

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

ROSELI PEIXOTO GRUBERT

SE EU PUDESSE MUDAR ALGO APENAS DIRIA PARA TER MAIS AULAS
ASSIM: Multimodalidade, Translinguagem e Letramento Crítico Afetivo em um
curso de Graduação em Letras

CÁCERES-MT

2023

ROSELI PEIXOTO GRUBERT

*SE EU PUDESSE MUDAR ALGO APENAS DIRIA PARA TER MAIS AULAS
ASSIM: Multimodalidade, Translinguagem e Letramento Crítico Afetivo em um
curso de Graduação em Letras*

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

2023

Ficha catalográfica elaborada pela Supervisão de Bibliotecas da UNEMATCatalogação de Publicação na Fonte.
UNEMAT - Unidade padrão

Grubert, Roseli Peixoto.

SE EU PUDESSE MUDAR ALGO APENAS DIRIA PARA TER MAIS AULAS
ASSIM: Multimodalidade, Translinguagem e Letramento Crítico
Afetivo em um curso de Graduação em Letras / Roseli Peixoto
Grubert. - Cáceres, 2023.

129f.: il.

Universidade do Estado de Mato Grosso "Carlos Alberto Reyes
Maldonado", Linguística/CAC-PPGL - Cáceres - Doutorado
Acadêmico, Campus Universitário De Cáceres "Jane Vanini".

Orientador: Ruberval Franco Maciel.

1. afeto. 2. construção de sentidos. 3. letramento crítico
afetivo. I. Maciel, Ruberval Franco. II. Título.

UNEMAT / MTSCB

CDU 81:376

ROSELI PEIXOTO GRUBERT

*SE EU PUDESSE MUDAR ALGO APENAS DIRIA PARA TER MAIS AULAS
ASSIM: Multimodalidade, Translinguagem e Letramento Crítico Afetivo em um
curso de Graduação em Letras*

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Ruberval Franco Maciel
Orientador – PPGL/UNEMAT

Prof.a Dra. Barbara Cristina Gallardo
Avaliadora Interna – PPGL/UNEMAT

Prof.a Dra. Lúcia Maria de Assunção Barbosa
Avaliadora Interna – PPGL/UNEMAT

Prof.a Dra. Arlinda Cantero Dorsa
Avaliadora Externa – UCDB

Prof. Dr. Sérgio Ifa
Avaliador Externo – UFAL

APROVADA EM: 20/10/2023

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos acadêmicos participantes desta pesquisa pela forma acolhedora com que fui recebida e que fui sendo aceita como uma da turma. E, também, pela maneira cuidadosa e respeitosa com que cada um deu sua opinião, ouviu e foi ouvido pelo outro. Saibam que nossos encontros aumenta(ra)m minha potência de agir!

In memoriam

Agradeço às minhas avós, **Ercy Vargas Grubert** e **Dionísia Martinez Peixoto**, por serem pilares para nossa família.

Agradeço ao meu avô, **'Bilo' Grubert**, por seu trabalho árduo em favor dos seus, que me proporcionou poder estudar sempre!

Agradeço ao meu pai, **Ailton Vargas Grubert**, por, mesmo estando *ausente* há praticamente 50 anos, ter primado por nossos bons encontros que guardo na memória ainda hoje.

Agradeço ao amigo e ex-aluno, **Deivedis de Arruda Pinto**, pelas oportunidades de aprendizado, pela amizade e por sua solicitude de sempre.

AGRADECIMENTOS

O afeto é a capacidade que um corpo tem de se transformar constantemente por meio de encontros ou afecções, pois envolve não apenas o presente, mas um passado e uma aptidão de existir no futuro¹.

Em minha existência, sou grata pelo apoio e inspiração de muitas pessoas, incluindo antigos professores e alunos, colegas, amigos e familiares, que ainda continuam a me ensinar sobre todos os afetos.

Neste processo de doutoramento, especialmente, agradeço a todos que foram suporte para que eu me esforçasse por perseverar no meu ser.

Ao meu orientador e amigo, Ruberval Franco Maciel, por ser sempre atento e preciso em suas observações e por me orientar com liberdade neste percurso desafiador ao encontro com Spinoza.

Aos meus grandes amores, aqueles que no dia a dia foram capazes de esperar por nossos encontros, mesmo que por vezes sem entender, até a finalização desta etapa da jornada e por aumentarem minha potência de existir: meus netos Joaquim, Benjamin e Rebeca, que está a caminho; meus filhos Sâmia, Paolla e Gabriel.

Ao meu marido Reginaldo, por, cuidadosamente, me acompanhar nesta jornada, e pelo amor, respeito e companheirismo ao longo do tempo em que estamos juntos, nos possibilitando inúmeros afetos de alegria e amor.

À minha mãe Vera Alba, por me inspirar com sua coragem e leveza ao enfrentar as dificuldades da vida. Te amo e admiro muito, mãe!

À minha irmã, Zeila, e meus sobrinhos/afilhados Pedro e Isabella, pelo amor e pelo incentivo de sempre.

Ao meu irmão, Renato, por estar “lá”, “aqui”, “ali”... quando solicitei seu apoio.

À minha tia Cleuza Grubert, por todas as demonstrações de carinho e cuidado que me dedica.

Aos meus tios Joel e Joelson, vítimas da covid, por continuarem a me inspirar, mesmo não estando mais presentes fisicamente. Aqui, repito os agradecimentos que dediquei a eles em minha dissertação, e que entendo como paixões alegres contra a saudade: “Aos meus tios, aqueles que acreditaram e que em muitos momentos me motivaram a seguir o caminho que

¹ Audioaula sobre Spinoza, assistida via link: https://www.youtube.com/watch?v=I8N7J5eyzk4&list=PLCaV3rAkPDuK4ykg_aZSufdpQj-p71MCo&index=5

escolhi, entre incertezas e angústias, por pura amorosidade e generosidade: Joelson e Joel Peixoto”.

Ao meu genro, Mallone Barros, por sempre estar disposto a me ajudar e, por vezes, acreditar mais em mim que eu mesma.

A cada um dos familiares do meu marido que estiveram ao meu lado desejando o melhor.

Aos membros da banca, Prof.a Dra. Arlinda Cantero Dorsa, Prof.a Dra. Barbara Cristina Gallardo, Prof.a Dra. Lúcia Maria de Assunção Barbosa e prof. Dr. Sergio Ifa, pelos olhares generosos para minha pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da UNEMAT – *Campus Cáceres*, aos Professores e todos os colegas do curso. Especialmente agradeço às professoras Barbara Gallardo e Cristiane Schmidt, cujas relações contribuíram para o meu aumento de *conatus*.

À Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul por me conceder licença remunerada para meus estudos e pesquisa.

Aos meus alunos da UEMS, Unidade Universitária de Jardim, por me inspirarem e me possibilitarem os melhores encontros com a profissão que escolhi.

Aos colegas do Setor de Capacitação Profissional, pelo profissionalismo. Em especial agradeço à Maria Veronica de Souza, chefe da A Divisão de Avaliação de Desempenho, Capacitação e Qualificação Profissional (DAP), por “Deu tudo certo na CPC, professora. Vá e faça uma linda tese” dito de uma maneira que me moveu com uma força que ainda não compreendo completamente.

Aos amigos do PPGL Itamar, Luciane e Pedro, pelo aprendizado e trocas durante as aulas e os trabalhos.

Às amigas Daniele Angélica Foletto, Lorene Ferrari e Marcinete Rocha da Silva pelo suporte durante os momentos de angústia e reelaboração de minhas afecções.

Aos amigos queridos, ex-alunos, Deivedis Arruda, Évelyn Webber, Mara Herter, Michele Serafim, Nádia Cristina Lima e Themis Rondão, pela gentileza e carinho em todas as vezes nas quais precisei.

Aos colegas Fernanda Ebling e Gustavo Balbuena pelas leituras e revisões.

Aos psicólogos Ana Cláudia Pleutim, Jorge Miguel Soares Rodrigues e Silvia Alencar Moreira, por me acolherem e me ajudarem a elaborar alguns dos encontros difíceis que tive comigo no processo de doutorado.

À educadora física Cristiani de Paula Duarte e à fisioterapeuta Ana Carolina Cristovam Vierma, por me ajudarem a cuidar de minha saúde física.

Agradeço, de forma muito carinhosa, aos acadêmicos participantes desta pesquisa, alunos da unidade de ensino “Linguagem e Tecnologias Digitais”, do ano de 2022, por compartilharem suas histórias e verdades com tamanha generosidade, ao longo dos ótimos encontros de tivemos.

RESUMO

Esta pesquisa de natureza qualitativa, com aporte da Linguística Aplicada (Moita Lopes, 2006; 2009) e da etnografia crítica (Macedo e Sá, 2018), foi realizada no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso, vinculada à linha de pesquisa Estudo de Processos de Práticas Sociais da Linguagem, na área de concentração dos Estudos de Processos Linguísticos e buscou investigar de que maneira acadêmicos de graduação em um curso de Letras – Licenciatura e Bacharelado – da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul foram afetados pelos conceitos de multimodalidade, translinguagem e afeto, bem como investigar como a pesquisadora foi afetada a partir do encontro de corpos (Spinoza, 2009; Lenoir, 2019). O trabalho fundamentou-se, principalmente, nos estudos sobre multimodalidade (Rocha e Maciel, 2015; Adami, 2017; Heberle, 2019), translinguagem (Canagarajah, 2011; Garcia, 2019; Rocha e Maciel, 2019;) e letramento crítico afetivo (Anwaruddin, 2016; Ahmed, Morgan e Maciel, 2021; Kawachi, Rocha e Maciel, 2022). Por meio de um trabalho etnográfico, no qual a pesquisadora participou também como professora nas aulas de Linguagem e Tecnologias Digitais, na 2ª série do curso, os dados foram gerados a partir da gravação em áudio e vídeo das aulas, dos diários de aprendizagem dos acadêmicos, do diário de campo da pesquisadora e dos trabalhos produzidos pelos acadêmicos, com vistas à investigação e à descrição dos aspectos emergentes ao longo do processo. A análise, com base na epistemologia da emergência pós-moderna segundo Somerville (2007) e Maciel (2016), fundamentou-se na percepção de que a emergência pós-moderna abre espaço para o devir, o inesperado e possibilita práticas mais fluidas de análise e de interpretação de dados no processo de construção de sentidos. A pesquisa apontou para uma reflexão no que diz respeito ao ensino superior e à ampliação dos olhares para o relação ensino/aprendizagem que possibilitem a emergência de outras práticas pedagógicas que procurem fortalecer esses laços afetivos tornando, desta forma, o processo de aprendizado mais consistente e dinâmico nesse contexto.

Palavras-chave: afeto; construção de sentidos; letramento crítico afetivo; multimodalidade; translinguagem.

ABSTRACT

This qualitative research, with contribution from Applied Linguistics (Moita Lopes, 2006; 2009) and from critical ethnography (Macedo e Sá, 2018), was carried out in the Postgraduate Program in Linguistics at the State University of Mato Grosso linked to the research line Study of Processes of Social Practices of Language, in the concentration area of Linguistic Process Studies and aimed at investigating how undergraduate academics in a Letters course – Teacher Education and Bachelor's degree – from the State University of Mato Grosso do Sul were affected by the concepts of multimodality, translanguaging and affect as well as investigating how the researcher was affected by the encounter of bodies (Spinoza, 2009; Lenoir, 2019). The work was mainly based on studies on multimodality (Rocha e Maciel, 2015; Adami, 2017; Heberle, 2019), translanguaging (Canagarajah, 2011; Garcia, 2019; Rocha e Maciel, 2019;) and critical affect literacy (Anwaruddin, 2016; Ahmed, Morgan e Maciel, 2021). Through ethnographic work, in which the researcher also participated as a teacher in the Language and Digital Technologies classes, which took place in the 2nd year of the course, data was generated from audio and video recording of classes, from the academics' learning diaries, from the researcher's field diary and the work produced by academics, with the aim of investigating and describing emerging aspects throughout the process. The analysis, based on the epistemology of postmodern emergence according to Somerville (2007) and Maciel (2016), was carried out on the perception that the postmodern emergence opens up space for the becoming, the unexpected and enables more fluid practices of analysis and interpretation of data in the meaning making construction process. The research pointed to a reflection regarding university education and the expansion of perspectives on the teaching/learning relationship that enable the emergence of other pedagogical practices that seek to strengthen these affective bonds, thus making the learning process more consistent and dynamic in this context.

Key words: affect; meaning making; critical affective literacy; multimodality; translanguaging.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ALAB	Associação de Linguística Aplicada do Brasil
LA	Linguística Aplicada
LCA	<i>Critical Affect Literacy</i>
TECLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso do Sul

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Múltiplos modos da linguagem	65
Figura 2 – O visual	66
Figura 3 – Multimodalidade e produção de sentidos	67
Figura 4 – Construção do sentido a partir dos elementos imagem + legenda	69
Figura 5 – Um curta de Mauricio Bartok	71
Figura 6 – Desafio final, visual + linguístico, diga apenas as cores de cada palavra	72
Figura 7 – Leitura multimodal – categoria linguística e auditiva	73
Figura 8 – Mapa conceitual	81
Figura 9 – Telas	111
Figura 10 – Telas	111
Figura 11 – Telas	111
Figura 12 – Conscientização sobre abandono de animais.....	115

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
------------------	----

CAPÍTULO I

CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS DE PESQUISA	27
1.1 A Linguística Aplicada como campo de imanência para pesquisar sobre afeto	28
1.2 A Pesquisa Qualitativa: características da etnografia crítica	33
1.3 A Emergência Pós-Moderna	39
1.4 Contexto e participantes da pesquisa	45
1.4.1 Os cursos de Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – Unidade Campo Grande	45
1.4.2 A Unidade de Ensino Linguagem e Tecnologias Digitais	47
1.4.3 Os acadêmicos	48
1.4.4 O <i>locus</i> da pesquisadora	49
1.5 O contexto das aulas	51
1.6 Instrumentos de Geração e Organização dos Dados	53

CAPÍTULO II

MULTIMODALIDADE: (DES)(CO)CONSTRUINDO CONCEITOS NA SALA DE AULA	56
---	----

CAPÍTULO III

A FLUIDEZ DA TRANSLINGUAGEM E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS.....	77
---	----

CAPÍTULO IV

A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS PELA PERSPECTIVA AFETIVA E EMOCIONAL	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
REFERÊNCIAS	121

INTRODUÇÃO

*Toda a nossa Felicidade e nossa
miséria dependem somente da
qualidade do objeto ao qual nos
atamos por amor².*

Baruch Spinoza [1632-1677]

Minha profissão, à qual me vejo atada por amor, começou em 1984, quando comecei a dar aulas de língua inglesa no mesmo curso de línguas no qual cursava o 4º ano de inglês.

Desde o início me questionava sobre o “treinamento” recebido para ser “professora”. O que significa “ensinar” para outras pessoas algo que eu sei? Qual era, exatamente, o meu papel no aprendizado e na formação daqueles adolescentes? E, o mais inquietante para mim, “como” ensinar...

Entendo que neste ponto teve início meu encontro amoroso com o “objeto” ser professora e, a partir desse encontro, questões relacionadas à formação profissional me despertam interesse e, ao mesmo tempo, certo desconforto.

Por diversas vezes, entre divagações e reflexões com familiares, os questionava sobre “como você entrou *estudante* na faculdade e *saiu* pediatra ou endodontista?” Por que nós, formadores de professores, somos mais cobrados por não colocar no mercado de trabalho professores “prontos, acabados” que os formadores de médicos e dentistas?

Durante os meus vários encontros, minha formação foi marcada por algumas viradas nos estudos de linguagem, como a virada linguística, a virada multilíngue e a virada afetiva. Esses encontros foram ressignificando minha visão de formadora ainda durante os anos da licenciatura em Letras³.

Nesse período, minhas preocupações eram mais voltadas para o aspecto linguístico. No entanto, a partir de uma virada na vida pessoal e dos encontros de corpos

² *In*: LENOIR, F. **O milagre Espinosa**: uma filosofia para iluminar nossa vida. Petrópolis: Editora Vozes, 2019, p. 27

³ Iniciei a licenciatura em 1985, um semestre após estar sendo professora de língua inglesa no curso de línguas no qual estudava.

sem órgãos⁴, vim me redefinindo e me sinto um pouco mais confortável pelo devir das teorias que valorizam a fluidez.

No mestrado, pesquisei sobre a formação inicial de professores sob a perspectiva do interacionismo de Vygotsky e entendo que o afeto já se fazia presente, embora eu ainda não o teorizasse como venho fazendo.

Contudo, o momento em que nos encontramos pede um olhar mais atento, principalmente se pensarmos a partir da perspectiva da afetividade (Spinoza, 2009). Assim, tenho estudado teorias mais fluidas de considerar a linguagem e procurado voltar minha prática considerando toda essa emergência para pensar “o desenvolvimento prático das concepções que aprendemos em sala de aula”, conforme apontado por **Andreia**⁵ em seu diário de aprendizagem feito após nossa última aula.

Desta forma, a partir desta pesquisa busco me atar por um amor mais intenso às possibilidades de entender meu papel de professora e formadora, e um fazer pedagógico que vá ao encontro dessas perspectivas.

Nesse sentido, encontrar Spinoza tem sido um evento memorável para mim porque tem me possibilitado olhar e contemplar os encontros que tenho tido, diante da percepção que pensamos e agimos a partir das afecções produzidas por esses encontros.

No decorrer do século XX, o interesse dos estudos na área da teoria crítica esteve voltado para a linguagem, dando origem à virada linguística. Na filosofia, essa inquietude foi evidenciada no reconhecimento que as estruturas linguísticas impõem limites não apenas ao que pode ser dito, como também ao que pode ser pensado. Desta forma, a virada linguística traz a possibilidade de se entender que a linguagem não apenas externa o reflexo da realidade, marcada pela racionalidade e materializada pelo grafocentrismo, mas molda nossa forma de entender o que é real (Maciel, 2021).

Ao considerar a realidade da sociedade contemporânea como cenário complexo marcado por múltiplas formas de conviver e construir sentidos, questões relacionadas ao afeto estão sendo incorporadas às práticas de letramento e têm recebido crescente atenção em pesquisas no âmbito da Linguística Aplicada (doravante LA).

⁴ Volto a discutir o termo mais adiante, no item 1.3.

⁵ Detalho os participantes no item 1.4.3.

Em palestra via *zoom*, Ahmed (2022)⁶ considera que é por meio de linguagens que tornamos as emoções relevantes e significativas, justificando um olhar mais esmerado para o papel das emoções nos estudos da linguagem.

Desta maneira, entendo que práticas corporificadas, como os letramentos, são constituídas e vividas de forma multissensorial, ou seja, construímos sentidos também através de sons, toques, posturas, cheiros, movimentos e outras formas de consciência corporal.

Isto posto, o foco desta pesquisa foi a investigação dos afetos produzidos entre acadêmicos de graduação em um curso de Letras durante as aulas de Linguagens e Tecnologias Digitais, a partir do estudo dos conceitos de multimodalidade, translinguagem e afeto, bem como investigar como a pesquisadora foi afetada a partir do encontro de corpos, visando à análise do processo de construção de sentidos na interação afetiva e sensorial, com diferentes recursos textuais e linguagens.

Linguagens estas que englobam a complexidade das práticas sociais contemporâneas, uma vez que essas concepções de letramento reconhecem que os nossos corpos interagem com outros corpos para produzir sentidos (Mills, 2016).

Com o pós-estruturalismo, pesquisadores da área da LA desenvolveram seus estudos com a percepção que a língua não é um sistema fechado nem isolado da relação com o mundo. Deste modo, surgiram novas teorias, visando a transcender o monolinguismo, a unicidade de sentido e a linearidade no ensino das linguagens. Atualmente, teorias como a multimodalidade, a translinguagem, a multissensorialidade e o afeto contribuem para o estudo da linguagem como prática social mais fluida, dinâmica e heterogênea, instaurando possibilidades de (re)pensar contextos práticos de aprendizagem e de processos de construção de sentidos.

A multissensorialidade ganha espaço a partir dos estudos da pesquisadora australiana Kathy Mills, com a publicação, em 2016, da obra *Literacy Theories for the Digital Age: social, critical, multimodal, spatial, material and sensory lenses* que introduziu a chamada virada sensorial nas teorias e práticas de letramento, a partir de suas leituras nas áreas da neurociência, antropologia cultural, geografia social, metodologias de pesquisa sensorial e história dos sentidos.

A partir dessas leituras, Mills (2016) desenvolveu uma perspectiva que contempla os diversos sentidos, como visual, áudio, gestual, tátil, espacial, olfativo,

⁶ Anotação de palestra intitulada “Postmemory, Affect and Multilingual Identity in Language Teaching: A Duoethnography”, proferida via zoom no dia 11 de março de 2022, em conjunto com prof. Brian Morgan.

gustativo, postura, movimento, além das combinações desses elementos, nos processos de construção de significado.

Desta forma, busquei com esta pesquisa apresentar a possibilidade de trabalhar com propostas contemporâneas no processo de aprendizagem e de construção sentidos, ao considerar as emoções e a corporificação como formas de letramento integradas aos multiletramentos, e relevantes para o desenvolvimento do acadêmico.

Nessa vertente, o corpo é reconhecido como essencial. Desse modo, ocupa o primeiro plano na prática de interação humana, bem como na atividade de formação e de representação do conhecimento em sala de aula (Mills, 2016). A autora defende que, quando as pessoas se comunicam, os diferentes sentidos estão sendo mobilizados simultaneamente. Os corpos em movimento, as expressões faciais, os gestos, o tom da voz e a direção do olhar legitimam o processo de construção de sentidos. Corpo e mente evoluem através desse encontro intenso entre os corpos no meio social (Mills, 2016). Desta forma, as performances sensoriais são moldadas por relações e poder. Assim, diferentes habilidades são, social e culturalmente, desenvolvidas.

Um dos exemplos de recurso sensorial citado por Mills (2016) é a emoção, vista pela autora como essencial no processo de produção de sentido ao trabalhar os letramentos nas aulas de linguagem, pois essa perspectiva de aprendizagem envolve a corporificação, a sensorialidade, a copresença e o movimento corporal, desconsiderando a ideia de domínio da mente sobre os outros sentidos.

Vista por esta lente, a copresença é a interação coletiva, e a sensorialidade pode ser interpretada como um emaranhado dos sentidos e dos corpos, enquanto a corporificação indica a interrelação entre o corpo, a mente e o lugar.

Essa relação entre os sentidos, o corpo, o lugar, o espaço, os modos e as mídias 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). Desse modo, os letramentos sensoriais reconhecem o papel esquecido dos sentidos e do corpo na prática de letramento, sem desconsiderar a relevância de outras abordagens.

Para aprofundamento das reflexões que foram empreendidas na pesquisa, neste estudo me situo, sob a perspectiva do letramento crítico afetivo, principalmente, nos seguintes autores Anwaruddin (2016); Morgan, Rocha e Maciel (2021); Ahmed, Morgan e Maciel (2021); Kawachi, Rocha e Maciel (2022) e na perspectiva do letramento multissensorial, a partir de Mills (2016).

Esta pesquisa teve por objetivos analisar de que maneira os vinte acadêmicos que cursaram a unidade de ensino⁷ Linguagem e Tecnologias Digitais, ofertada na 2ª série do curso de graduação em Letras, habilitação Português e Inglês, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade de Campo Grande, no ano de 2022, foram afetados pelos conceitos de multimodalidade, translinguagem e afeto abordados em textos teóricos, bem como investigar como a pesquisadora foi afetada a partir do encontro de corpos (Spinoza, 2009).

Desse modo, este é um estudo qualitativo com características de etnografia crítica participante, a partir da concepção de Macedo e Sá (2018) e Mainardes e Marcondes (2011), e de epistemologia da emergência, conforme discutido por Somerville (2007, 2012), Marques (2015), Maciel (2016) e Corsini (2019), entre outros.

Os participantes foram apresentados com nomes fictícios visando a mantê-los em sigilo. Para tanto, teve como pressuposto a seguinte problemática: quais, e como, as questões relativas ao afeto emergem no processo de construção de sentido sobre os conceitos teóricos de multimodalidade, translinguagem e letramento crítico afetivo em interações durante as aulas em uma turma de um curso de Letras, pelo viés da multissensorialidade?

Considerando o cenário exposto, e pela incipiente literatura sobre a temática, nesta pesquisa pretendo contribuir para a área da Linguística Aplicada ao investigar a construção de sentidos em interações onde as emoções são entendidas como movimento, transformação e mudança, e nós, como seres humanos – professores e alunos, compartilhamos experiências em meio ao caos em que emoções “boas” e “ruins” coexistem.

Ou seja, mesmo que a emoção já seja um objeto de pesquisa dentro da LA, o foco central eram as emoções e comportamentos do professor de línguas, mais precisamente. No entanto, olhar para a emoção de forma mais ampla, de modo que abranja não só o professor, mas a sala de aula como um todo, é algo recente.

Na busca por entender essa questão, a pesquisa está organizada em Introdução, que trouxe os principais conceitos abordados, objetivos, justificativa e bem como apresentou estudos realizados ou em andamento na Linguística Aplicada, mais precisamente, no que se refere ao Letramento Crítico Afetivo e Letramento Multissensorial.

⁷ Ao contextualizar o curso, no item 1.4.2 do Capítulo I, detalho o significado do termo.

Na sequência, apresento o capítulo I, Considerações Metodológicas da Pesquisa, cujo objetivo foi expor a metodologia utilizada no delineamento deste estudo, Para tanto, situei esta pesquisa no campo da Linguística Aplicada e aponte sua interdisciplinaridade na construção de sentidos junto à emoção, além de apresentar o contexto em que a pesquisa foi construída e quais foram seus participantes para que sua realização fosse possível.

Nos capítulos seguintes, trouxe o arcabouço teórico, juntamente com a análise dos dados, que foram gerados a partir da gravação das aulas, dos diários de campo, dos trabalhos apresentados pelos acadêmicos e da observação do contexto de sala de aula. Desta forma, no capítulo 2 apresento os dados e faço as discussões sobre o conceito de Multimodalidade; no capítulo 3, sobre Translinguagem, e, no capítulo 4, sobre Afeto. Por fim, seguem Considerações Finais e as Referências.

CAPÍTULO I

CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS DA PESQUISA

Em razão de um cenário de crescente diversidade, a adaptação às questões sociais contemporâneas no âmbito da academia requer inovações conceituais (Takaki, 2012). Sendo assim, a ampliação do tratamento das várias metodologias é a proposta da autora para dar conta de lidar com o emaranhado que envolve o comportamento humano, especificamente no campo da linguagem, e as complexidades e éticas que as revestem, além de buscar explicá-las. A autora (2012, p. 88) sugere que “o reconhecimento da coexistência de diferentes perspectivas metodológicas” em suas peculiaridades inacabadas, limitadas e susceptíveis a mudanças, leva a diferentes considerações, interpretações e resultados.

Frente a essa complexa e (in)(inter)(trans)disciplinar conjuntura de pesquisa, as propostas, os estudos e as discussões acerca das teorias e práticas que adoto aqui foram construídas por meio da pesquisa qualitativa, de natureza interpretativa, com características de etnografia crítica participante e orientada por uma perspectiva pós-estruturalista, a epistemologia da emergência pós-moderna, à luz dos estudos de Somerville (2007; 2012) e Maciel (2016), pois entendo que a imersão no processo de pesquisar sobre emoções e afetos propicia a busca por metodologias mais heterogêneas e holísticas possibilitando um método de investigação e de ação capazes de considerar maneiras mais fluidas de construção de sentidos.

Esta pesquisa intentou, desta forma, contemplar uma perspectiva que leva em consideração o movimento e o devir, ao dar espaço a práticas mais situadas e heterogêneas.

A partir da leitura de Maciel (2016), entendo que essa concepção nos faz refletir sobre modos de interpretar as diversas situações, pois possibilita olhar para posicionamentos e circunstâncias por lentes mais plurais.

Isto posto, situo este trabalho no reconhecimento que nossos discursos, e o que fazemos e sentimos por meio das/nas linguagens, além de outros recursos multissensoriais, se tornam parte de nossa existência. Ou seja, compreendo que estamos

eternamente “nos tornando o outro para o eu através do engajamento na pesquisa⁸” (Somerville, 2007, p. 232) por meio das e nas formas de produção de sentido mais diversas.

Assim, este capítulo tem como objetivo trazer o caminho percorrido no processo de pesquisar e escrever este trabalho. Para tanto, dividi esta seção nos seguintes tópicos: 1.1 Linguística Aplicada como campo de imanência para pesquisar sobre afeto, 1.2 A Pesquisa Qualitativa: características da etnográfica crítica, 1.3 A Emergência Pós-moderna, 1.4 Contexto e participantes da pesquisa, 1.5 O contexto das Aulas e 1.6 Instrumentos de geração de organização dos dados.

Com isso, pretendo explicitar como os procedimentos teórico-metodológicos aqui apresentados foram significativos para o desenvolvimento e análise dos dados, que visou a investigar a aprendizagem de acadêmicos de Letras na perspectiva do letramento crítico afetivo e multissensorial, e analisou processo de construção de sentidos na interação afetiva e sensorial com diferentes recursos textuais e linguagens que englobam a complexidade das práticas sociais contemporâneas, uma vez que essas concepções de letramento reconhecem que os nossos corpos interagem com outros corpos para produzir sentidos (Mills, 2016).

1.1 A Linguística Aplicada como campo de imanência para pesquisar sobre afeto

Linguística Aplicada é uma ciência social, cujo foco volta-se para o entendimento de “problemas de uso da linguagem enfrentadas pelos participantes do discurso no contexto social, isto é, usuários da linguagem (leitores, escritores, falantes, ouvintes) dentro do meio de ensino/aprendizagem e fora dele” (Moita Lopes, 1996, p. 20). Esta área de estudo pondera sobre situações reais de uso da linguagem com o objetivo de tanto teorizar sobre a vida social como problematizá-la, buscando compreender a sua complexidade.

A metodologia de pesquisa, no campo da Linguística Aplicada, pode utilizar métodos de investigação tanto de base quantitativa quanto qualitativa (Moita Lopes, 1996). No entanto, como no presente estudo não busco quantificar quaisquer dados gerados, mas sim identificá-los e discuti-los à luz do letramento crítico afetivo, destaco que esta pesquisa se insere no paradigma qualitativo por considerar “a natureza

⁸ Todas as traduções feitas por mim têm seus trechos originais colocados na íntegra como nota de rodapé. [...] *Becoming-other to the self through research engagement*.

socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, e as limitações situacionais que influenciam a investigação” (Denzin e Lincoln, 2006, p. 23).

Minha pesquisa dialoga com a perspectiva contemporânea da LA por não enfatizar a resolução de problemas ou a busca por soluções. Ao contrário, me afilio à LA porque, conforme aponta Moita Lopes (2006, p. 20), esta ciência social enfoca as questões de uso da linguagem, visando a “problematizá-[las] ou criar inteligibilidade sobre [elas], de modo que alternativas para tais contextos de uso da linguagem possam ser vislumbradas” e, neste caso, incluindo questões afetivas.

Há mais de duas décadas Celani (1998, p. 142), já apontava que o meio acadêmico era visto como o “reino da teoria” (Celani, 1998, p. 142), no sentido de ser aquele que domina o saber. Ainda hoje, por vezes, os pesquisadores da academia visitam a prática para analisá-la e formular outras teorias, mantendo certo distanciamento do contexto pesquisado. Ao discutir essa linha de pensamento, Rajagopalan (2006) critica o fato de a ciência linguística ter sido fundada nos alicerces do positivismo, por isso a busca por uma neutralidade científica e a não consideração da opinião leiga impedem o envolvimento dos linguistas teóricos em questões de ordem prática.

De forma contundente, essa perspectiva tem mudado no discurso acadêmico, uma vez que os pesquisadores em diferentes campos perceberam que não existe neutralidade na produção de conhecimento científico, e que todo discurso é permeado por questões políticas e ideológicas. Moita Lopes (2006, p. 94), então, enfatiza a necessidade de “ouvir as vozes do Sul”, isto é, considerar aqueles que experienciam as práticas sociais e tentar entender a vida social a partir da perspectiva dessas vozes da margem.

A LA é um campo, atualmente, bem estabelecido no Brasil, apoiado institucionalmente por muitos programas de pós-graduação e pelas agências que financiam pesquisas na área, assim como por uma associação científica – a Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB).

Uma das peculiaridades da LA contemporânea é a compreensão que há a necessidade de uma reflexão contínua sobre si mesma, ou seja, é um campo de estudo que reflete constantemente sobre suas ações, funções e papel diante da sociedade. Este comportamento, por vezes, se apresenta como uma problemática em relação a outros campos que possuem seus conceitos teóricos de forma cristalizada, ou que seguem uma verdade fixa sobre seu compromisso com o conhecimento.

Entendo que, devido à construção e reconstrução de sentidos que a LA proporciona, outras áreas, que trabalham com conceitos marcados sobre o quê um campo de estudo voltado à linguagem é e faz, têm dificuldade de compreender que a LA vai além da linguística. Sendo assim, para dar conta da multiplicidade dos conceitos que abrangem a linguagem em contexto de sala de aula, a LA passou a ser entendida como interdisciplinar.

Essa concepção da interdisciplinaridade, conforme apontado por Signorini (1998a, *apud* Moita Lopes, 2009, p. 19), possibilita à LA desvencilhar-se de concepções predeterminadas e “trazer à tona o que não é facilmente compreendido ou o que escapa aos percursos da pesquisa já traçados, colocando o foco da pesquisa no que é marginal”. Com isso, a LA não busca solucionar problemas os quais se confronta ou produz. Ao invés disso, ela problematiza ou estabelece inteligibilidades a respeito deles, de forma que as possibilidades para tais situações de uso da linguagem possam ser compreendidas.

Essa necessidade de se reinventar precisa ser compreendida como essencial em no campo da pesquisa, mesmo que não haja necessidade de apresentar que estamos perante um novo olhar, uma nova verdade. Contudo, há variadas alternativas para os estudos do campo da LA, e estas “refletem visões de mundo, ideologias, valores, etc. de seus proponentes” (Moita Lopes, 2009, p. 20-21) e que, como análogas, possuem limitações e contingências.

Esse posicionamento me remete à ideia de que, na atualidade, não podemos mais depender de grandiosos fundamentos ou premissas e “ideias transcendentais infalíveis”, conforme aponta Butler (2002, p. 119), pois é necessário justificar, discutir e/ou considerar essas novas ideias a partir de escolhas éticas adequadas às práticas sociais que vivemos.

Desta forma, repensar outras formas de teorizar e realizar, impulsiona pesquisadores na área da Linguística Aplicada a buscar formas de agregar um conjunto mais amplo de possibilidades para pensar pesquisa, de tal maneira que outros aspectos, como a multissensorialidade, possam ser considerados ao discutir processos de construção de sentidos. Assim como ponderar sobre os percursos da LA nos traz possibilidades outras de entender a vida social, bem como politizá-la, para além do que nos foi contado sobre quem somos. Ou seja, conforme Moita Lopes (2009, p. 23) alega essa é “uma indagação à qual a LA contemporânea precisa responder” se entendemos que fazer pesquisa nessa área também pode ser vista como uma forma de (re)ver e (re)pensar a vida social.

Portanto, e respaldada em Moita Lopes (2009), considero que, assim como em outras áreas científicas, os discursos são construções socialmente situadas com a finalidade de balizar as concepções de produzir conhecimento que, ao favorecerem umas, excluem outras.

O termo LA indisciplinar foi cunhado por Moita Lopes (2009), assim como Pennycook (2006) a adjetivou de transgressiva no sentido de que transgride as perspectivas mais canônicas, lineares, estabilizadas de organizar o conhecimento. Partindo desse princípio, pesquisar sobre afeto vai ao encontro dessas perspectivas, pois a visão de LA à qual me sinto pertencer deseja falar sobre questões que se complexificaram, ao mesmo tempo em que o sujeito social também ficou mais complexo. Como afirma Moita Lopes (2009, p. 19), é primordial “pensar outras formas de conhecimento e outras questões de pesquisa que sejam responsivas às práticas sociais em que vivemos”, se pretendemos compreender o mundo atual.

Entendo o ser indisciplinar no sentido de, ao mesmo tempo em que não necessariamente se constitua como uma disciplina para buscar entendimentos dos fenômenos linguísticos mais contemporâneos, desejo atrever-me pensar pesquisa para além de paradigmas legitimados para problematizar e dar voz a questões outras, tal qual são as pesquisas que procuram um outro olhar para os processos de construção de sentidos.

O pós-colonialismo, segundo Hall (1996), possibilita lentes mais plurais para se fazer pesquisa, no sentido de extrapolar os limites das disciplinas, o que favorece que o campo da LA esteja sempre se transformando e se tornando, como nas palavras de Rampton (2006, p. 109), “um espaço aberto de múltiplos centros”. Multiplicidade essa que abarca a reinvenção de novos modos de produzir conhecimento que nos impele a fazer escolhas quanto ao caminho a seguir, pois demanda uma preocupação em relação ao entendimento sobre as questões que pesquisamos.

Neste caso, é essencial pensar, dentro da LA, a questão ética. Essa ponderação se faz necessária devido às múltiplas formas discursivas que nos são apresentadas na contemporaneidade. Muitas destas, no passado, entendidas como ilegítimas, fez com que se tornasse fundamental apresentar nossas práticas de forma integral, até mesmo as de pesquisa. Tal atitude se toma para que se possa abrir espaço para questões do âmbito da imprevisibilidade.

Quando discute a temática da imprevisibilidade na pesquisa em LA, Moita Lopes (2009, p. 22) pontua que “atravessar fronteiras no campo do conhecimento, assim como

na vida, é expor-se a riscos”. Desta forma, entendo que mesmo que o novo possa nos deixar vulnerável, é possível que haja diversos olhares diante do conhecimento apresentado, fato que pode provocar uma atitude de aproximação ou de afastamento desse novo.

Ao pensar a LA, Pennycook (2006, p. 67) revê a caracterização de LA crítica e aponta que essa perspectiva implica um modelo “híbrido de pesquisa e práxis” cujo produto é mais dinâmico. Desta forma a LA crítica pode ser entendida como “antidisciplinar ou conhecimento transgressivo, como um modo de pensar e fazer sempre problematizador” e não no sentido de ser fonte geradora de uma mais uma maneira de produzir conhecimento antidisciplinar.

A dimensão crítica, ainda segundo Pennycook (2006), amplia o conjunto de interesse da Linguística Aplicada para dar visibilidade a questões como sexualidade, ética, desigualdade que ainda estavam à margem das pesquisas e discussões na LA. No caso desta pesquisa, entendo que a temática do afeto também pode ser privilegiada como interesse autêntico da área.

Com o intuito, inicialmente, de elaborar parâmetros para esta LA interdisciplinar, Pennycook (2006) a chama de LA transgressiva. Moita Lopes (2009, p. 74) toma essa concepção, pois a entende como uma “teoria transgressiva para marcar a intenção de transgredir, tanto política quanto teoricamente, os limites do pensamento e ação tradicionais”. Este conceito de interdisciplinaridade, associada ao pensar transgressivo, vem do fato que a LA é fluida, pois se permite a novos olhares e mudanças de acordo com o tempo, ou seja, esse transgressivo se refere à necessidade cabal de ter instrumentos, tanto políticos como epistemológicos, para transgredir as fronteiras do pensamento e da política tradicionais, na medida em que esse transgredir da LA significa um engajamento constante em práticas problematizadoras.

Como a LA tem o caráter interdisciplinar, e está em uma constante construção de sentidos, as teorias transgressivas permitem que ela se afaste da linguística para se tornar independente, ou seja, uma disciplina, com sua própria teoria, seu próprio fluxo. Dessa forma, a transgressão induz que haja a busca de novas definições de pensamentos e atitudes. Pennycook (2006, p. 75) entende que tais posicionamentos possibilitam “que seja pensado aquilo que não deveria ser pensado, executar o que não deveria ser feito, entrando em espaços/territórios os quais são proibidos em algumas áreas de estudo”. Vista desta forma, entendo que a transgressão abrange uma mescla de hibridização e uma

mistura de categorias, bem como o questionamento dos limites que separam essas categorias.

Isto posto, entendo que existe uma preocupação, em tempos de crise, acerca da importância da linguagem, fazendo que os estudos a partir da visão que proponho neste estudo, sejam necessários. Posso usar como exemplo, pela sua proximidade temporal, a pandemia do Covid-19, crescente desigualdade social e econômica, o preconceito (englobando racismo, homofobia, islamofobia, etc) e a descrença na ciência.

No entanto, falar sobre estes temas se torna paulatinamente mais complexo, pois debatê-los de forma racional tem se tornado cada vez mais inusitado, principalmente quando se apresentam evidências. De certa forma, o afeto, a emoção e o sentimento tomam proporções não condizentes nestes debates, fazendo com que o próprio sujeito parta de um senso comum para refutar ou defender o que está sendo discutido.

Sendo assim, uma das funções da LA é buscar maneiras de transformar este sujeito em seu meio social, fazendo-lhe entender que mesmo sentindo, se emocionando e se afetando de certa forma, com o tema em questão, ele pode partir do conhecimento epistemológico. Assim, se faz necessária a formatação de uma estrutura pedagógica, que esteja voltada para o letramento crítico afetivo, não só com o intuito de tornar o sujeito crítico e reflexivo, mas que ele entenda como este afetar pode ser relevante para sua transformação social.

Como linguista aplicada entendo que, ao se propor a lidar com questões relevantes do dia a dia das pessoas, o termo Linguística Aplicada traz em sua essência o entendimento dos adjetivos (in)(multi)(pluri)(trans)disciplinar e transgressiva e crítica.

A seguir, abordo sobre etnografia, bem como sua diferenciação da etnografia crítica e a implicação para minha pesquisa.

1.2 A Pesquisa Qualitativa: características da etnografia crítica

Antes de abordar, especificamente, a etnografia crítica faço um delineamento da etnografia, muito embora eu entenda que, por vezes, ambas se apresentam de forma entrelaçada.

A pesquisa etnográfica surge com o trabalho de antropólogos, a serem os primeiros a usar métodos etnográficos para documentar as culturas indígenas e as diferenças culturais entre as nações. A partir desses estudos, conforme aponta Angrosino (2009), pesquisadores antropólogos concluíram que a real dinâmica da experiência humana vivenciada só é possível de ser encontrada e entendida em campo.

Desta forma, a etnografia é explicada e justificada por Macedo e Sá (2018) com o aumento da interdisciplinaridade nesse tipo de pesquisa, e logo constituiu-se em uma metodologia qualitativa de investigação nas ciências sociais.

Metodologia essa que se caracteriza pelo envolvimento efetivo entre o pesquisador e seus pesquisados, uma vez que abrange um conjunto particular de procedimentos metodológicos e interpretativos e que conferem ao pesquisador a possibilidade de desenvolver técnicas de observação, bem como também de interagir de maneira dinâmica com a comunidade pesquisada.

A etnografia é definida por Angrosino (2009, p. 30) como “a arte e a ciência de descrever um grupo humano”, no qual estão incluídas as relações interpessoais, as atitudes desenvolvidas, as experiências humanas vividas e as produções materiais desencadeadas dessa rotina cotidiana compartilhada.

A legitimidade da etnografia em estudos no campo da educação é defendida por Couceiro e Rosistolato (2022) por ser pensada como forma singular de construção do conhecimento sobre a vida cultural na/da escola. Em virtude dessa postura, os autores compreendem a educação como parte da cultura e sua análise evidencia aspectos significativos das interações cotidianas.

Desta forma, o conhecimento ou a maneira de existir do outro, defendido por Couceiro e Rosistolato (2022, p. 65), “só faz sentido no impacto dramático que ocorre durante o trabalho de campo, existindo para o leitor nas etnografias, provocando questionamentos no pesquisador acerca de suas maneiras de ser” ou levando os participantes a refletirem e externarem esses “impactos dramáticos” por meio dos instrumentos que geram os dados.

No caso desta pesquisa, e respaldada pelas emergências evidenciadas nos diários de aprendizagem dos acadêmicos, nas autoavaliações ou, mesmo, nos trabalhos apresentados e no diário de campo da pesquisadora, entendo que a intensidade do mergulho na cultura defendida por Couceiro e Rosistolato (2022) me possibilitou entender as práticas de linguagem sob a perspectiva dos construtos teóricos estudados, independentemente do tempo linearmente conduzido.

Nesse sentido, o tempo etnográfico, como discutido e salientado por Couceiro e Rosistolato (2022, p. 53), “não é exclusivamente um tempo cronológico”, pois está mais associado ao grau e à circunstância das interações desenvolvidas entre os participantes no decorrer do estudo etnográfico.

Com referência ao prazo “longo” geralmente associado a pesquisas etnográficas, Angrosino (2009, p. 31), defende que o tempo exato pode variar “digamos, de algumas semanas a um ano ou mais”. Neste ponto destaco a intensidade das experiências vividas e compartilhadas pelos participantes, exemplificada por Vera da seguinte forma “Na elaboração do trabalho, na escolha do texto aprendemos que cada pessoa faz uma leitura diferente, baseada em suas vivências e experiências de vida. E que quando o texto nos afeta, buscamos usar os sentimentos/emoções despertadas pelo texto para buscar a justiça social”, e trazida pela acadêmica em seu diário de aprendizagem feito após a última aula.

Assim, a etnografia é feita em um processo de interação contínua entre pesquisados e pesquisadores, a partir de uma base de métodos de “reunião das interpretações, ou melhor, de produção cooperativa de materiais mediante registros etnográficos sistemáticos”, que são constituídos de “observação participante, notas de campo, diário de campo, entrevistas semiestruturadas ou abertas, gravações áudio/visuais de rituais, mitos e narrativas” (Macedo; Sá, 2018, p. 328).

Essa interação contínua é entendida por Angrosino (2009, p. 31) como método dialógico por ser “conduzido por pesquisadores cujas conclusões e interpretações podem ser discutidas pelos informantes na medida em que elas vão se formando”, atitude que permeou o processo desta pesquisa.

Estando envolvido diretamente com o objeto de estudo, o etnógrafo torna-se, então, um participante ativo de sua própria pesquisa, “se envolvendo pessoal e intelectualmente com a pesquisa”, conforme apontam Mainardes e Marcondes (2011, p. 429). Relaciono esse envolvimento com o que escrevi em minha nota de campo após a segunda aula presencial, quando descrevi o fato de que eu “Estava bem mais nervosa que no primeiro encontro, e saí com a sensação de ‘não fui bem’...” e que, para mim, demonstra a reflexão que fiz sobre minha participação na aula à época e minha preocupação em efetivamente buscar um envolvimento dinâmico com os acadêmicos participantes da pesquisa.

Posso dizer que, ainda hoje, (re)ver e (re)escrever sobre a pesquisa me proporciona olhar para minha prática como professora formadora no contexto da etnografia, pois considero que estou em um processo contínuo de estudar/conhecer as culturas envolvidas em todos os momentos em que atuo como professora.

Portanto, a observação direta e o envolvimento do pesquisador no contexto investigado são características fundamentais em uma pesquisa etnográfica, pois possibilita compreender melhor as experiências e práticas educacionais dentro de um

contexto particular. O objetivo da pesquisa etnográfica, deste modo, é documentar, descrever e analisar as experiências e práticas educacionais para entender como elas estão relacionadas com a realidade social (Macedo; Sá, 2018).

Como exemplo da maneira como busquei entender essas questões e dar espaço para o emergente e não imaginado por mim, foi a escolha por incluir uma autoavaliação ao final da unidade de ensino, dando liberdade para os acadêmicos escreverem reflexões e sugestões.

A etnografia é vista, conforme destacado por Macedo e Sá (2018, p. 325), como uma “prática cultural aprendente” no sentido de que toma a pesquisa como práxis social, estudada a partir das contribuições da antropologia filosófica e de estudos clássicos do campo, uma vez que propicia o desenvolvimento de um olhar compreensivo e implicado diante de sua complexidade ontológica e sociocultural.

Assim, essa prática aprendente pode ser definida como uma escolha epistemológica e metodológica, bem como uma atividade de pesquisa implicada, pois assume a configuração de uma experiência aprendente que busca um outro caminho ao situar ciência e tradição, ou os cientistas e os “intelectuais da tradição” (Almeida, 2008, p. 20), em condição de isonomia frente ao saber e à criação de saberes.

O excerto abaixo foi escrito por **Giovana**, na autoavaliação, e traz aspectos da interação desenvolvida ao longo das aulas entre pesquisadores e participantes, em que nos implicamos no processo. De acordo com a acadêmica, a unidade de ensino

[...] me apresentou um arcabouço teórico atualizado que despertou meu interesse para realizar pesquisas futuras.
Busquei me dedicar na realização dos trabalhos apesar das minhas correrias como mãe, trabalhadora e acadêmica. Mas foi muito gratificante para mim conhecer dois pesquisadores que visivelmente gostam de dar aulas e repassar seus conhecimentos a seus alunos, com uma ideologia afetiva e que busca a transformação da realidade em que atuam. Estou aprendendo ainda o que é ser uma professora, e com certeza vou levar o exemplo de vocês no meu coração de aprendiz e pesquisadora. A perspectiva da inovação pedagógica e dos *designs* enriqueceu muito meus conhecimentos. (**Giovana**)

Desta forma, a etnografia, como uma prática que nos desafia e nos faz refletir, é um processo de aprendizado estimulante e atraente, ao mesmo tempo caótico, de investigação que nos proporciona aprender, e reaprender, nossa “própria condição humana, a nos ver pelos olhos do outro e tentar compreender o outro compartilhando também o seu olhar” (Macedo e Sá, 2018, p. 325).

Ela considera, acima de tudo, que os significados que caracterizam o mundo social são construídos pelas pessoas, “que interpretam e reinterpretam o mundo a sua volta fazendo, assim, com que as realidades sejam múltiplas” (Moita Lopes, 1994, p. 331). Dessa forma, abrange também a descrição dos eventos que ocorrem na vida de um grupo (com especial atenção para as estruturas sociais e o comportamento dos indivíduos enquanto membros do grupo) e a interpretação do significado desses eventos para a cultura do grupo, por meio do olhar e significado do pesquisador.

Além disso, a etnografia não apresenta um processo linear e sua abordagem é dinâmica e interativa, ao mesmo tempo tem que é responsiva, e cujas decisões sobre o estudo a ser realizado são durante todo o processo de geração e da análises dos dados (Kock; Godoi; Lenzi, 2012).

Ao explorar o trabalho etnográfico, Viveiros de Casto (2002, p. 01) o compreende como “práticas de sentido” que implicam em transformações dos participantes, dado que os envolvidos da pesquisa etnográfica são constituídos e transformados durante esse processo e que toda relação implica em transformação.

Nesse sentido, associo a transformação à fala que **Kaike** traz em sua autoavaliação no que se refere ao modo como busquei dar as aulas. Ele escreveu que desejava “fazer uma ressalva a nossa professora Roseli que conduziu a turma com entusiasmo e compreensão. De fato a aula mais animada e participativa desse semestre, *o que me fazia atravessar a cidade sem problema* (grifos meus)”, evidenciando que ele foi afetado de forma positiva pelos encontros de corpos.

De forma ampla, as metodologias críticas expandem a acepção tradicional da etnografia ao incorporarem, conforme Mainardes e Marcondes (2011, p. 427) “propósitos políticos explícitos”, no sentido de referir-se aos estudos mais alinhados à crítica cultural, ao enfatizarem os aspectos políticos, sociais e econômicos para salientar aspectos como formas de opressão, disputas de poder e conflitos.

Um exemplo disso é apresentado por **Betina** quando a acadêmica analisa seu processo e os momentos de afecção pelos quais passou, segundo o excerto abaixo, presente na autoavaliação:

Estou apaixonada por tudo que aprendi nesta matéria, foi tudo essencial para meu crescimento como aluna e ser humano. Foi algo que superou todas minhas expectativas possíveis.
Pude aprender com os professores, os colegas e comigo mesma.

Sou grata por ter tido os momentos mais felizes das minhas semanas nesta disciplina, as aulas dinâmicas e animadas influenciaram positivamente em todos da turma.

Obrigada por curarem nossas inseguranças “pós-pandêmicas”! (**Betina**)

Fundamentada em Mainardes e Marcondes (2011), percebo que esta pesquisa nos possibilitou investigar e refletir sobre alguns lugares e processos sociais, com o objetivo de questionar e procurar entender as realidades e culturas dos participantes.

Abaixo trago o excerto escrito por **Themis**, em sua autoavaliação, no qual entendo como a acadêmica externa sua compreensão das relações entre as questões investigadas e o sistema social mais amplo:

Acredito que essa ideia passada na matéria sobre translinguagem, trioetnografia e letramento crítico afetivo nos aproxima mais do outro, sendo ele nosso aluno, nosso colega de classe ou até mesmo professor. Cria uma espécie de vínculo que faz com que o aluno se sinta mais a vontade de expor suas dúvidas ou pontos de vista e vice e versa. Traz a confiança necessária, além de todos os outros pontos óbvios que a matéria acrescenta como o mesmo assunto sendo abordado de experiências diversas ou discutido de forma em que ninguém “ganhará” ou será certo ou errado, onde há sempre um ganho, seja de informações ou opiniões. (**Themis**)

Esse posicionamento, propiciado pela etnografia crítica, favorece pesquisas que possam fortalecer grupos e pessoas em situação de marginalização e opressão, bem como propor intervenções possíveis nos contextos políticos e sociais, conforme abordado por Mainardes e Marcondes (2011). Deste modo, a etnografia crítica expande o sentido convencional da etnografia, de acordo com Thomas (1993), para abarcar questões políticas, como a busca por justiça social.

A importância da etnografia crítica para a transformação cultural global por meio da consciência cultural é enfatizada por Kumaravadivelu (2008). Segundo esse autor, “ao contrário da etnografia convencional, que é considerada como sendo principalmente descritiva, a etnografia crítica é considerada principalmente reflexiva” (ibid., p. 183). Essa reflexão fica evidenciada por **Rebeca**, conforme trazido na autoavaliação: “Durante as aulas aprendi muito a como enxergar os alunos com outro olhar, entrei nessa disciplina apenas pensando em como ensinar uma matéria e aprendi que não basta apenas meu lado didático, preciso sentir e compreender o dia que o aluno está passando”.

Nesta pesquisa, também exerci diariamente meu olhar reflexivo ao adotar a postura de investigadora, não apenas em termos teórico-metodológicos, como também

nas atitudes éticas e políticas ao buscar aprender com os sentidos e significados dos acadêmicos em nossa dinâmica cultural da sala de aula.

Em um dos meus diários de campo, escrito após a primeira aula com as apresentações do seminário sobre multimodalidades, fiz a seguinte consideração “A princípio fiquei receosa com relação a como deveria me comportar durante as apresentações, mas acabei interagindo com eles – até porque é uma pesquisa participante”. Desta forma, entendo que essa reflexão vai ao encontro da postura que se busca em uma pesquisa etnográfica.

No mesmo diário de campo, e no que se refere às apresentações dos alunos, fiz o seguinte comentário sobre as apresentações: “foram muito boas, porém apenas 3 grupos apresentaram porque também não consegui controlar tanto o tempo. Fiquei com receio de ‘podar’ os alunos e não deixar emergir dados significativos”, cuja reflexão em levou a compartilhar essa angústia com os acadêmicos na aula seguinte.

Esse exercício cotidiano de aprendizagem sociocultural, por diversas vezes, me fez rever, reavaliar e desconstruir alguns dos meus valores e entendimentos acerca do significado de ser um sujeito social, bem como me proporcionou momentos de reconstrução a partir dos diversos encontros de corpos.

Nessa perspectiva, o trabalho do etnógrafo crítico vai além de meramente descobrir e descrever a vida cultural tal como existe, implica interrogar e interpretá-la criticamente a fim de realçar a multiplicidade de sentidos associada a ela.

1.3 A Emergência Pós-Moderna

Uma das questões emergentes no âmbito das pesquisas em LA é o tratamento metodológico a ser adotado, que depende da flexibilidade, do cuidado e da atenção do olhar do pesquisador. Olhar esse que, por sua vez, é subordinado às necessidades da sociedade atual, bem como de conhecimentos produzidos por diferentes áreas do saber e que se entrecruzam em contínuo movimento.

Após a leitura do diário de aprendizagem no qual a acadêmica **Betina** trouxe que a aula foi “extremamente difícil para mim. A colega **Nina** fez um desabafo... em algum momento da aula o assunto chegou em ‘abuso sexual’, me afetou muito, chorei muito, perdi a vontade de continuar na aula, gerou gatilho⁹”, Ruberval sugeriu que

⁹ Diário escrito após a primeira aula com as discussões teóricas sobre translinguagem.

convidássemos a profa. Vivian, aluna que desenvolveu pesquisa no ProfLetras sob sua orientação, para falar sobre a pesquisa desenvolvida com essa temática¹⁰.

O texto apresentado por **Betina** em seu diário, feito após a colaboração da profa. Vivian, nos mostrou que nosso olhar atento à essa questão foi essencial para que a acadêmica pudesse (re)elaborar as afecções do seu passado, conforme o excerto abaixo:

Eu fiquei desconfortável nesta aula por conta dos estudos relatados, com adolescentes que possuem indícios suicidas, entendo a importância de abordar o tema, e a diferença que faz na vida dessas crianças ter tal iniciativa. Pude ver que não sou a única a passar por isso, ou ter sofrido abusos... é uma dualidade, ao mesmo tempo em que foi desconfortável e incômodo, também tive um pouco de conforto pelos relatos. (**Betina**)

Em razão da natureza deste trabalho, a metodologia adotada me permitiu, ao longo de seu desenvolvimento, revisitar constantemente perguntas e objetivos, mas, principalmente, me possibilitou expandir o olhar por todo o processo para considerar aspectos não identificados previamente no desenho da pesquisa, como as questões afetivas.

Um desses aspectos emergentes foi trazido por **Ângelo**, no diário produzido também após a primeira aula na qual abordamos o conceito teórico sobre Translinguagem, em que escreveu “o testemunho da **Nina** comoveu todos e nos mostrou que os abusos acontecem mais do que a gente pensa, as estatísticas mencionadas pela **Marta** quanto ao assunto me fizeram acordar para a realidade”, que associo ao letramento afetivo definido por Cole (2008, p. 45) como a “habilidade de comunicar e responder aos fenômenos a nível afetivo”. Deste modo, as questões relacionadas à sensorialidade possibilitam a expansão do letramento no que tange à construção de sentidos.

Esse olhar mais atento se fundamenta pelas características da perspectiva de uma epistemologia da emergência, termo apresentado por Somerville (2007), que traz questões como a contingência como uma qualidade relevante em todas as pesquisas que buscam a criatividade para geração de conhecimentos, uma vez que essa alternativa favorece a emergência de vozes e conhecimentos outros cujo processo, segundo ela, não pode advir de uma lógica, mas de “um lugar do não saber”¹¹ (Somerville, 2007, p. 235). Neste trabalho, relaciono esse lugar com os vários momentos nos quais fiquei em dúvida sobre que ângulos ou enfoque privilegiar ao discutir as emergências e a potência dos afetos.

¹⁰ Esta aula está descrita no capítulo 3.

¹¹ the space of unknowing

A autora argumenta que um cenário de incerteza global requer a reafirmação do valor da pesquisa qualitativa e, especialmente, as qualidades da emergência por meio da qual surgem possibilidades outras de construção de sentidos. Na visão de Somerville (2012), as formas antigas se limitam a produzir saberes antigos que não serão suficientes aos desafios da incerteza global e a emergência mostra-se fundamental para a geração de desses conhecimentos.

A proposta de uma ontologia de emergência pós-moderna, conforme aponta Somerville (2007, p. 225), dá ênfase ao processo “irracional, confuso e consolidado de se tornar o outro para si mesmo na pesquisa”¹². A autora afirma ainda que qualquer processo de construção de sentidos requer do pesquisador uma postura receptiva como um todo, pois, ao nos colocarmos em posição de equivalência com o outro passamos a ver o mundo de maneira diferente de como o víamos anteriormente.

Essa postura de receptibilidade foi evidenciada pelo relato de **Dandara**, de acordo com o excerto abaixo, gerado em sua autoavaliação:

E falando em matéria que disciplina incrível e gostosa, me admirou e me surpreendeu muito, amei. Aprendi muito e tenho certeza que todos aprenderam muito e amei como a senhora administrou a aula e deixou cada aluno expor suas experiências e vivências, pois não é tão comum isso acontecer em outras disciplinas. (**Dandara**)

Assim, a intenção de uma epistemologia transgressiva, segundo Somerville (2012), é voltar a atenção para romper estruturas, consideradas como certas, de interpretar o mundo. Como aponta Maciel (2016), precisei deslocar meu olhar para investigar aspectos que não haviam sido considerados até então.

Pesquisar sobre afeto me levou, necessariamente, a uma exposição a transformações profundas, pois criou espaço para emergir incertezas e dúvidas que me deixaram um tanto *messy* como pessoa/pesquisadora. Contudo, essa atitude se faz necessária para abarcar formas outras de representar saberes alternativos os quais podem estar “sempre em outro lugar onde não deveria estar”¹³, ao mesmo tempo em que possibilita o surgimento desses saberes, embora abordados de forma indireta, na expectativa que eles possam emergir “quando estiver pronto para vir”¹⁴ (Somerville, 2007, p. 227).

¹² irrational, messy, embodied and unfolding of the becoming self in this research

¹³ “always somewhere else than where it is supposed to be”.

¹⁴ “when it is ready to come”.

A autora, desta maneira, evidencia que a epistemologia da emergência é um processo que não pode começar com lógica pois vem de um lugar desconhecido. Partindo desse lugar, faço uma reflexão sobre o seguinte questionamento: Como eu posso me abrir para o que eu ainda desconheço? Exatamente essa indagação caracteriza a necessidade de uma epistemologia da emergência em minha pesquisa. Dessa forma, após muitas mudanças e dúvidas, optei por uma metodologia que pudesse me oferecer uma base firme, mas que tivesse uma certa flexibilidade para enfrentar todos os diferentes desafios com os quais tenho me deparado.

A seguir, com o objetivo de elucidar o leitor acerca dos movimentos da emergência, procuro situar nesta pesquisa o tripé que caracteriza a qualidade da emergência: *wondering*, *becoming* e *generating*¹⁵.

O termo *wondering* evidencia a curiosidade do pesquisador em relação ao objeto que deseja investigar. A partir desse conceito, enquanto pesquisadora, possibilito um espaço em minha pesquisa para considerar as incertezas e as inquietações inerentes ao processo de pesquisar. Ao refletir sobre a minha curiosidade em analisar o encontro de corpos e emergência de afetos dos acadêmicos da universidade na qual trabalho, percebo que estou estudando sobre as minhas próprias práticas, enquanto estudante de pós-graduação, formadora e pesquisadora.

Considero o excerto a seguir como exemplo do processo de ir e vir, que ao mesmo tempo em que demonstra curiosidade, suscita insegurança em alguma etapa do processo de pesquisar.

Em meu diário de campo, feito após nossa terceira aula, escrevi:

Antes de começarmos a aula, percebi o acadêmico Alexandre um pouco desconfortável. Ele estava falando sobre as avaliações e argumentou comigo que não concorda com tantas avaliações¹⁶ em tão pouco tempo. Expliquei que esse formato também é novo para mim e fiquei desconfortável por não conseguir convencê-lo que não será tão complicado assim. Falei que os conceitos teóricos serão retomados nas próximas aulas (menos multimodalidade devido ao seminário que eles vão apresentar) e que, aprender – a preocupação dele – também é um processo e perguntei o que ele entende por esse termo. (Roseli)

¹⁵ Opto por deixar esses termos em inglês por entendê-los com o sentido de devir, ou seja, estão em movimento, e não quero me arriscar a traduzi-los como “questionar”, “tornar-se” e “gerar” e perder esse sentido.

¹⁶ As avaliações, neste caso, foram os instrumentos para geração dos dados.

No cenário desta pesquisa, as incertezas iniciais se referiram à minha preocupação com os dados, especialmente.

Entretanto, a emergência não é sempre sobre a inclusão do pessoal. Conforme Somerville (2007), outras dimensões podem ser consideradas, como por exemplo, tudo aquilo que emerge da relação entre o pesquisador e o pesquisado em um processo contínuo de transformação.

Assim, uma nova visão do corpo passa a ser considerada, em particular, a noção deleuziana de “corpo sem órgãos”¹⁷. Nessa ótica, “qualquer coisa, humano ou não humano, pode funcionar como um corpo desde que tenha a capacidade de afetar e de ser afetado” (Maciel, 2021, p. 351). O corpo sem órgãos pode ser entendido, então, como tudo aquilo que não é representativo, é o corpo sem forma.

Um exemplo desse encontro de corpos, com a reflexão e correlação entre a teoria estudada e a prática trazida na pesquisa da profa. Vivian, é apresentado por **Andreia**, em seu diário escrito após a apresentação da pesquisadora.

A professora abordou a questão do suicídio entre jovens de idade escolar e seus sinais. Através de desenhos ela exemplificou como pode ser feita a interpretação de como uma pessoa está se sentindo; muitas vezes é difícil expressar o que sentimos por meio das palavras, a linguagem verbal. Mas os sinais podem ser lidos e interpretados de modo não-verbal: desenhos, comportamentos, fisionomia, atitudes. Todo o texto, não-impresso, revela/comunica/transmite uma mensagem. (**Andreia**)

Seguindo essa concepção, o *becoming* surge com o propósito de reconhecer todos os elementos do contexto de investigação como corpos - ontologia de uma emergência pós-moderna. Nesta pesquisa, esses corpos não foram apenas os acadêmicos, ou os outros participantes, mas inclui, como corpos, o local, as relações inter e intrapessoais, os trabalhos feitos, os seminários apresentados, a unidade de ensino e tantos outros.

Em uma relação dinâmica e profunda, os corpos se misturam, as subjetividades se formam e se transformam, abrindo espaço para o liminar, definido pela autora como “tempo crítico e espaço para a emergência” (Somerville, 2007, p. 232). A emergência pós-moderna então, conceitua-se, na visão dessa autora, por um concurso de circunstâncias de apagamento do eu de forma a criar conexão com o outro (ouvindo,

¹⁷ A expressão “corpo sem órgãos” foi criada pelo poeta e ator francês, Antonin Artaud (1947). Ao discutir os escritos do autor, Deleuze desenvolveu o conceito, à sua própria maneira, na obra *Lógica do Sentido* (1969) e, mais tarde, em *Capitalismo e Esquizofrenia - O Anti-Édipo* (1972) e *Mil Platôs* (1980), produções em colaboração com o filósofo Félix Guattari.

sentindo, tocando, lendo, considerando a sua existência) com a finalidade de tornar-se outro por meio do envolvimento em pesquisa.

Ângelo, acadêmico da licenciatura, trabalha em uma empresa de jardinagem onde ocupa um cargo de chefia e trouxe a reflexão abaixo, em seu diário de aprendizagem feito após a primeira aula na qual iniciamos as discussões sobre Letramento Crítico Afetivo. Segundo ele, “A fala do professor Ruberval trouxe um entendimento ímpar, a maneira com que nos importamos com o entendimento do próximo e a certeza de ter nos comunicado com empatia mexeu muito comigo e tenho tentado aplicar no meu dia a dia.”

Assim, entendo que nesta pesquisa o *becoming*, como um processo de escuta atenta e empática, fez menção a um fluxo contínuo, com o sentido de transformação. Nesse viés, os encontros dos participantes com diferentes textos, além da mescla da teoria e prática, contribuíram para ampliar o olhar sobre/nos modos de conhecer, pensar e analisar conceitos.

A última qualidade apresentada por Somerville (2007), no que tange à epistemologia da emergência, é *generating*, pois abrange os processos iterativos de representação e reflexão na pesquisa pós-moderna. Para a autora, a proposta de escrever como *assemblage*, tendo em conta a autorreflexão implicada no ato de pesquisa, é mais aberta para a emergência, pois uma escrita com tais características pode estabelecer o tempo e o espaço para o surgimento de novas percepções e novas ideias.

Por diversas vezes, em meu processo de reflexão pré-escritura do diário da aula que finalizara e, especialmente na escritura da tese pós-qualificação, voltava e assistia às gravações das aulas, lia e relia os diários para me auxiliar a (re)lembrar das emoções e sensações despertadas em mim, ao ser afetada em um determinado momento. Entendo que a epistemologia da emergência

[...] abrange múltiplos modos de expressão, tais como histórias, canções, danças e pinturas, bem como entrevistas, prosa acadêmica (...) O foco é a criação de significado a partir da relação entre as partes. Essas múltiplas criações são ingênuas no sentido de que, embora possam estar sujeitas ao apagamento da desconstrução, são produzidas e valorizadas no momento, uma pausa em um processo iterativo de representação, engajamento e reflexividade.¹⁸ (Somerville, 2007, p. 239).

¹⁸ “[...]embraces multiple modes of expression, such as stories, song, dance and paintings, as well as interviews, academic prose and so on. The focus is on creation of meaning from the relationship between the parts. These multiple creations are naïve in the sense that although they may be subject to the erasure of deconstruction, they are produced and valued in and of the moment, a pause in an iterative process of representation, engagement and reflexivity.”

É nessa perspectiva que, em minha proposta de investigação, procurei olhar para os encontros de corpos a partir de vários ângulos, interações, apresentações de seminários dos acadêmicos, mapas conceituais produzidos por eles, diários de aprendizagem, textos e vídeos com diferentes textos, além de tantas outras formas que em um processo de reflexão e engajamento contribuíram para analisar conceitos não perceptíveis previamente.

1.4 Contexto e participantes da pesquisa

Neste item detalho o contexto no qual a pesquisa foi realizada, e os dados gerados, por entender que esse processo de imersão privilegia uma visão holística no/do cenário a ser estudado, além de ser fundamental na busca por uma compreensão dos significados e das inter-relações que emergem no processo de interação entre todos os participantes.

1.4.1 Os cursos de Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – Unidade Campo Grande

A unidade de Campo Grande oferece três cursos de Letras, sendo um bacharelado e duas licenciaturas: Letras, com habilitação em Português e Espanhol, e Letras com habilitação em Português e Inglês.

Cabe ressaltar que todos os cursos são ofertados na modalidade seriada e modular. Isto significa que as, comumente denominadas, disciplinas são intituladas de unidades de ensino e estão alocadas em forma de módulo, distribuídas em séries anuais, e conforme a carga horária de cada unidade de ensino é a duração e a quantidade de aulas/encontros semanais.

Esse modelo modular provoca uma intensidade que foi bastante sentida e externada por muitos dos acadêmicos, a exemplo da fala de **Alexandre**, em sua autoavaliação¹⁹:

Ainda que tenha se primado pela necessidade de a disciplina ser realizada em formato condensado, senti maior necessidade de ampliação temporal. [...] Em que pese a necessidade de tempo, com a indicação de sugestão de que em realizações futuras, a disciplina pudesse ser realizada com maior divisão temporal entre as aulas. (**Alexandre**)

A mesma percepção foi evidenciada por **Laís**, também na autoavaliação:

¹⁹ Os instrumentos usados para a geração dos dados são apresentados no item 1.6.

Mas acho que todo o conteúdo que foi passado ainda vai levar um tempo para ser absorvido porque tivemos essas aulas em pouco tempo. Ainda estou no processo de aprendizado dessa disciplina e ao escrever essa autoavaliação tenho mais certeza disso. (Laís)

Ressalto que, para mim, foi a primeira experiência nessa modalidade de aulas e compartilho com os acadêmicos essa percepção de tensão e celeridade, pois o curso de Letras no qual sou professora é seriado, com disciplinas anuais.

Sobre os cursos de Letras do *campus* Campo Grande, o bacharelado em língua portuguesa, com duração mínima de três anos, funciona nos períodos vespertino e noturno, abrangendo perspectivas teóricas das áreas de literatura e linguística, ou seja, o acadêmico pode escolher dar ênfase em estudos na área da Literatura ou da Linguística.

De acordo com dados na página oficial do curso²⁰, a carga horária total está dividida em duas partes: a primeira, cursada em 18 meses, é o núcleo comum, e será cursada por todos os ingressantes. A segunda parte, composta por unidades de ensino das subáreas Linguística e Literatura, é constituída por unidades optativas, para as quais os alunos farão a escolha dentro do rol de unidades de ensino ofertadas.

A licenciatura em Letras, com habilitação em Português e Espanhol, tem seu foco na formação de um professor, que também seja pesquisador, mais dinâmico com vistas a constantes atualizações, especialmente em um contexto em que a língua espanhola ganha visibilidade e importância estratégica.

Essa relevância da língua espanhola é potencializada pelas novas configurações produtivas mundiais, como o Mercosul, e as novas rotas para o pacífico, como o Corredor Bioceânico, com vistas às trocas materiais e culturais de Mato Grosso do Sul, estado duplamente situado em fronteira estratégica para o desenvolvimento do país²¹.

Já a Licenciatura em Letras, com habilitação em Português e Inglês²², visa a formar professores com domínio atualizado do conhecimento científico, na área de estudos de linguagens e sua operacionalização didático-pedagógica, incluindo estudos da língua e cultura dos povos brasileiros (afrodescendentes e indígenas), estudo de Tópicos da Educação Especial, LIBRAS e Linguagem e Tecnologias Digitais.

Desta forma, todos os objetivos desta licenciatura estão voltados para a formação humana em sua capacidade de ação voltada para o equilíbrio coletivo, a sociabilidade e a

²⁰ <http://www.uems.br/graduacao/curso/letras-bacharelado-campo-grande>

²¹ <http://www.uems.br/graduacao/curso/letras-portugues-espanhol-licenciatura-campo-grande>

²² <http://www.uems.br/graduacao/curso/letras-portugues-ingles-licenciatura-campo-grande>

sustentabilidade nas ações entre o conhecimento e o movimento material da humanidade, ou seja, busca formar professores para agir num contexto de superação das condições dadas. Desta forma, o conhecimento da variadas formas e suportes da linguagem torna-se essencial como instrumento de autonomia social, dando ao aluno capacidade para decodificar de forma soberana, crítica e científica os diversos discursos que permeiam a sociedade.

A linguagem, assim sendo, é vista a partir de seu contexto sócio-histórico, como fruto de inquietudes e dinâmicas sociais nas variadas práticas humanas. Os conteúdos, neste sentido, são organizados de maneira não compartimentalizada, por meio do estudo de sua estruturação histórico-produtiva, considerando as realizações materiais e imateriais de suas transformações históricas.

Ambas as licenciaturas são oferecidas no período noturno, com integralização mínima de quatro anos, e têm em sua grade curricular a unidade de ensino Linguagem e Tecnologias Digitais (LTD) ofertada na segunda série. Pelo fato de meu orientador ministrar a unidade na licenciatura em Letras com habilitação em Português e Inglês, os dados foram gerados na LTD pertencente a esse curso específico, que detalho a seguir.

1.4.2 A unidade de ensino Linguagem e Tecnologias Digitais – LTD

A carga horária total de 68h/a da unidade de ensino, conforme o projeto pedagógico, é distribuída em 42h/a presenciais, 14h/a de estudos orientados e 12h/a de prática como componente curricular.

Entre os objetivos da unidade²³ estão: 1) o conhecimento das diversas etapas do processo de comunicação ao longo dos tempos, ou seja, a oral, a escrita e a digital, bem como o entendimento das principais características de cada uma dessas modalidades; 2) análise e possibilidade para um posicionamento crítico sobre o letramento digital como instrumento de inclusão social, e 3) o desenvolvimento de habilidades que levem à prática de leitura e produção hipertextuais, em suporte digital.

Desta forma, e seguindo a ementa de LTD, o caminho percorrido ao longo das aulas teve início com o papel da linguagem nas culturas orais, sendo estudado todo o percurso de comunicação e informação, passando pelo letramento digital e inclusão social e finalizando no tópico de leitura e produção da linguagem em suporte digital.

²³ Conforme ementa disponibilizada pelo prof. Ruberval Maciel.

Os conteúdos trabalhados foram: perspectivas transdisciplinares e multiletramento(s); a pedagogia dos multiletramentos; análise de textos multimodais; translinguagem e letramento crítico afetivo.

Visando à minha participação de forma mais ampla na sala de aula, tive reuniões com meu orientador que me auxiliou com o entendimento da dinâmica da unidade de ensino. Com essa finalidade, estudei os conteúdos e colaborei na organização das aulas e preparação dos conteúdos.

Em consonância com nossa postura costumeira de mediadores no processo de negociação/construção de sentidos de seus alunos, Ruberval e eu imprimimos uma dinâmica pautada no conceito de sala de aula invertida. Desta forma, a partir da segunda aula os textos foram enviados previamente, via *e-mail* e grupo de *WhatsApp*, para que os acadêmicos fossem para as aulas com um conhecimento prévio sobre o que seria debatido em sala.

A lógica que organiza a inversão da sala de aula, como apontado por Bergmann e Sams (2012), consiste em o aluno fazer em casa o que era feito em aula; por exemplo, fazer a leitura dos textos, assistir videoaulas e palestras, e otimizar o tempo da aula para questionamentos, debates e dinâmicas em grupo, posicionando o aluno como centro do processo de ensino-aprendizagem.

1.4.3 Os acadêmicos

Os acadêmicos participantes, todos maiores de idade, foram aqueles que cursaram a unidade de ensino Linguagem e Tecnologias Digitais, ofertada na 2ª série da licenciatura em Letras, com habilitação em Português e Inglês, e assinaram o termo de consentimento livre esclarecido – TECLE.

Desta forma, são vinte e dois participantes desta pesquisa, incluindo a mim mesma – em meu papel híbrido de pesquisadora/professora/participante, e meu orientador, prof. Ruberval Franco Maciel – professor da unidade de ensino. Mantive o meu nome e de meu orientador, porém optei por modificar o nome dos demais participantes, pois há dados marcados por temas polêmicos e pela exposição afetiva de alguns participantes.

A seguir trago mais detalhes acerca dos participantes:

Quadro 1 – Breve perfil dos participantes.

Nome	Faixa etária	Nível do curso	É a primeira graduação?
Alexandre	41 – 50a	Bacharelado	Não, formado em direito
Ângelo	31 – 40a	Licenciatura	Sim
Andreia	21 – 30a	Bacharelado	Não, formada em fisioterapia
Betina	21 – 30a	Licenciatura	Não, formada em enfermagem
Dandara	31 – 40a	Licenciatura	Sim, porém é policial civil
Giovana	41 – 50a	Licenciatura	Não, formada em jornalismo
Joaquim	18 – 20a	Licenciatura	Sim
Kaíke	21 – 30a	Licenciatura	Sim
Laís	31 – 40a	Licenciatura	Sim
Lucas Gabriel	21 – 30a	Licenciatura	Sim
Marta	Acima de 50a	Bacharelado	Não, formada em psicologia
Michele	31 – 40a	Licenciatura	Sim
Nádia	18 – 20a	Licenciatura	Sim
Nina	Acima de 50a	Licenciatura	Sim
Paolla	31 – 40a	Licenciatura	Sim
Rebeca	18 – 20a	Licenciatura	Não, formada em enfermagem
Sâmia	21 – 30a	Licenciatura	Sim
Themis	21 – 30a	Licenciatura	Sim
Vera	31 – 40a	Licenciatura	Não, formada em assistência social
Virna	18 – 20a	Licenciatura	Sim

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022)

1.4.4 *Locus* da pesquisadora

Ao relembrar o encontro com meu caderno da terceira série, quando minha brincadeira, nos termos de Vygotsky, favorita era a de ser professora dos meus primos, acredito que o gosto pelo ensino nasceu logo nas primeiras vezes em que estive na posição de aluna.

Fui alfabetizada em casa, por uma professora contratada por meu avô para ensinar os filhos de funcionários e agregados a ler e escrever, pois ele costumava dizer que “o estudo não ocupa espaço e a gente nunca sabe quando vai precisar”.

O interesse pela língua inglesa nasceu logo nas primeiras aulas da 5ª série, quando fui aluna da profa. Therezinha Tom, em Jardim. Para cursar o Colegial, mudei para Campo Grande e iniciei, paralelamente, aulas de inglês em um curso livre de línguas, no qual comecei a dar aulas quando iniciei o quarto ano.

Embora tivesse muita afinidade com a língua inglesa minha primeira opção de graduação foi o bacharelado em Psicologia porque essa foi uma das alternativas apontadas em um teste vocacional. Desde o início da faculdade participei de projetos, trabalhos voluntários e estágios em diversas áreas à procura de uma delas com a qual mais me identificaria.

Ao final do segundo ano do curso de Psicologia, e quando finalizei os cinco anos do curso de inglês, participei de um *winter course* no interior da Inglaterra e voltei decidida a assumir a profissão de professora de língua inglesa, uma vez que já dava aulas de língua inglesa há dois anos e não gostaria de ser uma psicóloga que “fazia bico” dando aulas de inglês.

Não consigo identificar exatamente o porquê, mas enxergava o curso de Letras como o local para aprender, basicamente, línguas; tanto a portuguesa quanto a inglesa. Desse modo, por ter recentemente finalizado um curso de inglês e retornado da Inglaterra, vi o curso de Letras como uma formalização, uma parte burocrática para conseguir a oficialização do “ser professora de inglês”.

Logo após a formatura, voltei a morar no interior e passei a trabalhar como professora em uma escola particular de ensino regular. Essa experiência não foi muito agradável, principalmente, porque não entendia nem concordava que minha matéria fosse “menos importante” que matemática, biologia ou português.

Mesmo assim, trabalhei nessa escola por nove anos. No final da década de 1990, a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul abriu o curso de Letras com hab. em Português e Inglês no *campus* de Jardim. Em julho de 1999, fiz concurso para a UEMS e, devido à prova de títulos, fiquei entre os últimos classificados e não fui chamada. No final desse ano, no entanto, fui contratada para substituir a professora titular da língua inglesa que se afastara por motivos de saúde.

Gostei muito de trabalhar com o ensino superior e, em consequência da opção por essa modalidade de ensino, iniciei um curso *lato sensu* em educação à distância no ano seguinte.

Me dediquei a projetos de ensino e extensão e, mesmo tendo sido informada pela coordenadora que eu também poderia desenvolver projetos de pesquisa, reconheço que não conseguia fazê-lo, pois pesquisa só seria possível, em meu entendimento, em áreas técnicas.

Incentivada pela professora que substituíra no início, e que era aluna do LAEL²⁴, fiz o mestrado no mesmo programa, e desenvolvi pesquisa com foco na formação de professores. Retornei à UEMS, em Jardim, ainda como professora colaboradora em 2006 e fiz concurso em 2011, quando assumi disciplinas voltadas para a formação de professor.

Meu encontro com as perspectivas mais fluidas e emergentes de olhar a

²⁴ Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada em Estudos da Linguagem da PUC/SP.

linguagem e os processos de construção de sentidos se deu por incentivo e apoio do prof. Ruberval, que me apresentou ao Projeto Nacional “Novos Letramentos, Multiletramentos e o Ensino de Línguas Estrangeiras”, coordenado pelos prof. Dr. Walkyria Monte Mór e Lynn Mario Menezes de Souza na USP à época.

Desde então, tenho participado de todas suas aulas e cursos em pós-graduações. Assim, em 2018 quando Ruberval foi cadastrado no Programa de Pós-graduação em Linguística da UNEMAT, me inscrevi para o processo seletivo para cursar doutorado em busca de ampliar meus olhares para a formação inicial de professores.

Do primeiro ano do doutorado, trago os encontros marcantes com novas leituras, teorias, professores e colegas cujos afetos me fortaleceram no caminho de ser pesquisadora.

Nos anos seguintes, meu processo produtivo foi bastante afetado por encontros com centros cirúrgicos, em diferentes momentos e por motivos diversos, e com os infelizes e inapropriados encontros com a pandemia da covid 19, que me fez mergulhar em afetos negativos que diminuiriam minha potência de estudar.

Ainda estou no processo de elaborar a fala de Spinoza sobre o “não lamentar-se, não detestar, mas compreender”²⁵, usada por diversas vezes em suas obras.

1.5 O contexto das aulas

A carga horária total de 68h/a da unidade de ensino foi distribuída em 17 aulas noturnas de 4h/a cada. Desse total, 10 aulas foram presenciais, 03 aulas foram destinadas a leituras e confecção de trabalhos escritos, 03 aulas para que os acadêmicos assistissem a vídeos e *lives* no *YouTube* e em 01 aula houve atividades extraclasse, sob responsabilidade da coordenação do curso, conforme tabela abaixo:

Quadro 2 – Distribuição da carga horária.

Unidade de Ensino: Linguagem e Tecnologias Digitais	
Carga horária total: 68h/a	
Quantidade de aulas/encontros de 4h/a: 17	
Atividade	Quantidade de aulas
Aulas presencias – conteúdo teórico:	10
Aulas não presencias – leituras e trabalhos:	03

²⁵ In: LENOIR, F. **O milagre Espinosa**: uma filosofia para iluminar nossa vida. Petrópolis: Editora Vozes, 2019, p. 07.

Aulas não presenciais – conteúdo <i>YouTube</i> :	03
Atividade extraclasse:	01

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023)

As 10 aulas presenciais foram organizadas em três blocos, ou seja, um bloco para cada conteúdo teórico: Multimodalidade, Translinguagem e Letramento Crítico Afetivo.

Considerando que tínhamos acadêmicos de bacharelado e licenciatura, buscamos trazer possibilidades de uso da linguagem, alternado entre ações em sala de aula e a comunicação de forma ampla.

Desta forma, na primeira aula, após ser apresentada pelo professor da turma, e meu orientador, apresentei o projeto de pesquisa e coletei as assinaturas no TECLE. Na sequência, busquei entender qual concepção de texto os acadêmicos traziam para, em seguida, (des)(re)construir a visão trazida por eles, por meio de aula dialogada com exemplos e discussão de outras tipologias textuais.

No primeiro bloco, para o qual foram usadas seis aulas, trabalhamos o conceito de Multimodalidade. Em duas aulas, fizemos discussões teóricas, seguidas por exemplos da teoria em análise de textos multimodais. Na sequência, uma aula foi destinada a estudo por meio dos seguintes vídeos <https://www.youtube.com/watch?v=IRFrh3z5T5w&t=8s> e <https://www.youtube.com/watch?v=uj4gNjksb88&t=3s>.

Complementando o conteúdo, os acadêmicos tiveram uma aula para leitura e sistematização do texto “As dinâmicas das linguagens para além das fronteiras linguísticas e semióticas: diálogos entre multimodalidade e translinguagem em contextos médicos”²⁶, de autoria de Ruberval Franco Maciel e Felipe Garcia Pereira.

As próximas duas aulas foram dedicadas às apresentações de seminários sobre a temática recém trabalhada, organizados em grupos com, até, quatro participantes.

Seguindo a mesma metodologia de aulas, para o segundo conteúdo teórico, Translinguagem, foram utilizadas quatro aulas e buscamos expandir os conceitos já estudados com a perspectiva da fluidez da linguagem.

Na segunda aula deste bloco houve a contribuição da ex-aluna do programa ProfLetras da UEMS, orientada pelo prof. Dr. Ruberval Maciel, quando apresentou sua pesquisa intitulada “Grupo de habilidade de vida – o suicídio sob uma perspectiva transdisciplinar em linguagens”, que suscitou debates sobre o entendimento da teoria na

²⁶ <https://docplayer.com.br/194478576-Nataniel-dos-santos-gomes-ruberval-franco-maciel-vanderlis-gramante-barbosa-organizadores-olhares-sobre-os-textos-verbal-e-nao-verbal-jornada-4.html>

prática tendo a translinguagem e a multimodalidade como instrumentos de análise.

Desta vez, pelo fato de os acadêmicos já estarem de certa forma familiarizados com o conceito pelas leituras anteriores, optamos pela não apresentação de trabalho em formato de seminário e escolhemos, então, instigá-los a uma reflexão de cunho mais teórico, com a solicitação de que eles construíssem um mapa conceitual do texto “Multimodalidade, Letramentos e Translinguagem: diálogos para a educação linguística contemporânea”²⁷, escrito por Cláudia Hilsdorf Rocha e Ruberval Franco Maciel, para a qual destinamos uma aula.

Novamente, destinamos uma aula para estudo por meio dos vídeos <https://www.youtube.com/watch?v=iviYCUh3FTU> e https://www.youtube.com/watch?v=E884pmH9_ro.

O último bloco temático, trabalhado em cinco aulas, foi sobre Letramento Crítico Afetivo, cujo conceito foi apresentado e discutido em duas aulas, a partir do texto “*Why critical literacy should turn to ‘the affective turn’: making a case for critical affective Literacy*”²⁸, escrito por Anwaruddin (2016).

Mais uma vez, designamos uma aula para leitura e uma aula para estudo de conteúdo *online*. O texto lido e sistematizado foi “Feeling our Way: A Trioethnography on Critical Affective Literacy for Applied Linguistics”²⁹, escrito por Anwar Ahmed, Brian Morgan e Ruberval Maciel, traduzido por mim pelo fato de os acadêmicos do bacharelado não terem tanta familiaridade com a língua inglesa. Os *links* compartilhados foram <https://www.youtube.com/watch?v=tNfmB-lyLvM>, <https://www.youtube.com/watch?v=7-rhnazXswA> e https://www.youtube.com/watch?v=meuiDdg_LiI.

1.6 Instrumentos de geração e organização dos dados

Os dados foram gerados a partir dos múltiplos instrumentos, a saber: gravação em áudio e vídeo de nove aulas³⁰, feitas a partir de celulares pela pesquisadora; diários de aprendizagem, escritos ao final de cada encontro, quando os acadêmicos tiveram

²⁷

https://www.academia.edu/41776369/MULTIMODALIDADE_LETRAMENTOS_E_TRANSLINGUAGEM_EM_DIÁLOGOS_PARA_A_EDUCAÇÃO_LINGÜÍSTICA_CONTEMPORÂNEA

²⁸ <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01596306.2015.1042429>

²⁹ <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/23796>

³⁰ Por problemas técnicos, não conseguimos gravar a primeira aula.

liberdade para incluir quaisquer reflexões que pensassem ser pertinentes, e diário de campo da pesquisadora.

Foram usados, também, três trabalhos produzidos individualmente pelos alunos: um mapa conceitual, a partir da leitura do texto “Multimodalidade, Letramentos e Translinguagem: diálogos para a educação linguística contemporânea”, e a sistematização de dois outros textos teóricos: “As dinâmicas das linguagens para além das fronteiras linguísticas e semióticas: diálogos entre multimodalidade e translinguagem em contextos médicos” e do texto “*Feeling our Way: A Trioethnography on Critical Affective Literacy for Applied Linguistics*”.

Os acadêmicos apresentaram, em grupos, dois seminários. O primeiro sobre o conteúdo Multimodalidade e o segundo sobre Letramento Crítico Afetivo. Como último instrumento, cada acadêmico fez uma autoavaliação, na qual foi solicitada a inclusão de uma reflexão final sobre todo o processo da unidade de ensino.

Nessa caminhada, especialmente na relação pesquisadora e acadêmicos, reporto-me à Maciel (2014a) no sentido do cuidado necessário para que o pesquisador não busque emancipar o outro com respostas prontas para o contexto que lhe é desconhecido. Ao contrário, o autor defende que, por meio de uma escuta sensível, o pesquisador tente compreender o contexto do outro, a fim de identificar “questões não imaginadas e para se perceber como o conhecimento local pode interferir nas percepções do pesquisador e vice-versa” (Maciel, 2014a, p. 108).

Uma dessas questões emergiu no diário feito pela acadêmica **Virna**, escrito na sétima aula da unidade de ensino, logo após as apresentações dos seminários sobre o conceito de Multimodalidade. Ela relata que

Neste dia houve a segunda parte das apresentações dos trabalhos dos colegas. Todos foram muito bons, é incrível como cada um conseguiu colocar um toque de sua personalidade nos trabalhos, pois o tema é muito amplo. Sinto que em todas as aulas nós tivemos discussões muito importantes, mesmo que a notícia ou propaganda fosse “superficial” a sala já abria espaço para vários comentários muito interessantes. (**Virna**)

A partir desse depoimento, busquei demonstrar o apreço e cuidado pelos saberes e potencialidades dos acadêmicos participantes da pesquisa. Postura esta oposta à figura

de professor explicador que, ao invés de promover a emancipação³¹ intelectual, aprisiona as potencialidades do participante e silencia o conhecimento vinculado ao seu contexto.

As gravações das aulas foram transcritas através do *site Transkriptor*³², revisadas, categorizadas e articuladas com o campo teórico. Desta forma, os dados foram analisados a partir do meu olhar como pesquisadora, conforme o arcabouço teórico definido, e consistiu, principalmente, na descrição dos aspectos emergentes ao longo das aulas (Somerville, 2008).

No quadro a seguir, sintetizo as perguntas de pesquisa, alinhadas aos objetivos propostos, e destaco os dados a partir dos quais respondi as perguntas de pesquisa:

Quadro 2 – Correlação entre perguntas/objetivos da pesquisa e a geração dos dados.

Perguntas	Objetivos	Geração dos dados
1. De que maneira os acadêmicos foram afetados pelos conceitos de multimodalidade, translinguagem e afeto, na perspectiva do letramento crítico afetivo e multissensorial?	♦ Analisar o processo de construção de sentidos dos acadêmicos.	♦ Seminários sobre os conceitos teóricos. ♦ Gravação das aulas. ♦ Diários de aprendizagem. ♦ Sistematização dos textos teóricos ♦ Mapa conceitual ♦ Autoavaliação
2. Como a pesquisadora foi afetada, a partir desses encontros de corpos, durante o processo de construção de sentidos?	♦ Investigar como a pesquisadora foi afetada durante os encontros de corpos.	♦ Gravação das aulas. ♦ Diário de campo da pesquisadora.

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

No próximo capítulo apresento os dados e faço as discussões sobre o conceito de Multimodalidade.

³¹ Quando menciono emancipação me refiro a uma visão de emancipação revisitada discutida por Maciel (2014a) com base nos trabalhos de Rancière (2010) e Biesta (2010).

³² <https://transkriptor.com>

CAPÍTULO II

MULTIMODALIDADE: (DES)(CO)CONSTRUINDO CONCEITOS NA SALA DE AULA

Neste capítulo, de maneira situada, busco discutir como o conceito de multimodalidade foi apresentado e de que maneira ele foi (re)apropriado pelos alunos e de como os acadêmicos (re)(co)construíram sentidos nas interações em sala de aula.

Em consonância com a epistemologia da emergência, e em diálogo com a teoria, intenciono promover uma discussão fundamentada na multimodalidade levando em consideração os aspectos emergentes durante nossas aulas nas quais trabalhamos, de forma teórica e prática, esse conceito.

Em vista dessa posição, fundamentei a pesquisa também no aporte teórico dos multiletramentos, que se traduzem na ou pela produção de textos que incluem, mas não se limitam à, imagem, palavra e trilha sonora, e nos permite expressar significados em uma gama de modos para além da dicotomia da linguagem verbal e não-verbal como parte do processo criativo de construção de significados (Maciel e Pereira, 2019).

Esses (novos)(multi)letramentos têm buscado descentralizar epistemologias mais conservadoras que são baseadas em perspectivas racionalistas, porém a importância do afeto nesses estudos tem sido considerada de forma condensada (Morgan, Rocha e Maciel, 2021).

No que tange à multimodalidade, recorro aos autores Kress e Van Leeuwen (1996) e a Lemke (2010) que advogam que nenhum letramento é uma ilha, na perspectiva de entender que os sentidos não somam, mas se multiplicam (imagem, som, escrita, etc.)

Sob a ótica da multimodalidade, Rocha e Maciel (2019, p. 119) concebem a comunicação contemporânea como sócio historicamente marcada, de maneira dinâmica e múltipla, em cuja complexidade as relações sociais “constituem-se em meio à e por meio da mediação de signos de todas as naturezas – verbais, visuais, sonoras, sensoriais” que têm ganhado destaque especial no contexto acadêmico.

Com os estudos da multimodalidade, sobretudo a partir de uma orientação etnográfica, linguistas aplicados têm buscado entender os processos de construção de sentidos levando em consideração as diferentes formas de representação e comunicação.

Em vista disso, Adami (2016, p. 452) aponta que, como um fenômeno da comunicação, a multimodalidade se define pela “combinação de diferentes recursos

semióticos ou modalidades”, a exemplo de imagem estática ou em movimento, fala, escrita, *layout*, gestos, entre outros, em textos e em eventos comunicativos, dado que ela abarca diversas das linguagens possíveis, nos variados tipos de texto e/ou em eventos comunicativos. Essa concepção tem ganhado visibilidade na academia, nas últimas décadas, a partir da percepção de que até então havia um reducionismo, ou congelamento, por parte da perspectiva linguística estruturalista ao considerar, basicamente, a linguagem escrita como polo privilegiado para a concepção da linguagem.

Na primeira aula, os acadêmicos conheceram o conteúdo da unidade de ensino, bem como a dinâmica das aulas e o processo avaliativo. Em sequência, fui apresentada aos alunos, expliquei sobre meu projeto de doutorado e sobre os trâmites legais – para os quais obtive permissão por escrito.

A atividade proposta, então, foi a solicitação para que os acadêmicos definissem, por escrito e em duplas, seu entendimento de texto. As produções vão ao encontro do que Maciel e Barbosa (2018b) mostram em sua pesquisa, como pode ser observado a seguir. Nesse sentido, a primeira emergência se refere à noção que os acadêmicos trouxeram de texto ainda a partir de uma visão grafocêntrica.

A acadêmica **Giovana**, definiu texto como um “Conjunto de palavras escritas”, enquanto **Rebeca** escreveu que texto é “Uma forma de passarmos conhecimento através da escrita”.

Abaixo trago mais excertos retirados das produções escritas nessa primeira aula:

Conjunto de palavras, frases e expressões que visam transmitir informações, histórias, definições ou até mesmo o simples fato de se comunicar. (**Ângelo e Betina**)

Conjunto de palavras na forma escrita, seja e livro seja em documento, que transmitem uma ideia, um pensamento, isto é, é uma ferramenta para estabelecer uma conexão (comunicação). (**Lucas Gabriel**)

Texto para mim é um conjunto de parágrafos. Tem uma mensagem ou um assunto. É distribuído em vários parágrafos. Todo texto tem um objetivo. Ser pensante que fala para um leitor. O leitor tem a incumbência de captar o sentido do texto. (**Marta**)

Conjunto de palavras que colaboram para a expressão de uma ideia. Conglomerado de sentimentos. Uma forma de expressão. Uma representação de um grupo. (**Nádia e Joaquim**)

Muito embora minha expectativa, enquanto pesquisadora nesse contexto, fosse a de que os acadêmicos mostrassem uma definição mais fluida de texto pelo fato de já terem estudado uma unidade de ensino que abordou especificamente a questão de leituras

e produções textuais no ano anterior, alguns deles relataram seu entendimento de texto de forma mais linear e no sentido de texto impresso, definido por Prediger e Kersch (2013, p. 211) como sendo

[...] composto por elementos como as palavras, as orações, a cor preta ou azul, as linhas, o fundo branco e algumas imagens em preto e branco. A linguagem predominante era a escrita, acompanhada da linguagem visual, que ilustrava ou auxiliava o texto escrito, sendo, portanto, acessória. Para compreender esse tipo de texto, bastava conceber a gramática da linguagem escrita, o gênero ao qual pertencia e percorrer o texto na ordem que o autor concebia.

Apesar do protagonismo do texto impresso dos últimos séculos, e do destaque recente dado à multimodalidade, ela está presente desde o período das culturas ágrafas, a partir “das pinturas rupestres, das danças, entre outras manifestações de sentido mediados pela linguagem” (Maciel; Rocha, 2019, p. 122).

Isto posto, apresento o relato da acadêmica **Virna**, que trouxe um conceito de texto um pouco mais ampliado, mesmo antes das discussões iniciais feitas na primeira aula de LTD:

[...] uma junção de palavras que expressam uma opinião, sentimento, ação ou desejo. Creio que o texto está presente no dia a dia desde os primórdios da vida humana, como nas mensagens em cavernas, por exemplo. Hoje em dia, nós observamos os textos através de notícias, livros, estudos, cartas, etc. (**Virna**)

Nesse sentido, corroboro com Prediger e Kersch (2013, p. 212) quando as autoras afirmam que modos de produzir sentido através da escrita e da leitura têm a sua historicidade, pois sofrem alterações durante o tempo, a partir de “novos elementos de composição e novas formas de organizar e expor os textos [que] surgem, o que acaba por ampliar o conceito de texto e de escrita”, já que escrever, a partir da multimodalidade, significa muito mais que produzir textos escritos. Textos esses que são, naturalmente, multimodais uma vez que não existem em uma única modalidade e, conforme já apontava Monte Mór (2010), mesmo as linguagens escrita e falada (no sentido tradicional) são multimodais.

Essa concepção, no campo da educação linguística, teve início no ano de 1996, com o *New London Group*, “que tinham em comum o interesse em discutir como as transformações sociais decorrentes da globalização e do advento das tecnologias impactavam as relações humanas e os modos de se produzir conhecimento, e, por decorrência, afetavam a educação” (Maciel; Rocha, 2019, p. 125).

O *Nesse New London Group* lançou, em 1996, um manifesto chamado “*Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures*”, que visava, a partir da multimodalidade, “a romper com a visão grafocêntrica e estática de letramento, em favor de posturas menos uniformes e homogeneizadoras de lidar com a comunicação” (Maciel; Rocha, 2019, p. 127) haja vista que a sociedade se tornava cada vez mais semiotizada.

Em meu percurso como professora na universidade, iniciei os estudos no campo da multimodalidade quando meu orientador, então aluno de doutorado na Universidade de São Paulo (USP), me convidou a participar em seu grupos de estudos na UEMS, parceira do Projeto Nacional, coordenado pelos professores Lynn Mário Trindade Menezes de Souza e Walkyria Monte Mór da (USP) intitulado, “Novos letramentos, multiletramentos e o ensino de línguas estrangeiras”, com projetos colaborativos entre universidades-parceiras de todo o Brasil, e cujas reflexões foram embasadas nas teorias dos novos letramentos, multiletramentos e letramentos críticos e representou um primeiro passo na ressignificação dessas novas teorias para o ensino de inglês no contexto nacional.

Desde então, Ruberval tem me incentivado a participar das reuniões de seus grupos de estudos, de seminários com convidados de diversas instituições, tanto nacionais quanto internacionais, e me permitido assistir às suas aulas em programas de pós graduação. Essa jornada me auxiliou a entender a multimodalidade, como parte da perspectiva teórica pós-estruturalista, e pelo viés da etnografia, como “processo de construção de sentidos abordando as diferentes formas de representação e comunicação” (Maciel; Pereira, 2020, p. 32). Ressalto neste momento que, muito embora as questões conceituais sobre multimodalidade sejam temas já recorrentes em pesquisas na UEMS, esta é a primeira que aborda a construção de sentidos de textos multimodais no contexto universitário, e a segunda pesquisa com a temática no contexto do Programa de Pós-graduação em Linguística da UNEMAT, sendo a pesquisa de Albares (2021) a pioneira, embora a autora não tenha focado a translinguagem e seu contexto, devido à pandemia, foi online.

Isto posto, compreendo que a variedade de concepções de linguagem, para além da escrita, considera, também, outras modalidades, especialmente mais quatro, conforme definido pelo *New London Group* (NLG): as visuais, as sonoras, as gestuais, e as espaciais, embora já haja discussões que consideram limitadora a concepção de apenas essas cinco modalidades, como as iniciadas por Pennycook (2003) e ampliadas por Mills (2016), sendo possível ampliá-las para outras, como o sensorial, o olfativo, os que envolvem o paladar e o toque, dentre outros, incluindo aí as emoções e os afetos.

Nesse sentido, o NLG introduz o conceito de “multiletramento”, responsável por utilizar os diversos modos, sem hierarquização, na educação linguística, de maneira a se perceber de uma maneira mais crítica as diferenças e pluralidade cultural entre os alunos. O objetivo do grupo foi o de afirmar as novas propostas de ensino privilegiando o “multi” a partir do surgimento destes novos letramentos (Maciel; Barbosa, 2018b).

Nessa perspectiva, o “multi” está ligado à pluralidade de significados para além do que pode estar determinado em um currículo escolar, principalmente se ele se constitui como de caráter estruturalista, quase unânime nas escolas. A proposta também visa a produzir conhecimento a partir de expansão de repertórios culturais e posicionamentos (Maciel; Barbosa, 2018b). Elas também possibilitam que “diferentes abordagens de letramento não legitimadas passem a fazer parte da aprendizagem no contexto das aulas como atribuição e construção de sentido do texto” (Maciel; Barbosa, 2018b, p. 116).

É nesse contexto teórico que “a ideia de ‘multi’, ‘trans’³³ e ‘plural’ surge nos estudos de linguagens na intenção de reconfigurar o processo de ensinar, tendo em vista o currículo e o papel social que a escola desempenha hoje, diante da velocidade da comunicação”, e também de “novas perspectivas de aprendizagem e conhecimento” (Maciel; Barbosa, 2018b, p. 124). Os três conceitos, assim, se complementam e se entrelaçam nas práticas de multiletramentos com “ações múltiplas de construção de conhecimento”, reforçando a “formação crítica, reflexiva e cidadã do aluno”, as suas pluralidades e os valores multissemióticos dos textos (op. cit., p. 125).

Essa concepção de letramento leva em conta, para além das questões semióticas, outros aspectos de constituição sociocultural, como normas e costumes praticados pela sociedade. O ensino linguístico baseado na multimodalidade, portanto, permite incluir a mídia e demais tecnologias digitais na cultura convencional pautada pelo impresso, suas características de mediação e produção como parte constituinte do letramento e do aprendizado linguístico, bem como da comunicação.

Assim, a partir de uma contextualização histórica com início nas últimas décadas do século XX, é possível perceber dois movimentos complementares que envolvem essa transformação nos usos da linguagem: o da transferência do domínio da escrita para o domínio da imagem, e o do livro para o da tela (Kress, 2003, p. 01).

Nessa linha de debates, Maciel e Rocha (2019 p. 124) complementam que “visões pós-estruturalistas ou de cunho mais transgressivos, buscam romper com a ideia

³³ As especificidades da expressão “trans” e da “translinguagem” são abordadas no capítulo seguinte.

de unicidade, completude, uniformidade e linearidade, em favor de perspectivas mais abertas à complexidade, à dinamicidade, à impossibilidade de generalização”.

Deste modo, esses autores veem a multimodalidade como a dimensão que evidencia as formas materiais de representação, através de sons, imagens, escrita, cores, etc. Ou seja, por esse caráter material, pode-se dizer, ainda, que os limites da multimodalidade, conforme definido pelo NLG, se dá pela impossibilidade de se considerar as demais concepções de linguagem. Portanto, a partir dessas últimas, é possível “expandir o entendimento acerca do que concebemos por texto e por linguagem multimodal” (Maciel; Pereira, 2020, p. 34).

Cabe destacar que a multimodalidade ocorre quando ao menos dois modos são combinados e que, ao mesmo tempo, toda comunicação é multimodal, pois os modos não são dissociados uns dos outros de maneira separada, mas sim, se conectam de maneira constante³⁴. Fundamentada em Maciel e Pereira (2020), entendo que são as inter-relações entre as combinações de modalidades que propiciam a compreensão de cada elemento da comunicação.

Ao mesmo tempo, a multimodalidade é impactada de maneira social pelas práticas que surgem a partir das combinações modais estabelecidas (Maciel; Barbosa, 2018a), ao privilegiar uma forma colaborativa de interpretação e ressignificação dos sentidos do texto, uma vez que, que a “renegociação de possibilidades de construção dos sentidos” posiciona os leitores a entender que cada autor escolhe, dentro de seu repertório, os sentidos que irão produzir a partir do texto original (Maciel; Barbosa, 2018b, p. 124).

Com a temática da multimodalidade no ensino de línguas estrangeiras, com destaque para a língua inglesa, Heberle (2019) traz discussões acerca do uso de jogos digitais, de livros infantis e filmes e, por fim, realiza uma análise a partir de selos australianos e de como eles reforçam a identidade do país através da multimodalidade, na união entre imagem e escrita. Segundo a autora, “práticas convencionais de ensino de línguas focadas exclusivamente na linguagem verbal estão sendo cada vez mais complementadas por alternativas compatíveis com as novas realidades educacionais” (Heberle, 2019, p. 59).

Ampliar esse escopo, por sua vez, permite ao aluno uma possibilidade de ação, para que ele se envolva de uma maneira mais significativa nas tarefas educacionais. Para

³⁴ Dorothea Prediger e Angélica Kersch (2013), a partir de Lemke, afirmam que há, também, uma concepção de hipermodalidade, que acontece a partir da interação entre diferentes linguagens, o que levaria o conceito para além da multimodalidade. Porém, não tratarei deste conceito nesta pesquisa.

a autora, a globalização e a produção tecnológica em massa permitem transitar com mais facilidade pelas novas mídias, mais acessíveis, o que destaca a grande diversidade cultural no qual os alunos se inserem (Herbele, 2019).

Dessa maneira, Maciel e Rocha (2019, p. 122), a partir de suas leituras e reflexões de Bezemer e Kress (2016), conceituam “modo” como “as produções de indivíduos socialmente organizados, com histórias e interesses sociais particulares, e que, a fim de se comunicarem e aprenderem, trabalham com materiais organizados semioticamente, agindo sobre eles e transformando-os”. Por consequência, e continuando com as conclusões dos autores, os modos podem ser considerados os recursos que as pessoas utilizam para produzir sentidos em meio ao contexto sociocultural em que está inserido.

O processo de compreensão acerca do que é um texto multimodal, por sua vez, vai além da definição das linguagens que compõem um texto, em razão de ele ser verbal, ou não-verbal, conforme destaca a semiótica. Dessa maneira, conforme discorrem Maciel e Barbosa (2018a), é importante realizar a interpretação dos elementos textuais como resultado das combinações modais, conforme mencionado acima, o que resulta em diversas possibilidades de apresentação da linguagem. Em outras palavras, como salientam Prediger e Kersch (2013), é relevante ter em conta o caráter dialógico, ou interacional dos modos, e não apenas algo combinatório, ou fruto da soma de duas modalidades.

As linguagens, assim e segundo Maciel e Barbosa (2018a, p. 282), acabam por se configurarem como “propulsoras de dialogismo entre as modalidades e o leitor que se sente indagado pelo(s) sentido(s) do texto”, individualizando a recepção e a produção de novos sentidos por parte de cada um que tem contato com a perspectiva da multimodalidade.

No que toca à multimodalidade me reporto a Pereira e Maciel (2020), por entender dizer que dois cuidados importantes são considerados: em primeiro lugar, o de que se, a partir da multimodalidade, entendemos que não deve haver hierarquização em grau de importância entre os modos, isso não significa que a escrita e a fala não continuem a se constituir como pontos importantes para a compreensão da linguagem.

Um segundo cuidado a ser tomado é o de que, em sentido contrário, os demais modos não devem ser apenas como “recursos complementarem à fala e ao pensamento” (Pereira; Maciel, 2020, p. 34) que só devem ser privilegiados quando a prática da escrita e/ou da fala não se mostram suficientes para exprimir o sentido desejado pelo autor.

Monte Mor (2010, p. 474), já alertava para o fato de que a multimodalidade não deveria ser pensada apenas como uma combinação de sons e imagens, mas sim como uma “mudança epistemológica que incide em outras mudanças”, como no campo acadêmico, incluindo a curricular.

Em decorrência dos novos cenários e desafios que têm emergido, e mudado a educação de forma geral, o aprendizado multimodal, por ser sociocultural, é ensinado desde os primeiros dias da vida de uma pessoa, o que é conhecido por uma “cultura de linguagem” (Rocha; Maciel, 2019, p. 118), que envolve não apenas o aprendizado de sua língua materna, mas também as interações que a criança aprende junto à família e às demais pessoas que o cercam, sendo ensinada a partir da educação linguística.

Seguindo essa reflexão, considero que diversos sentidos e visões podem emergir das percepções do aluno a partir da reconstrução e renegociação de aspectos que levam, em concordância com Maciel e Barbosa (2018a, p. 282), “ao questionamento, à reflexão, à indagação e à interação social”.

Consequentemente, as maneiras de ler se tornaram múltiplas; afinal, o leitor pode definir não apenas o ponto de partida, como também os caminhos pelos quais a leitura seguirá, além das diferentes ordens de leitura, da conexão entre um texto e outro, e, também, sua própria participação e produção textual, como um coautor. (Kersch; Prediger, 2013, p. 212).

Na educação tradicional, porém, essa educação linguística, como já mencionado, acentua principalmente o protagonismo da escrita sobre as demais modalidades linguísticas, conforme prega a visão estruturalista da língua. O currículo tradicional, de maneira complementar, objetiva também inserir o aluno em um molde homogêneo, tendo como parceiro o livro didático, com seu conteúdo, muitas vezes, estabelecido como uma “verdade absoluta” (Duboc, 2015a, p. 209), o que impede uma leitura para além do que ele propõe, bem como novos diálogos com o seu texto. Porém, segundo Janks (2016, p. 24), o que foi construído pode ser desconstruído, e “toda escolha situa, no primeiro plano, o que foi selecionado e esconde ou oculta aquilo que não o foi. Se focarmos as seleções, teremos oportunidade de observá-las e pensar sobre seus efeitos”.

Nesse sentido, a multimodalidade se tornou uma das perspectivas na emergência de possibilidades não selecionadas, a partir de brechas³⁵ que a própria autonomia docente,

³⁵ Por brecha, Duboc (2015a, p. 217) considera “as situações de interação, reflexão, conversa e desestabilização entre o que pode emergir de conhecimento nos momentos atribuídos às concepções de leitura”. Nesse caso, considero o fato de que perguntas e comentários realizados pelos alunos e mediados

e as possibilidades de currículo, permitem que sejam discutidas em complemento ao currículo oficial, proporcionando aos alunos uma perspectiva de produzir, de uma maneira expandida e crítica, reflexões sobre a sociedade em que vivem. Por isso, na contemporaneidade, há uma maior reflexão buscando evidenciar aspectos críticos na formação de um cidadão mais engajado e politicamente ativo, que contribuam para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, uma das questões caras a Rocha e Maciel (2019).

Isto posto, entendo o processo de construção de sentidos a partir das diversas semioses, mas que pode, contudo, ser expandido a outros modos. Conforme destacado por Maciel e Barbosa (2018b, p. 116), “os sentidos são construídos e interpretados [...] no processo de leitura, sobretudo em se tratando de textos multimodais em variados contextos de produção”, o que permite ampliar a visão de texto e de sentido, trazendo outras possibilidades para essa produção de sentidos.

E se a difusão da multimodalidade é resultado da inovação tecnológica que insere as sociedades cada vez mais digital/virtual, é natural considerarmos que avançamos, cronologicamente, na transição entre aqueles que fazem parte de uma geração que privilegia o impresso e os nativos virtuais. Estes últimos estão, naturalmente, habituados com textos multimodais.

O papel das discussões em sala de aula nesse processo, por sua vez, busca permitir uma maior capacidade crítica de leitura de mundo a partir da produção de sentidos, e não apenas um texto, de maneira a que o aluno entenda seu papel como agente em transformar o mundo (Maciel; Rocha, 2019). Há mais de uma década, Monte Mór (2010, p. 470), por sua vez, já argumentava que tais alterações permitem, não apenas a ampliação de um olhar crítico perante o mundo, mas, também, acaba por afetar o mercado de trabalho, visto que, na sociedade contemporânea, “os trabalhadores devem apresentar habilidades que não se limitem à repetição competente, mas também a capacidade de iniciativa, escolha, percepção crítica, para o desempenho de suas tarefas”.

A multimodalidade, assim, pode servir como uma contribuição à educação linguística, a partir do momento em que comunicação e aprendizado são processos interrelacionados e se “(re)constroem mutuamente no âmago da produção de sentidos” (Maciel; Rocha, 2019. p. 223). Desta maneira, a educação relaciona-se, afeta, e é afetada

pelo professor podem gerar novas reflexões e, por consequência, novas produções de sentido, pois os sentidos de um texto multimodal, em oposição à concepção estruturalista, nunca estão prontos e acabados, e permitem constantes (re)interpretações.

pelas diferentes mídias, sejam elas nos moldes tradicionais ou digitais, que formam ações sociais. Afinal, compreendendo a impossibilidade de romper com as influências do contexto sócio-histórico, fica evidente que a cultura digital está cada vez mais alterando a maneira de escrever textos – e que está mudando a função de protagonismo da escrita, redefinindo e refinando os usos dos demais recursos de linguagem (Maciel; Rocha, 2019).

A partir de Maciel e Barbosa (2018a), entendo que as linguagens, especialmente na era digital, vêm adquirindo formatos inovadores quanto à diversidade de elementos que as compõem.

A internet não apenas permite um maior acesso à informação, como igualou o uso dos modos, permitindo que o próprio leitor decida ler o que mais lhe interesse como, ao mesmo tempo, há uma quebra de linearidade na forma de ler, não sendo mais necessário ler de maneira ordenada da esquerda para a direita, e de cima para baixo. Ou seja, a linguagem escrita, organizada de maneira “linear, rígida, hierárquica, dá espaço a novas formas de organização e a múltiplas linguagens, em que a escrita nem sempre é central” (Kersch; Prediger, 2013, p. 211).

Em vídeos do *Youtube*, por exemplo, os recursos semióticos possíveis de acesso à internet são vários: desde os mais comuns, como redes sociais, adentrando em outros nichos mais específicos como “*blogs, wikis, podcasts*, jogos digitais, resenhas digitais de filmes, séries e livros”, e sua constante produção que envolve sons, imagens, animações e, também, textos escritos (Heberle, 2019, p. 56), nos quais o uso das imagens passou coexistir a partir dos vídeos, *gifs* ou imagens compartilhadas, o que impulsiona os profissionais da educação, tanto do ensino regular quanto da academia, a reconhecer a sua importância e busque teorizá-la (Maciel; Rocha, 2019).

Os multiletramentos, nesse sentido, são uma perspectiva pedagógica “voltada para a cidadania ativa, centrada nos aprendizes como agentes em seus próprios processos de conhecimento” (Cope; Kalantzis, 2009, p. 172), cujas formas de letramento buscam abarcar temáticas cotidianas do mundo globalizado, o que envolve não só os multiletramentos mas, também, “as multilinguagens e as multiculturas” (Maciel; Barbosa, 2018b, p. 119.) Isso possibilita, por fim, sua inserção cidadã e a possibilidade de participação crítica nas esferas sociais de sua realidade (Heberle, 2019).

Análise dos dados

Para as análises de dados referentes ao entendimento dos acadêmicos acerca dos conceitos trabalhados nesta tese, inicio a partir da discussão sobre multimodalidade, por

considerar que é a partir dele que amplia o desdobramento para os conceitos seguintes, de Translinguagem e de Letramento Crítico Afetivo. Retomo, desta maneira, que as discussões, de cunho mais teórico, e aliadas a exemplos de análise multimodal, foram feitas com suporte no texto “As dinâmicas das linguagens para além das fronteiras linguísticas e semióticas: diálogos entre Multimodalidade e Translinguagens em contextos médicos”, escrito por Ruberval Maciel e por Felipe Pereira, cujo conteúdo também é usado nesta tese como suporte teórico.

Destaco que os dados gerados e usados nas análises foram fornecidos pelos acadêmicos que finalizaram a unidade de ensino e que assinaram o termo de cessão das informações. Por fim, cabe apontar que as análises aqui realizadas têm como objetivo buscar indícios teóricos sobre os temas estudados, presentes nas atividades apresentadas.

Os dados trazidos e analisados neste capítulo foram gerados a partir dos seminários apresentados pelos acadêmicos e da gravação dos encontros dessas apresentações.

Como atividade, solicitei que cada grupo apresentasse, com base nos 5 *designs*, um (ou mais) texto e explorassem cada *design* a partir do mapa elaborado por Cope e Kalantzis (2000, p. 26) sobre os modos de significação. Na segunda parte da apresentação, os acadêmicos escolheram um mesmo assunto abordado com visões diferentes em dois jornais, digitais ou não, ou em capas de revista e analisaram como os elementos dos designs foram escolhidos e quais os efeitos de sentidos foram produzidos no contexto A e no contexto B, com a finalidade de promover uma discussão com os colegas da sala para que eles próprios destacassem os elementos de produção de sentidos.

A partir da apresentação desses textos, a sala discutiu sobre o conteúdo, em busca da construção de diferentes sentidos sobre a multimodalidade. Quando senti necessidade, fiz interferências nas discussões, das quais também participei como construtora dos sentidos, ao expor a minha interpretação sobre os trabalhos, resultando, assim, em diálogos que nos colocavam em posição de igualdade no momento da construção dos sentidos. Um exemplo de interferência, nesse sentido, é representada pelo excerto abaixo:

Professora Roseli: E o que é que significa essa disposição que tá? Em que lugar que está? Qual que é o primeiro plano da imagem? O que chama atenção, tá? Vocês podem apresentar pros colegas, tá? Então assim... na verdade vocês vão provocar as discussões e não apenas mostrar o que vocês fizeram. Tá bom? Daí todo mundo ajuda e todo mundo constrói junto.

Das apresentações, por sua vez, destacam-se algumas, tais como as ministradas pelos acadêmicos **Kaíke** e **Dandara**, que levaram um cartaz de uma cerveja nacional da marca “Colorado”.

Como destaca **Dandara**:



E essa imagem a gente tirou os modos de linguagem dela, né? Que são que a gente identificou o visual, o linguístico e o espacial. O visual por conta da cor, né? Da textura que tem ao fundo ali da imagem, né? Remete também ao *country*... ééé... por conta da cerveja também.... por ser uma cerveja artesanal eles utilizaram essa imagem na questão de propaganda e de marketing. É... utilizaram a linguagem, né? A linguística que tem a escrita: “Seríamos a cerveja mais vendida do país. Se os brasileiros realmente soubessem escolher seus representantes”. Assim fazendo uma crítica também à política nossa. No mesmo tempo de fazer propaganda ainda fez essa crítica. E o espacial que é disposição em que estão as bebidas, né? Aqui na imagem. (**Dandara**)

Figura 01: Múltiplos modos da linguagem

Fonte: **Kaíque** e **Dandara**, Seminário Multimodalidade

A disposição das bebidas, no caso, está colocada ao canto inferior direito da imagem, segundo o aluno **Kaíke**, na qual um dos diferentes sabores da cerveja “tende a ter um ar liderança, como a primeira no meio aqui e puxando de todos o leque da cerveja”. Nesse caso, a liderança puxada por uma das garrafas poderia simbolizar, também, uma espécie de formação militar, que daria um certo ar de galhardia, ou superioridade à marca.

A partir deste ponto, a contribuição dos acadêmicos é deslocada para experiências pessoais de cada um. Imagino que isso ocorra devido à popularidade da cerveja no cotidiano, bem como das propagandas disponíveis nos estabelecimentos, e também pela Internet. Destaco aqui a contribuição do acadêmico **Ângelo**, que trabalhou nessa empresa de cerveja. Segundo ele:

essa cerveja lá é aqui do Brasil mesmo, é de Ribeirão Preto (...). E bem provavelmente eu acho que o uso linguístico ali na imagem é devido a todas as outras marcas desse representante que, é a Ambev... são cervejas de fora, né? (...) o que mais me chamou a atenção é isso. A questão da representatividade do produto brasileiro. (**Ângelo**)

Kaíke ainda complementa que, para ele, a relação entre a escolha de representantes políticos e da cerveja se daria no fato de que se os brasileiros soubessem

realizar escolhas, não apenas teríamos melhores políticos, mas que, também, ninguém levaria cervejas como “Skol” e “Antártica” em festas.

Ressaltei, então, essa importância do lugar social de cada um para a interpretação, e que o **Kaíke** não teria chegado a essa conclusão a não ser pela observação de **Ângelo**. Ou seja, olhares mais situados foram criados a partir do diálogo e da contribuição de quem trabalhou na empresa.

O próximo trazido pela mesma dupla de acadêmicos foi “A Águia”; um texto imagético, que permitiu aos acadêmicos analisar, principalmente, o gestual do animal.



Neste sentido surgiram conceitos para definir o porte da águia, como “empoderamento”, “resistência”, “arquétipo de liderança”, “imponência”, “poder”. Um acadêmico sugeriu que o rosto da ave poderia estar brava, mas outros propuseram que poderia ser esta a fisionomia de uma águia. Em seguida atentaram para a decisão do fotógrafo da imagem em destacar, principalmente, o rosto da ave, de bicos e asas fechadas, ou seja, outras poses que poderiam suscitar novas leituras da imagem.

A acadêmica **Dandara**, então, ressalta que

Talvez se ela tivesse de asas abertas traria também uma imagem maior. Só que ele quis... ele pegou e recortou, só quis mostrar ali um pedaço de águia; o restante ele não. Por quê? Por conta do olhar da águia. Mas uma questão também gestual no olhar dela. Porque o olhar da águia, tanto o olhar quanto a audição dela são uma das mais aguçadas que existem. Então ele quis o... o autor ali, ele quis destacar o olhar da águia. (**Dandara**)

Por fim, a dupla trabalhou o contraste entre o fundo branco da imagem que, ainda segundo **Dandara**, serviu para destacar ainda mais o protagonismo da águia. Assim, a imagem trouxe uma grande participação dos acadêmicos, e a partir dela eles puderam, de maneira espontânea, perceber associações que imagens – mesmo sem o uso da escrita –

de um animal como a águia trazem de maneira simbólicas a partir de como dela é tratada nas mídias, imagens, filmes corporativos e outros exemplos afins.

Outro grupo, formado pelas acadêmicas **Laís**, **Marta** e **Michele**, por sua vez, decidiram realizar sua apresentação a partir de um pequeno vídeo de três minutos que



Figura 03: Multimodalidade e produção de sentidos

Fonte: **Laís**, **Marta** e **Michele**, Seminário Multimodalidade

privilegiava os modos de imagens e sons protagonizado por um balão em formato de gato que vaga pelo espaço.

Segundo

Michele: “Além da música de fundo que alternava

assim.... em momentos ficava calmo e em momentos aumentava, tinha o som de cada ambiente pra... ééé...

mostrar a trajetória do.... do balão.”

A partir dessa informação, os acadêmicos passaram a refletir sobre o sentido do filme, que seria o de mostrar, de acordo com **Betina**, “o curso de vida de uma pessoa... que no final todos chegam no mesmo destino, no mesmo lugar”, pelo fato de haver outros balões ao fundo das imagens, ao passo que **Michele** complementa que “não tinha pensado por esse lado”. Meu entendimento sobre essa ampliação de perspectiva, em concordância com Monte Mór (2010), é que cada um constrói seu sentido particular e, nesse encontro de corpos, novos sentidos são construídos ou (re)organizados.

Apoiados em minhas provocações, por sua vez, com objetivo de instigar mais momentos de contribuição, os acadêmicos mantiveram-se na interpretação existencialista do vídeo, ao compararem o ponto de chegada do balão com a morte, conforme se verifica no diálogo abaixo:

Betina: É porque se desse... a gente leva pra linha de pensamento do curso de vida, do balão, ele chegou no final dele ali. Por mais que não mostrou... ééé... ele... no caso a morte seria ou ele estourado ou alguma coisa assim. Mas experimentando entender que tipo ele alcançou o limite, chegou no céu, ou... aí eu não sei.

Sâmya: Provavelmente também cada balãozinho que estava lá no fim, teve um percurso diferente.

Betina: Sim.

Sâmya: É como se ele tivesse deixando a vida levar ele.

Ângelo: Mas também talvez tenha saído da mão de uma criança também. Cada um vai ter seu...

Marta: Aquela menininha que estava olhando assim... como se tivesse saído da mão dela aquele balão. Enquanto ele não crescia...

Ângelo: Pra mim é dela.

Betina: É como se passa muito rápido, entendeu? A vida, no caso. Passou tão rápido que ela olhou pra cima e: "Poxa, meu balão já..." O vídeo mostrou que ele já chegou lá, mas ela ainda tá olhando, procurando o balão. O... e o formato que a senhora falou, a cor eu acredito que seja talvez personalidade de cada um, cada um tem uma personalidade diferente, uma cor diferente, um jeito diferente. A gente viu que várias formas, né? No final... um gatinho, o outro era redondo, o outro era um ursinho. Então, pode ser no caso essa diferença entre as pessoas.

Podemos destacar, ainda, a finitude a partir das diversas ameaças sofridas pelo balão, como passagens por meteoros e pedras pontiagudas. Outros, por sua vez, chamaram a atenção para as oportunidades que passam pela nossa vida, a partir de uma cena na qual um menino, mesmo à janela de um avião não vê o balão passar, ou o caso do astronauta que tenta pegá-lo e não consegue.

Nádia, por fim, contribuiu com a ideia de que o vídeo queria mostrar “o quão pequenos somos pertos de tudo”. Desta forma, assim como as alterações dos sons ambientes, *design* de áudio, foram notados, as alterações das cores ao fundo do vídeo, conforme o balão atravessava os céus, oscilando entre cores quentes e frias. Nesse sentido, destacamos que poderia ter sido feita uma relação entre os *designs* de áudio e o visual, se elas se combinavam/complementavam, pois essa percepção poderia levar a novas construções de sentido, porém, infelizmente, tal discussão não se realizou.

O grupo formado por **Ângelo, Betina e Sâmia** iniciou sua apresentação



trazendo duas imagens do *Twitter*, no qual os modos visual e escrito dão a tônica, o que ajuda a perceber essa variação multimodal como um ponto de partida por parte dos acadêmicos, o que, a nosso ver,

sugere um processo de entendimento sobre a multimodalidade.

Figura 04: Construção do sentido a partir dos elementos imagem + legenda

Fonte: **Ângelo, Betina e Sâmia**, Seminário Multimodalidade

O texto visual traz o ator Robert Pattinson, ator que foi escolhido tempos antes da atividade para protagonizar o novo filme do Batman, e que está com o rosto maquiado, com destaques para o uso de lápis preto em torno da região dos olhos. Em uma das imagens, lê-se a frase “Eu todo dia acordando e lembrando do futuro que o futuro só depende de mim”, enquanto na outra se lê “Eu acordando assim quando durmo de delineador”.

Além de comentários de que ele se pareceria com o cantor inglês Robert Smith, da banda *The Cure*, que também usa delineador, destacaram a participação do ator no filme *Crepúsculo*, que tinha uma temática diferente ao do *Batman*. Enquanto o primeiro filme tinha como alvo um público mais feminino e adolescente (e no qual o ator também faz uso de maquiagem), o *Batman*, em seu clima sombrio, visa a uma audiência adulta. Por isso, o acadêmico **Ângelo** destaca, por exemplo, que “quem nem sabe que ele vai ser o novo ator do *Batman*, que vai representar o *Batman* e não é *Crepúsculo*”, e que “Eu falo assim pra umas meninas foi... sei lá... tipo... foi a filosofia de vida durante um tempo, entendeu?”. Isto é, sem a informação de que o ator é o novo *Batman*, poderíamos pensar que ele estaria protagonizando mais um filme da série *Crepúsculo*, o que geraria as piadas com sua imagem.

Em outro texto em que os *designs* visual e linguístico estão associados, apresentado pelo grupo, um homem encontra-se no alto de uma montanha, e abaixo, lê-se: “Cada um terá a vista da montanha que subir”. Segundo os acadêmicos, a união dos dois modos resultou em interpretações como “motivacionais”, de “*coach*”. Outras formatações mais complexas, como a de **Betina**, destacam que “cada pessoa em algum determinado momento está numa altura, em uma montanha diferente e ela consegue aquilo ali, ela visualiza aquilo ali”.

Já **Marta** traz para uma perspectiva pessoal: “Eu como já gosto de viajar, eu olhei aí e falei assim: Aonde será que eu quero conhecer”. Nádia, por sua vez, interpreta que “é uma visão meio meritocrata assim... Tipo: Ai você vai ter uma boa vista se você subir uma montanha mais alta. Uma coisa meio de profecia”, complementada por **Sâmia** que “Ou quanto maior o seu esforço, maior o seu sucesso”. Betina comentou que os acadêmicos não chegaram ao topo da montanha, o que gerou o seguinte diálogo:

Nádia: Mas se a intenção da pessoa era só entrar na faculdade, ela já está no topo da montanha dela. Mas a intenção é completar a faculdade, aí já é outros quinhentos.

Betina: Tá nessa perspectiva também. Alguém? Alguma coisa mais relacionada a isso?

Nina: Tem a questão que a colega falou: você ter que se afastar pra conseguir melhor as coisas. Ver o todo também.

Uma análise conjunta dos dois últimos trabalhos apresentados, por sua vez, ajuda a perceber o caráter de ampliação de crítica social e cidadania trazida pela multimodalidade. Afinal, os dois textos trabalhados aproximam-se mais de uma realidade cotidiana dos acadêmicos, e os permitem olhar para o mercado cultural por um novo viés, através da figura do ator Robert Pattinson, e a visão da sociedade sobre a alteração de seu papel social, ao protagonizar novos papéis.

Por outro lado, algumas questões atuais, como a discussão em torno do conceito de meritocracia e de *coaches*, como seus representantes, são problematizadas a partir de um texto que se aproxima das estratégias discursivas dessa parcela do neoliberalismo.

O mesmo grupo ainda trouxe um curta metragem, de Mauricio Bartok, chamado “Perfeito”³⁶, no qual o personagem principal é um boneco de madeira solitário que passa a esculpir uma parceira para ele, cujo resultado, ao final, não o deixa satisfeito.

Para além de comentários que relacionem o curta com “Adão e Eva”, e de reflexões pessoais como a de que o excesso de esmero em esculpir alguém à sua maneira pode causar decepções ao final, o que mais nos chama a atenção aqui são as percepções dos acadêmicos sobre como a união dos modos desperta variadas possibilidades de leitura, mesmo com a expressão do boneco, que se mantém inalterada ao longo do curta, e, nas palavras de **Betina**: “O visual e o áudio.... aí nos mostra a parte.... qual parte que ele está feliz ou não; se ele tá triste, o que tá acontecendo; se ele tá gostando da situação”.

Nesse sentido, entendo que a construção de sentido do texto multimodal extrapola a dicotomia entre verbal, ou não-verbal, conforme apontam Maciel e Barbosa (2018a).

Assim, cabe ressaltar que a leitura dos elementos textuais como resultado das combinações modais resulta em diversas possibilidades de apresentação da linguagem, a exemplo do excerto a seguir, quando Ângelo e Betina interagem com os colegas enquanto apresentam seu seminário

Ângelo: No visual não mostra. Precisa dessas outras modalidades pra gente ter essa noção.

Betina: O visual e o áudio juntos, você fala, né? O visual e o áudio.... aí nos mostra a parte.... qual parte que ele está feliz ou não; se ele tá triste, o que tá acontecendo; se ele tá gostando da situação.

³⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=ImowkpTfAw4>

A apresentação final do deste grupo envolveu o confronto de duas reportagens, que tinham como tema o aumento da venda de bicicletas elétricas em Campo Grande como alternativa ao aumento do preço da gasolina, cuja posição dos jornais eletrônicos trouxe elementos que favoreceu leituras divergentes.

Em relação a isso, **Ângelo** traz a seguinte reflexão:

Porque um jornal fala uma coisa, o outro fala outra. Será que aquele que está falando bem, será que ele não está sendo privilegiado lá por trás, com alguma coisa dessa indústria que fabrica essa bicicleta? Será que não é um patrocinador ali do jornal? Será que não é alguém que vai ganhar alguma coisa com isso: falando bem da bicicleta? Entendeu? Será que o outro concorrente, ééé... por não ter, tipo o acesso a isso também... não ééé... quer rebaixar o uso da bicicleta? (**Ângelo**)

A última dinâmica do grupo, por fim, trouxe uma atividade que demonstrou, não apenas o protagonismo da escrita em relação aos demais modos como, também, a quase dependência que temos com ele. Nesse caso a atividade visava à apresentação de palavras com nomes de cores, porém, coloridas com uma cor que não correspondia à da palavra (por exemplo, a palavra “vermelho” escrito em cor verde), e no qual cada um deveria acertar a cor proposta, e não a palavra. No excerto abaixo, no qual os acadêmicos repetiram em uníssono, é evidenciada a dificuldade dos acadêmicos em acertar, e de acabar lendo diretamente a palavra escrita: “Branco. Verde. Vermelho. Marrom. Roxo. Preto. Vermelho. *Ô meu Deus*. Verde. Roxa, laranja. Laranja, vermelho, amarelo, azul, preto, marrom, vermelho, verde, preto, vermelho.

Sâmya: Dá um bugue, né?

Alexandre: É fácil porque você... é... só você não ler a palavra.

Marta: Não tem como...



Figura 06: Desafio final, visual + linguístico, diga apenas as cores de cada palavra

Fonte: **Ângelo, Betina e Sâmya**, Seminário Multimodalidade

Na sequência das apresentações, **Rebeca** trouxe a cena de um seriado chamado “Euphoria”³⁷, no qual uma personagem se droga e as cores que surgem na tela transmitem os efeitos dos narcóticos sobre ela. Ela mostra aos colegas “Que o inglês tem aquela expressão: *feel blue*. Quando você tá tipo triste, tipo medo. E aí ele, ele tem algumas outras tipo: *feel yellow* ... Quando você tá meio doente assim. E ali quando mostrava a cor azul ela tinha umas expressões meio tristes. Mas o vermelho...”.

Rebeca destaca que “parece que você está na *trip* junto com ela, né?”; isto posto entendo que, neste caso, as modalidades visual e sonora se intercalam para transportar o sentimento da personagem.

O próximo grupo, formado por **Giovana, Lucas Gabriel e Paolla**, trouxe, também, um anúncio publicitário da marca de carros, do ano de 2012, em forma de vídeo, que utiliza os *designs* espacial, visual, de áudio e linguístico. Nele, há uma imagem em



primeiro plano de uma lata de cerveja, enquanto, ao fundo, há uma imagem e barulho de trânsito, com um ciclista em destaque. Quando há o som e a imagem do lacre da cerveja se rompendo, o ciclista desaparece, ao que surge o *design*

linguístico “Evite acidente. Não beba e dirija”.

Figura 07: Leitura multimodal – categoria linguística e auditiva
Fonte: **Giovana, Lucas Gabriel e Paolla**, Seminário Multimodalidade

Segundo **Paolla**, o anúncio “dá a ideia de que ele tomou a cerveja e que... pode ter causado algum acidente, né? A princípio ali o “Agora você vê... aí, Agora não”. Ele dá uma ideia de que o interlocutor seja o... o... a pessoa que bebeu a cerveja.” Ela complementa, chamando a atenção para a intenção da montadora em alterar a mensagem tradicional de conscientização, caracterizada por “Se beber, não dirija”, para “Não beba e dirija”.

Isso chama a atenção de **Ângelo**, que “também é uma propaganda da marca de carro, [...] Então, tipo, não é pra você não dirigir. Eu quero que você dirija, eu não quero é que você beba”, e que nas propagandas de cervejas, a mensagem utilizada é a de “Beba com moderação, mas beba”. Ou seja, a campanha permite a ele perceber as diferentes

³⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=VXH6POxqfBI&t=29s>

estratégias de propaganda utilizada pelas grandes empresas para induzir ao consumidor a compra de seus produtos, mesmo que a custo da compra de outros gêneros, favorecendo um olhar mais atento e crítico sobre o mundo capitalista.

Já o grupo seguinte, **Joaquim e Nádia**, trouxe o clipe da música AmarElo, do rapper brasileiro Emicida, e trabalhou os cinco *designs*. O tema da união entre os *designs* trata do tema das minorias, e de como é possível a elas conseguirem um sucesso profissional e pessoal, posando como campeões.

O encontro que **Betina** com o texto a afetou com relação à formação profissional, pois “mostra pro cara que está com diploma e tudo mais... Tipo assim, pessoas que a sociedade acha, a maioria das pessoas, acha que não vai vencer e não vai conseguir fazer nada. E pelo contrário existem pessoas que fazem. A maioria das pessoas faz e conseguem”.

Nádia, por sua vez, nota o *design* gestual que acompanha as variações áudio e de espacial da câmera:

Nádia: Ééé... gestual. Não sei se vocês também notaram, mas as expressões das pessoas. Tipo.. quando começou a música ali, tava todo mundo com uma coisa mais séria e depois foi meio que todo mundo se soltando ou liberando essa alegria. Entende? É sonoro...

Dandara: Em um primeiro momento ali do vídeo, parece que a cena vai e depois a cena volta, né?

Nádia: Hum-hum.

Dandara: E aí parece que ele está meio que depressivo, meio que assim insatisfeito com alguma coisa da vida dele e depois já mostra as pessoas.... eles mais alegres, no outro clipe. Eeee... Uma coisa mais de superação, né? Tem ali o deficiente físico... que ele está malhando, né? Senão ali vai ter várias pessoas que teve uma dificuldade muito grande com certeza e aí venceram, né?

Alexandre diz que a união de todas as modalidades ao mesmo tempo, no clipe, causaria uma espécie de “poluição” no vídeo, pela dificuldade em se processar todas as informações ao mesmo tempo:

...você parte com a música e ela começa com um tom e você vê que o tom é muito animado, muito barulhento. E esse é o sonoro que você percebe, né? E aí ele vai incluindo a canção, a música que é a questão linguística, né? E o visual. Você vai ver o visual, que estão num ambiente de acordo com a canção que eles tão cantando. Esse é um ambiente que está, né? E gestual... eu fiquei pensando, o gestual é aquilo que todos os colegas já viram, né? A cena, a maneira com que eles falam, a maneira como que vai trocando de uma imagem para outra e o barulho continua, né? O barulho continua tocando. O barulho sonoro, porque não é... é diferente daquelas análises que a gente fez e que há realmente uma troca de som.

Vera, por sua vez, abordou algumas cenas finais do filme “O Auto da Compadecida”³⁸, evidenciando o potencial de textos em formato de vídeo como um polo privilegiado de análise para as multimodalidades. Esta acadêmica, por motivo de viagem a trabalho, não pode estar presente no dia de sua apresentação. Assim, solicitamos que ela fizesse um vídeo apresentando seu trabalho, que exibimos durante a aula. Desta forma, o seminário de **Vera** não proporcionou as discussões e interações no decorrer da apresentação, como os trabalhos anteriores.

Enfocando a cena do julgamento religioso dos personagens principais e a sua ressuscitação, a acadêmica faz a reflexão sobre como os *designs* estão organizados e possibilitam formas de construção de sentidos. Dentre eles, **Vera** traz o linguístico “em que o personagem usa os versos e rimas e o regionalismo nordestino pra se expressar os efeitos sonoros que remetem ao sagrado na aparição de Nossa Senhora e também ao timbre suave da compadecida que ela transmite uma mansidão, uma certa paz quando ela fala”; o visual, a partir “dos efeitos de iluminação na aparição da compadecida, as vestes das personagens que tem os sons dos sagrados, os personagens de Jesus e da compadecida que usam as cores mais claras e já a personagem do diabo, as cores são mais escuras, né? Já remetem ao mal”. Quanto ao espacial ela destaca “o João Grilo quando ele tá recitando os versos, ele se posiciona no centro e a frente dos demais personagens que estão esperando o julgamento”. Por fim, ela remete ao gestual: “João Grilo, ele usa os gestos pra representar os versos enquanto ele recita e também ele chega até a se ajoelhar no sinal de devoção e fé a Nossa Senhora”.

Por fim, ela ainda destaca um entrecruzamento de *designs* na cena da ressuscitação de Chicó:

é possível encontrar os efeitos sonoros que o ritmo da música começa lento e vai aumentando o ritmo. Ééé... passando o efeito que realmente a gaita está ressuscitando o personagem do Chicó e também os gestuais que conforme vai aumentando o ritmo da música, ééé... vai acelerando os movimentos do personagem. Também nós encontramos *design* gestual. Aliás *design* espacial. No *design* espacial a câmara, ééé... filma o personagem ao solo, no chão, né? Deitado e conforme ele, levantando, a câmara vai acompanhando os movimentos do Chicó até ele ressuscitar, até ele ficar de pé. (**Vera**)

³⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=OmmFMv38xtk>

CAPÍTULO III

A FLUIDEZ DA TRANSLINGUAGEM E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

As concepções sobre a translanguagem também foram abordadas nesta pesquisa, uma vez que esta vertente possibilita também uma visão mais ampliada das práticas sociais de linguagem, pois nos comunicamos por meio de um repertório crítico e simultâneo, que inclui todas as possibilidades de produção de sentido.

Ao considerar que a unidade de ensino Linguagens e Tecnologias Digitais (LTD) tem uma carga horária relativamente curta, potencializada pelo formato modular que exige dinamicidade aos encontros, foi preciso imprimir um ritmo mais acelerado aos nossos encontros. Isto posto, saliento, ainda, que o conceito de translanguagem é recente entre os trabalhos de autores que discutem as tecnologias digitais, com foco nas questões sobre a fluidez em textos digitais.

Nesse sentido, este capítulo será discutido a partir de como eu, enquanto pesquisadora, consegui exemplificar a translanguagem como consequência dos nossos encontros. Portanto, entrelaçados às discussões teóricas, trago dados gerados a partir de mapa conceitual do texto “Multimodalidade, Letramentos e Translanguagem: Diálogos para a Educação Linguística Contemporânea”, escrito por Rocha e Maciel e publicado em 2019, além de excertos obtidos nos diários de aprendizagem.

No que concerne às atividades e às leituras teóricas, optei por dar ênfase maior aos aspectos da multimodalidade, também pelo fato de esta já ser uma realidade nos documentos oficiais, e à teoria do afeto, pois é meu interesse mais recente como campo de pesquisa, porém a translanguagem também foi inserida como arcabouço teórico em nossas discussões de sala de aula.

Evidencio que a unidade de ensino LTD se dedica a fazer discussões sobre como as diferentes linguagens, surgidas a partir das tecnologias digitais, têm sido entendidas e, ainda, como essas mídias agem no processo de construção de sentidos. Desta forma, a LTD não é específica do campo do ensino de línguas, embora seja um componente curricular na Licenciatura em Letras, com habilitação em língua inglesa.

Cabe ressaltar, ainda, que alguns acadêmicos optaram por fazer um mapa conceitual sobre o texto como um todo, enquanto outros fizeram um mapa para cada conceito discutido no texto.

As transformações decorrentes das novas tecnologias e de novas possibilidades de construir sentidos têm marcado de uma maneira muito tensa as diferentes áreas do conhecimento, como afirmam Rocha e Maciel (2015), bem como é perceptível uma mudança nos modos de produção e organização social, tendo em vista a economia global e os relacionamentos interpessoais. Os autores afirmam que o modo de agir e de se comunicar, conseqüentemente, está mudando.

As práticas translíngues são as práticas de linguagem em que os indivíduos fazem uso de uma variedade de recursos semióticos de seus repertórios para o entendimento comum e o alcance de certos objetivos, sem a necessidade de separação rígida entre semioses. Nessa perspectiva, Canagarajah (2013, p. 34) afirma que “as pessoas estão trabalhando colaborativamente para uma construção de sentido para recursos semióticos os quais são emprestados de diversas línguas e sistemas de símbolos”. Nessas condições, compreendo que as pessoas estão coconstruindo sentidos e adotando de estratégias de negociação recíprocas que provocam uma adaptação positiva nas interações entre os falantes.

No que diz respeito às práticas comunicativas para uma orientação translíngua, Canagarajah (2013) afirma que existem novas questões a serem definidas em vários campos como linguística aplicada, sociolinguística, letramento.

Essas questões levaram o autor a descrever, algum tempo depois (Canagarajah, 2017), quatro dimensões no que se refere ao prefixo *trans*: primeiramente a translíngua visa a transcender as fronteiras entre as línguas nomeadas, pois não considera que as línguas sejam distintas. Ao invés dessa ideia de separação e superioridade de uma língua sobre a outra, o falante tem em seu repertório diferentes línguas e variedades linguísticas que podem ser usadas conjuntamente para produzir sentidos no ato da comunicação.

Na segunda dimensão, o prefixo *trans* busca transcender os recursos verbais, levando em consideração outros recursos semióticos também como parte da comunicação. Nesta vertente, o processo de construção de sentido vai além de palavras, valorizando todos os recursos semióticos de forma colaborativa, portanto, a fala e a escrita não são mais importantes que outras modalidades, a exemplo da linguagem corporal, das imagens e dos recursos sonoros, nem o visual e o auditivo são mais significativos que outros recursos sensoriais.

A terceira dimensão do prefixo *trans* é de transcender a distinção entre texto e contexto. Conforme esta dimensão, o contexto não está isolado do processo de construção

de sentido, assim, busca-se analisar como diferentes características semânticas significam em relação ao contexto espaço-temporal, participando ativamente da comunicação. Assim, a partir dessa vertente, a translinguagem abre possibilidade para o estudo de temas transversais, como ética, saúde, pluralidade cultural etc. para a análise crítica e criativa em situações reais de uso da linguagem.

Na quarta dimensão, o prefixo *trans* se refere à transformação das estruturas sociais. Essa categoria desafia a ideia de linguagem regulada e determinada pelos contextos de relações de poder, busca desestabilizar discursos opressores e autoritários, bem como analisa como os recursos semióticos e sensoriais tornam-se significativos na construção da existência e posicionamento do sujeito na sociedade.

Essas quatro dimensões da translinguagem contribuem para o estudo da linguagem em perspectivas mais expansivas, situadas e holísticas considerando a construção de sentido como emergente da linguagem em movimento nos variados contextos e práticas sociais.

Em estudos mais recentes, Maciel e Rocha (2021)³⁹ têm defendido os repertórios afetivos e vivenciais como uma quinta dimensão da translinguagem. É importante destacar que essas dimensões não deveriam ser vistas, e analisadas, como dimensões estanques ou dissociadas. Elas representam um movimento para um entendimento quando o foco de análise representar a fluidez, a dinamicidade e o afetivo das práticas de linguagem.

Isto posto, vejo a translinguagem como uma categoria que acaba por ampliar a maneira de se analisar a linguagem em relação à multimodalidade. Afinal, conforme destacam Maciel e Pereira (2020, p. 55), para além do avanço analítico trazido pela multimodalidade, principalmente no que corresponde à crítica ao estruturalismo e sua tendência monolíngüística de considerar apenas a escrita como um polo privilegiado de linguagem, ela ainda “possui um caráter estrutural ao se considerar os modos (*modes*) como elementos chave no processo de análise da linguagem multimodal”. Assim, a própria divisão da linguagem em modos de maneira compartimentada acaba por estimular uma particularização na maneira de conceber métodos para a análise de cada um dos modos.

³⁹ Anotação de aula na disciplina Multissensorialidade, Pensamento Rizomático, Translinguagem e Decolonialidade, ofertada no programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS/CG, ministrada pelos professores Cláudia Hilsdorf Rocha e Ruberval Maciel via zoom, no dia 23 de junho de 2021.

Desta forma, nas reflexões deste capítulo, apresento variadas definições e posicionamentos sobre o conceito de translinguagem, cuja definição não é unânime, e tem sido concebida de formas diversas por diferentes pesquisadores, com enfoque no ensino de línguas, objeto de pesquisa predominantemente para Ofélia Garcia e seu grupo de estudos, e na área da comunicação de forma ampla, sobre a qual se destacam os trabalhos de Suresh Canagarajah e Alastair Pennycook, principalmente.

Se, por um lado, a translinguagem visa a problematizar a separação existente entre oralidade e escrita, bem como cisão entre o verbal e os outros modos de cognição e prática, naturalmente entendo que seu conceito abarca uma visão “mais fluída e dinâmica para se conceber a linguagem” (Maciel; Pereira, 2020, p. 55). Isso porque seu olhar avança para além dos códigos linguísticos tradicionais, apresentando novas possibilidades semióticas para sua realização. E isso permite, na perspectiva de Pennycook (2017, p. 270), “questionar não apenas as fronteiras entre as línguas, mas também as fronteiras entre diferentes modos semióticos”.

Os recursos não-verbais, portanto, não podem ser entendidos como “periféricos ou complementares à aprendizagem de línguas. Em vez disso, eles fornecem pistas sociais cruciais para a gramática” (Canagarajah, 2017, p. 9). Pode-se incluir, como recurso não-verbal (ou aquilo que está “além” da linguagem, aspectos como gestos, posturas, e também aquilo que está “gravado” através da experiência em relação à mobilidade, como atrasos e silêncios. Isso porque, segundo Blackledge e Crease (2017, p. 252), “a maneira como as pessoas andam, param e sentam, a maneira como elas inclinam suas cabeças, o olhar em seus olhos, o movimento de seus ombros, o movimento de suas mãos e dedos, seu sorriso ou sua carranca, tudo é parte de seu repertório semiótico”.

Assim, não haveria mais a compartimentalização de modos, mas sua compreensão fluída dentro de um todo no qual as linguagens se contactam umas às outras. O rompimento com a noção de monolinguismo representa, ao mesmo tempo, o rompimento com a compreensão da língua como um conjunto de códigos que são independentes e autônomos entre si. Ou seja, contestar a noção de monolinguismo é perceber que a linguagem é uma construção social, e não um fato dado, e que, em decorrência disso, esse determinante ideológico tem efeitos materiais para as pessoas.

Por se tratar de um ato de comunicação, podemos afirmar, também, que a linguagem é um ato de poder. Nesse sentido, “no uso da linguagem, deliberadamente, ou sem intenção, falantes reproduzem, administram e alteram diferenças sociais e desigualdades” (Sembaliante, 2016, p. 55-56). Nesse caso, portanto, se gestos e

movimentos corporais também são linguagens, e se esse corpo tem uma prática histórica de aprendizado de postura, é possível entender, então, que as situações e posições sociais regulam posturas do corpo, que pode ser chamado de corpo histórico, ou de *habitus*, conforme o cerne geral da teoria bourdiana, destacado por Sembiane (2016).

Isto posto, “cada participante adentra em uma situação social carregando já uma biografia estabelecida de prioridades acertadas com outros participantes”, que exige de cada um deles premissas culturais de cada um deles para ser compartilhadas (Blackledge; Creese, 2017, p. 253).

Assim, pode-se afirmar que os gestos não são inatos, mas adquiridos e aprendidos ao longo da vida e, logo, elas carregam ideologias, e os próprios corpos não apenas gesticulam em espaços físicos, mas eles mesmos constroem espaços. Dessa forma, no contexto da translanguagem, então, não se pode separar a comunicação verbal dos gestos, e a linguística dos corpos.

Quando se refere à comunicação, a translanguagem envolve, conforme Canagarajah (2013), o uso de diversos recursos semióticos, como língua, imagens, ícones, símbolos, dentre outros, além de diversos modos para produzir sentidos nos mais variados contextos, em diferentes situações, e sob os mais diversos interesses.

Em outra obra (Canagarajah, 2017), ele afirma que as línguas de sujeitos bilíngues não funcionam como estruturas separadas, mas, sim, em conjunto, ao qual também podem se utilizar de outros recursos semióticos que podem estar presente no ambiente (virtual ou pessoal) no qual a interação é realizada.

Diante disso, o uso de todas essas possibilidades forma uma “paisagem linguística”, constituída de tudo o que está no ambiente, como cheiros, objetos, imagens, comidas, edifícios, etc (Pennycook, 2017, p. 270). Para esse autor, o uso desse conceito amplia a compreensão de linguagem para além das “línguas enumeráveis” para incluir também “um maior contexto etnográfico e entendimento histórico de textos nas paisagens – quem os colocou lá, como eles são interpretados, e que papel eles desempenham em relação ao espaço, a migração e a mobilidade” (Pennycook, 2017, p. 270).

Ao focarmos nos recursos que estão em evidência em um ambiente imediato, se difere a percepção espacial, que altera os significados e as influências espaciais e temporais na comunicação (Caraganajah, 2017, p. 33). Em outros termos, o uso destes recursos só ganha sentido a partir do momento de sua necessidade de uso, ou de uma “utilidade social” em um contexto específico (Anache; Dias; Maciel, 2023, p. 318).

O ato da translanguagem, conforme apontado por Li (2018, p. 23), “cria um espaço social para a linguagem do usuário, trazendo junto diferentes dimensões de sua história pessoal, experiência e ambiente, sua atitude, crença e ideologia, sua cognição e capacidade física em uma performance coordenada e significativa”. Esse espaço social translíngue, por sua vez, pode ser considerado um terceiro espaço que não se trata, necessariamente, de uma mistura híbrida de uma primeira e uma segunda linguagem, mas que, ao invés disso, se trata de um lugar de criatividade e poder que surge de uma linguagem revigorada e com novas possibilidades.

Partindo desse pressuposto, Busch (2012, p. 5) afirma que “sujeitos são vistos como moldados e constituídos em seus pensamentos, falas, sentimentos e desejos e até em sua corporalidade pelo poder das categorias produzidas discursivamente”.

Nesse sentido, temos paisagens discursivas formadas pelas tatuagens nos corpos, bem como para além dos corpos humanos, como é o caso do grafite enquanto manifestação nas obras arquitetônicas (nestes casos, corporais e arquitetônicas) “usadas como ferramenta de comunicação para apelar aos transeuntes” (Pennycook, 2017, p. 271). Ou seja, ao se incorporar a ideia de uma paisagem linguística à translanguagem, compreende-se a primeira não mais como algo individual e, por consequência, monolíngue, mas como uma manifestação de repertório multilíngue e multimodal (Pennycook, 2017, p. 273).

Repertórios espaciais, assim, “empurram o idioma *para fora da cabeça*, não apenas como recurso social, mas também como espacial e artefactual”, que são sensorialmente organizados em relação a práticas sociais, culturais e linguísticas mais amplas (Pennycook, 2017, p. 277, grifo meu). Desta forma, dentre todas as possibilidades possíveis, a translanguagem permite repensar a linguagem para além do formalismo que compõe os fonemas, palavras, sentenças, etc., para uma organização multi-escalar de processos que permite ao corporal e ao que está situado interagir com situações que trazem consigo suas dinâmicas e práticas que transcendem a cultura e a história do ambiente no qual a interação ocorre, permitindo adaptar os cérebros e os corpos para as linguagens que cercam a pessoa (Li, 2018), no sentido de que o sentimento, a experiência, a história, a memória, a subjetividade e a cultura são mais importantes que as estruturas linguísticas.

Isto posto, corroboro com Li (2018, p. 12) que a translanguagem tem como um de seus objetivos “corrigir um desequilíbrio histórico que colocou a linguagem e a cognição na cabeça, enquanto relegou o corpo e os sentidos para o físico”, o que relegou,

de maneira errônea, o corpo como algo secundário, e não primordial para o desenvolvimento da linguagem. A isso se incorporam elementos como a voz, ou o estilo (roupas, acessórios, tatuagens), e que são discursivamente construídos.

Desta forma, os objetos tornam-se uma parte importante da ação, ao considerarmos que as “materialidades tecnológicas e naturais podem ser entendidas como atores ao lado, ou dentro de nós”, e não mais “apenas como um contexto com o qual podemos interagir, mas sim como parte de um todo interativo que inclui pessoas, objetos e espaços através de um foco” (Pennycook, 2017, p. 277).

Em um nível social, Garcia (2020, p. xx), argumenta que os corpos também são posicionados de maneiras diferentes na sociedade, e que os corpos das minorias, “pretas, marrons, refugiadas, imigrantes, originários, mulheres, pobres, queer, transgêneros, são posicionadas de maneira que não são permitidas a eles agir como ao branco heterossexual, monolíngue, ouvindo sujeitos considerados legitimados”.

Isso ocorre, por sua vez, a partir da concepção de que a língua é dinâmica, ou móvel, ou seja, ela se utiliza de recursos externos para se fazer entender, pois, “a comunicação, na prática, está mais ligada à construção do sentido entre os sujeitos, do que às estruturas linguísticas. A comunicação vai além do escrito e do oral” (Anache; Dias; Maciel, 2023, p. 314).

Esse amplo leque de uso de linguagens, é definido por Caraganajah (2017, p. 49), como o “fato linguístico total”, que permite a elaboração do conceito de “alinhamento”, sugerindo uma conexão mente-corpo-mundo na construção de conhecimento e aprendizado de línguas, permitindo à translinguagem expandir seus domínios. Essas interações normalmente se constituem de relações temporárias, nas quais “pontos de comunicação sobrepostas se tornam significados” (Blackledge; Creese, 2017, p. 266).

Um exemplo disso é trazido pela acadêmica **Paolla**, em seu diário de aprendizagem feito após a primeira aula na qual abordei o conceito de translinguagem, quando ela realiza a conexão de que a translinguagem potencializa recursos para a prática.

A translinguagem nos faz transgredir, faz com que produza sentidos, quebrando as barreiras impostas pelo letramento impresso, uma metáfora do congelamento.

Foco no processo → Translinguagem → Ideia de movimentos

Essa orientação translíngue, constrói sentido, maximiza recursos para a prática e o processo da construção de comunicação, necessita haver uma troca entre os recursos:

Contexto → Sentido → Contrução → Espaço = Comunicação. (**Paolla**)

Para **Betina**, no mapa conceitual sobre translinguagem, a comunicação depende dos recursos semióticos, que se relacionam com ícones, imagens, símbolos e pluralidade de modos; momento em que é possível perceber, também, sua compreensão acerca do conceito de multimodalidade trabalhado antes da translinguagem. Todos estes contribuem, por fim, para a construção de sentidos.

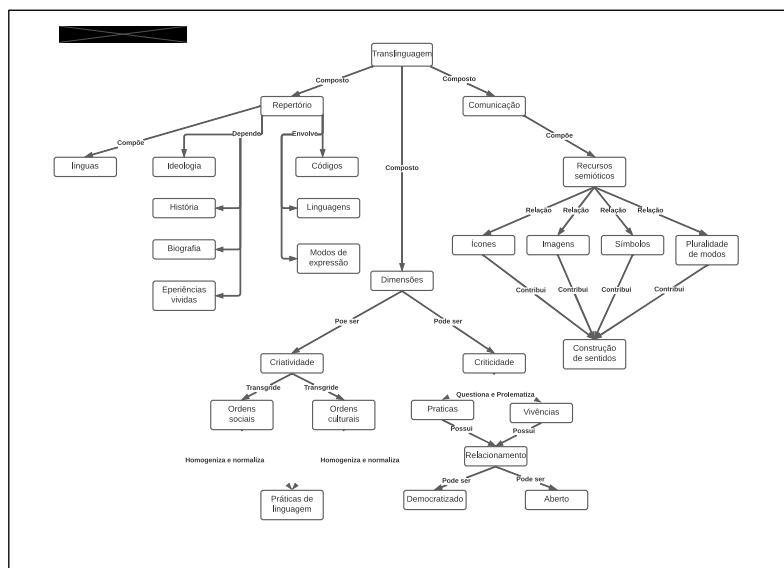


Figura 08: Mapa conceitual

Fonte: **Betina**, mapa conceitual sobre o texto “Multimodalidade, Letramentos e Translinguagem: diálogos para a educação linguística contemporânea”.

Com respaldo em Pennycook (2017, p. 270), entendo que a translinguagem pode romper não apenas uma ideia de fronteira entre as línguas, mas também entre os modos e as semioses, para que se possa analisar “tudo o que está acontecendo em qualquer momento ou lugar”. Para que isso ocorra, porém, é preciso um cuidado para que não se acrescente indiscriminadamente mais itens semióticos para um “estoque translinguístico”, mas “procurar uma maneira de apreender as relações entre uma variedade de formas de semiose” (Pennycook, 2017, p. 270-1).

É nesse sentido que o uso do prefixo “trans”, utilizado antes da palavra linguagem, indica que língua e linguagem fazem parte desse mesmo todo, ou, nas palavras de Maciel e Pereira (2020, p. 52), indica “a linguagem em movimento”, ou em trânsito em um sistema único e integrado. Já Monte Mór (2014) salienta que a designação de

“trans” indica uma via de mão dupla, de transporte e de fluxo que comumente se percebe nas comunicações, bem como nas relações sociais, linguísticas e culturais, podendo, então, representar um avanço em relação às convenções tradicionais do pensamento. Essa percepção salienta sua expressão dinâmica e, também, formas “não estáticas” da representação do pensamento. Isso porque, segundo Rocha e Maciel (2019, p. 132), “em uma orientação translíngue, a inseparabilidade das línguas é validade e a construção de sentidos é compreendida como processos complexos, situados, ideologicamente orientados e resultantes da articulação entre uma vasta variedade de recursos semióticos e espaciais”.

Nesse horizonte, Canagarajah (2017, p. 31), sustenta que o prefixo trans enfatiza a “necessidade de se transcender os recursos verbais e considerar as maneiras pelas quais outros recursos semióticos participam na comunicação”. Ele também pode remeter à transformação de algo regulamentado ou determinado por contextos existentes por relações de poder. Li e Zhu (2013, p. 519), por sua vez, entendem que a expressão “trans” envolve uma “orientação interdisciplinar, um cruzamento de modos, linguagens e contextos, e uma abordagem transformativa”.

A perspectiva da transpor é salientada pela acadêmica **Paolla**, que, por sua vez, traz junto à ideia de translanguagem o verbo “transgredir”. Essa é a mesma perspectiva de **Marta**, que escolheu destacar o enfoque translíngue como uma ação transgressora, em virtude da crítica àquilo que é “monolítico/monolíngue”, tendo possibilidade de resultar em uma ação transformadora. **Andreia**, em seu diário de aprendizagem escrito após o segundo encontro para discussão teórica sobre translanguagem, também refere à transgressão de normas, mencionando especificamente sua lembrança de vídeos que trataram das questões relativas à desigualdade social e da construção de espaços sociais por parte de afrodescendentes que não podem usufruir dos mesmos por falta de oportunidades.

Já **Michele** traz uma perspectiva mais aprofundada, que cabe uma análise detalhada. Seu mapa conceitual é intrincado, semelhante a uma teia, de maneira que muitas de suas observações passam pelo conceito da translanguagem. Em seu entendimento, a educação linguística baseia-se em uma afirmação de McKinney (2017), e percebe que “práticas pedagógicas associadas são afetadas pela ideologia linguística”, e que por isso, tem um aspecto social de interações. Por isso, ela “tem que transgredir, indo além de uma visão estruturalista”, e isso é possível de se fazer a partir da translanguagem. Essa, por sua vez, é a responsável por “romper com padrões lineares e

homogeneizadores”, e também, “uma alternativa à prática monolíngue na educação linguística”. Assim, por proporcionar um maior número de elementos, é possível compreender que, para ela, a translinguagem é um movimento contemporâneo e transgressor que visa a romper com práticas estabelecidas na educação linguística.

A contemporaneidade também é a responsável por construir a translinguagem para a acadêmica **Nina**, que relaciona letramento, multimodalidade e construção de sentidos, sem adentrar às definições dos conceitos⁴⁰. Em seu mapa conceitual, ela amplia seu entendimento, ligando translinguagem a dois fatores: códigos diversos, a que ela liga à expressão “linguagens hegemônicas”, possivelmente colocando estes como opostos àqueles; e “práticas híbridas”, ligada ao “repertório linguístico”. Os três – translinguagens, códigos diversos e práticas híbridas –, por sua vez, relacionam-se com a “diversidade semiótica”, de “natureza política e ideológica” de maneiras diferentes: para a acadêmica, os códigos divergem, a translinguagem movimenta e as práticas híbridas validam a diversidade semiótica.

O acadêmico **Alexandre**, por sua vez, destaca, através do caráter interdisciplinar, a importância da translinguagem para áreas como medicina (conforme trabalhado no texto em sala), psicologia e, por fim, na área do direito, sobre a qual abordou com mais propriedade por ser sua área profissional. Nesse caso, ele identificou sua importância fundamental para decisões judiciais.

Recorrendo às autoras Garcia e Kleifgen (2019, p. 5), entendemos que a translinguagem pode ser vista como um “entre-espço” na qual a instabilidade, a surpresa e novas ressignificações ocorrem constantemente a partir do contato com o outro, diminuindo as fronteiras sociais e políticas que separam as linguagens. As conexões entre os signos, objetos, corpos e o ambiente, por sua vez, levam a caminhos inesperados na comunicação translíngue, na qual ambos os lados da comunicação, rodeados pelos modos, reimaginam mutuamente e seguidamente os significados (Garcia; Kleifgen, 2019, p. 6).

Ao focar o falante translíngue, Garcia e Leiva (2014, p. 204) o situam “em um espaço onde representações alternativas e enunciados podem ser produzidos porque histórias, até então, desconhecidas emergem e divergem” possibilitando que conhecimentos contraditórios e polêmicos e sejam produzidos”. Assim, para as autoras, “translinguagem se refere a práticas sociais e ações que promulgam um processo político de transformações sociais e subjetivas, que, por sua vez, produz translinguagem (id., ibid).

⁴⁰ A partir do diário de aprendizagem elaborado após o segundo encontro, no qual aprofundamos reflexões teóricas sobre translinguagem.

A translinguagem, ressaltando esse caráter de movimentação, contato e mistura, se preocupa principalmente com a produção de sentidos a partir das “vozes, ideologias e discursos que circulam nas práticas de linguagens sem com isso, no entanto, menosprezar a estrutura linguística” (Rocha; Maciel, 2019, p. 33). Ao mesmo tempo, dando enfoque a essas combinações, ela também rompe com uma norma linguística culta, um monolinguismo baseado na ideologia e que, de maneira elitista, separa os falantes em classes sociais, estabelecendo a supremacia de idiomas, linguagens, culturas, conhecimento e formas de produção de sentido, sobre outras formas.

A prática da translinguagem, portanto, tem como um de seus objetivos sociais, equivaler em termo de importância os modelos “canônicos” aos periféricos, alternativos ou populares. A translinguagem, portanto, eleva um conhecimento “subalterno” produzido por uma pessoa bilingue e situada em um “entre-espaço” a resistir aos conhecimentos dominantes e sua relação assimétrica de poder ao mudar seu *locus* de enunciação (Garcia; Leiva, 2014, p. 204). Outros autores, como Garcia e Kleifgen (2019, p. 9), por exemplo, entendem que a “translinguagem é um processo que leva em conta as dimensões sociocultural, sociolinguística e multimodal de aprendizado”.

À vista disso, os caminhos que levam ao conceito inicial do termo “translinguagem”, por sua vez, ainda antecedem à popularização do termo “multimodalidade”, ocorrido a partir do manifesto do *New London Group*, em 1996. As questões atuais da translinguagem, que focam no contexto espacial, corporal e material e envolve aquele que comunica, conforme mencionado (e que mais abaixo será mais bem explicitada), por sua vez, tem início a partir das análises que envolvem o bi, o multi e o plurilíngue.

A concepção de bilinguismo, de acordo com Garcia e Kleifgen (2019, p. 2), surgiu ao final da década de 1970, com a definição de que bilíngue era aquele que lia, falava e escrevia em duas linguagens. Essas linguagens normalmente aprendidas em casa, na qual há uma língua dominante (L1) imposta pelo Estado em suas instituições, como a escola, e por suas elites, enquanto a segunda língua (L2), marginalizada, restringia-se ao âmbito privado, ou de uso de pequenas comunidades.

A partir do final do século XX, por sua vez, o termo “multilíngue” surgiu, podendo ser definido como “os múltiplos caminhos nos quais as pessoas desenham ou combinam os códigos em seus repertórios comunicativos enquanto falam e escrevem” (Martin Jones; Jones, 2000 *apud* Garcia; Kleifgen, 2019, p. 3). A causa para esse fenômeno, então chamado de “virada multilíngue”, foi motivada pela globalização e pela

migração em massa, que tornou latente a existência de uma superdiversidade linguística e de que elas desenvolvem um ambiente na qual as pessoas operam (Vogel; Garcia, 2017, p. 3).

Ele expande a concepção em relação ao bilíngue, a partir do momento em que não encara as duas ou mais linguagens (L1 e L2, por exemplo), como algo separado, mas sim, misturados. Nesse caso, entendemos que as pessoas bilíngues têm duas línguas apenas sob um ponto de vista social, pois em seu próprio ponto de vista individual, ela tem apenas uma (Otheguy, 2016, p. x).

Durante a década de 1970, em conformidade com o apontado por Garcia e Vogel (2017) foi criada uma metáfora em torno do bilinguismo que, durante a década de 1970, foi compreendido como se houvesse dois balões no cérebro, cada um representando uma linguagem, e sendo inflado de maneira separada conforme a necessidade.

A partir da década seguinte, uma outra metáfora foi usada para compreender o bilinguismo, a de um iceberg que “sobre a superfície pode-se ver uma performance na qual duas linguagens separadas performam, mas que abaixo da superfície é uma ‘proficiência comum subjacente’” (Garcia e Vogel, 2017, p. 4-5), no sentido de que temos um repertório constituído do qual dispomos em um determinado contexto de interação.

Estudos recentes, como o apresentado por Aden e Eschenauer (2021, p. 103), mostram que “há alterações nas estruturas cerebrais das pessoas bilíngues”, mas nada que se assemelhe a balões. Segundo as autoras, ainda que bilíngues tenham uma menor proficiência linguística em cada uma das línguas faladas, eles desenvolvem uma neuroplasticidade que amplia seu controle não-verbal no que se refere à resolução de problemas. Porém, Sembiente (2016, p. 50) destaca que, historicamente, a maioria das pesquisas em torno do multilinguismo surge de “subcampos da linguagem” que ainda são baseadas em viés monolíngues, ou seja, não obedecendo o caráter múltiplo das linguagens.⁴¹

A concepção de plurilíngue, por sua vez, busca unir as práticas de letramento e os contextos socioculturais nos quais eles se inserem, especialmente a partir do uso de novas tecnologias, considerando que não há hierarquização nas linguagens utilizadas por alguém (Garcia e Kleifgen, 2019, p. 3).

⁴¹ No texto aqui utilizado, Sabrina Sembiente realiza uma apresentação crítica e uma comparação entre dois livros, um organizado por Stephen May sobre a virada multilingual, de 2013, e outro de Ofélia Garcia sobre a educação bilíngue no século XXI, de 2009, além de trazer um histórico de evolução desses conceitos de sua aplicação nas pesquisas sobre linguagem.

A translinguagem, enfim, suscita prosseguimento nas reflexões sobre pluriletramentos, ao incorporar também linguagens minoritárias, ao mesmo tempo em que altera como o bilinguismo e os letramentos são entendidos, ampliando reflexões e pesquisas que favorecem o fortalecimento do conceito de “translinguagem”. Conforme Canagajarah (2011, p. 3), é possível criticar e separar qualquer binarismo que possa envolver as noções de mono/multilinguagem, compreendendo as linguagens como algo integrado na mente de cada falante.

A translinguagem, por conseguinte, expande as noções existentes sobre o multilinguismo por focar, também, na prática social dos indivíduos (Blackledge; Creese, 2017, p. 251). Para Garcia e Kleifgen (2019, p. 5), a translinguagem também traz de volta o multiletramento para o campo de pesquisa das multimodalidades. De acordo com Caraganajah, em entrevista a Maciel e Rocha (2019, p. 8) deve-se começar a pensar não que não existe uma “linguagem imóvel”, mas sim, que ela é formada de recursos fluídos, cujas palavras viajam e são apropriadas por outras comunidades, tornando-se partes das línguas dominantes, ou nomeadas.

A acadêmica **Rebeca**, em seu mapa conceitual, realizou uma síntese sobre a translinguagem que não foi contemplada pelos demais acadêmicos: a de que o conceito significa “andar por uma língua a outra”, a partir de códigos, linguagens e multiplicidade de recursos semióticos. Inclusive, para o entrevistado, o processo de adaptação de uma palavra, ou termo, até o momento de sua estabilização, pode ser definida como um “terceiro espaço”, o momento de ressignificação na qual a translinguagem ocorre, na qual os ressignificados ocorrem.

A compreensão do termo “linguagens minoritárias”, por sua vez, pode se referir ao processo de formação dos Estados Nação a partir do fim da década de 1780, que envolveu o domínio de nações por outras, cuja expansão ideológica que também envolveu raça, classe e gênero como parte desse domínio, o que Garcia e Vogel (2017, p. 3-7) denominam de “uma linguagem, uma população”.

Portanto, foi nesse processo que os Estados Nação dominantes se unificaram e estruturaram linguisticamente e deram nomes como “Inglês” e “francês” (Garcia e Kleifgen 2019, p. 4). A separação das línguas, portanto, “é uma construção social empreendida por potências ocidentais, uma herança histórica e cultural imposta pelas escolas idealizadas pelas classes dominantes, que tem por finalidade consolidar o poder e criar indivíduos governáveis, sujeitos a normas e costumes imperialistas e colonizadores” (Garcia; Welp, 2022, p. 51).

A imposição de uma ideologia monolíngue, portanto, exerce “uma força opressora e centralizadora perante a diversidade linguística, identitária e cultural, visando a manutenção do *status quo*” (Rocha; Megale, 2023, p. 5). Nesse caso, e compreendendo que os sujeitos são moldados pelos discursos que lhe são impostos, Busch (2012) afirma que a maneira como um sujeito atribui suas práticas linguísticas, seus códigos e linguagens, estão intimamente ligados à sua trajetória de vida e experiência pessoal. E, em grande parte do mundo (ao menos em todo o Ocidente), as trajetórias de vida estão ligadas, por sua vez, à construção social de um Estado Nacional e étnico, e à sua afiliação (ou não) a um ou mais destes modelos.

Nesse sentido, “o prefixo trans comunica a maneira pela qual o idioma de pessoas de prática multilíngue de fato vão além do uso endorsado pelos Estados que nomeiam sistemas linguísticos” (Vogel; Garcia, 2017, p. 4). Para Rocha e Megale (2023, p. 6), há uma “virada trans”, na Linguística aplicada, de caráter social, e que “busca subverter as perspectivas orientadas pela homogeneidade, estabilidade e unidade, em favor de formas mais complexas, dinâmicas, interdisciplinares e politicamente preocupadas com a ruptura perante ideologias hegemônicas”. De acordo com Li (2018, p. 19), o multilíngue nada mais é que alguém que está consciente da existência de entidades políticas de linguagens nomeadas, que adquire algumas de suas características estruturais, mas que tem um “instinto translíngue” que “habilita uma resolução de diferenças, discrepâncias, inconsistências e ambiguidades, se e quando eles precisam ser resolvidas, e as manipulam para ganhos estratégicos”.⁴²

Por conseguinte, o translíngue, ao reassociar de maneiras diferentes os signos já existentes que levam a essas tensões e necessidades de resoluções, realiza uma ressemiotização. Para Pennycook e Makoni (2007), a linguagem foi inventada, utilizada por regimes políticos, especialmente as ocidentais, para impor suas suposições linguísticas e culturais aos dominados.

O entendimento de que pessoas multilíngues não pensam de maneira monolíngue, conforme aponta Li (2018), ou apenas em uma língua nomeada, mesmo nos

⁴² Por “instinto translíngue”, Li (2018, p. 25) entende como “a saliência da interação mediada na vida cotidiana do século XXI, o processo multissensorial e multimodal de aprendizado e uso da linguagem. Em particular, o instinto translíngue guia os humanos para além das estreitamente definidas dicas literárias e transcendendo culturalmente as definidas fronteiras linguísticas para adquirir efetiva comunicação”. O autor ainda complementa que ele seria responsável pelas “lacunas entre o significado, que é conectado às formas de linguagens e outros signos, e as mensagens, que são atualmente inferidas entre ouvintes e leitores, e deixam espaços abertos a todos os outros sistemas cognitivos e semióticos que interagem com a semiose linguística que entram em jogo” (LI, 2018, p. 25-6).

momentos em que estão em um modo monolíngue e produzindo um texto ou discurso específico, ou seja, “seres humanos pensam além da linguagem, e o pensar requer o uso de uma variedade de recursos cognitivos, semióticos e modais” (Li, 2018, p. 18), no sentido de a linguagem escrita e falada, no seu sentido convencional, se configura como apenas uma dessas variedades.

Como contributo teórico para o entendimento do uso social da translanguagem, Vogel e Garcia (2017, p. 12) propõem o conceito foucaultiano de “microfísica do poder”, no qual as “linguagens práticas, e não simplesmente as linguagens nomeadas são estudadas em relação à condição sócio-histórica, econômica e cultural que as produzem”.

Deste modo, estudos iniciais sobre translanguagem que analisaram a reinserção da língua galesa, além do inglês dominante nos estudos escolares desse país na segunda metade do século XX, demonstraram, porém, que o estudo de uma linguagem por vez torna-se irrelevante, de forma que a translanguagem visa a naturalizar o uso das duas línguas, mas sem o protagonismo de uma língua dominante.

O termo translanguagem foi cunhado por Cen Williams, na língua galesa (*trawisethu*), e visava a se referir a “prática pedagógica na qual inglês e galês foram usadas por diferentes atividades e propósitos” (Vogel; Garcia, 2017, p. 3), no sentido de ler em um idioma e escrever em outro e, como apontado por Li (2018), não foi criado para ser um conceito teórico, mas como uma prática linguística.

Essa visão baseia-se na concepção bakhtianiana de heteroglossia, que considera as línguas “múltiplas e coexistentes, e a ideia de uma só possibilidade, como a de uma ‘língua padrão’, ‘cultas’, que não considera as variedades, é rejeitada” (Garcia.; Welp, 2022, p. 52).

Nesse sentido, a heteroglossia “reconhece as diferentes vozes que são postas em camadas em um único texto, incluindo a social, profissional, dialética e as camadas de jargões, tudo trabalhando contra o arranque das normas de um conjunto de normas unitárias (Morgan; Rafi, 2021, p. 21).⁴³

⁴³ Garcia e Leiva (2014, p. 200) argumentam que o conceito de translanguagem recebe diversos nomes, a partir da concepção de outros estudiosos, como polilingualismo, transidioma, metrolingualismo e codemeshing. Porém, as autoras decidem manter o uso do termo translanguagem, por considerá-lo “*transformador*, tentando em destruir as hierarquias de práticas linguísticas que as consideram um pouco mais valorosas que outras”. Li (apud GARCIA; ROCHA, 2019, p. 6), por sua vez, destaca que as diferenças destes termos pode ser apenas uma disputa acadêmica de espaços discursivos entre os autores/definidores, e que algumas destas escolhas fazem parte de uma sloganização característica da era pós-moderna em que vivemos. Caraganajah (in MACIEL; ROCHA, 2019, p. 12), define o conceito de translanguagem como um “guarda-chuva” sobre o qual os demais termos podem se abrigar. Pennycook (2017, p. 2), por sua vez, se atenta para o fato de que essa “proliferação de prefixos” deve forçar a translanguagem a se provar se ela consegue se impor aos demais termos, mas também chama a atenção que se deve buscar compreender como

Postas estas diferenças, Kiramba (2017, p. 118), se reporta à visão bakhtiniana de força centrípeta e centrífuga para discutir a constante tensão entre heteroglossia e *unitary language*. Enquanto a primeira, que centraliza e une as forças, representa o politicamente instituído por parte dos professores, pais e comunidade, que defende o ensino de uma linguagem unitária, a segunda, que diversifica as forças e é representada pela translinguagem, e, influenciada pela heteroglossia, pode representar linguisticamente a pluralidade em sala de aula. Por certo, como se vimos defendendo ao longo desse capítulo, nos identificamos com as forças centrífugas.

Aqui destaco o conceito de “idioleto”, sobre o qual Li (2018) argumenta e aponta a impossibilidade de duas pessoas pensarem de maneira exatamente igual, produzindo os códigos exatos de uma língua nomeada, porque a linguagem produzida por cada um é única.

Isto equivale a pensar que, ainda que milhões de pessoas possam pensar a partir de uma mesma linguagem nomeada, as interferências de outras linguagens – idiomáticas ou não – particularizariam a maneira de cada um pensar. Ademais, historicamente falando, a nomeação de uma linguagem é um fenômeno recente, assim como o monolinguismo, que datam do surgimento dos Estados Nação, ou, “de uma perspectiva histórica, as linguagens humanas envolviam simples combinações de sons, gestos, ícones, símbolos, etc., e gradualmente diversificada e difundida por mudanças de climas e pelo movimento da população’ (Li, 2018, p. 18).

Assim dizendo, cada pessoa tem uma “gramática mental” própria que emerge nos momentos de interação com outras pessoas. Sendo uma relação dialética, por sua vez, o idioleto se transforma em cada indivíduo a partir de novas interações, que implicam no aprendizado de novas palavras, termos e/ou expressões e sua inserção na sua gramática mental própria.

Isto posto, quanto mais conexões e contatos um idioleto tiver, maior será o seu conjunto. Porém, ao mesmo tempo, a individualidade de cada idioleto não impede a comunicação de falantes que compartilham uma língua nomeada comum. (Garcia; Otheguy; Reid, 2015, p. 289). Já língua nomeada, por sua vez, pode ser definida, nesse

esses termos “conversam” entre si. Sembianti (2016, p. 53), por sua vez, realiza uma crítica à maneira como, por outro lado, alguns autores, como Stephen May e Ofélia García utilizam um outro guarda-chuva, no caso, o conceito de Heteroglossia, para cobrir o próprio conceito de translinguagem, ainda que o diálogo com Mikhail Bakhtin seja incompleto, já que eles não consideram, por exemplo, o uso do conceito de “multivocalidade” do linguista russo. Da mesma maneira, eles buscam diferenciar a heteroglossia da translinguagem ao considerar essa uma prática (logo, menos teórica que a heteroglossia) transformativa e trans-sistêmica, portanto, uma nova linguagem.

contexto, como “uma coleção de uma parcial de idioletos de pessoas sobrepostas, que compartilham uma identidade cultural comum”, o que não significa, por sua vez, que compartilhar uma mesma linguagem nomeada levará duas pessoas a ter o mesmo conjunto idiolético (Garcia; Otheguy; Reid, 2015, p. 294).

Por sua vez, o idioleto não contempla apenas os monolíngues, mas também os bi/plurilíngues, e por sua própria característica individualizadora, não os distingue, na qual a única diferença seria a de que “o idioleto dos bilíngues contém mais características linguísticas e uma marcação socio cultural mais complexa de quais características usar quando e onde [precisarem]” (Garcia; Otheguy; Reid, 2015, p. 292). Uma pessoa translíngue, portanto, é aquela que usa um único idioleto, um único repertório linguístico, sem se preocupar com linguagens sociais e politicamente definidas.

Por isso mesmo, por exemplo, o conceito de *code-switching* é preterido por aqueles que se utilizam da translanguagem, pois, nesse caso, “enquanto o *code-switching* preserva intacta a categoria de idioma nomeado, a teoria da translanguagem desmantela a categoria de idioma nomeado e utiliza uma perspectiva interna para descrever a linguagem de falantes que estão dizendo ser bi ou multilíngue” (Garcia; Vogel, 2017, p. 6). Assim, a translanguagem reconhece que temos um repertório multilíngue, incluindo quem se enxerga monolíngues – ou são assim enxergadas.

Da mesma forma, a translanguagem é concebida como performativa, como algo que não pode ser desenvolvida por apenas uma pessoa, mas é um processo de co-construção constante, no qual o improviso criativo é um importante suporte a quem se quer fazer entender. Para a acadêmica **Sâmya**, em seu diário de aprendizagem elaborado após o primeiro encontro no qual fizemos discussões teóricas sobre translanguagem, escreveu que esse conceito “envolve mais o processo que o produto”; em outras palavras, a acadêmica destaca essa construção constante em oposição ao resultado final.

Igualmente, o ambiente translíngue, que não leva em conta a normatividade, pressupõe a constante reconstrução dos sentidos permite um espaço para o erro, ou seja, sem erro, não há a translanguagem (Canagajarah, 2011). Segundo o autor: “erros ocorrem quando certas escolhas translíngues não são efetivamente negociadas para o significado. Por isso, nós podemos atingir uma prática-baseada, ou performativa orientação para o erro, diferentemente de uma norma ou forma como base definida” (Canagajarah, 2011, p. 22).

A linguagem passa a ser compreendida, então, como “significantes móveis localizadas no espaço e no tempo” (Caraganajah, 2017, p. 4). Ao mesmo tempo, a

capacidade de se comunicar de maneira bilingue traz às pessoas destes grupos um maior senso de identidade e maneira de ser e saber, dando-se, também, visibilidade à própria linguagem (Garcia e Kleifgen, 2019). Utilizar o conceito de identidade ao compreender o uso de uma segunda língua, por sua vez, permitiria o surgimento de uma mais complexa relação destas pessoas com o poder e a sociedade (Sembiane, 2016).

Por isso, a translinguagem pode ser considerada ao mesmo tempo uma prática que envolve dinâmica e funcionalidade integrando o uso de diferentes linguagens e linguagens variadas, e um processo de construção de conhecimento que vai além da linguagem.

Levando em conta o aspecto político e social da linguagem, Li (2018) entende que a heteroglossia também possibilita analisar os diversos tipos de discursos e interações, principalmente os de caráter ideológicos.

Nesse sentido, a translinguagem ganha um caráter decolonial, permeada de ato político, no qual suas práticas estão invariavelmente condicionadas pelas estruturas econômicas e sociopolíticas nas quais essas linguagens minoritárias se inserem, em grande parte das vezes de caráter neoliberal, que não raro gera discursos antidemocráticos, como salientam Maciel e Rocha (2019).

Um enfoque translíngue e decolonial, por sua vez, “pode contribuir muito para o enfrentamento do pensamento hegemônico em um mundo profundamente desigual e marcado pelo capitalismo dadocêntrico e destrutivo” (Megale; Rocha, 2023, p. 11).

Assim, essas características permitem perceber que um domínio linguístico, muitas vezes línguas pertencentes a raças brancas, ocorre a partir do momento em que elas são percebidas como categorias metodológicas criadas nesse passado de formação dos Estados Nação, e que é a separação entre as categorias que permite a exclusão entre uma e outra.

A respeito do preconceito que ainda se estabelece por parte daqueles que acreditam no mito da “pura forma”, Li 2018 (p. 14) chama a atenção para essa visão que, de tão enraizada, leva as pessoas até a aceitarem a existência de outras linguagens, porém, não aceitam que deva haver uma “contaminação” de sua linguagem por outras.

O papel da translinguagem, então, é “demolir” essas categorias e mudar epistemologias, no sentido de perceber o porquê de algumas delas terem sido legitimadas como dominantes, e outras não, além de não hierarquizar as linguagens em níveis de importância para, assim, compreender suas aplicações pelos bi/multilinguistas. Por outro lado, utilizar a translinguagem como uma ferramenta metodológica não significa negar a

existência das línguas nomeadas, mas sim destacar a sua construção histórica, política e ideológica a partir de entidades e instituições ocupadas por uma elite linguística. A partir da perspectiva decolonial, os idiomas minoritários podem ser percebidos como parte de um conhecimento silenciado, que deve ser visto como de igual importância, destarte a diferente visão de mundo, epistemologia, imaginário e sistema de signos.

Tal perspectiva, então, reposiciona os estudantes no interior da sociedade, os transformando social e politicamente, e realizando avanços de justiça social (Garcia, Kleifgen, 2019).

Aqui cabe mencionar as observações da acadêmica **Paolla**, que apontou o caráter social do conceito ao mencionar, em seu diário de aprendizagem, que “precisamos de um olhar atento e sensível às diferenças, que nos faça refletir sobre o diverso, as linguagens, as mídias, a multiplicidade de culturas e assim desenvolver formas diferentes de trabalho em escola”. **Sâmya**, por sua vez, de maneira sucinta, indicou o “olhar atento às diversidades, para combater as desigualdades”. Já **Joaquim** destacou a translanguagem como uma “ponte para diversas nacionalidades”, aqui relacionando o idioma ao Estado Nação.

Contudo, os estudos translíngues, conforme indicado por Canagajarah (2011, p. 5), necessitam se tornar ainda mais complexos, para buscar encontrar, na análise das práticas performativas a que se propõem, não apenas uma produção da diferença a que os falantes bi/multilíngues estão inseridos, mas de que maneira, também, eles negociam essas diferenças com as pessoas adeptas à linguagem de ideologia dominante e como elas respondem a essa proposição linguística.

A necessidade de interromper uma “visão de cima” é trazida por Garcia e Yip (2018, p. 168), para romper uma tendência de considerar uma superioridade linguística de bilíngues sobre monolíngues.

A partir da translanguagem, portanto, torna-se impossível se falar num monolinguismo, no qual a fala ou a escrita em um idioma específico seria considerado a forma principal de comunicação, afinal, em um processo de comunicação, fala-se muito mais que apenas a língua vernácula, mas fala-se com todo o corpo, e também com o espaço que o envolve, incluindo-se aí demonstrações de afeto, como se verá no capítulo seguinte.

A importância da vivência como possibilidade para se expressar os diferentes contextos sociais e semióticos do sujeito que se comunica, em uníssono com Garcia e Welp (2022, p. 51), isto é, sua perspectiva individual, deve ser valorizada frente à

perspectiva da imposição da língua. Nesse caso, em uma análise translinguística, não se deve separar o texto explicitado ao contexto espacial que envolve aquele que comunica, pois espaço (contexto) e pessoa (texto) influenciam-se mutuamente; são permeáveis. (Maciel; Garcia, 2020, p. 55).⁴⁴ Textos estáticos, que se utilizam de significados já pré-determinados, por sua vez, costumam permitir apenas uma interpretação, que normalmente reproduz os recursos tradicionais e contribui para a exclusão, como já visto (Garcia; Kleifgen, 2019, p. 8).⁴⁵

É necessário se atentar à possível confusão que pode ocorrer, como destacado por Maciel e Rocha (2019), em se definir a translinguagem como a intercalação de idiomas nomeados (como o português, inglês, etc.), ou a presença, junto ao idioma de nascença, de outras linguagens sociais, como gírias ou expressões identitárias.

Nesse sentido, os autores ressaltam o conceito de repertório, como aquele que “envolve códigos, linguagens, modos de expressão e comunicação que, na verdade, constituem nossas histórias de vida, nos constituem como sujeitos socio-historicamente situados e vão sendo tecidas ao longo de nossas experiências” (Maciel; Rocha, 2019, p. 32).⁴⁶ Em outras palavras, os sentidos são construídos pelo indivíduo a partir de sua vivência e experiência, de forma que as ideologias e afetos, por exemplo, são frutos do aprendizado adquirido ao longo da vida.

A acadêmica **Paolla** apresenta uma percepção que vai ao encontro dessa visão, ao escrever em seu diário de aprendizagem, que “o sentido está em nós, em nossas interpretações e vivências individuais”. Ela segue enfatizando que a translinguagem propicia essa construção de sentidos e quebra nas barreiras impostas pelo letramento

⁴⁴ Canagajarah (2017, p. 2-4) sugere que se problematize a noção de contexto, por compreender que ele é tratado como “um recipiente de linguagem, enquadrado como domínios como a comunidade de fala ou Estado Nação”, privilegiando grupos dominantes nestes territórios nacionais. Em substituição, ele propõe que se considere a noção de “espaço como um quadro mais amplo para explicar a vida comunicativa e social”. Para o autor, essa concepção acomoda a diversidade e a imprevisibilidade que os estudos estruturalistas sempre buscaram evitar, em sua concepção de enquadramento de línguas e controle de sociedades, a partir da normatividade e homogeneidade. O espaço, na concepção estruturalista, era compreendido como inerte e passivo, enquanto a perspectiva pós-estruturalista o entende como ativo e que possibilita a agência de seus protagonistas. Isso, por sua vez, permite que uma via de mão dupla se estabeleça, na qual não apenas o espaço moldaria a vida social, mas também que as pessoas possam construir e reconstruir tal espaço, individualmente, ou com a ajuda de outros, a partir da existência de um repertório espacial existente em cada um dos sujeitos.

⁴⁵ Cabe aqui destacar o alerta realizado por García (2019, p. 90) em torno do perigo que a popularidade recente do conceito de Translinguagem pode trazer. Isso porque, destarte seu caráter decolonial e de combate às desigualdades sociais que podem ser estimulada pelas linguagens, seu uso excessivo por professores, departamentos universitários e fundações políticas pode suavizar seu poder de denúncia de tal modo que ela possa ser usada por uma “elite monolinguística” para atender seus próprios interesses, e não mais para contestá-lo.

⁴⁶ Pennycook (2017, p. 10), em sentido parecido, define repertório como “uma propriedade emergente resultante das interações entre pessoas, artefatos e espaços”.

impresso, em referência à multimodalidade, que seria uma metáfora para congelamento, enquanto a translinguagem daria a ideia de movimento.

Em seu mapa conceitual, **Alexandre** destaca a importância da orientação translíngua para a educação contemporânea a partir da crítica ao grafocentrismo, que permite uma “transformação democratizadora” a partir de uma maior conexão pedagógica da translinguagem com o “mundo em que vivemos, em sua multifacetada diversidade”.

A acadêmica **Betina**, conforme o excerto da gravação do penúltimo encontro (min. 00:59), traz uma reflexão acerca do seu entendimento sobre o conceito de translinguagem, cujo repertório depende da ideologia, história, biografia e experiências vividas pelo indivíduo, ou de sua trajetória de vida, e envolve os códigos, linguagens e modos de expressão utilizados pelo sujeito. Assim, então, o repertório trata de como o indivíduo seleciona o que necessita dentro de tudo o que sua trajetória lhe possibilita.

Envoltos nessa mesma discussão, Rocha e Maciel (2019) trazem um conceito de *language*, elaborado por Garcia e Li (2014, p. xx), e que define a “realização das práticas de linguagens como processos nos quais nos engajamos, na qualidade de sujeitos socio-historicamente constituídos” para (inter)agirmos e (re)construirmos sentidos nos diversos contextos pelos quais circulamos.

Isto posto, aprender uma nova língua não trata de aprender um novo código, mas, também, de “aprender novas formas de ver o mundo, se colocar no lugar do outro, ter empatia”, no qual os contatos geram códigos originais (Garcia; Leiva, 2014, p. 202). Isso nos permite evitar a reprodução de um olhar homogêneo, com seus valores e crenças (Aden; Eschenauer, 2021, p. 3).

Um outro olhar teórico a partir da translinguagem, que pretende colaborar na análise dos contextos linguísticos, é a *assemblage*, cujo termo remete a assembleia, reunião, montagem, e foi originalmente tratado por Deleuze e Guattari na obra *Mil Platôs*, de 1985 (Maciel; Pereira, 2020, p. 52), e implicam principalmente na afirmação de que, como os recursos semióticos não podem ser definidos por modos separados pois, a construção de sentidos torna-se mais fluída, ou rizomática, e menos esquematizada, ou cartesiana.

Ao mesmo tempo, esse conceito amplia o entendimento do que se convencionou chamar de linguagem não-verbal, pois esta também cria fronteiras que as separam das linguagens verbais, quando se deveria pensá-los como um todo interrelacionado, ou, o repertório completo de alguém.

Nessa perspectiva, a translinguagem, com o fundamento da *assemblage*, envolve também o multissensorial, e os textos passam a ser vistos não como sistemas fechados, com uma mensagem principal, mas como algo que participa do mundo, e são capazes de gerar intensidade e excitação de emergência, bem como “interagir com objetos, lugares e recursos linguísticos” (Garcia, Kleifgen, 2019, p. 6).

Nesse pensamento teórico, Caraganajah (2017 p. 9) enfatiza a noção de montagem, que “ajuda a considerar os quão diversos recursos semióticos desempenham um papel colaborativo [...] quando a linguagem não é pré-definida como a única, superior, ou meio separado de consideração”.

Uma proposta de da ideia de *assemblage*, enquanto uma assembleia, é trazida por Pennycook (2017, p. 6) quando o autor propõe a discussão da noção de repertório espacial, na qual a montagem se mostra determinante, assim como a disposição espacial de um lugar leva as pessoas a se deslocarem de diferentes maneiras, influenciadas por essa montagem.

Isto posto, *assemblage*, então, pode ser vista como algo que dá também aos objetos inanimados uma “capacidade curiosa” de agir, de influenciar, de agir, e de produzir efeitos dramáticos e sutis. Conforme definem Guattari e Deleuze (1987, p. 88), “uma assemblagem de corpos, de ações e de paixão, um entrelaçamento de corpos reagindo a uma outra, bem como um agenciamento coletivo de enunciação, de atos, e declarações de transformações incorpóreos atribuídos a órgãos”.

Esses materiais, por sua vez, apresentam uma dupla tendência, de certa maneira, opostas, podendo se encaminhar para a estabilidade, mas também para a mudança. Nas palavras de Pennycook (2017, p. 13), “a noção de assemblagens permite uma compreensão de como diferentes trajetórias de pessoas, recursos semióticos e objetos se encontram em determinados momentos e lugares”.

Assemblage, por sua vez, também está ligada à noção de agência, que indica que a linguagem e a cognição distribuídas estão associadas. Nesse caso, as pessoas utilizam para sua comunicação, não apenas a sua linguagem, mas, também, uma variedade de recursos linguísticos, artefatos, recursos históricos e espaciais em assemblagens específicas no tempo e no espaço.

Desta forma, “nem a agência, nem a linguagem, nem a cognição é mais bem entendida como uma propriedade do indivíduo, como algo localizada na mente humana ou ligado à ação pessoal” (Bennett, 2010, *apud* Maciel; Pereira, 2020, p. 52). Assim, ela se constitui como o efeito da interação entre objetos, pessoas e lugares agrupadas (op.

cit.). Essas conexões, por sua vez, constroem uma rede humana, que se conecta a outras redes de *assemblages* que, entrelaçadas no tempo e no espaço constituem-se confusas, incoerentes além de, sobretudo, desiguais (Edwards; Fenwick, *apud* Maciel; Pereira, 2020, p. 53).

Essa discussão leva a um novo questionamento, elencado por Caraganajah em entrevista a Maciel e Rocha (2020, p. 19): a da não existência do indivíduo. Para ele, o “indivíduo é feito de conexões sociais, redes materiais”. Essa posição é compartilhada por Pennycook (2017, p. 277), quando este afirma que o ser humano não é autônomo, por estar inserido em um “extenso sistema de relações”, chamado de assemblagem híbrida, formada por “concreções, configurações e fluxos”. Esses sistemas de relações, por sua vez, podem ser “confusos e incoerentes e espalhados no tempo e no espaço”, como discutido por Pennycook (2017, p. 278), cuja proposta, portanto, recai sobre a concepção de agência, tão cara à translinguagem e ao pós-estruturalismo de uma maneira geral.

Nesse sentido, e se apoiando teoricamente na reflexão de Appadurai, Canagarajah, ainda em sua entrevista a Maciel e Rocha (2019, p. 19) argumenta que podemos ser mediadores e não agentes, uma vez que “nós mediamos muitas coisas, e nós todos mediamos de formas diferentes. Por isso prefiro o termo ‘posicionar’. Por exemplo, com todos os recursos, eu me posiciono de uma maneira, e outra pessoa irá se posicionar de outra maneira”.

Assim, ainda que a ideia de mediação se aproxime à de agência, a diferença se dá em como utilizamos os recursos disponíveis para realizar a interpretação daquilo que se põe. Desenvolver mais profundamente essa discussão pode ser um dos caminhos disponíveis para a discussão translíngue nos próximos anos.

Desta forma, como se pode notar, há várias possibilidades de (re)leituras, definições, abordagens e de entendimentos através dos quais a translinguagem pode ser trabalhada – muito disso graças a seu caráter amplo e fluido em termos de produção de conhecimento e de uso possíveis de textos, linguagens e recursos semióticos como fonte de pesquisa. Contudo, Li (2018, p. 9), por exemplo, alerta para o cuidado necessário ao não querer englobar tudo o que é “não-convencional” no bojo da translinguagem.

Nesse viés, são pertinentes as observações de Poza (2017, p. 108) quando ele aponta limites no qual o conceito de translinguagem hoje se encontraria, causado, segundo ele, “pelo uso de um foco estreito do conceito em suas preocupações constantes com a justiça social e suas ramificações ideológicas”. A principal delas, então, é uma

preocupação demasiada com a educação bilíngue, deixando de lado outros objetos, como a formação identitária, as relações sociais, composição e escrita.

Como uma possibilidade para o enfrentamento a forças neoliberais, devido a seu caráter transgressor e transformador, Maciel e Rocha (2019) defendem os estudos translíngues, cujo enfoque recai sobre a orientação espacial como maneira de distribuir as habilidades de construção de sentidos, bem como valorizar ainda mais as percepções sobre as conexões sociais, o corpo e as coisas para além apenas da gramática e da mente.

Com o olhar voltado para espaços educacionais, Yip e Garcia (2018, p.169) contextualizam sua experiência de pesquisa em escolas onde a translinguagem costuma ser reprimida, por ser vista como uma prática “corrompida”. Contudo, as autoras entendem que uma educação linguística de bases críticas, criativas, transgressivas, democratizadoras e culturalmente sensíveis, prevê a validação do “repertório linguístico completo dos alunos como um recurso adicional para aprender, e não como um problema a ser resolvido” (id. *ibid.*, p. 168).

O espaço educacional translíngue, para Rocha e Megale (2023, p. 19), deve ser um lugar que permita ao estudante desenvolver estratégias para lidar com instabilidades e adversidades, a partir do diálogo entre eles e os professores: “essas estratégias devem amparar-se em uma atitude favorável à desestabilização do *status quo*, à colaboração, à abertura do diálogo, e à subversão da colonialidade do poder”.

Por isso, seguindo a linha desenvolvida por Ascenzi-Moreno e Espinosa (2018), o foco em sala de aula deve se referir ao que os alunos fazem com a linguagem, quais são seus propósitos e as razões pelas quais eles fazem isso, em todas as oportunidades, e não apenas nos momentos exclusivos nos quais eles escrevem em alguma das línguas consideradas nomeadas.

Assim, me reporto a Garcia e Leiva (2014, p. 200) consideram que a sala de aula é um local privilegiado para se trabalhar a translinguagem, visto que ela tem o potencial de liberar as vozes dos estudantes que compõem a minoria linguística, fazendo-as alterar ideologias autoritárias e resistir a desigualdades provocadas pelo uso exclusivo das línguas nomeadas. O uso da translinguagem permite aos alunos “mediar entendimentos, construir significados entre eles mesmos, incluindo e excluindo outros [significados], e demonstrando conhecimentos entre outras metafunções” (Vogel; Garcia, 2017, p. 9).

Conforme o excerto a seguir, as discussões propiciadas pela apresentação da pesquisa “Grupo de habilidade de vida – o suicídio sob uma perspectiva transdisciplinar em linguagens” possibilitaram a emergência de uma visão de translinguagem na qual o

acadêmico **Ângelo**, enfatiza que “nunca antes havia parado para pensar e analisar que contrariar as expectativas e ir além do comum estabelecido é tão espetacular”, conforme escreveu em seu diário de aprendizagem feito após o sétimo encontro da unidade de ensino LTD.

Em consonância com o colega, e também em seu diário de aprendizagem após a mesma apresentação, a acadêmica **Giovana**, já formada em jornalismo, vislumbrou a translanguagem “como uma perspectiva de transformação e criticidade no ensino da linguagem que está vindo de encontro [*sic*] com os meus anseios enquanto pesquisadora da área de comunicação. Penso que esse conceito possa enriquecer o meu objeto, que é a linguagem jornalística cultural”.

Nesse horizonte, as autoras postulam que “um educador que é hábil em mudar em resposta aos alunos bilíngues, a dinâmica translíngue transforma os tradicionais estandartes e currículos em uma pedagogia que libera os alunos a pensar, imaginar, sentir e aprender” (id., ibid.). Entendo, assim, que a educação translíngue é aquela que permite ao aluno utilizar todo o seu repertório linguístico, valorizando o que ele tem, e não sua capacidade de utilizar apenas algo pré-definido, o que se caracteriza, portanto, como uma prática decolonial que valoriza o “fazer junto” entre aluno e professor (Garcia; Welp, 2022, p. 54).

Assim, Vogel e Garcia (2017, p. 12) salientam o papel do professor, pois, a partir de sua percepção de que todo aluno é translíngue, é possível a ele elaborar atividades que permitam que o estudante faça uso de seu repertório linguístico, de forma a evitar a formação de inseguranças linguísticas que deixariam o discente em uma espécie de limbo ao ser forçado a se utilizar apenas da linguagem dominante no contexto ideológico no qual ele se insere.

Em outras palavras, um ambiente translíngue pode transformar o próprio aluno, que se permite usar práticas observadas em suas casas e comunidades, bem como questionar os materiais utilizados em atividades e as proposições de certas atividades (Garcia; Kleifgen, 2019, p. 13). Da mesma forma, Aden e Eschenauer (2021, p. 11) entendem que “livres da pressão de ser linguisticamente perfeitos, os estudantes gradualmente se tornam conscientes das suas habilidades em translanguagem. Eles desenvolvem grandes confianças neles mesmos, se tornam mais criativos em suas expressões e afiam seu comando de cada linguagem”.

A acadêmica **Themis**, também em seu diário de aprendizagem após a palestra da professora Vivian, trouxe exemplos de sua trajetória escolar, de como ela utilizava

batalhas de rima como maneira de se incluir, algo que, em sua visão, durante muito tempo pareceu ser “banal”, ou “supérfluo” e que, na verdade, “é bom saber que não era só uma diversão, que eu estava translinguando”.

É na criatividade e na criticidade, por sua vez, que a interpretação de **Ângelo** sobre a translinguagem se subsidia, e sua interpretação permite uma análise aprofundada. Em seu mapa conceitual, ele inicia com o conceito de translinguagem, dividindo-o nessas duas modalidades. Em relação à criatividade, ele a entende como causadora da transgressão de barreiras, tanto sociais quanto culturais, e que leva ao comportamento e práticas de linguagem. Quanto à criticidade, esta é entendida como sendo fruto de três fatores: práticas e vivências, questionamento e problematização de visões, que democratiza o relacionamento com as pessoas e potencializa as práticas de linguagem em espaços translíngues.

No mesmo instrumento, a saber, o mapa conceitual, a acadêmica **Betina**, por sua vez, manifesta uma definição parecida para o conceito de criatividade, que transgride ordens sociais e ordens culturais, homogeneizando e normalizando práticas de linguagem. A respeito do conceito de criticidade, este conceito é entendido como o responsável por questionar e problematizar práticas e vivências, que possuem relacionamentos, que podem ser democratizados ou abertos.

Já **Michele**, destaca a criatividade como a “reconstrução/novos modos de ver/interagir” e criatividade como questionamento, e ambos são vistos como características na prática pedagógica e uma alternativa à prática monolíngue na prática pedagógica.

Giovana, por outro lado, vê que criatividade tem a ver com “perspectivas internas”, enquanto a criticidade com *linguaging*, entendido por ela em três pontos: realização das práticas de linguagem; natureza política e ideológica das práticas de linguagem; e criatividade e criticidade. Ou seja, **Giovana** entende *linguaging* como parte da criticidade, mas também a entende como criatividade. Ambos relacionados, para ela, resultam em comunicação, entendida aqui como “imagens, ícones, símbolos, processos de produção de sentidos”. A união da *linguaging* e da linguagem, definida por ela como constitutivamente e indissociavelmente política, forma a translinguagem.

Os conceitos de criatividade e criticidade são enfocados por **Paolla**, com as referências às autoras Rocha (2018) e Yip e Garcia (2018), como “translíngue híbrido [que] se ocupa com os sentidos, vozes, ideologias, discursos e estrutura linguística”, mas

que, ao mesmo tempo, nos espaços educacionais, as translanguagens são “corrompidas”. A maneira, então, de estimulá-las, seria com a criatividade e a criticidade.

A primeira é definida como “transgressão de barreiras sociais e culturais que homogeneízam e normatizam o comportamento e as práticas de linguagem”, e a segunda como o que “questiona a problematização de práticas, visões e vivências com visão democratizadoras”. E, como resultado, a partir do uso dessas ferramentas, é possível que a “educação linguística crítica potencializa os espaços translíngues”. Nesse sentido, práticas translíngues possibilitam uma educação mais inclusiva e cidadã, principalmente em contextos menos favorecidos, seja na condição econômica, seja na linguística, para aqueles que não se utilizam linguagem estandardizada.

Diante disso, olhando para minha própria prática, entendo que a translanguagem, por sua vez, expande e amplia as possibilidades de construção de sentidos propiciado pelos textos multimodais, cujo papel do professor é, também, de um participante do aprendizado, estimulando os alunos a refletirem sobre seu próprio processo translíngue.

CAPÍTULO IV

A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS PELA PERSPECTIVA AFETIVA E EMOCIONAL

Os textos não são só para serem lidos, mas para serem sentidos. A gente precisa estar consciente para se colocar no lugar do outro. Como o que eu aprendo vai se transformar em ação.
(**Marta**, diário de aprendizagem)

Início este capítulo com uma reflexão que **Marta** escreveu em seu diário de aprendizagem após a primeira aula na qual discutimos sobre Letramento Crítico Afetivo (LCA). Nele vejo como a acadêmica foi afetada e demonstra como ampliou sua percepção acerca do conceito de texto, incluindo aspectos afetivos na construção de sentidos. Trata-se de apenas uma das emergências em que analiso como os acadêmicos foram afetados pelas perspectivas teóricas em relação à virada afetiva nos estudos da linguagem.

Assim, busco fundamentar inicialmente a vertente do Letramento Crítico Afetivo (LCA) e, em consonância com a visão da emergência pós-moderna, discuto de que maneira os acadêmicos foram afetados pela perspectiva teórica, considerando a aula como um espaço de imanência e encontros para a produção de afetos.

Cabe destacar que os estudos que consideram estes aspectos são contingentes e esta pesquisa apresenta um primeiro olhar para essas práticas no contexto da formação inicial de professores.

A perspectiva teórica sobre o LCA foi estudada em cinco aulas⁴⁷ consecutivas, que detalho a seguir.

➤ Aula 01

Nesta primeira aula, o objetivo foi o de fazer uma retomada dos conceitos de Multimodalidade e Translinguagem para, na sequência, iniciarmos, em formato de aula dialogada, o conceito de Letramento Crítico Afetivo.

Destaco que a metodologia adotada foi a sala de aula invertida, como já discutido no item 1.4.2, com o desenvolvimento de aula dialogada apresentando exemplos de análises e leituras práticas embasadas pela teoria em questão.

⁴⁷ Uso o termo momento como sinônimo de aula, ou encontro, para me referir às aulas presenciais com a duração das 4h/a cada.

Inicialmente, Ruberval retomou os conceitos de multimodalidade e translinguagem e iniciou uma discussão sobre aspectos multissensoriais, conforme excerto abaixo, retirado da gravação dessa aula:

A multimodalidade começa a trabalhar com outras modalidades... E.. e a translinguagem vem descongelar tudo isso. Elas vão trabalhar com outra categoria mais aberta, mais fluida e mais dinâmica. Então, a translinguagem é um elemento que a gente tá trabalhando e mais recentemente, de uns dois anos pra cá, a gente vem falando de afeto. Que a ideia de afeto não é de afeto de carinho, nesse sentido, mas assim... Ééé... não é pra você ler só o texto do ponto de vista da racionalidade. Por exemplo, quando você trabalha com a linguística textual, você trabalha com os elementos do texto, né? Primeiro, segundo, terceiro. É cartesiano ainda, de certa maneira. Ééé... essa outra ideia do afeto é: como é que vê... Como que você vê as imagens? Como é que você sente as imagens? O porquê que você sente ou porque não sente? Esses elementos multissensoriais e afetivos, até então, a gente num... num é trabalhado na... na... na escola, parece que é tudo sempre muito racional dentro de uma ideia, de novo, da racionalidade. (**Ruberval**)

Nesse sentido, entendo que a perspectiva da multimodalidade surgiu como uma alternativa para combater um pensamento normativo e generalizante, que concebe a comunicação do saber e das práticas de construção de sentidos como algo a ser realizado apenas da sua maneira.

Desta forma, a concepção de letramentos, conforme apontam Rocha e Maciel (2019, p. 9), abarca tentativas de evidenciar “o caráter plural, heterogêneo e ideológico das práticas de linguagem mediadas preponderantemente pela escrita, nos mais diversos contextos sociais”, em oposição ao caráter estanque e singular que vem sendo redefinido e apontado para novas perspectivas quanto “à valorização e à emancipação revisitada do sujeito crítico”, como destacado por Maciel e Barbosa (2018b, p. 116-117).

Em seus diários de aprendizagem, escritos após esta aula, **Kaike**, **Laís** e **Michele** destacam:

Ele finaliza a aula nos mostrando sobre o afeto de Spinoza, desmistificando o afeto em relação ao carinho e sim sobre como somos afetados, positivamente ou negativamente. (**Kaike**)

Legal ver multimodalidades aplicadas em uma determinada área, porque assim é possível ver o quanto dá para expandir sobre o assunto. E foi interessante ver essa revisão sobre multimodal e translinguagem e aprender uma nova “definição” para a palavra afeto e como é usada. (**Laís**)

Foram explorados mais a fundo alguns conceitos ainda no sentido da multimodalidade e diversas formas de comunicar pelo multiletramento. Falou-se do teach-back como forma de assegurar se alguém entendeu algo, pedindo, por exemplo, para o outro repetir o que foi dito. Começou-se a explorar a virada afetiva e afecção, como o quanto ou como somos afetados pelos textos em

nossos afetos ou possamos produzi-los e afetar os outros. Isso me lembrou de algo estudado antes em História Cultural, as narrativas humanitárias, e como elas despertariam sentimento ou possivelmente a “solidariedade” para com os temas tratados. Eu acho a questão dos afetos importante, porque muitas decisões são guiadas por eles. (Michele)

Entendo que **Kaíke**, **Laís** e **Michele** foram afetadas de forma positiva por esse encontro. Estabeleço a relação entre a percepção sobre as diferentes formas de afetar expressadas pelos acadêmicos com a definição de afecção proposta por Spinoza (2009). Uma afecção positiva é definida por ele como aquela que nos leva a uma maior força de agir, que aumenta nossa potência de existir.

Na sequência, foram apresentados dados e resultados de pesquisas conduzidas pelo prof. Ruberval e seus orientandos do curso de medicina, onde trabalha uma disciplina intitulada “Habilidade de Comunicação”. Um aspecto que emergiu dessa explicação foi como os acadêmicos foram afetados pela explicação da estratégia de *teach back*⁴⁸ que vem do letramento em saúde.

De acordo com Ruberval, “Essa é uma parte que é importante não só para saúde, mas também para os professores”. Entendo que, habitualmente, as pessoas não respondem com sinceridade quando perguntadas *você entendeu?* ou *você está me entendendo?* Da mesma forma que, quem pergunta, não necessariamente está interessado em ouvir uma resposta que corresponda à realidade.

A resposta geralmente é feita por meio de aceno positivo com a cabeça. Por esse motivo, a estratégia de *teach back* é destacada pelo professor, conforme excerto a seguir:

Quando o médico pergunta: - Você entendeu?

A pessoa fala: - Entendi.

O que que o médico faz então? Prescreve e manda embora. Mas, às vezes, o paciente não entendeu nada, às vezes sai da... da sala com a receita só, né, sem entender? Porque éééé.... quem tem o compromisso do... de fazer a pessoa ser entendida, quem promove o letramento, é o médico.

Então, isso é uma coisa, uma das coisas... e a gente faz isso como professor, né? Às vezes até retórico: - Você entendeu?

Às vezes nem está preocupado se entendeu, né? (Ruberval)

A acadêmica **Nina** colaborou com a discussão ao dar seu depoimento a respeito da situação vivida por ela, em que a estratégia de *teach back*, talvez, pudesse tê-la ajudado

⁴⁸ Conceito apresentado ao professor Ruberval pela profa. Rima Rudd. Para ampliar leituras sobre essa temática, ver, entre outros trabalhos, Nori e Rudd (2015) acessado pelo link <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/25620074/>, em 10 set. 2023.

a pensar um pouco mais sobre o diagnóstico recebido. Segundo **Nina**, “esse negócio de... de falar ‘você entendeu’ é importante”. Ela então relata que:

Quando eu descobri que eu tinha câncer, a médica falou que eu estava com os nódulos e tal. E que eu teria que tirar, né? E tal, né?

Aí a minha sobrinha falou assim: - Mas, ééé... qual vai ser o procedimento, doutora?

E a médica falou: - Isso aí é rapidinho... ela vai fazer quimioterapia, vai fazer radioterapia...

[Risos]

E eu só fui entender isso quando ela falou ‘isso aí’: - Éééé... isso aí, é... é... é simples, ela falou.

- Isso aí tem cura; isso aí ela vai fazer uma radioterapia, uma quimioterapia. Aí que minha ficha foi cair, sabe? Então, assim... quando ela falou assim: - “Você entendeu?” Eu falei: - “Entendi, doutora” (**Nina**).

No diário de aprendizagem feito por **Marta** após essa aula, e usado como epígrafe deste capítulo, percebo que a possibilidade de se despir de conceitos pré-concebidos se assemelham à primeira dimensão do letramento crítico discutido por Lewison, Flint, and Van Sluys (2002) e ampliado por Anwaruddin (2016). Essa dimensão se refere à desestabilização do lugar comum, ao se permitir olhar para um fato através de “novas lentes”, como discutido por Anwaruddin (2016, p. 382–383).

Os estudos sobre letramentos existem, conforme apontado por esse autor, desde a década de 1980, e costumam ser divididas em três gerações. A primeira geração, iniciada nesse momento, buscava inicialmente o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita. Devido ao contexto de sua época, sua preocupação era entender – e intervir no – o problema do analfabetismo que então atingia grande parcela da população brasileira.

Esse fator, inclusive, teria influenciado o nome do conceito, que utilizou o sentido literal do termo em inglês (*literacy*), pois ele significa “o resultado da aprendizagem da *leitura* e da *escrita*” (Maciel; Barbosa, 2018b, p. 117, grifos meus). Nesse sentido, a primeira geração considerava o letramento como a parte responsável por ensinar ao aluno, de maneira cognitiva, a simplesmente conhecer e codificar os códigos linguísticos.

A segunda geração, por sua vez, enfatizou a prática social no intuito de compreender como se processa o ensino dos códigos de leitura e escrita no contexto sócio-histórico. O enfoque no contexto social e na inserção do aluno nessa sociedade, discussão essencial que surgia na década seguinte à redemocratização brasileira e à Constituição de

1988, ainda não permitia que outras preocupações surgissem, como questões que passam por valores, culturas, concepções ou críticas.

Assim, essas questões se tornaram a perspectiva da terceira geração, que passa a conceber a ideia de leitura e escrita como algo mais amplo. Por isso, imagens, sons e as demais modalidades também passaram a ser considerados como formas de textos.

De certa maneira, essa ampliação é uma resposta dos linguistas aplicados à própria sociedade contemporânea, que se mostra muito mais diversa a partir do século XXI. A escola, então, para se integrar à sociedade precisa, por sua vez, se adequar à essa postura crítica e diversa, que pressupõe compreender e lidar com a diversidade, também, no campo das linguagens. Até porque, segundo Maciel e Barbosa (2018b, p. 118), “o aluno de hoje não aprende como o aluno de algumas décadas atrás”, principalmente se levarmos em consideração os aparatos tecnológicos incorporados às práticas cotidianas.

As lentes plurais de olharmos essas questões também foi discutida nesta aula, como aponta o excerto abaixo, quando prof. Ruberval explica sobre o uso situado da linguagem:

Mas, essa é a ideia de... da ideia da linguagem diferente daquela noção do Saussure que você tem significante e significado, né? Quando vocês viram aquela parte da perna lá que a gente escreveu, ela é sempre... tudo é sempre situado, contextual, contingente. Que pode ser agora assim, pode ser... e depois de não ser mais isso. Então assim, é sempre... o que a gente chama de Uso Situado da Linguagem. Que o uso situado da linguagem é isso que está dizendo, né? Que é tudo muito, não é uma coisa de novo, um pra... pra tudo. Né? Sempre entendendo isso como muito situado, mas mesmo que é situado entender por que que isso me afeta? Por que que não me afeta? Por que que eu já não me devia afetar e ver um... né? Um jornalismo dessa forma e não... não me comove mais isso, né? Parece que estou deixando de perder a minha... a minha humanização, né? **(Ruberval)**

Associado à essa perspectiva, o letramento crítico pode não nos permitir lidar com certas questões, pois ainda carrega uma tendência ao racionalismo. Desta forma, Anwaruddin (2016), a partir da discussão de Spinoza sobre a separação entre corpo e mente, traz as questões sobre o afeto como uma visão mais ampla e não racional para compreendermos nosso mundo e nossas práticas sociais.

O excerto abaixo traz o momento em iniciamos a reflexão sobre o binarismo entre mente e corpo.

E a grande questão dentro disso também é essa questão da racionalidade que separava a noção de corpo e mente, né? A questão corpórea era fora das questões. Quer dizer, a mente que dominava, não era isso? – “Você tem que

tirar isso da tua cabeça”, né? Mas como se não tivesse, se não fossem coisas do da... da... do corpo, a ideia de corpo e mente não são coisas dissociadas, ééé... ééé... não é.... quando eu falo assim: - Vai dar tudo certo, e pego em você, teve uma multissensorialidade que te causou um conforto maior também..., não é? Então, essa relação de corpo e mente não sendo coisas dissociadas...
(Ruberval)

Para discutir sobre como foram afetadas pelos questionamentos durante essa aula, trago excertos do diário de aprendizagem de mais três acadêmicas.

Michele, Sâmya e Vera, respectivamente, escreveram:

- Eu acho a questão dos afetos importante, porque muitas decisões são guiadas por eles. (**Michele**)

- Em relação ao afeto, ter a consciência e a empatia do que eu posso causar no outro, em todos os contextos, causando bem estar ou repulsa, medo”. (**Sâmya**)

- O trabalho desenvolvido pelo Professor Ruberval na área da saúde, mostrou que a relevância da linguagem nas mais diversas áreas, abrindo mais um leque de oportunidade de estudos. (**Vera**)

Esses posicionamentos demonstram, para mim, que construir sentidos, pelo viés do letramento afetivo como proposto por Amsler (2001), implica em maneiras de desenvolver relações emocionais a partir dos encontros com os textos que nos engajamos. Ou seja, como as linguagens fazem sentido no momento do letramento.

Em relação à criticidade, neste contexto, entendo que ela é um espaço constante, e indissociável, no fazer do pesquisador/professor, de forma que é inviável fazer pesquisa e estudos de caráter social sem que sejam permeados por esse caráter político e ideológico. O crítico, neste caso, tem vistas a desestabilizar o processo tradicional de construção de sentidos, com vistas a romper a noção de uma verdade única, e mostrar outras possibilidades de ver o mundo além do que está posto no texto em questão (Maciel; Barbosa, 2018a).

Nessa concepção, então, nasce a ideia de um letramento crítico no sentido de conquistar uma “desconstrução e renegociação de aspectos que levam ao questionamento, à reflexão, à indagação e à interação social a respeito de um determinado texto”, como destacado por Barbosa e Maciel (2018, p. 282). O letramento crítico está, nesse sentido, também, ancorado na relação entre o leitor e o texto, no qual as experiências pessoais do primeiro e seus valores sócio-históricos permitem a ele interpretar o conteúdo do texto à sua maneira única, expandindo seu sentido inicial à possibilidade de novas leituras, e de novas formas de considerar a língua (Barbosa; Maciel, 2018, p. 287-8).

Como exemplo deste viés, trago o excerto abaixo prof. Ruberval exemplifica momentos de afecção:

Então, isso que está acontecendo aqui na aula, que alguns estão falando assim, “Olha eu achei essa aula, mudou minha forma de olhar de texto”, significa que houve uma afecção e aumentou a sua potência de ver linguagem, por exemplo. Então assim, sempre entendendo que uma aula é um é um momento de afecção, um filme é um momento de afecção, um encontro, é um momento de afecção, ouvir música é um momento de afecção, assistir a um filme é um momento de afecção e sempre vai aumentar ou diminuir a potência do... do afeto.
(Ruberval)

O aprofundamento nessas leituras me remete a considerar que um dos desafios enfrentados em sala de aula é o “como” trabalhar com as questões relacionadas ao afeto para o desenvolvimento de engajamento político que vislumbre mudança, ao invés de “sentir” o desespero, a culpa ou outra emoção que nos paralise e nos tire a capacidade de ação.

Retomando o pensamento de Paulo Freire de que devemos ler não apenas as palavras, mas o mundo, Anwaruddin (2016, p. 5) traz novas lentes para construirmos sentido sobre esse processo, uma vez que a compreensão do leitor não corresponde apenas a combinações de palavras, mas como elas afetam o leitor, e o faz repensar (e, também, mudar) o mundo à sua volta.

Nesse sentido, ele se coloca como personagem de seu próprio trabalho ao elencar perguntas que ele faz quando escreve algum texto: “O que farei depois? O que este texto quer que eu faça? A quais interesses eu sirvo quando com as minhas práticas de letramento?”. Essas perguntas envolvem discussões mais abrangentes, que buscam, justamente, trazer o fator crítico ao letramento, para que possamos pensar a sociedade na qual pertencemos e lutar contra as opressões impostas.

A acadêmica **Themis**, em seu diário de aprendizagem, nos faz pensar que a perspectiva multissensorial aponta para uma possibilidade, conforme trago no excerto abaixo:

O conteúdo incrível como sempre, consegui mais uma vez reforçar o conceito estudado e agora com a entrada das emoções que é algo que me move muito, e me atrapalhava em certos momentos, acredito que vou saber lidar melhor e saber ser mais humana, mais empática com os meus alunos. Lembrei de um professor do Instagram que interage com os alunos usando da empatia e quando eles não se sentem bem e acabam mencionando de alguma forma, ele demonstra que se importa, que entende. E isso com certeza é algo que deixa marcas na educação de alguém, mais do que só passar o conteúdo mas também formar o caráter e personalidade da pessoa, mais do que educar é como se fosse

um formador. Uma área que me deixa fascinada e desperta a vontade de aprender (**Themis**).

A partir de Spinoza, Anwaruddin (2016) então sugere que o letramento crítico afetivo se faz necessário por, pedagogicamente, explorar as formas pelas quais o corpo transforma as afecções em ação.

Desta forma, quatro dimensões, ou perspectivas que aglutinam diversas discussões no campo da crítica apontadas por Lewinson; Flynt; Van Sluys, (*apud* Anwaruddin, 2016, p. 5), são possíveis para se compreender o letramento crítico, a saber: o rompimento com a ideia de se “ver o cotidiano através de novas lentes”; a interrogação de pontos de vistas e “se por no lugar do outro”; a de compreensão de como o sistema sociopolítico, as relações de poder e a linguagem estão inseparáveis de nosso ensino; e, a última, de como o letramento crítico pode favorecer questões de justiça social.

Estas, por sua vez, geram algumas outras reflexões no momento de ler um dado texto: “que tipo de pessoa, com quais interesses e valores, pode ler e escrever este texto?”; “o que este texto está querendo fazer comigo? E com qual interesse?”; e, por fim, “quais posições, vozes e interesses estão em jogo? O que são os silêncios e as ausências?”, conforme apontado por Anwaruddin (2016, p. 5).

Esses aspectos e questionamentos são abordados por Ruberval quando ele convida os acadêmicos a refletirem sobre como cada um se posiciona, conforme excerto da gravação da aula, abaixo:

E qual que é o teu papel na produção dessas afecções, né? Como professor, como amigo, como sei lá.. esposo, tem essa relação de como é que eu aumento ou diminuo a potência a partir do... da linguagem que eu utilizo, da forma como eu me comporto, enfim, dentro da... dessas outras questões. (**Ruberval**)

Isto posto, é possível entender que a construção de sentidos não passa apenas por um campo racional, mas também pelo campo sensorial/afetivo, como aponta **Marta**, com cuja reflexão, “Os textos não são só para serem lidos, mas para serem sentidos”, iniciei este capítulo.

↪ Aulas 02 e 03

Ambas aulas aconteceram na modalidade assíncrona. A primeira foi destinada para a leitura e sistematização do texto *Feeling our Way: A Trioethnography on Critical*

Affective Literacy for Applied Linguistics, e a segunda para leituras dos vídeos detalhados no capítulo 1, item 1.5.

Sobre a escolha do texto para ser lido pelos acadêmicos, sugeri o acima texto escrito, em inglês, por Anwar Ahmed, Brian Morgan e Ruberval Maciel.

Conforme excerto do final da primeira, transcrito abaixo, Ruberval não faz objeção e explica aos alunos sobre a tipologia do texto:

Pode ser. E é um formato diferente. É uma... é um trabalho de trioetnografia. São três professores, né? Que escrevem esse texto. E ele é dialógico. A gente vai conversando no texto, né? Não é aquele texto frio também. Porque a ideia é, se está falando de afeto, a gente tem que estar trabalhando com essa relação dialógica como uma outra forma de escrever o texto científico. A gente tá transgredindo de uma certa maneira aquele artigo científico comum e trazendo esses outros elementos. **(Ruberval)**

Porém, ao conversarmos na sala dos professores, ele me questiona “Roseli, será que eles vão dar conta dessa leitura?”. A afecção produzida por esse questionamento foi no sentido de o texto apresentar dificuldade por estar escrito na língua inglesa, especialmente para os alunos do bacharelado. Nesse sentido, me propus a traduzir o texto usando o site <https://www.onlinedoctranslator.com/pt/>. Assim, após a tradução, fiz as correções e disponibilizei o texto, via grupo de *whatsapp* para a turma.

Para as atividades assíncronas, não solicitei diário de aprendizagem, porém Betina optou por fazê-lo, e deu destaque à trioetnografia, que trago abaixo:

Achei a leitura do texto muita dinâmica, é o primeiro texto que leio na disposição de diálogo. A trioetnografia se torna um método que auxilia na aprendizagem e nos aproxima do autor, me senti como se estivesse numa roda de conversa com tais autores. As experiências vivenciados por cada um se juntam de forma a complementar os conceitos e incentivar uma ampliada visão de mundo. **(Betina)**

Nesse caminho, entendo que a construção de sentidos também pode ser concebida pela interconexão de *meaning* (sentido) e *feeling* (sentimento), como apontado por Lemke (*online*). O primeiro conceito provém da semiótica e remete ao momento em que o sujeito passa a representar algo, ou seja, cria um sentido. Nesse caso, como referenciam Maciel e Pereira (2020, p. 40), *meaning* se “utiliza da percepção de fenômenos, ações, coisas do mundo que se associam, produzindo uma interpretação final”. *Feeling*, por sua vez, envolve sentimento de uma maneira complexa, ou seja, ultrapassando um conjunto de emoções (como felicidade ou tristeza), e “envolve um

estado de nossa própria condição no mundo, inclusive nossas interações reais e potenciais com o ambiente em que vivemos” (id. *ibid.*).

Por fim, esses dois processos variam de acordo com cada cultura, visto que eles não são fixos e determinados, mas dependem do ambiente e, por isso, ultrapassam as questões referentes a verbal e não-verbal.

Nesse sentido, ao abarcar questões relacionadas ao *feeling*, ou emoções, Ahmed, Maciel e Morgan (2022, p. 5) entendem que as emoções são sociais, pois é através das emoções, ou como nós reagimos a algo, é que limites são colocados na sociabilidade, ou seja, de que maneira o “eu” e o “outro” são moldados. Dessa forma, e a partir de Spinoza (2009), as emoções podem ser entendidas como um misto de memória dos nossos encontros com outros corpos, e da imaginação de como encontros futuros podem ocorrer de maneira ética.

🔗 Aula 04

A penúltima aula do bloco teórico foi iniciada pela apresentação de Kaíke, que solicitou a possibilidade de apresentar algumas obras de arte pintadas por ele. Ao final da primeira aula, **Kaíke** me procurou e disse que tinha como lazer o hábito de fazer pinturas em óleo. Então me questionou se poderia trazer alguns de seus quadros para discutir com a turma, a partir do questionamento “como você sente este texto”? Desta forma, tivemos discussões a partir das obras de **Kaíke**.

Retomo, neste ponto, a justificativa de me afiliar à Linguística Aplicada como uma perspectiva contemporânea que me possibilitou vislumbrar esse encontro de corpos como um espaço que nos permitiu criar inteligibilidade sobre usos outros da linguagem, abrindo espaço para novas emergências e devires.

Kaíke inicia justificando o porquê de ter trazido suas obras para, primeiramente, coconstruir sentidos com os colegas e discutir as convergências e divergência entre sua leitura ao pintar os quadros e a leitura feita pelos colegas.

Começo dizendo que esse é um trabalho meu, né? É uma arte que não é remunerada. Eu faço arte pela arte. Ééé... trouxe para vocês porque o texto em si a gente sempre comentou sobre subjetividade; cada um traz uma crença, cada um acredita em algo. Então eu trouxe esse lado, né? Esse viés mais artístico para mostrar através dessa arte cósmica, né? (**Kaíke**)

Essa abertura para novas experiências pode ser vista como um misto de pessoal e de social, de afetivo e de mediado. Assim, Ahmed; Maciel; Morgan (2022, p. 9) afirmam

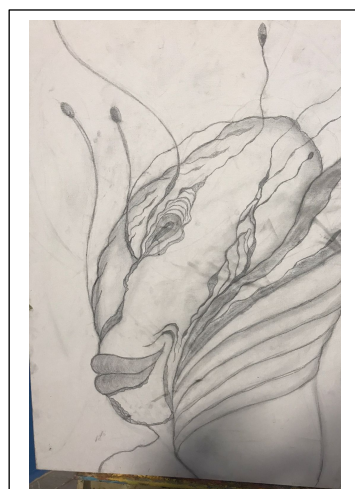
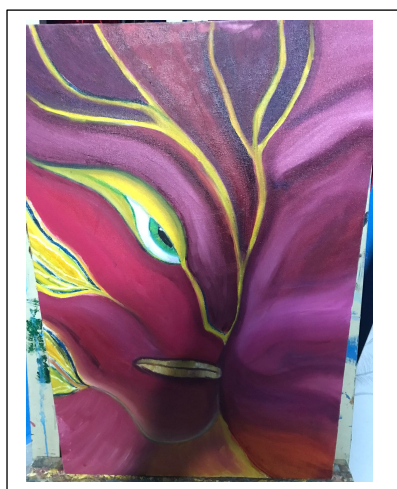
que “as experiências afetivas nos contam histórias – simples, complexas, imprevisíveis e desconcertantes – sobre como as pessoas constroem realidades sociais e realizam seus dias dentro de tais realidades”.

Ciente das afecções produzidas nos colegas, **Kaíke** esclarece que seu objetivo foi “justamente trazer pra que houvesse essa discussão, né? E que a arte em si atinge cada um de uma maneira. Né? Eu quis começar com esse aqui justamente com cores mais primárias, né? O azul, o amarelo, né? E aí.... Posso mostrar esse outro?”.

Retomo o conceito de multimodalidade, trazido no capítulo 2, por entender que os quadros pintados por **Kaíke** são textos multimodais que foram lidos a partir da disposição das cores, das intensidades e profundidades que proporcionou a interpretação e (re)significação de sentidos, e a “renegociação de possibilidades de construção dos sentidos” os posicionou a questionar e entender as escolhas feitas por Kaíke, dentro de seu repertório, e conhecer os sentidos produzidos, como destacam Maciel e Barbosa (2018b).

Ao apresentar o segundo quadro, **Kaíke** esclareceu que:

É.... eu trouxe justamente... é não querer tecer sobre crenças de ninguém, mas justamente pra ter esse feedback, né? Então assim, são obras que ficam guardadas no meu quarto, no meu.... no meu íntimo, né? Trouxe pra aula de hoje porque a professora sempre deu a abertura e falamos sobre a sobre a intimidade de cada um, né? Então, de certa maneira, é.... saberia que não seria julgado ou seria.... né? Por isso que trouxe ela pra realmente... Então ela mexe com o imaginário de cada um. (**Kaíke**)



Figuras 09, 10, 11: Telas

Fonte: **Kaíke**, telas de sua autoria apresentadas como trabalho do seminário sobre Letramento Crítico Afetivo.

Situar esta pesquisa, e minha afiliação, no campo da Linguística Aplicada, me propiciou abrir este espaço de imprevisibilidade, pontuado por Moita Lopes (2009, p. 22) como um atravessamento de “fronteiras no campo do conhecimento, assim como na vida” mostrando a vulnerabilidade a possíveis riscos, pois Kaíke guardava suas obras em “seu quarto, sua intimidade”. Desta forma, entendo que essa opção não o deixou vulnerável, ao contrário, trouxe uma aproximação ainda maior entre os colegas.

Um exemplo disso foi trazido por **Vera**, em seu diário de aprendizagem sobre essa aula:

O tema abordado pela Professora Roseli foi a abordagem afetiva; na aula houve a apresentação dos textos do colega **Kaíke**, o qual apresentou 3 telas de sua autoria e foi solicitado aos alunos que dessem sua opinião sobre como as telas nos afetavam. Cada aluno recebeu a mensagem de uma forma diferente, sendo bastante interessante, pois vimos de forma prática a abordagem afetiva. (**Vera**)

É importante perceber, também, de que maneira a ideia de sensorial se une à de letramento como uma forma relativizada de pensarmos sobre a multissensorialidade das práticas de letramento e comunicação, incluindo suas tecnologias de mediação e produção (Mills, 2016).

No caso da Linguística Aplicada, em especial, o conceito de Letramento Crítico Afetivo nos auxilia a pensar as conexões que fazemos e as construções de sentidos, a partir dessas conexões. Nesse sentido, entendo que, à mesma maneira da translanguagem, o letramento crítico afetivo tem por característica a busca por justiça social, ou uma prática social transformadora.

Nessa busca, as reações a um mesmo texto podem ser diversas; reações estas que, necessariamente, estão conectadas às histórias de vida e/ou a identidade de cada um, como apontam Ahmed, Maciel e Morgan (2022).

Finalizando esta aula, aprofundei a discussão sobre LCA, tomando como suporte o texto de Sardar Anwaruddin, *Why critical literacy should turn to ‘the affective turn’: making a case for critical affective literacy*, publicado em 2016, no qual o autor cunhou o termo Letramento Crítico Afetivo.

Nessa perspectiva, retomei os letramentos para exemplificar como Anwaruddin (2016) incorpora a virada afetiva ao letramento crítico, como apontado no excerto abaixo, retirado da gravação dessa aula:

É possível unir os letramentos com conceito de afeto a partir do entendimento que: eu nem sempre sei como é que eu estou sentindo, né? Eu não sei as vezes. Quantas vezes você falou: “ai nem sei o quê que eu estou sentindo”. Quem já nunca falou isso? Né? Então. O sujeito nem sempre sabe como ele se sente. Né? Então aí... isso veio da psicanálise. E o letramento vai buscar uma forma de esse entendimento para as questões educacionais, né? (**Roseli**)

Após a discussão teórica, apresentei exemplos de textos e fizemos algumas reflexões sobre como sentimos os exemplos apresentados, e o porquê somos tão afetados por alguns encontros e menos por outros.

Abaixo trago excerto do diário de aprendizagem, que nos ajuda a perceber como **Andreia** foi afetada por essa aula:

Compreender como somos afetados por um texto faz parte do processo de leitura e de interpretação; reconhecer os impactos positivos e negativos ao ler um texto. O primordial desta aula foi: Trazer a dimensão da afetividade para a leitura, e resgatar nas relações humanas as concepções de singularidades, subjetividades, diversidade e empatia. (**Andreia**)

Nesse sentido, Arwarrudin (2016) nos provoca reflexões, ao questionar sobre até que ponto somos responsáveis pelo sofrimento do outro, ao mesmo tempo em que responde afirmando que a abordagem afetiva pode ajudar como possibilidade de entendimento sobre porque somos nos sensibilizarmos por certos sofrimento e não por outros, a exemplo da reflexão trazida por **Nina** em eu diário:

A leitura sobre o letramento crítico afetivo foi bem difícil para mim, pois mexeu com meu emocional... Esse conceito (LCA) trabalha com a forma de como somos afetados quando lemos um texto e como reagimos quando ocorre o “choque de corpos”. Quando lemos um texto e você se liga a ele você tem a compreensão daquilo que se quer e aonde quer nos levar o que devemos analisar é: qual é os interesses, porque surgiu o que ele quer, em que momento ela te afeta aonde você viu o senso de justiça social. (**Nina**)

Fundamentada em Kawachi, Rocha e Maciel (2022), entendo a importância de abrir espaço na sala de aula, para que afetos que minem nossa potência de ação possam emergir e tenham a possibilidade de ser (re)elaborados.

Desta forma, faço a leitura do excerto acima, também a partir do entendimento dos multiletramentos, pois busca eles buscam desenvolver de uma cidadania ativa por parte de seus participantes, que tornam participantes da formação de seu próprio conhecimento, que passa não apenas pelo aprendizado linguístico, mas também pelo aprendizado de muitas práticas sociais, e que “amplia a postura de leitura conectada com o cotidiano no sentido de entender a sociedade e se enxergar dentro dela” (Maciel;

Barbosa, 2018b, p. 120). E, por isso, permite renovar a concepção crítica dos textos, das linguagens e dos sentidos, não apenas no campo teórico/acadêmico, mas também em sala de aula.

📌 Aula 05

Nesta aula, a última da unidade de ensino Linguagem e Tecnologias Digitais, foi dedicada à apresentação de seminário sobre Letramento crítico Afetivo. Não participaram desta apresentação o acadêmico **Kaíke**, pois já havia apresentado seus textos na aula anterior.

Para o seminário, cada acadêmico escolheu um texto para apresentar à sala como foi afetado pelo texto escolhido. Porém, pela quantidade de alunos, não seria possível que todos apresentassem seu texto. Desta forma, via *whatsapp*, os acadêmicos se organizaram em grupos para escolher um texto por grupo.

Eles apresentaram, primeiramente, qual critério e como foram as discussões para a escolha do texto a ser apresentado para a turma. Para tanto, levaram em consideração as seguintes perguntas: como foi o processo para a escolha do texto? Por que esse é o texto escolhido? O que foi considerado para essa escolha?

Para as discussões com a sala, cada grupo refletiu sobre as seguintes questões: como vocês foram afetados pelo visível, pelo sensível e pelo perceptível? Ou seja, o que sentiram, vivenciaram, perceberam ou não perceberam? Como reagiram a essa experiência?

As acadêmicas **Dandara** e **Michele**, por motivos de trabalho, não puderam participar desta aula. Portanto, solicitei que elas fizessem um vídeo expondo o texto escolhido e considerando os mesmos questionamentos.

Desta forma, seis grupos foram formados para as reflexões e coconstrução de sentidos.

A acadêmica **Giovana** optou apresentar de forma individual e trouxe uma reportagem que remete à semana de comemorações da independência do Paraguai.

Segundo ela, a escolha se deu pelo fato de ela ser descendente de paraguaios o que a motivou a debater sobre os estereótipos construídos.

E o Paraguai... ele me toca mais, muito mais... porque é meu sangue né... E me afeta porque eu trabalho com cultura, né... e tudo que é sobre cultura me afeta diretamente. Eu sou fascinada pela cultura de Mato Grosso do Sul; e minha família é de Corumbá, minha mãe é de Bela Vista... então ele faz parte da identidade cultural, né? Sempre... e sempre conhecemos uma pessoa que é de

lá. Mesmo que falar... que negue: “Ah, eu não sou”. Mas é. Às vezes é sim. É porque às vezes a gente tem essa ideia ainda, né? Muitos... ainda tem a ideia: “Ah, Paraguai”. (**Giovana**)

Marta apresenta sua contribuição, conforme excerto retirado da gravação da aula:

É que foi criada assim, uma cultura que eles eram... falando mal dos paraguaios. Mas depois quando a gente estuda a guerra do Paraguai, você vê que foi lá... a Europa metendo o dedo aqui fazendo os... os vizinhos brigarem, mas por um... por eles lá; e não era uma coisa nossa mesmo... do Brasil e Paraguai. Então é terrível. (**Marta**)

Os excertos acima exteriorizam uma visão de letramento crítico que mesclam debates sociais e políticos em busca do entendimento de como e onde os textos funcionam, bem como explicita quais uma preocupação com o ler o mundo e a palavra, de acordo com Freire (1996).

Porém, com amparo do letramento crítico afetivo, questões corporificadas, como o sentir o texto (Anwaruddin, 2016) são trazidas para o processo de construção de sentidos. Segundo o autor, quando entramos em contato com o texto trazemos nossas ideias pré-concebidas do “objeto e sua história” (Anwaruddin, 2016, p. 390), cujo pré-julgamento que pode nos afastar ou nos aproximar desse objeto.

Em seu diário, **Giovana** aponta que

As apresentações que assisti e realizei conseguiram mostrar a evolução das nossas interpretações de textos de uma forma crítica e afetiva, onde todos puderam representar as suas vozes, discursos e experiências que impactaram os nossos conhecimentos acerca do outro e suas visões de mundo. Conseguimos colocar em prática o que aprendemos com as teorias do curso. (**Giovana**)

O grupo composto por **Alexandre, Andreia, Nina e Vera** apresentou a leitura de uma propaganda contra abandono de animais.

ETAPA 2: ANÁLISE DO TEXTO

- COMO FOMOS AFETADOS PELO VISÍVEL, PELO SENSÍVEL E PELO PERCEPTÍVEL?
(COMO SENTIMOS, VIVENCIAMOS, PERCEBEMOS OU NÃO PERCEBEMOS?)

- COMO REAGIMOS A ESSA EXPERIÊNCIA?



Figura 12 – Conscientização sobre abandono de animais

Fonte: **Andreia, Alexandre, Nina e Vera**, seminário sobre Letramento Crítico Afetivo

Percebendo que todos estavam fazendo a leitura no sentido do abandono do cachorro, interferei, de forma explícita na tentativa de trazer emergências outras, conforme destaque no excerto abaixo, extraído da gravação dessa aula:

[...] eu quero é polemizar mesmo. Mas o meu ponto é assim olha: Ééé... por que quê tem só essa visão? E por quê que o mais importante do que.... é a gente falar assim: olha aqui que aconteceu isso? É. Como é que isso me afetou, entende? Então assim, por isso que eu tô falando, ééé... tô polemizando pra dizer assim que eu posso... eu posso ser impactada de uma outra forma, falar assim: “Ah é um ca... é uma família que mora num sítio ou numa chácara; ou uma família rica que mora numa vila na Espanha”. E aí viajou. Claro que concordo que o cachorro ficou e que ele gostaria de ter ido, entendeu? Mas assim é o mais importante do que o que é... é o que eu senti ao ser confrontado, ao ser afetado. (**Roseli**)

Com esse comportamento, intencionei possibilitar a consciência sobre o conhecimento verdadeiro, pois, segundo Gleizer (2005), é através do elemento cognitivo que Spinoza explica o vínculo entre os afetos e os objetos.

O diário escrito por **Nina**, participante do grupo, demonstra a potência do sentimento triste e doloroso que a afetou:

Nosso grupo falou sobre o abandono de animais a abordagem e o conceito de adoção e como a gente vê. (para mim foi muito traumática essa abordagem sobre a adoção pois quando minha mãe morreu éramos em 10 irmãos e fomos distribuídos como cachorros, sofrendo todo tipo de abuso tanto psíquico, emocional, e físico). (**Nina**)

Aqui resgato a fala de Kawachi, Rocha e Maciel (2022, p.49), quando os autores defendem a importância de ouvirmos com nossos corpos, no sentido de “ressignificar nossos afetos e renovar possibilidades de anunciar outras realidades” para aumentar a potência de agir do corpo. Neste caso, afeto pode ser entendido como a intensidade que procede e vai além de percepções conscientes, ou de emoções, que nomeiam os sentimentos.

Em consonância com essa perspectiva, **Themis** descreve em seu diário que

Com as apresentações dos grupos pudemos ver e identificar vários pontos que mexiam com nossas emoções e despertavam afetos mesmo que diferentes em todos nós. O melhor ponto disso é que consegui perceber que o que me toca pode não ser o que impacta o outro. Um exemplo disso para mim foi em um dos trabalhos apresentados em que mostrava um senhor de mais idade que fingiu a própria morte para que os filhos se reunissem e quando chegaram lá na verdade ele estava preparando uma ceia de Natal. Me levou a refletir sobre uma situação em particular da minha vida em que percebi que minha avó “precisou falecer” para que todos os seus filhos se reunissem e que, vendo o

que aquele senhor fez, acho que se ela pudesse teria feito o mesmo. Ou se eu pudesse teria marcado muitos mais natais como aquele dele. E como isso não foi percebido pela sala, foi interessante observar a experiência que eu trago, e eles, em outras situações, traziam sobre um mesmo tema. Bom ver também o quanto evoluímos e como essa matéria tem nos ajudado a buscar outros recursos para o ensino e para que nos ajude a compreender melhor também como conseguimos aprender. (**Themis**)

Desta forma, considero que a noção de afeto carrega as conotações de intensidade corpórea e o dinamismo que energiza as forças do âmbito social. Ou seja, o afeto não pode ser pensado como externo às complexidades e reconfigurações envolvidos nos processos de construção de sentidos.

CONCLUSÃO

Ontem foi um daqueles dias difíceis em que você se pergunta pra que tanto esforço se sua vida estava tão tranquila em casa, o famoso “pra que eu fui inventar de estudar?” E eu sei que vou estar nessa situação mais um bocadinho de vezes... Mas ontem a sua aula mesmo com todo meu desânimo e descrédito que cheguei, transformou minha vida e é isso que eu acredito ser o ensino. Foi como uma resposta, um sinal de Deus, para que eu soubesse que foi pra isso que eu estava bem ali naquele momento. Te ver se despiando da imagem rígida de educadora e mostrando que aprende muito mais com a gente do que nós aprendemos com você, isso mudou minha vida e é o que quero fazer, a pessoa que quero ser. Eu quero ser e fazer essa diferença. Isso é ser realmente um mestre no que se faz e espero que nestes próximos anos de faculdade eu tenha um pouco mais de acesso a esse brilho nos olhos e essa mágica que foi sua aula na noite passada. E que tem sido sempre desde que sua matéria começou, você já é nossa professora preferida de longe e com certeza sairemos da sala de aula totalmente diferente do que entramos, pessoas melhores, mais humanas. Obrigada por mais do que o ensino da matéria, obrigada pela lição de vida.

Ah e aquele bolo com refrigerante significou muito mais do que você possa imaginar pra mim. Mil vezes obrigada! É uma honra aprender com você⁴⁹.

Retomando meu objetivo em entender de que maneira os participantes foram afetados pelos encontros no decorrer das aulas, busco contribuir para a área da Linguística Aplicada ao investigar o afeto e a multissensorialidade em práticas de sala de aula.

A partir do exemplo trazido pela pesquisa conduzida por Goleman (1995), o autor aponta que as experiências com emoções positivas de alunos (paixão ou entusiasmo) e as negativas (decepção ou ansiedade, por exemplo) têm impacto significativo no aprendizado. Além da LA, estudos conduzidos nos campos da psicologia, filosofia, antropologia, sociologia e estudos culturais começaram a enfatizar a natureza situada da emoção (Zembylas, 2007) e têm debatido sobre até onde as emoções envolvem a mente ou o corpo, o significar e o sentir, ou, ainda, se essas dicotomias podem ser transcendidas.

Diante da limitação dessas dualidades, esta pesquisa se insere no campo da LA privilegiando a abordagem afetiva por entender que, mesmo que essas áreas tenham se voltado para os estudos do afeto, a educação ainda tem muito a se beneficiar com pesquisas que envolvam a questão afetiva. Segundo o autor, um foco muito forte na racionalidade ainda é evidente em práticas de letramento na educação. Na busca por ampliar essa perspectiva, e em consonância com Anwaruddin (2016), argumento em favor de incluir a virada afetiva às práticas de letramento crítico, especialmente na área da LA.

⁴⁹ Mensagem de texto que recebi de **Themis**, via *whatsapp*, após nosso 6º encontro, quando finalizamos as discussões sobre multimodalidade e iniciei as reflexões acerca de Translinguagem.

Um aspecto que viabilizou um olhar mais expandido para as discussões sobre letramento se refere à teoria dos afetos que, segundo Ott (2017), têm sido adotados de formas diferentes e muitas vezes contraditórias, o que ocasionou diversas concepções e usos do termo.

Spinoza (2009) defendeu visões multifacetadas de afeto que o levaram a duas perspectivas diferentes, porém relacionadas: *affectus*, traduzido para o português como afeto, e *affectio*, traduzido como afecção, sendo que nenhuma denota um sentimento no nível pessoal.

Se considerarmos o corpo a partir de seus atributos básicos, tanto a forma quanto as funções desenvolvidas por esse corpo serão dependentes das relações de velocidades, acelerações e reduções, repouso e movimento que ele manterá entre suas partes constitutivas e com os corpos com os quais ele entrar em relação.

Afecção e afeto encontram-se, portanto, intimamente ligados ao corpo e, assim como ele, são fenômenos do nosso cotidiano, imprescindíveis nas relações travadas com o mundo. O termo afecção é empregado para designar o efeito que um corpo produz sobre o outro; por exemplo o contato com chá quente queima a pele. Com isto, posso afirmar que o chá é quente, contudo, essa afirmação é apenas relativa à ação do líquido quente sobre meu corpo, ao efeito que esse corpo produz sobre o meu.

Portanto, esse efeito indica um estado do corpo afetado e, ainda, a natureza do corpo que afeta. Desta forma, a afecção remete à qualidade sensorial da experiência. Com esta percepção, Spinoza (2009) assinala que, para toda afecção corporal, por correspondência, uma ideia também ocorre, pois tudo o que se passa no corpo é percebido pela mente – que é defendida por ele como objeto do corpo. Ou seja, para cada ação no corpo há uma ideia correspondente na mente.

Tais considerações são feitas pelo deslocamento do corpo de uma posição subordinada à mente, desconstruindo uma visão predominante em sua época, rompendo com os limites de uma visão descritiva baseada na funcionalidade orgânica. Assim, Spinoza vislumbrou o corpo com funcionamento mecânico e determinado ao movimento pela influência mental. Ele propôs, ainda, que o corpo possui atributos básicos e estruturais, definindo como estrutura suas propriedades cinéticas e dinâmicas intrínsecas ao movimento e repouso, acelerações e reduções de velocidades que suas partículas constitutivas possuem (Deleuze, 1978-1981).

Já o termo afeto é definido como as afecções do corpo, ou seja, é a capacidade que um corpo tem de afetar e ser afetado pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída.

Na definição de afeto está contido um signo que ajuda na sua compreensão. Afeto pode ser entendido, então, como uma classe de experiências que expande ou contrai, estimula ou reduz a potência de existir (Spinoza, 2009). Dessa forma, o afeto pode ser apreendido como sendo uma experiência de variação, uma vivência dinâmica.

Na leitura que Deleuze (2002, p. 6) faz de Spinoza, ele define afeto como uma “variação contínua da força de existir ou da potência de agir”. No caso desta pesquisa, as questões relacionadas ao afeto assinalam a maneira com que os corpos se relacionam, o “como” se experimenta essa relação e qual a intensidade dessa experiência.

Podemos entender, assim, que cada encontro de corpos promoveu novas afecções que, por sua vez, provocaram novas organizações nas relações entre as partes que constituem cada corpo envolvido no encontro. Spinoza (2009), no entanto, não enfatiza que essas afecções são de ordem interior, como algo previamente introjetado à espera de ser intensificado.

Afecção e afeto emergiram como novas experiências. Devido à complexidade que constitui cada corpo, torna-se impossível estabelecer, previamente, que afecções podem surgir a cada novo encontro, que tipo de afetos decorrerão, quais as relações que irão se desenvolver. Cada encontro carregou a qualidade da causalidade, da imprevisibilidade; sua riqueza e potência se caracterizaram pela dimensão do inesperado que dele pode advir.

A partir dessas considerações a respeito de como um corpo afeta, ao mesmo tempo em que é afetado pelo outro e embasado nas releituras de Spinoza, Anwaruddin (2016) reconheceu a vulnerabilidade do corpo e argumentou sobre a importância de o letramento crítico fazer uso do movimento denominado de virada afetiva. Termo que é definido por Clough (2007, p. 01) como uma “virada da teoria crítica para o afeto” em uma época na qual a teoria crítica enfrenta desafios relacionados a guerras, massacres e outros tipos de traumas.

O letramento afetivo, como forma de descrever as maneiras pelas quais nos engajamos de forma afetiva com textos com os quais entramos em contato, compreende segundo Amsler (2001, p. 83) “variadas respostas emocionais, espirituais e somáticas” que os leitores desenvolvem pelo contato com determinado corpo, seja chorar, rir, ficar triste, raivoso ou emocionado.

Desta forma, Anwaruddin (2016, p. 387) propôs o termo letramento crítico afetivo para descrever “formas da vida afetiva que não se solidificaram em instituições, organizações ou identidades”, fundamentado em estudos nas humanidades e nas ciências sociais.

Os encontros com as teorias e as análises que se entrecruzam nesta pesquisa geraram afecções na minha prática docente, e têm me constituindo ao aumentar minha potência de ser e de agir como professora e pesquisadora.

A teoria dos afetos de Spinoza advoga, conforme escrevi na introdução deste trabalho, que toda nossa felicidade e nossa infelicidade advém das coisas, dos seres e das ideias que nos afetam, seja para o bem, seja para o mal. Segundo ele, “fica evidente que somos agitados pelas causas exteriores de muitas maneiras e que, como ondas do mar agitadas por ventos contrários, somos jogados de um lado para o outro, ignorantes de nossa sorte e de nosso destino” (Spinoza, 2009, p. 139), porém entendo que podemos escolher nos tornar mais conscientes sobre nós e alcançarmos um conhecimento sobre os encontros que concordam e não concordam com nossa natureza, conseqüentemente, que aumentam ou diminuem nossa alegria e potência.

Ao final deste trabalho, consigo entender que tenho passado por dois processos: o da pesquisa e o de concretizá-la neste texto. Usar a modalidade linguística para materializar uma tese como resultado desta pesquisa foi o encontro mais desafiador ao longo deste processo de doutorado.

As afecções que tive nesta caminhada despertaram em mim o mesmo afeto expressado por **Themis** na epígrafe acima, pois, por algumas vezes, me perguntei “pra que eu fui inventar de estudar?”.

Hoje, mesmo após meses da primeira leitura dessa mensagem, me emociono e sinto que afetei e fui afetada de diversas formas por todos os corpos envolvidos no processo e acredito que esta seja a resposta para todos os momentos nos quais sair de minha zona de conforto me levou(a) a refletir sobre a essência do ser professora formadora.

De maneira natural, conforme Spinoza (2009), cada organismo se esforça em progredir, ou seja, em aumentar sua potência e alcançar uma maior perfeição. Neste sentido, finalizar esta tese é um (re)encontro com todas as aulas que já dei e que traz à tona minha essência por me esforçar, aumentar meu *conatus* no sentido de Spinoza, para persistir no meu ser professora/formadora e, finalmente, pesquisadora.

Assim, entendo a necessidade de reflexão no que diz respeito ao ensino superior e à importância da compreensão dos níveis de afetividade que permeiam nossas relações também nesse contexto. Essa reflexão pode ser feita de várias formas, a exemplo de debates em sala de aula e a ampliação dos olhares para o relação ensino/aprendizagem que possibilitem a emergência de outras práticas pedagógicas que procurem fortalecer esses laços afetivos tornando, desta forma, o processo de aprendizado mais consistente e dinâmico.

Finalizo esta tese com a fala de **Dandara** em sua autoavaliação, que deu origem ao título do meu trabalho, “*Se eu pudesse mudar algo apenas diria para ter mais aulas assim*”, ressignificando o “assim” como aulas mais corporificadas que abrem espaços para afecções que aumentem a potência de existir dos alunos. Aulas que permitam que nos vejamos de forma una e integrada, pois entendo que corpo e mente são dois atributos de uma única e mesma realidade, no sentido de que o corpo é essencial ao crescimento da mente assim como a mente é primordial à preservação do corpo.

✍ Para além dos aspectos linguísticos

Revisitando a emergência de Somerville (2007), abro este item para tecer considerações a respeito dos momentos de afecção que emergiram entre meu orientador e mim.

Na primeira aula em que abordamos o LCA, Ruberval explicou que o médico faz uso do “toque no ombro para dizer: *vai ficar tudo bem*” e estabeleço uma relação entre esse momento como uma afecção que emergiu da relação entre pesquisadora e orientador.

Entendo, a partir de Spinoza (2009), que nossas percepções, e as ideias que delas decorrem, estão ligadas ao modo pelo qual nosso corpo é afetado e constituído pelos encontros que temos com o mundo exterior. Cabe ressaltar que Spinoza defendeu e conceituou corpo no sentido da corporeidade em todas as dimensões, a saber, física, sensorial, afetiva, emocional.

Outros bons encontros aumentaram positivamente minha potência de escrever esta tese e persistir no meu ser pesquisadora. Inicialmente com “seu trabalho vai ficar bom” e, também, no e-mail que recebi com “Está ficando muito bom”. Revozeando Lenoir (2019), esse contentamento do corpo faz aumentar minha potência em todas as dimensões.

Sobre meu processo de me tornar/ser pesquisadora, entendo que Ruberval evidenciou que também foi afetado e tivemos encontros adequados que convinha a nossa natureza, pois, foi firme e paciente, não me “conduzindo”, mas propiciando encontros teóricos e dando espaço para que a maturidade característica de pesquisadores, de forma alegre e ativa nos termos de Spinoza, aos poucos aflorasse durante o percurso que tivemos/temos.

Novamente recorro a Lenoir (2019, p.100) por entender que essa postura mostrou que “usar das coisas e obter prazer tanto quanto se pode é próprio de um homem sábio”, para evidenciar nossos bons encontros e desmistificar que fazer pós-graduação não implica, necessariamente, em um processo árduo, sofrido e doloroso por si só.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, M. S.; ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. Letramentos Literários e Translinguagem entre as Ruas e as Escolas Do Sul Global: O Slam Interescolar Como Prática Enativo-Performativa Decolonial. **Trabalhos Em Linguística Aplicada**, v. 60, p. 626-644, 2021. Acesso em: 05 jun/2022.

ADAMI, E. Multimodality. In: GARCIA, O.; FLORES, N.; SPOTTI, M. **The handbook of language and society**. Oxford: Oxford University Press, 2017.

ADEN, J.; ESCHENAUER, S. Translanguaging: an enactive-performative approach to language education. In: BRADLEY, J.; MOORE, E.; SIMPSON, J. **Translanguaging as transformation: the collaborative construction of new linguistic realities**. Bristol: Blue Ridge, 2021.

AHMED, A.; MORGAN, B.; MACIEL, R. F. Feeling our Way: A Trioethnography on Critical Affective Literacy for Applied Linguistics. **Caleidoscópio**. São Leopoldo, p. 538-552. dez. 2021. Disponível em: <https://www.revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/23796>. Acesso em: 14 abr. 2022.

Ahmed, S. **The Cultural Politics of Emotion**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2004b.

ALBARES, R. S. S. **Processo de construção de sentidos, afetividade e multissensorialidade na formação inicial de estudantes de letras**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso. Cáceres: UNEMAT, 2021.

ALMEIDA, M. C. X. Ensinar a condição humana. In: **Eccos Revista Científica**, dezembro, vol. 2, n. 2, p. 9-26. Centro Universitário Nove de Junho, São Paulo, 2000. Disponível em: <<https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/222/218>>. Acesso em: 24 de novembro de 2022.

AMARAL, A. Autoetnografia e inserção online. O papel do “pesquisador-insider” nas práticas comunicacionais das subculturas da Web. **XVII COMPÓS**. São Paulo: Biblioteca da Associação Nacional dos Programas de Pós Graduação em Comunicação, 2008. Disponível em: http://www.compos.org.br/data/biblioteca_315.pdf

AMSLER, M. Affective literacy: Gestures of reading in the later Middle Ages. **Essays in Medieval Studies**, 18(1), 83–110. doi:10.1353/ems.2001.0001, 2001.

ANACHE, A.; DIAS, N.; MACIEL, R. Pedagogia Translúgüe no ensino de ciências com estudantes surdos. **Ensino e Tecnologia em Revista**. v. 7, n. 1, p. 312-325, jan./abr. 2023.

ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ANWARUDDIN, S. M. Why critical literacy should turn to ‘the affective turn’: making a case for critical affective literacy. **Discourse: Studies In The Cultural Politics Of Education**. Toronto, p. 381-396. abr. 2016. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01596306.2015.1042429>. Acesso em: 14 mar. 2020.

ANWARUDDIN, S. Translanguaging as transformative pedagogy: toward a vision of democratic education. **Rev. Bras. Linguíst. Apl.**, v. 18, n. 2, 2018.

ASCENZI-MORENO, L., ESPINOSA C. M. “Opening up Spaces for Their Whole Selves: A Case Study Group’s Exploration of Translanguaging Practices in Writing.” **NYS Tesol Journal**, vol. 5, no. 1, 2018, pp. 10-29.

BARROS, S., et. al. Changeling Monolingual ways of looking at multilingualism: insights for curriculum development in teacher preparation. **Journal of language, identity and education**, jun. 2020.

BERGMANN, J.; SAMS, A. **Flip your classroom**: reach every student in every class every day. USA: ISTE, 2012.

BLACKLEDGE, A.; CREESE A. **Multilingualism**. London: Continuum, 2010.

BLACKLEDGE; A.; CREESE, A. Translanguaging and the body. **International Journal of Multilingualism**. Vol. 14, n. 3. Routledge Taylor and Francis Group, 2017.

BONDY, J.; JOHNSON, B. Letramento Crítico Afetivo: um apelo à ação em uma administração de Trump. **Action in Teacher Education**, 42 (4): 354-367. DOI: 10.1080/01626620.2019.1675200, 2020.

BRITZMAN, D. **Practice makes practice: A critical study of learning to teach**. Albany, NY: State University of New York Press, 1991.

BUSCH, B. The linguistic repertoire revisited. **Applied Linguistic**, 2012.

CANAGARAJAH, S. Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy. **Applied Linguistics Review**, De Gruyter, v. 2, p. 1-28, 2011.

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**, v. 39, n. 1, p.31– 54, 2017.

CLOUGH, P. T. “Introduction”. In **The Affective Turn: Theorizing the Social**, edited by Patricia Ticineto Clough with Jean Halley, 1–33. Chapel Hill, NC: Duke University Press, 2007.

COLE, D. Explorations of affective literacy amongst middle school English teachers. **Literacy Learning: the Middle Years**, v.16, n. 3, p.44-56, 2008. Disponível em: https://search.informit.org/toc/1_11/16/3. Acesso em: 04 fev. 2022.

CORSINI, C. **Internacionalização como prática local**: telecolaboração UEMS (Brasil) - Glendon College/York University (Canadá) e a formação de professores de Língua Inglesa. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Campo Grande; UEMS, 2019.

COUCEIRO, L.A.; ROSISTOLATO, R. Etnografia e tempo nos estudos educacionais. **Ilha Revista de Antropologia**, Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 51–73, 2022. DOI: 10.5007/2175-8034.2022.e82327. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/82327>. Acesso em: 04 set. 2023.

CREALY, I.; KIRK, R.; OLLERHEAD, S. “Writing like a health scientist”: a translingual approach to teaching text structure in a diverse Australian classroom. **Australian Journal of Applied Linguistics**, vol. 3, n. 1. Castledown, 2021.

DELEUZE, G. **Espinosa Filosofia Prática**. São Paulo: Editora Escuta, 2002.

DELEUZE, G. **Jamais interprete, experimente**. Disponível em: <https://citacoes.in/citacoes/607341-gilles-deleuze-jamais-interprete-experimente/>. Acesso em: 22 Jul. 2021.

DELEUZE, G. L’Affect et l’Idée. In: **Gilles Deleuze explique Spinoza**. Vincennes, 1978-1981. Disponível em: www.webdeleuze.com. Acesso em: 16 ago. 2022.

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.

DENZI, N. K. **The elephant in the living room**: or extending the conversation about the politics of evidence. Los Angeles: SAGE Publications, 2009.

DUBOC, A. P. Letramento crítico nas brechas da sala de línguas estrangeiras. In: TAKAKI, N H.; MACIEL, R. F (Orgs.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. Campinas: Pontes, 2015a. p. 209-229

DUBOC, A. P. M. **Atitude Curricular**: Letramentos Críticos nas brechas da formação de professores de inglês. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês do Departamento de Línguas Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo: USP. 2012. 246 f.

GARCIA, O. **Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective**. Malden, MA, and Oxford: Basil/Blackwell, 2009.

_____. Language spread and its study in the 21st century. In: KAPLAN, R. (ed.). **Oxford handbook of applied linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2011. pp. 398-411.

_____. The curvas of translanguaging. **Translation and Translanguaging in Multilinguals Context**. Vol. 5, n° 1. John Benjamin Publishing Company, 2019.

_____. Foreword: co-labor and re-performances. *In*: BRADLEY, J.; MOORE, E.; SIMPSON, J. (orgs). **Tranlanguaging and transformation: the collaborative construction of New Linguistic Realities**. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, 2020.

GARCÍA, O., FLORES, N., E WOODLEY, H. Transgressing monolingualism and bilingual dualities: Translanguaging pedagogies. In A. Yiakoumetti (ed.), **Harnessing linguistic variation to improve education**. Bern: Peter Lang, pp. 45-75, 2012.

GARCIA, O., WEI, Li. **Translanguaging. Language, Bilingualism and Education**. London: Palgrave Macmillan, 2014.

GARCIA, O.; KLEIFGEN, J. Translanguaging and Literacies. **Reading Research Quaterly**, n° 0, vol. 0. Internacional Literacy Association, 2019.

GARCÍA, O.; LEIVA, C. Theorizing and Enacting Translanguaging for Social Justice. *In*: Blackledge A., Creese A. (eds) **Heteroglossia as Practice and Pedagogy**. Educational Linguistics, vol 20. Springer, Dordrecht, 2014.

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

GARCIA, O.; OTHEGUY, R.; REID, W. Clarifying Translanguaging and destructing named languages: a perspective from linguistics. **Applied linguistics review**, vol. 6, n. 3. 2015.

GARCIA, O.; SYLVAN, C. Pedagogies and practices in multilingual classrooms: Singularities in Pluralities. **Modern Language Journal** 95(iii): 385-400, 2011.

GARCIA, O.; VOGEL, S. Translanguaging. *In* G. Noblit & L. Moll (Eds.), **Oxford Research Encyclopedia of Education**. Oxford: Oxford University Press, 2017.

GARCIA, O.; WELP, A. A pedagogia translíngue e a elaboração de tarefas na formação integral do educando brasileiro. **Ilha do Desterro**, v. 75, n° 1. Florianópolis, jan.abr/2022.

GOLEMAN, D. **Emotional intelligence**. New York, NY: Random House, 1995.

HERBELE, V. Linguística Aplicada, Multimodalidade e Multiletramentos. *In*: FINARDI, K. (et. al). Transitando e transpondo n(a) Linguística Aplicada. Campinas: Pontes Editores, 2019.

JANKS, H. Panorama sobre letramento crítico. *In*: JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. (Orgs.). Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas. Campinas: Pontes, 2016. p. 21-39.

KAWACHI, 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**. v. 25, nº 2. DOI: 10.5433/2237-4876.2022v25n2p36. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/46099>. Acesso em: 18 out. 2022.

KEEGAN, P. Critical affective civic literacy: A framework for attending to political emotion in the social studies classroom. **The Journal Of Social Studies Research**. Orlando, p. 15-24. jan. 2021. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0885985X20300310>. Acesso em: 01 ago. 2022.

KIRAMBA, L. K. Translanguaging in the Writing of Emergent Multilinguals. **International Multilingual Research Journal**, vol. 11, no. 2, pp. 115-130. University of Nebraska, Faculty Publications: department of Teaching, Learning and Teacher Education, 2017.

KOCK, K. F.; GODOI, C. K.; LENZI, F. C. Discussão e prática da autoetnografia: um estudo sobre aprendizagem organizacional em uma situação de catástrofe. **Revista Gestão Organizacional**, v. 5, n. 1, p. 92, jan-jun, 2012.

KRESS, G. **Literacy in the new media age**. London: Routledge, 2003.

KUMARAVADIVELU, B. **Cultural Globalization and Language Education**. New Haven, CT: Yale University Press, 2008.

LEMKE, J. **Feeling and meaning: a unified framework**. Disponível em <http://www.jaylemke.com/feeling-meaning>. Acesso em: 10 Ago 2023.

LEANDER, K.; BOLDT, G. Rereading “A Pedagogy of Multiliteracies”: Bodies, Texts, and Emergence. **Journal of Literacy Research**, 45(1), 22–46, 2013. Disponível em <https://doi.org/10.1177/1086296X12468587>. Acesso em 18 set 2023.

LENOIR, F. **O milagre Espinosa: uma filosofia para iluminar nossa vida**. Trad. Marcos Ferreira de Paula. Petrópolis: Vozes, 2019.

LI W; ZHU H. Translanguaging Identities and Ideologies: Creating Transnational Space Through Flexible Multilingual Practices Amongst Chinese University Students in the UK. **Applied Linguistics**, v. 34, n. 5, p. 516-535, 2013.

LI, W. Translanguaging as a practical theory of language. **Applied Linguistics**, vol 39, Issue 1, Pages 9–30. Oxford: 2018.

MACEDO, R. S.; SÁ, S. M. M. A etnografia crítica como aprendizagem e criação de saberes e a etnopesquisa implicada: entrecimentos. **Currículo sem Fronteiras**, v.18, n.1, p.324-336, jan/abr. 2018. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/macedo-sa.pdf>. Acesso em 18 jul.2022. Acesso em 18 fev 2022.

MACIEL, R. F. Letramento crítico das políticas linguísticas e a formação de professores de línguas. *In*: Nara Hiroko Takaki; Ruberval Franco Maciel. (Org.). **Letramentos em Terra de Paulo Freire**. Campinas: Pontes, 2014a.

_____. 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.; BARBOSA, V. Letramento crítico nas aulas de língua portuguesa: discutindo processos de construção de sentidos. **Guavira Letras**. Três Lagoas: UFMS, v. 14, n. 28, p. 280-297, set./dez 2018a.

MACIEL, R.; BARBOSA, V. “Mas professora, imagem não é texto!”: as implicações dos multiletramentos nas aulas de língua portuguesa. **Revista de Letras Norte@mentos**. SINOP: Formação de professores e ensino, v. 11, n. 27, p. 115-128, out. 2018b.

MACIEL, R.; PEREIRA, F. As dinâmicas das linguagens para além das fronteiras linguísticas e semióticas: diálogos entre multimodalidades e translinguagens em contextos médicos. *In*: GOMES, N.; MACIEL, R.; BARBOSA, V. **Olhares sobre os textos: verbal e não-verbal**. Jornada 4. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2020.

MACIEL, R.; ROCHA, C. Dialogues on translingual research and practice: weaving threads with Suresh Canagarajah’s views. **Revista X**, v.15, n.1, p. 07-31. Universidade Federal do Paraná, 2020.

MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. **Disinventing and Reconstituting Languages**. Clevedon: Multilingual Matters, 2007.

MARQUES, N. **Da formação continuada aos momentos de tensão em sala de aula de uma escola pública em Campo Grande -MS: uma perspectiva rizomática**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Campo Grande; UEMS, 2015.

MASSUMI, B. Prefácio. *In*: **Política de afeto**. Cambridge: Polity Press. Edição Kindle, 2015.

McKINNEY, C. **Language and Power in Pos-colonial schooling: ideologies in practice**. New York/London: Routledge, 2017.

MEGALE, A.; ROCHA, C. Translinguagem e seus atravessamentos: da história, dos entendimentos, e das possibilidades para decolonizar a educação linguística contemporânea. **D.E.L.T.A.**, vol. 39, n. 2, 2023.

MILLS, K. A. Sensory Literacies. *In*: MILLS, Kathy. **Literacy theories for the digital age: social, critical, multimodal, spatial, material and sensorial lenses**. New York: Multilingual Matters, 2016.

MILLS, K. A. **Literacy Theories for the Digital Age: social, critical, multimodal, spatial, material and sensory lenses**. Bristol: Multilingual Matters, 2015. 257 p.

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. **Oficina de Linguística Aplicada: A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

_____. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. *In: ROCA, R. C. P. P. (Org.). Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009.

MONTE MÓR, W. ‘Multi’, ‘Trans’ e ‘Plural’: discutindo paradigmas. *In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.) Letramentos em terra de Paulo Freire*. Campinas: Pontes, 2015

_____. Multimodalidades e Comunicação: antigas novas questões no ensino de línguas estrangeiras. **Revista Letras & Letras**, v. 26, n. 2, 2010, p. 469-476.

MONTE MÓR, W. Multimodalidades e comunicação: antigas novas questões no ensino de línguas estrangeiras. **Letras e Letras**. Uberlândia: UFU, v. 16, n. 2, p. 469-476, jul./dez. 2010.

MORENO, L. **Leveraging the ‘Learning Edge: translanguaging, teacher agency and assessing emergent bilingual’s reading**. S.d/ s. editora, 2018.

MORGAN, A.; RAFI, A. Translanguaging and academical writing: possibilities and challenges in English-only classroom. *In: ODERMAN, W. (org.). Creating a transnational space in the first year writing classroom*. Wilmington: Vernon Press, 2021.

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.

OLIVEIRA, D. M. T. **Etnografia em Pesquisa de Mercado**. São Paulo: curso ABEP, 2008.

OTHEGUY, R., GARCÍA, O., & REID, W. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. **Applied Linguistics Review**, 6, 281–307.

OTT, B. L. Affect in Critical Studies. **Oxford Research Encyclopedia Of Communication**. Oxford, p. 01-26. ago. 2017. Disponível em: https://www.academia.edu/34096680/Affect_in_Critical_Studies. Acesso em: 22 jun. 2022.

PENNYCOOK, A. Translanguaging and semiotic assemblages. **International Journal of Multilingualism**, v. 14, n. 3, p. 269–282, 2017.

POZA, L. Translanguaging: definitions, implications, and further needs in burgeoning inquiry. **Berkeley Review of education**. Vol 6, n. 2. 2017.

PREDIGER, A.; KERSCH, D. Usos e desafios da multimodalidade no ensino de línguas. *Revista Signo*. Santa Cruz do Sul: UNISC, v. 48, n. 64, p. 209-277, jan./jun. 2013.

ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. Língua Estrangeira, Formação cidadã e tecnologia: ensino e pesquisa como participação democrática. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. **Língua Estrangeira e Formação Cidadã: Por entre Discursos e Práticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

_____. 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**. p.117-144. Campinas: Pontes, 2019.

SEMBIANTE, S. Translanguaging and the multilingual turn: epistemological reconceptualization in the fields of language and implications for reframing language in curriculum studies. **Curriculum inquiry**. Vol. 46, n. 1, 2016.

SÉVÉRAC, P. Conhecimento e afetividade em Spinoza. In: MACHEN, E. **O conhecimento como o mais potente dos afetos**. Trad. SANTIAGO, H. 2009. Disponível em: <https://www.unifal-mg.edu.br/humanizacao/wp-content/uploads/sites/14/2016/12/Pascal-Severac.pdf> . Acesso em: 22 Mar. 2021.

SOMERVILLE, M. Postmodern emergence. **International Journal Of Qualitative Studies In Education**. Londres, p. 225-243. mar. 2007. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09518390601159750?scroll=top&needAccess=true>. Acesso em: 01 abr. 2019.

SOMERVILLE, M. The critical power of place. In: SR Steinberg & GS Cannella (eds), **Critical Qualitative Research Reader**. p. 67-81. New York: Peter Lang, 2012.

SOMERVILLE, M. Waiting in the chaotic place of unknowing: articulating postmodern emergence. **International Journal of Qualitative Studies in Education**. 21:3, p. 209-220, 2008.

SPINOZA, B. **Ética**. 2. ed. São Paulo: Autêntica, 2009.

TAKAKI, N. H. Da metodologia de pesquisa em letramentos e sociedade para a ética: implicações na formação continuada da comunidade científica. **Polifonia**, Cuiabá, MT, v. 19, n. 25, p. 87-110, jan/jul, 2012.

THOMAS, J. **Doing Critical Ethnography**. Newbury Park: Sage, 1993.

SMITH, L.; WETHERELL, M.; CAMPBELL, G. (Eds) **Emotion, affective practices, and the past in the present**. Oxon and New York: Routledge, 2018.

YIP, J.; GARCÍA, O. Translinguagens: recomendações para educadores. **Iberoamérica Social: revista-red de estudios sociales**, ano 5, n. IX, p. 164 – 177, 2018. Disponível em: <https://iberoamericasocial.com/translinguagens-recomendacoes-educadores>. Acesso em: 14 mar. 2020.

ZEMBYLAS, M. Theory and methodology in researching emotions in education. **International Journal Of Research & Method In Education**. London, p. 57-72. mar. 2007. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/249021963_Theory_and_methodology_in_researching_emotions_in_education. Acesso em: 27 jul. 2020.