

Letramento Crítico e Afeto na Educação Linguística Contemporânea: Reflexões Sobre Propostas Educativas na Universidade

Guilherme Jotto **KAWACHI***

Claudia Hilsdorf **ROCHA****

Ruberval Franco **MACIEL*****

* Doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas - Unicamp (2015). Professor do Centro de Ensino de Línguas - CEL da Unicamp. Contato: jotto@unicamp.br

** Doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas - Unicamp (2010). Professora no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem - IEL da Unicamp. Contato: claudiahrocha@gmail.com

*** Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários pela Universidade de São Paulo - USP (2013). Professor da graduação e pós-graduação em Letras e da graduação em Medicina da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS. Contato: ruberval.maciell@gmail.com

Resumo:

Os desafios da (sobre)vivência em tempos sombrios, marcados pelo poder destruidor de um vírus e pela força igualmente devastadora de uma necropolítica (MBEMBE, 2016) são sentidos em diversas esferas da sociedade, com impactos significativos para a educação linguística contemporânea. Nesse contexto, a privação do contato social como resultado da instauração forçada do ensino remoto mostrou-se desafiadora para a construção da sala de aula como um espaço de sentimento, intimidade (HOOKS, 2017) e de amorosidade esperçada (FREIRE, 2013, 2014). Este é o difícil cenário que circunscreve a sequência didática discutida neste artigo. A proposta, que foi trabalhada em uma disciplina de Língua Inglesa com alunos universitários, parte de um texto literário para discutir racismo, afetividade e (falta de) esperança. As temáticas sensíveis reverberaram nas emoções dos alunos, mostrando-se dolorosas para muitos deles e levantando questionamentos de diversas ordens. Assim, o objetivo deste artigo é discutir o potencial do afeto para a educação linguística em sua interface com o letramento crítico, a fim de favorecer o diálogo, a escuta corporificada e a esperança, mesmo em situações de conflito inerentes ao trabalho com a criticidade.

Palavras-chave:

Educação linguística. Afeto. Letramento crítico.

Signum: Estudos da Linguagem, Londrina, v. 25, n. 2, p. 36-52, ago. 2022

Recebido em: 19/05/2022

Aceito em: 03/07/2022

Letramento Crítico e Afeto na Educação Linguística Contemporânea: Reflexões Sobre Propostas Educativas na Universidade

Guilherme Jotto Kawachi; Claudia Hilsdorf Rocha;
Ruberval Franco Maciel

1. PALAVRAS INICIAIS SOBRE NOSSOS TEMPOS E ESPERANÇAS NAS FRONTEIRAS DA EDUCAÇÃO E DA LINGUAGEM

Neste artigo, pretendemos discutir a educação linguística em contexto universitário, argumentando em favor da importância do letramento crítico-afetivo (ANWARUDDIN, 2016) para a vivência de um processo educativo transformador nos tempos atuais de crise. Para tanto, refletimos, brevemente, sobre nossa realidade e sobre os desafios para uma educação comprometida com a justiça social e cognitiva (SANTOS, 2016) e, portanto, esperançadamente crítica, amorosa, democratizadora, emancipatória e libertária (FREIRE, 2013, 2014).

Vivenciamos, hoje, tempos catastróficos, cujas disjunturas – econômicas e político-sociais – afetam nossas vidas e o planeta de modo avassalador. A atual crise sanitária, de ordem mundial, deflagrada pela pandemia da covid-19, escancara, local e globalmente, as diferenças abissais que estruturam nossa sociedade e que perpetuam o pensamento hegemônico, o qual silencia a voz de grupos minoritários e minoritarizados, invalidando violenta e opressivamente suas maneiras de existir no mundo.

Em um passado recente, Duboc e Ferraz (2018) já nos alertavam para a emergência de uma crise marcada pelos perigos da circulação de discursos neoliberais e neoconservadores, sustentados por princípios racistas, homofóbicos, sexistas e silenciadores da diferença. Assim, por um lado, vivemos uma política de distanciamento e ódio sustentada pelos binarismos que reforçam a distância entre “nós” e “eles”: “o rico e o pobre, centro e periferia, desenvolvido e subdesenvolvido, Norte e Sul, Ocidental e Oriental, civilizados e bárbaros, alta cultura e baixa cultura, cristãos e não-cristão, moderno e primitivo” (DUBOC; FERRAZ, 2018, p. 231)¹. Por outro lado, vemos as mesmas perspectivas ultraconservadoras buscando deslegitimar as lutas de grupos minoritarizados sob a falácia meritocrática da igualdade de oportunidades.

De acordo com Holanda (2021), no momento atual,

[...] vivenciamos uma crise do processo civilizacional (visão de mudo) da modernidade, de seu império cognitivo e de seus sistemas econômicos, o capitalismo e o socialismo. Portanto, não se trata apenas de estarmos diante do desafio de enfrentar as crises dos sistemas econômicos, mas do de enfrentar a crise de esgotamento de um processo civilizador.

Nos tempos sombrios contemporâneos, marcados pela confluência violenta de várias crises (HOLANDA, 2021), a ruptura da ordem social vigente depende de nosso interesse na (re)construção de realidades alternativas e de outras sensibilidades de mundo (MIGNOLO, 2017). Dessa maneira, é importante vencer a raiva e o medo, entre outros afetos que minam nossa potência de ação (ESPINOSA, 2008; MASSUMI, 2015), para que seja possível resistir, com resiliência, às violências impostas, como também anunciar possibilidades para

¹ Neste artigo, todas as citações traduzidas são de nossa responsabilidade.

a vivência da utopia crítica e, portanto, para a realização do inédito viável (FREIRE, 2014; LIBERALI, 2020). Em outras palavras, como salienta Holanda (2021), é urgente que busquemos, coletivamente, um “agir político diferente” que, desafiando “modelos esgotados”, nos possibilite a “renovação para um agir transformador”.

Como bem sabemos, o pensamento filosófico de Paulo Freire está intimamente ligado à ideia de transformar o mundo e, nessas bases, apresenta-se potencialmente capaz de nos ajudar a (re)pensar a educação (linguística) em meio ao caos que vivenciamos. Nas palavras de Freire (2016, p. 101), em obra escrita com colaboradores, “a Educação é uma forma de entender o mundo com a finalidade de transformá-lo”. Ao fazer uma releitura da obra freireana, Kohan (2019, p. 64) salienta a estreita conexão do pensamento de Paulo Freire com a política, a educação e a vida, sendo que essa filosofia unificadora mostra-se a força motriz “de uma educação problematizadora que permite a conscientização das condições de opressão”, viabilizando sua subversão. Essa dimensão filosófica, constitutiva da obra freireana, revela-se também “uma forma de reunir teoria e prática, abstração e concretude, reflexão e ação, pensamento e vida”, a partir da qual as tensões, complexidades e contradições do mundo podem ser experimentadas sob um viés crítico e transformativo (KOHAN, 2019, p. 65).

A educação (linguística) transformadora, realiza-se, pois, através de um constante e dinâmico exercício de aprofundamento de nossa curiosidade epistemológica, que permite a criticidade ser experimentada em todo seu potencial de resistência e de renovação social. Assim, a educação (linguística) crítica mostra-se também questionadora, socialmente responsável e solidária. Conforme defende Freire (2016, p. 92, ênfase adicionada), “eu vim ao mundo não para me adaptar a ele, mas para assumir a *responsabilidade* de estar aqui. E estar aqui significa interferir neste hoje, neste aqui”. Como bem complementa Freire (2013), nossa presença *no mundo*, por sua vez, implica a expansão de nosso olhar e de nossa sensibilidade, para que possamos, ao exercer nossa responsabilidade socialmente crítica, estar também *com o mundo* e ocupar, de modo comunalmente solidário, os espaços coletivos, em toda sua pluralidade.

Na perspectiva freireana, “o poder transformador de uma teoria ou pensamento reside na sua capacidade para incidir, de alguma forma, nos modos de vida que procura compreender” (KOHAN, 2019, p. 65-66). Nesse sentido, é importante minar a separação muitas vezes imposta entre as práticas educativas e a vida. Nesses tempos de crises profundas, mostra-se urgente buscar, freireanamente, possibilidades de criação “de outra escola e de outra educação”, mas também e principalmente, “de outra vida”, sob égides menos opressoras, bem como social e cognitivamente mais justas (KOHAN, 2019, p. 80).

Nesse horizonte, é relevante mencionar que, como uma prática social socioculturalmente constituída, a linguagem é sempre carregada de experiências vivenciais e saturada ideologicamente (VOLÓCHINOV, 2017). A educação linguística, nesse sentido, é construída de modo a promover o exercício da criticidade, de forma situada e preocupada não somente com o enfrentamento das relações de poder inerentes às práticas sociais e de linguagem, mas também com a produção de possibilidades para que lógicas ou sensibilidades de mundo alternativas sejam construídas (MIGNOLO, 2017).

Ao refletir sobre processos de produção de sentidos no ensino de língua para fins acadêmicos, Chun (2015) defende que a criticidade, nesse cenário, implica a luta contra a lógica hegemônica posta, aliada à redistribuição do poder nesses espaços, visando à subversão de uma ordem social pautada por desigualdades em termos econômicos e, também, de gênero, raça, etnia, sexualidade, entre outros elementos que estruturam relações de opressão e silenciamento em nossas vidas cotidianas. Por sua vez, para Safatle (2020), as relações sociais não se organizam unicamente com base na produção e circulação de bens e riquezas, mas também de afetos, já que estes são a base para a constituição de nossos vínculos. Portanto, nos mais diversos regimes políticos, o domínio dos modos de afecção é um elemento crucial para o controle social.

O afeto, nesse viés, pode ser compreendido como as afecções que ampliam ou reduzem nossa potência de ação no mundo (ESPINOSA, 2008). São afetos todas as manifestações que exercem um efeito tanto em nosso corpo quanto em nossa alma, ao alterarem a potência de agir de nosso corpo, e também sua potência de pensar (GLEIZER, 2005). Alinhados ao trabalho de Safatle (2020) e amparados na visão dialógica que marca as obras do Círculo Bakhtiniano, consideramos que o afeto é também carregado ideologicamente. Conforme nos

diz Bakhtin (2017, p. 86, ênfase adicionada), tudo o que efetivamente experimentamos “recebe uma *entonação*, possui um tom emotivo-volitivo, entra em relação *afetiva* comigo na unidade do evento que nos abarca”.

Cumpra salientar que há muito tempo a afetividade tem sido discutida e investigada, nos mais variados campos do conhecimento, a partir de diferentes enfoques. Mais especificamente, na Linguística Aplicada (ARAGÃO, 2010; BARCELOS, 2013, entre outros), afeto e emoções também têm recebido crescente atenção há várias décadas, em perspectivas que desafiam um pensamento dualista. Nessa mesma linha, como discute Leite (2018), no âmbito educacional, a concepção monista tem se sobressaído, tomando Vygotsky (1993) e Wallon (1978) como alguns dos principais interlocutores teóricos. Por esse prisma, tem sido recorrente o entendimento de afetividade ou afeto como um processo mais amplo e complexo, que eventualmente se constitui no desenvolvimento sociocultural humano. Ainda segundo Leite (2018), tal processo incorpora vivências e formas de expressão humanas mais elaboradas. Por esse viés, a afetividade envolve tanto a emoção, vista como o vínculo primeiro entre o sujeito e seu ambiente, bem como os sentimentos, marcados por sua natureza psicológica e, assim, caracterizados por elementos representacionais e de duração mais longa.

A esse respeito, Massumi (2015) complementa, enfatizando que as emoções podem ser compreendidas como uma expressão parcial do afeto, pois nenhum estado emocional poderia expressar toda a complexidade e amplitude de nossas experiências e da potência de afetarmos e sermos afetados por todos e por tudo o que nos cerca, quando imersos na trama social, ou seja, na vida cultural, política e econômica. O afeto mostra-se, pois, situado nas potencialidades produzidas pelos encontros no mundo e não na interioridade de um sujeito concebido unicamente em termos biológicos e psicológicos. Assim, o afeto encontra-se política e socioculturalmente implicado nos mais variados modos de experiência e, portanto, também na linguagem. De forma geral, abordagens que levam em conta o poder nas relações humanas e reconhecem a natureza ideológica das práticas de linguagem refutam dualidades como corpo e mente, razão e sentimento, ao mesmo tempo em que desafiam modelos exclusivamente representacionais de pensamento e percepção (MASSUMI, 2015). Nessa perspectiva, o afeto, como conceito, assume uma natureza política, transversal, complexa e potencialmente aberta à transformação (MASSUMI, 2015).

Nesses termos, seguimos discutindo as interfaces de uma educação linguística libertariamente transformadora (FREIRE, 2013, 2014), criticamente engajada (HOOKS, 2020) e significativamente multiletrada (LIBERALI; MEGALE, 2019).

2. NOS ENTREMEIOS DA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA MULTILETRADA, DOS AFETOS E DA CRITICIDADE

O propósito de uma educação linguística comprometida com transformação social e, assim, pedagogicamente engajada, é produzir, nutrir e ampliar possibilidades para que os estudantes sejam instigados a “recuperar a vontade [...] de pensar e recuperar a vontade de alcançar a total autorrealização”, permitindo a experiência do pensamento crítico (HOOKS, 2020, p. 24). Por sua vez, vale ressaltar que “o cerne do pensamento crítico é o anseio por saber – por compreender o funcionamento da vida” (HOOKS, 2020, p. 22-23). Para que possa evidenciar sua força transgressora, esse movimento de engajamento estratégico “ênfatisa a participação mútua, porque é o movimento de ideias trocadas entre todas as pessoas que constrói um relacionamento de trabalho relevante para todos e todas na sala de aula” (HOOKS, 2020, p. 36).

A força transformativa dessa pedagogia criticamente engajada tem sofrido ataques violentos nesses últimos tempos, na medida em que a educação linguística, mais especificamente no que se refere às práticas de letramento permeadas pela criticidade, tem sido desafiada por forças alienantes de ideologias opressoras (LIBERALI; MEGALE, 2019). Monte Mór (2015) enfatiza que as reflexões sobre (multi/novos) letramentos, em nosso país, se alinham aos postulados freireanos, refutando visões acríicas e apolíticas diante das práticas letradas, em favor de uma abordagem situada e significativa. Nessa perspectiva, “Letramento então associa-se a maneiras de estar no mundo e não apenas àquilo que se transmite a alguém em processo de escolarização [...]” (JORDÃO; MARTINEZ; MONTE MÓR, 2018, p. 11).

Nesse cenário, conforme argumenta Monte Mór (2018, p. 323),

[...] o letramento crítico constrói-se segundo a premissa de que a linguagem tem natureza política, em função das relações de poder nela presentes. Logo, entende-se que o discurso é sempre permeado por ideologias, independente da modalidade e contexto em que se apresente.

Em sua interface com os novos e multiletramentos, a noção de letramento crítico contribui “para o aprofundamento do trabalho sobre expansão de perspectivas”, favorecendo uma atitude problematizadora, incitando o questionamento e, assim, permitindo a ampliação de nosso pensamento e de nossas possibilidades interpretativas (MONTE MÓR, 2018, p. 322). Nesse contexto educativo, Monte Mór (2018) segue em defesa da expansão interpretativa ligada às práticas de letramento crítico, a partir de um trabalho situado de construção de sentidos.

Podemos alinhar essa abordagem educativa perante o letramento crítico à proposta de *significar multiletrando*, apresentada por Liberali e Megale (2019). Com base nas teorizações dos (multi)letramentos, “significar multiletrando abre espaço para que os sujeitos compreendam a realidade e construam, de fato, possibilidades para nela intervir” (LIBERALI; MEGALE, 2019, p. 68). Ao significarem multiletrando, os sujeitos assumem, crítica e responsabilmente, seus lugares de agentes de transformação no mundo e “reconstroem a cultura com possibilidades mais equânimes de existência” (LIBERALI; MEGALE, 2019, p. 69).

Vale lembrar que as práticas de linguagem são carregadas ideológica e afetivamente (BAKHTIN, 2017). Assim, cabe pontuar que, se resistir revela-se uma necessidade existencial, também a amorosidade – para conosco, para com “o mundo e as pessoas, os bichos, as árvores, as águas, a vida” – é fundamental para nossa existência (FREIRE, 2013, p. 399). Segundo Kohan (2019, p. 123), “o amor é força vital”, sendo esse afeto constitutivamente político, pois implica um amor “de viver a vida para expandi-la e nunca para reduzi-la”. Alinhado ao pensamento filosófico de Giuseppe Ferraro, Kohan (2019, p. 132) prossegue afirmando que o amor é imprescindível à educação e a tudo, uma vez que “é a própria medida do habitar o mundo”. Assim, a educação (linguística) pode ser (metaforicamente) compreendida como “um trabalho artístico, musical, filosófico com os sentimentos: escutar a voz na palavra, criar as condições para que todos consigamos compor nossa própria melodia, para que possamos sentir a música que nos faz ser realmente aquilo que somos” (KOHAN, 2019, p. 132).

Diante dessas premissas, concordamos com Rocha (2020) quanto à força transformadora do afeto na vida (educacional). Como já mencionado, os afetos, também carregados ideologicamente, podem tanto reduzir quanto ampliar nosso potencial de ação no mundo (ESPINOSA, 2008; MASSUMI, 2015). A amorosidade esperançada (FREIRE, 2013; 2014) pode ser compreendida, nesse contexto, como a força de vida e, nessa condição, o elemento que pode nos fazer experimentar de modo mais potente a nossa *interconexão radical* (KEATING, 2007), com as pessoas, com o mundo, com a vida, mostrando-se, portanto, uma energia profundamente transformadora.

Nessa direção, encontramos nas teorizações do letramento crítico, em sua interface com a afetividade, possibilidades para reconhecermos nossas contradições e seguirmos ampliando nossas perspectivas ao agir na/pela linguagem, em defesa de uma prática educativa e de um mundo mais justos. Assim sendo, seguimos argumentando em favor de uma aliança entre a criticidade e a afetividade como uma possibilidade para a (re) construção de mundos e realidades (linguísticas e educacionais) menos opressoras.

3. LETRAMENTO CRÍTICO-AFETIVO COMO RECURSO DECOLONIAL PARA A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA TRANSFORMADORA

Uma educação linguística pautada pelo estreito vínculo entre afeto e criticidade reconhece que o letramento crítico, se abordado sob bases racionalistas, pode responder de forma muito limitada às urgências e aos dramas do mundo contemporâneo, porque apaga o modo como somos afetivamente constituídos em meio

a nossas relações e aos seus efeitos (ANWARUDDIN, 2016). A natureza afetiva e multissensorial de nossas experiências são fundamentais para a construção de nossas formas de compreender o mundo e de existir nele e, assim, a reflexão crítica não poderia ignorar a força da afetividade em nossas vidas.

Espinosa (2008) compreende o afeto como o poder de ser afetado e de afetar as pessoas e o mundo à nossa volta. Massumi (2015) enfatiza a natureza transversal do afeto, já que a afetividade se relaciona à *intensidade* dos sentimentos e emoções, não podendo ser reduzida a categorias fixas ou caracterizada de modo dualista como algo objetivo ou subjetivo. Nesse horizonte, as emoções são efeitos de como experimentamos o afeto.

Assim sendo, o afeto implica *engajamento* e refere-se às diferentes maneiras pelas quais nos conectamos com o outro e com o mundo. Ainda segundo Massumi (2015), expressões afetivas, como a raiva ou o medo, são potentes principalmente porque têm o poder de interromper o fluxo de sentidos ou a situação, minando nossa potência de ação. É importante salientar que os afetos não devem ser julgados de modo objetivo e moralizante, uma vez que uma avaliação situada sobre o tipo de potencialidade ligada aos afetos depende da orientação ética adotada (MASSUMI, 2015).

Para Anwaruddin (2016), quando pensamos nessas premissas, atreladas ao contexto educacional, é importante considerar pelo menos quatro princípios básicos para a experiência do letramento crítico-afetivo. Primeiramente, mostra-se crucial praticarmos uma reflexão sobre o que sentimos e as razões de experimentarmos certas emoções. Ou seja, é desejável exercitarmos a criticidade de modo a permitir a expansão interpretativa (MONTE MÓR, 2018), também no que se refere à maneira, sempre cultural, política e ideologicamente constituída, de respondermos (afetivamente) ao mundo, como nos lembram Massumi (2015) e Safatle (2020).

Em segundo lugar, é importante refletirmos sobre como nossos sentimentos e atitudes podem estar causando sofrimento a alguém, para que seja possível renovar nossas formas de sentir e de pensar, em favor de uma sensibilidade mais comunal, equânime e sociocognitivamente justa. Além disso, é fundamental alimentar, de modo crítico e criativo, a interrogação constante, nos âmbitos pessoal, comunitário e global (MONTE MÓR, 2018), para possibilitar a reflexão crítica sobre como os afetos têm se constituído (ou não) em políticas de separação e silenciamento, permitindo (ou minando) a reprodução de desigualdades. Por fim, mostra-se necessário vincular a experiência do letramento crítico-afetivo à busca pela reconstrução de (micro e macro) políticas socialmente mais justas e emancipatórias.

Entendemos que a proposta (pedagógica) do letramento crítico-afetivo esteja intimamente alinhada a práticas socioeducativas pautadas pela ideia do sentipensar (ARAÚJO, 2017; TALLEI; DINIZ-PEREIRA; LIBERALI, 2022; WALSH, 2017). Práticas sentipensantes, segundo Araújo (2017), visam a estimular criticamente reflexões culturais, políticas e ideológicas, com base no debate aberto e interessado em minar quaisquer tipos de relações de opressão, provocando movimentos de ruptura perante o racismo, a xenofobia, o sexismo, entre outros traços que produzem violência (epistêmica). Segundo essa autora:

[...] a teoria do sentir-pensar germina, por meio da autorreflexão, e cria um eixo de comunicação entre a razão e o coração. Este é responsável por nutrir a razão que se transforma em um pensamento sentipensante, articulado aos processos de existência do sujeito que está inserido neste processo de aprendizado (ARAÚJO, 2017, p. 73).

Assim, a educação linguística orientada pelo letramento crítico-afetivo, ao buscar responder às urgências de uma sociedade que vivencia crises profundas, alinha-se à proposta transformativa do sentir-pensar decolonial, já que, fundada nas “trocas de vivências, saberes e experiências”, procura resgatar “os laços de afetividade” para com as histórias de vida de grupos subalternizados, provocando aberturas para um pensamento alternativo (ARAÚJO, 2017, p. 73). Para Menezes de Souza (2019, p. 7), “as teorias decoloniais ou as epistemologias do sul são teorias contra a universalidade”, que demandam o enfrentamento do racismo, da discriminação cultural e dos demais modos de subalternização.

Conforme discorre Walsh (2013, p. 94), é fundamental enfrentarmos a imposição de uma lógica universitária capitalista e neoliberal, e, portanto, constitutiva do projeto colonial, que normaliza “o pensar-atoar”.

Para a autora, este seria um “atuar sem pensar”, que leva a universidade “e seu projeto crítico e educativo ao precipício” (WALSH, 2013, p. 94). Nesse contexto, entendemos que as forças hegemônicas acabam por minar, entre outros, afetos que ampliam nossa energia de luta, fragilizando nossa crença na possibilidade de ruptura e subversão de *histórias únicas* (ADICHIE, 2019).

Para Adichie (2019), essas histórias estão intrinsecamente atreladas às estruturas de poder no mundo e, portanto, à imposição de relações hierarquizadas que autorizam relações de subalternidade. A autora liga essa ideia de poder à palavra *nkali*, em igbo, que significa “ser maior que outro”, salientando que, “assim como o mundo econômico e político, as histórias também são definidas” por esse princípio que, a depender de questões de poder, define “como elas são contadas, quem as conta, quando são contadas e quantas são contadas” (ADICHIE, 2019, p. 23). Nesse cenário, vale lembrar que histórias únicas impõem o silenciamento do subalterno/da subalterna, mas não impedem que ele/ela tome a palavra (SPIVAK, 2021).

Consequentemente, ressaltamos o potencial do letramento crítico-afetivo no sentido de promover um “sentir-pensar-atuar-pedagogizar” interessado no combate às mais diversas formas de intolerância que imperam em nossa sociedade (WALSH, 2013, p. 95). Argumentamos em favor de práticas educativas de bases crítico-afetivas que alimentem e promovam movimentos de resistência:

[...] não para destruir, mas para construir. [...] uma resistência ética, crítica e digna contra o autoritarismo dos regimes externos e internos de controle e poder, para defender a universidade (estudantes, docentes e empregados, e o pensamento crítico e plural), propondo sua reconstrução participativa e democrática desde dentro (WALSH, 2013, p. 95).

Segundo Walsh (2013, p. 96), ao mesmo tempo que as atuais formas de violências – “física, sexo-genérica, sociocultural, epistêmica e territorial” – nos aterrorizam e nos desesperam, elas também nos incitam à insubordinação. Assim, em meio ao caos, acreditamos ser possível promover práticas pedagógicas que, germinadas em nossas dores, revelem-se potentes o suficiente para minar o sistema e nos permitir semeá-lo, esperançadamente, com formas outras de existência, mais plurais e comunais.

4. (RE)NARRANDO O CONFLITO E O AFETO EM SALA DE AULA: LETRAMENTOS CRÍTICOS PARA QUEM?

*Nós nos vemos nessas histórias.
Crianças que são indignas de receber o mesmo afeto, sabe?*²

Nesta seção, apresentamos algumas propostas da sequência didática (SD) trabalhadas em uma disciplina de Língua Inglesa oferecida para alunos de graduação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Inicialmente, é importante mencionar que compreendemos a SD como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97), salientando que em uma apropriação dessa teorização, validamos a hibridização entre os gêneros à medida em que consideramos as multissemioses que já integram o repertório de nossos estudantes como também constitutivas das práticas de linguagem fomentadas na escola e na universidade.

Partindo das memórias do docente da disciplina (um dos autores deste artigo) e dos depoimentos de alguns alunos, refletimos sobre as manifestações de desconforto e dor³ que emergiram a partir das atividades. Do ponto de vista docente, a explicitação dessas emoções teve um potencial desestabilizador (e transformador)

² Trecho do depoimento de Eduarda (nome fictício), aluna da disciplina Língua Inglesa II que participou da SD discutida nesta seção. Adotamos nomes fictícios para preservar a privacidade dos estudantes.

³ Entendemos que dor e desconforto são emoções que, segundo Rezende (2020, p. 8), devem ser compreendidas como expressão de “resistência política e social”, conforme ficará claro a partir da discussão dos depoimentos mais adiante.

pois impuseram questionamentos difíceis, porém necessários: existe um limite da carga crítica dos letramentos na prática pedagógica? Em que medida nossas escolhas orientadas pelo letramento crítico reverberam nas emoções de nossos alunos? Em última instância, o letramento é crítico para quem?

Esses e muitos outros questionamentos têm permeado a nossa prática docente (e, certamente, de muitos outros professores) desde que nos vimos fisicamente isolados e política e emocionalmente desamparados em resposta, não somente à força devastadora do vírus, mas também ao poder destruidor de uma necropolítica (MBEMBE, 2016), que normaliza a morte e (des)governa a educação (LIBERALI, 2020). No caso de um país constituído por desigualdades abissais, a pandemia acentuou as diferenças, dando também maior visibilidade para os sérios problemas de acesso digital enfrentados por grupos economicamente desfavorecidos.

Além de todas as privações impostas pelo ensino remoto, talvez a mais significativa tenha sido a impossibilidade de compartilhar risos, histórias e experiências afetivas face a face com nossos alunos, fios fundamentais na tessitura de uma sala de aula entendida como um lugar de intimidade e sentimento, como bem nos ensina Hooks (2017). Desde junho de 2020, até o presente momento, temos vivido diversos tipos de distanciamentos devido a tantas situações desafiadoras, tais como: muitos alunos são impossibilitados de realizarem as atividades didáticas devido à falta de apoio financeiro, além de terem de lidar com novas (e difíceis) configurações do ambiente de estudo; os professores sentem-se extenuados diante da necessidade de reinvenção de suas próprias práticas e do sentimento de responsabilização pelos impactos da aprendizagem de seus alunos, para pontuar apenas algumas dificuldades.

Foi, então, em busca de reencontrar conexões entre todos nós que, no primeiro semestre letivo do ensino remoto, um dos autores deste artigo encontrou na literatura um caminho para trafegar entre ficção e realidade de modo a construir, na prática pedagógica, momentos de pausa para repensarmos o mundo sob as lentes da arte e fomentar reflexividade e crítica. Nessa ótica, entendemos que “a literatura tem o poder de se metamorfosear em todas as formas discursivas”, o que significa que o trabalho com texto literário implica, também, a mobilização de diversos letramentos na língua adicional (COSSON, 2020, p. 17).

Desde então, SDs com duração de 3 semanas cada e pautadas em um conto literário⁴ têm integrado as propostas das disciplinas de Língua Inglesa ministradas por esse docente, na Unicamp. Essa proposta, envolvendo um conjunto de SDs, também esteve presente no primeiro semestre letivo de 2021, na disciplina Língua Inglesa II, regularmente oferecida na Unicamp como disciplina da graduação, podendo ser obrigatória ou eletiva⁵ a depender do currículo do curso do estudante. A turma era composta por 22 alunos, em sua maioria graduandos em História. No contexto remoto, as atividades eram divididas entre síncronas (encontros *online* via Google Meet todas as segundas-feiras, das 14h às 16h) e assíncronas (atividades desenvolvidas via Moodle). Resumidamente, os encontros síncronos eram voltados para a prática de oralidade e discussões gerais, ao passo que as propostas de leitura eram realizadas virtualmente a partir de textos escritos/multimodais.

O conto selecionado para a SD trabalhada nessa disciplina foi “Sweetness” (2015)⁶, da escritora estadunidense Toni Morrison. A justificativa para a escolha desse texto foi sua temática central: a rejeição de uma filha negra narrada em primeira pessoa por uma mãe “de pele clara”. Ao longo da narrativa, a mãe busca justificar seus sentimentos de recusa e desamor por sua filha, explicando que tudo o que fez foi para protegê-la dos males do mundo. Assim, o sentimento de culpa parece transbordar, a todo momento, na narrativa da mãe⁷.

⁴ No primeiro semestre de 2020, o projeto de literatura enfocou o conto “A Private Experience” (2009), de Chimamanda Ngozi Adichie; no segundo semestre de 2020, o conto selecionado foi “Happy Endings” (1983), de Margaret Atwood.

⁵ Os alunos dos cursos de História, Letras, Linguística e Estudos Literários na Unicamp devem cumprir créditos obrigatórios em disciplinas de línguas adicionais (alemão, espanhol, francês, inglês ou italiano) da universidade. Para aqueles que optam por inglês, a disciplina Língua Inglesa II é obrigatória; para os demais, é eletiva ou extra-curricular.

⁶ “Sweetness” é um capítulo extraído do romance “God Help the Child” (2015), de Toni Morrison, tendo sido publicado como um texto avulso (ou um conto) na edição de 09/02/2015 do “The New Yorker”. Está disponível em <https://www.newyorker.com/magazine/2015/02/09/sweetness-2>.

⁷ Para uma análise mais detalhada do conto, sugerimos a leitura do artigo a seguir: <http://www.aescotilha.com.br/literatura/ponto-virgula/deus-ajude-essa-crianca-toni-morrison-resenha/>.

Logo, questões sobre maternidade e infância também entrecortam a narrativa, mas o debate racial prevalece ao longo do texto. Esse ponto foi determinante para a escolha do conto, pois desde o início da disciplina os alunos se mostraram engajados em debates sociais e manifestaram entusiasmo em saber que, ao final do semestre, outra produção literária de uma autora negra, a nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, seria abordada na disciplina. Além disso, o conto é construído pelo gênero do relato, em que prevalece o uso do Passado Simples, que era o tópico gramatical⁸ estudado até aquele momento. Assim, a SD parecia integrar um quadro contextual favorável para o trabalho com as questões linguístico-discursivas e para o debate dos temas evocados pelo texto. Entretanto, o recebimento dessas propostas foi marcado por conflito, dores e desconforto por parte de alguns alunos, como discutiremos mais adiante.

Apresentamos, a seguir, algumas atividades que integraram a SD. A elaboração das propostas foi pautada nas quatro dimensões da pedagogia dos multiletramentos, definidas por Cope e Kalantzis (2013) como prática situada, instrução explícita, enquadramento/enfoque crítico e prática transformada/transformadora.

Discutiremos, ainda, atividades relacionadas, de modo mais visível, à prática situada, à instrução explícita e ao trabalho com a criticidade. Entendemos ser essa uma possível forma de realizar e de analisar o processo educativo, porque, como frisam Cope e Kalantzis (2013, p. 127), esses movimentos “não são uma sequência a ser seguida”, de modo rígido, mas momentos da prática pedagógica em que “os professores podem acessar seus diferentes repertórios”.

As propostas discutidas a seguir foram feitas assincronamente via Moodle.

Figura 1 - Contextualizando a linguagem e as temáticas do conto.

Fonte: elaborada por Kawachi (2022).

Figura 2 - Ampliando a contextualização com foco na temática racial.

Fonte: elaborada por Kawachi (2022).

⁸ A ementa da disciplina pode ser consultada no *link* a seguir: <https://www.dac.unicamp.br/sistemas/catalogos/grad/catalogo2022/disciplinas/la.html#disc-la212>.

O objetivo das atividades era familiarizar os estudantes com a linguagem e temáticas do texto por meio de pequenos trechos. A expectativa com a primeira atividade (Figura 1) era suscitar conhecimentos linguísticos (em termos de categorias morfológicas), a fim de promover compreensões sobre partes específicas do texto (marcadas pela temática da culpa). A segunda atividade (Figura 2) ilustra uma proposta que parte de categorias sociodiscursivas para avaliar a compreensão de vocabulários relacionados à questão racial, usando excertos do conto como contexto. Em ambos os casos, os alunos são apresentados a práticas de conceituação que remetem tanto à dimensão “instrução explícita” como à “prática situada” na medida em que criam oportunidades para vivenciarem o conhecido e o novo (COPE; KALANTZIS, 2013).

Mais que oportunizar o trabalho com metalinguagem, as atividades convidam o aluno a acessar suas emoções, seja ao pensar na temática da atividade 1, ou ao refletir sobre os sentidos das palavras e seus vínculos com a questão racial, o que emerge na leitura dos excertos da atividade 2. Logo, esses também são processos atravessados pelo letramento crítico porque “a criticidade se estabelece conforme associações vão se construindo de maneira processual [...], orientadas também por afetividades que colocam cada indivíduo num contínuo de relações que se constroem processualmente e infinitamente [...]” (JORDÃO, 2019, p. 74).

De modo semelhante, a próxima atividade manteve o intuito de promover reflexões sobre aspectos linguísticos vinculados às temáticas principais do conto.

Figura 3 - Analisando criticamente a linguagem do conto.

Take a look at the following excerpts from the short story and answer the questions:

1. *Ain't nobody in my family anywhere near that color. Tar is the closest I can think of, yet her hair don't go with the skin*

2. *She don't call or visit anymore. She sends me money and stuff every now and then, but I ain't seen her in I don't know how long.*

a) What can you say about the language she uses? Do you see traces of her identity?

b) Do you think that her grammar choices (mistakes) say something about her? Explain.

Fonte: elaborada por Kawachi (2022).

Embora as duas perguntas nessa atividade focalizem o uso da língua inglesa no discurso da personagem principal, não se trata de conceituação metalinguística: o que se deseja avaliar, aqui, é em que medida o aluno consegue mobilizar recursos linguístico-discursivos para compreender marcas de identidade na linguagem da personagem, a fim de ampliar seu olhar para o que essas marcas representam sobre a identidade daquela mulher. Há, então, uma sobreposição das dimensões “instrução explícita” e “enfoque crítico” dos multiletramentos, já que tanto um olhar conceitual quanto analítico é exigido para a realização da proposta.

Nesse caminho, ao questionar o que seria “norma culta” ou “língua padrão” e o que isso significa em termos de identidade, a atividade remonta à premissa do letramento crítico de “interrogar criticamente o status quo, possibilitando que as pessoas entendam e transformem seus próprios lugares históricos e sociais na sociedade” (DUBOC; FERRAZ, 2018, p. 239).

Apoiada em Leander e Bolt (2013), que revisitam os multiletramentos a partir da ótica da afetividade, Jordão (2019, p. 72) reforça o argumento de que “letramento envolve práticas repletas de ‘intensidade afetiva’ (JORDÃO, 2019, p. 26)” porque, no exercício da prática pedagógica da/com linguagem, “o que se desenvolve ‘não são características de superfície preexistentes ou gramáticas – mas sim a força e o afeto criados por um texto, uma ação, uma ideia’ (JORDÃO, 2019, p. 37)”.

Nesse horizonte, as atividades foram desenvolvidas com base nessa perspectiva de multiletramentos, alinhada à afetividade e à criticidade. Não perdemos de vista as premissas iniciais dessa teorização que remetem à diversidade de modalidade e mídias, assim como à diversidade cultural e linguística. Ainda assim, foi

predominante o enfoque para as dimensões crítica e afetiva dos letramentos porque, novamente com Jordão (2019, p. 73), concebemos o “letramento crítico como prática constituída por emoções”.

Vale pontuar que as atividades poderiam ter sido enriquecidas a partir do cruzamento com recursos multissemióticos que pudessem potencializar a construção de sentidos de modo mais diversificado, estimulando produções discentes para além da modalidade escrita, como apregoam as teorizações dos multiletramentos. Contudo, entendemos que as propostas agiram como um disparador para reflexões muito relevantes, permitindo a compreensão de que o letramento crítico não se dá na materialidade do texto, mas também na vivência dos sentimentos e emoções despertados nesse processo de interação com o texto, como discutimos a seguir.

Após a disponibilização das atividades, o docente da disciplina foi procurado por alguns alunos que buscaram explicar os sentimentos dolorosos que vivenciaram na leitura do conto. Somadas a isso, as discussões nas aulas síncronas com demais estudantes e as respostas de vários alunos nas atividades assíncronas já sinalizavam que a SD havia causado desconforto, fazendo emergir os questionamentos apresentados no início desta seção.

Esses alunos, então, enviaram depoimentos narrando como se sentiram durante a leitura do conto. Como ilustram os excertos discutidos a seguir⁹, o exercício freireano de ler a nós mesmos enquanto lemos o outro (DUBOC; FERRAZ, 2018) deve, também, ser estendido a nós, professores, enquanto olhamos para nossas escolhas. Assim, nos propomos, aqui, a exercer nossa autorreflexividade crítica (TAKAKI, 2021) de ler a nós mesmos (docentes) enquanto lemos o outro (discentes); de repensar nossas escolhas enquanto refletimos sobre as dores dos alunos despertadas pela seleção do texto e pelos gatilhos ali presentes.

A percepção de que a SD havia causado incômodo em alguns alunos escancarou a necessidade de acatarmos as contradições que são inerentes a uma educação que se queira crítica e, portanto, de assumirmos que “o ensino é uma arena dinâmica de conflitos” (TAKAKI, 2021, p. 637). Assim, vivenciando a autorreflexividade, questionamo-nos: como reagimos quando nós, docentes, somos impulsionados por nossos alunos à vivência do letramento crítico?

Sem a pretensão de oferecermos respostas prontas para questionamentos por vezes intangíveis, parece-nos que um caminho para lidar com os conflitos é acolher nossas vulnerabilidades e nos engajarmos em uma escuta corporificada que está alinhada à ideia de interconexão radical de Keating (2007). Nessa linha, práticas educativas críticas e não hegemônicas passam pelo reconhecimento de nossa profunda conexão com outras pessoas, com elementos presentes no mundo, com a vida em seu sentido mais amplo. Essa autora também chama atenção para a importância de ouvirmos atentamente, de modo profundamente interessado, ao outro. Assim, Keating (2007) nos incita a *ouvir com nossos corpos*, para que possamos promover transformações significativas nos espaços educativos que ocupamos.

É com esse olhar e essa maneira de escuta que colocamos em debate trechos dos depoimentos de três alunos. Respeitadas as individualidades de cada relato, eles são analisados a partir de três pontos de convergência: sentimentos sobre o contexto e o racismo estrutural; sentimentos despertados pela leitura do conto “Sweetness”; e sugestões/encaminhamentos dos alunos para atividades futuras.

Quadro 1 - Sentimentos sobre o contexto e o racismo estrutural.

Eduarda	Marcos	Raquel
Eu tenho pensado há muito tempo sobre as questões raciais e é tudo muito doloroso. (...) Então ver como essa construção de opressão, de dor, de falta de	Na semana em que li o conto Sweetness, foi a mesma semana em que houve o massacre na comunidade do Jacarezinho no Rio de Janeiro (que me deixou muito	Ser negro em uma universidade como a Unicamp não é fácil , ainda mais sendo de origem pobre. O fato é que o racismo institucional tá aí e tem que ter

Continua

⁹ Todos os alunos deram anuência para uso de seus depoimentos neste trabalho.

<p>afeto, de lugar de importância como algo que vem de tanto tempo, além de muito triste, nos faz pensar que tudo foi feito pra ser exatamente assim, não vai mudar e nós não vamos sair de onde estamos.</p>	<p>abalado), então foi uma semana muito conturbada. Para além disso, ser um jovem negro periférico te coloca em contextos que propiciam o sentimento de tristeza, ódio e revolta contra a violência que nos é imposta pelo racismo estrutural junto do modelo econômico vigente, ser uma pessoa negra no Brasil é constantemente ser colocado em situações desconfortáveis.</p>	<p>muita base emocional pra conseguir aguentar, o que a gente não tem. É gatilho pra cacete toda hora, toda hora a gente tá tendo que falar sobre raça e se posicionando. (...) Mas tem hora que eu só queria não precisar falar sobre nada, porque é cansativo e machuca. É como ficar cutucando a ferida toda hora.</p>
---	--	---

Fonte: elaborado por Kawachi (2022).

Os três depoimentos transbordam uma potência de sentimentos dolorosos que, apesar de terem sido despertados pela leitura do conto, remontam a um contexto social que antecede a experiência da leitura. Essa conjuntura mina, continuamente, os “afetos alegres” da população negra (entre outros grupos oprimidos/minoritarizados) para triunfar na efetivação de “um plano estrategicamente perverso, que movimenta uma micropolítica dos afetos tristes (tais como: frustração, ódio, inveja, angústia, medo)” (ROCHA, 2020, p. 118). A alusão ao *racismo estrutural* ou *institucional*, conforme discutido por Almeida (2019), além da menção ao contexto educativo da universidade, leva esses alunos à vivência dolorosa de *falta de afeto* e de desesperança na medida em que são levados a crer *que tudo foi feito pra ser exatamente assim, não vai mudar e nós não vamos sair de onde estamos*.

Esses excertos assinalam a necessidade de jamais perdermos de vista o cenário em que um texto será recebido pelos nossos alunos. Como ressalta Keating (2007, p. 38),

Abrindo-me completamente, eu escuto. Observo cada pessoa conforme essa ele/ela fala. Leio a linguagem corporal de meus alunos / minhas alunas: os ombros encolhidos, o queixo retraído, os olhares desviados. Escuto com meu corpo, permitindo que sentimentos e palavras penetrem profundamente em mim.

Emerge também das palavras desses/dessas estudantes a urgência de construirmos, coletivamente, currículos e práticas educativas pautadas pela sensibilidade decolonial do *sentipensar*. É importante potencializarmos a vivência da prática transformadora a partir do letramento crítico-afetivo, visando a propiciar experiências que favoreçam a reflexão crítica e esperanças acerca das emoções que permeiam o contexto educativo.

Da mesma forma, em uma perspectiva de autorreflexividade crítica, compreendemos, agora, que uma discussão sobre as temáticas do conto poderia ter sido proposta antes de sua disponibilização, de modo que estaria aberto, desde o início, um caminho para a escuta ativa e corporificada sobre as experiências do outro (os alunos). Assim, concordamos com Takaki (2021, p. 636) que se pauta em Freire para defender que “as forças políticas, culturais e sociais que influenciam o contexto a partir do qual/no qual nossas interpretações são construídas precisam ser questionadas e ressignificadas permanentemente.” Esse questionamento pode (deve!) ser um processo construído conjuntamente entre docentes, estudantes e outros possíveis participantes da prática educativa. Ainda assim, como no caso relatado aqui, em que o professor se mostra sempre aberto ao diálogo e advoga em favor de relações mais horizontalizadas, tensões ainda podem e certamente irão ocorrer. O objetivo, então, não é apagar ou silenciar o desconforto, mas compreender, de maneira coletiva e questionadora, as forças que o sustentam, a fim de que possamos pensar politicamente e estrategicamente em ações capazes de ressignificá-lo, em prol de uma sociedade mais equânime e igualitária.

Quadro 2 - Sentimentos despertados pela leitura do conto “Sweetness”.

Eduarda	Marcos	Raquel
<p>Nós nos vemos nessas histórias. Crianças que são indignas de receber o mesmo afeto, sabe? [...] o racismo tá aqui e a gente vive ele. Ler essa história me gerou revolta e dor e, como sempre, me lembrou em que posição querem que a gente fique. Foi um texto angustiante que gerou aquela falta de esperança, sabe? Parece que nada vai mudar...</p>	<p>Após analisar o conto, tive muitos gatilhos. Ler sobre uma família negra onde a mãe renega a filha foi uma experiência muito impactante e me trouxe fortemente à tona muitos desses sentimentos, e ter que produzir um trabalho com toda essa realidade latente foi algo realmente difícil.</p>	<p>Ler o conto foi difícil porque, além de ser pesado [...] foi num contexto que eu já tava de saco cheio e exausta. Às vezes eu me canso de ser uma pessoa negra e queria só ser uma pessoa. Isso soa estranho e parece auto-ódio, mas não é isso. A gente se orgulha da negritude, mas a maioria dos contatos que forçam a gente a ter com ela é de forma dolorosa.</p>

Fonte: elaborado por Kawachi (2022).

Além da experiência *angustiante, pesada e difícil* narrada pelos estudantes devido aos gatilhos despertados durante a leitura, parece sobressair o sentimento de *falta de esperança* gerado a partir dessa atividade. Como explica Raquel, *os contatos que forçam a gente a ter com ela [a negritude] é de forma dolorosa*. Revisitar nossas próprias práticas docentes nunca é tarefa fácil; mais complexo ainda é reconhecer que uma atividade tenha motivado emoções experienciadas de forma tão negativa. A esse respeito, mais do que lamentar, exercemos nossa autorreflexividade crítica ao nos aproximarmos e nos solidarizarmos aos sentimentos desses estudantes e, agora, compreendemos que a exposição ao conflito não parece ser suficiente para a transformação. É evidente que para além da interrogação das relações de poder que promovem desigualdades e que sustentam o contexto de racismo e opressão institucionalizados, a prática letramento crítico-afetivo deve, também, promover esperança (no sentido freireano).

Teria sido importante, também, associar a leitura do conto a uma outra proposta em que os afetos alegres pudessem ser vivenciados mais fortemente, conforme sugerido pelos próprios alunos (*vide* Quadro 3). Isso criaria condições para nós, estudantes e professor, esperarmos criticamente e conjuntamente. E o fazemos porque, recorrendo novamente a Freire (2014), a esperança é uma necessidade ontológica: esperamos porque existimos.

Quadro 3 - Sugestões/encaminhamentos dos alunos para práticas futuras.

Eduarda	Marcos	Raquel
<p>Eu agradeço pela preocupação. Talvez você possa pensar em trazer textos que demonstre a agência negra. Textos de empoderamento, de luta, de cultura, de arte, de herança africana. As vezes o que a gente precisa é se enxergar de outras formas. Não queremos ser lembrados pela dor que carregamos.</p>	<p>[...] a obra se mostra muito interessante, bem como a proposta do professor em trazer escritores que não fazem parte da elite hegemônica que há na literatura, o projeto da atividade em si foi bem pensado. Talvez para uma próxima turma, seja interessante abordar obras que tratem sim das pautas sociais, mas que junto a isso, despertem nos alunos sentimentos para além de sentimentos negativos, pois estes já fazem parte de nosso cotidiano.</p>	<p>Eu entendi sua intenção, falei sobre isso por WhatsApp. Mas, se você queria pautar discussões raciais, por que fazer isso de uma forma negativa? Seria muito legal se você tivesse pego qualquer outra produção negra que não fosse sobre experiências de sofrimento. Acho que é isso, obrigada por se preocupar.</p>

Fonte: elaborado por Kawachi (2022).

Os três excertos ratificam a necessidade de não restringirmos o debate racial a *experiências de sofrimento, pela dor que carregamos* e a *sentimentos negativos*. Endossamos as críticas dos alunos e avaliamos que a carga emocional do letramento crítico se torna pesada demais (ou insustentável) quando deixamos ausente, na configuração da proposta, oportunidades para a construção da crítica também a partir de um lugar de esperança. Nesse horizonte, uma prática multiletrada, esperançada e afetivamente crítica, implica a retroalimentação de movimentos didáticos (prática situada, instrução explícita e prática transformada), para vislumbrarmos transformações contextualmente possíveis. Assim, a prática educativa estará comprometida com a realização do inédito viável (FREIRE, 2014; LIBERALI, 2020). Ecoando Liberali e Megale (2019, p. 69), a prática educativa orientada pelo significar multiletrando oportuniza o inédito viável, uma vez que nos incita a “ir além das situações limitadoras impostas pela realidade, a partir de soluções que sejam possíveis, embora ainda não idealizadas ou concebidas”. Em outras palavras, é importante ouvir com nossos corpos, para que possamos ressignificar nossos afetos e renovar possibilidades de anunciar outras realidades, ao mesmo tempo em que denunciemos discursos de ódio e de silenciamento opressores.

Destacamos, ainda, nesses excertos, a maneira sensível com que os alunos se abrem para o diálogo e assumem a posição de educadores, ensinando mesmo estando *exaustos* e sabendo que certamente eles gostariam de *não precisar falar sobre nada, porque é cansativo e machuca*. Por que, então, superaram a exaustão da situação e se dispuseram a dialogar?

Talvez porque mudanças são possíveis pelo reconhecimento de que precisamos construir alianças, pautadas pela amorosidade freireana. Essas alianças podem ser fortes o suficiente para enfrentarmos o peso da colonialidade que atravessa e sustenta discursos autoritários das mais variadas ordens, em uma sociedade marcadamente antidemocrática e opressora. Apesar de terem agradecido o professor pela preocupação em entender suas angústias, nós, professores, é que devemos agradecer-lhes por suas atitudes, pelo engajamento em uma política de escuta que, a despeito da dor, resgata e devolve o sentimento e o afeto para o espaço da sala da aula, e pelos discursos reveladores de uma potência de muita preocupação, empatia e cuidado com o outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, circunscrevemos a discussão sobre práticas educativas de natureza crítica e transformadora em uma sociedade pandêmica que enfrenta uma crise civilizatória. Nesse contexto, salientando sua tonalidade decolonial, seguimos em defesa do letramento crítico-afetivo 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.

Nessas bases, a análise de uma proposta para o ensino de língua inglesa na universidade mostrou a urgência de uma escuta ativa e corporificada, ou seja, horizontalizada e profundamente aberta às dores do outro, para que seja possível promover práticas pedagógicas do sentir-pensar, capazes de enfrentar a lógica universalista, que visa ao silenciamento, à desqualificação e à destruição de grupos economicamente desfavorecidos e de pessoas que não se conformam aos padrões hegemonicamente impostos.

Em um cenário caótico e sombrio, como o contemporâneo, esperamos que a leitura deste texto possa revelar-se potencialmente inspiradora e capaz de nos envolver em um processo de reflexão e expansão de perspectivas. Que nossas vozes possam unir-se ao grito que denuncia a opressão e que, ao mesmo tempo, alimenta a energia transformadora que nos permite anunciar modos alternativos de existência e de experiência educativa. Ao lado de todas as pessoas que corajosamente resistem, hoje, aos efeitos avassaladores de um sistema social e econômico perverso, que sigamos em luta por uma educação (linguística) pautada por princípios freireanos e, assim, libertariamente constituída como um espaço socialmente emancipatório de igualdade, de solidariedade empática, de amorosidade subversiva e, acima de tudo, de vida, em toda sua potencialidade.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALMEIDA, Sílvio. *Racismo estrutural*. Coordenação de Djamila Ribeiro. São Paulo: Sueli Carneiro: Pólen, 2019. (Coleção Feminismos Plurais).
- ANWARUDDIN, Sardar 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*, Abingdon, v. 37, n. 3, p. 381-396, 2016. DOI: 10.1080/01596306.2015.1042429.
- ARAGÃO, Rodrigo C. Crenças, cognição e emoção no ensino e na aprendizagem de línguas. In: SILVA, Kleber A. da (org.). *Crenças, discursos e linguagem*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. v. 1, p. 167-194.
- ARAÚJO, Vanessa R de. Saber quem se é: uma proposta pedagógica decolonial e sentipensante. *Revista SURES*, Foz do Iguaçu, n. 9, p. 71-84, fev. 2017. Disponível em: <https://ojs.unila.edu.br/ojs/index.php/sures>. Acesso em: 25 jun. 2021.
- BAKHTIN, Mikhail M. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro e João, 2017.
- BARCELOS, Ana Maria F. Desvelando a relação entre crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas, emoções e identidades. In: GERHARDT, Ana Flávia L. M.; AMORIM, Marcel A.; CARVALHO, Álvaro M. (org.). *Linguística aplicada e ensino: língua e literatura*. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 153-186.
- CHUN, Christian W. *Power and meaning making in an EAP classroom: engaging with the everyday*. Bristol: Multilingual Matters, 2015.
- COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. “Multiliteracies”: new Literacies, new Learning. In: HAWKINGS, Margaret R. (ed.). *Framing languages and literacies: socially situated views and perspectives*. New York: Routledge, 2013. p. 115-145.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2020.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.
- DUBOC, Ana Paula Martinez; FERRAZ, Daniel M. Reading ourselves: placing critical literacies in contemporary language education. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, MG, v. 18, n. 2, p. 227-254, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-6398201812277>. Acesso em: 22 jun. 2021.
- ESPINOSA, Baruch. *Ética*. Tradução de Tomaz Tadeu. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da tolerância*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FREIRE, Paulo. Solidariedade e esperança como sonhos políticos. Paulo Freire, Walter Ferreira de Oliveira e Participantes. In: FREIRE, Paulo; FREIRE, Ana Maria Araújo; OLIVEIRA, Walter Ferreira (org.). *Pedagogia da solidariedade*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016. p. 70-110.
- GLEIZER, Marcos André. *Espinosa e a afetividade humana*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

- HOLANDA, Francisco U. X. *Crise civilizacional e pensamento decolonial*. Belo Horizonte: Editora Dialética, 2021. E-book.
- HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.
- HOOKS, Bell. *Ensinando o pensamento crítico: sabedoria prática*. Tradução de Bhuvan Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.
- JORDÃO, Clarissa M. “O lugar da emoção na criticidade do letramento”. In: FERRAZ, Daniel; KAWACHI-FURLAN, Claudia. J. (org.). *Bate-papo com educadores linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. p. 71-78.
- JORDÃO, Clarissa M.; MARTINEZ, Juliana Z.; MONTE MÓR, Walkyria. Apresentação. In: JORDÃO, Clarissa Menezes; MARTINEZ, Juliana Zeggio; MONTE MÓR, Walkyria (org.). *Letramentos em prática na formação inicial de professores de Inglês*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018. p. 11-14.
- KEATING, AnaLouise. *Teaching transformation: transcultural classroom dialogues*. New York: Palgrave/Macmillan, 2007.
- KOHAN, Walter. *Paulo Freire, mais do que nunca: uma biografia filosófica*. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.
- LEITE, Sérgio A. S. Bases teóricas do grupo do afeto. In: LEITE, Sérgio A. S. *Afetividade: as marcas do professor inesquecível* (org.). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018. p. 27-49.
- LIBERALI, Fernanda Coelho. Construir o inédito viável em meio à crise do coronavírus: Lições que aprendemos, vivemos e propomos. In: LIBERALI, Fernanda Coelho; FUGA, Valdete Pereira; DIEGUES, Ulisses Camargo Corrêa; CARVALHO, Márcia Pereira de (org.). *Educação em tempos de pandemia: brincando com um mundo possível*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020. p. 13-21.
- LIBERALI, Fernanda Coelho; MEGALE, Antonieta Heyden. Alfabetização, letramento e multiletramentos em tempos de resistência: por que importa? In: LIBERALI, Fernanda Coelho; MEGALE, Antonieta (org.). *Alfabetização, letramento e multiletramentos em tempos de resistência*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019. p. 59-74.
- MASSUMI, Brian. *Politics of affect*. Cambridge: Polity Press, 2015. E-book.
- MBEMBE, Achille. Necropolítica. *Arte & Ensaios*, Rio de Janeiro, RJ, v. 2, n. 32, p. 121-151, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufjf.br/index.php/ae/article/view/8993>. Acesso em: 14 maio 2021.
- MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. *Epistemologias do Sul*, Foz do Iguaçu, PR, v. 1, n. 1, p. 12-32, 2017. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/view/772>. Acesso em: 21 abr. 2021.
- MONTE MÓR, Walkyria. Learning by design: reconstructing knowledge processes in teaching and learning practices. In: KALANTZIS, May; COPE, Bill (ed.). *Learning by design*. Melbourne, VIC: Victorian Schools Innovation Commission and Common Ground, 2015. p. 186-210.
- MONTE MÓR, Walkyria. Letramentos críticos e expansão de perspectivas: diálogo sobre práticas. In: JORDÃO, Clarissa Menezes; MARTINEZ, Juliana Zeggio; MONTE MÓR, Walkyria (org.). *Letramentos em prática na formação inicial de professores de Inglês*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018. p. 315-335.
- REZENDE, Thalita. “Somos a resistência”: emoções de professoras/es (de inglês) de escolas públicas. 2020. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Vitória, 2020.

- ROCHA, Cláudia Hilsdorf. Escute com seu corpo: o potencial subversivo do afeto em tempos sombrios. *Revista X*, Curitiba, PR, v. 15, n. 4, p. 115-125, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/76202>. Acesso em: 21 abr. 2020.
- SAFATLE, Vladimir. *O circuito dos afetos: corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo*. São Paulo: Autêntica, 2020.
- SANTOS, Boaventura S. *Epistemologies of the South: justice against epistemicide*. London: Routledge, 2016.
- SOUZA, Lynn Mário Trindade Menezes de. Eu só posso me responsabilizar pelas minhas leituras, não pelas teorias que eu cito. [Entrevista cedida a] Juliana Z. Martinez e Eduardo H. Diniz de Figueiredo. *Revista X*, Curitiba, PR, v. 14, n. 5, p. 5-21, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/69230>. Acesso em: 25 jun. 2021.
- SPIVAK, Gayatri C. *Pode a subalterna tomar a palavra?* Tradução e Prefácio de António Sousa Ribeiro. Lisboa: Orfeu Negro, 2021. Título original: Can the subaltern speak?
- TAKAKI, Nara Hiroko. Critical literacy with (Freire) and for the other (Levinas): ethics/social justice as enigmatic becoming. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, MG, v. 21, n. 2, p. 627-655, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-6398202117392>. Acesso em: 22 jun. 2021.
- TALLEI, Jorgelina Ivana; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; LIBERALI, Fernanda C. Sentipensante. In: LANDULFO, Cristiane Maria C. L.; MATOS, Doris Cristina V. S. (org.). *Suleando conceitos e linguagens: de-colonialidades e epistemologias outras*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022. p. 333-339.
- VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.
- VYGOTSKY, Lev S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- WALLON, Henri. *Do acto ao pensamento*. Lisboa: Moraes Editores, 1978.
- WALSH, Catherine (ed.). *Pedagogias decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. t. 1.
- WALSH, Catherine. Gritos, grietas y siembras de vida: entrejeres de lo pedagógico y lo decolonial. In: WALSH, Catherine (ed.). *Pedagogias decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2017. t. 2.