

Letramento Crítico-Afetivo e a possibilidade de existir na (trans)linguagem: ações e emoções voltadas à justiça social em aulas de línguas

Critical Affective Literacy and the possibility of existing through translanguaging: actions and emotions targeting social justice in language teaching

Literacidad Crítica-Afectiva y la posibilidad de existir a través del translenguaje: acciones y emociones orientadas a la justicia social en la enseñanza de lenguas

Diogo Oliveira do Espírito Santo¹

 0000-0003-4805-4430

RESUMO: Neste texto, eu apresento reflexões concernentes à elaboração de atividades didáticas para o ensino de línguas com base em uma perspectiva afetiva e translíngue. Para isso, debato as contribuições de duas abordagens: a da translanguagem, que defende a inclusão dos repertórios linguísticos de alunos e professores em sala de aula como recursos válidos para o processo de ensino-aprendizagem; e a do Letramento Crítico-Afetivo, perspectiva teórico-pedagógica centrada na análise de posicionamentos afetivos em sala de aula. Com isso, problematizo o lugar das emoções e das práticas translíngues nos estudos em Linguística Aplicada, a fim de discutir os pressupostos que podem orientar a elaboração de recursos didáticos de línguas com vistas à justiça social. Por fim, por meio de ações pedagógicas práticas que possam ser incluídas em salas de aulas por professores interessados em uma perspectiva crítica de ensino, defendo a consideração da afetividade e da abertura à translanguagem como elementos fundamentais para o trabalho com a educação linguística na contemporaneidade.

PALAVRAS-CHAVE: letramento crítico-afetivo; translanguagem; ensino de línguas.

ABSTRACT: In this text, I reflect upon material development in language teaching by drawing on affective and translanguing perspectives. To this end, I debate the contributions of scholarship on translanguaging, highlighting its proposal for the inclusion of the full linguistic repertoires of teachers and students as valuable resources for teaching and learning, and on Critical Affective Literacy, a theoretical-pedagogical perspective which targets the analysis of affective positionings in the classroom. With this in mind, I problematize the role of emotions

¹ Professor adjunto da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), campus Amargosa.
E-mail: diogo.oliveira@ufrb.edu.br

and translingual practices in Applied Linguistics studies, as a way to discuss the assumptions that might guide the development of language materials aimed at social justice. Finally, through an actionable framework for language teaching from a critical perspective, I argue for the consideration of affectivity and translingual practices as fundamental elements to studies on language education in contemporary world.

KEYWORDS: critical affective literacy; translanguaging; language teaching.

RESUMEN: En este texto, reflexiono sobre el desarrollo de materiales para la enseñanza de lenguas desde una perspectiva afectiva y basada en el translenguaje. Con este fin, debato las contribuciones de la investigación sobre translenguaje, destacando su propuesta para la inclusión de los repertorios lingüísticos de docentes y estudiantes como recursos valiosos para la enseñanza y el aprendizaje, y de la Literacidad Crítica-Afectiva, una perspectiva teórico-pedagógica que se enfoca en el análisis de las posiciones afectivas en el aula. Con esto en mente, problematizo el papel de las emociones y de las prácticas translanguales en los estudios de Lingüística Aplicada, como una forma de discutir los supuestos que podrían guiar el desarrollo de materiales orientados a la justicia social. Finalmente, a través de acciones pedagógicas prácticas que puedan ser incluidas en las aulas por profesores interesados en una perspectiva crítica de la enseñanza, argumento a favor de la consideración de la afectividad y las prácticas translanguales como elementos fundamentales para los estudios sobre la educación lingüística en el mundo contemporáneo.

PALABRAS CLAVE: literacidad crítica-afectiva; translenguaje; enseñanza de lenguas.

Introdução

Na esteira da chamada “virada afetiva” (Pavlenko, 2013), neste texto, eu me alinho à noção de que a educação em línguas adicionais é marcada por uma rede complexa de recursos não apenas cognitivos e pedagógicos, mas também afetivos. Essa postura espelha a compreensão de que respondemos afetivamente às mais diversas situações que nos tocam dentro e fora das salas de aula, o que demanda o desenvolvimento de ações que favoreçam a reflexão crítica acerca das emoções que permeiam o contexto educativo. Tais ações podem encontrar terreno fértil nos trabalhos sobre Letramento Crítico-Afetivo (doravante LCA) (Anwaruddin, 2015; Kawachi; Rocha; Maciel, 2022), perspectiva que enfatiza o papel das emoções no processo de ensino-aprendizagem, agora não mais associadas a elementos meramente psicológicos, mas como efeitos discursivos negociados nas interações sociais (Ahmed, 2004; Zembylas, 2003).

Com seus princípios alicerçados na Pedagogia Crítica (doravante PC) freireana, o LCA se mostra como uma possibilidade de educação para a justiça social, uma vez que, segundo Tílio (2017), uma das características da PC é o

comprometimento com a desestabilização do conhecimento que silencia epistemes de grupos marginalizados. Ademais, entusiastas defendem que uma das maneiras de se alcançar um ensino de línguas mais justo é considerando todo o repertório linguístico trazido por alunos e professores como recurso válido para as experiências de ensinar e aprender, o que pode ser alcançado por meio da translanguagem (García; Leiva, 2014; García; Li, 2014; Rocha; Maciel, 2015), perspectiva contemporânea sobre os estudos bi/multilíngues que concebe as línguas como prática social e não como sistemas linguísticos independentes. Face ao exposto e como uma forma de destacar o papel das emoções na educação em línguas adicionais no Brasil, neste trabalho, eu me embaso não só no debate crítico sobre letramento e afetividade, mas também na perspectiva translíngue, por compreender tais propostas como alternativas possíveis para a construção de práticas pedagógicas mais justas e socialmente engajadas. Para discutir essa relação, portanto, recorro a dados gerados em um projeto de pesquisa cujo objetivo era o de propor recursos didáticos que contemplassem práticas translíngues e afetivas como eixos orientadores do ensino de língua inglesa em diferentes contextos. Tais atividades serão apresentadas com base nas propostas do Letramento Crítico-Afetivo, da afetividade/emoções e da translanguagem, temas a serem debatidos nas próximas seções. Por fim, concluo destacando o papel desses pressupostos tanto na formação de professores, quanto na expansão do campo epistemológico da Linguística Aplicada (doravante LA).

Por uma Linguística Aplicada afetada pelas emoções

Em sua defesa por uma compreensão de Linguística Aplicada (doravante LA) como uma constelação epistêmica, Pennycook (2018) sugere que a vejamos não apenas como uma proposta inter ou transdisciplinar de investigação, mas como um espaço de diálogo entre epistemes emergentes que atravessam diferentes áreas do conhecimento. Segundo o autor, conceber a LA dessa maneira abre possibilidades não só de nos envolvermos com formas alternativas de pensar sobre a linguagem, mas também de denunciarmos as bases coloniais ainda perpetuadas nesses

estudos. Embora advogue tal olhar, Pennycook (2018) reconhece que o diálogo com essas outras formas de conhecimento ainda é incipiente. Para ele, os efeitos dessas relações, que podem ser observados no engajamento com as chamadas “viradas” nos estudos da linguagem (como a virada multilíngue e performática), não são duradouros por atenderem a interesses muito particulares de investigação.

Assim, a partir da crítica de que existe na LA, “[...] uma cegueira deplorável face aos contextos e ideias fora do norte global” (Pennycook, 2018, p. 125)², o autor sugere uma aproximação com perspectivas que priorizem conhecimentos locais sobre as línguas e seus usos. Isso significa dizer que linguistas aplicados interessados nas epistemologias do sul (Santos; Menezes, 2011) precisam considerar o potencial crítico e libertador de temas que, até então, eram pouco debatidos na teorização sobre a linguagem, tais como pós-humanismo, corpo e afeto. Este trabalho busca trazer contribuições para o debate sobre esse último tema, qual seja, o da afetividade.

Investigar afetividade e sua relação com a linguagem e com o ensino representa um esforço de se discutir os efeitos das colonialidades³ que pregam a separação do sujeito do sentir, saber e do viver. Tal desprendimento é tributário de ideologias ocidentais que entendem a sala de aula como um espaço para a razão e objetividade, e a expressão de emoções como perturbadoras do processo de ensino-aprendizagem (Corella, 2018). De igual modo, temas “tabus”, como racismo e xenofobia, são evitados e taxados de inapropriados, o que pode levar professores de línguas a um total despreparo quando tais discussões emergem em sala de aula. É nesse cenário, então, que se começa a defender o papel das emoções como “[...] um potente recurso para combater discursos de intolerância, bem como para nutrir uma postura de resistência e esperança no contexto da educação linguística na atualidade” (Kawashi; Rocha; Maciel, 2022, p. 49).

Na Linguística Aplicada e nos estudos sobre aquisição de segunda língua, o debate sobre emoções e afeto⁴ se resumia aos fatores que impactavam

² Do original: *a deplorable blindness towards contexts and ideas outside the Global North*.

³ Por fugir do escopo deste texto oferecer uma discussão mais extensa sobre colonialidade, reservo-me a definir o termo como um fenômeno global que traduz as marcas do colonialismo perpetuadas na naturalização de hierarquias identitárias, sociais e epistêmicas.

⁴ Neste texto, compreendo ambos os termos como sinônimos. Destaco, no entanto, que tem sido

negativamente o processo de aprendizagem (como ansiedade, medo e vergonha), com destaque às investigações de Krashen (1985), a partir da Hipótese do Filtro Afetivo. Embora a investigação sobre emoções e afetividade ligadas à prática docente já fosse de interesse da Educação, Barcelos *et al.* (2022) mostram que na Linguística Aplicada ela é recente, remontando aos anos de 2010. Desde então, com o crescimento do número de trabalhos voltados à temática, diferentes abordagens surgiram e propuseram suas próprias definições. Face à variedade de abordagens, Barcelos *et al.* (2022) classificam esses estudos em quatro grupos:

- a. abordagem psicológica: define as emoções como inatas e compartilhadas por todos os seres humanos e relaciona o seu estudo ao desenvolvimento da aprendizagem;
- b. abordagem sociocultural: entende as emoções como moldadas pelo e modeladoras do contexto social;
- c. abordagem crítica: engloba perspectivas dialógicas, discursivas e pós-estruturalistas, segundo as quais as emoções são construídas discursivamente e entendidas como recursos para a justiça social;
- d. abordagem sistêmica: concebe as emoções como um sistema de recursos dinâmicos relacionais e como dispositivos sensoriais que permitem a ação.

Uma vez que este trabalho se fundamenta numa visão de língua como prática social, isto é, como perpassada por nossas identidades e construída nas atividades sociais e culturais nas quais nos envolvemos, é pertinente relacioná-lo à visão pós-estruturalista de emoções, já que a partir dela é possível discutir, dentre outras questões: o papel das práticas discursivas na negociação identitária; as maneiras através das quais discursos afetivos podem reforçar e desafiar relações desiguais de poder; e as dimensões culturais das experiências e como essas são sentidas e corporificadas (Zembylas, 2003). Com isso, concordando com Espírito Santo e

usual observar o termo “afeto” sendo usado de forma mais genérica para incluir as emoções, desejos e sentimentos (Anwaruddin, 2015).

Souza (2024, p. 352), acredito que a adoção de uma perspectiva crítica das emoções nos permite

[...] trazer à tona a relação entre afetos, identidades, discursos e poder, como uma maneira de chamar a atenção de professore(a)s de línguas para os contextos sociais, políticos e ideológicos nos quais suas emoções estão envolvidas.

Embora os estudos sobre emoções tenham motivado tanto uma atenção maior a questões afetivas antes ignoradas pelos estudos da linguagem, bem como a emergência de definições de afeto mais culturalmente sensíveis, Pavlenko (2005) observou que esses ainda se embasavam em uma perspectiva monolíngue, isto é, na relação “um-sujeito-uma-língua”. Segundo essa autora, tal visão relega sujeitos bilíngues à posição de falantes “impuros”, cuja competência em mais de uma língua é encarada ora como desvio, ora como irrelevante para a sua caracterização como sujeito. Ademais, quando relacionadas às emoções, as investigações com sujeitos bilíngues eram enviesadas pelo monolinguismo dos próprios pesquisadores que desconsideravam o papel dos recursos linguísticos que não dominavam (muitas vezes, outras línguas que não a inglesa).

Com base no exposto, Pavlenko (2005, p. 35, grifo nosso) afirma que estudos sobre emoções e multilinguismo, quando não pouco desenvolvidos, insistiam na relação entre “[...] línguas e emoções, deixando de lado as línguas *das* emoções, ou a performance multilíngue de afeto [...]”⁵. Em linhas semelhantes e considerando que sujeitos bi/multilíngues estabelecem vínculos emocionais distintos com os recursos linguísticos que compõem seus repertórios, Rajagopalan (2004) discute a negligência em relação a questões afetivas nos estudos da linguagem como consequência do racionalismo exacerbado que separa pessoas leigas (logo seus posicionamentos afetivos com relação às línguas que falam) do trabalho do linguista. Para esse autor, assim, se quisermos, de fato, produzir conhecimento relevante para a sociedade, “[...] é absolutamente importante que nós, linguistas, aceitemos o fato

⁵ Do original: languages *and* emotions, leaving out languages *of* emotions, or multilingual performance of affect.

de que, quando se trata de pessoas leigas, o fenômeno da linguagem sempre irá carregar poderosas conotações emocionais” (Rajagopalan, 2004, p. 121)⁶.

Essas perspectivas, além de colocarem em xeque a total separação da mente (razão) do corpo (emoção) nos estudos sobre a linguagem, têm contribuído para a compreensão do lugar das emoções nos processos de construção de sentido entre os sujeitos. Assim, elas têm sido concebidas como uma possibilidade, conforme pontuam Morgan, Rocha e Maciel (2021), de discutirmos as línguas indo além do debate meramente linguístico, como uma maneira de romper formas racionalistas de se compreender as pessoas e as relações sociais nas quais se envolvem. Uma das alternativas contemporâneas de se ir *além* tem sido a da translinguagem.

A translinguagem como um ato político-afetivo

A translinguagem tem assumido diferentes contornos desde a sua tradução do galês *trawsieithu* para *translanguaging* para fazer referência ao processo de construção de sentido e de experiências através do uso de duas línguas (Baker, 2011). Mais contemporaneamente, estudos desenvolvidos sob o amparo da teorização translíngue têm apontado para uma multiplicidade de campos investigativos que excedem seu foco inicial na sala de aula, dentre elas, posso citar as políticas linguísticas (Makalela; Silva, 2023), as questões identitárias (Creese; Blackledge, 2015) e as práticas comunicativas mediadas pela tecnologia digital (Dovchin, 2020). Direta ou indiretamente, tais interesses têm partido da noção de Otheguy, García e Reid (2015, p. 283)⁷ de que a translinguagem se refere ao “[...] emprego de todo repertório linguístico do sujeito independentemente da adesão vigilante às fronteiras socialmente e politicamente definidas das línguas nomeadas (normalmente, línguas nacionais e estatais) [...]”.

⁶ Do original: it is absolutely important for us linguists to come to terms with the fact that, as far as the lay public is concerned, the phenomenon of language will always carry powerful emotional connotations.

⁷ Do original: deployment of a speaker’s full linguistic repertoire without regard for watchful adherence to the socially and politically defined boundaries of named (and usually national and state) languages.

Esses autores, ao inserirem a translanguagem num quadro sócio-histórico mais amplo, ressaltam também seu poder transformativo por ela desafiar ideologias linguísticas modernas e colonialistas. Sánchez e García (2022) levam adiante tal perspectiva, atrelando o potencial crítico da translanguagem não só a um ato político, mas também ao de cuidado. Voltando-se à comunidade latina dos Estados Unidos, as autoras discutem que a translanguagem permite a criação de espaços em que as histórias, experiências e conhecimentos de comunidades marginalizadas são validadas, assim como discussões sobre linguagem, raça, gênero, sexualidade, surdez, deficiências, nação e cidadania, por exemplo, são abordadas no processo de ensino-aprendizagem (Sánchez; García, 2022). Com isso, compreender a translanguagem como um ato político-afetivo abre brechas para entendermos que ela

[...] começa com a ideia de que língua não é simplesmente o linguístico, mas se refere à conexão social que torna possível a atuação conjunta de corpo e mente na integração de ações, para que existamos como seres humanos na linguagem (García, 2020)⁸.

Face ao exposto, a perspectiva translíngue aqui defendida busca ser uma forma de desafiar as hierarquias sociais com foco em questões políticas e nas vozes daqueles marginalizados pela lógica colonial. A translanguagem, portanto, se configura uma poderosa ferramenta de embate às ideologias monolíngues e dos processos estruturais que produzem e reforçam tais ideologias. Assim, uma das maneiras de discutir a relação da translanguagem como um projeto educacional político é considerando pressupostos do Letramento Crítico-Afetivo (LCA), sobre o qual tratarei na próxima seção.

Pedagogias e Letramentos Crítico-Afetivos por meio da Translanguagem

A Pedagogia Crítica (doravante PC) tem Paulo Freire como um dos seus maiores e mais importantes precursores. Segundo essa perspectiva, o papel da educação é o de levar os sujeitos a compreender como o conhecimento é produzido,

⁸ Do original: it starts with the idea that language is not simply the linguistic, but refers to the social coupling that makes it possible for the body and mind to act together, to integrate actions, so that we exist as human beings in language.

distribuído e consumido em contextos particulares de relações de poder. Nas palavras de Freire (2021, p. 43), a Pedagogia Crítica deve fazer “[...] da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação [...]”. Nesse sentido, Paulo Freire delineou uma pedagogia como prática da liberdade (Hooks, 2013), cuja luta se efetua como um ato de amor, isto é, na busca pela libertação dos oprimidos e dos seus opressores das causas que os destituem de sua humanidade.

Por propor um ensino crítico pautado em atos de coragem e no embate à cisão entre corpo e mente (Hooks, 2013), a PC possibilitou a emergência de uma gama de perspectivas que pensam o ensino para além da racionalidade e da transmissão acrítica de conteúdos, como a interculturalidade crítica, os multiletramentos, letramentos críticos e, mais contemporaneamente, a translinguagem. Esta última encontra respaldo numa perspectiva crítica de educação devido ao seu alinhamento

[...] com uma agenda sociopolítica que insiste no uso das línguas de estudantes minorizados como uma forma de oferecer oportunidades educacionais mais equânimes, afirmando, assim, seu compromisso com a justiça social (García; Li, 2014, p. 48)⁹.

Em linhas semelhantes, Morgan, Rocha e Maciel (2021) discutem o potencial crítico do afeto desde pressupostos freireanos e translíngues, relacionando-os ao seu caráter transformativo. Para esses autores, essa integração diz respeito ao combate “[...] às maneiras legitimadas de explicar e avaliar as línguas, e ao engajamento com o trabalho coletivo e equânime conectado às lutas sociais e aos interesses de grupos minorizados [...]” (Morgan; Rocha; Maciel, 2021, p. 345)¹⁰. Com isso, os princípios da Pedagogia Crítica atravessam e são atravessados pelas perspectivas afetivas e translíngues de ensino, uma vez que todas buscam a libertação dos sujeitos das situações de opressão e marginalização por meio da

⁹ Do original: its continued link to a sociopolitical agenda that insists on the use of minority students' home language practices to provide more equitable educational opportunity, thus affirming the social justice agenda.

¹⁰ Do original: to challenge legitimized ways of explaining and assessing language, and engage in equity and collective work strongly connected to the social fights and interests of minority and non-legitimized groups.

consideração do poder subversivo do afeto (Rocha, 2020) e dos repertórios semióticos que constituem as suas identidades. Nesse contexto, se torna necessário pensar os modos através dos quais a pedagogia de línguas pode traduzir tais pressupostos em ações concretas em sala de aula. O Letramento Crítico-Afetivo tem sido um caminho possível para isso.

Pautando-se no compromisso com o desenvolvimento da consciência crítica e da consideração do papel político das emoções no processo de ensino e aprendizagem, o Letramento Crítico-Afetivo tem se destacado como uma alternativa de resposta ao sofrimento humano a partir do trabalho com as emoções em sala de aula. Para Ahmed, Morgan e Maciel (2021), uma abordagem crítica e afetiva de ensino oferece caminhos para que professores e alunos se engajem em práticas questionadoras a partir do que Ahmed (2004) chamou de “emocionalidade dos textos”, fazendo da desinformação e do preconceito alguns dos seus objetos de análise. Para atender a esses objetivos, esses autores se voltam aos pressupostos do LCA, como proposto por Anwaruddin (2015).

Segundo Anwaruddin (2015), o LCA tem como premissa apresentar um arcabouço de princípios pedagógicos que busquem responder às seguintes perguntas: Como devemos responder à violência? Devemos ser tocados pelo sofrimento de alguns, enquanto somos indiferentes ao de outros? O que pode nos sensibilizar o suficiente para que sintamos o sofrimento daqueles que são alvos de atos violentos? Assim, apoiando-se na perspectiva freireana, para o qual o ato de letrar envolve não apenas a leitura e escrita de textos, mas também a consciência de que nossas práticas de linguagem nos posicionam como sujeitos, a proposta do Letramento Crítico-Afetivo de Anwaruddin (2015, p. 9)¹¹ busca “[...] encorajar práticas de letramento crítico a ler/ver/interpretar textos e seus referentes que circulam no domínio público e move leitores em direção ou em oposição a certos objetos e emoções”.

Trabalhos em contexto nacional já têm dado atenção ao potencial radical das emoções na educação linguística. Um deles é o de Kawachi, Rocha e Maciel (2022)

¹¹ Do original: encourage critical literacy practices to read/ view/interpret texts and their referents that circulate in public domains and move readers toward or away from certain objects of emotion.

que propuseram uma sequência de atividades integrando LCA e letramento crítico em contexto universitário de ensino de língua inglesa. Para esses autores, uma proposta de ensino pautado na escuta ativa e aberta às dores do outro promove “[...] práticas pedagógicas do sentir-pensar, capazes de enfrentar a lógica universalista, que visa ao silenciamento, à desqualificação e à destruição de grupos economicamente desfavorecidos [...]” (Kawachi; Rocha; Maciel, 2022, p. 49). Já em contexto norte-americano de ensino, Keegan (2021) discutiu o papel do Letramento Afetivo-Crítico como um instrumento para o desenvolvimento de uma cidadania engajada, destacando a importância de se considerar seus pressupostos no processo de formação de professores. Ao exposto, é possível observar a pertinência de se considerar a afetividade e o posicionamento crítico como eixos orientadores do trabalho em sala de aula. Pensando nisso, as próximas seções serão dedicadas à apresentação de uma proposta de implementação dos princípios do LCA em aulas de língua inglesa. É importante ressaltar que, embora a proposta esteja voltada, mais especificamente, à educação linguística em inglês, não podemos nos esquecer de que num processo de ensino-aprendizagem pautado na translanguagem os demais recursos linguísticos dos alunos e professores são valiosos para a expansão e construção de conhecimento em sala de aula. Tendo dito isso, portanto, acredito que a sequência a ser discutida possa ser adaptada para o ensino de qualquer outra língua adicional, respeitando, obviamente, as particularidades de cada contexto de ensino-aprendizagem.

Percurso teórico-metodológico

Este trabalho é um recorte da terceira e última etapa do desenvolvimento de um projeto de pesquisa cujo objetivo era o de investigar em que medida a perspectiva translíngue pode contribuir para um ensino de língua inglesa mais sensível à diversidade linguístico-semiótica do ensino remoto. Por conta disso, a sequência de atividades aqui propostas terá como público-alvo principal (mas, não exclusivo) sujeitos jovens e/ou adultos que ensinam e aprendem de forma remota com a mediação da tecnologia digital em turmas de proficiência linguística

equivalente ao chamado nível intermediário. No entanto, conforme pontuado anteriormente, as etapas podem e devem ser adequadas tanto às línguas adicionais que são foco do ensino, quanto aos contextos em que esse ensino se desenvolve, seja ele presencial ou remoto.

Como dito no parágrafo anterior, o projeto que abarcou esta investigação foi dividido em três etapas: na primeira, foram gerados dados com professores que atuavam com o ensino de língua inglesa de maneira remota. Na ocasião, procuramos compreender, por meio de uma pesquisa narrativa, os diferentes contextos de atuação desses professores, as principais estratégias adotadas no ensino de inglês mediado pela tecnologia e suas percepções acerca da translanguagem.

Na segunda etapa, esses e outros professores foram convidados a participar de um curso on-line de introdução à translanguagem, cujo objetivo era, ainda por meio de instrumentos narrativos, estudar as diferentes ideologias que orientavam a prática pedagógica desses professores, bem como suas atitudes e emoções face à noção de translanguagem como estratégia pedagógica. Por fim, a terceira e última etapa se configurou como uma resposta às demandas trazidas pelos sujeitos participantes no que tange à proposta de materiais didáticos¹² que englobam não apenas o uso de múltiplas línguas como recurso para o ensino-aprendizagem, mas também que buscam fazer jus às mais diferentes emoções que emergem da prática pedagógica.

Para o desenvolvimento das atividades, me apoiei no arcabouço do Letramento Crítico-Afetivo de Anwaruddin (2015) que propõe o desenvolvimento de ações críticas e afetivas na educação linguística, a partir de quatro princípios, a saber: compreensão do porquê sentimos o que sentimos; esforço para se colocar no lugar do outro; questionamento dos processos de produção e circulação de objetos afetivos do dia a dia; e ênfase na performatividade das emoções com vistas à justiça social. Assim, a proposta de sequência de atividades aqui apresentada segue tais princípios no intuito de suscitar práticas pedagógicas que incluam, de maneira

¹² Sigo a definição de Tomlinson (2011), para o qual material didático se refere a todo recurso que é usado por professores e alunos para facilitar o ensino e aprendizagem de uma língua.

intencional e teoricamente fundamentada, discussões sobre afetividade e translinguagem.

Resultados e discussão

Nesta seção, apresento a proposta de recursos didáticos elaborados a partir do LCA e da translinguagem, discutidos em parágrafos anteriores. Esclareço que, como se trata de uma sugestão de atividades, seu uso por professores é bastante flexível, isto é, elas podem ser intercaladas com outras atividades e aulas já elaboradas ou ainda podem fazer parte de um conjunto de atividades que venham a compor um plano de aula completo. O mais importante, então, é compreender o potencial crítico dessas atividades e sua adequação aos mais diversos contextos de ensino-aprendizagem. Assim, na sequência, apresento os princípios do LAC e sua relação com o desenvolvimento de ações práticas para o debate afetivo em sala de aula.

Princípio 1: Compreensão do porquê sentimos o que sentimos

Para Anwaruddin (2015), esse princípio busca investigar por que sentimos o que sentimos. Apoiando-se em Ahmed (2004) que discute o poder performativo das emoções, isto é, a busca pela compreensão do que as emoções *fazem* e não simplesmente o que elas *são*, Anwaruddin entende que as emoções envolvem um sentimento de “endereçoamento” que se embasa na leitura e em pré-concepções que temos de pessoas e objetos, ou seja, corpos aos quais direcionamos as nossas emoções. Assim, com base nessa ação relacional, o autor discute que tendemos a nos aproximar ou nos afastar das pessoas e/ou objetos aos quais atribuímos os nossos sentimentos.

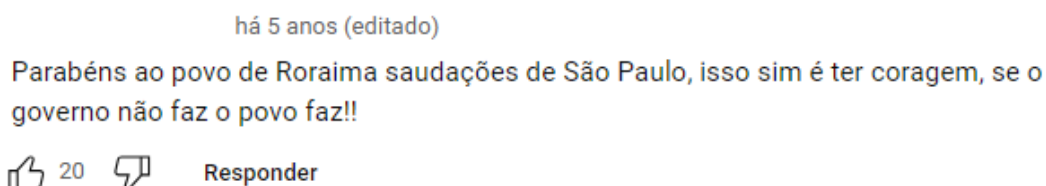
Concernente ao trabalho pedagógico, Anwaruddin sugere que tal princípio seja compreendido como uma possibilidade de análise de práticas *metonímicas de linguagem afetiva*, ou seja, que sejam oferecidos instrumentos para que os alunos investiguem os modos por meio dos quais a linguagem de determinados grupos é

usada metonimicamente (pelo emprego de uma palavra fora do seu contexto semântico habitual). O que o autor sugere é que sejam possibilitados momentos de análise de práticas em que palavras que supostamente expressam emoções positivas são usadas para justificar atos de violência.

Um exemplo de como explorar essas questões pode ser a partir da discussão sobre imigração, tema atual que é veiculado cotidianamente no discurso político, por exemplo. Embora esse tema apareça frequentemente em livros didáticos, percebo que sua abordagem é, demasiadamente, centrada nas possíveis contribuições culturais e linguísticas de determinados grupos imigrantes em grandes cidades, deixando de lado situações em que a imigração é foco de embates e discursos de intolerância. Assim, minha sugestão é o trabalho com a imigração recente no Brasil, a partir do debate dos imigrantes venezuelanos, visto que esse é um dos três principais grupos migratórios existentes no país¹³.

O material que abre essa discussão é uma postagem realizada na página do *YouTube* como uma reação a um vídeo de um programa jornalístico brasileiro que trata da expulsão de venezuelanos de uma cidade do estado de Roraima. O vídeo reporta atos violentos ocorridos na fronteira entre Brasil e Venezuela como resultado da fúria da população daquela cidade após um suposto crime praticado por venezuelanos. A postagem marca o posicionamento de um dos seguidores que, pela escolha lexical, sugere que a violenta resposta dada pelos moradores da cidade pode ser interpretada como um ato de “coragem”.

Figura 1 – Postagem no Youtube



Fonte: YouTube (Refugiados [...], 2018).

Ao discutir a postagem, deve-se orientar os alunos a buscarem as razões que podem ser levantadas como possíveis justificativas dos atos violentos e de que

¹³ Segundo dados do relatório anual do OBMigra (Cavalcanti; Oliveira; Macedo, 2020).

maneira a língua contribui para esse efeito. Além disso, sugiro que sejam proporcionados momentos de reflexão sobre as escolhas lexicais feitas pelo autor da postagem, como em “ter coragem”, “se o governo não faz o povo faz”, motivando-os a pensar sobre o deslocamento do sentido da palavra “coragem” para atender propósitos comunicativos específicos, suscitando também um debate sobre termos e expressões equivalentes em língua inglesa.

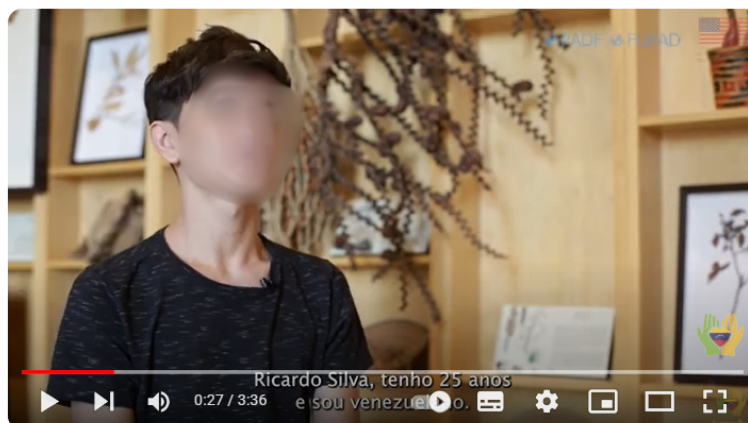
Outro enfoque em potencial poderia ser a discussão do sentido de justiça indicado na postagem, que nos leva a entender que o povo estaria autorizado a agir e a punir sujeitos quando o poder público “falha” com sua responsabilidade.

Por fim, sugiro análises e discussão de outras postagens do vídeo em questão, de maneira que traga à tona outras opiniões sobre o fato, a fim de se explorar os recursos linguísticos usados e os discursos que estão por trás de cada posicionamento, seja ele manifestado em português, espanhol ou em outra língua adicional. Aqui, as línguas devem ser analisadas em conjunto para se compreender de quais maneiras os sujeitos que participam das postagens manipulam seus repertórios linguísticos para negociar sentido. Uma estratégia para contrastar esses posicionamentos multilíngues seria a realização de um levantamento das línguas empregadas nas postagens mais recentes e quais as reações que tais textos provocam nos alunos. O uso de tradutores on-line é incentivado para que os alunos atinjam uma maior compreensão das postagens.

Princípio 2: Esforço para se colocar no lugar do outro

Como uma continuação do debate sobre imigração no Brasil, sugerimos um vídeo de uma campanha contra a xenofobia promovida pela organização *Hermanitos*. No material, um imigrante venezuelano compartilha suas vivências como recém-chegado ao país, abordando os desafios da adaptação e a necessidade de um acolhimento mais humanitário por parte dos brasileiros (Campanha [...], 2022).

Figura 2 – Campanha contra xenofobia



Campanha contra xenofobia e preconceito aos venezuelanos em
Manaus - EP 01

Fonte: YouTube (Campanha [...], 2022).

Tal sugestão contempla o segundo princípio de uma educação crítica que advoga uma relação de *equivalência afetiva*, isto é, que compreendamos o sofrimento do outro por meio de suas próprias experiências. Assim, podem ser destacadas para discussão as falas que indicam de que maneiras os brasileiros usaram estratégias discursivas para justificar atos discriminatórios (exemplos: “você não é filho da terra” e “você vai lá para o seu país que o seu presidente acolhe você”), que indicam que acolhimento ou qualquer outra ação de cuidado devem ser oferecidos somente àquele que é igual e não a quem é “estranho/estrangeiro”. De igual modo, excertos da fala do venezuelano devem ser contemplados como uma maneira de se investigar de quais formas aquele que é alvo das emoções (o objeto) lida com manifestações afetivas. Um deles pode ser “eu senti esse sentimento ruim no corpo”, que pode servir como uma tentativa de compreender o que as emoções *fazem* (Ahmed, 2004).

Princípio 3: Questionamento dos processos de produção e circulação de objetos afetivos do dia a dia

O terceiro princípio foca na circulação de práticas afetivas por meio de discursos midiáticos. Atenção é dada às maneiras como as emoções são veiculadas em diferentes gêneros textuais como estratégia de manipulação. Quando traduzido

em ação pedagógica, esse princípio permite que busquemos na mídia e demais produções culturais exemplos de como as emoções são produzidas e circuladas. Com isso, se investiga de que forma as emoções são manipuladas como recursos para se justificar discursos de ódio.

Para isso, sugiro o trabalho com a matéria da BBC em que se problematiza falas do então candidato à presidência dos EUA em 2024, Donald Trump, que alegou que imigrantes haitianos não-documentados ingeriam animais de estimação.

Figura 3 – Trump e imigração



Fonte: Thomas e Wendling (2024).

Falas do candidato poderiam ser analisadas em sala de aula, com o intuito de compreender como as escolhas de recursos linguísticos buscam suscitar diferentes emoções em seu eleitorado, sendo algumas delas: *"In Springfield, they are eating the dogs. The people that came in, they are eating the cats. They're eating – they are eating the pets of the people that live there"*.

Aqui, é importante discutir de que maneira os pronomes pessoais são utilizados tanto para descaracterizar os haitianos quanto para marcar quem são os "verdadeiros" moradores da cidade (they - haitianos/ people that live there - moradores de Springfield, o que sugere que os haitianos não pertencem àquele

lugar) e os efeitos estratégicos para provocar indignação pretendidos com a repetição das sentenças “they are eating”.

Assim, além do trabalho linguístico (que deve fazer parte da aula de línguas), questões sociais, políticas e ideológicas atreladas às emoções devem ser levantadas, com o objetivo de problematizar de quais maneiras o discurso de Trump busca não só manipular seus eleitores e simpatizantes a defenderem suas visões anti-imigratórias, mas também ser usado como instrumento para a emergência de emoções negativas em direção (endereçamento) à população haitiana.

Por fim, outros exemplos de discursos de figuras políticas brasileiras, por exemplo, podem ser trabalhados em sala de aula, como uma forma de compreender e contrastar os mecanismos discursivos usados em diferentes culturas para manipular e suscitar emoções negativas.

Princípio 4: Ênfase na performatividade das emoções com vistas à justiça social

Esse princípio parte do entendimento de que a língua não é um mero instrumento de transmissão de informações, mas também uma forma de ação no mundo social. Embasado na teoria dos atos performativos de John Austin, Anwaruddin (2015) propõe pensar o uso da língua como um meio de promover mudanças. Nesse sentido, sugere que o trabalho em sala de aula esteja voltado para o combate a discursos de ódio de modo que se interrompam representações hostis e negativas de grupos sociais posicionados como indignos de cuidado e afeto.

Uma maneira de alcançar tal prática é incentivando a produção de textos como resposta às postagens lidas nos estágios anteriores. Aqui, atenção deve ser dada ao emprego de recursos linguísticos que busquem dismantlar discursos de ódio e representem uma alternativa afetiva ao preconceito veiculado nesses *posts*. Para isso, é importante discutir o gênero textual em conjunto, identificando sua estrutura composicional (escolhas lexicais, organização sintática, relação de coesão e coerência) e contexto comunicativo (para quem escreve, o que escreve e com qual propósito).

Como a preocupação desse arcabouço é a promoção da justiça social por meio do discurso transformador, uma sugestão seria a criação de *posts* multilíngues, com o apoio de ferramentas on-line de tradução, em que uma multiplicidade de recursos linguísticos pudesse ser utilizada de modo a alcançar públicos diferentes (visto que a rede social *YouTube* é usada mundialmente).

Uma variação dessa proposta seria a visita a *sítes* de organizações, como a *Hermanitos*, discutida no princípio 2, que acolhem imigrantes em cada cidade/estado dos alunos, com o objetivo de se produzir vídeos bilíngues de apoio ao trabalho realizado por elas, destacando o papel que desempenham no acolhimento e proteção da integridade física e emocional dos imigrantes. Dessa maneira, é possível potencializar a experiência de aprendizagem a partir do uso real das línguas em situações concretas de interação.

Escrever de forma multilíngue pode permitir, então, não apenas uma aproximação com aqueles que são vítimas de discursos xenófobos, visto que a língua funciona como uma ponte de afeto e empatia, mas também o questionamento de fronteiras que perpetuam discursos de pureza e inseparabilidade das línguas e que, há tempos, fazem parte de práticas pedagógicas no ensino de línguas. Tal abertura à criatividade e produção multilíngue se relaciona com o que Dryden, *Tankosic* e *Dovchin* (2021) caracterizam como “a translinguagem como espaços emocionais seguros”. Apoiadas na noção de espaços translíngues de Li (2011), isto é, ambientes em que multilíngues podem trazer diferentes dimensões de suas histórias pessoais e experiências a partir do uso de todo o seu repertório linguístico, aquelas autoras consideram que tais espaços possibilitam a discussão de tópicos difíceis e desconfortáveis de maneira solidária, abrindo caminhos para uma atmosfera onde os multilíngues podem reduzir sentimentos de estresse e isolamento e fazer conexões com outros que passam por situações semelhantes (Dryden; *Tankosic*; *Dovchin*, 2021). Por fim, as autoras discutem que pensar a sala de aula como um espaço afetivo e translíngue encoraja o uso de toda diversidade linguística da sala de aula e tem o potencial de subverter práticas monolíngues embasadas na política do “English-only”.

Com isso, considerando a urgência de uma educação linguística mais humana e pautada na justiça social, a relação aqui estabelecida entre práticas afetivas de ensino e a adoção de uma perspectiva translíngue se mostra mais do que relevante. A partir dessas posturas, é possível vislumbrar ambientes de ensino-aprendizagem que permitam os sujeitos se expressarem e interpretarem emoções a partir dos recursos linguísticos que os constituem identitariamente. Adicionalmente, a inclusão dessas práticas se mostra potente na desestabilização de discursos monolíngues que silenciam a criatividade e a possibilidade de sentir e experienciar o mundo em diferentes línguas.

Conclusão

Neste texto, discuti as formas através das quais o ensino de línguas adicionais pode ser afetado por perspectivas críticas e afetivas, de modo a considerar não só as emoções que permeiam esse processo, mas também os recursos semióticos trazidos por alunos e professores para as salas de aula. Para isso, apresentei os pressupostos da translanguagem e como eles se atravessam e são atravessados por uma pedagogia crítica embasada na afetividade. Assim, debati a proposta do Letramento Crítico-Afetivo a partir da sugestão de uma sequência de atividades com foco na análise de posicionamentos afetivos com relação ao tema da imigração.

Face ao discutido neste texto, portanto, foi possível observar que o Letramento Crítico-Afetivo (LCA) tem grande implicação tanto para o processo de formação de professores de línguas, uma vez que destaca o papel do afeto no processo de ensino-aprendizagem e a abertura à multiplicidade de discursos e recursos linguísticos, como para a reflexão dos rumos epistemológicos de uma Linguística Aplicada que se quer relevante, atuante e questionadora de modelos racionalistas de se fazer pesquisa. Com isso, esse debate pode afetar as bases que sustentam cursos de formação inicial e continuada de professores e pesquisas sobre a linguagem, uma vez que a responsabilidade do desenvolvimento de práticas que respondam radicalmente à hostilidade contra a dignidade humana é de papel da

educação linguística. Portanto, os princípios que perpassam tanto a translanguagem quanto o LCA podem permitir o desenvolvimento de ações que respeitem os repertórios linguísticos e as experiências negociadas em sala de aula em prol da construção de atitudes efetivas/afetivas de leitura crítica do mundo, com vistas não só a um processo de ensino-aprendizagem mais justo e acolhedor, mas também a uma maior ênfase no poder transformador das emoções.

Referências

AHMED, A.; MORGAN, B.; MACIEL, R. F. Feeling our way: a trioethnography on critical affective literacy for applied linguistics. *Calidoscópico*, São Leopoldo, v. 19, n. 4, p. 538-552, Dec. 2021. DOI: 10.4013/CLD.2021.194.08.

AHMED, S. *The cultural politics of emotion*. New York: Routledge, 2004.

ANWARUDDIN, S. Why critical literacy should turn to ‘the affective turn’: making a case for critical affective literacy. *Discourse*, Abingdon, v. 37, n. 3, p. 381-396, June 2015. DOI: <https://doi.org/10.1080/01596306.2015.1042429>.

BAKER, C. *Foundations of bilingual education and bilingualism*. 5th. ed. Bristol: Multilingual Matters, 2011.

BARCELOS, A. M. F.; ARAGÃO, R. C.; RUOHOTIE-LYHTY, M.; GOMES, G. S. C. Contemporary perspectives on research about emotions in language teaching. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 22, n. 1, p. 1-16, 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-6398202221654>.

CAMPANHA contra xenofobia e preconceito aos venezuelanos em Manaus – EP 01. Manaus: Ong Hermanitos, 2022. 1 vídeo (3 min 36 s). Publicado pelo canal Hermanitos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aVRR0AIBQJo>. Acesso em: 26 set. 2024.

CAVALCANTI, L.; OLIVEIRA, T.; MACEDO, M. *Imigração e refúgio no Brasil*: relatório anual 2020. Brasília, DF: OBMigra, 2020. (Série Migrações).

CORELLA, M. “I feel like really racist for laughing”: white laughter and white public space in a multiracial classroom. In: BUCHOLTZ, M.; CASILLAS, D. I.; LEE, J. S. (org.). *Feeling it*: language, race, and affect in Latinx youth learning. New York; London: Routledge, 2018. p. 112-131.

CREESE, A.; BLACKLEDGE, A. Translanguaging and identity in educational settings. *Annual Review of Applied Linguistics*, Cambridge, v. 35, p. 20-35, Mar. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0267190514000233>.

DOVCHIN, S. *Language, social media and ideologies: translingual englishes, facebook and authenticities*. Cham: SpringerBriefs in Linguistics, 2020.

DRYDEN, S.; TANKOSIC, A.; DOVCHIN, S. Foreign language anxiety and translanguaging as an emotional safe space: migrante english as a foreign language learners in Australia. *System*, Amsterdam, v. 101, p. 1-11, Oct. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102593>.

ESPÍRITO SANTO, D. O.; SOUZA, R. S. O que o(a)s professore(a)s sentem quando ensinam a distância?: afetividades, identidades e ideologias em narrativas sobre o ensino de língua inglesa. In: ARAÚJO, A. D.; PEREIRA, H. L.; MARQUES, D. T.; SOUZA, A. K. (org.). *Linguística aplicada na contemporaneidade: linguagem e sociedade em tempos pandêmicos*. Fortaleza: Radiadora, 2024. p. 349-368.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 77. ed. Petrópolis: Vozes, 2021.

GARCÍA, O. Foreword: co-labor and re-peformances. In: MOORE, E.; BRADLEY, J.; SIMPSON, J. *Translanguaging as transformation: the collaborative construction of new linguistic realities*. Bristol: Multilingual Matters, 2020. p. 1-6.

GARCÍA, O.; LEIVA, C. Theorizing and enacting translanguaging for social justice. In: BLACKLEDGE, A.; CREESE, A. (org.). *Heteroglossia as practice and pedagogy*. Dordrecht: Springer, 2014. p. 199-216.

GARCÍA, O.; LI, W. *Translanguaging: language, bilingualism and education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2014.

HOOKS, B. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

KAWACHI, G. J.; ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. Letramento crítico e afeto na educação linguística contemporânea: reflexões sobre propostas educativas na universidade. *Signum*, Londrina, v. 25, n. 2, p. 36-52, ago. 2022. DOI: 10.5433/2237-4876.2022v25n2p36.

KEEGAN, P. Critical affective civic literacy: a framework for attending to political emotion in the social studies classroom. *The Journal of Social Studies Research*, Amsterdam, v. 45, n. 1, p. 15-24, Jan. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2020.06.003>.

KRASHEN, S. *The input hypothesis: issues and implications*. Harlow: Longman, 1985.

LI, W. Moment analysis and translanguaging space: discursive construction of identities by multilingual chinese youth in britain. *Journal of Pragmatics*, Amsterdam, v. 43, n. 5, p. 1222-1235, Apr. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2010.07.035>.

MAKALELA, L.; SILVA, K. A. Translanguaging and language policy in the global South: introductory notes. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 1-4, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-6398202333203>.

MORGAN, B.; ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. Literacies in time of crisis: a trioethnography on affective and transgressive practices. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 21, n. 2, p. 333-369, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-6398202118068>.

OTHEGUY, R.; GARCÍA, O.; REID, W. Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: a perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, Berlim, v. 6, n. 3, p. 281-307, Aug. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-6398202118068>.

PAVLENKO, A. *Emotions and multilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

PAVLENKO, A. The affective turn in SLA: from 'affective factors' to 'language desire' and 'commodification of affect'. In: GABRYŚ-BARKER, D.; BIELSKA, J. (org.). *The affective dimension in second language acquisition*. Bristol: Multilingual Matters, 2013. p. 3-28.

PENNYCOOK, A. Applied linguistics as epistemic assemblage. *AILA Review*, Amsterdam, v. 31, n. 1, p. 113-134, Dec. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-6398202118068>.

RAJAGOPALAN, K. Emotion and language policy: the brazilian case. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, Abingdon, v. 25, n. 2, p. 105-123, Mar. 2004. DOI: <https://doi.org/10.1080/01434630408666524>.

REFUGIADOS venezuelanos são expulsos de Roraima. São Paulo: Rede Bandeirantes, 2018. 1 vídeo (3 min 21 s). Publicado pelo canal Brasil Urgente. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yC2LZrUB-os>. Acesso em: 26 set. 2024.

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

ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. Ensino de língua estrangeira como prática translíngue: articulações com teorizações bakhtinianas. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 411-445, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4450437081883001191>.

SÁNCHEZ, M. T.; GARCÍA, O. (org.). *Transformative translanguaging spacios: latinx students and their teachers rompiendo fronteras sin miedo*. Bristol: Multilingual Matters, 2022.

SANTOS, B. S.; MENEZES, M. P. *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez, 2011.

THOMAS, M.; WENDLING, M. Trump repeats baseless claim about Haitian immigrants eating pets. *BBC*, Washington, 15 set. 2024. Disponível em: <https://www.bbc.com/news/articles/c77l28myezko>. Acesso em: 26 set. 2024.

TÍLIO, R. Ensino crítico de língua: afinal, o que é ensinar criticamente?. In: JESUS, D.; ZOLIN-VESZ, F.; CARBONIERI, D. (org.). *Perspectivas críticas no ensino de línguas*: novos sentidos para a escola. São Paulo: Pontes Editores, 2017. p. 19-31.

TOMLINSON, B. *Materials development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.

ZEMBYLAS, M. Emotions and teacher identity: a poststructural perspective. *Teachers and Teaching*, Abingdon, v. 9, n. 3, p. 213-238, Aug. 2003. DOI: <https://doi.org/10.1080/13540600309378>.

Recebido em: 29 out. 2024.
Aprovado em: 17 dez. 2024.

Revisora de língua portuguesa: Thália Mafra Diogo dos Santos
Revisora de língua inglesa: Thália Mafra Diogo dos Santos
Revisora de língua espanhola: Laura Marques Sobrinho