele” e na vivência de um entre-lugar: nem mais a professora de antes, nem ainda a pesquisadora “pronta”, porém alguém em trânsito, em constante devir, afetada por encontros que me exigiam desfazer certezas e acolher a fluidez. As cicatrizes dessa mudança aparecem na forma como hoje me posiciono em sala de aula, mais aberta à escuta, mais atenta aos afetos e mais consciente das implicações éticas do meu trabalho. Se os afetos de alegria ampliaram meu pensamento, os de tristeza revelaram limites e exigiram reconstrução.

Por fim, estou aprendendo que pesquisar é também um modo de habitar o desconhecido com responsabilidade e sensibilidade. Ser pesquisadora, nesse sentido, foi sobre continuar germinando entre rupturas e raízes, em um movimento onde reflito o lugar onde estou, quem fui e quem estou sendo, mas sem criar raízes fixas, pois este entre-lugar trata-se

de um espaço de travessia, de encontro e de transformação. Logo, cultivar a pesquisa foi, e ainda é, cultivar a mim mesma como educadora em permanente movimento.

INTRODUÇÃO

Fomos, durante muito tempo, embalados com a história de que somos a humanidade. Enquanto isso (...) fomos nos alienando desse organismo de que somos parte, a Terra, passando a pensar que ele é uma coisa e nós, outra: a Terra e a humanidade. Eu não percebo que exista algo que não seja natureza. Tudo é natureza. O cosmos é natureza. Tudo em que eu consigo pensar é natureza. (Krenak, 2019, p. 16-17)

Krenak nos convoca a desfazer a ilusão de que a humanidade existe separada da Terra, como se tivéssemos vida própria à margem do organismo que nos sustenta. Sua fala questiona a narrativa moderna que nos ensinou a pensar o mundo como algo exterior a nós. Ao esquecermos que tudo é natureza, tornamo-nos estrangeiros em nossa própria casa. E é justamente esse esquecimento que se manifesta nas rupturas políticas, nas emergências ambientais e nas dores coletivas que atravessam nosso tempo. Enquanto avanços científicos e tecnológicos abrem caminhos inovadores para o “progresso humano”, observamos, simultaneamente, a intensificação de desigualdades, o colapso de ecossistemas e o agravamento de crises humanitárias. A pandemia de COVID-19, por exemplo, escancarou as vulnerabilidades globais, revelando que política, saúde, economia, meio ambiente e educação estão profundamente interligados.

Relatórios recentes do Painel Intergovernamental sobre Mudança Climática (IPCC, 2023) indicam que a temperatura média global já aumentou cerca de 1,2°C em relação aos níveis pré-industriais e a janela para conter o aquecimento abaixo de 1,5°C está se fechando rapidamente. Esse cenário agrava eventos extremos como secas, enchentes e incêndios florestais, impactando milhões de vidas. Paralelamente, dados da Organização Mundial da Saúde (WHO, 2024) revelam que mais de 99% da população mundial respira ar poluído e cerca de 7 milhões de pessoas morrem anualmente por causas relacionadas à poluição do ar. A degradação ambiental também está ligada ao desmatamento em larga escala. Segundo a FAO (2020), entre 2015 e 2020, o mundo perdeu cerca de 10 milhões de hectares de floresta por ano, comprometendo a biodiversidade e agravando a crise climática. O Brasil, em particular, tem se destacado negativamente nesse aspecto: dados do INPE (2023) apontam que somente na Amazônia Legal foram desmatados mais de 13 mil km² em 2022. Felizmente, vários países têm demonstrado preocupação com as questões ambientais, promovendo encontros e discussões internacionais importantes, como a Eco-92, realizada em 1992 e a Cúpula Mundial sobre o Desenvolvimento Sustentável, em Joanesburgo, no ano de 2002, além das diversas Conferências das Partes (COPs) que, ano após ano, reúnem lideranças mundiais para revisar metas, propor acordos e enfrentar coletivamente os desafios climáticos. Esse percurso, construído ao longo de mais de três décadas de diplomacia ambiental, alcançou um

marco particularmente significativo no Brasil, com a realização da COP30 em 2025, sediada em Belém, no coração da Amazônia. A COP30, pela primeira vez, foi uma conferência do clima realizada diretamente na Amazônia, colocando em evidência a centralidade dos biomas tropicais para o equilíbrio climático global e ampliando o protagonismo de povos indígenas e comunidades tradicionais nos debates. O encontro resultou no chamado Pacote de Belém, um conjunto de decisões negociadas entre 195 países, que buscou fortalecer compromissos já firmados e avançar em áreas sensíveis, como adaptação climática, financiamento internacional e transição justa.

É dentro deste contexto de preocupação global com o meio ambiente que, em 2015, a Organização das Nações Unidas (ONU) lança também os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), integrando a Agenda 2030 (Nações Unidas, 2015). Como dito pela ONU (2015),

A Agenda 2030 é um plano de ação para as pessoas, para o planeta e para a prosperidade. (...) Estamos decididos a libertar a raça humana da tirania da pobreza e da penúria e a curar e proteger o nosso planeta. Estamos determinados a tomar as medidas ousadas e transformadoras que são urgentemente necessárias para direcionar o mundo para um caminho sustentável e resiliente. Ao embarcarmos nesta jornada coletiva, **comprometemo-nos que ninguém seja deixado para trás**². (Nações Unidas, 2015, p. 1).

É um ponto de vista admirável que se amplia quando relacionado à noção de cidadania planetária, que convoca a humanidade a pensar-se como parte de um destino comum, assumindo responsabilidades éticas, ecológicas e políticas em escala global (Morin, 2001). Como professora, essa responsabilidade também passa por mim, não apenas como uma diretriz institucional, mas atravessando minha própria experiência. Quando leio que ninguém deve ser deixado para trás, penso também que nenhum território pode ser abandonado à própria sorte. Se a Terra adoece em Lucerna, com o derretimento dos alpes ou no Pantanal, com as queimadas que devastam ecossistemas inteiros, algo também se altera aqui em Campo Grande. Há uma rede invisível que conecta todos estes acontecimentos ao nosso cotidiano. O que parece distante repercute na sala de aula, nas conversas com os alunos e na maneira como projetamos o futuro.

À luz de uma perspectiva espinozista, minha potência de agir é modulada pelos estados do mundo que me cercam. Rios contaminados, florestas queimadas e comunidades deslocadas produzem efeitos que atravessam o corpo social e alcançam a escola pública. A sala de aula respira o mesmo ar do planeta. Ela sente as mesmas crises, ecoa as mesmas incertezas e carrega as mesmas urgências. A saúde do planeta sustenta a possibilidade de ensinar com esperança, de imaginar futuros e de cultivar pensamento crítico. Quando a Terra enfraquece,

² Destaque meu.

a energia coletiva que alimenta nossos projetos educativos também se fragiliza. Reconhecer essa conexão significa compreender que educar para a Sustentabilidade envolve cuidar das condições que tornam possível a vida em todas as suas escalas, seja da floresta à sala de aula, do global ao cotidiano.

Nesse sentido, conforme De La Fuente (2021) aponta, uma das razões pelas quais o mundo enfrenta uma profunda crise climática e socioambiental está ligada principalmente à ignorância; não apenas à falta de informação, mas à desconexão entre conhecimento, sensibilidade e responsabilidade coletiva. Para tanto, a educação emerge como um dos pilares centrais dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), reconhecida como elemento estruturante para a construção de sociedades mais justas, conscientes e solidárias. Neste cenário, esta temática está sendo cada vez mais integrado em políticas públicas, nos planos de estudo escolares e em programas de formação em universidades. Conforme aponta De La Fuente (2021), a educação voltada à Sustentabilidade precisa estar presente em todos os campos do saber, dado que o tema é multifacetado e envolve diversas disciplinas. Dessa forma, a Sustentabilidade abrange ao menos três aspectos interdependentes, são esses: o ambiental, o social e o econômico, aos quais se junta um quarto aspecto, o cultural, que enfatiza a necessidade de proteger costumes e legados culturais para o futuro.

Trago esta contextualização porque, ao olhar para as discussões globais, faz sentido refletir sobre a Sustentabilidade dentro da Linguística Aplicada, pensando em como as práticas linguísticas e educativas que vivencio e observo podem contribuir para formar sujeitos mais críticos, mais conscientes e, sobretudo, mais capazes de agir de maneira sustentável no mundo real que habitamos. No campo da Linguística Aplicada esse tema tem se dado de maneira mais recente e gradual, ainda em processo de consolidação, abrindo espaço para investigações que explorem como as práticas linguísticas, educativas e de formação docente podem se relacionar com princípios de Sustentabilidade, tanto em níveis teóricos quanto em experiências pedagógicas concretas.

A partir desse panorama, pesquisadores da área passaram a problematizar de que maneira as práticas linguísticas podem contribuir para formas mais críticas, responsáveis e sustentáveis de pensar o mundo. Segundo Nervino, Cheung e Chen (2024), o primeiro artigo relacionado à Linguística Aplicada e Sustentabilidade foi publicado em 2009, com foco na dimensão social. No entanto, foi somente a partir de 2015 que houve um crescimento expressivo nas publicações, especialmente voltadas à Sustentabilidade ambiental. Esse aumento coincide com o lançamento da Agenda 2030 pela ONU, que estabeleceu 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e incorporou as três dimensões centrais da Sustentabilidade: ambiental, social e econômica. Os autores destacam que, desde então, todas

essas dimensões passaram a ser abordadas nos estudos da área, embora a ênfase maior ainda recaia sobre questões ambientais. Um novo pico de interesse pela Sustentabilidade social na Linguística Aplicada foi registrado em 2022, possivelmente como resposta à declaração do Conselho de Direitos Humanos da ONU, em 2021, que reconheceu um meio ambiente limpo, saudável e sustentável como um direito humano. Esses dados evidenciam a crescente inserção do tema no campo e também sua relação direta com acontecimentos globais. No Brasil, estudiosos como Silva (2021) e Maciel e Rocha (2024) têm contribuído para inserir a Sustentabilidade no campo da Linguística Aplicada, promovendo reflexões sobre suas implicações éticas, pedagógicas e sociais.

Diante da era da crise ambiental que atravessa nossas sociedades, esta pesquisa se justifica pela urgência de repensar práticas educativas e discursivas à luz da Sustentabilidade, compreendendo-a como eixo integrador entre linguagem, educação e formação docente. Pensar Sustentabilidade neste ângulo, é como abrir espaço para interrogar quais práticas, relações e discursos sustentamos e quais precisamos transformar em nossas salas de aula, em nossas pesquisas e nos encontros que nos atravessam. A responsabilidade de pensar a Sustentabilidade trata-se de uma questão global que exige olhares interconectados e pesquisas comprometidas com a construção de sentidos coletivos. Nesse contexto, propostas telecolaborativas emergem como caminhos potentes para promover o diálogo entre diferentes realidades educacionais e culturais.

É nesse horizonte que se insere a experiência do projeto COIL Brasil-Suíça, que constitui o pano de fundo desta investigação. Utiliza da minha experiência no projeto e reconheço-me, portanto, como parte do próprio objeto de pesquisa, pois somente posso falar do outro por meio da minha visão, das minhas experiências, deslocamentos e aprendizados nessa caminhada. Assim, os objetivos e a pergunta de pesquisa buscam refletir e revisitar minha trajetória como professora-pesquisadora a partir dos encontros transnacionais do Projeto COIL Brasil-Suíça. Esse movimento configura-se como um gesto de autoanálise e reconstrução, uma tentativa de compreender de que modo as experiências dialógicas, colaborativas vividas nesse contexto têm afetado e ressignificado minha compreensão acerca de temáticas como Sustentabilidade, ensino e pesquisa. A seguir, a Tabela 1 ilustra como essas questões se transformaram e guiaram minhas perguntas e objetivos de pesquisa:

Tabela 1 – Relacionando as perguntas e objetivos da pesquisa

PERGUNTA DE PESQUISA	OBJETIVOS DE PESQUISA
1. Como a minha formação como professora-pesquisadora foi afetada pelos encontros transnacionais do Projeto COIL Brasil-Suíça, acerca da Sustentabilidade e Educação Linguística?	• Investigar e analisar as potências dos encontros e os afetos vivenciados por mim ao longo da participação no projeto COIL e como isso afetou e transformou a minha formação como professora de línguas, em relação à Sustentabilidade Educação Linguística. • Cartografar as emergências dos sentidos mobilizados no processo do projeto, compreendendo como e quais noções foram construídas, negociadas e ressignificadas no contexto do Projeto COIL Brasil-Suíça.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

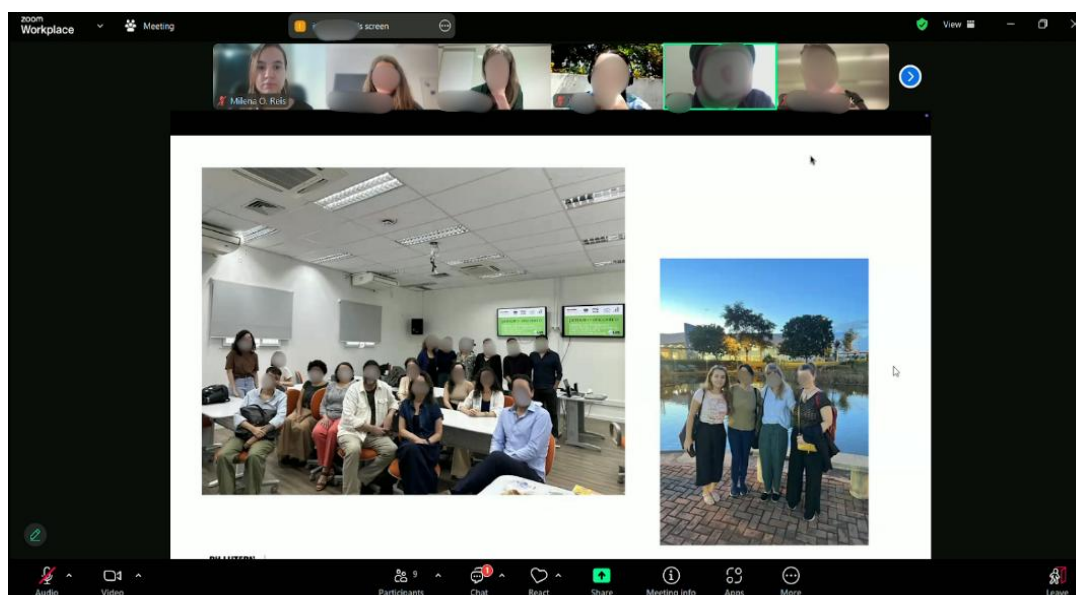
As experiências vivenciadas no projeto COIL Brasil-Suíça despertaram a necessidade de compreender as transformações no meu aprendizado sobre Sustentabilidade e Ensino de Línguas, tanto durante os encontros quanto em momentos posteriores, o que levou à formulação da pergunta central desta pesquisa. A partir desta proposta delineio os objetivos, que detalham o movimento em duas direções complementares. O primeiro procura investigar e analisar as potências dos encontros e os afetos que emergiram durante minha participação no projeto, entendendo de que forma impactaram e transformaram minha formação docente. O segundo se dedica a cartografar os sentidos mobilizados no processo, observando os diversos sentidos emergentes, as negociações realizadas e compreensões reformuladas dentro do meu processo de formação em movimento. Alinho também essa investigação ao propósito de refletir sobre a Sustentabilidade e/na Educação Linguística e suas ressignificações ao longo do percurso, para além da teoria, mas como práticas vividas que se corporificam e se comprometem com o mundo e com o outro.

A escolha metodológica define o caráter do estudo: a investigação é qualitativa, de orientação interpretativista. A pesquisa qualitativa, conforme Denzin e Lincoln (2006, p. 6), constitui “um conjunto de práticas interpretativas que tornam o mundo visível”. Essa

visibilidade se trata de construir representações que dão forma às experiências humanas por meio de narrativas, descrições e interpretações. O mundo torna-se visível quando práticas sociais, afetos e significados, muitas vezes invisíveis em abordagens quantitativas, são transformados em textos, imagens e relatos que permitem compreender sua complexidade. O paradigma interpretativista, segundo Creswell (2014, p. 8), parte da ideia de que a realidade é socialmente construída e que o pesquisador deve interpretar os sentidos atribuídos pelos participantes às suas ações e vivências.

Articulado a esse enfoque, este trabalho está alinhado com uma proposta de Internacionalização em Casa (IC) da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, em consonância com a Universidade Estadual de Campinas e a University of Teacher Education Lucerne na Suíça. O projeto telecolaborativo buscou fomentar o intercâmbio acadêmico entre futuros professores e pesquisadores, com ênfase em refletir criticamente sobre Cidadania Global, Educação Linguística e Conscientização Crítica sobre Sustentabilidade. O projeto ocorreu durante três meses, de abril a junho de 2025 e participaram nove estudantes: quatro brasileiros e cinco suíços, dos níveis de graduação, mestrado e doutorado, além de cinco professores universitários das três Universidades colaboradoras. As interações ocorreram de forma assíncrona por meio da plataforma Zoom, com atividades prévias realizadas pelos alunos antes dos encontros. Durante as sessões, os estudantes e professores discutiam entre si suas opiniões e perspectivas, promovendo trocas significativas a partir das tarefas desenvolvidas. Além disso, os alunos registravam em diários multimodais (em documento word ou pdf) suas sensações, expectativas em relação aos encontros e reflexões posteriores. Esses registros eram postados na plataforma *Microsoft Teams*, em uma comunidade virtual, vinculada à University of Teacher Education Lucerne, à qual todos os participantes tinham acesso. Relacionado a esta pesquisa, a geração de dados sobre o projeto COIL ocorreu por meio de gravações dos encontros, diários de bordo e diários multimodais dos participantes. Os critérios de inclusão consideraram dados nos quais eu estivesse diretamente envolvida ou que fossem essenciais para o desenvolvimento das minhas análises. Por outro lado, foram excluídos dados que eu considere não pertinentes à análise ou provenientes de encontros nos quais não participei. Ainda acerca do projeto, tive a oportunidade de me encontrar com as professoras suíças que vieram visitar o campus da UEMS de Campo Grande, MS, para divulgar o projeto e fechar futuras parcerias.

Figura 2 – Plenary Session 3 (Projeto Telecolaborativo COIL Brasil-Suíça)



Fonte: Screenshot de autoria própria (2025)

A colaboração estabelecida durante o projeto teve um maravilhoso desfecho quando fui convidada pela Profª Drª Edina Krómpak para apresentar um recorte da minha pesquisa no simpósio “*Socially and Emotionally Responsive Language Education*” promovido na University of Teacher Education Lucerne. As condições para o intercâmbio foram viabilizadas pelo órgão MOVETIA³ e pela própria universidade anfitriã, que financiaram integralmente os custos de passagem, estadia e alimentação. A participação neste evento possibilitou reencontrar os professores da Suíça, conhecer presencialmente alguns colegas com quem havia trabalhado no COIL e dialogar com pesquisadoras e pesquisadores de diferentes países. Isso representou um momento marcante para mim, constituindo uma verdadeira virada de chave tanto no âmbito pessoal, quanto no acadêmico. Sou profundamente grata por essa experiência, que ampliou meu horizonte como pesquisadora e me permitiu compartilhar reflexões em um contexto multicultural, reconhecendo-me como parte de uma rede de educadores comprometidos com práticas linguísticas socialmente significativas.

Com gratidão às experiências vividas e às redes que me acolheram, sigo adiante na escrita desta dissertação, convidando o leitor a acompanhar os capítulos que se seguem, nos quais desdubro os fundamentos teóricos, metodológicos e pessoais que sustentam este trabalho.

³ A Movetia é a agência suíça de intercâmbio e mobilidade, patrocinada pela Fundação Suíça para a Promoção de Intercâmbios e Mobilidade (SFAM). Mais informações acesse: <https://movetia.ch/en>

CAPÍTULO 1

A CONSTITUIÇÃO DA PESQUISA

Organizar esta pesquisa exigiu reconhecer que o movimento vivido enquanto pesquisadora precisava aparecer na própria arquitetura do texto. A dissertação carrega os deslocamentos que me atravessaram ao longo do processo. Sua estrutura acompanha o movimento da minha transformação e revela que o caminho percorrido também é parte do argumento. Na sequência, apresento um infográfico que sintetiza e torna visível essa trajetória investigativa. O infográfico organiza, de forma integrada, os principais eixos que atravessam o estudo, evidenciando como as reflexões teóricas e escolhas metodológicas se entrelaçam na construção do conhecimento.

Figura 3 – Infográfico da Constituição da Pesquisa

A Jornada da Pesquisa Sentipensante: Do Locus ao Fruto



Fonte: Elaborado pela autora (2026) via site Google Notebook Klm

A escolha por uma organização não linear, que valoriza o percurso, as experiências e os atravessamentos da pesquisadora também se expressa na própria estrutura do trabalho. Durante a banca de qualificação, fui questionada sobre a ordem escolhida para iniciar o texto, especialmente pelo fato de começar pela metodologia, o que causou certo estranhamento. Essa decisão, contudo, foi consciente e fundamentada na compreensão de que o caminho

metodológico não é apenas um meio, mas parte constitutiva do argumento e da produção do conhecimento. Enquanto escrevia, compreendi que precisava situar meu lugar de fala e explicitar o modo como me implicava na pesquisa antes de adentrar a fundamentação teórica.

A proposta de Somerville (2007) sobre a Epistemologia da Emergência Pós-moderna, especialmente a ideia de “desfazer-se do sujeito fixo”, ressoava em mim como experiência encarnada. Inserir a metodologia e a autoetnografia logo no início tornou-se uma forma de viver essa teoria no corpo da escrita. Havia um planejamento inicial, uma sequência considerada mais convencional, um roteiro que parecia oferecer segurança. No entanto, as leituras, os encontros e as afetações redesenharam o percurso. O texto começou a exigir outra organização, mais coerente com o processo vivido. Assumir essa tensão entre o planejado e o que emergiu transformou-se em parte constitutiva da dissertação. Portanto, a organização do trabalho torna-se, assim, um gesto epistemológico: ela afirma que esta pesquisa se constrói no movimento, na abertura ao inesperado e na disposição de abandonar a fixidez para habitar o devir.

Neste curso, abro a pesquisa com o Lócus de Enunciação, porque reconhecer de onde falo foi um passo fundamental para entender como construí esta investigação. Antes mesmo de delimitar o campo, eu precisava olhar para minha própria trajetória: o local da onde vim, os sentidos que me cercam, a formação em Letras e como cheguei até aqui. Essa parte se torna importante para perceber onde minha voz está situada, e que meu lugar importa na forma como escrevo, escolho, interpreto e me implico. Depois desse posicionamento inicial, o texto avança para a Introdução, onde trago as inquietações que inspiraram a pesquisa. Nesse início, busco mostrar como meus questionamentos emergem de um contexto global marcado por tensões socioambientais cada vez mais evidentes. Aqui também apresento as perguntas, justificativas e objetivos que me guiaram.

A seguir, entro no conjunto dos Aspectos Metodológicos, que se tornou um capítulo relativamente extenso porque corresponde ao eixo que sustenta a forma de olhar o campo. Ao longo do caminho, fui uma autora que também estava envolvida, afetada, deslocada com os acontecimentos da pesquisa. Então, a metodologia não poderia ser descrita como um conjunto de passos neutros, porque o processo nunca foi neutro. Por esta razão também falo sobre a Metodologia da Pesquisa Autoetnográfica como uma justificativa vivencial de por que ele fez sentido para mim. Escrevo sobre como a autoetnografia foi o que me permitiu acolher minhas experiências como parte do campo. Logo após, também discuto a Epistemologia da Emergência Pós-Moderna que foi essencial para compreender que a pesquisa não se organiza de forma linear e que os sentidos surgem com a pesquisa.

Avanço, então, para a contextualização e para a apresentação dos objetivos do Projeto COIL, explicando o que caracteriza um COIL e como se deu o processo de geração de dados. Em seguida, discuto os instrumentos de pesquisa, detalhando de que maneira cada um contribuiu para captar diferentes dimensões das interações e das experiências compartilhadas. Na sequência, apresento os participantes, procurando descrevê-los como sujeitos engajados que colaboraram ativamente para a realização da investigação. Por fim, encerro essa parte inicial com a exposição dos critérios adotados na análise dos dados, que orientaram a interpretação dos resultados.

A dissertação segue para a fundamentação teórica que se inicia por uma reflexão do que significa *Sentipensar* e Afeto se como essas perspectivas estão implicadas dentro da pesquisa. Em seguida, abordo sobre a Internacionalização e como ela traz o sentido dentro das interações transnacionais do trabalho. No próximo momento, trago o Movimento Sustentável, articulando discussões que atravessam tanto o campo educacional quanto debates sociais e políticos mais amplos. Depois, aproximo-me do conceito de *Buen Vivir*, que me deslocou e ampliou meu olhar para outras formas de compreender Sustentabilidade, especialmente a partir de perspectivas indígenas. Avanço então para uma discussão sobre a Linguagem e o Greenwashing, que me permite refletir criticamente a linguagem pode influenciar diferentes tipos de discursos voltados para a Sustentabilidade. Por fim, exploro as possibilidades de uma Educação Linguística Sustentável Crítica, conectando teoria e prática docente e refletindo sobre como o ensino de línguas pode se tornar um espaço para a formação crítica, ética e planetária.

A partir desse momento, desenvolvo a análise propriamente dita, apresentada no Capítulo 3, cuja organização foi construída a partir dos sentidos que emergiram dos dados ao longo do processo de análise. O capítulo estrutura-se de forma temática, buscando respeitar o movimento de emergência. As seções estão organizadas em três eixos principais: (i) a construção de sentidos sobre Sustentabilidade, contemplando discussões sobre *Buen Vivir*, Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), Greenwashing e mudanças climáticas; (ii) a possibilidade de uma Educação Linguística Sustentável Crítica; e (iii) a negociação transnacional vivida no projeto COIL. Esse é um capítulo construído por meio de um movimento contínuo de retorno aos registros e dados da pesquisa, no qual cada releitura possibilita novas interpretações sobre o material analisado. Encerrando este capítulo apresentando uma proposta de modelo COIL alinhado à Sustentabilidade, concebida como síntese das reflexões desenvolvidas ao longo desta pesquisa, bem como uma contribuição inicial para futuras investigações na área.

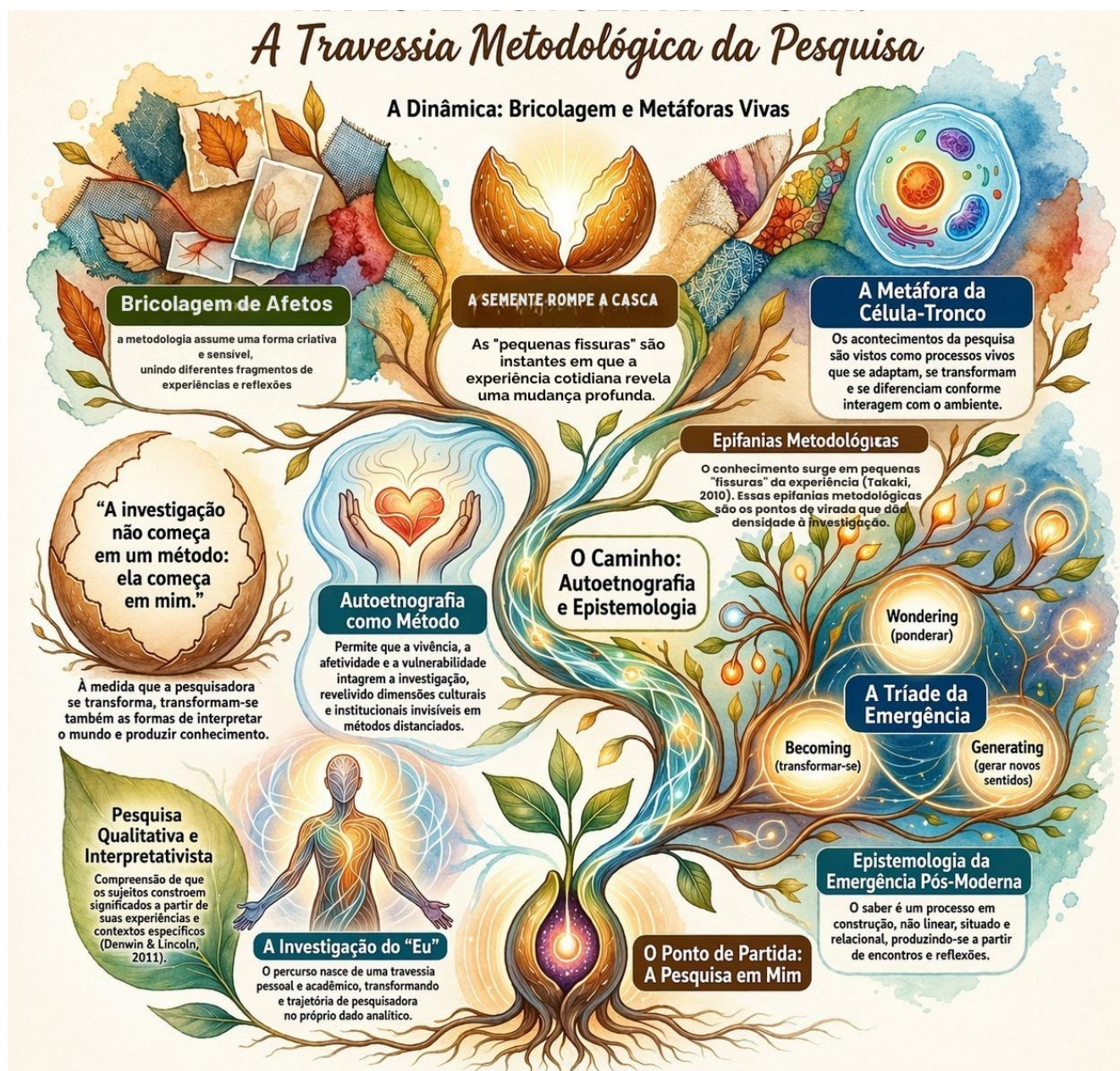
A dissertação se encerra com o Considerações Finais, que se configuram como um momento de retorno ao início da caminhada, quando retomo a pergunta que orientou esta pesquisa e procuro compreendê-la à luz de tudo o que foi construído ao longo deste movimento investigativo. Na próxima subseção apresento de forma mais detalhada os aspectos metodológicos

1.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Ao avançar na trajetória deste estudo, percebi que investigar o “eu” é um processo desafiador, complexo e, muitas vezes, desconcertante. Foi preciso revisitar minhas práticas pedagógicas, as discussões nas aulas do mestrado, os encontros promovidos pelo projeto COIL e as interlocuções que deles se desdobraram revelou-se fundamental para compreender como cada vivência atuava como ponto de inflexão no desenvolvimento da pesquisa. Momentos de dúvida, entusiasmo, desconforto, descoberta e deslocamento passaram a compor o tecido desta investigação, influenciando diretamente as escolhas metodológicas e teóricas que descrevo neste capítulo.

À vista disto, esta pesquisa tem caráter qualitativo e interpretativista, partindo da compreensão de que os sujeitos constroem significados a partir de suas experiências e contextos (Denzin e Lincoln, 2006). Além disso, assumo a autoetnografia como método por permitir que minha própria vivência e vulnerabilidade integrem o processo de investigação, articulando narrativa pessoal, reflexão crítica e atravessamentos sociais. Nesse movimento, reconheço a subjetividade como parte constitutiva da produção de conhecimento. A pesquisa dialoga também com a Epistemologia da Emergência Pós-Moderna, que entende o saber como processo em constante transformação e orienta a análise pelos movimentos de *Wondering* (ponderar), *Becoming* (transformar-se) e *Generating* (gerar novos sentidos). A Epistemologia da Emergência Pós-Moderna compreende o conhecimento como processo em construção, não linear, situado e relacional, no qual saberes se produzem a partir das experiências, dos encontros, das narrativas e das relações sociais e culturais. Para isso, compreendo o conhecimento como emergente, ou seja, como algo que surge das interações, das experiências e das reflexões produzidas ao longo do processo investigativo. Nesse estudo, essa perspectiva epistemológica orienta a compreensão da pesquisa como processo formativo, no qual os dados emergem das experiências, das interações e das reflexões produzidas.

Figura 4 – A travessia metodológica da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2026) via site Google Notebook Klm

Conforme trago na figura 4, as metodologias assumiram a forma de uma verdadeira bricolagem de afetos. Inspirada nos “momentos de brilho” descritos por Somerville (2010), voltei meu olhar para essas pequenas fissuras em que a experiência revelava transformação. Foram instantes em que a semente rompia a própria casca, expondo a fragilidade e, ao mesmo tempo, a potência do processo formativo. São nestes movimentos de atenção ao que emerge e ao que me atravessa que a escolha metodológica ganha densidade. Ao privilegiar acontecimentos sensíveis e deslocamentos subjetivos, aproximo-me da perspectiva de Jones, Adams e Ellis (2015, p. 33), quando afirmam que a “autoetnografia não se propõe a produzir uma pesquisa melhor, ou mais confiável, generalizável, e/ou validar mais a pesquisa que os métodos, mas sim prover outra abordagem para estudar a experiência cultural”. Parte de uma compreensão que me ajudou a reconhecer que os acontecimentos da pesquisa emergiram

como processos vivos, semelhantes ao comportamento de uma célula-tronco, que se adapta, se transforma e se diferencia conforme interage com seu ambiente. Consequentemente, precisei decidir se determinadas reflexões deveriam ser mantidas no corpo do texto, deslocadas, apagadas ou entrelaçadas a outros trechos e, sobretudo, se a metodologia escolhida me ofereceria o respaldo necessário para dizer o que eu realmente precisava dizer e demonstrar. Houve momentos de ruptura e redirecionamento, verdadeiras epifanias metodológicas que, como descreve Takaki (2020, p. 3), “são experiências liminares [...] conectadas a momentos de rompimento, ajuste, crise, cisma”, e que me obrigaram a reconsiderar escolhas e reposicionar interpretações que em outros momentos talvez não escolheria.

A autoetnografia, adotada como caminho epistemológico central deste estudo, permitiu que minha trajetória se convertesse não apenas em contexto, mas em dado analítico. Chang (2008) e Holman Jones (2016) defendem que, ao narrar e interpretar experiências próprias, a pesquisadora revela dimensões culturais e institucionais que não seriam visíveis por meio de métodos mais distanciados. É justamente esse potencial que exploro aqui. Minha vivência, entre fronteiras geográficas, linguísticas e afetivas, torna-se lente para compreender os discursos e as relações construídas no espaço educativo das interações. Assim, este capítulo cumpre a função de apresentar a lógica que orienta os procedimentos metodológicos adotados, articulando experiência, ética e teoria. Ao compreender que a pesquisa se constrói na relação entre corpo, memória, texto e contexto, passo a assumir explicitamente que meu caminho é parte constitutiva dos procedimentos aqui detalhados. A investigação não começa em um método: ela começa em mim e à medida que me transformo, vai sendo transformadas também as formas que interpreto o mundo e que construo o conhecimento aqui desenvolvido.

1.2 A PESQUISA AUTOETNOGRÁFICA

Autoetnografia, enquanto abordagem de pesquisa qualitativa, abre múltiplas possibilidades de significação, podendo ser compreendida de maneiras diversas a depender de quem a emprega e do contexto em que se insere. Uma das perspectivas é explicada por Chang (2008), ao afirmar que o pesquisador deve esclarecer o significado que confere à autoetnografia, situando sua prática e articulando a experiência pessoal com o contexto social e cultural. Com esse objetivo, o pesquisador parte de suas próprias experiências, memórias e vivências, registrando-as em relatos que não se limitam ao plano individual, mas são interpretados à luz de valores, práticas e discursos coletivos. Neste movimento de dentro para fora permite compreender como aspectos subjetivos refletem ou tensionam dimensões

culturais, sociais e educacionais. Assim, a análise cultural emerge quando o “eu” se conecta ao “nós”, revelando significados que atravessam tanto a vida pessoal quanto o ambiente social. No caso desta pesquisa, a autoetnografia é entendida como prática que articula análise e interpretação cultural às narrativas pessoais, aproximando-se das tradições antropológicas e das ciências sociais, e permitindo que a experiência individual se torne material de reflexão crítica sobre práticas educativas e linguísticas em contextos de crise ambiental e de urgências globais. Dessa forma, a narrativa individual se expande para dialogar com epistemologias plurais e horizontes coletivos que apontam para modos alternativos de viver e educar em tempos de crise planetária.

A abordagem autoetnográfica privilegia investigações que emergem da experiência vivida e avançam para interpretações culturais e sociais, articulando, conforme Chang (2008), a identificação de dimensões afetivas, simbólicas e processuais que métodos mais distanciados tendem a ocultar. Nesse sentido, a partir da pergunta desta pesquisa, busca-se compreender e observar como tais experiências produziram deslocamentos pessoais e também possibilitaram negociações e ressignificações que abrem espaço para repensar criticamente os significados construídos ao longo do projeto.

A potencialidade da autoetnografia manifesta-se, sobretudo, em três dimensões: (1) sua acessibilidade e proximidade tanto para o pesquisador quanto para os leitores; (2) sua contribuição para o aprofundamento da compreensão cultural de si e do outro; e (3) sua capacidade de transformação, ao mobilizar reflexões que possam estimular ações coletivas e coalizões interculturais (Chang, 2008). No contexto desta dissertação, tais dimensões se traduzem na possibilidade de revisitar criticamente as experiências vividas nos encontros COIL, compreender de que forma elas ampliaram a minha consciência social sobre a Sustentabilidade e suas dimensões e refletir sobre como tais vivências podem inspirar práticas pedagógicas pessoais comprometidas com a justiça social e ambiental.

Do ponto de vista metodológico, a autoetnografia revela-se um caminho “amigável” ao pesquisador, visto que o acesso à fonte primária de dados é imediato: a própria experiência vivida. A intimidade com os “dados familiares” constitui um diferencial que favorece tanto a coleta quanto a análise e interpretação aprofundada. Ao mesmo tempo, exige deslocamento crítico, uma vez que narrar a si mesma não significa produzir um relato linear ou introspectivo, e sim situar-se em um campo de forças no qual experiências individuais são atravessadas por condições históricas, culturais e educacionais. Esses contextos constituem a trajetória pessoal em sua própria tessitura, de modo que a escrita autoetnográfica implica reconhecer que o “eu” narrado é sempre relacional, provisório e inacabado. Logo, narrar autoetnograficamente expõe experiências à reinterpretações, tensões e transformações sociais e históricas, e, como observa

Moura (2017, p. 27), “apresentar a narrativa da cultura do eu é se expor à possíveis transformações”. Ao expor-me, assumo o risco de confrontar o que é culturalmente dado, histórico e socialmente condicionado, permitindo que o ato de narrar funcione como processo de reflexão crítica e potencial reconfiguração do olhar sobre si e sobre o contexto em que me insiro.

Deixar-se vulnerável para transmitir a realidade das angústias, medos e inquietações próprias implica assumir, como afirma Ono (2017, p. 51), “o expressionismo, dentro de um ponto de vista autoetnográfico, assim como nas artes, busca apresentar um movimento de dentro para fora, em uma tentativa de trazer à tona sentimentos e representar emoções por meio de perspectiva subjetiva (...)”, aproximando a escrita da pesquisa ao gesto artístico de expor o íntimo e transformar experiências pessoais em reflexão cultural. Ao ressignificar a fala do autor a partir da minha própria vivência, percebo que esse movimento não é apenas uma tradução de emoções, mas um ato de criação: uma tessitura entre o pessoal e o coletivo, em que o relato íntimo se converte em ponte para compreender tensões culturais e abrir diálogos que atravessam fronteiras e sensibilidades. O autor acrescenta, em consonância com Adams, Ellis e Jones (2015, p. 87 *apud* Ono, 2017, p. 51), que este formato de escrita autoetnográfica se configura como “narrativas confessionais de pesquisa, que focam em experiências específicas do pesquisador em seu trabalho de campo e como ele/ela se altera como resultado da pesquisa de campo”. Denominar a narrativa que construo aqui como “confessional” implica dizer que ela constitui também um exercício de autorreflexividade, no qual produz conhecimento ao mesmo tempo em que me observo como sujeito em transformação.

Quanto a postura de abertura que transforma a relação entre pesquisador e leitor, no campo de reconhecimento, Ono (2017) aponta que a autoetnografia acontece justamente quando o pesquisador aceita expor-se de forma consciente, assumindo uma vulnerabilidade que abre espaço para uma relação de reciprocidade com quem lê. A abertura não impõe nada ao leitor; apenas convida a percorrer, junto com a autora, caminhos e hesitações da experiência narrada. Ao aceitar exposição consciente, o pesquisador revela vivências pessoais e convoca o leitor a participar de um processo interpretativo compartilhado, em que sentido e crítica se co-constroem, permitindo que a narrativa funcione como prática reflexiva problematizadora, possibilitando reconfigurações do olhar sobre diferentes questões como relações de poder e problemas sociais.

Assim convido ao leitor a vivenciar comigo esta experiência autoetnográfica e apresento em seguida, uma orientação epistemológica que acolha os processos dinâmicos da pesquisa. Diante disso, apresento a Epistemologia da Emergência Pós-Moderna, proposta

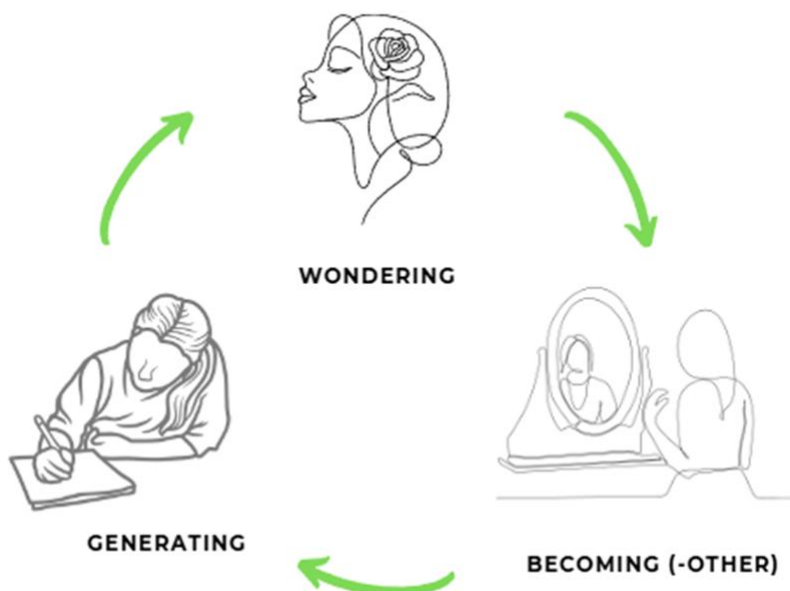
teórica que sustenta a atenção ao surgimento do inesperado das relações que constituem este estudo.

1.3 A EPISTEMOLOGIA DA EMERGÊNCIA PÓS-MODERNA

Apoio este estudo também sob a Epistemologia da Emergência Pós-moderna proposta por Somerville (2007). Ela define essa metodologia como um novo modelo de pesquisa que explora o potencial criativo da emergência para gerar novos conhecimentos. É caracterizada por um enfoque na ontologia do “tornar-se” ao invés do “ser”, incorporando elementos descorporificados e dinâmicos do eu em transformação dentro da pesquisa. Além disso, Somerville (2007) propõe uma epistemologia que envolve práticas alternativas de representação, estendendo o conceito de escrita como método de investigação e sugere o uso de múltiplas formas de expressão para capturar a natureza emergente do conhecimento durante o processo de pesquisa.

A metodologia da emergência pós-moderna, segundo Somerville (2007), é dividida em três etapas principais: *Wondering*, *Becoming* e *Generating*.

Figura 5 – A epistemologia da emergência pós-moderna



Fonte: Elaborado pela autora (2025) a partir de Somerville (2007)

As fases refletem o processo de desenvolvimento de novas formas de conhecimento emergentes na pesquisa. No processo de *Wondering* (*ponderar*), Somerville (2007) explora

um momento inicial essencial, marcado por uma abertura radical ao desconhecido. Ela define essa fase como um espaço de incerteza, onde o pesquisador abdica de abordagens racionais e lógicas em favor da intuição e receptividade (Somerville, 2008). Somerville (2007) destaca que o *Wondering* é um processo de “espera” em um lugar caótico, onde o pesquisador está consciente de que não sabe e se prepara para ser surpreendido por descobertas inesperadas. Entretanto, essa ideia de espera presente no *Wondering* também exige uma reflexão crítica sobre o tempo da pesquisa e o tempo do mundo. Nem todos os sujeitos têm o privilégio de esperar, refletir ou permanecer em suspensão diante das incertezas, pois muitas realidades sociais, educacionais e ambientais são atravessadas por urgências que não permitem pausas ou processos lentos de descoberta.

Nesse sentido, compreendo que o *Wondering* também não se refere a uma espera passiva ou confortável, mas a um estado de atenção e consciência crítica diante do que emerge. Pode ser uma espera ativa, ética e responsável, que reconhece as urgências do mundo ao mesmo tempo em que busca compreender os processos de transformação em sua complexidade. Pensar o *Wondering* nessa perspectiva implica reconhecer a tensão entre o tempo da pesquisa, o tempo da formação e o tempo das urgências sociais e ambientais, especialmente quando se discutem questões como educação, Sustentabilidade e justiça social, nas quais a espera nem sempre é possível, mas a compreensão profunda dos processos torna-se necessária para que as mudanças não sejam apenas imediatas, mas também significativas e duradouras. Nesta direção, o *Wondering* é tanto uma prática ontológica quanto epistemológica, em que o pesquisador interage com o mundo de maneiras novas, permitindo que o conhecimento surja a partir dessa experiência aberta e imersiva. Isso implica aceitar a complexidade e a confusão inerentes ao processo de fazer novas conexões e gerar novos entendimentos. É no colapso das certezas que o novo conhecimento emerge. Dito isso, o *Wondering* oferece para mim nesta pesquisa, um espaço para abrir-me ao desconhecido, onde formas emergentes de conhecimento e significado podem se manifestar de maneiras não previstas vistas por mim.

Já o *Becoming* (*tornar-se, transformar-se*) vai além do *Wondering* inicial. Ele abre o espaço para questionar e explorar e entra em uma dinâmica em que o pesquisador e o objeto de pesquisa começam a “tornar-se” algo diferente, movendo-se para além de suas identidades ou estados anteriores. No *Becoming*, o pesquisador é alguém que se transforma através de sua interação com o ambiente, com os dados e com as múltiplas formas de conhecimento que surgem no processo de pesquisa. A autora sugere que esse “tornar-se” envolve abrir-se a novas formas de ser e estar no mundo, um processo de “desfazer-se” de si mesmo como um sujeito fixo, permitindo que as múltiplas identidades e perspectivas entrem em jogo. O *Becoming*

também está ligado à ideia de um “*entre-lugar*” ou espaço liminar, onde a transformação ocorre. Esse espaço é caracterizado pela incerteza e pela fluidez, permitindo que tanto o pesquisador quanto o conhecimento se movam para além de fronteiras rígidas. Para mim, a metáfora usada por Somerville (2007) ajuda a entender que o *Becoming* é um processo profundamente fluído. Essa ideia faz ainda mais sentido quando penso em contextos decoloniais e interculturais, nos quais modelos tradicionais de conhecer se tocam, se tensionam e acabam também se transformando ao longo do caminho.

Nesta direção, o *Generating* (*gerar novos sentidos*) se torna uma atividade contínua de criação de significados ao longo de todo o processo de pesquisa. Somerville (2007) destaca que o conhecimento surge de uma interação ativa entre o pesquisador, o objeto de estudo e os múltiplos modos de representação utilizados no processo. Logo, a criação de novos conhecimentos é um processo iterativo, onde cada nova representação (seja ela uma escrita, uma imagem, uma performance ou uma narrativa) gera perspectivas adicionais, que por sua vez, levam a novas representações. Somerville (2007) discute como o *Generating* emerge de conhecimentos corporificados e sensoriais. Esses conhecimentos são gerados por meio interações com o ambiente e com as histórias e imagens que emergem dessas experiências. Um aspecto central do *Generating* é a ideia de iteração, ou seja, a repetição de representações e a reflexão sobre elas ao longo do tempo. Cada nova forma de expressão ou representação cria uma “pausa”, onde a pesquisadora reflete sobre o que foi gerado, reorganiza as informações e, em seguida, cria novas formas de expressar o conhecimento emergente. A iteração contínua é essencial para o processo, pois permite que o conhecimento evolua de maneira fluida e complexa, em vez de ser limitado a uma representação única e estática. Tenho percebido isso no meu próprio percurso: a cada palavra escrita, revisada ou reimaginada, descubro nuances que antes me escapavam. Nessas pausas também me reconheço em movimento: aprendendo, desaprendendo e recriando os sentidos que orientam essa pesquisa.

As reflexões sobre a metodologia da Emergência Pós-moderna proposta por Somerville (2007; 2008) dialogaram com minha própria experiência de pesquisa, especialmente no contexto do projeto de telecolaboração COIL. Em diversos momentos, fui atravessada por dúvidas que diziam respeito ao meu papel como professora de línguas, às concepções de ensino que eu até então considerava consolidadas e às diferentes formas como participantes de outros contextos culturais compreendiam temas como Sustentabilidade, linguagem, cultura e educação. Esses encontros provocaram deslocamentos epistemológicos importantes, pois me fizeram questionar certezas sobre ensino de línguas, sobre o papel do inglês em contextos globais e sobre a própria ideia de cidadania planetária, deslocando meu olhar para uma compreensão mais crítica, cultural e política da Educação Linguística. Assim,

a perspectiva da Emergência Pós-moderna me ofereceu um vocabulário para compreender o que eu já vinha vivenciando de forma intuitiva: o conhecimento foi sendo construído na relação, no encontro, na escuta e nas pausas. Esse “esperar no caos”, como propõe Somerville (2007), foi o que me permitiu acolher as ambiguidades e as potências da experiência. Foi para mim um fazer-pesquisa que se deixa afetar pelo movimento da vida e pelas urgências do presente, recusando moldes fixos e abrindo-se à escuta e à criação. Finalizo esta seção metodológica para, na sequência, apresentar de forma mais detalhada a contextualização e os objetivos do projeto COIL.

1.4 CONTEXTUALIZAÇÃO E OBJETIVOS DO PROJETO COIL

O projeto “*Linguistic and Global Citizenship – A Collaborative Online International Learning (COIL) Project in Swiss and Brazilian Language Education*” é uma iniciativa de colaboração internacional que visou integrar os conceitos de Cidadania Global à Educação Linguística. Desenvolvido por meio de uma parceria entre a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e a University of Teacher Education Lucerne (PH-LUZERN) da Suíça, o projeto se fundamenta no modelo COIL (*Collaborative Online International Learning*). Ele busca promover o intercâmbio virtual e colaborativo entre estudantes e professores de diferentes países.

A parceria começou em 2024 e teve continuidade em 2025, por meio de diversos encontros entre os professores-pesquisadores, nos quais foram ajustados os objetivos do projeto e delineadas as formas que este projeto se realizaria na prática. Nesse processo, os professores do Brasil visitaram a Suíça e as professoras suíças vieram ao Brasil, em uma troca de imersões que possibilitou o compartilhamento de experiências sustentáveis e fortaleceu os vínculos de amizade acadêmica. Em uma das etapas, os professores-coordenadores posicionaram-se diante dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU, no Bioparque Pantanal em Campo Grande/MS, gesto que simbolizou o compromisso da iniciativa com a Sustentabilidade para além da dimensão ambiental, abrangendo também responsabilidade coletiva, escuta intercultural e ética.⁴

Figura 6 – Professores-coordenadores do COIL diante de um painel dos ODS no Bioparque Pantanal em Campo Grande/MS

⁴ Para maiores detalhes sobre o projeto, consultar a página oficial da University of Teacher Education Lucerne <https://www.phlu.ch/forschung/projekte/19057/linguistic-and-global-citizenship-a-collaborative-online-international-learning-coil-project-in-swiss-and-brazilian-language-education.html>

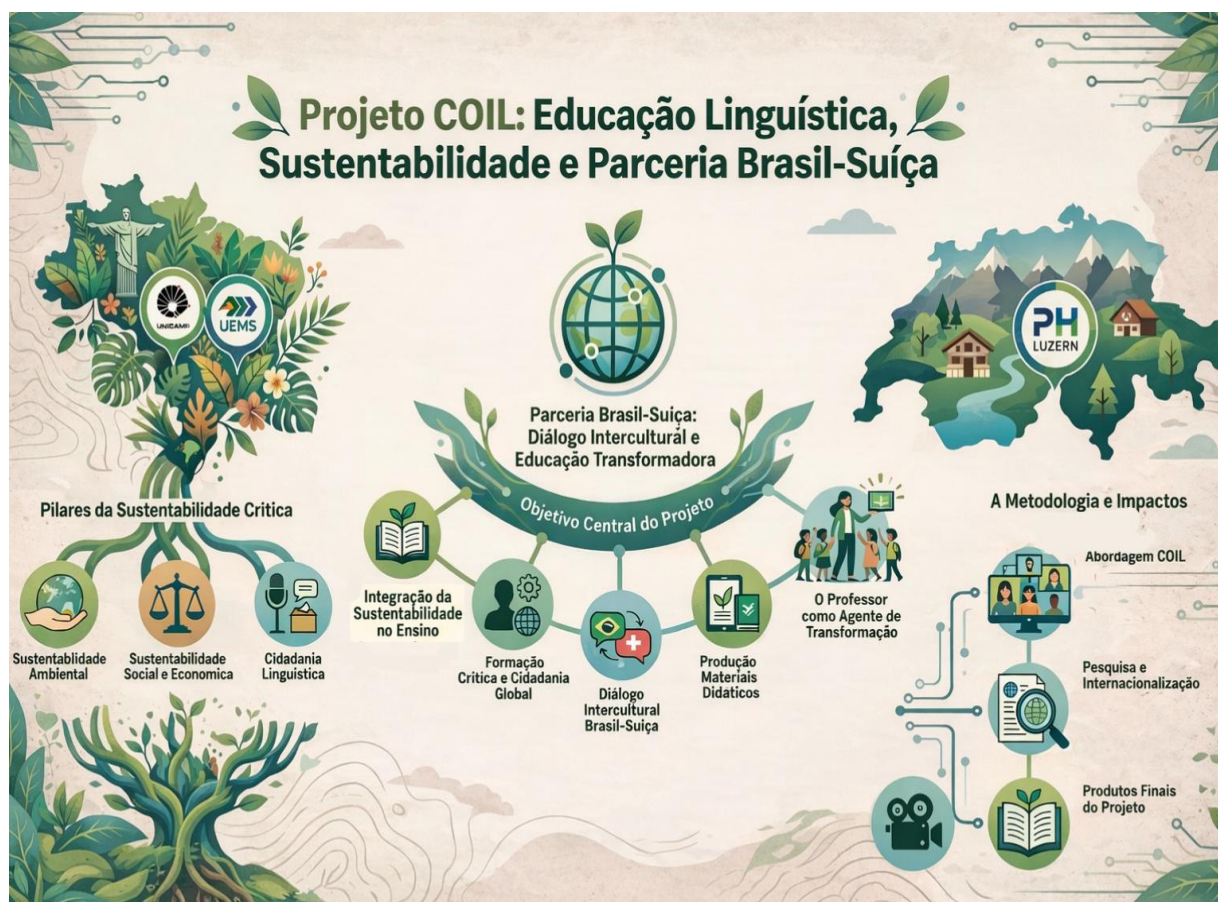


Fonte: Fotografia cedida pelo Prof. Dr. Ruberval Franco Maciel, 2025.

A proposta do COIL foi criar espaços transnacionais de aprendizagem onde os participantes pudessem dialogar sobre temas relevantes, como a Sustentabilidade, Educação Linguística, justiça social, entre outros. Estes espaços transnacionais de aprendizagem podem ser compreendidos como ambientes educativos que ultrapassam fronteiras geográficas e nacionais, promovendo a interação entre sujeitos de diferentes países, culturas e contextos sociais. Por meio de encontros online síncronos e atividades assíncronas, os alunos e professores discutiram problemáticas locais e globais relacionadas à Educação Linguística e Sustentabilidade, compartilharam experiências e refletiram sobre o papel da linguagem na construção de um mundo mais justo e sustentável. O projeto contribuiu para a Internacionalização da formação docente dos discentes das universidades participantes. (Krompák et al, 2025)

O projeto COIL teve como objetivo central investigar como a Educação Linguística pode ser articulada com os princípios da Sustentabilidade Crítica e da Cidadania Global, por meio de discussões que promovessem o engajamento ativo e reflexivo dos estudantes (Krompák et al, 2025). Como desdobramentos desse objetivo maior, o projeto propôs os seguintes objetivos específicos configurados na figura 7:

Figura 7 – Objetivos específicos do Projeto COIL



Fonte: Imagem elaborada pela autora (2026) via site Google Notebook KIm, com base em Krompak *et al.* (2025)

Utilizo este infográfico para ilustrar os objetivos específicos do projeto COIL. A partir de uma perspectiva crítica sobre Sustentabilidade, o material apresenta simbolicamente a integração da Sustentabilidade na formação crítica; o diálogo intercultural com parceiros suíços por meio de telecolaboração; a produção de materiais didáticos alinhados à Educação Linguística crítica e sustentável; e a reflexão sobre o papel do professor como agente de transformação. Organizei o infográfico semiologicamente com interligações para demonstrar a fluidez e a interconexão das ideias rizomáticas. Utilizei elementos naturais, como folhas e árvores, para mostrar o lado ambiental e símbolos tecnológicos para indicar a conexão por telecolaboração. Estas escolhas multimodais foram feitas para criar uma narrativa visual que permita identificar, tanto a dimensão social da parceria quanto os processos de telecolaboração, produção e circulação que foram abrangidos. Além disso, organizei os elementos de modo a favorecer uma leitura não linear: as interligações rizomáticas convidam o observador a transitar entre objetivos, metodologias e produtos sem seguir uma sequência rígida, o que reflete a natureza colaborativa e emergente do COIL.

A partir desses objetivos, compreendi que este projeto buscou, sobretudo, abrir espaços para pensar a Educação Linguística como um campo comprometido com a formação de sujeitos capazes de atuar de maneira ética e transformadora em um mundo marcado por

desigualdades e urgências planetárias. Ao integrar dimensões ambientais, sociais e econômicas, ao dialogar com perspectivas interculturais e ao assumir a docência como prática política, o projeto COIL ofereceu um terreno fértil para que essas reflexões se materializassem de modo concreto e situado. A seguir, aprofundo o que significa COIL e descrevo, de forma mais detalhada, como se deu o processo de geração de dados nesta pesquisa.

1.5 O QUE É COIL E O PROCESSO DE GERAÇÃO DE DADOS DA PESQUISA

O *Collaborative Online International Learning* (COIL) é uma estratégia educacional que promove o trabalho conjunto de docentes e estudantes localizados em diferentes países, utilizando tecnologias digitais para interação e desenvolvimento de atividades integradas às disciplinas ou cursos. Essa proposta busca ampliar a dimensão internacional do currículo sem a necessidade de deslocamentos, favorecendo o acesso a experiências globais de forma inclusiva (Sunny Coil Center, 2021; Pearlman e Zhang, 2018).

Ao reunir participantes de diferentes origens linguísticas, culturais e acadêmicas, o COIL estimula a colaboração em equipes diversas e a troca de perspectivas, o que contribui para a construção de conhecimento de maneira conjunta e contextualizada (Kučerová, 2023; Leask, 2020). Tais interações podem ocorrer em encontros síncronos ou por meio de atividades assíncronas, planejadas em parceria entre as instituições envolvidas. Além de enriquecer o processo formativo dos estudantes, o COIL fortalece vínculos institucionais, incentiva práticas pedagógicas inovadoras e incorpora a dimensão intercultural às aulas. Sua flexibilidade permite a realização de projetos em uma única área de estudo ou de forma interdisciplinar, sempre adaptados aos objetivos definidos pelos docentes parceiros.

Nesta direção, a geração de dados desta pesquisa ocorreu no contexto do projeto COIL Brasil-Suíça, desenvolvido em parceria entre a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e a University of Teacher Education Lucerne (Suíça), no período de abril a junho de 2025. O projeto teve como foco a promoção de interações interculturais e a abordagem da Educação Linguística Sustentável Crítica, permitindo que os participantes explorassem, em língua inglesa, temas relacionados à Sustentabilidade, Cidadania global e Diversidade cultural.

As colaborações ocorreram principalmente por meio da plataforma de videoconferência Zoom, permitindo a realização de reuniões online e a observação posterior de interações síncronas por meio de gravações. Além disso, a *University of Teacher Education Lucerne* (Suíça) disponibilizou uma comunidade no *Microsoft Teams*, na qual professores e alunos puderam compartilhar documentos e materiais pertinentes ao projeto. A comunicação

entre os professores-alunos, alunos-alunos também se deu por meio de e-mails do site *Gmail* e do chat do *Microsoft Teams*, garantindo o acompanhamento das atividades, trocas de informações e a coordenação das tarefas colaborativas.

No total, o projeto contou com cinco sessões de estudo, sendo três delas *Plenary Sessions*, nas quais todos os participantes se reuniam e duas *Individual Sessions*, organizadas em grupos mistos compostos por estudantes brasileiros e suíços, com o objetivo de discutir temáticas específicas do curso. Para cada encontro, era deixado tarefas prévias, que envolviam a leitura de artigos ou a visualização de vídeos, de modo que os participantes pudessem chegar às sessões preparados para compartilhar reflexões e contribuições pertinentes ao tema em pauta. Ao final de cada sessão, os participantes eram recomendados a escrever em seus diários multimodais suas impressões sobre as sessões.

A organização dessas sessões, aliada às atividades preparatórias e aos registros reflexivos, configurou um ambiente rico para a geração de dados, permitindo observar o conteúdo debatido, os movimentos de negociação, afeto e construção de sentidos que emergiram no encontro entre os participantes. É a partir desse contexto que apresento, a seguir, os instrumentos de pesquisa que sustentam a análise desta investigação, descrevendo como cada um deles contribuiu para captar diferentes dimensões da experiência vivida no COIL.

1.6 OS INSTRUMENTOS DA PESQUISA PARA A GERAÇÃO DE DADOS

A geração de dados desta pesquisa foi planejada para captar informações qualitativas sobre a experiência dos estudantes e docentes envolvidos no projeto COIL Brasil–Suíça, bem como reflexões sobre a temática da Sustentabilidade e Cidadania Global. Para isso, foram utilizados diferentes instrumentos que permitissem triangulação de informações e aprofundamento da análise.

Tabela 2 – Os Instrumentos de Pesquisa e suas especificações

Instrumento	Tipo de dado	Função	Participantes
Produções escritas/ desenhadas	Diários Multimodais (Com a utilização de escrita, desenhos, vídeos, fotos, gráficos, entre outros dentro do diário)	Registro da experiência no projeto e reflexões sobre os temas discutidos nas sessões	Estudantes e professores

Interações online síncronas	Gravações de video	Registro dos encontros entre estudantes e professores, permitindo observar como os sentidos são negociados em tempo real, como emergem discursos, afetos, dúvidas, acordos e conflitos, e como se desenvolvem as dinâmicas comunicativas próprias do projeto.	Estudantes e professores
Diário de campo da pesquisadora	Notas e relatos pessoais	Registro de observações reflexivas sobre processos e interações da própria autora	Pesquisadora-participante
Relatório sobre aulas do Mestrado	Anotações sobre as aulas do Mestrado	Registro de leituras e vivências durante o programa de Mestrado	Pesquisadora-participante

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Ao meu ver, os diários multimodais foram como espaços de irrupção, onde o dado deixa de ser objeto de coleta para se tornar um acontecimento que narrava nossas transformações em curso. A cada texto feito, pude encontrar vestígios de deslocamentos, hesitações, entusiasmos e tensões. Havia ali marcas do que havia tocado cada estudante e, inevitavelmente, também me tocou durante a leitura.

Os encontros que aconteceram na plataforma Zoom, foram gravados em tempo real por mim e pela professora-responsável da reunião. Esse instrumento possibilitou analisar a colaboração, a negociação de significados e a construção de conhecimento coletivo em torno dos temas abordados, envolvendo tanto estudantes quanto professores.

Ao longo de todas as etapas, eu mantive um diário de campo, registrando notas e relatos pessoais sobre as interações, processos e dinâmicas observadas, complementando os dados objetivos com reflexões pessoais. Além disso, registrei relatórios sobre aulas do programa de Mestrado, com anotações sobre leituras e vivências, permitindo contextualizar a pesquisa aliada a experiência acadêmica.

Ressalto, com gratidão, que me foi gentilmente concedido acesso a esses registros e destaco que os dados coletados não são exclusivos desta pesquisa. Os professores envolvidos no projeto também possuem acesso a esse material e o utilizam/utilizarão em estudos e reflexões posteriores. Contudo, no contexto desta dissertação, a análise foi conduzida a partir

da minha perspectiva, o que tornou possível articular as informações objetivas dos dados com as minhas observações e vivências subjetivas ao longo do processo.

Todos os dados utilizados nesta pesquisa foram obtidos mediante consentimento informado dos participantes. O termo de consentimento foi enviado por e-mail pelos professores responsáveis pelo projeto antes do início dos encontros de telecolaboração, garantindo que todos os participantes tivessem ciência dos objetivos do projeto, das atividades desenvolvidas e da possibilidade de utilização dos dados para fins acadêmicos. Os participantes também foram informados de que poderiam optar por não autorizar o uso de seus dados na pesquisa, tendo plena liberdade para recusar ou retirar o consentimento a qualquer momento. Os termos de consentimento foram compartilhados comigo e os dados coletados foram utilizados exclusivamente para fins acadêmicos e de pesquisa, respeitando os princípios éticos de confidencialidade, anonimato e proteção de dados pessoais, em conformidade com a Lei Geral de Proteção de Dados – LGPD (Lei nº 13.709/2018).

Tendo apresentado o modo como os dados foram obtidos e sistematizados, passo agora a descrever quem são as pessoas que compuseram este estudo, situando seus perfis e modos de participação no projeto.

1.7 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Participaram do estudo quatro estudantes brasileiros – três do Programa de Pós-graduação de Mestrado e Doutorado (UNICAMP) e um do Mestrado (UEMS). Além disso, participaram cinco estudantes suíços, sendo quatro da Graduação/Bacharelado (PHLUZERN) e um do Programa de Pós-graduação de Mestrado (PHLU). A seleção dos participantes foi feita pelos professores responsáveis do projeto, sendo três professores da PHLU, uma professora da UNICAMP e um professor da UEMS. Cada professor, à sua maneira, também mediou brilhantemente as interações, trazendo sensibilidades e provocações que afetaram e incrementaram a dinâmica dos encontros.

As interações no projeto ocorreram em língua inglesa, utilizada como língua adicional pelos participantes. De maneira geral, os estudantes apresentavam bom nível de compreensão e comunicação, o que permitiu o desenvolvimento das atividades e discussões propostas. Apesar do grupo ser composto por participantes de diferentes níveis de formação acadêmica, essa diferença não se configurou como um fator que limitasse a participação, uma vez que todos tiveram oportunidade de se posicionar, compartilhar experiências e contribuir com as discussões. As atividades foram organizadas de modo colaborativo, buscando promover a participação de todos, o que contribuiu para uma dinâmica de interação relativamente equilibrada entre os participantes.

Nesses encontros, tive o privilégio de encontrar diferentes subjetividades e cada participante chegou ao projeto trazendo trajetórias formativas distintas, experiências culturais específicas e compreensões plurais sobre Sustentabilidade e Educação Linguística. Seus nomes representam também percursos singulares, atravessados por contextos sociais, institucionais e geográficos diversos. Cada voz carrega referências próprias, modos particulares de interpretar o mundo e de se posicionar diante dele. São elementos que contribuíram para ampliar o escopo das discussões e enriquecer o diálogo intercultural proposto pelo projeto. Apresentar esses participantes, portanto, significa reconhecer que a pesquisa se construiu a partir do encontro entre histórias concretas. Cada contribuição ajudou a compor o tecido coletivo do projeto, tensionando, confirmando ou expandindo as ideias discutidas aqui. Diante disto, identifico abaixo os participantes do projeto COIL com nomes fictícios que serão usados ao longo da análise de dados.

Figura 8 – Participantes da pesquisa (imagem sem a presença da pesquisadora)



Fonte: Elaborado pela autora (2026) via site Google Notebook Klm⁵

⁵ A tabela completa e mais detalhada se encontra nos anexos deste trabalho.

Essa escolha tem como objetivo preservar a identidade dos envolvidos, garantindo confidencialidade e respeito às suas experiências. Os nomes selecionados serão utilizados de maneira consistente em todas as seções analíticas, permitindo acompanhar as interações, percepções e contribuições de cada participante sem expor informações pessoais. O uso de pseudônimos facilita a organização do material analisado e possibilita uma leitura mais clara e ética dos dados apresentados.

Além disso, todos os dados foram gerados com o consentimento informado dos participantes, de acordo com as diretrizes éticas estabelecidas pela Resolução nº 510/2016. Os participantes assinaram um Termo De Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) do projeto, número do CAAE: 84622824.5.0000.8142, protocolado pela Colaboradora Responsável pelo Projeto em Nível Nacional, a Prof.^a Dr.^a Claudia Hilsdorf Rocha e aceito pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP-CHS) da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Os participantes também preencheram uma autorização para uso de sua voz e imagem. Para fins de preservação da identidade dos participantes, apresenta-se nos anexos apenas o modelo do termo utilizado.

O projeto COIL no qual esta pesquisa se insere foi coordenado por professores de diferentes universidades e possui protocolo de consentimento livre e esclarecido aprovado por todas as instituições do projeto. Esta pesquisa se insere no mesmo projeto de telecolaboração e utiliza dados gerados nesse contexto educacional, com autorização dos professores responsáveis. Nesse movimento, articulando implicação, responsabilidade e coerência, passo a apresentar os critérios que orientaram a análise deste material.

1.8 OS CRITÉRIOS PARA A ANÁLISE DE DADOS

Os critérios para a análise de dados adotados nesta pesquisa foram construídos de maneira situada e coerente com o caráter qualitativo, autoetnográfico e emergente do estudo. Os critérios foram sendo delineados no decorrer do processo investigativo, à medida que eu me aproximava do campo, vivenciava as interações e reconhecia quais elementos eram realmente significativos para compreender o fenômeno em estudo. Assim, os dados foram selecionados pela potência que tinham de revelar movimentos de sentido, afetos, negociações e deslocamentos vividos por mim e pelos participantes durante o projeto COIL.

Os critérios de inclusão privilegiaram, portanto, dados nos quais eu estivesse diretamente envolvida, pois, dentro da autoetnografia, minha própria presença é uma fonte de produção de sentidos. Assim, foram integrados à análise todos os registros que, de alguma maneira, me afetaram, provocaram reflexões, suscitaram dúvidas ou ampliaram meu modo de ver a Sustentabilidade e a Educação linguística no contexto transnacional. Isso incluiu

momentos de interação online, trechos de diários multimodais, atividades compartilhadas, fotos sobre as experiências e notas do diário de campo. Com isso, eu quis reconhecer quais acontecimentos continham densidade interpretativa e contribuíam para a narrativa analítica que se desenhava.

Da mesma forma, os critérios de exclusão foram estabelecidos com base na relação dos dados com os objetivos analíticos da pesquisa. Em outras palavras, a exclusão partiu pela necessidade de preservar a coerência interna da análise e garantir que ela permanecesse fiel à perspectiva autoetnográfica. Inicialmente, foi realizada uma leitura exploratória de todos os registros disponíveis, permitindo identificar quais dados se relacionavam diretamente com as questões investigativas. Após esse processo de leitura e releitura, foram excluídos registros de encontros dos quais não participei, bem como dados que não se mostraram relevantes para a análise ou para a construção das emergências discutidas na pesquisa.

Por fim, assumi como critério ético a necessidade de respeitar a integridade e a singularidade dos participantes. Ao selecionar os dados, procurei garantir que nenhuma exposição desnecessária fosse feita e que cada fragmento escolhido servisse ao propósito analítico sem comprometer a privacidade e o bem-estar das pessoas envolvidas. Esse cuidado ético também orientou a forma como os dados foram interpretados, valorizando sempre a experiência dos participantes como sujeitos complexos.

No próximo capítulo, apresento a parte teórica da pesquisa, discutindo os conceitos e referenciais que sustentam as análises empreendidas. Entendo como algo fundamental para compreender as escolhas interpretativas que atravessam toda a investigação. Portanto, busco situar este trabalho em diálogo com a Linguística Aplicada contemporânea, com abordagens decoloniais e com perspectivas que reconhecem a aprendizagem como um processo situado, interdisciplinar e profundamente atravessado pelas experiências dos sujeitos (Moita Lopes, 2006).

CAPÍTULO 2

ENTRE FRONTEIRAS TEÓRICO-AFETIVAS E O SENTIPENSAR: O movimento da Sustentabilidade, Experiências Transnacionais e Educação Linguística Sustentável Crítica

Busco neste capítulo inicial situar o leitor no conjunto de referenciais que sustentam esta pesquisa, articulando as discussões teóricas com os deslocamentos afetivos e formativos que me marcaram ao longo da investigação. Ao adentrar este espaço, assumo que pensar Sustentabilidade, Educação linguística e Internacionalização é como um movimento que atravessa tanto dimensões epistemológicas quanto trajetórias pessoais, exigindo que eu reconheça as fronteiras geográficas, culturais, linguísticas e afetivas nas quais compõem minha própria existência. Neste capítulo, reflito relações de afeto e Sentipensar, assim como minha experiência transnacional de Internacionalização e avanço em direção às discussões sobre Sustentabilidade e discursos contemporâneos sobre o desenvolvimento Sustentável, incluindo debates sobre *Buen Vivir*, *Greenwashing* e movimentos ético-ambientais que me provocaram a repensar o conceito de Sustentabilidade para além de sua dimensão retórica. Em seguida, aprofundo o diálogo refletindo na possibilidade de construção de uma Educação Linguística Sustentável Crítica, estruturando-a no cruzamento entre crítica, ética planetária, formação docente e responsabilidade coletiva.

Por fim, este capítulo buscará preparar o solo sobre o qual essa dissertação se enraíza. A Sustentabilidade aparece aqui como semente lançada no terreno da pesquisa: uma semente que atravessa as discussões do COIL, infiltra-se nas escolhas metodológicas e germina na maneira como me posiciono diante do mundo. Ela se espalha pelo texto como raiz que sustenta, como broto que insiste em crescer mesmo em meio às tensões e desafios do percurso investigativo. Na próxima seção, procuro evidenciar que não há fronteiras rígidas entre teoria e afeto, entre conceitos e vivências. Ao contrário, ambos se entrelaçam em um movimento contínuo de construção de sentidos, em que o pensar e o sentir não se separam, mas se complementam.

2.1 O AFETO E O SENTIPENSAR

Durante muito tempo, grande parte das pesquisas acadêmicas esteve orientada por perspectivas que privilegiavam a racionalidade, a objetividade e certo distanciamento entre pesquisador e seu objeto pesquisado. Nesse modelo, herdeiro da lógica cartesiana do “Penso, logo existo”, emoções, afetos, sensibilidades e experiências corporificadas eram frequentemente compreendidos como aspectos secundários na produção do conhecimento. A linguagem, por sua vez, costumava ser compreendida principalmente em suas dimensões estruturais e cognitivas, enquanto aspectos afetivos e experienciais recebiam menor atenção nas discussões acadêmicas (Ahmed, Morgan e Maciel, 2021). Esse distanciamento produziu lacunas nas pesquisas em LA, especialmente no que diz respeito aos afetos na linguagem, nas questões de experiências e impactos. É por isso que, diante das crises sociais, políticas, ambientais e educacionais contemporâneas, pesquisadores da Linguística Aplicada vêm problematizando perspectivas centradas na racionalidade e ampliando as formas de compreender linguagem e as relações humanas.

É a partir deste contexto que emerge o *affective turn* (a virada afetiva), movimento que busca compreender como afetos, emoções e sensibilidades participam da construção de sentidos, das relações sociais e das formas de agir no mundo. Ao discutir esse movimento, Anwaruddin (2015) explica que um dos objetivos do *affective turn* consiste justamente em questionar os limites das abordagens excessivamente racionalistas presentes nas teorias críticas, aproximando-as dos estudos do afeto. Dialogando com Spinoza (2009), o autor retoma a ideia de que ainda não compreendemos plenamente as potências do corpo e a maneira como os afetos mobilizam ações. Para esse preceito, o ser humano é um ser que afeta e é afetado, e os afetos expressam variações na potência de agir do corpo e da mente. Os encontros podem aumentar essa potência, produzindo afetos de alegria, ou diminuí-la, produzindo afetos de tristeza. Como afirma o filósofo, conhecer é um dos afetos mais potentes, pois amplia nossa capacidade de agir no mundo. Ao longo desta pesquisa, experimentei encontros que aumentaram minha potência de agir e de compreender, configurando o que a tradição espinozista denomina como “afetos ativos”. Esses afetos puderam sustentar alguns deslocamentos teóricos, éticos e metodológicos que ampliaram meu modo de compreender a Sustentabilidade, a escuta e o próprio fazer científico. Sob essa compreensão, os sujeitos deixam de ocupar um lugar fixo e passam a ser entendidos como corpos continuamente atravessados pelas relações sociais, políticas e históricas que moldam suas experiências e maneiras de existir.

Em continuidade, Ahmed, Morgan e Maciel (2021) argumentam que linguagem, educação e formação crítica precisam considerar as dimensões afetivas implicadas nas práticas sociais, sobretudo porque emoções também participam da circulação de discursos, da construção de pertencimentos, da produção de desigualdades e das possibilidades de transformação social. Nesse sentido, o *affective turn* representa um deslocamento epistemológico que amplia as formas de compreender a experiência humana, considerando que construir sentidos acontecem também nas relações e nos encontros com o outro. Segundo os autores,

(...) pensar sozinho e pensar com os outros são duas maneiras diferentes de conhecer o mundo e tomar decisões sobre assuntos que têm consequências para a vida individual e coletiva. Pensar em conjunto com os outros é uma condição necessária para a disposição democrática. (Ahmed, Morgan e Maciel, 2021, p. 546)⁶

Ressignificando o excerto acima, digo que o projeto COIL foi uma tentativa de pensar e renegociar em conjunto uma maneira diferente e afetiva de ver a Sustentabilidade. A escrita deste texto é também eco de vozes que me afetaram e que, ao serem registradas, buscam ressoar de volta para aqueles que as produziram. Trago uma palavra dentre outras, uma oferta de sentido que convida à continuidade do diálogo, à contestação ou reapropriação por aqueles que nela se reconhecerem. Nesse caminho, objetivo aqui trazer um panorama teórico-prático acerca dos conceitos de afeto e *sentipensar* e como eles atravessam minha dissertação, tornando-se eixos centrais para refletir o processo interlocutivo da minha experiência com os significados mobilizados nesta pesquisa.

Contextualmente, as teorias sobre Afeto não emergem de maneira isolada ou exclusivamente experiencial, mas dialogam com um movimento epistemológico mais amplo que vem atravessando as discussões contemporâneas da Linguística Aplicada. Aqueles que deram início ao diálogo e ao deslocamento afetivo-epistemológico, remonta a estudiosos como Ahmed (2004), Gregg e Seigworth (2010), Anwaruddin (2015), Massumi (2015), Rocha (2020), e Morgan, Rocha e Maciel (2021), os quais vêm, há mais de uma década, expandindo teoricamente a noção de afeto dentro da LA, inspirando novas formas de pensar e fazer pesquisa. Em diferentes perspectivas, esses autores compartilham o entendimento de que os afetos não se restringem ao campo das emoções individuais ou da subjetividade privada, mas atravessam os modos como os sujeitos constroem sentidos, estabelecem vínculos, ocupam espaços e se posicionam diante do mundo.

Quando se trata no contexto de sala de aula, faço parte desse movimento da virada afetiva desenvolvido e expandido por colegas pesquisadores da UEMS e da UEMT, orientados

⁶ Tradução minha.

pelo Prof. Dr. Ruberval Franco Maciel. A partir de perspectivas decoloniais, translíngues e afetivas, esses estudos preenchem algumas lacunas na Linguística Aplicada ao aproximar linguagem, afeto, experiência e formação humana em contextos reais de ensino e aprendizagem. Uma dessas autoras foi Ferrari (2017), por exemplo, investigou as interações entre professora e alunos em uma escola localizada na fronteira entre Brasil e Bolívia. Em seu estudo, a autora mostrou como diferentes línguas circulavam simultaneamente no espaço escolar e como os sujeitos transitavam entre português e espanhol de maneira espontânea durante as interações. Quando ela mostra, em sua pesquisa, alunos hispano-falantes que tinham dificuldade de entender o português, a paciência da professora em translínguar e se fazer entender, vemos como o ensino destas crianças sendo afetado positivamente, um encontro de alegria quando a professora utiliza todas as multimodalidades corporificadas para permitir uma interação e comunicação efetiva entre ela e seus alunos.

Outra autora parte deste movimento foi Albares (2022) que investigou o processo de construção de sentidos de acadêmicos de Letras da UEMS ao interagirem com textos digitais, fundamentando-se nas perspectivas da afetividade de Spinoza. A pesquisa dela mostrou que a aprendizagem é um processo corporificado, no qual o corpo e as emoções são inseparáveis da razão na produção de conhecimento situado. Ao analisarem notícias polêmicas sob as lentes da multissensorialidade e da afetividade, os estudantes de Letras identificaram como a estrutura dos textos e o uso das imagens mobilizam sentidos e afecções diferentes nos leitores dependendo de como é escrito ou apresentado. Logo, os sentidos não estão fixos nos textos e, a leitura de um texto digital se torna, assim, um encontro vibrante entre corpos.

Em uma direção similar, Grubert (2023) investigou experiências desenvolvidas em um curso de graduação em Letras, articulando multimodalidade, translíngua e letramento crítico afetivo. Em sua tese, a autora analisou como práticas pedagógicas construídas a partir da escuta, da colaboração e da participação ativa dos estudantes podem produzir formas mais críticas e afetivamente engajadas de aprendizagem. No bloco dedicado ao Letramento Crítico Afetivo (LCA), a pesquisa apresenta excertos que ilustram a humanização destes aprendizados. Como exemplo, Grubert (2023) cita que uma aluna promoveu um debate sobre estereótipos e identidade cultural ao utilizar uma reportagem sobre a independência do Paraguai. Por ser descendente de paraguaios, ela relatou que o tema a tocava profundamente, o que gerou uma reflexão sobre como a história oficial pode silenciar culturas e vozes consideradas "subalternas". Em outro momento, a autora relata sobre um aluno que trouxe suas obras de arte em óleo para a sala e propôs o questionamento: "como você sente este texto?". Essa atividade demonstrou a multimodalidade na prática, onde a construção de sentidos não dependeu de palavras escritas, mas sim das cores, intensidades e profundidades

das telas. A abertura pedagógica permitiu que o aluno revelasse sua subjetividade e intimidade sem medo de julgamentos, transformando a sala de aula em um espaço de confiança. Esses episódios confirmam que o trabalho da autora foi um esforço para tornar o ensino superior mais humano, dinâmico e corporificado. Nesses encontros, o aprendizado ocorre por meio do "choque de corpos" (capacidade de afetar e ser afetado) e do compromisso com a justiça social, permitindo que os acadêmicos ressignifiquem suas histórias de vida e ampliem sua potência de agir.

Por fim, Souza (2023) investigou a imanência do corpo em relação à mente no processo de aprendizagem formal, analisando a experiência da autora como professora formadora no Estágio Supervisionado de Língua Inglesa na UNEMAT. Fundamentada na filosofia de Spinoza (2009) e em teorias da mente corporificada, a obra contrapõe o dualismo cartesiano ao defender que o sujeito se constitui pelo afeto e não apenas pelo intelecto. Por meio de uma metodologia qualitativa com traços de autoetnografia, a pesquisadora analisou relatórios de doze estagiários para demonstrar como o "ciclo de afetos" influencia diretamente a prática pedagógica, agindo como um fator determinante que pode potencializar ou reprimir o fluxo de aprendizagem tanto dos futuros professores quanto de seus alunos em sala de aula. Embora cada pesquisa tenha seguido caminhos distintos, todas contribuíram para deslocar as discussões sobre afeto do campo exclusivamente teórico para práticas concretas de sala de aula e formação docente. Ao dialogar com essa trajetória investigativa, reconheço que esta pesquisa também se constitui em continuidade com esses estudos, quando busco ampliar em Educação Linguística e Sustentabilidade, refletindo como co-construí e *sentipensei* os sentidos dentro de um cenário de telecolaboração, aliado a colegas que também estão inseridos dentro do contexto docente.

É nesse cenário que reflito como o *sentipensar* passa a dialogar com esta pesquisa. Mais do que uma oposição entre razão e emoção, o conceito possibilita compreender que pensar, sentir e experienciar o mundo acontecem de maneira entrelaçada. Historicamente, essa integração entre razão e emoção já permeava, há milênios, os modos de vida e de conhecimento de povos indígenas andinos. Para eles, não há separação entre corpo, território, afeto e pensamento. É a partir desse horizonte que emerge a noção de *sentipensamento*, sistematizada por Borda (1986), inspirada nos saberes populares e nas experiências comunitárias Zapatistas da América Latina. Para o autor, conhecer é um ato que integra sentir e pensar, no qual o saber nasce da experiência vivida, das relações coletivas e do vínculo com a terra. Essa compreensão foi ampliada por Escobar (2014), ao propor a ideia de *sentipensar com a terra*. Escobar afirma que pensar envolve também o coração (ou *corozonar*), o território e as relações entre humanos e não humanos. Segunda essa noção, a terra não é um objeto

externo, mas um ser vivo, relacional, do qual os humanos fazem parte. Para o autor, pensar envolve sentir, e sentir envolve estar implicado eticamente com aquilo que se conhece. Se estamos falando sobre Sustentabilidade, concordo com as proposições de Escobar (2014), quando ele argumenta que não é possível pensar soluções ambientais a partir da mesma lógica que produziu a crise ecológica. O *sentipensar* acontece nesta pesquisa quando o compreendo como uma postura que convoca à escuta do território e da própria terra como instâncias vivas. Ao mesmo tempo, essa escuta não se limita ao que está fora de nós, pois implica também um movimento de atenção às formas como o próprio sujeito conhece, sente e se envolve com o mundo. Pensando introspectivamente, a noção de sentipensar também é expandida nas reflexões de Moraes e De La Torre (2001), ao afirmarem que o ser humano atua como um todo, no qual pensamento e sentimento se encontram em permanente holomovimento. Para os autores, conhecer a realidade envolve ações, pensamentos, emoções, desejos e afetos, em uma dinâmica processual que expressa a totalidade humana. Essa totalidade se revela nas conversações que o sujeito estabelece consigo mesmo, com os outros, com a cultura e com o contexto. Ecoando essas contribuições, compreendo que esta pesquisa se desenvolveu como uma experiência vivida, na qual pensar, sentir e agir estiveram continuamente entrelaçados. Ainda que o trabalho dialogue com dados empíricos e referenciais teóricos consolidados, sua constituição esteve vinculada às relações estabelecidas, às escutas realizadas e às afetações que emergiram no contato com o campo e com os sujeitos envolvidos. Nesse percurso, fui afetada diversas vezes e transformada por esses encontros.

Em continuidade, quando trago uma escrita *sentipensante* autoetnográfica, cada escolha estilística carrega uma carga: a adoção da primeira pessoa, a inserção de memórias situadas, a escolha de certos temas, a recusa da conclusão definitiva em favor da abertura processual, todos esses gestos performatizam uma compreensão de que conhecer é, antes de tudo, estar implicado, é permitir-se ser afetado, transformado, desestabilizado pelo encontro com o diferente. Dessa forma, a dissertação que aqui se constrói trata-se de um movimento político que, recusando a exterioridade em relação ao mundo, reconhece que pensar, sentir e escrever são, afinal, maneiras indissociáveis de habitar a terra e habitar a palavra. Penso que a escrita decolonial pode assumir seu caráter de intervenção no mundo, de disputa de sentidos, de rompimento com as estruturas de poder que hierarquizam saberes, silenciam vozes e invisibilizam corpos. Nessa esteira, escrever *sentipensando* é, antes de mais nada, um ato de desobediência epistêmica, uma recusa à neutralidade performada pelo discurso acadêmico hegemônico e uma afirmação de que todo conhecimento é produzido a partir de posições, de interesses e de lutas.

Por fim, este subcapítulo procurou fundamentar de que modo os movimentos de Afeto e o *Sentipensar* surgiram e evoluíram na literatura a e de que forma embasa os sentidos que mobilizarei ao longo desta investigação, implicando minhas experiências como dimensões constitutivas do processo investigativo. No capítulo seguinte, desenvolverei os fundamentos concernentes ao movimento da Internacionalização e à minha experiência transnacional. Ao fazê-lo, buscarei evidenciar como os encontros telecolaborativos entre estudantes e professores de distintas línguas e visões constituíram o campo propriamente dito de minha pesquisa, isto é, o território vivo onde afetos foram mobilizados e desenvolvidos.

2.2 A INTERNACIONALIZAÇÃO E MINHA EXPERIÊNCIA TRANSNACIONAL

A Internacionalização tem sido discutida como elemento central para ampliar o alcance, a qualidade e a responsabilidade social das instituições de ensino superior, sobretudo em contextos marcados pela interdependência global. Na literatura, Knight (2003) descreve a Internacionalização como um processo de colaborações que integra dimensões internacionais, interculturais e globais às funções da universidade, porém autores contemporâneos têm expandido esse entendimento ao enfatizar que a Internacionalização tem o potencial também de ampliar as experiências formativas dos sujeitos que a experienciam.

A Internacionalização envolve práticas de integração curricular, pesquisa conjunta e ações que buscam ampliar a qualidade da formação e da produção científica. Ao expandir essa noção, Almeida *et al.* (2019) discorrem que Internacionalização “deve ser compreendida como um processo intencional que busca melhorar a qualidade da educação e da pesquisa para todos os estudantes e staff e contribuir para a sociedade” (Almeida *et al.*, 2019, p. 201). O foco em qualidade e equidade desloca a Internacionalização de uma lógica restrita à mobilidade física e amplia seu escopo para práticas que acontecem no próprio campus, configurando o que se convencionou chamar de Internacionalização em Casa – IC (*Internationalization at Home - IaH*) (Rubin-Oliveira e Costa, 2022). Para que a Internacionalização não seja apenas uma experiência pontual ou isolada, Rubin-Oliveira e Costa (2022) destacam que a IaH envolve dimensões institucionais, pedagógicas e pessoais, afirmando que sua implementação exige a integração sistemática no currículo. Logo, a internacionalização é um espaço fértil para gerar encontros, diálogos e contextos que permitam aos sujeitos desenvolver curiosidade, sensibilidade intercultural e capacidade de agir de forma crítica.

Como exemplo de ações de IC próximo ao meu contexto, destaco que a UEMS tem uma trajetória consolidada na área da Letras com uma década de parcerias transnacionais robustas e sustentáveis. Conforme apontam os trabalhos de Vergara e Maciel (2019), Corsini

e Maciel (2024) e Moura e Maciel (2024), esse modelo pioneiro foi impulsionado pelo convênio Brasil-Canadá (iniciado em 2013, em parceria com a *Glendon/York University*), servindo de base e inspiração para o atual Projeto COIL que eu participei. Os focos dessas colaborações foram diversos, abrangendo desde a formação transnacional de professores de inglês e movimentos de transglocalização Brasil-Canadá-Cuba, até aplicações transdisciplinares na área do curso de Medicina da UEMS de Campo Grande/MS. Além disso, houve um projeto de telecolaboração que conectou virtualmente acadêmicos da UEMS com estudantes do Glendon por meio de ferramentas como o Skype. Eles discutiram textos teóricos e trocaram percepções sobre o ensino de inglês, o que caracterizou a iniciativa de "Internacionalização em casa", permitindo o diálogo intercultural sem a necessidade de deslocamento geográfico. Outro desdobramento relevante ocorreu nos cursos de medicina da UEMS, onde o ensino de “Inglês para fins médicos” foi utilizado como ferramenta para a humanização. Os estudantes analisaram espaços hospitalares sob a ótica do afeto e da multimodalidade, buscando uma comunicação mais acolhedora e sensível à vulnerabilidade dos pacientes.

A colaboração também resultou em trabalhos de pós-graduação, como as dissertações de mestrado de Moura (2017) e Corsini (2018) na UEMS, e a tese de doutorado de Bruz (2018) na UFPR. O trabalho de Moura (2017) procurou explorar a mobilidade acadêmica internacional como ferramenta para a construção da identidade de um educador crítico e cidadão global. A partir de uma abordagem autoetnográfica e rizomática/cartográfica, Moura (2017) analisou sua própria trajetória entre Brasil (Campo Grande), Canadá (Toronto) e Cuba (Havana), refletindo sobre como o contato com o “Outro” produz tensões capazes de levar o professor a reavaliar suas próprias verdades, crenças pedagógicas e formas de atuação docente. Já a pesquisa de Corsini (2018) analisou um projeto de telecolaboração entre acadêmicos de Letras da UEMS, no Brasil, e estudantes do certificado D-TEIL, no Canadá, compreendendo a telecolaboração como um intercâmbio cultural online mediado por ferramentas digitais. Foi evidenciado como os encontros virtuais possibilitaram discussões sobre ensino de língua inglesa, promovendo negociações de sentidos, escuta intercultural e reconstrução de identidades. As interações contribuíram para que os participantes refletissem criticamente sobre suas práticas docentes e sobre questões de alteridade, levando inclusive estudantes canadenses a reconhecerem limitações relacionadas à condição de falantes nativos. O estudo conclui que as tecnologias digitais ampliam as possibilidades de Internacionalização em casa, transformando a sala de aula em um espaço de aprendizagem experiencial, intercultural e colaborativa. Ainda neste contexto, a tese de Bruz (2018) acompanhou um grupo de estagiários canadenses do programa D-TEIL (*Glendon/York University*) durante um

estágio de três semanas na Universidade de Varona, em Havana, Cuba. O estudo buscou entender como a imersão em uma cultura diferente e o ensino de Inglês como Língua Internacional (ILI) impactaram as percepções desses futuros professores. Um dos achados mais importantes do trabalho foi a revelação de que ser falante nativo não garante competência ou confiança no ensino. A pesquisa demonstrou que os estagiários canadenses sentiam as mesmas inseguranças, dificuldades pedagógicas e falta de controle de classe que professores brasileiros (não nativos), desafiando a ideia de uma superioridade intrínseca do professor nativo. Além disso, a tese destaca como as práticas dos professores cubanos, embora não teorizadas formalmente por eles como tais, seguiam os parâmetros do pós-método (particularidade, praticidade e possibilidade) de Kumaravadivelu (2003; 2012). A autora enfatiza a "pedagogia da ternura" cubana, caracterizada por laços afetivos e de carinho entre professor e aluno, como um elemento que humaniza o ensino e auxilia no sucesso da aprendizagem.

Outro resultado importante desta colaboração foi o lançamento do livro “*A Decade of Transnational Partnership: UEMS (Brasil)–Glendon-York University (Canadá) Experiences in Applied Linguistics*”, organizado pelos professores doutores Ruberval Franco Maciel, Brian Morgan e Martin Ian (2024). Para registrar essa trajetória, os organizadores utilizaram a metodologia da trioetnografia (e polietnografia), permitindo que as vozes, tensões e amizades dos pesquisadores fossem preservadas de forma dialógica e reflexiva no livro que registrou essa união de dez anos. Fruto dessa década de parceria, a obra reúne discussões sobre experiências desenvolvidas em colaboração transnacional entre Brasil, Canadá e Cuba, focalizando processos de transglocalização⁷, formação de professores de língua inglesa e práticas transdisciplinares articuladas a diferentes áreas do conhecimento, incluindo saúde e educação. Segundo reflexões de diferentes autores, a parceria entre as universidades articulou experiências de telecolaboração e mobilidade acadêmica internacional, permitindo que estudantes e professores interagissem tanto virtualmente quanto presencialmente em diferentes contextos culturais. Essas experiências desafiaram os participantes a lidar com contextos de recursos limitados e contribuíram para questionar ideias tradicionais de ensino de línguas.

⁷ Com base na explicação de Ian Martin no texto de Bruz et al (2020), transglocal é um conceito que expande a noção de “glocalização” (Robertson, 1992; Kumaravadivelu, 2008), sendo a articulação entre o global e o local, em que nenhum polo (global/local, Norte/Sul) se sobrepõe ao outro, mas ambos são reconfigurados no encontro e isso introduz uma dimensão de trânsito, diferença e negociação situada. A inovação teórica reside em reconhecer que a glocalização opera de modos distintos conforme o lugar, de modo que as dinâmicas específicas de cada contexto precisam ser consideradas em processos educacionais transnacionais. Em síntese, “transglocalidade” se trata de um movimento crítico de atravessamento (*trans*) que exige atenção às assimetrias de poder, às diferenças de lugar e à construção colaborativa de sentidos em contextos de mobilidade acadêmica.

A presente pesquisa insere-se nessa trajetória metodológica já consolidada, dialogando com experiências anteriores de telecolaboração e Internacionalização em casa desenvolvidas no âmbito da UEMS. A partir desse percurso, o projeto Brasil-Suíça ampliou essas discussões ao aproximá-las da Educação linguística e da Sustentabilidade, compreendendo a Internacionalização como uma experiência construída nas trocas interculturais de colaboração. Nessa esteira, o projeto COIL configura-se como continuidade desse movimento investigativo, na medida em que busca problematizar os modos pelos quais experiências telecolaborativas podem mobilizar deslocamentos identitários e transformações subjetivas produzidas nos encontros com pessoas de diferentes culturas e opiniões. A experiência no projeto COIL evidenciou ressignificou para mim o que significa Internacionalização, que deixou de constituir um conceito abstrato e distante para tornar-se uma dimensão concreta e constitutiva do meu processo formativo. Ao trabalhar com colegas da Suíça e do Brasil, pude perceber que a Internacionalização envolve tanto transformações profissionais, quanto transformações pessoais, marcadas por deslocamentos afetivos e descobertas que redefiniram meu modo de compreender ensino, linguagem e mundo.

As interações evidenciaram que a Internacionalização ocorre no espaço das relações, quando perspectivas diversas entram em contato e produzem interpretações novas sobre práticas pedagógicas e questões sociais. Vivenciar essa experiência de maneira presencial intensificou ainda mais tais aprendizagens. Estar na Suíça possibilitou observar de perto os ambientes, as paisagens e dinâmicas culturais que se articulavam a partir de valores distintos dos que orientam meu cotidiano no Brasil e isso foi incrível e enriquecedor. A convivência com estudantes e docentes locais mostrou que a Internacionalização envolve uma negociação contínua de sentidos.

Em *A Place Pedagogy⁸ for Global Contemporaneity*, Somerville (2010) propõe que o aprendizado do lugar acontece em uma “zona de contato de contestação”, (Somerville, 2010, p. 328), um espaço em que narrativas e modos de conhecimento entram em fricção produtiva. Sua concepção desloca a internacionalização da ideia de simples mobilidade acadêmica e a insere em um campo relacional, onde diferentes histórias e formas de habitar o mundo se

⁸ A autora propõe uma “Pedagogia do lugar” estruturada a partir de três elementos centrais. O primeiro diz respeito à compreensão de que nossa relação com os lugares é construída por meio de histórias, narrativas e outras formas de representação, que atribuem sentidos e significados ao espaço vivido. O segundo elemento afirma que a aprendizagem do lugar acontece de maneira situada e incorporada, envolvendo o corpo, a experiência sensível e o contato direto com o território. Por fim, a aprendizagem mais profunda ocorre em zonas de contato marcadas pela diferença, pela tensão e pela contestação, nas quais múltiplas vozes, histórias e perspectivas se encontram. Conjuntamente, esses elementos configuram uma pedagogia do lugar alternativa e fundamentam uma metodologia igualmente alternativa, orientada pela experiência, pela relação e pelo engajamento crítico com o mundo (Somerville, 2010).

confrontam e se transformam. Ao ir para a Suíça, experimentei essa zona de contato de forma mais concreta. Minha trajetória, marcada pelo cerrado sul-mato-grossense, pela escola pública e pelas tensões socioambientais brasileiras, encontrou-se com outras concepções de Sustentabilidade e organização social. Desse confronto emergiram questionamentos internos e uma percepção mais atenta das camadas históricas que constituem cada território. Somerville (2010) também enfatiza que o aprendizado do lugar é local e incorporado. Compreender um território envolve atravessá-lo com o corpo, sentir seus ritmos, adaptar-se aos seus códigos. Caminhar pelas cidades suíças, observar a disposição dos espaços públicos, perceber a relação com o ambiente e ouvir diferentes falas (fosse alemãs ou francesas) compuseram um processo formativo que ultrapassou a dimensão conceitual. Houve ajustes sutis no meu modo de perceber, interagir e interpretar o que me cercava. Por exemplo, durante a experiência, precisei lidar com deslocamentos em ritmo acelerado, comunicar-me com pessoas desconhecidas, adaptar-me a diferentes hábitos alimentares e, ao mesmo tempo, me deslumbrei com paisagens montanhosas até então inéditas para mim. Também vivenciei momentos de alegria e de desconforto, especialmente diante da dificuldade de me posicionar em meio a pesquisadores de distintas origens e hierarquias. São experiências corporificadas, permeadas por estranhamento e encantamento, que se tornaram aprendizagens significativas e afetaram meu corpo-ser. Elas evidenciam como o encontro entre culturas se inscreve no corpo e amplia as formas de compreender o mundo, revelando que o conhecimento tem o potencial de se construir na vivência situada e na interação sensível com o espaço e com o outro.

A Internacionalização, sob essa perspectiva, assume contornos de prática pedagógica situada. O deslocamento geográfico produziu um alargamento dos meus letramentos de lugar, permitindo que eu revisitasse Campo Grande com um olhar renovado. A experiência transnacional aprofundou minha consciência das interdependências que conectam contextos aparentemente distantes e reforçou a compreensão de que toda aprendizagem emerge do encontro entre sujeitos e territórios concretos. Nessa direção, autores como Morosini e Nascimento (2017) apontam que a Internacionalização favorece o desenvolvimento de competências interculturais e promove ambientes mais sensíveis à diversidade. Isso corresponde ao que pude experimentar durante o COIL, pois cada atividade colaborativa revelava oportunidades de construir conhecimento por meio do diálogo entre perspectivas plurais. As discussões, mesmo quando complexas, geraram compreensão mais ampla sobre desafios globais e aprofundaram minha percepção de responsabilidade diante das questões que atravessam diferentes sociedades. Com conversas, atividades colaborativas e momentos de escuta, foram gerados reflexões que me permitiram observar meu próprio contexto a partir de novas perspectivas, ao mesmo tempo em que revelaram as tensões e potências que

emergem quando corpos de diferentes culturas se encontram. Essa vivência dialoga com princípios formativos discutidos pela UNESCO (2015), especialmente no que se refere às competências⁹ necessárias para atuar em um mundo interconectado. As competências aparecem sintetizadas no documento em cinco dimensões, que podem ser observadas na Figura 9.

Figura 9 – Competências e valores para a Cidadania Global



Fonte: Elaborado pela autora (2026) via site Google Notebook klm a partir de UNESCO (2015)

A partir dessa imagem, foi possível perceber como os elementos propostos pela UNESCO (2015) apareciam, de forma concreta, nos encontros com o grupo suíço e com participantes de outros países que encontrei quando visitei a Suíça. A dimensão Atitude, por exemplo, foi vivida nos momentos em que precisei reconsiderar minhas próprias referências culturais para compreender identidades que operavam em lógicas distintas. A dimensão Conhecimento se manifestou quando discutimos temas sociais e educacionais que atravessavam nossos países de maneiras contrastantes, revelando como valores como justiça e dignidade assumem sentidos específicos em contextos diferentes.

⁹ Problemático o termo "competências", tendo plena noção de que se trata de uma categoria problemática, generalista e despolitizada, oriunda de noções liberalistas de pensamento. Entretanto, ateno-me a ele porque é termo utilizado pela UNESCO. Em seus documentos normativos, a UNESCO mobiliza as "competências para a cidadania global" como eixo estruturante de políticas educacionais internacionais. Procuro ressignificá-lo aqui tomando como ponto de partida as questões que percorri durante minha vivência. Se, por um lado, a 'cidadania global' pode funcionar como discurso cosmopolita que universaliza o sujeito e desconhece assimetrias coloniais, quero reconhecê-lá no meu trabalho como habilidades que potenciam práticas de *encontro*, de escuta ao outro e de posicionalidade. Não se trata, portanto, de uma competência a ser adquirida e certificada, mas de um processo relacional e situado, imbricado ao afeto e à corporeidade vivenciadas.

As habilidades cognitivas¹⁰ estavam presentes sempre que analisávamos problemas de forma comparativa, articulando múltiplos pontos de vista. As habilidades não cognitivas (habilidades socioemocionais e relacionais) se tornaram evidentes nas interações mais delicadas, quando reconhecer diferenças e acolher outras manifestações de opinião tornava-se parte essencial da aprendizagem. Em seguida, sobre as capacidades comportamentais, elas apareciam nas decisões coletivas que tomávamos para organizar tarefas ou elaborar propostas conjuntas, sempre orientadas para um sentido de responsabilidade compartilhada.

Relaciono minha experiência aos textos sobre a parceria transnacional Brasil–Canadá–Cuba, onde Maciel, Morgan e Martin (2024) mostram que colaboradores de parcerias transnacionais relatam ter se estendido para além de suas zonas de conforto, encontrado soluções coletivas para desafios e lidado com acontecimentos imprevistos ao longo do processo colaborativo, o que evidencia o caráter formativo desse tipo de interação. O entendimento em questão se aproxima daquilo que experimentei ao longo do projeto, pois cada encontro exigia flexibilidade, abertura e disposição para reorganizar concepções que pareciam sólidas. Reflexões semelhantes aparecem em Moura (2017), ao apontar que o contato intercultural provoca revisões profundas nas percepções que temos sobre nós mesmos e sobre o mundo. Para o autor, esse processo nos leva a reconsiderar aquilo que antes tomávamos como verdade, revelando que a “aprendizagem emerge justamente desses momentos de questionamento e deslocamento” (Moura, 2017, p. 94).

Assim, o movimento de envolvimento afetivo e intelectual durante o COIL também aprofundou minha compreensão sobre o que significa viver uma experiência transnacional. Passei a perceber que a Internacionalização pode ser sobretudo também sobre as transformações que ocorrem quando sujeitos respondem ao inesperado, ao desconhecido e ao diferente. Reconheço esse movimento em minha própria trajetória: o COIL produziu sentidos que foram além do conteúdo acadêmico e me mostrou que aprender em contexto intercultural envolve lidar com diversos tipos de tensões no nosso processo formativo. Os encontros transnacionais se transformaram, assim, em espaços onde novas perguntas ganharam vida, onde minhas certezas passaram a ter frestas e onde foi me redescobrendo em diálogo com mundos que escapam ao meu cotidiano normal.

¹⁰ É importante destacar que a distinção entre habilidades “cognitivas” e “não cognitivas” segue a nomenclatura utilizada pelo documento da UNESCO que fundamenta esta análise. No entanto, reconheço que, no campo educacional contemporâneo, essa divisão tem sido problematizada, uma vez que aspectos emocionais, sociais e relacionais também envolvem processos cognitivos e de aprendizagem. Nesse sentido, ao longo desta pesquisa, compreendo as chamadas “habilidades não cognitivas” como “habilidades socioemocionais e relacionais”, entendendo que essas dimensões não se separam de forma rígida, mas se articulam continuamente nos processos de aprendizagem intercultural e nas experiências vividas ao longo da pesquisa.

Portanto, esses dois movimentos que eu trouxe, o do afeto *sentipensante* e o da experiência transnacional, constituíram caminhos vitais para aprofundar minha compreensão sobre os processos de formação, de produção de conhecimento e de transformação de perspectiva enquanto pesquisadora. Vou em direção ao próximo movimento desta pesquisa, no qual examino com mais profundidade o Movimento Sustentável em suas plurais representações e implicações em relação à Educação Linguística.

2.3 O MOVIMENTO DA SUSTENTABILIDADE

A Sustentabilidade não fazia parte, inicialmente, das minhas preocupações como professora de língua inglesa. Durante minha formação e nos primeiros anos de atuação docente, esse tema aparecia principalmente associado às disciplinas ligadas às Ciências, geralmente relacionado a questões ambientais como reciclagem, preservação da natureza e economia de recursos. No ensino de língua inglesa, meu foco estava voltado para o desenvolvimento do vocabulário, da gramática e das habilidades linguísticas, e eu não via, naquele momento, uma relação direta entre o ensino de inglês e discussões sobre Sustentabilidade. Esse cenário começou a mudar quando percebi que os livros didáticos de língua inglesa já estavam incluindo temas relacionados aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), como visto abaixo na figura 10, sobre o Livro Didático “Teláris Essencial - 7º ano” (Saporito et al., 2024) utilizado atualmente pela prefeitura de Campo Grande/MS para o ensino de língua inglesa nas escolas públicas (2023-2026).

Figura 10 – Exemplo de uma atividade no livro didático de Língua Inglesa das escolas municipais de Campo Grande/MS

NÃO ESCREVA NO LIVRO.

United Nations Sustainable Development Goals

Life on land

1. Observe a imagem e leia o texto a seguir. Sobre quais problemas este objetivo trata?
 Resposta possível: Questões relativas ao meio ambiente, especialmente o espaço terrestre.



15 LIFE ON LAND



To sustainably manage forests, combat desertification, halt and reverse land degradation, and halt biodiversity loss.

SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS

GOAL 15: Life on Land. Sustainable Development Goals, Is. 1, 2018. Available at: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/news/communications-material/>. Accessed on: May 11, 2022.

2. Read an extract from an informative text about forests. Which of the following questions are answered in the extract? Write them in your notebook.

Forests are vital to life on Earth. They purify the air we breathe, filter the water we drink, prevent erosion, and act as an important buffer against climate change. Forests offer a home to much of the world's diverse array of plants and animals and provide essential natural resources from timber and food to medicinal plants. Forests also support the lives of local communities [...].

[...] Deforestation is especially severe in some of the world's most biologically diverse regions, such as the Amazon, Borneo and Sumatra, the Congo Basin, and the Russian Far East. [...]

WWF Overview, 2022. Available at: <https://www.worldwildlife.org/industries/responsible-forestry#:~:text=Forests%20are%20vital%20to%20life,important%20buffer%20against%20climate%20change>. Accessed on: May 2, 2022.

a. What are the causes of deforestation?

c. What is the main impact of deforestation?

b. What is the importance of forests? X

d. Where can we see the impact of deforestation? X

Fonte: Imagem tirada pela autora (2025) do Livro “Teláris Essentia - 7º ano” (Saporito *et al.*, 2024)

Embora o tema estivesse presente nos materiais, eu ainda não sabia exatamente como abordá-lo nas aulas de inglês. Muitas vezes, o conteúdo era trabalhado de forma superficial, como leitura de textos ou atividades de vocabulário, sem que eu compreendesse plenamente as dimensões sociais, culturais e educacionais envolvidas nesse tema. Minha perspectiva começou a se transformar à medida que me envolvi de forma mais aprofundada com o tema durante o mestrado e, posteriormente, no processo de escrita da presente dissertação.

Quando comecei a desvendar a ideia de Sustentabilidade, percebi que se tratava de um movimento muito mais complexo do que eu imaginava. Há uma profundidade histórica e simbólica nesse conceito que foi se transformando ao longo do tempo, acompanhando as crises e as buscas da humanidade por equilíbrio com a Terra. A própria palavra “*sustentar*” já carrega um duplo sentido que me instiga: um sentido passivo, que é o de segurar, impedir a queda, apoiar; e outro ativo, que é o de agir para que algo continue existindo. Pensar em Sustentabilidade, portanto, é pensar em tudo o que fazemos para que a vida e o ambiente não decaiam, nem se arruinem.

Historicamente, o conceito de Sustentabilidade surgiu na Alemanha, por volta de 1560, em um contexto de intensa exploração florestal na Europa Central. A madeira era, até então, a principal fonte de energia e matéria-prima para construção, aquecimento e mineração, o que levou a um esgotamento progressivo das florestas. Diante desse cenário de escassez e degradação, gestores florestais da Província da Saxônia começaram a discutir formas de garantir o uso contínuo dos recursos sem comprometer sua regeneração natural. Foi nesse

momento que surgiu, pela primeira vez, o termo *Nachhaltigkeit*, empregado para expressar a ideia de um manejo racional das florestas: um uso que assegurasse sua capacidade de se renovar e se manter ao longo do tempo (Boff, 2012; Sachs, 2002). Com o avanço da industrialização e das crises ecológicas no século XX, o tema foi ganhando dimensão planetária. A ONU realizou, em 1972, a Conferência de Estocolmo, que deu origem ao Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA) e inaugurou uma nova consciência mundial sobre os limites do crescimento (Nações Unidas, 1972). Mesmo assim, foi apenas em 1987, com o Relatório Brundtland (*Nosso Futuro Comum*), que a expressão “desenvolvimento sustentável” ganhou força (CMMAD, 1987). Sua definição clássica “*atender às necessidades do presente sem comprometer as gerações futuras*” se tornou um marco.

Porém, há uma tendência de tratar Sustentabilidade e desenvolvimento sustentável como se fossem conceitos equivalentes, embora expressem lógicas bastante distintas. O desenvolvimento sustentável, concebido para conciliar crescimento econômico e proteção ambiental, acabou sendo incorporado por políticas e discursos que mantêm intocados os pilares do modelo produtivista vigente. Ao longo das últimas décadas, o que se observa é que essa noção tem funcionado, muitas vezes, como um mecanismo de adaptação do próprio sistema, permitindo que práticas econômicas tradicionais continuem operando com novos rótulos, sem transformações profundas nas formas de exploração da natureza ou nas relações sociais. Boff (2012) chama atenção para essa contradição ao afirmar que grande parte do que se denomina “desenvolvimento sustentável” permanece ancorado em uma racionalidade antropocêntrica e conservadora, vinculada ao paradigma industrialista-capitalista-consumista.

É antropocêntrico, pois coloca o ser humano como centro absoluto, ignorando a interdependência com a flora, fauna e demais organismos vivos que também compõem a comunidade de vida da Terra. Grande parte do nosso desenvolvimento depende desses outros seres e sua ausência na equação torna impossível que qualquer esforço seja realmente sustentável. Pauto-me aqui na crítica de Boff para expressar que as definições oficiais de organismos internacionais, embora avancem na retórica ecológica, continuam centradas no ser humano, separando-o da natureza, como se não fosse parte dela. Além disso, o individualismo e a competição exacerbados, heranças da Modernidade e do capitalismo, entram em choque com a lógica da vida, que se sustenta na cooperação e interdependência. Como lembra Boff, diante da crise social e ecológica global, podemos deslocar o eixo do “eu” para o “nós”, repensando o desenvolvimento de forma ética, solidária e verdadeiramente integrada à biosfera (Boff, 2012).

Na América Latina, por exemplo, os povos andinos e amazônicos já praticavam, desde tempos imemoriais, uma prudência e interdependência para com a natureza. Filhos e filhas de

Abya Yala, nome ancestral da América que significa “terra boa e fértil”, esses povos nos oferecem um horizonte alternativo: o do *Buen Vivir*¹¹ (*Sumak Kawsay* ou *Suma Qamaña*) (Boff, 2012). Quando conheci esse conceito, compreendi que ele é mais do que uma filosofia: é uma revolução ontológica e política. O *Buen Vivir* não busca “viver melhor” às custas de outros, mas viver em equilíbrio, reciprocidade e respeito com todos os seres, humanos e não humanos. Como dito por Acosta (2010):

Para entender o que significa o Buen Vivir, que não pode ser simplesmente associado ao “bem-estar ocidental”, é preciso começar recuperando a cosmovisão dos povos e nacionalidades autóctones. Este reconhecimento, plenamente, não significa negar uma modernização própria da sociedade, incorporando na lógica do Buen Vivir muitos e valiosos avanços tecnológicos. Tampouco se marginalizam contribuições importantes do pensamento da humanidade, que estão em sintonia com a construção de um mundo harmônico, como se deriva da filosofia do Buen Vivir. Por esta razão, uma das tarefas fundamentais reside no diálogo permanente e construtivo de saberes e conhecimentos ancestrais com a parte mais avançada do pensamento universal, em um processo de contínua descolonização da sociedade. (Acosta, 2010, p. 209).

Essa visão que ele diz é contrária à lógica individualista e competitiva do capitalismo e se aproxima daquilo que Boff (2012) chama de “ética do cuidado”. Enquanto o “desenvolvimento sustentável” ainda parte da ideia de crescimento social “verde”, o *Sumak Kawsay* propõe a suficiência: ter o bastante para viver bem e não o máximo possível. Ele nos ensina que a vida não se mede por acúmulo, mas por harmonia. Diante disso, na próxima seção, discorro melhor sobre a relação do *Buen Vivir*, Sustentabilidade e suas múltiplas dimensões éticas e afetivas.

2.3.1 *Buen Vivir* Para Um Futuro Melhor: Pensando a Sustentabilidade a partir de uma Perspectiva Ancestral

Se entendemos a Sustentabilidade como uma construção coletiva, então é produtivo observar como determinadas formas de linguagem, historicamente associadas a paradigmas hegemônicos, orientam a maneira como percebemos e nos relacionamos com o planeta e com outras pessoas. À vista disso, estas formas de linguagem moldam sensibilidades, legitimam práticas e estabelecem hierarquias de saber e de valor. Ao reconhecer os moldes discursivos, abre-se espaço para questionar interpretações que se naturalizaram ao longo do tempo e para

¹¹ Escolhi utilizar o termo “Buen Vivir” ao longo do texto como algo proposital, ainda que reconhecendo sua condição de adaptação ao espanhol, língua colonizadora, de conceitos originariamente enunciados em quíchua (*sumak kawsay*) e aimara (*suma qamaña*). Essa decisão metodológica não pretende mascarar a colonialidade linguística inscrita no termo, mas torná-la visível: ao empregar *Buen Vivir*, opero uma estratégia de tradução situada, na qual o conceito é mobilizado em seu trânsito pelo campo acadêmico latino-americano, onde já circula com carga política e teórica acumulada, sem deixar de assinalar que tal circulação se dá sobre um terreno de assimetrias epistêmicas. Dessa forma, o uso de *Buen Vivir* configura-se como um gesto de tensão: reconhece a impossibilidade de acesso direto ao “original” indígena sem mediações, ao mesmo tempo em que recusa a naturalização do espanhol como língua neutra de veiculação.

imaginar outros modos de dizer, sentir e viver a Sustentabilidade, em sintonia com a complexidade das crises socioambientais contemporâneas.

Em um movimento que abre possibilidades para a decolonização do pensamento, Hill, Ghorpade e Galappaththi (2022, p. 335) apontam que “desaprender é um passo crítico para repensar, reformular e reconstruir nossas epistemologias e práticas”. O processo de desaprendizagem envolve identificar como certos saberes se cristalizam e passam a funcionar como filtros que limitam possibilidades de compreensão. Muitos desses saberes foram produzidos em perspectivas ocidentais que, ao longo do tempo, marginalizaram epistemologias originárias, comunitárias, ancestrais e não hegemônicas, modos de conhecer que poderiam ampliar as formas de pensar e responder aos desafios ambientais. Desaprender, nesse sentido, sugere um deslocamento do olhar que acolhe a coexistência de racionalidades distintas, permitindo que outras narrativas, sensibilidades e relações com a natureza se tornem audíveis. Ao incorporar epistemologias plurais, ampliam-se também as possibilidades de imaginar futuros sustentáveis que escapem aos padrões de desigualdade e exploração historicamente associados ao desenvolvimento moderno.

Escrever este texto e conduzir minha pesquisa foram experiências que tornaram visível o quanto esse processo não é simples. Percebi, muitas vezes, como é difícil desprender-me da tendência de recorrer imediatamente a autores já consagrados, reconhecidos pelos circuitos acadêmicos hegemônicos, como se apenas eles pudessem legitimar o que digo. Paradoxalmente, só durante o meu mestrado percebi o quão pouco conhecia as filosofias ancestrais que circulam e respiram no próprio território onde vivo. Mesmo estando em um estado com uma presença indígena profundamente marcada, como é o Mato Grosso do Sul, foi nesse percurso acadêmico do mestrado que pude, pela primeira vez, encontrar-me com concepções de mundo originárias e reconhecer nelas caminhos que ampliam, desafiam e enriquecem meu modo de pensar. Com a mentalidade de aproximação e de humildade, reconheço que meu corpo-pesquisador também carrega hábitos coloniais de pensamento.

Discutir sobre Sustentabilidade exige um regime de escrita que acompanhe o movimento das relações estabelecidas, que registre a implicação do pesquisador nessas relações, que permita que corpos, afetos e territórios falem sem serem traduzidos para uma linguagem que os esvazie de sua carga política e cosmológica. Neste sentido, as contribuições de Smith (1999) oferecem um horizonte metodológico decisivo, na medida em que a autora problematiza as metodologias de pesquisa a partir da sua própria experiência Māori, evidenciando que a decolonização do ato de conhecer implica necessariamente assumir responsabilidade pela forma como se escreve. Para Smith (1999), escrever configura-se como performance política na qual o pesquisador se expõe como sujeito situado, genealógico e

territorializado e devido a isso, a autora reconhece a impossibilidade de neutralidade performada pelo discurso acadêmico hegemônico. Ecoando as proposições da autora, Ahmed, Morgan e Maciel (2021, p. 524) argumentam que a noção de decolonização inaugura pensamentos revolucionários acerca do papel a produção de conhecimento, as hierarquias epistêmicas e as instituições que o sedimentam desempenham na transformação social, o que, por sua vez, convoca uma reconfiguração ontológica do ato de escrever. Nessa esteira, a escrita acadêmica tradicional, fundada na lógica da racionalidade e da imparcialidade, que opera mediante uma arquitetura discursiva de distanciamento entre sujeito e objeto, entre razão e afeto, entre pensamento e território, acaba excluindo sistematicamente as vozes dos corpos do horizonte legítimo de produção de saber. Então, ao escrever a partir da sua genealogia situada, de sua linhagem indígena territorializada, de sua implicação como pesquisadora indígena, Smith (1999) traz a sua voz, sua cosmovisão e a realiza em ato, recusando a separação entre quem narra e quem é narrado, entre quem pesquisa e quem é pesquisado, corporificando o processo decolonizador da escrita.

Ao abrir-me para os saberes indígenas aqui citados, percebi que decolonizar pode ser deixar que outras formas de compreender a vida, o território e a relação com o planeta me transformem, me tornem mais responsável e mais consciente das interdependências que sustentam a existência. Reconheço também meu lugar de fala enquanto mulher branca, ainda que atravessada pela miscigenação ancestral e cultural de avós negros e brancos que compõem e complexificam minha história familiar. Não busco colocar minha voz à frente das vozes indígenas, nem falar por elas, mas apenas ecoar reflexões, aprendizados e denúncias que os próprios povos originários vêm afirmando há muito tempo. Entendo que reconhecer meus limites, privilégios e posicionamentos dentro dessa estrutura também faz parte de um exercício decolonial, pois exige deslocar-me da lógica de centralidade e abrir espaço para escutar, aprender e caminhar com mais responsabilidade ética diante desses saberes e dessas existências.

Um desses saberes se trata da filosofia do *Buen Vivir* (em espanhol), *Sumak Kawsay* (em quéchua) ou *Suma Qamaña* (aimará), que é uma filosofia de vida fundamentada nas cosmovisões dos povos originários andinos, onde é proposto uma forma de existência em harmonia com a natureza, com os outros e consigo mesmo, em ruptura com a lógica do individualismo, do consumo excessivo e da exploração da Terra como recurso. Além disso, diferentemente do modelo ocidental de bem-estar, que parte da separação entre ser humano e natureza, o *Buen Vivir* se ancora em uma visão relacional e integrada do mundo. A Terra, ou *Pachamama*, é entendida como um ser vivo e sagrado, e a vida humana está entre as muitas formas de vida que compõem a grande comunidade planetária. A harmonia, a reciprocidade, o cuidado e o equilíbrio são princípios orientadores dessa filosofia, que revaloriza o vínculo com

os ciclos naturais, com o território e com os saberes ancestrais. A profundidade dessa concepção não permaneceu apenas no plano filosófico ou cultural.

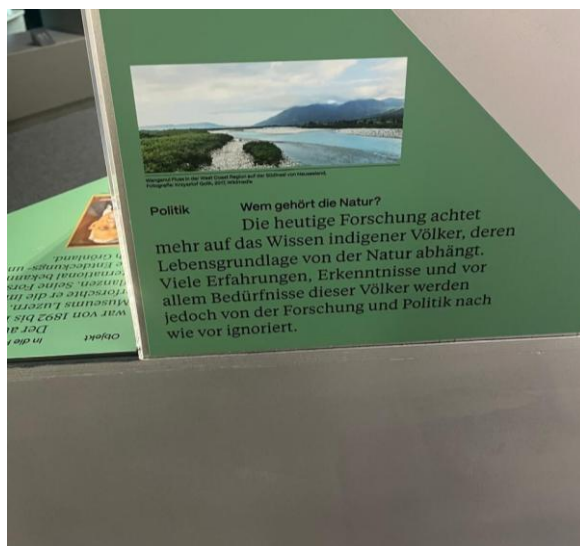
Como destaca Gudynas (2011), autor uruguaio, ela se tornou um marco político quando foi incorporada às Constituições do Equador (2008) e da Bolívia (2009), em processos conduzidos por governos que buscaram abrir espaço para cosmologias indígenas historicamente marginalizadas. Na Bolívia, o *Buen Vivir* foi inserido entre os princípios ético-morais do Estado, articulado a diferentes tradições, como o *Suma qamaña*, *Teko kavi* e *Ivi maraei*, compondo um horizonte multicultural orientado pela convivência e pelo respeito à diversidade. No Equador, por sua vez, o *Sumak kawsay* foi configurado como um conjunto de direitos, entre os quais se destacam os direitos da natureza, um dos aspectos mais inovadores da Constituição. Para o autor, o *Buen Vivir* não é um retorno ao passado, nem uma negação dos avanços modernos, mas uma proposta alternativa e plural que desafia o desenvolvimento linear e a universalização dos modelos ocidentais.

Na mesma direção, Hernández Castán e Santiago-Jiménez (2016), autores e professores mexicanos, descrevem o *Buen Vivir* como uma filosofia inseparável de uma crítica ao modelo hegemônico de desenvolvimento, marcado pela ideia de progresso linear, pela exploração contínua dos recursos naturais e pela centralidade do crescimento econômico como medida de bem-estar. Em um mundo atravessado pela crise climática, pelo colapso ecológico e pela desigualdade social desenfreada, o *Buen Vivir* emerge como uma perspectiva que pode mostrar outras formas de vida possíveis e desejáveis. Sob essa perspectiva, qualidade de vida envolve mais do que condições materiais de acesso a bens e serviços, abrangendo também a possibilidade de coexistir de forma equilibrada com outros seres, humanos e não humanos, em relações sustentadas pelo respeito e pela convivência.

Ecoando essas reflexões, inspiro-me também na reflexão do líder indígena, ambientalista, filósofo e escritor brasileiro, Ailton Krenak quando ele afirma que “a vida aqui, em um sentido terrestre, é uma vida implicada, uma vida que implica produzir vida, é a vida criando vida” (Krenak, 2020, p. 17). Ele propõe uma ética da implicação, em que viver significa colaborar com o florescimento da vida em sua diversidade. Para Krenak, ser humano é estar em comunhão com os rios, as montanhas, os animais e as árvores todos considerados seres dotados de personalidade e agência. É um pensamento que reforça a crítica à lógica da objetificação da natureza. Lembro-me, ao ler seu livro “*Caminhos para a cultura do Buen Vivir*”, de ter sido profundamente afetada por essa visão. Havia ali algo que soava ao mesmo tempo evidente e esquecido: a ideia de que não estamos acima desses seres, mas *com* eles e que nossa existência depende, de maneira íntima e incontornável, da vitalidade de tudo aquilo que convencionalmente chamamos de “natureza”.

Relacionado a isto, lembro-me também de algo que me marcou bastante ocorreu durante minha visita à Suíça, em novembro de 2025, quando fui ao Museu de História Natural de Lucerna (Natur-Museum Luzern). Esta foi uma imagem que tirei durante a visita:

Figura 11 – Informações sobre Rio Whanganui no Museu de História Natural de Lucerna



Fonte: Foto tirado pela autora (2025)¹²

Durante essa experiência, conheci o caso do Rio Whanganui, na Nova Zelândia, um rio sagrado para o povo Māori que recebeu personalidade jurídica em 2017. Aprendi que essa decisão surgiu porque o rio, além de ter importância espiritual e cultural centenária, vinha sofrendo com disputas de uso, intervenções econômicas e danos ambientais cada vez mais intensos. Tornou-se necessário, portanto, criar uma forma de geri-lo de maneira mais justa e sustentável. Assim, com a promulgação do *Te Awa Tupua (Whanganui River Claims Settlement) Act 2017*, o rio passou a ser reconhecido como uma entidade legal chamada *Te Awa Tupua*, deixando de ser tratado como objeto ou recurso e passando a ter direitos próprios. Para assegurar esses direitos, dois guardiões oficiais foram nomeados: um representante do Whanganui Iwi, povo Māori da região, e outro indicado pelo governo da Nova Zelândia (UNUIGBE, 2022). Ecoo o pensamento de Acosta (2010), quando ele diz:

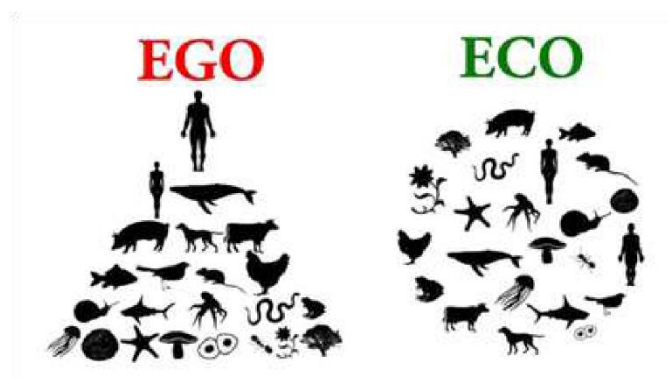
Nos Direitos Humanos, o centro está na pessoa. Trata-se de uma visão antropocêntrica. Nos Direitos da Natureza, o centro está na natureza, que certamente inclui o ser humano. A natureza vale por si mesma, independentemente da utilidade ou uso para o ser humano. Este aspecto é fundamental se aceitarmos que todos os seres vivos têm o mesmo valor ontológico, o que não implica que todos sejam idênticos. Isso é o que representa uma visão biocêntrica. (Acosta, 2010, p.214)

¹² Tradução minha: “Quem é o dono da natureza? As pesquisas atuais dedicam maior atenção ao conhecimento dos povos indígenas cuja subsistência depende da natureza. No entanto, muitas experiências, percepções e, principalmente, as necessidades desses povos continuam sendo ignoradas pela pesquisa e pela política.”

Ao deslocar o centro dos direitos do humano para a natureza, Acosta (2010) sugere uma transformação ética e política. Desse modo, a visão biocêntrica convoca a repensar práticas sociais, jurídicas e pedagógicas, pois implica reconhecer que a vida não se organiza em hierarquias de valor, mas em interdependências. A natureza, entendida como sujeito de direitos, desafia a lógica utilitarista que historicamente orientou a relação entre sociedade e ambiente. Nesse sentido, o reconhecimento do valor ontológico de todos os seres vivos abre espaço para uma epistemologia que não separa o humano do não humano, mas os inscreve em um mesmo tecido de existência.

A partir desse reconhecimento da natureza como sujeito de direitos, relaciono com as reflexões teóricas de Silvia (2021). Ela argumenta que superar dicotomias estruturantes do pensamento ocidental é essencial para construir novas formas de estar no mundo. Para a autora, reconhecer a continuidade entre seres humanos e não humanos dissolve hierarquias ontológicas e abre espaço para relações mais simétricas e respeitadas. Silva (2021) reforça a urgência de uma transição de um paradigma *egocêntrico*, no qual coloca a espécie humana como centro e medida de todas as coisas, para um paradigma *ecocêntrico*, que reconhece a interdependência entre todos os componentes da Terra. O *ecocentrismo*, conforme proposto, é um projeto ético, político e educativo, voltado à construção de uma sociedade que aceita a diferença e combate a opressão em todas as suas formas, inclusive aquelas dirigidas à natureza e aos seres não humanos. Abaixo, segue ilustração desta proposição, onde na imagem EGO o ser humano está acima e na imagem ECO o ser humano está em harmonia com todos os seres:

Figura 12 – Ilustração sobre o conceito de Egocêntrico e Ecocêntrico.



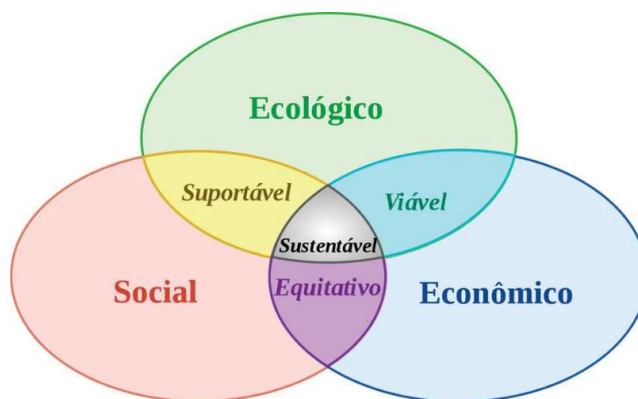
Fonte: Silva (2021)

Este paradigma ecocêntrico se reflete de maneira evidente no caso do Rio Whanganui, mas também ilumina discussões sobre diversos rios que, em diferentes regiões do mundo, estão sendo reconhecidos como sujeitos de direitos, como exemplo na Índia (Rio

Ganges) e em Bangladesh (Rio Turag) (Unuigbo, 2022). Quando penso nesse horizonte, lembro inevitavelmente do Rio Doce, em Minas Gerais, profundamente afetado pelo rompimento da barragem da Samarco em 2015, evento considerado um dos maiores desastres socioambientais da história do Brasil. Segundo reportagens da época, a barragem colapsou em novembro de 2015, liberando milhões de metros cúbicos de rejeitos de mineração, destruindo ecossistemas inteiros e atingindo comunidades ao longo de centenas de quilômetros (G1, 2015). Mesmo diante da dimensão da tragédia, a recente decisão da Justiça brasileira absolveu a Samarco, a empresa Vale, a BHP Billiton, a consultora VogBR e sete executivos, com a justificativa de falta de provas suficientes para responsabilização criminal (G1, 2024). Essa absolvição expõe um limite estrutural das legislações antropocêntricas: a natureza, incluindo rios fundamentais para a vida, não possui voz própria e depende de intermediários humanos que nem sempre têm seus interesses representados de maneira plena. Ora, no contexto brasileiro, marcado por inúmeros casos de degradação ambiental, poluição, intervenção predatória e responsabilização ineficiente, podemos refletir como esse paradigma ecocêntrico oferece uma alternativa transformadora para repensar a justiça ambiental e a Sustentabilidade alinhada também à cosmovisão do *Buen Vivir*.

Ao inserir esses princípios na discussão sobre Sustentabilidade, percebo a possibilidade da Sustentabilidade se configurar como um projeto civilizatório que convoca a repensar as bases sobre as quais organizamos o mundo. Falar de Sustentabilidade nesse sentido é falar de novas formas de relação com o planeta e com os outros seres, reconhecendo que a vida é interdependente e que a manutenção dessa interdependência depende de escolhas éticas, políticas e comunitárias. A ampliação se torna ainda mais clara quando trago a reflexão de Vogt & Weber (2019), que dizem que a conceptualização da “Sustentabilidade” se tornou uma “*fuzzy notion*”, isto é, uma noção vaga, porém isso ao mesmo tempo pode também ser benéfico. Sua força reside menos em sua precisão conceitual e mais na capacidade de reunir diferentes perspectivas, interesses e saberes sob um horizonte comum. Sobre sua conceituação, é uma reflexão que foi feita por Sachs (1993) nos anos 90 e ampliada por outros autores a partir de então, quando ele diz que a Sustentabilidade engloba três dimensões fundamentais: a econômica, social e ambiental; e estas devem operar de forma integrada para orientar modelos de desenvolvimento capazes de garantir condições dignas para o presente sem comprometer as gerações futuras. As dimensões propostas por Sachs (1993) mostram que a Sustentabilidade só se realiza quando há equilíbrio entre justiça social, prudência ecológica e eficiência econômica, princípios que continuam sendo referência central para debates e práticas relacionadas ao desenvolvimento sustentável no século XXI. Abaixo, esta imagem ilustra como essas dimensões da Sustentabilidade se inter-relacionam:

Figura 13 – As Dimensões da Sustentabilidade.



Fonte: Bernhardt (2020)

A partir das preposições de Sachs (1993), interpreto que não basta cuidar da natureza se ignoramos as desigualdades; não basta falar de justiça social se desconsideramos os limites ecológicos; e não há futuro possível quando insistimos em modelos econômicos que tratam o mundo como se fosse inesgotável. Quando leio essas ideias, percebo como elas dialogam com as inquietações que carrego no meu próprio cotidiano: a sensação de que a vida pede outro ritmo, outras formas de presença, uma atenção maior aos vínculos que nos sustentam. Dessa forma, a Sustentabilidade deixa de ser um “conceito” distante e abstrato, para se tornar uma atitude: um modo de olhar o mundo com mais delicadeza, de perceber que nossas escolhas importam, de entender que estamos inseridos em redes que ultrapassam nossa experiência individual. E entendendo ela junto à filosofia do *Buen Vivir*, abre-se um horizonte que dialoga profundamente com as inquietações contemporâneas da sociedade. Suas raízes ancestrais não nos empurram para trás, mas abrem caminhos para imaginar futuros em que harmonia e reciprocidade não sejam exceções, mas fundamentos da vida coletiva.

É justamente por essa mudança de horizonte em que Sustentabilidade se torna um compromisso ético e relacional e não apenas um slogan que se torna indispensável olhar para a linguagem. Pois, enquanto cosmovisões como o *Buen Vivir* apontam para transformações profundas, outras narrativas circulam na direção oposta, esvaziando o sentido da Sustentabilidade e transformando-a em produto, estética ou estratégia de mercado.

Assim, devido ao modo como essa discussão se apresentou no projeto COIL Brasil-Suíça e à necessidade de reexaminar criticamente as dimensões da Sustentabilidade à luz dos discursos que circulam sobre ela, avanço para o próximo capítulo, que se dedica a compreender como a linguagem pode proteger ou comprometer o sentido ético da Sustentabilidade, especialmente diante da prática cada vez mais comum do *Greenwashing*.

2.4 A MANIPULAÇÃO DOS SENTIDOS POR MEIO DO GREENWASHING

Antes da discussão no projeto COIL, eu não conhecia o termo *Greenwashing*. Confesso que muitas vezes já tive a visão capturada pela estética do ‘verde’. O COIL atuou como o ‘espanto’ (processo de *Wondering*) necessário para que eu desaprendesse a confiança cega e reconstruísse minha criticidade. Percebi que, apesar de convivermos diariamente com produtos que exibem selos verdes, embalagens “ecológicas” e promessas de responsabilidade ambiental, raramente questionamos o que realmente está por trás desses discursos. No meu cotidiano, eu mesma já me senti inclinada a confiar em produtos que aparentavam ser mais responsáveis ambientalmente. Porém, ao revisitar essas questões com mais cuidado, compreendi que a relação entre Sustentabilidade e consumo é muito mais complexa do que parece à primeira vista.

A ampliação do debate sobre Sustentabilidade nas últimas décadas não ocorreu apenas no campo ambiental, mas também nas esferas discursiva, ética, comunicacional e mercadológica. Muitas vezes, a linguagem da Sustentabilidade é mobilizada como estratégia de construção de identidade de marca, diferenciação no mercado e conquista da confiança do consumidor. Em outras palavras, é sobre narrativas que moldam expectativas, desejos e percepções sociais.

Nessa dinâmica, a retórica da responsabilidade ambiental pode acabar se transformando em uma espécie de “cenário simbólico”, produzido para agradar, persuadir e legitimar. Disso surge o conceito de *Greenwashing*. Ao compreender suas origens, percebi como essa prática revela justamente essa distância entre discurso e ação. O termo combina “*green* (verde)”, associado ao universo ambiental, com “*whitewashing*”, ideia de maquiar ou encobrir algo negativo. O conceito ganhou força a partir da crítica formulada pelo ambientalista Jay Westerveld, na década de 1980, quando observou que o hotel que ficava incentivava os hóspedes a reutilizar toalhas sob o argumento de proteção ambiental, ao mesmo tempo em que encontrava-se em plena expansão, derrubando extensas áreas naturais para viabilizar a ampliação de seus negócios (Macesar, 2025).

Ao mergulhar em estudos sobre o tema, comecei a entender como essa manipulação discursiva funciona, especialmente a partir de elementos visuais e verbais cuidadosamente escolhidos. Certas expressões, cores e imagens evocam imediatamente valores ambientais. Palavras como “eco”, “natural”, “verde” ou “sustentável” aparecem acompanhadas de folhas, árvores e paisagens que produzem a sensação de responsabilidade ecológica, mesmo quando não há compromisso real por trás dessa estética. Essa construção não acontece por acaso: ela mobiliza saberes da Semiótica, da Análise do Discurso e da Linguística Aplicada, articulando

símbolos e significados de modo a construir uma imagem positiva da marca. Segundo Pagotto (2013, p. 86), em sua análise do discurso publicitário, aponta que o *Greenwashing* representa um “conflito ético entre o dizer e o fazer”. Por meio de uma matriz teórica que articula semiótica discursiva e análise crítica do discurso, o autor demonstra como o discurso institucional ambiental se constrói em torno de promessas e slogans que tentam posicionar a marca como ambientalmente consciente, mesmo diante de evidências contrárias. Para o autor, o fenômeno está ligado ao consumo simbólico, baseado na aparência e não na substância.

Nesta direção, entendo que o *Greenwashing* se trata da performance de Sustentabilidade, na qual empresas constroem uma aparência de cuidado ambiental para atender a expectativas de mercado, enquanto suas práticas continuam alinhadas a modelos de produção intensivos, predatórios ou contraditórios. Ao reconhecer esse movimento, passei a olhar com mais atenção para os múltiplos “labels” que circulam no mercado, alguns realmente certificados, outros vagos, outros até enganador.

Do ponto de vista linguístico, o *Greenwashing* está profundamente enraizado em mecanismos de persuasão e apagamento. Nesse sentido, a linguagem funciona como uma tecnologia de legitimação simbólica. Como destaca Siqueira e Hellín (2018), é por meio de organizações discursivas e semântico-pragmáticas que se constroem efeitos de sentido de legitimidade, mesmo em contextos marcados por contradições e violações ambientais. Os autores enfatizam que a manipulação dos discursos é parte integrante de uma prática que visa influenciar o comportamento do consumidor por meio da linguagem e da imagem. O *greenwashing* pode ocorrer de diversas formas, que podem ser sintetizadas no quadro a seguir:

Tabela 3 – Principais Formas de Manifestação do Greenwashing

Estratégia	Descrição
Ambiguidade	Uso de termos vagos como “natural” ou “verde”, sem especificação clara do que significam.
Falsa Rotulagem	Selos ambientais inexistentes ou autodeclarados.
Omissão	Destacar um aspecto ambiental positivo e ocultar impactos negativos.
Irrelevância	Divulgar características ambientais que não diferenciam o produto ou são obrigatórias por lei.
Desvio de atenção	Enfatizar ações pontuais para desviar a atenção de impactos significativos.

Segundo a Tabela 3, as principais formas de manifestação do *Greenwashing* envolvem estratégias discursivas que constroem uma aparência de responsabilidade ambiental sem garantir que essa imagem corresponda às práticas reais da empresa. A ambiguidade surge no uso de termos vagos, como “natural” ou “verde”, que não são acompanhados de explicações ou evidências concretas; a falsa rotulagem aparece quando selos e certificações são criados pela própria marca ou não possuem validação independente; a omissão ocorre quando um atributo ambiental positivo é destacado enquanto impactos negativos mais relevantes são silenciados; a irrelevância se manifesta na ênfase a características ambientais que não representam vantagem real, por serem obrigatórias ou comuns a todos os produtos; e o desvio de atenção acontece quando ações pontuais são destacadas para esconder práticas amplas e prejudiciais. Juntas, essas estratégias moldam discursos sedutores, mas potencialmente enganosos, sobre o desempenho ambiental das organizações.

Como exemplo dessa prática, durante a disciplina de mestrado “*Tópicos Especiais IV – Educação Linguística e Sustentabilidade*”, fui convidada a investigar e apresentar manifestações concretas de *Greenwashing* presentes no meu cotidiano. Esse movimento deslocou meu olhar: ao adentrar essa busca, vivi um processo profundo de *Wondering* e *Becoming*, no qual meus modos de perceber, questionar e interpretar práticas discursivas se ampliaram e se transformaram. A partir dessa experiência, encontrei os seguintes produtos:

Figura 14 – Caixa de fósforo da marca Paraná.



Fonte: Foto tirada pela autora (2025)

Em minha pesquisa, descobri que a marca de Fósforo Paraná foi acusada de *Greenwashing* por alegações enganosas e imprecisas em sua embalagem. As críticas, divulgadas pelos órgãos regulatórios Proteste e Idec, se referem principalmente ao termo “Ecológico”, ao uso de madeira de reflorestamento sem certificação ambiental e à declaração de ser livre de enxofre, um diferencial que outros produtos no mercado também possuíam, porém sem comprovação concreta por parte deles.

Figura 15 – Creme Hidratante Corporal da marca O Boticário.



Fonte: Foto tirada pela autora (2025)

Quanto a este pote de hidratante corporal da marca “O Boticário”, é importante situá-lo em um cenário mais amplo de dificuldade estrutural na reciclagem de embalagens plásticas. Embora a maior parte dos produtos consumidos hoje venha acompanhada do símbolo de material que foi ou pode ser reciclável, esse selo não garante que o item será efetivamente reciclado. Muitas embalagens não conseguem passar pelo processo industrial ou, mesmo após o processamento, não encontram compradores, acumulando-se em cooperativas ou retornando ao meio ambiente. Segundo o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA, 2019), apenas cerca de 9,5% da média geral de todo o plástico já produzido no mundo foi reciclado. No caso das embalagens PET coloridas — aquelas usadas em refrigerantes, água e até em cosméticos — a reciclabilidade, segundo recorte dessa classificação, é ainda mais baixa. Estima-se que apenas 30% delas sejam efetivamente recicladas, pois o material multicolorido, ao ser processado, resulta em plástico escuro de menor valor comercial, com aplicações limitadas (como baldes), reduzindo sua capacidade de circular novamente.

Essas foram duas entre diversas marcas que circulam no mercado; muitas outras passam despercebidas, seja pelo desconhecimento dos mecanismos que caracterizam o *Greenwashing*, seja pela adesão acrítica a discursos que se apresentam como ambientalmente responsáveis. A identificação dessas incoerências tornou-se um passo decisivo para compreender a complexidade do fenômeno e para revisar minha própria posição como consumidora, professora e pesquisadora. Percebi que o problema não se limita às estratégias publicitárias em si, mas envolve modos de ler ou de não ler os discursos que organizam nossas práticas cotidianas.

Ao comparar o *Buen Vivir* com as práticas de *Greenwashing*, evidencia-se uma disputa de sentidos profundamente política. O *Greenwashing* funciona como um mecanismo de legitimação: estetiza e neutraliza a crítica, transforma a responsabilidade ambiental em mercadoria e mascara a continuidade das práticas predatórias. Ao reduzir a Sustentabilidade a rótulos, selos e campanhas de imagem, corporações e aparelhos estatais preservam as mesmas

estruturas de extração e lucro que geram a crise socioambiental, enquanto simulam compromisso com a vida. Em contrapartida, a filosofia do *Buen Vivir* propõe uma ruptura epistemológica, ao reorientar a racionalidade que organiza a existência coletiva. Vida, território e comunidade deixam de ser recursos a serem geridos e passam a ser princípios organizadores de práticas políticas e econômicas e essa mudança de regime de verdade que ameaça os interesses que se beneficiam da mercantilização da natureza.

Nesse campo de tensão, Powell e Somerville (2018) propõem a necessidade de “[...] conceitualizar letramento+Sustentabilidade no contexto do mundo mais-que-humano, intra-ativo [...] impulsionado pelo excesso de energia da própria Terra” (Powell e Somerville, 2018, p. 1). Ao deslocar o letramento para as intra-ações entre humanos e não humanos, por exemplo: o som, corpo, matéria, energia da Terra, a linguagem deixa de ser mero instrumento de persuasão e torna-se prática ontológica que participa da produção material de mundos múltiplos. Letramento, assim entendido, expõe e desestabiliza o discurso corporativo: não basta comunicar “Sustentabilidade”; é preciso transformar as relações materiais que o discurso pretende encobrir. Na Linguística Aplicada e na educação, isso significa formar leitores críticos que identifiquem operações retóricas de legitimação e que se envolvam em práticas concretas de cuidado com o mundo mais que humano. Por meio desta pedagogia, os alunos podem ser empoderados a confrontar interesses econômicos predatórios e reconfigurar possibilidades de vida além das alternativas esgotadas pelo capitalismo.

Ao relacionar essa proposição com a experiência vivida no Projeto COIL, compreendi que o desenvolvimento de uma Educação Linguística comprometida com os preceitos da Sustentabilidade exige formar leitores capazes de desmontar narrativas sedutoras e situar-se eticamente diante delas. As discussões com colegas de diferentes contextos culturais ajudaram a ampliar meu entendimento sobre como práticas de consumo, discursos ambientais e processos educativos se entrecruzam em escalas locais e globais. Esse percurso abriu espaço para investigar, com maior profundidade, as possibilidades de uma Educação Linguística Sustentável, orientada por uma leitura crítica do mundo e pela responsabilidade compartilhada com o planeta.

2.5 AS POSSIBILIDADES DE UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA SUSTENTÁVEL CRÍTICA

A intensificação das crises socioambientais tem mobilizado pesquisadores e educadores a reconfigurar os fundamentos da educação, incorporando a Sustentabilidade como um dos eixos estruturante das práticas pedagógicas e das reflexões em sala de aula. Falar em

educação para a Sustentabilidade implica assumir que a escola participa da construção de futuros possíveis, formando sujeitos capazes de compreender interdependências, reconhecer desigualdades e agir com responsabilidade diante dos desafios globais. Nesse contexto, a educação assume papel estratégico nas agendas globais de Sustentabilidade, especialmente no âmbito dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. O ODS 4, que visa assegurar educação inclusiva, equitativa e de qualidade, reconhece a formação educacional como condição fundamental para o desenvolvimento sustentável, ao promover competências que envolvem pensamento crítico, cidadania global e responsabilidade socioambiental.

Já no contexto brasileiro, essa noção se materializa por meio da Lei nº 9.795/1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental e define a educação ambiental como componente essencial e permanente da educação nacional; além de ser um componente reconhecido dentro dos Tema Transversais na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Tanto no plano internacional quanto no nacional, evidencia-se a compreensão de que a educação constitui base estruturante para a construção de sociedades mais justas, conscientes e comprometidas com a preservação da vida em todas as suas dimensões. Ainda assim, quando a Sustentabilidade é abordada de forma restrita ao campo ambiental, o debate tende a perder complexidade. A centralidade exclusiva na dimensão ecológica pode limitar a capacidade dos currículos de dialogar com questões sociais, econômicas e culturais que estruturam experiências de desigualdade e impactam diretamente a vida dos estudantes. Essa fragmentação compromete a formação de uma consciência verdadeiramente integrada. Nesse sentido, De La Fuente (2021) argumenta que currículos compartimentalizados dificultam respostas éticas e globais aos desafios contemporâneos, reforçando a urgência de abordagens interdisciplinares, contextualizadas e capazes de articular múltiplas dimensões da Sustentabilidade.

Foi ao me debruçar sobre esse debate que percebi o quanto minha própria trajetória estava implicada nessas tensões. As inquietações que começaram em 2024, foram se aprofundando à medida que compreendi o papel da linguagem na construção das realidades que habitamos. A maneira como nomeamos o mundo orienta a forma como o entendemos e, conseqüentemente, como agimos sobre ele. Isso deslocou meu olhar para a prática docente. Passei a reconhecer que cada escolha em sala de aula, dos textos selecionados, temas debatidos, atividades propostas, participa da construção de sentidos e valores nos alunos. O ensino de línguas revelou-se, então, como espaço formativo atravessado por implicações éticas e a língua, como possibilidade de um território de disputa simbólica, capaz de ampliar consciências ou reforçar silenciamentos.

Ao consultar diferentes pesquisas na área, fui gradualmente percebendo a escassez de estudos que articulem, de maneira integrada, língua, ética e Sustentabilidade no âmbito da

formação docente e do ensino de línguas. As produções existentes oferecem contribuições relevantes em cada um desses campos; ainda assim, suas inter-relações e implicações mútuas permanecem pouco exploradas. A ausência de uma definição consolidada para a expressão “Educação Linguística Sustentável Crítica” indica o caráter em construção desse conceito e aponta para um caminho de elaboração teórica que sustente tal articulação em contextos educacionais contemporâneos. Ao identificar essa lacuna conceitual, assumo o desafio do *Generating* (gerar novos sentidos) e, a partir desses estudos, apresento a proposta do que pode ser uma “Educação Linguística Sustentável Crítica” em minha visão.

Para mim, Educação Linguística Sustentável Crítica é um modo de habitar à docência de línguas com atitude e consciência sustentável. É compreender que ensinar uma língua envolve também formar sujeitos capazes de dialogar com o mundo em sua complexidade. A língua passa então a constituir espaço de posicionamento, de construção de sentidos e de responsabilidade compartilhada. Ela se manifesta quando a sala de aula se torna território de escuta, quando questões ambientais, históricas e sociais atravessam os textos trabalhados, quando o vocabulário aprendido se conecta às realidades vividas pelos estudantes. Ela se expressa na escolha de temas que convidam à reflexão crítica, na valorização de múltiplas vozes e na abertura para perspectivas que tensionam visões hegemônicas de “desenvolvimento e progresso”. A Sustentabilidade, nesse contexto, infiltra-se nas práticas pedagógicas como ética de cuidado. Cuidado com o planeta, com o outro, com as diferenças culturais e com as histórias que cada estudante carrega. Ensinar línguas passa a envolver a formação de uma sensibilidade planetária, na qual o local e o global se entrelaçam constantemente. Educação Linguística Sustentável Crítica, assim, pode configurar-se como prática viva. Ela se constrói na interdependência entre língua, território e afetos. Ela reconhece que toda escolha pedagógica carrega implicações políticas e que cada palavra ensinada participa de um mundo maior. Nessa perspectiva, a formação de professores de línguas também implica cultivar consciência crítica, abertura intercultural e compromisso com a vida em suas múltiplas formas. Além disso, defendo que o conceito permaneça em movimento, sendo continuamente co-construído por pesquisadores, educadores, estudantes, comunidades, movimentos sociais e demais atores comprometidos com práticas linguísticas e modos de vida sustentáveis.

Com essa compreensão, percebo e sugiro que a Sustentabilidade pode ser incorporada ao ensino de línguas por meio de temas que atravessam a vida cotidiana, como cosmovisões indígenas, noções de consumo e capital, desigualdade, discursos midiáticos, relações de gênero, mobilidade urbana, entre diversos outros. Os ODS oferecem uma estrutura para esse diálogo, mas não devem ser estudados de forma superficial e isolada. Os objetivos tem o potencial de

mobilizar leitura crítica, escrita reflexiva e produção multimodal, dialogando com diferentes visões e engajando-se com as vivências pessoais dos alunos.

As telecolaborações também emergem, nesse contexto, como espaços possíveis para vivenciar princípios de uma Educação Linguística Sustentável Crítica. O modelo COIL cria oportunidades para que estudantes e professores de diferentes países discutam realidades locais e globais, desenvolvendo empatia, consciência intercultural e capacidades colaborativas. Em um contexto mundial atravessado por políticas restritivas à imigração, conflitos armados e discursos que reforçam fronteiras simbólicas e sociais, iniciativas de colaboração internacional e intercultural assumem relevância formativa ainda maior. Falando por experiência própria, penso que a contribuição de Projetos COIL é significativa para desestabilizar preconceitos, questionar narrativas excludentes e cultivar formas mais solidárias de convivência. Ao aproximar sujeitos de diferentes territórios, a telecolaboração fortalece a compreensão de interdependência global e reafirma a educação como espaço de construção de pontes em tempos de fragmentação.

Essa perspectiva também convoca uma atenção à responsabilidade com o lugar, aproximando-se do que se compreende como *Place Literacy*: a capacidade de ler criticamente os territórios que habitamos, reconhecendo suas histórias, conflitos e potências. Por meio desta responsabilidade, compreendemos que toda prática educativa está situada e que cada encontro carrega marcas geopolíticas e culturais. A sala de aula, seja ela presencial ou virtual, torna-se zona de contato, no sentido proposto por Somerville (2010), onde identidades, memórias e experiências entram em fricção e produzem deslocamentos. Nessa ótica, educar linguisticamente e criticamente para a Sustentabilidade envolve cultivar uma escuta *sentipensante*, aberta à vulnerabilidade do encontro e disposta a questionar certezas. O processo formativo ganha contornos de devir, um movimento contínuo de transformação no qual a língua passa a operar como dispositivo de afetação. Por meio dela, experimentamos a interdependência vital que nos conecta a outros sujeitos, culturas e ecossistemas.

Minha participação no COIL Brasil-Suíça foi decisiva para aprofundar esse entendimento. As interações revelaram modos distintos de compreender consumo, mobilidade, políticas ambientais e práticas sociais. A troca constante entre perspectivas gerou deslocamentos importantes e me permitiu observar como a linguagem é veículo de valores, tensões e possibilidades. Essa experiência mostrou que Sustentabilidade se aprende também no encontro com o outro, quando reconhecemos que diferentes histórias produzem diferentes maneiras de significar o mundo. Antes de vivenciar o COIL, minha compreensão sobre Sustentabilidade era centrada no aspecto ambiental. As discussões realizadas no COIL ampliaram meu olhar, apresentando situações que revelavam impactos do consumo,

desigualdades territoriais, efeitos da globalização, circulação de discursos e diferenças de acesso a recursos. Esse processo me levou a perceber que Sustentabilidade é também questão de justiça social, poder, pertencimento e formas de narrar o cotidiano. Foi uma expansão conceitual que reorganizou minha prática docente e meu entendimento sobre o papel da linguagem na construção de sociedades mais responsáveis.

Ao concluir este capítulo, percebo que a semente lançada no início da minha investigação rompeu a casca do tecnicismo. Sustentar a educação, para mim, tornou-se o ato de manter viva a chama do *Wondering*, vindo daquele espanto necessário que me impede de aceitar discursos vazios e me convoca a habitar o mundo de forma ética, crítica e profundamente implicada com o organismo Terra. É por isso que no capítulo seguinte exploro as emergências a partir das interações do projeto, analisando como, nas trocas entre participantes, foram sendo negociadas as aprendizagens, revelando dimensões mais amplas da Sustentabilidade e da Educação Linguística.

CAPÍTULO 3

AS EMERGÊNCIAS DO PROJETO COIL: CONSTRUINDO SENTIDOS COLABORATIVOS



A borboleta – Oficina de Sementes

Borboletas me convidaram a elas.
O privilégio insetal de ser uma borboleta me atraiu.
Por certo eu iria ter uma visão diferente dos homens e das coisas.
Eu imaginava que o mundo visto de uma borboleta seria, com certeza,
um mundo livre aos poemas.
Daquele ponto de vista:
Vi que as árvores são mais competentes em auroras do que os homens.
Vi que as tardes são mais aproveitadas pelas garças do que pelos homens.
Vi que as águas têm mais qualidade para a paz do que os homens.
Vi que as andorinhas sabem mais das chuvas do que os cientistas.
Poderia narrar muitas coisas ainda que pude ver do ponto de vista de
uma borboleta.
Ali até o meu fascínio era azul.
Manoel de Barros

Se, no capítulo inicial desta dissertação, a metáfora da semente acompanhou o movimento de germinação da pesquisa, neste terceiro capítulo emerge o imaginário da borboleta como expressão de um outro tempo do percurso investigativo: o da transformação em ato.

Na imagem acima que trago da borboleta composta por sementes, a forma nasce do encontro quando fragmentos se aproximam, se articulam e, nesse gesto coletivo, configuram uma nova existência. A semente permanece, mas já transfigurada em movimento, em leveza, em possibilidade de deslocamento. Há, nessa composição, uma memória do processo e, ao mesmo tempo, a abertura para outros modos de ser e de perceber. Então como esta metáfora, os sentidos que atravessam esta pesquisa emergem dos encontros entre fragmentos, descolocalmentos, para realizar-se nesta forma.

Conecto esse imaginário também ao poema evocando o “ponto de vista de uma borboleta”, como sugere Manoel de Barros. A visão pura da borboleta atesta como nós humanos devíamos também ver a natureza. Nesse sentido, a poesia convoca uma percepção ampliada das relações e fluxos que atravessam o mundo, em sintonia com o princípio de que vida, território e comunidade constituem uma totalidade indissociável. O fascínio azul narrado pelo poeta torna-se metáfora de uma epistemologia que nos ensina a ver a natureza não como recurso, mas como parte constitutiva da existência coletiva, uma visão que dialoga diretamente com o horizonte do *Buen Vivir*.

É nesse movimento que se inscreve a análise desenvolvida neste capítulo. Os dados são retomados como matéria em transformação, atravessados por experiências e sentidos que se produzem no encontro. A leitura que se constrói aqui acompanha esse fluxo, buscando compreender como Sustentabilidade e Educação Linguística se entrelaçam na experiência vivida, dando forma a novos modos de *sentipensar* e significar o mundo.

Dessa forma, a análise das interações desenvolvidas no âmbito do projeto COIL partiu da identificação de três eixos que se destacaram ao longo do percurso: 1. A Construção de sentidos sobre Sustentabilidade, 2. As Possibilidades de uma Educação Linguística sustentável e as 3. Negociações Transnacionais. Essas categorias emergiram conforme eu observava as dinâmicas dos encontros, revisava os registros e meu próprio envolvimento nas discussões. Cada categoria revela um movimento específico que se produziu na relação entre os participantes e, simultaneamente, na minha própria trajetória como pesquisadora-participante. Assim, mais do que organizar dados, esta análise busca responder também o meu objetivo principal da pesquisa: como minha formação foi afetada pelos encontros transnacionais do projeto COIL?

O processo de análise oscilou entre aproximações, afastamentos e retornos sucessivos aos dados. O modo como eu lia e relia esses acontecimentos também se modificava, porque, como afirma Moita Lopes (1994), a pesquisa interpretativista envolve a intersubjetividade, a partir de como os significados se constroem, se desfazem e se refazem na relação entre

pesquisador e participantes, e não fora dela. Assim, a análise se tornou um espaço de deslocamento, tanto teórico quanto afetivo, aproximando-se do que Somerville (2007) descreve como um “processo emergente”, em que o pesquisador acompanha a transformação dos sentidos enquanto os produz.

A primeira emergência diz respeito à construção de sentidos sobre Sustentabilidade. O projeto COIL se revelou um espaço fértil para que diferentes concepções sobre o tema viessem à tona e se transformassem no diálogo entre os participantes. Ao revisar os dados, notei que a Sustentabilidade aparecia inicialmente mais voltada à dimensão do meio ambiente. Com o avanço das discussões, essas noções foram se complexificando, ganhando profundidade e ampliando seus contornos. Um dos aspectos mais marcantes foi perceber como os participantes traziam experiências locais para sustentar suas interpretações. Esse contraste não gerou conflito, mas ampliou as possibilidades de leitura do tema, mostrando que Sustentabilidade não é um conceito unívoco, mas um campo de disputas e interpretações múltiplas e multidisciplinares.

Na minha perspectiva, essa emergência também provocou deslocamentos internos. Alguns relatos expunham dimensões de Sustentabilidade que eu não havia considerado previamente, ou que eu compreendia de maneira limitada. A análise dos dados me leva a reconhecer que aprender sobre Sustentabilidade também pode acontecer na escuta atenta do que o outro vive e narra. Em vários momentos, percebi que aquilo que os participantes diziam tensionava o que eu entendia sobre o tema, me convidando a reavaliar minhas posições e a olhar para a Sustentabilidade como um campo profundamente atravessado por relações de poder, desigualdades e diferentes modos de imaginar o futuro. Essa categoria evidencia que a construção de sentidos sobre Sustentabilidade é sempre um processo.

A segunda emergência refere-se à possibilidade de construir uma Educação Linguística Sustentável Crítica. Essa ideia, como um dos objetivos centrais do COIL, emergiu bastante, à medida que as interações revelavam como linguagem, Sustentabilidade e formação docente se entrelaçavam de maneiras complexas. Ao analisar os dados, percebi que a Educação Linguística pode atuar como um espaço privilegiado para debater questões socioambientais, desenvolver empatia e promover reflexões críticas sobre desigualdade, colonialidade e responsabilidade coletiva. Para mim, essa emergência é profundamente afetiva. Isso me convocou a olhar para minha própria prática docente de maneira renovada e a reconhecer que, ao ensinar línguas, também ensino modos de escuta, de convivência e de imaginar futuros possíveis.

A última emergência se trata da negociação transnacional que foi uma das emergências mais visíveis. Ao interagirmos com colegas de outro país, éramos constantemente convidados

a revisar as certezas, explicar nossas posições e lidar com interpretações que nem sempre coincidiam com as nossas. Esses momentos mostravam como essas diferenças se tornavam matéria para novas construções de sentido.

Do ponto de vista autoetnográfico, a negociação também me atravessava. Eu me via negociando minhas escolhas metodológicas, minhas interpretações e até o peso que atribuía aos comentários feitos e escolhidos. Em alguns momentos, percebia que minhas expectativas se chocavam com a realidade das interações e que eu não podia falar por eles, o que me levava a ressignificar minha própria postura na pesquisa. Assim, a negociação transnacional pôde ser processo vivido, que me convocava a pensar continuamente sobre o encontro entre línguas, culturas e modos de significar. As três emergências analisadas formam um mosaico de sentidos que se entrelaçam, revelando o caráter dinâmico e relacional da experiência no projeto COIL. Elas mostram que negociar, construir sentidos e imaginar possibilidades são movimentos simultâneos que atravessam qualquer encontro educativo.

Ao longo desta seção, busquei trazer um panorama geral do que será a próxima seção de análise. O caminho reafirma a perspectiva interpretativista e autoetnográfica da pesquisa, na qual a análise é também uma prática de escuta sensível, abertura e reconhecimento de que todo processo educativo é um espaço de afetos e deslocamento. A seguir aprofundo mais sobre como foi a construção de sentidos sobre Sustentabilidade no projeto COIL.

3.1 EMERGÊNCIA 1: A Construção de sentidos sobre a Sustentabilidade

Nesta subseção volto-me aos sentidos que foram sendo construídos em torno da Sustentabilidade ao longo deste percurso. A emergência é compreendida como um movimento que se constitui no próprio fazer da pesquisa nas interações e conversações vividas. Os sentidos atribuídos à Sustentabilidade foram sendo elaborados progressivamente atravessados por encontros, afetos e deslocamentos. Ao longo deste trabalho a Sustentabilidade foi assumindo diversos significados relacionados às experiências aos valores e leituras mobilizados nas interações.

Para tanto, a escuta ocupou um lugar central. Escutar o outro possibilitou que a Sustentabilidade fosse sendo compreendida de maneira mais multifacetada, vinculada às experiências concretas e às relações estabelecidas. A escuta abriu espaço para reconhecer ambiguidades, limites e também possibilidades presentes nos discursos e práticas relacionadas à Sustentabilidade. Assim, os sentidos construídos envolveram dimensões discursivas e afetivas, que se entrelaçam ao longo do processo investigativo.

É nesse contexto que emergem, neste capítulo, três eixos de reflexão que atravessaram as interações e análises realizadas. O primeiro refere-se às reflexões em torno do *Buen Vivir*, entendido como uma perspectiva que orienta a relação com a vida, com a comunidade e com o território a partir de valores como coletividade, cuidado e interdependência. As discussões relacionadas ao *Buen Vivir* evidenciaram modos de pensar a Sustentabilidade ancorados em relações de reciprocidade e pertencimento, ampliando o olhar para além de abordagens centradas na exploração dos recursos naturais.

O segundo eixo diz respeito às reflexões sobre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e às práticas associadas ao *Greenwashing*. Ao longo das interações, a Sustentabilidade também apareceu vinculada a discursos institucionais, políticas globais e estratégias de mercado que utilizam a linguagem ambiental como forma de legitimação. Nessa questão, o movimento suscitou questionamentos sobre a efetividade dessas práticas e sobre os limites de abordagens que mantêm estruturas já existentes, ainda que adotem um vocabulário alinhado à pauta ambiental.

O terceiro eixo envolve as reflexões sobre as mudanças climáticas, que emergiram tanto como preocupação global quanto como experiência vivida. As conversas evidenciaram que as mudanças climáticas são percebidas como algo que afeta diretamente os modos de vida, os territórios e as relações sociais. Os sentidos construídos em torno desse tema se articularam

a sensações de urgência, responsabilidade e inquietação, revelando a dimensão afetiva e política que atravessa as discussões sobre o clima.

Dessa forma, a Emergência 1 reúne esses diferentes eixos de reflexão, compreendendo-os como movimentos interligados na construção de sentidos sobre a Sustentabilidade. As reflexões sobre *Buen Vivir*, ODS e *Greenwashing*, e mudanças climáticas se entrelaçam ao longo do capítulo, compondo um campo de significações em constante transformação. Acompanhar esse processo permite compreender a Sustentabilidade, neste estudo, como uma noção construída no encontro entre diferentes modos de se relacionar com o mundo.

3.1.1 Reflexões sobre o Buen Vivir

O processo do *Wondering* se trata da abertura ao desconhecido e a concepção de *Buen Vivir* era, até pouco tempo, algo desconhecido para mim. Quando se trata desta filosofia, faço eco a fala de Krenak (2020),

Buen Vivir pode ser a difícil experiência de manter um equilíbrio entre o que nós podemos obter da vida, da natureza, e o que nós podemos devolver. É um equilíbrio, um balanço muito sensível (...) (Krenak, 2020, p. 9)

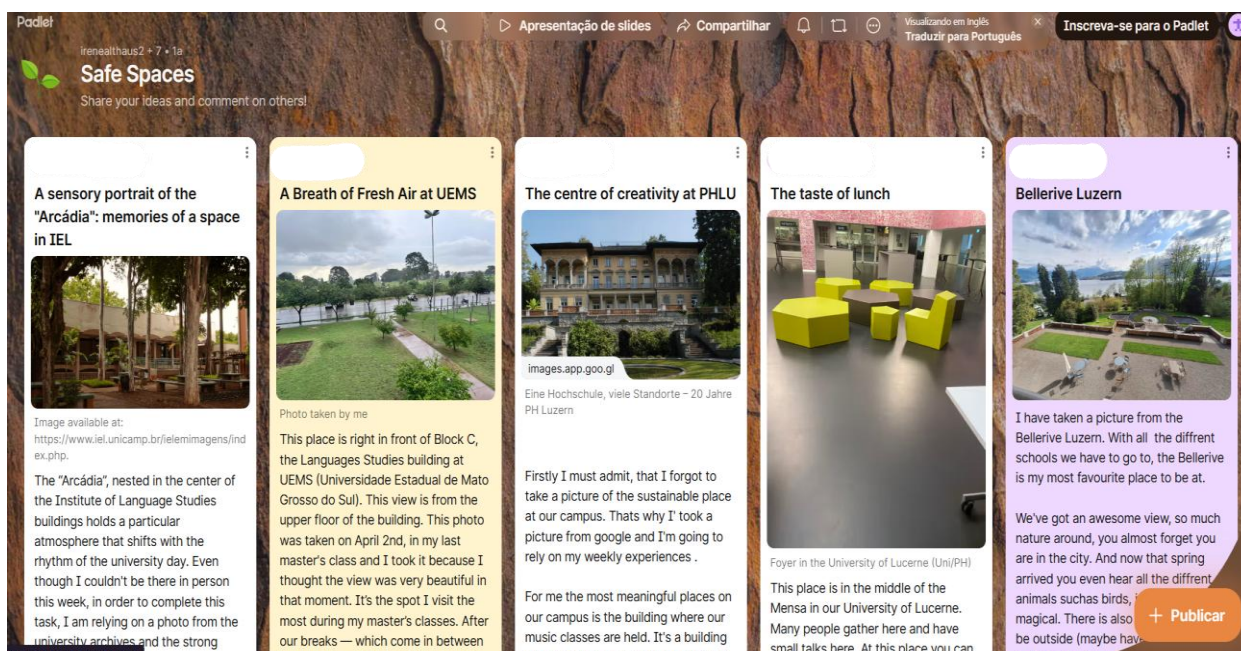
O equilíbrio a que Krenak se refere não é apenas ecológico, mas ontológico e político: diz respeito à forma como o humano se posiciona no mundo, reconhecendo-se como parte da teia da vida. Ele convoca um repensar do próprio sentido de “vida boa” em termos de reciprocidade, solidariedade e harmonia entre os seres. Para tanto, justiça social e Sustentabilidade são dimensões inseparáveis de uma mesma práxis de existência coletiva, em que cuidar do outro e do planeta torna-se indissociável.

Nesta direção, essa subseção tratará da emergência que ocorreu na sessão plenária 1 do projeto COIL. Essa foi a sessão de abertura que aconteceu no dia 14 de abril de 2025 e contou com a participação de todos os membros do grupo: 4 estudantes brasileiros, 5 estudantes suíços e 5 professores (2 brasileiros e 3 suíços). Todos os participantes aqui são identificados com nomes fictícios.

Antes da primeira sessão do Projeto COIL, os professores designaram uma atividade central que consistia em postar, na plataforma Padlet, uma imagem e um breve texto sobre *Green Spaces* (Espaços Verdes), respondendo às seguintes perguntas:

- **Onde você se sente seguro/bem no seu campus? Que cheiros, sons e sensações corporais você percebe ao estar ali?**
- **Como esse espaço afeta você?**

Figura 16 – Depoimentos no Padlet intitulado “Safe Spaces”.



Fonte: Foto tirada pela autora (2025) via site Padlet.

Esse processo inicial de *Wondering* nos convidou a observar a natureza ao redor e reativar uma forma de sensibilidade que frequentemente se perde no cotidiano acadêmico. Ao registrar nossas percepções, fomos chamados a desacelerar, sentir e nos reconectar com espaços que, embora próximos, nem sempre são percebidos em sua profundidade. Os participantes deveriam registrar suas fotos, escrever seus relatos e comentar nas produções dos colegas; como resultado, todos trouxeram imagens de seus campi que remetiam a algum tipo de área verde.

Nesse momento reflexivo, esta foi a narrativa que elaborei sobre o espaço natural ao meu redor:

O cheiro do ar fresco, a brisa suave, o aroma da grama... também gosto de ver e ouvir os pássaros cantando. E, por um momento, posso me desconectar do barulho e da correria da cidade grande. Este lugar me afeta de uma forma que me ajuda a relaxar e clareia minha mente. Ele me lembra de parar, respirar e me reconectar comigo mesma. Estar cercada pela natureza, mesmo que por um curto período, me traz de volta a um estado de equilíbrio. É como um lembrete gentil de que aprender não se trata apenas de ler e escrever — é também sentir, observar e estar presente no mundo ao meu redor.¹³ (Trecho retirado do Padlet “Safe Spaces”)

Nesse relato, associei o ambiente natural a um espaço de pausa, equilíbrio e reconexão, indicando que a aprendizagem não se limita ao cognitivo, mas envolve também dimensões sensoriais, emocionais e corporais. Aproximo isso à noção de *sentipensar*, ao reconhecer que

¹³ The smell of fresh air, the gentle breeze, the aroma of the grass... I also enjoy watching and listening to the birds singing. And, for a moment, I can disconnect from the noise and hustle and bustle of the big city. This place affects me in a way that helps me relax and clears my mind. It reminds me to stop, breathe, and reconnect with myself. Being surrounded by nature, even for a short time, brings me back to a state of balance. It's like a gentle reminder that learning isn't just about reading and writing—it's also about feeling, observing, and being present in the world around me.

aprender ocorre na articulação entre pensamento e experiência vivida. Nesse sentido, o sujeito constrói sentidos a partir das sensações, dos afetos e das relações estabelecidas com o ambiente, sendo afetado por ele. O espaço natural, assim, configura-se como um contexto formativo que favorece reflexões e virada de perspectiva e nos modos de aprender.

Na sequência, fomos organizados em *breakout rooms* com os professores, onde pudemos discutir mais profundamente nossas escolhas e os sentidos atribuídos a elas. A percepção de que o espaço verde é um agente reconfortante para as energias apareceu também na fala de outra colega durante a sessão de trocas. Percebeu-se a ampliação dessa reflexão para uma leitura coletiva sobre Sustentabilidade:

E então o que eu achei interessante é que a maioria de nós mencionou a natureza. Mencionamos um parque, mencionamos um... um espaço verde. E isso é realmente interessante. Nenhum de nós disse: “Sim, eu gosto da biblioteca”. Na verdade, todos nós apreciamos os espaços verdes. E então, falando sobre Sustentabilidade, acho que podemos observar que às vezes não a apreciamos como deveríamos, porque vemos todos os danos que estão sendo causados à natureza. Mas, na verdade, são os espaços verdes que mais apreciamos. Então, acho interessante ver o que as pessoas realmente gostam no meio ambiente ou no lugar em si....¹⁴ (Transcrição da gravação – Aluna Sabrina)

A fala da colega Sabrina evidencia que apreciamos os espaços verdes, mesmo que às vezes não demos o valor que merecem. No entanto, quando esses espaços são destruídos ou degradados por desmatamento, queimadas, poluição ou mudanças climáticas, não apenas perdemos os ambientes, mas também prejudicamos nossa saúde mental e qualidade de vida. O estudo recente de Chang et al. (2024) mostra que visitar espaços verdes reduz o estresse, a ansiedade e depressão em pessoas em geral e os benefícios são muito maiores para aqueles que têm uma conexão forte com a natureza. Isso implica que, à medida que ecossistemas se alteram, seja por causa de poluição, calor extremo ou perda de biodiversidade, nossa capacidade de nos conectarmos à natureza (visualmente, fisicamente, emocionalmente) diminui. Além disso, as novas doenças surgidas a partir da modificação de ecossistemas aumentam o medo, a insegurança, o estresse coletivo, o que acentua a importância de preservarmos espaços naturais saudáveis. Espaços verdes podem ajudar também no bem-estar mental: lugares onde podemos respirar melhor, aliviar tensões, recuperar energias e encontrar calma.

Conecto essas discussões à filosofia do *Buen Viver* (*Sumak Kawsay*, *Suma Qamaña*),

¹⁴ And so what I thought was interesting is that most of us mentioned nature. We mentioned a park, we mentioned... a green space. And that's actually interesting. None of us actually said ‘Yes, I like the library.’ Actually, we all appreciate the green spaces. And so, talking about sustainability, I think we can observe that sometimes we don't appreciate it as we should, because we see all the damages that are being done to nature. But actually, it's the green spaces that we most appreciate. So I think it's interesting to see what people actually like about the environment or about the place.

que entende que a vida plena só é possível em harmonia com o ambiente e com a comunidade. O *Buen Vivir* debate a ideia moderna de progresso e propõe que o “bem” não é individual, mas relacional: não se vive bem sozinho e não se vive bem destruindo aquilo que sustenta a vida. Ao revisitar nossas fotos, sons e sensações corporais nos espaços verdes, percebi um eco dessa filosofia: pertencemos à natureza e não o contrário. O que chamamos de “sentir-se bem” nos *campi* é, na verdade, uma expressão dessa interdependência, um lembrete de que o bem-estar é socioecológico e que aprender a cuidar da natureza é também aprender a cuidar de si. Isso se alinha com o que Escobar (2014) diz em *Sentipensar na la tierra*, ao propor que o conhecimento se constrói a partir de uma relação viva com o território. Para ele,

Sentipensar com o território implica pensar com o coração e a mente, ou *co-razionar* em conjunto, como bem definiram os colegas de Chiapas, inspirados pela experiência zapatista; é a forma como as comunidades territorializadas aprenderam a arte de viver. Este é, portanto, um convite para que o leitor sinta e pense com os territórios, as culturas e o saber dos seus povos — com as suas ontologias — em vez de com o saber descontextualizado que subjaz às noções de “desenvolvimento”, “crescimento” e até mesmo “economia”. (Escobar, 2014, p. 16)

Por meio desta citação, entendo que *sentipensar* com a terra implica reconhecer que os processos de aprendizagem e produção de sentido emergem da interação entre corpo, meio ambiente, cultura e modos de vida, superando a separação entre sujeito e mundo. Neste mesmo sentido, o diálogo entre o Aluno Vinícius e o Professor Roberto reforça esse holomovimento:

Aluno Vinícius: Então, uh, antes — tipo, ano passado — quando eu falava sobre Sustentabilidade, eu automaticamente pensava nos três Rs: reduzir, reutilizar, reciclar... e aí, conversando com a C*****, uh, pesquisando um pouco mais, acho que agora acredito que a Sustentabilidade está conectada a uma vida harmoniosa — como viver com a natureza, com diferentes cosmovisões também, e as intera... as estações também — como viver de forma harmoniosa, para mim, certo?

Professor Roberto: Certo, então... acho que a maioria de vocês mencionou sua relação com a natureza, e parece que não é somente “eu e a natureza”, mas... é tudo uma espécie de *assemblage*, certo? Você é... todos fazem parte do mesmo espaço e constituem o mesmo espaço... e a consciência e a responsabilidade em relação a isso, hum... (Transcrição da gravação)¹⁵

A partir da fala deles, interpreto que não se trata apenas de atitudes individuais; cada pessoa faz parte de um sistema compartilhado e tem responsabilidade sobre o cuidado com os espaços naturais. Valorizar, proteger e manter esses espaços é um ato de cidadania e Sustentabilidade que garante saúde mental, bem-estar e qualidade de vida para todos, no presente e no futuro.

¹⁵ Vinicius: So, uh, before — like last year — when I was talking about sustainability, I automatically thought about the three Rs: reduce, reuse, recycle... and then, talking with people, uh, researching a little bit more, I think now I believe that sustainability is connected to a harmonic life — like living with nature, with different cosmovisions too, and the inter... the seasons too — like living in a harmonic way, for me, right?
Roberto: So, you’re right, I think most of you mentioned your relationship with nature, and it seems that it’s not “me and nature,” but... it’s all a kind of assemblage, right? You are... everybody is part of the same space and constitutes the same space... and the awareness and the responsibility in relation to that, um...

Nessa sessão, nosso exercício reflexivo gerou um processo de *Becoming*, conceito que remete à transformação subjetiva produzida pelo contato com o outro e com o ambiente. Nos permitimos transformar-se por elas, reconhecendo o impacto dos espaços verdes sobre nossas percepções de bem-estar e relação com o mundo. Para tanto, os nossos sentidos de pensar a Sustentabilidade foram se alterando e modificando conforme interagimos.

Na leitura de Somerville (2007), o *Becoming* pode ser compreendido como um movimento de “*Becoming-other*”, no qual o sujeito se desloca de uma perspectiva centrada em si para abrir-se ao encontro com alteridades. Ou seja, não se trata de afirmar o que já se é, mas de abrir-se à possibilidade de ser diferente: de ir *tornando-se outro*. Esse processo incorpora elementos da própria história de vida, das projeções que fazemos de nós mesmos e, sobretudo, da relação com os outros e com o espaço que habitamos. Nesse sentido, ao compartilhar essas percepções, se reconhecem como sujeitos em transformação: vão se tornando outros ao revisitar memórias ligadas a esses lugares e ao perceber coletivamente o valor de ambientes que promovem bem-estar.

O que emergiu em um processo de *Generating* dessas reflexões pôde ser visualizado tanto nos Diários Multimodais quanto no vídeo multimodal, que era a tarefa pós-sessão. A atividade foi um convite para exercitar um olhar mais atento sobre aquilo que compõe o nosso entorno. Depois da sessão, algo se deslocou em mim: comecei a observar meus próprios espaços verdes com outra sensibilidade, permitindo que cada detalhe me chamasse. Ao gravar pequenos vídeos desses instantes, senti que o exercício multimodal se transformava em um modo de aproximação, um gesto de escuta do mundo ao meu redor. O processo de criação fez com que eu enxergasse a vitalidade do meu território e reconhecesse o valor estético, sensorial e afetivo que ele carrega. Segue abaixo uma foto de um cenário da minha universidade que gravei no vídeo:

Figura 17 – Vídeo Multimodal para o Projeto COIL



A prática de observar e registrar abriu um campo de relações no qual pude articular memória, presença e pertencimento, ampliando minha compreensão sobre o que significa estar em contato com um lugar e presencia-lo como espaço de vida. Como evidência desta reflexão, trago meu registro após a sessão 1 no Diário Multimodal:

Durante a conversa com meus parceiros, falamos sobre nossa entrada no padlet, sobre como estar em contato com a natureza nos ajuda a focar e traz energia positiva para as aulas no campus. Foi muito interessante refletir sobre como o ambiente natural desempenha um papel fundamental na melhoria do nosso bem-estar e concentração. Compartilhamos como a presença de espaços verdes, ar fresco e como elementos naturais criam uma atmosfera relaxante que torna o aprendizado mais agradável. Isso se conecta diretamente à Sustentabilidade, pois destaca a importância da preservação dos espaços naturais em ambientes urbanos e educacionais. Práticas sustentáveis, como a criação e manutenção de áreas verdes nos campi contribuem para o meio ambiente e também melhoram a qualidade de vida de alunos e professores. (...)

Krenak propõe uma conexão sensorial com elementos da natureza — terra, folhas, água — como uma forma de estar presente e experimentar o “atrito com a vida”. A conexão com o mundo natural é física, espiritual e emocional — e não pode ser apenas virtual.

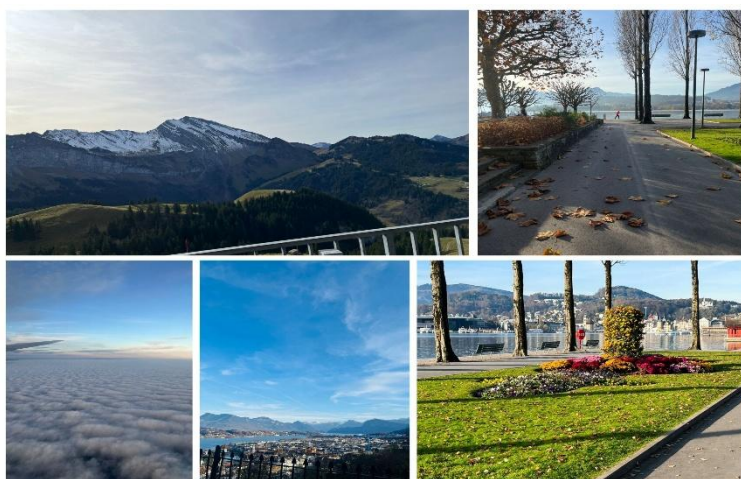
¹⁶

(Trecho retirado do Diário Multimodal da aluna-pesquisadora)

Como visto neste relato, após a sessão, passei a observar com mais atenção os espaços verdes ao meu redor que evidenciavam elementos que antes eu não notava no cotidiano. A mudança de olhar também se fez presente quando viajei à Suíça e pude observar de perto a organização dos espaços naturais, a forma como são integrados à vida urbana e o cuidado estético que caracteriza a paisagem local. Não quero utilizar essa experiência como parâmetro de comparação, mas como oportunidade para refletir sobre diferentes modos de relação e harmonia com o ambiente.

¹⁶ During the conversation with my partners, we talked about our padlet entry, about how being in nature helps us focus and brings positive energy to our classes on campus. It was really interesting to reflect on how the natural environment plays a key role in enhancing our well-being and concentration. We shared how the presence of green spaces, fresh air, and natural elements create a calming atmosphere that makes learning more enjoyable. This connects directly to Sustainability, as it highlights the importance of preserving natural spaces in urban and educational environments. Sustainable practices, such as the creation and maintenance of green areas on campuses, contribute to the environment and also improve the quality of life for students and teachers. (...) Krenak proposes a sensory connection with elements of nature — earth, leaves, water — as a way of being present and experiencing “friction with life.” The connection with the natural world is physical, spiritual, and emotional — and cannot be merely virtual.

Figura 18 – Foto da natureza da cidade de Lucerna, na Suíça.



Fonte: Foto tirada pela autora (2025)

Essa harmonia pode ser relacionada ao *Buen Vivir*, que, conforme aponta Gudynas (2011, p. 13), implica concepções alternativas de natureza ao reconhecer que humanos e não humanos compõem coletivos interdependentes. É um convite a perceber a vida não como algo a ser dominado, mas como um tecido de relações em constante composição. Nessa direção, Somerville (2010), ao refletir sobre *Place Pedagogy*, afirma que “a aprendizagem do lugar dá origem a uma ontologia diferente, uma ontologia do eu tornando-se outro no espaço entre o eu e um mundo natural” (Somerville, 2010, p. 337). É nesse espaço entre corpos e paisagens que vamos sendo afetados e, ao mesmo tempo, nos refazendo. Onde estamos, vamos nos tornando outros e nesse movimento que passamos a refletir, de forma sensível, sobre quem somos. Para mim, a experiência na Suíça possibilitou perceber que paisagens distintas, fossem suíças ou brasileiras, expressavam formas singulares e igualmente ricas de interação entre território e vida, revelando modos diversos de coexistir e *sentipensar* com o mundo.

Diante desse percurso, o exercício de observar, sentir, registrar e interpretar revelou-se um processo formativo que ampliou minhas formas de compreender a Sustentabilidade e o lugar que ocupo na relação com os ambientes que habito. As discussões coletivas, os deslocamentos produzidos pelo projeto COIL e o contato com diferentes paisagens permitiram que eu reconfigurasse meu olhar e reconhecesse que a experiência do *Buen Vivir* envolve uma ética relacional que se constrói nas pequenas práticas: na atenção aos espaços verdes, no reconhecimento de seus valores estéticos e ecológicos e na percepção da interdependência entre seres humanos e não humanos.

As emergências analisadas mostram que aprender a viver bem é um processo contínuo de abertura e diálogo, que segue orientando minha formação docente e minha pesquisa. Para

dar continuidade a reflexão ligada à Sustentabilidade no nosso cotidiano, na próxima seção analiso e reflito sobre construções de significados que emergiram sobre os ODS e práticas de *Greenwashing* durante um dos encontros.

3.1.2 Reflexões sobre ODS e práticas de Greenwashing

A quarta sessão individual do COIL teve como foco os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e práticas de *Greenwashing*. Essa sessão ocorreu no dia 25 de maio de 2025. Nossas discussões envolveram três participantes, sendo dois alunos brasileiros e um suíço, e foram precedidas por atividades de preparação que tratava-se de escolher um ODS em específico, além de uma metáfora que o ilustrasse e também um pouco de pesquisa sobre o que se trata de *Greenwashing*. Além disso, foram deixadas algumas perguntas pelos professores, a fim de conduzir as discussões do encontro virtual. Utilizo aqui nomes fictícios para fins de identificação dos participantes: Theo (colega suíço) e Erick (colega brasileiro).

A escolha dos ODS feita por cada participante já indicava direções distintas, mas profundamente conectadas entre si. O colega Theo, por exemplo, ao justificar sua escolha do ODS 12 (Consumo e Produção Responsáveis), falou de consumo responsável que precisa ser visto como um movimento coletivo, não apenas como práticas individuais. Segue abaixo a fala dele:

Gostaria de falar um pouco sobre os ODS que eu escolhi. Foi o Consumo e Produção Responsáveis (ODS 12), que tem como foco garantir padrões sustentáveis de consumo e produção. Eu escolhi esse porque, muitas vezes, falamos de Sustentabilidade em termos de responsabilidade individual, mas o ODS 12 vai além disso. Ele enfatiza que não se trata apenas de tomar uma ou duas decisões pessoais, como reciclar ou reutilizar. Na verdade, trata-se de transformar todo o ciclo de vida dos produtos e serviços. Por isso decidi focar nesse objetivo.

Bem, escolhi o bumerangue como tema porque pensei que esse objeto simples carrega uma mensagem. Se você joga, ele volta. Então, pensei que isso se encaixa muito bem com meu ODS, porque não se trata apenas da responsabilidade de mudar algo em um produto pequeno e similar, mas de mudar todo o estilo de vida ou, como eu disse, a relação que temos com as coisas. Por exemplo, comprar embalagens plásticas baratas pode parecer conveniente, mas, como uma questão de processo, se você joga na direção errada, ele volta de uma forma ruim. Então, achei que isso se encaixa perfeitamente.¹⁷ (Transcrição da gravação – Aluno Theo)

¹⁷ I'd like to talk a little about the SDGs I chose. It was Responsible Consumption and Production (SDG 12), which focuses on ensuring sustainable consumption and production patterns. I chose this one because we often talk about sustainability in terms of individual responsibility, but SDG 12 goes beyond that. It emphasizes that it's not just about making one or two personal decisions, like recycling or reusing. In fact, it's about transforming the entire life cycle of products and services. That's why I decided to focus on this goal. Well, I chose the boomerang as a theme because I thought this simple object carries a message. If you throw it, it comes back. So, I thought this fits very well with my SDG, because it's not just about the responsibility of changing something in a small, similar product, but about changing the whole lifestyle or, as I said, the relationship we have with things. For example,

Ao considerar essa metáfora no contexto do *Wondering*, compreendo que o questionamento proposto pode também se dirigir à lógica dominante que sustenta a ideia de consumo como prática central da vida social. Porém, conforme apontado por professores da minha banca de qualificação, quando trago nesta dissertação cosmologias indígenas como o *sentipensar* e o *Buen Vivir*, é interessante incorporar outras perspectivas de compreensão do mundo. Sob esse horizonte, muitos conhecimentos indígenas não concebem aquilo que a terra, o campo ou a natureza oferecem como “consumo”, no sentido mercantil do termo. Trata-se, antes, de relações orientadas pela reciprocidade, pelo cuidado e pela continuidade, nas quais a retirada de recursos está vinculada a limites, responsabilidades e à manutenção da vida coletiva. Ailton Krenak (2019) afirma que a ideia moderna de consumo está associada a uma “abstração da vida”, na qual rios, florestas e montanhas são convertidos em mercadorias, rompendo os vínculos éticos que sustentam a existência coletiva. Para o autor, a crise ambiental contemporânea é resultado direto dessa ruptura ontológica. Nesse sentido, a crítica ao consumo imediato e ao desperdício ganha outra profundidade quando colocada em diálogo com essas cosmologias. O que se coloca em questão não é apenas o que consumimos ou como consumimos, mas a própria concepção de mundo que transforma a natureza em recurso e a relação em mercadoria. Reinventar-se enquanto sociedade, portanto, implica rever nossos próprios valores e, sobretudo, tensionar os pressupostos que sustentam o consumo como valor central, abrindo espaço para modos de relação orientados pela durabilidade, pela circularidade e pelo cuidado coletivo, em sintonia com cosmovisões do planeta.

Como dito pelo colega Théo, para além de práticas individuais há uma necessidade de consciência coletiva. Para além disso, quando refletimos sobre consumo dentro do sistema capitalista é preciso considerar como cada ato de consumo influencia também a geração de resíduos e a gestão do lixo. Segundo dados da Associação Brasileira de Resíduos e Meio Ambiente (2024), só em 2023 foi produzido no Brasil, cerca de 80 milhões de toneladas de lixo, entretanto a taxa de reciclagem é apenas 8%, algo muito abaixo dos índices de países europeus e asiáticos. Portanto, quanto maior o consumo de produtos descartáveis, embalagens plásticas e itens de uso rápido, maior será a produção de lixo, muitas vezes sem destinação adequada. Isso evidencia que o consumo não é apenas uma questão individual de escolha, mas um fenômeno coletivo que impacta o meio ambiente, já que a extração de recursos, a fabricação e

buying cheap plastic packaging may seem convenient, but, as a matter of process, if you throw it in the wrong direction, it comes back in a bad way. So, I thought this fits perfectly.

o descarte de produtos contribuem para poluição, degradação dos ecossistemas e esgotamento de recursos naturais.

Embora seja fundamental repensar nossos hábitos enquanto sociedade, isso não significa que possamos ignorar nossas percepções individuais sobre o tema. Como processo de *Becoming*, essa foi uma emergência da fala dele que me fez refletir sobre meus próprios hábitos e como estou consumindo no meu dia a dia. Passei a observar minhas próprias escolhas com mais cuidado, questionando o que como vejo a relação do consumo em minha vida e como vejo o que o planeta nos dá como produtor. Por fim, acredito que precisamos pensar o consumo em sua dimensão individual, reconhecendo nossas escolhas cotidianas, pois esse exercício de autorreflexão é fundamental para instaurar tensionamentos e reavaliações contínuas, abrindo espaço para mudanças de postura. No entanto, limitar-se ao plano individual não é suficiente: é necessário transformar a estrutura social para que o consumo seja pensado coletivamente, em diálogo com cosmovisões que valorizam reciprocidade, cuidado e interdependência. Somente nesse movimento é possível ressignificar o consumo como prática ética e ontológica, capaz de instaurar modos de vida sustentáveis e alinhados ao horizonte do *Buen Vivir*.

Em continuidade a discussão dos ODS, ao ouvir o colega Erick falar sobre o ODS 10 (Redução das Desigualdades), percebi que suas preocupações ultrapassavam a dimensão ambiental e adentravam questões de justiça social e histórica. Ele relacionou Sustentabilidade ao apagamento de comunidades inteiras em nome de projetos econômicos que se impõem como progresso. Ele escolheu um *bottom* de girassol como metáfora, usado como símbolo nacional para identificar pessoas com deficiências ocultas, trazendo luz aos grupos que continuam buscando espaço e reconhecimento mesmo quando estão à margem. Como processo de *Wondering*, sua fala imediatamente ativou memórias minhas de Mato Grosso do Sul. Reconheci no que ele dizia o mesmo padrão de silenciamento que vejo acontecer com povos indígenas e defensores do meio ambiente que lutam contra o avanço do agronegócio nas terras da região. Agora mesmo, na data de fevereiro de 2026, povos indígenas da região do Rio Tapajós, no Pará, seguem em resistência diante de processos de privatização e do avanço da exploração dos rios por interesses privados. São iniciativas que têm desconsiderado direitos territoriais e culturais historicamente assegurados, além de provocar impactos socioambientais de caráter irreversível, associados a intervenções como a dragagem e a reconfiguração do curso do rio (Conselho Indigenista Missionário, 2026). Parece que, independentemente do território, há sempre vozes que tentam nos alertar e vozes maiores, institucionalizadas, que tentam abafá-las.

Quando chegou minha vez de explicar por que escolhi o ODS 13 – Climate Action (Ação pelo Clima), percebi que a metáfora da semente traduzia exatamente o que sinto enquanto educadora. Para mim, plantar sementes metaforicamente é também pensar em práticas

pequenas, mas contínuas, que precisam ser cuidadas até se transformarem em algo maior. Na sala de aula, sinto que também planto essas sementes, aparecendo nas discussões, nos projetos, nas reflexões e com a esperança de que, no futuro, meus alunos cresçam e desenvolvam um senso crítico e responsabilidade próprios. De certa forma, ao falar sobre isso, senti que aquilo que antes era apenas intuição se transformava em sentido: repensar sobre como converter discurso em ação pedagógica. Adiante, durante a sessão do COIL, verbalizei minha escolha do ODS 13 e a metáfora que carregava comigo. Minha fala na gravação expressava essa conexão que vinha amadurecendo:

Bem, o objetivo dos ODS é a 13ª ação climática. Acho que abrange muito do que a Sustentabilidade deve ser quando falamos sobre isso, porque vejo muitas pessoas falando sobre Sustentabilidade, mas a ação não está lá, certo? Então, especialmente quando eu estava pesquisando sobre *Greenwashing*, sobre o qual os professores estavam falando, essas empresas usam o tópico da Sustentabilidade para se tornarem sustentáveis, mas não realizam essas ações na vida real. Recentemente, eu estava fazendo um curso de pós-graduação e usei esses ODS para o meu plano de aula, as 13 ações climáticas do SGS, e fiz uma apresentação em PowerPoint sobre isso e para esta aula para recompensar os alunos. Cada vez que eles faziam um desafio, recebiam uma semente, e a semente iria crescer gradualmente à medida que eles cumprissem os desafios. Então, escolhi como metáfora, acho que uma semente, porque falar sobre ação climática significa falar sobre o nosso meio ambiente, e acho que devemos plantar as sementes não apenas metaforicamente, mas na vida real. Sim. Acho que planto as sementes com meus alunos durante nossas aulas, nossas discussões. Então, espero que esta árvore cresça com eles quando crescerem, e que, quando se tornarem adultos, possam se tornar mais conscientes dessa questão. Acho que, para mim, é uma metáfora.¹⁸

(Transcrição da gravação – Aluna-pesquisadora)

Ao revisitar essa fala, percebo como ela já antecipava um entendimento que só ficou plenamente nítido mais tarde: a escolha do ODS 13 não estava dissociada da minha trajetória como professora; pelo contrário, ela expressava o modo como eu vinha tentando aproximar Sustentabilidade, linguagem e prática pedagógica. Quando comecei a estudar os ODS em maio de 2024, percebi o quanto eles poderiam dialogar com minhas aulas. Foi como encontrar uma ferramenta que conectava debates globais a situações concretas vividas pelos meus alunos. E fazê-los refletir todas as dimensões que englobam os ODS e a Sustentabilidade pode ser um caminho interessante para trazer conscientização à sala de aula. Entretanto, esse

¹⁸ Well, the SDG goal is the 13th climate action. I think it encompasses a lot of what sustainability should be when we talk about it, because I see a lot of people talking about sustainability, but the action isn't there, right? So, especially when I was researching greenwashing, which the professors were talking about, these companies use the topic of sustainability to become sustainable, but they don't carry out these actions in real life. Recently, I was doing a postgraduate course and I used these SDGs for my lesson plan, the 13 climate actions from SGS, and I made a PowerPoint presentation about it for this class to reward the students. Every time they completed a challenge, they received a seed, and the seed would gradually grow as they completed the challenges. So, I chose a seed as a metaphor, I think, because talking about climate action means talking about our environment, and I think we should plant the seeds not just metaphorically, but in real life. Yes. I think I plant the seeds with my students during our classes, our discussions. So, I hope this tree grows with them as they grow, and that when they become adults, they can become more aware of this issue. I think, for me, it's a metaphor.

percurso não pode ser conduzido de forma acrítica, nem desconsiderar as múltiplas nuances que atravessam esses debates na vida cotidiana de cada estudante.

Para além disso, uma parte importante do objetivo que enfatizo na minha fala é a “ação”, pois ao advogar em prol da Sustentabilidade, estamos nos movendo para lutar por um futuro melhor. Sabe-se que há tentativas governamentais, empresariais e de instituições como Greenpeace e WWF, além de cientistas e ativistas ambientais que fazem o trabalho de alertar e lutar pela Sustentabilidade no cenário social e político, porém esses esforços se tornam poucos para o perigo que ainda apresenta as Mudanças Climáticas, como visto no relatório “The 2023 State of the Climate Report: Entering uncharted territory”, assinado por mais de 15 mil cientistas de 163 países e publicado pela revista BioScience (Alves, 2023). Segundo Alves (2023), os cientistas chamaram a atenção para as consequências graves dos eventos climáticos extremos e advertiram sobre a possibilidade de uma crise ecológica e social de grandes proporções. Eles também reprovaram o crescimento do apoio financeiro dado ao setor de combustíveis fósseis, considerado um dos maiores causadores do aquecimento global. Esses dados, ao mesmo tempo alarmante e urgente, reafirmaram a necessidade de pensar Sustentabilidade não como retórica, mas como compromisso.

Por isso acredito que a escola e a universidade têm um papel determinante: elas são solo fértil para discussões críticas que permitem aos estudantes compreender as diferentes narrativas em torno desta temática. É nesse espaço que questões como ação climática, justiça social e consumo responsável passam a ganhar forma concreta nas experiências, nos debates e nas interpretações que realizamos em sala de aula. Quando esses temas são tratados de maneira contínua e sensível, tornam possível que cada estudante reconheça seu próprio lugar na crise climática e perceba que sua voz, ainda que pequena, pode germinar mudanças significativas. Sob esse aspecto, o COIL foi um grande projeto para mobilizar esse tipo de reflexão, porque criou um ambiente de diálogo intercultural no qual ideias e percepções plurais puderam circular livremente. Nas trocas com os colegas do Brasil e da Suíça, percebi como a ação climática e a Sustentabilidade ganham contornos diferentes dependendo do território, da história e das condições sociais de cada participante. Foi com a diversidade de perspectivas que compreendi que o trabalho pedagógico pode ser também construir pontes entre experiências, fazer emergir vozes e cultivar olhares capazes de questionar as narrativas que naturalizamos.

Para concluir a discussão sobre os ODS, precisávamos refletir sobre maneiras de integrá-los à sala de aula, e nesse processo, nossas vozes se complementavam. Theo falou de desenvolver consciência nos alunos sobre os processos produtivos dos alimentos e outros produtos. Erick falou sobre a importância de provocar autonomia e pensamento decolonial. Eu me via refletindo sobre o papel da linguagem em tudo isso, sobre como ela pode construir

realidades, mas também manipular, enganar e distorcer e é importante trazer esse lado da linguagem aos alunos. Entendi, mais claramente, o quanto essa experiência transnacional estava me transformando, como uma ação de *Becoming (-other)*. Aprender sobre Sustentabilidade foi olhar para mim mesma, para nossas escolhas e para as narrativas que criamos e reproduzimos.

Ao falar de narrativa, na continuidade da sessão 4, discutimos sobre *Greenwashing*. O termo *greenwashing* refere-se a estratégias de marketing utilizadas por empresas ou instituições que se apresentam como sustentáveis ou ambientalmente responsáveis, mas que, na prática, não adotam ações concretas para minimizar seus impactos negativos no meio ambiente. Em outras palavras, trata-se de uma “maquiagem verde”, que busca atrair consumidores e melhorar a imagem da marca sem compromisso real com a Sustentabilidade. Relembrei que na segunda *plenary session* o colega Erick, trouxe um exemplo do que seria um *Greenwashing* mais prejudicial no seu contexto pessoal:

Também houve menção a um desastre que aconteceu aqui em Piracicaba, no Rio Piracicaba, em julho passado. Então, já faz quase um ano. Mais de 200.000 espécies de peixes morreram por causa de resíduos orgânicos de uma usina de cana-de-açúcar e álcool que temos aqui perto. Claro, foi identificado, e a empresa teve que pagar pela manutenção, mas não pelo reparo — porque um incidente como esse não é algo que possa ser verdadeiramente reparado. Mas essa mesma empresa é responsável por sustentar 10.000 pessoas em Piracicaba, a mesma empresa que causou o desastre e provavelmente causará mais no futuro, assim como diferentes empresas no Brasil causaram desastres naturais. Lembro-me de uma mineradora que sofreu um desastre há cinco anos, e agora eles estão na TV com celebridades e pessoas famosas promovendo o quão sustentável a empresa supostamente é hoje.¹⁹

(Transcrição da gravação – Aluno Erick).

Nesta fala, vejo que o colega está apontando a hipocrisia de uma empresa que, apesar de ter causado um desastre ambiental de grandes proporções, continua se promovendo como sustentável. A menção ao episódio em Piracicaba reforça o caráter contraditório das práticas empresariais que, ao mesmo tempo em que exploram o discurso da Sustentabilidade para fins de marketing e imagem institucional, mantêm comportamentos ecologicamente irresponsáveis. Penso que isso evidencia um senso crítico em relação à discrepância entre o discurso e a prática, sendo este um dos aspectos centrais da noção de *Greenwashing*. Ao mencionar o caso da mineradora que, após um desastre ambiental, reaparece em campanhas publicitárias com celebridades, ele demonstra consciência de como a retórica da

¹⁹ There was also mention of a disaster that happened here in Piracicaba, on the Piracicaba River, last July. So, it's been almost a year. More than 200,000 fish died because of organic waste from a sugarcane and ethanol plant we have nearby. Of course, it was identified, and the company had to pay for maintenance, but not for repairs—because an incident like that isn't something that can truly be repaired. But that same company is responsible for supporting 10,000 people in Piracicaba, the same company that caused the disaster and will probably cause more in the future, just as different companies in Brazil have caused natural disasters. I remember a mining company that suffered a disaster five years ago, and now they're on TV with celebrities and famous people promoting how sustainable the company supposedly is today.

Sustentabilidade pode ser instrumentalizada como estratégia de *branding*, buscando apagar a memória coletiva dos danos causados. Isso sugere que, para além de uma simples crítica moral, há um entendimento de que o *Greenwashing* constitui uma forma de manipulação simbólica e discursiva, assim como discorri na seção 2.3.2 deste trabalho.

Na continuação da discussão da sessão 4, falamos sobre os produtos rotulados como “eco-friendly” que, muitas vezes, custam mais caro, mas não necessariamente são sustentáveis de fato. Foram trazidos exemplos do Brasil e da Suíça, mostrando estratégias de marketing que apelam para a emoção (cores, imagens de natureza, palavras como “natural”, “biodegradável”), mas que podem enganar o consumidor. Abaixo segue uma imagem do exemplo que o colega Theo trouxe:

Figura 19 – Sessão individual 4 do projeto COIL



Fonte: Foto tirada pela autora (2025)

Acho que não é tão grande na Suíça quanto no Brasil porque temos muito menos gente, temos muito menos território. Mas acho que isso é um problema na Suíça. Também percebi que tudo isso agora é considerado “ecologicamente correto”. Mas, mesmo assim, se você olhar para esta garrafa, ela ainda é feita de plástico. Então você pode colocar um adesivo e dizer que é ecológico. Você pode dizer: “Sim, as pessoas pagaram um preço aceitável por este produto”, mas mesmo assim o preço ainda é muito alto²⁰. (Transcrição da gravação – Aluno Theo)

A fala do colega Theo trouxe um incômodo que, embora situado no contexto suíço, reverberou em mim. Quando ele comenta que muitos produtos são rotulados como “ecologicamente corretos” apesar de continuarem sendo feitos de plástico, senti que ele estava, de alguma forma, nomeando uma tensão que também atravessa o meu cotidiano no Brasil: a sensação de que a Sustentabilidade tem sido reduzida a um rótulo colado nas embalagens, algo performático, superficial, que pretende convencer mais do que transformar. Ao ouvi-lo dizer que “basta colocar um adesivo e chamar de ecológico”, percebi que, apesar das diferenças

²⁰ I think it's not as big in Switzerland as it is in Brazil because we have far fewer people, we have far less territory. But I think that's a problem in Switzerland. I also noticed that all of this is now considered “eco-friendly.” But even so, if you look at this bottle, it's still made of plastic. So you can put a sticker on it and say it's eco-friendly. You can say, “Yes, people paid an acceptable price for this product,” but even so, the price is still very high.

geográficas, culturais e regulatórias entre Brasil e Suíça, a lógica da “maquiagem verde” é muito semelhante e talvez até mais insidiosa justamente porque opera no nível simbólico, no campo da confiança. Como o colega Erick disse:

Produtos rotulados como verdes podem ser mais caros, podem custar mais, certo? ... Produtos com o selo verde são realmente caros. E vejo em algumas estratégias no Brasil que eles também usam muito apelo emocional ou estratégias eficazes para apelar à emoção e à confiança. Eles usam imagens da natureza, plantas, mares... Eles usam cores suaves como verde e amarelo, palavras como natural, biodegradável... Então, é mais uma estratégia de apelo à emoção que vemos nesses produtos. E, claro, eles são caros, certo? Eles são mais caros do que o normal²¹.

(Transcrição da gravação – Aluno Erick)

A fala do colega Erick parece revelar um movimento de consciência diante das práticas discursivas associadas à Sustentabilidade no mercado de consumo. Ao observar que “produtos rotulados como verdes podem ser mais caros” e que empresas utilizam “apelo emocional” por meio de imagens da natureza e cores suaves, ele identifica o uso estratégico da linguagem como ferramenta de persuasão e construção de confiança. É uma compreensão de como o discurso ambiental é apropriado pelo marketing em processos de *Greenwashing*, nos quais o simbólico se sobrepõe à prática sustentável. O que ele faz vai encontro com a ideia de que uma Educação Linguística Sustentável Crítica, no qual requer um olhar atento para o uso estratégico da linguagem como meio de legitimação simbólica. Portanto, um deslocamento do nível descritivo para uma postura reflexiva, capaz de reconhecer a relação entre discurso e consumo. Nesse sentido, ao questionar o valor e a autenticidade dos produtos “verdes”, podemos buscar desnaturalizar discursos prontos e analisar suas contradições, exigindo maior transparência nas relações entre linguagem, consumo e meio ambiente.

No fim das nossas discussões, na sessão 5, essa foi minha fala:

O que eu pude extrair dessas reuniões, discutindo Sustentabilidade e educação linguística crítica.. um tema que me interessa muito e no qual baseio meu trabalho.. foi muito significativo. Definitivamente, posso aprender mais sobre isso, sobre como pensar a respeito no meu próprio contexto escolar. Já venho abordando esse tema em minhas aulas, falando sobre Sustentabilidade. Mas acho que quero ampliar o escopo e incorporar mais objetivos relacionados à Sustentabilidade. Por exemplo, falar sobre igualdade de direitos, sobre sociedade e sobre fome. Por exemplo, talvez falar sobre *Greenwashing*, que foi um tópico muito interessante e que discutimos. Como podemos ensinar os alunos a ter essa perspectiva, essa visão sobre *Greenwashing* e sobre o que eles veem em anúncios e propagandas, e como isso pode estar os enganando para que comprem produtos que não são muito ecológicos, orgânicos ou veganos? Então, acho que, na educação linguística, podemos assumir esse papel de conscientizá-los mais, discutindo por meio da linguagem como podemos ensiná-los a se tornarem mais críticos. Essa é a minha principal conclusão do projeto. E foi muito bom conversar com os colegas da Suíça, porque pude ver como funciona o contexto do ensino de línguas por

²¹ Products labeled as green can be more expensive, they can cost more, right? ... Products with the green seal are indeed expensive. And I see in some strategies in Brazil that they also use a lot of emotional appeal or effective strategies to appeal to emotion and trust. They use images of nature, plants, seas... They use soft colors like green and yellow, words like natural, biodegradable... So, it's another strategy of appealing to emotion that we see in these products. And, of course, they are expensive, right? They are more expensive than normal.

lá. Foi ótimo.²²
(Aluna-pesquisadora – Sessão 5)”

Como complemento, escrevi isso no meu Diário Multimodal como um processo de *Generating* que emergiu desta sessão:

Como grupo, chegamos à conclusão de que é essencial fomentar a autonomia e a curiosidade dos alunos nas aulas de línguas, incentivando-os a refletir sobre questões como greenwashing e Sustentabilidade de forma mais ampla. Ao fazê-lo, podemos criar oportunidades significativas para que eles se envolvam criticamente com o mundo ao seu redor e usem a linguagem como ferramenta de conscientização e transformação.²³
(Diário Multimodal – Aluna-pesquisadora)

Ao revisitar as reflexões emergidas e registrar meus pensamentos no Multimodal Diary, percebi que os aprendizados dessa sessão ecoam para além do projeto, influenciando meu modo de ser professora e pesquisadora. Refleti que as sessões do COIL mostraram como tais temas se tornam vivos quando atravessam experiências pessoais, tensionando crenças estabelecidas e se conectando a realidades sociais distintas. As vozes de Theo e Erick, em diálogo com as minhas, formaram um campo de sentidos no qual Sustentabilidade deixou de ser um conceito abstrato para se tornar um espaço de estudo, permeado por reflexões sobre desigualdades, discursos, afetos e escolhas cotidianas. O encontro intercultural proporcionado pelo COIL funcionou como um local de deslocamento e de construção conjunta, no qual pude observar mais nitidamente a força da linguagem na criação de narrativas sustentáveis e na manutenção de práticas de consumo. Isso foi bem significativo, pois levei o exemplo dessa sessão para minha apresentação no *Symposium on Socially Emotional Education*, realizado em Lucerna, na Suíça. Esse movimento me permitiu revisitar o encontro e refletir sobre como ele me afetou enquanto pesquisadora naquele momento e também posteriormente.

²² What I was able to take from these meetings, discussing sustainability and critical language education—a topic that greatly interests me and on which I base my work—was very meaningful. I can definitely learn more about this, about how to think about it in my own school context. I've already been addressing this topic in my classes, talking about sustainability. But I think I want to broaden the scope and incorporate more objectives related to sustainability. For example, talking about equal rights, about society, and about hunger. For example, perhaps talking about greenwashing, which was a very interesting topic that we discussed. How can we teach students to have this perspective, this vision about greenwashing and about what they see in advertisements and commercials, and how this might be deceiving them into buying products that aren't very ecological, organic, or vegan? So, I think that in language education, we can take on this role of raising their awareness, discussing through language how we can help them become more critical. That's my main conclusion from the project. And it was really good to talk to my colleagues from Switzerland, because I could see how the language teaching context works there. It was great.

²³ As a group, we came to the conclusion that it's essential to foster students' agency and curiosity in language classes, encouraging them to reflect on issues like greenwashing and sustainability more broadly. By doing so, we can create meaningful opportunities for them to engage critically with the world around them and use language as a tool for awareness and transformation

No próximo capítulo, discorro melhor como refletimos a questão das mudanças climáticas corporificadas em nosso ser.

3.1.3. Reflexões sobre Mudanças climáticas

A Sustentabilidade abriga diversas dimensões interligadas e, entre elas, a preservação ambiental costuma aparecer como uma das mais reconhecidas socialmente quando o tema é mencionado. Essa associação é compreensível, pois os sinais de desgaste do planeta tornaram-se cada vez mais visíveis no cotidiano e atravessam nossas experiências de forma concreta. No entanto, refletir sobre Sustentabilidade implica ir além de um entendimento técnico ou meramente ambiental; envolve também um exercício de sensibilidade e de responsabilidade com as relações que sustentam a vida.

Tive essa compreensão ampliada ao longo da minha trajetória formativa no mestrado, como no exemplo do curso da disciplina “Tópicos Especiais IV – Educação Linguística e Sustentabilidade”. Logo no primeiro encontro da disciplina, a professora convidada propôs uma pergunta aparentemente simples, mas profundamente mobilizadora: o que entendemos por “Sustentabilidade”? A reflexão conduzida naquele momento nos levou à origem etimológica do termo, relacionada ao verbo sustentar, derivado do latim *sustentare*, que remete à ideia de manter, apoiar ou conservar algo para que continue existindo. Esse gesto de sustentar, compreendido nesse contexto, carrega um sentido ético e temporal: cuidar do presente sem comprometer as condições de vida daqueles que ainda virão. Ao trazer essa reflexão para nossa vida, o debate sobre Sustentabilidade se abriu para um leque que envolve responsabilidade intergeracional e compromisso coletivo com a continuidade da vida no planeta. É uma preocupação que também aparece no plano global, especialmente na Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, assinada em 2015 pelos 193 países-membros da Organização das Nações Unidas (ONU). Nesse documento, os países assumem o compromisso de enfrentar desafios sociais, econômicos e ambientais que ameaçam a vida no planeta, reconhecendo que o cuidado com a Terra está intrinsecamente ligado à garantia de direitos e dignidade para as futuras gerações. Como afirma o próprio documento:

Essa nova agenda apresenta uma oportunidade histórica para melhorar os direitos e o bem-estar de cada criança e cada adolescente, especialmente os mais desfavorecidos, e garantir um planeta saudável para as meninas e os meninos de hoje e para as futuras gerações. (Nações Unidas, 2015).

Esse horizonte de responsabilidade compartilhada foi o tema que cercou a terceira sessão plenária do Projeto COIL Brasil–Suíça. Nesse encontro, realizado em 12 de maio de 2025, com a participação de dez integrantes do grupo, discutimos sobre o instrumento *Alphorn* e também sobre o derretimento progressivo das geleiras nos Alpes suíços, fenômeno que tem sido frequentemente associado aos efeitos das mudanças climáticas.

Na discussão inicial foi nos apresentado o instrumento tradicional suíço *Alphorn* e a conversa que se seguiu acabou abrindo um caminho inesperado de reflexão sobre cultura, lugar e afeto. Segue abaixo um trecho da conversa entre dois colegas durante a sessão:

Sabrina: Então, nós conversamos sobre o fato de que, por exemplo, *Alphorn* é algo muito simbólico para a Suíça e as montanhas. Não é que esteja sempre presente ou que você o ouça o tempo todo, mas, por exemplo, quando você sobe as montanhas, às vezes você o ouve e isso realmente te conecta. Sim, isso é algo muito típico da Suíça. E estávamos falando sobre como é bom ter esses símbolos ou certos elementos que te conectam a um determinado lugar, e isso é muito importante para o nosso bem-estar, porque nos sentimos conectados com o ambiente ao nosso redor, conectados com a cultura local onde estamos. (...) Acho que cantar juntos ou ter esses elementos que permitem compartilhar um momento com outras pessoas e realmente sentir essa conexão, seja com a natureza ou com outras pessoas, é muito importante.

Vinicius: Eu estava no grupo da Sabrina. Desculpe, posso elogiá-la? Eu estava no grupo da Sarah e ela trouxe essa questão à tona, misturando-a com ideias sobre equinócios. Estamos refletindo sobre o afeto nas relações e como o afeto e o ser afetado são importantes para manter este lugar sustentável. Porque pensar no *Alphorn* é tradicional, como Sarah nos contou, eles são uma comunidade e estão assistindo às apresentações ao mesmo tempo, no mesmo lugar, e construindo esses instrumentos, e isso é um afeto.²⁴ (Transcrição da gravação – Sessão 3).

Quando Sabrina comenta que ouvir o *Alphorn* nas montanhas traz uma sensação de conexão com o lugar, podemos pensar que o instrumento passa a atuar como um elo que une a comunidade ao seu país e sua memória ancestral. Esse tipo de vínculo reforça a ideia de que o lugar é mais do que um espaço ocupado: é vivido, sentido e experienciado de forma profunda.

²⁴ Sabrina: So we've talked about the part that for example, *Alphorn* is something very symbolic for Switzerland and the the mountains. It's not that it's always there or you hear it always, but for example, when you go up the mountains, it's something sometimes that you hear and it kind of connects you really. Yeah, that's is actually a very typical thing of Switzerland. And we were just talking that sometimes it's so good when you have those symbols or certain elements that connect you to a certain place, that this is for one part, it's very important for our well-being because then we can feel connected to our surroundings, connected to the local culture where we at. (...) I think singing together or having these elements where you can share a moment together with others and really feel this connection so that you can have it with nature and also with other people.

Vinicius: I was in Sabrina's group. Sorry, may I complement her? I was in Sarah group and she brings this the.. this question and mixing this with equinox ideas. We are thinking about the affection in relations and how the affection and being affected is important to maintain this sustainable place. Because thinking about the Alphorn is in the traditional whereby Sarah told us like they they are a community and they are seeing the playing at same time in the same place and build these these instruments and is a affection. There are there is a lot of affection in the in in this place.

A observação de Vinícius aprofunda ainda a dimensão no momento em que ele associa o *Alphorn* às relações de afeto que sustentam a comunidade. Ao mencionar que as pessoas constroem os instrumentos, assistem às apresentações juntas e compartilham esses momentos coletivamente, ele aponta para a dimensão relacional da Sustentabilidade. Nessa perspectiva, o cuidado com o lugar e com sua cultura nasce das relações que se estabelecem nele. O *Alphorn*, nesse sentido, atua como um dispositivo afetivo que fortalece o vínculo entre os sujeitos e o ambiente em que vivem.

Retomo Spinoza (2009) para falar dos afetos como variações na potência de agir dos corpos. Por meio do *Alphorn*, meus colegas descrevem experiências que ampliam essa potência, pois geram conexão, pertencimento e bem-estar. Afetos associados à alegria surgem quando os sujeitos se reconhecem como parte de uma comunidade e de um território. Ao mencionar que o instrumento nas montanhas “realmente conecta”, a colega Sabrina expressa exatamente esse tipo de afecção que fortalece os vínculos entre corpo, lugar e cultura.

No momento em que escrevo este texto e leio essas falas, fui e estou sendo afetada por essa potência, sendo assim, me tornando outra (*Becomig other-*). Apesar de nunca ter ouvido o *Alphorn* na vida, a descrição do som ecoando nas montanhas despertou em mim curiosidade e imaginação. Fiquei pensando em como seria ouvir aquele instrumento ao vivo, em meio às montanhas suíças. Havia ali um tipo de afeto que nascia da escuta da experiência do outro.

Quando, posteriormente, tive a oportunidade de ouvir o *Alphorn* pessoalmente na Suíça, essa afetação ganhou outra dimensão. O som prolongado do instrumento dialogava com a paisagem urbana. O ar frio da noite, as luzes do centro e as pessoas reunidas ao redor para ouvir criavam uma atmosfera de contemplação coletiva. Nesse momento compreendi com mais clareza o que meus colegas haviam descrito na sessão. Mesmo ouvindo em outro contexto, o som não se limitava à música; ele produzia uma sensação de pertencimento ao lugar e àquela cultura.

Figura 20 – Homem tocando Alphorn nas ruas de Lucerna-Suíça.



Fonte: Foto tirada pela autora (2025)

Esse tipo de experiência me fez refletir sobre como as práticas culturais também participam da construção de relações sustentáveis com o território. Se comunidades mantêm tradições ligadas à natureza e ao lugar onde vivem, elas fortalecem vínculos de cuidado com esse ambiente. O *Alphorn* aparece, então, como parte de uma ecologia cultural que conecta as pessoas às suas ancestralidades. Ao refletir sobre isso, também me veio à mente uma comparação com o contexto brasileiro. Assim como o *Alphorn* evoca as montanhas suíças, o som de um pandeiro em uma roda de samba muitas vezes provoca uma reação imediata no corpo. Nosso corpo responde ao ritmo, pode querer acompanhar o movimento ou até se mexer um pouco. Esse tipo de resposta revela que os afetos também estão inscritos nas práticas culturais e nos territórios que habitamos.

Nesta direção, em continuidade da sessão 3, houve atividades nas *breakout rooms* no qual os professores provocaram os participantes a refletirem sobre situações de mudanças climáticas em que já percebiam sinais dessas transformações em seus próprios contextos locais. A proposta buscava deslocar o debate do plano global e abstrato para o plano vivido, aproximando os participantes das realidades ambientais que atravessam seus territórios e cotidianos. A discussão foi ampliada para um campo ético e político, pois cada relato revelava experiências concretas que afetavam as comunidades que estavam inseridos.

Nesse espaço de diálogo intercultural, as falas passaram a conectar diferentes territórios e sensibilidades. Enquanto alguns colegas mencionaram mudanças nas paisagens europeias, outros relatavam percepções ligadas a fenômenos climáticos no Brasil. As mudanças climáticas, nesse sentido, tornaram-se também um convite a perceber como as transformações ambientais reverberam em múltiplos lugares, afetando diferentes formas de habitar e

compreender o mundo. Para essa reflexão, durante a *breakout room*, nós trouxemos nossas opiniões:

Eu (participante-pesquisadora): Sobre a segunda pergunta, (...) como eu disse antes, acho que sentimos muitos através do clima, porque é muito imprevisível, como você disse. E especialmente no verão, quando é muito quente, o verão aqui no Brasil, professora, é muito quente. Então, chega a uns 40°C e... enfim, é quente. Então, sentimos... nós sentimos muito. Sentimos muito e temos que encontrar maneiras de sobreviver a esse calor. (...). Então como sentimos mais a crise ambiental é.. pelo clima, eu acho.

Vera: Sim... Não sei como é onde no estado onde você está, Mi****, mas em São Paulo especificamente no verão, choveu muito e foi muito destrutivo de uma forma que geralmente não é. Então, toda vez que chovia em um determinado momento, nós pensávamos: “Ok, ninguém vai sair de casa porque provavelmente vai ficar ruim”. Sabe, muitas árvores estavam caindo. Então, o clima também está ficando muito mais agressivo. E, sobre o calor, eu também li que na época nós estávamos tendo uma outra onda de calor. Eu sinto que é uma insolação, bem quando ela atinge, em um, em um mais, você sabe... então as pessoas estavam falando sobre como, tipo, no passado, tipo 100 anos atrás, era mais comum uma pessoa ter sofrido uma insolação na vida. E em um ano, tivemos cerca de seis insolações.

Eu (participante-pesquisadora): E pelo menos aqui na minha cidade, é tipo.. quando chove, chove muito, fica chovendo muito. Então, vemos muitas inundações acontecendo. Não, não aquela inundação que foi muito destrutiva como no estado do Sul. Mas este é um exemplo, houve uma inundação muito destrutiva no estado do Sul do Brasil no ano passado, não, no ano passado, 2023, eu acho. E foi 2023 ou 2022, eu não me lembro, mas foi muito destrutivo e muitas pessoas perderam suas casas. Então, acho que essa é uma das consequências das mudanças climáticas e da falta de preparação do governo para essas mudanças climáticas, porque o governo daquele estado não estava preparado para o nível de destruição que o atingiu. Então, também é algo que precisa mudar, porque não estamos preparados para essas mudanças, certo? (Transcrição da gravação – Sessão 3).

Revistando as falas produzidas durante a sessão do projeto, percebo que elas revelam uma dimensão profundamente experiencial das mudanças climáticas. Pelo lente do *Sentipensar*, penso que refletir essas mudanças envolve também o sentir que atravessam nossos corpos, nossas memórias e nossas relações com o ambiente.

Lendo novamente minha própria fala, compartilho com o grupo que quando sentimos muito calor e “temos que encontrar maneiras de sobreviver a esse calor”, estou relatando uma experiência corporal. O calor intenso atravessa o cotidiano, modifica ritmos de vida, altera disposições do corpo e exige adaptações constantes. Ao falar dessa experiência, percebo que meu corpo se torna um lugar de percepção, porque o clima passa a ser algo que se sente na pele. Conecto as teorias dos afetos de Spinoza (2009) quando penso nesta dimensão corporal. O calor extremo, por exemplo, altera nossa energia, nosso humor, nossa capacidade de realizar atividades cotidianas. Ao dizer que precisamos “encontrar maneiras de sobreviver a esse calor”, revelo como o ambiente influencia diretamente nossas condições de existência. O corpo reage, adapta-se e busca estratégias para se sustentar neste lugar.

A fala de Vera também me chamou atenção durante a sessão por relatar a perspectiva de outro lugar do Brasil. Quando ela relata que, em São Paulo, “choveu muito e foi muito destrutivo de uma forma que geralmente não é” e que as pessoas passaram a pensar que “ninguém vai sair de casa porque provavelmente vai ficar ruim”, percebo como eventos climáticos começam a transformar práticas cotidianas. A chuva, que tradicionalmente faz parte do verão brasileiro, passa a ser percebida como ameaça. Árvores caindo, tempestades mais fortes e mudanças na intensidade das chuvas indicam que algo no equilíbrio ambiental está se alterando. E quando é falado sobre chuvas, na continuidade, trago o assunto sobre as enchentes, na qual inevitavelmente parto para uma dimensão política da crise climática. Ao comentar que “quando chove, chove muito... vemos muitas inundações acontecendo” e ao lembrar das enchentes devastadoras que atingiram o sul do Brasil em 2024, quando muitas pessoas perderam suas casas e seus meios de subsistência, passo a compreender que os efeitos das mudanças climáticas se manifestam também como expressão de desigualdades estruturais. As enchentes revelam fragilidades históricas das cidades, marcadas por planejamento urbano insuficiente, ocupações em áreas de risco e políticas públicas que frequentemente chegam tarde ou de forma limitada, o que só evidencia que os impactos ambientais atravessam territórios de forma desigual.

Ao mencionar, na sessão, que o governo não estava preparado para aquele nível de destruição, reconheci que a crise climática se entrelaça diretamente com decisões políticas, prioridades orçamentárias e capacidades institucionais de prevenção e resposta. Um exemplo recente dessa negligência ocorreu em Minas Gerais, após fortes chuvas que provocaram danos significativos em diversos municípios. Posteriormente, veio a público a informação de que, entre 2023 e 2025, cerca de 96% dos recursos destinados à prevenção e mitigação de impactos das chuvas haviam sido cortados (G1, 2026). Por esse dado, é revelado como escolhas orçamentárias podem agravar vulnerabilidades e quando investimentos em prevenção são reduzidos, a capacidade de antecipar riscos e proteger populações diminui drasticamente, tornando os territórios mais suscetíveis a tragédias.

Dessa forma, as mudanças climáticas revelam-se intrinsecamente ligadas às questões de justiça socioambiental. Eventos extremos, como enchentes, secas prolongadas e ondas de calor, expõem desigualdades e evidenciam quem possui condições de proteção e adaptação e quem permanece mais vulnerável aos riscos. Nesta esteira, os efeitos das mudanças climáticas tendem a aprofundar desigualdades históricas já existentes, atingindo de forma mais intensa grupos social, econômica e geograficamente vulnerabilizados. Logo, a experiência da crise climática não é universal, mas atravessada por marcadores como classe social, renda, localização territorial, acesso à infraestrutura, raça e condições de moradia. Nesse cenário, populações

situadas em áreas periféricas, regiões costeiras vulneráveis, territórios rurais precarizados ou locais com baixa infraestrutura urbana frequentemente enfrentam maior exposição a eventos extremos, como enchentes, secas prolongadas, ondas de calor e insegurança hídrica. Ao mesmo tempo, possuem menos recursos materiais, institucionais e políticos para prevenção, adaptação e recuperação diante desses impactos. Dessa forma, a vulnerabilidade climática não decorre apenas de fatores naturais ou geográficos, mas também de processos sociais e econômicos que produzem desigualdades na distribuição de proteção e acesso a direitos.

Ao mesmo tempo, é importante reconhecer que os principais responsáveis pela intensificação da crise climática não são, em grande parte, aqueles que mais sofrem suas consequências. A emissão de gases de efeito estufa resulta majoritariamente de atividades humanas ligadas à queima de combustíveis fósseis, responsável por mais de 75% das emissões globais, além de processos como desmatamento, agropecuária intensiva e industrialização em larga escala. Países altamente industrializados ou com grande produção energética, como China, Estados Unidos, Índia e membros da União Europeia, figuram entre os maiores emissores globais. Além disso, estudos indicam que um número reduzido de empresas, sobretudo do setor de combustíveis fósseis e cimento, concentra uma parcela significativa dessas emissões. Segundo levantamento citado pela BBC News Brasil (2019), apenas 57 grandes produtores, entre eles empresas como ExxonMobil, Shell, BP e Chevron, foram responsáveis por cerca de 80% das emissões globais entre 2016 e 2022. Isso evidencia uma profunda assimetria entre responsabilidade e impacto, reforçando a necessidade de compreender a Sustentabilidade como uma prática ética e política. Portanto, pensar soluções para a crise climática dentro da sociedade global deve implicar discutir modelos de produção alternativos, distribuição de responsabilidades e formas de governança ambiental capazes de proteger a vida e refletir os territórios que habitamos.

Quando se trata de refletir nosso lugar, a discussão converge com a Pedagogia do Lugar (Somerville, 2010) ao pensar a aprendizagem como algo corporificado e o lugar que habitamos como potencial de oferecer narrativas alternativas sobre quem somos, sobre como nos relacionamos e somos afetado com esse espaço. Nesse espaço de aprendizado oferecido pelo Projeto COIL, trago a fala da professora participante para refletir como ela percebeu a mudança climática em outro contexto:

Professora Eliza: Como você vê a mudança no cotidiano dos humanos por causa dessas mudanças climáticas e das práticas cotidianas? Vou apenas dar um exemplo: estive no Reino Unido depois do Brasil e estava muito quente, com 28/29°C. E vi em todos os lugares um aviso: por favor, mantenham-se hidratados, bebam água, por favor, tenham uma garrafa de água com vocês. Então, pensei que talvez seja muito incomum no Reino Unido ter um período tão quente. E isso faz com que as pessoas se lembrem de que talvez

precisem agir de uma maneira diferente do que costumavam, porque o Reino Unido é sempre um país chuvoso e elas não precisam se preocupar em beber água regularmente. (Transcrição da gravação – Sessão 3).

Por sua fala, compreendo que as mudanças climáticas não apenas transformam ecossistemas, mas também reconfiguram hábitos cotidianos. Como ainda não estamos preparados para fenômenos naturais de grande escala, é provável que, em breve, diversos países pelo mundo tenham de adaptar seus modos de vida e suas políticas públicas às consequências não-naturais dessas mudanças, quer o façam de forma proativa, quer sejam forçados a isso. O calor extremo no Centro-Oeste brasileiro, as chuvas destrutivas em centros urbanos e o derretimento de geleiras na Europa são manifestações de um mesmo fenômeno global que se materializa de maneiras distintas em cada território. Ao ouvir e colocar em diálogo essas experiências, é possível evidenciar as relações desiguais de poder, responsabilidade e vulnerabilidade que a crise climática expõe. Ler o mundo a partir dos lugares que habitamos envolve, portanto, reconhecer que a emergência ambiental é também uma disputa política, econômica e social (Sommerville, 2010). Por isso, a reflexão sobre os impactos das mudanças climáticas e suas consequências deve considerar quem sentirá essas mudanças, de que maneira e em qual nível, orientando a formulação de ações de mitigação e adaptação que sejam sensíveis às desigualdades territoriais e às vozes locais

Ao analisar as narrativas transnacionais desta seção, percebo que o processo de aprendizagem que emergiu foi bem significativo, no sentido que cada relato trouxe consigo marcas de um território, de um corpo e de uma experiência específica. Ao ouvirmos uns aos outros, fomos ampliando nossa compreensão sobre a crise climática e sobre as múltiplas formas pelas quais ela se manifesta no cotidiano. Esse processo me fez perceber que a Sustentabilidade também se constrói na escuta e na partilha de experiências, que juntas, se complementam numa importante reflexão comunitária global.

3.2 EMERGÊNCIA 2: A possibilidade de fazer uma Educação Linguística Sustentável Crítica

Na entrada de meu Diário Multimodal do quinto e último encontro do projeto COIL, quando perguntados sobre nossa percepção do projeto, eu escrevi:

Acho que o tema que mais me marcou foi o Ensino de Línguas Sustentável. Pude discuti-lo e refletir sobre o meu contexto e o contexto dos outros... o que poderia me ajudar, no futuro, a estar mais aberto a trazer essas discussões para as minhas salas de aula. Essa experiência me fez refletir sobre a importância de conscientizar os alunos sobre questões de justiça social e desenvolvimento sustentável, não apenas como conceitos abstratos, mas como atitudes cotidianas. Trata-se de fazer pequenas coisas, ouvir as experiências de outras pessoas e promover debates que levem ao pensamento crítico e à empatia. Por exemplo, usar exemplos locais em sala de aula – como desafios ambientais, problemas urbanos ou Sustentabilidade cultural em nossas próprias comunidades – pode tornar o processo de aprendizagem mais significativo e compreensível. Ao mesmo tempo, é igualmente importante apresentar visões alternativas e expor os alunos a perspectivas de outros países e culturas. Isso ajuda a construir uma compreensão mais abrangente e interconectada das questões globais.²⁵

(Diário Multimodal – Aluna-pesquisadora)

Isso se deve ao fato de eu me identificar profundamente com o tema e com o contexto de sala de aula, enquanto professora. Ao longo do projeto COIL, percebi que as diversas leituras e interações realizadas contribuíram para ampliar meu repertório linguístico e meu olhar sobre o papel social do ensino de línguas. Além disso, as discussões dentro da Educação Linguística Sustentável evidenciaram que ensinar uma língua estrangeira significa, sobretudo, construir pontes de diálogo e promover o respeito à diversidade e às diferentes culturas. Além disso, as trocas com os colegas de outros contextos reforçaram a ideia de que o ensino de línguas pode integrar valores de justiça social, equidade e empatia, entendendo que suas ações locais têm seus impactos globais.

De certa forma, isto me levou a (re)pensar minha própria prática pedagógica: como promover atividades que incentivem o pensamento crítico, a escuta sensível e a colaboração entre os estudantes? Como tornar o ensino de línguas um espaço de transformação e de pertencimento? Essas perguntas continuam me acompanhando e, talvez, representem o maior

²⁵ I think the topic that impacted me the most was Sustainable Language Teaching. I was able to discuss it and reflect on my own context and the context of others... which could help me, in the future, to be more open to bringing these discussions into my classrooms. This experience made me reflect on the importance of raising students' awareness of social justice and sustainable development issues, not just as abstract concepts, but as everyday attitudes. It's about doing small things, listening to other people's experiences, and promoting debates that lead to critical thinking and empathy. For example, using local examples in the classroom – such as environmental challenges, urban problems, or cultural sustainability in our own communities – can make the learning process more meaningful and understandable. At the same time, it is equally important to present alternative views and expose students to perspectives from other countries and cultures. This helps build a more comprehensive and interconnected understanding of global issues.

legado do projeto, a consciência de que a Sustentabilidade, seja ela ambiental, cultural ou linguística, começa com a forma como nos relacionamos e aprendemos com o outro.

Pude refletir um pouco sobre esse tema na sessão individual 2 com alguns colegas da Suíça, quando trocamos algumas perspectivas relacionadas a educação linguística e a Sustentabilidade. Esta sessão aconteceu no dia 01 de maio de 2025 e contou com três participantes (1 brasileira e 2 suíços). Foi utilizado nomes fictícios para falar dos colegas participantes da Suíça: Johan e Tarun. Abaixo segue um relato do meu diário multimodal mostra como aconteceu essas interações:

Em seguida, foi feita a seguinte pergunta: “Aprender uma segunda língua pode ajudar os alunos a se tornarem mais empáticos ou conscientes dos desafios sociais e ambientais globais? Como?”

Tarun respondeu que sim, pois aprender outra língua pode ajudar os alunos a se identificarem com o que estão estudando. **Johan discordou**, argumentando que **os alunos estão mais interessados em aprender a língua em si do que em tópicos sociais ou ambientais**.

Quando perguntado: “No seu contexto de ensino, quais desafios você enfrenta ao tentar incorporar tópicos de justiça social ou ambiental em suas aulas?”, Tarun mencionou que religião pode ser um tópico complicado de abordar em aulas que tratam de questões sociais. Johan disse que não enfrentou dificuldades e concordou com Tarun.

Forneci algum contexto explicando que a pergunta era sobre justiça social e perguntei como o tópico poderia se relacionar com a Sustentabilidade. Dei os povos indígenas como exemplo e como eles são afetados. Aprofundei-me dando um exemplo da região Sul do Brasil, que sofreu uma grande enchente no ano passado. Nesse caso, as pessoas mais pobres foram as mais afetadas — mostrando como a classe social também é impactada pelas mudanças climáticas. Eles comentaram que, na Suíça, o governo faz um bom trabalho nesse sentido e, como não há desastres naturais frequentes, não tinham muitas opiniões sobre o assunto.

Depois disso, perguntei o que “justiça social” significava para eles. Tarun respondeu que significava igualdade entre as pessoas, como um político e um cidadão comum sujeitos às mesmas leis. Johan concordou com essa visão.

(...)

Em seguida, discutimos como podemos trabalhar com o conceito de justiça social em sala de aula. Sugeri usar a translanguagem, trazendo as realidades dos alunos para a sala de aula e ensinando inglês como uma porta de entrada — e que precisamos abrir essa porta para que eles escolham como trilharão o caminho.

(Diário Multimodal – Aluna-pesquisadora)²⁶

A partir dessas perguntas, não apenas os colegas, mas eu também, pude refletir sobre como articular dois eixos fundamentais: Educação Linguística e Sustentabilidade. Essa reflexão se estendeu, ainda, à justiça social e à presença dos povos indígenas nesse contexto. Ao discutirmos esses temas, precisei repensar para quem, por que e como ensino e percebi novas possibilidades de integrar essas questões de forma mais significativa à sala de aula.

²⁶ Destaque meu.

Embora um dos colegas tenha inicialmente discordado da ideia de que esses temas possam dialogar com a sala de aula, acredito que, após a sessão, houve uma ampliação em sua perspectiva. Como movimento de *Generating*, trago a fala deste mesmo colega, revelando como o processo de diálogo e escuta contribuiu para o desenvolvimento de sua consciência crítica e mais aberta a estes temas.

Sim, basicamente isso. Todos os meus destaques já foram ditos. Gostei da interação com os outros e também de conhecer um pouco mais sobre como é a vida por lá e sim.. as conversas sobre Sustentabilidade em sala de aula foram muito interessantes e espero levar algo.. não, eu vou levar algo comigo para o futuro.

(Sessão Plenária 5 – Aluno Johan)

A fala dele, que tinha uma opinião diferente em outro momento, demonstra o potencial transformador do diálogo intercultural enquanto prática de construção de conhecimento. Mais do que uma simples troca, o que emerge é uma aprendizagem transformadora, situada no entrelugar do diálogo, da escuta e da alteridade. O colega Tarun compartilhou do mesmo sentimento em seu Diário Multimodal:

01.05.2025 Sessão 2

Conversamos sobre sustentabilidade e justiça social. Gostei muito da interação com os outros alunos. Pudemos discutir vários tópicos e relacioná-los com a escola e o ensino. Isso me ajudou a pensar em como ensinar sustentabilidade em sala de aula. Além disso, também aprendi mais sobre o Brasil e a situação do país, e como o sistema funciona.²⁷
(Diário Multimodal – Aluno Tarun)

Nesse sentido, ao longo do processo dialógico, especialmente em um contexto de interação intercultural e transnacional, observa-se a possibilidade de deslocamento de perspectivas, uma vez que o sujeito passa a ser exposto a outras formas de significar o mundo, tensionando suas certezas e ampliando seu repertório interpretativo. O movimento não ocorre apenas no plano racional, mas também no plano afetivo. Isso permite compreendê-lo à luz da teoria dos afetos de Spinoza (2009), para quem os encontros que aumentam a potência de agir, os chamados bons encontros, são fundamentais para a expansão da capacidade de pensar. Assim, o diálogo intercultural, quando sustentado por práticas de abertura à alteridade, configura-se como um encontro positivo, capaz de gerar afetos como empatia, curiosidade e interesse, que atuam diretamente na desconstrução de vieses e na reconfiguração do pensamento.

Ainda nesta questão, relaciono essa hesitação do colega ao que Silva (2021) fala:

²⁷ Talked about sustainability and social justice. I really liked the interaction with other students. We were able to discuss many topics and related it with school and teaching. It helped me to think how to teach sustainability in the classroom. Furthermore, I also learned more about Brazil and the situation there how the system works.

Pode parecer estranho que o campo da Linguística Aplicada se preocupe com questões ambientais, tão distantes esses temas são considerados do campo da linguagem. No entanto, essa separação nos impede de ver os seres humanos em sua totalidade como criaturas biossociais, ou seja, parte da natureza: além de sujeitos sociais, os seres humanos também são animais. (...) Gostaria de propor uma educação linguística com professores engajados, desenvolvendo letramentos engajados focados em ideias de cooperação, reciprocidade, simpatia e mutualidade. (Silva, 2021, pág. 621)

Ao deslocar essa visão fragmentada, Silva (2021) propõe uma educação linguística comprometida com letramentos engajados, orientados por princípios de cooperação, reciprocidade e mutualidade. Sob essa perspectiva, o projeto configurou-se como um espaço no qual múltiplas vozes e experiências puderam emergir, coexistir e se entrelaçar, permitindo que a diversidade deixasse de ser um obstáculo e se tornasse justamente a condição para a construção de novas compreensões sobre ensino, Sustentabilidade e justiça social. É precisamente nesse ponto que se explicita o funcionamento de uma Educação Linguística Sustentável Crítica, visto como uma reorganização das práticas discursivas, das relações pedagógicas e dos modos de produção de conhecimento. Na prática, isso implica compreender a linguagem como ação social, atravessada por dimensões ecológicas, culturais e afetivas. As atividades podem mobilizar problemáticas reais, como desigualdades socioambientais, práticas comunitárias e modos de vida, promovendo um uso da linguagem orientado à intervenção crítica no mundo. Nesse sentido, os letramentos engajados operam como dispositivos que articulam leitura, escrita e oralidade a práticas de escuta ativa, negociação de sentidos e construção coletiva, favorecendo a emergência de um cidadão capaz de dialogar com a diferença sem reduzi-la. Desse modo, a Educação Linguística Sustentável Crítica se concretiza como um processo em que linguagem, ética e vida se entrelaçam. O professor assume o papel de mediador de encontros significativos, organizando situações em que a diversidade de experiências funcione como motor de aprendizagem, e não como ruído. Os alunos, por sua vez, deixam de ser receptores e passam a atuar como coautores de sentidos, engajados em práticas que demandam posicionamento, responsabilidade e sensibilidade diante do outro e do mundo.

Nesse processo, todos os atores vão se tornando outros alunos, outros professores e, sobretudo, outros seres humanos. Essa leitura pós-moderna do processo formativo nos convida a reconhecer que ensinar e aprender são atos situados em redes de significação que se expandem e se refazem a cada encontro, como espaço de reinvenção de si, do outro e do próprio ato educativo. Reinventamo-nos em um movimento que expressa o próprio sentido do *Becoming*: o tornar-se em relação com o outro, em meio à multiplicidade e à diferença.

Por fim, ao refletirmos que é possível sim tornar a Educação Linguística Crítica um campo para explorar a Sustentabilidade, pudemos repensar em como nossas escolhas linguísticas e pedagógicas podem fomentar atitudes mais sustentáveis, seja no modo como

interagimos com os outros, seja na forma como compreendemos o planeta como um espaço compartilhado.

3.3. EMERGÊNCIA 3: A negociação transnacional sobre a experiência telecolaborativa Brasil-Suíça

Abro esta seção com a análise da categoria negociação transnacional, articulando-a às reflexões sobre minha inserção no projeto e às trocas transnacionais com os colegas da Suíça. Inicialmente, ao receber o convite de meu orientador para participar da proposta, manifestei certo receio, marcado por incertezas e dúvidas se eu conseguiria me comunicar bem ou fazer tudo certo. Entretanto, ao longo do percurso, hesitações deram lugar a um processo de aprendizado, que contribuiu significativamente para minha constituição como pesquisadora-professora. Esse movimento representou a primeira etapa de um processo de *Wondering*, caracterizado por abertura e deslocamento epistemológico. Nesse sentido, a reflexão de Somerville (2008) torna-se particularmente pertinente quando ela diz que: “qualquer processo de criação de novos conhecimentos exige a abertura do eu para esse processo, para o fato de que, ao criar novos conhecimentos, passaremos a habitar e conhecer o mundo de forma diferente do que antes.” (Somerville, 2008, p. 209). A expectativa ao novo foi evidenciada no primeiro registro em meu Diário Multimodal, como visto abaixo:

Ao interagir com pessoas de outros países e estados, esse tipo de troca mostra que, muitas vezes, compartilhamos sentimentos semelhantes no início — mesmo que também tenhamos origens diferentes. Estou ansiosa para ver os outros resultados dessas trocas...
(Diário Multimodal da aluna-pesquisadora).²⁸

Neste cenário, desafiar-me a participar ativamente do projeto significou reconhecer que minha formação docente pôde se transformar quando me permiti habitar zonas de incerteza e diálogo. Durante o percurso, percebi que ser professor de línguas envolve também atravessar fronteiras simbólicas e afetivas e não apenas saber dominar e ensinar os sistemas linguísticos. Entrar nesse espaço de emergência significou aceitar que novas ideias emergem da vulnerabilidade e da disposição para ver-me transformada. Por sua vez, a experiência transnacional intensificou esse movimento, pois me colocou diante de formas de ser e compreender o mundo que desafiaram meus referenciais habituais. O contato com diferentes perspectivas educacionais ampliou a percepção de que a sala de aula pode ser ponto de interseção entre discursos globais, práticas locais e trajetórias individuais diversas. Faço esse contraponto quando trago aqui a última entrada do meu Diário Multimodal, após o fim dos encontros com o grupo:

Uma das percepções mais importantes do curso COIL para mim foi o

²⁸ When interacting with people from other countries and states, this kind of exchange shows that we often share similar feelings at first—even if we also come from different backgrounds. I'm excited to see the other results of these exchanges...

poder da colaboração intercultural. Percebi que, mesmo com barreiras linguísticas e diferentes contextos educacionais, é possível criar experiências de aprendizagem significativas quando trabalhamos juntos com abertura e empatia.

Outra lição fundamental foi a importância de integrar a cidadania global e a Sustentabilidade no ensino de línguas. Os assuntos que discuti com meus colegas abriram meus olhos para outras perspectivas sobre o tema.²⁹ (Diário Multimodal – Aluna-pesquisadora)

A minha inquietação do começo de lidar com o outro, com pessoas de outros países, se transformou num processo produtivo para produzir novos significados ao meu trabalho. No *Becoming*, eu me transformei no entre, no fluxo de relações, nos afetos e nas interpretações que emergiram quando barreiras linguísticas, culturais e contextuais deixaram de atuar como limites e passam a constituir condições de criação compartilhada. Reconheço que foi dentro deste espaço relacional que novas formas de pensar minha docência começam a se esboçar. Não foi um movimento confortável, porém pode-se dizer que foi profundamente fértil: nele, eu me via desafiada a revisitar minhas práticas, valores e formas de me relacionar com o que eu sabia ou poderia saber sobre o Ensino de Línguas. Esta experiência transnacional alterou a maneira como eu existo como professora, convidando-me a repensar uma docência mais sensível e aberta à multiplicidade dos mundos que marcam a sala de aula. E é nesse devir, sempre inacabado, que reconheço a potência transformadora do projeto COIL.

Em continuidade a essa reflexão, apresento a análise das falas de alguns colegas relativas à Sessão 5, realizada em 13 de junho de 2025. A sessão contou com a participação integral do grupo e concentrou-se em três eixos principais: reflexões sobre os principais aprendizados construídos ao longo do curso COIL; possibilidades de implementação de uma educação linguística sustentável no contexto escolar; e a celebração da colaboração internacional e das aprendizagens compartilhadas que emergiram durante o projeto. Foram elementos que delinearum um espaço de diálogo fértil, pois ao ouvir outros sujeitos narrando suas percepções e descobertas fez com que eu me percebesse em movimento, atravessada por deslocamentos que emergiram justamente na relação com o outro. Esse deslocamento ecoou também na fala da colega Sabrina, quando ela disse:

Uma coisa que eu realmente gostei foi de estar em contato global ou internacional com o Brasil e compartilhar todas as ideias que lemos. [...] Antes, eu sabia um pouco sobre Sustentabilidade, mas agora é realmente um dos objetivos incorporá-la à sala de aula. E agora temos algumas ferramentas para fazer isso acontecer.³⁰

²⁹ One of the most important insights from the COIL course for me was the power of collaboration across cultures. I realized that even with language barriers and different educational contexts, it's possible to create meaningful learning experiences when we work together with openness and empathy. Another key takeaway was the importance of integrating global citizenship and sustainability into language education. The things I discussed with my colleagues opened my eyes to other perspectives on the topic.

³⁰ “One thing I really liked was to be in touch globally or internationally with Brazil and to share all the ideas that we read. [...] Before, I knew about sustainability a little bit, but now it's really one of the goals to get it inside the classroom. And now we have some tools to make it happen.”

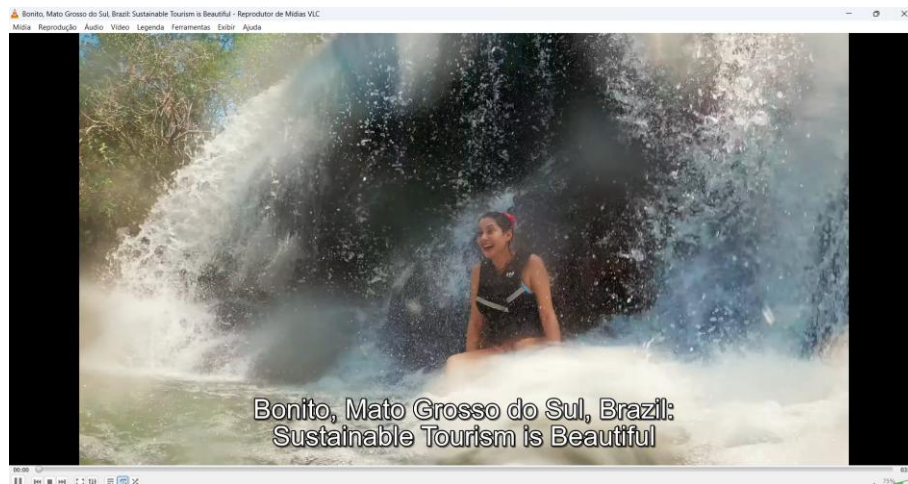
Sua fala espelha um processo que também ocorreu em mim: o reconhecimento de que projetos transnacionais podem expandir nossas possibilidades como professores (Rocha & Maciel, 2016). A identificação acionou um *Becoming* compartilhado nos participantes, como se a transformação dela iluminasse zonas de mudança que eu mesma estava vivenciando. Nessa mesma direção, conecto com o que o colega Erick disse:

Compartilhar exemplos de experiências locais sob uma perspectiva crítica de Sustentabilidade foi um dos pontos altos para mim [...] essa troca de simbolismos...³¹”
(Transcrição da gravação – Sessão 5 – Aluno Erick)

Entendo que, para ele, a troca de símbolos e experiências locais é constitutiva da aprendizagem. Isso me fez reconhecer que minhas próprias narrativas, fossem elas minhas metáforas, meus exemplos, meus contextos, também entraram em circulação e foram ressignificadas no encontro transnacional. O *Becoming* aqui acontece porque percebo que aquilo que trago de meu ganha outros sentidos quando é acolhido e interpretado por alguém de outro lugar. De forma representativa, concebi esse movimento de transformação quando apresentei um recorte do meu trabalho no simpósio realizado na Suíça. Ao compartilhar a realidade do meu estado por meio de um vídeo promocional sobre a cidade de Bonito, pude situar meu lugar de fala e contextualizar minha pesquisa a partir de referências locais. A reação da audiência evidenciou o impacto desse gesto: os participantes expressaram surpresa e interesse e uma pesquisadora do grupo destacou que foi significativo compreender o tema a partir da minha perspectiva, ressaltando como minha visão ampliou e clareou a compreensão da Sustentabilidade da Educação Linguística para ela. Abaixo, apresento um registro (*frame*) do vídeo utilizado na apresentação.

³¹ Sharing examples of local experiences in a critical sustainability view was a key highlight for me [...] this exchange of symbolism...

Figura 21 – Vídeo promocional sobre Bonito/MS



Fonte: Foto tirada pela autora (2025)

A recepção citada confirmou para mim que o compartilhamento de contextos locais em espaços transnacionais pode enriquecer o diálogo e criar possibilidades de ressignificação coletiva. Foi justamente esse potencial formativo que emergiu novamente quando o colega Tarun comentou:

Gostei de estar em contato com estudantes fora da Suíça [...] e de conversar sobre diferentes situações de como a Sustentabilidade é implementada na sala de aula.³²
(Transcrição da gravação – Sessão 5 – Aluno Tarun)

Eu interpreto que sua fala aponta para a importância da diversidade metodológica e contextual. Ao escutá-lo, senti-me provocada a rever meus próprios métodos e a pensar em como diferentes realidades produzem diferentes formas de ensinar. Esse deslocamento constituiu mais um gesto do meu *Becoming*, no qual começo a compreender minha prática através do olhar do outro e a aceitar que minha identidade docente se refaz por meio desses espalhamentos múltiplos. Por fim, quando a professora Ingrid disse:

Foi realmente interessante e empolgante ver todas as diferentes perspectivas [...] ouvir vocês foi muito empolgante para mim.³³
(Transcrição da gravação – Sessão 5 – Professora Ingrid)

Acho que sua fala revela a dimensão afetiva e *sentipensante* do encontro. Ao saber que minha perspectiva afetou alguém de outro contexto, compreendi mais profundamente que meu *Becoming* não é solitário. Eu me transformo porque sou vista, ouvida e interpretada. E, ao mesmo tempo, transformo-me ao escutar e interpretar os outros. A reciprocidade evidencia

³² I like to be in touch with students outside of Switzerland [...] and to talk about different situations of how sustainability is implemented in the classroom.”

³³ It was really interesting and exciting to see all the different perspectives [...] listening to you was very exciting to me.

aquilo que Somerville chama de *Becoming-with*: à docência que se constitui na relação, na abertura e na vulnerabilidade compartilhada.

Assim, ao interpretar as falas deles, percebo que meu *Becoming* docente foi ativado precisamente por tais vozes. Elas funcionaram como espelhos, tensores, provocadores e companhias na emergência de uma versão de mim que ainda está em formação, mas já carrega marcas desses encontros transnacionais que deslocaram meu modo de ensinar, pensar e existir como professora de línguas.

É nesse movimento de deslocamento que fui (re)construindo os sentidos desse capítulo, como um processo atravessado por experiências interculturais, sustentáveis e significativas. A partir das seguintes compreensões, delineio, a seguir, uma proposta que busca articular esses elementos no campo da Educação Linguística.

3.4 CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS COLABORATIVOS: UMA PROPOSTA DE MODELO COIL

Como desdobramento final desta pesquisa, gostaria de apresentar uma possibilidade de aplicação pedagógica que articule a metodologia COIL (*Collaborative Online International Learning*) aos princípios da Educação Linguística Sustentável discutidos ao longo deste trabalho. Como explicam Weininger, Nunes e Silveira (2025),

(...) o trabalho colaborativo [dos projetos COIL] pode servir como mais uma oportunidade não só para aprimorar habilidades tecnológicas e linguísticas, mas também para desenvolver o letramento digital crítica e a abertura para aprender com diferentes realidades, pessoas e contextos. (Weininger, Nunes e Silveira, 2025, p. 3)

Alinhando com a fala acima, em nosso projeto transnacional Brasil–Suíça, a construção de sentidos foi sendo feita em conjunto, negociando além das relações de cidadania planetária, o autoconhecimento e transformações pessoais. Neste caminho, a experiência vivida evidenciou que a telecolaboração pode constituir um espaço significativo de aprendizagem linguística, intercultural, crítica e socioambiental, especialmente quando as interações são organizadas em torno de temas globais que atravessam diferentes realidades locais. Aqui, a aprendizagem de línguas pode ir além, sendo compreendida como prática social e cultural, relacionada à construção de sentidos em interação com o outro.

Ao relacionar o modelo COIL com a Educação Linguística Sustentável Crítica, compreendo que essa abordagem tem potencial de contribuir para a formação de estudantes capazes de refletir sobre problemas globais a partir de seus territórios, compreender interdependências entre sociedade e natureza, desenvolver empatia e dialogar com diferentes culturas e modos de vida.

Como proposta de organização pedagógica, o projeto COIL deve partir da definição clara de objetivos formativos, metodológicos e colaborativos, de modo que as interações entre os participantes não ocorram de maneira aleatória, mas orientadas por intencionalidades pedagógicas específicas. Nesse sentido, a estruturação do projeto pode ocorrer por meio de módulos temáticos, etapas progressivas ou *frameworks* de interação que organizem os momentos de troca, reflexão e produção coletiva ao longo do processo colaborativo.

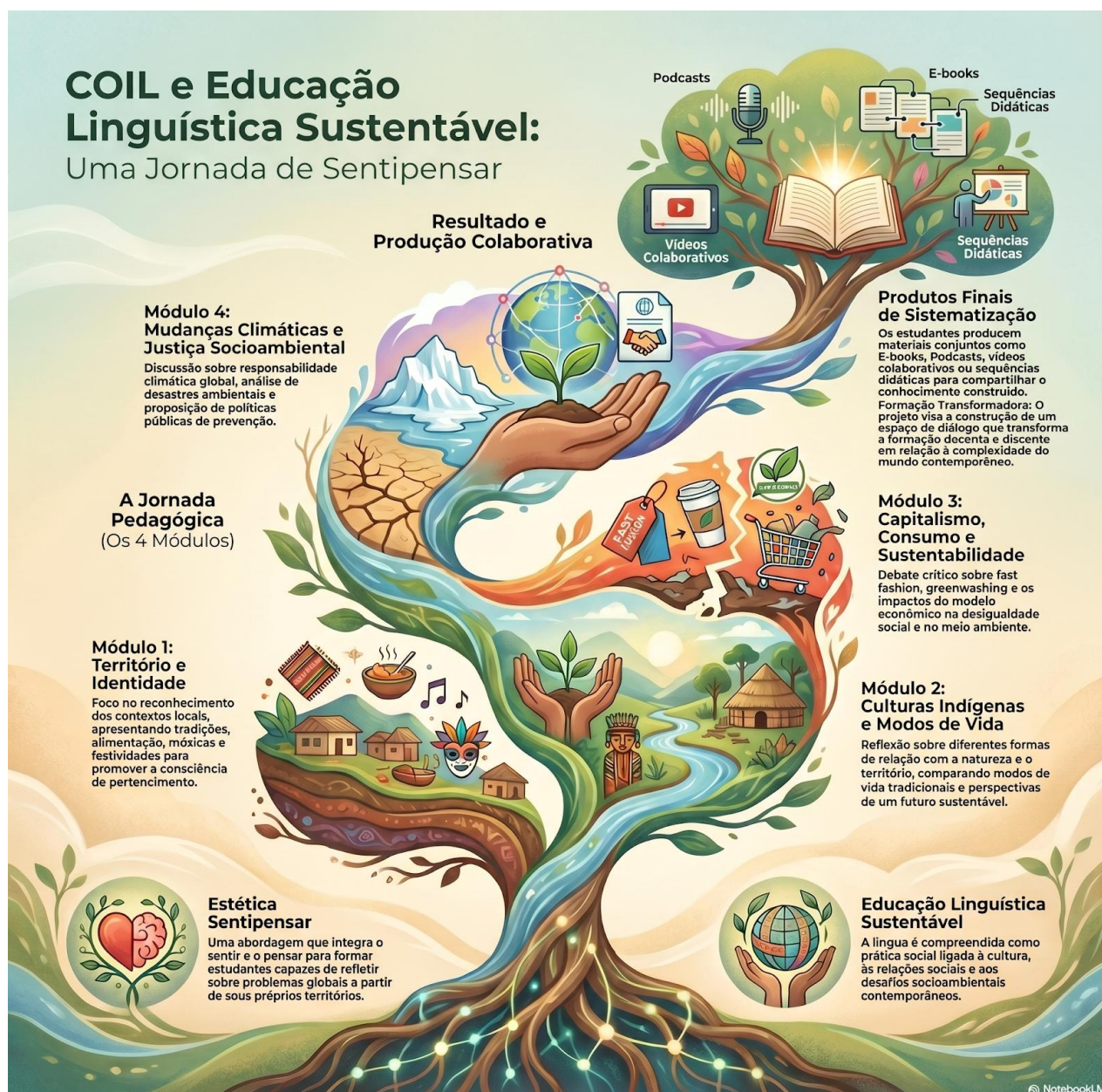
A organização pedagógica possibilita que as discussões se desenvolvam de forma gradual e aprofundada, permitindo que os estudantes construam vínculos dialógicos antes de abordar problemáticas mais complexas relacionadas à Sustentabilidade e à justiça socioambiental. Assim, o percurso formativo favorece a construção de compreensões críticas acerca das desigualdades ambientais, das responsabilidades globais e das experiências locais que atravessam diferentes territórios e populações.

A organização das interações em etapas também contribui para ampliar o engajamento dos participantes, criar espaços de escuta intercultural e estimular práticas de colaboração internacional fundamentadas no respeito às múltiplas perspectivas e realidades sociais. Desse modo, as atividades passam a assumir uma dimensão crítica e dialógica, na qual a troca entre estudantes se torna parte constitutiva do processo de aprendizagem.

Entretanto, não procuro aqui trazer uma receita ou algo pronto, somente sugestões que podem ser alteridades a partir de cada contexto. Não pretendo apresentar um modelo rígido ou uma estrutura universal de aplicação. As possibilidades organizacionais do COIL devem ser compreendidas como sugestões pedagógicas flexíveis, passíveis de adaptação conforme os contextos institucionais, culturais, linguísticos e sociais envolvidos em cada parceria. Isso envolve reconhecer que formatos, temas, metodologias e dinâmicas colaborativas precisam emergir das necessidades e especificidades de cada realidade educacional, evitando a reprodução de propostas padronizadas ou descontextualizadas.

Abaixo trago um infográfico que resume a relação com a proposta e seus módulos:

Figura 22 – Uma jornada de *Sentipensar*



Fonte: Elaborado pela autora (2026) via site Google Notebook klm³⁴

O primeiro módulo, Território e Identidade, tem a oportunidade de promover o reconhecimento dos contextos locais dos estudantes e a reflexão sobre identidade cultural, território e pertencimento. Nesse módulo, os estudantes podem apresentar aspectos de suas culturas locais, como alimentação, músicas, festividades, tradições e características regionais, promovendo o intercâmbio cultural e a construção de um espaço de diálogo entre diferentes realidades.

O segundo módulo, Culturas Indígenas, Fronteiriças e Modos de Vida, propõe a reflexão sobre diferentes formas de viver e diferentes relações com o território e com a natureza. As atividades podem envolver discussões sobre culturas tradicionais, povos indígenas,

³⁴ A tabela completa e mais detalhada se encontra nos anexos deste trabalho.

comunidades locais e modos de vida que estabelecem outras formas de relação com o meio ambiente, o trabalho e a coletividade, possibilitando comparações entre diferentes formas de organização social e perspectivas de futuro.

O terceiro módulo, Capitalismo, Consumo e Sustentabilidade, propõe discussões sobre consumo, produção, desigualdade social e impactos ambientais relacionados ao modelo econômico contemporâneo. Nesse módulo, os estudantes podem discutir hábitos de consumo, *fast fashion*, *greenwashing*, relações de trabalho, produção e desigualdade, refletindo sobre as relações entre economia, sociedade e meio ambiente.

O quarto módulo, Mudanças Climáticas e Justiça Socioambiental, amplia as discussões para questões globais, como mudanças climáticas, desigualdade ambiental, responsabilidade climática e políticas públicas relacionadas ao meio ambiente. As atividades podem incluir análise de notícias, debates, produção de textos opinativos e reflexões sobre responsabilidade coletiva e justiça socioambiental.

Ao final do projeto, propõe-se a elaboração de um produto colaborativo, no qual os estudantes sistematizem as aprendizagens construídas ao longo dos módulos. Esse produto pode assumir diferentes formatos, como e-books, podcasts, vídeos, sequências didáticas, planos de aula ou outros materiais educativos produzidos coletivamente pelos estudantes das instituições participantes.

A organização de um projeto COIL nessa perspectiva permite compreender a aprendizagem de línguas como prática social relacionada ao território, à cultura, às relações sociais e aos desafios socioambientais contemporâneos. Ao promover o diálogo entre estudantes de diferentes países e diferentes contextos culturais, o projeto pode contribuir para a formação de sujeitos capazes de compreender a complexidade do mundo contemporâneo, dialogar com diferentes perspectivas e refletir sobre suas próprias realidades de forma crítica e engajadora.

No próximo capítulo, trago um pouco mais das considerações finais da pesquisa e o que esse caminho deixou em mim, como marcas, perguntas e sentidos que continuam em movimento e que ajudam a compreender quem me tornei ao longo desta trajetória.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quem eu me tornei no final desta pesquisa? Talvez essa seja uma das perguntas mais difíceis de responder, justamente porque ela não se resolve em uma identidade fixa. Eu sinto que o percurso desta dissertação produziu movimento. Movimento no pensamento, no olhar e na maneira como compreendo a educação, os afetos e o próprio ato de pesquisar. Ao longo deste processo, fui atravessada por um *Wondering* que apareceu nas perguntas que surgiram ao longo da pesquisa, perguntas essas que muitas vezes nasceram do encontro com o inesperado. Cada parte em que fui construindo abriu espaços de curiosidade e de reflexão. Ao escutar colegas falando de seus territórios, de suas experiências com a natureza ou com a cultura de seus lugares, fui percebendo que o mundo se expandia diante de mim. O *Wondering*, nesse sentido, foi um exercício constante de se perguntar e de se permitir rever novas interpretações do mundo. Mas esse processo de questionamento também produziu transformação. É aí que aparece o *Becoming*. Ao longo da pesquisa, fui me tornando outra versão de mim mesma. Hoje percebo que me tornei alguém que escuta de maneira diferente. As vozes que emergiram nas sessões do projeto passaram a compor uma espécie de cartografia sensível dentro de mim.

Nesse contexto, retomo o primeiro objetivo desta investigação, na qual consistiu em investigar e analisar a potência dos afetos mobilizados pelos encontros vivenciados no projeto COIL e compreender como esses afetos atravessaram minha formação como professora de línguas. Ao longo da análise, algumas dessas afetações se manifestavam como entusiasmo e curiosidade diante de perspectivas culturais distintas. Outras surgiam como inquietação ao perceber a complexidade das questões socioambientais discutidas. A teoria dos afetos em Spinoza (2009) ofereceu uma importante lente para compreender esses movimentos. Ao longo desta pesquisa, experimentei ambos os movimentos de felicidade e tristeza. Houve momentos de alegria em que os diálogos interculturais ampliaram minha percepção sobre o mundo, despertando novas formas de pensar a relação entre linguagem, educação e Sustentabilidade. Em outros momentos, as discussões revelaram tensões que me deixaram desconfortável de refletir ou escrever e provocaram inquietações profundas sobre o papel da educação diante das crises contemporâneas. Fui afetada intelectualmente, ao entrar em contato com novas teorias, conceitos e perspectivas que ampliaram minha compreensão sobre Sustentabilidade e Educação Linguística. Fui afetada emocionalmente, ao escutar relatos que revelavam as inquietações e esperanças de pessoas que vivem em contextos distintos do meu. Fui afetada eticamente, ao perceber que discutir Sustentabilidade implica reconhecer responsabilidades coletivas diante das transformações ambientais que atravessam o planeta. Em conexão as teorias de Afeto, o *sentipensar* na pesquisa implicou

reconhecer que o conhecimento emerge do entrelaçamento entre razão e emoção, entre análise crítica e experiência sensível. Ao longo desta pesquisa, compreendi que refletir sobre questões ambientais exige reconhecer como essas transformações nos afetam e como respondemos a elas em nossas práticas cotidianas.

O segundo objetivo desta investigação consistiu em cartografar as emergências de sentido mobilizadas ao longo do processo do projeto COIL, buscando compreender como diferentes noções de Sustentabilidade eram construídas, negociadas e ressignificadas nas interações entre os participantes. A análise das sessões revelou que essas emergências apareciam em momentos específicos de diálogo, quando determinadas experiências provocavam novas reflexões coletivas. Várias dimensões da Sustentabilidade emergiram nas conversas. Questões relacionadas aos espaços verdes, *Buen Vivir*, justiça socioambiental, questões sobre *Greenwashing*, reflexões sobre as mudanças climáticas e às desigualdades globais começaram a aparecer com a medida que os diálogos avançavam. Esse movimento revelou que a Sustentabilidade é um conceito complexo e multifacetado. Ela envolve dimensões ecológicas, sociais, econômicas e culturais que se entrelaçam de maneiras diversas em diferentes contextos. Desta maneira, as discussões realizadas no projeto COIL Brasil-Suíça permitiram observar como nós, os participantes do projeto, negociávamos essas diferentes dimensões com distintas interpretações sobre o tema e como isso enriqueceu nossas percepções e conhecimentos como professores de línguas em formação.

Outro aspecto relevante identificado nas análises referiu-se ao papel das experiências locais na construção desses sentidos. As narrativas que trocamos ao longo dessa parceria me fizeram perceber que Sustentabilidade não é um conceito único que se aplica igualmente em qualquer lugar. Cada um de nós carregava experiências distintas de como vivemos, sentimos e nomeamos o que é sustentável em nossos territórios e em nossas vidas. Foi sobre estar junto, de escutar de onde falava cada voz e de reconhecer que o conhecimento se constrói nesse entre-lugar relacional, marcado pelo encontro e pela diferença. Talvez uma das aprendizagens mais importantes deste percurso tenha sido perceber que o conhecimento emerge nos encontros, nas conversas e nas experiências compartilhadas. Cada interação vivida no projeto deixou marcas que continuam ecoando em minha forma de pensar e ensinar.

Ao revisitar todo esse percurso, também espero que esta pesquisa ofereça algumas contribuições para o campo da Educação Linguística e para os debates sobre Sustentabilidade na educação. Uma dessas contribuições pode estar na possibilidade de aproximar discussões ambientais de práticas pedagógicas voltadas ao ensino de línguas. Em muitos contextos educacionais, a Sustentabilidade ainda aparece como um tema associado

principalmente às ciências naturais ou às disciplinas voltadas ao meio ambiente. No entanto, as experiências vividas no projeto COIL mostraram que o ensino de línguas pode se tornar um espaço fértil para refletir sobre as transformações socioambientais que atravessam o mundo contemporâneo.

Ao compartilharmos narrativas de nossos territórios, passamos a mobilizar reflexões que nos mostrou que a Sustentabilidade é uma questão que atravessa diferentes realidades e contextos. É uma dinâmica que pode enriquecer o ensino de línguas e contribuir para ampliar a consciência dos estudantes sobre as interdependências que marcam o planeta, pois, quando estudantes de diferentes países discutem suas experiências com mudanças climáticas, práticas culturais ou relações com o ambiente, pode ser compreendida coletivamente uma compreensão mais complexa sobre a Sustentabilidade e sobre as múltiplas formas de habitar o mundo. Nesse processo, a língua passa a atuar como uma ponte entre mundos, tornando-se um espaço de encontro, diálogo e construção de sentidos compartilhados. A experiência analisada mostra que projetos de telecolaboração internacional podem criar espaços ricos para o desenvolvimento de reflexões críticas sobre questões globais. Nesse sentido, práticas pedagógicas inspiradas em propostas de telecolaboração podem contribuir para promover uma educação linguística mais conectada aos desafios do presente. A discussão de temas como Sustentabilidade, Justiça Socioambiental e Responsabilidade Global pode ampliar o escopo do ensino de línguas, aproximando-o das questões que atravessam a vida dos estudantes e de suas comunidades.

Outra contribuição importante desta pesquisa diz respeito à incorporação do afeto e do *sentipensar* como dimensões legítimas na produção de conhecimento. As experiências analisadas nesta investigação mostram que as discussões sobre Sustentabilidade mobilizam dimensões sensíveis que atravessam os sujeitos de maneira profunda. Reconhecer essas dimensões afetivas não significa abandonar o rigor científico, mas ampliar as formas de compreender os processos de aprendizagem e de produção de conhecimento. Portanto, quando os estudantes têm a oportunidade de compartilhar suas experiências e percepções sobre o mundo, o processo de aprendizagem se torna mais significativo. A língua passa a funcionar como um meio para construir sentidos coletivos e para refletir sobre os desafios que enfrentamos como sociedade.

Ao mesmo tempo, reconheço que esta pesquisa também apresenta limitações, como todo processo investigativo. Uma dessas limitações está relacionada ao recorte específico do contexto analisado. O estudo concentrou-se nas interações de um grupo particular de participantes envolvidos em um projeto de telecolaboração entre Brasil e Suíça. As experiências observadas refletem as dinâmicas específicas desse grupo e desse contexto

educacional. Outros projetos de telecolaboração podem produzir dinâmicas distintas, dependendo dos participantes, dos temas abordados e das metodologias utilizadas.

Outra limitação diz respeito ao fato de que esta investigação parte de uma perspectiva autoetnográfica. Isso significa que minhas próprias experiências e interpretações fazem parte do processo analítico. Essa característica, embora ofereça uma riqueza interpretativa ao permitir uma análise situada e reflexiva, também implica reconhecer que os resultados desta pesquisa não pretendem ser generalizáveis para todos os contextos de educação linguística.

Ainda assim, acredito que as reflexões apresentadas aqui podem contribuir para ampliar debates sobre o papel da Educação Linguística diante das transformações ambientais e sociais que marcam o tempo presente. Diante disso, esta pesquisa abre possibilidades para investigações futuras. Seria interessante investigar como estudantes de diferentes níveis de ensino interpretam e mobilizam conceitos relacionados à Sustentabilidade durante interações interculturais.

Ao olhar para todo esse percurso, percebo que esta dissertação marca, na verdade, um momento de pausa para refletir sobre um processo que continua em movimento. As perguntas que surgiram ao longo desta investigação permanecem abertas e seguem acompanhando meu caminho como professora e pesquisadora. Participar do projeto COIL e desenvolver esta pesquisa me ensinou que o conhecimento nasce nos encontros. Vivemos em um tempo marcado por transformações profundas e por desafios ambientais cada vez mais visíveis. Nesse cenário, a educação tem um papel fundamental na construção de formas mais responsáveis e sensíveis de habitar o mundo.

Por fim, quando iniciei esta dissertação com a metáfora da semente, eu ainda não sabia exatamente quais caminhos essa semente percorreria, nem mesmo se aquele era o solo certo para que ela crescesse. Em muitos momentos, questioneei se era realmente isso que eu queria pesquisar, se minhas inquietações eram pertinentes, se minhas experiências poderiam, de fato, ser consideradas pesquisa, se minhas perguntas eram grandes o suficiente ou pequenas demais para um trabalho acadêmico. Houve momentos de dúvida, de insegurança e de silêncio, momentos em que o crescimento parecia não acontecer, como uma semente que permanece debaixo da terra sem saber se um dia encontrará luz. Com o tempo, fui compreendendo que esse processo de incerteza também fazia parte do crescimento. A semente não sabe exatamente o que encontrará quando começar a crescer, ela apenas responde ao ambiente, à água, à luz, ao solo que a acolhe. Da mesma forma, esta pesquisa foi se construindo no caminho. Aos poucos, percebi que talvez a pesquisa não estivesse apenas nos livros ou nas teorias, mas também nas experiências vividas, nos abraços trocados,

nas histórias compartilhadas, nas inquietações e nas formas como passamos a olhar para o mundo depois de determinados encontros.

Assim, compreendo que esta dissertação é planta em crescimento. As raízes talvez sejam as experiências, as memórias e os territórios que me constituem; o caule, os caminhos teóricos e metodológicos que sustentaram esta pesquisa; e as folhas, as reflexões, encontros e aprendizados que surgiram nesse meio tempo. Ainda há muito a crescer, muito a aprender e muito a florescer. Ao encerrar este texto, sinto que a pergunta que iniciou esta investigação permanece viva: como fui afetada por esses encontros? A resposta talvez esteja justamente no fato de que agora olho para o mundo com mais perguntas do que antes. Perguntas que me convidam a continuar escutando, aprendendo e refletindo sobre as relações que sustentam a vida no planeta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREMA (Associação Brasileira de Resíduos e Meio Ambiente). *Panorama de resíduos sólidos*. 2024. Projeto gráfico e diagramação: Grappa Marketing Editorial. Disponível em: <https://static.poder360.com.br/2024/12/panorama-dos-residuos-solidos-no-brasil-2024.pdf>. Acesso em: 3 out. 2025.
- ACOSTA, Alberto. *El Buen Vivir en el camino del post-desarrollo: una lectura desde la Constitución de Montecristi*. Quito: Fundación Friedrich Ebert Stiftung (FES-ILDIS), 2010.
- ADAMS, Tony; JONES, Stacy Holman; ELLIS, Carolyn. Autoethnography: chapter 1. In: ADAMS, Tony; JONES, Stacy Holman; ELLIS, Carolyn. *Autoethnography*. Oxford: Oxford University Press, 2015.
- AHMED, Anwar Uddin; MORGAN, Brian; MACIEL, Ruberval Franco. *Feeling Our Way: A Trioethnography on Critical Affective Literacy for Applied Linguistics*. Calidoscópio, São Leopoldo, v. 19, n. 4, p. 538–552, 2021. DOI: 10.4013/cld.2021.194.08.
- AHMED, Sara. *The cultural politics of emotion*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2004.
- ALMEIDA, Joana; ROBSON, Sue; MOROSINI, Marília; BARANZELI, Caroline. Understanding internationalization at home: perspectives from the global North and South. *European Educational Research Journal*, v. 18, n. 2, p. 200–217, 2019.
- ALVES, José Eustáquio Diniz. Cientistas alertam para a possibilidade de colapso social e ambiental. CEE Fiocruz, 16 nov. 2023. Disponível em: <https://cee.fiocruz.br/?q=cientistas-alertam-para-a-possibilidade-de-colapso-social-e-ambiental-artigo-de-jose-eustaquio-diniz-alves>. Acesso em: 3 out. 2025.
- ANWARUDDIN, S. M. Why Critical Literacy Should Turn to ‘The Affective Turn’: Making a Case for Critical Affective Literacy. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, [S.l.], v. 37, n. 3, p. 381–396, 2015. DOI: 10.1080/01596306.2015.1042429
- BBC NEWS BRASIL. Apenas 100 empresas são responsáveis por 71% das emissões globais de gases de efeito estufa, diz estudo. *BBC News Brasil*, 10 out. 2019. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-49992174>. Acesso em: 10 mar. 2026.
- BERNHARDT, Eduardo. Sustentabilidade: definição, importância e boas práticas. Recicloteca, 29 maio 2020. Disponível em: <https://www.recicloteca.org.br/Sustentabilidade-2/Sustentabilidade-definicao-importancia-e-boas-praticas/>. Acesso em: 21 jul. 2025.
- BHABHA, Homi K. *The location of culture*. 2. Ed. London: Routledge, 2012.
- BOFF, Leonardo. *Sustentabilidade: o que é, o que não é*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- BORDA, Orlando Fals. *Ciencia propia y colonialismo intelectual: Los nuevos rumbos*. Bogotá: Carlos Valencia Editores. 1987
- BTS. *So Far Away (SUGA, Jin, Jungkook Ver.)*. Seul: Big Hit Entertainment, 2017. Áudio digital. Disponível em: <https://soundcloud.com/bangtan/sofarawayfesta>. Acesso em: 1 jun. 2026.
- CHANG, Chia-chen; LIN, Brenda; FENG, Xiaoqi; ANDERSSON, Erik; GARDNER, John; ASTELL-BURT, Thomas. A lower connection to nature is related to lower mental health benefits from nature contact. *Scientific Reports*, v. 14, n. 1, p. 6705, 2024. DOI: 10.1038/s41598-024-56968-5.

- CHANG, Heewon. *Autoethnography as method*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press, 2008.
- COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO. *Our common future*. New York: United Nations, 1987.
- CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO (CIMI). Nota do Cimi em apoio aos povos indígenas do Tapajós mobilizados contra privatização do rio. Santarém, PA, 9 fev. 2026. Disponível em: <https://cimi.org.br/2026/02/nota-apoio-mobilizacao-tapajos/>. Acesso em: 10 fev. 2026.
- COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000.
- _____. *Multiliteracies: new literacies, new learning*. Pedagogies: Na International Journal, v. 4, n. 3, p. 164–195, 2009.
- CORSINI, Carla. Internacionalização como prática local: telecolaboração UEMS (Brasil) - Glendon College/York University (Canadá) e a formação de professores de Língua Inglesa. 2019. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.
- CORSINI, Carla; MACIEL, Ruberval Franco. *Internationalization as a local practice – Brazil-Canada telecollaboration project*. In: MACIEL, Ruberval Franco; MORGAN, Brian; MARTIN, Ian (org.). *A decade of transnational partnership: UEMS (Brazil) Glendon-York University (Canada) experiences in Applied Linguistics*. Campo Grande, MS: Vezevoz, 2024. p. 93–108.
- COSTA, Gisele Ottoni Tamez da. *Translinguagem: um levantamento dos estudos brasileiros*. 2020. Dissertação (Mestrado em Letras) — Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2020. Acesso em: 7 jun. 2026.
- CRESWELL, John William. *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. 4. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2014.
- DE LA FUENTE, María José. Introduction: toward education for sustainable development (ESD) in foreign languages. In: DE LA FUENTE, María José (org.). *Education for sustainable development in foreign language learning: 132igher132a-based instruction in college-level curricula*. New York: Routledge, 2021. DOI: 10.4324/9781003080183.
- DENZIN, Norman Kent; LINCOLN, Yvonna Sessions (org.). *The Sage handbook of qualitative research*. 3. Ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2006.
- ESCOBAR, Arturo. *Sentipensar con la tierra: nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Medellín: Ediciones UNAULA, 2014. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/escpos-unaula/20170802050253/pdf_460.pdf. Acesso em: 7 jun. 2025.
- FERRARI, Lorene Fernández Dall Negro. “*Em espanhol! Que lindo! Sabe dos idiomas! Em português e espanhol; que rico, tá?*”: um olhar situado sobre aspectos de translinguagem na interação professora/alunos em uma escola de fronteira Brasil-Bolívia. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras) — Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2017.
- FOOD AND AGRICULTURE ORGANIZATION. *Global forest resources assessment 2020: main report*. Rome: FAO, 2020.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 16. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

G1. Governo de Minas reduziu gastos contra impactos das chuvas em cerca de 96% entre 2023 e 2025. *G1 Minas Gerais*, 25 fev. 2026. Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/2026/02/25/governo-de-minas-reduziu-gastos-contra-impactos-das-chuvas-em-cerca-de-96percent-entre-2023-e-2025.ghtml>. Acesso em: 10 mar. 2026.

GARCÍA, Ofelia; WEI, Li. *Translanguaging: language, bilingualism and education*. London: Palgrave Macmillan, 2014.

GRANDE, Gabriela Claudino; REIS, Milena Oliveira. A construção de quem somos: processos de (des)reconstrução das identidades. In: TAKAKI, Nara Hiroko; GRANDE, Gabriela Claudino (org.). *Educação crítica de línguas/linguagens em grupos de estudos*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. P. 89–112. DOI: 10.31560/pimentacultural/2023.96061.5.

GREGG, Melissa; SEIGWORTH, Gregory J. (org.). *The affect theory reader*. Durham: Duke University Press, 2010.

GRUBERT, Roseli Peixoto. “Se eu pudesse mudar algo, apenas diria para ter mais aulas assim?”: multimodalidade, translinguagem e letramento crítico afetivo em um curso de graduação em Letras. 2023. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Mato Grosso, 2023.

GUDYNAS, Eduardo. Buen vivir: germinando alternativas al desarrollo. *América Latina en Movimiento*, v. 462, p. 1–17, 2011. Disponível em: <https://www.flacsoandes.edu.ec/pt-br/agora/buen-vivir-germinando-alternativas-al-desarrollo>. Acesso em: 13 out. 2025.

HILL, Lowine Stella; GHORPADE, Sarah; GALAPPATHTHI, Madu. Toward decolonizing 133igher133a ir133ty research: a systematic process to guide critical reflections. *Facets*, v. 8, p. 1–11, 2023. DOI: 10.1139/facets-2022-0254.

HERNÁNDEZ CASTÁN, Jesús; SANTIAGO JIMÉNEZ, María Evelinda. Desarrollo sustentable y buen vivir: dos paradigmas que se aproximan. *Nuevo Coloquio Interdisciplinario de Postgrados*, v. 1, n. 3, 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/304540531_DESARROLLO_SUSTENTABLE_Y_BUEN_VIVIR_DOS_PARADIGMAS_QUE_SE_APROXIMAN. Acesso em: 13 out. 2025.

HOLMAN JONES, Stacy. Living bodies of thought: the “critical” in critical autoethnography. *Qualitative Inquiry*, v. 22, n. 4, p. 228–237, 2016.

HODGSON, Lilian Mello. *As células-tronco rizomáticas na coconstrução do conhecimento de inglês acadêmico em um curso de Medicina*. 2019. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Mato Grosso do Sul, 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS ESPACIAIS. *Monitoramento do desmatamento na Amazônia Legal por satélite – PRODES*. Disponível em: <https://www.gov.br/inpe>. Acesso em: 25 jul. 2025.

INTERGOVERNMENTAL PANEL ON CLIMATE CHANGE. *Climate change 2023: synthesis report*. Disponível em: <https://www.ipcc.ch>. Acesso em: 25 jun. 2025.

KNIGHT, Jane. International 133igher education 2: e-learning international issues updating the definition of internationalization. 2003. Disponível em:

https://goglobal.fiu.edu/_assets/docs/knight-2015-updated-definition-of-internationalization.pdf. Acesso em: 25 jun. 2025.

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

_____. *Caminhos para a cultura do Buen Vivir*. São Paulo: Cultura do Buen Vivir, 2020. Disponível em: <https://cdn.biodiversidadla.org/content/download/172583/1270064/file/Caminhos%20para%20a%20cultura%20do%20Bem%20Viver.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2025.

KROMPÁK, Edina; ALTHAUS, Irene; ROCHA, Cláudia Hilsdorf; HASHIGUTI, Simone Tiemi; MACIEL, Ruberval Franco. *Linguistic and global citizenship in Swiss and Brazilian language education: extended summary*. 2025. Disponível em: <https://www.fhnw.ch/plattformen/iddwh/wp-content/uploads/sites/398/linguistic-and-global-citizenship-in-swiss-and-brazilian-language-education.pdf>. Acesso em: 13 out. 2025.

KUČEROVÁ, Kateřina. Benefits and challenges of conducting a collaborative online international learning class (COIL). *International Journal on Studies in Education (IjonSE)*, v. 5, n. 2, p. 193–212, 2023. DOI: 10.46328/ijonse.110.

KUMARAVADIVELU, Balamurali. *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*. New Haven: Yale University Press, 2003.

_____. *Language Teacher Education for a Global Society: A Modular Model for Knowing, Analyzing, Recognizing, Doing, and Seeing*. New York: Routledge, 2012.

LEASK, Betty. Internationalization of the curriculum, teaching and learning. In: *Encyclopedia of international higher education systems and institutions*. Dordrecht: Springer, p. 1-19, 2020.

MACIEL, Ruberval Franco. Por outras epistemologias de pesquisa em formação de professores (prefácio). In: MARQUES, Nelagley. *Da formação continuada aos momentos de tensão em sala de aula de uma escola pública em Campo Grande-MS: uma perspectiva rizomática*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

MACIEL, Ruberval Franco; MORGAN, Brian; MARTIN, Ian (org.). *A decade of transnational partnership: UEMS (Brazil) Glendon-York University (Canada) experiences in Applied Linguistics*. Campo Grande, MS: Vezevoz, 2024.

MACESAR, Anna Francesca. *The history of greenwashing*. The Sustainable Agency, 18 abr. 2025. Disponível em: <https://thesustainableagency.com/blog/the-history-of-greenwashing/>

MASSUMI, Brian. *Politics of Affect*. Cambridge: Polity Press; Kindle Edition, 2015.

MARQUES, Nelagley. *Da formação continuada aos momentos de tensão em sala de aula: uma perspectiva rizomática*. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Mato Grosso do Sul, 2015.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade. O Professor de Inglês e os Letramentos do Século XXI: métodos ou ética?. In: Jordão, C.M.; Martinez, J.; Halu, R. (Org.). *Formatação “desformatada”: práticas com professores de língua inglesa*. 1ed. Campinas: Pontes, 2011, v., p. 285-298.

_____. Decolonialidade e(m) linguística aplicada: uma entrevista com Lynn Mario Trindade Menezes de Souza. *Polifonia: Estudos da Linguagem*, v. 29, p. 149–177, 2022.

_____. Letramentos Críticos: um olhar sobre os estudos decoloniais. Palestra online ministrada para o curso de especialização lato sensu em Linguística Aplicada da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2024.

MIGNOLO, Walter D. *Histórias locais / designs globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Pesquisa qualitativa em linguística aplicada. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 329–338, 1994.

_____. *Linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MORAES, Maria Cândida; DE LA TORRE, Saturnino. *Sentipensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2. Ed. São Paulo: Cortez; UNESCO, 2001.

MORGAN, Brian; ROCHA, Cláudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco. Literacies in times of crisis: A trioethnography on affective and transgressive practices. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 21, n. 2, p. 333-369, 2021.

MOROSINI, Marília Costa; NASCIMENTO, Lorena Machado do. Internacionalização da educação superior no Brasil: a produção recente em teses e dissertações. *Educação em Revista*, v. 33, p. e155071, 2017.

MOURA, Gustavo Henrique da Cunha. *Momentos transculturais e ecologia dos saberes na formação de um professor de língua inglesa em pesquisa de característica rizomático-autoetnográfica*. 2017. Exame de qualificação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Mato Grosso do Sul, 2017.

MOURA, Gustavo Henrique da Cunha, MACIEL Ruberval Franco. *Affordances of academic mobility in transcultural language teacher education: global citizenship development through international teaching and learning*. In: MACIEL, Ruberval Franco; MORGAN, Brian; MARTIN, Ian (org.). *A decade of transnational partnership: UEMS (Brazil) Glendon-York University (Canada) experiences in Applied Linguistics*. Campo Grande, MS: Vezevoz, 2024. p. 93-129

NAÇÕES UNIDAS. *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. New York: United Nations, 2015.

NERVINO, Esterina; CHEUNG, Joyce Oiwan; CHEN, Jiayi. Charting the path of 135igher135a ir135ty discourse research: a systematic review of 135igher135 linguistic studies. *International Journal of Applied Linguistics*, v. 34, n. 3, p. 862–883, 2024. DOI: 10.1111/ijal.12537.

OFICINA DAS SEMENTES. *A borboleta*. Disponível em: <https://www.artmajeur.com/duend/pt/obras-de-arte/3245933/a-borboleta>. Acesso em: 19 abr. 2026.

ONO, Fabrício Tetsuya Parreira. *A formação do formador de professores: uma pesquisa autoetnográfica na área de língua inglesa*. 2017. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

POWELL, Sarah; SOMERVILLE, Margaret. Drumming in 136igher136 and 136ighe: Music, literacy and 136igher136a ir136ty in early 136ighe learning. *Journal of Early Childhood Literacy*, v. 20, n. 4, p. 839-861, 2018.

POWER, Kerith; SOMERVILLE, Margaret. Space, place and body: temporary coalitions, nodes in a network. *Reconceptualizing Educational Research Methodology*, v. 3, n. 2, 2012.

PAGOTTO, Érico Luciano. *Greenwashing: os conflitos éticos da propaganda ambiental*. 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/100/100134/tde-22072013-141652/>. Acesso em: 15 dez. 2025.

PNUMA. ONU Meio Ambiente aponta lacunas na reciclagem global de plástico. *Nações Unidas Brasil*, 3 jan. 2019. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/82048-onu-meio-ambiente-aponta-lacunas-na-reciclagem-global-de-pl%C3%A1stico>. Acesso em: 15 dez. 2025.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y 136igher136a 136igher136a*. Buenos Aires: CLACSO, 1998.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco. Ensino de língua estrangeira como prática translíngue: articulações com teorias bakhtinianas. *D.E.L.T.A.*, v. 31, n. 2, p. 411–445, 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/26388/18933>. Acesso em: 15 dez. 2025.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco. Internacionalização do ensino superior como prática local: implicações para práticas educacionais. *Interletras (Dourados)*, v. 6, p. 1–18, 2016.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf. Escute com seu corpo: o potencial subversivo do afeto em tempos sombrios. *Revista X*, v. 15, n. 4, p. 115-125, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5380/rvx.v15i4.76202>

ROCHA, Cláudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco. Radical social transformation, translanguaging, and decolonial language education for Sustainability. *Revista Leia Escola*, Campina Grande, v. 24, n. 2, p. 36–50, 2024. DOI: 10.5281/zenodo.14052525. Disponível em: <https://revistas.editora.ufcg.edu.br/index.php/leia/article/view/3044>. Acesso em: 15 dez. 2025.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; BARBOSA, Jaqueline Peixoto. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

RUBIN-OLIVEIRA, Marlize; COSTA, Maria Luisa Dell. Internacionalização da educação superior at home: conceitos, lugares e sujeitos. *Revista Internacional de Educação Superior*, v. 8, 2022.

SACHS, Ignacy. Estratégias de transição para o século XXI. In: BURSZTYN, Marcel (org.). *Para pensar o desenvolvimento sustentável*. São Paulo: Brasiliense, 1993. P. 29–56.

_____. *Caminhos para o desenvolvimento sustentável*. Rio de Janeiro: Garamond, 2002.

SAPORITO, Adriana; HODGSON, Elaine; MONTEIRO, Rafael; KIRMELIENE, Viviane. *Teláris essencial: língua inglesa – 7º ano*. São Paulo: Ática, 2024.

SILVA, Marcinete Rocha da. *Processo de construção de sentidos nas aulas de Língua Portuguesa sob a ótica translingue, multissensorial e afetiva*. 2024. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2024.

SILVA, Simone Batista da. Implicated literacies: life begetting life in linguistic education. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 21, n. 2, p. 605–626, 2021. DOI: 10.1590/1984-6398202117950.

SIQUEIRA, Lucas; HELLÍN, Daniel. Publicidade enganosa: reflexões sobre discurso institucional e respostas desviantes do consumidor. *Metodos Revista de Ciencias Sociales*, v. 6, n. 2, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/4415/441556240005/>. Acesso em: 14 jul. 2025.

SOMERVILLE, Margaret Jean. Postmodern emergence. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, v. 20, n. 2, p. 225–243, 2007. DOI: 10.1080/09518390601159750.

_____. Waiting in the chaotic place of unknowing: articulating postmodern emergence. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, Londres, v. 21, n. 3, p. 209–220, 2008. DOI: 10.1080/09518390801998353.

_____. A place pedagogy for ‘global contemporaneity’. *Educational philosophy and theory*, v. 42, n. 3, p. 326–344, 2010.

SOUZA, Erika Regina Soares de. *Olhares situados de uma professora formadora acerca do afeto, a partir dos relatórios de estágio supervisionado de Língua Inglesa no curso de Letras da UNEMAT, sob a perspectiva da imanência do corpo em relação à mente*. 2023. Tese (Doutorado em Linguística) — Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2023.

SPINOZA, Baruch. *Ética*. Tradução de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SUNY COIL Center. *COIL?* New York: SUNY Online, 2021. Disponível em: <https://online.suny.edu/introtocoil/suny-coil-what-is/>. Acesso em: 13 out. 2025.

TAKAKI, Nara Hiroko. Por uma autoetnografia/autocrítica reflexiva. *Inter Letras*, v. 8, p. 1–19, 2020.

TOMANEK, Jeanie. *Seed*. Disponível em: <https://jeanie-tomanek.pixels.com/featured/seed-jeanie-tomanek.html>. Acesso em: 20 abr. 2026.

UNESCO. *Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI*. Brasília, 2015. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234311>. Acesso em: 13 out. 2025.

UNUIGBE, Ngozi Finette. Rights of rivers: learning from the River Whanganui case. *Christ University Law Journal*, v. 11, p. 91, 2022.

VOGT, Markus; WEBER, Christoph. Current challenges to the concept of Sustainability. *Global Sustainability*, v. 2, e4, p. 1–6, 2019. DOI: 10.1017/sus.2019.1.

WEININGER, Markus Johannes; NUNES, Elaine Cristina Roschel; SILVEIRA, Rosane. Collaborative Online International Learning (COIL) and Critical Virtual Exchange (CVE) in the Education of Teachers of Additional Languages—Theoretical Background and Practical Experiences. *Pandaemonium Germanicum*, v. 28, p. e250018, 2025.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. *WHO quality database (update 2024), version 6.1*. Geneva: World Health Organization, 2024. Disponível em: <https://www.who.int/data/gho/data/themes/air-pollution/who-air-quality-database>. Acesso em: 13 out. 2025.

WOICOLESCO, Vanessa Gabrielle; CASSOL-SILVA, Carla Camargo; MOROSINI, Marília. Internationalization at home and virtual: a sustainable model for Brazilian education. *Journal of Studies in International Education*, v. 26, n. 2, p. 222–239, 2022.

ZHANG, Jie; PEARLMAN, Amy M. G. Expanding access to international education through technology-enhanced collaborative online international learning (COIL) courses. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, v. 14, n. 1, p. 1–11, 2018.

ZYGMUNT, Tomasz. Language education for sustainable development. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, v. 7, n. 1, p. 112–124, jun. 2016. DOI: 10.1515/dcse-2016-0008.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TABELA DOS NOMES FICTÍCIOS DOS PARTICIPANTES

PROFESSORES	NACIONALIDADE
Eliza	Húngara; fala húngaro, espanhol, inglês e suíço-alemão
Ingrid	Suíça, fala suíço-alemão e inglês
Roberto	Brasileiro; fala português, inglês e espanhol
Cleonice	Brasileira; fala português, inglês e espanhol
Martin	Suíço; fala inglês, suíço-alemão, alemão e espanhol
ALUNOS	NACIONALIDADE
Erick	Brasileiro; fala português, inglês e espanhol
Sabrina	Suíça-brasileira; fala alemão, português, inglês e francês
Theo	Suíço; fala suíço-alemão, alemão e inglês

Vera	Brasileira; fala português e inglês
Valentina	Suíça (família italiana); fala suíço-alemão, inglês e italiano
Tarun	Suíço-tâmil; fala tâmil, alemão e inglês
Vinícius	Brasileiro; fala português e inglês
Johan	Suíço; fala suíço-alemão e romanche

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

APÊNDICE B – TABELA DO MODELO COIL PARA UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA SOBRE EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA SUSTENTÁVEL

Módulo	Tema	Objetivos	As atividades podem incluir:
Módulo 1	Território e Identidade	Pesquisar, discutir e trabalhar sobre seus contextos locais, promovendo consciência de território e interculturalidade	Apresentação de tradições culturais; alimentação local; músicas e festividades; Discussão sobre culturas locais e globais;

Módulo 2	Culturas Indígenas, Fronteiriças e Modos de Vida	Refletir sobre diferentes modos de vida, culturas locais e relações com o território	Discussão sobre tradições locais; A relação das culturas indígenas/nativas ou tradicionais com a natureza; comparação entre modos de vida e possibilidades de um futuro mais sustentável;
Módulo 3	Capitalismo, Consumo e Sustentabilidade	Discutir consumo, produção, desigualdade e impactos do capitalismo no meio ambiente e na sociedade	Debate sobre fast fashion; Análise de greenwashing e os discursos que o cercam; Comparação de hábitos de consumo e o que é “consumo”; Discussão sobre trabalho, produção e desigualdade
Módulo 4	Mudanças Climáticas e Justiça Socioambiental	Reflexões sobre mudanças climáticas, discussões sobre responsabilidade global climática	• Debate sobre desigualdade ambiental; • Leitura de notícias sobre enchentes, secas ou desastres ambientais; • Discussão sobre responsabilidade climática; • Produção de textos opinativos; • Discussão sobre políticas públicas de prevenção de desastres.
Produto Final	Projeto Colaborativo	Sistematizar aprendizagens e promover produção conjunta	Produção de: • Ebooks • Podcasts • Livros ou vídeos colaborativos,

			• Sequências didáticas ou planos de aula colaborativos;
--	--	--	---

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

APÊNDICE C - DECLARAÇÃO DE USO DE FERRAMENTAS DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

Conforme exigido pelo *Guia de Uso Responsável da Inteligência Artificial na Pesquisa, Pós-graduação e Inovação da UEMS (Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul)*:

Eu, Milena Oliveira Reis, declaro que utilizei ferramentas de Inteligência Artificial (IA) no processo de elaboração do trabalho intitulado: “**LINGUAGEM E SUSTENTABILIDADE NA ERA DE CRISE: O *SENTIPENSAR* EMERGENTE NA TRAJETÓRIA INVESTIGATIVA DE UMA PROFESSORA DE LÍNGUAS VIA COIL BRASIL-SUIÇA**”, conforme detalho abaixo:

1. **Ferramentas utilizadas:** ChatGPT (OpenAI, 2024), Google Notebook kLM (Google, 2024) e Kimi (Moonshot AI, 2024).
2. **Etapas em que foram utilizadas:** Ferramentas de inteligência artificial generativa foram utilizadas como apoio auxiliar em etapas de *brainstorming*, organização inicial de ideias, revisão gramatical, aprimoramento de clareza textual e geração de imagens conceituais relacionadas às teorias discutidas no trabalho. Após essas utilizações, todo o conteúdo foi revisado e editado criticamente pela autora, que realizou a adequação científica, argumentativa e metodológica do texto.

3. **Em quais seções do manuscrito:** As ferramentas foram utilizadas em diferentes seções do manuscrito para apoio linguístico, refinamento textual e organização estrutural. Não foram utilizadas na interpretação final dos dados sensíveis, nem na tomada de decisões analíticas relacionadas aos resultados da pesquisa.
4. **Descrição dos limites de uso:** Uso restrito para apoio redacional, para organização de ideias e para geração de imagens.

Declaro ainda que assumo total responsabilidade pelo conteúdo do manuscrito, garantindo sua originalidade, precisão, validade e integridade ética.

Local e Data: Campo Grande, Mato Grosso do Sul, 2026.

Assinatura do(a) autor(a)

Assinatura do(a) orientador(a)

ANEXOS

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Título do projeto: Educação Linguística, Sustentabilidade e Cidadania Global: Tecendo Redes Colaborativas Transnacionais

Equipe de pesquisadores:

**Profa. Dra. Edina Krompák – Universidade de Educação Docente de Lucerne, Suíça.
Coordenadora da Equipe em Nível Global**

**Profa Dra. Cláudia Hilsdorf Rocha – Universidade Estadual de Campinas Colaboradora
Responsável pelo Projeto em Nível Nacional.**

Colaboradora: Profa. Ms. Irene Althaus (Universidade de Educação Docente de Lucerna, Suíça).

**Colaborador: Prof. Dr. Ruberval Maciel (Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, MS,
Brasil)**

Número do CAAE: 84622824.5.0000.8142

Você está sendo convidado a participar da pesquisa Educação linguística, Sustentabilidade e cidadania global: tecendo redes colaborativas transnacionais, que será realizada na Universidade Estadual de Campinas sob responsabilidade da pesquisadora Cláudia Hilsdorf Rocha. As informações presentes neste documento foram fornecidas igualmente pela pesquisadora Cláudia Hilsdorf Rocha.

Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), visa assegurar seus direitos como participante e será disponibilizado por meio de e-mail. Este TCLE deve ser salvo em local seguro e de fácil acesso para uso futuro, ou deve ser impresso e guardado.

Por favor, leia com atenção e calma, buscando entender completamente a proposta da pesquisa. Se tiver dúvidas sobre qualquer ponto da pesquisa ou de sua participação, antes ou mesmo depois de concordar em ser participante da pesquisa, você poderá esclarecê-las com a pesquisadora responsável, Cláudia Hilsdorf Rocha, pelos meios de contato descritos neste Termo. Se preferir, você pode consultar seus familiares e/ou outras pessoas antes de decidir participar. Não haverá qualquer tipo de penalização ou prejuízo se você não quiser participar ou se retirar sua autorização em qualquer momento, mesmo depois de iniciar sua participação nesta pesquisa.

Ressarcimento e Indenização:

A equipe de pesquisa garante que você não terá qualquer custo. Qualquer custo que você tiver para participar da pesquisa, previsto ou não, não importando a natureza do custo, será ressarcida pela equipe de pesquisa.

Você terá a garantia ao direito a indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa quando comprovados nos termos da legislação vigente.

Acompanhamento e assistência:

A qualquer momento o(a)s participantes poderão entrar em contato com os pesquisadores para esclarecimentos e assistência sobre qualquer aspecto da pesquisa, através dos contatos abaixo. Você receberá assistência integral e imediata, de forma gratuita, pelo tempo que for necessário em caso de danos decorrentes da pesquisa.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, se precisar consultar esse registro de consentimento ou quaisquer outras questões, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável, Cláudia Hilsdorf Rocha, conforme dados indicados a seguir: Pesquisadora responsável: Cláudia Hilsdorf Rocha. Rua Sérgio Buarque de Holanda, 571, Cidade Universitária, Campinas/SP, CEP: 13083-85. IEL - Instituto de Estudos da Linguagem, Departamento de Linguística Aplicada. Telefone: (19) 3521-1511. E-mail: chr@unicamp.br

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP-CHS) da UNICAMP das 08h30 às 11h30 e das 13h00 às 17h00, na *Rua Saturnino de Brito, nº 45, Prédio do CCUEC, Piso 2, Ala BD3, Cidade Universitária, Campinas-SP. CEP: 13083-889 DETIC – CCUE, Campinas – SP; telefone (19) 3521-6836; e-mail: cepchs@unicamp.br.*

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar:

Nome do(a) participante: _____

_____ Data: __/____/____

(Assinatura do(a) participante ou nome e assinatura de seu RESPONSÁVEL LEGAL)

Responsabilidade do(a) Pesquisador(a):

Asseguro ter cumprido as exigências da Resolução CNS/MS 510/2016 e complementares na elaboração do protocolo desta pesquisa e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter lido, explicado e fornecido este documento ao participante da pesquisa. Informo que este estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado e pela CONEP, quando pertinente. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo(a) participante.

Data: __/____/____.
(Assinatura do(a) pesquisador(a))

Instituto de Estudos da Linguagem

Assinado digitalmente por:

Título do documento: Consent Form Signed CHR

Data da autenticação: 26/03/2025 08:53:21

Autor do documento: Claudia Hilsdorf Rocha
Usuário: chr

Documento pode ser validado em: <https://webdoc.iel.unicamp.br> Número do documento: 10782
Código de validação: 39Q3B-FI4GN-IA8JP-B8P3H



ANEXO B - AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM E VOZ

AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM E VOZ

Título do projeto: Educação Linguística, Sustentabilidade e Cidadania Global: Tecendo Redes Colaborativas Transnacionais

Equipe de pesquisadores:

Profa. Dra. Edina Krompák – Universidade de Educação Docente de Lucerne, Suíça.
Coordenadora da Equipe em Nível Global

Profa Dra. Cláudia Hilsdorf Rocha – Universidade Estadual de Campinas Colaboradora Responsável
pelo Projeto em Nível Nacional.

Colaboradora: Profa. Ms. Irene Althaus (Universidade de Educação Docente de Lucerna, Suíça).
Colaborador: Prof. Dr. Ruberval Maciel (Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, MS, Brasil)
Número do CAAE: **84622824.5.0000.8142**

Eu, **AUTORIZANTE**, concordo com o registro e uso de minha imagem e do som da minha voz, no decorrer das ações de geração de dados, bem como da publicização dos resultados obtidos, no que se refere à pesquisa da qual sou participante, intitulada “ **Educação Linguística, Sustentabilidade e Cidadania Global: Tecendo Redes Colaborativas Transnacionais**, realizada sob a coordenação da professora Cláudia Hilsdorf Rocha, IEL-UNICAMP.

De forma gratuita e sem qualquer ônus, autorizo, portanto, o registro de minha imagem estática e em movimento e também de minha voz para uso restrito relacionado à referida pesquisa. Assim sendo, autorizo que a equipe de pesquisadores vinculados ao projeto em questão, coordenado pela docente supracitada, a utilização de minha imagem estática e em movimento, bem como de minha voz, em meios acadêmicos e pedagógicos, quer em mídia impressa – quais sejam: livros, catálogos, revista, jornal, entre outros – ou digital, tais como vídeos de divulgação e filme etnográfico.

Por ser essa a expressão da minha vontade, em caráter definitivo e gratuito, declaro-me ciente e autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos autorais, já que as fotografias, os vídeos e os áudios são de caráter não comercial e, portanto, sem fins lucrativos.

Além disso, declaro ciência de que este Termo de Autorização foi redigido em duas vias, iguais e originais e que este documento deverá ser rubricado por mim e também pela pesquisadora responsável, em todas as páginas, e devidamente assinado, na última página. Estou também ciente de que uma das vias deste documento será entregue a mim, devendo a outra ser guardada pela pesquisadora responsável pelo projeto.

Nesses termos, assino a presente autorização:

, _____ de

_____.

Nome do Autorizante: _____

Assinatura: _____

Endereço: _____

CPF/RG/Identificação: _____

Responsabilidade do(a) Pesquisador(a):

Asseguro ter cumprido as exigências da Resolução CNS/MS 510/2016 e complementares na elaboração do protocolo desta pesquisa e na obtenção do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, ainda, ter devidamente respeitado os termos da lei 9.610/98 de 19/02/1998 (Lei do Direito Autoral) e da lei 13.709 de 14/08/2018 (Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais

-LGPD), a fim de elaborar este Termo de Autorização Para Uso de Imagem e Voz, em complemento ao TCLE. Assim sendo, asseguro ter lido, explicado e fornecido à/ao participante/ autorizante este documento. Por fim, informo que este estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado e pela CONEP, quando pertinente. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos na referida pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas no TCLE e respeitando os termos registrados neste Termo de Autorização, em conformidade com a ciência e consentimento dados pelo(a) participante/autorizante.

Data: _____/_____/_____.

(Assinatura do(a) pesquisador(a))

Instituto de Estudos da Linguagem

Assinado digitalmente por:

Título do documento: Image Use Consent_CHR

Data da autenticação: 26/03/2025 08:55:58

Autor do documento: Claudia Hilsdorf Rocha

Usuário: chr

Documento pode ser validado em: <https://webdoc.iel.unicamp.br> Número do documento: 10783

Código de validação: 39Q7F-FI4GN-MA8JT-BCP3L

