

Afeto, diálogo e crítica em leituras sobre as diversidades: relato de um exercício

Francisco de Assis

Doutor em Comunicação Social. Foi bolsista do Programa Nacional de Pós-Doutorado da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (PNPD/Capes). Professor do curso de Jornalismo da Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM).

E-mail: francisco@assis.jor.br

Resumo: O artigo relata uma experiência didática denominada “Literaturas das Diversidades”. Apoiados nos pressupostos de Paulo Freire e de Cremilda Medina, que nos estimularam a adotar o afeto como elemento pedagógico fundamental, propusemos a estudantes de comunicação e de áreas afins uma atividade de leitura crítica de obras que versam sobre o amplo conjunto das diversidades, compreendendo todo e qualquer grupo minorizado e sub-representado. O trabalho se mostrou criativo porque não se resumiu a análises individuais dos livros escolhidos, mas incorporou a partilha das percepções entre colegas, momento em que, dialogicamente, puderam exercer lugares de fala e de escuta. Entendemos tal proposta como apreciação bivalente, isto é, do texto e da própria existência – e/ou da existência de outrem –, combinados como forma de repensar a situação de quem é historicamente lançado à margem do mundo social.

Palavras-chave: diversidades; leitura crítica; pedagogia dos afetos; dialogia; emancipação.

Abstract: This article reports on a pedagogic experience called “Literatures of Diversities”. Based on works by Paulo Freire and Cremilda Medina, who encouraged us to adopt affection as a fundamental pedagogical element, communication studies students and those from other related fields were invited to perform critical readings of works on diversities, including any and all minority and underrepresented groups. The proposal proved to be creative by abandoning an individual analysis in favor of perceptions shared among colleagues, moment in which they could dialogically exercise speaking and listening positions. This bivalent appreciation of the text and one’s own existence – and/or the existence of others – is combined in a process of reframing the situation of those who have historically been pushed to the margins of the social world.

Keywords: diversities; critical reading; pedagogy of affection; dialogism; emancipation.

✦ À memória de Olga Rodrigues Nunes de Souza (1950-2023): ex-aluna da ECA-USP, que fez da educação um critério de vida

Recebido: 22/08/2023

Approved: 04/10/2023

1. DIVERSIFICANDO HORIZONTES

Temática transversal ao ensino de comunicação – aliás, não só a esse campo, mas especialmente a ele –, as diversidades constituem terreno fértil para a reflexão tanto *stricto* quanto *lato sensu*. O nível estreito corresponde a assimilar de que se trata tal demanda da contemporaneidade, que lugar ocupa na democracia e de que maneira é necessária para o exercício de uma cidadania plena. No nível largo, situam-se confluências dos muitos aspectos que a noção de diversidades abarca – e que, no caso do campo comunicacional, implicam repensar modos de produção já estabelecidos, viciados, e a partir daí pensar alternativas que deem conta de narrar a multiplicidade de experiências da coletividade.

No trânsito entre essas duas dimensões, há um elemento fundamental, principalmente quando tratamos da educação: o afeto. É esse o fio que alinhava as possibilidades de apreensão das diversidades e a busca por projetá-las em horizontes formativos e da prática. Consiste numa espécie de amálgama do contexto de ensino-aprendizagem, ultrapassando interesses institucionais e alcançando o diálogo *afeto* a estudantes, de modo a tornar conhecimentos de diversas naturezas algo próximo e com sentido. Tece, assim, relações entre saber acumulado – repertórios de distintas matrizes – e pessoas em formação. O resultado é, sem dúvida, o estímulo a alunas, alunes e alunos a apreenderem ideias criticamente e a reconhecerem-nas em suas próprias existências, estimulando-lhes, a partir daí, a incorporar certas problematizações em suas atividades – primeiro, experimentais, e, posteriormente, profissionais. Porque, no fundo, é isso que se espera ao arejar o pensamento.

Aqui, assumimos as diversidades como elemento inserido na essência de uma formação libertadora, que reivindica revisão nos modos como a leitura do mundo é proposta em sala de aula, garantindo a formação de sujeitos autônomos, agentes da própria libertação. Nossa postura é notadamente freireana e encontra respaldo na “investigação temática” ou “do tema gerador” – por vezes encontrada sob o rótulo “abordagem temática” –, a que busca situar ideias nos devidos processos históricos, nas condições de (sobre)vivências no mundo social. Consiste mesmo, segundo o próprio Paulo Freire¹, em “propor aos indivíduos dimensões significativas de sua realidade, cuja análise crítica lhes possibilite reconhecer a interação de suas partes”. Sua relevância, nos lembram Jefferson da Silva Santos e Simoni Tormöhlen Gehlen², está em voltar atenção às “demandas dos sujeitos em situação de opressão” – que, no caso das diversidades, consistem em pessoas pertencentes a grupos minorizados e sub-representados –, de modo a desenvolver “uma consciência ético-crítica que lhes permite vislumbrar soluções para as demandas negligenciadas historicamente pelo sistema hegemônico, tendo como base valores como respeito, solidariedade, cooperação, coprodução e coaprendizagem”.

Igualmente nos inspiramos no pensamento de Cremilda Medina³ e em suas articulações sobre o que tem chamado de “signo da relação”, que supera

1. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 85. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023. p. 134.

2. SANTOS, Jefferson da Silva; GEHLEN, Simoni Tormöhlen. As relações teórico-metodológicas entre Freire e Dussel e suas contribuições para uma práxis axiológico-transformadora. **Pro-Posições**, Campinas, v. 33, 2022. p. 23-24.

3. MEDINA, Cremilda. **O signo da relação: comunicação e pedagogia dos afetos**. São Paulo: Paulus, 2006. p. 21, 31, 158.

os conservadores signos da difusão, da divulgação e da transmissão e que se ancora no afeto. Para a autora⁴, “*estar afeto a*” permite nos abirmos ao que nos circunda, e em termos educacionais coloca seus partícipes em uma fecunda “interação social criadora”, que atinge conhecimentos em conjunto, no acesso mútuo. Se esse signo mais democrático não se formula em aulas expositivas – porque requisita, como sua própria nomenclatura sugere, estabelecer relações, trocas intersubjetivas –, há de se conceber a educação que se pretende emancipatória⁵ como espaço em que professoras/professores e alunas/alunes/alunos se põem afetos às realidades *uns des outres*, alcançando-as no ato de aprender.

Não desejamos mediar conhecimentos distanciados das vivências de estudantes que frequentam nossas aulas, mesmo porque compreendemos serem pessoas que precisam participar ativamente do processo de aprendizagem – portanto, terem espaço para expressar suas subjetividades, fazendo delas uma ponte entre o vivido e o que lhes é ensinado. Freire e Medina iluminam essa opção pedagógica porque suas considerações se adequam muito bem à situação de grupos marcados por cortes como classe, gênero, etnia, raça, sexualidade, desenvolvimento atípico, biopolíticas do corpo etc. Como diremos à frente, o que temos proposto é uma combinação entre leituras de textos e leituras de si, ampliando repertórios que possam servir como ponto de intersecção entre o ser e o agir (social e profissional). Almejamos, assim, a formação ético-crítica de que falam Santos e Gehlen, citados há pouco.

O relato aqui apresentado se dedica a discutir meandros e desdobramentos de um exercício de leitura reflexiva de livros que exploram temáticas relacionadas a grupos minorizados e sub-representados, proposto a estudantes matriculada/e/os na disciplina Mídias, Narrativas e Diversidades, que ministramos, como unidade curricular eletiva, em cursos de graduação circunscritos à área da comunicação social – com abertura a outros também das ciências humanas –, entre o segundo semestre de 2022 e o primeiro de 2023⁶. Os procedimentos relacionados a tal atividade serão descritos em momento oportuno do texto, subsidiando a discussão central. Antes, porém, é preciso percorrer as questões das diversidades e do afeto, para melhor ancorar o modelo de educação defendido e pavimentar o terreno no qual a atividade se desenvolveu.

2. PENSAR PLURAL

Quando nos deparamos com a disciplina tomada como base para esta reflexão, seu nome, com os termos todos no plural, causou-nos certo estranhamento, porque é mais comum falarmos em “diversidade”, singularizando suas extensões. A inquietação, no entanto, logo se desfez, dando lugar a uma concordância. Se estamos tratando de possibilidades além das tradicionalmente engendradas pela ideologia dominante, é oportuno tratar de *diversidades*, propondo um pensar plural sobre seres sociais e seus lugares no mundo. Trata-se

4. Idem. **A arte de tecer afetos**: signo da relação 2 – cotidianos. São Paulo: Casa da Serra, 2018. p. 11.

5. ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

6. Embora estejamos lotados no curso de Jornalismo, a oferta da eletiva se estendeu a outros cursos. Aproveitamos a oportunidade para agradecer à profa. Cicélia Pincer Batista, que propôs a disciplina e a ministrou primeiro, tendo aplicado exercício semelhante, a partir do qual desenvolvemos a proposta ora discutida. Fundamental, para além da própria formulação da ementa que sustenta a disciplina, foi a troca generosa de experiências, o que nos inspirou a estabelecer estratégias de ensino.

de olhar para a multiplicidade de sua própria noção, a exemplo do que reconhecem Aline Mendonça Fraga, Renato Koch Colomby, Catia Eli Gemelli e Vanessa Amaral Prestes⁷.

Ponto de partida para contemplar as diversidades é posicioná-las opostamente a enquadramentos restritos, isto é, a visões limitadas sobre as possibilidades da vida. Veja-se, por exemplo, a defesa da família nuclear tradicional como única possibilidade legítima de arranjo parental. Tomada como bandeira por vozes conservadoras⁸, é antítese das formas múltiplas de união entre pessoas já verificadas no mundo social, fazendo do padrão normativo o critério para definir existências. Não redundando em mero alinhamento a uma hegemonia, mas em projeto de poder que, em última análise, quer determinar quem pode e quem não pode *ser*.

O que tomamos como parâmetro de ensino privilegia justamente quem é submetido a apagamentos e silenciamentos. Rejeita a redução da complexidade e se atém a pessoas que enfrentam desigualdades, preconceitos e baixa representatividade, de modo a transferi-las de sua cancha periférica para o centro das discussões, oferecendo-lhes o protagonismo devido e evidenciando as muitas possibilidades que, no curso do tempo, foram sendo impedidas de figurar entre as pautas de primeira ordem. Projeto político que são, as diversidades precisam de ações afirmativas para se sustentar, entre as quais o reforço de narrativas em que pessoas vulnerabilizadas possam exercer seu “lugar de fala”. Junto com Djamila Ribeiro⁹, compreendemos que “falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir. Pensamos lugar de fala como refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes consequente da hierarquia social”.

Lugar de fala significa condição para as diversidades se fazerem ouvir e se contrapõe às narrativas oficiais – que as borraram de suas linhas ou lhes reservaram versões limitadas e estereotipadas sobre seu papel na História. A pluralidade aqui defendida intenta recuperar um pouco do muito que se perdeu a respeito das dissidências do sistema dominante, fazendo notar que as construções sociais são bem mais que aquelas apresentadas pelo discurso hegemônico, desviado da alteridade, que não reconhece no “outro” – *em outre* – um ser igual e lhe imputa um rótulo de estranheza, estereotipado.

Com razão, Ecléa Bosi¹⁰ destaca que, “no processo de estereotipia, os padrões correntes interceptam as informações no trajeto rumo à consciência”. Há, em tal sentido, uma tendência a sujeitar horizontes potencialmente amplos a ideias preconcebidas. O perigo desse movimento é que ele aprisiona complexidades em reduções incapazes de traduzi-las, retendo subjetividades constitutivas das identidades de certos grupos e de indivíduos que os integram. “O repouso no estereótipo, nas explicações dadas pelo poder, conduz a uma capitulação da percepção e a um estreitamento do campo mental”¹¹ – um instrumento que tolhe a condição humana, atingindo sua dignidade.

Os estereótipos operam em desfavor dos grupos constitutivos das diversidades. “O problema”, diz Chimamanda Ngozi Adichie¹², “não é que sejam mentira,

7. FRAGA, Aline Mendonça; COLOMBY, Renato Koch; GEMELLI, Catia Eli; PRESTES, Vanessa Amaral. As diversidades da diversidade: revisão sistemática da produção científica brasileira sobre diversidade na administração (2001-2019). *Cadernos EBAPE.BR*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, 2022.

8. BIROLI, Flávia. A reação contra o gênero e a democracia. *Nueva Sociedad*, Buenos Aires, n. especial 2019, 2019.

9. RIBEIRO, Djamila. *Lugar de fala*. São Paulo: Jandaíra, 2021. p. 64.

10. BOSI, Ecléa. Entre a opinião e o estereótipo. *Novos Estudos*, São Paulo, n. 32, 1992. p. 113.

11. *Ibidem*. p. 114.

12. ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. p. 26.

mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história”. Ao nos alertar sobre o perigo da “história única”, a escritora sinaliza que esse discurso homogeneizado, tomado como parâmetro em várias sociedades, distorce as percepções sobre realidades múltiplas, ao atribuir a todas uma mesma forma e, principalmente, ao eleger a perspectiva que merecerá destaque.

É assim que se cria uma história única: mostre um povo como uma coisa, uma coisa só, sem parar, e é isso que esse povo se torna. É impossível falar sobre a história única sem falar sobre poder. Existe uma palavra em igbo na qual sempre penso quando considero as estruturas de poder no mundo: *nkali*. É um substantivo que, em tradução livre, quer dizer “ser maior do que outro”. Assim como o mundo econômico e político, as histórias também são definidas pelo princípio *nkali*: como são contadas, quem as conta, quando são contadas e quantas são contadas depende muito de poder. O poder é a habilidade não apenas de contar a história de outra pessoa, mas de fazer que ela seja sua história definitiva. O poeta palestino Mourid Barghouti escreveu que, se você quiser espoliar um povo, a maneira mais simples é contar a história dele e começar com “em segundo lugar”. Comece a história com as flechas dos indígenas americanos, e não com a chegada dos britânicos, e a história será completamente diferente¹³.

Ao falar de sub-representação, estamos nos dirigindo a grupos que enfrentam uma série de obstáculos para alcançar direitos e visibilidade, bem como a revisão dos modos como foram e são registrados na História. É por isso que não abdicamos da dimensão política das diversidades – já dito –, porque se trata de compromisso com o coletivo, de lhe garantir a polifonia necessária para que conheçamos *outras* conforme os sentidos que atribuem a si, e não a partir do que quem está de fora de seu circuito acredita ser, de uma aproximação forjada e forçada, com visões de mundo próprias, carregadas de estereótipos – equivocadas, portanto.

O caminho para superar esses entraves é, de certo, o do ensino que preza pela crítica e se pauta pelo diálogo. Maria Aparecida Baccega¹⁴ reconhece que questionar processos redutores abre “possibilidades de uma educação cuja natureza seja o respeito à diversidade sociocultural, garantindo, desse modo, o convívio construtivo na diferença, através do diálogo e do respeito mútuo”. É a aprendizagem, propriamente dita, em detrimento da “pseudoaprendizagem”¹⁵. Caminho de transformação para que o “diferente” não seja motivo de temor, de desconforto e muito menos de enviesamentos a lhe considerar “exótico”. Urge que a diferença, régua das diversidades, seja aceita como *o normal*.

3. O AFETO COMO PEDAGOGIA PARA A EMANCIPAÇÃO

A combinação das perspectivas de Paulo Freire e de Cremilda Medina nos faz olhar com clareza para o afeto como instrumento pedagógico, necessário uma formação “que se dirige ao *ser mais*, à humanização”¹⁶. Educadoras e educadores não podem aderir à “educação bancária”, burocrática, que não considera as trocas humanas como parte do processo de ensino-aprendizagem.

13. Idem. p. 22-23.

14. BACCEGA, Maria Aparecida. O estereótipo e as diversidades. *Comunicação & Educação*, São Paulo, n. 13. 1998. p. 7.

15. MEDINA, Cremilda. *O signo...* Op. cit., p. 173.

16. FREIRE, Paulo. *Pedagogia...* Op. cit., p. 104.

É preciso abertura para a “transformação pedagógica perante o mistério da personalidade humana”¹⁷.

O contemporâneo, com toda a sua complexidade e todas as contradições que o marcam, exige aproximações para os enfrentamentos que se impõem. Vladimir Safatle¹⁸, a partir do exame da filosofia, percebe o afeto como força política, advinda de um sentimento coletivo de desamparo – não no sentido de “melancolia social”, mas de “condição para o desenvolvimento de certa forma de coragem afirmativa diante da violência provocada pela natureza despossessiva das relações intersubjetivas e pela irreducibilidade da contingência como forma fundamental do acontecimento”. O “circuito dos afetos” opera, quando de forma politizada e consequentemente crítica, como vetor das relações que ambicionam a transformação social.

Faz sentido inserir o afeto no tratamento conferido às diversidades. Afinal, estamos lidando com parcelas oprimidas da sociedade, e dedicar-lhes o estudo propõe ser meio de combate, porque questiona criticamente sua condição, buscando mudar o *status quo*. E só o que nos desperta afeto é capaz de nos mobilizar. “A educação problematizadora, que não é fixismo reacionário, é futuridade revolucionária”, argumenta Freire¹⁹. “Daí que se identifique com o movimento permanente em que se acham inscritos os homens, como seres que se sabem inconclusos; movimento que é histórico e que tem o seu ponto de partida, o seu sujeito, o seu objetivo”.

A relação afetiva a que se referem tais pressupostos une os afins e os impulsiona a uma *práxis libertadora* – com reflexão e ação interagindo de forma solidária, e não uma em oposição a ou em detrimento de outra. Do ponto de vista pedagógico, a dialogia – debatida tanto por Freire quanto por Medina – indica a relação como porta aberta à formação de pensamento que se oriente pelo desejo de mudança.

Dissemos, no tópico anterior, que as diversidades demandam “lugar de fala”. Mas não só. É preciso também trabalhar e fazer valer o “lugar de escuta” de seus interlocutores. Por suposto, a dialogia oferece a conexão entre as “duas pontas”, porque prepara terreno para que opressores – e mesmo oprimidos pertencentes a outros grupos que também podem oprimir (por exemplo, homens gays que reproduzem a misoginia²⁰) – se coloquem em posição de escutar, a fim de rever suas ideias acerca das dominações que, consciente ou inconscientemente, endossam com discursos e atitudes. Vê-se aqui desenhado o afeto em seu estado ideal de ação: possibilidade de falar garantida pelo *estar afeto a*, mas também pelos sentimentos despertados por métodos de ensino atentos a esse movimento.

Considerar que os silenciados pelos processos históricos tenham espaço para dizer de si implica, portanto, em escuta “por parte de quem sempre foi autorizado a falar”, tal como adverte Ribeiro²¹. Processo incômodo, porque desestabiliza o hegemonicamente sabido, com suas narrativas “visam trazer conflitos necessários para a mudança. O não ouvir é a tendência a permanecer num lugar cômodo e confortável daquele que se intitula poder falar sobre os

17. MEDINA, Cremilda. *Arte...* Op. cit., p. 22.

18. SAFATLE, Vladimir. *O circuito dos afetos: corpos políticos, desamparo e fim do indivíduo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. p. 55.

19. FREIRE, Paulo. *Pedagogia...* Op. cit., p. 102-103.

20. MORAES, Fabiana. Homens gays e misoginia: chega de ignorarmos esse problema. *Intercept Brasil*, 2 ago. 2023. Disponível em: <https://www.intercept.com.br/2023/08/02/homens-gays-nao-da-mais-para-ignorar-misoginia-entre-eles/>. Acesso em: 2 ago. 2023.

21. RIBEIRO, Djamilia. *Lugar...* Op. cit., p. 78-79.

outros, enquanto esses *outros* permanecem silenciados”. Trazer a questão para o propósito de educar aspira, portanto, a transformações no bojo das diversidades, uma vez que estas sempre foram preteridas.

Evidentemente, a educação nem sempre é projeto libertário. Porém, estamos de acordo com Theodor W. Adorno²², que nos recorda que “a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas interessadas nessa direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contestação e para a resistência”. Esse pensamento está em linha com o de Freire e o de Medina, fazendo ver o compromisso demandado de professoras e professores para, muitas vezes, subverter ou agir nas brechas de sistemas educacionais subalternos à ideologia dominante. É dizer que educar não pode ser verbo conjugado em atendimento aos interesses dos donos dos meios de produção – muitos deles proprietários de estabelecimentos de ensino –, mas em um agir ético-crítico, insistimos, comprometido com grupos minorizados e sub-representados. O exercício descrito na sequência é exemplo desse comportamento – e, também insistimos, toma o afeto como mediação possível para contrapor projetos de dominação.

Vale notar ainda que a crítica adorniana²³ toca em ponto importante: “A exigência de emancipação parece ser evidente numa democracia”. Emancipar-se, sair de uma condição tutelada, é algo previsto no projeto político democrático e, ao mesmo tempo, é possível exatamente porque esse modo de organização social pressupõe a liberdade necessária para fazer valer o “esclarecimento” como alternativa humana à sua “autoincompatível minoridade” (aqui, Adorno se vale de pensamento esboçado por Immanuel Kant). Analisando detidamente nosso objeto de interesse, percebemos que as diversidades só existem socialmente, isto é, como parte de um modelo de sociedade, nos regimes democráticos, porque seus discursos e suas narrativas precisam de abertura para que os modos diversos de existir deixem de se esconder em armários e guetos e sejam projetados no espaço público, para apreensão coletiva. A chave desse processo é a mobilização adequada do esclarecimento, uma vez que, nos diz a inspiração kantiana, pela voz de Adorno, o “estado de minoridade é autoincompatível quando sua causa não é a falta de entendimento, mas a falta de decisão e de coragem de servir-se do entendimento sem a orientação de outrem”. É necessária a autonomia do pensar e do agir. Da práxis.

Já se põe suficientemente claro que a emancipação tida como demanda da democracia e como finalidade da educação se alcança tão somente pela via do *afeto*, oposta à maneira burocrata. Vê-se aí o caminho para a mudança, e não somente do alunado. Por isso correta a ponderação de Medina²⁴: “O *signo da relação* só ocorre na interação criadora em que ambos se transformam: educador-educando e contexto da educação [...]. Como provocar e animar essa comunhão sem a experiência dos sentidos?”. Permitir – e incentivar – que as subjetividades do grupo em momento de aprendizagem sejam partilhadas, refletidas e incorporadas ao repertório do coletivo faz alcançar a atribuição

22. ADORNO, Theodor W. *Educação...* Op. cit., p. 200.

23. *Ibidem*, p. 185.

24. MEDINA, Cremilda. *O signo...* Op. cit., p. 161.

de sentidos que reposiciona os grupos minorizados no mundo social. É, enfim, o “afeto de coragem vindo da aposta na possibilidade de conversão da violência em processo de mudança de estado”²⁵ – expressão mais produtiva de sua mobilização em propostas educacionais.

4. LITERATURAS DAS DIVERSIDADES: LENDO TEXTOS E EXISTÊNCIAS

A disciplina Mídias, Narrativas e Diversidades, existente antes de a assumirmos, já pressupunha, em seu plano de ensino, uma atividade de resenha de livros que tocassem em temas condizentes ao seu eixo central. Mantivemos o que originalmente se estabeleceu, sob o título “Literaturas das Diversidades”, mas buscamos dar outro contorno à atividade. Não se tratava mais apenas da elaboração de um resumo crítico de obra escolhida, mas de pauta para exposição, igualmente crítica, da narrativa, de modo que estudantes pudessem contar sua experiência de leitura do texto e as relações que estabeleceram com a própria vida e/ou com a vida de *outres*.

Os livros que poderiam ser resenhados são os mais diversos, tanto em relação a seus temas quanto a seus gêneros literários. A partir de uma lista de sugestões – que incluía romances, livros-reportagens, pesquisas acadêmicas, biografias etc. –, a qual poderia ser complementada com outros títulos, estudantes tiveram liberdade para selecionar autor/texto com que dialogariam. Fizemos apenas duas recomendações: (1) a escolha deveria ser consciente e buscar elementos de identificação ou questões que desafiassem sua visão de mundo; e (2) considerando que o exercício buscava analisar *narrativas sobre diversidades*, era importante ter em vista que a resenha deveria considerar essa dimensão, isto é, reconhecendo na obra analisada os enredos, os personagens, as lições etc., relacionados direta e/ou indiretamente com o tema.

De certa maneira, está implícita nessa opção a muito conhecida advertência feita por Paulo Freire²⁶, a de que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, não podendo a última prescindir da primeira. Se aceitamos que “linguagem e realidade se prendem dinamicamente” e que “a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e contexto”, igualmente admitimos que tratar das diversidades é ato que necessita encontrar sentidos nas vivências de alunas, alunes e alunos. É sua leitura do mundo que constitui a ponte para a leitura dos livros, entremeando-as, dialogicamente.

Há também de se destacar que esse procedimento leva em conta os “temas geradores” antevistos na metodologia de Freire²⁷, e aqui são tomados como mecanismo para aproximar sujeitos em formação de saberes já constituídos. Não de forma expositiva, mas participativa. “Quanto mais assumam os homens uma postura ativa na investigação de sua temática, tanto mais aprofundam a sua tomada de consciência em torno da realidade e, explicitando sua temática

25. SAFATLE, Vladimir. *O circuito...* Op. cit., p. 55.

26. FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam*. 50. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 11.

27. FREIRE, Paulo. *Pedagogia...* Op. cit., p. 137.

significativa, se apropriam dela”. Ou seja, a apropriação ocorre no aprofundamento em temáticas que colocam as pessoas em confronto com sua própria realidade, instrumentalizando-as para questionar por que certas situações se configuram de determinadas maneiras. Esse convite à autonomia na escolha e ao pensar sobre si coaduna com a expectativa de emancipação já tratada.

Não obstante a primeira etapa – escolha, leitura e resenha de livros – já traga em si uma proposta bastante interessante, a mais importante, em nosso ver, foi a que acrescentamos a ela: as apreciações críticas sobre as obras, agora, seriam partilhadas, de modo que as questões levantadas nessa *leitura textual-existencial* fossem colocadas como pauta de diálogo, para formação de um pensamento coletivo. O resultado superou nossas expectativas. Primeiro porque ultrapassou o número de aulas que seriam dedicadas a esse fim, em razão de uma ampla adesão, tanto das exposições quanto das discussões geradas a partir delas. Depois porque alunas, alunes e alunos disseram coisas belíssimas a respeito de como se colocaram afetos aos textos e das costuras que conseguiram fazer. Casos, por exemplo, de uma aluna que se identificou com os contos de Conceição Evaristo contidos em *Olhos d'água*; de outra que reconheceu a potência dos livros de ficção científica de Ursula Le Guin para pensar questões de gênero; do aluno que compreendeu que *O avesso da pele*, de Jeferson Tenório, traduz a estrutura do racismo de modo exemplar; de outro que compreendeu melhor as demandas dos povos originários com Eliane Potiguara, em seu *Metade cara, metade máscara*; daquele que se sentiu provocado a pensar como lidamos com a diferença, ao se debruçar sobre *A metamorfose*, de Franz Kafka; e de outro que encontrou em *Com amor, Simon* – uma história “leve”, em sua avaliação –, de Becky Albertalli, o gancho para pensar a natureza política dos ataques às LGBTQIAPN+. A lista dessa experiência é extensa, e não cabe aqui pormenorizá-la; mas essas breves menções nos servem de ilustração sobre o que o trabalho em torno da tríade afeto-diálogo-crítica pode promover.

Importa reconhecer que essa atividade se valeu da metodologia laboratorial que Cremilda Medina²⁸ desenvolveu para seus cursos sobre narrativas da contemporaneidade. Nesse modo de conceber o ensino, três estágios se entrelaçam no desafio de mobilizar a sensibilidade em detrimento do já sabido. São elas: *dialogia* – “o ato emancipatório do *eu* que se encontra com o *tu*” –, *aprofundamento* – “sair do eu conformado para a curiosidade que envolve muitos outros eus”, afastando-se da “primeira realidade” e enriquecendo “a produção de sentidos da realidade simbólica” – e *narrativa dos afetos* – na qual especialmente destacamos “as leituras partilhadas em grupo e a troca de descobertas estilísticas dos narradores criados pelos autores fertilizam a oficina individual e logo se constatam mudanças substantivas nas narrativas” – no nosso caso, no próprio modo de discorrer sobre as questões muitas levantadas por meio da leitura das obras versadas nas diversidades.

Encontramos aí materializada a práxis da educação emancipatória, porque não se restringe a projetar em estudantes um conhecimento prévio – veja-se que não quisemos apenas que lessem certas obras e fizessem resenhas sobre elas

28. MEDINA, Cremilda. *Op. cit.*, p. 162-164.

–, mas, ao contrário, lhes dá voz para dizer sobre experiências e percepções, tornando-lhes construtores de conhecimento novo. Um conhecimento de mais qualidade, arriscamos a adjetivar, porque estreitamente vinculado às existências do alunado. Nosso percurso didático valoriza o *dizer mediado pelo afeto*, balizado pela reflexão, em detrimento do simples registro de exposições. Um *dizer junto* que respeita *lugares de fala e de escuta*, buscando, na *interação criadora*, o fio para tecer novo jeito de ver as dimensões da vida. O diálogo se pretende um *modus operandi* desse tipo de abordagem.

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciada, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo *pronunciar*. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la *para* os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra dos demais. O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu²⁹.

Igualmente vislumbramos nessa experiência o sentido de aprendizagem também sistematizado por Medina³⁰, que se desdobra em três etapas: (1) “ocorre uma mudança ou transformação interior e profunda”; (2) “essa mudança se processa em experiências pessoais e diretas com a realidade”; e (3) “essa transformação se revela em comportamentos, atitudes e ações”. A leitura crítica e a partilha não só possibilitam a estudantes se identificarem com o conteúdo abordado como também lhes ajudam a se reconhecerem como integrantes dos grupos minorizados. Ou, ainda, quando não pertencem a esses conjuntos, conseguem, com tal instrumento, mergulhar na realidade de *outras* e compreender, com empatia, os desafios que lhes são impostos. Os ganhos são muitos.

É evidente que esse processo também passa por conflitos – os quais, já foi advertido, devem ser enfrentados para ocorrer transformações³¹. Durante as partilhas, colegas tiveram a oportunidade de se alertar mutuamente sobre o uso inadequado de alguns termos, sobre o reforço despercebido de estereótipos – como brincadeiras (de mau gosto) em relação a sotaques – e mesmo sobre camadas que apenas o mergulho no texto não foi capaz de revelar (especialmente quando se tratava de estudantes não pertencentes a grupos minorizados). A interação, contudo, esteve longe de ser hostil ou indigesta. A medida do afeto tomada como parâmetro por *todes* se mostrou eficaz para a promoção de um diálogo respeitoso e atento ao desejo de mudar o mundo – a começar pela forma como o lemos e pela maneira como nele agimos.

29. FREIRE, Paulo. *Pedagogia...* Op. cit., p. 108-109.

30. MEDINA, Cremilda. *O signo...* Op. cit., p. 173.

31. RIBEIRO, Djamilia. *Lugar...* Op. cit., p. 78-79.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossa trajetória na docência do ensino superior, de mais de uma década e meia, não foram raros os momentos em que nos deparamos com o desinteresse de estudantes em relação a atividades propostas. Faltou-nos, nesses casos, um cuidado maior em aproximar as realidades em que se inserem e a articulação dos conteúdos. Ou, em outros termos, faltou-nos superar o “analfabetismo afetivo”³², reconhecido posteriormente e hoje em constante processo de revisão. Estamos agora cientes de que disso não se pode abdicar no processo de ensino-aprendizagem, principalmente quando o que está em pauta são questões tão significativas e urgentes de serem pensadas, com vistas à geração de mudanças. A mediação afetiva é, de fato, recurso para a interação criadora.

Não há dúvidas de que as diversidades precisam emergir em narrativas capazes de revelar suas potências e suas reivindicações. Exercitar lugares de fala e de escuta consiste em atender *criticamente* a esse pleito. Muito diferente do que pregam as vozes conservadoras que veem nessa ação uma espécie de vale das lamentações – quem nunca se deparou com alguém chamando o discurso dos grupos minorizados de “mimimi”? –, a proposta que endossamos revela-se oportuna porque emerge e redundante no ato de pensar – *pensar junto* – e, por isso mesmo, baliza a reflexão e a direciona ao agir. Utopia real do nosso tempo.

O cantor Lenine nos lembra, em uma de suas composições, que o mundo existe na diferença, na multiplicidade do que somos. A emancipação que desejamos, pela via da educação, precisa abraçar essa ideia como causa política, garantindo sua expressão e normalizando as diversidades (o oposto disso sucumbe ao conservadorismo e abre terreno para o fascismo – os últimos anos deixaram isso muito claro). E não nos parece haver melhor maneira de fazê-lo que *estar afeto a*. A tríade afeto-diálogo-crítica nos impulsiona a essa tarefa, que sabemos diuturna, pois inserida em democracias frágeis, nas quais nenhum direito conquistado é permanente³³ (insistimos: os últimos anos deixaram isso muito claro). Sem esse desejo de mudanças voltadas a reparar os erros da História e a não permitir sua repetição, traduzidas em práxis, só nos restaria perguntar com o poeta: “O que seria de nós?”.

Diversidade
(Lenine, 2010)

Foi pra diferenciar
Que Deus criou a diferença
Que irá nos aproximar
Intuir o que ele pensa

Se cada ser é só um
E cada um com sua crença
Tudo é raro, nada é comum
Diversidade é a sentença

32. MEDINA, Cremilda. *A arte...* Op. cit., p. 21.

33. FRANÇA, Michael. Ações afirmativas e o valor da diversidade são contestados nos EUA. *Folha de S.Paulo*, 31 out. 2022. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/michael-franca/2022/10/acoes-afirmativas-e-o-valor-da-diversidade-sao-contestados-nos-eua.shtm>. Acesso em: 2 nov. 2022.

O que seria do adeus
Sem o retorno?
O que seria do nu
Sem o adorno?

O que seria do sim
Sem o talvez e o não?
O que seria de mim
Sem a compreensão?

A vida é repleta
E o olhar do poeta
Percebe na sua presença
O toque de Deus
A vela no breu
A chama da diferença
...

A humanidade caminha
Atropelando os sinais
A história vai repetindo
Os erros que o homem traz

O mundo segue girando
Carente de amor e paz
Se cada cabeça é um mundo
Cada um é muito mais

O que seria do caos
Sem a paz?
O que seria da dor
Sem o que lhe apraz

O que seria do não
Sem o talvez e o sim?
O que seria de mim?
O que seria de nós?
...³⁴

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

BACCEGA, Maria Aparecida. O estereótipo e as diversidades. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 13, p. 7-14, 1998.

BIROLI, Flávia. A reação contra o gênero e a democracia. **Nueva Sociedad**, Buenos Aires, n. especial 2019, p. 76-87, 2019.

34. DIVERSIDADE. Intérprete e compositor: Lenine. In: LENINE.doc – Trilhas. Intérprete: Lenini. Rio de Janeiro: Casa 9, 2010. 1 CD, faixa 10.

BOSI, Ecléa. Entre a opinião e o estereótipo. **Novos Estudos**, São Paulo, n. 32, p. 111-118, 1992.

DIVERSIDADE. Intérprete e compositor: Lenine. In: LENINE.doc – Trilhas. Intérprete: Lenini. Rio de Janeiro: Casa 9, 2010. 1 CD, faixa 10.

FRAGA, Aline Mendonça; COLOMBY, Renato Koch; GEMELI, Catia Eli; PRESTES, Vanessa Amaral. As diversidades da diversidade: revisão sistemática da produção científica brasileira sobre diversidade na administração (2001-2019). **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p. 1-19, 2022.

FRANÇA, Michael. Ações afirmativas e o valor da diversidade são contestados nos EUA. **Folha de S.Paulo**, 31 out. 2022. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/michael-franca/2022/10/acoes-afirmativas-e-o-valor-da-diversidade-sao-contestados-nos-eua.shtml>. Acesso em: 2 nov. 2022.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. 50. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 85. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

MEDINA, Cremilda. **O signo da relação**: comunicação e pedagogia dos afetos. São Paulo: Paulus, 2006.

MEDINA, Cremilda. **A arte de tecer afetos**: signo da relação 2 – cotidianos. São Paulo: Casa da Serra, 2018.

MORAES, Fabiana. Homens gays e misoginia: chega de ignorarmos esse problema. **Intercept Brasil**, 2 ago. 2023. Disponível em: <https://www.intercept.com.br/2023/08/02/homens-gays-nao-da-mais-para-ignorarmos-misoginia-entre-eles/>. Acesso em: 2 ago. 2023.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Jandaíra, 2021.

SAFATLE, Vladimir. **O circuito dos afetos**: corpos políticos, desamparo e fim do indivíduo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SANTOS, Jefferson da Silva; GEHLEN, Simoni Tormöhlen. As relações teórico-metodológicas entre Freire e Dussel e suas contribuições para uma práxis axiológico-transformadora. **Pro-Posições**, Campinas, v. 33, p. 1-27, 2022.