

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LINGUÍSTICA
DOUTORADO EM LINGUÍSTICA

MARCINETE ROCHA DA SILVA

**PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS NAS AULAS DE LÍNGUA
PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO SOB A PERSPECTIVA TRANSLÍNGUE,
MULTISSENSORIAL E AFETIVA**

CÁCERES-MT

2024

MARCINETE ROCHA DA SILVA

**PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS NAS AULAS DE LÍNGUA
PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO SOB A PERSPECTIVA TRANSLÍNGUE,
MULTISSENSORIAL E AFETIVA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Linguística, sob a orientação do professor Dr. Ruberval Franco Maciel.

CÁCERES-MT

2024

Luiz Kenji Umeno Alencar CRB 1/2037

S586p	<p>SILVA, Marcinete Rocha da. Processo de Construção de Sentidos nas Aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio Sob a Perspectiva Translúgüe, Multissensorial e Afetiva / Marcinete Rocha da Silva - Cáceres, 2024. 176 f.; 30 cm. (ilustrações) Il. color. (sim)</p> <p>Trabalho de Conclusão de Curso (Tese/Doutorado) - Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Doutorado) Linguística, Faculdade de Educação e Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2024. Orientador: Ruberval Franco Maciel</p> <p>1. Construção de Sentidos. 2. Língua Portuguesa. 3. Ensino Medio. 4. Letramentos Translúgüe, Afetivo e Multissensorial. I. Marcinete Rocha da Silva. II. Processo de Construção de Sentidos nas Aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio Sob a Perspectiva Translúgüe, Multissensorial e Afetiva: . CDU 81'27/'28:373.5</p>
-------	---

MARCINETE ROCHA DA SILVA

**PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS NAS AULAS DE LÍNGUA
PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO SOB A PERSPECTIVA TRANSLÍNGUE,
MULTISSENSORIAL E AFETIVA**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Ruberval Franco Maciel (Orientador - UNEMAT)

Prof. Dra. Bárbara Cristina Gallardo (UNEMAT)

Prof. Dra. Cláudia Hilsdorf Rocha (UNICAMP)

Prof. Dra. Ana Carolina de Laurentiis Brandão (UNEMAT)

Prof. Dra. Anamaria Kurtz de Souza Welp (UFRGS)

DEDICATÓRIA

Ao Prof. Dr. Valdir Silva (em memória) por ter contribuído com minha formação acadêmica, como professor e também orientador na graduação, período em que iniciei meus primeiros passos como pesquisadora, e no mestrado. Pela gigantesca dedicação e representatividade na área da Linguística Aplicada na UNEMAT e pelas valiosas contribuições para os estudos da linguagem, deixando seu legado a todos os seus alunos, orientandos, colegas de trabalho e outros pesquisadores que tiveram a oportunidade de conviver com ele.

AGRADECIMENTOS

A Deus por aumentar minha potência de agir, com energia, saúde, sabedoria e determinação para vencer os desafios encontrados durante o meu percurso no doutorado.

Aos meus pais, Daniel e Ivanir, por tudo que representam na minha vida, pelo exemplo, pelos ensinamentos e pelo apoio, incentivando-me a não desistir dos meus objetivos, incluindo a realização desta pesquisa.

Ao meu irmão, Marcílio, por todas as palavras de apoio e incentivo nos momentos mais desafiadores deste percurso acadêmico.

À Universidade do Estado de Mato Grosso, responsável pela minha formação acadêmica na graduação, no mestrado e no doutorado.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Linguística por contribuírem para a minha formação acadêmica desde a graduação até o doutorado.

À professora Dr^a. Joelma Bressanin pela orientação no processo de qualificação de artigo, para o cumprimento das atividades no percurso de doutorado.

Ao professor Dr. Ruberval Franco Maciel por contribuir para a minha formação acadêmica desde o mestrado, como banca avaliadora. Por aceitar orientar esta pesquisa de doutorado, compartilhando comigo sobre as vertentes pós-estruturalistas: translinguagem, afeto e multissensorialidade. E, também, por instigar-me a questionar (*wondering*) e refletir sobre o meu trabalho de pesquisa, de modo que eu pudesse entrar em um processo de me tornar outra (*becoming*), à medida em que fui construindo minha autonomia como pesquisadora.

Às professoras que estiveram no processo de qualificação e defesa desta pesquisa, Dr^a. Claudia Hilsdorf, Dr^a. Bárbara Gallardo, Dr^a. Anamaria Welp e Dr^a. Ana Carolina, pela leitura cuidadosa e pelos valiosos apontamentos que foram providenciais para a finalização desta tese.

À Raquel, amiga que conheci durante esse percurso na pós-graduação, pela parceria na realização das atividades referentes às disciplinas, nos grupos de estudos, na participação em eventos e na produção de artigo.

À Roseli, amiga que também conheci durante esse percurso na pós-graduação, pela parceria em grupos de estudos, para compartilharmos nossas leituras, compreensões e anotações sobre as vertentes teóricas translíngues, afetivas e

multissensoriais. Também, pelas sugestões e contribuições no desenvolvimento desta pesquisa.

À DRE de Cáceres-MT e à direção da escola na qual realizei esta pesquisa, por me receber e ceder o espaço escolar para a realização da geração de dados para este estudo.

À professora titular de língua portuguesa da turma de segundo ano do ensino médio por ceder suas aulas para que eu pudesse gerar os dados, por aceitar as alterações no seu planejamento anual e contribuir para a realização desta pesquisa.

Aos estudantes do segundo ano do ensino médio por aceitarem participar desta pesquisa, e aos pais pelo consentimento.

A outros professores da escola na qual realizei esta pesquisa e pessoas da comunidade que, de alguma forma, contribuíram com as atividades extraclasse dos estudantes, para que os dados para este estudo fossem gerados.

Ao prefeito municipal por aceitar conceder entrevista aos estudantes participantes desta pesquisa.

A Secretaria Estadual de Educação – SEDUC/MT por me conceder licença remunerada para que eu pudesse me dedicar integralmente ao curso de doutorado.

Todos esses foram bons encontros que me potencializaram no processo de me tornar outra (*becoming*) como pessoa, como pesquisadora e professora.

Respondemos à vida afetivamente, e acredito que nosso engajamento na linguagem e nas relações sociais ocorre, não só, mas de forma muito profunda, como experiências sensoriais e afetivas (Rocha, 2021, p. 9).

RESUMO

Esta tese, vinculada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Linguística – PPGL da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, está inscrita na área de concentração “Estudo de Processos Linguísticos” e na linha de pesquisa “Estudo de Processos de Práticas Sociais da Linguagem”, na perspectiva da Linguística Aplicada. Como objetivo desta pesquisa, busco analisar de que maneira os sentidos de texto, linguagem e afeto foram construídos nas aulas de língua portuguesa, com estudantes do ensino médio, nas perspectivas pós-estruturalistas da linguagem que se orientam na afetividade, assemblagem e multissensorialidade. Para tanto, como arcabouço teórico, pautei-me no letramento sensorial (Mills, 2013; 2016), na translanguagem (Canagarajah, 2017; Pennycook, 2017), no afeto e no letramento crítico afetivo (Spinoza, 2009; Anwaruddin, 2016; Morgan, Rocha e Maciel, 2021; Ahmed, Morgan e Maciel 2021). O viés metodológico pelo qual me orientei consiste na abordagem qualitativa etnográfica crítica, sob a perspectiva da epistemologia da emergência pós-moderna. Adotei esse viés metodológico, por se tratar de uma forma mais dinâmica de análise de dados, considerando três dimensões para a qualidade da emergência: os processos de *wondering*, *becoming* e *generating*. A emergência, nesse contexto, abre espaço para a fluidez, o devir, o inesperado, na busca por novos conhecimentos. Nesse horizonte, os dados foram gerados nas aulas ministradas por mim (pesquisadora), com a presença, também, da professora titular da turma. Considerei, para análise, as gravações das interações em sala de aula, além de fotos e vídeos sobre as atividades extraclasse, registradas pelos estudantes e por mim. Como resultado, percebi que, diferentemente do domínio cognitivo e racionalista, a inclusão da corporificação (afeto, multissensorialidade), como assemblagem, abriu espaço para os alunos construir novos sentidos ao se comunicarem socialmente, usando o texto e a linguagem como parte de seus repertórios vivenciais. Percebi, também, que ao se colocarem em relação de equivalência afetiva com pessoas em posição de vulnerabilidades os estudantes foram afetados, de modo a transformarem suas palavras e outros recursos sensoriais em ações no ambiente escolar e pela comunidade.

Palavras chave: Construção de Sentidos. Língua Portuguesa. Ensino Médio. Letramentos Translúgüe, Afetivo e Multissensorial.

ABSTRACT

This thesis, linked to the *Stricto Sensu* Postgraduate Program in Linguistics – PPGL at the State University of Mato Grosso – UNEMAT, is related to the concentration area “Study of Linguistic Processes” and in the research line “Study of Social Practice Processes of Language”, from the perspective of Applied Linguistics. As the objective of this research, I seek to analyze how the meanings of text, language and affect were constructed in Portuguese language classes, with high school students, in post-structuralist perspectives of language that are guided by affectivity, assemblage and multisensoriality. To this end, as a theoretical framework, I was based on sensory literacy (Mills, 2013; 2016), translanguaging (Canagarajah, 2017; Pennycook, 2017), affect and critical affective literacy (Spinoza, 2009; Anwaruddin, 2016; Morgan, Rocha and Maciel, 2021; Ahmed, Morgan and Maciel 2021). The methodological bias, by which I was guided, consists of the critical ethnographic qualitative approach, from the perspective of the epistemology of postmodern emergence. I adopted this methodological bias, as it is a more dynamic form of data analysis, considering three dimensions for emergency quality: the processes of wondering, becoming and generating. In this context, emergence opens space for fluidity, becoming, the unexpected, in the search for new knowledge. Within this horizon, the data were generated in classes taught by me (researcher), with the presence, also, of the class teacher. For analysis, I considered recordings of classroom interactions, as well as photos and videos of extra-class activities recorded by students and myself. As a result, I realized that, unlike the cognitive and rationalist domain, the inclusion of embodiment (affect, multisensoriality) as an assemblage opened horizons for students to construct new meanings when communicating socially, using text and language as part of their experiential repertoires. I also realized that by placing themselves in a relationship of emotional equivalence with people, in a vulnerable position, students were affected, in order to transform their words and other sensory resources into actions in the school environment and in the community.

Keywords: Meaning Making. Portuguese Language. High School. Translingual, Affective and Multisensory Literacies.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AILA – Associação Internacional de Linguística Aplicada

CAL – Letramento Crítico Afetivo

CBLA – Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

DRE – Diretoria Regional de Ensino

LA – Linguística Aplicada

LP – Língua Portuguesa

LRC – Letramento Racial Crítico

MEC- Ministério da Educação

MT – Mato Grosso

PNLD- Programa Nacional do Livro e do Material Didático

PPGL – Programa de Pós-Graduação em Linguística

SEDUC – Secretaria Estadual de Educação

TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	36
Quadro 2	53
Quadro 3	54
Quadro 4	55
Quadro 5	60

LISTA DE INFOGRÁFICOS

Infográfico 1	46
Infográfico 2	65
Infográfico 3	81
Infográfico 4	87

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1	97
Imagem 2	102
Imagem 3	105
Imagem 4	108
Imagem 5	113
Imagem 6	115
Imagem 7	115
Imagem 8	119
Imagem 9	119
Imagem 10	119
Imagem 11	123
Imagem 12	130
Imagem 14	137
Imagem 15	138
Imagem 16	138
Imagem 17	139
Imagem 18	142
Imagem 19	142
Imagem 20	145
Imagem 21	147
Imagem 22	147
Imagem 23	149
Imagem 24	150
Imagem 25	150
Imagem 26	150
Imagem 27	154
Imagem 28	154
Imagem 29	154

SUMÁRIO

MEU LÓCUS DE ENUNCIACÃO	15
INTRODUÇÃO.....	25
CAPÍTULO 1	33
CONSTRUTOS METODOLÓGICOS QUE CONSTITUEM A PESQUISA	33
1.1. Relevância/justificativa da pesquisa.....	33
1.1.1. Objetivos e perguntas de pesquisa.....	36
1.2. Metodologia.....	36
1.2.1. Abordagem qualitativa crítica	37
1.2.2. Pesquisa etnográfica crítica	40
1.2.3. Epistemologia da emergência pós-moderna.....	45
1.2.4. O <i>lócus</i> da pesquisa e os participantes	51
1.2.5. Instrumentos e procedimentos de geração de dados e análise.....	55
CAPÍTULO 2	59
AS VERTENTES PÓS-ESTRUTURALISTAS: TRANSINGUAGEM, AFETO E MULTISSENSORIALIDADE.....	59
2.1. Translinguagem	59
2.1.1. Dimensões da translinguagem.....	64
2.1.2. Assemblagem	68
2.2. Afeto	71
2.2.1. As concepções de afeto para Spinoza.....	72
2.2.2. A virada afetiva	76
2.2.3. Letramento crítico afetivo	79
2.3. Letramento multissensorial.....	85
2.4. Letramento racial crítico.....	90
CAPÍTULO 3	93
A DINÂMICA MULTISSENSORIAL E AFETIVA COMO ASSEMBLAGEM NA CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS NO ENCONTRO COM TEXTO E NA PRODUÇÃO DE TEXTO DOS ESTUDANTES.....	93
3.1. Expandindo o conceito de texto e linguagem, através das assemblagens multissensoriais e afetivas	94

3.2. Multissensorialidade e assemblagem na produção de receita	112
3.3. Assemblagem nas práticas comunicativas e textuais referentes a copa do mundo de 2022	118
CAPÍTULO 4	126
CONSTRUTOS DE AÇÕES NO ENFRENTAMENTO DE TRAUMAS, SOFRIMENTOS E VULNERABILIDADES SOCIAIS POR ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO, NA ÓTICA DO LETRAMENTO CRÍTICO AFETIVO E MULTISSENSORIAL	126
4.1. <i>Bullying</i> como problema social: desconstruindo essa prática na escola.....	129
4.2. Consciência negra na comunidade escolar	140
4.3. Qualidade de vida: a voz do estudante pela comunidade em que vive.....	148
CONSIDERAÇÕES FINAIS	160
REFERÊNCIAS	169
ANEXO 1.	175

MEU LÓCUS DE ENUNCIÇÃO

Nesta seção inicial, faço um panorama a respeito do meu lócus de enunciação como professora e pesquisadora na área da linguagem. O conceito de lócus de enunciação, conforme Menezes de Souza (2022), foi proposto pelo teórico pós-colonial contemporâneo Homi Bhabha (1994), inspirado pelas teorias Bakthinianas, que consideram a língua como um processo sócio-histórico. Para definir lócus de enunciação, Menezes de Souza (2022) advoga que:

Esse conceito significa que, em vez de tomarmos a língua como sistema abstrato, pairando por cima de qualquer situação de enunciação, de comunicação, nós a tomamos a partir de uma visão sobre os usuários da linguagem. Os usuários falam a partir de um determinado lócus de enunciação que significa, para nós, da área de discurso, que o que falamos é sempre atravessado por múltiplos discursos e que o interlocutor da linguagem é igualmente atravessado por diversos discursos e que esses diversos discursos também estão em transformação constante, isto é, entendendo discurso como um fenômeno fluido e não como uma norma (Menezes de Souza, 2022, p. 159).

Nessa visão, o enunciado não é apenas um conjunto de normas. Trata-se da voz do sujeito. Cada ser social tem sua voz, ou seja, seu posicionamento discursivo situado, abarcando sua vivência sócio-histórica e ideológica. Essa postura discursiva do sujeito está atrelada a outras ideologias discursivas e valores sociais. Isso significa que o sujeito se evolui de acordo com suas experiências de mundo, e está em constante processo de devir.

Para discutir sobre a compreensão de lócus de enunciação, são oportunas, também, as palavras de Baptista (2019), ao relatar que se refere ao espaço sócio-histórico de enunciação. Esse espaço, segundo a autora, envolve a dinâmica entre a identidade do sujeito e as interações sociais, demarcando fronteiras para promover rupturas e deslocamentos. Nesse sentido, assim como as relações sociais são complexas, o sujeito, em seu espaço sócio-histórico, também está sempre em transformação, constituindo diferentes identidades, à medida em que aprende e evolui. Esses conceitos de lócus de enunciação contrariam epistemologias mais colonizadoras e excludentes, que valorizam determinadas vozes, culturas, saberes e crenças sociais, enquanto silenciam outras.

Nessa direção, meu lócus enunciativo se refere às fronteiras, rupturas e deslocamentos que construíram minha trajetória como professora e pesquisadora. Isso

foi possível à medida em que fui adquirindo experiências, a partir do meu repertório vivencial, e construindo conhecimentos no encontro com diferentes pessoas, linguagens, lugares, crenças, teorizações e instituições, em um processo constante de devir. Esses encontros, em conformidade com Spinoza (2009), se referem às maneiras com que somos afetados. Durante a minha trajetória, os encontros provocaram alguns conflitos e desestabilizações. Esses desafios, muitas vezes, fizeram com que eu me sentisse em posição de vulnerabilidade, porém, também me estimularam a me abrir para novas aprendizagens. Nesse sentido, os desafios potencializaram minha capacidade de ação, me instigando a refletir, tomar decisões e, às vezes, modificar minhas práticas.

A vida é feita de encontros. E, nesses encontros, nos conectamos com o mundo, relacionando-nos com diferentes formas de saber e sentir. Desse modo, minha (des)construção como professora e pesquisadora na área da linguagem ultrapassa os conhecimentos linguísticos. É por meio de um conjunto de interações sociais com alunos, outros professores e pesquisadores e, assim, sucessivamente, que os sentidos são construídos. Minhas experiências sociais com a linguagem estão associadas, também, às relações afetivas e às percepções sensoriais. Logo, considerar o que sinto, à medida em que sou afetada, também é uma forma de potencializar minhas ações.

Com essas reflexões, buscando lembranças do meu percurso com a área da linguagem, recordo-me dos primeiros anos em que comecei a frequentar a escola, da dedicação das professoras e da felicidade quando fui aprovada pela primeira vez para a série seguinte. No último dia de aula, na primeira série, a professora disse que iria começar entregando as lembrancinhas para os alunos aprovados, eu fui a primeira a receber. Esse momento de alegria ficou na minha memória, foi um encontro que potencializou meu desempenho escolar no ano seguinte.

Do período entre a primeira e a quarta série, recordo-me de várias brincadeiras, canções e outras atividades lúdicas que potencializaram meu desenvolvimento e aprendizagem. Com base no letramento multissensorial, expressado por Mills (2016), compreendo que nos anos iniciais o desenvolvimento sensorial foi mais explorado: o som, o movimento, o tato, o visual, a locomoção e outras percepções sensoriais sempre estavam presentes nas aulas.

A partir da quinta série, aumentaram as disciplinas e os professores. Nesse período, as aulas passaram a ser mais voltadas para a aprendizagem cognitiva, explorando o conhecimento teórico, pois não havia laboratórios ou outros recursos para

realizar experimentos e atividades práticas. Embora eu conseguisse boas notas, essa metodologia tornava as aulas mais cansativas e menos atrativas, de modo que algumas aulas não me nutriam com afetos relacionados à alegria. Lembro-me de uma aula de geografia em que eu não conseguia compreender os conteúdos apresentados pela professora, e tive medo de ser reprovada nessa disciplina.

Em contrapartida, havia alguns professores que buscavam metodologias diferenciadas. Um professor que me afetou positivamente, na época, foi da disciplina de língua inglesa, ao trabalhar com músicas e diálogos, que me ajudavam a obter um melhor vocabulário que as aulas voltadas para a tradução de texto e gramática. Nessas aulas, eu sentia vontade de aprender inglês. Na disciplina de língua portuguesa eu amava a leitura de contos, crônicas e poemas e algumas aulas com filmes literários.

Atualmente, ao conhecer as abordagens de letramentos afetivos e sensoriais, compreendo que os atos e as percepções corporificadas podem potencializar as atividades lúdicas no período de desenvolvimento infantil. Mas não somente nessa fase. Diferentemente das abordagens racionalistas e lineares que vêm dominando a educação, a multissensorialidade e o afeto podem nutrir as práticas de letramento em todas as etapas, tornando a aprendizagem mais prazerosa e consolidada com as práticas sociais. Isso porque o processo de letramento não se separa do repertório vivencial do estudante. Trata-se de um processo de emergência em que o estudante vai se tornando outro (*becoming*) ao construir sentidos através das múltiplas representações geradas (*generating*) por meio de suas experiências sensoriais, afetivas, comunicativas, culturais e outras.

No terceiro ano do ensino médio, por sonhar em fazer uma faculdade, além do período escolar, eu estudava muito na biblioteca da escola, visando o vestibular e o Enem. Fui afetada por uma emoção de alegria ao receber a notícia de que consegui ser aprovada para cursar Licenciatura Plena em Letras na Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat.

Com o curso de Letras, começaram os desafios da carreira profissional, pois, ainda no quinto semestre, entrei na sala de aula pela primeira vez como professora. Fiquei encantada ao observar cada rostinho dos meus alunos, atentos, esperando iniciar a aula. Percebi, ao desenvolver as atividades, que eu estava começando uma trajetória como educadora. Isso me despertou sentimentos de medo e inquietação, visto que teria muitos desafios no percurso dessa profissão.

Os desafios começaram! “E agora, quem vai lecionar a disciplina de espanhol?” E lá estava eu percorrendo o desafio da variedade de disciplinas: língua inglesa, língua portuguesa, língua espanhola e, às vezes, artes. Ensinar espanhol foi o meu primeiro desafio, como professora, visto que meu curso de licenciatura era Letras/Inglês. Antes de iniciar o curso de Letras, eu não havia realizado nenhum curso de proficiência em línguas estrangeiras, além da educação básica. O curso de Letras veio me proporcionar caminhos para uma formação mais consolidada, porém não contemplava o espanhol, apenas o inglês. Creio que outros professores também passavam por essas dificuldades de proficiência, pois alguns chegaram a iniciar o ano lecionando espanhol, mas foram, aos poucos, desistindo. Assim, por alguns dias seguidos, ao entrar na sala de professores, ouvia a coordenadora dizer: “tem mais duas aulas de espanhol pra você”.

Naquele ano letivo, a maioria das aulas que consegui atribuição foi espanhol. De início, senti-me com receio de assumir tal responsabilidade, porém, eu não queria desistir de iniciar minha carreira docente. Aceitei o desafio, fui buscar materiais, cursos on-line e estudar muito para trabalhar essa disciplina e também algumas outras aulas de português e inglês atribuídas a mim. Alguns anos depois, uma ex-aluna foi aprovada no vestibular, optando por realizar, na opção de língua estrangeira, a prova de espanhol. Ela me disse que tinha aprendido espanhol na minha aula, então me senti recompensada pelo meu trabalho. Percebi que as aulas de espanhol foram bons encontros que aumentaram a minha potência de ação, como professora e, também, a potência de ação da minha aluna.

No curso de Letras, foram abertas oportunidades para iniciação científica, porém, como eu já estava trabalhando como professora, não pude participar. Sendo assim, minha trajetória como pesquisadora se iniciou a partir dos desafios em sala de aula. Por começar trilhando pelas disciplinas de língua estrangeira, fui percebendo as dificuldades de não ter livro didático, equipamentos tecnológicos e outros materiais que auxiliassem o trabalho nessas disciplinas.

Já no sexto semestre - ao realizar o estágio supervisionado de língua inglesa na minha própria sala de aula e, no curso de Letras, participar da disciplina de “Metodologia e orientação de pesquisa” -, optei por pesquisar sobre os desafios que os professores da educação básica enfrentavam ao trabalhar em suas práticas de ensino de língua inglesa, sem livro didático e/ou outros recursos, e quais estratégias usavam nesse trabalho.

Para levar essa ideia avante, enfrentei um outro desafio, pois eu precisava encontrar um orientador. No curso de Letras, havia poucos professores na área de língua inglesa, e a maioria deles eu não conhecia. Alguns colegas me preveniram a não procurar o professor Valdir Silva, dizendo que ele tinha uma metodologia de trabalho mais rígida. Senti um certo receio, porém, como outros professores não tiveram disponibilidade em me orientar, resolvi procurar o professor Valdir. Esse encontro me potencializou e o receio se converteu em alegria, pois tive resposta favorável e, com um orientador definido, eu poderia continuar meu projeto de pesquisa. Nesse contexto, a maneira com que fui afetada pelos meus colegas de curso impactou minha escolha, porém, essas impressões iniciais foram se modificando no percurso de realização da pesquisa, na interação com meu orientador.

Com os conhecimentos atuais sobre a virada afetiva, percebo que refletir sobre o que sinto contribui para eu compreender porque fui afetada de um modo e não de outro. Isso pode aumentar a minha potência de agir, abrindo-me para novos encontros que podem promover novas experiências profissionais. Nesse sentido, o afeto está implicado ao meu repertório vivencial, no processo de me tornar outra (*becoming*) à medida em que vou (des)construindo minhas experiências como professora e pesquisadora.

Um momento marcante, no sétimo semestre do curso de Letras, foi a disciplina de “Linguística aplicada ao ensino de língua”, ministrada pelo meu orientador e, pela primeira vez, meu professor. Minha formação estava mais pautada na linguagem verbal (fala e escrita) por meio do texto impresso e da presença síncrona na sala de aula da Unemat. Porém, o professor Valdir começou a trazer novas perspectivas.

Ultrapassamos as fronteiras da sala de aula física e começamos a trilhar, também, pelo espaço tecnológico. Através de um grupo de *Facebook*, usávamos diferentes modalidades textuais e recursos semióticos para discutir sobre as teorias e práticas de linguagem dentro de um contexto social. Foi nessa disciplina que comecei a conhecer vertentes teóricas abordando sobre “transgressão”, “(des)aprendizagem”, “o global está no local e o local está no global”, e outras reflexões impactantes. Essa disciplina visava repensar abordagens linguísticas mais tradicionais, valorizando, principalmente, as tecnologias na formação docente. Então, percebi que o professor Valdir tinha muito a contribuir com minha formação.

Ao iniciar o meu Trabalho de Conclusão de Curso - TCC, tomei conhecimento de que o PNLD/MEC, a partir do próximo ano (2011), disponibilizaria livro didático de

língua inglesa para a educação básica. Desse modo, em diálogo com meu orientador, resolvi analisar sobre as expectativas dos professores da educação básica no uso desse material em suas aulas.

Após concluir o curso de Letras, os desafios aumentaram, como professora interina. Além das diferentes disciplinas, atuei, também, em diferentes modalidades, como: educação do campo, educação de jovens e adultos, educação básica regular e ensino médio profissionalizante.

Durante esse período, buscava me ingressar no Programa de Pós-graduação em Linguística (PPGL/Unemat), para cursar o mestrado. Pretendia, no PPGL, ampliar minha pesquisa da graduação, pois havia faltado a problematização sobre “quais seriam os efeitos do livro didático nas práticas de ensino de língua inglesa”¹. Após ser aprovada para a turma 2014, retomei minhas atividades, novamente, com o mesmo orientador da graduação. Esse foi um reencontro positivo, pois, com as experiências da pesquisa anterior, eu me sentia segura de que realizaria um bom trabalho sob a orientação do professor Valdir.

Para realizar esta pesquisa, meu orientador me apresentou uma outra abordagem teórica: os sistemas adaptativos complexos. Uma ciência que trata de sistemas não lineares em que os resultados emergem da interação de múltiplos agentes. Desse modo, o sistema permanece em uma dinâmica constante, passando por efeitos de turbulências, mas também se auto-organizando e se adaptando para manter a sobrevivência (Holland, 1997; Morin, 2011, Silva, 2008). “Em outras palavras, são sistemas que se auto-organizam e atingem soluções através de sucessivos ajustes e interações com o problema” (Silva, 2016, p. 20). É a partir dessa dinâmica que o sistema se evolui.

Analisei, então, a sala de aula como um sistema complexo, composto por diversos agentes (professor, alunos) interagindo. Além das interações internas, esse sistema recebe influência de outros agentes externos. Desse modo, os efeitos do livro didático foram analisados no conjunto com as múltiplas interações.

No momento em que realizava essa pesquisa, eu havia me tornado efetiva na disciplina de língua inglesa no estado de Rondônia. Ao analisar as práticas de ensino e aprendizagem de língua inglesa pelas lentes da complexidade, o encontro entre o meu

¹ Dissertação de Mestrado: Os efeitos do livro didático nas práticas de ensino de língua inglesa na perspectiva dos sistemas adaptativos complexos. Disponível em: <http://portal.unemat.br/media/files/Marcinete-Rocha-da-Silva.pdf>

eu professora e o meu eu pesquisadora me despertou sentimentos de angústia e desconforto. Percebi que, embora eu trabalhasse com músicas, áudios, algumas atividades lúdicas, etc, assim como alguns professores participantes da pesquisa, minhas práticas de ensino ainda focalizavam muito no conhecimento estrutural da língua.

Nesse contexto, percebendo a linguagem como um sistema complexo emergente das múltiplas interações dos agentes, em um conjunto dinâmico nas comunidades de fala (Larsen-Freeman, 2011), compreendi que precisava mudar minhas aulas. Porém, encontrei dificuldades, pois minha formação em língua inglesa estava mais voltada aos conhecimentos estruturais sobre a língua. Sendo assim, busquei realizar mais alguns cursos on-line e focalizar minhas atividades nas práticas comunicativas. Encontrei resistência, também, por parte dos alunos, pois eles estavam mais acostumados com a forma que eu e outros professores trabalhávamos antes. Porém, depois, comecei a ouvir alguns deles dizerem que estavam aprendendo melhor com nova metodologia.

Alguns momentos que alavancaram mais minhas experiências como pesquisadora foram nas participações em eventos fora do campus da Unemat. Esses momentos foram marcados por vários encontros que me afetaram positivamente, potencializando minhas (des)construções como pesquisadora. Nesses encontros, tive a oportunidade de conhecer outros pesquisadores de diferentes linhas de pesquisas voltadas à Linguística Aplicada e apresentar minhas pesquisas.

Dois desses eventos se tornaram marcantes para mim. No CBLA, em 2015, conheci o professor Ruberval Maciel, que veio a compor minha banca no mestrado e se tornar meu orientador no doutorado. Outro encontro marcante foi na AILA em 2017. Nesse evento, eu já era egressa do curso de mestrado e fui apresentar os resultados da minha pesquisa. A autora de um dos livros didáticos utilizado pelos participantes no período da minha pesquisa foi assistir os resultados do trabalho. Ela havia sido orientadora do professor Valdir, meu orientador no mestrado. Senti-me receosa quando observei a autora do livro didático entrando na sala para assistir minha apresentação. Porém, ao dialogar com ela sobre os efeitos do livro didático nas práticas educacionais, senti que minha pesquisa estava contribuindo para potencializar a área de ensino e aprendizagem de línguas. Fiquei surpresa, também, no momento em que ela registrou minha apresentação e postou em suas redes com a metáfora “minha neta acadêmica”. Senti-me acolhida. Pude observar que as relações profissionais também podem ser humanas e acolhedoras, e não apenas racionais, isoladas dos afetos e vivências. As

peças também marcam nossas vidas com as relações profissionais. Esses encontros me potencializaram a continuar pesquisando e ingressar no doutorado.

Após concluir o curso de mestrado e seguir com meu trabalho na escola, os desafios com a língua inglesa continuaram. Com o aumento da carga horária, passei a trabalhar com 32 turmas, totalizando em torno de 1200 alunos. Isso dificultou minhas atividades, principalmente com o uso da voz. Dificultou, também, o tempo para me dedicar a cursos de língua inglesa. Nesse sentido, por questões de saúde, resolvi deixar o concurso.

No mesmo ano, 2017, fui aprovada para a área de língua portuguesa, no concurso público ofertado pela SEDUC – MT. Ao iniciar meu novo trabalho, senti-me com mais potencial para atuar nas minhas práticas de ensino. Percebi que, embora eu tenha atuado como professora de língua inglesa e realizado pesquisas na área, identifiquei-me mais com a língua materna. Assim, passei a atuar com mais dedicação nas práticas de letramentos em língua portuguesa.

Após ingressar no Doutorado, vivenciei um outro momento desafiador: a crise pandêmica da Covid-19. Essa turbulência atingiu todas as esferas sociais, e continuamos, ainda, a enfrentar suas consequências. Para a área da educação, foi desafiador manter as aulas em funcionamento, de forma remota, para cumprir as normas necessárias ao isolamento social. Eu estive em sala de aula nesse período. Isso me afetou, instigando-me a realizar uma pesquisa² que buscasse compreender como os professores estavam reinventando suas práticas de ensino em tempos de crise. Como resultado positivo, pude observar que os profissionais usaram diferentes recursos tecnológicos, atividades interdisciplinares e outras estratégias para manter a qualidade do ensino. Porém, a pesquisa ressaltou, também, a ocorrência de déficits de aprendizagens como desafios para o futuro da educação pós-pandêmica (Silva e Bressanin, 2022).

Conforme Rocha (2021), sempre vivemos em tempos difíceis. Crises políticas, econômicas, na área da saúde, etc, reforçam as desigualdades, causam sofrimentos e exclusões sociais, evidenciando uma urgência em repensar os discursos de poder que causam opressões, e trabalhado a favor de ações mais voltadas à solidariedade. Nesse

² Pesquisa intitulada “A resignificação do espaço escolar em tempos de pandemia: a posição sujeito professor frente aos desafios emergidos nas práticas de ensino remoto e híbrido”. Disponível em: <https://publicacoes.unifran.br/index.php/dialogospertinentes/article/view/3812>

contexto, o poder do afeto pode impulsionar-nos a adotar uma postura de equivalência afetiva, integrando linguagem e afeto para potencializar nossas práticas de letramentos e enfrentar crises. Ao decidir realizar minha pesquisa de doutorado em sala de aula, percebi que esses déficits de aprendizagem seriam desafios. Percebi, também, que adotar um trabalho na perspectiva afetiva e multissensorial poderia potencializar o enfrentamento desses desafios, haja vista que nutriria a construção dos conhecimentos pelos estudantes a partir de seus repertórios vivenciais.

Até o mestrado, eu estava habituada a realizar pesquisas a partir de uma abordagem teórica. No doutorado, por meio das disciplinas e reuniões em grupos de estudos ofertados pelo meu orientador, conheci abordagens mais expansivas, como o afeto (Spinoza, 2009; Deleuze e Guattari, 1995; Massumi, 2015), o letramento crítico afetivo (Anwaruddin, 2016), a translanguagem (Canagarajah, 2017), o letramento sensorial (Mills, 2016), a epistemologia da emergência pós-moderna (Somerville, 2007), entre outras.

Com isso, tive outro desafio, pois em reunião com meu orientador, ao explicar a dúvida sobre qual abordagem adotar em minha pesquisa, ele me questionou (processo de *wondering*) sobre a possibilidade de integrar esses vieses teóricos. Isso me gerou dúvidas, mas, ao recapitular as teorias, comecei a observar que elas se entrelaçavam. Percebi que, assim como a complexidade, essas teorias também contribuíam para a análise de práticas de linguagem mais dinâmicas, fluidas e holísticas. Conseqüentemente, vários princípios dos sistemas adaptativos complexos, como emergência, não linearidade, imprevisibilidade, conectividade, diversidade, interação, além de outros, também faziam parte dessas vertentes teóricas.

Pude compreender, também, outras particularidades teóricas. O rizoma, por exemplo, é mais complexo que o sistema, por ser totalmente aberto, sem início e fim, contendo, em vez da parte e do todo, linhas de fuga conectadas. Outras formas de consciência corporal (olfativas, gustativas, táteis, etc.) podem potencializar o processo de aprendizagem. A translanguagem rompe fronteiras entre línguas nomeadas e entre palavra e outros recursos semióticos. A comunicação, nesse horizonte, ocorre como uma assemblagem, isto é, o falante usa seu repertório completo para construir sentidos. A afetividade pode potencializar as práticas de letramento crítico, estendendo-se para contextos em que só o uso da razão se torna limitado.

Nesse trajeto, notei que a minha pesquisa estava entrando em uma dimensão mais fluida, dinâmica e aberta para a emergência de novos conhecimentos. À vista disso, passei a considerar três processos da emergência pós-moderna: *wondering* (questionar), *becoming* (tornar-se) e *generating* (gerar)³. Comecei, em um processo de *wondering*, questionando sobre a potência do afeto para as práticas de letramento. Desse modo, decidi, primeiramente, que queria trabalhar com o letramento crítico afetivo, para transcender os domínios cognitivos, abordando sobre a linguagem e o afeto no cotidiano dos alunos. Percebi que a multissensorialidade, no meu trabalho, estaria entrelaçada a afetividade, pois precisava contemplar as diferentes formas de consciência corporal dos estudantes, no processo de construção de sentidos. Logo depois veio a translinguagem, para tratar do repertório vivencial dos alunos, possibilitando abarcar a assemblagem entre linguagem, afeto e recursos sensoriais. Assim, surgiu esta pesquisa, objetivando analisar o processo de construção de sentidos de texto, linguagem e afeto, nas aulas de LP, no ensino médio, inseridas nas experiências cotidianas multissensoriais, translíngues e afetivas.

Na próxima seção, introduzo esta pesquisa, esboçando, nas considerações iniciais, sobre a multissensorialidade, o afeto e a translinguagem, como forma de nutrir as aulas de LP no ensino médio.

³ Abordo sobre esses três processos, de maneira mais abrangente, no capítulo 1, na seção 1.2.3.

INTRODUÇÃO

Esse cheiro me lembra a minha avó coando café, é o melhor café que já tomei (A3).

(Fonte: gravação em áudio)

Foi uma aula diferenciada e bem criativa, descobri as diferentes formas de compreender o texto, como na imagem, no paladar, no olfato, na emoção, entre outros (A28).

(Fonte: gravação em áudio)

Para iniciar esta tese, menciono dois relatos de estudantes do ensino médio, durante as aulas de LP, referentes ao encontro com textos, em uma perspectiva multissensorial e afetiva. No primeiro relato, o encontro com o texto construiu significado para o estudante através das percepções olfativa, gustativa e afetiva. O estudante relatou sua experiência cotidiana com o sabor do café. Essa experiência se constrói na relação afetiva com sua avó. Trata-se de um afeto positivo que produz sentimentos relacionados a alegria (Spinoza, 2009) e potencializa as relações familiares do estudante. Nesse sentido, não é possível separar a linguagem, os recursos sensoriais e o afeto, pois todos esses elementos integram o repertório vivencial do estudante, potencializando sua capacidade de sentir e agir no mundo. A partir das *affordances* proporcionadas, o segundo relato demonstra que o encontro do estudante com a aula de LP, na perspectiva afetiva e multissensorial, potencializou sua compreensão textual. Ele percebeu outros recursos semióticos que também constituem os sentidos do texto.

A partir desses relatos, é possível observar que os sentidos construídos pelos estudantes transcendem os domínios visual e verbal, como possibilidades textuais e comunicativas. Há, também, outros recursos semióticos que são coparticipativos na construção de sentidos. Nesse contexto, instigo o leitor a começar refletindo sobre outras “dimensões extracognitivas e extralinguísticas de letramentos” (Howes, 2016, p. 11) que podem contribuir para o desenvolvimento de aulas de LP mais dinâmicas e fluidas.

Os sentidos emergidos pelo encontro com o texto, como observamos nos relatos dos estudantes, são construídos por meio da assemblagem entre recursos sensoriais e afetivos. Essa abordagem de letramento é defendida por Mills (2016). Segundo a autora, além da comunicação verbal, há outras possibilidades de linguagens, como as gramáticas olfativas, gustativas, térmicas, táteis, etc. Além dos recursos cognitivos, há

também os repertórios afetivos (Maciel e Rocha, 2020) que consideram a capacidade do estudante de afetar e ser afetado, sentir e perceber os diferentes textos e as relações sociais. Para Mills (2016), a emoção também é uma forma de consciência corporal. Nesse contexto, afeto e multissensorialidade podem ser inter-relacionados como formas mais plurais de construir sentidos nas práticas textuais e comunicativas nas aulas de LP.

Esses contextos mais dinâmicos de práticas sociais de linguagens começaram a se desenvolver na perspectiva de três movimentos que vêm revolucionando os estudos na área da Linguística Aplicada: a *multilingual turn* (virada multilíngue), a *affective turn* (virada afetiva) e a *multisensory turn* (virada multissensorial).

A *multilingual turn* enfatizou a emergência em repensar conceitos predominantemente monolíngues, homogeneizadores e normativos, a favor de espaços mais abertos para considerar as pluralidades linguísticas e culturais existentes no mundo (Rocha e Megale, 2023). Nesse cenário, a translíngua começou a ser desenvolvida como um campo mais amplo de estudos da linguagem. Essa abordagem desafia as ideias redutoras de línguas nomeadas como um conjunto de signos separados de outras línguas e outros recursos semióticos e sensoriais na comunicação. A prática comunicativa, na perspectiva translíngua, “transcende o texto escrito ou verbal, envolvendo um conjunto multifacetado de recursos semióticos e ecológicos ou contextuais” (Rocha e Megale, 2023, p. 5). Nesse viés, a linguagem envolve o repertório vivencial do sujeito, sua identidade, cultura, corporificação, afetividade e outros modos de sentir e viver no mundo. Em seu caráter transformacional, a translíngua desafia, também, as políticas linguísticas opressoras que silenciam vozes e promovem desigualdades.

Por sua vez, a *affective turn* busca descentralizar o domínio racionalista nas teorias críticas (Clough, 2007), voltando a atenção para o modo em que as relações afetivas conectam as pessoas com as outras e com o mundo. Uma das abordagens que tem embasado pesquisadores contemporâneos, defensores da virada afetiva, fundamenta-se na filosofia de Spinoza. Para o filósofo, o afeto se refere às afecções corpóreas, ou seja, no encontro entre os corpos, a potência de existir e agir pode ser aumentada ou diminuída (Spinoza, 2009). Logo, o afeto se trata de uma força dinâmica e variável que move os corpos a viver, sentir e agir em sociedade.

Um dos objetivos da virada afetiva, conforme Anwaruddin (2016), consiste em explorar como o estudo das teorias do afeto pode se tornar um campo fértil para beneficiar as vertentes racionalistas da teoria crítica.

Para as práticas educacionais, pesquisador como Cole (2008) aborda sobre a relevância do letramento afetivo. Segundo o autor, na perspectiva afetiva, as práticas de letramentos são mais prazerosas e potencializadoras, movendo os estudantes para ações, no sentido de responderem afetivamente a aspectos que envolvem as emoções na vida escolar e outros lugares sociais.

Anwaruddin (2016) propõe uma abordagem de letramento crítico afetivo. Para o autor, essa abordagem auxilia, por exemplo, na compreensão de como emoções de ódio podem ser rotuladas como amor, na linguagem política cotidiana, isto é, um efeito metonímico usado por grupos que estão no poder. Através das mídias, esses grupos propagam narrativas de conversão, persuadindo a população de que suas ações são pelo amor e bem comum para, assim, apoiar essas ações. Porém, as intenções verdadeiras desses grupos são de ódio, visando oprimir grupos minoritários, promover desigualdades e injustiças sociais. Nesse contexto, o letramento crítico afetivo pode contribuir para que os estudantes compreendam esses efeitos emocionais, de modo a evitar serem manipulados. Com isso, os estudantes podem analisar o que sentem e o que as emoções fazem, ampliando os horizontes para o reconhecimento da vulnerabilidade e sofrimento de certos corpos na sociedade. É nesse sentido que os corpos afetados podem transformar esses afetos em ação.

A *multisensory turn* se trata de uma proposta apresentada por Mills (2013; 2016), buscando potencializar as práticas de letramentos ao explorar os recursos sensoriais, de modo que, não apenas a parte cognitiva, mas um conjunto de consciência corporal visual, auditiva, gustativa, tátil, locomotiva e outras podem ser combinadas para construir sentidos. As percepções corporais, para a autora, são amplas, envolvendo toda forma de consciência corporal, incluindo, por exemplo, a emoção.

Isso posto, as experiências práticas de construções de sentidos abordadas nesse estudo envolvem um contexto mestiço, entre a translinguagem, a afetividade e a multissensorialidade. Levando em consideração a potencialidade desses movimentos para a educação linguística, concordo que essas abordagens de letramentos, tomadas como assemblagem, podem enriquecer as aulas de LP. Isso porque esses movimentos transgridem o conceito centralizador da aprendizagem da norma e dos elementos

linguísticos isolados e homogêneos, para incluir as pluralidades da linguagem, acopladas a diferentes modos de vida, culturas e sentidos (Menezes de Souza, 2022). Nesse entendimento, considero, no decorrer deste trabalho, que o estudante possui um repertório vivencial, pois, assim como as experiências sensoriais e afetivas, a linguagem não está separada do corpo. As experiências comunicativas levam em consideração fatores históricos, situacionais e corporificados dos estudantes como uma assemblagem.

Nesse sentido, meu objetivo, ao realizar esta pesquisa, pauta-se em analisar como os sentidos de texto, linguagem e afeto foram construídos nas aulas de LP, com estudantes do ensino médio, por meio das vertentes pós-estruturalistas que se fundamentam na afetividade, assemblagem e multissensorialidade. Como participantes da pesquisa, selecionei uma turma de segundo ano do ensino médio de uma escola pública do estado de Mato Grosso. A geração de dados ocorreu entre setembro a dezembro de 2022, período em que atuei como professora e, também, pesquisadora.

Para realizar esta pesquisa, pautei-me na metodologia qualitativa etnográfica crítica, sob a perspectiva da epistemologia da emergência pós-moderna. Essa abordagem metodológica considera, para a construção dos sentidos, o corpo histórico, o espaço histórico e a interação dos participantes de forma crítica, por meio de seus repertórios vivenciais. Isso porque a pesquisa não é fechada, homogênea ou linear, ela se abre para o novo, o inesperado, o imprevisível, ao engajar os estudantes ao uso de múltiplos modos semióticos para a construção de sentidos nas práticas comunicativas e textuais na sala de aula e na comunidade. Nesse contexto, na perspectiva da emergência, considereei como instrumentos, para a geração de dados, a gravação das aulas de LP em classe e extraclasse.

A epistemologia da emergência pós-moderna traz três dimensões inter-relacionadas: *wondering* (questionar), *becoming* (tornar-se) e *generating* (gerar) (Somerville, 2007). Essas dimensões conduziram a realização da pesquisa desde o início, durante minha participação nas disciplinas e nos grupos de estudos ofertados pelo meu orientador. Nesse período, comecei a questionar sobre as abordagens teóricas de letramentos a serem engajadas neste estudo e iniciei a elaboração do projeto de pesquisa.

Em um processo de *wondering*, busquei questionar, também, sobre a escolha da escola, da turma e dos alunos que se tornariam os participantes da pesquisa. Nesse sentido, a escolha da escola ocorreu pelo fato de eu estar no município onde realizei a

pesquisa, no período de geração de dados. Para a escolha da turma, comecei a me perguntar: Ensino fundamental ou médio? Qual série do ensino médio? Nessa perspectiva, comecei a pensar na qualidade do surgimento. Percebi que não somente a pesquisadora, mas a professora também estava implicada no contexto da pesquisa. Apesar de ser professora da educação básica, no meu repertório vivencial, eu já estava há três anos lecionando somente em turmas de segundo ano do ensino médio. Desse modo, percebi que a qualidade da emergência estava implicada não somente em um processo de tornarem outras (*becoming*) as aulas de LP e os estudantes, no contexto dos letramentos translíngue, multissensorial e afetivo; eu também, como professora, estava entrando nesse processo de *becoming*, a partir das minhas experiências já vividas. Assim, engajada nesse processo de emergência, considerando o meu repertório vivencial como professora nos últimos anos, decidi escolher uma turma de segundo ano do ensino médio para realizar a pesquisa. Após a aprovação do projeto de pesquisa pelo CEP/Unemat e pela DRE, comecei a elaborar meu planejamento de aula inicial.

Após me apresentar na escola, fui informada de que havia duas turmas de segundo ano do ensino médio, uma no período matutino e outra no período vespertino. Fui encaminhada, também, à sala de professores para conhecer a professora titular das turmas. Após esse encontro, passamos a nos reunir nos momentos de hora atividade da professora, para dialogarmos sobre o modo como ocorreria as aulas no meu período de geração de dados. Para conhecer e escolher os alunos, fui assistir a uma aula da professora titular em cada turma. Nesse processo, questionei (*wondering*): Segundo ano matutino, por quê? Quais as características dessa turma? Como fui afetada, inicialmente, no encontro com esses estudantes? O que senti? Fiz as mesmas perguntas na turma do período vespertino.

No encontro inicial com os estudantes do período matutino, percebi que a turma era numerosa, contendo 29 estudantes. Percebi, também, que a classe era um pouco inquieta e, às vezes, os estudantes falavam ao mesmo tempo na interação com a professora e os colegas de classe. Nesse contexto, senti-me um pouco desconfortável em adotar diferentes perspectivas de letramentos como o multissensorial e o afetivo em uma sala dessa natureza. Porém, senti-me desafiada a trabalhar com essa turma. Refleti que essas características dos estudantes não eram negativas. O fato de os alunos interagirem uns com os outros e com a professora, mesmo que em um contexto mais agitado, demonstrou que os estudantes eram participativos. Além disso, ao iniciar o processo de

letramento multissensorial e afetivo nessa turma, eu estaria entrando em um espaço aberto para a emergência de novos conhecimentos, envolvendo não somente a mim, mas também aos estudantes, para se tornarem outros (*becoming*). A partir dessas reflexões iniciais, escolhi essa turma.

Com os participantes definidos, no decorrer da pesquisa, busquei responder duas perguntas. Primeiramente, *como os sentidos de texto e de linguagem podem ser ampliados, na perspectiva do afeto, da multissensorialidade e da translanguagem?* E, ao serem afetados, no encontro com textos, pessoas e lugares, procurei responder, também, *de que modo os estudantes constroem sentidos, transformando as emoções e outros recursos sensoriais em ações no combate a sofrimentos, vulnerabilidades e na luta por modificar o lugar onde vivem?*

No contexto desta pesquisa, considerando os processos de *wondering*, *becoming generating*, as aulas de LP se tornaram um espaço mais aberto e dinâmico. Nessa direção, analisei como os estudantes, construíram sentidos para ampliar a compreensão de texto, linguagem e práticas comunicativas, usando todo o seu repertório vivencial. Isso inclui a ativação do repertório afetivo, linguístico, sensorial e espacial, no encontro com textos e na produção de texto. E, ainda, como o letramento crítico afetivo pode construir sentidos para os estudantes analisarem as emoções que circulam na sociedade e, com isso, transformarem textos, emoções e outros recursos presentes em seus repertórios em ações situadas ao espaço em que vivem.

À vista disso, no decorrer desta pesquisa, discuto sobre alguns conceitos limitadores, enraizados nas aulas de LP. Esses conceitos se referem à dicotomia linguagem verbal e não verbal, o foco na estrutura textual, o letramento crítico voltado para o racionalismo e a interpretação textual fechada e homogênea. Desafiando essas concepções, um ponto importante, discutido ao longo dos capítulos, é que as aulas de LP cognitivas e racionalistas podem se beneficiar dos atos corporificados e das emoções para potencializar as práticas comunicativas e textuais. Isso busca expandir o entendimento de linguagem e texto, propondo que os sentidos são construídos de forma heterogênea e crítica.

Com este trabalho, dialogo sobre a necessidade de incluir o afeto no repertório do aluno, haja vista que estamos vivendo em uma sociedade cada vez mais complexa. Desse modo, as múltiplas relações afetivas com pessoas, lugares, mídias, políticas e outras estão aflorando, em ritmo mais acelerado, os sentimentos e as emoções para

efeitos positivos ou negativos. Neste trabalho, o afeto é então tomado como uma forma de consciência corporal, e está inter-relacionado com outros recursos linguísticos, semióticos e sensoriais na construção dos sentidos.

Com a virada afetiva, o afeto se tornou essencial para potencializar as teorias críticas a discutirem sobre questões relacionadas a desigualdades, crises e poder, na busca pela transformação social. Outra área que também se une nessa busca por justiça social é a translanguagem. As dimensões translíngues abordam sobre usar os recursos semióticos para propor mudanças em contextos de linguagens reguladas e usadas para interesses de poderes opressores (Canagarajah, 2017). Nessa direção, como discutido por Rocha (2021), é preciso engajar linguagem e afeto para compreendermos, estrategicamente as maneiras com que somos afetados e como estamos respondendo a esses afetos por meio de nossos recursos semióticos e sensoriais.

Nesta pesquisa, o letramento crítico afetivo visa potencializar as ações dos estudantes para lidarem com situações de traumas, vulnerabilidades e sofrimentos, envolvendo raça, aparência corporal, condições de vida, desigualdades, lugar etc. Zembylas (2014), com base em Butler (2004a, 2009), pontua essas situações como conhecimento difícil. Isso ocorre porque grupos que estão no poder utilizam linguagens e textos que circulam nas mídias para promover desigualdades e vulnerabilidades.

Neste trabalho, as aulas de LP buscam transcender as linguagens e estruturas textuais distantes da realidade do aluno, para propor o uso do texto em contextos situados de vivências locais. Isso corrobora para os estudantes compreenderem como são afetados por diferentes textos e discursos, percebendo as próprias situações de vulnerabilidades e também da comunidade em que vivem. Nesse contexto, os estudantes são potencializados a usar os diversos recursos semióticos, linguísticos, sensoriais e afetivos, formando um repertório amplo e interligado, para o aluno compreender seu corpo histórico, seu espaço histórico e suas relações sociais, de modo a lutar por uma sociedade mais equânime e acolhedora.

Isso posto, organizei esta tese em quatro capítulos. Início o capítulo 1 “Construtos metodológicos que constituem a pesquisa” situando o leitor a respeito da relevância desta pesquisa para a educação linguística no ensino médio. Por sequência, explano sobre as perguntas norteadoras e objetivos. E, como foco principal do capítulo, abordo sobre as concepções metodológicas, descrevendo, também, sobre os

participantes da pesquisa, bem como sobre os procedimentos de geração e análise de dados.

No capítulo 2 “As vertentes pós-estruturalistas: translinguagem, afeto, multissensorialidade”, abordo sobre os principais conceitos teóricos que conduzem essa pesquisa. Na primeira parte do capítulo, esboço sobre a translinguagem: as definições, as dimensões e o conceito de assemblagem. Na segunda parte, discuto sobre as contribuições de Spinoza para a virada afetiva, os principais conceitos de afeto na virada afetiva, o afeto como potencializador na área da linguagem e o letramento crítico afetivo. Na terceira parte, explano sobre as contribuições da multissensorialidade para as práticas de letramentos. E, por fim, na quarta parte, abordo sobre o letramento racial crítico.

No capítulo 3 “A dinâmica multissensorial e afetiva como assemblagem na construção dos sentidos no encontro com texto e na produção de texto dos estudantes”, discuto sobre os sentidos de linguagem e texto ampliados pelos estudantes na perspectiva do afeto e da multissensorialidade. Discuto, também, sobre as construções de sentidos no encontro com texto, produção de texto e práticas comunicativas, por meio do repertório vivencial do estudante, como assemblagem.

No capítulo 4 “Construtos de ações no enfrentamento de traumas, sofrimentos e vulnerabilidades sociais por estudantes do ensino médio na ótica do letramento crítico afetivo e multissensorial”, abordo sobre o letramento crítico afetivo como forma de nutrir o repertório do aluno. Assim, discuto como o uso do repertório (texto, afeto, linguagem e multissensorialidade), como assemblagem, pode potencializar os estudantes a realizarem ações no enfrentamento de traumas, sofrimentos e vulnerabilidades causadas por práticas de bullying, racismo e desigualdades de condições sociais de vida. Essas ações se referem a transformação do espaço e das vivências dos próprios estudantes e de outros moradores da mesma comunidade.

Por fim, nas considerações finais, retomo as perguntas de pesquisa, apontando a relevância dos sentidos construídos neste trabalho para as aulas de LP na educação básica.

CAPÍTULO 1

CONSTRUTOS METODOLÓGICOS QUE CONSTITUEM A PESQUISA

Processos de emergência são fundamentais para a geração de novos conhecimentos (Somerville, 2007, p. 239).

O foco deste capítulo é abordar os construtos metodológicos que constituem esta pesquisa. Antes, porém, discuto, brevemente, sobre a relevância de estudo para os contextos da educação linguística, nas aulas de LP, na educação básica, e sobre as perguntas de pesquisa e objetivos que me conduziram na realização desta investigação.

Em seguida, esboço sobre as concepções metodológicas qualitativa etnográfica crítica e a epistemologia da emergência pós-moderna. Essas abordagens metodológicas postulam perspectivas mais contemporâneas para a elaboração de pesquisas voltadas para a dinamicidade, a fluidez e a não linearidade no processo de construção de sentidos.

Conforme Somerville (2007), a emergência é uma qualidade potencializadora a ser considerada em pesquisas que pretendem gerar novos conhecimentos. À vista disso, discorro, sobre três aspectos da emergência pós-moderna, *wondering*, *becoming* e *generating*, que foram relevantes para o processo de (des)construção de sentidos e emergência de novos conhecimentos nas aulas de LP. Esses três aspectos da emergência serão discutidos, também, na análise desta pesquisa. Descrevo, ainda, sobre o lócus de enunciação da pesquisa, os participantes e os procedimentos de geração e análise de dados.

1.1. Relevância/justificativa da pesquisa

Com as transformações sociais e as viradas translíngues e afetivas no campo da Linguística Aplicada, não faz mais sentido que as aulas de LP continuem sustentadas por versões monolíngues e reducionistas. Nesse horizonte, esta pesquisa se torna relevante por instigar educadores e professores de LP a repensarem sobre seus contextos de ensino, atentando-se para as potencialidades que as vertentes pós-estruturalistas podem promover para as práticas educativas. A translinguagem, a multissensorialidade e o afeto são vertentes que buscam transgredir “a ideia de unicidade, completude,

uniformidade e linearidade” (Rocha e Maciel, 2019, p.120), a favor de uma educação linguística “mais aberta à complexidade, à dinamicidade, à impossibilidade de generalização” (p. 120). Com as palavras dos autores, compreendo que a educação linguística, nutrida por essas vertentes, advoga a favor de contextos mais plurais da linguagem na sociedade, envolvendo os diferentes recursos semióticos e corporificados.

Nas palavras de Menezes de Souza (2022), para decolonizar essas ideias de língua como algo independentes do mundo e das pessoas, é preciso decolonizar o conceito de norma. Dessa forma, é interessante que os contextos de formação de professores, bem como os educadores que estão atuando nas aulas de LP na educação básica, se atentem para as transformações presentes no meio social, onde a linguagem se manifesta de forma cada vez mais complexa, flexível e matizada.

As perspectivas translíngues e afetivas são mais holísticas, abrindo possibilidades para discutir sobre a língua(gem), empregando as práticas comunicativas e discursivas de modo crítico, para tratar de relações de poder, raça, gênero, classe, identidade etc. Seguindo por esse caminho, esta pesquisa se torna relevante por discutir sobre a construção dos sentidos por meio da performatividade do afeto, visando promover ações no espaço em que o aluno vive.

Nesse horizonte, a LP, nesta pesquisa, não envolve apenas um conjunto de normas ou estruturas textuais. Em outra dimensão, os textos fazem parte do repertório vivencial do estudante, assim como o afeto e os recursos sensoriais. Com uma metodologia baseada na multissensorialidade, o corpo se torna relevante no processo de construção de sentidos. Pois, “as abordagens sensoriais para o letramento e para as práticas digitais se concentram na atividade corporificada dos seres humanos” (Mills, 2016, p. 139). Isto posto, os sentidos a serem construídos nas aulas de LP, neste estudo, levam em conta não somente o modo cognitivo, mas também, de forma coparticipativa, incluem outras formas de conhecimentos corporais.

O letramento sensorial contempla consciências corporais que podem ser relevantes na comunicação, como os espaços olfativo, sonoro, térmico e outros (Mills, 2016). Como advoga Howes (2016, p. 12), “os sentidos trabalham juntos para promover a aprendizagem”. Em outras palavras, a abordagem multissensorial propõe que os sentidos sejam considerados como assemblagem, em vez de tomá-los como elementos limitados e isolados.

A afetividade contempla os sentimentos, o afeto e as emoções (Zembylas, 2014). Conforme argumentam Morgan, Rocha e Maciel, (2021), o afeto, como uma abordagem que visa descentralizar epistemologias mais conservadoras, tem sido pouco observado nos cursos de formação de professores. Isso, conseqüentemente, abrange o contexto da educação básica. Na Unemat, por exemplo, temos as pesquisas de Albares (2022), Campos (2023) e, ainda em andamento, Grubert (2023), que abordam sobre as contribuições das vertentes afetivas e multissensoriais para a formação de professores no curso de Letras. Esta pesquisa é, então, a primeira que contempla tais vertentes para práticas de letramentos na educação básica.

Em vista da urgência em adotar essas vertentes para as práticas de letramentos, Rocha (2021) enfatiza sobre a importância de pensar em como o que sentimos pode produzir sentido nas realidades sociais, ao nos expressarmos através de nossos recursos sensoriais e semióticos. O racionalismo, nas práticas escolares, tem prevalecido sobre as emoções, assim como a mente tem prevalecido sobre o corpo. Porém, a virada afetiva busca romper com essas hierarquias, integrando, também, as emoções e a corporificação na construção de sentidos.

A virada afetiva crítica é pertinente para potencializar os estudantes a compreenderem suas próprias emoções e criarem ações, em um mundo onde as relações sociais estão cada vez mais intensas. Atualmente, aumentou a quantidade de estudantes que passam por contextos de traumas e sofrimentos, como no caso do *bullying*, retratado neste trabalho. Há, também, um crescente aumento de casos de depressão e outros traumas psicológicos que afetam adolescentes, por consequência de inúmeras crises: políticas, econômicas, raciais, educacionais, desigualdades sociais, de saúde, de gênero etc. Nesse sentido, Morgan, Rocha e Maciel (2021) comentam sobre a potência do afeto para o enfrentamento de crises. O afeto potencializa os estudantes a compreenderem suas vivências emocionais, medos, traumas, inseguranças, de modo a se tornarem mais nutridos para lidarem com as crises.

Nesse sentido, ao explorar as potencialidades críticas do afeto nas práticas de letramento, os estudantes passam a ser inseridos a uma educação linguística socioemocional. Isso pode corroborar para os estudantes questionarem sobre o que sentem e porque sentem, auxiliando-os para compreenderem os efeitos políticos das emoções na vida cotidiana (Anwaruddin, 2016). É nesse contexto que as aulas de LP podem se tornar um espaço de ação, trabalhando a corporificação, a linguagem, o

discurso e o texto de modo performativo, como ação a favor de uma sociedade mais justa.

Na próxima seção, explano sobre as perguntas de pesquisa e os objetivos que busco alcançar com este estudo.

1.1.1. Objetivos e perguntas de pesquisa

No quadro 1, apresento o objetivo geral da pesquisa e, também, os objetivos específicos e perguntas de pesquisa. Vejamos:

Quadro 1	
Objetivo geral	
Analisar como os sentidos de texto, linguagem e afeto foram construídos nas aulas de língua portuguesa, com estudantes do ensino médio, nas perspectivas pós-estruturalistas da linguagem que se orientam na afetividade, assemblagem e multissensorialidade.	
Perguntas	Objetivos específicos
1. Como os sentidos de texto e de linguagem podem ser ampliados, na perspectiva do afeto, da multissensorialidade e da translinguagem?	✓ Discutir de que modo os sentidos de texto e linguagem podem ser ampliados pelos estudantes, na perspectiva do afeto, da multissensorialidade e da translinguagem.
2. De que modo os estudantes constroem sentidos, ao serem afetados, no encontro com textos, pessoas e lugares, transformando as emoções e outros recursos sensoriais em ações no combate a sofrimentos, vulnerabilidades e na luta por modificar o lugar onde vivem?	✓ Analisar de que modo os alunos podem ser afetados criticamente, no encontro com textos, pessoas e lugares, produzindo sentido ao realizarem ações sociais (performativas e corporificadas) no combate a injustiças, sofrimentos e na luta pela transformação do lugar onde vivem.

Fonte: elaborado pela autora

1.2. Metodologia

Para esta pesquisa, instituí a abordagem qualitativa etnográfica crítica, sob a perspectiva da epistemologia da emergência pós-moderna, desenvolvida por Somerville (2007). Tais concepções metodológicas postulam abordagens mais abrangentes para a construção de sentidos e novos conhecimentos, contribuindo, nesse contexto, para a educação linguística.

1.2.1. Abordagem qualitativa crítica

As raízes da metodologia qualitativa vêm de diferentes áreas, como a Antropologia, a Sociologia e a Filosofia, expandindo-se para diversos campos de pesquisas, referentes às Ciências Sociais (Croker, 2009). As investigações voltadas para o campo da Linguística Aplicada têm se beneficiado dessa abordagem para a análise de práticas sociais de linguagens dinâmicas, complexas e multifacetadas.

Buscando definir a natureza dessa abordagem, Suassuna (2008), amparada em Cavalcante e Moita Lopes (1991), explana que as pesquisas qualitativas, geralmente, focalizam nos aspectos interpretativos e exploratórios dos dados. Como as categorias de análise não são rigorosamente lineares, o pesquisador pode tomar outras decisões emergentes no percurso da pesquisa, considerando, desse modo, as particularidades dos fenômenos estudados. Nesse caso, a pesquisa qualitativa não se baseia em hipóteses pré-definidas, pois adota um contexto mais amplo, ao considerar as interações reais entre os participantes da pesquisa e os fenômenos investigados.

A necessidade de uma abordagem mais abrangente, conforme Croker (2009), começou a ser percebida no momento em que os pesquisadores foram se deparando com questões cada vez mais complexas e sem respostas previstas. Nesse contexto, conforme o autor, a pesquisa qualitativa evidenciou a distinção entre dois paradigmas epistemológicos: o positivismo e o construtivismo.

Na concepção positivista, o pesquisador busca compreender uma realidade fixa e universal, acreditando que existe uma verdade centralizadora e precisa. Para chegar a essa verdade, o pesquisador cria hipóteses previsíveis, aplicando o resultado unidirecionalmente a todos os contextos e situações. A outra epistemologia, o construtivismo, acredita que “a realidade não é universal, mas vinculada à pessoa, ao contexto e ao tempo” (Croker, 2009, p. 6). Nessa vertente, os significados são construídos de acordo com a interação do sujeito com a sociedade. Sendo assim, as construções são múltiplas, pois cada sujeito possui sua experiência e interpretação de mundo. Por isso, a verdade não é homogênea, nem as experiências são fixas, elas se transformam, à medida em que são atravessadas pelas interações sócio-históricas.

Pesquisadores contemporâneos têm buscado adotar pensamentos mais construtivistas, considerando diversas formas de ver o mundo. Desse modo, a pesquisa qualitativa surgiu como uma metodologia que possibilita construir e reconstruir a

pesquisa em movimento. Essa metodologia não possui o papel de conduzir a pesquisa para uma comprovação única ou generalizada. Ela busca compreender o particular, o distintivo, servindo como baliza para confrontar a realidade analisada (Croker, 2009; Suassuna, 2008). Nesse sentido, a abordagem qualitativa pode ser útil para novas descobertas e *insights*, servindo também para a elaboração de novas teorias.

Um ponto importante a ser considerado sobre a pesquisa qualitativa, segundo Croker (2009), é que:

Como os pesquisadores qualitativos acreditam que o significado é socialmente construído, seu foco de pesquisa está nos participantes – como os participantes experimentam e interagem com um fenômeno em um determinado momento e em um determinado contexto, e os múltiplos significados que tem para eles (Croker, 2009, p. 7).

A construção dos sentidos, nesse entendimento, abrange a análise dos fenômenos estudados em contextos e condições reais de vivência dos participantes. Com efeito, são considerados os pontos de vista dos participantes e os fatores emergentes que auxiliam na compreensão de comportamentos humanos. É pelo fato de lidar com esses contextos múltiplos que a pesquisa qualitativa coloca maior ênfase em compreender o processo. No processo, os resultados não são estáticos e generalizantes, mas sim evoluções e experiências adquiridas. Para analisar o processo, em pesquisa qualitativa, os dados são organizados em vários registros como anotações, vídeos, fotos, entrevistas, diários, entre outros, produzidos pelo pesquisador e pelos participantes.

Para o processo de análise, nesta pesquisa, utilizei não apenas um registro para geração de dados, mas um conjunto de representações: gravação das aulas, fotos e anotações no meu caderno de campo. Considerei, também, gravações, fotos e entrevistas realizadas pelos estudantes em atividades extraclasse.

Embora a perspectiva metodológica qualitativa esteja mais voltada para o construtivismo, muitos pesquisadores têm assumido a reconstrução interpretativa da realidade como não problemática (Croker, 2009), isto é, há pesquisadores qualitativos que adotam uma perspectiva imparcial de investigação, neutralizando questões de poder político e social. Nesse sentido, conforme argumenta Croker (2009) com base em Marshall & Rossman (2006), as pesquisas em ciências sociais, englobando, também, a qualitativa construtivista, tomadas em uma perspectiva neutralizadora, têm contribuído para o silenciamento de culturas, vozes e grupos considerados minoritários. Isso porque

esses grupos oprimidos ou marginalizados têm sido tomados como objetos de pesquisa, de forma passiva. Em contrapartida, a teoria crítica vem sendo desenvolvida como forma de transcender os limites da compreensão, propondo, também, a transformação social, de modo a tratar das relações de poder como forma de potencializar a busca por uma sociedade mais emancipatória e acolhedora.

Nessa direção, a pesquisa qualitativa crítica, conforme explicita Carspecken (2011), busca, em sua prática, trabalhar com pessoas em um contexto de conscientização crítica e não somente para descrever realidades sociais. É nesse sentido que a pesquisa qualitativa crítica transcende a tradicional, pois os pesquisadores não buscam apenas interpretar o mundo, como nas pesquisas tradicionais. A perspectiva crítica propõe mudança, transformação, resistência, a favor da liberdade, democracia e inclusão social (Denzin, 2018).

A abordagem qualitativa crítica envolve uma epistemologia social, tratando-se da “relação entre produção de conhecimento, ação, identidade humana, poder, liberdade e mudança social” (Carspecken, 2011, p. 398). Desse modo, a perspectiva crítica se torna abrangente, podendo contribuir, não somente para as pesquisas que envolvem discussões sobre as relações de poder e opressão, mas também ser incluída em outras formas de pesquisa social.

Nesta pesquisa, a abordagem qualitativa vai além da perspectiva construtivista, englobando, também, a abordagem crítica, pois se trata do processo de transformação das aulas de LP. Isso envolve as interações em classe e extraclasse dos estudantes, a partir de seus repertórios vivenciais, integrando corpo, linguagem, afeto, recursos sensoriais, como forma de potencializar as práticas comunicativas e textuais. Com isso, os estudantes são afetados, de modo a transformarem suas palavras e corpos em ação, no enfrentamento de traumas, vulnerabilidades e sofrimentos. Em outras palavras, no decorrer das aulas de LP, os estudantes usaram seus repertórios, não somente para construir sentidos no entendimento de texto e linguagem, mas também para realizar práticas textuais e comunicativas como ações sociais. Essas ações se referem às vivências dos próprios estudantes e de outras pessoas da comunidade.

Dessa forma, a perspectiva crítica proposta nesta pesquisa não é tratada apenas na ótica racionalista. Com efeito, a pesquisa qualitativa crítica pode se beneficiar do afeto (Clough, 2007) para compreender o que as emoções fazem (Ahmed, 2004), à medida em que são circuladas na vida social.

Nesse sentido, uma característica importante desta pesquisa é extrapolar as concepções qualitativas tradicionais, adotando uma postura crítica afetiva e multissensorial. Assim, torna-se viável, também, a multissensorialidade, por explorar um conjunto de percepções corporificadas para identificar espaços, culturas e vivências de pessoas menos favorecidas socialmente. Essas vertentes fortalecem a busca pela construção de projetos políticos mais emancipatórios e democráticos.

Em suma, a postura crítica em sala de aula foi se afluindo à luz da translíngua, que propõe um ideal transformador (Canagarajah, 2017), ou seja, os estudantes utilizam os recursos semióticos para questionarem sobre relações de poder e desigualdades sociais; na perspectiva do letramento sensorial, ao adotar a copresença e as percepções sensoriais corporificadas, como forma de perceber as questões de vulnerabilidades (Mills, 2013; 2016; através do letramento crítico afetivo, que orienta professores e alunos a questionarem sobre como objetos de emoções que circulam no cotidiano podem favorecer interesses de grupos que estão no poder.; e, diante disso, adotarem uma postura crítica, se colocando em relação de equivalência afetiva com pessoas em condições de vida menos privilegiadas ou oprimidas, na busca por melhores condições sociais (Anwaruddin, 2016). Essas vertentes, em conjunto, foram corroborando para a construção de uma educação linguística crítica nas aulas de LP, relacionadas a essa pesquisa.

As características da pesquisa qualitativa englobam outras abordagens mais específicas - estudo de caso, pesquisa-ação, etnografia -, que podem ser utilizadas, de acordo com a natureza da pesquisa que o pesquisador se propõe a realizar. Para este trabalho, seleciono a abordagem etnográfica crítica.

1.2.2. Pesquisa etnográfica crítica

A pesquisa etnográfica permite ao pesquisador entrar em contato direto com a situação estudada, o que lhe outorga uma observação mais abrangente da prática. Com isso, o pesquisador explora “como as pessoas criam, sustentam, mudam e transmitem seus valores, crenças e comportamentos compartilhados – em essência, sua cultura” (Heigham e Sakui, 2009, p. 93). A pesquisa etnográfica, nessa concepção, é abrangente, pois, ao pesquisar a cultura de um determinado grupo, o etnógrafo vai analisando fenômenos emergentes e imprevisíveis das vivências em movimento.

Em uma abordagem mais tradicional, o etnógrafo se interessava por realizar a descrição cultural de um grupo mais distante da sua cultura, para analisar outros modos de vida existentes no mundo. Com a evolução dessa metodologia, os pesquisadores começaram a analisar grupos menores e mais próximos de suas culturas. Nesse sentido, pode ser considerado grupo, uma escola, uma empresa, uma organização, entre outros (Heigham e Sakui, 2009). Nesta pesquisa, o grupo estudado se trata de estudantes de uma turma de segundo ano do ensino médio.

Além do interesse pelos aspectos culturais, outras abordagens etnográficas, como a crítica, ampliam as investigações, analisando, também, modos de propor mudanças na comunidade. “A etnografia tradicional normalmente se concentra na localização, não nos problemas” (Heigham e Sakui, 2009, p. 94). Com a abordagem crítica, os etnógrafos podem “ir além da rica descrição cultural para promover a mudança” (p. 94).

Considerando a abordagem crítica, com esta pesquisa, busco propor mudanças no contexto das aulas de LP, trazendo abordagens de letramentos mais dinâmicas e fluidas. Nesse contexto, os estudantes podem estar abertos a outras formas de construir sentidos para os entendimentos de texto e linguagem. Mais além, estabeleci as abordagens críticas afetivas e multissensoriais para os estudantes tratarem de práticas comunicativas e textuais como ação no enfrentamento de situações de sofrimentos humanos, emergidas de práticas de *bullying*, racismo e condições de vida vulneráveis. Temas esses que sempre evidenciam vidas mais e menos valorizadas e reconhecidas socialmente.

Para trabalhar esses temas, foi necessária uma abordagem etnográfica crítica, pois são assuntos que afetam a vida dos alunos e da comunidade em que vivem. Uma análise crítica afetiva investiga como as emoções podem potencializar as desigualdades, quando administradas para rotular pessoas ou grupos sociais. Ao se colocarem em posição cossofredora, com vidas em contextos de sofrimentos e vulnerabilidades, os estudantes são potencializados a transformarem suas práticas comunicativas e textuais em ação.

Um exemplo disso ocorreu em uma aula sobre *bullying*. Ao assistirem uma cena de ocorrência de *bullying*, em uma campanha contra esse tipo de comportamento, os estudantes foram afetados, estabelecendo uma relação cossofredora com a vítima. Isso porque alguns deles, em algum momento, também já foram vítimas. Ao observarem o

contexto situado em que vários estudantes passaram por essa experiência vivencial de vulnerabilidade, os estudantes foram afetados, de modo a transformarem suas palavras em ações. Com isso, buscaram dialogar com a direção escolar para realizarem campanhas, palestras, reunião com pais e outras ações para combater práticas de *bullying* na comunidade escolar.

Além de adotar a abordagem crítica, que se difere da tradicional, para tratar de contextos de aulas de LP envolvendo o repertório vivencial do aluno, considere, também, as advertências de Blommaert (2013). O pesquisador critica conceitos mais homogêneos e lineares da pesquisa etnográfica tradicional. Conforme advoga o autor, um problema enfrentado pela pesquisa etnográfica ocorre quando, após terminar o processo de geração de dados, no encontro em um determinado tempo e espaço com o participante da pesquisa, o etnógrafo começa a se distanciar discursivamente do fenômeno estudado. Nesse contexto, na etapa da escrita acadêmica, o pesquisador apaga o processo de interlocução, histórias particulares de vida, corpos, espaços e compartilhamentos com seu informante. Assim, em vez de representar o “conhecimento como situacional e dependente do contexto” (Blommaert, 2013, p. 31), o etnógrafo analisa os dados de maneira unidirecional e atemporal, validando certos resultados como abrangências gerais.

O autor chama esse distanciamento discursivo entre pesquisador e participante, no presente atemporal, de “análise sincrônica” (p. 31). O sincronismo transforma o tempo real, as experiências históricas e culturais, dinamicamente vivenciadas, em fenômenos abstratos e estáticos de vida social. Tal abordagem, geralmente, é usada em pesquisas linguísticas estruturalistas.

Uma forma de se libertar dessa dicotomia do sincronismo em pesquisas etnográficas relacionadas a educação linguística, segundo Blommaert (2013), é considerar como qualidade relevante a análise no contexto histórico real. Assim, ao invés de estáticos, os resultados partem da realidade histórica para se tornarem novas emergências. Segundo o autor, primeiramente, é relevante considerar que o presente textual está diretamente relacionado às histórias textuais. “As condições materiais, sociais e culturais sob as quais o discurso é produzido e emerge podem mudar e afetar o que o discurso é e faz” (p. 34). Em outras palavras, discursos, textos e linguagens em uso não produzem sentidos separados, mas mediados por ações humanas em contextos situacionais.

Os trabalhos de Ron e Suzie Scollon, Blommaert (2013) defendem três aspectos como relevantes para os etnógrafos. O primeiro aspecto abordado é considerar, na pesquisa, a importância do *corpo histórico*, referindo-se às experiências de vida particulares das pessoas em lugares específicos no mundo. O corpo está em constante interação com o espaço, a materialidade, as tecnologias e as pessoas, contribuindo para diversas formas de comunicação semiótica. Conforme o autor:

Os participantes da ação social colocam em jogo seus corpos reais, mas seus corpos são semioticamente qualificados: seus movimentos e posições são centrais para a produção de significado e são organizados em torno de padrões normativos de conduta. E eles fazem isso, como vimos, também em uma arena espacial real. Eles fazem isso, na verdade, em estreita interação com um espaço histórico (Blommaert, 2013, p. 38).

O corpo é dinâmico nas práticas textuais e comunicativas. Pesquisadores contemporâneos, como Mills (2016), Anwaruddin (2016), Morgan, Rocha e Maciel (2021), além de outros autores, vêm reconhecendo a importância do corpo nas práticas de letramento. Nesse contexto, ao considerar a corporificação, nas aulas de LP, os estudantes passam a explorar, além das palavras, outros recursos semióticos e sensoriais nas práticas comunicativas e textuais. Desse modo, a linguagem não é um fenômeno separado do corpo, faz parte do repertório vivencial do estudante, construído a partir de suas vivências sócio-históricas.

Há conexão entre corpo, linguagem e espaço. À vista disso, o segundo aspecto valorizado pelo autor é o *espaço histórico*. Nessa concepção, o espaço não é neutro, envolve noções de localização, ou seja, os elementos semióticos, os corpos e as ações significam socialmente no momento em que são alinhados a um determinado espaço. Como ressalta Blommaert (2013), o mundo material, repleto de objetos, tecnologias e signos é, também, um mundo espacial. É através das interações reais que construímos significados ao nos comunicarmos semioticamente. Desse modo, não é possível separar a comunicação do espaço. Sendo assim, esta pesquisa foi realizada não somente na sala de aula, mas também em outros espaços multissemióticos, como o pátio da escola, a área externa em frente à escola, o ginásio de esportes da cidade, uma rua movimentada da cidade etc, que também construíram sentidos nas práticas comunicativas e textuais realizadas pelos estudantes.

O terceiro aspecto, a *ordem da interação*, leva em consideração o corpo e o espaço histórico. Trata-se da “ordem real da conduta comunicativa que decorre de

corpos habilitados em um espaço inscrito com condições particulares de comunicação” (p. 40). Esse elemento se refere ao processo de comunicação entre pessoas reais e lugares situados, em outras palavras, os efeitos dialéticos emergidos, em diferentes modos semióticos, produzem sentidos específicos. Considerando esses três aspectos, Blommaert afirma:

Quando os Scollons falam sobre um objeto etnograficamente situado – ação e prática humana – esse objeto é historicamente fundamentado e gerado, e as características do objeto sincrônico devem ser entendidas como resultados desse processo histórico de vir-a-ser (Blommaert, 2013. p 35).

Nesse contexto, o processo de se tornar está inter-relacionado às experiências que os sujeitos trazem do seu processo histórico e vai transformando. Os estudantes do segundo ano do ensino médio já tinham, em seus repertórios, experiências linguísticas, comunicativas, emocionais, corporificadas e outras, em diferentes espaços sociais. Spinoza (2009) caracteriza essas experiências como encontros que aumentam ou diminuem a capacidade de agir de um corpo, à medida em que é afetado.

Neste trabalho, percebi que além dos bons encontros, os estudantes, em suas vivências históricas e sociais, também foram afetados por encontros que produziram emoções traumáticas, como, por exemplo, no caso de alguns que já haviam sofrido *bullying* (ver capítulo 4).

Desse modo, na perspectiva do letramento crítico afetivo, os estudantes entraram em um processo de se tornarem outros. Isso foi acontecendo à medida em que começaram a relacionar suas linguagens, corpos e sentimentos para se colocarem em relação de equivalência afetiva uns com os outros e, também, com outras pessoas da comunidade em posição de vulnerabilidade. Esse processo fortaleceu a transformação das suas práticas comunicativas e emoções para criarem ações no enfrentamento de suas próprias vulnerabilidades e de outras pessoas da comunidade.

Tomando como base os três aspectos postulados por Blommaert (2013), considere, como *corpo histórico*, os estudantes, suas histórias de vida e seus repertórios comunicativos. Como *espaço histórico*, a sala de aula de LP e também lugares extraclasse, filmados e fotografados pelos alunos e por mim (pesquisadora). A *ordem da interação* se tratou da comunicação situada, realizada pelos alunos em diferentes espaços e com diferentes pessoas, usando seus repertórios textuais, afetivos e multissensoriais. Assim, a integração entre o corpo histórico, o espaço histórico e a interação constituem o repertório vivencial dos estudantes.

Em concordância com Blommaert, as construções de sentidos, neste trabalho, não são analisadas como uma forma de generalização sincronizada, mas considerando os sentidos produzidos de acordo com o repertório vivencial dos estudantes, isto é, os sentidos são construídos a partir de múltiplas interações e experiências, significando, para cada estudante, de acordo com suas histórias de vida. Em outras palavras, para construir sentidos, no encontro com textos e na produção de texto, os estudantes relataram experiências cotidianas e conhecimentos prévios.

Para construir a abordagem metodológica que dá sustentação a esta pesquisa, amparo-me, também, na epistemologia da emergência pós-moderna. Sobre esta vertente, explano na seção seguinte.

1.2.3. Epistemologia da emergência pós-moderna

Construir caminhos para uma pesquisa não é uma tarefa simples. Isso ocorre porque, conforme Somerville (2008), muitos dos processos metodológicos usados em pesquisas pedagógicas, na contemporaneidade, parecem conduzir os estudantes para um fechamento. Ao invés disso, a autora propõe uma nova metodologia, a qual ela intitula por “emergência pós-moderna”, buscando abrir possibilidades de produção de novos conhecimentos.

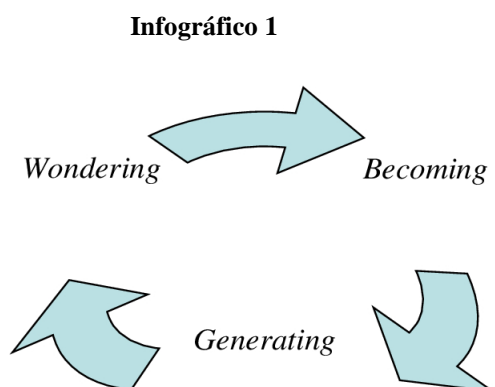
Essa proposta não segue um caminho linear, como uma rota traçada onde não há desvios, mas caminhos plurais. Segundo Maciel (2016), trata-se de um processo em movimento em que novos dados, não planejados anteriormente, podem emergir no percurso da pesquisa, tornando-se relevantes, também, na análise. Em virtude disso, a emergência se torna uma qualidade pertinente para geração de novos conhecimentos (Somerville, 2007). No caso deste trabalho, o processo de aprendizagem de LP é emergente, pois integra, no repertório dos alunos, as multissemioses, multissensorialidades e afetos, para interagir com diferentes pessoas, em diferentes espaços e situações.

A emergência pós-moderna foca no processo de construção da pesquisa, concentrando-se “no potencial criativo da emergência para gerar novos conhecimentos” (Somerville, 2007, p. 225). Ela busca romper com padrões fixos de conhecimento e conceitos isolados, pairando entre o indizível, o confuso, o irracional e o incorporado, ao englobar um conjunto de elementos alternativos que passam a significar na

construção dos saberes (Somerville, 2007). Isso é importante porque trata a emergência como uma ação contínua, na qual as experiências se movem em novas formas de ver as coisas, até então, ainda pouco reconhecidas. Nesse sentido, a pesquisa não se fecha com a explanação dos resultados, há sempre abertura para novos questionamentos.

Nessa vertente, diferentes materiais registrados, como vídeos, entrevistas, pinturas, desenhos, histórias de vida, anotações, fotos, a copresença local e outros elementos podem ser considerados pontos de conexão para a construção dos sentidos. Assim, “o significado é criado a partir de uma assemblagem de representações” (Somerville, 2007, p. 239), isso torna o significado dinâmico, fluido e situado, ao invés de generalizado e unilateral.

Para criar essa metodologia, Somerville (2007) considerou três aspectos relevantes que estão interconectados. Vejamos:



Fonte: Elaborado pela autora, com base em Somerville (2007)

O *wondering* (questionar) vai além da linearidade, das ideias pré-concebidas, do reducionismo e dos resultados fechados no processo da pesquisa. Trata-se de criar, questionar sobre aquilo que se encontra obscuro, que ainda não foi considerado no processo analítico, mas pode ser fundamental para gerar novos resultados. O processo de questionar, “reúne uma série de ideias e experiências em pesquisa qualitativa” (Somerville, 2007, p. 225). Em outras palavras, refere-se à qualidade do surgimento de novos conhecimentos.

Ao abordar o processo de questionar, Somerville (2007) destaca uma pergunta relevante para o pesquisador: “onde você está nesta pesquisa?”. Conforme a autora, compreender esse questionamento corrobora para o pesquisador “entender o ato da pesquisa e como o *eu* está implicado nele” (p. 229). Ao questionar onde estou nesta

pesquisa, recordei-me da minha trajetória como professora e pesquisadora (ver “Meu lócus de enunciação”, p. 15-24). A pesquisadora surgiu a partir das minhas inquietações nas práticas como professora. Porém, à medida em que eu pesquisava, observava que precisava ressignificar minhas práticas de ensino. Na atual pesquisa, ao propor as vertentes de letramentos pós-estruturalistas, nas aulas de LP, mais uma vez, no papel de professora da educação básica, analiso como estou sendo afetada por minha pesquisa.

Porém, segundo Somerville (2007), há outras dimensões para a qualidade do surgimento, ou seja, o surgimento não se refere apenas à inserção do eu na pesquisa. O processo de questionar conduziu a qualidade do surgimento em todas as etapas desta pesquisa. Esse processo foi significativo na elaboração dos objetivos e questões norteadoras, na escolha das abordagens teóricas, bem como na elaboração do planejamento, nas interações em contexto prático com os estudantes e na análise de dados.

Por se tratar de processos de construção de sentidos não lineares pelos estudantes, nas aulas de LP, esse estudo foi direcionado pelo ato de questionar. Em virtude disso, considere, para análise, atividades textuais elaboradas por alunos, temas para as aulas e a interação dos participantes com pessoas que não estavam previstas no meu planejamento inicial, mas que emergiram durante o processo etnográfico de geração de dados. Em conjunto com esse processo de questionar, o pesquisador entra em um outro espaço significativo para a emergência, o de se tornar.

Por sua vez, no processo de *becoming* (tornar-se), o pesquisador passa por um processo de desconstrução da posição do “eu”, em uma ação de dessubjetificação, assumindo uma posição mais abrangente, a de se tornar “outro”. Essa ideia considera a relação entre o eu e o mundo, e/ou o eu e o outro. Isso possibilita ao pesquisador se desprender de contextos lineares, generalizações, ideologias pré-construídas, para percorrer um horizonte mais vasto de (des)construção de conhecimentos. Esse aspecto permite ao pesquisador partir do desconhecido para o conhecimento, em uma construção liminar crítica que abre espaço para compreender fenômenos mais complexos e emergentes. O processo liminar, conforme Somerville (2007), baseada em Turner (1982), refere-se a um contexto de tempo e espaço entre o significado de uma ação e outra, ou seja, um momento em que o iniciado não é o que foi, nem o que se tornará, trata-se de um processo transformador entre um estado de ser e o dever.

Esse processo de se tornar outro, na concepção de Somerville (2007), ocorre quando nossas maneiras previsíveis e estáveis de viver no mundo são desafiadas. Nesse horizonte, o pesquisador se propõe a construir novos sentidos para os corpos, as interações e as dinâmicas sociais. À vista disso, o processo de se tornar é fundamental para que a emergência ocorra, gerando novos conhecimentos (Somerville, 2007). Todo pesquisador que se abre a um processo de emergência entra nesse espaço de se tornar. Entretanto, o processo liminar não é uniforme, é variável, ou seja, cada pesquisador entra em um espaço particular de (des)construção e transformação.

Nessa perspectiva, pude afetar e ser afetada na interação com os participantes desta pesquisa, à medida em que busquei desconstruir abordagens pré-construídas de aulas de LP, ao propor pesquisar outro contexto, como a inclusão do afeto e da multissensorialidade no repertório vivencial do aluno. Nesses preceitos, as aulas de LP, durante o meu período de geração de dados, não hierarquizaram o conhecimento cognitivo e a palavra em detrimento de outros recursos semióticos, sensoriais e afetivos. Os sentidos foram construídos levando em consideração as percepções sensoriais e a potência dos afetos, a partir da interação entre os corpos humanos e não humanos (linguagens, textos, artefatos materiais, etc.) em diferentes contextos de comunicação.

Ao se tornar outro, nas palavras de Somerville (2007), os seres humanos entram em um processo contínuo de transformação. Assim, ao assumir o papel de pesquisadora e professora, em uma turma de estudantes do ensino médio, busquei transformar as práticas de letramentos. Esse processo de se tornar englobou os estudantes se tornando outros, à medida em que foram construindo novos saberes. As aulas de LP se tornando outras, à medida em que foram se desvinculando de concepções estruturalistas e reducionistas, para adotar uma educação linguística mais expansiva e engajada com as práticas sociais. Eu, como pesquisadora, me tornando outra, ao buscar construir sentidos para a educação linguística na educação básica, onde também tenho meu espaço como educadora. Em outras palavras, tornar-se significa transgredir a subjetividade pré-construída para construir outras subjetividades.

O terceiro aspecto relevante, o ato de *generating* (gerar), refere-se ao processo dinâmico de representação e reflexão em movimento constante, expandindo a desconstrução do “eu”. Na complexidade, tudo significa e se torna parte da pesquisa, à medida em que vai produzindo sentido. Assim, o ato de gerar está ligado ao fato de considerar algo inesperado que surgiu e que pode contribuir para a formação de novos

sentidos e geração de novos conhecimentos. Somerville (2007, p. 235) destaca: “eu escolho gerar ao invés de saber”, sugerindo que os sentidos são criados a partir da assemblagem das múltiplas representações e reflexões em um processo dinâmico. Nesse processo, embora eu tenha elaborado um planejamento, os dados foram gerados no percurso das interações, na prática, integrando, por meio de uma assemblagem, um conjunto de representações: afetos, histórias de vida, conhecimentos de mundo, percepções sensoriais, ações performativas etc, na geração de novos conhecimentos.

O processo de gerar, nesse sentido, envolveu um espaço aberto, a partir de múltiplas reflexões entre o meu planejamento inicial e o devir. Eu busquei elaborar um planejamento inicial para trabalhar as práticas de letramentos na perspectiva translíngue sensorial e afetiva. Esse planejamento também era necessário para eu apresentar à professora titular da turma, para fazer as alterações no planejamento anual dela, de modo a englobar as novas práticas de letramentos. Porém, meu planejamento inicial não foi elaborado de modo fechado, para gerar um resultado previsível, tratou-se de um processo aberto para o surgimento, em que estava em jogo, também, os processos de *wondering* e *becoming*, nas minhas interações com os estudantes.

Nessa perspectiva, a partir da leitura das abordagens teóricas de letramentos translíngues, afetivos e multissensoriais, percebi que essas vertentes poderiam contribuir para os estudantes construir outros sentidos para suas práticas comunicativas e textuais. Esse processo envolveu as aulas de LP, em uma perspectiva mais tradicional, se transformando, passando a considerar, nas atividades linguísticas e textuais, a potência do afeto, a corporificação nas práticas de letramentos e a heterogeneidade da linguagem. Essa transformação gerou desafios que, vivenciados no momento do planejamento e a cada encontro com os estudantes, se tornaram potencializadores, na perspectiva da emergência, para a criação de outro contexto de educação linguística.

Sendo assim, para buscar compreender o modo como os estudantes construiriam sentidos para os conceitos de linguagem e texto, na perspectiva multissensorial e afetiva, iniciei o planejamento das atividades. Para tanto, além de selecionar textos que me permitissem despertar nos estudantes diferentes percepções sensoriais e afetivas, incluí, também, no planejamento, algumas questões para iniciar o diálogo com os estudantes. Porém, em reunião com meu orientador, percebi que essas atividades ainda precisavam ser mais fluidas e situadas.

Outra questão que coube muitas reflexões foi como modificar o ambiente da sala de aula de modo diferente do tradicional, para integrar a possibilidade de outras formas de consciência corporal como o cheiro, o som, o paladar, a locomoção etc. Após refletir no diálogo estabelecido em reunião e retomar à leitura teórica, consegui criar a primeira aula, pensando em um conjunto de representações multissensoriais e afetivas. Desse modo, levei frascos com diferentes aromas, caixa de som para produzir efeitos sonoros e projetor para apresentar imagens, para os alunos perceberem outros recursos semióticos, além das palavras. Nesse horizonte, fui analisando os sentidos que os alunos construíram para os diferentes recursos sensoriais e afetivos, como práticas textuais presentes no cotidiano. Porém, percebi que a organização das cadeiras na sala de aula ainda continuava de modo tradicional, impossibilitando a integração de um conjunto mais amplo de recursos sensoriais.

O desafio, nesse sentido, foi elaborar outras práticas que modificassem, com mais profundidade, a estrutura tradicional da sala de aula, expandindo, na assemblagem, outros recursos sensoriais, como a locomoção durante a aula. Com a aula de produção de texto instrucional (receita), por exemplo, percebi que foi possível o uso de mais recursos semióticos ao mesmo tempo. Nessa aula, os alunos utilizaram um conjunto de consciência corporal: auditiva, locomotiva, tátil, gustativa, olfativa etc. Houve, então, uma ruptura com os modos como os alunos aprendiam esse gênero anteriormente.

Trabalhar o letramento crítico afetivo também foi desafiador. Isso porque, para gerar uma relação de equivalência afetiva nos alunos, de modo que eles se sentissem afetados a criarem ações, era necessário analisar questões de vulnerabilidades que estavam próximas da realidade deles. Foi nesse processo de inquietação que pensei na temática *bullying*. Isso me possibilitou analisar como os próprios alunos foram afetados e como seus sentimentos foram os impulsionando a criarem ações no combate ao *bullying*.

Em aulas de LP, os gêneros jornalísticos são trabalhados com bastante frequência, haja vista que os alunos estão inseridos em uma sociedade em que as informações circulam rapidamente. Na minha aula, ao incluir esse gênero, eu pretendia compreender como os alunos são afetados com as notícias, o que sentem, e como poderiam se tornarem críticos, através de suas emoções, de modo a criarem ações em resposta a suas análises afetivas. Nessa perspectiva, diferentemente de proporcionar aos estudantes o encontro com uma notícia, distante da realidade deles, eu almejava realizar

um trabalho, de modo situado, na comunidade em que os estudantes vivem. Para que eles pudessem construir sentidos, não somente por meio das emoções, mas também, através de outros recursos semióticos.

A leitura da epistemologia da emergência pós-moderna corroborou para eu elaborar uma outra perspectiva: a possibilidade de os alunos criarem suas próprias reportagens sobre o lugar onde vivem, englobando diferentes formas de representações sensoriais e afetivas. Isso tornou o trabalho mais amplo, pois os estudantes foram gerar as informações, utilizando, além de palavras, diferentes consciências corporais: o cheiro, a emoção, a locomoção pelo espaço, o uso das tecnologias, e outros elementos, formando uma assemblagem na construção dos sentidos.

Além das modificações no meu planejamento inicial, os temas referentes à copa do mundo de 2022 e a consciência negra, também trabalhados, nesta pesquisa, na perspectiva translíngua, afetiva e multissensorial foram integrados após o início da geração de dados.

Na próxima seção, descrevo sobre o lócus da pesquisa e sobre os participantes.

1.2.4. O lócus da pesquisa e os participantes

Realizei esta pesquisa em uma escola pública da educação básica pertencente à DRE de Cáceres-MT. Os participantes da pesquisa totalizaram vinte e nove alunos, na faixa etária entre quinze a dezessete anos, estudantes do segundo ano do ensino médio. Dos participantes, dezesseis são do sexo masculino e treze do sexo feminino.

Por haver apenas uma escola estadual ofertante do ensino médio na cidade, os estudantes são da área urbana e rural, a maioria de classe média. A sala de aula também apresenta uma diversidade racial: brancos, pardos e negros. Em seus repertórios vivenciais, os estudantes têm lidado com situações de vulnerabilidades sociais, como a crise pandêmica, o *bullying* sofrido em fase escolar, a falta de acesso a obras em locais públicos da comunidade, questões raciais etc. Esses fatores interferem não somente na vida escolar do estudante, mas também na vida social, em questões de oportunidade e qualidade de vida.

No período de escolha da turma, eu senti um certo desconforto em propor diferentes abordagens de letramentos (multissensorial, afetivo), pois a turma era numerosa, havia pouco espaço na sala de aula e os estudantes eram agitados nas

interações. Porém, percebi que essas perspectivas de letramentos envolvem práticas não lineares, situadas, fluídas e dinâmicas. Nesse sentido, passei a considerar as interações dos estudantes como um meio de compartilhar suas experiências de vida. Além disso, observei que esse contexto de educação linguística envolvia um processo liminar de se tornar outro (*becoming*) tanto para mim quanto para os estudantes. A partir dessas reflexões me senti afetada a escolher essa turma.

Nesse momento, eu ainda não conhecia o modo de vida dos estudantes. Nesse sentido, fiz a escolha dos temas a serem abordados nas práticas de letramento de acordo com a leitura teórica e questões gerais mais próximas da realidade de alunos do segundo ano do ensino médio. No decorrer da aula, fui percebendo que temas como *bullying* e condições de vida realmente envolviam o repertório vivencial dos estudantes. Durante as aulas, outros temas, como a consciência negra, também emergiram. Assim, o planejamento de aula se tornou flexível para mudanças.

À medida em que fui conhecendo o repertório vivencial dos estudantes, ao dialogar com eles sobre experiências que geraram emoções traumáticas, sofrimentos e vulnerabilidades, como, por exemplo, no caso de alguns já terem sofrido *bullying* ou na questão de condições de acesso a locais públicos, fui afetada. Ao ser atravessada pelas experiências de vida dos estudantes, coloquei-me em relação de equivalência afetiva com eles. Nesse contexto, de acordo com Bondy e Johson (2020), os professores precisam levar os alunos a uma visão crítica, de modo que eles se sintam afetados a realizarem ações. Isso ultrapassa uma empatia vazia em que os sentimentos geram pena diante dos sofrendores em vez de ação (Zembylas, 2014). Desse modo, em um processo de *wondering*, busquei trazer perguntas potencializadoras, com base em Jansen (2008)⁴, no diálogo com estudantes, considerando a “importância do sentimento como conhecimento” (Zembylas, 2014, p. 405) e ação.

Diante disso, as emoções sentidas pelos estudantes não se resumiram somente aos relatos em sala de aula. Os estudantes se sentiram encorajados a realizarem ações no sentido de mobilizar outros estudantes da comunidade escolar, além das autoridades escolar e municipal.

Desse modo, senti que, ao trabalhar em uma perspectiva afetiva, translíngue e multissensorial, eu estava contribuindo para fortalecer os estudantes no enfrentamento de traumas e vulnerabilidades. Outrossim, observei que a educação linguística, na

⁴ Ver capítulo 4.

perspectiva desses letramentos, são potencializadoras não apenas para os estudantes ampliarem suas compreensões de linguagem, texto e práticas comunicativas. Em um contexto mais amplo, a educação linguística, nessa perspectiva, pode contribuir para os estudantes aumentarem suas potências de ação.

Antes de me apresentar na escola para iniciar o trabalho com os alunos, submeti o projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/Unemat), que exarou o parecer nº 5.521.468 favorável a pesquisa. Por se tratar de menores, elaborei o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) para os alunos, com uma linguagem acessível para a compreensão sobre o contexto da pesquisa e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os pais ou responsáveis pelo menor, conforme a instrução do CEP.

Após escolher a turma, o meu primeiro contato com os estudantes para iniciar o processo da pesquisa ocorreu no dia 22/09/2022. Nessa aula, apresentei a proposta da pesquisa aos participantes - relevância e benefícios, riscos, medidas mitigadoras - e esclareci todas as dúvidas. Após essa conversa inicial, todos os alunos presentes aceitaram participar da pesquisa e assinaram o TALE. Elaborei, também, um bilhete para os pais, contendo os esclarecimentos da pesquisa e o contato da pesquisadora, anexando junto ao TCLE, e enviei aos pais, por meio dos estudantes. Os responsáveis também foram favoráveis à realização da pesquisa.

Para representar os estudantes na redação de tese, visando seguir os parâmetros éticos e legais, não expondo nenhum dado que identificasse os participantes, usei a lista de presença fornecida pela professora titular da turma, nomeando-os pela ordem dessa lista, conforme o quadro abaixo:

Quadro 2

Participantes da pesquisa	Nomeação na pesquisa
Aluno 1	A1
Aluno 2	A2
Aluno 3	A3
Aluno 4	A4
Aluno 5	A5
Aluno 6	A6
Aluno 7	A7
Aluno 8	A8
Aluno 9	A9

Aluno 10	A10
Aluno 11	A11
Aluno 12	A12
Aluno 13	A13
Aluno 14	A14
Aluno 15	A15
Aluno 16	A16
Aluno 17	A17
Aluno 18	A18
Aluno 19	A19
Aluno 20	A20
Aluno 21	A21
Aluno 22	A22
Aluno 23	A23
Aluno 24	A24
Aluno 25	A25
Aluno 26	A26
Aluno 27	A27
Aluno 28	A28
Aluno 29	A29
Omissão e/ou continuação de parte do texto citado	[...]

Fonte: elaborado pela autora

De acordo com o quadro 2, o primeiro aluno da lista de presença foi nomeado como A1 e assim, sucessivamente, até o aluno vinte e nove, A29. Além de pesquisadora, atuei também como professora, na orientação das atividades, interagindo com os alunos na construção dos sentidos, contando com a participação da professora titular da turma e da professora de artes em algumas atividades. Para tanto, visando manter em sigilo, também, a identidade das professoras, criei as nomeações representadas no quadro 3:

Quadro 3

Professoras	Nomeação na pesquisa
Professora titular da sala	PS
Professora pesquisadora	P
Professora de artes	PA

Fonte: elaborado pela autora

Além dos alunos e professoras mediadoras, que foram nomeados conforme os quadros 2 e 3, outros professores da escola e pessoas da comunidade participaram de forma indireta, mediante entrevistas concedidas ou colaboração em atividades extraclasse.

Na seção seguinte, situo o leitor a respeito dos instrumentos utilizados e os procedimentos para a geração e análise de dados.

1.2.5. Instrumentos e procedimentos de geração de dados e análise

A geração de dados ocorreu nas aulas de LP, no período de setembro a dezembro de 2022. Gravei as aulas por meio de quatro celulares. Tomei como instrumento, também, um grupo de *WhatsApp* e um caderno de campo, que usei para anotações e relatos sobre as aulas, a fim de auxiliar na organização dos dados, e na reflexão sobre o período do trabalho escolar.

De acordo com os horários organizados pela escola para o ano letivo de 2022, a disciplina de LP era contemplada com três aulas seguidas na quinta-feira, no período matutino, sendo duas aulas seguidas, quinze minutos de intervalo e mais uma aula. Nesse cenário, para aproveitar essa sequência de aulas, realizei meu cronograma de trabalho por tema. Cada quinta-feira trabalhei um tema em sala, além de atividades extraclasse, com base na translíngua, no letramento crítico afetivo e multissensorial. No quadro a seguir, apresento os temas contemplados:

Quadro 4

	Temas das aulas	Atividades extraclasse
1	Ampliando o conceito de texto e sentido, através da translíngua, multissensorialidade e afeto.	Não houve atividade extraclasse.
2	Texto instrucional (receita) na perspectiva translíngua e multissensorial.	Não houve atividade extraclasse.
3	Copa do mundo na perspectiva translíngua e multissensorial.	Práticas comunicativas e produção textual no muro da escola, construindo sentidos através da multissensorialidade no contexto espaço-temporal.
4	O <i>bullying</i> na perspectiva do letramento crítico afetivo e multissensorial	Organização de mural no pátio da escola.
5	Consciência negra na perspectiva do letramento crítico afetivo e multissensorial.	Participação em desfile no evento escolar “Pérola Negra” sobre o dia da consciência negra.
6	Lugar onde vivo (condições de vida) na perspectiva do letramento crítico afetivo e multissensorial.	Produção de reportagem sobre uma situação de vulnerabilidade ou sofrimento no lugar em que vive (área rural ou urbana da cidade).

	Entrevista com o prefeito.
--	----------------------------

Fonte: elaborado pela autora

O primeiro tema surgiu a partir da leitura de Mills (2016). Eu buscava, no processo de *wondering*, questionar sobre os conceitos de texto para os estudantes. Isso em um contexto liminar (*becoming*), com os estudantes abertos para construções mais amplas de sentidos, envolvendo o corpo, a mente, a linguagem, o espaço em que o estudante vive e a historicidade.

Por sua vez, o segundo tema também emergiu a partir da leitura de Mills (2016). A autora aborda a importância do corpo nas diversas atividades cotidianas, como esportes, danças, culinária, jardinagem, artes, entre outros. Segundo a pesquisadora, atividades dessa forma são realizadas por meio de atos corporificados. Assim, observando que o material didático trata da aprendizagem do gênero receita de forma mais cognitiva e estruturalista, distanciando a escola e as habilidades culinárias cotidianas, em processo de *wondering*, propus-me a questionar sobre esse distanciamento. Nesse horizonte, busquei, em um processo de *becoming* e *generating*, desconstruir essa abordagem mais cognitiva e estruturalista, de modo a trabalhar o gênero receita como um ato corporificado, levando em consideração a importância do corpo e da materialidade na construção dos sentidos.

O terceiro tema referente à copa do mundo não estava previsto no meu planejamento inicial, emergiu pela ocorrência do evento mundial de 2022 no período de geração de dados.

A escolha do quarto tema, que aborda questões de vulnerabilidades, sofrimentos e traumas na perspectiva do letramento crítico afetivo, emergiu a partir da leitura do texto de Anwaruddin (2016). A partir dessas leituras, percebi a importância de trabalhar questões referentes ao conhecimento difícil, situadas ao espaço histórico e ao repertório vivencial do estudante. Porém, como eu não era professora titular da turma e não conhecia as questões situadas aos estudantes, levando em consideração, também, a elaboração do meu planejamento inicial, selecionei o tema *bullying*, por se tratar de uma questão presente, principalmente, no espaço escolar com crianças e adolescentes.

O quinto tema, referente a consciência negra, não estava previsto no meu planejamento inicial, emergiu devido à data comemorativa do dia 20 de novembro ocorrer no período de geração de dados.

Por fim, a escolha do sexto tema emergiu no meu planejamento inicial, à medida em que busquei incluir o gênero textual jornalístico. Isso, após a leitura de Anwaruddin (2016), ao observar como as mídias podem manipular a população, usando as emoções para efeitos específicos. Porém, ao invés de abordar sobre reportagens distantes do contexto do aluno, busquei, de forma mais situada, abordar sobre questões relacionadas à comunidade local, como parte do repertório vivencial do estudante. A respeito da emergência dos temas, explanarei com mais profundidade nos capítulos 3 e 4, nos quais analiso cada tema.

As aulas foram ministradas por mim (pesquisadora), porém, a professora titular também participou, permaneceu na sala durante o período da pesquisa, acompanhando os alunos, as atividades realizadas, e atribuindo conceitos avaliativos para finalidade de cumprir o currículo e normas escolares. Por estar presente, a professora interagiu, também, em algumas atividades, por meio de comentários, questionamentos e sugestões no planejamento.

Para apresentar à professora titular o planejamento de trabalho na perspectiva dos letramentos translíngua, afetivo e multissensorial, programei encontros semanais, no período agendado por ela para hora atividade. Nas primeiras reuniões, busquei tomar conhecimento sobre o planejamento e o material didático a ser trabalhado no quarto bimestre e fazer as adequações necessárias para executar as atividades referentes à pesquisa. Nos demais encontros, busquei aprofundar com a professora o estudo teórico acerca dos letramentos que embasaram a pesquisa e apresentar as atividades a serem trabalhadas durante a semana, aceitando, também, as contribuições dela na organização das atividades.

Para interagir com os alunos, contei ainda com o auxílio de um grupo de *WhatsApp*, onde poderia postar textos e outras atividades trabalhadas na aula e esclarecer dúvidas. As atividades extraclasse ocorreram no pátio da escola, área externa e em outros lugares do município.

Como dados, considerei as práticas textuais e comunicativas realizadas pelos alunos, por meio de relatos de vivências pessoais, pinturas, desenhos, receita, gravação de reportagens, diálogos, desfile, cartazes, entrevista, conforme os temas apresentados no quadro 4.

Na análise do processo de construção de sentidos, considerei como os alunos utilizaram o repertório vivencial nas práticas comunicativas e textuais. Esse repertório

englobou não somente as práticas linguísticas (escrita e a oralidade), mas também a história de vida dos estudantes, considerando, as percepções sensoriais corporificadas, os encontros, as emoções, a cognição, a materialidade, o espaço-temporal, entre outros recursos. Isto é, esses elementos não foram tomados como partes separadas, mas como uma assemblagem, focalizando na construção de significados através do conjunto. Esse processo de construção de sentidos por meio repertório vivencial englobou o processo de emergência nos contextos de *wondering*, *becoming* e *generating*.

Para registrar essas atividades, além das gravações das interações em sala de aula, por meio de quatro celulares, considerei, também, fotos e vídeos sobre as interações extraclasse registradas pelos estudantes e por mim (pesquisadora).

As atividades referentes aos seis temas apresentados no quadro 4 contemplam os dois últimos capítulos deste trabalho. No capítulo 3, as filmagens, e outros registros referentes aos três primeiros temas foram trabalhados como forma de analisar se e de que modo os conceitos de texto, língua e linguagem foram ampliados e produziram sentidos na aprendizagem dos alunos. No capítulo 4, os registros sobre os três últimos temas, referentes ao *bullying*, racismo e qualidade de vida, serviram para analisar como os alunos utilizaram textos, língua e linguagem nas perspectivas afetivas e multissensoriais para se posicionarem criticamente e criarem ações frente a situações de vulnerabilidades e sofrimentos relacionados à comunidade em que vivem.

No próximo capítulo, explano sobre as vertentes teóricas pós-estruturalistas, a translíngua, o afeto e a multissensorialidade, que fundamentam esta pesquisa.

CAPÍTULO 2

AS VERTENTES PÓS-ESTRUTURALISTAS: TRANSINGUAGEM, AFETO E MULTISSENSORIALIDADE

Respondemos à vida afetivamente, e acredito que nosso engajamento na linguagem e nas relações sociais ocorre, não só, mas de forma muito profunda, como experiências sensoriais e afetivas (Rocha, 2021, p. 9).

Neste capítulo, discorro sobre a translinguagem, o afeto e a multissensorialidade, abordando como essas vertentes pós-estruturalistas podem contribuir para ampliar as construções de sentidos nas aulas de LP no ensino médio. Essas abordagens vêm ganhando espaço na área dos estudos linguísticos e na educação linguística, como formas de letramentos mais fluídas, dinâmicas e holísticas. Com a virada afetiva, *trans*, no contexto da translinguagem, e, mais recentemente, a multissensorial, as ciências da linguagem têm buscado desconstruir as visões estruturalista e racionalista predominantes. Nesse sentido, a corporificação, o afeto e a emoção, além de outros recursos semióticos, passam a construir sentidos nas práticas sociais de linguagem.

2.1. Translinguagem

Em seu percurso histórico, a translinguagem surgiu na década de 1990, no contexto da educação bilíngue. Conforme nos relata Canagarajah (2013), Garcia e Wei (2014), Vogel e Garcia (2017), entre outros autores, o primeiro a usar o termo, na língua galesa *trawsieithu*, foi Cen Willians. Essa palavra se referia a práticas bilíngues que permitiam aos estudantes usarem duas línguas, a que eles estavam aprendendo, o inglês, e a língua materna, o galês, para desenvolver suas atividades durante a aula, por exemplo, ler em uma língua e escrever na outra.

O bi/multilinguismo, nessa definição inicial de translinguagem, segundo explana Rocha e Megale (2023), baseadas em Mazzaferro (2018), ainda estava mais voltado para a ideia de transitar entre as línguas nomeadas, como entidades autônomas, separadas e independentes. Alguns anos depois, nos Estados Unidos, a palavra translinguagem foi traduzida para o inglês *translanguaging*, por Colin Baker,

pesquisador na área da educação bilíngue, e outros estudiosos começaram a expandir seu significado.

Uma das pesquisadoras de referência na área é Ofélia Garcia, que adotou o termo translinguagem para retratar a educação bi/multilíngue como uma prática fluída e dinâmica, buscando transcender o conceito de línguas separadas. Conforme Vogel e Garcia (2017), os falantes bilíngues carregavam uma herança colonial e modernista que hierarquizava as línguas como dominantes e minoritárias, de acordo com as relações de poder do estado-nação. Nesse contexto, as línguas eram consideradas entidades puristas e separadas. Em virtude disso, o bi/multilinguismo era visto como uma forma de o falante substituir sua língua materna minoritária por uma língua de prestígio, ou aprender duas ou mais línguas usando cada uma como um monolíngue separado. Garcia (2009) busca romper com essas fronteiras e hierarquização entre línguas nomeadas, ao propor o bilinguismo como “práticas de linguagem dos sujeitos bilíngues, na perspectiva dos próprios usuários” (Garcia, 2009, p. 45). O foco, nesse sentido, passa a ser as práticas comunicativas, nas quais as línguas são partes do repertório e ocorrem simultaneamente nas experiências situadas dos falantes.

Além de Garcia (2009), vêm se destacando por suas pesquisas nesta área, também, Blackledge e Creese (2010); Canagarajah (2011, 2013, 2017); Li Wei (2011, 2018); Garcia e Wei (2014); Pennycook (2017), Yip e Garcia (2018); Rocha e Maciel (2015, 2019); Rocha e Megale (2023), entre outros. À medida em que a área da translinguagem vem se desenvolvendo, nas últimas décadas, e ganhando espaço nas pesquisas em linguagem, diferentes definições para translinguagem têm surgido, além de outros termos relacionados. Nas palavras de Rocha e Megale (2023) e Poza (2017), nem sempre os pesquisadores chegam a um consenso, as definições são múltiplas. Entretanto, segundo os autores, isso não é algo negativo, pois a translinguagem é um campo aberto, por isso é sempre relevante considerar sua abordagem em diferentes contextos temporários e emergentes da prática.

No quadro abaixo, destaco alguns termos relacionados a translinguagem:

Quadro 5

Prática translíngue/ práticas translinguais (Canagarajah, 2013a; Rocha; Maciel, 2015)	Refere-se a práticas comunicativas que englobam diversos recursos semióticos para a comunicação. Em outras palavras, trata-se de um termo guarda-
--	--

	chuva, relacionado a toda teorização que envolve práticas comunicativas.
Polilinguismo (Jørgensen, 2008; 2010)	As línguas transcendem as categorizações nomeadas. Nesse sentido, o autor usa recursos em vez de idiomas. O termo polilinguismo se refere a uma combinação de recursos, relacionada a diferentes línguas, usada na comunicação de jovens em áreas urbanas da Dinamarca. O autor difere polilinguismo de multilinguismo. O prefixo “multi” se refere à combinação de línguas, enquanto que o “poli” se refere à combinação de recursos.
Metrolinguismo (Pennycook; Otsuji, 2010)	O termo foi usado para se referir a práticas linguísticas urbanas em que pessoas de diferentes origens negociam identidades através da linguagem. O metrolinguismo desafia o foco no sistema linguístico, explorando a língua como emergente nas práticas interacionais.
Translingualismo, translinguismo, translanguaging (Garcia, 2009, Garcia e Wei, 2014)	“Teoria de linguagem, prática pedagógica e novas práticas discursivas que evidenciam a complexidade das trocas semióticas entre pessoas de diferentes histórias e identidades” (Espírito Santo, 2021, p. 26).
Codemeshing (Canagarajah, 2011)	O termo <i>Codemeshing</i> se refere a um repertório único e integrado. Nesse sentido, difere-se da troca de códigos, proposta pelo <i>codeswitching</i> . O autor usou <i>codemeshing</i> para tratar de práticas comunicativas em que o falante integra o discurso local e acadêmico, como forma de resistência e transformação do discurso acadêmico.

Fonte: Espírito Santo (2021); Garcia e Wei (2014); Rocha e Megale (2023)

Esses autores buscam desafiar a língua como um sistema autossuficiente de comunicação, “dando espaço para uma compreensão mais aberta, situada e interessada em sua dimensão ideológica e histórica” (Rocha e Megale, 2023, p. 3). Porém, cada pesquisador possui seu próprio contexto de pesquisa, criando, por conseguinte, diferentes termos para se referir a comunicação urbana, acadêmica e outros contextos em que há pessoas de diferentes origens.

Além de explicar sobre os diferentes termos, há também algumas definições para translinguagem que julgo importante mencionar nesta seção. Vale destacar, primeiramente, a abordagem de Garcia e Wei (2014): “múltiplas práticas discursivas vivenciadas pelos falantes, com o propósito de construir sentidos, compreender e exprimir seus mundos bilíngues” (Rocha e Megale, 2023, p. 7). Nessa definição, a língua não está separada das experiências de vida dos falantes, envolve as interações com diferentes culturas e contextos situados.

Uma outra definição para translinguagem, Otheguy, García e Reid (2015, p. 283) afirmam se tratar da “implantação do repertório linguístico completo de um falante sem consideração pela adesão vigilante aos limites definidos social e politicamente (e geralmente nacional ou estadual)”. Para esses pesquisadores, a língua é considerada um repertório, usada em um contexto situado de comunicação. A ideia de repertório é enfatizada na translinguagem, por diferentes pesquisadores, buscando dissociar a compreensão de bi/multilinguismo como monolíngues separados.

A palavra repertório já era definida desde Gumperz e Hymes (1972, p. 20 e 21) como “a totalidade de recursos linguísticos disponíveis aos membros de comunidades particulares”. Segundo Rocha e Maciel (2019), esse conceito é ampliado por Busch (2012), que traz uma dimensão mais completa ao considerar que os repertórios englobam extensões ideológicas, históricas e geográficas, relacionando códigos, linguagens, modos de expressão e comunicação historicamente situados, constituídos de acordo com as histórias de vida e experiências dos sujeitos. Essa concepção vai ao encontro do comentário de Espírito Santo (2021), para quem a ideia de repertório ultrapassa “línguas”, expandindo-se para “recursos”, ao incluir todas as possibilidades semióticas na construção de sentidos. Logo, a comunicação não é conduzida apenas pelos códigos linguísticos, mas por todos os recursos semióticos envolvidos na vivência do sujeito.

É importante ressaltar que a definição de repertório, na translinguagem, envolve não apenas o uso das línguas nas experiências de vida dos sujeitos; refere-se, também, a diferentes recursos semióticos e espaciais que estão envolvidos na comunicação. Pennycook (2017) advoga que o termo repertório se trata de produtos de interações emergentes entre pessoas, objetos e recursos semióticos em determinado contexto espaço-temporal. Sendo assim, em vez de uma gramática cognitiva separada das dinâmicas sociais, linguistas contemporâneos propõem a ideia de repertórios como

forma de explorar “a linguagem e a cognição como distribuídas” (Pennycook, 2017, p. 276) e não fechadas e independentes das relações com o mundo.

Entendendo que o repertório comunicativo do sujeito está integrado às suas experiências de vida situadas, Megale e Liberali (2020) desenvolvem o termo patrimônio vivencial. Esse conceito se refere ao conjunto de recursos que o sujeito acumula por meio das interações sociais vividas, englobando fatores linguísticos, afetivos, culturais e sensoriais, não distanciando a corporificação dos aspectos cognitivos e linguísticos. O patrimônio vivencial tem a ver com a existência do sujeito, na complexidade e dinamicidade de suas interações com outros sujeitos e com o mundo.

Neste trabalho, entendo a LP como parte do repertório ou patrimônio vivencial do estudante. Portanto, diferentemente das abordagens reducionistas e lineares que consideram o planejamento de aula, a educação escolar e a língua como sistemas fechados, ou se concentram no ensino e aprendizagem da estrutura linguística separada das relações com o mundo, focalizo na construção dos sentidos, a partir do repertório vivencial do estudante. O repertório trata-se de um conjunto de experiências de vida, envolvendo linguagem, afeto e multissensorialidade nas práticas textuais e comunicativas. Essa vertente não apenas potencializa a textualização e comunicação pelos estudantes, mas também desenvolve uma educação linguística na perspectiva crítica socioemocional. Isso porque passamos a considerar “o poder do afeto em nossas vidas diárias – sejam eles vividos em espaços institucionais ou não institucionais” (Rocha, 2021, p. 6). Esse contexto alicerça os estudantes a compreenderem que nem sempre temos consciência das emoções que sentimos e do que elas nos levam a fazer. Nesse sentido, precisamos estar abertos ao devir, às incertezas, ao inconsciente, ao desconhecido nas relações sociais (Rocha, 2021), para enfrentarmos discursos opressores, usando a linguagem como prática transformadora.

Compreendida nesse contexto do repertório vivencial, a educação linguística pode ser considerada um processo em movimento, como enfatizado por Garcia, Johnson e Seltzer (2017) na metáfora da *corriente*. Conforme as autoras, assim como o rio tem margens diferentes e segue um percurso mutável, a educação na abordagem translíngua é flexível, dinâmica e contínua. A *corriente* translíngua, segundo Garcia, Johnson e Seltzer (2017), considera três vertentes: *stance* (postura), *design* (projeto) e *shift* (mudança).

No percurso desta pesquisa, adoto uma postura translíngua, ao considerar a assemblagem de recursos semióticos, construindo sentidos nas práticas comunicativas e textuais dos estudantes. Essa fluidez, conforme Rocha e Megale (2021, p. 19), potencializa a emergência de novas práticas de linguagem, haja vista que integra “perspectivas, vozes, histórias, saberes, interesses, entre tantos outros fatores que afetam nossas vidas também em contextos educativos”. Adotar a *corriente* translíngua é considerar a educação linguística a partir do repertório vivencial do estudante. Assim, ao interagirmos com os estudantes, fazemos, também, a partir de nossos repertórios vivenciais. Isso envolve um processo crítico e transformativo.

O meu projeto e planejamento durante o percurso desta pesquisa, como proposto pela *corriente* translíngua, tem se pautado na fluidez e na flexibilidade, considerando o processo da emergência. Nesse contexto, a voz dos estudantes e da professora titular da turma, a emergência de outros temas para as aulas, as práticas textuais situadas significam na construção dos sentidos a cada encontro. Esse processo contribui para promover mudanças, um fluxo contínuo de se tornar outro, tanto para os estudantes como para mim, professora. Nesse processo de mudança, a *corriente* translíngua permite que, como professores, sejamos flexíveis e responsivos para com a necessidade dos estudantes, tornando-nos coalunos com nossos alunos (García e Seltzer, 2015). Isso requer um olhar situado e contextual para as nossas práticas de letramentos.

Embora a translinguagem seja bastante enfatizada em pesquisas em que contempla o bi/multilinguismo, contexto em que mais de uma língua estão presentes no repertório comunicativo do falante, há outras dimensões translíguas. Esta pesquisa, por exemplo, baseada em Canagarajah (2017), Pennycook (2017), Mills (2016), Anwaruddin (2016), Morgan, Rocha e Maciel (2021), dentre outros pesquisadores, focaliza nos diversos recursos semióticos e no contexto espaço-temporal que participam ativamente nas construções de sentido nas práticas textuais e comunicativas. Essas práticas englobam as experiências sensoriais e afetivas dos estudantes, construindo sentidos, também, na performatividade das emoções, na criticidade e no enfrentamento de vulnerabilidades sociais. Na próxima seção, discutirei sobre essas dimensões.

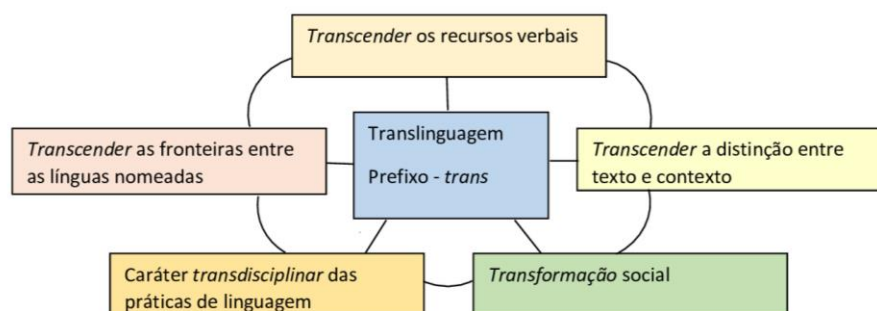
2.1.1. Dimensões da translinguagem

A virada *trans* está integrada aos movimentos pós-estruturalistas que vêm ganhando espaço na área da Linguística Aplicada, por questionar práticas linguísticas

mais voltadas para a homogeneidade, a dualidade, a completude e o monolinguismo (Rocha e Megale, 2023). Como forma de modificar os conceitos de bi/multilinguismo no contexto de línguas separadas, a translinguagem passou a se referir às complexidades das práticas linguísticas, tanto de pessoas e comunidades plurilíngues quanto de práticas pedagógicas que englobam essas complexidades (Garcia e Wei, 2014). Desse modo, os pesquisadores passaram a compreender as práticas comunicativas do bi/multilíngues alinhadas ao repertório vivencial. A translinguagem, porém, em contextos mais amplos, vai além de transcender as línguas nomeadas, contemplando outros campos que envolvem práticas de linguagem.

Na busca por ampliar os sentidos de translinguagem, os pesquisadores passaram a apresentar mais de uma atribuição para o prefixo *trans*. Espírito Santo (2021), amparado em Li Wei e Hua (2013), Rocha e Megale (2023) e Canagarajah (2017), explana sobre as dimensões da translinguagem. Vejamos o infográfico abaixo:

Infográfico 2



Fonte: Elaborado pela autora, com base em: Espírito Santo (2021); Rocha e Megale (2023); Canagarajah (2017)

Como é possível observar, as dimensões que os autores discutem propõem romper com práticas linguísticas limitadoras, reducionistas e hegemônicas. *Transcender fronteiras entre línguas nomeadas* se trata de uma abordagem que busca desafiar a ideia de língua como uma estrutura autossuficiente. Esse princípio, em concordância, também, com Vogel e Garcia (2017), propõe repensar conceitos como empréstimo linguístico e alternância de códigos linguísticos (*codeswitching*). Conforme as palavras de Makoni e Pennycook (2015), a invenção de língua como entidades nacionais separadas e distintas tem origem na formação das nações europeias, recebendo influência das correntes de pensamento iluministas e positivistas. Essas construções

foram desencadeando outras invenções, como o imperialismo linguístico, marcando a hegemonia de uma língua usada para questões políticas e econômicas (atualmente o inglês ocupa essa posição de imperialismo). Favoreceu, também, para a ideia de língua como estrutura autossuficiente, a construção das metalinguagens (gramática e dicionário), trazendo descrições sistematizadas e normatizadoras. A invenção das línguas nomeadas está diretamente relacionada, ainda, a questões coloniais, que consideram as línguas como entidades de relações de poder, o que tem apagado línguas indígenas, africanas e de outros povos que ainda se encontram sob efeitos da colonização.

A proposta da translinguagem é atravessar essas fronteiras, trazendo para o contexto do bi/multilinguismo não a ideia de um transitar entre línguas separadas, mas a possibilidade de o falante usar as línguas como um “repertório semiótico, que se ajusta e se adapta às exigências do contexto, permitindo a interação com outras pessoas em diferentes situações” (Welp e Garcia, 2022, P. 49). Assim, as línguas podem ser usadas conjuntamente para produzir sentidos no ato da comunicação, além de possuir valores equivalentes.

Ao considerar a língua sob a lente dos repertórios, a translinguagem desconstrói, também, um outro efeito do monolinguismo: a hierarquização da língua sobre outras formas de comunicação. Nesse sentido, as dimensões *translúngues transcendem os recursos verbais*, considerando outros recursos semióticos, também, como parte do repertório. Com efeito, o processo de construção de sentido ultrapassa a palavra, valorizando a comunicação semiótica de forma colaborativa. Logo, a fala e a escrita não são mais importantes que outras modalidades (linguagem corporal, imagens, sons), nem o visual e o auditivo são mais significativos que outras percepções sensoriais.

É o conjunto de modalidades semióticas que contribuem para a formação do repertório linguístico do sujeito, não sendo possível separá-las ou hierarquizar uma em detrimento de outras. Pennycook (2017) reforça essa vertente ao enfatizar sobre uma translinguagem que vai além de questionar os limites entre as línguas. O autor também questiona os limites entre os modos semióticos. Para ele, a translinguagem possibilita “incorporar um conjunto muito mais amplo de possibilidades semióticas do que apenas códigos de linguagem” (p. 270).

Um exemplo dessa vertente nas práticas de letramento é o trabalho de Maciel e Ferrari (2019), que investigou a interação entre professora e alunos em uma escola da

Cidade de Corumbá-MS, que faz fronteira com a Bolívia. No momento em que a professora dialogava com os alunos nas línguas portuguesa e espanhola sobre palavras com a letra “j”, ao perguntar “Dónde está más un jota?”, o aluno não responde com palavras; em silêncio, apenas aponta, substituindo, com essa atitude, os recursos linguísticos pelo gestual.

A dimensão *transcender a distinção texto/contexto*, por sua vez, advoga que as práticas textuais e comunicativas não estão isoladas do contexto no processo de construção de sentido. Com efeito, busca-se analisar como diferentes características semânticas significam em relação ao contexto espaço-temporal, participando ativamente da comunicação. O espaço translíngue promove a diversidade, englobando o contexto histórico, geográfico, crenças, ideologias, identidades, possibilitando romper barreiras, dicotomias e promover a liberdade em constituir repertórios linguísticos para o falante.

Na dimensão *transformacional* da translinguagem, os recursos semióticos transformam as estruturas sociais. Essa categoria desafia a ideia de linguagem regulada e determinada pelos contextos de relações de poder. Busca desestabilizar discursos opressores e autoritários, analisa como os recursos semióticos e sensoriais se tornam significativos na construção da existência e posicionamento do sujeito na sociedade. Nas palavras de Rocha (2020), não existe translinguagem sem transformação.

Os autores abordam, também, o caráter *transdisciplinar* para a translinguagem. Amparadas em Moraes (2015), Rocha e Megale (2023), discutem que a transdisciplinaridade potencializa práticas educativas mais enriquecedoras, envolvendo perspectivas plurais de linguagem e percepções da realidade. Nesse sentido, as práticas transdisciplinares englobam a transculturalismo, considerando as diversidades e construindo saberes, crenças e discursos em um processo contínuo, diante das vivências sociais.

É importante ressaltar que as dimensões não são categorias separadas, mas interligadas, buscando compreender a translinguagem como uma perspectiva mais expansiva, fluida e holística. A prática translíngue, nesse enfoque, considera a construção de sentido como emergente da linguagem em movimento nos variados contextos e práticas sociais.

Com base nessas premissas, busco transcender o monolinguismo, considerando, nesta pesquisa, a LP como parte do repertório vivencial do estudante. Sendo assim, nas práticas comunicativas e textuais, a língua não é separada ou hierarquizada em relação a

outros recursos semióticos sensoriais e afetivos. As práticas comunicativas dos estudantes transcendem os recursos verbais, considerando, também, a assemblagem entre o contexto espaço-temporal e uma diversidade de recursos sensoriais e afetivos que são coparticipativos na construção dos sentidos. Isto posto, na seção a seguir, amplio as discussões sobre o conceito de assemblagem na translanguagem e para esta pesquisa.

2.1.2. Assemblagem

A assemblagem se refere a um termo usado, filosoficamente, por Deleuze e Guatarri (1995), na obra *Mil Platôs*. Para os filósofos, o termo é usado como um agenciamento, designando princípios de combinações heterogêneas. Entre esse conjunto de elementos não há um ponto central, qualquer ponto pode ser conectado a outro por meio de variações e linhas de fuga. Conforme explanado por Pennycook (2017), Deleuze e Guatarri empregam o termo assemblagem, também, para combinar estabilidade e mudança das coisas. Uma outra definição relevante nessa discussão se refere à de Bennet (2010), para quem a assemblagem se trata da maneira como as coisas são reunidas, passando a funcionar de outras formas. Desse modo, a assemblagem integra uma diversidade de elementos indissociáveis na construção de sentidos.

Esse termo passou a integrar a translanguagem como uma forma de questionar a hegemonia das línguas fixas e separadas, a favor de uma ampla bricolagem semiótica de paisagens linguísticas (Pennycook, 2017). Diferentemente da hierarquização das línguas nomeadas, a assemblagem aborda como a combinação dos diversos recursos semióticos participam ativamente das construções de sentidos. No trabalho de Otsuji e Pennycook (2010), o metrolinguismo engloba uma assemblagem nas práticas comunicativas urbanas, integrando “a prática e o espaço paradoxal onde a fixidez, a discrição, a fluidez, o hibridismo, a localidade e a globalidade coexistem e coconstituem umas às outras” (p. 252). Os autores observam como pessoas de diferentes origens e culturas interagem, considerando o conjunto das diversas práticas locais na constituição dos repertórios comunicativos.

Em um outro trabalho, Pennycook (2017) postula que a translanguagem vai além de romper as fronteiras entre línguas nomeadas. É necessário transcender as fronteiras entre os recursos semióticos, considerando o agenciamento dos diferentes elementos como coparticipativos na construção de sentidos. O autor investiga as práticas

translinguais entre pessoas de diferentes origens em uma loja urbana. Na interação entre os clientes e o dono da loja, significa não apenas os recursos linguísticos, são reunidos também, os produtos, artefatos materiais, o cheiro, o som e outros recursos semióticos. Nesse contexto, a dimensão translíngua que busca “transcender os recursos verbais” se entrelaça, também, com o letramento sensorial, proposto por Mills (2016). Os recursos sensoriais, como cheiro, som, paladar, movimento, entre outros (os quais discutirei mais profundamente na seção 2.3), podem nutrir o repertório translíngua do indivíduo, construindo sentidos em consonância com outras semioses.

Ao abordar a inclusão de diversos recursos semióticos na construção de sentidos, Pennycook (2017, p. 269) postula que “a noção de assemblagem permite entender como diferentes trajetórias de pessoas, recursos semióticos e objetos se encontram em momentos e lugares particulares”. Nesse sentido, a assemblagem transcende as dicotomias do verbal e não verbal ou de estudos multimodais que empregam os modos separados, considerando a inter-relação de um conjunto mais amplo de recursos semióticos, espaciais, contextuais e situacionais, nas práticas comunicativas e textuais.

O conceito de assemblagem também é discutido por Canagarajah (2017, p. 39). Para o autor, trata-se de uma montagem em que “os diversos recursos semióticos desempenham um papel colaborativo como repertório espacial”. Nesse contexto, o espaço, o tempo, o ambiente e a materialidade são ativos, e constroem significados nas práticas comunicativas, integrando a comunicação na vida social. Sendo assim, a fala, a escrita e outros meios de comunicação não estão separados de outros diversos recursos semióticos e sensoriais.

Nos trabalhos de Pereira e Maciel (2019) e Barbosa e Maciel (2019), os autores discutem como os recursos multimodais e multissemióticos podem ser conectados, uma vez que a assemblagem pode construir sentidos (*meaning making*) mais fluídos e dinâmicos na comunicação entre médico e paciente. Barbosa e Maciel (2019) explanam sobre os efeitos de dois espaços, a sala de parto e o centro cirúrgico, para a paciente, considerando a assemblagem de elementos afetivos, multissensoriais e multissemióticos nesses espaços. Os autores refletem sobre a vulnerabilidade da paciente nesses espaços, analisando a ansiedade, o medo ou a dor, como sentimentos que ultrapassam sintomas biológicos (Maciel, 2021). Essas análises corroboram para que os médicos possam repensar seus modos de comunicação com a paciente, tornando esses espaços menos hostis e mais humanizados. Em uma experiência vivenciada por Barbosa (2019) na sala

de parto, o toque, ao pegar na mão da paciente, em conjunto com um olhar confiante e palavras de conforto, construiu sentidos para que a paciente pudesse se sentir mais confiante nos momentos finais do parto. Nesse contexto, não somente a comunicação verbal, mas a assemblagem (toque, gestos, sentimentos, organização do espaço, movimentação) traz sentidos únicos para a paciente.

Para esta pesquisa, analiso os conceitos de linguagem, afeto e multissensorialidade como assemblagem, construindo sentidos nas práticas textuais e comunicativas dos estudantes. À vista disso, os sentidos de texto, como visão grafocêntrica, estrutural e generalizante, são ressignificados pelos estudantes, à medida em que consideram outras gramáticas sensoriais, afetivas e espaciais como elementos coparticipativos na construção dos sentidos.

Discuto, neste trabalho, como as práticas textuais e comunicativas dos estudantes estão entrelaçadas aos seus repertórios vivenciais. Entendo, com esses conceitos, que as aulas de LP mais tradicionais e convencionais são limitadoras para abarcar as complexidades comunicativas que afetam os estudantes em suas práticas cotidianas. Ao discutir sobre a potência dos afetos, Rocha (2021, p. 5) advoga que “precisamos pensar estrategicamente sobre como nos sentimos e como nossos recursos sensoriais e semióticos podem ser estimulados interpessoal ou socialmente”. Essa é uma prática importante a toda educação linguística que se propõe a transcender as concepções científicas modernas e tradicionais que se baseiam na lógica racionalista, focalizando na imparcialidade, objetividade, clareza e homogeneização (Maciel, 2021). Essa perspectiva racionalista distancia a educação linguística do repertório vivencial do estudante, ao desconsiderar as experiências situadas, corporificadas e afetivas dos estudantes nas relações sociais.

Diferentemente de uma abordagem racionalista, considero a assemblagem, envolvendo linguagem, afeto e recursos sensoriais, como forma de potencializar o reconhecimento dos estudantes sobre seus próprios corpos, outros corpos e o espaço em que vivem, corroborando para o enfrentamento de crises, medos, traumas e vulnerabilidades que afetam os próprios estudantes e outras pessoas da comunidade.

A seguir, explanarei sobre o afeto, que também se constitui como repertório do estudante, na assemblagem com outros contextos significativos nas práticas comunicativas e textuais.

2.2. Afeto

Com a virada afetiva, na área da linguagem, pesquisadores contemporâneos, como Morgan, Rocha e Maciel (2021), Kawashi, Rocha e Maciel (2022), Bondy e Jonhson (2020), entre outros, vêm discutindo sobre a importância do afeto para potencializar as práticas de letramentos, o enfrentamento de crises e discursos de poder, na busca por uma sociedade mais democrática e acolhedora. Nesse direcionamento, entendo que o afeto pode nutrir as aulas de LP, ultrapassando as interpretações textuais mais racionalistas e fechadas, no entendimento de que os textos despertam, também, os sentimentos e as emoções, na construção mais fluida de sentidos.

A virada afetiva na área da linguagem é recente, pois, segundo as palavras de Rocha (2021, p. 4), “o afeto foi negligenciado em nossa compreensão recorrente e racionalista de práticas de linguagem e do mundo”. Esse fato influenciou contextos de ensino-aprendizagem e formação de professores de línguas na adoção de visões linguacêntricas de mundo.

Com a virada para a afetividade, conforme Ott (2017), a corrente de pensamento “virada linguística”, formada ao longo do século XX, na qual, predominava uma preocupação com a centralidade da linguagem, tem sido desafiada. Nessa vertente, a cognição era vista como extensão da linguística e, ambas eram caracterizadas como sistema representacional. Estudiosos ligados a essa corrente aderiram ao pensamento de que “as estruturas da linguagem delimitam o que pode ser dito e, por extensão, o que pode ser pensado” (p.9). Nesse grupo, encontra-se o estruturalismo de Saussure, que trata a língua como um sistema de signos representacional e arbitrário entre conceito e imagem acústica (cf. Saussure, 2006). Encontram-se, também, estudiosos da literatura que “exaltaram um textualismo universal” (Ott, 2017, p. 9).

Como efeito, esse pensamento linguístico predominante no estruturalismo e, depois, se estendendo ao pós-estruturalismo, deixou duas repercussões: a primeira é a ideia de que “não somos mais seres autônomos, mas sim sujeitos disciplinados de discursos e ideologias” (Maciel, 2021, p. 4); a segunda privilegia as abordagens textuais intelectuais e cognitivas do conhecimento em detrimento da afetividade e das multissensorialidades.

Em contrapartida a essa hegemonia da linguagem, Rocha (2021) defende uma inter-relação entre afeto, linguagem e cognição, de modo que o afeto possa potencializar

os sujeitos a representar e executar a linguagem engajada a práticas sociais, entrelaçando os recursos semióticos, sensoriais e os sentimentos como forma de existir e agir no mundo. Essa integração do afeto corrobora para repensar sistemas de ensino que ainda estão direcionados para ideologias conservadoras, de modo a expandir essas práticas para uma visão mais holística.

A centralidade linguística é criticada também por Makoni e Pennycook (2015). Segundo os autores, a invenção de língua como estado-nação e, conseqüentemente, a criação de normatização, direitos e imperialismo linguístico promovem as línguas em detrimento dos sujeitos falantes. Como resultado disso, investimentos são feitos em línguas e não em seres humanos. Inegavelmente, essa realidade ressalta a necessidade de reinventar as práticas de letramento, incrementando a valorização dos sujeitos, suas emoções, história e experiências de vida como parte integradora da comunicação. Assim, a língua passa a ser compreendida como parte do repertório vivencial do sujeito.

Na seção seguinte, discuto sobre as contribuições de Spinoza e o desenvolvimento da virada afetiva nas diferentes áreas de conhecimento, inclusive na LA.

2.2.1. As concepções de afeto para Spinoza

A tendência afetiva que vem se desabrochando na contemporaneidade, como uma potencialização para a teoria crítica, encontrava base em Spinoza desde o século XVII, haja vista que o filósofo, nesse período, já “sistematizaria significativas premissas para a reflexão acerca do potencial dos afetos no homem” (Silva, 2014, p. 67). Spinoza buscou romper com as correntes filosóficas racionalistas predominantes na sua época, de modo a construir sua filosofia em direção oposta ao cartesianismo. Conforme Campos (2023), uma distinção clara entre o pensamento spinozista e cartesiano se encontra no fato de que, para Spinoza, cada ser é constituído igualmente pela razão, cognição e emoção; em contrapartida, os pensadores cartesianos superiorizam o racionalismo, considerando o intelecto, a mente e a razão.

O principal registro das concepções filosóficas de Spinoza está no livro *Ética*, obra foi publicada após sua morte, devido à forte rejeição aos pensamentos spinozistas na época. Spinoza, de origem holandesa, nasceu em Amsterdã e estudou em escola judaica, onde adquiriu seus primeiros conhecimentos filosóficos. Em 1656, foi

excomungado pelos rabinos por assumir conceitos filosóficos considerados nocivos para a comunidade judaica.

Uma forte oposição aos pensamentos judaicos e cristãos está na forma como Spinoza compreende Deus. Na filosofia spinozista, Deus é “causa imanente, e não transitiva, de todas as coisas” (Spinoza, 2009, p. 29). No conceito de imanência, Deus é uma substância única e infinita que existe em todas as coisas, ou seja, Deus é tudo que existe, portanto, Deus e natureza são a mesma coisa. Essa visão contraria o entendimento de Deus como transcendente, um ser separado do mundo e criador, como defendido pelos judeus e cristãos.

A potência de Deus como atributo e extensão jamais vai deixar de existir, logo, a natureza jamais vai deixar de produzir corpos, Deus é a causa da existência dos corpos (Ferreira, 2018). São considerados corpos, na filosofia de Spinoza, tanto os naturais quanto os artificiais, pois tudo faz parte da totalidade de Deus.

Nesse sentido, o corpo é definido como algo extenso, que revela a essência de Deus, e é constituído por um conjunto de inúmeras forças internas e externas. Para Spinoza, o que potencializa a existência de um corpo é a capacidade de afetar e ser afetado por outros corpos. Isto posto, o afeto é definido como “as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada, e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções” (Spinoza, 2009, p. 98). O afeto, para o filósofo, ocorre através das afecções corpóreas, ou seja, na colisão, um corpo exerce potência de ação capaz de provocar alteração ou modificação em si próprio e no estado do outro. Assim, cada corpo tem a capacidade de afetar e ser afetado por outros corpos.

O afeto é constituído por dois conceitos. *Affectio* (afecções) se refere ao estado singular de um corpo, processo de colisão, presença de um outro corpo afetante, capaz de provocar os afetos primários, denominados desejo, alegria, tristeza e vários outros derivados⁵. Há também o conceito de *affectus* como força intensiva, referindo-se à modificação do estado de um corpo para outro, uma força capaz de aumentar a potência de agir, se for um bom encontro, ou diminuir, se o encontro for negativo.

⁵ Como afetos derivados, Spinoza classifica: admiração, desprezo, amor, ódio, atração, aversão, escárnio, esperança, medo, gáudio, decepção, reconhecimento, indignação, consideração, desconsideração, inveja, misericórdia, satisfação, humildade, arrependimento, soberba, rebaixamento, glória, vergonha, saudade, emulação, gratidão, benevolência, ira, vingança, crueldade, temor, audácia, covardia, pavor, cortesia, ambição, gula, embriaguez, avareza, luxúria (Spinoza, 2009).

Cada corpo possui uma natureza e se esforça o máximo quanto pode para perseverar em seu ser. Quando é afetado por um corpo que combina com sua natureza, isso eleva sua força, mas se for afetado por um corpo que é contrário à sua natureza, a potência de agir é minada. Logo, ocorre um esforço do corpo afetado para eliminar o que está reduzindo sua energia.

Na perspectiva de Spinoza, o afeto é formado pela influência do corpo e da mente como um todo, não podendo, de alguma forma, separar essas duas categorias. Em virtude disso, o filósofo discorda dos pensamentos cartesianos de que a mente é superior e ativa, capaz de subjugar o corpo, e o corpo é passivo e responsável por produzir paixões na mente (Campos, 2023). Como defende Spinoza (2009, p. 103), “tanto a decisão da mente, quanto o apetite e a determinação do corpo são, por natureza, coisas simultâneas, são uma só e mesma coisa”. Nesse sentido, a potência de pensar é equivalente à potência de agir de um corpo, ou seja, constituem a mesma essência.

Cada indivíduo é uma essência singular ou um grau de potência (Deleuze, 2002). Quando um corpo se compõe com outro corpo e, com sua potência, aumenta a potência do outro, acontece um bom encontro. Se um corpo decompõe a potência do outro corpo, ocorre um mau encontro. Nesse sentido, Spinoza postula a existência do bom e do mau, em vez de bem e mal como uma ilusão da consciência, moral e transcendente. O bom e o mau, no que se refere a existência do homem, são compreendidos, na filosofia de Spinoza, do seguinte modo:

Será dito *bom* (ou livre, ou razoável, ou forte) aquele que se esforça, tanto quanto pode, por organizar os encontros, por se unir ao que convém à sua natureza, por compor a sua relação com relações combináveis e, por esse meio, aumentar sua potência. Dir-se-á *mau* ou escravo, ou fraco, ou insensato, aquele que vive ao acaso dos encontros, que se contenta em sofrer as consequências, toda vez que o efeito sofrido se mostra contrário e lhe revela sua própria impotência (Deleuze, 2002, p. 29).

As afecções, nesse sentido, podem ser ativas, quando exprimirem a essência do ser afetado, ou seja, sua potência de agir. Quando é derivada de paixões por causas exteriores que minam a potência de agir, podem ser consideradas potência para padecer. Para Spinoza, as paixões tristes não exprimem nada de bom, antes, escravizam o homem. Assim, somente as paixões alegres compõem sentimentos livres e ativos, e são consideradas ideias adequadas, ao passo que as paixões tristes são sempre consideradas impotências e ideias inadequadas. Para explicar a passagem de ideias inadequadas para

ideias adequadas, Spinoza propõe três gêneros de conhecimento: o imaginativo, o racional e o intuitivo.

O gênero imaginário é caracterizado por Spinoza (2009) como ideias inadequadas, pois, segundo o filósofo, durante a afecção corpórea, a mente humana não consegue obter um conhecimento adequado sobre a natureza do corpo exterior que o afetou, assim como também obtém uma ideia confusa da própria natureza. Isso quer dizer que a mente percebe a si própria e seu corpo e, também, os corpos externos através das afecções, criando imagens. As imagens, nesse sentido, são impressões que podem ser visuais, olfativas, táteis, sonoras, além de outras que se formam por meio dos encontros entre os corpos, e a mente produz ideias dessas impressões (Ferreira, 2022).

Para o autor, esse é o único gênero em que as ideias podem ser consideradas falsas, pois a mente pode fazer uma imagem de algo que não é verdadeiro, considerando como presente uma coisa que não existe ou que já o afetou o corpo no passado, mas não está mais presente. Como exemplo desse efeito, o filósofo cita o encontro corpóreo entre o ser humano e o sol. Imaginamos que o sol está próximo quando olhamos para cima, mas, segundo o autor, o problema não está no imaginar, e sim ao ignorar a causa da imaginação e continuar essa imagem mesmo depois de obtermos um conhecimento sobre a verdadeira distância do sistema solar.

Um outro exemplo é que os homens têm uma falsa sensação de liberdade, imaginando que suas ações são realizadas conscientemente, porém ignoram a causa que determinou essas ações e as vontades e paixões que influenciam o corpo. Nesse sentido, as ideias falsas resultam da falta de conhecimento provocada pelas ideias confusas.

No segundo gênero de conhecimento, as ideias são claras, verdadeiras e adequadas. Para Spinoza (2009), isso ocorre porque a mente passa a conhecer a causa das coisas de maneira racional, podendo distinguir o que é verdadeiro do que é falso. Assim, com efeito, o ser humano não deixa de imaginar, mas torna-se capaz de organizar essa imaginação de forma adequada, destruindo as paixões nocivas.

O gênero intuitivo também é visto como ideias adequadas, ou seja, “ideias verdadeiras que estão em nós como estão em Deus” (Deleuze, 2002, p. 83). Esse gênero é desenvolvido por meio da razão, a partir do momento em que o ser humano passa a conhecer as ideias verdadeiras e adequadas, distinguindo-as das ideias confusas ou falsas. Isso ocorre através da perseverança em alcançar o conhecimento racional. No gênero intuitivo, o ser humano se aproxima mais do conhecimento adequado da

essência formal dos atributos de Deus, agregando ideias adequadas, também, ao próprio corpo e a outros corpos, passando a compreender melhor a essência das coisas (Spinoza, 2009). Nesse sentido, a potência de existir é aumentada.

Ainda, conforme Spinoza (2009), o gênero imaginário ocorre com mais frequência durante as afecções corpóreas, mas o ser humano também pode passar a conhecer melhor a causa e a essência dessas afecções alcançando as ideias verdadeiras e adequadas, através da razão e da intuição.

2.2.2. A virada afetiva

Embora Espinoza tenha sido excomungado na sua época e seus pensamentos criticados, o filósofo ganhou destaque entre filósofos e pesquisadores pós-modernos. Essa tendência para o estudo dos afetos (Clough 2007) se conceitua como virada afetiva. Conforme Zembylas (2014), há versões distintas de afeto na virada afetiva, como a psicanalítica, a pós-deleuziana e, também, referente a teoria do corpo e da corporeidade à política afetiva. Para Ott (2017, p. 1), o afeto se trata de “um conceito complexo e muitas vezes controverso”. Isso porque os pesquisadores e filósofos, influenciados por Spinoza, criaram suas próprias abordagens de afeto.

Os estudiosos do campo científico da psicologia e da neurociência trataram o afeto como estado elementar. Conforme Ott (2017), um dos nomes representantes dessa corrente é o psicólogo Silvan S. Tomkins, que desenvolveu a teoria dos afetos primários, caracterizando as emoções como positivas neutras e negativas (interesse, alegria, surpresa, medo, raiva etc). Outro estudioso, nessa corrente de estudo dos afetos, é Antônio Damásio, que desenvolveu a teoria das emoções básicas, caracterizando-as como emoções de fundo, primárias e secundárias (nervosismo, tranquilidade, tristeza, felicidade, admiração, inveja, etc). Para esses teóricos, os afetos são estados corporais formados por processos biológicos.

Uma segunda corrente de estudiosos considera o afeto como força intensiva. Seguiram por esse pensamento os pesquisadores da área da filosofia, literatura, história da arte, comunicação, antropologia cultural e geografia. Nas palavras de Ott (2017), os filósofos Deleuze e Guatarri foram os principais representantes dessa concepção de afeto.

Para os filósofos, o afeto é uma “variação contínua da força de existir” (Deleuze, 1978) ou, em outras palavras, é uma variação da potência de agir que ocorre quando há

uma colisão entre corpos. Dessa forma, o afeto não se refere a sentimentos como emoções básicas, mas como uma força intensiva que um corpo exerce sobre o outro modificando-o. Por se tratar da experiência material entre os corpos, o afeto é não representacional, se difere da ideia que traz uma representação do corpo exterior que o afetou.

Conforme Deleuze (1978), a ideia tem relação com o afeto, mas não é o afeto. Isso significa que o amor, como afeto, é não representacional, mas tem uma ideia que representa a coisa ou a pessoa (corpo) amada. Se encontro uma pessoa na rua que não gosto (Deleuze dá o nome de Pierre), isso impacta minha potência causando uma diminuição da minha capacidade de ação. Por outro lado, se o encontro for com alguém que me agrada (Deleuze nomeia como Paul), isso me anima, elevando minha potência de agir. Então, a ideia de Pierre me é negativa, mas se me vem a ideia de Paul, ela passa a ser positiva. Essa variação de potência contínua se refere ao afeto, enquanto que a ideia se refere à imagem do corpo que me afetou (Pierre ou Paul). O afeto, então, significa a força de existir ou agir (Deleuze, 1978).

Nesse entendimento, o corpo, para Deleuze, não é algo orgânico e fechado, mas totalmente aberto ao mundo e individual, distinto de outras coisas, tanto no que se refere ao movimento quanto ao repouso, definido assim como um corpo sem órgãos (Ott, 2017). Isso expande a noção de corpo, pois não se trata apenas de seres humanos, mas de qualquer coisa que tenha potência para afetar ou ser afetado. Mais além, o afeto deleuziano se refere a experiências contínuas e com diferentes intensidades que os corpos vivem no mundo.

Partindo do conceito deleuziano, Massumi (2015) também sinaliza afeto como intensidade. Para o teórico, o afeto “não envolve sujeito nem objeto, mas movimento corporal, interação e um processo dinâmico de se tornar” (Ott, 2017, p. 3). Nesse contexto, o afeto pode ser considerado como força intensiva que os corpos humanos e não humanos exercem continuamente ao se conectarem uns com os outros em diversas situações e lugares no mundo (Rocha, 2021).

Na concepção de Massumi (2015), a emoção é uma expressão parcial do afeto. Isso quer dizer que o afeto, tomado como intensidade, se difere de um sentimento pessoal ou de emoção cotidianamente sentida, podendo ser considerado, em sua totalidade, como uma “co-presença virtual de potências” (Massumi, 2015, p. 5). Nesse viés, um estado emocional específico não pode abarcar toda a dimensão das

experiências de um corpo ao afetar e também ser afetado socialmente. “O afeto mostra-se, pois, situado nas potencialidades produzidas pelos encontros no mundo e não na interioridade de um sujeito” (Kawachi, Rocha e Maciel, 2022, p. 39).

Além de não ser subjetivo, o afeto também é não consciente, é extralinguístico e não representacional. Para explicar isso, seguidores de Massumi exemplificam um bebê que tem a capacidade de afetar e pode ser afetado mesmo ainda não obtendo o domínio linguístico e não estando imerso a tributos simbólicos e ideológicos (Ott, 2017).

Para Massumi, a capacidade de um corpo de afetar e ser afetado são inter-relacionadas, pois, ao afetar, um corpo se abre para ser afetado também. Ele faz essa abordagem para explicar que afeto é um processo em transição. A carga afetiva que um corpo concebe não é fixa, ela pode ser modificada de acordo com o movimento e conexões corpóreas. Nesse contexto, a experiência afetiva de um corpo na sociedade não é limitada “é um limiar aberto – um limiar de potência” (p. 3) em que o corpo está constantemente em transformação, podendo moldar e ser moldado por relações políticas, econômicas, culturais, tecnológicas, linguísticas, ideológicas, entre outras.

Há, ainda, uma terceira corrente de estudo dos afetos (Ott, 2017). Alguns pesquisadores contemporâneos da área da comunicação e estudos culturais trabalham o afeto de uma forma híbrida, buscando um meio termo entre as duas categorias anteriores de afeto, como força intensiva e estado elementar. Esses associam afeto, sentimento e emoção. Um exemplo de estudiosos dessa corrente é Lawrence Grossberg, pesquisador na ciência da comunicação e cultura. Nas palavras de Grossberg “o afeto como pura intensidade é sem forma e estrutura” (Ott, 2017, p. 13). O autor integra emoção a afeto, argumentando que os estados emocionais, de certo modo, são gerados dentro dos estados afetivos, como uma relação mapeada.

Fazem parte da terceira corrente, também, estudiosos da comunicação e estudos culturais que se baseiam em uma visão lacaniana, considerando a subjetividade do afeto, ou seja, o afeto acontece na relação do sujeito com o outro, permeada pelo significante. Nas palavras de Ott (2017), seguem essa linha, principalmente, estudiosos voltados para uma tradição psicanalítica como Ernesto Laclau (2005) e Joshua Gum (2010, 2012).

Uma outra versão de meio termo entre afeto e emoção é proposta por Sara Ahmed (2004), fundamentada no marxismo, para abordar sobre a sociabilidade dos afetos. Segundo Ott (2017), no trabalho de Ahmed, as emoções não são apenas estados psicológicos, trata-se de uma economia afetiva em que os efeitos das emoções estão

associados aos objetos ou indivíduos. Nesse ponto de vista, não são as emoções que circulam socialmente, mas os objetos das emoções.

Esse conceito proposto por Ahmed se difere do pensamento de emoção como algo interiorizado, do ponto de vista psicológico, que concentra a emoção na subjetividade, acreditando que as expressões representadas, como rir, chorar e outras, são resultado dos sentimentos internalizados que se movimentam de dentro para fora. A autora critica, ainda, as correntes sociológicas e antropológicas que consideram as emoções como algo que vem de fora para dentro. Alguns pesquisadores, como Durkheim, defendem a ideia de que o exterior se impõe ao interior. Nesse entendimento, as emoções são sociais e não algo interno que se origina no indivíduo. A emoção é coletiva e o sujeito é influenciado, pela massa, a obter determinado sentimento.

Para a autora, essas concepções “de dentro para fora” e “de fora para dentro” são problemáticas, porque consideram as emoções apenas como algo que “eu” ou “nós” temos. Ela propõe pensarmos na sociabilidade das emoções que pauta no contato do sujeito com objetos e pessoas, criando um efeito que molda o “eu” e o “nós”, através das impressões emergidas por esses contatos com os outros. Em outras palavras, as emoções não são causas, mas efeitos das experiências associativas do sujeito com o mundo.

Por sua vez, no campo da LA, para a formação de professores e práticas de ensino de línguas, pesquisadores atuais, como Morgan, Rocha e Maciel (2021), buscam ressaltar a relevância do afeto. Os autores enfatizam que precisamos repensar os limites e propósitos da linguagem, levando em consideração a influência da afetividade em nosso cotidiano, vivenciada tanto em espaços institucionais como não institucionais. Nesse percurso, para os autores, torna-se fundamental incorporar o afeto às políticas de línguas e à educação, abrindo espaço para o engajamento da língua com a afetividade presente nas relações sociais. Seguir por esse caminho é necessário para abraçarmos uma proposta de educação pautada no letramento afetivo.

Para as práticas de educação linguística, Anwaruddin (2016) aborda o letramento crítico afetivo. Sobre esse tema, explanarei na próxima seção.

2.2.3. Letramento crítico afetivo

Para elaborar os princípios do letramento crítico afetivo (CAL), Anwaruddin (2016) se inspira na versão de afeto proposta por Sara Ahmed. O autor argumenta que a abordagem de Ahmed pode potencializar os estudos do letramento crítico, por enfatizar o modo como as emoções se envolvem na política da linguagem que circula na sociedade. Conforme o autor:

A perspectiva de Ahmed é instrutiva para o meu propósito porque pode encorajar práticas de letramento crítico para ler/ver/interpretar textos e seus referentes que circulam em domínios públicos e aproximam ou afastam os leitores de certos objetos de emoção (Anwaruddin, 2016, p. 389).

Nesse enfoque, Anwaruddin (2016) busca trabalhar o afeto como forma de letramento crítico no contexto da prática educacional. Com isso, o autor entende que é preciso trabalhar as emoções de modo crítico e performativo, associando linguagem, corpo, materialidade e traumas para identificar os efeitos da política afetiva da linguagem propagada na sociedade, de modo a promover ações que busquem defender a justiça social, atribuindo às emoções um papel crítico e transformador. O CAL apresenta abordagens que podem beneficiar as teorias críticas, contribuindo para analisar questões que, nas perspectivas racionalistas, não fossem suficientes, como questões voltadas para o sofrimento, vulnerabilidade, tortura ou massacre humano.

Com base nos princípios do CAL, Bondy e Johnson (2020) elaboraram um trabalho recente, abordando o afeto como uma forma de letramento que deve ser englobada na formação de professores educadores em regiões com índice significativo de estudantes imigrantes em posição de vulnerabilidade. Segundo os autores, o CAL, nas práticas de ensino e aprendizagem, pode auxiliar para interrogarmos como as emoções impactam as relações humanas, as escolhas e ações diárias do sujeito. Isso “é interessante porque traz à tona uma área historicamente negligenciada da análise linguística, ou seja, a indexicalidade emocional do uso do signo” (Ahmed, 2021, p. 540). Nesse sentido, o afeto pode ser considerado uma potência para a área da linguagem, pois trabalhar na perspectiva do CAL contribui para compreender critérios afetivos que controlam a sociedade, buscando uma formação de sujeitos sociais mais humanos, para a luta por uma sociedade mais justa.

Desse modo, para tratar de questões referentes ao enfrentamento de situações de vulnerabilidades vivenciadas pelos estudantes na escola onde estuda e na comunidade

local, como proposto nesta pesquisa, explano sobre os quatro princípios do CAL proposto por Anwaruddin (2016):

Infográfico 3



Fonte: Elaborado pela autora, com base em Anwaruddin (2016)

No primeiro princípio, *examinar por que sentimos o que sentimos*, Anwaruddin (2016) propõe uma análise crítica que leva o sujeito a ir além de examinar o que sente. Essa dimensão sugere refletir sobre o porquê desse sentimento, observando não apenas quais emoções são, mas o que as emoções fazem ou levam os indivíduos a fazerem. Nas palavras de Ahmed (2004), as emoções não são apenas sentimentos, elas se movem e moldam os corpos, produzindo ações na sociabilidade dos sujeitos.

Os efeitos das emoções nos seres humanos estão inter-relacionados com a forma que as emoções são associadas, à medida em que o sujeito entra em contato com um objeto. Em outras palavras, “nossos encontros sociais cotidianos e as linguagens neles usadas contém várias formas de reorientação” (Anwaruddin, 2016, p. 390) que possibilitam a leitura de um objeto, pessoa ou situação, levando os sujeitos a criarem um pré-julgamento que resulta na aproximação ou afastamento de alguém ou de alguma coisa que é julgada. Essas relações são chamadas por Anwaruddin de “práticas metonímicas da linguagem afetiva” (p. 390). Como exemplo, o autor cita uma criança de dois anos brincando com um ursinho. Ela vai criar uma orientação amorosa com o brinquedo, nesse caso, se vir um urso de verdade não vai sentir medo, a não ser que alguém lhe conte sobre o perigo que o animal representa.

Esses efeitos metonímicos podem ser impostos pela sociedade por meio de textos, grupos sociais, discursos nas mídias, entre outros meios que aparentam estar fazendo o bem, ou seja, grupos que se dizem demonstrar o amor, mas com intenção de causar ódio, reforçando opressões, preconceitos e injustiças sociais. Isso ocorre porque, como explana Ahmed (2004, p. 36), “nem sempre o sujeito sabe o que sente”, ele pode ser influenciado pelos efeitos de troca de experiências com esses grupos sociais.

Portanto, Anwaruddin propõe que, nas ações pedagógicas voltadas para o CAL, professores e alunos questionem a circulação de certos objetos de emoções pelas mídias. Esse questionamento corrobora para compreenderem porque sentem algumas emoções com intenções pré-definidas para finalidades específicas que esses afetos têm buscado estabelecer e, começarem, com esse efeito, a obter respostas críticas a tais afetos.

No segundo princípio, *esforçar-se para entrar em uma relação de equivalência afetiva*, Anwaruddin (2016) aborda sobre como o afeto pode estabelecer uma relação crítica de equivalência afetiva, possibilitando ao sujeito se imaginar no lugar do outro para compreender o sofrimento vivenciado por certos indivíduos.

Para formular essa proposição, Anwaruddin se inspira no trabalho de Butler (2010) sobre o afeto como intervenção para o reconhecimento de vulnerabilidades e vidas passíveis de luto. Segundo a autora, comovemos mais ou menos com o sofrimento dos outros de acordo com a apresentação que temos desses indivíduos, em outras palavras, as mídias, as culturas rotulam os indivíduos, reconhecendo alguns corpos como passíveis de luto e outros como não passíveis de luto.

O CAL nos convida a ir além do que textos, mídias e discursos apresentam, colocando-nos no lugar do outro para compreendermos a dimensão dos sofrimentos. Em virtude disso, é relevante analisar como um certo indivíduo nos foi apresentado, para não sermos manipulados a estigmatizar um corpo como desmerecedor de reconhecimento social. Assim, colocar-se na pele do outro vai além de sentir dó, pena, ou, como citado por Butler, uma empatia “vazia”, é necessária uma mobilização a partir de ações contra injustiças sociais.

Esse princípio pode “dar aos alunos oportunidades de se envolverem de forma crítica com o mundo e lidar com as desigualdades” (Bondy e Johnson, 2020, p. 360). Conforme os autores, quando essa dimensão é aplicada em salas de aula, os alunos são incentivados a questionarem qualquer tipo de hostilidade aplicada socialmente contra uma ou mais vítimas, analisando, sob vários pontos de vista, por que alguns corpos são

considerados dignos enquanto outros são desprezados ou considerados indignos de igualdade.

No princípio três, *interrogar a produção e circulação de objetos de emoção na política cotidiana*, Anwaruddin (2016) questiona as políticas afetivas que são construídas e circuladas na esfera social. Líderes políticos que estão no poder podem se beneficiar de certas emoções negativas, como o medo, “para manipular a população a apoiar decisões políticas específicas” (Keegan, 2021, p. 20). Nas palavras do autor, estrategistas políticos criam e propagam discursos que rotulam determinadas pessoas ou grupos sociais como objetos de medo, ao fixar tais sujeitos como perigosos para a população. Esse efeito emocional justifica as medidas tomadas por aqueles que estão em posição de poder, buscando eliminar os supostos ameaçadores, para o bem da sociedade. Com essa atitude, determinados grupos sociais passam a ser considerados indignos de direitos humanos. Um exemplo disso, citado por Bondy e Johnson (2020), é o efeito político da administração do presidente norte americano Donald Trump. Durante seu governo, o presidente afetou a população, divulgando nas mídias discursos que provocam emoções relacionadas ao medo, com o objetivo de transformar os imigrantes em objetos a serem afrontados, justificando as ações do governo a favor da segurança do povo ao expulsar ou impedir que os imigrantes se refugassem no país. Isso gerou sofrimento não somente para os adultos, mas também para as crianças, filhos dos imigrantes, que eram oprimidos nas escolas e na sociedade.

Com base em Anwaruddin (2016), Keegan (2021) argumenta que esses efeitos políticos podem ser considerados como *práticas metonímicas da linguagem afetiva*. Pessoas que estão no poder se beneficiam de emoções relacionadas a medo e ódio para manipular a ação contra certos grupos sociais. Mais além, podem se beneficiar, também, do amor, ao criar a ideia de que o fechamento das fronteiras e expulsão dos imigrantes não é motivado pelo ódio, mas pelo amor e proteção da nação americana.

É importante que, através do CAL, professores e estudantes analisem criticamente esses efeitos políticos, de modo a identificar e se mobilizar contra essas práticas metonímicas. Ademais, é essencial que os alunos aprendam a questionar discursos presentes em textos e mídias sociais. Anwaruddin (2016, p. 393) se baseia em Ahmed para argumentar que “quando as emoções circulam com suas histórias de produção apagadas, elas transformam os indivíduos em determinados objetos de sentimentos”. Portanto, o CAL defende que é necessário desconstruir esses objetos de

emoções que influenciam as pessoas a apoiarem poderes políticos a causarem sofrimentos nos outros com argumento de estarem praticando o bem.

No quarto princípio, *focar na performatividade das emoções para alcançar a justiça social*, Anwaruddin (2016, p. 393) pergunta: “como podemos transformar o mundo com palavras?”. Com base na teoria de Austin (1962)⁶ sobre atos da fala, o autor afirma que alcançamos a performatividade quando nosso enunciado realiza uma ação. Nesse sentido, “a linguagem não é apenas um meio de transmissão de informação, mas também um modo de ação” (p. 393).

Nesse contexto, através da performatividade, Anwaruddin (2016) propõe transformar o mundo através da palavra. Segundo ele, “o CAL deve-se esforçar para revisar, expandir ou criar leis, normas e práticas que apoiem os atos de fala críticos e emancipatórios”, (p. 393) de modo que nossas palavras tenham poder de afetar, transformando-se em posições que busquem apoio para a desconstrução das injustiças sociais. Esse princípio pode auxiliar professores e alunos a buscarem ações democráticas. Ao analisar o que as emoções fazem na política cotidiana e se colocarem em relação de equivalência afetiva com sujeitos cossofredores, os estudantes podem ser encorajados a produzir textos e discursos que reivindicuem a favor de direitos humanos e de uma sociedade mais equânime para todos.

Esses quatro princípios do CAL podem contribuir para a relação entre política, linguagem e afeto, corroborando com as dimensões da translanguagem. Os princípios translíngues propõem, de modo crítico, romper fronteiras linguísticas e semióticas, combatendo monolinguismos e imperialismos linguísticos, ideias de línguas minoritárias e superioridade da língua sobre o sujeito falante, propondo, com isso, que os falantes utilizam um repertório amplo, englobando linguagens, afeto, percepções sensoriais, histórias de mundo, culturas e relação espaço-temporal para a comunicação.

As dimensões translíngues incluem, também, a luta pela transformação social. Isso engloba usar o repertório linguístico do sujeito para identificar relações de poder que utilizam a linguagem para promover desigualdades, de modo que os sujeitos possam se posicionar criticamente a favor de um mundo melhor. Conforme Garcia (2020), os efeitos da translanguagem podem se manifestar como uma energia positiva que potencializa a luta contra forças opressoras, desestabilizadoras e limitadoras dos seres humanos na luta contra injustiças sociais. Nesse viés, o CAL pode auxiliar,

6

englobando afetos e emoções no repertório translíngue do aluno. Isso o ajuda a perceber não somente uma dimensão crítica racional, mas também uma dimensão crítica afetiva, analisando se os efeitos de certas emoções circuladas estão gerando bondade ou hostilidade.

Na próxima seção, discuto sobre uma outra vertente pós-estruturalista, a multissensorialidade, que também defende a indissociabilidade entre corpo e mente e pode potencializar as construções de significados, ao considerar a inter-relação dos sentidos e da corporificação nas práticas de letramentos.

2.3. Letramento multissensorial

O letramento sensorial é uma abordagem instituída pela pesquisadora australiana Kathy Mills, na sua obra *Literacy theories for the digital age: social, critical, multimodal, spatial, material and sensory lenses*, “com foco nas relações perceptivas e corporificadas entre os seres humanos, a ecologia e seu ambiente” (Mills, 2016, p. 151). As práticas de letramentos, nessa vertente, tornam-se uma experiência multissensorial ativa em que os sentidos se inter-relacionam na conexão com o mundo, produzindo conhecimento.

Para cunhar essa nova vertente, Mills aprofundou-se no estudo das ciências sociais, focalizando na neurociência, antropologia, sociologia, filosofia, geografia, ecologia e história dos sentidos. A partir dessas leituras, ela observou nas diversas áreas, como a cultura, a jardinagem, o cinema, a arquitetura, a culinária, a dança, o esporte, nos procedimentos médicos, entre outros contextos, que as experiências humanas são construídas através de atos corporificados.

Todas essas análises levaram Mills a refletir sobre a importância de englobar, também, a multissensorialidade nas práticas de letramentos. Assim, Mills realizou uma pesquisa com estudantes do 5º ano, que ela chamou de “etnografia sensorial”, buscando implementar práticas que envolvessem não apenas a racionalidade, mas, de modo mais expansivo, “a sensorialidade, a corporificação, a co-presença e o movimento” (Mills, 2013, p. 11). O trabalho consistiu na produção de documentários sobre lugares. Os estudantes foram incentivados a caminhar com a câmera, filmando suas próprias experiências sensoriais na comunidade em que vivem, construindo significados ao captar sons, como o canto dos pássaros, ao filmar o movimento do próprio corpo em locomoção, ao sentir o calor da luz solar, ao subir em árvores, ao produzir o ar soprando

sementes de dente-de-leão, entre outras corporificações. Essas interações mostraram que as crianças estavam conectadas com os diferentes espaços sociais, não apenas cognitivamente, mas também através do corpo físico. Além disso, criaram conexões empáticas com outros indivíduos, habitantes do local, ao realizar entrevistas, buscando compreender, também, as percepções sensoriais deles sobre a comunidade.

Enquanto realizava esse projeto, Mills tomou conhecimento de outro trabalho semelhante, orientado pela geógrafa Pipa Kelly. Após ocorrer um ciclone na região de Pilbara, Austrália ocidental, a professora incentivou os alunos do ensino médio a produzir e editar filmes sobre essa localidade, apresentando as experiências físicas (na inter-relação entre corpo, mente e lugar) da população e dos próprios alunos com o ciclone. Assim, copresentes na comunidade, os alunos foram intercalando entrevistas com filmagens.

A partir dessas experiências, é possível perceber que o corpo possui um papel fundamental na aprendizagem humana, “por meio de conexões corporais significativas e encontro entre pessoas, textos e tecnologias, ao invés do desenvolvimento de habilidades e mentes apenas” (Mills, 2016, p. 147). Mesmo em atividades mais simples, como folhear as páginas de um livro ou escrever em uma folha de papel, o corpo está contribuindo para a construção de conhecimento. Com a revolução digital, as percepções sensoriais ficaram ainda mais evidentes. Portanto, conceitos de ensino e de aprendizagem que focalizam apenas a parte cognitiva tornam-se limitados para a complexidade do mundo contemporâneo.

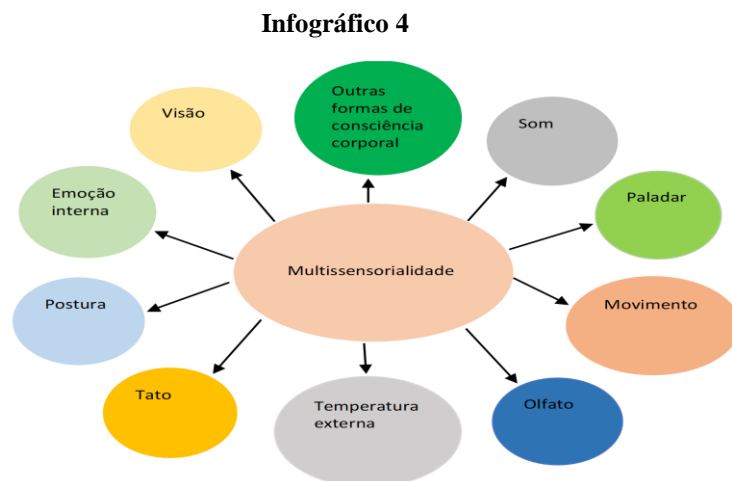
Nas palavras de Mills, Comber e Kelly (2013, p. 25), “há claramente a necessidade de transcender os limites do conhecimento cognitivo nas práticas educacionais, reconhecendo a sensorialidade como forma de conhecer e representar o mundo”. Nesse pensamento, as autoras buscam encorajar os professores a explorarem, em suas aulas, as múltiplas formas de consciência corporal, focalizando não apenas a mente, como ocorre na perspectiva cartesiana.

A educação influenciada pelo cartesianismo faz separação entre o corpo e a mente, dando ênfase à racionalidade em detrimento do corpo físico. Descartes (1991, p. 173) abstrai o corpo, a sensibilidade e a sensorialidade ao dizer: “penso não possuir nenhum sentido; creio que o corpo, a figura, a extensão, o movimento e o lugar são apenas ficção do meu espírito” - considerando a razão a forma mais fiel possível de se chegar à verdade.

Esse modelo cartesiano influenciou fortemente a sociedade, inclusive a educação escolar, ao definir a mente como único intelecto responsável pela aprendizagem. Isso, tradicionalmente, tem levado a escola a desenvolver letramentos desconectados da vida social. Ao invés disso, Mills (2016) propõe uma visão integradora entre corpo e mente. O ser humano é complexo, dotado pela capacidade de pensar, sentir e agir na sociedade. Assim, nem o corpo nem a mente exercem suas funções separadamente, mas de forma conectada na prática de letramento.

Nesse prisma, o corpo não é apresentado como algo divinizado em detrimento da parte cognitiva. Ele vem acrescentar, através dos atos corporificados, a contribuição da consciência dos sentidos no processo de letramento.

Considerar a multissensorialidade amplifica as possibilidades de compreender o mundo e construir conhecimentos heterogêneos, transcendendo a noção de comunicação, linguagem e texto, à medida em que o sujeito recorre aos diferentes recursos sensoriais como maneira de construir sentidos. Assim, pesquisadores contemporâneos, como Mills, Comber e Kelly (2013), Mills (2016), começam a considerar o corpo, as emoções e os sentidos como coparticipativos nas práticas de letramentos. Para Mills (2016), o letramento sensorial inclui experiências como:



Fonte: Elaborado pela autora, com base em Mills (2016, p. 141)

O infográfico 4 não limita os sentidos, considera qualquer forma de conhecimento corporal como relevante. Nesses termos, a abordagem sensorial “é uma forma revitalizada de pensar a multissensorialidade das práticas de letramento e

comunicação, incluindo suas tecnologias de mediação e produção” (Mills, 2016, p. 137). Através do letramento sensorial, é possível integrar categorias como o corpo, a cultura, a emoção e o espaço no contexto da educação linguística. Corroboram, também, para pesquisas no letramento sensorial, as formas de letramentos materiais, críticos, espaciais e socioculturais.

Conforme Howes (2016), as abordagens materiais consideram a importância da matéria como objetos corporais presentes nas práticas sociais e espaciais. No contexto de aprendizagens, “um material pode ser tão simples quanto um pedaço de giz, ou tão complexo como um robô” (Mills, 2016, p. 113). Assim, as práticas de letramentos não são apenas algo abstrato, há uma inter-relação entre seres humanos e corpos não humanos, como proposto por Deleuze.

O espaço-temporal também tem se tornado relevante, pois está relacionado a cultura, comunicação, conexão e relação de poder. Os seres humanos estão conectados, em fluxo contínuo em diferentes espaços (escola, lar, locais públicos, rurais, urbanos, locais, globais, tecnológicos, entre outros). Mills (2016) aborda a desterritorialização como forma de romper fronteiras entre espaços, linguagens e tecnologias, como uma prática descentralizada, valorizando as comunidades de prática consideradas minoritárias ou marginalizadas.

Desse modo, os letramentos sensoriais, vinculados às percepções do espaço local e material, se diferem de letramentos centralizadores, e focalizam em experiências situadas entre corpo e lugar. O letramento sensorial se ocupa, ainda, de análises críticas que emergem dessas experiências. Segundo as palavras de Mills, Comber e Kelly (2013), os professores podem estar atentos a uma dimensão transformacional que estimula a consciência crítica por meio da reflexão na ação *in loco*.

Além da hegemonia racionalista sobre o corpo, tem ocorrido historicamente, também, o domínio das palavras e do visual sobre outras formas de consciência corporal. Porém, apenas o texto escrito e a fala não abrangem as multimodalidades em que os sujeitos se conectam frequentemente nas mídias sociais, fazendo uma combinação entre áudios, imagens, sons, gestos, símbolos, escrita, etc. Com as tecnologias digitais, o visual tem se sobressaído à palavra. Entretanto, a visão separada de outros sentidos também se torna limitada para processos de aprendizagens sensoriais, culturais, espaciais, regionais, materiais e digitais.

Com efeito, considerar a diversidade de elementos sensoriais, valorizando todo o corpo como parte do repertório comunicativo e perceptivo do sujeito, contribui para a inclusão da “democracia dos sentidos” (Mills, 2016, p. 141). Nesse panorama, “as abordagens sensoriais são responsáveis pela agregação de mais de um sentido e pelas inter-relações entre eles na construção dos significados” (Mills, 2016, p. 141). Portanto, é uma possibilidade para ampliar a visão translíngua, que tem como princípio transcender os recursos verbais, assemblando diferentes possibilidades semióticas no processo de produção dos sentidos. Esse pensamento desinventa fronteiras linguísticas, semióticas e sociais, reforçando a pluralidade, ao invés de pensamentos monolíticos.

Nesse enfoque, Mills (2016) critica o domínio da mente, da palavra, da visão e de práticas multimodais, concentradas em modos separados, ou intermodais, relacionando dois modos. O grupo de Nova Londres, ao abordar os multiletramentos, propõe a agregação da multimodalidade linguística, visual, auditiva, gestual e espacial. A abordagem multissensorial pode ampliar essas modalidades, acrescentando o cheiro, o paladar, o tato, o movimento, entre outros elementos corporais.

Em uma outra dimensão, o letramento sensorial se torna, também, transformador, pois as percepções corporificadas constroem sentidos para repensar questões políticas e críticas. Conforme Mills (2016, p. 142), “forças institucionais opressoras ou facilitadoras e relações sociais moldam nossas experiências sensoriais”. Com base em Foucault (1980), Mills argumenta que a sociedade pode ser influenciada por relações de poder, envolvendo a corporificação dos organismos por meio de forças, materialidades, energias, desejos e pensamentos.

As relações entre corpo e poder podem influenciar desigualdades entre raças, gêneros e classes (Mills, 2016), naturalizando crenças opressoras sobre espaços, culturas e corpos como mais ou menos favorecidos e como dignos ou indignos de reconhecimento social. Nesse sentido, a copresença local em diferentes espaços sociais e culturais, explorando as percepções sensoriais, pode corroborar para que os estudantes percebam modos de vida em condições menos favorecidas, criando, assim, uma relação de equivalência afetiva que corrobora para a análise crítica afetiva, na luta pela transformação social. Portanto, não somente o CAL pode ser performativo, mas também o letramento sensorial, que abre espaço para compreender políticas cotidianas, buscando transformar, sob essa medida, não somente palavras, mas também outras formas de consciência sensorial em ação.

Nos projetos realizados por Mills e Kelly (2013), contemplando a produção de documentários e filmes sobre a comunidade em que os alunos vivem, a corporificação, o movimento e a copresença envolveram os alunos a posicionamentos críticos, de modo a refletir sobre ações que pudessem ser realizadas para melhorar a qualidade de vida na comunidade local.

Em um dos projetos, uma maneira de a professora trabalhar o posicionamento crítico com os estudantes, após conhecerem multissensorialmente a comunidade, por meio da copresença local, foi colocar a frase: “se eu fosse um líder comunitário eu mudaria...”. Segundo as autoras, os alunos podem ser instigados a se posicionarem de diferentes maneiras, conforme o contato com modos de vida e com particularidades locais, como, por exemplo, centro urbano ou periferia, área urbana ou área rural, entre outras paisagens geográficas e condições de vida.

Nesta pesquisa, o posicionamento crítico dos estudantes foi desenvolvido não apenas de forma racionalista, mas por meio da assemblagem, envolvendo a afetividade, a multissensorialidade, o espaço e a corporificação. Ao se locomoverem pela comunidade local, os estudantes foram afetados, mais profundamente, a se colocarem em relação de equivalência afetiva com às condições de vida dos moradores locais, a partir das percepções sensoriais. Além disso, a multissensorialidade em conjunto com o afeto potencializou discussões sobre sofrimentos e vulnerabilidades causadas por questões como racismo e bullying, de modo a fortalecer os estudantes a transformarem suas palavras e seus corpos em ação, por uma comunidade mais humana e por melhor qualidade de vida.

2.4. Letramento racial crítico

Para tratar de questões referentes a transformação social, no contexto de conhecimentos difíceis (Zembylas, 2014), referentes a traumas, vulnerabilidades e sofrimentos humanos, uma outra abordagem de letramento que tem corroborado é o Letramento Racial Crítico (LRC). Essa proposta de letramento, segundo Ferreira (2021), consiste em refletir sobre como os fatores relacionados a raça e racismo impactam as relações sociais, para, nesse sentido, fortalecer as práticas pedagógicas, contribuindo para o desenvolvimento de ações a favor de uma sociedade com maior equidade e justiça.

Nesse enfoque, o LRC potencializa a educação, no campo da Linguística Aplicada, nas discussões a respeito de identidades sociais, modos de vida, relações e acesso social, no sentido de luta contra o racismo. A questão racial na sociedade, de acordo com Ferreira (2021), se cruza com outros fatores, como identidade, gênero e classe. Desse modo, o racismo é um contexto ainda, fortemente, presente na sociedade, definindo classes minoritárias, faltas de acessos e oportunidades para a população negra ou parda no país.

Nas pesquisas realizadas por Ferreira (2019, 2021 e outras), a autora discorre sobre o modo com que o racismo tem afetado, significativamente, muitas pessoas na contemporaneidade. A pesquisa de Ferreira (2021) aponta que professores negros têm enfrentado situações de preconceito racial não somente no local de trabalho, mas também em suas próprias famílias e outros lugares sociais. Isso demonstra como as questões raciais estão presentes no contexto educacional, abrangendo educadores e estudantes. No caso dos estudantes da educação básica, o racismo é um fator que pode interferir nas suas conquistas futuras: no acesso à educação superior, ao mercado de trabalho, ao poder político e econômico e em outras relações sociais. Sendo assim, é imprescindível que o LRC esteja presente da educação linguística contemporânea, como uma forma crítica de discutir meios de encorajar os estudantes na busca por melhor qualidade de vida e direitos sociais.

Em outra pesquisa realizada por Ferreira (2019), a autora discute sobre a falta de representatividade e acesso da mulher negra na sociedade. Isso está relacionado a questões de gênero e raça, ou seja, trata-se da inferioridade social por ser mulher e por ser negra. Em uma perspectiva de justiça social, o LRC pode encorajar a mulher negra, no caso desta pesquisa, a estudante negra, na busca pelo reconhecimento social.

Para corroborar com as ações de enfrentamento, no contexto do LRC, outros letramentos, como o crítico afetivo, o translíngue e o multissensorial, podem ser potencializadores. Isso porque a perspectiva crítica afetiva ultrapassa o racionalismo, considerando criticamente, também, como as pessoas são afetadas socialmente, o que sentem e como agem através das emoções. A partir do letramento crítico afetivo, é possível discutir sobre os efeitos emocionais que circulam nas mídias, gerando discursos que apoiam, mesmo que disfarçadamente, o racismo na sociedade. Essa vertente de letramento pode contribuir para um estudante que tenha sofrido preconceito racial, na perspectiva do conhecimento difícil, a compreender suas emoções e se sentir

encorajado na luta pela justiça social. Pode contribuir, também, em um contexto de reconhecibilidade, para outros estudantes entrarem em uma relação de equivalência afetiva, buscando criar ações pela igualdade de acesso na sociedade.

A multissensorialidade considera a importância do corpo nas práticas de letramentos. À vista disso, o corpo e a mente se tornam partes integrantes na educação linguística crítica. Nesse sentido, o letramento sensorial pode ser engajado ao LRC para tratar de questões relacionadas a raça e racismo, haja vista que valorizam os corpos como forma de resistência e luta. Nesse trabalho, o LRC contribuiu, em conjunto com o letramento crítico afetivo e multissensorial, para discorrer sobre a consciência negra na comunidade escolar.

As vertentes de letramento (translúgüe, afetivo, crítico afetivo, multissensorial, racial crítico) apresentadas neste capítulo são camadas entrelaçadas, como assemblagem. Assim sendo, as práticas de letramentos não são puras, unificadas ou lineares, elas estão em constante movimento, emergindo e se tornando legitimadas de acordo com a época e as práticas sociais (Howes, 2016).

Atualmente, existe um vasto campo de pesquisadores que trabalham com diferentes correntes de letramentos. Nesse horizonte, Howes (2016) compara a emergência de novos letramentos com os rizomas de Deleuze e Guattari (1995), no sentido de multiplicidades que se ramificam para diversas dimensões e direções. Com efeito, o mundo está cada vez mais globalizado, transformando-se constantemente. Sendo assim, a educação escolar precisa adotar diversos contextos de letramentos para se envolver com as práticas sociais.

No próximo capítulo, abordo sobre os sentidos construídos pelos estudantes no encontro com textos e na produção de texto, nas práticas comunicativas, por meio da translíngua, do afeto e da multissensorialidade.

CAPÍTULO 3

A DINÂMICA MULTISSENSORIAL E AFETIVA COMO ASSEMBLAGEM NA CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS NO ENCONTRO COM TEXTO E NA PRODUÇÃO DE TEXTO DOS ESTUDANTES

Eu acho que pode ser [texto], porque, às vezes, você sente um cheiro que você sentia na sua infância, aí você lembra algo bom do seu passado, através do cheiro (A9).

(Fonte: gravação em áudio)

Gostei de estudar o gênero receita, fazendo a receita, poder provar os alimentos, compartilhar com os colegas, uma aula diferente (A15).

(Fonte: gravação em áudio)

Neste capítulo, discuto sobre os sentidos construídos pelos estudantes do segundo ano do ensino médio, nas aulas de LP, no encontro com textos e na produção de textos, buscando ampliar a compreensão de texto e linguagem, considerando a assemblagem entre diversos elementos semióticos, sensoriais e afetivos.

Para iniciar este capítulo, achei relevante citar dois relatos explanados pelos estudantes. Esses relatos transcendem a visão dualista de linguagem, como verbal e não verbal. Os textos são constituídos, também, por outros recursos semióticos que constroem sentidos na mesma proporção que os signos linguísticos. Ao compreender o cheiro como um texto, a estudante constrói sentidos relacionados a um cheiro que a afetou positivamente na sua infância. Isso demonstra que o texto não está separado do contexto sócio-histórico, ambos constituem o repertório vivencial da estudante.

No segundo relato, o estudante foi afetado por um bom encontro (Spinoza, 2009) ao participar da aula de produção textual referente a receita. Ele relata ter gostado da aula, destacando, principalmente, o paladar, como uso de um recurso sensorial diferenciado na aula. A partir desses relatos iniciais, enfatizo a relevância dos atos corporificados (Mills, 2016) para as práticas de letramento.

Esses relatos demonstram que os textos podem ser produzidos por um conjunto de signos e lidos não apenas cognitivamente, mas também por outras formas de consciências corporais. Deleuze e Guatarri e, também, Massumi explanam sobre a existência de corpos não humanos sem órgãos que são capazes de afetar outros corpos (Ott, 2017). Logo, os textos, nas aulas de LP discutidas neste capítulo, podem ser considerados corpos e não apenas estruturas linguísticas, pois impactam os alunos, influenciando em suas potências de agir no mundo.

O processo de construir sentidos - *meaning making* - neste trabalho, assemelha-se ao conceito bakhtiniano, envolvendo o contexto sócio-histórico, onde as práticas comunicativas produzem sentidos, integradas a experiências da vivência social dos indivíduos. A construção de sentidos constitui-se, também, na perspectiva rizomática deleuziana: não há um ponto de partida e um ponto de chegada (cf. Deleuze e Guatarri, 1995), e sim possibilidades impares que se bifurcam em novos significados. Isso porque os estudantes estão sempre vivendo novas práticas situadas e emergentes do processo de ser e estar no mundo.

Na seção a seguir, analiso os sentidos de texto e linguagem construídos pelos estudantes.

3.1. Expandindo o conceito de texto e linguagem, através das assemblagens multissensoriais e afetivas

No meu planejamento inicial, observando o processo de *wondering* proposto por Somerville (2007), percebi que, ao propor uma abordagem afetiva e multissensorial para as aulas de LP, eu estava abrindo espaço para dúvidas, incertezas e transformações radicais (Somerville, 2007). Isso porque eu desafiava abordagens alicerçadas nas aulas de LP, como o domínio racional e cognitivo nas práticas de letramentos, a hierarquização da palavra sobre outros recursos semióticos, o estudo do texto com foco na estrutura, a interpretação textual fechada e homogênea. Essas abordagens, nas aulas de LP, sustentam-se em concepções teóricas estruturalistas e racionalistas.

A educação, na atualidade, conforme discutido por Campos (2023), com base em Demo (2001), ainda está enraizada em uma perspectiva instrucionista de ensino. Essa abordagem se fundamenta nos pensamentos filosóficos cartesianos, positivistas e outros que, por vários séculos, reinaram nas ciências, valorizando o conhecimento racional, fixo e linear. Isso contribuiu para a formação de um pensamento mecanicista, metaforizado por Freire (1987) como *concepção bancária da educação*. Nesse sistema, o professor assume o papel de instrutor e detentor do saber, ao passo que o aluno se torna o receptor ou o depósito do conhecimento. Tais concepções reduzem o conhecimento a “domínio de conteúdo, reprodução de informações copiadas” (Campos, 2023, p. 27) e unicidade de sentidos.

Com base em Freire (1987), Campos (2023) discute sobre alguns prejuízos acarretados por esse sistema instrucionista e bancário da educação. Primeiramente, esse sistema distancia, tanto os professores quanto os estudantes de suas vivências no mundo, haja vista que o conhecimento, nas interações sociais, não é fixo, nem invariável. Logo, não há saberes totais ou verdades absolutas nas ciências humanas e sociais, “a totalidade é a não verdade” (Morin, 2011, p. 7). Um segundo prejuízo é que, em vez da construção de conhecimentos, na comunicação entre o professor e o estudante, o professor passa a ser visto como o centralizador do saber. Isso limita a exploração do repertório vivencial dos estudantes na construção de novos saberes. Nesse contexto, no processo de *wondering*, busquei questionar, no meu planejamento, como descentralizar a ideia de que o saber se concentra unidirecionalmente no professor, passando a valorizar os estudantes como agentes ativos na construção dos conhecimentos. Nesse entendimento, em vez de conhecimento fixo e da interpretação de texto mais fechada e homogênea, procurei considerar os diversos sentidos construídos pelos estudantes, a partir de seus repertórios vivenciais, em contextos situados.

O contexto educacional, no que se refere a linguagem, tem sido influenciado, também, por uma perspectiva estruturalista. A ciência saussureana, buscando uma definição fixa, universal e homogênea para a Linguística, considerou a língua como um sistema abstrato, em detrimento da fala, da historicidade, da materialidade e do contexto. A formação dos signos linguísticos, para Saussure (2006), leva em consideração a formação de uma unidade complexa, fisiológica e mental, através da união entre o som, unidade acústica vocal e a ideia. Nesse enfoque, os signos linguísticos, constituídos por significado (conceito) e significante (imagem acústica) se trata de uma representação mental (Campos 2023), fortalecendo a perspectiva cartesiana da mente sobre a matéria (Canagarajah, 2017).

No meu planejamento, o processo de *wondering* me levou a questionar sobre esse caráter estruturalista que predomina nas aulas de LP, focalizando nas estruturas linguísticas e textuais, como uma norma fixa e cognitiva. Em vez dessa abordagem, focalizei em criar algo novo, ao considerar os sentidos construídos pelos estudantes, através da dinamicidade, da afetividade, da corporificação e do contexto situado das práticas textuais e comunicativas.

Nessa direção, buscando uma educação linguística mais fluída e engajada com o repertório vivencial do estudante, fundamentei-me em vertentes teóricas

contemporâneas, como a translinguagem, o afeto e a multissensorialidade, que transcendem a ideia de língua como estrutura fixa e autossuficiente de comunicação (Rocha e Megale, 2023). Conforme Canagarajah (2017, p. 31), “o translinguismo olha para os recursos verbais como interagindo sinergicamente para gerar novas gramáticas e significados, além de suas estruturas separadas”. Nesse sentido, a comunicação não se limita ao texto verbal, há um conjunto de recursos semióticos, espaciais e contextuais (Rocha e Megale, 2023) que significam. Em outras palavras, “os diversos recursos semióticos funcionam juntos como um agenciamento, sem possibilidade de separá-los” (Canagarajah, 2017, p. 39). Em concordância com esses autores, no processo de *wondering*, busquei questionar sobre a hierarquização da palavra nas aulas de LP, de modo a valorizar outros recursos semióticos na construção de sentidos.

Desse modo, nesta pesquisa, considero que há outras gramáticas - como o cheiro, o movimento, o paladar, o tato etc. (Mills, 2016) - que transcendem a palavra na comunicação humana, valorizando a corporificação. Destaco, também, a emoção que se indexa ao uso dos signos da linguagem (Ahmed, 2021), expandindo as formas de percepção corporal. Tais percepções corporificadas enfatizam, concomitantemente, a união entre o corpo e a mente nas práticas comunicativas e textuais, a partir das quais os estudantes estão socialmente engajados e constroem sentidos.

Com base nessa visão, acredito que, assim como a palavra, outros recursos semióticos podem ser considerados texto, haja vista que podem ser captados pelo corpo e mente, construindo sentidos. Mills (2016) cita, como exemplo, o cheiro do jantar de um vizinho ou o som de um avião pelos ares. A autora não hierarquiza a palavra em detrimento de outras consciências corporais, assim como Ahmed (2021) não hierarquiza a racionalidade sobre o afeto. Afetar e ser afetado é uma forma de potencializar a existência no mundo. Ao colidir, com diferentes textos, essas afecções desenvolvem emoções. Isso significa que a leitura textual não é captada apenas cognitivamente, os estudantes constroem sentidos, também, através das emoções.

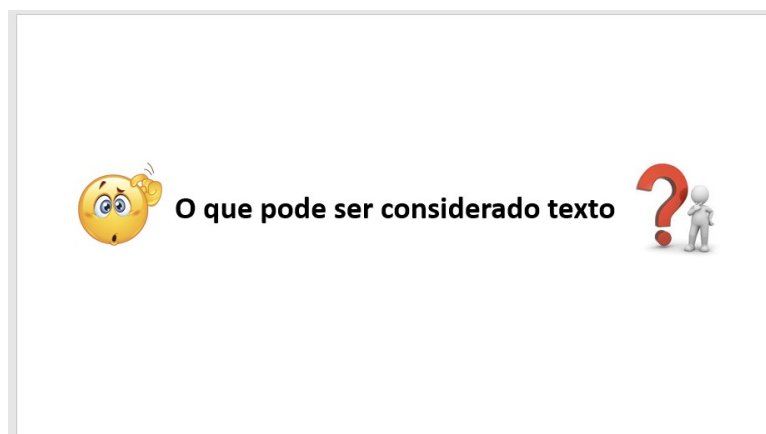
Diante das discussões já desenvolvidas, assim como teóricos contemporâneos, como Morgan, Rocha e Maciel (2021), Ahmed, Morgan e Maciel (2021), Canagarajah (2017), Mills (2016), Anwaruddin (2016) e vários outros, reconheço a importância da corporificação, do afeto, do contexto espaço-temporal, da materialidade e da fluidez, para as práticas de letramentos. Assim, levando em consideração esses questionamentos iniciais, no processo de *wondering*, como forma de desconstruir abordagens mais

tradicionais de aulas de LP, a favor de letramentos mais fluídos, cheguei a seguinte pergunta de pesquisa: *como os sentidos de texto e de linguagem podem ser ampliados, na perspectiva do afeto, da multissensorialidade e da translinguagem?*

Antes de iniciar o meu planejamento, pesquisei em revistas educacionais, como a *Nova Escola* e em vídeos no YouTube, propostas de planejamentos de aulas para a disciplina de LP que, de algum modo, contemplassem o afeto e a multissensorialidade. A respeito do letramento sensorial, notei que haviam diferentes propostas de atividades corporificadas para a educação infantil, como: o uso de caixinhas de areia para criar letras e desenhos, brincadeiras sensoriais ao ar livre, exploração sensorial com alimentos, entre outras. Porém, não encontrei planejamentos que contemplassem o uso do letramento sensorial e afetivo no ensino médio, nas aulas de LP. Reconhecendo, como Mills (2016) e Anwaruddin (2016), a importância desses letramentos pós-estruturalistas para todos os contextos de educação linguística, percebi que estaria criando algo novo no meu planejamento.

Nessa direção, planejei, no primeiro encontro, com base em Mills (2016) e Spinoza (2009), apresentar aos estudantes diferentes possibilidades sensoriais - cheiro, som, imagem, tato e o afeto - como recursos para transcender os sentidos de texto e linguagem. Assim, surgiu a ideia de levar para a sala de aula frascos com cheiros, diferentes sons, imagens etc, para apresentar outras possibilidades semióticas aos estudantes, de modo a construir sentidos ao serem afetados por outras possibilidades textuais e comunicativas. Antes, porém, planejei dialogar com os estudantes sobre os sentidos que eles já haviam construído para texto, em suas experiências escolares e sociais. Vejamos:

Imagem 1



Fonte: elaborado pela autora

P: Vamos dialogar sobre os conceitos de texto. Para vocês, texto pode ser:

A11: É uma forma de **pôr um pensamento né, no papel.**

A20: **Algo que a gente elaborou né.**

A12: **São palavras.**

P: Será que um texto é construído apenas por palavras?

A28: Pode ser uma **imagem** também professora.

A12: Acho que **imagem não.**

P: Por que não?

A12: Porque **é só imagem, não está dizendo nada.**

A9: Eu acho que é sim, **se você olhar ela, vai entender alguma coisa.**

A28: Professora, **eu acho que é um texto sim, porque através da imagem a gente pode interpretar e tem toda uma história por trás.**

P: E o que mais pode ser texto?

A14: **As fotos** que as pessoas postam no *Instagram* são textos.

A2: As postagens do *Facebook*, como **mensagens de aniversário.**

A17: **Notícias.**

A3: Por exemplo, quando alguém falece, postam aquela **imagem do luto na cor preta, tem um significado ali, uma mensagem.**

A5: Os **emojis** também né, uma carinha com coração, significando amor né.

P: Será que um cheiro pode ser um texto?

(Silêncio)

A9: Eu acho que **pode ser**, porque **as vezes você sente um cheiro que você sentia na sua infância, aí você lembra algo bom do seu passado** através do cheiro.

P: Cite um exemplo para nós de um cheiro que lembra sua infância.

A9: **Rapadura.**

A5: Eu, **é algodão doce.**

A11: Já eu lembro do **cheiro de manga**, quando a gente chega embaixo do pé de manga no tempo que ta dando manga.

(Grifos meus)

Através da fala do A11 - “uma forma de pôr um pensamento né, no papel” -, o texto é considerado uma expressão do pensamento. A linguagem como expressão do pensamento é uma concepção criada por correntes de estudos linguísticos da gramática tradicional⁷. Nessa perspectiva, a linguagem é vista como um “psiquismo individual”

⁷ A gramática tradicional foi fundada a mais de 2.000 anos e se refere ao estudo dos fenômenos linguísticos que antecede a instituição da linguística como ciência. Fazem parte dessa concepção, os estudiosos da gramática grega e romana da antiguidade clássica, pesquisadores do período renascentista e do século XVIII com o estudo da gramática prescritiva. A gramática tradicional privilegiou a língua escrita, valorizando a linguagem literária padrão e desconsiderando expressões coloquiais, e a historicidade que permeia a linguagem padrão (Weedwood, 2002; Lyons, 1995).

que expõe aquilo que é formado pela mente, valorizando, assim, a língua como um conjunto de regras imutáveis e sem nenhuma influência ou interferência social. Nesse sentido, interpreto que essa visão do aluno se associa à ideia de que não saber se expressar se refere a não saber pensar. Buscando desconstruir essa concepção textual do aluno, focalizada no domínio da mente sobre o corpo, discuti com os alunos sobre a linguagem e texto em uma perspectiva mais social, baseadas em concepções mais bakhtinianas da linguagem como interação social, conforme veremos adiante.

As percepções de A20 - “Algo que a gente elaborou né” - também limitam o entendimento de texto. Pois texto não é apenas uma elaboração individual e materializada do pensamento, texto também é social. Há diversos gêneros textuais que circulam na esfera social. Esses textos produzem sentidos nas práticas comunicativas dos estudantes, pois envolvem um conjunto de recursos semióticos, multimodais e multissensoriais, e podem ser percebidos por meio de diferentes consciências corporais.

Outra forma de definição textual- “são palavras” - apontada por A12, limita o entendimento de texto a recursos verbocêntricos, por meio da palavra escrita ou oral. Com isso, interpreto que ainda há uma tendência tradicionalista nas práticas de letramento que buscam valorizar a linguagem verbal em detrimento de outros recursos semióticos.

Essa percepção pode ser associada a outra pesquisa realizada na aula de LP, no ensino fundamental. Na interação com a professora, um dos alunos mencionou: “mas professora, imagem não é texto!”. Nesse sentido, a professora buscou transcender a visão grafocêntrica de texto, ao realizar um trabalho em sala de aula voltado a percepção dos alunos acerca do conceito de texto, por intermédio da multimodalidade e dos multiletramentos. Essas abordagens englobam outros recursos semióticos no processo de construção de sentido dos textos, que vai além da escrita e da leitura pragmática.

Similarmente, identifico nesta pesquisa um entendimento de que imagem não é texto. Esse entendimento ocorre no relato de A12, ao expressar que “é só imagem, não está dizendo nada”. Em contrapartida, a pergunta feita por mim - “P. Será que um texto é construído apenas por palavras?” - e a resposta da A9 - “Eu acho que (imagem) é (texto) sim, se você olhar ela, vai entender alguma coisa” - instiga outros alunos a criarem significados para imagem como uma possibilidade textual. Assim, a fala de A28 - “professora, eu acho que é um texto sim, porque através da imagem a gente pode

interpretar e tem toda uma história por trás” - já produz um sentido mais abrangente de imagem como sendo texto. Esse sentido é construído envolvendo a historicidade, ou seja, o atravessamento entre os significados sociais do texto e as experiências de vida dos leitores. Assim, no encontro com a imagem ou outra forma de texto, o estudante pode ser afetado e construir sentidos a partir desse afeto.

Comecei a observar, nesse processo de interação com os alunos, que os sentidos pré-construídos de texto, hierarquizando as palavras em detrimento de outros recursos semióticos, e a expressão do pensamento, com ênfase a cognitividade, foram se modificando. Nesse contexto, a aula de LP entrou em um processo de *becoming*, tornar-se outro, à medida em que os estudantes passaram a construir novos sentidos para texto. Nesse processo liminar de construção de sentidos, conforme Somerville (2007), embasada em Turner (1982), o iniciado não é mais o que ele foi e nem o que ele se tornará, está em um processo intermediário de desconstrução, um espaço aberto ao surgimento. À vista disso, percebi que os sentidos iniciais que os estudantes atribuíram a texto começaram a ser desconstruídos. Os estudantes entraram em um processo liminar, abrindo-se para o surgimento de novos sentidos.

Nesse processo liminar, ao considerar a imagem como texto, no momento em que questionei - “P. O que mais pode ser um texto” -, os estudantes passaram a citar abordagens multimodais e diferentes gêneros textuais como formas validadas de se conceber texto: fotos postadas no *Instagram*, notícias, mensagens de aniversário e luto postadas no *Facebook* e *Emojis*. Isso transcende a visão grafocêntrica de texto, dando ênfase a outros recursos semióticos- visuais, gestuais, sonoros, movimentos etc. - que podem compor a construção de textos que circulam nas redes sociais.

Para afetar ainda mais os estudantes na construção de sentidos para texto, nesse processo de *becoming*, perguntei: “P. Será que um cheiro pode ser um texto?”. Nesse momento, ocorreu um silêncio na sala de aula. Esse silêncio foi interrompido por A9, ao expressar sobre um cheiro que relembra sua infância: “Eu acho que pode ser, porque as vezes você sente um cheiro que você sentia na sua infância, aí você lembra algo bom do seu passado, através do cheiro”. Lembrar do cheiro, trouxe para a aluna um afeto de alegria. Assim, observei que a experiência sensorial e afetiva produziu sentido, porque faz parte do repertório vivencial da estudante. Quando a aluna voltar a sentir cheiro de rapadura, lhe remetera a um bom encontro. Isso demonstra que uma percepção sensorial, também, pode ser um texto.

No processo de *becoming*, o silêncio também significa. Nesse contexto, ao ficarem em silêncio, após minha pergunta, os estudantes entraram no espaço do desconhecido, um espaço liminar sem narrativas e relacional de qualquer surgimento (Somerville, 2007). Nesse espaço, a A9 construiu um novo sentido para texto, ao relatar um cheiro da sua infância. Essa nova abordagem de texto é mais fluída e situada, pois foi construída pela aluna a partir de seu repertório vivencial, ou seja, uma experiência ou história de vida da aluna. Essa experiência sensorial de texto está associada à maneira com que ela foi afetada na sua infância, com o produto que exala esse cheiro (rapadura) nas suas relações familiares e cotidianas. Nesse sentido, a linguagem, o afeto e as experiências sensoriais não se dissociam nas experiências comunicativas e nas relações sociais dos estudantes.

Ao construir sentido para a percepção olfativa como sendo texto, a aluna relatou sua história de vida. Nesse contexto, o sentido não é fixo e unidimensional, diferentes sentidos podem emergir, de acordo com as experiências de vida dos estudantes. À vista disso, a fala da aluna afetou outros estudantes, também, a produzirem sentidos situados, mencionando sobre suas próprias experiências vivenciais ao relatarem cheiros da infância: “Eu, é algodão doce” (A5), “Já eu lembro do cheiro de manga [...]” (A11).

Os sentidos construídos nesses relatos envolveram não apenas o olfato, mas também o paladar, pois, além de cheirar, os alunos, provavelmente, degustaram a rapadura, o algodão doce e a manga. Essas percepções sensoriais foram significativas, na assemblagem com outras experiências vivenciais, como, por exemplo, o espaço-temporal que o aluno ocupava naquele momento, a interação com pessoas e outros contextos. Nesse horizonte, conforme Spinoza (2009), há uma indissociabilidade entre a mente e o corpo nas experiências de vida. Ao relembrar um bom encontro, na infância, os estudantes foram afetados positivamente, aumentando, tanto a potência de existir do corpo quanto da mente.

Após esse diálogo inicial, percebi que os estudantes entraram em um estado liminar, “um processo de transformação entre um estado de ser e outro” (Somerville, 2007, p. 239), ao se abrirem para a construção de novos sentidos para texto. Para aprofundar esse processo de transformação, passei a apresentar aos alunos diferentes textos para explorar os recursos sensoriais e afetivos, integrando corpo e mente na construção de sentidos. Para discutir, nesta seção, selecionei três desses textos: uma

imagem, um cheiro e um som. Vejamos, primeiramente, como os estudantes construíram sentidos no encontro com a imagem.

Imagem 2



Fonte: Disponível em: https://i.ytimg.com/vi/JgPk4xM53Fc/hqdefault.jpg?sqp=-oaymwEmCOADEOgC8quKqQMa8AEB-AH-CYAC0AWKAgwIABABGH8gGigoMA8=&rs=AOn4CLCcAKi_Snj2qjiLcMhslRtlmCUZqg

P: Como esta imagem afeta vocês?

A1: Dá uma sensação de **medo** dos olhares [...].

A15: **Tristeza**, a gente percebe uma pessoa solitária.

A29: Sentimento de **inferioridade**.

A5: Quando a pessoa sofre um **trauma** assim, de as pessoas ficarem olhando demais para ela, passa uma sensação de **insegurança**, **olhando assim uma coisa que a pessoa não gosta, tem medo. A insegurança de você estar em algum lugar e sentir que está todo mundo te olhando e te julgando.**

A22: **Se uma pessoa tiver olhando assim** pra gente ela está com **má intenção**.

A8: Pela postura também **dá pra ver que a menina está com medo, recuada, a pessoa se sente deprimida e quer se esconder.**

A7: Parece uma menina sendo **assediada, dá um sentimento ruim.**

A10: **Penso na cidade pequena como a nossa aqui, onde as pessoas ficam olhando a vida dos outros.**

PS: Essa imagem também remete **a uma pessoa que cometeu um erro, e ela sente medo de ter aquele erro exposto.** O que mais vocês conseguem interpretar?

(Houve uma pausa, depois todos olharam para o A17)

A17: **Me senti julgado agora, como na imagem, todo mundo olhou para mim**, esperando eu falar alguma coisa sem sentido, mas eu interpreto essa imagem como olhares maldosos... Por exemplo, uma vez que fui tentar empinar de moto, cai no meio da rua, todos ficaram olhando pra mim, **ai falei meu Deus do céu**, peguei a moto, ela nem quis ligar mais, **eu me senti humilhado** e não quis mais fazer isso.

A9: **A gente começa a refletir antes de julgar o próximo né.**

(Os alunos fizeram gestos, expressões faciais de tristeza, enquanto observavam e dialogavam sobre a imagem)

(Grifos meus)

Nesse momento, após os alunos construírem sentidos para a imagem como sendo texto, passamos a dialogar sobre os sentidos emergidos no encontro deles com a imagem. Nessa direção, em um processo de *becoming*, a partir da minha indagação - “P.

Como esta imagem afeta vocês?” -, os alunos passaram a construir sentidos, expressando as emoções emergidas do modo como a imagem os afetaram. Assim, os sentidos construídos pelos estudantes para texto foram além da leitura ou da interpretação de modo racionalista, envolvendo, também, seus sentimentos e emoções.

É importante ressaltar que a imagem 2 se trata de um corpo não humano, pois tem a capacidade de afetar os estudantes. Em uma perspectiva translíngua, analiso que a imagem transcende os recursos verbais. Os elementos semióticos que a compõem (cores escuras, a postura da pessoa e os gestos apresentados pelos olhos) afetaram os estudantes com afeto negativo, como expresso por A7, “[...] um sentimento ruim”; A29, “sentimento de inferioridade”; e A15, “tristeza [...]”. Esses sentimentos foram emergidos porque, segundo os estudantes, a menina presente no texto está solitária e sendo assediada. Relacionados à tristeza, os demais estudantes foram atribuindo outros afetos para a imagem. Esses afetos, combinados com os gestos e expressões faciais dos estudantes, representaram uma diminuição da potência de agir na classe.

Um desses sentimentos derivados da tristeza é o medo. Conforme a fala de A1 - “Dá uma sensação de medo dos olhares”. Para Spinoza (2009), o medo se refere a uma tristeza emergida da imagem de algo que temos dúvida ou tememos. Isto posto, interpreto que esse temor na estudante foi despertado pelos olhares duvidosos presentes na imagem. Para A22, “se uma pessoa tiver olhando assim pra gente ela está com má intenção”. Desse modo, A22 constrói sentidos para os olhares duvidosos, classificando-os como pertencentes a alguém que pensa em fazer o mal, reforçando, assim, o motivo do medo expresso pela A1.

Enfatizaram esse afeto, também, A8, A5 e PS, ao classificarem o medo como algo emergido do julgamento social: “[...] dá pra ver que a menina está com medo, recuada, a pessoa se sente deprimida e quer se esconder” (A8), “uma pessoa que cometeu um erro, e ela sente medo de ter aquele erro exposto” (PS), “olhando assim uma coisa que a pessoa não gosta, tem medo, a insegurança de você estar em algum lugar e sentir que está todo mundo te olhando e te julgando” (A5).

O medo, nesse sentido, pode ser sinônimo de “temor”, refere-se ao temor de ter o erro exposto e julgado, o que resultaria no “rebaixamento”. Segundo Spinoza (2009), dificilmente alguém rebaixaria a si mesmo, mas a pessoa sente medo de ser rebaixada pelos padrões de julgamento social. Ou seja, no julgamento transcendente, adotado pela sociedade, existe a ideia de bem e mal, pecado e remissão, certo e errado. Sendo assim,

se o erro exposto for considerado grave, pode ferir a moral da pessoa; logo, esconder a si própria ou ao erro é um esforço da pessoa para perseverar no seu ser. Na visão de Spinoza (2009), não existe bem e mal, mas o bom e o mau encontro, assim, o que mina a potência de agir são os afetos tristes, derivados de causas exteriores. Com efeito, o indivíduo se esforça para perseverar no seu ser, quando o imaginário de medo é substituído pelo conhecimento adequado daquilo que está causando o julgamento social, possibilitando, assim, que os afetos relacionados à tristeza sejam substituídos e preenchidos por afetos que potencializam a existência.

Complementando essa análise, de forma mais situada, a A10 criou sentido para o texto, relacionando esse suposto julgamento ao próprio lugar onde vive, ao dizer: “Penso na cidade pequena como a nossa aqui, onde as pessoas ficam olhando a vida dos outros”. O município onde vivem os participantes da pesquisa possui, aproximadamente, seis mil habitantes. Logo, essa associação foi feita pelo fato de, certamente, as pessoas serem conhecidas. Observei, nesse cenário, que os sentidos construídos para “julgamento” não se limitaram apenas à pessoa representada no texto, houve uma relação com os alunos de uma determinada localidade. Nas palavras da A10, olhar a vida dos outros é algo que ocorre na sua comunidade. Nesse horizonte, em consonância com a análise realizada no parágrafo anterior, olhar a vida das pessoas pode ter o sentido de fofocar, espalhar ou julgar alguma falha que alguém tenha cometido, mediante padrões sociais de certo e errado, gerando preconceitos e, até mesmo, injustiças sociais.

Os sentidos dos textos não são estáticos e fechados, pois, ao colidir com os estudantes, na relação entre linguagem, sujeito, afeto e espaço, eles produzem novos textos e sentidos. Observei isso na fala de A17. O encontro com o texto levou o aluno a contar suas experiências cotidianas. Primeiramente, o estudante foi afetado em uma posição semelhante à representação do texto, quando sentiu os olhares da classe em direção a ele: “me senti julgado agora, como na imagem, todo mundo olhou para mim”. Isso gerou um desconforto ao estudante, a partir do imaginário que ele fez de que a classe poderia julgar a fala dele como algo sem sentido.

Na busca por eliminar esse afeto de desconforto, o aluno citou um episódio real da sua vida. Segundo ele, ao tentar empinar de moto ele sofreu uma queda, isso chamou a atenção das pessoas. Como efeito desses olhares, o estudante relatou: “[...] eu me senti humilhado e não quis mais fazer isso”. A humilhação sentida, nesse contexto, refere-se

a “vergonha”, afeto que Spinoza (2009) caracteriza como a ideia de uma ação nossa desaprovada pelos outros. No caso do aluno, a ação pode ter sido julgada pelas pessoas como algo errado, ao tentar se exibir ou se aparecer, resultando, conseqüentemente, na queda. Assim, a atitude do aluno para se perseverar sobre o julgamento social foi não voltar mais a empinar de moto.

Após os comentários anteriores, a fala de A9 - “a gente começa a refletir antes de julgar o próximo né” - demonstra que a aluna levou a questão do julgamento social para o segundo gênero de conhecimento. No primeiro gênero, o ser que julga faz isso a partir de ideias confusas, ou seja, a pessoa pensa que está julgando o outro por seus próprios conceitos, mas está submetida a crenças e preconceitos implantados na sociedade por certos grupos que detém o poder. Nas palavras de Spinoza (2009), quando a pessoa é capaz de agir pela razão, ela alcança um outro nível de conhecimento, o que lhe possibilita refletir. Assim, a aluna percebeu que, em vez de simplesmente julgar alguém por certos padrões sociais, pode ter uma atitude mais humana e acolhedora.

Após a imagem, busquei analisar o encontro dos estudantes com outra percepção textual presente no cotidiano: o cheiro, percebido pelo espaço olfativo. Vejamos:

Imagem 3



Fonte: imagem gerada durante a aula, percepção textual olfativa.

(Após passar os frascos com cheiro)

P: Que cheiro pode ser esse?

A1: **Perfume.**

A6: Parece cheiro daquelas **flores da primavera.**

A27: É aquele perfume **Florata.**

A14: Acho que é o **Malbec.**

A10: Pra mim é o **Coffee.**

P: Este cheiro pode estar comunicando alguma coisa?

A1: Que a **pessoa acabou de sair do banho**, ou quando estou **passando perto de uma perfumaria**, como a loja “O Boticário”.

A27: Que **tem alguém ou alguma coisa cheirosa por perto**.

A15: Quando eu passo em frente à praça, aquele povo está esperando ônibus pra ir pra faculdade, a **gente sente aquele cheiro de perfume**, que povo cheiroso!

PS: Quando eu tomo banho que passo perfume minha filha pergunta: já vai pra escola? **Pra ela o perfume comunica que eu vou sair**.

A23: **Perfume também representa saudade de uma pessoa, uma pessoa que usava um perfume e quando você sente o cheiro, lembra essa pessoa**.

P: Tem alguma pessoa que você se lembra pelo cheiro do perfume?

A23: Eu lembro de **uma amiga** que mudou pra outro estado.

(Grifos meus)

A atenção à multissensorialidade, há muito tempo, tem sido reconhecida em determinadas culturas. Como exemplifica Mills (2016), a partir da leitura do trabalho de Pandya (1993), comunidades Ongees utilizam o cheiro corporal para definir a identidade individual. Essas culturas apresentam percepções corporais riquíssimas que contribuem para as práticas comunicativas.

No cotidiano, os alunos convivem com diversas percepções sensoriais que vão além do visual ou da palavra. Nessa perspectiva, a gramática do cheiro pode ser uma das possibilidades de constituição textual, mas é pouco explorada na escola, pois a ênfase maior ainda está na escrita, na fala e no visual.

Nas práticas cotidianas, não é apenas uma notícia, uma redação ou postagens nas redes sociais que comunicam, o corpo é capaz de captar o que acontece em seu ambiente. Mills (2016) explana sobre o espaço olfativo. Segundo a autora, trata-se das “fronteiras espaciais ou limites do que um indivíduo pode perceber” (Mills, 2016, p. 145). Um exemplo citado por ela é a capacidade de sentirmos o cheiro de algo que não estamos vendo, como o jantar de um vizinho.

No processo de *becoming*, após entrarem em um espaço aberto ao surgimento, começando a significar o cheiro como sendo texto, os estudantes passaram a ampliar suas construções de sentido ao serem afetados por um cheiro.

Para a A1, através desse cheiro, é possível perceber que uma “pessoa acabou de sair do banho”, ou que há uma “perfumaria, como a loja O Boticário” por perto. Na mesma direção, a A27 comentou que o olfato comunica: “Que tem alguém ou alguma coisa cheirosa por perto”. O cheiro do perfume constrói sentidos, também, no cotidiano da A15: “Quando eu passo em frente à praça, aquele povo está esperando ônibus pra ir pra faculdade, a gente sente aquele cheiro de perfume, que povo cheiroso!” Isso mostra

uma experiência cotidiana da aluna com o espaço olfativo. Ela é afetada positivamente pelo cheiro. Porém, se ela passasse perto de alguém e sentisse cheiro de chulé, poderia ser afetada negativamente, despertando um sentimento de nojo.

Essas percepções olfativas enfatizadas pelas estudantes corroboram para elas compreenderem o espaço olfativo urbano, auxiliando na apreciação de “diferentes pessoas, alimentos, restaurantes e lojas em qualquer mistura suburbana” Pennycook, 2017, p. 279).

Outro exemplo de comunicação olfativa foi relatado pela PS aos alunos: “Quando eu tomo banho que passo perfume minha filha pergunta: já vai pra escola? Pra ela o perfume comunica que eu vou sair”. Isso revela que a experiência com o cheiro entre a professora e a sua filha é uma comunicação situada, haja vista que “os cheiros nos chamam, convocando associações com pessoas, lugares, horários e atividades” (Pennycook, 2017, p. 279).

Para Mills (2016), é por meio das conexões corporais entre pessoas, textos e tecnologias que os conhecimentos são construídos. A autora, com base em Wenger (1998), chama essas conexões de comunidades de prática, envolvendo experiências entre pessoas e acontecimentos sociais. O cheiro é uma das multissemoses que, assim como a palavra, pode comunicar um perigo: um vazamento de gás, um produto tóxico nocivo à saúde, uma comida estragada etc. O cheiro pode comunicar, também, que a pessoa está passando próximo a uma padaria ou que o vizinho está fazendo um churrasco.

O cheiro está muito relacionado ao afeto. O encontro entre os corpos pode aumentar ou diminuir a potência de agir, emergindo afetos de desejo, alegria ou tristeza. No caso, o cheiro sentido na sala de aula produziu um bom encontro com os alunos. Observei na imagem 6 que, após cheirar o produto, a A1 passou o frasco para sua colega, mas continuou cheirando a tampa. Também, após definir o cheiro como perfume, os alunos citaram qual fragrância parecia ser (floratta, coffee, malbec), supostamente, cheiros que fazem parte de suas experiências cotidianas. Outra definição é da A6 - “[...] cheiro de flores de primavera” -, demonstrando um encontro positivo com o cheiro.

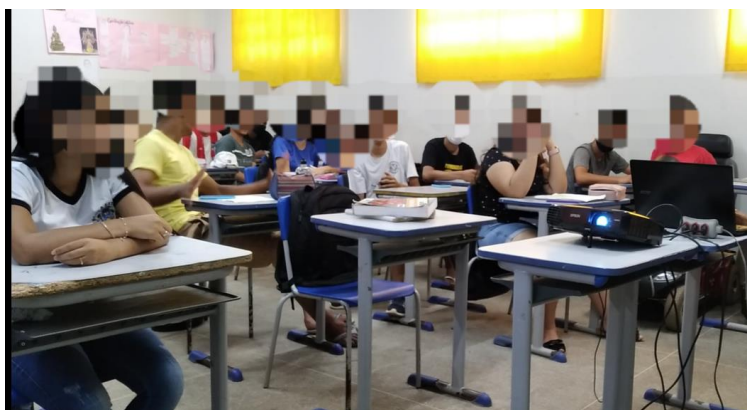
Nas palavras de A23: “Perfume também representa saudade de uma pessoa, uma pessoa que usava um perfume e quando você sente o cheiro, lembra essa pessoa”. Isso demonstra que a estudante teve uma afecção mais intensa com o cheiro, emergindo, desse

encontro, o afeto de saudade. Nesse sentido, o cheiro não está relacionado a um produto agradável ou desagradável, mas aos sentimentos por uma pessoa. Segundo Spinoza (2009), a saudade se refere a um desejo intensificado de desfrutar de uma coisa, porém esse desejo é refreado por recordações que excluem a existência daquela coisa. Assim, a saudade se refere a uma tristeza pela lembrança da amiga da aluna que se mudou para outro Estado.

Como analisei, o texto olfativo está diretamente ligado ao contexto espaço-temporal em que o aluno está inserido. Os alunos relataram particularidades em que o cheiro acontece, como uma assemblagem, em suas experiências vivenciais relacionadas a modos de vida, relações afetivas e aos lugares em que vivem, como o espaço urbano.

A seguir, vejamos os sentidos construídos em outro encontro dos estudantes com texto:

Imagem 4



Fonte: imagem gerada durante a aula, percepção textual sonora.

P: Que som pode ser esse?

A13: Da **sirene da ambulância**.

A26: Do **carro da polícia**.

A14: Pode ser do **bombeiro** também.

P: Este som pode estar comunicando alguma coisa?

A13: Quando a gente ouve esse som, **geralmente é acidente**.

A26: Quando tem alguma **perseguição ou fuga da polícia**, a gente ouve esse som também.

A15: Está **avisando que a gente precisa sair da frente, liberar a estrada né**.

A27: Professora, uma vez eu fui para Cáceres e deu **engarramento**. A gente estava do lado direito, **aí veio um carro e entrou do lado esquerdo, e estava vindo uma ambulância, e não dava pra passar porque ele entrou lá de enxerido, aí ele teve que entrar no meio do mato pra ambulância passar**.

P: Como esse som afeta vocês? Vocês têm algum sentimento quando ouve esse som?

A26: **Desespero**, eu já ouvi esse som, e quando depois fui saber carro de polícia correndo atrás de bandido.

A28: **Preocupação**, pode ser algum conhecido da gente que está mal.

A13: **Eu gosto de ouvir esse som.**

(Risos)

A13: Uai, significa que a pessoa está sendo socorrida.

(Grifos meus)

O som também é um recurso semiótico que faz parte do espaço sensorial dos alunos. O espaço auditivo vai além do som de palavras, refere-se à comunicação por meio dos diversos conjuntos sonoros percebidos pelos alunos no cotidiano. Mills (2016) cita um exemplo do som do avião que pode ser ouvido a vários quilômetros de distância.

Na aula em que realizei com os estudantes do segundo ano, coloquei um efeito sonoro. Ao serem afetados pelo som, os estudantes o definiram com diferentes sentidos: sirene da ambulância, da polícia ou do corpo de bombeiros. Isso foi pronunciado de acordo com as experiências sonoras que os estudantes tiveram em suas vivências. Por exemplo, o A13 citou que “quando a gente ouve esse som, geralmente é acidente”, ou seja, para ele, se refere ao som da sirene da ambulância ou do corpo de bombeiros. Para a A26, “quando tem alguma perseguição ou fuga da polícia a gente ouve esse som também”. Nesse viés, a estudante associa o som à sirene da polícia. A A15 também relatou: “está avisando que a gente precisa sair da frente, liberar a estrada né”. A estudante construiu sentidos para a comunicação, sem o uso da palavra, captando a informação apenas pela percepção sensorial sonora.

Observei, ainda, que, assim como ocorreu na construção de sentidos, através do encontro com outras experiências textuais, os alunos, no encontro com o texto sonoro, também construíram sentidos relatando uma história ocorrida no cotidiano. Nesse encontro com texto, quem contou essa história foi a A27, ao lembrar de um engarrafamento em que ouviu o som da ambulância precisando passar. A estudante fez uma crítica a quem estava impedindo essa passagem, ao dizer: “veio um carro e entrou do lado esquerdo, e estava vindo uma ambulância e não dava pra passar, porque ele entrou lá de enxerido”. Essa crítica mostra que a aluna se sentiu indignada com o ocorrido. A indignação, segundo Spinoza (2009), refere-se ao ódio por alguém que causou mal a um outro. A aluna sentiu, também, escárnio, uma alegria por desprezar

aquilo que causou ódio (Spinoza, 2009). Notei isso na citação: “aí ele teve que entrar no meio do mato pra ambulância passar”.

O encontro com esse som no cotidiano afetou, também, outros estudantes. A A26 relatou o sentimento de: “Desespero, eu já ouvi esse som e depois quando fui saber era carro de polícia correndo atrás de bandido”. E a A28 relatou o sentimento de: “Preocupação, pode ser algum conhecido da gente que está mal”. O desespero se referiu ao contexto de medo, uma tristeza que sentimos por algo que tememos ou temos dúvidas (Spinoza, 2009). No caso relatado pela aluna, o medo representou a ação dos bandidos na sociedade. Por outro lado, a preocupação citada pela A28, referiu-se à benevolência, o desejo de fazer o bem (Spinoza, 2009) a uma pessoa que está passando mal e que, talvez, seja conhecida.

Observei, ainda, um outro afeto expresso pelo A13 - “Eu gosto de ouvir esse som” - demonstrando um encontro positivo (alegria) com o som da ambulância. Essa colocação do aluno causou risos na turma, pelo fato de entrar em controvérsia com os relatos anteriores que despertaram o desejo e a tristeza. Porém, o aluno argumentou, explicando a causa que o afetou, ao dizer: “uai, significa que a pessoa está sendo socorrida”. Percebi, nesse contexto, que os alunos foram afetados de diferentes maneiras no encontro com esse texto sonoro, construindo diferentes sentidos.

Em momentos anteriores à aula, após os alunos discorrerem sobre “o que pode ser considerado texto”, passei a apresentar diferentes textos para eles construírem sentidos. O primeiro texto que apresentei foi uma imagem. Após vários alunos explanarem os sentidos construídos por eles, a A28 expressou: Professora, explica pra nós o significado correto da imagem.”. A aluna esperava uma versão mais consolidada da professora, considerada mais correta ou verdadeira, em detrimento das construções de sentidos desenvolvidas por outros alunos. Desse modo, pude perceber uma predominância da unicidade de sentido. Provavelmente, a aluna vivenciou, durante sua formação escolar, aulas de LP mais voltadas para a homogeneidade dos sentidos, no conceito de “certo” e “errado”.

Considerando os sentidos em uma perspectiva rizomática, como sendo construídos através de várias experiências (sensoriais, afetivas, linguísticas, etc.) interconectadas nas vivências dos estudantes no mundo, compreendo que esse conceito de “certo” e “errado” limita as aulas de LP. Isso torna o conhecimento algo fixo e centralizado no professor, distanciando os estudantes de seus repertórios vivenciais.

Assim, em controvérsia a essa visão hierarquizada do professor como detentor do conhecimento, em um processo de *wondering*, indaguei aos estudantes: “P. Será que somente o significado que eu atribuir estará correto ou tudo que vocês já falaram também contribuiu para a construção dos sentidos?”. Com esse questionamento, os alunos passaram a refletir sobre outros modos de construir sentidos, explorando seus repertórios vivenciais ao dialogarem com o professor. Diante disso, no encontro com outros textos, imagéticos, olfativos e sonoros, os estudantes passaram a construir diferentes sentidos, relatando suas experiências cotidianas.

No decorrer dessa aula, fui percebendo que tanto os estudantes quanto as aulas de LP e eu, como professora, entramos em um processo liminar, um espaço aberto para a desconstrução e a transformação. As aulas de LP, nesse horizonte, começaram a se tornar outras, ao se desvincularem de concepções mais tradicionais, se abrindo para outras formas de letramentos mais fluídas e dinâmicas, como o afetivo e o multissensorial.

Os estudantes começaram a se tornar outros, à medida em que foram afetados com outras práticas de letramentos. Com isso, observei que, ao construir sentidos para texto a partir de seus repertórios vivenciais, os alunos não apartaram a linguagem de seus corpos e de suas formas de sentir e existir no mundo (Rocha e Megale, 2023). Nessa direção, os sentidos construídos pelos estudantes passaram para um processo de *generating*, a geração, a criação ou a emergência de novos conhecimentos. Em outras palavras, gerar ou emergir algo novo se refere ao “processo de criação dos conceitos surgindo” (Somerville, 2007, p. 239), por meio de “um processo iterativo e cíclico de representação, engajamento e reflexão” (p. 240). Nesse processo, notei que, ao construir sentidos a partir de seus repertórios vivenciais, os estudantes passaram a considerar a assemblagem entre um conjunto de representações: histórias de vida, conhecimentos de mundo, sentimentos e emoções, corpo e mente, percepções sensoriais. Com isso, os sentidos de linguagem e texto, para eles, começaram a ser ampliados.

Como professora e pesquisadora, fui afetada positivamente com essa aula e as interações com os estudantes. Percebi que eu também estava me tornando outra, ao entrar em um espaço liminar, que é permeado pela incerteza, a imprevisibilidade, a dúvida, o desfazer, que antecede todo processo de devir. Assim, ao me abrir para um processo de (des)construção das minhas práticas como professora, adotando outras

perspectivas de letramento, por meio da translíngua, do afeto e da multissensorialidade, notei que minhas aulas estavam se tornando mais fluídas e dinâmicas.

Porém, embora eu tenha avançado na busca por desafiar conceitos mais tradicionais de texto, linguagem e sentidos nas aulas de LP - trazendo para os estudantes práticas de letramentos que os permitissem construir sentidos, por meio de seus repertórios vivenciais -, refleti que eu poderia ir além dessa aula. Como é possível observar nas imagens 3 e 4, o modo como a sala estava organizada durante a aula, os alunos sentados nas cadeiras, ainda permanecia na forma tradicional. Com isso, outros recursos sensoriais, como a locomoção pelo espaço, por exemplo, não foram explorados. Ao revisar meu planejamento inicial, verifiquei que uma outra atividade planejada para ampliar o uso da multissensorialidade na construção dos sentidos do texto poderia ser pertinente para explorar o recurso da locomoção e outros sentidos na sala de aula. Essa atividade se refere à produção do gênero instrucional receita, por meio de uma assemblagem de recursos sensoriais. Vejamos, na próxima seção, como ocorreu essa aula.

3.2. Multissensorialidade e assemblagem na produção de receita

Nesta seção, busquei discutir sobre os sentidos construídos pelos estudantes na produção do gênero textual receita, considerando uma assemblagem de recursos semióticos e sensoriais. No meu planejamento inicial, no processo de *wondering*, ao questionar sobre uma atividade que poderia ampliar o significado dos recursos sensoriais no texto, por meio de uma assemblagem, recorri a Mills (2016). Segundo a autora, atividades cotidianas, como culinária, dança, esporte, jardinagem e outras, são desenvolvidas por meio de atos corporificados. Nesse contexto, a partir da leitura de Mills, planejei englobar recursos sensoriais, como: o cheiro, o som, a degustação na aula de produção do gênero receita. Para isso, foi necessário considerar o gênero receita como um ato corporificado, conforme as experiências cotidianas.

Ao revisar o material didático enviado pela SEDUC/MT para ser utilizado nas aulas de LP no quarto bimestre do ano letivo de 2022, percebi que o material contemplava, na parte de estudos de produção textual, o gênero instrucional. O texto selecionado para trabalhar esse gênero tratava-se de uma receita escrita de espaguete,

acompanhada por uma imagem estática do prato pronto e pela descrição das características do texto: título, linguagem e conteúdo.

Observei que, dessa forma, o texto seria estudado na perspectiva estrutural, visando um conhecimento cognitivo que distanciaria o letramento escolar da vida cotidiana do aluno. A culinária não é meramente cognitiva é uma prática multissensorial, considerada por Mills (2016) como habilidades cotidianas desenvolvidas por meio de atos corporificados. Além disso, com o auxílio das tecnologias, o texto estático não é mais atrativo (Howes, 2016). O estudante pode acessar canais como o *YouTube* para aprender a produzir uma receita, visualizando, em conjunto com a fala, outras modalidades, como os movimentos de quem está produzindo a receita, o espaço (cozinha), os ingredientes etc. Esse letramento digital possui mais proximidade com a realidade social, auxiliando o aluno em um processo de aprendizagem mais interativo. Portanto, parti desse foco para abordar sobre o gênero instrucional na aula de LP. Vejamos abaixo a imagem e o link do canal onde se encontra a receita de espaguete que selecionei para introduzir a aula:

Imagem 5



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=JtU814WfnAM>

Com esse vídeo, foi possível introduzir com os alunos as características da receita: os ingredientes, as expressões verbais e temporais que conduzem o modo de fazer e, ainda, a finalidade de uso desse gênero textual. Os alunos puderam visualizar o passo a passo realizado pelo chefe de cozinha, as dicas para preparar a receita e o prato pronto. Nesse enfoque, predominaram, como formas de letramento, as modalidades linguísticas e visuais.

Porém, o espaço escolar pode ir além do domínio visual, transcendendo os limites entre diferentes modos semióticos na construção dos sentidos (Pennycook, 2017)

ao explorar diversos recursos sensoriais como o cheiro, o som, o paladar, o movimento corporal, entre outros, enquanto os alunos produzem a receita na sala de aula. Essa prática torna a aprendizagem mais concreta, incluindo, também, o letramento material, haja vista que os alunos podem aprender a manusear diferentes artefatos na preparação do alimento.

Segui nesse entendimento, propondo aos alunos que produzissem uma receita na sala de aula. Com efeito, notei que a aula de LP estava, novamente, entrando em um processo de *becoming*, um espaço liminar para o surgimento, à medida em que buscava desconstruir as práticas textuais estudadas em uma perspectiva estruturalista.

Ao me reunir com a PS para tratarmos de como a atividade seria desenvolvida em sala de aula, constatamos que não seria possível preparar a receita de espaguete, por não podermos utilizar fogo no ambiente escolar. Nesse contexto, A PS e eu, buscando adequar o planejamento de acordo com o espaço da sala de aula, escolhemos fazer pipoca, suco, mousse, pela praticidade em manusear os materiais necessários na sala de aula. A ideia inicial que eu e a PS tivemos, em diálogo, foi alguns grupos prepararem pipoca, outros, sucos, outros, mousses etc. Porém, ao comunicarmos aos alunos, por meio do grupo de *WhatsApp* sobre a atividade que seria desenvolvida, eles fizeram a proposta de cada grupo preparar pipoca e, também, um sabor de suco - o que julgamos mais adequado. Desse modo, tiramos a mousse e outras opções de alimentos para não ficarem muitos materiais e ingredientes para a locomoção. Assim, os alunos foram ativos, também, no planejamento da aula.

A partir do momento em que a aula de LP entrou no processo de se tornar outra (*becoming*), eu, a PS e os estudantes também nos envolvemos nesse processo contínuo de transformação. A aula de LP se tornou um espaço intermediário para a desconstrução e a geração (*generating*) de outras formas de reflexão e representação. Esse processo agregou o “fazer de novas formas provisórias que desconstroem as construções binárias do eu e do conhecimento” (Somerville, 2007, p. 235). Nesse sentido, diferente da construção binária que centraliza o conhecimento no professor, ao passo que o aluno se torna apenas o receptor ou aprendiz, o planejamento passou a ser construído de modo reflexivo e fluído, por meio do diálogo, considerando, também, as ponderações dos estudantes.

No instante em que o gênero textual receita começou a ser estudado ao mesmo tempo em que era preparado, como um ato corporificado, a aula de LP se tornou um

espaço aberto para a geração (*generating*). Assim, novos significados e conhecimentos foram emergindo, à medida em que os alunos foram construindo sentidos por meio da assemblagem, envolvendo os artefatos materiais, os recursos linguísticos e sensoriais, o espaço e as ações, conforme veremos mais adiante.

Para essa aula, os participantes da pesquisa usaram diversas ferramentas, como pipoqueira, jarra, copo, colher, bacia, guardanapo, incluindo, também, os ingredientes para a receita: pipoca, manteiga, suco em pó Tang, sal e açúcar. Vejamos um momento de interação na produção da receita:

Imagem 6

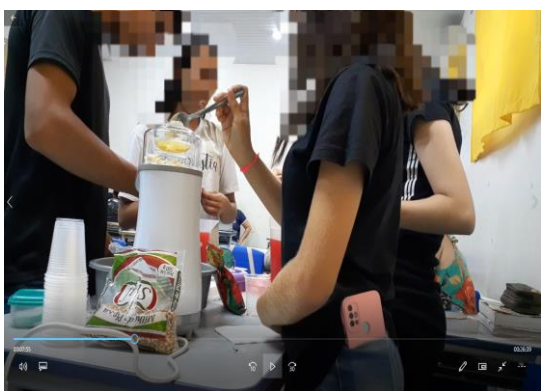


Imagem 7



Fonte: alunos do grupo 2. Imagens geradas durante a aula de produção de texto “receita”

A12: **Como que faz pipoca aí?**

A15: Você nunca fez pipoca na pipoqueira não?

A12: Eu não.

A15: Você **põe** a pipoca aqui para estourar e a manteiga nessa parte de cima, aí ela derrete, **depois você joga** em cima da pipoca.

(Aluna liga o aparelho, a pipoqueira faz barulho)

A15: Cadê a manteiga – **pega lá a manteiga no outro grupo.**

A29: **Tem que pôr** um pouquinho de sal aqui junto com a manteiga.

(O cheiro da pipoca começou a exalar)

A21: Já **to sentindo o cheiro** da pipoca.

A5: **Já provou o suco?**

A15: Ainda não, me dá aí um copo.

A5: **Ta bom?**

A15: **Não, coloca** açúcar.

A29: Deixa eu provar, **coloca** mais um pouquinho de pó também e o açúcar.
(Grifos meus)

Nas imagens 6 e 7 e no trecho do diálogo produzido pelos alunos, enquanto preparavam a pipoca e o suco, é possível perceber a estrutura do gênero receita. Porém, não de forma abstrata, e sim como um ato corporificado, em combinação com vários elementos sensoriais como o cheiro, o som, o movimento, a locomoção e o paladar. Enquanto a A15 produzia um texto oral, explicando para sua colega como preparar a

pipoca na pipoqueira elétrica - “Você põe a pipoca aqui para estourar e a manteiga nessa parte de cima, aí ela derrete, depois você joga em cima da pipoca” -, ela utilizava os tempos verbais no modo imperativo (põe, joga) e o advérbio de tempo (depois) para marcar a sequência da ação. Ao mesmo tempo, ela realizava a ação, como mostra a imagem 7. O verbo no modo imperativo apareceu também nas falas “coloca açúcar” e “coloca mais um pouquinho de pó também e o açúcar”.

É importante ressaltar que a construção dos sentidos nessa produção textual englobou não apenas a estrutura e a prática da produção da receita, emergiu um conjunto mais abrangente de conhecimentos inter-relacionados. Isso envolveu, também, a construção dos sentidos ao aprender a utilizar a ferramenta (pipoqueira). Observei isso na fala da A12, ao perguntar: “como que faz pipoca aí?”. Ou seja, a aluna não sabia usar esse material. Em virtude disso, ao participar da atividade de forma ativa e colaborativa, a aluna aprendeu, também, a usar um novo artefato, consolidando a educação escolar com a prática social.

Produziu sentido, também, durante a realização da receita, o cheiro, como percebido por A21 - “já to sentindo o cheiro da pipoca” -, demonstrando satisfação e despertando desejo de comer o alimento. O paladar também foi fundamental na inter-relação dos sentidos, pois sinalizou o tempero da receita, entrelaçando-se com as demais ações. Como mostra a imagem, a aluna provando o suco e, também, o diálogo entre eles - “A5: já provou o suco?/A15: ainda não, me dá aí um copo/A5: ta bom?/A15: não, coloca açúcar/A29: deixa eu provar, coloca mais um pouquinho de pó também e o açúcar” -, o paladar foi um dos recursos semióticos significativos nessa produção textual.

Outro ato corporificado foi a locomoção: o aluno foi até a mesa do outro grupo pegar a manteiga, a aluna colocou a manteiga na pipoqueira. A ocorrência da locomoção sinalizou a emergência de uma outra organização da sala de aula. Em vez da organização tradicional - alunos sentados nas cadeiras com caneta e caderno, focalizando cognitivamente nas atividades -, os alunos passaram a se locomover para realizar a atividade. Conforme as imagens 6 e 7, os estudantes formaram grupos, juntando as mesas em diferentes pontos da sala. Esse cenário integrou a locomoção a uma assemblagem de ações.

Como podemos observar, o cheiro, a degustação e o som dos artefatos estão interligados aos movimentos realizados e ao uso dos recursos linguísticos durante a

produção do texto instrucional. É essa assemblagem que produziu sentido no momento em que a aluna ensinou sua colega como preparar a receita usando a pipoqueira.

Nessa direção, as características do gênero receita não deixaram de ser contempladas, pois, além de a aluna explicar para sua colega o modo de preparo, é possível visualizar nas imagens 9 e 10, também, a lista dos ingredientes: a pipoca, o suco, o sal, o açúcar e a manteiga. Porém, essas características não foram somente assimiladas de modo cognitivo, pois tanto os ingredientes quanto os utensílios para o preparo estavam presentes, de modo materializado e concreto. Assim, os estudantes puderam, através do recurso sensorial do tato, manusear esses materiais. Mills (2016), além de ressaltar a importância da multissensorialidade, postula também que a materialidade é vital para as práticas de letramento. Logo, ao estudar sobre as características e funções sociais de um texto, produzir ou usar um texto nas práticas comunicativas, é importante construir sentidos não apenas através dos recursos linguísticos. Nas palavras de Pennycook (2017), os recursos linguísticos são importantes, mas não tomados de modo separado do contexto, e sim entrelaçados a um conjunto de ações dinâmicas, permeadas por diferentes recursos semióticos, artefatos e atividades em um determinado espaço. Nesse enfoque, considerar o conjunto entre a multissensorialidade e a materialidade contribuiu para a ocorrência de uma aula mais engajada com a prática social do estudante.

Como abordado por Blommaert (2013), os sentidos são produzidos de modo situado, considerando os contextos e particularidades de vida. Portanto, a aprendizagem, nessa aula, produziu diferentes sentidos para os estudantes, visto que a A12, de modo individual, aprendeu, também, a usar um artefato que outros estudantes já sabiam. Observei, com isso, que a interação entre os estudantes foi enriquecedora, pois estes não foram vistos apenas como aprendizes. Eles também ensinaram os conhecimentos de mundo que já possuíam em seus repertórios vivenciais, como é o caso da A15 que ensinou a colega utilizar a pipoqueira.

Nessa circunstância, pude observar, novamente, a desconstrução binária de que o professor ensina e o estudante aprende. Desafiando essa vertente instrucionista, observei a emergência de um outro contexto em que o estudante não somente aprende, mas também ensina, ao trazer para a sala de aula o conhecimento de mundo construído por meio do seu repertório vivencial. Isso demonstra que é possível construir

conhecimentos a partir da interação entre estudantes e entre professores e estudantes, considerando as experiências de mundo.

Essa aula me afetou positivamente, ao observar a emergência de novos sentidos para texto e para a construção de conhecimentos. Para Somerville (2007, p. 238), “o significado é criado a partir de um conjunto de representações”. Essas representações, no contexto da aula, envolveram: os estudantes trazendo sugestões no planejamento da aula, a sala de aula organizada de modo que os estudantes pudessem se locomover, a assemblagem na produção da receita e a aprendizagem do uso do artefato integrada ao preparo da receita.

Observei, também, que, ao me propor trabalhar nessa perspectiva da emergência de novos conhecimentos, deparei-me com outro desafio: organizar o planejamento de acordo com o ambiente escolar. E lidar com desafios pode contribuir para a emergência de algo novo, tendo em vista que o planejamento, nesses termos, ao invés de fixo, passou a ser fluído e heterogêneo, considerando diferentes participações.

A aula abordada na próxima seção é interdisciplinar (língua portuguesa e artes) e explora outro espaço diferente da sala de aula. Embora essa aula não estivesse inicialmente planejada, percebi que poderia ser enriquecedora não apenas para modificar o espaço dentro da sala de aula, mas também para explorar outros espaços de forma interdisciplinar. Nesse sentido, analiso, na próxima seção, como ocorreram as práticas textuais e comunicativas dos estudantes, envolvendo a assemblagem, ao elaborar um texto referente à copa do mundo de 2022, no espaço externo (muro) da escola.

3.3. Assemblagem nas práticas comunicativas e textuais referentes à copa do mundo de 2022

Essa aula não estava prevista no meu planejamento inicial. Porém, o meu planejamento se tornou um espaço aberto para o surgimento, à medida em que adotei uma epistemologia da emergência. Conforme Somerville (2007), há muitas dimensões a serem consideradas para a qualidade do surgimento. Nesse sentido, é importante considerar o planejamento como algo móvel, fluído e aberto para a emergência de novas ideias. Assim, além de integrar os recursos sensoriais e afetivos no letramento em sala de aula, questionei, também, sobre a relevância de explorar esses recursos semióticos em outro espaço diferente da sala de aula, em um trabalho interdisciplinar.

Essa aula emergiu por causa da copa do mundo que iniciaria durante o período de geração de dados. Na aula de artes, os alunos produziram atividades referentes à copa. Alguns pintaram as bandeiras dos países classificados para a disputa do mundial, outros pintaram o mascote da copa, a taça, o Pelé – jogador conhecido como rei do futebol etc.

Na aula de LP referente à ampliação dos conceitos de texto e linguagem, após indagar aos alunos sobre a concepção de texto, apresentei alguns textos⁸ para que eles pudessem observar as multimodalidades e as multissensorialidades. Nessa aula, dialogamos sobre uma imagem referente à copa. Com isso, discutimos sobre os países que fariam parte da copa e sobre alguns *slogans* que ficaram conhecidos pela torcida da seleção brasileira em períodos de copa, como: “eu sou brasileiro, com muito orgulho, com muito amor”, “mostra tua força Brasil”, “rumo ao hexa” etc. Durante esse diálogo, os alunos me mostraram algumas pinturas que haviam feito em artes.

Em uma das reuniões, durante o período de hora atividade, a professora de artes e eu propomos ampliar essas atividades, realizando um trabalho no muro da escola. Analisando os letramentos que eu estava abordando (translíngues, multissensoriais e afetivos), percebi que essas atividades poderiam ampliar a construção dos sentidos. Além de o aluno se envolver na produção do texto visual, através da arte e da palavra, isso ocorreria em um espaço externo da escola, possibilitando, também, outras experiências comunicativas.

O espaço escolar, nesse contexto, passou a ter um outro sentido para os alunos. Vejamos:

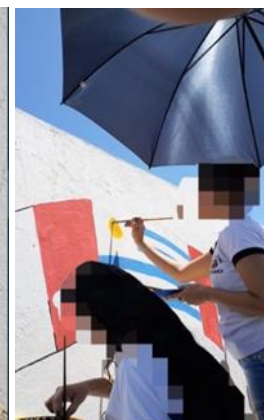
Imagem 8



Imagem 9



Imagem 10



⁸ O diálogo sobre conceitos de texto e algumas dessas atividades foram apresentadas na seção 3.1.

Fonte: dados coletados durante a pintura do muro.

(Um tempo depois do início das atividades)

A24: **Essa tinta tá seca**, A29,

A1: Coloca água.

(Aluno coloca água na tinta)

A29: Olha aqui, A1, tem que colocar mais?

A1: Não, agora se quiser misturar mais tinta azul...

(O diálogo foi interrompido pelo carro que passava no momento fazendo barulho, **alunos pararam de pintar para olhar o carro passando, A1 conheceu quem estava dentro do carro e acenou.** Em seguida os alunos voltaram a pintar)

[...]

(Em outra parte da pintura do muro)

A23: O que tá acontecendo com esse amarelo?

(Professora (PA) olha o prato)

PA: Mas também, o prato tá sujo embaixo, e outra, o pincel que tá aqui dentro tá sujo de verde, olha.

(A aluna troca o prato com tinta amarela [...])

P: Não vai pintar os raios do sol?

A23: **Não tenho coordenação motora** para fazer esses detalhes não, professora.

A28: **A mão dela treme por natureza**, mostra pra professora A23.

(Aluna estende a mão)

P: Acho que a PA pode te dar algumas dicas pra você conseguir fazer.

(A28 chama a PA [...])

PA: Usa esse pincel de contorno, ele é mais fininho...

(O diálogo foi interrompido por A10 que estava passando por ali no momento em que a aluna estava pintando a bandeira)

A10: **Essa é a bandeira da Argentina?**

A25: **Não, é a do Uruguai**, a outra que é da Argentina.

A23: Gente, **isso não é Argentina não?**

A28: **É Argentina**, galera.

A25: **É Uruguai.**

[...]

(Em outra parte da pintura do muro)

A27: Gente, **que calor, tá queimando, tô ficando queimada de sol.**

A9: Eu tô ficando queimada **de sol e toda suja de tinta** também.

A22: Professora, traz a sombrinha aqui (professora pesquisadora)

A27: A professora (professora de artes) tá lá na padaria, **acho que ela foi comprar coca.**

A9: Será, gente!

A27: Por enquanto, é só uma suposição.

(Professora de artes comprou coca-cola, **os alunos pausaram as atividades e foram para debaixo da árvore, ao lado da padaria, tomar coca-cola.**)

Na perspectiva do letramento espacial (Mills, 2016), ao substituir a sala de aula, ambiente interno da escola, pelo espaço externo, conforme a imagem 9, os alunos entraram em contato com um espaço mais abrangente. O muro, a calçada, a rua, as árvores e a padaria em frente à escola tratam-se de um conjunto de representações que contribuíram para a construção dos sentidos nas práticas comunicativas e textuais dos estudantes. Pesquisadores contemporâneos, como Blommaert (2013), Canagarajah (2017), Pennycook (2017) e outros, postulam sobre a relevância do espaço nas práticas

comunicativas. O espaço não é neutro, faz parte do repertório vivencial do estudante. Nesse contexto, as práticas comunicativas envolvem a materialidade, a sensorialidade, a afetividade, as palavras, os corpos e as ações incorporadas no espaço e no tempo.

O letramento material (Mills, 2016) também se tornou relevante nesta aula, à medida em que os artefatos materiais também contribuíram para a construção dos sentidos nas práticas comunicativas e textuais. Alguns materiais usados cotidianamente pelos alunos passaram a ter outra função no espaço em que ocorreu a aula. Desse modo, emergiu uma outra representação da sala de aula. Como por exemplo: a cadeira que, além de usada para sentar, passou a ser usada, também, para os alunos subirem, durante a pintura da parte mais alta do muro, ou para um aluno subir, com a sombrinha, para tapar o sol nos colegas. Isso é possível observar nas imagens 9 e 10. Outros materiais, como o muro da escola, deram lugar ao caderno, e as tintas e pinceis substituíram o lápis de cor.

No momento em que acontecia a produção textual no muro da escola, a temperatura do ar-condicionado da sala de aula foi substituída pela luz solar, devido ao espaço em que os alunos se encontravam. Nesse cenário, um outro material relevante no contexto da emergência foi a sombrinha. É possível observar, ainda, nas imagens 8, 9 e 10, os movimentos corporais, a locomoção, a luz solar em contato com a pele dos alunos. Desse modo, ocorre uma assemblagem entre o espaço, a materialidade e a multissensorialidade nas práticas comunicativas.

Mills (2016) postula que uma das percepções sensoriais relevantes para as práticas de letramento, que as vezes é negligenciada, é o espaço térmico. Como exemplo, a autora cita a distância entre um indivíduo e uma lareira para se aquecer. Nesse contexto, observei que a temperatura foi significativa no conjunto das atividades, como expresso por A27 “[...] que calor tá queimando, tô ficando queimada de sol”. Nos momentos em que a aluna entrou em contato com a sombrinha, o efeito do sol foi amenizado. Um outro momento que suavizou o calor ocorreu quando os alunos se deslocaram para debaixo da árvore. Nesse caso, a percepção sensorial referente ao paladar complementou o refrigério da sombra. O objetivo da coca-cola, então, foi além da degustação, significando uma sensação de frescor para os alunos que estavam no sol.

O espaço externo à escola se tornou um espaço aberto para a emergência nas interações comunicativas, uma vez que os estudantes estavam na calçada, entre o muro e a rua. Assim, além da comunicação entre professoras e estudantes, outras pessoas

poderiam passar na rua e interagir com os alunos. Nesse espaço, enquanto pintavam o muro, os alunos comunicavam entre si, com as professoras, e mesmo com outras pessoas que passaram na rua, por meio de diversos recursos semióticos e sensoriais (palavras, gestos, cheiro da tinta, a locomoção, o tato no manuseio dos materiais etc). Ocorreu, desse modo, uma assemblagem entre artes e linguagem, pois tanto a pintura quanto a comunicação são atos corporificados (Mills, 2016).

Enquanto os alunos A1, A24 e A29 comunicavam entre si sobre a textura da tinta, o carro passou na rua fazendo barulho. Nesse momento, os estudantes interromperam a pintura para observar o carro passando. Notei, conforme a imagem 8, que a A1 conheceu quem estava dentro do carro e usou uma linguagem corporal ao acenar. Nesse cenário, o barulho do carro também significou, pois chamou a atenção dos alunos para alguém que estava passando. Conforme Mills (2016, p. 139) “quando os humanos se comunicam uns com os outros, com ou sem tecnologias digitais, o corpo é central para a atuação prática da interação”. Desse modo, a interação escolar se tornou complexa ao colidir com a interação social. As percepções sensoriais, como o barulho do carro, o manuseio dos pincéis e do prato de tinta, a visão do espaço, construíram significados, constituindo uma assemblagem (Pennycook, 2017) na formação da situação comunicativa entre a aluna e o conhecido que passava naquela hora. Significou, também, a relação afetiva, o efeito de acenar se refere a um bom encontro que produziu afetos relacionados a alegria.

Conforme Blommaert (2013), a situação comunicativa acontece em tempo real. Observei isso porque não estava programado o momento de interação entre a aluna e o conhecido. A comunicação aconteceu em um contexto emergente, após a desconstrução tradicional da aula, saindo do ambiente interno da sala para explorar outro espaço. No mesmo momento em que os alunos pintavam o muro, o caminhão também passava pela rua. A linguagem, nesse sentido, não é programada, ocorre de acordo com o tempo, o espaço e as interações.

Um outro momento em que a corporificação produziu sentido na pintura do muro foi quando a A23 estava pintando a bandeira do Uruguai. Nesse instante, a aluna expressou: “não tenho coordenação motora para fazer esses detalhes não professora”; e a A28 complementou, dizendo: “a mão dela treme por natureza, mostra pra professora A23”. A coordenação motora se trata das habilidades corporais para realizar movimentos. A aluna estava pintando detalhes da bandeira, como os raios do sol. Nesse

sentido, as dicas da PA em usar um pincel mais adequado enfatizou a construção da habilidade corporificada na produção da pintura.

Na assemblagem entre a comunicação, o uso dos artefatos materiais e a produção da pintura, uma outra interação emergiu no momento em que A10 indagou: “Essa é a bandeira da Argentina?”. Para discorrer se a bandeira era da Argentina ou do Uruguai, outros alunos, como A25, A23 e A28, participaram da interação. Nesse contexto, as bandeiras produziram um outro sentido, pois, além da pintura artística, os alunos aprofundaram seus conhecimentos geográficos sobre qual país a bandeira representa. Após concluir as atividades, registrei a pintura do muro concluída. Vejamos na imagem 11:

Imagem 11



Fonte: Imagem registrada do muro da escola

A arte foi composta por texto visual e escrito, mostrando as bandeiras participantes da copa, com destaque para a bandeira do Brasil, frases motivacionais da seleção brasileira etc. Isso representou o patriotismo e a torcida dos alunos. Nesse sentido, observei que os estudantes foram afetados e também buscaram afetar os leitores do texto, pintando o muro da escola com emoções positivas. As frases selecionadas pelos estudantes para complementar a pintura - “Mostra sua força, Brasil” e “Em busca do hexa” - representam um afeto de esperança da vitória da seleção brasileira na copa. Segundo Spinoza (2009), a esperança se trata da alegria instável, vinda da ideia de uma coisa futura ou passada, da qual temos alguma dúvida se será realizada, ou seja, os estudantes não têm certeza da vitória da seleção brasileira, mas esperam, positivamente, que isso aconteça. Essa esperança é complementada, também, pela imagem da taça, o

mascote da copa e o Pelé. A imagem do Pelé, conhecido historicamente como rei do futebol, representa uma inspiração e a força da seleção brasileira, cinco vezes campeã da copa do mundo, significando, nesse sentido, um afeto positivo que aumenta a potência dos torcedores.

É importante ressaltar que no repertório vivencial dos estudantes, acompanhando a copa do mundo, eles não presenciaram nenhuma das conquistas da taça pela seleção brasileira, considerando que a última vitória, completando o penta, ocorreu no ano de 2002, há 20 anos e a faixa etária dos estudantes é até 17 anos. Logo, a significação, para os estudantes, da seleção forte na busca pelo hexa foi construída pelo repertório vivencial, formado pela historicidade. No repertório dos alunos, eles conhecem a história do Brasil como país do futebol, a história de jogadores considerados grandes nomes da seleção brasileira, como Pelé, a história do país que mais possui títulos mundiais, além de outras representações.

Após a derrota da seleção brasileira no mundial, o afeto positivo se converteu no afeto triste, o qual caracterizo, baseada em Spinoza (2009), como decepção. Conforme Spinoza, a decepção se trata de uma tristeza acompanhada da ideia de uma coisa passada que aconteceu contrariamente ao esperado. Apesar ser algo dependente do jogo que ainda iria acontecer, os estudantes mantinham a esperança da vitória, nutrida pelas várias representações da força histórica da seleção brasileira nos jogos.

Como os estudantes presenciaram nas copas anteriores a derrota da seleção brasileira, isso também produziu sentido, mas a esperança da torcida foi formada pela positividade. Após a derrota, o afeto de decepção trouxe, também, a lembrança de outras derrotas que os estudantes já presenciaram. Para trazer essas análises, enfatizo que não foi possível assistir os jogos com os alunos na escola, pois eles estudavam no turno matutino e os jogos da seleção ocorreram no turno vespertino. Além disso, a escola não disponibilizou transporte escolar para trazer os alunos nos dias dos jogos. Sendo assim, baseei o afeto de decepção dos alunos em alguns comentários que surgiam durante as aulas, após a seleção brasileira perder o jogo, como: A20 “Que raiva, o Brasil fez o gol primeiro e deixou empatar”. Em uma outra aula, após o estudante A8 cantar ironicamente - “mostra sua força Brasil” -, a A5 replicou - “agora já perdeu, nem adianta cantar”.

Após discutir sobre as aulas abordadas nas três seções deste capítulo, observei como as aulas de LP foram se tornando outras, ao abrirem espaço para a desconstrução,

o acaso, o interminável, o dinamismo, a imprevisibilidade e a reflexão - processo de transformação que possibilita a emergência do novo (Somerville, 2007). Pude notar que as concepções textuais que os estudantes começaram a ampliar na primeira aula se tornaram mais consolidadas à medida em que os estudantes passaram a construir sentidos para texto e práticas comunicativas, considerando toda a assemblagem presente no repertório vivencial. No momento das interações comunicativas, não houve uma hierarquização da palavra ou da estrutura textual em detrimento de outros recursos semióticos. Foi o conjunto de representações - multissensorialidade, materialidade, afetividade, espacialidade, corporificação etc - que construiu sentidos.

Desse modo, pude perceber que houve uma transformação no conceito que os alunos tinham de texto, linguagem e práticas comunicativas. Houve um engajamento entre espaço escolar e espaço social.

Os textos que circulam socialmente afetam os estudantes, suas histórias e vivências locais. Conforme Canagarajah (2017), os recursos semióticos atuam na transformação dos contextos sociais, ao construírem sentidos nas práticas comunicativas e textuais que reforçam a luta por uma sociedade mais justa e democrática. Nessa direção, busquei expandir as aulas de LP de modo a oportunizar aos estudantes a construção sentidos para questões relacionadas a traumas, sofrimentos e vulnerabilidades, ocasionadas pelo *bullying*, racismo e condições de vida local. Esse contexto envolveu o repertório vivencial dos alunos, na perspectiva do letramento crítico afetivo e multissensorial. Através dessas práticas de letramentos, os estudantes discorreram sobre a política de circulação das emoções no espaço em que vivem. Com isso, passaram a utilizar seus recursos semióticos, afetivos e sensoriais como práticas comunicativas para criarem ações na busca pela transformação social. Vejamos no próximo capítulo.

CAPÍTULO 4

CONSTRUTOS DE AÇÕES NO ENFRENTAMENTO DE TRAUMAS, SOFRIMENTOS E VULNERABILIDADES SOCIAIS POR ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO, NA ÓTICA DO LETRAMENTO CRÍTICO AFETIVO E MULTISSENSORIAL

A cena do garoto sofrendo bullying dá um sentimento de raiva e frustração, porque em algum momento da nossa vida já passamos por isso (A7).

(Fonte: gravação em áudio)

Bom dia, pessoal, nós vemos que os moradores, diariamente, estão sofrendo com a falta de asfaltamento aqui, rua cheia de buracos, água empoçada... Nós estamos gravando aqui agora e olha a situação gente, passando um caminhão de boi uma hora dessa, olha a poeira. (A27).

(Fonte: gravação de reportagem, pelos estudantes)

Neste capítulo, apresento uma abordagem pedagógica voltada para o Letramento Crítico Afetivo (CAL) e multissensorial. A partir das aulas de LP pautadas nesses vieses teóricos, busquei problematizar questões relacionadas a sofrimentos, vulnerabilidades e traumas. Esses fatores estão presentes na sociedade, em consequência de relações de poder. Mais precisamente, grupos que se encontram em posição de poder, beneficiam-se de certas emoções, como o amor, o ódio, o medo, renomeando-as, por exemplo, ao classificar o ódio como amor (Anwaruddin, 2016). Isso corrobora para a geração de discursos opressores e para a promoção de desigualdades, rotulando alguns corpos como dignos e outros como indignos de acolhimento social.

Por meio da virada afetiva, a educação linguística tem buscado identificar e desconstruir esses efeitos emocionais nocivos, possibilitando que sujeitos que, historicamente, vêm caminhando com suas vivências apagadas ou marginalizadas, envidem forças contra discursos opressores. Na mesma direção, a multissensorialidade pode ser engajada ao afeto para potencializar os indivíduos a compreenderem seus corpos, seus sentimentos e o lugar onde vivem, de modo a se tornarem ativos em suas relações sociais.

Nesse contexto, por ser um espaço social de educação, a escola possui um papel desafiador ao lidar com a problematização de situações voltadas a vulnerabilidades de sujeitos sociais, evidenciadas no próprio espaço escolar ou na comunidade local. Em virtude disso, busquei realizar uma “interseção entre linguagem, desejo, poder, corpos, estrutura social, materialidade e trauma” (Zembylas, 2014, p. 390), na perspectiva

crítica afetiva e multissensorial, para tratar de temas como: bullying, racismo e condições de vida social.

Esses temas, estão relacionados ao conhecimento difícil. O referido conceito surgiu como uma forma de abordar “os desafios afetivos e epistemológicos no ensino e aprendizagem sobre/a partir de traumas sociais e históricos” (Zembylas, 2014, p. 391). Em outras palavras, o conhecimento difícil se trata do encontro dos estudantes com questões relacionadas a traumas, vulnerabilidades e sofrimentos sociais. Nesse contexto, os objetivos das interações escolares entre professores e estudantes passam a se pautar em criações de projetos para ações de enfrentamento social.

No processo de *wondering*, no meu planejamento inicial, após conhecer a abordagem do CAL, passei a questionar sobre como essa perspectiva poderia contribuir para a construção de uma relação de equivalência afetiva nas aulas de LP, ao tratar de temas relacionados ao conhecimento difícil. Isso, levando em consideração que as emoções interligadas às memórias difíceis e às vulnerabilidades estão relacionadas ao repertório vivencial dos próprios estudantes e, também, imbricadas na comunidade em que vivem.

A equivalência afetiva, orientada pelo CAL, ultrapassa a empatia vazia, evocando a busca por criar ações sociais, em vez de um sentimento de pena sem ação. Nesse sentido, refleti que, por meio do CAL, é possível construir significados nas aulas de LP integrando sentimentos e ações para tratar, criticamente, de práticas textuais afetivamente construídas que podem gerar forças opressoras ou emancipatórias (Ahmed, Morgan e Maciel, 2021). Concordo com as palavras de Bondy e Johnson (2020), ao argumentarem que o CAL pode auxiliar para interrogarmos como as emoções impactam as relações humanas, as escolhas e as ações diárias do sujeito. Isso salienta o poder da emoção para construir uma sociedade mais engajada com a justiça social (Bondy e Johnson, 2020). Dessa forma, para integrar o CAL nas aulas de LP para tratar dos temas bullying, racismo e condições de vida social, elaborei a seguinte pergunta de pesquisa: *de que modo os estudantes constroem sentidos, transformando as emoções e outros recursos sensoriais em ações no combate a sofrimentos, vulnerabilidades e na luta por modificar o lugar onde vivem?*

Esses temas têm efeito histórico na sociedade e são constantemente retratados nas mídias, evidenciando condições de vida menos favorecidas e suscetíveis a sofrimentos. Portanto, para realizar este trabalho selecionei textos presentes nas mídias

e, também, reportagens realizadas pelos próprios alunos, abordando os temas citados acima. Durante a pesquisa, analisei como o contato dos estudantes com esses objetos textuais produziram afetos, emergindo emoções e percepções sensoriais, associadas também a vulnerabilidades locais. Isso foi possível porque os sentidos de texto, linguagem e práticas comunicativas foram ampliados para os estudantes, conforme observamos no capítulo 3. Os estudantes passaram a considerar outros recursos semióticos na construção dos sentidos, como as emoções, as percepções sensoriais, o espaço, a materialidade, entre outros.

Esses efeitos emocionais e sensoriais diante de situações de sofrimentos são possíveis observar, por exemplo, nas epígrafes que selecionei para iniciar este capítulo. Na primeira epígrafe, após assistir à cena de uma criança sofrendo *bullying*, em uma campanha contra esse comportamento, o estudante foi afetado por emoções relacionadas a tristeza (raiva e frustração). Esses sentimentos são atribuídos ao praticante de *bullying*. Assim, o estudante estabelece uma relação de proximidade com a vítima e se sente cossofredor, por também já ter vivido situação semelhante.

Por sua vez, na segunda epígrafe, os estudantes relacionaram os recursos linguísticos e outras percepções sensoriais - visão, cheiro, som, movimento etc - para criarem reportagens sobre situações de sofrimentos e vulnerabilidades de moradores da comunidade local. Com efeito, os estudantes foram afetados ao vivenciarem sensorialmente a situação local, tornando-se cossofredores com os moradores.

Ao serem afetados por situações de vulnerabilidades vividas pelos próprios estudantes e pessoas da comunidade, tornando-se cossofredores mediante a copresença local, os estudantes foram instigados a realizarem ações. Dessa forma, buscaram transformar não somente suas palavras em ações, mas envolver todo o repertório vivencial, integrando a assemblagem entre corpo, mente, espaço, linguagem, emoção e percepções sensoriais. Com isso, os estudantes se posicionaram a favor de melhores condições e igualdade de vida na comunidade escolar e na sociedade em que vivem.

Na seção seguinte, abordo sobre as vulnerabilidades e traumas sofridos pelos próprios estudantes ao se tornarem vítimas de práticas de *bullying* em algum momento da vida escolar. Analiso, por meio do CAL, como os estudantes se sentiram ao discutirem sobre o assunto e os sentidos construídos por eles, buscando transformar suas palavras em ação contra a prática de *bullying* na comunidade escolar.

4.1. *Bullying* como problema social: desconstruindo essa prática na escola

Para a escolha do tema a ser tratado, referente a vulnerabilidade social, na aula de LP, na perspectiva do CAL, observei que seria necessário levar em consideração um assunto que estivesse de acordo com as vivências dos estudantes do ensino médio. Nesse sentido, escolhi o tema *bullying*. Optei por trabalhar com o *bullying* devido à popularidade do tema, historicamente recorrente na sociedade, principalmente durante o período escolar da criança e do adolescente. Mídias têm noticiado, com frequência, sobre violências físicas e psicológicas causadas por meio do *bullying*. Essas violências podem afetar a saúde e a integridade dos estudantes no período da educação básica, resultando em sofrimentos e traumas. Além das ocorrências de modo físico, pode acontecer, também, o *cyberbullying*, que é o *bullying* praticado de modo virtual. Nesse contexto, refleti que a ocorrência de *bullying* poderia ser uma questão situada, também, na vivência escolar dos participantes da pesquisa. Desse modo, através da vertente do CAL, os estudantes podem ser encorajados a se posicionarem, de forma crítica, para enfrentar situações de vulnerabilidades, sofrimentos ou traumas causados pelo *bullying*.

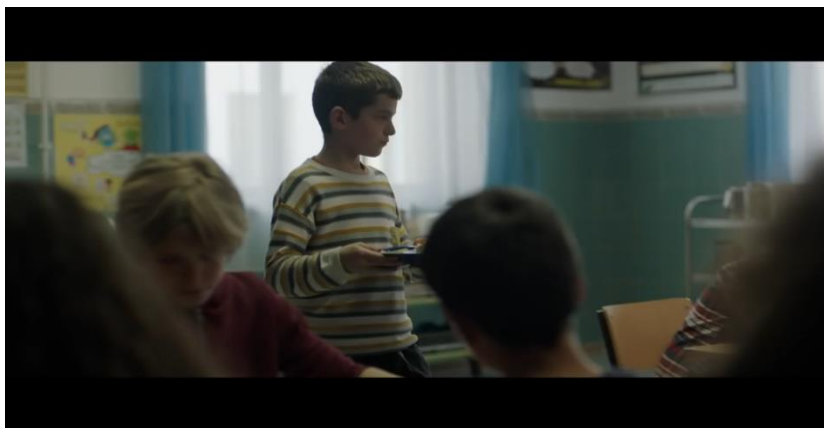
Levando em consideração a gravidade desse tema, principalmente para a fase da adolescência, momento em que ocorrem as transformações e o amadurecimento do aluno, foi criada, em 2015, a Lei nº 13.185, que institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*). Conforme a legislação, pode-se considerar *bullying*:

Todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas (Lei nº 13.185/2015, art. 1º, § 1º).

Foi instituído, também, pela Lei nº 13.277/2016, o dia nacional de combate ao *bullying*, na data de sete de abril. Conforme registrado no site do Ministério da Educação, a data escolhida se refere ao “massacre do realengo” ocorrido em sete de abril de 2011, na escola municipal Tasso da Silveira, no bairro do Realengo, localizado no Rio de Janeiro/RJ. A violência foi efetuada por um ex-estudante da escola que entrou nas salas de aula atirando, deixando 12 alunos mortos e 20 feridos. Conforme os canais de notícia da época, o massacre chocou todo o país, pois nunca havia acontecido algo dessa natureza nas escolas.

Para introduzir o tema na sala de aula com os estudantes participantes da pesquisa, apresentei, primeiramente, uma campanha publicitária contra o *bullying*. Vejamos como os alunos foram afetados ao assistirem o vídeo:

Imagem 12



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=MyZRBtetedk>

P: Vamos dialogar sobre o vídeo. O que mais chamou a atenção de vocês e o que vocês sentiram?

A14: Observei o fato de o menino já chegar com **medo**, como se já tivesse esperando que aquilo ia acontecer, como se isso já tivesse acontecido com ele outras vezes. **Fiquei com dó do menino**, pois o que aconteceu não foi certo.

A7: A maioria não ajudou, **fiquei com ódio de quem fez o bullying e felicidade por alguém ter ajudado ele** no final.

A11: **O garoto sofrendo bullying me dá um sentimento de raiva e frustração.**

A27: O fato de **o menino desperdiçar comida para fazer brincadeira de mal gosto me deu raiva**, porque ele estava fazendo bullying com outro menino, **enquanto várias crianças não têm o que comer.**

A17: Isso mostra uma **falta de respeito com o outro**. Vejo que os outros querem causar um **medo** naquela criança.

A12: O que mais me chamou atenção foi **a cena do menino que ajudou o outro. Eu senti orgulho desse menino** ter tomado coragem e feito alguma coisa pra situação não se agravar. Às vezes, as pessoas discordam da prática de bullying, mas têm **medo** de ir lá ajudar quem está sofrendo e ser agredida também.

A10: **Eu senti tristeza e vontade de ir lá ajudar**, porque ninguém merece ser tratado assim, todos somos iguais. A situação no vídeo leva a gente a **ter mais empatia pelo próximo.**

A15: Sim, porque **poderia ser alguém próximo da gente**, um parente, um primo, um amigo.

P. Isso já aconteceu com algum de vocês?

A11: Já, quando eu era mais novo **sofria bullying constantemente por colegas de classe, xingamentos, exclusão**. Eu sentia ódio e tristeza disso.

A4: **Eu já sofri bullying quando eu parei de andar**, pessoas me olhavam de baixo a cima e ficavam cochichando, isso me entristecia muito, para mim isso é bullying.

A12: **Já sofri bullying por causa das minhas manchas de vitiligo**, sentia muita tristeza.

A21: **Por conta de ser magra, às vezes ouço algumas brincadeiras ou piadinha sobre isso. Sempre levo na brincadeira**, mas mesmo assim é um pouco desconfortante.

A14: **Eu já passei por isso**, me senti triste como no vídeo.

A19: Quando eu sofria bullying, eu revidava e descontava no próprio fazedor de bullying.

A7: **Já sofri por ser magro, já fui excluído também de um grupo**, fiquei triste com isso.

A1: Comigo não, mas já vi acontecer aqui na escola **me senti desconfortável ao ver falarem da aparência de uma colega que sentava ao meu lado, aí falei para a pessoa que isso não é legal, que é bullying**. Depois não vi mais essa pessoa fazendo isso.

A28: **Me zoavam por ser muito magra e por conta do meu cabelo**. Eu ficava muito magoada e triste.

A20: Eu já vi uma pessoa sofrer bullying, **os colegas apelidavam ele pela cor da pele**.

A22: **Já me chamaram de gordinha**. Não gostei, fiquei com raiva.

A9: **Tem coisa que é melhor guardar**.

PS: Sim, **mas se você guardar, vai criar certos traumas e depois vai precisar de muita terapia para ficar bem. Tem que conversar com alguém sobre isso, alguém da sua confiança**. Eu falo isso porque já sofri muito bullying quando criança, eu era muito magra, me chamavam de Olívia Palito. Eu era mais alta que os outros, me apelidavam de vara de tirar mamão. Eu era muito chorona, manteiga derretida. **E eu tinha uma revolta com isso, no final percebi que guardar essa revolta era ruim**. É por isso que a gente tem que conversar. **Você tem que falar o que sente, pedir ajuda, por mais que me doa, eu sempre falo o que sinto hoje**. Pra não correr o risco de me causar um problema psicológico ou em descontar em alguém que não tem nada a ver.

(Grifos meus)

As campanhas publicitárias, conforme discutido no trabalho de Silva (2013), são utilizadas na divulgação de produtos, serviços ou ideias, com intenção de influenciar a sociedade a adquirir e consumir algo material ou tomar determinadas atitudes. Geralmente, nas mídias, circulam um elevado volume desse gênero textual, com uma linguagem persuasiva, buscando causar efeitos específicos à população.

Conforme a descrição sobre a campanha⁹, o objetivo desse vídeo, lançado pelo Atlético de Madrid, é conscientizar crianças e adultos contra o *bullying* nas escolas. O tema escolhido é: “Contra o *bullying*, coragem e coração”. O vídeo se inicia com uma criança sendo agredida com ações de *bullying* no pátio de uma escola. Ao observar a cena, outras duas crianças (uma delas usando a camisa do zagueiro Stefan Savic do Atlético de Madrid) intervêm, defendendo o sofredor. No final, a campanha termina com o slogan: “Às vezes os verdadeiros craques são os que defendem, não os que atacam”.

⁹ No site: <https://www.youtube.com/watch?v=MyZRBtetedk>

De acordo com o princípio um do CAL, as emoções emergem a partir do nosso contato com um objeto, seguida da leitura desse contato (Anwaruddin, 2016). Nesse sentido, essa campanha publicitária pode ser considerada um objeto que trata o *bullying* como um problema social que atinge os estudantes em situação de vulnerabilidade durante o período escolar. Assim, ao assistirem ao vídeo, os alunos participantes da pesquisa entraram em contato com a ideia transmitida, sendo afetados conforme a leitura que fizeram da campanha.

As emoções emergidas do contato com o vídeo levaram os alunos a estabelecerem uma relação de proximidade com a vítima do *bullying* e com as crianças que buscaram defendê-lo. Observei isso nas expressões: “fiquei com dó do menino [...]” (A14), “[...] a cena do menino que ajudou o outro, eu senti orgulho desse menino [...]” (A12), “[...] felicidade por alguém ter ajudado ele” (A7). Por outro lado, os alunos demonstraram uma relação de afastamento pelos agressores, ao expressarem: “[...] fiquei com ódio de quem fez o *bullying* [...]” (A7), “O garoto sofrendo *bullying* me dá um sentimento de raiva e frustração” (A11), “o menino desperdiçar comida para fazer brincadeira de mal gosto me deu raiva” (A27), “[...] falta de respeito com o outro” (A17). Essa relação de aproximação com a vítima e afastamento dos agressores fez sentido porque o *bullying* não foi algo problematizado apenas na campanha publicitária, tratou-se de uma realidade histórica e situada, também, na vivência escolar dos alunos participantes da pesquisa.

Observei nos relatos dos estudantes, descritos acima, que vários deles já foram vítimas de *bullying* ou já presenciaram alguma ocorrência com colegas. Nesse contexto, em um processo de *becoming*, a aula se tornou um espaço aberto ao surgimento. Isso porque, em vez de os alunos limitarem as construções de sentidos somente às personagens do vídeo, passaram a abordar o tema de modo situado, à medida em que foram afetados, relatando, também, sobre suas próprias vivências como vítimas de *bullying*.

Ao assistirem ao vídeo, os estudantes construíram sentidos por meio de uma assemblagem de representações, associando o lugar, as personagens e o contexto presente no vídeo com o próprio cenário onde sofreram uma ação de *bullying*. Nesse sentido, reviveram as mesmas emoções (raiva, tristeza, mágoa, desconforto, ódio, pena), como é o caso de A14, ao dizer: “Eu já passei por isso, me senti triste como no vídeo”. O encontro dos estudantes com quem praticou o *bullying* contra eles pode ser

considerado um mau encontro, que diminui a capacidade de agir (Spinoza 2009). Por isso, ao assistirem a cena de prática de *bullying* no vídeo, os estudantes foram afetados, novamente, pelas emoções tristes.

Nos relatos dos estudantes, o principal aspecto que os levaram a sofrer *bullying* se refere a aparência física, como: não andar, ter manchas na pele, ser gordo (a) ou magro (a), jeito do cabelo e cor da pele. Os padrões de beleza, geralmente, estão relacionados a questões históricas, culturais e artísticas. Conforme Vigarello (2006), a beleza ideal é uma invenção que tem a ver com a cultura ocidental. Essa invenção, voltada a civilização europeia, também faz parte de um movimento colonizador que estabelece as características dos povos europeus como beleza ideal, inferiorizando as características de outros povos.

Observando o princípio três de Anwaruddin (2016), aqueles que estão em posição de poder usam as mídias para manipular a sociedade com emoções negativas, com a finalidade de alcançar um objetivo. Em um efeito capitalista, empresas divulgam produtos, procedimentos estéticos e até cirurgias para as pessoas ganharem a forma corporal desejada. Essas publicidades reforçam a ideologia de que há um padrão ideal de beleza. Ao entrar em contato com essas propagandas, os indivíduos estabelecem uma relação associativa entre o próprio corpo e a beleza ideal divulgada, gerando emoções negativas, como a decepção, para quem não se sentir atraente. Isso leva a população a investir mais em produtos, aumentando a lucratividade de tais empresas.

Essas repercussões publicitárias criam alguns efeitos metonímicos. Primeiramente, porque trazem uma ideia de que está fazendo o bem para a população, enquanto se beneficiam de emoções negativas para gerar lucros. Segundo, porque podem reforçar desigualdades e vulnerabilidades, pois esses efeitos podem levar pessoas a excluírem ou rotularem outras pela aparência física, praticando *bullying* ou outro tipo de discriminação com aqueles que não podem mudar sua aparência. No caso da cor da pele, há uma herança histórica colonial mais profunda, que rotula as pessoas negras como escravas, inferiores e indignas dos mesmos direitos que os brancos (discutirei sobre essa questão na próxima seção deste capítulo).

Uma das formas de identificar e desconstruir esses efeitos metonímicos que levam as pessoas a praticarem *bullying* é recorrer ao segundo princípio de Anwaruddin (2016): colocar-se em relação de equivalência afetiva com aquele que está em posição de sofredor. Ao assistir ao vídeo, A14 expressou: “fiquei com dó do menino”. Essas

palavras demonstram que ele sentiu pena da vítima, porém sentir dó sem realizar uma ação é uma equivalência afetiva vazia, pois não realiza uma ação concreta para combater as causas de sofrimento.

Alguns motivos que levam essa equivalência afetiva a se tornar vazia estão relacionados à emoção do medo, como expresso por A12: “Às vezes, as pessoas discordam da prática de *bullying*, mas têm medo de ir lá ajudar quem está sofrendo e ser agredida também”. Nas palavras da A1 - “me senti desconfortável ao ver falarem da aparência de uma colega que sentava ao meu lado, aí falei para a pessoa que isso não é legal que é *bullying*. Depois não vi mais essa pessoa fazendo isso” - é possível observar um enfrentamento direto com o agressor. Segundo ela, esse enfrentamento produziu efeito, mas nem sempre as pessoas conseguem realizar esse tipo de ação, pois podem ser rotuladas pelos mesmos rótulos da vítima. Nesse sentido, é necessário analisar “quais são as dificuldades psicossociais que restringem a possibilidade de os alunos se tornarem de outra forma” (Butler, 2004b, p. 173 e Zembylas, 2014, p. 403) para alcançar o maior meio de se chegar à equivalência afetiva.

Na fala da A10 - “Eu senti vontade de ir lá ajudar, porque ninguém merece ser tratado assim, todos somos iguais. A situação no vídeo leva a gente a ter mais empatia pelo próximo” -, notei que essa aluna entrou em relação de equivalência afetiva no sentido de reconhecimento pela igualdade e pelos direitos humanos. Isso levou a aluna a uma ação de reflexão pessoal, pois demonstrando mais empatia pelo próximo, poderá, também, ser mais inclusiva com os colegas, não praticando ações de *bullying*. Isso também é refletido na fala de A15: “sim, porque poderia ser alguém próximo da gente, um parente, um primo, um amigo”. Nesse caso, as emoções sentidas pelas alunas, ao assistirem ao vídeo, as fazem refletir sobre seus atos. Desse modo, é possível observar que, para essas alunas, a campanha publicitária “Contra o bullying, coragem e coração” alcançou o objetivo de conscientização contra a prática de *bullying* nas escolas.

Conforme o princípio quatro formulado por Anwaruddin (2016), as palavras precisam se tornar performativas, produzindo sentido na luta contra sofrimentos e desumanidades. Para isso, as atividades pedagógicas do CAL devem ser trabalhadas cuidadosamente para levarem os alunos a refletirem em quais direções estão implantando suas ações com palavras, quais corpos, objetos ou ideias estão favorecendo ou desfavorecendo. No caso do A19 - “Quando eu sofria bullying eu revidava e descontava no próprio fazedor de bullying” -, a ação consistia em pagar *bullying* com

bullying. Embora pareça justo, essa ação favorece a ideia da prática de *bullying*, ao invés de combatê-la, perpetuando traumas e sofrimentos.

Ao relatar casos de *bullying*, percebi que, embora a maioria dos alunos tenha usado o termo no passado, sem esclarecer se os fatos aconteceram na escola em que estudam atualmente, observei casos no tempo presente, como relatado por A21: “as vezes ouço algumas brincadeiras ou piadinha [...]”. O fato é que muitos alunos fazem como expresso pela A9: “tem coisa que é melhor guardar”. Nesse sentido, com base em Jansen (2008), Zembylas (2014) comenta que o professor precisa fazer uma intervenção que ultrapasse o reconhecimento e o acolhimento do sofredor. É preciso encorajar a vítima a enfrentar o problema, passando de uma posição de vulnerabilidade para uma posição de força. Nesse contexto, temos a fala da PS: “mas se você guardar vai criar certos traumas e depois vai precisar de muita terapia para ficar bem. Tem que conversar com alguém sobre isso, alguém da sua confiança [...]”. Para falar sobre isso, ela se coloca em posição de equivalência afetiva com os estudantes, também como alguém que já viveu uma experiência desagradável com *bullying*.

Embora a A9 não tenha deixado claro se já sofreu algum tipo de *bullying*, vários outros alunos falaram sobre isso. Portanto, esse trabalho na perspectiva do CAL, segundo as palavras de Maciel (2021, p. 542), ultrapassam a “lógica da racionalidade” e objetividade, valorizando “as vozes dos corpos e dos afetos” que envolve a vivência particular de cada sujeito.

Na concepção Bakhtiniana, as vozes “são construtoras do sentido de nossas enunciações” (Buvnova, Baronas e Tonelli, 2011, p. 271), por trás da voz, há sempre um sujeito social. Em outras palavras, para Bakhtin, o mundo está repleto de vozes, haja vista que a comunicação social é constituída pelo eu e o outro. Essas vozes se referem ao posicionamento individual dos sujeitos ou de grupos sociais (Buvnova, Baronas e Tonelli, 2011). Nesse sentido, é importante ressaltar que o conceito de voz não se fecha apenas ao sujeito individual, a voz de um sujeito é atravessada por outras vozes sociais, de modo que uma voz passe a representar mais de um indivíduo.

Logo, de acordo com Bondy e Johnson (2020), os educadores precisam levar os alunos a um posicionamento crítico, de modo que eles se sintam afetados a realizarem ações. Dar voz ao sujeito é encorajá-lo a transformar o silenciamento em palavras de ação. Nesse sentido, uma pergunta transformadora proposta por Jansen é: “O que você acha que pode ser feito para mudar esse comportamento?”. Essa é uma forma de instigar

a pessoa em posição de vulnerabilidade a recuperar seu potencial de agenciamento. Instiga, também, outras pessoas da comunidade a refletirem e buscarem ações no enfrentamento de injustiças sociais, em vez de apenas criarem uma empatia vazia. Nessa direção, reformulei a pergunta de Jansen da seguinte forma: “Quais ações vocês gostariam de realizar para ajudar a combater possíveis práticas de *bullying* aqui na escola?”.

Ao propor essa questão, percebi que a aula de LP entrou em um processo de *generating*, um espaço aberto para a emergência de ações. Por ter sofrido, diretamente, uma prática de *bullying*, ou entrar em um processo de equivalência afetiva com colegas que já estiveram em posição de vulnerabilidade, os estudantes foram afetados a transformarem suas palavras em ação. Nesse sentido, percebi que os alunos estavam engajando suas emoções e ideias para criarem ações. Sendo assim, concordo com as palavras de Ahmed (2021, p. 543) ao enfatizar que “razão e emoção não precisam se opor”. Morgan (2021, p. 543) argumenta nessa mesma direção, ao mencionar que “razão e emoção se unem de maneiras que não são facilmente reconhecidas”. Ao unir razão e emoção para pensar nas ações, a partir do meu questionamento, os estudantes entraram um processo aberto para o surgimento. Vejamos o diálogo estabelecido:

P: Quais ações vocês gostariam de realizar para ajudar a combater possíveis práticas de *bullying* aqui na escola?

A13: Acho que **fazer uma reunião com os pais** para falar sobre este tema, **incentivando a ficarem mais atentos com os filhos**.

P: É importante vocês anotarem essas ações.

A23: Professora, outro ponto que pode ajudar a combater o bullying é **fazer campanhas, dinâmicas, palestras, cartazes**.

A29: Essa aula aqui é uma forma, porque temos **a oportunidade de conversar sobre isso, falar o que sentimos e ouvir o que aconteceu com os colegas, isso ajuda a conscientizar**.

A21: **Ouvir sugestões e reclamações dos alunos** sobre o assunto e **estimular os alunos a denunciarem os casos**.

A12: Acho que **incentivar os alunos a buscar conhecer mais seus direitos e deveres**.

A15: Também na sociedade globalizada que a gente vive hoje, onde a maioria tem acesso a rede de comunicação, dá para **divulgar notícias, campanhas, informações sobre isso. E incentivar quem está passando por isso, às vezes sofrendo preconceito, racismo, não ficar calado, buscar ajuda**.

PS: Nós podemos **conversar com a direção** da escola para nos ajudar a realizar essas ações e **os alunos do grêmio aqui da sala podem estar à frente desse projeto**.

A13: Podemos sim, anotei as ações.

(Grifos meus)

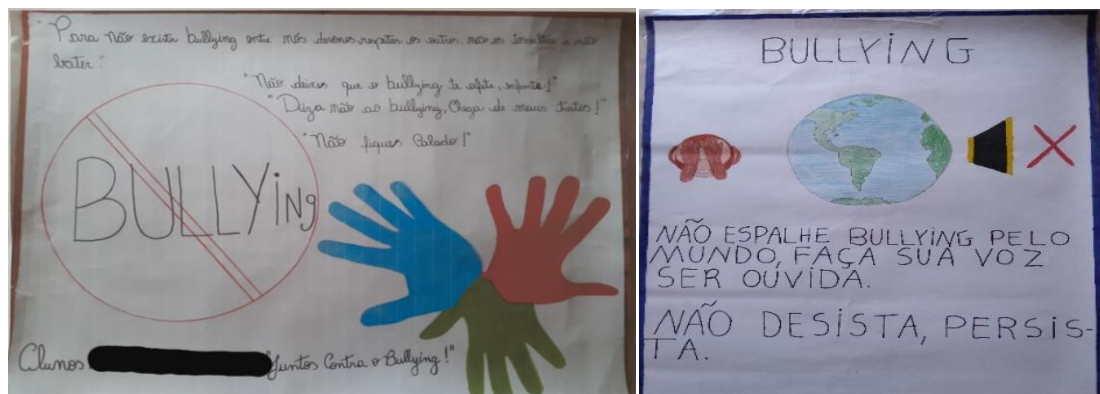
Com esse diálogo, busquei realizar um trabalho ativo com os alunos. Em vez de propor para eles uma ação planejada pelo professor, instiguei-os, em um processo de *wondering*, a questionarem, abrindo espaço para a qualidade da emergência das ações. Nas palavras de A29, essa aula sobre o *bullying* foi uma forma de ação, pois promoveu aos alunos a “oportunidade de conversar sobre isso, falar o que sentimos e ouvir o que aconteceu com os colegas, isso ajuda a conscientizar”. A partir das palavras do aluno, observei que a aula voltada para o CAL pode favorecer a construção de sentidos, à medida em que traz oportunidades para os estudantes “se envolverem de forma crítica afetiva com o mundo e lidar com as desigualdades” (Bondy e Johnson, 2020, p. 360).

Em consonância com Keegan (2021, p. 23) enfatiza que “ao invés de fugir da emoção, devemos discutir abertamente seu lugar na sala de aula cívica e cultivar uma consciência crítica”, para analisarmos o que sentimos, porque sentimos e o que o outro sente. Isso nos ajuda a pensar estrategicamente sobre nossos sentimentos, para obtermos uma compreensão mais ampla das realidades sociais (Rocha, 2021), de modo a construirmos agenciamentos para enfrentar práticas que perpetuam a vulnerabilidade de estudantes que sofrem com o *bullying*.

Ao relatarem as ações a serem realizadas na escola, os estudantes citaram: campanhas, dinâmicas, palestras, cartazes, divulgações de notícias e informações sobre *bullying*. Além dessas, observei que os estudantes pensaram, também, em ações para promover um trabalho contínuo na escola, como envolver parceria com as famílias, através de reunião com os pais, e incentivar os estudantes a buscarem ajuda, caso estejam sofrendo ou visualizando alguma ocorrência de *bullying* com colegas. Dentre as ações citadas, os participantes da pesquisa realizaram, primeiramente, uma campanha contra o *bullying*, por meio de cartazes que foram expostos em um lugar estratégico no corredor da escola, onde circula um fluxo elevado de estudantes. Vejamos dois desses cartazes:

Imagem 13

Imagem 13



Fonte: Cartazes produzidos manualmente por alunos do segundo ano do ensino médio.

O efeito performativo nos cartazes foi realizado pelo verbo no modo imperativo, como: “não deixe o *bullying* te afetar, enfrente”, “diga não ao *bullying* [...]”, “não fique calado”, “não espalhe *bullying*, faça sua voz ser ouvida”, “não desista, persista”. Além dos efeitos verbais, os alunos utilizaram outros recursos semióticos que também foram relevantes para representar o combate ao *bullying*. Na imagem 11, a placa “proibido *bullying*”, na cor vermelha e a corporificação do formato das mãos dos alunos no cartaz, seguida das palavras “juntos contra o *bullying*”, representa a união deles na ação de combate ao *bullying*. Na imagem 12, o Emoji e o símbolo de áudio mudo produzem sentido de silenciamento em relação às palavras de *bullying*. Dessa forma, pode observar que os estudantes não utilizaram apenas as palavras, produziram uma assemblagem, incluindo, também, outros recursos semióticos na construção dos sentidos dos cartazes. Isso porque, nas aulas anteriores, os estudantes ampliaram os sentidos de texto. Além desses, outros cartazes¹⁰ também usaram essas diversidades semióticas. Vejamos abaixo a campanha exposta no mural da escola:

Imagem 14



Imagem 15



¹⁰ Os outros cartazes estão disponíveis para visualização nos anexos dessa pesquisa.

Fonte: Imagens registradas no momento em que alunos e funcionários da escola visualizavam os cartazes.

Tanto a frase “Campanha contra o *bullying*, gere gentileza” quanto os recursos semióticos que compõem a mensagem dos cartazes tratam-se de um conjunto de representações que buscam afetar a comunidade escolar a se posicionar contra o *bullying*. Visto que a campanha foi colocada em um ponto estratégico, no corredor da escola, o cartaz foi visualizado tanto por estudantes, como demonstrado na imagem 15, quanto por funcionários, como revela a imagem 16. Sendo assim, os efeitos de sentido da campanha foram materializados à medida em que as pessoas visualizaram os cartazes. Nesse sentido, os movimentos das pessoas caminhando pelo local e visualizando os cartazes são atos corporificados que estão associados à cognição e, também, constroem sentidos integrados ao conjunto de representações proposto na campanha. Nesse cenário, como proposto por Mills (2016), corpo e mente se unem na construção dos sentidos.

Além dessa campanha realizada, sinalizando a voz dos estudantes na escola, outra ação foi promovida. Conforme sugerido pela PS, os alunos buscaram realizar um diálogo com a direção da escola para discutir a implementação de ações como: realizar reunião com pais, realizar palestras e incentivar os alunos a buscarem ajuda. Para tanto, a direção foi convidada até a sala de aula. Vejamos um trecho do pronunciamento da direção:

Imagem 16



Fonte: Imagem capturada durante o diálogo entre a direção da escola e os estudantes.

Direção: É muito bom vocês terem essa iniciativa. Nós já buscamos realizar essas ações na escola. Já falamos sobre isso na reunião com os pais, buscamos manter essa parceria. Seria interessante termos um psicólogo na escola também. Na escola municipal tem, mas nós não temos. Então, quando identificamos algum caso de aluno que, por algum motivo, precisa desse atendimento, nós comunicamos aos pais. Estamos sempre

atentos não somente a casos de *bullying*, mas a outros casos também. **Mas com vocês nessa parceria fica melhor ainda. Nós podemos organizar uma palestra e convidar os pais também para assistir. Os alunos do grêmio podem nos ajudar na organização da palestra. E todos vocês também podem nos ajudar**, ficando atentos, levando até nós qualquer caso de *bullying* que vocês perceberem. Porque nós da direção e os professores estamos atentos, mas, às vezes, pode passar alguma ocorrência que não vimos, e vocês que estão mais próximos dos colegas podem perceber. Então, é **importante essa parceria com vocês**. Vou ver no calendário da escola qual seria a melhor data para realizarmos essa palestra...
(Grifos meus)

Ao se esforçarem para transformar a equivalência afetiva em ação, os alunos desconstruíram, também, ideias de que algumas práticas de *bullying*, consideradas leves, podem ser entendidas como brincadeira, como citado pela A21: “Sempre levo na brincadeira, mas mesmo assim é um pouco desconfortante”. Os alunos foram além de uma empatia vazia, ao estabelecerem uma relação de proximidade e parceria com a gestão da escola e professoras. Com isso, a voz político-democrática dos alunos, representada pelo grêmio, passou a ser envolvida em ações no sentido de se tornar coparticipativa na criação de projetos para melhorar a convivência na comunidade escolar.

Segundo a direção escolar, ações como: abordar o tema *bullying* na reunião com os pais, estarem atentos a casos de *bullying*, identificar estudantes que precisam de atendimento psicológico, entre outras, já são desenvolvidas pela escola. Porém, foi enfatizada pela direção escolar a falta de recursos, como, por exemplo, a falta de psicólogos para atender os estudantes da escola estadual. Além disso, observei que a iniciativa ou a participação dos estudantes na criação de ações na comunidade escolar não ocorria com frequência. Sendo assim, as aulas de LP, na perspectiva do letramento crítico afetivo, contribuíram para os estudantes se sentirem afetados pelas questões de vulnerabilidades ocorridas no espaço escolar, de modo a se envolverem mais em ações. Ao dizer que “[...] todos vocês também podem nos ajudar [...]”, a direção escolar deu voz não somente para o grêmio, mas também aos demais alunos da turma. Envolver os estudantes em ações contínuas podem torná-los ativos não somente na colaboração para uma emancipação coletiva, mas também no enfrentamento de seus próprios traumas emocionais.

4.2. Consciência negra na comunidade escolar

Ao selecionar os temas para abordar nas aulas de LP, na perspectiva do CAL, não planejei, inicialmente, retratar a questão do racismo. Porém, mais uma vez, estava diante de um processo de emergência. Assim, o surgimento desse tema para tratar de sofrimentos, traumas e vulnerabilidades, no contexto da afetividade, ocorreu devido a data memorativa de luta histórica contra o racismo, o dia vinte de novembro, condizer com o meu período de geração de dados. Como observei na escolha do tema *bullying*, retratado na seção anterior, para que ocorresse a qualidade do surgimento, ao construir sentidos com os estudantes, seria necessário que o tema fizesse parte da vivência social deles. Em relação a isso, percebi a existência de diversidades raciais entre os alunos participantes da pesquisa e toda a comunidade escolar.

Na sociedade contemporânea, heranças históricas continuam confirmando “o sujeito branco como soberano na nação” (Ahmed, 2004, p. 20). No Brasil, essas influências históricas provêm, principalmente, da colonização e do regime escravocrata que privilegiou fortemente os brancos e suas culturas, em detrimento de negros e indígenas. Conforme as estatísticas do IBGE, nos últimos censos, incluindo o do ano de 2022, o índice de pessoas que se autodeclararam negras e pardas, segmentos afrodescendentes/afro-brasileiros, representa, aproximadamente, 56% da população.

Esses dados comprovam que grande parte da nossa sociedade atual é formada por negros e descendentes de negros. Porém, conforme Zomara (2012), se observarmos qualquer dado que informe sobre qualidade de vida, no que diz respeito a saúde, educação, emprego, moradia, renda e outras formas de desenvolvimento humano, as pessoas negras ocupam posições inferiores e até injustas.

Essa realidade é discutida, também, por Ferreira (2014), com base em Paixão e Carvano (2008). Conforme a autora, seja em questões como moradia, saúde, escolaridade, emprego e outras, a desigualdade, por fatores raciais, está presente na sociedade brasileira. Esse contexto enfatizado pelas autoras confirma que as pessoas negras ainda possuem pouca representatividade na sociedade atual.

Em uma pesquisa realizada por Ferreira (2021) sobre letramento crítico racial, a autora retrata como professores negros têm enfrentado sofrimentos e vulnerabilidades no ambiente escolar e em suas próprias vidas. Isso demonstra como pessoas negras vivenciam situações de vulnerabilidades e sofrimentos ao serem consideradas vidas menos reconhecidas socialmente.

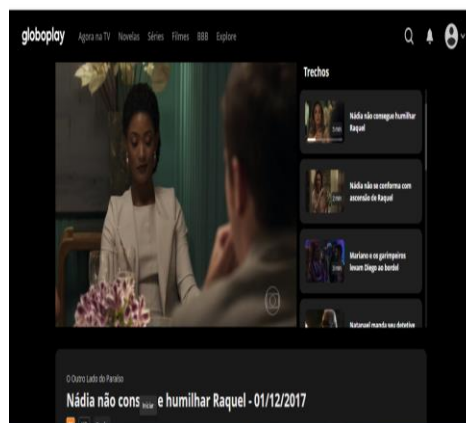
O racismo se trata de corporificação e poder, ou seja, as relações políticas e econômicas exercem poder sobre os corpos, causando diferenças raciais, de gênero e classe, de modo que alguns corpos se tornam privilegiados em detrimento de outros (Mills, 2016). Nesse sentido, em relação a voz e poder, o negro continua em uma posição de inferioridade, em grupos marginalizados ou minoritários, no que diz respeito a conquista por direitos sociais. Nas palavras de Kawachi, Rocha e Maciel (2022), a influência de ideias políticas hegemônicas que constroem a nossa sociedade permanece oprimindo e calando a voz de grupos minoritários e seus modos de vida. Portanto, segundo Zembylas (2014), as práticas de letramentos precisam enfatizar essas questões, de modo a encorajar sujeitos que possam ser alvo de racismo ou outras vulnerabilidades a se mobilizarem, com posição de força, contra essas ideologias e políticas de exclusão social.

Visando colocar essa questão em pauta na sala de aula de LP, na perspectiva afetiva e multissensorial, iniciei a aula sobre a “consciência negra” apresentando alguns textos que circularam nas mídias sobre racismo. Para apresentar nesta seção, selecionei as discussões dos estudantes sobre cenas de racismo abordadas por uma novela que foi exibida recentemente pelo canal Globo, intitulada por “O outro lado do paraíso”. Vejamos como os estudantes foram afetados pelo vídeo:

Imagem 17



Imagem 18



Fonte: <https://globoplay.globo.com/v/6281470/>, <https://globoplay.globo.com/v/6329182/>

P: Como vocês percebem o espaço da pessoa negra na sociedade?

A27: Em todos os lugares ainda são os brancos que se acham mais e **ainda tem poucas pessoas negras ocupando melhores oportunidades.**

A22: **Que ódio rever essa cena. Tem pessoas que se acham melhor que as outras.** Eu assisti essa novela na época que passou [...].

A5: **Sem espaço né, decepcionante né**, porque a pessoa tratar a outra assim, **mas mesmo sendo tratada daquele jeito, ela não se rebaixou.**

A26: **Ela disse que o mundo da volta né**, e foi o que aconteceu, **amei a cena que ela volta plena como juíza.**

A9: **Ela pegou todo aquele xingamento** da mulher, **como forma de superação.**

A21: Mas mesmo ela tendo voltado como juíza, a outra ainda **continua tentando humilhar ela.**

A18: Deveria ter passado alguma punição né, para a outra, porque **ela passa a novela inteira praticando racismo e não acontece nada com ela.**

A13: **Acho que falta muito espaço**, porque quem vai representar os negros em questões políticas assim não é uma pessoa negra **porque os brancos têm mais poder.**

As cenas, discutidas em sala de aula referem-se ao racismo sofrido pela personagem Raquel, enquanto trabalhava como doméstica na casa de Nádia, esposa do juiz da cidade. Anos depois, a personagem negra deu a volta por cima se tornando a nova juíza.

No princípio 2, Anwaruddin (2016) afirma que “nossa capacidade de resposta ao sofrimento dos outros é condicionada pelo modo como suas vidas são apresentadas para nós” (p. 391). A novela buscou representar uma verossimilhança com situações de racismo sofridas por pessoas negras em posição social menos favorecida. Na novela, a personagem era doméstica e sem escolaridade. Nesse contexto, a partir da leitura que os alunos fizeram das cenas, eles se posicionaram, afetivamente, a favor da personagem negra. Observei isso nas afirmativas: “Que ódio rever essa cena, tem pessoas que se acham melhor que as outras”; “Sem espaço né, decepcionante né [...], mas mesmo sendo tratada daquele jeito, ela não se rebaixou”; “amei a cena que ela volta plena como juíza”; “Ela pegou todo aquele xingamento [...] como forma de superação”. Nessas palavras, as emoções emergidas como ódio e decepção são atribuídas à personagem branca.

Ao observar como a cena de superação da personagem negra afetou os alunos, é possível perceber duas construções de sentidos pelos estudantes. Primeiramente, expressões como “ela não se rebaixou”, “amei a cena que ela volta plena”, “superação”, impactam os estudantes com um afeto de esperança, em razão da “volta por cima” da personagem. Isso parece encorajar os alunos a buscarem melhores reconhecimentos sociais.

Por outro lado, a A21 construiu outro sentido: “[...] ela passa a novela inteira praticando racismo e não acontece nada com ela”. É possível perceber, com isso, os efeitos de objetos de emoções na política cotidiana, como expressa o princípio três de

Anwaruddin (2016). Pois, conforme a crítica realizada pela estudante, embora a novela tenha buscado dar uma sensação de voz e reconhecibilidade à pessoa negra, isso aconteceu de uma forma condensada, haja vista que, mesmo estando em posição de autoridade, a personagem negra continuou sofrendo racismo. Em outras palavras, não houve uma ação mais concreta para combater o racismo durante a novela. Após passar toda a novela praticando racismo, a personagem branca simplesmente se redimiou no final. Isso perpetua a noção do sofrimento, já que a personagem negra continuou sofrendo racismo, mesmo em posição de juíza.

A respeito disso, a fala do A13 - “quem vai representar os negros em questões políticas assim não é uma pessoa negra, porque os brancos têm mais poder” -, também traz uma crítica às relações de poder. Quem escreve as novelas, incluindo temas relacionados a minorias, como o racismo, e administram as empresas produtoras e transmissoras dos programas de televisão, geralmente são pessoas brancas, ocupando posições de poder nas mídias. Sendo assim, a questão do racismo, por exemplo, é abordada do ponto de vista de pessoas brancas. Outrossim, observei que pode ocorrer certos efeitos metonímicos nas cenas da novela. A novela busca construir uma ideologia de que está conscientizando a população em defesa de grupos minoritários. Porém, pode estar reforçando a ideia de inferioridade dessa classe, à medida em que apresenta a personagem negra como doméstica e sem nível de escolaridade, e mesmo quando a personagem volta em posição de juíza, continua sendo humilhada.

O elenco da novela é composto, a maioria, por pessoas brancas. Historicamente, os papéis principais das novelas são compostos por brancos, sendo que os negros aparecem em posição de pessoas pobres ou que servem os brancos, não tendo trama própria para o desenvolvimento da personagem. No caso da novela em questão, mesmo havendo um enredo próprio para a personagem, ela vive cercada de outras personagens brancas, pois o quilombo não aparece com destaque no enredo. Além disso, não aparecem outras personagens negras que deram a volta por cima, reforçando a questão das minorias negras no poder.

Isso acontece, porque, conforme as palavras de A27, “[...] ainda tem poucas pessoas negras ocupando melhores oportunidades”, ou seja, as pessoas negras ocupam poucos cargos de influência política, onde se criam leis e normas. Conforme o CAL, apenas identificar os quadros de vidas menos favorecidas não é o suficiente. Para transcender a empatia vazia, é preciso uma relação de equivalência afetiva que se

transforme em ação. Nesse sentido, achei importante retomar a pergunta de Jansen, reformulando-a da seguinte forma: “Quais ações vocês acham que podem ser feitas contra o racismo e a favor da consciência negra na comunidade em que vocês vivem?”. Com essa questão, mais uma vez, os alunos entraram em um processo de *generating*, espaço aberto para a emergência de ações. Vejamos algumas colocações dos alunos:

A3: Eu acho que **a gente não pode ficar calado, se presenciar alguma cena de racismo**, acho que se acontecer aqui na escola, temos que comunicar a direção para tomar alguma medida, temos que fazer alguma coisa.

A21: **Incentivar as pessoas negras a lutarem para conquistar mais vagas**, assim, **na política, na mídia, pra trabalhar na área de direito, saúde**, igual a personagem da novela.

P. Como poderia ser feito para incentivar as pessoas, na sua opinião?

(A21, e a classe fica em silêncio refletindo)

A26: acho que **trazer histórias de superação**, igual na novela né.

A18: Só que ela continuou sofrendo racismo na novela né.

A21: É, mas se tiver mais representatividade negra para criar leis e tal, o negro vai passar a ter mais voz. **Pode ser histórias de pessoas reais que conseguiram melhores posições sociais.**

A27: Assim, igual o A3 falou, **acho que tem que começar de nós tratando todos com respeito né.**

A9: Podemos **aproveitar essa data da consciência negra para falarmos mais sobre isso né**, respeito ao próximo, incentivar as pessoas negras dar voz a elas.

A atividade envolveu não apenas estudantes negros ou pardos, mas todos os alunos presentes na sala. Com as ações sugeridas pelos estudantes, notei que eles foram afetados positivamente pela aula. Nesse sentido, citaram ações referentes à conscientização da própria classe, como relatado pela A27: “[...] acho que tem que começar de nós tratando todos com respeito”. No decorrer da aula, as estudantes A27, A9, A23, A21 e A1 elaboraram um texto. Vejamos:

Imagem 19



Fonte: Imagem registrada durante a aula sobre a “consciência negra”.

É importante ressaltar que esta atividade não estava prevista no meu planejamento, logo, não pedi para as estudantes desenvolvê-la, a criatividade textual emergiu das próprias alunas que, ao final da aula, vieram me mostrar. Levando em consideração a metodologia empregada na minha pesquisa - a “epistemologia da emergência pós-moderna”, que agrega a emergência de novas representações -, durante a pesquisa, percebi que o texto elaborado pelas estudantes produziu sentidos.

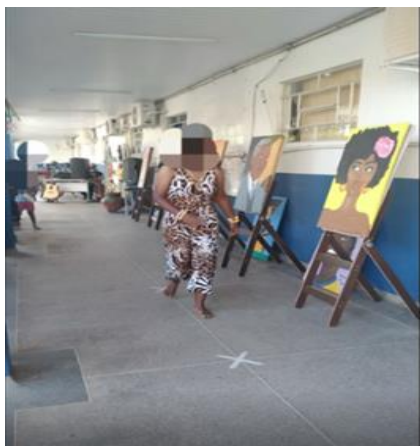
Com efeito, observei que as alunas foram afetadas positivamente com o tema da aula, haja vista que passaram a representar a diversidade racial. Para isso, elas produziram um texto utilizando, em vez da linguagem verbal, outros recursos semióticos representados por uma linguagem visual e corporificada. Nesse contexto, notei que as noções de texto e práticas comunicativas para as estudantes foram ampliadas, pois, em vez de hierarquizar as palavras, elas usaram outros recursos semióticos. Assim, o cabelo das alunas se tornou um recurso semiótico, haja vista que extraíram mechas dos próprios cabelos para produzirem o texto.

Desse modo, o texto pode ser considerado uma “paisagem linguística corpórea” (Pennycook, 2017, p. 270), pois está relacionado ao contexto espaço-temporal em que as alunas estão inseridas, a escola. O corpo traduzido pelas mechas de cabelo representa, de forma situada, a identidade das estudantes. A copresença corporal no texto representa a voz das alunas, ou seja, o posicionamento delas pela justiça social, pois o ato de construir o texto juntas demonstra o respeito e a amizade entre elas. Com isso, percebi que aulas voltadas para o CAL podem motivar os alunos a valorizarem as diversidades locais, em vez de excluir certos corpos, disseminando ideologias racistas. Nesse sentido, não somente as palavras se transformaram em ação, mas também o próprio corpo como repertório.

Outro momento em que os corpos se transformaram em ação foi no evento realizado pela escola sobre a “consciência negra”. O evento foi desenvolvido pelo projeto “Pérola Negra” no pátio da escola. Nesse projeto, estiveram envolvidos todos os professores e estudantes da escola. Os alunos puderam representar a voz da comunidade escolar a favor da consciência negra, levando em consideração a diversidade racial presente na escola. Os estudantes fizeram apresentações relacionadas a músicas, danças, declamação de poemas, história da consciência negra etc.

A principal apresentação foi um desfile com a participação de alunas negras. Enquanto as alunas desfilavam, eram narradas suas histórias e perspectivas de vida. Vejamos a participação de duas estudantes:

Imagem 20



Voz do locutor: A26 tem dezesseis anos, um metro e sessenta e cinco de altura e o sonho dela é ser médica.

Imagem 21



Voz do locutor: A21 tem dezesseis anos mora na comunidade [...] e, também, o sonho dela é ser médica.

Fonte: Imagens registradas durante o desfile no evento “Pérola Negra”, em comemoração ao dia 20 de novembro, referente a consciência negra.

No desfile, é possível observar uma ação multissensorial. Anwaruddin (2016, p. 393) questiona: “Como podemos transformar nossas palavras em ação? Com base em Mills (2016), essa pergunta pode ser reformulada para: “Como podemos transformar nossos corpos em ação?”. Enquanto desfilavam, as alunas representavam seus corpos como dignos de direitos humanos e igualdade social. As alunas optam por desfilarem descalças, em homenagem ao efeito histórico da escravidão no país. Temos, nessa ação, uma “paisagem linguística corpórea” (Pennycook, 2017, p. 270) em que as alunas representam seus corpos como identidade. Sendo assim, o desfile contempla uma assemblagem de elementos semióticos e corporificados, como o movimento, o som da música, a roupa, os pés descalços, o sonho das alunas. No contexto em que o foco do evento é a consciência negra, o corpo desfilando se torna central, e o corredor da escola passa a ter uma função de destaque, ao proporcionar o desfile. Isso destaca, também, a beleza das estudantes.

As apresentações culturais, conforme Mills (2016), podem ser consideradas como atos corporificados. Desse modo, o desfile, composto pela mobilidade, os pés e a locomoção humana do corpo, representação visual da cor da pele negra, e os efeitos

sonoros dos aplausos são atos corporificados em tempo e espaço situado. Isso é possível porque a mente não está separada do corpo.

Como discutido, no decorrer dessa seção, o tema referente ao racismo foi tratado de modo situado dentro da sala de aula e na comunidade escolar, devido à data da consciência negra. Assim, as ações expressas pelos estudantes se concentraram na mobilização e na conscientização, bem como no encorajamento dos estudantes negros a buscarem melhor representatividade social. Isso envolveu não uma solução para o sofrimento da pessoa negra, visto que se trata de um contexto de luta histórica contra o racismo, mas promoveu reflexão e encorajamento (Zembylas, 2014) na busca pela justiça, reconhecimento e melhores condições de vida social. Em outras palavras, trata-se de um processo de *becoming* (tornar-se). De acordo com Ferreira (2019), a mulher negra ainda possui pouca representatividade. Logo, ao significar seus corpos durante o desfile, as estudantes se sentiram encorajadas a se tornarem outras, a construírem outra história, a partir de um repertório vivencial marcado pelo preconceito e a pouca representatividade para estudantes que lutam para alcançar uma representatividade profissional, a faculdade de medicina.

4.3. Qualidade de vida: a voz do estudante pela comunidade em que vive

Para os estudantes construírem sentidos sobre o tema referente a vulnerabilidades, sofrimentos e desigualdades, voltado a questões de condições de vida da comunidade local, selecionei o gênero jornalístico reportagem. Nessa circunstância, a produção de reportagens deu base para os alunos percorrerem a cidade como repórteres, sendo afetados por situações de vulnerabilidades dos moradores no município.

O texto jornalístico possui um elevado fluxo de circulação nas mídias, na era da informação. Apesar de trazer uma linguagem mais objetiva, pode afetar o público ao circular objetos de emoções para efeitos específicos. Nesse contexto, pensei em escolher o gênero reportagem, para que os estudantes pudessem construir sentidos na perspectiva do CAL e da multissensorialidade.

Nas aulas de LP voltadas para uma abordagem tradicional, na maioria das vezes, o gênero reportagem tem sido trabalhado em uma perspectiva estruturalista. Observei essa proposta também no material didático ofertado pela SEDUC/MT para o segundo ano do ensino médio. Nesse caso, a aprendizagem, geralmente, é focalizada na parte

cognitiva, visando que o aluno tome conhecimento da estrutura do texto: linguagem clara, culta e objetiva, composição textual formada por título, lead e corpo textual, texto informativo, assunto da reportagem, além de outras características. Desse modo, questões multissensoriais, afetivas, espaciais e relações de poder se tornam limitadas ou nem mesmo exploradas no estudo desse gênero. Além disso, o assunto da reportagem as vezes se distancia do contexto situado da vivência do estudante.

No processo de *wondering*, busquei questionar sobre esse foco na estrutura textual, visando uma perspectiva mais expansiva para construir sentidos através do texto jornalístico. Busquei uma proposta em que os estudantes pudessem engajar linguagem, lugar, afeto, cognição e corporificação, como forma de ampliar os significados de texto, comunidade e ação social no processo de construção de sentidos. Para introduzir o gênero textual em estudo, selecionei uma reportagem, apresentando a posição de vulnerabilidade e sofrimento de moradores na região da Baixada Fluminense/RJ, ao atravessarem a ponte sobre o rio Guandu, em estado de calamidade, para terem acesso às cidades de Japeri e Seropédica. Vejamos:

Imagem 22



Fonte: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2022/08/08/video-moradores-da-baixada-fluminense-se-arriscam-em-ponte-torta-sem-protacao-e-cheia-de-buracos.ghtml>

A reportagem contemplou multimodalidades, como a linguagem, a postura do repórter, entrevistas com usuários da ponte em estado de calamidade, filmagens do local, entre outras, ampliando, para os alunos, a consolidação a respeito dos conhecimentos sobre esse gênero. Porém, o conteúdo da reportagem estava distante da comunidade em que o aluno vive. Assim, não seria possível trabalhar na perspectiva da equivalência afetiva das emoções, pois não teria como os estudantes realizarem ações a favor dos moradores de Seropédica e Japeri. Visando que o CAL e a

multissensorialidade podem potencializar o posicionamento crítico, propus que os alunos criassem suas próprias reportagens, de modo situado, com conteúdo local, trabalhando com os elementos do gênero jornalístico, englobando, com isso, os letramentos crítico afetivo e multissensorial.

Nessa perspectiva, novamente, entramos em um processo de *becoming*, a desconstrução da aula de LP limitada ao estruturalismo textual e ao cognitivismo. A aula de LP começou a se tornar outra, haja vista que o texto passou a construir sentidos para abordar sobre as questões de vulnerabilidades de pessoas do município. Os estudantes também foram se tornando outros à medida em que se tornaram ativos na produção da reportagem.

O município em que os alunos vivem, como mencionado no capítulo 3, contém cerca de seis mil habitantes. Além da área urbana, é também movimentado pelo agronegócio que circula na área rural. Como proposta, sugeri aos alunos formarem grupos para percorrerem o município e filmar locais em que encontrassem situações de vulnerabilidades ou sofrimentos, para criarem suas próprias reportagens, analisando sobre as ações necessárias no local. É importante ressaltar que em nenhum momento sugeri aos alunos que selecionassem determinado local. Nesse processo intermediário entre *becoming* e *generating*, os estudantes foram construindo uma autonomia. Os grupos fizeram a escolha geográfica da região, bem como o posicionamento crítico durante a filmagem, de acordo com o modo com que eles foram afetados ao dialogarem em grupo e percorrerem o local.

Para abordar nesta seção, tomei como recorte as duas reportagens, emergidas pela escolha do local e filmagem dos estudantes, que representaram as maiores necessidades de intervenções, por abranger um número significativo de pessoas que precisavam desse benefício. A primeira reportagem se trata do ginásio de esportes do município, que foi criado entre 2000 a 2004. Vejamos abaixo algumas imagens do local e o pronunciamento dos alunos durante a filmagem:

Imagem 23

Imagem 24

Imagem 25



Bom dia, estamos no Ginásio de esporte [...] do município de [...] que há bastante tempo vem necessitando de uma reforma geral. Pois se encontra com rachadura nas paredes, infiltração, o piso da quadra danificado, entre outros serviços necessários. Além disso em setembro de 2021 teve seu teto arrancado por uma forte tempestade. Já foi solicitado pela câmara municipal de [...] a aprovação de uma reforma geral para conservação desse patrimônio público tão importante para a população, bem como a continuidade no projeto de limpeza de toda a área ao redor, reforma dos quiosques, calçamento da pista de caminhada e instalação de academia pública, já iniciado na gestão anterior, mas que foi embargada por falta de licença ambiental. Mesmo com a estrutura básica existente no local, muitas pessoas estão fazendo atividades físicas, porém as pistas estão sendo tomadas pelo mato, conseqüentemente, o local está se tornando um refúgio para cobras e outros insetos, inclusive várias pessoas já se depararam com cobras durante suas atividades físicas, assim, se faz necessário uma limpeza geral, a fim de trazer mais segurança aos frequentadores.

Fonte: Imagens filmadas pelos alunos ao visitarem o local onde precisava ser realizada a obra. O texto foi pronunciado pelos estudantes ao produzirem a reportagem.

P: O que mais chamou a atenção de vocês nesse local? Quais sentimentos vocês tiveram ao filmar essa região?

A28: **Tristeza, né, por que um local que poderia ser de benefício para a população está nessa situação.**

A23: A gente escolheu porque **o lugar está muito desvalorizado e poderia estar funcionando né**, para o povo praticar futebol, vôlei e outros esportes.

A15: Ali é um lugar mais fresco por causa da lagoa, mas **com o mato, né, fica difícil das pessoas fazerem caminhada**. No ano passado, muitas pessoas faziam caminhada ali, só que o mato tampou a pista.

A12: Nós mostramos **o ponto turístico que poderia ter na lagoa, o lixo jogado na área e a situação do ginásio**.

A15: Sem contar que **pode trazer doença para os moradores lá perto**.

A13: **Toda época de eleição, desde 2015, relatam que vão fazer uma mudança neste local, só que quando eles ganham a eleição não há nenhuma mudança**, aí está precisando que coloquem as propostas em ação né.

A23: Seria importante para os esportes, **antigamente tinha várias danças lá, apresentações culturais, assim, e até outros eventos, como aniversário**, aqui falta salão de eventos, então muitos eventos que não era esporte era feito lá também. **Seria interessante reformar lá e até ter uma entrada bonita**.

(Diálogo produzido na sala de aula, após os alunos assistirem as reportagens)

Em um efeito multissensorial, os estudantes se locomoveram pelo município, transcendendo o espaço escolar para o espaço social. O letramento material também se expandiu além do caderno, caneta e livro didático usados na sala de aula, pois os alunos utilizaram outros recursos tecnológicos, como o celular, para aplicar técnicas de filmagens e gravações. Dessa maneira, a produção textual ultrapassou as fronteiras da

redação escrita ou estudo da estrutura textual isolada. É possível perceber que os alunos ampliaram os conceitos de texto, ao fazerem uso das características da reportagem, em combinação com a “fala, olhar, gestos e movimentos corporificados” (Mills, 2016, p. 140), para abordar sobre situações reais a respeito do lugar em que vivem.

Como postula Mills (2016, p. 144) “sem os sentidos não podemos conhecer ou compreender verdadeiramente os lugares”. Em conformidade com a autora, nessa atividade, os estudantes vivenciaram práticas de letramentos espaciais e sensoriais, haja vista que sentiram o contato com o espaço visitado, a dimensão, a estrutura e o problema social. Para compreender o espaço, os alunos criaram uma dimensão de percepções sensoriais: visual, auditiva, sonora, olfativa e a locomoção pela área filmada. Na imagem 24, é possível perceber duas alunas do grupo aparecendo em frente à câmera, enquanto percorriam pelo local.

Outra observação relevante é que, antes da filmagem, os alunos buscaram algumas informações a respeito do local, como: “em setembro de 2021 teve seu teto arrancado por uma forte tempestade”; “Já foi solicitado pela câmara municipal de [...] a aprovação de uma reforma geral [...], mas que foi embargada por falta de licença ambiental”. Essas informações não apenas auxiliaram na produção da reportagem, mas também construíram sentidos para ampliar os conhecimentos dos estudantes, haja vista que eles se tornaram ativos, buscando informações sobre os acontecimentos relacionados à região onde vivem.

Em uma perspectiva afetiva, explanada por Anwaruddin (2016), as emoções envolvem, primeiramente, o contato com o objeto - no caso desse trabalho, o espaço público -, e em seguida, a leitura desse contato. Por se tratar da visita local em um espaço-temporal real, essa leitura se desenvolveu por meio de uma assemblagem entre percepções sensoriais e emoções emergidas - a locomoção, a visualização, o cheiro do lixo e da água parada da lagoa produziram sentidos. A paisagem sensorial incluiu, também, a materialidade, pois o lixo, as paredes rachadas e o teto arrancado do ginásio, o mato na pista etc têm consequências próprias, produzindo sentidos na ação de percorrer o espaço. Esse conjunto de percepções gerou emoções, como expresso por A28: “Tristeza né, porque um local que poderia ser de benefício para a população está nessa situação”. Essa tristeza foi enfatizada, também, nas outras falas, quando os alunos citaram “[...] o lugar está muito desvalorizado [...]”; “[...] lixo jogado na área [...]”; “[...]”

com o mato fica difícil das pessoas fazerem caminhada”; “sem contar que pode trazer doenças”.

Como postula o princípio três de Anwaruddin (2016), poderes políticos circulam certas emoções para causar um efeito de manipulação na população. Isso é possível observar na fala de A13: “Toda época de eleição, desde 2015, relatam que vão fazer uma mudança neste local, só que quando eles ganham a eleição, não há nenhuma mudança [...]”. Conforme o aluno faz sua colocação, é possível observar que no discurso político, em período de campanha eleitoral no município, ocorre um efeito metonímico da linguagem afetiva. A promessa durante a campanha gera uma emoção de esperança. Com isso, o povo se identifica com o candidato como alguém que vai fazer obras para a comunidade. Porém, após as eleições, as obras não são realizadas, e a esperança da população se transforma em sentimentos como tristeza e frustração, que minam suas potências de ação. Para buscar manter a esperança, na eleição seguinte, supostamente, a população busca dar crédito a outro candidato. No período entre 2015 a 2023, já passaram dois prefeitos que não se reelegeram no município, isso supõe que tais políticos tenham desapontado a população durante seus mandatos.

Ao desenvolver a reportagem, os estudantes entraram em relação de equivalência afetiva, principalmente com a população mais necessitada, que precisa do espaço público não somente para praticar esportes, mas também para realizar outros eventos. Uma outra observação de vulnerabilidade como citado por A15 - “Sem contar que pode trazer doença para os moradores lá perto.” - é o fato de haver moradores próximo ao local que podem adoecer por consequência do lixo jogado na região.

Conforme Anwaruddin (2016) e Ahmed (2004), é necessário que, na posição de equivalência afetiva, a atenção seja voltada a se tornar cossofredor com aquele que está em posição de vulnerabilidade, para que isso possa gerar uma performatividade das emoções, transformando palavras em ações, em prol de uma sociedade com melhores qualidades de vida. A relação de equivalência afetiva, nessa atividade, ocorreu em conjunto com as percepções sensoriais, materiais e espaciais, pois essa assemblagem foi significativa para os alunos captarem os problemas da falta de recurso público para a população.

As ações, nessa atividade, emergiram, primeiramente, na produção crítica da reportagem pelos alunos. Ao discorrer sobre o estado do local, os estudantes interrogaram as promessas políticas não cumpridas, enfatizando o desejo de ter as obras

na região do ginásio restauradas. A segunda etapa da ação emergiu após as discussões em sala de aula, e consistiu na elaboração de um roteiro de entrevista e, posteriormente, na entrevista realizada com o prefeito municipal. Antes de aprofundar acerca dessa ação, discorrerei sobre a segunda reportagem selecionada para esta seção.

A segunda reportagem selecionada se refere à necessidade de asfaltamento em uma das ruas mais movimentadas do município. Além de passar dentro da área urbana, a rua segue, também, em direção à área rural, onde se localizam vários sítios, o que faz com que a rua tenha um fluxo mais elevado de trânsito. Vejamos algumas imagens registradas durante a reportagem e o pronunciamento dos estudantes:

Imagem 26



Imagem 27



Imagem 28



Bom dia pessoal. Estamos aqui em [...] no bairro [...], na rua [...] e viemos aqui hoje para relatar alguns problemas que estão acontecendo na nossa cidade. E vou passar para a repórter A27 para relatar sobre os principais problemas que estão acontecendo aqui. Bom dia, pessoal. Nós vemos que os moradores, diariamente, estão sofrendo com a falta de asfaltamento aqui, rua cheia de buracos, água empoçada (cheiro da lama). É muito difícil para quem mora aqui perto. Você lava a casa todo dia e questão de horas passa carro, caminhão, é uma coisa assim, é uma situação muito complicada, é sujeira, olha aqui, a gente pode ver aqui, uma poeira danada e, quando chove, muita lama. Nós vamos agora fazer algumas perguntas para dona Ana, que é uma moradora aqui da região e vem enfrentando diariamente os problemas da falta de asfaltamento.

Dona Ana, conta pra gente como é morar aqui.

Eu tenho que ficar lavando a casa todos os dias por conta da poeira, né, que solta por conta de não ter asfalto, e muito trânsito, quando não é poeira é lama.

Nós estamos gravando aqui agora e olha a situação gente, passando um caminhão de boi (barulho do carro) uma hora dessa, olha a poeira (cheiro da poeira) gente.

E aí, dona Ana, conta pra nós, é todo dia assim?

Todo dia assim, acabo de limpar a casa já vem carro e joga poeira de novo.

Essa é uma situação complicada, os moradores aqui já cobraram de políticos, mas ainda não obtiveram respostas, e os moradores continuam aqui sofrendo. Pra quem sofre de alergia é muito complicado essa poeira todo dia, além dos buracos que os motociclistas (moto passa faz barulho) se arriscam até cair. É complicado, vocês estão vendo, nós estamos aqui gravando e sofrendo com a poeira (carro passa, faz barulho, cheiro da poeira), não dá gente.

Fonte: Imagens filmadas pelos alunos ao visitarem o local que necessita a realização da obra. O texto foi pronunciado durante a produção do vídeo.

P: O que mais chamou a atenção de vocês na escolha do local? Qual sentimento vocês tiveram ao visitarem esse espaço público?

A9: A situação dos moradores, né, que mora lá perto, é **preocupante, passa muito carro, faz muita poeira, até as árvores estão empoeiradas, sujas.**

A27: **Eu tenho parente que mora lá perto**, eles falam que é **muita poeira** lá, e quando chove, **muita lama**, muita água empossada lá.

A1: **Deu muito estresse, na hora que a gente estava gravando o vídeo, a gente vendo os moradores numa situação daquela** e ninguém resolve nada.

A13: Descaso com a população. Realmente, está precisando mesmo asfaltar aquela rua. **Também passo bastante ali indo para a casa da minha avó que mora pra lá, além da poeira é complicado aqueles buracos.**

A14: Falta de manutenção.

A25: **Minha avó também mora umas três quadras pra frente do local filmado.** Tem pouco tempo que patrôlaram, mas a rua está do mesmo jeito agora, cheia de buracos. Deve ser por causa do trânsito que é muito, né.

A9: **Se eu morasse lá, ia ficar com muita raiva, limpar a casa e sujar tudo de novo.**

A7: **Lugar movimentado** dentro da cidade com estrada de chão, né.

A13: Do lado de cá da cidade também tem várias precisando de asfalto, **só que aquela ali é mais movimentada.**

A1: Ninguém importa, prefeitura e vereadores **fazem coisas que não estão precisando tanto e deixa uma obra dessa parada.**

A7: **Tem que ser feito um asfalto** ali urgente, né.

A25: **E também dá uma molhadinha ali pra baixar a poeira** até fazer o asfalto.

(Diálogo produzido na sala de aula, após os alunos assistirem as reportagens)

Como apresentado nas imagens 29 a 31 e no discurso pronunciado pelos estudantes, durante a produção da reportagem, os problemas identificados, como cheiro de poeira e da poça de lama, barulho dos carros e motos tentando se desviar dos buracos enquanto passavam pela rua foram ocorrendo em tempo real, no momento em que os alunos gravavam no local.

Desse modo, a produção textual dos estudantes transcendeu a hierarquização da palavra ou da imagem em detrimento de outros recursos semióticos. De forma mais ampla, os estudantes consideraram uma assemblagem, construída no conjunto com o cheiro, o som, a visualização da paisagem e a locomoção pelo espaço. Essa assemblagem foi significativa na construção dos sentidos, na produção da reportagem e no modo como os alunos se sentiram afetados ao vivenciarem as dificuldades sofridas pelos moradores da região.

Observei que os alunos foram impactados, através de expressões como: “nós estamos gravando aqui agora e olha a situação [...]”, “É complicado, vocês estão vendo, nós estamos aqui gravando e sofrendo com a poeira, não dá gente”. Ao apresentar a ocorrência, a aluna em posição de repórter dialogou com o interlocutor com expressões como “vocês estão vendo”, “olha a situação”, “não dá gente”, interpelando quem iria assistir a reportagem, também, a entrar em uma relação de equivalência afetiva com o sofrimento vivenciado pelos moradores.

Além da voz da repórter, dialogando com o interlocutor da reportagem, significou também a voz da moradora entrevistada: “Eu tenho que ficar lavando a casa todos os dias, por conta da poeira né, que solta por conta de não ter asfalto, e muito trânsito, quando não é poeira é lama”. Nesse contexto, o discurso não foi homogêneo, participou da construção de sentidos uma combinação polifônica entre as vozes de repórter e cidadão, interagindo com o ouvinte da reportagem, para abordar o problema decorrente no local.

Enquanto entrevistava a moradora, a estudante em posição de repórter entrou em uma relação de equivalência afetiva ao sentir o contato com a poeira. Nesse sentido, a multissensorialidade ajudou a aluna a criar uma leitura do contato com esse local, percebendo a situação de sofrimento e vulnerabilidade dos moradores. Nos comentários na sala de aula, a A1 e a A9, que também participaram da produção da reportagem no local, acrescentaram: “deu muito estresse, na hora que a gente estava gravando o vídeo, a gente vendo os moradores numa situação daquela [...]”; “Se eu morasse lá ia ficar com muita raiva, limpar a casa e sujar tudo de novo”. Essas expressões reforçaram a relação de equivalência afetiva ao sofrimento dos moradores locais com a falta de asfaltamento.

Nos debates em sala de aula, observei que essa equivalência, com quem sente a poeira e com quem precisa transitar pela rua cheia de buracos é real para alguns alunos que também precisam utilizar a rua por ter parentes que moram na localidade, como é o caso da própria A27, que foi a repórter, e outros alunos, como A13 e A25, que não participaram da produção dessa reportagem mas interagiram como interlocutores ao assisti-la, identificando-se, também, com essas questões de vulnerabilidades, pois também utilizam a rua para ter acesso à casa de parentes que residem na região.

Sobre a relação política da cidade com a falta da obra no local filmado, a A1 expressou “[...] fazem coisas que não estão precisando tanto e deixa uma obra dessa parada”. Há, nesse pronunciamento, uma relação de efeito metonímico. Segundo os princípios de Anwaruddin (2016), grupos que estão no poder utilizam certas emoções para justificar suas ações. Nesse sentido, conforme a crítica efetuada pela aluna, é possível compreender que, ao executar ações que não têm a mesma necessidade que a obra de asfaltamento, os políticos buscam ganhar a simpatia da população, causando emoções positivas, no sentido de que estão trabalhando pelo município, porém realizam somente as obras de seus interesses.

É importante ressaltar ainda que, tanto na reportagem sobre as obras no local do ginásio de esportes quanto nessa sobre as obras em uma das principais ruas da cidade, os alunos citaram as ações que, em suas opiniões, são necessárias nesses espaços públicos. Os alunos citaram a reforma geral do ginásio, projeto de limpeza da área ao redor, reforma de quiosques, calçamento de pista de caminhada e instalação de academia pública. Além disso, durante as discussões realizadas na sala de aula, a A23 citou a necessidade de uma entrada bonita no local. Na reportagem sobre a rua, a principal necessidade apresentada pelos alunos é o asfaltamento. Nas discussões em sala, o A25 cita, também, a necessidade de molhar a rua para diminuir a poeira até a colocação do asfalto.

Com as ações já definidas pelos alunos, foi elaborado, pelos grupos, um roteiro de entrevista com o prefeito municipal. O horário possível agendado com o prefeito não foi o mesmo das aulas em classe com os alunos. Portanto, essa etapa também se tornou uma atividade extraclasse. Devido a impossibilidade de todos os alunos comparecerem, foi eleito um representante de cada grupo para realizar a entrevista. Como professora, orientei e acompanhei os alunos na atividade. Vejamos abaixo um trecho da entrevista referente às duas obras apresentadas nesta seção.

A23: Nós fizemos uma reportagem sobre uma obra que gostaríamos que fosse reconstruída no município [...] (aluna mostra imagens do local). O senhor acha importante restaurar essa obra? Já tem algum projeto?

Prefeito. **O ginásio, nós vamos começar agora o projeto dele para reestruturar ali.** Até no primeiro momento, no lugar do ginásio, a ideia era fazer uma quadra coberta. Uma quadra coberta não, seria uma quadra de areia que ia ficar descoberta. Mas aí a gente vai vendo as demandas do município. Igual nós fomos para a formatura ali na quadra da escola e não coube o povo, a quadra é muito pequena. Então, resolvemos, **já decidimos, nós vamos tornar cobrir de novo o ginásio, reformar ali. O projeto já está se encaminhando, entendeu, e acredito que até o início do próximo ano já vai estar pronto para nós executarmos.**

A23: Então esse é um projeto para o próximo ano já?

Prefeito. Sim para o próximo ano.

A23: E quanto à pista de caminhada perto da lagoa na área do ginásio que está cheia de mato? Ela faz parte da obra do ginásio né?

Prefeito. **A lagoa está interditada, teve um processo do Ibama.** Na verdade, está parado aquilo ali, quando o prefeito anterior jogou aquele monte de terra lá. Aí houve um embargo por meio da SEMA. **Então não podemos mexer ainda.**

A28: Percebemos, também, um pouco de lixo na região.

Prefeito. Sim, a população acaba descartando ali na área né. A gente vai lá, busca e tira. Estamos sempre fazendo limpeza na cidade. Essa semana mesmo, depois do laticínio ali, tem um lugar lá que corre uma aguinha, estava lotado de trem. Teve uma pessoa que me mandou um vídeo no privado. Porque a gente não dá conta de acompanhar tudo. **Aí eu falei: já estou mandando lá. Já liguei paro o secretário de obras, ele já foi lá e**

coletou e limpou. E estamos sempre organizando, mas o povo é complicado. Vamos revisar lá a região novamente.

A1: Meu grupo fez uma reportagem sobre a rua [...] uma região movimentada que dá acesso a moradores da área urbana e rural, (aluna mostra imagem do local) é a mesma rua onde se localiza a secretaria de obras. Tem previsão para asfaltar essa região?

Prefeito. **Essa rua aqui, referente ao asfalto, o projeto já está pronto e aprovado**, e vai licitar agora em janeiro e fevereiro. **Passou as águas, já vai ser feito o asfalto ali**, não só naquela rua, mas no bairro todo. E aquela rua vai encontrar na rua da creche e vai mais pra baixo um pouquinho pra frente da última casa.

A1: Vimos que a abra já está perto dessa rua, a avenida já está terminando de ser asfaltada.

Prefeito. **Sim, e ali o recurso já está garantido**, porque primeiro você faz o projeto, depois você busca o recurso. Então **esse aí o recurso já está na mão**.

A1: Agradecemos o senhor por nos receber e falar um pouco sobre os projetos a serem realizados no nosso município.

Prefeito. Foi um prazer receber vocês aqui. Vejo que vocês apontaram obras de impacto para a população, e é importante que vocês vejam e façam cobranças também. E cada dia vamos trabalhando para melhorar a qualidade de vida no nosso município, essa é a intenção da nossa gestão a cada dia, dar uma qualidade de vida melhor para nossa população.

Com essa entrevista, os alunos ampliaram seus conhecimentos não apenas na consolidação desse gênero, mas também na construção de seus posicionamentos críticos. Como enfatizado pelos princípios da translinguagem, os alunos utilizaram a linguagem como forma de buscar a transformação social, comunicando com pessoas que estão no poder, para realizarem obras no sentido de melhorar a qualidade de vida da população. Isso, incluindo os próprios alunos que, também, utilizam o ginásio e transitam pela rua. Nesse sentido, no processo de *generating*, observei que houve a emergência de um outro contexto de aula de LP. Isso porque ao invés de uma aula fechada entre professores e estudantes em sala, a aula passou a envolver escola e comunidade.

Os estudantes, também, a partir do modo como foram afetados, transformaram suas palavras em ação, buscando modificar a situação do espaço público. Nesse sentido, além das vozes dos alunos e moradora da região, a voz do prefeito também significou ao relatar, de maneira favorável, que pretende realizar as principais dessas obras. Nesse contexto, criou-se um afeto de esperança nos estudantes: “Essa rua aqui, referente ao asfalto, o projeto já está pronto e aprovado [...], passou as águas já vai ser feito o asfalto ali”; “já decidimos, nós vamos tornar cobrir de novo o ginásio [...] o projeto já está se encaminhando [...] e acredito que até o início do próximo ano já vai estar pronto para nós executarmos”. Porém, observei que nem todas as obras pontuadas pelos estudantes

no momento da gravação da reportagem e nas interações em sala de aula foram citadas na entrevista com o prefeito.

Os alunos pontuaram a respeito do calçamento da pista de caminhada, que se refere à área externa do ginásio, porém foram afetados pela resposta negativa do prefeito: “A lagoa está interditada, teve um processo do Ibama [...]. Então não podemos mexer ainda.”. O calçamento da pista de caminhada, a reforma dos quiosques e a instalação da academia pública são obras próximas a lagoa, logo, ao serem afetados pela impossibilidade de realizar as obras nesse local, os estudantes deixaram de citar algumas delas.

Uma obra pontuada pelos estudantes, na área externa, foi referente ao lixo jogado na região. Sobre essa questão, observei que o prefeito fez uma crítica à população ao explicar: “Sim, a população acaba descartando ali na área né. A gente vai lá busca e tira, estamos sempre fazendo limpeza na cidade [...], mas o povo é complicado”. Com essa crítica, o prefeito argumentou se tratar de uma obra que ele tem realizado com frequência, produzindo um efeito de sentido de que a população não está cooperando com o trabalho da prefeitura. Porém, o prefeito se expressou favoravelmente em realizar a obra, ao explicar: “Vamos revisar lá a região novamente.”. Houve, ainda, outras duas obras que não foram mencionadas pelos estudantes na entrevista: a necessidade de uma entrada bonita no local do ginásio e, molhar a rua para diminuir a poeira, até a colocação do asfalto. Nesse sentido, observei que os estudantes buscaram pontuar sobre as obras que, para eles, seriam as mais urgentes.

Neste capítulo, notei que houve uma transformação nas aulas de LP para os estudantes. Na perspectiva do repertório vivencial, o espaço escolar se tornou um local aberto para o engajamento entre escola e comunidade. Nesse percurso, os estudantes afetaram e foram afetados, criticamente, com questões referentes ao conhecimento difícil, envolvendo contextos de estudantes e pessoas da cidade em posição de vulnerabilidades. Assim, este capítulo deu ênfase à potência do afeto nas práticas de letramentos, pois à medida em que se colocaram em relação de equivalência afetiva com seres sociais cossofredores, os estudantes foram potencializados a desenvolverem ações.

Na próxima seção, abordo as considerações finais dessa pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essas aulas foram maravilhosas, muito dinâmicas. Por mais aulas assim (A1). (Fonte: gravação em áudio)

Eu achei que as aulas foram mais dinâmicas, trazendo diferentes textos presentes na vida, tipo o cheiro, o som, a temperatura, o espaço, usar as percepções sensoriais pra fazer a receita na aula. Também, compreender o que sinto, o que o outro sente, na sala de aula e, também, ao visitar locais públicos, para realizar ações para melhorar a escola e a cidade. Eu me senti envolvida nessas ações entre escola e comunidade (A23). (Fonte: gravação em áudio)

Assim como na introdução e nos capítulos deste trabalho, inicio as considerações finais com dois relatos explanados por estudantes. Esses relatos demonstram que as aulas de LP, na perspectiva translíngua, afetiva e multissensorial, produziram bons encontros. A estudante A1 foi afetada positivamente, percebendo que as aulas foram mais dinâmicas e expressando o anseio por continuar engajada a essas práticas de letramentos.

Para a estudante A23, também, as aulas foram mais dinâmicas. Percebi, no relato da aluna, que o afeto e a multissensorialidade ampliaram suas construções de sentidos para a compreensão de texto e linguagem nas práticas comunicativas, integradas ao seu repertório vivencial. Notei, também, que essa assemblagem entre recursos linguísticos, sensoriais, emocionais, espaciais e materiais contribuiu para ela compreender o que sente, o espaço onde vive e o que o outro sente. Isso potencializou a estudante a entrar em uma relação de equivalência afetiva, no sentido de transformar suas práticas comunicativas e corporificadas em ação. A expressão “Eu me senti envolvida nessas ações entre escola e comunidade” demonstra que as aulas de LP, na concepção dos letramentos afetivo, translíngua e multissensorial, promoveu uma assemblagem entre o espaço escolar e a comunidade. Analisei, ao longo desta tese, que esse efeito das construções de sentido, a partir do repertório vivencial, foi envolvendo não apenas a A23, mas também outros estudantes da classe.

Nessas bases, após atuar na prática, como professora e pesquisadora, a partir dessas perspectivas de letramentos, reconheço, assim como os pesquisadores pós-estruturalistas, que a translíngua, o afeto e a multissensorialidade podem nutrir as construções de sentido nas aulas de LP. Vivenciei, a partir desta pesquisa, que as aulas de LP se tornaram afetivas, para os estudantes compreenderem que a linguagem não se distancia de seus corpos, suas vidas, seus sentimentos e relações sociais. Como seres sociais, afetamos e somos afetados constantemente, e a linguagem está implicada nesses encontros.

Isto posto, retomo o objetivo geral dessa pesquisa: analisar como os sentidos de texto, linguagem e afeto foram construídos nas aulas de LP, com estudantes do ensino médio, nas perspectivas pós-estruturalistas da linguagem que se orientam na afetividade, assemblagem e multissensorialidade. Ao realizar a análise, ao longo dos capítulos, fui notando que os sentidos foram se construindo a partir das experiências de vida dos estudantes. Desse modo, as aulas de LP e a vivência dos estudantes se tornaram indissolúveis. Assim, os sentidos de educação linguística escolar foram se tornando cada vez mais conectados com a prática social.

Para desenvolver essas análises, considerei as três dimensões do processo da emergência: *wondering*, *becoming* e *generating*. O processo de *wondering* significou um espaço aberto para o surgimento. A partir desse processo pude questionar: “onde estou nesta pesquisa?”. Compreendi, nesse contexto, que, ao pesquisar sobre os sentidos construídos pelos estudantes nas aulas de LP, eu também estava construindo sentidos para minha prática como professora. Durante todo o processo da pesquisa, estive envolvida nesse contexto de *wondering*, desde a elaboração do projeto de pesquisa e do planejamento inicial de aulas até o momento de interação com os estudantes. Em outras palavras, eu e os estudantes permanecemos abertos para questionar e construir outros sentidos a cada aula.

Esses encontros culminaram em um processo ontológico de *becoming*, um espaço liminar, aberto à (des)construção, um espaço de transição entre um estado de ser e de se tornar outro. Isso ocorreu de três modos nesta pesquisa: as aulas de LP se tornando outras, os estudantes se tornando outros, e eu, como professora e pesquisadora, me tornando outra.

As aulas de LP entraram em um processo de *becoming* ao se tornarem um espaço acessível e holístico para construir uma educação linguística mais afetiva e corporificada, dissociando-se de abordagens redutoras, focalizadas no racionalismo e no estruturalismo. Ao iniciar a interação com os estudantes, verifiquei que as aulas de LP que eles estavam habituados se pautavam na estrutura textual. Observei essa ocorrência no material didático que os estudantes estavam usando em sala. As aulas estavam pautadas, também, no racionalismo e na hierarquização da palavra como recurso textual e comunicativo, haja vista que o texto foi considerado, inicialmente, pelos estudantes, como expressão do pensamento, como palavras ou uma elaboração individual. As aulas apresentavam, ainda, uma interpretação textual baseada na unicidade de sentidos. Identifiquei esse fato, visto que, no encontro com textos, mesmo os estudantes explanando sobre como foram afetados, alguns deles esperavam uma interpretação do professor, considerada mais correta. Com

isso, notei que os estudantes estavam inseridos em uma perspectiva mais instrucionista de aprendizagem.

Esse efeito racionalista da filosofia cartesiana e positivista tem permeado a educação tradicional. Assim, o afeto e a multissensorialidade que ocorre na educação infantil vai desaparecendo nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Quanto mais o estudante cresce mais o afeto desaparece e a escola vai passando a considerar a aprendizagem por meio da mente e do intelecto.

Essa perspectiva racionalista tem dominado fortemente, também, a linguagem, de modo que, mesmo antes de se estabelecer como ciência, a linguagem havia sido considerada expressão do pensamento e da razão. Isso influenciou as práticas de ensino de línguas a adotarem um contexto mais voltado para a estrutura da língua e do texto, sustentando uma aprendizagem mais homogênea.

O processo de tornar as aulas de LP outras (*becoming*), no contexto desta pesquisa, começou na circunstância em que busquei me amparar em práticas de letramentos que valorizam o afeto, os recursos sensoriais e a assemblagem na construção de sentidos. Como seres sociais, os estudantes estão cada vez mais implicados na virada digital, na era da tecnologia e da informação. Esse contexto acelerou as múltiplas interações na vida social, expandindo as relações afetivas e comunicativas. Outrossim, a educação não está dissociada de situações de crises, desigualdades, minorias, preconceitos etc. Esses fatores estão cada vez mais presentes na vivência dos estudantes. Assim, para lidar com a complexidade da convivência social, uma educação tradicional, considerando a língua como estrutura autossuficiente, se torna limitada em uma sociedade heterogênea, fluida e dinâmica. Com isso, torna-se indispensável que professores e pesquisadores contemporâneos voltem seus olhares para a *affective turn* e a *multisensory turn*, viradas afetiva e multissensorial na Linguística Aplicada.

Em virtude disso, fui inter-relacionando as vertentes: translíngue, multissensorial, afetiva, crítica afetiva e racial crítica. Pois, assim como a vida social é rizomática, eu precisava adotar mais de uma prática de letramento como camadas interconectadas. Integrar todas essas abordagens no meu planejamento me trouxe dúvidas e incertezas, diante da educação linguística que eu estava construindo, com esta pesquisa. Foi assim que percebi que eu estava trilhando nos caminhos da emergência. Buscar espaços para essa prática traz desafios, porque não há um modelo a ser seguido. Com efeito, fui encontrando sentido para esses letramentos no desenvolvimento das aulas. Somente nessa fusão entre

teoria e prática que as múltiplas representações e reflexões foram acontecendo, e as aulas entraram em um processo de *generating*, a criação de algo novo.

Por conseguinte, foram emergindo aulas de LP mais expansivas, como um espaço aberto para transcender a educação tradicional. Com isso, a sala de aula se tornou flexível para outras organizações diferentes de alunos sentados em suas cadeiras, com cadernos e livros na mão, direcionados ao professor. Outros recursos materiais, semióticos, afetivos e sensoriais começaram a construir significados no processo de letramento, e não apenas os recursos verbocêntricos e cognitivos. A escola se tornou um espaço para o encontro de múltiplos saberes, gerados a partir das experiências e histórias de vida dos estudantes. As aulas de LP transcenderam o espaço escolar, transformando-se em um lugar de encontros potencializadores, também, na comunidade.

Nessa direção, os estudantes entraram em um processo de *becoming*, estado liminar de (des)construção de suas crenças e experiências com aulas de LP, no percurso em que foram construindo novos sentidos e conhecimentos. Para discutir sobre esse processo, retomo a seguinte pergunta de pesquisa: *Como os sentidos de texto e de linguagem podem ser ampliados, na perspectiva do afeto, da multissensorialidade e da translíngua?* Essa questão foi respondida no capítulo 3, porém retorno a ela de forma mais sucinta. Os sentidos de texto e linguagem foram ampliados, à medida em que os estudantes começaram a considerar, em um processo de *generating*, a emergência de dois aspectos importantes: que os textos e a linguagem são partes de seus repertórios vivenciais, e que são constituídos por uma assemblagem de recursos semióticos - linguísticos, materiais, espaciais, sensoriais e afetivos.

Esses sentidos começaram a se construir desde o início das aulas, quando a estudante A9 passou a considerar o recurso sensorial olfativo como sendo um texto, relatando sobre um cheiro que sentiu na sua infância. Isso demonstra que o texto não se distancia do repertório vivencial. No decorrer das aulas, os estudantes foram construindo sentidos para texto e linguagem por meio dos recursos sensoriais: olfativos, sonoros, gustativos, etc, com base nas suas experiências cotidianas.

Nas práticas comunicativas envolvendo o repertório vivencial, levar em conta somente os signos linguísticos torna a comunicação limitada. Nesse entendimento, a linguagem e o texto são constituídos por meio da assemblagem. O conceito de assemblagem envolve um conjunto de recursos semióticos construindo sentidos, sem que um recurso comunicativo seja hierarquizado em detrimento de outros. Um exemplo dessa

assemblagem ocorreu na aula em que os alunos estudavam sobre o gênero textual receita, preparando uma receita de pipoca. No momento em que a estudante A15 ensinava sua colega, A12, a preparar a pipoca na pipoqueira elétrica, em conjunto com a interação oral, contribuiu para a construção dos sentidos, a materialização e os recursos sensoriais. As alunas e outros integrantes do grupo manusearam o aparelho elétrico e os ingredientes, sentiram o cheiro da pipoca, o sabor do suco, ouviram o barulho da pipoqueira e se locomoveram pela sala de aula para trocar ingredientes com os colegas. Essa assemblagem produziu sentido dentro do repertório vivencial, pois em sua experiência de vida a estudante A15 sabia usar a pipoqueira e a estudante A12 não sabia.

Ao transcender o espaço da sala de aula, as experiências comunicativas e textuais dos estudantes se engajaram ainda mais com a prática social. Enquanto a estudante A1 e seus colegas produziam um texto sobre a copa do mundo de 2022 e comunicavam entre si, emergiu uma outra interação entre a aluna e um conhecido que passava com o carro na rua. Esse contexto comunicativo envolveu um conjunto de recursos semióticos: o espaço formado pela calçada e a rua, os recursos materiais (tintas e pinceis), os recursos sensoriais (barulho do carro e o acenar da mão) e a afetividade, envolvendo bons encontros. Esse contexto foi construído a partir do repertório vivencial da estudante, pois ela acenou porque conhecia a pessoa que passava na rua.

Essas práticas de letramentos envolveram corpo e mente como uma mesma substância, ou seja, a consciência cognitiva e corporificada, atuando em conjunto para ampliar os sentidos de texto e linguagem. Sendo assim, houve uma transformação na educação linguística para os estudantes. Esses encontros foram potencializados, de forma mais expansiva, para tratar criticamente sobre o modo com que os estudantes são afetados por textos e discursos produtores de desigualdades e, com isso, desenvolverem ações situadas no enfrentamento de traumas, vulnerabilidades ou sofrimentos.

Nesse horizonte, retomo a segunda pergunta de pesquisa: *De que modo os estudantes constroem sentidos, transformando as emoções e outros recursos sensoriais em ações no combate a sofrimentos, vulnerabilidades e na luta por modificar o lugar onde vivem?* Essa pergunta foi discorrida no capítulo 4. Menciono-a de forma mais concisa, nessas considerações finais. Ao tratar de três temas - *bullying*, racismo e condições de vida -, os estudantes buscaram, a partir do modo como foram afetados, transformar não somente as palavras, mas também outros recursos sensoriais em ação. Isso foi possível a partir do momento em que os estudantes entraram em um estado liminar de transformação, passando

a ampliar os sentidos de texto e linguagem, de modo a compreendê-los a partir de seus repertórios vivenciais.

A linguagem e o afeto também estão enredados nas relações de poder. Nesse sentido, a educação linguística se torna mais potencializadora ao adotar um posicionamento crítico afetivo. Esse posicionamento contribuiu para fortalecer os estudantes a enfrentarem situações de vulnerabilidades, preconceitos e crises que diminuem suas forças de existir e de outras pessoas em redor.

Essas situações são tratadas como conhecimento difícil, porque lidam com afetos negativos que impactam a potência de agir de seres sociais em posição de vulnerabilidade. Nas aulas de LP, nesta pesquisa, ao assistirem uma cena de prática de *bullying*, em uma campanha contra esse tipo de comportamento, os estudantes estabeleceram uma relação afetiva de proximidade com a vítima. Desse modo, vários deles passaram a explicar que, em seus repertórios vivenciais, já foram vítimas de práticas de *bullying* e, como se sentiram (ódio, raiva, desconforto, tristeza) ao reviverem esses acontecimentos.

A consciência negra, na perspectiva afetiva e multissensorial, contribuiu para os estudantes construírem suas relações afetivas com os colegas, em classe, de modo a valorizar a diversidade racial. Ao discutirem, criticamente, sobre o lugar da pessoa negra na sociedade, como minoria, e o que sentem diante do preconceito racial, os estudantes negros foram encorajados a buscarem melhores oportunidades sociais.

No momento em que os estudantes produziam suas reportagens, eles interagiam com pessoas e lugares. A produção textual sobre a rua da cidade, por exemplo, envolveu uma assemblagem de recursos semióticos: a locomoção pelo espaço, diálogo com moradores da região, som do carro passando na rua, cheiro da poeira. Nesse percurso, as percepções sensoriais ajudaram os estudantes a se conectarem com o espaço e com a questão de vulnerabilidade identificada no local, como a falta de asfalto para melhorar a qualidade de vida da população. Isso aumentou a equivalência afetiva dos estudantes com os moradores da região.

Nesses contextos, percebi os estudantes em um processo de *becoming*, à medida em que foram entrando em relação de equivalência afetiva com outros. Com isso, notei que as abordagens afetivas e multissensoriais não se dissociaram nas práticas de letramentos. Esses letramentos desenvolvem uma postura crítica que corrobora não apenas para o estudante compreender o espaço onde vive, mas também para buscar ações para transformar esse espaço. Desse modo, não somente as palavras, mas todas as formas de

consciência corporal dos estudantes construíram sentidos na emergência das ações, pois a linguagem não está separada do corpo.

Assim, os estudantes entraram em um processo de *generating*, um espaço aberto para criarem ações. Os estudantes produziram campanha contra o *bullying*, texto representando a diversidade racial na sala de aula, desfile representando a valorização da estudante negra e reportagens críticas sobre questões de vulnerabilidades na comunidade. Essas ações envolveram, também, pessoas que ocupam posições de poder, haja vista que os estudantes dialogaram com a direção escolar e o prefeito municipal para buscarem melhores qualidades de vida dentro da escola e na comunidade.

Por minha vez, como professora e pesquisadora, entrei em um estado liminar, no processo de *becoming*, buscando construir sentidos para a educação linguística na educação básica, onde atuo como professora. Percebi que não somente no período de doutorado, mas durante todas as experiências vivenciais como professora e pesquisadora, como abordado no “Meu lócus de enunciação” (ver, p. 15), eu estava em um estado liminar, desconstruindo e criando novas representações a partir dos encontros.

Esse processo teve uma proporção maior no doutorado, à medida em que conheci outras abordagens de letramentos mais expansivas. Contribuiu para esse processo, também, a forma de orientação proporcionada pelo meu orientador, permitindo a construção de sentidos para o “eu” pesquisadora. Ou seja, em vez de me conduzir a um caminho já construído, abriu espaço para a construção das minhas próprias percepções. Isso me envolveu em um processo de *becoming*, um estado liminar de (des)construção do eu para me tornar outra como pesquisadora e professora.

Nesse horizonte, ao realizar este estudo, compreendi ainda mais como estou implicada no processo de pesquisa. Observei, em um contexto mais amplo, que o “eu” professora e o “eu” pesquisadora não se separam nesse processo de me tornar outra (*becoming*). Como descrevi no “Meu lócus de enunciação”, minhas angústias e desafios como professora e pesquisadora se iniciaram na graduação. Nesse percurso de doutorado, assim como na minha pesquisa de mestrado, passei a refletir sobre minhas práticas como professora. Percebi que, nas minhas aulas anteriores a essa pesquisa, eu estava inserida em uma perspectiva mais racionalista e cognitiva de ensino, que conduziu minha formação desde a educação básica. Assim sendo, eu estava deixando de considerar, nas minhas aulas de LP, outras possibilidades semióticas como o afeto e a multissensorialidade.

A cada encontro com os estudantes, eu me sentia afetada, percebendo como as aulas de LP podem se tornar mais nutridas e construir sentidos a partir dessas perspectivas de letramentos. Com este trabalho, observei outros pontos conectáveis que podem enriquecer minhas práticas de letramentos, como: o planejamento de aula mais flexível; professores e estudantes em um processo mais dinâmico de interação, compartilhando seus repertórios vivenciais; o envolvimento entre escola e comunidade; e a importância de considerar as emoções no processo de letramento. Assim, passei a adotar um contexto mais amplo de educação linguística em minhas aulas de LP, permeado pela assemblagem.

Ao desenvolver essas práticas de letramentos nas minhas aulas posteriores a esta pesquisa, estarei aberta a novos processos de emergência, haja vista que essas perspectivas pós-estruturalistas não são lineares ou homogêneas. Assim como estive aberta em minha prática como pesquisadora para descobrir novos caminhos como professora, estarei aberta, também, como professora para continuar pesquisando, nas minhas aulas de LP, e refletindo sobre novos conhecimentos a partir dessas perspectivas de letramentos.

Compreendo, como ocorrido no desenvolver deste trabalho, que as práticas de letramentos nessas perspectivas translíngue, multissensorial e afetiva são movidas pela fluidez e pela incompletude. O processo de *generating*, proposto por Somerville (2007), não representa uma resolução ou um resultado fixo do processo de *wondering* e *becoming*. Trata-se de um espaço “contínuo de emergência [...], um vir a ser fluído e que muda de forma” (Somerville, 2007, p. 239). Em concordância com as palavras da autora, acredito que estamos sempre em um contexto intermediário, abertos a novos questionamentos que levam o sujeito a um espaço aberto para se tornar e gerar outro, em suas práticas de letramentos. Isso ocorre porque afetamos e somos afetados constantemente, e esses encontros são potencializadores para a construção de novos conhecimentos.

Esse processo contínuo de emergência é compreendido por Garcia, Johnson e Seltzer (2017) como uma *corriente* - metáfora utilizada pelas autoras para se referir a translinguagem como uma corrente em movimento. Essa metáfora assemelha a educação translíngue às correntes dos rios, ou seja, “assim como o rio tem suas margens, o processo educativo translíngue é também fluido” (Rocha e Megale, 2021, p.19). Nesse sentido, considerei para essa pesquisa os três aspectos da *corriente* translíngue: *stance* (postura), *design* (projeto) e *shift* (mudança). Adotei a *stance* ao considerar o repertório vivencial do estudante de modo fluido e situado construindo sentidos nas práticas comunicativas e textuais. O *design* foi desenvolvido à medida em que o meu planejamento se tornou

flexível, considerando diferentes vozes, contextos, histórias de vidas, em um processo emergente. O *shift*, representou as interações e construções de sentidos em um processo contínuo de se tornar outro (*becoming*), tanto para os estudantes como para mim, professora.

Em suma, esta pesquisa não se fecha. Adotar essas perspectivas de educação linguística é seguir a “correnteza do rio”, um processo contínuo e flexível a mudanças. Em outras palavras, esses olhares situados que emergiram nas aulas de LP, a partir das práticas comunicativas e textuais, dos encontros e das ações, tanto para os estudantes quanto para mim, seguem em fluxo. Assim, minhas percepções como professora e pesquisadora continuam em processo de des(construção) e des(aprendizagem). É uma prática rizomática, pois somos constantemente afetados por outros saberes e práticas que se conectam. Nesse sentido, acredito que este trabalho pode afetar, também, outros pesquisadores e professores no campo da educação linguística que, assim como eu, buscam adotar práticas de letramentos mais fluídas, dinâmicas e situadas, por meio do repertório vivencial, construindo suas próprias experiências.

REFERÊNCIAS

- AHMED, A.; MORGAN, B.; MACIEL, R. **Feeling our Way: A Trioethnography on Critical Affective Literacy for Applied Linguistics**, 2021.
- AHMED, S. **The cultural politics of emotion**. Edinburgh, UK: University of Edinburgh Press, 2004.
- ALBARES, R. S. S. **Processo de construção de sentidos, afetividade e multissensorialidade na formação inicial de estudantes de letras**. Dissertação (Mestrado) – Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu em Linguística, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres/MT, 2022.
- ANWARUDDIN, S. M. Why critical literacy should turn to ‘the affective turn’: Making a case for critical affect literacy. **Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education**, 37(3), 2016, p. 381–396. doi:10.1080/01596306.2015.1042429.
- BAPTISTA, L. M. T. R. (De)Colonialidade da linguagem, lócus enunciativo e constituição identitária em Gloria Anzaldúa: uma “new mestiza”. **Polifonia**, Cuiabá-MT, v. 26, n.44, out.-dez., 2019, p. 123 – 145.
- BENNETT, J. (2010a). **Vibrant matter: A political ecology of things**. Durham, NC: Duke University Press.
- BLOMMAERT, J. **Ethnography, superdiversity and linguistic landscapes: Chronicles of complexity**. Bristol: Multilingual Matters, 2013.
- BONDY, J.; JOHNSON, B. **Letramento Crítico Afetivo: um apelo à ação em uma administração de Trump**. Ação na formação de professores, 42 (4), 2020, p. 354-367. DOI: 10.1080/01626620.2019.1675200.
- BUBNOVA, T; BARONAS, R. L; TONELLI, F. Voz, sentido e diálogo em Bakhtin / Voice, sense and dialogue on Bakhtin. **Bakhtiniana**, São Paulo, 6 (1): 268-280, Ago./Dez. 2011.
- CAMPOS, E. R. S. S. **Olhares situados de uma professora formadora acerca do afeto, a partir dos relatórios dos alunos do estágio supervisionado de língua inglesa, no curso de letras da UNEMAT, sob a perspectiva da imanência do corpo em relação à mente**. Tese (Doutorado) – Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu em Linguística, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres/MT, 2023.
- CANAGARAJAH, S. **Translingual practice: Global Englishes and cosmopolitan relations**. New York: Routledge, 2013.
- CANAGARAJAH, S. Translingual practice as spatial repertoires: expanding the paradigm beyond structuralist orientations. **Applied Linguistics** 2018: 39/1: 31-54. Oxford University Press, 2017. DOI: 10.1093/applin/amx041.
- CARSPECKEN, P. F. Pesquisa Qualitativa Crítica: conceitos básicos. **Educ. Real**. Porto Alegre, v. 36, n. 2, maio/ago, 2011, p. 395-424.
- CLOUGH, P. Introduction. In P. Clough & J. Halley (Eds.), **The affective turn: Theorizing the social**. Durham, NC: Duke University Press, 2007, p. 1-33.

COLE, D. Explorations of affective literacy amongst middle school english teachers. **Literacy Learning: The Middle Years**, 16(3), 2008, p. 44–56.

CROCKER, R. A. An Introduction to Qualitative Research. *In*: HEIGHAM, J.; CROKER, R. A. **Qualitative research in Applied Linguistics: a practical introduction**. London: Palgrave Macmillan, 2009.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs – capitalismo e esquizofrenia**. Trad. Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, vol.1, 1995.

DELEUZE, G. **Spinoza: filosofia prática**. São Paulo: Escuta, 2002.

DELEUZE, G. **Lecture transcripts on Spinoza's concept of affect**, 1978.

DENZIN, N. K. Investigação Qualitativa Crítica. **Sociedade, Contabilidade e Gestão**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, jan/abr, 2018.

ESPIRITO SANTO, D. O. **A translinguagem entre o fixo e o fluido das performances identitárias no facebook**. Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador, 2021.

FERREIRA, A. **Spinoza - Deus, natureza, eternidade**. Live – (44:53), 2018. Disponível em: <https://youtu.be/E276ONrOHE0?si=svtZR-MILhwHCQHv>. Acesso em: 25 fev. 2022.

FERREIRA, A. **Spinoza - Imaginação, razão e intuição**. Live – (1:15:28), 2022. Disponível em: <https://youtu.be/CRUj7twxDsI?si=j4BPXWJnYU9Ep7d6>. Acesso em: 13 maio 2023.

FERREIRA, A. J. Epistemologias do letramento racial crítico no contexto brasileiro: Identidades de professoras de línguas estrangeiras e interseccionalidades com raça, gênero e classe social. **Língu@ Nostr@**, Vitória da Conquista, v. 8, n. 1, p. 130 – 156, 2021.

FERREIRA, A. J. Identidades sociais de mulheres negras nos livros didáticos de língua inglesa do brasil e de camarões: interseccionalidades de raça, gênero, classe social e letramento racial crítico. **REVISTAX**, Curitiba, volume 14, n. 4, 20-40, 2019.

FERREIRA, A. J. Teoria racial crítica e letramento racial crítico: narrativas e contranarrativas de identidade racial de professores de línguas. **Revista da ABPN**. v. 6, n. 14, 236-263, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

GARCÍA, O. **Bilingual education in the 21st century: A global perspective**. Wiley-Blackwell, 2009.

GARCIA, O; JOHNSON, I. S; SELTZER, K. **The translanguaging classroom: Leveraging student bilingualism for learning**. Caslon, 2017.

GARCÍA, O; SELTZER, K. **The Translanguaging Current in Language Education**. 47-12207-3-00 Symposium 2015.indd.

GARCIA, O; WEI, L. **Translanguaging: Language, bilingualism and education**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2014.

GUMPPERZ, J.; HYMES, D. (org.). **Code switching in Sociocultural Linguistics. Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication**. New York: Holt, Rinehart, and Winston, 1972.

HEIGHAM, J. SAKUI, K. Ethnography. *In*: HEIGHAM, J.; CROKER, R. A. **Qualitative research in Applied Linguistics: a practical introduction**. London: Palgrave Macmillan, 2009.

HOLLAND, J. H. **Hidden Ordem: how adaptation builds complexity**. Perseus books, Cambridge, Massachusetts, 1997.

HOWES, D. Rhizomatic literacy theories. *In*: MILLS, K. A. **Literacies theories for the digital age: social, critical, multimodal, spatial, material and sensory lenses**. News York: Multilingual Matters, 2016.

KAWASHI, G. J; ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. Letramento Crítico e Afeto na Educação Linguística Contemporânea: reflexões sobre propostas educativas na universidade. **Signum: Estudos da Linguagem**, [S. l.], v. 25, n. 2, p. 36–52, 2022. DOI: 10.5433/2237-4876.2022v25n2p36. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/46099>. Acesso em: 18 dez. 2023.

KEEGAN, P. Critical affective civic literacy: A framework for attending to political emotion in the social studies classroom. **The Journal of Social Studies Research**. 2021 Jan; 45(1): 15–24. DOI: [10.1016/j.jssr.2020.06.003](https://doi.org/10.1016/j.jssr.2020.06.003).

LARSEN-FREEMAN, D. A complexity theory approach to second language development/acquisition. *In*: ATKINSON, D. **Alternative approaches to second language acquisition**. 1 ed. London and New York: Routledge, 2011, p. 48 – 72.

MACIEL, R. F. Por outras epistemologias de pesquisa em formação de professores. *In*: MARQUES, N. **Da formação continuada aos momentos de tensão em sala de aula: rizoma, emergência e letramentos**. Campinas: Pontes, 2016.

MACIEL, R. F; BARBOSA, D. A. Clampeando o Cordão: A maternidade como um espaço multissemiótico de (des)construção de sentidos. **Letras e Letras (UFU)**, vol. 35, 2019. p. 28- 52.

MACIEL, R. F; BARBOSA, V. “Mas professora, imagem não é texto!”: As implicações dos multiletramentos nas aulas de língua portuguesa. **Revista de Letras Norte@mentos**, vol.11, n.27, 2018. p. 115-128.

MACIEL, R. F; FERRARI, L. F. D. N. Miradas situadas sobre translenguaje en una escuela en la frontera Brasil-Bolívia. **Raído**, 13(33), 2019, p. 102–122. <https://doi.org/10.30612/raido.v13i33.9933>.

MACIEL, R. F.; ROCHA, C. H. Dialogues on Translingual Research and Practice: Weaving Threads with Suresh Canagarajah's Views. **Revista X**, Curitiba, v. 15, p. 7-31, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v15i1.71807>.

MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. **Desinventando e (re)constituindo línguas**. Trad. Cristine Gorski Severo. Work. Pap. Linguística, vol. 16, n. 2. Florianópolis, 2015. p. 9-34. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/1984-8420.2015v16n2p9>. Acesso em: 26 Set. 2020.

MASSUMI, B. **Política de afeto**. Cambridge: Polity Press. Edição Kindle, 2015.

MEGALE, A., LIBERALI, F. C. As implicações do conceito de patrimônio vivencial como uma alternativa para a educação multilíngue, **Revista X**, v.15, n.1, 2020, p. 55-74. Disponível em: <file:///Users/claudiahilsdorfrocha/Downloads/69979-289571-1-PB.pdf>. Acesso em 03 de set. 2022.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T.; HASHIGUTI, Simone. Decolonialidade e(m) Linguística Aplicada: Uma entrevista com Lynn Mario Trindade Menezes de Souza. **Polifonia**, Cuiabá-MT, vol. 29, n. 53, jan. - mar., 2022, P. 149 – 177.

MILLS, K. A. **Literacies theories for the digital age**: social, critical, multimodal, spatial, material and sensory lenses. News York: Multilingual Matters, 2016.

MILLS, K.; COMBER, B.; KELLY, P. Sensing place: embodiment, sensoriality, kinesis, and children behind the camera. *In: English Teaching: practice and critique*, vol. 12, n. 2, 2013. p.11-27.

MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. 279 p.

MORGAN, B; ROCHA, C. H; MACIEL, R. F. Literacies in times of crisis: a trioethnography on affective and transgressive practices. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada.**, v. 21, n. 2, 2021, p. 333-369.

OTHEGUY, R., GARCÍA, O., & REID, W. Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. **Applied Linguistics Review**, vol. 6, n. 3, 2015, p. 281-307. Disponível em: <https://ofeliagarciadotorg.files.wordpress.com/2011/02/otheGuyreidgarcia.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2021. Acesso em 18 abril. 2021.

OTSUJI, E; PENNYCOOK, A. Metrolingualism: Fixity, fluidity and language in flux. **International Journal of Multilingualism**, 7(3), 2010, p. 240–254.

OTT, B. **Affect**. Subject: Critical/Cultural Studies. Online Publication. Oxford Research Encyclopedia of Communication, 2017. Disponível em: https://www.academia.edu/34096680/Affect_in_Critical_Studies. Acesso em: 13 Abril 2021.

PENNYCOOK, A. Translanguaging and semiotic assemblages. **International Journal of Multilingualism**, 14:3, 2017, p. 269-282.

PEREIRA, F.; MACIEL, R. F. As Dinâmicas das Linguagens nos Processos de Construção de Sentidos para Além das Fronteiras Linguísticas e Semióticas: Diálogos entre

Multimodalidade e Translinguagem em Contextos Médicos. **Revista Philologus**, vol. 25, 2019. p. 2674-2681.

POZA, L. Translanguaging: Definitions, implications, and further needs in burgeoning inquiry. *Berkley Review of Education*, v. 6, n. 2, 101-128, 2017. Disponível em: <https://escholarship.org/uc/item/8k26h2tp>. Acesso em: 12 fev. 2023.

ROCHA, C. H; MACIEL, R. F. Multimodalidade, letramentos e translinguagem diálogos para a educação linguística contemporânea. In: Santos, L. I. S; Maciel, R. F. (Orgs.) **Formação e prática docente em língua portuguesa e literatura**. Campinas: Pontes, 2019, p. 117-144.

ROCHA, C. H; MACIEL, R. F. **Translinguagem, letramentos dinâmicos e multissensorialidade na educação linguística crítica**. Live – Grupo de Pesquisa Multiletramentos, Permídia e Ensino IEL/UNICAMP (88 min), 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iviYCUh3FTU>. Acesso em: 15 abril 2022.

ROCHA, C. H; LIBERALI, F. C; MEGALE, A. H. Bilinguismo e translinguagem na educação linguística para crianças. In: Cláudia Hilsdorf Rocha & Edcleia Basso. (Org.). **Ensinar e Aprender Língua Estrangeira/Adicional nas Diferentes Idades: Reflexões para Professores e Formadores**. Vol. 2. 1ed. Campinas-SP: Pontes, 2021, p. 25-58.

ROCHA, C. H. MEGALE, A. H. Translinguagem e seus atravessamentos: da história, dos entendimentos e das possibilidades para decolonizar a educação linguística contemporânea. **D.E.L.T.A.**, 39-2, 2023, p. 1-32.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 27.ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SILVA, E. S. **A propaganda publicitária e sua significação no simbólico coletivo: análise discursiva de propagandas publicitárias do governo Dilma**. 127f. (Dissertação de Mestrado). Programa em Ciências da Linguagem, Universidade Católica do Pernambuco, Brasil. 2013.

SILVA, M. R; BRESSANIN, J. A resignificação do espaço escolar em tempos de pandemia: a posição sujeito professor frente aos desafios emergidos nas práticas de ensino remoto e híbrido. v. 18 n. 2, 2022, p. 181-208: **Diálogos Pertinentes** - Revista Científica de Letras e Linguística. DOI: <https://doi.org/10.26843/dp.v18i2>.

SILVA, M. R. **Os efeitos do livro didático nas práticas de ensino de língua inglesa na perspectiva dos sistemas adaptativos complexos**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres/MT, 2016.

SILVA, V. **A dinâmica caleidoscópica do processo colaborativo de aprendizagem: um estudo na perspectiva da complexidade e do caos**. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG, 2008.

SILVA, W. S. Imagem e subjetividade Narrativas fotográficas confessionais e a estética da afetividade. **Ciberlegenda**, 2014, p. 65 – 76. DOI: 105327/Z1519-0617201400020006.

SOMERVILLE, M. Postmodern Emergence. *In: International Journal of Qualitative Studies in Education*, vol.20, n.2, 2007. p. 225-243.

SOMERVILLE, M.J. Waiting in the chaotic place of unknowing: articulating postmodern emergence. *International Journal of Qualitative Studies in Education*. Vo. 21, n. 3, May/June 2008, p. 209-220.

SPINOZA, B. **Ética**. Trad. Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SUASSUNA, L. Pesquisa qualitativa em Educação e Linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 26, n. 1, jan./Jun. 2008, p. 341-377.

VIGARELLO, Georges. **História da Beleza**: o corpo e a arte de se embelezar, do renascimento aos dias de hoje. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

VOGEL, S; GARCIA, O. Translanguaging. Subject: Languages and Literacies. **Oxford Research Encyclopedia of Education**. 2017, p. 1-21.

WEEDWOOD, B. **História concisa da linguística**. Trad: Marcos Bagno. Parábola Editorial, São Paulo, 2002.

WELP, A; GARCIA, O. A pedagogia translíngue e a elaboração de tarefas na formação integral do educando brasileiro. **Ilha do Desterro** v. 75, nº 1, p. 047-064, Florianópolis, jan/abr, 2022.

ZEMBYLAS, M. Theorizing ‘difficult knowledge’ in the aftermath of the ‘affective turn’: Implications for curriculum and pedagogy in handling traumatic representations. **Curriculum Inquiry**, 44, 2014, p. 390–412. doi:10.1111/curi.12051.

ZAMORA, M. H. (2012). Desigualdade racial, racismo e seus efeitos. **Fractal**, 24(3), 563-578. <https://doi.org/10.1590/S1984-02922012000300009>.

ANEXO 1.

Cartazes produzidos pelos estudantes, participantes da pesquisa

