



Diego Candido Abreu

**O inglês à flor da pele: investigando
a construção discursiva das experiências
afetivas em trajetórias de aprendizagem
de Língua Inglesa**

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação
em Estudos da Linguagem da PUC-Rio como requisito
parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras/Estudos
da Linguagem.

Orientadora: Profa. Adriana Nogueira Accioly Nóbrega

Rio de Janeiro
Março de 2018



Diego Candido Abreu

**O inglês à flor da pele: investigando
a construção discursiva das experiências
afetivas em trajetórias de aprendizagem
de Língua Inglesa**

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do grau de Mestre pelo Programa
de Pós-graduação em Estudos da Linguagem
da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão
Examinadora abaixo assinada.

Profa. Adriana Nogueira Accioly Nóbrega

Orientadora

Departamento de Letras – PUC-Rio

Profa. Inés Kayon de Miller

Departamento de Letras – PUC-Rio

Profa. Isabel Cristina Rangel Moraes Bezerra

UERJ

Profa. Monah Winograd

Coordenadora Setorial do Centro de Teologia
e Ciências Humanas – PUC-Rio

Rio de Janeiro, 22 de março de 2018.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, da orientadora e do autor.

Diego Candido Abreu

Graduou-se em Letras (Português/Inglês) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Faculdade de Formação de Professores (UERJ-FFP) em 2015. Foi bolsista CNPq durante toda a realização do Mestrado. Suas áreas de interesse compreendem Análise do Discurso, Linguística Aplicada e as pesquisas balizadas pelos preceitos da Psicologia Discursiva, Fenomenológica e Sociocultural voltadas para o contexto de ensino/aprendizagem e línguas.

Ficha Catalográfica

Abreu, Diego Candido

O inglês à flor da pele : investigando a construção discursiva das experiências afetivas em trajetórias de aprendizagem de língua inglesa / Diego Candido Abreu ; orientadora: Adriana Nogueira Accioly Nóbrega. – 2018.

267 f. ; 30 cm

Dissertação (mestrado)—Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 2018.

Inclui bibliografia

1. Letras – Teses. 2. Afeto. 3. Ensino/aprendizagem de inglês. 4. Linguística aplicada. 5. Perezhivanie. 6. Experiência. I. Nóbrega, Adriana Nogueira Accioly. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Letras. III. Título.

CDD:400

Dá-me, Senhor, um espírito aberto e compreensivo como aquele que concedeste a
Santo Alberto.
E também, como a ele, dá-me a graça de abarcar parte de teu mistério com minha
inteligência.
E que tudo isso me sirva para iniciar uma vida de oração constante e agradável em
tua presença.
Que Assim Seja. Amém.
(Oração a Santo Alberto Magno)

Para minha família – Estrela de Belém do meu céu.

Agradecimentos

A Deus, cuja luz sublime orientou meu caminho pelas macegas obscuras desta pesquisa. Que sua infinita Graça permita a quem quer que me dê a honra de ler este trabalho vislumbrar algum fio dessa luz, que até aqui tem me conduzido com tanta misericórdia.

Ao meu pai, Ricardo Curcio, que, mesmo sendo obrigado a abandonar seus estudos formais ainda na mais tenra infância, me ensinou as lições mais preciosas que tive em toda a minha vida: o amor à Pátria e a admiração pelo conhecimento. Que eu seja agraciado com a oportunidade de levar adiante o seu legado de nobreza de coração e grandeza de alma, pagando-lhe, ao menos em parte, todo o amor a mim dado de graça.

À minha querida mãe, Luiza Candida, por sua garra colossal, comparável apenas à sua graça, beleza e leveza de espírito. Mesmo distante, meu pensamento encontra-se sempre em consonância com o seu, como um acorde perfeito que reverbera em meio aos mares que nos separam.

À Joice, amor da minha vida e incansável companheira. Ao longo de toda esta caminhada extenuante, seu abraço sempre representou o firmamento mais sólido para os meus passos e seu sorriso, o combustível do meu ímpeto.

À minha tão amada Vó, Maria Curcio, pela memória de toda a sua doçura e seu carinho. Tenho certeza que sua luz, cansada de brilhar por entre as sombras deste mundo, encontrou morada feliz ao lado dos anjos que sempre adornaram sua cabeceira.

Às minhas irmãs, Elaine Viana e Eliane Gripp, musas inspiradoras desta investigação. Mais que um laço de sangue, uma corrente inquebrantável de afeto nos une, mesmo quando a geografia teima em tentar nos afastar.

À minha queridíssima Orientadora, Adriana Nóbrega, cuja inestimável sabedoria e infinita paciência me guiaram desde o início até a conclusão deste trabalho. Não há palavras suficientes para agradecer todo o carinho a mim ofertado durante o período que tive o privilégio de ser seu aprendiz.

A todas as Professoras e Professores que compõem o corpo docente do PPGEI pela incalculável riqueza a mim oferecida na forma de ensinamentos e vivências. Dentre todas essas grandes mentes e corações, gostaria de fazer uma menção especial à minha querida Professora Inés Miller, cuja genialidade afetuosa encheu de alegria toda a minha experiência ao longo dos últimos dois anos no PPGEI.

À minha eterna Professora Isabel Moraes Bezerra por sua sabedoria tão humana e seu carinho tão genuíno. Muito obrigado por toda a inspiração e apoio ao meu ingresso na vida acadêmica.

A todas (os) as (os) minhas queridas (meus queridos) colegas mestrando (as) e doutorando (as) do PPGEI, com quem compartilhei os últimos dois anos da minha vida.

Aos ilustríssimos professores Simone Belli e Derek Edwards que, dotados da gentileza característica dos grandes espíritos, responderam de forma paciente e elucidativa meus repetidos e-mails repletos de dúvidas, escambando a minha impertinência por uma generosidade exuberante.

Às minhas queridas amigas, Valentina Borodakova (*Валентина Бородакова*) e Maria Perepelkina (*Мария Перепелкина*), pela contribuição essencial nas traduções dos termos advindos da belíssima, porém enigmática (para mim), língua russa. *Большое спасибо!*

Às coconstrutoras desta pesquisa, “Lu”, “Dalva” e “Eliane”, cuja participação artificial neste trabalho o tornou possível. Muito obrigado por derramarem um pouco de suas tão cintilantes e belas almas neste escrito.

Ao CNPq e à PUC-Rio pelos auxílios concedidos, sem os quais este esforço investigativo se tornaria inalcançável.

Aos meus queridos amigos, cujos nomes omito com vistas a esquivar-me do cometimento de alguma injustiça de olvido, pela compreensão perante meu distanciamento nos últimos anos e por, mesmo sem a recíproca da minha atenção, manterem-se leais e carinhosos comigo.

Resumo

Abreu, Diego Candido; Nóbrega, Adriana Nogueira Accioly(orientadora). **O inglês à flor da pele: investigando a construção discursiva das experiências afetivas em trajetórias de aprendizagem de Língua Inglesa.** Rio de Janeiro, 2018. 267 p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

O presente trabalho tem como objetivo principal a geração de entendimentos sobre o(s) papel(eis) desempenhado(s) pelas emoções – ou, mais precisamente, pelas experiências emotivas - no processo de aprendizagem de língua inglesa, tendo como plataforma analítica a construção discursiva dessas experiências afetivas no solo da prática interacional. Visando subsidiar tal investigação, teço um diálogo entre a Psicologia de inclinação sócio-histórica (VYGOTSKY, 1994; AVERILL, 1985), a Psicologia Discursiva (WETHERELL, 1998) e a Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006). Como ferramental de análise do corpus investigado, articulo o instrumental teórico-analítico da Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1994) em seu diálogo com o Sistema de Avaliatividade (MARTIN; WHITE, 2005) com o modelo estruturante das narrativas proposto por Labov (1972). No que tange aos expedientes teórico-metodológicos que balizam esta pesquisa, me ancoro em uma visão (inter-)subjetivista e dialógica do processo de construção de conhecimento, sistematizada teoricamente no edifício da Epistemologia Qualitativa (GONZALEZ-REY, 1997). Foram realizadas três entrevistas em formato semiestruturado, cujo eixo temático centrava-se nas experiências dos participantes com a língua inglesa. As análises desses dados sugerem que, tal qual a inter-relação entre afeto e experiência preconizada por Vygotsky (2001), os expedientes avaliativos que saturam os excertos discursivos observados orientam o processo de construção discursiva das experiências emocionais, instituindo os balizamentos sobre os quais as narrativas iluminadas são erigidas.

Palavras-chave

Afeto; Ensino/Aprendizagem de inglês; Linguística Aplicada; *Perezhivanie*, Experiência.

Abstract

Abreu, Diego Candido; Nóbrega, Adriana Nogueira Accioly(advisor). **The English on the edge: investigating the discursive construction of the affective experiences in trajectories of English learning.** Rio de Janeiro, 2018. 267 p. Dissertação de Mestrado - Departamento de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

The main objective of this work is to generate understandings about the role(s) played by the emotion(s) – or, more precisely, by emotional experiences – in the process of teaching/learning English, taking the discursive construction of these affective experiences grounded on the interactional practice as an analytical platform. To support this investigation, in this research, a theoretical dialogue between Discursive Psychology (WETHERELL, 1998), Sociohistorical Psychology (VYGOTSKY, 1994; AVERILL, 1985) and Applied Linguistics (MOITA LOPES, 2006) is crafted. As a tool for analysis of the corpus here investigated, the theoretical and analytical framework of the Systemic-Functional Linguistics (HALLIDAY, 1994), in dialogue with the Appraisal System (MARTIN; WHITE, 2005), is articulated with the structural narrative model (LABOV, 1972). Regarding its theoretical and methodological aspects, this research is grounded on a (inter-)subjectivist and dialogical view of the process of knowledge construction, theoretically systematized in the Qualitative Epistemology (GONZÁLEZ-REY, 1997). Three semi-structured interviews have been conducted, having as a thematic axis the participants' experiences with the English language. Analyses of data suggest that, as well as the interrelationship between affect and experience preconized by Vygotsky (2001), the evaluative aspects of the discursive fragments guide the process of the discursive construction of the emotional experiences, setting the basis for the construction of the highlighted narratives.

Keywords

Affect; English as a second language teaching/learning; Applied Linguistics; *Perezhivanie*; Experience.

Sumário

1. Introdução: uma investigação que caminha de mãos dadas com o investigador	15
2. O contexto de produção da pesquisa e seus artifícios: uma metodologia feita de histórias e afetos	26
2.1. Da imaginação à concretude: contextualizando o processo de construção da pesquisa	26
2.2. Participação e autoria: introduzindo os sujeitos participantes e criadores	28
2.2.1. Diego em autorretrato	29
2.2.2. Eliane em autorretrato	31
2.2.3. Eliane (e eu)	32
2.2.4. Lu em autorretrato	32
2.2.5. Lu (e eu)	33
2.2.6. Dalva em autorretrato	33
2.2.7. Dalva (e eu)	34
3. Em busca de um firmamento: um mergulho no caos terminológico e na vastidão da literatura sobre os afetos	35
3.1. Emoção, afeto ou sentimento? Que tal todos?	35
3.2. Uma breve historiografia da reflexão sobre as emoções: tecendo um fio de Ariadne dentro de uma trajetória labiríntica	41
3.2.1. Entre o leão de Platão e o <i>Selbst</i> nietzschiano: a investigação filosófica dos afetos	41
3.2.2. As emoções na tradição da Psicologia	46
3.2.3. O estudo dos afetos em contextos de ensino/aprendizagem sobre o terreno da Aquisição de Segunda Língua e da Linguística Aplicada	50
3.2.3.1. A área de ASL e o estudo das emoções	50
3.2.3.2. A área da LA e o estudo das emoções	55
4. Construindo o edifício teórico: por uma concepção holística e discursivamente assentada das emoções	60
4.1. As emoções em uma perspectiva sindrômica: uma exortação à pluridimensionalidade dos afetos	60
4.2. Em busca da unidade: o conceito de <i>perezhivanie</i> como uma forma holística de pensar os afetos	64
4.3. A confluência dialógica da Psicologia Discursiva	75
4.4. Por uma <i>perezhivanie</i> discursiva	80

4.5. A reconstrução dramática da experiência no seio discursivo da narrativa	85
4.6. Avaliação: a unidade entre afeto e cognição materializada no discurso	90
4.7. Linguística Sistêmico-Funcional: um ferramental de análise da materialidade discursiva	100
4.7.1. O Sistema de Avaliatividade e o subsistema de Atitude	103
5. Instituinto a práxis investigativa: expedientes teórico-metodológicos e balizamentos epistemológicos	108
5.1. Por uma Epistemologia Qualitativa	109
5.2. O pesquisador Jazzista	112
5.3. (Auto)Etnografia: uma reconciliação entre o eu e o outro	113
5.3.1. Etnografia	114
5.3.2. Autoetnografia	115
5.3.3. Piquetando o terreno metodológico: a construção de uma interface binária	117
5.4. A entrevista como <i>locus</i> da prática discursiva	118
5.5. Processo de geração de dados: consentimento, geração, documentação e seleção dos dados	119
6. Análise e discussão dos dados: um empreendimento polifônico	122
6.1. Eliane	124
6.1.1. Eliane: um autorretrato em perspectiva	124
6.1.2. Fragmento 1: “Number one! Number one!”	135
6.1.3. Fragmento 2: “Foi um choque!”	144
6.2. Lu	157
6.2.1. Lu: um autorretrato em perspectiva	158
6.2.2. Fragmento 3: “Go, Lu, go!”	161
6.2.3. Fragmento 4: “eu quero me comunicar, mas é difícil”	170
6.3. Dalva	184
6.3.1. Dalva: um autorretrato em perspectiva	184
6.3.2. Fragmento 5: “eu carrego isso pro resto da vida”	187
7. Rearmonizando as melodias polifônicas: refletindo e discutindo a empreitada analítica	213
8. Considerações Finais?	226
9. Referências bibliográficas	235
10. Anexos	246

Lista de Figuras

Quadro 1 – Esclarecimento por <i>WhatsApp</i> ® 1 – Transcrição	176
Quadro 2 – Esclarecimento por <i>WhatsApp</i> ® 2 – Transcrição	208
Quadro 3 - Discussão da análise com Eliane via <i>Facebook</i>	231
Quadro 4 – Discussão da análise com Lu via <i>Facebook</i>	231
Quadro 5 – Discussão da análise com Dalva via <i>Facebook</i>	232

Convenções de transcrição*

.	(ponto final)	Entonação descendente
?	(ponto de interrogação)	Entonação ascendente
,	(vírgula)	Entonação de continuidade
↑	(seta pra cima)	Mais agudo
↓	(seta pra baixo)	Mais grave
Palav-	Hífen	Marca de corte abrupto
Pala::vra	Dois pontos	Prolongamento de som
<u>Palavra</u>	Sublinhado	Sílaba ou palavra enfatizada
PALAVRA	Maiúsculo	Intensidade maior
°palavra°	Marca de graus	Intensidade menor
>palavra<	Sinal de menor do que e maior do que	Fala acelerada
<palavra>	Sinal de maior do que e menor do que	Fala desacelerada
Hh	Série de h's	Aspiração ou riso
h.	H precedido de ponto	Inspiração audível
=	Igual	Elocução contíguas, sem intervalo
[]	Colchetes	Início e fim de falas simultâneas/sobrepostas
(2,4)	Números entre parênteses	Medida de silêncio
(.)	Pontos entre parênteses	Micropausa
()	Parênteses vazios	Fala que não pode ser transcrita
(palavra)	Segmentos de fala entre parênteses	Transcrição duvidosa
((olha pra baixo))	Parênteses duplos	Descrição de atividade não-vocal

* Convenções retiradas de Loder, Bulla e Garcez (2014)

Por detrás dos teus pensamentos e sentimentos, meu irmão, há um senhor mais poderoso, um guia desconhecido, chama-se “Selbst” (Self). Habita no teu corpo;

é o teu corpo.

Há mais razão no teu corpo do que na tua melhor sabedoria. E quem sabe para que necessitará o teu corpo da sua melhor sabedoria?(...)

Assim falou Zaratustra.

FRIEDRICH NIETZSCHE

Introdução: uma investigação que caminha de mãos dadas com o investigador

Só as coisas rasteiras me celestam

(Manoel de Barros)

Poucas esfinges se impuseram de maneira tão desafiadora e renitente ao pensamento ocidental¹ quanto as emoções em sua intrínseca complexidade e imbricação com todas as facetas da vida humana. Mesmo pensadores cujas matrizes epistemológicas se assemelhavam mais a panegíricos à racionalidade – como Kant, Descartes e Morus, somente para citar alguns nomes – não lograram sucesso em desviar-se filosoficamente dessas “margens e resíduos” da Razão, ainda que seus olhares em direção a esse fenômeno fossem maculados por escotomas logocêntricos.

Essa fascinação despertada pelas emoções ao longo do curso da história não me parece surpreendente, nem oclusa exclusivamente aos circuitos despóticos da filosofia e da academia. Afinal – alguns ousariam indagar -, não seria a afetividade o aspecto mais significativo da nossa experiência vital? Ranqueamentos à parte, me parece um ponto arquimédico reconhecer que os sentimentos e sensações emergem como o elemento fundamental na constituição da nossa trajetória por este mundo – com todos os seus perfumes, sabores, cores, melodias e texturas. Em última instância, são as nossas emoções² o élan primordial das nossas ações e percepções – força que transporta o indivíduo da abulia à apoteose sem que o mesmo se dê conta de tal impulso.

No entanto, mesmo diante de tamanho esplendor, o leitor mais proativo desta dissertação – lembrando-se de seu percurso escolar e de sua vida profissional – não terá de se esforçar muito para observar a contradição luzidia entre o valor que

¹ Intuo que a situação não deva ser muito diferente em outros rincões culturais do planeta; o que pode ser evidenciado pelas reflexões de filósofos persas como Avicena e Averróes sobre os afetos e pela presença maciça de emoções como o amor e a tristeza nos *Haikais* japoneses – somente para citar alguns exemplos.

² Neste momento, já deve ter se tornado claro ao leitor que me acompanha neste trabalho o fato de eu empregar de maneira intercambiável os termos emoção, afeto, sentimento. A justificativa para tal posicionamento teórico será apresentada adiante, na seção 3.1.

atribuo aos afetos nas linhas iniciais do presente escrito e o desdém desabrido com que tais “excessos irracionais” tendem a ser tratados nos espaços mais institucionalizados da nossa sociedade. “Escola é lugar de estudar, não de brincar”, “você tem que pensar com a cabeça, não com o coração”. Esses ditados, mineralizados na cultura popular, evidenciam com clareza não apenas a sombra de marginalidade que repousa sobre tudo aquilo que escapa à redoma da racionalidade, mas também o peso ideológico acachapante de tal concepção, que institui sua força para julgar indivíduos e condutas sobre o diapasão da ataraxia.

Apesar da potência esmagadora desse modelo de inteligibilidade racionalizante, nem sempre a sua influência é percebida ou, quando eventualmente percebida, tende a ser vista como algo normal, imutável ou natural - sendo precisamente essa naturalidade a fonte de sua hegemonia. Assim, vislumbrar a centralidade dos afetos na experiência humana no mundo demanda tanto um esforço epistemológico para enxergar além da cortina racionalista quanto uma dose de coragem para desafiar as estruturas de poder que sustentam tal matriz ideológica. É justamente sobre esse marco de ruptura paradigmática que a presente pesquisa se funda.

Contudo, apesar da contundência da exposição realizada nos parágrafos anteriores, nem sempre tais apontamentos me pareceram tão sólidos. Na realidade, esse posicionamento em defesa da exuberância dos afetos é resultado de uma trajetória de reflexões, leituras e vivências que acabaram por convergir em tal direção. Dentre esses pequenos momentos epifânicos, considero a minha experiência como docente de língua inglesa um ponto de relevo, tendo me permitido perceber (ou em um sentido ulterior, viver) a inter-relação entre as emoções e o processo de aprender/ensinar esse idioma. Instituo a narrativa desse processo reflexivo como o ponto de partida da presente investigação.

Tendo iniciado a minha carreira docente em língua inglesa aos vinte anos em um curso de idiomas voltado exclusivamente para o ensino desse idioma – após ter tido a oportunidade de residir nos Estados Unidos e ter iniciado a minha formação superior no curso de graduação em Letras (Português/Inglês) na UERJ-FFP³ – meus primeiros passos nessa caminhada profissional tiveram como horizonte um entendimento teleológico da vida em sala de aula, preconizando esse

³ Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Faculdade de Formação de Professores.

locus humano como um banco de transferência de saberes. Essa concepção teórica arrimava-se não apenas na correnteza de discursos socialmente legitimados acerca dos objetivos da educação, mas também na minha própria vivência escolar – marcada pela supremacia hegemônica da *gnosis* sobre o *pathos*.

Contudo, bastaram algumas semanas de convivência em tal espaço social para que as minhas esperanças de testemunhar a materialização do arquétipo tradicional de sala de aula ruíssem. E as marteladas mais destrutivas dadas na pilastra fundacional desse monumento idealizado foram desferidas pela percepção (tornada a cada instante mais cristalina) da centralidade dos aspectos afetivos na relação dos meus(minhas) alunos(as) com o inglês. Em última instância, o compêndio de elementos que eu, ingenuamente, julgava compor o núcleo duro do envolvimento discente com o “conteúdo linguístico a ser aprendido” – como dúvidas acerca da pronúncia de dadas palavras ou estruturas gramaticais – representava apenas pequenas bordas e margens da correnteza afetiva que movia aquele território. Por mais absurdo que me parecesse do alto da minha visão mistificada, meus(minhas) alunos(as) se engajavam em uma relação humana, e, portanto, inerentemente emocionada, com esse idioma. Assim, enunciados como “eu não gosto dessa língua!”, “morro de vergonha de falar isso errado!” ou “ele é muito tímido pra falar inglês!” saturavam os discursos dos sujeitos que dividiam comigo aquela sala de aula, ocupando soberanamente o lugar dos esperados questionamentos-modelo com os quais eu me deparava nos *teacher’s books*.

No esteio dessa experiência quase epifânica, um élan investigativo passou a galvanizar minhas reflexões sobre meu fazer profissional e a reposicionar os piquetes no terreno da minha prática docente. Paralela à minha atuação como professor, eu ensaiava meus primeiros passos no campo acadêmico com o desenvolvimento da minha monografia de conclusão de curso. Naturalmente, a referida pesquisa ensejou a oportunidade de revisitar minhas inquietações e incertezas em uma roupagem mais formal e sob a batuta de um direcionamento teórico mais consistente. Nesse sentido, instituí como objeto de investigação um fenômeno afetivo particular – o medo, ou, mais precisamente, a construção discursiva de tal emoção. Esse estudo patrocinou a geração de um arsenal de entendimentos que se configuram como a antessala teórica da pesquisa de mestrado aqui introduzida. Abaixo destaco aqueles que julgo de maior relevância:

- Nos afastando de uma concepção representacional da linguagem, torna-se evidente que o discurso⁴ afetivo não apenas nos comunica, representa ou diz algo sobre um fenômeno emocional – cuja existência antecederia essa prática –, mas, em última instância, constrói uma faceta desse fenômeno, tão real ou material quanto as lágrimas que escorrem pelo meu rosto quando me entristeço ou o tremor nas minhas pernas quando me amedronto.
- Esse distanciamento do paradigma representacional também fomenta uma ruptura com o que denominei de “compreensão catalogada da construção discursiva dos afetos” (ABREU, 2015). Tal concepção preconiza um entendimento unívoco e rígido das emoções, como se estas pudessem ser reduzidas a um conjunto de sintomas comportamentais e cognitivos particulares, os quais, caso ausentes da experiência do sujeito, embargariam a autonomia do mesmo para sentir aquilo que ele/ela constrói discursivamente como seu sentimento. Assim, conforme pude observar a partir da análise dos dados gerados na referida disquisição, diferentes encadeamentos comportamentais e psicológicos podem ser alocados sob a rubrica de uma mesma categoria emocional (como o medo, por exemplo). O inverso também se mostra possível: comportamentos análogos podem ser relacionados discursivamente a construtos distintos, quando não, contraditórios.
- Como desdobramento do entendimento anterior, este emerge: as vicissitudes interacionais que envolvem cada encontro social exercem influência significativa no direcionamento da atividade de construção discursiva de um dado afeto. Por exemplo, a história acerca do meu desmaio amedrontado perante uma situação de perigo tende a ser contada de uma forma quando narrada ao meu pai, forma essa que provavelmente mudará quando meu interlocutor for um colega de trabalho.

⁴ O termo discurso é empregado ao longo desta pesquisa em alinhamento com a herança do pensamento foucauldiano (FOUCAULT, 2002), com a conceptualização erigida pelo segundo Wittgenstein (1999) acerca de sua teoria dos jogos e, especialmente, com a reflexão construída por uma série de teóricos afiliados à corrente da Linguística Aplicada – tendo relevância representativa os escritos de Moita Lopes (2006), por exemplo. Brevemente, essa visão preconiza a destituição da linguagem de seu totem estruturalista marcado por modelos abstratos e associiais, mergulhando-a em um caldeirão fervilhante, dentro do qual suas estruturas, regras e regimes de significado não se encontram alheios às demais instâncias da vida humana. Nesse sentido, as linguagens, as distintas semioses e sistemas simbólicos abandonam a sua bolha, se enroscando (ou, melhor dizendo, se impregnando) nas redes culturais, sociais, políticas e psicológicas que galvanizam, estruturam e orientam axiologicamente os encontros intersubjetivos do indivíduo no mundo.

- Finalmente, conforme a pesquisa foi se desenvolvendo e se libertando dos seus constrangimentos iniciais, foi se tornando claro que o processo de edificação discursiva dos afetos tende a orbitar ao redor de um núcleo experiencial, ou seja, remeter a uma experiência vivida em detrimento de uma elaboração teórica abstrata. Discutirei de forma mais aprofundada essa questão em capítulos vindouros (em especial, na seção 4.2), no entanto, por ora, cabe salientar que essa experiencialidade balizadora da construção discursiva das emoções se encontra visceralmente entrelaçada à natureza complexa dos afetos e a sua inter-relação com as demais áreas da vida psicológica. Na trilha dessa reflexão, a bússola experiencial que parece orientar o movimento de demiurgia afetiva aproxima o discurso construtivo das experiências emocionais de uma configuração narrativa.

Com essa bagagem de entendimentos em mãos – e um fardo muito maior de dúvidas e enroscos a eles associados -, ao iniciar meu percurso no mestrado em Estudos da Linguagem na PUC-Rio⁵, institui essa teia de fenômenos imbricados como norte da minha pesquisa. Porém, se, por um lado, o compósito de *insights* oriundos desse trabalho pregresso marcou um ponto de partida consistente para o desenvolvimento da presente dissertação; por outro lado, as lacunas e contradições evidenciadas impuseram uma série de desafios teórico-analíticos com os quais a presente pesquisa haveria de lidar. O primeiro de tais desafios reside no aprofundamento da reflexão acerca da inter-relação entre os afetos e o processo de ensino/aprendizagem de inglês. Contudo, partindo de uma visão discursivamente erigida das emoções, mostra-se imperativa a construção de um firmamento teórico que abarque o fenômeno das emoções de forma holística⁶, ainda que tal construto (dados os interesses do presente estudo) instrumentalize apenas a análise de sua faceta discursiva.

⁵ Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

⁶ Com o emprego do termo holístico me refiro à instituição de uma categoria teórica (ou uma teia de categorias) que integre as diversas facetas constituintes do fenômeno em questão. Nesse sentido, me parece ilógico e, em grande medida, improdutivo trabalhar com categorias fragmentárias ou (pior ainda) transcendentais de afeto, que esquartejem o objeto investigado segundo o ponto de vista escolhido sem que haja qualquer tipo de diálogo ou conexão dialética entre essas perspectivas. Em termos práticos, considero imprescindível conceber uma categorização que estabeleça uma unidade entre as distintas facetas do fenômeno dos afetos (comportamental, discursiva, pulsional, apenas para citar alguns exemplos) ainda que, dificilmente, alguma investigação consiga analisar concretamente o amplo rol de possibilidades instanciativas dos afetos. Aprofundo essa reflexão na seção 4.1.

Tomando como pressuposto que o discurso não apenas expõe as emoções de uma dada maneira, mas as constrói, impõe-se a necessidade de integrar o papel desempenhado pelas contingências e singularidades interacionais à reflexão sobre o processo de construção discursiva das emoções (experiências emocionais). Tal proposição preconiza entender que não há um laboratório alheio ao mundo que nos ofereça condições de olhar para a prática discursiva desvinculada de sua situacionalidade patente. Assim, as nuances interacionais que influenciam esse processo demiúrgico, antes de poluir ou macular a pureza dos dados observados – tendo que ser decantadas e propriamente excluídas do corpus analisado –, constituem a materialidade social do discurso, permitindo ao discurso transcender o plano abstrato da linguagem e ascender à concretude da vida humana.

Uma última lacuna a ser destacada tem como base o alinhamento entre o que tenho até o presente momento denominado de experiência, as emoções e as narrativas. O diálogo estabelecido entre essa trempe de fenômenos demanda daqueles que se engajem em perquiri-la estabelecer um arcabouço teórico abrangente que, ao mesmo tempo que (assim como já destacado no caso dos afetos) lhes apreenda de forma holística, respeite a sua complexidade inerente.

Assentado nesse emaranhado de reflexões exposto ao longo destas páginas introdutórias, disponho do conjunto de balizamentos iniciais capazes de orientar, em seus primeiros passos, a investigação aqui delineada. E é sobre tal firmamento que apresento os objetivos centrais da presente pesquisa:

- Construir entendimentos sobre a(s) função(ões) desempenhada(s) pelas emoções – ou, mais precisamente, pelas experiências emotivas - no processo de aprendizagem de língua inglesa.
- Gerar focos de inteligibilidade acerca do processo de (re-/des-/co-) construção discursiva das experiências afetivas no terreno da trama interacional.

Alguns comentários me parecem pertinentes acerca dos objetivos apresentados acima. Primeiramente, ambos os objetivos encontram-se enlaçados visceralmente em uma relação dialética de mútua sustentação. Por um lado, a geração de entendimentos acerca do papel das experiências emotivas em sua configuração subjetiva no processo de aprender/ensinar inglês mostra-se tributária a uma compreensão mais consistente da forma como tais experiências ganham corpo material e social na prática discursiva. Por outro lado, a análise desse processo de construção e materialização se liberta de sua instrumentalidade

encapsulada em si mesma quando congregada a um objetivo mais amplo. Além de explicar a inter-relação entre os dois objetivos basilares desta pesquisa, considero importante lançar alguns feixes de luz sobre um conceito que ainda se apresenta tomado por uma aura de nebulosidade: a construção discursiva da experiência emocional.

Por ora, não me aprofundo na explanação do complexo fenômeno que denomino de experiência emocional⁷ (VYGOTSKY, 1994), apenas volto minha atenção para a sua edificação por intermédio do discurso. Na realidade, em um nível subjacente, nossas experiências existem a despeito do discurso. No entanto, deslocado desse nível simbólico, o experienciar se restringiria a um processo passivo de encontrar-se a esmo com o mundo, sem que o sujeito que patrocina e vive tais encontros detivesse mecanismos de geração de inteligibilidade sobre essas vivências ou recursos para fomentar a sua perenização resignificativa, isto é, a possibilidade de submeter nossas experiências a novas significações construídas em parceria com nossos interlocutores e, em um sentido ulterior, consolidar a revivência desses encontros. Dessa forma, a construção discursiva das emoções permite a historicização de nossas experiências, as quais, alienadas desse universo discursivo, nasceriam e pereceriam de forma devenida como um encadear incontinuo de supernovas e renascimentos experienciais.

Esteado nesses dois objetivos macrossituados e, em especial, no acervo de entendimentos gerados ao longo da trajetória investigativa que busquei apresentar nesta introdução (ver página 18), um terceiro objetivo norteador, de caráter complementar e subsidiário aos anteriores, pode ser desenhado:

- Entender de que maneira o discurso narrativo (em seu alinhamento dialético com as instâncias psicológicas da experiencialidade humana [BRUNER, 1987]) instancia a concretização empírica das nossas experiências afetivas, materializando-as como símbolos intersubjetivos.

Um último aspecto que julgo importante destacar se refere à opção por não instituir, como bússola da presente investigação, uma (ou mais de uma) pergunta(s) de pesquisa, que pudesse(m) norteá-la em seu desenvolvimento. Primeiramente, vale ressaltar que essa escolha não significa inexistência de dúvidas, nebulosidades ou questionamentos. Não apenas os há como alguns destes já foram iluminados

⁷ Farei isso com mais esmero no capítulo 4.

quando apresentei as reflexões provenientes da minha monografia da graduação (ver páginas 18 e 19). Contudo, mais do que a explicitação de uma curiosidade instigante, a pergunta de pesquisa desempenha a função heurística de constranger e delimitar o andamento do trabalho investigativo, visando impedir que o mesmo se expanda ou se afunile para além/aquém de um raio de possibilidades pré-determinado. Se, em certas situações, tal expediente pode ser um recurso válido, no presente caso, penso que a sua adoção teria um efeito contraproducente. Apresento duas justificativas para tal avaliação.

Estabelecer uma pergunta de pesquisa implica conhecer suficientemente o elemento perquirido a ponto de ter condições de formular uma hipótese acerca do mesmo, a qual representará o alicerce e o cimento desse questionamento-guia. Porém, dado o caráter situacionalmente assentado e idiossincrático do fenômeno que ambiciono perquirir, tal conhecimento prévio (isto é, anterior ao encontro empírico com os dados que instanciam tal fenômeno) se torna pouco provável e, em muitos casos, mistificado(r). Além disso, a instituição, *ex ante*, desse tipo de indagação norteadora impediria que a ela seja dado um encaminhamento exploratório, baseado em uma relação mais ativa e íntima (em oposição a uma visão objetivista da pesquisa) do(a) investigador(a) com sua esfinge. Em última instância, tal delimitação aprioristicamente estabelecida representaria, enquanto recurso heurístico, mais uma bitola a restringir e impossibilitar eventuais desvios, mudanças de rumo e retrocessos (não apenas esperados como muito bem-vindos em uma pesquisa aos moldes da que aqui empreendo) do que um procedimento epistemologicamente enriquecedor.

Vislumbrados os objetivos fundacionais deste estudo, cabe ainda apresentar suas justificativas. Esta pesquisa visa contribuir em duas frentes, as quais se articulam em dois níveis epistemológicos imbricados, compondo um todo dialético que congrega um nível teórico mais amplo a uma práxis reflexiva (FREIRE, 1996) assentada nas experiências dos participantes desta investigação, porém, não restrita apenas a estes. No âmbito macro (teórico), este trabalho se articula a um compósito heterogêneo de estudos produzidos em meio a um movimento denominado por Pavlenko (2013) de “virada afetiva”. Essa corrente teórica emergente preconiza uma atenção maior aos elementos afetivos no contexto da sala de aula, entendendo tais aspectos não como variáveis individuais, mas como instancicações interacionalmente situadas de processos sócio-históricos complexos – uma aliança

do micro com o macro firmada pela prática discursiva. Nesse território investigativo, a presente pesquisa buscará apresentar uma articulação teórica mais consistente entre o campo da Linguística Aplicada (doravante LA) e dos Estudos do Discurso (me afilio a ambos nesta dissertação) e outros terrenos do saber que se debruçam sobre o tema dos afetos e sua relação com a vida humana a partir de outros ângulos, entrelaçando o fenômeno das emoções em sua ontologia mais ampla à sua materialização discursiva. Para Pavlenko (2013), a fragilidade ou a ausência desse tipo de diálogo multidisciplinar nas pesquisas que se inclinam sobre as emoções através de um olhar discursivo representa uma das grandes debilidades desse modelo de investigação – diálogo esse que, para a autora, tem sido sistematicamente negligenciado pelos(as) pesquisadores(as) da área. Nessa direção se encontra o que julgo ser a contribuição teórica desta pesquisa.

No segundo nível, como é inerente a todo processo perquiratório de reflexão e exploração da realidade, esta investigação pavimenta o terreno para a constituição de um movimento crítico-reflexivo por parte dos sujeitos nela envolvidos. Assim, ao debruçarem-se sobre suas próprias experiências emocionais e sobre as vivências de outrem – reconfiguradas em um prisma interacional singular – os participantes desta pesquisa possuem em mãos uma oportunidade potencialmente fértil de geração de entendimentos e ressignificação dos momentos de suas trajetórias de vida como aprendizes de língua inglesa (como língua estrangeira e/ou segunda língua). Naturalmente, o objetivo desta empresa reflexiva não é emular um ambiente psicoterapêutico, mas sim oferecer insumos teóricos para a congregação de entendimentos dos sujeitos acerca de sua própria prática de aprendizagem em articulação inerente com a dinâmica afetiva da vida humana (ALLWRIGHT, 2003).

Ambicionando dar conta dos objetivos fulcrais e subsidiários deste trabalho e dos desenvolvimentos teóricos sublinhados nas linhas anteriores, divido a presente dissertação em oito capítulos. No que sucede este momento introdutório, contextualizo a paisagem situacional e a trajetória histórica desta investigação e apresento os sujeitos responsáveis por sua construção. No capítulo subsequente, discuto o firmamento teórico sobre o qual esta pesquisa se sustentará. Esse capítulo está subdividido em duas seções distintas, porém articuladas. Na primeira, engajo-me em uma tentativa de demarcar, ainda que com traços esboçados, a efígie do fenômeno afetivo, apresentando e problematizando os termos e categorias utilizados para denominá-lo. Já o segundo subcapítulo será dedicado a um sobrevoo

crítico e historiográfico sobre a trajetória das investigações que tomaram como objeto alguma faceta das emoções. Esse vislumbre consistirá em uma breve singradura por três grandes campos do saber: a filosofia, a psicologia e as pesquisas que articularam os afetos ao contexto de ensino/aprendizagem de línguas sob a égide da Aquisição de Segunda Língua (doravante ASL) e LA.

Arrimado na discussão orquestrada no capítulo 3, dedico o momento seguinte à construção do edifício teórico que visa dar conta da complexidade da esfinge aqui reptada a partir de um ferramental teórico-analítico de viés discursivo. Esse esforço demiúrgico será laminado em seis partes. Primeiramente, retomo a categorização do fenômeno dos afetos apresentada na seção 3.1, vislumbrando-a teoricamente a partir de uma perspectiva proteica e pluridimensional com o intuito de estabelecer um diálogo teoricamente consistente em meio à grande babel de concepções que entrecortam o terreno analisado. Ancorado nesse esforço inicial, encontro meios para apresentar e discutir, na seção seguinte, o conceito de *perezhivanie* (VYGOTSKY, 1994) – recurso heurístico com o auxílio do qual intento teorizar holisticamente os afetos e seu emaranhado de inter-relações. Indo em frente, articulo a discussão acerca da ideia de *perezhivanie* aos preceitos teórico-epistemológicos da Psicologia Discursiva (WETHERELL, 1998) para, na seção subsequente, apresentar o conceito de *perezhivanie* discursiva, uma tentativa de apreender a riqueza da reflexão vygotskiana através de lentes discursivas. Por fim, apresento os pilares de sustentação discursiva do edifício teórico concertado na seção anterior. Nominalmente, discorro acerca da narrativa – enquanto forma por excelência de materialização intersubjetiva das nossas experiências (BRUNER, 1987) –, da avaliação, um dos elementos discursivos fulcrais na instituição do colorido afetivo nas narrativas e do ferramental de análise textual que nos orientará em nosso encontro perquiratório com os dados.

No capítulo 5, a pavimentação teórica realizada nos capítulos 3 e 4 é estendida também ao terreno metodológico e epistemológico. Para dar conta desse movimento, o capítulo é laminado em cinco partes. A primeira seção apresenta o arcabouço filosófico da Epistemologia Qualitativa (GONZÁLEZ-REY, 2001), que amplia o horizonte paradigmático da pesquisa qualitativa de um conjunto de procedimentos metodológicos para uma concepção de construção do conhecimento que se opõe ao ideário positivista-naturalista. Rebocado por essa visão epistemológica, o subcapítulo seguinte se debruça sobre a ideia da pesquisa em

forma de bricolagem, cujo imperativo metodológico se alinha a um olhar dialógico e norteado por um encontro de um sujeito com o seu fenômeno ou objeto de interesse. Em seguida, me inclino sobre os preceitos fulcrais de dois edifícios teórico-metodológicos siameses que arrimam esta investigação: a etnografia e a autoetnografia. A quarta lâmina desse capítulo toma como mote central um empreendimento de ressignificação da entrevista, afastando-a de um entendimento instrumental. Por fim, na seção final, trato do processo de geração, seleção e documentação dos dados em seu ângulo mais procedimental.

O Capítulo 6 encontra-se segmentado em três subcapítulos, intitulados segundo o nome de cada uma das participantes que (ao meu lado) coconstruíram esta pesquisa, sendo compostos pela análise dos dados gerados à luz dos balizamentos teórico-metodológicos instituídos nos capítulos anteriores. Já o capítulo seguinte, ancorado no arcabouço de entendimentos gerados ao longo da empreitada analítica, apresenta uma discussão reflexiva que busca alinhar com ainda mais força os saberes construídos sobre o alicerce dos dados esmiuçados aos postulados teóricos que balizam esta investigação.

Por fim, no capítulo dedicado às últimas considerações, municiado por um arsenal de entendimentos oriundos da caminhada teórico-analítica galgada até tal ponto, retomo as discussões esboçadas ao longo deste trabalho, patrocinando uma reflexão que as toma como eixo. Finalmente, considerando a trilha histórica no qual busquei inserir esta dissertação, julgo imperativo apresentá-la em suas linhas derradeiras como um organismo detentor de *anima* própria, capaz de se autonomizar da mão que a escreve.

2

O contexto de produção da pesquisa e seus artífices: uma metodologia feita de histórias e afetos

O eu é um outro

(Rimbaud)

No capítulo anterior, apresentei as minhas motivações tanto acadêmicas quanto pessoais (se é que seja possível estabelecer tal distinção) para o desenvolvimento desta dissertação, destacando as lacunas teóricas originadas em momentos pregressos. Contudo, o estabelecimento de objetivos, questionamentos e direcionamentos de uma pesquisa, em grande medida, pode ser comparado ao ato de desenhar uma planta para nortear a construção de um edifício: fundamental enquanto ponto de partida, no entanto, improdutivo quando não sucedido pelo esforço prático de transformação dessa abstração incipiente em uma obra que faça jus à sua idealização. Sendo assim, uma pergunta se impõe quase como um corolário lógico: que arranjos heurístico-metodológicos poderiam dar conta de materializar – na forma de um empreendimento reflexivo intersubjetivo – os anseios e curiosidades que me movem em minha empresa investigativa?

2.1. Da imaginação à concretude: contextualizando o processo de construção da pesquisa

Debruçando-me sobre a questão proposta acima e tomando como base a esfinge delineada no capítulo anterior, uma série de possibilidades emergiram na minha cabeça: convidar um grupo de colegas de graduação para dividir comigo suas experiências com a língua; ou, talvez, realizar alguma atividade com meus (minhas) alunos(as) voltada para incentivá-los(-las) a (co-)construírem ao meu lado algumas de suas vivências com o inglês; ou, quem sabe, mergulhar em um exercício rememorativo ao longo da minha trajetória afetiva como professor/aprendiz de inglês. Todas essas alternativas, a princípio, me pareceram repletas de pontos positivos e negativos, porém, fundamentalmente, desprovidas do sentido de envolvimento subjetivo que me incentivou a enveredar por esta trilha investigativa. No interim do desenvolvimento de tais elucubrações, um evento, ao primeiro olhar,

desconexo com o caminhar da minha pesquisa de mestrado ocorreu em meados do ano de 2016: um encontro reunindo diversos membros da minha família – afastados geograficamente – na casa da minha irmã no Rio de Janeiro. A iminência desse momento de reunião despertou em mim uma ideia que, naquele momento, me pareceu pouco frutífera: que tal se eu gerasse despretensiosamente um pequeno acervo de dados interacionais com alguns membros da minha família, cujas histórias, de alguma maneira, tangenciaram experiencialmente a língua inglesa? Meu interesse em tal ato residia na possibilidade de entender com maior firmeza o fenômeno da construção discursiva das experiências emocionais através de uma análise preliminar desses dados gerados em um contexto informal – uma espécie de entrevista aos moldes de uma conversa reflexiva⁸.

Dentre os meus familiares presentes na mencionada reunião, três deles possuíam uma história de vida entremeada por intercursos com a língua inglesa (pelo menos, até onde eu tinha conhecimento): Eliane – minha irmã e anfitriã daquele encontro -, Lu – minha mãe – e Dalva⁹ – minha noiva. Apesar de apresentarem alguns pontos de recorrência, os tangenciamentos subjetivos de cada uma das participantes nessa entrevista com o inglês detinham um caráter idiossincrático e singular. Eliane havia se engajado em diversas situações formais de aprendizagem de inglês ao longo de sua adolescência e juventude, porém, em sua própria visão, não logrando um resultado satisfatório. Essa dificuldade em atingir proficiência na língua inglesa lhe rendeu alguns percalços como, por exemplo, a perda de oportunidades de viagem e emprego. Analogamente a Eliane, Lu também possui uma trajetória conturbada de aprendizagem de inglês, no entanto, a mesma parece ter padecido em menor escala dos infortúnios advindos de tal arduidade. Além de morar há muitos anos em um país cuja língua oficial é o inglês (EUA), a participante frequentemente relata de forma jocosa algumas de suas interações com falantes nativos desse idioma, o que evidencia uma forma menos lancinante de lidar com a situação relatada. Por outro lado, Dalva também reconstrói a sua caminhada de aprendizagem de inglês como uma via tortuosa e, de certa forma, não satisfatoriamente percorrida. No entanto, diferentemente das demais

⁸ O que entendo por conversa reflexiva se aproxima em grande medida ao que autoras como Miller (2008), Moraes Bezerra (2007) e Ewald (2015), *mutatis mutandis*, entendem por “conversa exploratória”.

⁹ Os três nomes das participantes desta pesquisa, por sugestão das mesmas, foram substituídos por nomes fictícios.

colaboradoras desta pesquisa, Dalva mantém um certo distanciamento para com a referida língua, recorrentemente fazendo menção a ela como um objeto nebuloso e longínquo.

Findado o processo inicial de geração informal de dados, esse compêndio discursivo foi mantido em olvido ao longo de alguns meses, enquanto outras atividades relacionadas à minha caminhada no mestrado se desenvolviam em paralelo. Durante o período de recesso entre o segundo semestre de 2016 e o primeiro semestre de 2017, ainda diante de um impasse na construção da minha investigação, voltei a me debruçar sobre aqueles dados ainda pouco esmiuçados. No entanto, esse reencontro – empreendido após um ano de leituras e discussões acerca de temas relacionados ao afeto e à vida em sala de aula – foi saturado por uma atmosfera experiencial diferente, salpicada de encantamento e entrega emocional. Senti, mais uma vez, correr em minhas veias aquele élan desbravador que galvanizava meu sangue quando me deparei pela primeira vez com a centralidade dos afetos no processo de ensinar/aprender ainda no começo da minha carreira docente. Ouvindo, ao longo de horas a fio, os áudios que registravam e rematerializavam aquela situação interacional, imergi naquela corrente complexa de afetos que ganhavam corpo em suspiros, risos e histórias. Diante de tão rica experiência, não me restaram dúvidas em relação à escolha da vereda pela qual haveria eu de progredir: o solo familiar foi naquele momento eleito como o território em que minha investigação se fincaria.

Exposto o contexto de elaboração e construção da presente pesquisa – e os dilemas (inter-)pessoais que a entrecortam -, redireciono o foco deste capítulo do enredo da investigação aqui proposta para os seus atores(atrizes) e autores(as).

2.2. Participação e autoria: introduzindo os sujeitos participantes e criadores

Como apregoa sapientemente Ortega y Gasset (1960), não há nenhum tipo de tendencionalidade social ou constrangimento situacional forte o bastante para anular a capacidade de ação do indivíduo no florescer de sua subjetividade. Vista a impossibilidade de qualquer construção humana sem sujeitos (e sem diálogo entre os mesmos), considero importante dedicar algumas linhas aos artífices/participantes desta pesquisa, não apenas apresentando-os(as)

individualmente, mas também destacando as formas de tangência entre as suas trajetórias e os rumos da presente investigação. Visando dar conta de tal intento, pedi às três participantes coconstrutoras deste trabalho ao meu lado (Dalva, Lu e Eliane) que redigissem uma espécie de retrato escrito – na forma que mais lhes apetecessem –, sublinhando as informações, vivências e características pessoais consideradas por elas relevantes e os pontos de conexão entre as suas histórias subjetivas e a língua inglesa. Contudo, dado o caráter inerentemente dialógico da investigação aqui proposta, considero fundamental, para além das apresentações individuais, interligar discursivamente a vida das três colaboradoras deste estudo à minha, oferecendo informações de grande importância tanto para a contextualização das análises erigidas ao longo do Capítulo 6 quanto para o entendimento mais consistente da natureza das relações estabelecidas entre os participantes da presente investigação.

Com base na discussão acima, inicio o percurso exploratório pelas paisagens identitárias e relacionais que compõem o ecossistema desta pesquisa pela minha própria apresentação, optando, estilisticamente, por exibir os retratos como se dispostos em um álbum, ou seja, sem uma ligação textual evidente que vincule as diferentes fotografias – esse elo se estabelece, nesse sentido, pela substância estética da exposição.

2.2.1. Diego em autorretrato

Meu nome é Diego Abreu e tenho 25 anos. Nasci no município de São Gonçalo, zona metropolitana do Rio de Janeiro, porém, passei a maior parte da minha infância no interior do estado, na cidade de Bom Jesus do Itabapoana – RJ. A experiência de crescer num ambiente predominantemente rural me marcou positivamente de distintas maneiras. Além de ter podido trabalhar ao lado dos meus pais, desde muito jovem, nos afazeres da fazenda em que morávamos – que envolvia desde a capina do terreno e a ordenha dos animais até o trabalho na manufatura de laticínios da qual meu pai era proprietário (Queijos Curcio) –, tive o privilégio de desfrutar do amor e do remanso de uma família muito unida, apesar de numerosa e heterogênea. E é justamente nesse espaço – no seio familiar – que afeto e a aprendizagem de línguas começam a se entrecruzar na minha vida.

Bom Jesus do Itabapoana, assim como várias outras cidades do interior do Rio de Janeiro, abriga diversas diásporas populacionais – advindas, especialmente, da Espanha, Itália, Suíça e Alemanha – que, fugindo do fascismo e da guerra, escolheram o Brasil como nova casa. E foi exatamente em meio a esse caldeirão de múltiplos idiomas, culturas e nacionalidades que se passaram os primeiros anos da minha vida. As minhas duas avós, Giuliana e Maria, vieram ambas, ainda jovens, da Itália – das regiões de Palermo e Udine, respectivamente. Meu avô paterno, Paulo, é basco-espanhol, da região de Biscaia. Já meu avô materno, Shavo, nasceu como apátrida na França, porém, descende da diáspora armênia que se espalhou pelo mundo após o genocídio iniciado em 1915 pelo Império Otomano. Enquanto as minhas avós conseguiram se adaptar linguisticamente ao Brasil com maior facilidade, desenvolvendo uma espécie de *Talian*¹⁰ amplamente compreendido em minha cidade, a situação dos meus avôs, falantes de línguas com pouca ou nenhuma correlação com o português, era mais dramática.

Diversos foram os episódios que ilustraram as dificuldades vividas pelos patriarcas e matriarcas da minha família em seu esforço de equacionar suas bagagens culturais e linguísticas à vida na nova terra. Desde momentos jocosos como as hilárias brigas entre meus avôs paternos, em que incompreensíveis palavras em basco e italiano se confundiam aos conhecidíssimos xingamentos em português, até eventos menos risíveis como as tentativas frustradas de utilização de serviços públicos essenciais ou as humilhações sofridas devido à baixa proficiência no idioma corrente. Em última instância, foi a minha proximidade dessas experiências de sofrimento que, desde muito cedo, galvanizou o meu interesse pelo estudo das línguas estrangeiras, não em seu formalismo linguístico, mas em sua capacidade inerente de facilitar ou embargar a ação humana no mundo e o estabelecimento de relações concretas entre pessoas.

Anos mais tarde, o drama de viver em meio a uma língua estrangeira atingiu a minha vida novamente, porém, nesse momento, contando com a minha participação como protagonista em vez de expectador. Aos 18 anos, após ser agraciado com uma bolsa para estudar economia nos Estados Unidos, me vi

¹⁰ Variante linguística, resultante da mistura entre o dialeto *veneto* (proveniente do norte da Itália) e o português, falada em algumas cidades de forte imigração italiana nos estados do sul e sudeste do Brasil, especialmente, no Rio Grande do Sul, em Santa Catarina e no Espírito Santo.

embarcando para uma terra, em muitos sentidos, distante. Felizmente, ao contrário dos meus avós, eu tive condições de estudar com alguma profundidade a língua inglesa ainda no Brasil, contingência que amorteceu o choque referente à entrada numa sociedade assentada em valores, símbolos e modos de ser, em grande medida, alheios aos meus. Se, por um lado, a minha experiência com a escola estadunidense de economia se mostrou frustrante; por outro lado, o ambiente social do sul da Califórnia, um espaço geográfico saturado de diásporas populacionais, linguísticas e culturais em constante tensão, me proporcionou distintas oportunidades de reviver na própria pele, ainda que de forma mais densa e espraiada, os mesmos conflitos vividos por meus antepassados na minha terra natal. De volta ao Brasil, foi esse compósito de vivências e aprendizagens que cimentou a minha decisão de não apenas concluir a minha graduação em Letras, como também me dedicar a estudar a materialidade discursiva inerentemente humana da linguagem, muitas vezes ofuscado pelo abstracionismo linguístico.

2.2.2. Eliane em autorretrato

Meu nome é Eliane, tenho 37 anos, graduada em Gestão de Seguros e pós graduada em Gestão Empresarial. No meu campo de formação, o inglês se faz necessário, porém, por eu ter trabalhado em uma área mais administrativa, sempre consegui me virar bem com o Google Tradutor. Hoje estou em um outro ramo, trabalho como maquiadora de efeitos especiais, com contato direto e mais comercial com as pessoas, e por inúmeras vezes o fato de não falar inglês me deixou em “certos apuros” por não saber me comunicar com certos clientes “gringos”. Nessas horas o Google Tradutor não tem como me ajudar. Quando criança, fiz aulinhas de inglês com uma professora particular e o que consegui aprender e decorar foi a musiquinha dos *ten little indians* apenas.

Quando adolescente, a escola que estudei não tinha a matéria de língua inglesa, por esse motivo algumas amigas foram fazer cursinhos, e eu, por não ter a mesma condição, não o fiz. Naquela época não tínhamos as mesmas facilidades de acesso à internet e outros canais como hoje em dia tem, então não tive opção barata e acabei não fazendo nenhum cursinho. Meio que frustrante.

Quando jovem, já no segundo grau, o colégio que estudei dava a opção do aluno escolher qual língua estrangeira gostaria de cursar - inglês, espanhol ou

francês – e logicamente eu iria escolher o espanhol, mas não pude porque logo lotou e esgotou as vagas, então, optei por língua francesa. O colégio não ensinou nada tão intensivo, mas algumas palavrinhas lembro até hoje.

Quando já adulta, por duas vezes, me matriculei em diferentes cursos de inglês, mas em nenhum deles tive entusiasmo de concluir e abandonei nos primeiros semestres. A minha relação com a língua inglesa de tão trágica chega a ser cômica, onde, hoje, eu mesma sorrio de algumas situações onde eu tento me comunicar ou cantar. Adoro rock americano e tenho uma forma peculiar de cantar, as minhas letras são únicas e só eu entendo (rs). Acho difícil, tenho a sensação que estão o tempo todo reparando na minha pronúncia e por isso acabo errando mais, e por falta de tempo, hoje não me dedico e nem tenho mais paciência para isso. Sinto por isso, mas não consigo explicar melhor o porquê de não conseguir aprender. Já viajei duas vezes para os Estados Unidos e lá, por ter muitos latinos, o portunhol às vezes me ajuda. A mímica também é uma opção favorável. A tentativa de comunicar a língua nativa nem sempre funciona comigo porque acabo falando *excuse me* quando esbarro em alguém e *i'm sorry* quando quero pedir para alguém sair da minha frente. Confundo tudo (rs). Devido a este meu déficit, não quero que o meu filho sofra pelos mesmos motivos, e o que meus pais não puderam investir em mim, procuro investir nele nesse sentido.

2.2.3. Eliane (e eu)

Sendo minha irmã, inúmeras experiências de Eliane se entrelaçam às minhas. Como já mencionado no capítulo introdutório deste trabalho, possuímos uma relação familiar de muita proximidade e afetividade, apesar de jamais termos compartilhado a mesma residência por longos períodos. Assim, muitos eventos importantes na vida de Eliane ganharam ressonância e relevância para mim, incluindo - em especial para esta pesquisa - os encontros nem sempre harmoniosos da maquiadora com a língua inglesa. Nesse sentido, essas experiências de Eliane (frequentemente relatadas em momentos de reunião familiar e interações casuais) representaram uma das motivações mais candentes para o desenvolvimento e o direcionamento deste labor teórico-investigativo.

2.2.4. Lu em autorretrato

Me chamo Lu e tenho 65 anos. Sou de palmeiras dos índios em alagoas e vivo a quase 10 anos nos estados unidos. Mesmo gostando daqui de ficar perto da minha filha e das minhas netas sinto muita falta da minha terra onde está meus outros filhos amados e da minha comida brasileira gostosa.

Sempre fui acostumada com outras línguas porque meus pais era os dois estrangeiros e falavam enrolado comigo a vida toda. Mas nunca imaginei ter que aprender outro idioma ainda mais depois de velha. No começo foi bem difícil aqui nos estados unidos porque eu não tinha ninguém pra me ajudar e tive que me virar e nem sempre o pessoal daqui tinha paciência mas na vida a gente vai se virando com tudo e nos trancos e barrancos eu vou seguindo aqui mesmo com dificuldade sem abaixar a cabeça pra ninguém.

2.2.5. Lu (e eu)

Além do inquebrantável laço materno, Lu representou durante uma longa fase da minha vida, ao lado do meu pai, todo o meu núcleo familiar, de modo que a sua transferência para outro país, quando eu tinha 15 anos, foi um momento de grande dor e perda na minha vida. Porém, apesar do distanciamento oriundo dessa emigração, os elos familiares que nos aproximavam ao longo da minha infância ainda se mantiveram firmes. Em grande medida, a presente investigação emerge como uma evidência da robustez desses laços, uma vez que um dos combustíveis para o seu desenvolvimento se encontra na experiência da minha mãe, no seu sofrimento diante dessa situação de despatriamento e, finalmente, em sua força de vontade para, mesmo perante um contexto de adversidades e obstáculos os mais diversos, manter um sorriso no rosto e uma postura altiva.

2.2.6. Dalva em autorretrato

Meu nome é Dalva, tenho 28 anos e sou formada em Letras (Português/Literatura) pela Faculdade de Formação de Professores da UERJ. Iniciei minha prática docente atuando na área da Educação Especial, experiência que foi

de extrema importância por ensinar a ter um olhar diferenciado tanto para o ensino quanto para os alunos e suas particularidades.

No que tange minha relação com a Língua Inglesa, sempre fui muito dedicada enquanto discente e alcançava ótimas notas, entendia as regras gramaticais e o inesquecível *Verb to be*, porém sempre tive um bloqueio com a disciplina por sentir um enorme desconforto todas as vezes que tentava pronunciar as palavras em inglês. O período escolar passou, no entanto a resistência e a falta de interesse continuam como consequência do incômodo com as pronúncias.

2.2.7. Dalva (e eu)

O entrecruzamento da trajetória de Dalva com a minha se deu há, aproximadamente, cinco anos, quando estabelecemos uma relação de amor e companheirismo. A princípio, para Dalva, ter um namorado professor de inglês pareceu uma oportunidade valorosa de, finalmente, superar as dificuldades que sustavam a sua trajetória de aprendizagem do idioma em questão. No entanto, essa aparente coincidência fortuita parece ter se convertido num obstáculo, uma vez que, conforme a própria participante coloca, em alguns momentos em que surgiram oportunidades de praticar suas habilidades nessa língua estrangeira, a colaboradora desta pesquisa se sentiu intimidada pela minha presença - alguém que goza do prestígio social de detentor legítimo do conhecimento da língua na qual ela almeja dar os seus primeiros passos. Assim, como não poderia deixar de ser, essas particularidades que perpassam a minha história com Dalva influenciaram o encaminhamento de sua participação nesta pesquisa, gerando efeitos observáveis ao longo dos dados que compõe o seu corpus.

Apresentados os(as) artífices da presente pesquisa e suas diferentes relações e vivências de cada um(a) com a língua inglesa, sinto sob os pés o esteio necessário para dar prosseguimento a esta disquisição. Assim, no capítulo seguinte, inicio a minha caminhada pela densa macega teórica que envolve os afetos e suas cercanias fenomenológicas.

3

Em busca de um firmamento: um mergulho no caos terminológico e na vastidão da literatura sobre os afetos

Não há lugar para a sabedoria onde não há paciência

Santo Agostinho

Como evidenciado pelo seu título, o presente capítulo é dedicado ao estabelecimento das bases de sustentação do edifício teórico que construo como bridão heurístico desta disquisição, o qual será apresentado no capítulo seguinte. Esse alicerce fundamental é constituído por duas operações epistemológicas interligadas: a delimitação terminológica e conceitual da esfinge investigada (os afetos, em sua concepção discursiva) e a revisão sistemática da trajetória de estudos e discussões acerca do tema em pauta. Visando dar conta do objetivo assinalado acima, secciono este capítulo em duas partes. A primeira destas traça – e depois problematiza essa demarcação – uma cartografia sobre o terreno terminológico do fenômeno aqui vislumbrado, iluminando os pontos de interface e afastamento entre categorias como afeto, emoção, sensação, humor e sentimento. Porém, no momento seguinte, esse exercício de destrinchamento é subvertido, renunciando a matriz teórica que balizará esta investigação. O segundo subcapítulo será dedicado à construção de um breve panorama crítico das pesquisas e teorias sobre as emoções no pensamento ocidental, tomando como eixos três campos do saber: a filosofia, a psicologia e o terreno híbrido de estudos acerca do processo de ensino e aprendizagem norteados pela bandeira disciplinar da ASL e da LA e seus arredores mais lindeiros.

3.1. Emoção, afeto ou sentimento? Que tal todos?

Grande parte da nebulosidade que envolve o fenômeno das emoções tem sua gênese na própria terminologia que lhe faz referência. Inegavelmente, palavras como emoção, afeto, sentimento, sentir, sensação, afeição, dentre tantas outras, compõem um repertório socialmente compartilhado que nos permite estabelecer uma relação simbólica mais estreita com uma miríade de fenômenos humanos complexos. Diante da confusão oriunda dessa espessa neblina terminológica, somos

tentados a nos voltar à literatura que se debruça sobre esse tema na esperança de encontrar um porto seguro livre de tais enroscos. Porém, tal expectativa se frustra no presente caso.

Em última instância, todas as grandes correntes filosóficas e, a partir da passagem do século XIX ao século XX, as principais escolas da Psicologia (dentre várias outras áreas) desenvolveram modelos de inteligibilidade particulares acerca dos afetos¹¹. Contudo, antes de esses modelos descreverem uma trajetória de linearidade e complementariedade, eles foram integrados substancialmente a cada um dos paradigmas de pensamento que os embasavam; o que criou um labirinto teórico no terreno dos estudos sobre as emoções. Aprofundando ainda mais a confusão, não apenas as teorizações variavam de uma escola de pensamento para outra, como os próprios termos (como emoção, sentimento, afeto, paixão etc.) eram empregados de forma distinta – e algumas vezes contraditória – na boca de cada autor(a).

Naturalmente, uma exposição exaustiva sobre o emprego de tais categorias teóricas nas mais distintas escolas representaria um injustificável trabalho de Sísifo. Assim, o empreendimento no qual me engajarei nesta seção terá como enfoque a apresentação de apenas um desses recortes teóricos, isto é, uma das maneiras de articular esses diferentes termos e construtos diante do fenômeno afetivo. O critério de escolha desse modelo dentre os demais reside na sua recorrência – tanto de forma integral, interseccionada ou lindeira – tanto na literatura especializada quanto nos discursos do senso comum sobre o tema das emoções.

Tomo como ponto de partida deste esforço iluminativo aquele que se apresenta como o mais amplo de todos esses termos: o afeto. À luz de alguns dos pilares centrais do arcabouço teórico que sustenta esta pesquisa (VYGOTSKY, 2001; GONZÁLEZ-REY, 2016), entendo os afetos como a capacidade vital – que compartilhamos com outras formas de vida, porém, que no ser humano assume contornos particulares – de sermos movidos em vez de nos movermos. Estabelecendo um diálogo com a epígrafe que abre esta dissertação, os afetos podem ser metaforicamente entendidos como o “si mesmo” (*Selbst*), habitante do nosso corpo que ultrapassa a nossa capacidade volitiva, impedindo (ou

¹¹ Para uma historiografia de tais concepções na filosofia clássica, ver Knuuttila (2004); na psicologia de viés sociocultural, ver Lupton (1998).

impulsionando) – ou, ao menos, exercendo grande força em direção contrária (favorável) – que eu (ou o Eu) caminhe conforme meu próprio jugo.

Contudo, apregoar que os afetos encompassam a nossa volição não implica estabelecer uma dicotomia entre esses elementos – na realidade, a relação entre ambos (afeto e razão) é mais estreita do que se poderia pensar em um primeiro momento. Se, conforme já dito, os afetos representam uma força inerentemente humana que nos move a despeito (não necessariamente, contra) da nossa vontade¹², seria impossível também imaginar qualquer ação humana em que a racionalidade não desempenhasse algum papel de relevo. Um exemplo me parece imperativo para aclarar essa reflexão. Imaginemos um indivíduo que caminha pela rua e, repentinamente, se depara com uma pessoa amada. Subitamente, uma série de sensações fisiológicas, reações comportamentais e processos psicológicos começam a emergir de forma, se não totalmente autônoma, independente da deliberação e do controle do indivíduo experienciador: suas mãos transpiram, seu coração se acelera, seu olhar se torna mais fixo e sua memória lhe traz lembranças de um passado ao lado dessa pessoa amada. Em última instância, nenhum desses eventos psicológicos e fisiológicos é produto precípua da volição do nosso indivíduo fictício. Contudo, também não se poderia dizer que esse sujeito é apenas uma audiência passiva desses eventos mentais e corporais. Caso desejasse e se concentrasse o bastante, o nosso experienciador teria condições, ainda que não completamente, de respirar fundo e se acalmar, controlando assim a aceleração do seu coração e dissipando os pensamentos e memórias indesejados.

A pequena história apresentada acima exemplifica o conceito de afeto em sua concepção fenomenológica (GONZÁLEZ-REY, 2016; VYGOTSKY, 1999) com a qual me alinho nesta pesquisa. Segundo essa perspectiva, os nossos afetos representam uma espécie de entre-lugar, que ocupa uma posição intermediária entre a corporalidade inconsciente e a deliberação volitiva soberana (ambos inexistentes na experiência subjetiva real), dessa forma, mediando nossos encontros com o mundo. Assim, nesses momentos de intercâmbio nos tornamos não vítimas

¹² Ancorado na sistematização ofertada por Frijda, Manstead e Bem (2000), nesta seção, estou utilizando os termos vontade, volição, racionalidade e razão de forma intercambiável. Tal escolha tem como justificativa uma tentativa de tornar mais didática a reflexão acerca dos afetos, tendo em vista a sua complexidade inerente.

indefesas, mas participantes com algum grau de consciência e de autonomia em nossas próprias experiências.

Com base nessa reflexão, posso esboçar uma categorização para os afetos (a qual será desenvolvida com maior detalhamento no capítulo seguinte). Estes representam o aspecto da experiencialidade (isto é, da forma propriamente humana de viver subjetivamente a realidade) que ultrapassa e, dialeticamente, se articula à nossa capacidade de deliberação e racionalização, constituindo o alicerce fundamental da nossa vida psicológica. Duas considerações necessitam ser emitidas acerca dessa definição. Em primeiro lugar, apesar da inseparabilidade incontornável entre os elementos afetivos e cognitivos, inegavelmente, um breve exame da nossa própria trajetória de experiências bastaria para percebermos que há momentos em que parecemos ser “dominados” por nossas emoções, enquanto, em outras ocasiões, gozamos de algum grau de soberania e assenhoreamento sobre nosso agir. Contudo, para que nossos modelos de inteligibilidade teóricos deem conta da complexidade do fenômeno em questão, é preciso que substituamos uma concepção essencialista por uma perspectiva holística, dentro da qual a inter-relação entre afeto e cognição não seja vislumbrada como um par de elementos dicotômicos mutuamente excludentes, mas como partes constituintes de um sistema mais amplo. Dentro dessa orquestra concertada, apesar de em nenhum momento razão e emoção saírem completamente de cena, eventualmente, haverá situações em que um deles assume proeminência em detrimento do outro.

A segunda consideração a ser realizada se refere ao fato de afetividade e racionalidade não serem os únicos músicos nessa orquestra, dividindo o holofote e o trabalho de fundo com outros músicos (denominados por Vygotsky de processos psicológicos [2001]) como a imaginação, a fantasia, a memória, a atenção, a percepção, dentre outros. É a totalidade fluida desses elementos que, ao se articularem a cada instante de forma idiossincrática em nossa consciência, compõem a unidade holística das nossas experiências.

O segundo conceito que julgo importante alumiar – que se relaciona de forma visceral com o primeiro – é o sentimento. Pensando em termos matemáticos, poderíamos dizer que o subconjunto dos sentimentos está contido no conjunto dos afetos. Nesse sentido, os sentimentos representam um desdobramento fenomenológico dos afetos, estando a estes subordinados. No entanto, a aproximação entre esses dois elementos pode assumir duas formas fundamentais

segundo a perspectiva que se vislumbre a categoria do afeto. Visto por uma ótica mecanicista (ESPINOZA, 2009; DESCARTES, 1988; JAMES, 1884), os sentimentos emergem como representações mentais da concretude empírica e movente dos afetos – como modelos de inteligibilidade abstratos de um processo fisiológico. Já em uma concepção dos afetos mais inclinada ao idealismo (HEGEL, 1992; KANT, 1900) o sentimento tende a ser compreendido como um movimento de instanciação desse ente epidérmico, permitindo a sua erupção fenomenológica que marca, em última instância, sua passagem da latência à freemência. Assim, em ambas as concepções, o sentimento se configuraria como um fenômeno que estabelece uma relação dialética com os afetos – surgindo ou como um desdobramento destes ou instanciando-os no terreno da realidade psicológica.

De forma análoga aos sentimentos, as emoções se desenvolvem categorialmente como um desdobramento dos afetos. Todavia, o ponto de distanciamento entre as emoções e os sentimentos encontra-se na configuração fenomenológica de ambos: enquanto estes parecem ter sua emergência confinada ao universo intrapsicológico, possuindo um caráter mais duradouro; aquelas despontam como instanciações comportamentais, geralmente pontuais e de breve duração, da afetividade humana. Nesse sentido, ambos os construtos podem ser vislumbrados como formas de consumação experiencial dos afetos, ostentando os sentimentos uma faceta atitudinal¹³ enquanto as emoções se instituem como uma erupção comportamental.

Cartografado, ainda que de forma inconclusa, o terreno categorial que abrange os termos associados convencionalmente ao fenômeno sobre o qual me debruço neste trabalho, disponho de recursos para iniciar meu ataque aos pilares do castelo conceitual que busquei construir desde o início da presente seção – almejando iluminar a concepção teórica a me guiar nesta disquisição. Como já sinalizado, utilizo os termos convencionalmente pertinentes ao glossário afetivo (em especial, afeto, sentimento e emoção) de forma intercambiável. Desse posicionamento levanta-se uma questão: não seria um ato de incoerência empreender uma apresentação das fronteiras que separam as diferentes categorias

¹³ Emprego esse termo em sua acepção apresentada por Frijda, Manstead e Bem (2000), isto é, entendendo a atitude como um conjunto de processos psicológicos que, por razões distintas e particulares, tendem a adquirir um certo grau de estabilidade e recorrência.

relacionadas ao fenômeno afetivo enquanto advogo a intercambialidade destas no meu edifício teórico?

Como já salientado, o sistema de definições apresentado nesta seção, antes de representar um ponto arquimédico, marca apenas uma das possibilidades de entendimento dessa miríade categorial. No entanto, sendo apenas um modelo dentre uma infinidade de outros, nada garante que, em uma dada interação (no seio da qual se materializa o fenômeno de interesse desta pesquisa), outro edifício explicativo (presente no repertório cultural¹⁴ acessível ao sujeito que constrói suas emoções) não seja tomado como baliza teórica para sustentar o labor discursivo desse sujeito. Assim, um indivíduo ao narrar uma dada história, por exemplo, pode empregar o termo emoção como uma expressão guarda-chuva sob a qual a palavra afeto se abriga – formulação que caminhará em um sentido contrário ao entendimento apresentado na presente seção. Nesse cenário, apegar-se fielmente a uma dada articulação categorial implicaria em opor-me (com base em um fundamentalismo teórico injustificado) ao direito do sujeito construir discursivamente sua própria experiência a partir dos insumos que este(a) dispõe, manejando-os da forma que mais lhe apetece.

Com base nessa reflexão, flerto, ainda que moderadamente, com uma perspectiva emicamente inclinada - encontro a moderação desejada no arcabouço da Psicologia Discursiva (WETHERELL, 1998; EDWARDS, 1999), isto é, fundada no entendimento do(s) próprio(s) sujeito(s) que reflete(m) acerca do tema em uma dada situação interacional - como balizamento principal do processo de construção discursiva das experiências emocionais. Portanto, as categorias pertinentes ao glossário afetivo convencionado na cultura ocidental, na presente pesquisa, não possuem valor absoluto anterior ao seu significado materializado singularmente em uma dada interação, mas sim o valor relativo de insumos semântico-discursivos instrumentalizados socialmente pelos participantes dessa interação que, ao serem empregados como ferramentas de significação, efetivamente ganham vida em articulação com a idiosincrasia de cada contexto interacional.

A segunda razão por que advogo a intercambialidade dos termos abordados nesta seção tem sua base na inter-relação dos mesmos com a nossa experiencialidade. Por ora, não me aprofundarei nessa reflexão, pois julgo abarca-

¹⁴ Wetherell (1998). Explico em maiores detalhes esse conceito no subcapítulo 4.3.3.

la em minha apresentação do conceito de *perezhivanie* (seção 4.2.). Contudo, neste momento, vale a pena apenas antecipar que, seja qual for o encaminhamento teórico dado às categorias de emoção, sentimento e afeto, a sua materialização subjetiva real (que é o objeto de interesse desta pesquisa) apenas se pode dar no espaço das nossas experiências – fato que torna, até certo ponto, irrelevante distinguir rigorosamente se nos referimos a experiências emocionais ou afetivas, por exemplo.

Findada essa discussão, considero possível iniciar a construção do edifício teórico-analítico sobre o qual esta investigação se apoia. No entanto, é preciso ter em mente que nenhuma elaboração teórica encontra-se alienada historicamente do seu *status quaestionis*, como se fosse produto de uma epifania de um indivíduo solitário. Dessa forma, julgo necessário estabelecer o alicerce histórico que sustentará a empreitada de edificação mencionada, localizando-a dentro de um contínuo de esforços que convergem nessa direção. A este labor dedico o subcapítulo seguinte.

3.2. Uma breve historiografia da reflexão sobre as emoções: tecendo um fio de Ariadne dentro de uma trajetória labiríntica

A presente seção tem como objetivo fulcral a construção de um breve e proteico panorama das investigações que tomaram como objeto precípua alguma faceta das emoções, visando inserir em um contínuo histórico a pesquisa que aqui desenvolvo. Esse labor está seccionado em três momentos diferentes, assentados, cada um deles, em três áreas distintas do saber: respectivamente, a filosofia, a psicologia e os estudos sobre as emoções em contextos de ensino/aprendizagem de língua encompassados pela ASL e a LA. Concluídos estes apontamentos introdutórios, passo, na seção seguinte, à primeira etapa dessa caminhada histórica.

3.2.1. Entre o leão de Platão e o *Selbst* nietzschiano: a investigação filosófica dos afetos

O pensamento platônico – em sua imbricação histórica com a figura e a obra de Sócrates – pode ser considerado como o ponto de partida mais recorrente das historiografias filosóficas. Apesar de muito ter se pensado e produzido sobre o tema das emoções antes da emergência dos filósofos atenienses, advém precipuamente do projeto socrático-platônico a primeira tentativa de sistematização dessa reflexão,

integrando essas elucubrações acerca dos afetos a um sistema filosófico mais abrangente.

Diferente de seus contemporâneos e antecessores, que tiveram grande parte de sua obra reduzidos a fragmentos desconstruídos pelo correr dos séculos, em Platão, dispomos de uma sistematização filosófica consistente, estando sua teoria das emoções inserida nesse todo holístico. Para o autor, conforme aponta Knnuttila, (2004), a alma humana se divide em três partes: racional, espiritual e apetitiva. Enquanto a parte apetitiva busca mecanicamente a satisfação de seus prazeres e a privação da dor, a parte superior, dotada do *Logos*, se engaja em uma relação de amor com a verdade e o conhecimento. Tangenciando ambas as partes, encontra-se o espírito, residência primordial das emoções. Alegoricamente, Platão representa hierarquicamente sua teoria das divisões da alma em seu texto da *República* da seguinte forma: a parte racional é retratada como o ser humano, o espírito se vincula à imagem de um leão feroz, enquanto, por fim, a parte apetitiva é apresentada como uma besta de múltiplas cabeças (KNNUTTILA, 2004).

Essa configuração proposta por Platão não se constitui de forma harmoniosa: a besta, o leão e o humano se digladiam em busca da satisfação de seus interesses próprios. Assim, de acordo com Knnuttila (2004), a ação e o comportamento do indivíduo refletirão o resultado de tal batalha embrenhada dentro da alma, tornando-se virtuoso aquele cuja razão se sai vitoriosa e vicioso aquele dominado pela sua besta. Essa dinâmica agonística, eleva a parte espiritual da alma (e, por conseguinte, as emoções) a uma posição intermediária e ambivalente na batalha da alma. Quando guiadas virtuosamente pela razão, as emoções convertem-se em instrumentos valiosos na luta contra as pulsões bestiais inferiores. No entanto, quando não propriamente domadas, as emoções turvam o nosso julgamento e encaminham nosso olhar para o engodo das coisas terrenas, obstaculizando o labor superior do *Logos*.

Apesar de sublinhar o potencial papel deletério desempenhado pelas emoções, quando não orientadas rigorosamente pelo brido da racionalidade, em nenhum momento, o pensamento platônico aventou a possibilidade de amputar completamente a afetividade da vida humana. Esse é o ponto de ruptura central da reflexão estoica em relação a seus antecessores: a busca pela subjugação cabal e definitiva das emoções.

De forma geral, como nos sublinha Knnuttila (2004), podemos aproximar a teoria das emoções dominante na escola estoica da visão inicial de Platão. No entanto, os estoicos radicalizaram o antagonismo em relação aos afetos: para os filósofos helênicos, o leão da alegoria platônica representa um mal tão grande quanto a besta de múltiplas cabeças. Para dar sustentação a esse novo construto teórico, os estoicos se ancoraram em um modelo unitário da alma humana, dividida entre a materialidade do corpo e a idealidade da razão.

Em grande medida, a investigação dos estoicos acerca das emoções está relacionada com o papel destas na sua teoria moral e na constituição da ideia de sabedoria estoica. Para essa escola filosófica, o norte moral que deve guiar a vida do sábio é a ideia de busca e fidelidade ao que é virtuoso, enquanto o tolo se deixa repetidamente seduzir pelo vício. No seio dessa oposição reside a perniciosidade das emoções: ao atrair a atenção do indivíduo para longe da virtude, os afetos comprometem nossa capacidade de julgamento, nos afastando da sabedoria da natureza. Dessa forma, o problema da ação viciosa não se encontra na falta de informação ou no desconhecimento da verdade, mas sim na fraqueza humana que, mesmo conhecendo os caminhos virtuosos, se permite assediar pela irracionalidade das impressões e dos prazeres, tornando seus juízos afetivamente enviesados.

Como diz Marcondes (2001), a busca dos estoicos pela hegemonia da apatia exerceu uma influência considerável nas reflexões acerca da questão dos afetos nas escolas filosóficas que os sucederam, galvanizando e balizando a investigação na corrente médio-platônica nos pródromos da Idade Média até a redescoberta das obras de Aristóteles no século XIII. No terreno dessa reaproximação com o pensamento aristotélico, emerge a reflexão de São Tomás de Aquino - figura filosófica e eclesiástica de relevo, cuja produção orientou os rumos de uma corrente de pensamento denominada de Escolástica e marcou o momento de maior vigor intelectual da Idade Média.

A reflexão tomista sobre os afetos parte de um problema fundante: o caráter notavelmente contraditório de certas emoções. Almejando dar conta dessa questão, Aquino se ancora na *Física* de Aristóteles, erigindo um construto metafórico que associa as emoções à ideia de movimentos. Para o autor, o indivíduo experiencia as emoções de forma passiva, sendo afetado por elas, ou seja, apenas respondendo aos seus estímulos intelectualmente avaliados. Uma alegoria, apresentada por King (2011), parece bastante didática para explicar esse entendimento tomista: o sujeito,

como um barco à deriva, é movido pelo oceano tempestuoso das emoções, estando, dentro dessa corrente, à mercê da atração de um objeto que o alegra ou da repulsa por algo que o entristeça. Portanto, para Aquino, a contraditoriedade das emoções se encontra no bojo de sua própria dinâmica interna, regida por movimentos que a impingem em direções distintas e nem sempre logicamente articuladas.

No entanto, como aponta King (2011), apesar de preconizar uma relação exclusivamente reativa do ser humano perante o seu primeiro encontro com seus afetos, Aquino prevê a possibilidade do intelecto e do livre arbítrio de influenciarem nossas experiências emocionais após os impulsos instintivos automáticos, capacidade nomeada como penetrabilidade cognitiva. Em suma, Aquino preconiza duas formas de deliberação racional sobre os afetos. Primeiramente, o labor (re-)interpretativo e (re-)avaliativo da nossa imaginação que, ao nos permitir reorganizar conjunturas e nexos de causalidade, nos fornece um panorama diferente daquele vislumbrado no calor do primeiro movimento afetivo. Ao lado da imaginação, contamos com a capacidade de acesso a dogmas e verdades universais que, em sua grandeza, superam o espontaneísmo das emoções, mitigando sua discricionariedade sobre nosso comportamento.

Olhando para a afetividade ainda através da perspectiva física – isto é, como forças em choque e movimento - Espinoza, um dos maiores autores do século XVII, assentou sua reflexão sobre a herança tomista, contudo, distanciando da metafísica transcendental em nome de uma filosofia materialista. Em grande medida, o pensador luso-holandês buscou entender as emoções a partir de uma perspectiva geométrica, em que cada afeto possuiria um correspondente contrário que, eventualmente, o espelharia ou o anularia. Dessa forma, a alegria e a tristeza desempenham um papel fundamental na teoria afetiva de Espinoza, sendo sua ocorrência em um determinado encontro com o mundo responsável por elevar ou decrescer a nossa potência de agir.

Em seu materialismo estrito, Espinoza não considera aceitável uma separação ontológica entre o corpo e a alma, entendendo como análoga a substância constituinte de ambos. Nesse sentido, Espinoza lança uma aura de descrença sobre a teoria do livre-arbítrio, concebendo as decisões tomadas como resultado material de uma complexa trama agonística de apetites. Assim, nossa ação é balizada pelo afeto (ou grupo de afetos) que sagra(m)-se temporariamente hegemônicos no seio dessa caótica batalha afetiva que rege a vida no mundo. De tal forma, os juízos e

avaliações cognitivas apenas oferecem explicações e sistematizações intelectivas para nossa ação – a qual se impõe à consciência como um fato. Ancorada nessa reflexão, torna-se mais límpida a afirmação de Espinoza: “não é por julgarmos uma coisa boa que nos esforçamos por ela, (...) que a apetecemos, que a desejamos, mas, ao contrário, é por nos esforçarmos por ela, (...) que a julgamos boa” (ESPINOZA, 2009).

Apesar de ainda referenciada ao pensamento de Descartes, a obra de Espinoza (dentre outros) representa um dos primeiros passos rumo a um afastamento teórico mais contundente das premissas fundamentais que balizaram, não apenas o pensamento cartesiano, como toda a concepção da filosofia moderna. Esse movimento crítico veio a ser conhecido como a crise da modernidade – tendo a sua elaboração mais consistente e violenta no pensamento de Nietzsche. Um dos primeiros ídolos da Modernidade a ser atacado por Nietzsche (1992) consiste na atribuição de diferentes estatutos de importância e pureza para a cognição (representante do mundo da razão) e os afetos, emoções e pulsões (encapsuladas no submundo da corporalidade). Para o filósofo do martelo, as emoções não são inerentemente irracionais; pelo contrário, elas possuem uma racionalidade própria, mais complexa e potente que o *Logos*, e, em uma instância ulterior, incorporando-o a uma *grande razão*. Essa é uma das características centrais da visão de Nietzsche sobre os afetos: a defesa e a apologia às emoções, não como um apêndice subdesenvolvido da razão que deve ser domado, mas como o elemento que atribui colorido à nossa vida, sendo, inclusive, o motor fundamental da própria razão que, segundo a modernidade, os antagonizaria.

Além de preconizar uma reconciliação com as emoções, a perspectiva nietzschiana preconiza um mergulho mais profundo e radical no mar dos afetos. Para Nietzsche (1999), as emoções são inerentemente corporificadas, ou seja, elementos integrantes da nossa fisiologia. Da mesma forma, se torna impossível desvencilhar as emoções de seus aspectos comportamentais e volitivos que as formatam. Na esteira dessa reflexão, Nietzsche nos fornece uma concepção afetiva inexoravelmente materialista que, conforme pontua Solomon (2003), objetiva livrar-se ao mesmo tempo de dois engodos insistentemente atacados pelo filósofo: o esoterismo transcendental cristão e o mecanismo racionalista cartesiano. Como antídoto para o primeiro mal, Nietzsche preconiza uma visão psicológica da ética, ou seja, uma ética que rompa as idolatrias escapistas da metafísica e entenda a

mente humana em sua inerente relação com o mundo como um cômputo de processos e forças materiais. No que se refere ao segundo, o filósofo visa desconjurar a psicologia do cartesianismo, que atribui aos processos cognitivos uma característica espiritual e teológica, ressaltando os mecanismos corpóreos que impingem nossa estrutura psicológica.

Em meio a essa reconciliação promovida pela filosofia nietzschiana entre corpo, razão e afetividade, o trecho escolhido para figurar na epígrafe deste trabalho constrói uma gravura significativa da concepção holística e corporalmente assentada das emoções para o filósofo alemão: “Por detrás dos teus pensamentos e sentimentos, meu irmão, há um senhor mais poderoso, um guia desconhecido, chama-se “*Selbst*” (*Self*). Habita no teu corpo; é o teu corpo” (NIETZSCHE, 1992). Nesse contexto, o *Selbst* nietzschiano pode ser entendido como uma ode a uma concepção materialista e holística da vida humana, que se sobressai por seu caráter antidicotômico, integrando a mente e a afetividade, dialeticamente, a um ecossistema vital mais complexo.

Com essa breve exposição da concepção nietzschiana dos afetos, encerro o primeiro movimento deste esforço revisional das diferentes facetas assumidas pela investigação das emoções em diferentes momentos históricos. Na seção seguinte, inicio o meu percurso pelo terreno da psicologia – campo do saber que, no correr do século passado, ocupou a posição de porta-voz legítimo da construção teórica acerca da afetividade.

3.2.2. As emoções na tradição da Psicologia

Sem muita margem para controvérsia, podemos afirmar que a psicologia desponta hodiernamente como o campo do saber que detém, quase que de forma hegemônica, a legitimidade social para investigar os afetos. Dada a heterogeneidade e a vastidão do campo em destaque, concentro meu sobrevoo teórico nas pesquisas erigidas sob a égide de uma corrente particular da tradição psicológica: a psicologia de viés socioconstrucionista¹⁵. Essa vertente da psicologia abrange (ainda que não haja um umbral claro que demarca o seu território) um conjunto de sistemas

¹⁵ Para uma discussão mais aprofundada sobre a acepção do termo socioconstrucionista aqui defendida, conferir Lupton (1998).

teóricos¹⁶ que, *mutatis mutandis*, entendem os fenômenos psicológicos a partir do prisma de dois princípios fundamentais.

O primeiro deles – apresentado por Harré (1998, p. 18) – se estabelece da seguinte forma: “os seres humanos adquirem suas características psicológicas tipicamente humanas, poderes e tendências em interações ‘*simbióticas*’¹⁷ com outros seres humanos”. Do seio dessa proposição emerge um distanciamento dos pressupostos centrais da psicologia cognitiva, os quais atribuem ao meio sociocultural em que o indivíduo se encontra apenas o papel periférico de disponibilizador de insumos e repertórios para o desenvolvimento das capacidades humanas universais e inatas.

A segunda tese central do socioconstrucionismo sintetizada por Harré (1998) sustenta que “os processos psicológicos dos seres humanos maduros são essencialmente coletivos e contingencialmente privados e individualizados.” Para o autor (1981), o caráter intrinsecamente social da psique humana reside no próprio processo de desenvolvimento do indivíduo, que se estabelece em um perene e constante diálogo com a realidade social que o envolve, tendo como marco transicional o salto qualitativo pelo qual as funções psicológicas superiores do indivíduo são impingidas a partir da aquisição/desenvolvimento da linguagem.

Considerando a multiplicidade de facetas e desdobramentos oriundos desses pressupostos fundacionais – compreendidos pelo emblema epistemológico socioconstrucionista -, adoto aqui o esquema cartográfico proposto por Lupton (1998) como uma forma de sistematizar e organizar expositivamente essa miríade complexa de formulações teóricas. Em sua categorização, Lupton (1998, p. 15) apresenta um contínuo das proposições acerca das emoções orientadas pelo aporte do socioconstrucionismo, polarizando duas visões, denominadas pela autora como tese forte e tese fraca desse pensamento. Para o polo fraco, inclinam-se autores que comungam com uma posição mais branda em relação ao papel das instâncias sociais, históricas e culturais na construção das emoções em comparação com a nossa herança natural. Mesmo concedendo um protagonismo maior a esses fatores na constituição das emoções, autores vinculados à tese construcionista fraca tendem

¹⁶ Esse vasto território do socioconstrucionismo na psicologia abrange desde a psicologia sociocultural até alguns ramos da Teoria cognitivista da Avaliação, passando por áreas como a psicologia humanista e a fenomenologia.

¹⁷ Grifo do autor.

a aceitar a existência de um compêndio de emoções basilares, sobre as quais, a partir de processos de interação social, outras emoções são construídas. No outro polo do contínuo, pensadores partidários da tese construcionista forte entendem as emoções como “um produto irredutivelmente sociocultural, totalmente aprendido e construído através de aculturação” (LUPTON, 1998, p. 15). Um dos motes centrais de tal corrente é o direcionamento do olhar do estudioso para o discurso corriqueiro dos indivíduos acerca dos fenômenos psicológicos. Nesse sentido, a percepção humana a respeito dos eventos psíquicos que nos acometem constitui uma dinâmica de intersubjetividade, na qual emoções e outras funções mentais são entendidas como construções que têm como insumo tanto as percepções psicofisiológicas subjetivas como as vicissitudes da prática discursiva.

Na esteira dessa reflexão, diversos autores buscam confrontar a hipótese ecumênica das emoções de variadas maneiras, voltando seus olhares para elementos como as variações geográfico-culturais e históricas. Capitaneando essa primeira frente, o estudo etnográfico seminal de Lutz (1988) acerca dos modelos de inteligibilidade construídos pelo povo *Ifaluk* (moradores da região da Micronésia) representa um marco incontornável. Em sua investigação, a autora angariou um amplo repertório de dados empíricos que sustentam a sua tese (fulcral no desenvolvimento do seu estudo) da contingencialidade cultural das emoções.

Dentre aqueles que buscaram investigar o processo de demiurgia discursiva das emoções a partir de uma perspectiva histórica, o nome de Stearns (1995) desponta como referência. O autor perquiriu as diferentes configurações do sofrimento em distintos períodos históricos na Inglaterra. Na mesma direção, a obra de Badinter (1985) buscou explicitar a teia de conexões e interdependências que impingem as mulheres ao amor materno e como tal sistema é balizado historicamente pela dinâmica de poder e subjugação feminina em distintas sociedades.

No outro flanco teórico do terreno socioconstrucionista, o pensamento de Harré (1998) pode ser tomado como um representante de relevo das teses construcionistas fracas – dentro da sistematização proposta por Lupton (1998). Laconicamente, a visão do autor acerca das emoções articula o interesse pelo papel desempenhado pelos julgamentos cognitivos na construção dos afetos a uma preocupação com a ação discursiva e performativa erigida por essa emoção. Segundo o autor, “um sentimento emocional, e sua demonstração correlata, deve

ser entendido como um fenômeno discursivo, uma expressão de um julgamento e uma performance de um ato social” (HARRÉ; GILLET, 1994, p. 147). Ancorado nessa definição, Harré e Gillet (1994) propõem um método para o estudo das emoções denominado *Emocionologia*¹⁸. Essa abordagem distancia-se do desejo perene da psicologia cognitiva de encontrar as bases abstratas das emoções, redirecionando o olhar investigativo para a percepção dos sujeitos emocionados. No entanto, tal percepção não é entendida como um processo cognitivo eventualmente externalizado pela linguagem, mas sim como um estado corporal e cognitivo performatizado e construído, em um movimento dialético e não-coordenado, em instâncias comportamentais e discursivas. Dessa forma, a *emocionologia* amplia seu escopo, olhando para os processos socioculturais que abarcam o indivíduo – e, na mesma medida, são abarcados por sua experiência –, como as condições materiais de produção dos discursos, as relações de poder que impingem tais situações e os mecanismos pragmáticos utilizados pelo falante com vistas a atingir certos objetivos interacionais.

Apesar das inúmeras virtudes da teoria socioconstrucionista, especialmente, no que tange ao seu esforço de transcender o caráter ecumênico e essencialista das teorias tradicionais, algumas críticas são recorrentemente formuladas contra essa visão. Dentre estas, uma das de maior solidez reside na pouca atenção – e, em alguns casos, deliberada aversão – ao papel do sujeito (enquanto indivíduo agente) e de suas ações e deliberações volitivas na construção das emoções. Essa crítica reconfigura em outros termos uma crítica clássica da sociologia weberiana contra algumas abordagens das ciências sociais que, ao buscar entender as estruturas macrosociais, relegavam ao ocaso o papel do indivíduo, representado, em certos casos, mais como um animal gregário do que como um sujeito deliberante.

Concluída a breve exposição das linhas gerais que balizam a investigação das emoções na perspectiva socioconstrucionista, encerro o segundo momento deste esforço de mapeamento do desenvolvimento histórico das reflexões sobre as emoções, o qual será levado adiante na próxima seção – que toma como objeto de análise o estudo dos afetos em articulação com o processo de ensino/aprendizagem de línguas sob a bandeira da ASL e da LA.

¹⁸ Tradução livre do termo original *emotionology*.

3.2.3. O estudo dos afetos em contextos de ensino/aprendizagem sobre o terreno da Aquisição de Segunda Língua e da Linguística Aplicada

Neste passo da caminhada cartográfica que empreendo no presente capítulo, busco promover a articulação entre os afetos e o processo de ensinar/aprender uma língua estrangeira/materna/segunda língua – enlace teórico que faz parte da esfinge fundamental desta pesquisa¹⁹. Tal movimento dialógico se materializará sobre o solo de duas disciplinas específicas: a ASL²⁰ e a LA – dois campos do saber que, apesar de revelarem pontos de interface e tangenciamento, se sustentam em preceitos e objetivos distintos, além de estabelecerem suas perspectivas de análise a partir de ângulos nem sempre compartilhados. Apresentados os pródromos desta seção, me debruço sobre a trajetória das pesquisas sobre os afetos no bojo da ASL.

3.2.3.1. A área de ASL e o estudo das emoções

Tendo conhecido sua gênese como cátedra autônoma no exaurir da década de 1960, a área de ASL esboçou seus primeiros passos investigativos inclinando-se a um labor de cunho descritivo. Nesses estudos fundacionais, buscava-se compilar exemplos orais e escritos de produção dos alunos de inglês como segunda língua (doravante L2) – em geral, durante conversas com falantes nativos – com o intuito de compor um acervo linguístico amplo, que oferecesse insumos empíricos para a construção de um quadro de regularidades na produção de tais aprendizes (ELLIS, 1994).

Evidenciadas as debilidades de tais pesquisas, grande parte dos autores afiliados à área da ASL passaram a dar uma atenção especial ao que, à época, foi denominado de “fatores internos” relativos à aprendizagem de L2²¹. É sob a égide dessa nova corrente que um volume oceânico de trabalhos interessados em investigar os fenômenos afetivos na sala de aula de L2 emergem no crepúsculo da

¹⁹ No caso específico desta dissertação, foco minha atenção nas trajetórias subjetivas de aprendizagem de inglês como língua estrangeira/segunda língua.

²⁰ Conforme aponta Pavlenko (2013), a área de Aquisição de Segunda Língua, ironicamente, não se restringe apenas ao estudo sugerido pelo seu próprio nome, englobando todos os processos de aquisição e aprendizagem de línguas não-maternas ou segundas línguas maternas no caso de plurilinguismo. Apesar da ampliação do escopo da área, o seu nome original foi preservado por razões históricas.

²¹ Para uma revisão de alguns desses trabalhos, ver Ellis (1994).

década de 1970 e na alvorada da década seguinte. Dada a quantidade expressiva de trabalhos, apresento alguns estudos que julgo dignos de menção, me apoiando no panorama histórico dos estudos sobre afeto em ASL apresentado por Barcelos (2015, p. 306) para o estabelecimento de semelhante recorte.

Inegavelmente, o primeiro grande marco fundacional dessa tradição, ainda em sua gestação, são os estudos sobre motivação e atitudes desenvolvidos por Gardner e Lambert (1972). Objetivando compreender o complexo cenário linguístico do Canadá, entrecortado por duas línguas dominantes (o francês e o inglês), os autores articularam o papel desempenhado pela motivação na aprendizagem ao contexto sociocultural originário dos aprendizes. Uma das proposições centrais apregoada pelos autores reside no escalonamento hierárquico de diferentes formas de motivação perante o critério de facilitação do processo de aprendizagem de L2. Por exemplo, segundo os autores, o tipo de motivação impulsionado por um desejo de integração com o outro (denominado de motivação integrativa) mostra-se mais eficaz para a promoção de um processo de aprendizagem bem-sucedido do que outros tipos de motivação, como a instrumental (ARAGÃO, 2007). Contudo, diversas debilidades foram apontadas de forma sistemática por comentadores da obra dos autores. Dentre elas, destaca-se uma considerável vagueza e incoerência de certas categorias como “atitudes positivas” ou “motivação instrumental” (GARDNER; LAMBERT, 1972) e a construção de uma visão de sujeito mais próxima à relação de uma espécie animal com seu habitat do que de um ser humano com o tecido de encontros sociais que o envolvem.

Na esteira dos desenvolvimentos teóricos impingidos por Gardner e seus colegas, Krashen (1985) apresentou sua hipótese do filtro afetivo, cuja contribuição mais contundente é revalorização dos elementos emocionais na investigação sobre o processo de ensino/aprendizagem de L2, elevando-os a um patamar de centralidade em tal disquisição. Segundo o autor busca expor de forma lacônica, “as pessoas adquirem segundas línguas apenas se elas obtêm *inputs* compreensíveis e se seus filtros afetivos estão baixos o suficiente para deixarem os *inputs* ‘entrar’ (aspas do autor)”²² (KRASHEN, 1985, p. 4). Acerca do filtro afetivo mencionado

²² Tradução própria. Todas as traduções presentes neste escrito são de minha inteira responsabilidade. “People acquire second languages only if they obtain comprehensible inputs and their affective filters are low enough to allow the input ‘in’.”

acima, o autor o define como uma barreira mental que torna mais custosa e ineficaz a inculcação e assimilação dos dados linguísticos fornecidos pelo meio em que o aprendiz se encontra.

Apesar da importância de um modelo teórico que pense a inter-relação entre afeto e ensino/aprendizagem de línguas por um ponto de vista funcional, alguns aspectos problemáticos podem ser ressaltados na reflexão proposta pelo autor. O mais deletério destes é a atribuição de um papel pernicioso aos elementos afetivos no decorrer do processo de aprendizagem, visão que preconiza um modelo de sala de aula de línguas próximo aos ambientes apáticos e desprovidos de emocionalidade dos estoicos.

Ao longo da segunda metade da década de 1980 e início da década seguinte, o termo afetividade, tomado por um caráter de nebulosidade, foi perdendo espaço para a análise de emoções mais concretamente definidas. Dentre esses elementos, a ansiedade ganhou centralidade nas investigações desenvolvidas na área de ASL devido à sua recorrência no contexto de ensino/aprendizagem de L2. Um autor cujo nome se torna proeminente nesse campo de pesquisa é Horwitz. Em um vasto estudo realizado ao lado de um grupo de colaboradores, Horwitz *et al* (1986), desenvolveu uma escala de medição de ansiedade na aula de língua estrangeira (FLCAS – acrônimo em inglês). A série de medições empíricas assentadas em tal escala foi articulada na constituição de um conceito mensurável de ansiedade de língua estrangeira. Com base nos dados obtidos, os autores assinalaram uma correlação não-determinante (porém, influente) entre o nível de ansiedade aferido ao longo das testagens e a eficácia da aprendizagem de L2.

Mesmo com o valor inegável desse esforço protagonizado pelo autor em direção a um entendimento mais palpável das emoções, conforme aponta argutamente Aragão (2007), existe uma clamorosa contradição entre a forma como a ansiedade é mensurada – que reflete metodologicamente a maneira como esse afeto é entendido enquanto instância teórica – e a terapêutica procedimental pedagógico-didática consagrada como mecanismo de enfrentamento desse “problema”. Enquanto, por um lado, as taxonomias desenvolvidas nessa literatura preconizam um olhar individualizante dos afetos perante o seu entorno sociocultural, os procedimentos indicados como meios de mitigar a influência negativa da ansiedade endereçam, quase que exclusivamente, elementos concernentes ao ambiente material da sala de aula a despeito do indivíduo que

efetivamente sente algo. Na prática, o que se apresenta é uma teoria que se distancia dicotomicamente de sua forma de aplicação.

Outro ponto de relevo na trajetória dos estudos sobre os afetos no regaço teórico da ASL encontra-se na teorização proposta por Arnold (1999). Em sua rica exposição, a autora toma como ponto de partida os postulados teóricos, naquele momento recentes, da psicologia social e cognitiva e da neurobiologia, no seio dos quais os aspectos cognitivos e afetivos referentes à aprendizagem encontravam sua reconciliação após décadas de dicotomização. Na corrente dessa reflexão, a autora aponta criticamente o enviesamento das investigações acerca dos componentes emocionais em aprendizagem de L2, destacando o tratamento negativo recorrentemente recebido pelos afetos em tais pesquisas – em geral, referidos como problemas ou empecilhos ao desenvolvimento do aprendiz. Nesse sentido, a autora contribui de forma notável para o pensamento acerca do tema ao versar sobre diferentes afetos ou processos afetivos de forma não-estigmatizante, ressaltando os aspectos positivos relacionados à presença de emoções como a ansiedade (tradicional vilã das pesquisas em ASL) no contexto da sala de aula de línguas.

No entanto, não obstante as indiscutíveis contribuições ofertadas por Arnold (1999; 2009) em sua pesquisa, o pensamento da autora ainda tangencia uma visão individualizante dos afetos, separando-os em um plano distinto do mundo que os engendra. Ao longo de sua apresentação, Arnold (1999, p. 8) propõe uma bifurcação teórica dos afetos em duas categorias substanciais: fatores individuais e fatores relacionais. Embora a simples menção à existência do caráter relacional das emoções mereça ser destacada positivamente, a divisão proposta pela autora, além de mostrar-se incoerente sob os próprios critérios utilizados para instituir tal separação, preconiza um entendimento tipológico e reificado dos fenômenos e processos afetivos, distante da própria reflexão teórica apresentada pela autora. Afinal, que critério legitimaria a inserção da ansiedade na categoria de fatores individuais enquanto a empatia é alocada em uma categoria relacional? A ansiedade seria devida apenas a componentes internalizados enquanto a empatia seria um produto exclusivo da interação sem nenhuma correspondência subjetiva? Se os fatores individuais representam uma categoria diversa dos fatores relacionais, de onde adviriam os primeiros? Somente dos indivíduos? E os segundos? Quem se relacionaria nesse caso? Que relação é esta que se estabelece sem se levar em conta os indivíduos que efetivamente a constroem? Creio que essas breves indagações

evidenciam a debilidade da dicotomização indivíduo - sociedade e os perigos de se olhar para fenômenos complexos sem a devida sutileza dialética sobre a qual os mesmos se fundam.

Um trabalho de grande importância, que pavimentou parte do caminho para o estabelecimento de uma perspectiva mais holística e multifatorial do estudo do fenômeno das emoções no solo da ASL, foi desenvolvido por Pavlenko (2005). Em sua obra, ela se debruça sobre o fenômeno das experiências de multilinguismo em contextos históricos, políticos e sociais complexos e conflituosos. A autora constrói sua reflexão sobre o terreno de uma crítica aos estudos etnográficos das emoções no processo de aprendizagem de língua estrangeira, ressaltando a pouca atenção dada por essa corrente teórica às vicissitudes da construção do discurso emocional em diferentes línguas. Segundo a pensadora, diversos estudos realizados sob a flâmula etnográfica apresentam uma inclinação colonizante, em que, ainda que de forma involuntária, os(as) pesquisadores(as) (guiados por uma visão transparente da cultura em que se inserem) aterrisam no contexto social a ser estudado e se calcam em categorias importadas de sua própria cultura originária para interpretar o discurso emocional de sujeitos representantes do contexto observado.

Assentada nessa crítica ao reducionismo etnográfico, a autora aponta a centralidade das emoções em situações de multilinguismo, salientando o entrelaçamento dos elementos afetivos na relação dos sujeitos com as diferentes línguas faladas e como esse processo relacional molda suas identidades sociais, políticas e culturais. Para sustentar o seu argumento em prol da complexidade e fluidez da relação entre língua e afeto, a autora mergulha em uma análise autobiográfica de sua relação com o polonês – idioma de sua família -, o russo - sua língua materna - e o inglês - aprendido em sua infância tardia. Com base nessa reflexão, Pavlenko (2005) argumenta que a relação afetiva de cada indivíduo com sua(s) língua(s) não se submete à reificação nem ao império da linearidade logocêntrica. Assim, nos relacionamos com as línguas que falamos de formas diferentes em distintos momentos de nossa vida, podendo, eventualmente, odiar algum aspecto característico de uma língua enquanto, dialeticamente, amamos esse mesmo aspecto quando vislumbrado por outro ângulo.

Mesmo diante dos direcionamentos mais dialógicos e holísticos vislumbrados na pesquisa de Pavlenko (2005), torna-se evidente que a faceta preponderantemente teleológica – marco sobre o qual a área de ASL se desenvolveu

historicamente – emerge como um elemento embargante para a construção de um modelo de investigação do papel dos afetos no processo de ensino/aprendizagem de línguas regido por um imperativo socialmente assentado. Na contramão desses empecilhos investigativos se apresenta a LA, campo teórico cuja natureza intrinsecamente interdisciplinar estabelece uma conversa profícua (e criticamente instituída) com outros rincões do saber.

3.2.3.2. A área da LA e o estudo das emoções

A LA – assim como ocorrido com a ASL – apresenta uma relação conflituosa e de pouca identificação com seu “nome de batismo”. Conforme evidenciado pelo termo “aplicada”, a LA emerge, ao final da Segunda Guerra Mundial, como um braço de caráter mais prático da Linguística tradicional, visando submeter ao crivo da empiria social os conceitos e proposições abstratas oriundos de sua disciplina mãe. Porém, paulatinamente, os(as) pensadores(as) vinculados(as) a esse campo do saber emergente (e insurgente) passam a se incomodar com os posicionamentos teóricos impostos pelo estatuto inerentemente teleológico atribuído a LA, empreendendo um movimento de distanciamento em relação às posições intrinsecamente formalistas e axiomáticas da Linguística canônica.

Conforme aponta Amorim (2009), A primeira vereda de emancipação trilhada pela LA a aproximou de um diálogo com algumas vertentes estruturalistas das ciências sociais. Por um lado, essa aproximação patrocinou uma efetiva afirmação dessa nova área do saber como um campo epistemológico-teórico autônomo e com objetivos distintos daqueles a ela conferidos em sua gênese. No entanto, a herança positivista instituía para a linguagem um papel reducionista e instrumental, no seio do qual os aspectos linguísticos inerentes ao fazer humano em sociedade se impunham como mecanismos de representação de processos sociais mais amplos. Nesse sentido, o sujeito desponta para a pesquisa como um apêndice de estruturas sociais independentes da sua agência subjetiva, de certa forma, mais como uma vítima do movimento dessas dinâmicas coletivas que alguém senhor(a) de suas próprias escolhas. Outro problema referente a essa perspectiva reside na relação epistemológica do pesquisador com seu objeto investigado, que se consolida em um afastamento precípua e incontornável entre o observador e os elementos por este observados. Assim, como coloca Amorim (2009), o trabalho do

pesquisador, nesse terreno de determinismo social, também se impõe como o ato de um sujeito assujeitado; a pesquisa se estabelece como um produto reificado, desprovido de historicidade e desconectado de seu artífice.

Desconfortáveis com os rumos fatalistas e estruturalizantes tomados por essa vertente positivista da LA, uma gama de pensadores(as) buscaram fundar uma concepção inter/trans/indisciplinar (MOITA LOPES, 2006) dessa disciplina. Tal posicionamento insurgente preconizava, dentre outras ideias, a entrada efetiva e humanizada do sujeito no seu campo de pesquisa e o imperativo de uma visão discursiva da linguagem, ou seja, o entendimento da linguagem não como um instrumento, mas como uma instância performativa e constituinte da própria realidade social. Dentre os mais distintos espaços em que essa nova concepção de LA prosperou, destacam-se os estudos assentados sobre o solo da vida docente/discente em sala de aula, tendo como justificativa de tal florescimento sobejo a insatisfação com as investigações panorâmicas e deterministas nesse contexto efervescente de subjetividades em inter-relação.

No bojo do movimento de revalorização do sujeito e da singularidade, os aspectos afetivos emergem como um objeto de interesse significativo para os pesquisadores afiliados à corrente indisciplinar da LA. Na esteira desse impulso, hodiernamente, multiplicam-se, em artigos, livros e apresentações em eventos voltados para pesquisadores da área, trabalhos direcionados à questão das emoções nos mais distintos contextos (COELHO; BARCELOS, 2016; SILVA; BARBOSA, 2016; BARBOSA; BEDRAN, 2016). Esses trabalhos evidenciam duas características fundamentais das pesquisas em LA, especialmente no Brasil: seu esforço iconoclasta em desconstruir os muros e as fronteiras rígidas que separam as diferentes áreas do conhecimento e sua preocupação com as idiosincrasias, particularidades e situacionalidades do processo de produção do conhecimento (MOITA LOPES, 2013).

Tomando essas características como firmamento, a LA pode oferecer um rol de ricas contribuições às pesquisas que se debruçam sobre a questão das emoções em suas mais distintas articulações. Acerca da sua natureza iconoclasta e indisciplinar, a LA pode fomentar a construção de novas perspectivas, especialmente, no que tange ao papel dos elementos discursivos na construção dos afetos. No que se refere ao apreço da LA pelo singular e contextualizado, as diversas frentes de investigação das emoções podem se valer dos ferramentais teórico-

analíticos desenvolvidos pelos distintos campos dos Estudos do Discurso (que compartilham uma interface bastante elástica com a LA), dessa forma, aproximando as investigações sobre a psique e a subjetividade da realidade das práticas sócio-discursivas humanas. Com base em tais considerações, inicio a seguir uma breve apresentação (de caráter exemplificativo) de alguns estudos que – em maior ou menor grau – se afiliam aos preceitos da LA.

Um trabalho de caráter fundacional (no que tange a uma visão holística, integrativa e subjetivamente assentada) sobre as emoções em sala de aula é apresentado por Boler (1999) em sua obra *Feeling Power*. Logo nas primeiras páginas de seu texto, a autora se insurge contundentemente contra uma perspectiva individualista das emoções em prol de um olhar socioculturalmente orientado e discursivamente construído desse fenômeno, como evidenciado na seguinte asserção:

Eu quero compreender como as emoções não estão simplesmente localizadas no indivíduo, não simplesmente fenômenos biológicos ou experienciados no âmbito privado, mas antes refletem valores culturais linguisticamente incorporados e são, portanto, um espaço de poder e resistência²³ (BOLER, 1999, p. 6).

Pautada por tal ambição, a pensadora articula o papel das emoções na sociedade ocidental (entendidas a partir de uma régua generalizante) e o papel hegemônico atribuído à mulher – ou, mais precisamente, ao gênero feminino -, estando ambos tradicionalmente vinculados ao âmbito íntimo e doméstico da vida social. Conforme observado pela autora, esse espaço social e político se caracteriza, dialeticamente, não pelo que afirma em si, mas pelo que nega; ou seja, não pelo fato das mulheres e as emoções serem bem-vindas no *locus* doméstico, mas sim por serem malquistas (quando não sumariamente excluídas) da esfera pública.

Ao longo dos capítulos de sua obra pioneira, Boler (1999) examina como a visão individualizante e mistificadora das emoções é articulada em diferentes contextos e espaços sociais, buscando realçar as forças políticas e a dinâmica de violência, exclusão, alienação e, em contrapartida, resistência que envolvem e tornejam essas situações. Por exemplo, a autora dedica um capítulo à investigação da forma como os currículos educacionais são moldados (no contexto da educação pública estadunidense) com vistas a estiolar ou, em uma instância ulterior, impedir

²³ “I want to understand how emotions are not simply located in the individual, are not simply biological or privately experienced phenomena, but rather reflect linguistically-embedded cultural values and rules and are thus a site of power and resistance.”

o desenvolvimento emocional dos alunos na sala de aula. Conforme a autora argumenta, se existe uma regra tácita que culturalmente fecha as portas da arena social para os afetos, os currículos se portam como o artefato jurídico-político que sustenta, em um nível burocrático e procedimental, essa ideologia hegemônica.

Ainda no que tange aos trabalhos produzidos fora do Brasil, que, balizados pelos preceitos indisciplinados da LA, se inclinam para um entendimento mais holístico dos afetos em entrelace inerente com o processo de ensino/aprendizagem, destaco o compêndio de artigos e ensaios teóricos organizado pelos pesquisadores Michalinos Zembylas e Paul Schultz (2009). O tema central dessa obra compilatória gravita em torno das emoções docentes em sua relação com a vida de aprendizes e professores (as) na sala de aula (com suas reverberações para fora dela). Dentre os vários capítulos, destaco o artigo escrito por Bullough (2009), em que o autor investiga como as emoções colore a relação de jovens professores(as) e professores(as) em formação com seus(suas) mentores(as) mais experientes. O autor problematiza a preponderância de uma concepção teleológica e mecanicista, assentada em medições a partir de testagens e critérios administrativos, como regente fulcral das relações instituídas em contextos de ensino/aprendizagem. Na esteira dessa reflexão se insere o argumento central do pesquisador: esse aparato de indicadores técnicos, desenvolvidos com o intuito de aferir quantitativamente os resultados obtidos a partir da intervenção docente na sala de aula, na prática, atua como um dos obstáculos mais contundentes para a construção de um clima afetivamente harmonioso na sala de aula, o que, por sua vez, exerce influência negativa até sobre os resultados quantitativos que, supostamente, deveriam ser otimizados através de tais processos burocráticos.

Esforços reflexivos, ancorados em uma abordagem mais holística do fenômeno das emoções na área de LA, encontraram empreendimentos frutíferos também no cenário acadêmico brasileiro. Dentre essas investigações, resalto os trabalhos produzidos sob a égide teórico-metodológica e ética da Prática Exploratória (MILLER *et al*, 2008; MORAES BEZERRA, 2013; ALLWRIGHT, 1991) nos contextos pedagógicos mais distintos. Nevralgicamente, essas pesquisas privilegiam um olhar atilado sobre a riqueza e a complexidade das relações construídas interacionalmente em espaços de prática docente/discente, conforme teorizados e entendidos pelos próprios participantes desses contextos. No entanto, o interesse pelas vicissitudes situacionais assentadas no plano micro está amparado

em um tecido teórico de processos sociais, culturais e políticos que balizam os discursos nessas interações.

Em Gieve e Miller (2006), os autores discutem a importância da “qualidade de vida” na sala de aula de línguas. Nessa direção, propõe-se um entendimento mais complexo dessa ideia, ancorado no bojo sutil da trama de relações interacionais alinhavadas em cada contexto pelo novelo do discurso. Como corolário a essa reflexão, os autores apregoam laudatoriamente uma investigação de caráter idiossincrático e multifacetário dos elementos promotores e mitigadores da qualidade de vida em contextos de ensino/aprendizagem, salientando a natureza (inter-)subjética desse conceito.

Outro nome expoente no campo das pesquisas sobre emoções, regidas por uma natureza indisciplinar, em *loci* de prática docente/discente é o de Barcelos. Em seu artigo escrito em conjunto com Da Silva (2015), as autoras se ancoram sobre a reflexão de um grupo de professoras atuantes em escolas de baixa renda da periferia da zona da mata mineira. Esse trabalho concentra-se em alumiar a fina engenharia que preside a articulação entre o arcabouço de crenças e o turbilhão de emoções que inundam o discurso dessas professoras. Nas narrativas esmiuçadas, torna-se evidente o caráter negativo das crenças que as professoras ouvidas direcionam a seus(suas) alunos(as). Partindo de tal evidência discursiva, Barcelos e Da Silva sustentam que as experiências afetivas, marcadas por momentos de sofrimento, tristeza e angústia, vividas pelas docentes em suas respectivas salas de aula têm como nutriente principal esse conjunto de crenças que as professoras reverberam discursivamente.

Tomando a minha incursão (e afiliação) ao campo da LA como *pit-stop* final do meu esforço historiográfico levado a cabo neste subcapítulo, considero dispor de um terreno histórico mais consistente para a construção do edifício teórico que sustentará a investigação intentada neste trabalho. Passemos, assim, a tal labor.

Construindo o edifício teórico: por uma concepção holística e discursivamente assentada das emoções

“o Eu não é senhor em sua própria morada”

Freud

O presente capítulo possui um objetivo precípuo: com base no alicerce fundado nas páginas anteriores, erguer o edifício teórico que abrigará e orientará esta investigação. Parto de um entendimento complexo e multifacetário das emoções engendrado pela psicologia socioconstrucionista (AVERILL, 1985) associado às reflexões de Vygotsky (1994) sobre a inter-relação entre afeto e experiência e as diretrizes teóricas interacionalmente assentadas da Psicologia Discursiva – cada um desses passos sendo deflagrados em um subcapítulo à parte. Em seguida, proponho o conceito de *perezhivanie* discursiva – um desdobramento da ideia de *perezhivanie* proposta por Vygotsky (1994) – como uma ponte teórica que torne possível mirar holisticamente o fenômeno da inter-relação afeto-experiência a partir de uma abordagem eminentemente discursiva. Finalmente, nos três subcapítulos seguintes, desenvolvo os eixos centrais desse conceito (narrativa e avaliação, respectivamente) e apresento o ferramental de análise dos dados que compõem o corpus desta pesquisa, nominalmente a Linguística Sistêmico-Funcional e o Sistema de Avaliatividade.

4.1. As emoções em uma perspectiva sindrômica: uma exortação à pluridimensionalidade dos afetos

A incontornável complexidade das emoções se apresenta como um dos grandes obstáculos à compreensão mais consistente do seu papel nos diversos contextos sociais em que sua presença se faz preponderante (dentre estes, naturalmente, o aprender/ensinar de uma língua). Afinal, uma pergunta se impõe: como apreender teoricamente um fenômeno que, por um lado, se mostra efêmero e escorregadio, enquanto, por outro lado, emerge de forma renitente em todas as instâncias da vida humana? Esse aparente enigma evidencia uma das debilidades observáveis em alguns estudos que se propõem a iluminar a esfinge dos afetos perante uma perspectiva linguística / discursiva (SILVA; SILVA; COELHO, 2017;

HANNINEN, 2007, apenas para citar alguns exemplos): a ausência de uma visão holística e dialógica – e o consequente reducionismo proveniente de tal fragmentação – que integre uma dada faceta do fenômeno das emoções (seu braço discursivo, por exemplo) aos seus outros domínios constituintes (o fisiológico, o comportamental, apenas para citar alguns). Em última instância, esse esquartejamento teórico fomenta a impossibilidade da construção de uma unidade teórico-ontológica dos afetos, dando a impressão que psicólogos, analistas do discurso, sociólogos, antropólogos e fisiologistas tratam, cada um sob a bandeira de sua disciplina, de fenômenos distintos e desconectados. Visando me distanciar desse engodo, me amparo em um modelo teórico desenvolvido pelo psicólogo social Averill (1980, 1982 e 1985) que institui e sustenta um entendimento sindrômico e multifatorial da afetividade.

Sucintamente, Averill (1980, p. 320) define as emoções como “uma síndrome socialmente constituída”, englobando um compósito de eventos psicológicos em que se destacam, dentre os demais, a avaliação cognitiva consciente de uma dada situação e sua construção simbólica (discursiva²⁴). Um aspecto central na teoria das emoções de Averill é a sua relação com a ideia de síndrome. Segundo o autor (1982, p. 7), “uma síndrome é um conjunto de respostas que (co-)variam de forma sistemática.” Dessa forma, nenhuma resposta observável em um dado estado emocional configura-se como inerentemente indispensável em sua unidade, porém, desempenha um papel particular na trama inter-relacional constituinte dessa emoção.

Esse posicionamento defendido pelo autor permite que sua teoria incorpore diferentes visões acerca das emoções, porém, sem hierarquizá-las em uma escala de importância, entendendo-as como um cosmos coordenado e interdependente. Portanto, nessa perspectiva, as facetas fisiológicas, pulsionais, cognitivo-avaliativas, comportamentais, neurológicas, sociais, discursivas – dentre outras – não emergem como elementos autônomos e desarticulados, mas como uma rede

²⁴ Apesar de o autor se referir a esse processo construtivo como “simbólico”, prefiro apresentá-lo teoricamente como uma prática discursiva, uma vez que nenhuma construção simbólica – assentada semioticamente em quaisquer sistemas de linguagem – ocorre em alguma forma de vácuo social, cultural ou político. É justamente esse entendimento que alicerça o salto qualitativo de natureza teórica de uma concepção simbólica para uma perspectiva discursiva de apreensão do fenômeno em questão.

fenomenológica²⁵ de processos interligados, formadores daquilo que categorizamos como uma emoção. Assim, uma emoção não poderia ser reduzida isoladamente às alterações fisiológicas que acometem o indivíduo, à avaliação situacional por ele perpetrada, à articulação neuronal que coordena suas respostas internas, à performance social e discursivamente construída, às pulsões e pensamentos reprimidos que emergem à consciência através desse afeto ou ao padrão de comportamento apresentado pelo indivíduo. São, justamente, os movimentos de (des-)articulação e as instâncias inter-relacionais dessa orquestra (nem sempre bem ensaiada ou completa) que constroem o que, na derme da abstração conceitual dos significados e da prática discursiva, se entenderá por uma emoção.

No entanto, julgo necessário salientar um ponto importante (e perigoso) que reside no cerne dessa reflexão: quando digo que as diferentes perspectivas teóricas e áreas do saber dispõem de uma visão particular sobre os afetos, isso não implica defender que estes, enquanto fenômeno psicológico, são substancialmente diferentes segundo o ângulo que se olhe. Em breves termos, a multiplicidade de facetas dos afetos é uma inerência epistemológica da nossa busca por conhecer essa esfinge, não uma marca ontológica. Algumas palavras se fazem necessárias acerca dessa questão.

Retomando a definição apresentada na seção 3.1., torna-se evidente que os afetos representam um nível inalienável de toda a experiência humana no mundo – encompassando, de tal forma, todas as nossas vivências. É justamente sob essa ótica que se concretiza a inter-relação e a imbricação inexorável entre afeto e cognição já prenunciada por Vygotsky no início do século passado (2001). Assim, estabelecer um abismo entre esses dois elementos implicaria defender uma concepção de sujeito partida ao meio, que transitasse (sabe-se lá como!) da bestialidade vegetativa – um indivíduo que apenas responde (é afetado) instintivamente aos estímulos do espaço em que se encontra – ao Logos excelso – espécie de mente onipotente e imaterial capaz de abstrair-se completamente do mundo carnal para um domínio de ideias abstratas não-afetáveis. Se, por um lado, bastaria apenas uma breve observação empírica da vida de pessoas reais para impugnar esse entendimento bipartite do ser humano; por outro lado, aceitar o enlace entre afeto e cognição posiciona aqueles que almejam se debruçar sobre tal fenômeno em uma

²⁵ Ou seja, que instituem uma relação de interdependência e dialogia epistemológica entre sujeito e objeto.

encruzilhada bastante complexa, obrigando-os admitir que os afetos – antes reservados apenas aos momentos de descontrole e informalidade – ocupam lugar cativo em todas as instâncias da nossa vida. Precisamente sobre esse ponto que se encontra o gérmen do caráter fragmentário dos estudos voltados para a questão da afetividade.

Quando aceitamos que o afeto (de maneiras particulares) está presente em todos os nossos encontros com o mundo, contraímos o pesado fardo de instituir como objeto de investigação a totalidade da experiência humana – considerando ser este o “habitat” das nossas emoções. Como tal disquisição se mostra, na prática, impossível, é compreensível que haja uma tendência à fragmentação nesse vastíssimo campo de análise. Assim, psicólogos comportamentais averiguam o papel das emoções em nosso comportamento, economistas estudam a influência de um determinado afeto nas decisões de compra de um grupo de indivíduos, sociólogos investigam como as relações amorosas se constituem em um dado contexto e analistas do discurso olham para como os nossos afetos se materializam discursivamente.

Contudo, mesmo diante dessa tendência centrífuga, considero fundamental ter em mente que, em última instância, esses diferentes objetos estudados de distintas maneiras por cada uma dessas áreas do saber representam instancias microassentadas (e por isso, aparentemente, divergentes) de um fenômeno comum. Dessa forma, por mais que o economista não disponha de recursos ou não tenha interesse em analisar a faceta sociológica ou discursiva de sua esfinge, é preciso que ele (a) compreenda que as investigações realizadas por seu colega sociólogo ou analista do discurso complementam e atravessam o seu estudo econômico. Mais importante ainda, torna-se imperativo que o nosso economista erija um arcabouço teórico capaz de dialogar com essas outras vozes, visando construir uma unidade (no sentido vygotskiano²⁶) teórico-analítica que faça jus à complexidade e vastidão

²⁶ Vygotsky se alinha à concepção dialética desenvolvida por Lenin (2003) em sua teoria da reflexividade, entendendo a ideia de unidade como um conjunto de inter-relações complexas entre partes que supera a ontologia dessas mesmas partes. A construção de unidades representa um aspecto fundamental do método dialético, desenvolvido em sua faceta idealista por Hegel e, em uma concepção materialista, por Marx – empregado por Vygotsky ao longo de sua obra, porém, de forma mais contundente, nos últimos anos de sua produção. De forma lacônica, tal recurso consiste no agrupamento de categorias aparentemente contraditórias ou divergentes em uma categoria unitária mais ampla, que, por essa razão, as engloba e atenua suas tensões e contradições internas. Pensemos, por exemplo, nas categorias zoológicas de felino e canino. Vislumbradas do ponto de vista das famílias animais, essas categorias mostram-se diferentes, constituídas por características e tipologias diversas. Contudo, bastaria subirmos um degrau em nosso ponto de visão para percebermos que a

do fenômeno em pauta. Sobre o alicerce dessa reflexão, emerge uma concepção holística dos afetos, capaz de estabelecer um diálogo consistente entre as distintas áreas do conhecimento – cada um com suas perspectivas particulares - que se debruçam sobre as emoções sem escorregar no engodo da mistificação esquartejadora ou do relativismo eclético. E é precisamente sobre tal firmamento epistemológico que arrimo o edifício teórico da presente pesquisa.

Iluminada a dobradiça por intermédio da qual busco articular uma concepção discursiva das emoções à toda a suntuosidade ontológica dos afetos – em suas outras facetas -, me debruço, na seção seguinte, sobre a experiência (ou o experienciar), cômputo do sujeito com a realidade que o envolve.

4.2. Em busca da unidade: o conceito de *perezhivanie* como uma forma holística de pensar os afetos

Não seria inesperado que o (a) leitor(a) mais atento(a), surpreendido(a) pelo desenvolvimento teórico da presente pesquisa, lançasse um questionamento neste momento de sua leitura: por que conferir centralidade a um conceito profundamente nebuloso (a começar pela estrutura fonética e morfológica nada convidativa da língua russa), subdesenvolvido e pouco conhecido da obra de Vygotsky em uma investigação sobre a construção discursiva dos afetos? Por ora, não ofereço uma resposta mais abrangente por ter esperança de que essa indagação seja elucidada ao longo da presente seção. Contudo, cabe aqui antecipar que a justificativa para tal escolha reside na reflexão apresentada no subcapítulo anterior, mais precisamente, na busca pela construção de um edifício teórico que possibilite um entendimento holístico do fenômeno aqui estudado. Nesse sentido, julgo encontrar tal apoio no conceito mencionado acima, que se assenta em uma dinâmica de enlace e alinhavamento entre a experiência humana no mundo e as emoções.

A nebulosidade referente ao conceito de *perezhivanie* tem início na impossibilidade de estabelecer-se uma tradução satisfatória para essa palavra. Em uma pesquisa de grande fôlego, Mok (2016) apresenta um inventário de todas as

contradição percebida se desfaz quando olhamos para as duas categorias da perspectiva da classe dos animais – ambos felinos e caninos são mamíferos, não aves ou peixes. Porém, mesmo essa segunda divergência também pode ser reagrupada em uma unidade mais ampla: Aves, peixes e mamíferos pertencem ao reino dos animais, não dos protozoários. Tal é a dinâmica epistemológica que arrima o método dialético.

tentativas de tradução do termo em diferentes edições das obras de Vygotsky. Expressões como experiência, experiência vivida, experiência interna, experiência emocional, experienciar e vivência, ao mesmo tempo que apreendem determinados aspectos dessa ideia, mostram-se problemáticas por não captarem algumas sutilezas e nuances da *perezhivanie* vygotskiana, fundamentais para a sua compreensão efetiva. Por essa razão, alinho-me a uma corrente de autores (dentre eles González-Rey [2016] e Veresov; Fleer [2016]) que optam por se referir ao termo em sua formulação original em língua russa.

Em comparação com outros conceitos oriundos da fase reatológica da obra de Vygotsky (como a ZDP ou o trinômio signo, mediação e internalização), a *perezhivanie* emerge como um termo praticamente desconhecido no glossário da psicologia sociocultural. Apesar do grande romancista e ativista político russo Liev Tolstoy já tê-la empregado em seu escrito *O que é a arte?* (1896/1996), foi apenas no pensamento do dramaturgo e diretor teatral Constantin Stanislavski, em seu afã de fundar um corolário científico para o trabalho do ator/atriz, que esse termo passou a desfrutar de uma sistematização consistente. Enquanto conceito stanislavskiano, *perezhivanie* representa, por um lado, o universo intrapsicológico (as emoções, fantasias e a imaginação) da atuação e, por outro lado, a própria concepção de teatro e de labor artístico defendida pelo dramaturgo, preconizando um engajamento emocional efetivo do ator/atriz em seu trabalho de palco através da articulação (construída a partir da rememoração ou da imitação física de situações concretas) das experiências vividas pelos atores em sua vida real com a trajetória de seus personagens (PITCHES, 2005).

Se, devido à carência de informações e a obscuridade do período histórico em questão, parece impossível demarcar o tamanho da influência da obra de Stanislavsky na produção teórica de Vygotsky, a existência desta é inegável. Além de um profundo conhecedor do teatro russo, tendo atuado durante a sua juventude como crítico artístico, Vygotsky dedicou-se ao tema em sua obra debutante *A Psicologia da Arte* (1971). Nesse escrito, o autor soviético advoga uma articulação interessante entre imaginação e afeto, que permitiria ao indivíduo, diante de uma determinada manifestação artística, viver uma experiência catártica ao aproximar essa vivência estética presente de uma experiência afetiva passada através da imaginação e da rememoração. Dessa forma, Vygotsky estabelece uma ponte dialógica com o sistema teórico de Stanislavsky: assim como o(a) ator(atriz)

afiliado(a) ao corolário procedimental do dramaturgo russo assenta sua performance presente em uma situação passada afetivamente experienciada, o admirador de artes vygotskiano se engaja com a arte de forma diferente em cada momento de vislumbre, remontando a uma experiência emocionalmente saturada anterior e reexperienciando-a através da obra admirada. É o encontro dessas distintas vivências e a resolução de tal confluência experiencial e afetiva que Vygotsky denomina de catarse, conceito que o autor emprega como um dos vetores do desenvolvimento psicológico no drama da vida humana (SMAGORINSKY, 2011).

Apesar da fecundidade dos apontamentos levantados por Vygotsky em seu primeiro trabalho, muitos dos questionamentos e sistematizações concertados nos pródromos de sua obra foram temporariamente abandonados durante a fase instrumental²⁷ de sua produção intelectual. Nesse interlúdio instrumentalista, a reflexão acerca das emoções e da experiencialidade saiu quase que completamente de pauta, dando lugar à famosa teorização sobre a formação e o desenvolvimento socialmente assentado das funções mentais superiores via atividade do sujeito mediada por signos cultural e historicamente constituídos. Se, por um lado, considero desnecessário elencar as inúmeras contribuições advindas da produção vygotskiana em seu período reatológico; por outro lado, me parece inegável (e sustento essa visão ancorado em outras vozes mais prestigiadas como a de González-Rey [2009], Veresov e Fleer [2016] e Mok [2016]) que esses trabalhos oferecem muito pouco insumo teórico para aqueles que se debruçam sobre a questão dos afetos na vida humana.

A retomada do conceito de *perezhivanie* coincide com a ruptura do autor com a escola reatológica soviética (capitaneada por Kornilov e que contava com grandes nomes como o de Leontiev e Luria), momento esse que marca a transferência de Vygotsky para o Instituto Pedagógico *Hertzen* de Leningrado – comandado por Rubinstein - em 1932. Esse período representa uma reviravolta no direcionamento teórico do pensamento vygotskiano. Uma leitura criteriosa dos seus textos produzidos entre 1932 e 1934 (incluindo aqueles inconclusos) aliada a uma

²⁷ Período que abrange os anos em que Vygotsky trabalhou em Moscou no laboratório de Kornilov – nome de proa da psicologia soviética naquele momento – entre, aproximadamente, 1925-1932. Para uma contextualização mais precisa e aprofundada do período, além de uma discussão acerca das razões políticas e históricas que levaram a esses desvios e solavancos na trajetória intelectual de Vygotsky, conferir González-Rey (2009).

análise dos seus esboços e documentos pessoais não publicados do período (ZAVERSHNEVA, 2010; VAN DER VEER; ZAVERSHNEVA, 2011) evidencia um posicionamento crítico de Vygotsky em relação aos seus trabalhos anteriores, buscando redesenhá-los à luz de novos sistemas teóricos. Uma série de conferências publicadas *post mortem*, escritos dos últimos anos de vida de Vygotsky – em especial, o capítulo *Pensamento e Palavra*, incluído na coletânea *A construção do pensamento e da linguagem* (2001) – e documentos pessoais do autor sugerem o esforço de Vygotsky para construir uma nova teoria da consciência, que preconizasse tal fenômeno como um sistema dinâmico constituído semanticamente na interação do sujeito com as instâncias socioculturais do mundo que o envolve (ZAVERSHNEVA, 2010). Como subsídio de sustentação dessa concepção mais ampla, o psicólogo soviético dedicou-se a tecer as linhas iniciais de uma teoria das emoções que compusesse uma unidade com a cognição (e com os demais aspectos e processos psicológicos do sujeito) – os prolegômenos desse trabalho encontram-se em um texto denominado *Ensinaamentos sobre as emoções: Estudos histórico-psicológicos*²⁸(1999). É nesse cenário de reconfiguração teórica que o conceito de *perezhivanie* é reintroduzido com centralidade no labor reflexivo de Vygotsky²⁹.

No entanto, dada a natureza sistêmica da produção vygotskiana em seus últimos anos de vida, antes de imergirmos de forma mais atilada na ideia de *perezhivanie*, julgo importante contextualizá-la dentro desse edifício teórico emergente e inacabado. Considerando que uma revisão holística de todas as inovações e férteis reflexões apresentadas pelo autor soviético ultrapassaria o escopo deste subcapítulo, me deito apenas sobre um desses pilares do sistema teórico esboçado por Vygotsky entre 1932-1934: o conceito de Situação Social do Desenvolvimento (doravante SSD).

²⁸ Tradução livre do inglês: *The teaching about emotions. Historical-psychological studies*.

²⁹ Como aponta Zavershneva (2010), é difícil ter uma real noção da repercussão da ideia de *perezhivanie* na obra de Vygotsky em sua fase final. Muitas das conferências realizadas pelo autor não eram publicizadas e, por conseguinte, não foram transcritas por seus alunos. Além disso, o arquivo pessoal de Vygotsky ainda encontra-se em processo de investigação, podendo haver a emergência de novos documentos que evidenciem a importância de determinadas ideias em detrimento de outras. Contudo, conforme aponta Mok (2016), sabe-se que esse conceito foi apresentado em uma conferência entre 1933 e 1934 no Instituto Pedagógico de Herten em Leningrado, a qual foi editada por uma das alunas de Vygotsky, M.A. Levina, e publicada com o nome de Leituras em Pedologia (KOROTAEVA, 2001).

Vygotsky (1998, p. 198) define a SSD como “uma relação exclusiva, singular e única entre a criança e a realidade social que a envolve³⁰”. Dessa forma, o autor estabelece uma diferença importante entre o que ele denomina de ambiente social - “agregado de condições objetivas existentes sem relação com a criança³¹” (VYGOTSKY, 1998, p. 198) – e a SSD, constituída de uma inter-relação dialética assentada em um diálogo sempre idiossincrático entre o sujeito e uma dada faceta da realidade por ele experimentada. Tal concepção marca um distanciamento do pensamento vygotkiano da herança behaviorista social que impregnou alguns de seus trabalhos anteriores e uma aproximação consistente de alguns dos preceitos fundamentais de uma concepção teórica que começava a ganhar prestígio na Europa naquele momento: a fenomenologia (HUSSERL, 2014; MERLEAU-PONTY, 1999). Assim, diante da SSD, a realidade social não se configura como um conjunto de fatores externos que balizam e condicionam por sua própria força o processo de desenvolvimento, mas sim uma fonte exógena de insumos que, em diálogo com as características subjetivas particulares de cada pessoa em um dado momento de sua vida, podem fomentar o desenvolvimento desse indivíduo – desenvolvimento esse que tem o seu motor na interação criadora do sujeito com o ambiente social experienciado, não sendo possível, portanto, pensar tais elementos de forma desconectada.

Com base nessa reflexão, podemos conceber a SSD como uma unidade complexa e dialética entre o sujeito e a realidade social, ou, mais precisamente, a parte dessa realidade efetivamente percebida e sentida por cada um de nós em um determinado instante. Portanto, entendendo esse processo em sua natureza unitária, a função promotora do desenvolvimento da realidade externa não existe fora do próprio indivíduo, assim como o indivíduo fora de uma determinada estrutura do real que lhe forneça nutrientes e condições para a sua caminhada ontogenética tem seus passos inviabilizados. É o encontro desses dois fatores – um sujeito criador e um ambiente social adequado e acolhedor à subjetividade do indivíduo – que viabiliza a SSD. Instituída a unidade e a indivisibilidade dialética da SSD, torna-se imperativo que, para entendermos como esse encontro efetivamente se concretiza,

³⁰ “An exclusive single and unique relation between the child and the social reality which surrounds him”

³¹ “aggregate of objective conditions existing without reference to the child.”

disponhamos de uma categoria de análise de igual maneira sistêmica e holística. Essa é a gênese da *perezhivanie*.

A unidade constituinte da *perezhivanie* é explicada detalhadamente por Vygotsky (1994, p. 342):

perezhivanie é uma unidade em que, por um lado, em um estado indivisível, o ambiente está representado, isto é, a parte deste que está sendo experienciada – *perezhivanie* está sempre relacionada com algo que se encontra fora do indivíduo -; e por outro lado, o que está representado é como eu mesmo estou experienciando isso, isto é, todas as características pessoais e do ambiente estão representadas na *perezhivanie*³².

Em última instância, ancorado na reflexão de Vygotsky, a *perezhivanie* pode ser compreendida como uma categoria análoga ao que convencionamos denominar de experiência – definida por González-Rey (2001) “como a forma subjetiva de viver a realidade concreta”, desde que esse entendimento esteja articulado e vascularizado pelo sistema teórico vygotskiano. Assim, mais do que uma unidade analítica, a *perezhivanie* se constitui como a condição *sine qua non* de existência da própria SSD, sem a qual o desenvolvimento se converteria em um processo mecânico de internalização e o experienciar, em uma atividade de escaneamento da realidade. Porém, de um ponto de vista epistemológico, essas duas categorias representam apenas níveis diferentes de inteligibilidade acerca do mesmo fenômeno complexo (o alinhamento do sujeito com a realidade social e os desdobramentos de tal encontro para o desenvolvimento daquele). Um exemplo pode aclarar essa inter-relação: enquanto a SSD poderia ser entendida como a unidade entre o sujeito e uma paisagem observada, a *perezhivanie*, por outro lado, emerge tanto como a possibilidade desse sujeito ter uma visão dessa paisagem quanto como a própria interpretação e vivência subjetiva desse momento. Em breves termos, a *perezhivanie* é a SSD subjetivizada.

Os desdobramentos dessa nova concepção de desenvolvimento são revolucionários e se voltam contra a própria teoria elaborada por Vygotsky em seu período instrumentalista - fomentando um vigoroso movimento revisionista, que almeja oferecer uma nova compreensão da herança vygotskiana (YASNITSKY;

³² “*Perezhivanie* is a unit where, on the one hand, in an indivisible state, the environment is represented, i.e. that which is being experienced - *perezhivanie* is always related to something which is found outside the person - and on the other hand, what is represented is how I, myself, am experiencing this, i.e., all the personal characteristics and all the environmental characteristics are represented in *perezhivanie*.”

VAN DER VEER, 2016). Para exemplificar o caráter desestabilizador de tais ideias, olhemos para as categorias de signo e mediação (dois pilares da fase mais conhecida da obra do autor) à luz da discussão sobre as categorias de *perezhivanie* e SSD. Para Vygotsky, a mediação “é o processo de intervenção de um elemento intermediário em uma relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento” (OLIVEIRA, 2002, p. 26). Ainda segundo a mesma concepção operacionalizante, “o processo de mediação, por meio de instrumentos e signos, é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, distinguindo os homens (*sic*) dos outros animais” (*Idem* p. 33). O signo, sob a égide desse trabalho de mediação, desempenharia no campo simbólico a função que os diversos instrumentos exercem no âmbito da realidade material³³.

Apesar de representarem um grande avanço em comparação com as propostas contemporâneas à sua elaboração³⁴, a teorização de Vygotsky atribui ao signo (ou ao instrumento) uma força mediacional intrínseca que antecederia ao encontro deste com o sujeito – cuja ação ou engajamento com o real efetivamente será mediado. Considerando ainda que o autor confere centralidade a essa atividade de mediação no processo de desenvolvimento das funções superiores³⁵, não parece arriscado afirmar que, ancorado nesse ideário, o pivô fundamental do desenvolvimento do indivíduo encontra-se fora de sua subjetividade e antecede a sua experiência com esse meio de mediação (ainda que somente se concretize no seio desse encontro) – nada mais distante do corolário teórico que baliza as categorias de *perezhivanie* e SSD. À luz da revisão proposta pelo próprio Vygotsky (2001), a potência de mediação de um signo não se encontra inscrita neste, mas sim no tipo de inter-relação que se estabelece entre o sujeito que vivencia esse signo e a fração do real a ele conectada. Assim, o motor do desenvolvimento não pode estar no processo de mediação em si – deve estar na forma como o sujeito experiencia e sente seu encontro com a realidade social, este sim (encontro) mediado por diferentes instâncias, também impossíveis de serem constrangidas a um signo mediador em particular.

³³ Explico essa inter-relação de forma mais esmerada em outro escrito (ABREU, 2017b).

³⁴ Para uma revisão mais aprofundada de algumas das ideias contemporâneas ao desenvolvimento do pensamento vygotskiano na psicologia soviética, ver González-Rey (2012).

³⁵ O próprio autor também questionará a dicotomização proposta entre as funções psicológicas superiores e inferiores em escritos da fase final de sua obra (GONZÁLEZ-REY, 2016).

A mudança de perspectiva discutida acima é evidenciada nas palavras do próprio Vygotsky (1994, p. 340) quando o autor, ao tratar da questão do desenvolvimento das estruturas psicológicas na criança, afirma que não serão os fatores do ambiente de forma isolada que determinarão como se dará a sua influência no processo de desenvolvimento, “mas serão os mesmos fatores refratados através do prisma da *perezhivanie* da criança³⁶.” Conforme aponta Mok (2016), o termo refração nessa discussão ganha relevo pois ele se afasta de outro conceito presente nas fases anteriores da obra vygotskiana: internalização (*vrashchivanie*). Conforme a lei fundamental do desenvolvimento sociocultural – pensada por Vygotsky em uma de suas obras mais reverenciadas (1997) –, as funções psicológicas superiores existiriam primeiramente no meio social enquanto fenômenos interpsicológicos para, em seguida, se subjetivarem como funções intrapsicológicas. Pois bem, se nenhum recurso ou estímulo do meio encontra repercussão no sujeito sem passar pelo “prisma” de refração do mesmo, a própria ideia de internalização se estiola, dando lugar à experiencialidade (*perezhivanie*). Dito de forma sintética, a realidade social não é internalizada pelo indivíduo, mas sim vivida pelo mesmo.

Até o presente momento, muito foi falado acerca da integração do conceito de *perezhivanie* com o edifício teórico revisionista construído por Vygotsky, porém, pouco o foi sobre a sua própria ontologia e a sua inter-relação com os afetos (foco central deste trabalho). Afinal, o que torna as nossas experiências geradoras o bastante a ponto de “refratar” a nossa percepção objetiva da realidade social? E o que isso tem a ver com as emoções? Retomemos a definição, em alguma medida, vagamente apresentada na página 37: os nossos afetos representam uma espécie de entre-lugar, que ocupa uma posição intermediária entre a corporalidade inconsciente e a deliberação volitiva soberana (ambos inexistentes na experiência subjetiva real), dessa forma, mediando nossos encontros com o mundo. É chegada a hora de conferir estofo e sistematização a essa ideia ainda nebulosa.

Apesar de Vygotsky, devido ao seu falecimento precoce, não ter conseguido concluir a sistematização teórica e o consequente mapeamento dos elementos e processos que constituem a totalidade da *perezhivanie*, uma corrente de autores (dentre eles Mok [2016], Veresov; Flear [2016] e Clarà [2015], apenas para citar

³⁶ “but the same factors refracted through the prism of the child's emotional experience (*perezhivanie*).”

alguns) tem se debruçado sobre os escritos finais de Vygotsky, visando preencher as lacunas faltantes no edifício teórico do autor a partir de fragmentos e pistas presentes em seus textos. Nesse sentido, uma das articulações que se mostra mais fecunda na montagem desse quebra-cabeças repousa na estreita correlação - ou homologia, para alguns (GONZÁLEZ-REY (2009) - entre *perezhivanie* e a categoria de sentido, apresentada pelo autor no fim de sua produção (VYGOTSKY, 2001). Para o psicólogo soviético, o sentido representa “o agregado de fatos psicológicos que emergem na consciência como resultado de uma palavra” (VYGOTSKY, 2001). Assim, quando ouço um termo como pai, por exemplo, uma série de processos se iniciam em mim concomitantemente à minha ausculta de tal palavra: me recordo da minha infância ao lado de meu pai, imagino que bom seria repetir alguma viagem que carrego comigo saudosamente, conjecturo especulativamente a possibilidade de agendar um passeio com esse meu amado familiar e me alegro por ter vivido experiências ricas e afetivamente significativas ao lado desse homem tão querido. É esse sistema complexo e fluido - pois não necessariamente meus pensamentos, sentimentos e anseios se manterão os mesmos no instante seguinte – que compõe a unidade da experiência humana diante de uma dada palavra, ou seja, o seu sentido para o sujeito.

Ora, conforme González-Rey (2016) argutamente observa, apesar de Vygotsky ter se referido apenas à palavra (sentido de uma palavra), a categorização proposta por Vygotsky poderia ser estendida a outros elementos simbólicos remetentes ao meu pai (para manter o mesmo exemplo), como uma peça de roupa muito utilizada, uma fotografia ou - por que não? - a própria figura do meu pai em carne e osso. O que é a palavra, no seio dessa reflexão, senão um artefato socioculturalmente constituído que detém um nível mais estável – que o autor denomina de significado (VYGOTSKY, 2001) – permitindo que diferentes indivíduos, mesmo que de forma imperfeita, remetam a um conjunto de imagens, entendimentos e valores socialmente compartilhados, porém, que ganham um colorido idiossincrático na experiência de cada sujeito (ou seja, seu sentido). Aceitando essa definição, o que diferenciaria a palavra de uma camisa, um chapéu, um retrato ou um corpo – a não ser, obviamente, a sua constituição material diversa? Nada, penso eu na companhia de outros autores (GONZÁLEZ-REY, 2016; LANTOLF, 2000). Seguindo com o silogismo, se nada diferencia a palavra de outros elementos simbólicos, então, em um exercício de articulação lógica,

podemos entender que a categoria de sentido erigida por Vygotsky (2001) abrange não apenas os encontros idiossincráticos do sujeito com uma dada palavra, mas sim com qualquer faceta do mundo singularmente experienciada por um dado indivíduo – o que evidencia uma convergência (até certo ponto, quase uma homologia teórica) entre o conceito de sentido (VYGOTSKY, 2001) e a categoria de *perezhivanie* (VYGOTSKY, 1994), estando ambos separados apenas pelo nível da realidade aos quais os dois se articulam na proposta vygotskiana.

Com base na aproximação trazida no parágrafo anterior, podemos apresentar uma categorização mais consistente para a *perezhivanie*, representando-a como a unidade que apreende todos os fatores psicológicos que emergem na consciência do sujeito como resultado do encontro deste com uma determinada faceta do mundo, levando-o, dialeticamente, a experienciá-la (essa parte da realidade) de maneira singular. Portanto, a *perezhivanie* é o sentido da nossa vivência diante de algum recorte subjetivo do real – que pode, inclusive, ser uma palavra – gerando um mosaico complexo de processos psicológicos que, por sua vez, influenciarão meus encontros subsequentes com o mundo.

Integrando a reflexão sobre a constituição da *perezhivanie* e sua inter-relação com o sistema teórico ensaiado por Vygotsky à questão dos afetos - objeto central desta investigação -, dispomos de insumos suficientes para, como já antecipado no início deste subcapítulo, estabelecer uma concepção holística e unitária acerca desse fenômeno. Dessa forma, não é coincidência que o exemplo do indivíduo que se depara com a pessoa amada no meio da rua - apresentado na página 37 (seção 3.1.) – ilustre coerentemente a categoria da *perezhivanie*. Tal paridade se dá porque a imbricação entre os afetos e os demais fatos psicológicos (para usar a terminologia vygotskiana) como a imaginação, a fantasia, a memória, a volição e a cognição não se institui como um acidente pontual ou uma condição secundária. Essa aliança representa a própria substância ontológica dos afetos, possibilitando que o indivíduo os viva como um todo, uma unidade complexa e multifacetada que se polimeriza com outros fatos psicológicos componentes desse sistema apreendido pela *perezhivanie*.

Um exemplo prosaico parece pertinente para aclarar essa discussão. Pensemos em uma deliciosa fatia de bolo de chocolate: quando devoro esse alimento, experiencio o seu sabor, seu aroma e sua consistência de forma completa e unitária, não como a soma de três colheres de açúcar, quatro colheres de farinha

e uma xícara de cacau em pó. Por mais que esses elementos representem o conjunto de partes que, quando articuladas de forma particular, produzem o bolo de chocolate, a experiência de comer esse bolo ultrapassa a potencialidade inerente de cada uma das partes que o compõem. Da mesma forma, quando vivo uma dada experiência qualquer, não posso compartimentá-la em diferentes processos psicológicos estanques: um pouco de imaginação, um bocado de afeto e uma pitada de cognição com um toque de lembranças passadas. Todos esses fatos presentes na consciência do indivíduo em um instante e, tal qual o bolo de chocolate degustado, formam uma unidade inquebrantável concretizada na experiência do sujeito – uma *perezhivanie*.

Ancorado nesse conjunto de ideias, podemos retomar a definição de afeto apresentada alguns parágrafos atrás, sublinhado que tanto o afeto quanto a cognição (além dos demais fatos psicológicos) representam apenas tipos ideais inexistentes, quando pensados de forma isolada, na realidade (a bestialidade consciente desprovida de cognição e a deliberação volitiva desvencilhada do corpo e da emoção). Portanto, definir o afeto implica pensá-lo em sua unidade em meio à experiência, alinhavado ao tecido de todos os processos psicológicos emergentes diante de um encontro do sujeito com o real. É justamente esta a grande contribuição da categoria de *perezhivanie* para a presente investigação: ofertar uma ferramenta heurística que apreenda a unidade do afeto com os demais fatos psicológicos, conferindo-lhe substancialidade e um caráter efetivamente holístico. Na minha visão, é na suntuosidade explicativa da *perezhivanie*, capaz de gerar uma torrente de desdobramentos teóricos de imensa fecundidade, que reside a joia mais preciosa da herança vygotskiana.

Conforme apregoado no início deste subcapítulo, almejei aqui apresentar uma teorização holística acerca dos afetos, que, por um lado, ultrapassasse a fragmentação que tende a orientar a reflexão sobre esse tema; enquanto, por outro lado, estabelecesse uma unidade desse fenômeno com os demais processos psicológicos a ele imbricados. Considero ter atingido tal objetivo com a categoria da *perezhivanie*. Contudo, se, até agora, muito foi comentado sobre os afetos, pouco o foi acerca do discurso ou, mais precisamente, acerca do processo de produção discursiva desses elementos. Agora que temos estofo reflexivo para sustentar a inseparabilidade dos afetos de seu todo experiencial – da vivência subjetiva do real na qual eles afloram em meio a outros fatos psicológicos –, é preciso levantar outro

pilar no edifício teórico em construção neste capítulo, visando integrar a categoria da *perezhivanie* a uma perspectiva discursiva – a tal labor dedico a próxima seção.

4.3. A confluência dialógica da Psicologia Discursiva

Arrimado no esforço teórico empreendido na seção anterior – em que busquei instituir uma categoria de análise capaz de apreender o fenômeno dos afetos de forma holística e sistematicamente articulada aos demais processos psicológicos que compõem o todo da experiência real do sujeito (requisitos que considero suplantados com o conceito de *perezhivanie*) -, um questionamento de ordem prática emerge corolariamente: considerando que os afetos encontram a sua unidade sistêmica em nosso experimentar subjetivo, como podemos ter acesso a essas experiências vis-à-vis a concepção discursiva que orienta este trabalho?

Infelizmente, não dispomos das respostas para essas indagações em Vygotsky, uma vez que o seu falecimento precoce o impediu de construir uma metodologia de análise consistente para investigar os problemas e fenômenos iluminados pelos desenvolvimentos finais de sua teoria. Porém, se não gozamos do esteio necessário para o prosseguimento da presente disquisição no psicólogo soviético, é preciso buscá-lo em outro lugar. Nesse sentido, creio encontrar esse alhures sobre o solo da Psicologia Discursiva (doravante PD), em especial, em sua concepção sintética (WETHERELL, 1998). Contudo, antes de alinhar o edifício teórico até aqui erguido ao arcabouço da PD, me debruçando sobre as questões mencionadas acima sob a luz de tal articulação, julgo importante apresentar a estrutura constitutiva desse sistema teórico, evidenciando a sua fecundidade heurística.

A PD tem sua gênese no final da década de 1980, pautada por um esforço teórico de aproximação entre as categorias tradicionais da psicologia e o uso efetivamente realizado desses termos pelos indivíduos que lhes experienciam em suas vidas. Segundo Edwards (1999), “a psicologia discursiva aplica a teoria e os métodos da análise do discurso aos tópicos psicológicos”. Essa abordagem propõe uma reviravolta teórico-metodológica aos moldes da virada linguístico-discursiva que permeou a segunda fase da filosofia fenomenológica de Wittgenstein (1999). Assim, em vez de pensarmos os temas abordados pela psicologia como fenômenos objetivos, a concepção motriz da PD nos convida a mirá-los pelo ângulo do seu

significado pessoal, construído discursivamente com base na experiência subjetiva com esses fenômenos e nas vicissitudes e contingências dos encontros interacionais. Portanto, para os autores afiliados a essa corrente, o foco da disquisição psicológica não deve recair sobre o amor como uma emoção que antecede a sua vivência concreta por um indivíduo real, mas sim sobre o significado que uma dada pessoa produz a partir de uma experiência amorosa particular no seio de uma interação e um contexto não menos idiossincrático.

Em termos práticos, a investigação da PD tende a caminhar em duas frentes distintas, porém entrelaçadas: uma que toma como objeto central a teorização subjetiva sobre fenômenos psicológicos e outra que se assenta sobre o papel desempenhado por esses construtos no jogo discursivo do qual o indivíduo participa. A primeira linha de investigação direciona seu olhar “para a forma como as pessoas conversam ou escrevem a respeito dos tipos psicológicos de questões” (EDWARDS, 1999, p. 1-2). Essa abordagem carrega consigo a vantagem de apresentar uma reconstrução teórica cotidiana e discursivamente assentada dos conceitos e ideias da psicologia, amparada nos entendimentos dos próprios sujeitos que vivem os fenômenos teorizados. Por outro lado, o segundo direcionamento reside no exame minucioso de “como os conceitos da psicologia popular são realmente usados” (EDWARDS, 1999, p. 2), isto é, como estas categorias de inteligibilidade são manipuladas discursivamente com vistas à obtenção de vantagens e à defesa de interesses pragmáticos negociados em cada interação.

Certamente, a segunda vertente apresentada da PD tem se mostrado mais heurísticamente atrativa para um número considerável de pensadores(as) devido, especialmente, à inversão teórica por ela ensejada. No âmbito da psicologia tradicional (especialmente, aquela inclinada às correntes cognitivas e comportamentalistas), os conceitos e categorias psicológicas são desenvolvidos a partir de elucubrações abstratas do(a) pesquisador(a), sendo, em uma fase posterior da pesquisa, confrontados com dados empíricos provenientes, em grande parte dos casos, da fala de indivíduos reais. No entanto, esses dados são tratados como expressões imperfeitas, poluídas e inconsistentes de tais conceitos aprioristicamente desenvolvidos. Partindo de tal visão, muitos dispositivos metodológicos são elaborados com o intuito de mitigar essa poluição: entrevistas controladas, questionários com direcionamento e limitação do raio de respostas se destacam dentre outros mecanismos voltados para a filtragem do *input* individual.

O que essa faceta da PD empreende é a subversão dessa dinâmica no tratamento das questões caras à psicologia. Em vez de tomar como ponto de partida os conceitos formulados pelo cientista, o psicólogo discursivo parte dos dados empíricos gerados na trama dinâmica das interações cotidianas. No entanto, as construções discursivas acerca dos fenômenos psicológicos perpetradas por pessoas reais não são tomadas apenas como dados empíricos em forma bruta prontos para serem transformados em pedra preciosa por um “analista mais apto”. Pelo contrário, esses dados são considerados análises coerentes e valorados pelo seu papel dentro de uma teia de práticas discursivas ou, em outras palavras, como a materialização de um movimento sócio-discursivo balizado por condições e interesses interacionais específicos, singulares e localizados. Dessa forma, o olhar da PD busca averiguar o movimento retórico e pragmático na esteira do qual os indivíduos manipulam e concertam seus discursos, levando-os(as) a atribuir responsabilidades (*accountability*), construir nexos de causalidade, desenvolver narrativas, dentre uma infinidade de possibilidades discursivas.

No que tange ao fenômeno das emoções, a psicologia discursiva direciona seu foco, não especificamente para os conceitos abstratos que compõem o repertório da cultura ocidental acerca dos afetos, mas para as ações discursivas pragmáticas que indivíduos constroem a partir dessas ideias. Existe um volume oceânico de teses, teorias, modelos e taxonomias que objetivam desvendar a esfinge que representam as emoções na vida humana. Esse arcabouço de reflexões compõe um gigantesco almanaque discursivo ao qual os indivíduos recorrem no calor das interações sociais com vistas a embasar determinadas visões de mundo, atribuir causalidades e persuadir outrem em função de seus interesses. Wetherell (1998) denomina esse cardápio de construtos simbólicos de “Repertório interpretativo”, que se edifica intersubjetivamente em um determinado espaço social e é compartilhado, com maiores ou menores graus de aquiescência e proficiência, em um dado universo cultural. Segundo a autora, esse acervo de entendimentos sobre a realidade consiste em “uma cadeia de argumentos culturalmente habitual e familiar” (WETHERELL, 1998, p. 400), estando, de tal forma, parte dele ao alcance de todos os sujeitos que contribuem dialeticamente para a construção interminável e constante desse “mercado cultural” (BOURDIEU, 2007) que os encastela.

Dessa forma, torna-se possível afirmar sem maiores dissensos que a relação entre o sujeito, no império da sua idiosincrasia, e o repertório cultural se configura

como uma via de mão dupla: por um lado, o indivíduo nutre a sua subjetividade³⁷ na seiva extraída dessa fonte socialmente compartilhada que, em sua própria natureza, transborda a lógica da individualidade. Por outro lado, esse mesmo repertório é municiado pelas contribuições subjetivas por ele sancionadas. Dessa forma, cada nova articulação singularmente engendrada por um sujeito agente (porém, constrangido pelo próprio repertório) representa a escrita de uma nova linha nesse glossário cultural socialmente legitimado e intersubjetivamente constituído. As linhas gerais dessa reflexão estão contidas no que Wetherell (1998) e Taylor e Littleton (2006) alcunharam de abordagem sintética da PD. Sob a égide dessa perspectiva, a suposta dicotomia entre os aspectos macro e micro³⁸ da análise da construção discursiva dos fenômenos psicológicos encontra sua dissolução definitiva, uma vez que tais instâncias, nessa abordagem, se situam uma confluência dialética que, em um plano mais aprofundado, constitui ontologicamente a própria prática discursiva.

Em última instância, esse tratamento endereçado pela PD (em sua abordagem sintética, especialmente) aos fenômenos psicológicos – que poderíamos denominar como o diálogo entre a articulação subjetiva dos insumos teóricos provenientes da parte do repertório cultural que um indivíduo tem acesso e a indexicalização de seus interesses mais candentes em cada encontro discursivo – ilumina o entendimento advogado no presente trabalho acerca da construção discursiva das experiências afetivas. Nesse sentido, tal processo se concretiza no terreno da vida humana, sobre o solo conspurcado das contingências que saturam os distintos encontros no mundo em diálogo com as ferramentas culturalmente constituídas de que um sujeito dispõe para construir inteligibilidade sobre a realidade. Em outras palavras, a presença do termo construção em meio ao fenômeno instituído como esfinge desta investigação (processo de construção discursiva das experiências emocionais) evidencia dois de seus balizamentos fulcrais. O primeiro deles se refere ao fato de que essas experiências emocionais encontram-se subordinadas a um desenvolvimento contínuo em uma teia histórico-discursiva-cultural, que se concretiza em um processo inexorável e inacabável de

³⁷ Utilizo o termo na mesma acepção dada a ele por Gonzalez-Rey (2016)

³⁸ Entendo por aspecto macro o complexo emaranhado de modelos de inteligibilidade culturalmente mineralizados com base nos quais nós construímos nossos entendimentos acerca de nossas experiências. No que tange ao aspecto micro, me refiro às contingências interacionais e singularidades contextuais que influenciam o labor discursivo de um indivíduo.

tessitura simbólica. Assim, as nossas experiências não nascem prontas como produtos reificados da nossa mente, mas são constantemente revisitadas, rearticuladas, remodeladas, esquecidas, desconstruídas e reconstruídas, como uma espécie de substância fluida, cuja forma é instituída pelo entrechoque complexo de contingências, desejos e construtos intersubjetivamente compartilhados que formatam os diferentes encontros do sujeito com o mundo.

O segundo pressuposto oriundo da reflexão apresentada pela PD – talvez a maior contribuição dessa abordagem para a presente pesquisa – reside na evidenciação que esse processo de construção está cabal e fundamentalmente imbricado às vicissitudes situacionais e aos interesses pragmáticos que impingem os indivíduos em sua prática interacional. Assim, a maneira como um determinado indivíduo narra (e, ao narrar, constrói) sua experiência emocional é regida não apenas pela busca de um grau satisfatório de verossimilhança com uma suposta realidade objetiva presente na memória de tal narrador, mas pelo imperativo interacional da busca de ganhos pragmáticos ao longo de sua *poiésis* discursiva, estando essas recordações em posição subsidiária ao atingimento desses interesses. Portanto, por exemplo, se construo discursivamente uma dada experiência emocional vinculada a algum evento da minha vida de forma a desenhar para mim uma imagem de indivíduo medroso, evidencia-se que tal empresa construtiva toma como balizamentos os meus interesses mais lancinantes naquele momento, aos quais uma imagem de homem medroso parece atender de forma mais satisfatória. No entanto, nada impediria que essa edificação ruísse no instante seguinte perante a minha percepção de uma nova configuração interacional, diante da qual ser entendido por meus interlocutores como um sujeito subjugado pelo medo não me pareça vantajoso.

Tomando como corolário a reflexão trazida ao longo dos parágrafos anteriores, disponho de insumos teóricos consistentes para responder ao questionamento levantado nos pródromos deste subcapítulo: considerando que os afetos encontram a sua unidade sistêmica em nosso experienciar subjetivo, como podemos ter acesso a essas experiências (apreendidas pelo conceito de *perezhivanie*) vis-à-vis a concepção discursiva que orienta este trabalho? Primeiramente, cabe salientar que nenhum “método de captura” ou procedimento heurístico pode dar conta de apreender a riqueza da experiência humana em sua totalidade. Assim, há de se entender que grande parte da suntuosidade das vivências

subjetivas escapa à compreensão e à capacidade de construção de significados dos próprios indivíduos que as experienciam, se perdendo pelas curvas do inefável. Aceitando essa limitação inescapável, o único canal (de segunda mão) que parece mostrar-se viável para acessarmos a experiência subjetiva de um dado indivíduo é a sua (re-)construção discursiva dessa experiência. Contudo, com base nos preceitos fundacionais da PD, considero que esse trabalho discursivo (re-) construtivo não pode ser alienado do contexto situacional e do agregado de singularidades interacionais que o permeiam – a menos que pensemos ser possível engendrar algum modelo de experimento discursivo em que a sociedade, suas instâncias culturais e a bagagem histórica de cada indivíduo permaneçam do lado de fora do laboratório.

Entendendo que o caminho incontornável (imperfeito, porém, o único viável) de acesso ao experienciar de um determinado sujeito é a prática discursiva, impõe-se no horizonte desta investigação a necessidade de ampliação do conceito de *perezhivanie*. Essa nova categoria, mais ampla, necessita estabelecer uma nova unidade capaz de abranger não apenas a totalidade da experiência afetiva em inter-relação com os demais fatos psicológicos (VYGOTSKY, 2001) que a compõem, mas também o trabalho discursivo que possibilita ao indivíduo experienciador (em diálogo com seu[s] interlocutor[es]) (co-)construir significado e inteligibilidade, dentro de uma situação interacional particular, acerca de sua experiência. A essa nova unidade darei o nome de *perezhivanie* discursiva – e sobre ela discorro na seção seguinte.

4.4. Por uma *perezhivanie* discursiva

Conforme já discutido anteriormente, a *perezhivanie* representa a unidade entre os afetos e os demais processos psicológicos que compõem a experiência humana no mundo – e, dialeticamente, nesta se concretizam. Essa categoria holística, por sua vez, representa a unidade de análise do desenvolvimento subjetivo – teorizado por Vygotsky (1998) em sua reflexão sobre a SSD. Esse conjunto de entendimentos delimita o fulcro da *perezhivanie*. Contudo, essa experiência não é

acessível – nem a um terceiro nem para o próprio sujeito experienciador³⁹ – em si mesma, mas apenas a partir do significado que o sujeito (co-)constrói, tendo como insumo a experiência em questão. Assim, quando narro uma dada vivência minha, não estou apresentando objetivamente uma experiência existente fora do discurso, mas estou (co-)construindo o próprio significado dessa experiência, o qual pode se modificar não apenas em relação à minha lembrança da vivência que tomo como fundamento desse trabalho demiúrgico, mas também de acordo com os meus interesses interacionais de momento e as vicissitudes interacionais que impingem a minha prática discursiva.

Fundado esse arrimo, disponho de um firmamento sólido para apresentar a definição do conceito que nomeia esta seção: a *perezhivanie* discursiva é a unidade entre os afetos e os demais processos psicológicos que se institui no seio de cada experiência do indivíduo no mundo – vislumbrada à luz do significado que o mesmo indivíduo (co-)constrói (com a colaboração de seus interlocutores) em um dado contexto interacional, consagrando-se, de tal forma, como um construto discursivo.

Estabelecida a definição do conceito que norteará a análise da esfinge da presente pesquisa, cabe agora esmiuçar e iluminar a sua constituição teórica. Considerando que a estrutura psicológica (em uma perspectiva sócio-histórica) da *perezhivanie* já goza de uma teorização consistente no pensamento vygotskiano (conferir seção 4.3.2.) e que a inter-relação dessa categoria com uma concepção discursiva também já foi satisfatoriamente explicada pela PD (conferir seção 4.3.3.), um aspecto desse edifício teórico ainda carece de desenvolvimento: a forma como essa complexa miríade de fenômenos se concretiza em sua materialidade discursivo-textual.

Apesar de a prática discursiva transcender os seus componentes estritamente linguísticos, estabelece-se entre ambos (a linguagem e os seus

³⁹ O indivíduo vive a experiência. Porém, tal vivência não pode ser reconstituída, em sua totalidade, em palavras, sendo, de tal forma, compreensível ao próprio indivíduo enquanto significado que o mesmo constrói discursivamente acerca dessa experiência. Basta um exercício reflexivo para demonstrar a consistência desse raciocínio. Pensemos em qualquer experiência marcante em nossas vidas. Alguma delas poderia ser traduzida, *ipsis litteris*, em uma história? Será que as emoções vividas caberiam dentro dos conceitos que as (co-) constroem? Na prática, o próprio trabalho discursivo de (re-/co-)construção de uma experiência anterior se configura também como uma experiência, formando, na realidade, não um conjunto de vivências estanques, mas uma trajetória experiencial heterogênea e sinuosa, cujo significado sempre pode ser reconstruído em cada nova experiência.

arredores sociais, políticos, históricos e culturais sobre o solo dos quais esta se materializa) uma relação dialética de instanciação e mútua constituição. Em outras palavras, existe um laço inquebrantável entre a linguagem, enquanto sistema simbólico intersubjetivo socioculturalmente instituído, e os fatores supralinguísticos (sociais, culturais, históricos, econômicos, políticos, dentre outros) que patrocinam o salto qualitativo da agência simbólica humana, passando da linguagem para o discurso. Assim, dialeticamente, por um lado, a linguagem se apoia sobre esse mosaico complexo de fatores para se materializar como construto social enquanto, por outro lado, esses fatores supralinguísticos dependem da linguagem para migrarem do reino da abstração teórica para o terreno da concretude discursiva intersubjetiva.

Ancorado nessa reflexão, um questionamento se impõe: a partir de quais instâncias a materialização textual da *perezhivanie* discursiva se institui? O caminho para respondermos a essa pergunta se encontra na própria unidade que subjaz a *perezhivanie*, estabelecida no terreno da experiência – cômputo de todos os fatos psicológicos que emergem em um determinado encontro do sujeito com o mundo. Felizmente, o processo de materialização textual das experiências já dispõe de uma vasta literatura (BRUNER, 1987; 1997; RICOEUR, 1988), apresentando, pelo menos em seus aspectos mais gerais, alguma margem de consenso acerca da forma como essa transição (do plano psicológico para a concretude discursiva) se dá. Conforme aponta Bruner (1987), a experiencialidade humana encontra sua instanciação linguístico-discursiva e sua forma organizacional por excelência nas narrativas.

Contudo, em meio ao complexo emaranhado de fenômenos psicológicos que compõem a unidade da experiência, a presente pesquisa direciona a centralidade de sua atenção para os afetos – mesmo sabendo que não é possível pensá-los fora dessa totalidade. Assim, entendendo que as nossas experiências (pensadas como *perezhivanie* discursiva) se materializam discursivamente de forma narrativizada, é fundamental que, em meio às narrativas que materializam as nossas vivências subjetivas, emergja alguma categoria que apreenda a função exercida pelos afetos no todo da *perezhivanie*. Porém, para instituir tal construto teórico-analítico, faz-se necessário que teçamos algumas linhas acerca da inter-relação entre as emoções e os demais processos psicológicos que compõem o todo do experienciar.

Retomemos a primeira tentativa de teorização – ainda extremamente rústica – acerca dos fenômenos afetivos: os afetos se configuram como a capacidade vital e inerentemente humana de sermos movidos em vez de nos movermos. Neste momento, já podemos problematizar essa definição, uma vez que ela concebe os afetos não como uma engrenagem dentro de um sistema holístico (*perezhivanie*), mas como um construto isolado e autossuficiente. Contudo, mesmo mostrando-se problemática, a definição em questão serve ao propósito de evidenciar que é justamente devido à natureza sistêmica desse fenômeno – que forma uma totalidade com os demais fatos psicológicos (VYGOTSKY, 2001) – que nós, em nossa caminhada pelo mundo, dispomos de meios para interferir no rumo dos nossos passos. Nesse sentido, pensar os afetos desconectados dos demais processos psicológicos (cognição, imaginação, memória etc.) corresponde a entender o indivíduo como uma espécie de folha à deriva em uma tarde de ventania, cujos movimentos são produtos exclusivos da ação da realidade sobre ela. Felizmente, tal não é a condição humana. E não o é pelo fato de, ao contrário da pobre folha indefesa em meio ao vendaval, o ser humano dispor de mecanismos e bridões psicológicos (socioculturalmente assentados) que o permitem soffrear, mitigar e contrabalancear a influência do mundo sobre nossos corpos e nossa subjetividade. Esse conjunto de funções psicológicas se agrupa dentro binômio categorial “guarda-chuva” convencionalmente denominado de cognição-volição.

Foi justamente com base nesse modelo de inteligibilidade que Vygotsky (2001) sentenciou a inter-relação inerente entre afeto e cognição, estabelecendo a unidade entre ambos no seio da *perezhivanie* (VYGOTSKY, 1994). Pois bem, se há uma unidade entre afeto e cognição-volição⁴⁰ (e os demais processos que compõem a experiência) no plano psicológico, o fato de que esses elementos não são compreensíveis subjetivamente em si, mas apenas através dos significados discursivamente produzidos pelo indivíduo que os experiencia, implica a necessidade da existência de uma categoria que apreenda no plano discursivo essa

⁴⁰ Não apenas a cognição e a volição desempenham esse papel de amortecedores e redirecionadores da experiência do real sobre o sujeito. Os demais fatos psicológicos – como a imaginação, a memória e a fantasia – também o fazem. Porém, inegavelmente – e uma série de autores se alinham a essa posição (CLARÀ, 2015; MOK, 2016; SOLOMON, 2004) – esses dois compósitos de processos (cognição e volição) despontam com relevo nessa relação dialética de entrechoque e polimerização com os afetos.

aliança unívoca. Nessa direção, argumento, afinado com outros autores (CLARÀ [2015]; SOLOMON [2004]), que tal unidade reside na categoria da avaliação.

Apesar de essa argumentação ser desenvolvida com maior profundidade na seção 4.6, por ora cabe ressaltar que esse entendimento teórico se alicerça naquilo que Martin (2004), partindo dos postulados de Bakhtin (2003), denomina de natureza concomitantemente axiológica e ideológica do discurso. Assim, o autor preconiza a aliança inter-relacional indelével entre os modelos de inteligibilidade que nós construímos acerca do real (eixo ideológico) e a valoração subjetiva desses modelos (eixo axiológico) como a unidade que entrecorta o nosso discurso, estabelecendo uma relação de instanciação com a unidade afeto-cognição denunciada por Vygotsky (2001). Dessa forma, ao tecemos um juízo sobre algo/alguém, nossa deliberação transborda o terreno de uma ponderação lógica e objetivamente fundamentada, configurando-se como um artefato discursivo afetivamente assentado.

Assim, a *perezhivanie* discursiva, em sua materialidade textual, se funda no encontro dialético entre narrativa e avaliação, no qual – tal qual a teorização vygotskiana – esta tende a ser encompassada por aquela enquanto, ao mesmo tempo, a constitui. Contudo, dentro da dinâmica fluida da trama interacional, nem sempre essa unidade dialética se mostra tão bem delimitada como em sua formulação teórica. Muitas vezes, entrelaçamos sequências de diferentes narrativas sem parecer tecer nenhum jugo avaliativo acerca delas. Da mesma maneira, conversas inteiras podem ser construídas como julgamentos e valorações de um evento experienciado por alguém, o qual, no terreno daquela conversa, calhou de não ser rememorado – apesar de subjazer todos aqueles discursos. Porém, cabe salientar que, mesmo latente em determinadas situações interacionais, o enlace entre avaliação e narrativa (afeto-cognição e experiência) representa uma inerência da própria ontologia desses fenômenos.

Por um lado, como aponta Labov (1972), a avaliação é o único elemento indispensável na narrativa, podendo ser entendida como a sua razão de ser. Isto se dá pois, tal qual nossas experiências que não existiriam (pelo menos, em sua forma conhecida por nós) sem o envolvimento afetivo e o trabalho cognitivo do sujeito que vivem tais momentos, as narrativas, enquanto um labor discursivo de (co-) construção de significados, precisa estabelecer como fulcro, justamente, o aspecto central que coloriu essa experiência reconstruída – aspecto esse que, em geral, tem

seu firmamento no significado emocional de tal vivência, produto do enlace afeto-cognição. Por outro lado, conforme apontam Clarà (2015) e Solomon (2004), não existe avaliação sobre o nada – aquilo que inexiste; e como já salientado por Vygotsky (1994), tudo o que existe para o sujeito se constitui no âmago da experiência. Portanto, seguindo no silogismo, toda a avaliação tem como objeto uma vivência do indivíduo com algum aspecto da realidade – experiência essa cuja forma discursiva precípua é a narrativa.

Tendo apresentado o conceito de *perezhivanie* discursiva e o amplo alicerce que o sustenta, podemos associá-lo ao empreendimento investigativo ao qual me engajo nesta pesquisa. Emprego essa categoria como um ferramental teórico-heurístico que me permita entender holisticamente o trabalho de construção discursiva das experiências subjetivas, tendo como foco fundamental as vivências que, de alguma maneira, tangenciem o processo de aprender/ensinar inglês. De forma sintética, a *perezhivanie* discursiva se institui como um construto teórico que visa colocar em lume o papel desempenhado pelos expedientes afetivos – em seu alinhavamento com os demais fatos psicológicos que constituem a *perezhivanie* – na trajetória de inter-relação desses sujeitos com a língua inglesa, vislumbrado pela ótica da significação discursivamente (co-) construída por esses mesmos indivíduos e seus eventuais interlocutores.

Mesmo diante da extensa argumentação reflexiva desenhada para sustentar e legitimar a construção do conceito que nomeia esta seção, pouco ainda foi dito acerca do binômio de categorias que sustentam a *perezhivanie* discursiva em sua faceta discursivo-textual: narrativa e avaliação. Dessa forma, nas três seções subsequentes, me engajo no seguinte empreendimento: alumio esses dois pilares e apresento o ferramental que orientará a análise do papel desempenhado pelo afeto no processo de construção discursiva das experiências de aprendizagem de inglês. Passemos agora à primeira etapa dessa empresa.

4.5. A reconstrução dramática da experiência no seio discursivo da narrativa

Ancorado na articulação teórica proposta na seção anterior, esmiúço neste subcapítulo e naquele que o sucede, a constituição e as características fundamentais dos dois elementos que sustentam textualmente a categoria de *perezhivanie*

discursiva – narrativa e avaliação, respectivamente. Para iniciar tal exposição, recorro mais uma vez às palavras contundentes de Bruner (1987): “parece que não dispomos de outra maneira de descrever o ‘tempo vivido’ salvo na forma de uma narrativa.”

Para o autor, em algum momento da nossa caminhada filogenética, nós aprendemos a contar histórias e, de forma dialética, a construir o significado de nossa vida de acordo com o cânone dessas narrativas culturalmente compartilhadas. Assim, os piquetes culturais que norteiam a trama da nossa prática discursiva quando construímos narrativas, em algum ponto da história humana, “adquiriram o poder de estruturar nossa experiência perceptual, organizar a memória, segmentar e construir sobre um propósito os próprios eventos de uma vida” (BRUNER, 1987).

Apesar da complexidade e fluidez das narrativas - características que tornam escorregadio qualquer labor teórico a seu respeito –, algumas características aparentam ensejar algum consenso na literatura da área. Um desses pontos de acordo se situa na ideia de sequencialidade das narrativas. Nessa linha, Bruner (1997, p. 46) afirma que “as narrativas são compostas por uma sequência singular de eventos, estados mentais, ocorrências envolvendo seres humanos como personagens ou atores.” Para o autor, a narrativa se caracteriza como uma trama sistêmica, em que nenhum de seus constituintes possui um significado definido a priori, sendo este instituído de forma relacional a partir da posição e do papel desempenhado por cada elemento na teia de cada história.

Outra característica precípua da narrativa, intimamente imbricada à sequencialidade, é a estrutura temporal a qual esta está subordinada. Assim, destitui-se do totem da ordenação sequencial o fluxo cronológico “do relógio” (RICOEUR, 1988), alçando a tal posto o tempo da história humana – que Santo Agostinho (1973) denominou de “tempo da alma”.

Além da temporalidade singular e da sequencialidade, a excepcionalidade desponta como outro pilar sobre o qual a narrativa se sustenta. Conforme observado por Sacks (1984), ser, parecer e agir de forma normal, apesar de sua aparente naturalidade, demanda um investimento social e psicológico que consome parte de nosso élan cotidiano. Dessa forma, as narrativas desempenham um papel importante na salvaguarda dessa normalidade, justamente por fornecerem um insumo discursivo de normalização da excepcionalidade. Tamanha é a centralidade do excepcional na construção das narrativas que Labov (1972) atribui a esse aspecto

a reportabilidade das histórias. Portanto, uma narrativa que não rompa com a normalidade socialmente convencionada dentro de um certo encadeamento situacional torna-se pouco reportável ou pouco merecedora de atenção. Iluminado por essa constatação, o autor instituiu como único estágio estrutural essencial para a existência legítima de uma narrativa, além da avaliação que perpassa toda a narrativa, a ação complicadora, justamente porque esta carrega em seu bojo um dos momentos de proeminência avaliativa da narrativa – lembrando que Labov (1972) entende a avaliação como a razão de ser da história.

Outro pilar fundacional das narrativas reside naquilo que Bruner (1997) descreveu como sua natureza subjuntiva, que, sucintamente, pode ser definida como o embaralhamento subjetivo da percepção com a imaginação. Nessa senda, o autor destaca a soberania da incerteza na construção das narrativas, preconizando o distanciamento ontológico entre os eventos concretamente ocorridos como documentos históricos no mundo material e o mundo das histórias subjetivas construídas pelos indivíduos que, mesmo ancorados em situações empíricas, excedem-nas incomensuravelmente, pois se assentam no universo das possibilidades simbólicas angariadas em cada cultura⁴¹.

O último aspecto constituinte das narrativas que ambiciono destacar nesta breve revisão é a sua faceta interacional. As histórias que contamos desempenham um papel retórico-pragmático na trama discursiva, caracterizando-se como uma prática social coconstruída (OLIVEIRA; BASTOS, 2002). A função organizacional da experiência e de construção de nexos de causalidade e sequencialidade ganha matizes de materialidade no solo da arena interacional. No entanto, a mão que manobra o timão desse movimento de construção discursiva tem como norte os interesses pragmáticos e retóricos pulsantes em cada interação (OCHS, 2004). É justamente sobre essa veia discursiva-interacional das narrativas que me debruço a seguir.

⁴¹ Essa ideia apresentada por Bruner (1997) se alinha à discussão vygotskiana acerca da *perezhivanie* e seu desdobramento discursivo proposto nesta pesquisa no que tange à inseparabilidade unitária dos diversos processos psicológicos inerentes à vida humana na construção da experiência. No caso da subjuntividade, Bruner (1997) destaca o papel desempenhado pela imaginação – fato psicológico (VYGOTSKY, 2001) renitentemente negligenciado em detrimento de outros fenômenos sistêmicos como o afeto e a cognição – na constituição da narrativa. Com base na inter-relação estabelecida pelo próprio autor e detalhadamente explicada em seções anteriores, essa influência exercida pela imaginação na construção da narrativa poderia ser estendida à experiência humana. Uma reflexão que se desenvolve em um caminho análogo foi elaborada por Loftus, Dysert e Doyle (2008), tendo como objeto outro processo psicológico sistêmico: a memória.

Uma referência incontornável no estudo das narrativas reside na tradição laboviana - já instituída como um cânone na literatura da área. O autor define as narrativas como “um meio de recapitular a experiência passada pelo correlacionamento de uma sequência verbal de orações com uma sequência de eventos que (infere-se) realmente aconteceram” (LABOV, 1972, pp. 359-360). Esse encadeamento oracional de eventos tende a fomentar uma estrutura em comum nas narrativas, apesar de nem todos os seus elementos (com a exceção da ação complicadora) se configurarem como imperativos. A estrutura laboviana possui seis passos que se sucedem em uma ordem recorrente (tirante a avaliação que transborda toda a história) em narrativas canônicas: 1) Sumário; 2) Orientação; 3) Ação complicadora; 4) Avaliação; 5) Resultado; 6) Coda (LABOV, 1972, p. 363).

O primeiro desses seis pilares (o sumário) fornece um resumo da história vindoura, apresentando a legitimidade da narrativa para figurar na interação em questão. Seguindo na taxonomia laboviana, temos a orientação, cujo papel reside na contextualização (mais ou menos detalhada) da sequencialidade de ocorrências a ser narrada. A ação complicadora – único elemento de aparição explícita indispensável no discurso narrativo – caracteriza a passagem da contextualização para a narração efetiva, tendo como eixo para essa construção um momento de ruptura com um fluxo de eventos convencionados como normais. Segundo Bastos e Biar (2015, p. 106), a avaliação representa “a explicitação da postura do narrador em relação à narrativa de forma a enfatizar a relevância de algumas de suas partes em comparação a outras.” Adiante, temos o resultado, que se configura como a resolução do desvio instituído na gênese da narrativa. Por fim, o estágio derradeiro da narrativa reside na coda, movimento discursivo de síntese e avaliação panorâmica dos eventos narrados, constituindo uma ponte de transição para o presente da interação.

Apesar da incontornabilidade da tradição laboviana no que tange à investigação discursiva das narrativas, algumas críticas surgiram à proposta estrutural apresentada, problematizando a rigidez da organização preconizada pelo autor em favor de uma abordagem de estudo das narrativas mais fluida e interacionalmente balizada. Como uma resposta nessa direção, diversas teorizações ancoradas em entendimentos diferentes das narrativas foram elaboradas. Dentre tais, destaco o terreno dos estudos das pequenas histórias (BAMBERG; GEORGAKOPOULOU, 2008). As narrativas prestigiadas por essa teorização,

apesar de carecerem de alguns estágios constituintes tradicionais e se mostrarem menos extensas que o modelo de história canonizado, conservam seu estatuto de discurso narrativo apoiado na intencionalidade dos atores da interação. Ancorados em tal olhar, apontam os autores supracitados: “se os próprios participantes orientam o que está acontecendo como uma história, nós argumentamos que eles tornam esses critérios (canônicos) supérfluos, se não problemáticos” (*idem*, p. 382). Assim, o emblema teórico das “pequenas histórias” abraça todas as diferentes formas narrativas que, ao transgredirem as fronteiras estruturalistas, tendem a ser marginalizadas e encaminhadas ao limbo das não-histórias, mesmo que tal categorização divirja da própria intenção subjetiva dos seus (co-)construtores. Além de uma perspectiva acolhedora às narrativas guetificadas, essa abordagem preconiza também um renivelamento funcionalista do enfoque analítico, ambicionando redirecionar o afã teórico do estudo das narrativas para as vicissitudes microssituadas que balizam essas histórias - aspectos facilmente esquecidos em abordagens panorâmicas.

Entendo a proposta teórica trazida acima como um solo profícuo para o assentamento teórico-analítico desta investigação. Tal escolha se justifica pela característica marcante dos dados gerados que, mesmo não repousando confortavelmente no bojo estrutural das narrativas canônicas, apresentam, de forma geral, algumas características constituintes do discurso narrativo como, por exemplo, o ancoramento recapitulativo de eventos passados, o bridão de um nexo de (con-) sequencialidade, e, fundamentalmente, um esforço interacional de (re-) construção e (res-/cos-) significação discursiva das experiências articuladas. Da mesma forma, julgo que a reflexão sobre a estrutura das narrativas proposta por Labov (1972) constitui um ferramental de grande importância para uma análise consistente das histórias, especialmente, no que tange à sua organização. Assim, devido à natureza estrutural e interacional das narrativas presentes nos dados da presente pesquisa, considero frutífero estabelecer um diálogo entre a tradição laboviana e a teorização das “pequenas histórias” (BAMBERG; GEORGAKOPOULOU, 2008).

Lançada luz sobre a estrutura organizacional das narrativas, podemos voltar nossa atenção para o outro ponto fundacional do conceito de *perezhivanie* discursiva: a complexa dinâmica da avaliação que banha a prática discursiva.

4.6. Avaliação: a unidade entre afeto e cognição materializada no discurso

Diferente da inter-relação entre narrativa e experiência, cuja robustez não gera maiores controvérsias, os fios que alinhavam o afeto à avaliação aparentam, à primeira vista, ser bem mais frágeis e seus pontos de ligação, contestáveis. Diante de tal contingência, o trabalho de articulação teórica entre ambos haverá de preencher as lacunas epistemológicas deixadas pela intuição.

Como já sublinhado anteriormente (ver seção 4.2.), os afetos não se concretizam fenomenologicamente de maneira isolada dos demais processos psicológicos que constituem a experiência (VYGOTSKY, 1994), da mesma forma que as experiências não podem ser compreendidas em sua própria ontologia, mas sim através do significado discursivamente construído pelo indivíduo a partir delas (instituindo aquilo que nesta pesquisa denomino de *perezhivanie* discursiva). Pois bem, nesse ponto emerge um problema: tendo como base as proposições expostas acima e considerando plausível a inter-relação proposta por Bruner (1987) e endossada neste trabalho, que preconiza a narrativa como meio de materialização discursiva por excelência das experiências, deveríamos esperar que o afeto – sendo parte constituinte do todo experiencial – se materializasse textualmente apenas no terreno das narrativas. Contudo, basta um breve exame da realidade da prática discursiva para perceber a insustentabilidade de tal proposição: grande parte dos nossos enunciados afetivamente carregados não encontram-se inseridos na categoria de discurso narrativo (pelo menos, à luz dos balizamentos teóricos trazidos na seção anterior). Para escaparmos dessa aparente encruzilhada, me parece fundamental tecer algumas linhas acerca da ponte que tenho utilizado ao longo da teorização empreendida neste capítulo para estabelecer um diálogo entre o plano psicológico (da experiência humana) e o discursivo (da narrativa): o processo de significação.

Existe uma lacuna intransponível entre a totalidade da experiência vivida pelo sujeito e o mosaico de significados que o mesmo constrói discursivamente a partir dela. Em grande medida, esse abismo ontológico foi apreendido pela teorização proposta por Vygotsky (2001) acerca das diferenças e tangenciamentos entre as categorias de sentido e significado. Segundo o autor (2001, p. 144) o sentido pode ser definido como “o agregado de todos os fatos psicológicos que

emergem em nossa consciência como resultado de uma palavra⁴². Nesse emaranhado fluido, o significado representaria apenas um dos níveis do sentido – aquele que se convencionou socialmente como o conjunto de entendimentos relativamente compartilhados acerca da palavra em questão. Contudo, Vygotsky (2001) preconiza uma relação dialética entre ambas as categorias: por um lado, o significado emerge como uma das camadas do sentido, estando, portanto, imerso neste; por outro lado, o significado, enquanto artefato histórico-cultural socialmente convencionalizado, carrega consigo – em uma coadunação de elementos simbólicos a ele imbricados – o gérmen de todas as possibilidades de sentido resultantes do encontro do sujeito com aquele enunciado. Dito de outra forma, do ponto de vista psicológico, o significado é apenas uma das camadas dos sentidos, se realizando em meio às demais. Porém, do ponto de vista discursivo⁴³, o sentido mostra-se dependente (apesar de também subsidiário) do significado, já que este representa uma espécie de excipiente por intermédio/em meio ao qual a subjetividade se transforma em intersubjetividade – isto é, os sentidos pessoais são sintetizados em um significado socialmente compartilhado (já presente, em alguma medida, na própria totalidade dos sentidos experienciados pelo sujeito), que, por sua vez, gerará novos sentidos idiossincráticos em outros indivíduos com quem tal significado vier a dialogar. Essa teorização evidencia a ambivalência sobre a qual se estabelece o significado; como um elemento, ao mesmo tempo, gerado (pela confluência idiossincrática de sentidos experienciados em um determinado encontro do sujeito com o mundo e materializados na linguagem) e gerador (de novos sentidos no seio da prática discursiva).

A dialeticidade e complexidade da inter-relação entre sentido e significado aparecem com toda sua suntuosidade nas palavras de Vygotsky (2001). Conforme aponta o psicólogo soviético (2001, p. 145), “o sentido de uma palavra (...) é um

⁴² A unidade teórica selecionada por Vygotsky para abrigar a sua categorização acerca do binômio sentido/significado foi a palavra, tendo como base para essa escolha os trabalhos do filósofo fenomenológico francês Frédéric Paulhan, cujas obras orbitavam em torno de uma interessantíssima investigação acerca das leis fundamentais dos afetos – considerando a palavra como a unidade fundamental da linguagem. Contudo, uma série de autores contemporâneos (GONZÁLEZ-REY, 2016; MOK, 2016; CLARÀ, 2015) reinterpreta o termo palavra à luz da discussão contemporânea acerca da estrutura fluida e socialmente assentada da linguagem, defendendo a homologia dessa categoria com outros conceitos hodiernamente mais conhecidos, como o enunciado bakhtiniano ou a própria ideia de discurso. Nesse sentido, conquanto eu empregue o termo palavra por motivos expositivos, acompanho os autores listados acima em sua revisão da reflexão vygotskiana.

⁴³ Deixando claro que essa separação é, em última instância, apenas didática, uma vez que ambos encontram-se dialeticamente imbricados (VYGOTSKY, 2001).

fenômeno complexo, móvel, proteico; modifica-se com as situações e consoante os espíritos e é praticamente ilimitado.” Tal configuração, na prática, torna impossível que o sentido de uma experiência (ou seja, a *perezhivanie* do encontro do sujeito com a realidade, no caso, restrita ao âmbito da palavra) possa ser construído discursivamente em sua completude originalmente experienciada. Essa impossibilidade foi vista por Vygotsky (2001, p. 148): “Como poderá o coração exprimir-se? Como poderá outro compreendê-lo? (...) A comunicação direta entre os espíritos é impossível, não só fisicamente mas também psicologicamente”. Todavia, a consternação diante da dúvida se transforma, nas linhas seguintes, em uma resposta (2001, p. 148): “A comunicação só é possível de uma forma indireta (...) tem que passar primeiro pelos significados e depois pelas palavras.” Pensando esse processo de forma esquemática, poderíamos dizer que a totalidade de sentidos vividos por um indivíduo em uma dada experiência é, conceitualmente, sintetizada no significado (este também representando um dos níveis do sentido), o qual será materializado discursivamente dentro de uma determinada arena interacional, se inter-relacionando com as especificidades desse contexto e produzindo outros sentidos idiossincráticos naqueles que interagem com tal significado.

Com base nessas palavras de Vygotsky, torna-se possível pensar o significado como a ponte que liga o universo psicológico ao universo discursivo, sintetizando a totalidade dos sentidos psicologicamente experienciados em conceitos passíveis de serem, não transmitidos de forma direta e linear, mas apresentados a outrem em uma dada interação, gerando nesse interlocutor um outro pleroma de sentidos apenas parcialmente vinculados aos primeiros. Essa colocação harmoniza quase que *ipsis litteris* com as palavras de Vygotsky (2001, p. 119): “o significado duma palavra representa uma amálgama tão estreita de pensamento e linguagem que é difícil dizer se se trata de um fenômeno de pensamento, ou se se trata de um fenômeno de linguagem⁴⁴.”

Articulando essa reflexão ao edifício teórico erigido nesta pesquisa, no âmbito psicológico, podemos pensar o significado como o ponto de proeminência cognitiva (conceitual e generalizante [VYGOTSKY, 2001]) dentre os sentidos que constituem a *perezhivanie*; a faceta que lhe permite, uma vez materializada discursivamente, estabelecer um fluxo dialógico com outrem, ainda que tal dialogia

⁴⁴ Ou seja, se se trata de um fenômeno psicológico ou um fenômeno discursivo.

não apreenda a totalidade da experiencialidade reconstruída. Por outro lado, no âmbito discursivo, o significado representa o elemento sintético e genérico que carrega consigo, no solo da materialidade do discurso, o aspecto conceitual do agregado de sentidos vividos pelo indivíduo (no momento da interação ou rememorados retrospectivamente), que o mesmo, dentro de suas possibilidades e sob o seu escopo de interesses, logra erigir em palavras - ou seja, a parte desse aglomerado que o indivíduo transforma (ou consegue transformar) em conceito, podendo ser reinterpretada por seus interlocutores.

A teorização desenvolvida nos parágrafos anteriores traz ao lume, ao mesmo tempo, o abismo ontológico que separa as categorias de sentido e significado e a aliança dialética que as une. Considerando a homologia estabelecida entre sentido e *perezhivanie* (conferir página 72), essa reflexão evidencia a lacuna inexorável e, ao mesmo tempo, o laço sinuoso que inter-relaciona o universo experiencial da vida humana (*perezhivanie*) e a sua materialização discursiva (narrativa). Pois bem, conforme Vygotsky (2001) aponta, enquanto os sentidos e a nossa experiencialidade possuem uma natureza deveniente e microassentada em cada encontro do sujeito com o mundo, o significado (ou o processo de significação) tende a apresentar uma estrutura mais cristalizada (ainda que tal cristalização apresente pontos porosos), estando a base dessa sustentabilidade relativa no seu caráter idealizado e genérico.

Um exemplo torna essa reflexão mais palpável. Ao empregarmos o termo cachorro em uma dada interação (construindo seu significado discursivamente), nos referimos, simultaneamente, a uma espécie de arquétipo fundamental de cachorro, cuja existência se dá apenas no plano da abstração significativa, mas que, ao mesmo tempo, detém a potencialidade de produzir significados acerca de uma multiplicidade de experiências que envolvam esse animal, representando a síntese dessas vivências, uma vez que elas apenas tornam-se acessíveis à nossa compreensão quando construídas significativamente no solo do discurso.

Entendida a forma como o significado (em sua imbricação inerente com o sentido) institui a ponte incompleta e acidentada entre os âmbitos psicológico e discursivo, é preciso mergulhar um pouco mais a fundo nessa reflexão para que possamos compreender como o afeto e a avaliação se inserem nesse processo dialético. Partindo da ideia de que a linguagem verbal (discurso) representa o principal insumo/excipiente/conteúdo semiótico – porém, não o único

(HALLIDAY, 1978) – no processo de construção de significados, nos deparamos com um elemento complicador: a linguagem não é composta apenas por um almanaque de conceitos isolados (que permitem que os significados sintetizem genericamente os sentidos experienciados), mas também por formas semânticas – também conceituais – que nos permitem inter-relacionar tais conceitos. Essas inter-relações tendem a ser engendradas de forma que se materializem discursivamente noções de igualdade e diferença entre essas ideias abstratas, culminando em comparações e valorações. É sobre essa dinâmica que se funda o entendimento de avaliação que norteia este trabalho.

Ora, se os significados, vistos de maneira isolada, parecem bem delimitados pela convenção (ainda que o poder metafórico da linguagem sempre desafie tais cabrestos), pensados em seu aspecto valorativo - isto é, do ponto de vista da inter-relação entre esses conceitos – tais fronteiras se mostram muito mais tênues. Se podemos perceber alguma estabilidade (inscrita nos dicionários) no significado convencional de termos como “bonito” e “menino”, ao “misturarmos” essas palavras em uma interação contextualmente situada, a zona de solidez convencional é inundada pelo derramamento de uma série de novos sentidos (a princípio, constrangidos apenas àquele momento singular) que se polimerizam naquela situação particular ao significado socialmente compartilhado desses termos.

Pois bem, penso, ancorado em outras vozes como a de Bakhtin (2003), que é justamente nos entremeios e dobradiças dessas inter-relações que a linguagem se torna mais humana e que os significados se enriquecem com sentidos não originalmente preconizados pela força da convenção. Exatamente por isto, entendo que é na camada proeminentemente avaliativa da prática discursiva (ou seja, aquela que se funda no trabalho subjetivo de costura valorativa entre significados) que os afetos encontram seu esteio e seu estofo semântico para se materializarem discursivamente, já que é justamente nessas junções e cartilagens do discurso que a conceptualização genérica – que, para Vygotsky (2001), representa o âmago cognitivo da experiência - inerente ao significado pode ser rompida e suturada de formas distintas pela força dos afetos (re-)experienciados no momento da interação. Em suma, a avaliação é a camada do processo de significação (e, por conseguinte, da linguagem) que permite ao indivíduo se envolver, se relacionar e se derramar em seu discurso, fazendo com que um encadeamento ascético de conceptualizações convencionadas se converta em uma via de inserção do sujeito em seu texto.

Um dos desdobramentos fundamentais dessa reflexão é o estabelecimento de uma tensão dialética (em oposição a uma dicotomia) entre os níveis conceituais e valorativos da linguagem, que, em última instância, a galvaniza. Poucos autores deram tanta atenção a essa relação agonística quanto Bakhtin (2003). Para o pensador soviético, qualquer enunciado construído em meio à corrente social dos discursos é, simultaneamente, ideológico (conceitual) e axiológico (avaliativo), ou seja, propõe algum modelo de inteligibilidade acerca do real, gozando tal modelo de estabilidade relativa, na mesma medida que concretiza textualmente uma determinada relação inerentemente valorativa do sujeito com o mundo experienciado. Em termos práticos, essa bidimensionalidade dialética preconizada pelo pensamento bakhtiniano dialoga com a articulação elaborada por Vygotsky (2001) acerca do binômio categorial significado/sentido, estabelecendo o processo de significação (construção discursiva de entendimentos acerca de uma dada vivência) por um lado, como um esforço teórico de compreensão/reconstrução das nossas experiências através de um sistema simbólico socialmente organizado - e tão duradouro quanto a força de sua convenção - e, por outro lado, como uma síntese dos sentidos possivelmente vivenciáveis, cuja semente encontra-se comprimida nesse significado. Assim, a distinção entre uma proposição avaliativa - que institui uma relação subjetiva com a realidade - e uma asserção ideológica (assentada em uma descrição indutiva, um dêitico ou uma teorização dedutiva) representa uma falsa dicotomia, dissolvida em um laço dialético.

Um exemplo pode aclarar o compósito de ideias exposto. Pensemos em um enunciado eminentemente avaliativo como: “essa pizza é gostosa”. Além de instanciar textualmente um jugo (e, portanto, uma relação) subjetivo acerca de um alimento particular, o possível enunciadador constrói um modelo de inteligibilidade sobre uma dada fração do real, ainda que, no caso abordado, a abrangência epistemológica desse modelo esteja restrita apenas ao elemento dêitico (marcado pelo pronome “essa”). Conversivamente, tomemos a asserção “a terra gira em torno do sol”. Tal enunciado não apenas reproduz discursivamente um dos fundamentos de uma teoria consagrada no campo da astronomia, mas também, no contexto em questão, institui um julgamento positivo acerca do valor epistemológico do heliocentrismo galileano, endossando-o como uma proposição verdadeira. Assim, sob a ótica do processo discursivo de significação, enunciar “a terra é redonda”

equivaleria a dizer “eu considero verdadeiro o entendimento de que a terra é redonda e, portanto, o avalio de maneira positiva”.

Com base no diálogo erigido nesta seção entre a reflexão vygotskiana acerca das categorias de sentido/significado e da teorização de Bakhtin (2003) sobre a natureza simultaneamente axiológica e ideológica da linguagem, podemos, finalmente, estabelecer com firmeza a inter-relação de instancição/(re-/co-) construção dos afetos (ou, mais precisamente, dos aspectos afetivos de relevo em nossas experiências) com a camada axiológica do discurso.

Enquanto categoria discursiva, a avaliação instancia textualmente uma relação de um sujeito (mesmo que este fale em nome de um coletivo) com uma determinada faceta do real. Quando digo que uma casa é bonita, estabeleço discursivamente uma relação positiva com aquele ente à luz de um modelo de inteligibilidade estético (a ideia de beleza); o mesmo valendo para uma pizza saborosa, uma tarde agradável, uma pessoa cafajeste ou uma aula interessante. Em grande medida, essa relação concretizada na avaliação representa um aspecto do significado construído a partir da minha experiência com o real. Funciona da seguinte maneira: eu vivo a experiência de comer uma pizza, vivência essa que, em si, não possui significado. Posteriormente, em uma dada situação interacional, eu (re-/co-) construo essa experiência, lhe conferindo um significado particular. Suponhamos que eu diga o seguinte: “ontem à noite, saí com a minha namorada e fomos a uma pizzeria, onde comi uma pizza deliciosa”. Nesse processo de narrativização, o momento de relevo avaliativo (lembrando que todo discurso é, em alguma medida, axiológico) - “comi uma pizza deliciosa” - marca o ponto de culminância afetiva (no âmbito discursivo⁴⁵) dessa breve história.

Evidentemente, como assinalado durante a reflexão acerca do binômio significado/sentido, a inter-relação entre afeto e avaliação não se institui de forma direta. Nesse sentido, nada garante que o momento avaliativamente mais potente de uma narrativa reconstitua, *ipsis litteris*, o instante mais afetivamente marcante da experiência reconstruída nessa narrativa. É preciso lembrar que o nível da experiência, em si, é inacessível ao próprio sujeito (incluindo-se, naturalmente, o

⁴⁵ Ou seja, no aspecto da (re-)construção experiencial/significação, esse momento da história marca o ponto de maior relevo afetivo. Contudo, não necessariamente essa colocação (comi uma pizza deliciosa) será aquela que, quando interpretada pelo interlocutor dessa narrativa, gerará a experiência mais afetivamente marcada (âmbito psicológico).

espectro afetivo da mesma), tornando-se tal vivência tangível apenas quando o sujeito constrói discursivamente significados acerca e partir dela. Dessa forma, o momento de preponderância avaliativa de uma história não representa *pari passu* a culminância afetiva de uma experiência, mas apenas a culminância afetiva do processo de significação discursivamente erigido de uma dada experiência empreendido por um sujeito dentro de uma determinada situação interacional.

Após esse percurso reflexivo, podemos finalmente vislumbrar teoricamente a inter-relação entre afeto e avaliação. A avaliação pode ser tomada como a forma por excelência de construção discursiva dos afetos (estes entendidos como um fenômeno holístico que se concretiza na experiência), desde que tenhamos em mente que, assim como os afetos não se isolam dos demais processos psicológicos, o discurso avaliativo (por intermédio do qual construo meu engajamento com o aspecto da realidade reconstruída discursivamente) não pode ser amputado de seu aspecto ideológico. Assim, é preciso entender que 1) da mesma forma que os afetos estão presentes em toda a nossa experiencialidade, a avaliação também satura toda a nossa prática discursiva; 2) e que a inter-relação entre os dois elementos (afeto e avaliação) está mediada pelas vicissitudes do processo de significação discursiva que, por um lado, é incapaz de apreender a totalidade do nosso experienciar e, por outro, é impingido pelas contingências interacionais motrizes da prática discursiva.

Ancorados na definição apresentada acima, que se liga ao edifício teórico em construção neste capítulo, podemos estabelecer quatro pressupostos teóricos fundamentais para balizar a presente investigação. 1) O afeto constitui uma unidade com os demais fatos psicológicos (VYGOTSKY, 2001;1994), formando a *perezhivanie*. 2) Tal fenômeno não possui significação em si, devendo o próprio indivíduo experienciador (re-)construí-lo no terreno de seu trabalho interacional – instituindo o que denominei de *perezhivanie* discursiva. 3) A forma discursivo-textual por excelência de organização das nossas experiências são as narrativas. 4) Finalmente, a forma de instanciação primordial da camada afetiva das nossas experiências é o nível axiológico da linguagem, lembrando, porém, que nem este nem aquela podem ser pensados de forma isolada dos todos holísticos aos quais encontram-se integrados – respectivamente, a prática discursiva e a experiência.

Com base nessas premissas, podemos retornar ao problema apresentado nas páginas 90-91: é possível dizer que a *perezhivanie* e, por conseguinte, os afetos (parte constituinte desta) apenas se materializam discursivamente nas narrativas?

De um ponto de vista teórico, tal proposição está correta. Porém, quando nos deparamos com a complexidade da prática discursiva, tais fronteiras categoriais nem sempre se mostram vigentes ou bem delimitadas. Na maioria dos casos, as nossas construções discursivas não seguem um ordenamento sistematicamente linear, conforme deontologicamente buscamos compreendê-las. Muitos são os fatores que interferem, no plano microssituado, no jogo interacional. Por exemplo, posso iniciar um percurso narrativo e receber uma réplica de meu interlocutor que encaminha a história para um desfecho precoce antes que algum expediente marcadamente avaliativo seja produzido por mim. Conversivamente, posso construir, em parceria com meus interlocutores, um compósito vastíssimo de julgamentos e apreciações acerca de uma dada experiência que, por alguma razão, não tenha sido mencionada explicitamente na interação em questão (apesar de ser do conhecimento dos interagentes).

Esses exemplos são apenas duas possibilidades dentre uma infinidade de outros desvios à estrutura organizacional canônica das narrativas (LABOV, 1972). Contudo, a constatação da complexidade da esfinge aqui perseguida não impugna o esforço teórico empreendido nesta seção, apenas impõe que a categorização e a análise do fenômeno aqui investigado devam ser acompanhadas por uma atenção especial devotada às vicissitudes idiossincráticas da prática discursiva e uma postura crítica diante de possíveis distorções teóricas que reifiquem a fluidez do objeto deste trabalho. Findado o alinhavamento teórico entre as categorias de afeto e avaliação, podemos redirecionar nosso foco para a segunda, iluminando a forma como a axiologia do discurso se institui textualmente na narrativa.

Nesse quesito, o pensamento laboviano emerge outra vez como um farol incontornável. Labov e Waletzky (1967) atribuíram à avaliação um papel de protagonismo na constituição da narrativa, apontando que a reportabilidade de uma história em um dado contexto tem como eixo de sustentação a teia avaliativa construída pelo narrador. Na visão dos autores, o caráter excepcional (ou não) de uma narrativa não configura-se como uma qualidade substantiva intrínseca do encadeamento de eventos narrativizado, mas sim como um desdobramento do derramamento discursivamente construído do sujeito em sua história. Assim, é a avaliação em sua dramaticidade inerente que institui o ponto da narrativa – sua razão de ser.

No bojo da tradição laboviana, as avaliações podem assumir três formas nas narrativas: externa, encaixada e intermediária. Na avaliação externa, o fluxo sequencial da narrativa é interrompido para a inserção do posicionamento do narrador. Por outro lado, na avaliação encaixada, a carga dramática avaliativa inunda a história de forma indireta através da articulação de elementos lexicais, sintáticos, semânticos e prosódicos. Por fim, Labov (1972) ainda ressalta a emergência da avaliação intermediária que reside no limiar tênue entre o externo e o encaixado. Um exemplo representativo desse tipo de avaliação encontra-se na introdução de falas reportadas ao longo da narrativa, dispositivo que permite ao narrador tecer jugos através da autoridade de outrem.

Apesar da incontornabilidade da visão laboviana e do seu pioneirismo no assentamento da avaliação como um aspecto central da narrativa, seu pensamento tem sido criticado, em especial, no que tange à natureza relativamente rígida do modelo de estrutura narrativa preconizado pelo autor. Uma sistematização interessante do modelo laboviano, que visa levar adiante a rica herança do sociolinguista é apresentada consistentemente por Cortazzi e Jim (2001) em seu espectro tridimensional da avaliação, instituindo a dinâmica avaliativa em três instâncias: na/da/pela narrativa. Para os autores, o modelo laboviano inclinava-se consistentemente apenas sobre o primeiro desses níveis, isto é, a forma como a avaliação se estruturava nos meandros do universo da narrativa (BAUMAN, 1986), instituindo o ponto da história e sua reportabilidade. No entanto, as narrativas, além de reconstruírem um encadeamento de eventos experienciados, desempenham um papel fundamental no jogo interacional. Da mesma forma, dialeticamente, as contingências de cada interação balizam a edificação das histórias. Nesse ponto reside a dimensão da avaliação “da” narrativa, isto é, a forma como a própria história – enquanto expediente interacional imbuído de certa funcionalidade social e discursiva – é valorada. Por fim, Cortazzi e Jim (2001) iluminam a forma como o mundo exterior à narrativa, por intermédio desta, se submete ao labor avaliativo dos indivíduos que concertam essa história. Por exemplo, um aprendiz de uma segunda língua pode ter sua proficiência valorada por sua capacidade de contar fluentemente uma história; um terapeuta pode apresentar um diagnóstico acerca da saúde psicológica de um indivíduo perante a forma como este elabora discursivamente suas experiências; ou um docente pode ter sua prática avaliada através das histórias de intervenção pedagógicas que esse profissional erige.

Apesar da riqueza das categorias da avaliação na/da/pela narrativa, a contribuição fulcral dessa reflexão encontra-se no entendimento da dialogicidade e da imbricação desses três níveis que, fundamentalmente, é representativo da pluridimensionalidade que constitui a prática discursiva e seus expedientes avaliativos. Assim, por exemplo, quando (co-) construo uma história que avalia positivamente o meu interlocutor, espero que essa narrativa enseje uma resposta valorativa igualmente positiva desse indivíduo, ou seja, que ele julgue essa história como um ato nobre; o que, em uma instância ulterior, poderá fomentar um juízo elevado acerca do meu caráter e da minha personalidade.

Ancorados nessa reflexão, podemos perceber que o fenômeno de subjuntivização - apagamento das fronteiras entre a realidade empírica e as brumas da fantasia (BRUNER, 1987) – assentado no seio da prática narrativa, transborda esse universo, subjuntivando os indivíduos que tecem em conjunto as histórias. Dessa forma, minha narrativa sobre como salvei a vida de uma pessoa desconhecida, não apenas produz um encadeamento subjetivo de eventos experienciados como consolida uma nova identidade para mim, como alguém dotado de rompantes de nobreza e heroísmo. Essa natureza demiúrgica da estrutura avaliativa no terreno das narrativas imbuí esse elemento de um papel social e discursivo candente na dinâmica interacional. A maneira como optamos (mais ou menos conscientemente) por construir e avaliar, a várias mãos, nossas histórias materializa discursivamente interesses, desejos e anseios interacionais e nos aproxima ou afasta da concretização desses objetivos situacionais. Sobre esse caráter funcional das narrativas que me inclino adiante, tendo como alicerce teórico dessa reflexão o Sistema de Avaliatividade (MARTIN; WHITE, 2005) em seu diálogo profícuo e incontornável com a Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1994).

4.7. Linguística Sistêmico-Funcional: um ferramental de análise da materialidade discursiva

A Linguística Sistêmico-Funcional (doravante LSF), desenvolvida por Halliday a partir da década de 1960, é uma teoria que parte da perspectiva sociossemiótica da linguagem. O autor afirma que a gramática funcional caracteriza-se por ser uma gramática natural (HALLIDAY, 1994) ao preconizar

visões e explicações da língua, tendo como firmamento o uso real feito pelos indivíduos em sociedade. O caráter sistêmico dessa teoria é evidenciado pelo entendimento da língua como um sistema semiótico de opções, vinculadas entre si (por isso, formando um sistema), que implica na realização de escolhas paradigmáticas de viés léxico-gramatical pelos falantes e escritores de uma determinada língua no que tange ao teor da mensagem a ser representada e o tipo de relação estabelecida entre os participantes da interação.

Essa breve introdução acerca da LSF ainda não faz jus à presença da mesma no corpo teórico desta dissertação, sendo, assim, fundamental integrar o seu arcabouço de pressupostos à reflexão que venho tentando construir desde o início do capítulo 3. Apesar de presente e influente em todas as etapas de alinhamento teórico no presente capítulo, até o presente momento, apenas um dos lados do processo de significação foi iluminado – o seu aspecto psicológico em sua inter-relação com o significado – pouco tendo sido dito sobre a forma como o mesmo se materializa textual/discursivamente. Intento preencher essa lacuna com os subsídios oferecidos pela LSF.

Conforme apontado por Halliday (1978, p. 2), “a cultura é, ela mesma, um edifício de significados – um construto semiótico⁴⁶” -, instituído dialeticamente tanto, no âmbito teórico, pelo agregado de sistemas semióticos que, em complexa interação, a constituem quanto, no campo da materialidade fenomenológica, pelas instanciações concretas das possibilidades inerentes a essa miríade de sistemas, as quais se dão na singularidade de cada contexto interacional. Nesse sentido, a visão da LSF se alinha ao pensamento vygotskiano ao preconizar o significado (ou o processo de significação, que tem como insumo fundamental os diferentes sistemas semióticos) como a amálgama e a plataforma de interseção entre as distintas experiências subjetivas, intersubjetivando-as – ou seja, a ponte acidentada entre o universo psicológico e o terreno da prática discursiva⁴⁷.

⁴⁶ “(a ‘culture’) is itself an edifice of meanings - a semiotic construct”

⁴⁷ Ambos os pensamentos (hallidaiano e vygotskiano) possuem uma ampla base em comum, que perpassa o encaminhamento dialético para questões como a inter-relação entre a linguagem/cultura, materialidade/idealidade, subjetividade/sociedade. Tal dialogia torna-se ainda mais consistente quando observamos a herança em comum (especialmente, a filosofia marxista e hegeliana) que satura ambos os sistemas teóricos. Contudo, como aponta Wells (1994), a obra de cada um dos autores, devido aos interesses pessoais e aos constrangimentos inerentes aos seus contextos de produção específicos, acabou se desenvolvendo em direções diferentes: a do psicólogo soviético, em um caminho intrapsicológico; e a do linguista inglês, inclinada para o domínio interpsicológico (explicando de forma bem simplificada).

Dentre os sistemas semióticos que sustentam o processo de significação, a linguagem/discurso (verbal) desponta como o de maior relevo, uma vez que, além de ele próprio também desempenhar o papel de um código, o mesmo codifica os demais sistemas (HALLIDAY, 1978). À luz dessa reflexão, Halliday (1978) preconiza a linguagem como sociosemiótica, estabelecendo uma relação dialética entre a realidade social (estratificada pelo autor em contexto de cultura [mais amplo] e contexto de situação [mais focalizado situacionalmente]) e a linguagem. Por um lado, essas instâncias supralinguísticas apenas tornam-se reais quando instanciadas na prática discursiva, pois, mesmo se pensássemos em uma rara situação de intercurso social em que a linguagem não se materializa de forma explícita, todo fazer humano representa, em última instância, um ato de significação, tendo como alicerce, portanto, a linguagem como um sistema semiótico fulcral. Por outro lado, a própria linguagem, fora do universo da abstração gramatical, carrega em sua constituição os elementos sociais e situacionais que a discursivizam, ou seja, possibilita a sua instanciamento no chão da materialidade discursivo-textual. Halliday (1978, p. 3) oferece pouca margem para dúvida acerca dessa questão em sua exposição:

seria quase o ponto de dizer que a linguagem ativamente simboliza, representando metaforicamente os seus padrões de variação e a variação que caracteriza a cultura humana (...) é essa mesma relação ambivalente do sistema linguístico - sua função, ao mesmo tempo, como expressão e como metáfora dos processos sociais – que subjaz a dinâmica da inter-relação entre a linguagem e o contexto social (...).⁴⁸

É justamente o entendimento complexo e dialético acerca da inter-relação entre linguagem (sistema semiótico fundamental no processo de significação) e a articulação das demais instâncias socioculturais (em um nível macro) com as vicissitudes interacionais particulares em uma dada situação (nível micro) que converte a LSF em um ferramental teórico-heurístico profícuo para a análise discursiva dos fenômenos investigados na presente dissertação. Suturado o tecido visceral que conecta a concepção sociosemiótica da linguagem ao edifício teórico desta pesquisa, tomando como elo para tanto o processo de significação, podemos

⁴⁸ It would be nearer the point to say that language actively symbolizes the social system, representing metaphorically in its patterns of variation the variation that characterizes human cultures. . It is this same twofold function of the linguistic system, its function both as expression of and as metaphor for social processes, that lies behind the dynamics of the interrelation of language and social context(...).

voltar nossos olhos para a maneira como o pensamento hallidaiano articula o ordenamento formal da linguagem à sua sistematicidade inerente.

Um ponto central na teoria proposta por Halliday (1994) é a estrutura estratificada a partir da qual o autor entende a linguagem. O primeiro grau de estratificação pode ser observado na distinção entre dois níveis: o extralinguístico e o linguístico. Naquele, encontram-se o contexto de cultura e o contexto de situação. Segundo Nóbrega e Abreu (2015, p. 3) “O contexto de cultura é amplo e envolve todos os possíveis sentidos de uma dada cultura e o de situação, por outro lado, é particular, pois abrange a realização da linguagem em determinado contexto.” O contexto de situação estrutura-se sobre três variáveis – o campo, relações e modo –, que estão diretamente relacionadas às três metafunções da instanciação semântica (um dos três planos que estratificam o nível linguístico): ideacional, interpessoal e textual, respectivamente. As três metafunções são descritas abaixo nas palavras de Sobrinho (2015, p. 59):

A função ideacional refere-se à representação e organização das experiências do mundo interior e exterior do indivíduo; a função interpessoal diz respeito às relações entre os participantes e seus papéis sociais; e a textual está relacionada à construção da mensagem, à distribuição da informação, conjugando, pois, a duas funções anteriores.

Essas metafunções ensejam instanciações nas escolhas de palavras e estruturas, constituindo três sistemas de realização no nível léxico-gramatical: o sistema de transitividade (componente ideacional), o sistema de modo (componente interpessoal) e o sistema de tematização (componente textual) (GOUVEIA, 2009, p. 30). A metafunção interpessoal ainda conta com o Sistema de Avaliatividade, que se situa “no campo da avaliação das atividades interpessoais, no nível da semântica do discurso” (NÓBREGA; MAGALHÃES, 2012). Para ele que volto minha atenção adiante.

4.7.1. O Sistema de Avaliatividade e o subsistema de Atitude

Desenvolvido por um grupo de pesquisadores australianos sob a coordenação de Martin, o Sistema de Avaliatividade (doravante SA) configura-se como uma ferramenta de análise textual, podendo ser definido como

um conjunto de significados interpessoais que se debruça sobre os mecanismos de avaliação veiculados pela linguagem,

configurados em um sistema que oferece aos usuários possibilidades de utilizar itens avaliativos em suas interações cotidianas (VIAN JR, 2011, p. 11).

Ao tratarmos da avaliação, é necessário salientar a sua ligação com o aspecto interpessoal da interação através da linguagem. Toda construção afetiva no discurso encontra sua razão de ser no processo de (re-/cos-) significação de algum aspecto da realidade experienciado pelo indivíduo. Do ponto de vista interacional, esse trabalho demiúrgico tem como um dos seus fundamentos a busca da solidariedade⁴⁹ da parte do ouvinte/leitor. Dessa forma, o SA instrumentaliza uma investigação que vai além dos significados presentes na oração, indagando a respeito dos motivos e interesses subjetivos – tendo uma raiz social - que exercem influência na construção discursiva da relação e do posicionamento dos indivíduos acerca das coisas e das pessoas no mundo.

Integrando a estrutura do SA ao ordenamento maior da LSF, localizamos a Avaliatividade no nível da semântica do discurso, associada ao elemento Relações no plano do Registro, ao lado de outros dois sistemas: Negociação e Envolvimento (SOBRINHO, 2015, p. 77). O SA, além de já estar inserido em outras estratificações é estratificado em outros subsistemas: Atitude, Engajamento e Gradação.

A Gradação trabalha a serviço dos outros dois subsistemas, lidando com o aspecto da intensidade(força) com que os elementos avaliativos são construídos no texto ou o quão focalizados eles são (foco). O Engajamento está relacionado com a multiplicidade de vozes presentes no texto e o grau de abertura de que essas vozes dispõem. As investigações desse subsistema articulam-se com o conceito de heteroglossia/monoglossia (BAKHTIN, 2003). Finalmente, a Atitude trata das emoções, sentimentos e posicionamentos expostos no texto com relação ao próprio autor/falante, seu(s) interlocutor(es)/leitor(es) e demais coisas, dividindo-se em três subsistemas: Afeto, Julgamento e Apreciação.

O Afeto está intimamente vinculado às emoções e aos sentimentos do autor expostos em relação à pessoa, coisa, ambiente, ideia e posicionamentos no texto analisado. Contudo, cabe aqui ressaltar que o domínio do Afeto (grafado com a primeira letra maiúscula) inserido no castelo teórico do SA, apesar homônimo ao fenômeno multifatorial iluminado ao longo desta dissertação, representa apenas um

⁴⁹ No edifício teórico do SA, o termo solidariedade representa um conceito com uma acepção particular, diferente em certa medida de seu entendimento mineralizado no senso comum. Para uma discussão mais esmerada sobre essa questão, conferir Martin (2004).

modelo teórico, que o tangencia em alguns aspectos – em especial, em sua faceta avaliativa – porém, não o intersecciona em sua totalidade. Nesse domínio, Martin e White (2005, p. 46-49) propuseram seis subcategorias taxonômicas nas quais o Afeto se subdivide: Afeto positivo/negativo; comportamento/estado mental; reação episódica/ estado de espírito prolongado; realidade/irrealidade; modalidade (baixa, média ou alta intensidade); e (in-)felicidade/ (in-)segurança/ (in-)satisfação.

O domínio do Julgamento configura-se por sua natureza ética, permitindo ao autor desferir avaliações de cunho moral acerca do comportamento de seu(s) interlocutor(es), de terceiros ou mesmo de si próprio, quando o comportamento, a característica ou o aspecto avaliado é, através de algum tropo ou recurso metafórico, “terceirizado”. Essa atitude do autor pode ensejar Julgamentos de duas espécies: estima social e sanção social. A maneira mais eficiente de diferenciá-los reside no exemplo apresentado por Martin e White (2005): os problemas concernentes à estima social terão sua resolução vinculada à ação de um terapeuta enquanto aqueles que abranjam a sanção social demandarão o trabalho de um advogado. Essas duas categorias que constituem o Julgamento podem, elas próprias, também ser laminadas segundo a natureza ética do jugo construído. Os Julgamentos de estima social podem ser subdivididos como referentes à normalidade (quão [a]normal alguém é), capacidade (quão [in]capaz alguém é) e tenacidade (quão [in]resoluto[a] alguém é). Já os Julgamentos de sanção social podem se referir à veracidade (quão verdadeiro[a] alguém é) ou à propriedade (quão ético[a] alguém é) (MARTIN; WHITE, 2005). Por fim, o domínio da Apreciação enseja um juízo de natureza estética acerca de algum elemento não entendido, no contexto em questão, como um sujeito. Mergulhando mais a fundo no domínio da Atitude, esmiúço abaixo as fronteiras, as interfaces e os tangenciamentos que constituem esse subsistema.

Inicialmente, faz-se imperativo ressaltar que o afeto – enquanto fenômeno complexo e multifatorial - perpassa todo o sistema de Atitude – na realidade toda a nossa experiencialidade (como já discutido em seções anteriores deste capítulo), estando a distinção categorial assentada no que Martin e White (2005) denominam de diferenciação semiótica institucional de categorias textuais. Nesse sentido, um indivíduo (apesar de suas palavras estarem saturadas de emoção) apenas possui legitimidade social para construir o próprio estado afetivo, pois, no seio da cultura hegemonicamente instituída no Ocidente (que representa o cenário cultural real em que as línguas ocidentais se constituíram e, dessa forma, são efetivamente

operadas), as emoções tendem a ser convencionadas como um fenômeno íntimo de cada sujeito, sendo a jurisdição das instituições emocionais limitada à própria pessoa que as vive.

Por outro lado, nada me impede, na prática interacional, de construir discursivamente um estado afetivo para outrem, porém, esse movimento retórico (dentro das balizas culturais que são dominantes em nossa sociedade), devido às mesmas razões supracitadas, se configura como um Julgamento, detentor de um nível menor de legitimidade representativa. Abaixo exemplifico essas proposições:

- 1) Estou me sentindo triste (domínio do Afeto) – construção discursiva de uma emoção subjetiva
- 2) Ela está se sentindo triste (domínio do Julgamento) – construção discursiva de uma emoção assentada no julgamento subjetivo acerca de um comportamento percebido.

Naturalmente, essa distinção categorial está à mercê de problematizações. Por exemplo, a oração 2 poderia ser enunciada em um contexto em que um terapeuta profere um laudo acerca da saúde emocional de seu paciente. Nesse caso, aquele gozaria de mais legitimidade do que este para construir discursivamente essa emoção de tristeza. Da mesma forma, a oração 1 poderia ter sido proferida por um leitor proficiente da psicologia jamesiana⁵⁰ que, portanto, tem plena certeza de que tanto suas próprias emoções quanto as de outrem são provenientes da percepção de um comportamento objetivo. Dessa maneira, para tal orador, ambas as formas substancialmente significariam:

- 3) Eu percebo que estou me sentindo triste.
- 4) Eu percebo que ela está se sentindo triste.

Apesar da pertinência de tais problematizações, sustento que as categorias (Afeto/Julgamento), mesmo não dando conta de todas as potenciais situações, fornecem um ferramental de análise textual de grande valia no que tange ao destacamento das diferentes formas de edificação discursiva dos fenômenos afetivos. A relevância dessa bifurcação terminológica transcende seu aspecto

⁵⁰ O termo se refere ao psicólogo estadunidense William James, autor de um texto considerado clássico acerca do tema das emoções (*O que é uma emoção?* [JAMES, 1884]). A ideia central que rege o pensamento jamesiano reside na assunção de que os nossos estados emocionais se resumiriam a uma representação mental de um processo inerentemente fisiológico. Assim, o ponto genético da minha raiva se encontra na minha percepção – e posterior representação mental e simbólica – de uma alteração fisiológica no meu corpo, produto de um encontro irascível com o mundo.

taxonômico e reside no fato da distinção entre a construção das emoções em primeira pessoa e de maneira vicária se apresentar (no terreno da nossa cultura hegemônica regente) como uma categoria cultural válida e operante, representando, portanto, um fenômeno psicológico e discursivo-interacional *de facto*.

De maneira tão complexa quanto a relação entre Afeto e Julgamento, se dá o diálogo entre este e a categoria da Apreciação. Conforme dito acima, o Julgamento preconiza que o objeto julgado seja representado como uma pessoa - ou, mais precisamente, um sujeito agente - enquanto, por outro lado, o elemento constrangido pela Apreciação seja entendido como um ente reificado e desprovido de autonomia volitiva. Porém, essas fronteiras ontológicas também se mostram vulneráveis a atravessamentos diante dos tropos metafóricos que saturam nosso discurso, como no exemplo abaixo:

5) Essa mulher me parece triste (Julgamento)

6) Essa casa me parece triste (Apreciação)

Mais uma vez, o umbral categórico traçado submete-se a contestações. Evidentemente, por tratar-se de um discurso metafórico, pode se argumentar que a “casa”, na oração 6, ganha contornos de subjetividade a partir de um processo de personificação semântica desse objeto. Mais relevante do que a discussão filosófica acerca da aplicabilidade ontológica desses conceitos, considero que os dois exemplos de problematização supracitados, antes de desafiarem a legitimidade do arcabouço teórico do SA, corroboram sua funcionalidade analítica, uma vez que a irreduzibilidade taxonômica representa uma característica inerente à própria linguagem, tanto como construto simbólico quanto como insumo material da prática discursiva. Porém, o que essas imprecisões categóricas tornam claro é que esse ferramental de análise deve ser tomado como baliza microssituada e materialmente instanciada sobre a qual expedições investigativas mais amplas, aprofundadas e criticamente engendradas são construídas.

Findada a discussão acerca do SA, encerro aqui a apresentação do edifício teórico que arrima esta investigação. Prossigo, a seguir, em direção ao estabelecimento de uma articulação entre os pilares erguidos no presente capítulo com os balizamentos metodológicos, procedimentais e epistemológicos que orientam e sustentam a presente pesquisa.

5

Instituindo a práxis investigativa: expedientes teórico-metodológicos e balizamentos epistemológicos

A expressão adequada de um objeto no sujeito – um absurdo contraditório: porque entre duas esferas absolutamente diferentes como o sujeito e o objeto não existe causalidade nem exatidão, mas uma relação estética, isto é, uma transposição insinuante, uma tradução balbuciante em uma língua totalmente estranha.

Friedrich Nietzsche

Muito pensei, no tecer destas linhas, acerca da legitimidade da separação em capítulos distintos dos componentes teóricos e metodológicos que balizam esta investigação. A debilidade de tal dicotomização encontra eco em rincões longínquos da história do pensamento, sendo um exemplo representativo dessa crítica a décima primeira tese a Feuerbach em que Marx (2007) conclama a paralisia e a inocuidade da polarização distintiva entre teoria e práxis. No fim, optei por manter a divisão textual por um afã didático-estilístico e também por considerar que a manutenção textual de um espaço na presente dissertação para o tratamento específico do que se encapsula sob a égide da categoria de metodologia fornece uma oportunidade profícua para a contestação e a problematização desse encapsulamento. No entanto, é preciso salientar que essa distinção (teoria x metodologia) é um produto histórico de uma certa concepção de ciência, não uma inerência da *gnosis*. Assim, uma crítica a essa dicotomização passa pela iluminação e o esmiuçamento da trajetória de emergência e consolidação ideológica desse modelo de pesquisa. Nesse caso, o holofote desta investigação é direcionado ao engenho positivista.

O império do empirismo na ciência positivista patrocinou a sacralização do instrumentalismo e da objetividade no labor investigativo, giro metodológico que representou o ocaso da reflexão teórico-filosófica, sistematicamente substituída pelo culto à apreensão objetiva da realidade. Essa aversão teórica impingiu no positivismo uma contradição em que reside sua grande debilidade: a busca pelo conhecimento empírico vis-à-vis a inerência da subjetividade na construção desse mesmo conhecer. Tal incoerência foi observada argutamente pelo próprio fundador “oficial” da escola positivista: “se de um lado, toda a teoria positiva deve fundar-se

sobre observações, é perceptível, por outro lado, que para entregar-se à observação, nosso espírito precisa de alguma teoria.” (COMTE, 1983, p. 5).

Se por um lado, o empirismo rebaixou o fazer teórico ao posto de devaneio subjetivo, a metodologia logrou de muito melhor sorte. Desprovida do crivo da reflexão filosófica, a “validação” do fazer científico converteu-se em uma questão de conformidade instrumental: a investigação deve curvar-se ante uma doutrina de métodos de testagem, experimentação e amostragem que, além de atestarem seu valor, garantem a sua objetividade. Naturalmente, se o corolário metodológico antecede a pesquisa, este apresenta-se envolto em uma aura de obviedade acrítica, se instituindo como um conjunto de dogmas e princípios absolutos garantidores de uma verdade incontestável – concepção heurística que Danziger (1990) denominou de “metodolatria”. Em última instância, a metodologização do processo de construção do conhecimento o reduz a um exercício de aplicação de réguas inquestionáveis (instrumentos de pesquisa, modelos de experimento e testagem, dentre outros) a distintas facetas da realidade, erigindo a partir desse labor verdades tão incriticáveis quanto os métodos que as produziram.

No campo das ciências que se debruçam mais atentamente sobre o indivíduo e a sociedade, as críticas ao ideário positivista ganharam coro, fomentando a construção de uma visão subjetiva do processo de construção do conhecimento, ancorada em um modelo de indivíduo constrangido social, histórica e politicamente – que não acessa a realidade linearmente, mas se inclina criadoramente sobre esta. Tal concepção em sua emergência instituiu, em grande medida, as bases do que se convencionou denominar pesquisa qualitativa (DENZIN; LINCOLN, 2006), que tende a ser apresentada como uma proposta alternativa à investigação quantitativa – eminentemente vinculada ao edifício ideológico positivista. Porém, julgo que essa oposição qualitativo/quantitativo mostra-se problemática quando vislumbrada apenas na esfera metodológica, pois, por um lado, essa cisão impede um diálogo profícuo entre as duas formas de pesquisa, assim como ignora as diferenças reais entre esses dois ideários – diferenças que se situam não no campo da agenda procedimental metodológica, mas sim no terreno epistemológico. A essa reflexão que me lanço a seguir.

5.1. Por uma Epistemologia Qualitativa

Sistematizada teórico-metodologicamente por González-Rey (1997), a epistemologia qualitativa desponta como uma alternativa heurística que se afasta do modelo de investigação e construção de conhecimento linear-objetivo que dominava a literatura da psicologia social regida por um imperativo epistemológico da pesquisa pergunta-resposta. Diferente do empirismo radical que preconiza a existência apriorística da verdade, bastando apenas a coleta rigorosa desta pelo pesquisador (a); a epistemologia qualitativa não exime o investigador de sua responsabilidade criativa e autoral na produção teórica do conhecimento por este engendrado. Conforme aponta González-Rey (2016, p. 10), a epistemologia qualitativa assenta-se sobre três pilares: “o caráter construtivo-interpretativo do conhecimento, a natureza dialógica da investigação qualitativa e a definição do singular como instância legítima para a produção do conhecimento científico.”

No que tange ao paradigma construtivista-interpretativista, este é norteado, segundo Denzin e Lincoln (2006, p. 24) por “uma ontologia relativista (...), uma epistemologia subjetivista (...) e um conjunto naturalista de procedimentos metodológicos”. O ponto nevralgico dessa perspectiva encontra-se na ruptura com a visão da pesquisa-desbravamento, em que o(a) investigador(a) se lança em sua empresa exploratória à procura de descobertas grandiosas – uma espécie de busca pelo *El Dorado* científico. Contrariamente ao que os partidários de tal ideologia apregoam, essas descobertas – tão gloriosamente proclamadas –, em grande parte dos casos, se instituem como reificações e simplificações da complexidade da realidade subjetivamente teorizável. Além de não fornecerem um retrato fidedigno e incontestável do real, sua configuração balizada por variáveis e aportes estatísticos mostra-se um solo de pouca fertilidade para fecundar a construção de outros modelos teóricos sobre ele assentados.

Outro aspecto central do paradigma construtivo-interpretativo reside na promoção da reconciliação do sujeito com as instâncias sociais de produção do conhecimento. A epistemologia qualitativa destitui os expedientes metodológicos de seu totem cultuado pelo positivismo, tributando estes ao labor reflexivo do sujeito da pesquisa. Assim, a metodologia deixa de ser uma ferramenta gnosiológica a priori, se convertendo em uma construção epistemológica do sujeito da pesquisa, andando de mãos dadas com os modelos de inteligibilidade produzidos ao longo do processo investigativo-criativo.

Acerca da ressignificação valorativa do singular, tal movimento encontra-se relacionado intimamente ao estatuto de fulcralidade que o fazer teórico goza no solo da epistemologia qualitativa, assim como a assunção fundacional do caráter processual e inacabado (inacabável) da construção do conhecimento. A elaboração teórica não comporta em sua ontologia histórica a ideia de um marco final que forneça uma resposta definitiva à miríade de questões e complicações engendradas pelo sujeito em seu encontro demiúrgico com o real. Como aponta González-Rey (1997), no momento em que um dado modelo de inteligibilidade é produzido, em seu próprio ventre carregam-se elementos problematizáveis e instâncias que clamam por desenvolvimento e aprofundamento, que, por sua vez, demandarão outros modelos teóricos que satisfaçam essas debilidades, constituindo uma dialética epistemológica inescapável.

Da mesma forma, os processos e dinâmicas sociais, em sua complexidade sistêmica e fluida, geram consequências e desdobramentos que vertam a nossa capacidade de mapeá-los exaustivamente, restando, portanto, ao labor investigativo da sociedade duas sendas a seguir: ou se erige uma caricatura reificada desses processos complexos em que sua riqueza é ceifada em nome da cunhagem de variáveis e estruturas domáveis pelo pesquisador; ou se persegue investigativamente esses fenômenos por intermédio da perspectiva particular e idiossincrática dos sujeitos reais que não apenas os vivem, como também constroem significados inteligíveis acerca destes (GONZÁLEZ-REY, 1997). Naturalmente, esses edifícios de inteligibilidade não monopolizam em si toda a riqueza do real, mas oferecem um painel privilegiado a partir do qual desenvolvimentos teóricos podem ser elaborados acerca dos processos sociais em sua relação inexoravelmente dialética com a vida humana.

O terceiro pilar fundacional que sustenta a epistemologia qualitativa é representado pela natureza dialógica da produção do conhecimento na pesquisa (GONZÁLEZ-REY, 1997). A engenharia teórica, escorada no paradigma aqui defendido, não pode ser reduzida a um momento de epifania, mas deve ser entendida como um trabalho subjetivo-gerativo que se institui a partir do diálogo cultural entre modelos de inteligibilidade relativamente análogos que balizam e sustentam a criação do indivíduo. Nesse sentido, assim como não há sujeito sem a existência do outro que realiza a sua individualidade, não há produção subjetiva sem troca e a interlocução intersubjetiva. Na arena interacional, esses

entendimentos teóricos saturam nossos apontamentos e posições, costurando uma complexa teia dialógica de discursos em constante embate e aproximação. Esses discursos não representam apenas elementos existentes a priori, mas competem para a construção teórica desse mundo; processo diante do qual a pesquisa não se mantém incólume, produzindo ela própria novos modelos de inteligibilidade que participarão dessa coreografia social, política e histórica dos discursos.

Conforme busquei evidenciar nas linhas anteriores, o ideário qualitativo não abrange apenas um conjunto de procedimentos e instrumentos, mas se constitui como uma maneira particular de conceber o papel do sujeito na construção da pesquisa, que se desenvolve imbricado na teoria que o sustenta e com os olhos fitos na esfinge investigada. Esteado nessa proposta, ancorei este estudo em um terreno epistemológico-metodológico qualitativo, em que a metodologia desce do trono do metodologismo (GONZÁLEZ-REY, 2016), tornando-se um construto do sujeito de pesquisa que se desenvolve de acordo com as singularidades e contingências da pesquisa, que se configura como um processo contínuo de bricolagem. A tal processo que dirijo minha atenção na seção seguinte.

5.2. O pesquisador Jazzista

Assentado nos pilares fundacionais da Epistemologia Qualitativa, considero que uma forma profícua de compreender o papel dos expedientes metodológicos na presente investigação encontra-se na caracterização destes como sistemas de possibilidades heurísticas teoricamente orientados (TEN HAVE, 1999). Contudo, esse mosaico de possibilidades construtivas não se constitui como uma imposição da materialidade empírica sobre o sujeito, mas como uma demiurgia deste em diálogo com aquela, impingido pela verve da sua obstinação em construir entendimentos sobre o sistema de realidade iluminado. Assim, o esculpir metodológico da pesquisa se converte em um processo de bricolagem, em que meios e instrumentos são pragmaticamente formatados em função do desenvolvimento epistemológico da empresa investigativa.

O processo de bricolagem está associado metaforicamente a diferentes imagens laborais como a tecelagem, a montagem e o continuísmo cinematográfico e o improvisado em estilos musicais como o jazz e a bossa nova (DENZIN; LINCOLN, 2006). Como ponto em comum entre esses distintos trabalhos

configura-se o seu caráter artificioso, estratégico e técnico, em que o construto desse labor rompe com as determinações de regras e procedimentos objetivos, dando lugar ao vigor criativo e interpretativo do artífice. Outro aspecto fundacional do processo de bricolagem metodológica reside no seu caráter transitório e perenemente inconcluso. Considerando a impossibilidade da apreensão completa da complexidade da realidade social, o pesquisador-*bricoleur* adota uma postura de humildade, aceitando a limitação histórica da sua construção. Contudo, essa atitude permite ao pesquisador a construção epistemológica de um retrato holístico do fenômeno agentivamente estudado – que se ancora em uma perspectiva subjetiva que ilumina teoricamente o real, construindo inteligibilidade sobre ele.

De mãos dadas com o corolário metodológico de bricolagem desta pesquisa, caminha o seu caráter interdisciplinar (em certa medida, indisciplinar [MOITA LOPES, 2006]). Assim como as reificações e sacralizações de procedimentos e ferramentas metodológicas, as fronteiras disciplinares que delineiam o terreno acadêmico – tanto enquanto espaço institucional quanto como instância cultural de construção teórica de conhecimento – antagonizam e estiolam o vigor criativo da curiosidade do indivíduo pesquisante. Naturalmente, essas balizas segmentadoras do campo acadêmico possuem certa funcionalidade dentro da dinâmica política de territorialidade que atravessa a divisão laboral da produção intelectual. Porém, quando religiosamente respeitados, esses piquetes se convertem em grilhões que aprisionam o ímpeto artificioso do sujeito, que tem sua investigação escamoteada pelas exigências acadêmicas de alinhamento teórico-metodológico.

Tomando como esteio a proposta metodológica da bricolagem e o caráter indisciplinar (MOITA LOPES, 2006) da presente pesquisa – afiliada aos preceitos da LA – ancoro este estudo sobre uma interface teórica que reúne em cômputo duas abordagens teóricas inseridas na tradição da pesquisa qualitativa que se tangenciam e, em certa medida, se polimerizam: a etnografia e a autoetnografia.

5.3. (Auto)Etnografia: uma reconciliação entre o eu e o outro

Antes de esmiuçar o edifício teórico-metodológico aqui preconizado, teço algumas breves considerações acerca de cada uma dessas vertentes teórico-metodológicas. Começemos pela etnografia.

5.3.1. Etnografia

Historicamente, a etnografia emergiu como uma disciplina subsidiária da etnologia, cátedra devotada ao estudo exploratório de culturas não-ocidentais. Após a morte por inanição da etnologia, a sua disciplina irmã etnografia logrou posteriores desenvolvimentos na investigação antropológica. Dentre essas novas sendas percorridas por esse paradigma, destaca-se a apropriação realizada por diversos teóricos afiliados a Escola de Sociologia de Chicago entre as décadas de 1920 e 1950 (HAMMERSLEY; ATKINSON, 1995). Ao contrário da etnografia clássica colonizatória, os estudos realizados sob a égide dessa tradição debruçavam-se sobre a complexidade da vida em contextos urbanos, almejando desenhar a partir de um corolário metodológico exploratório um panorama da ecologia da cidade.

O assentamento inicial da etnografia no solo teórico do positivismo se mostrou, não surpreendentemente, conflituoso. O afã da investigação etnográfica pelo culturalmente situado e pelo olhar do outro pareceu carecer do rigor científico exigido pelo ideário sistematizado por Comte (1983) com base, especialmente, na física moderna. Em decorrência desse atrito, os etnógrafos instituíram uma nova epistemologia para balizar sua produção: o naturalismo – concepção filosófica que se afastava de Newton e Galileu em direção a Bernard e Darwin. O mote central do naturalismo reside na crítica à artificialidade das pesquisas controladas em espaços específicos como laboratórios ou a partir de instrumentos rígidos como entrevistas e questionários. Como consequência, essa perspectiva preconiza a naturalidade dos objetos e contextos observados, adotando uma postura inerentemente descritiva, indutiva e exploratória em que a influência exercida pelo pesquisador no campo deve ser sistematicamente mitigada ou, idealmente, anulada (HAMMERSLEY; ATKINSON, 1995).

O balizamento pelo corolário naturalista moldou a silhueta tradicional da pesquisa etnográfica – em sua linha mais canônica - como uma alternativa consistente à hegemonia positivista no estudo da sociedade. Em dissonância com este, a etnografia preza pela investigação levada a cabo em escopos de pequena escala, assentada em um processo de coleta/geração de dados pouco estruturado e um movimento analítico de caráter interpretativo (DENZIN; LINCOLN, 2006). Assim, a pesquisa naturalista exclui do seu glossário a figura da hipótese de pesquisa, substituída pela ideia de “problemas renunciados” (MALINOWSKI,

1976), que corta na macega da investigação uma trilha a ser percorrida pelo(a) pesquisador(a) que pode ou não desviar-se para outros rincões não necessariamente vinculados às questões iniciais.

Apesar do distanciamento entre o positivismo e o naturalismo, ambos os ideários epistemológicos compartilham uma série de premissas e preceitos que podem ser abarcados sobre a rubrica de realismo (HAMMERSLEY; ATKINSON, 1995). O ponto fulcral dessa concepção se encontra na dicotomização levantada entre sujeito e objeto, que preconiza a existência de um mundo empírico antecedente à teorização subjetiva. Como desdobramentos lógicos de tal ideia, emergem outras questões problematizáveis como, por exemplo, a legitimação dos saberes apresentados pelo pesquisador *outsider* em detrimento dos modelos teóricos sustentados pelos próprios indivíduos participantes do contexto observado e a negação do caráter inerentemente político (na acepção mais ampla dessa palavra) da construção do conhecimento.

Essas posições do pensamento naturalista são atacadas contundentemente por duas frentes, uma externa e outra interna. No que tange àquela, críticas vociferam de vertentes desalinhadas ao realismo científico como o construcionismo, a etnometodologia e a teoria crítica. Internamente, a etnografia também vem sofrendo revisões em direção a uma formulação menos objetivista, que conceda centralidade aos sujeitos participantes da investigação e reconheça a impossibilidade de fugir do perspectivismo político. Acerca dessas críticas endógenas, me debruço no subcapítulo seguinte sobre a autoetnografia, com a qual a presente pesquisa detém tangenciamentos contundentes.

5.3.2. Autoetnografia

Uma das primeiras menções ao termo autoetnografia foi apresentada por Heider (1975) em seu estudo cultural do povo *Dani* da Nova Guiné, no qual o termo “auto” está associado à natureza autóctone – isto é, elaborada a partir entendimentos do próprio povo observado - da pesquisa. Após desenvolvimentos posteriores, o termo autoetnografia se instituiu como uma corrente investigativa que visa superar o caráter problemático do paradigma do observador externo (*outsider*) nos estudos etnográficos tradicionais. Na esteira de tal objetivo, a autoetnografia marca a inserção autobiográfica do sujeito da pesquisa em sua prática *etnográfica*.

Conforme aponta Ellis (1994), o objetivo da pesquisa autoetnográfica reside na oferta um olhar subjetivista, assentado em um conjunto particular de experiências, acerca de um determinado contexto cultural em que o pesquisador está mais ou menos inserido. Assim, essa modalidade investigativa pode tangenciar desde a construção da vivência de um indivíduo em um espaço estranho e distante, até os territórios mais íntimos da vida do(a) pesquisador(a) como sua vida familiar e/ou profissional.

De forma sucinta, a autoetnografia (em suas múltiplas possibilidades de configuração textual) ambiciona constituir teoricamente uma *grafia* (escrita) dialética entre o indivíduo e a teia sociocultural que o envolve, imbricando na mesma prática o *auto* individual e o *etno* cultural. Acerca dessas partículas grifadas, os(as) pensadores(as) afiliados(as) a essa tradição tendem a idealizar uma bússola teórica que toma esses três termos como seus eixos de localização e categorização. Dessa forma, os trabalhos autoetnográficos podem posicionar-se mais ou menos marcadamente em pontos virtuais situados em meio a um dos três nortes: privilegiar as possibilidades textuais de um modelo de redação prosaico e narrativo, que rompa com os padrões rígidos da escrita acadêmica (*grafia*); voltar os olhos para uma reflexão de caráter mais intimista e endógena acerca das sutilezas e vicissitudes do sujeito em suas experiências (*auto*); ou tomar essa forma mais livre de redação acadêmica e essa inserção subjetiva como instrumentos a partir dos quais modelos de inteligibilidade culturais mais amplos são construídos (*etno*). Na prática, esses eixos representam tipos ideais (WEBER, 2005), sendo a sua distinção uma fronteira teórica de caráter topológico, não tipológico.

Para além das segmentações catedráticas, em uma instância ulterior, a emergência da autoetnografia evidencia a ascensão de uma perspectiva de caráter reformista que critica, endogenamente, aspectos problemáticos na tradição etnográfica como a dicotomia sujeito-objeto, um afã de apoliticidade e a aquiescência a padrões textuais herdados do naturalismo e do positivismo, ofertando-se como uma vereda alternativa às limitações da etnografia canônica.

Assentadas as balizas que sustentam e entrelaçam essas duas vertentes teórico-metodológicas irmãs (etnografia e autoetnografia), na seção seguinte, prossigo em um exercício de interseccionamento teórico desses dois edifícios com vistas à construção de um modelo teórico compósito, porém convergente.

5.3.3. Piquetando o terreno metodológico: a construção de uma interface binária

Na esteira da reflexão concertada nas duas seções anteriores, esboço aqui a interface teórica que intersecciona as duas correntes de pensamento apresentadas. No que tange à etnografia, me aproximo dessa escola em sua vertente mais participativa, colaborativa, coconstrutiva e dialógica. Essa visão etnográfica com a qual escoro ombros antagoniza um entendimento linear e estacionário de pesquisa – assentado em hipóteses e confirmações entremeadas por um culto ao instrumental de aferição –, concebendo a investigação como um ser mutante e evanescente em perene transformação pelas mãos demiúrgicas de seus artífices. Logo, esse alinhamento me afasta dos flancos mais naturalistas do fazer etnográfico, rompendo com o paradigma do observador – espécie de diretor que assiste o espetáculo de cima do palco sem interagir com os atores.

A mesma trilha que me distancia desse parasitismo investigativo me aproxima da autoetnografia. Considero que a afiliação a essa perspectiva representa a afirmação de um posicionamento teórico-político, uma vez que tanto o critério de escolha da esfinge a ser desafiada quanto o de seleção dos sujeitos coconstrutores desta pesquisa foi instituído, não por balizas de abrangência amostral ou randomização de casos, mas sim por um imperativo de significação subjetiva. Quanto ao fenômeno aqui observado, sua instituição – como apresentei narrativamente na introdução deste trabalho – ancora-se em um interesse investigativo de todos os sujeitos envolvidos nesta pesquisa (tanto meu como idealizador do presente trabalho quanto dos demais colaboradores enquanto indivíduos interessados em compreender suas próprias experiências de vida). No que se refere à dinâmica de escolha dos participantes, esta se assenta em um crivo de tangenciamento histórico de trajetórias de vida desses indivíduos com a minha, elemento que influencia a construção teórica e heurística de inteligibilidade acerca dos dados gerados e de todo o processo investigativo.

De forma sintética, podemos resumir a articulação proposta nas linhas anteriores da seguinte forma: uma autoetnografia, pautada pelos pressupostos de uma etnografia de viés crítico (HAMMERSLEY; ATKINSON, 1995). Tal abordagem adota uma postura participativa, colaborativa e dialógica, cujas construções teóricas ancoram-se em expedientes textuais e materiais possivelmente

observados e, eventualmente, reinterpretados por terceiros.

Findada a reflexão acerca dos balizamentos epistemológicos e metodológicos que orientam esta pesquisa, podemos voltar nossos olhos para a entrevista, aqui entendida não como um evento de geração de dados, o qual possibilitou a constituição do corpus analisado neste trabalho.

5.4. A entrevista como *locus* da prática discursiva

Como ferramental gerativo, as entrevistas se instituíram na tradição positivista como um método relativamente eficiente de “coletar” e agrupar dados segundo categorias específicas. De acordo com tal veia teórica, conforme aponta Glesne (1999), as entrevistas desempenhavam um papel de contextualização do objeto pesquisado, muitas vezes, exercendo a função de indicador de “verossimilhança”, em que questionários objetivos eram comparados com os dados menos rígidos obtidos através das entrevistas para uma “validação” mais sólida dos achados. Alguns problemas foram apontados por diferentes pesquisadores diante da rigidez formal das entrevistas estruturadas em uma dinâmica pergunta-resposta (MISHLER, 1986; GLESNE, 1999). Uma das debilidades mais candentes dessa abordagem reside no caráter impositivo de semelhante modelo, que é explicitado na seleção discricionária do tema a ser explorado e na exclusividade da condução do fluxo da conversa pelo entrevistador.

Diante de questões tão importantes, outros modelos de entrevista gerativa foram elaborados – pautados em uma configuração menos engessada e mais democrática. A partir desses novos construtos, o próprio papel das entrevistas passou a ser discutido e, sistematicamente, ressignificado. Um dos autores a capitanear esse movimento reconstrutivo foi Mishler. Para o pensador estadunidense, a entrevista, antes de se constituir como um método de coleta/geração de dados linguísticos subsidiário a outros elementos da pesquisa, representa um evento discursivo, balizado por premissas e expedientes culturais mais ou menos compartilhados pelos participantes desse evento. Nesse caminho, a perspectiva defendida por Mishler (1986) tende a democratizar (ao menos, em teoria) esse tipo específico de interação fomentado nas entrevistas, permitindo a todos os partícipes da entrevista - incluindo o próprio pesquisador – uma agência coconstrutiva mais contundente nesses eventos discursivos.

Em consonância rigorosa com a visão discutida acima, busquei nortear a entrevista em que se deu a geração dos dados desta pesquisa da forma mais politicamente equânime e horizontal que me pareceu possível – apesar de saber que a equanimidade política perfeita é impossível, já que o tema ao redor do qual a entrevista (ao menos, a princípio) deveria orbitar foi escolhido por mim. Concluídas essas ponderações acerca da complexidade inerente às entrevistas enquanto eventos gerativos de natureza discursiva, me debruço abaixo sobre as contingências e sinuosidades contextuais do processo de geração de dados.

5.5. Processo de geração de dados: consentimento, geração, documentação e seleção dos dados

O primeiro passo oficial no percurso investigativo aqui retratado foi a submissão do subprojeto de pesquisa – modelo embrionário desta dissertação - ao comitê de Ética responsável por sua avaliação. Juntamente com o subprojeto, enviei uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E., ver anexo 1), na qual explicitava detalhadamente a estrutura, os procedimentos e os interesses da minha pesquisa. Após a aprovação e o parecer positivo ao meu projeto, pude iniciar o processo de geração de dados com as participantes. No evento familiar em que os dados da presente dissertação foram gerados, antes de sugerir a realização e a gravação das conversas constituintes do corpus aqui analisado, expliquei para as participantes os objetivos, a metodologia e as possíveis contribuições deste trabalho, visando ofertar a elas oportunidade de tomar uma decisão substancialmente informada e esclarecida acerca de sua colaboração. Após a concordância das participantes, foi solicitado que as mesmas assinassem o T.C.L.E. como um registro de sua anuência.

Os dados que compõem esta pesquisa foram gerados durante uma entrevista semiestruturada que, em muitos momentos, se assemelhava a uma conversa reflexiva entre dois interagentes. Nesse sentido, o formato da interação em questão não foi estabelecido a priori com vistas a adaptar-se a parâmetros metodológicos que gerassem condições de objetividade rigorosas. Pelo contrário, é exatamente a ausência de uma estrutura rígida que representa a sua maior qualidade – à luz do arcabouço teórico-metodológico desta disquisição -, permitindo que os diferentes intercursos dialógicos estabelecidos nos momentos interacionais registrados sejam

impingidos pelo motor e sob o bridão do interesse conjunto dos participantes em construir e negociar significados acerca das experiências rememoradas pelos mesmos em sua demiurgia discursiva. Por essa razão, decidi denominar a situação de geração de dados desta investigação de conversa reflexiva, indicando justamente a inexistência de uma estruturação definitiva – fato que, na prática, transforma o molde da entrevista em uma conversa – e o afã reflexivo que rege o evento dialógico aqui discutido.

Esse evento social-discursivo (MISHLER, 1986) ocorreu na casa de Eliane, localizada em um bairro de classe média na zona oeste do município do Rio de Janeiro. A interação foi capturada digitalmente em áudio através de um aplicativo de gravação convencional instalado em um aparelho celular da categoria *smartphone*. No total, foram gerados 112 minutos de interação, dentre os quais uma série de macrossegmentos (considerados mais férteis e relevantes para os interesses investigativos desta pesquisa) foram transcritos segundo as convenções apresentadas por Loder, Bulla e Garcez (2014).

Conforme discutido anteriormente, a estrutura da entrevista foi elaborada sob a égide teórico-metodológica de horizontalidade política na coconstrução desta pesquisa. Dessa forma, após o início da sessão de gravação, apenas uma pergunta aprioristicamente formulada foi apresentada (Por que você resolveu aprender inglês?), sendo os demais turnos dessa conversa-entrevista elaborados improvisadamente no ardor criativo da prática discursiva-interacional.

Findado o processo gerativo de transcrição e convencionalização dos dados, estes foram segmentados mais uma vez segundo o critério da presença no fragmento em questão de alguma forma de instanciação da esfinge aqui reptada – isto é, de algum ponto de proeminência afetiva no processo de reconstrução experiencial de parte da trajetória dos participantes desta pesquisa em contato com a língua inglesa. No entanto, além dos momentos de (co-/re-)construção experiencial - entremeada por alguma forma de discurso narrativizado -, o cotexto mais amplo (isto é, o trecho discursivo que antecede e sucede um ponto específico do fluxo interacional, permitindo a formação de um sentido de unidade) que envolve esses fragmentos foi preservado, uma vez que em tais momentos discursivos encontra-se uma riqueza de instanciações descritivas e avaliativas que, de forma direta ou sinuosa, ensejam a edificação colaborativa das narrativas que despontam na medula dos segmentos analisados.

Considerando que o fenômeno aqui analisado transita de forma emoliente entre o âmbito psicológico e o terreno da prática discursiva (em grande medida, rompendo as fronteiras que limitam os mesmos), torna-se imprescindível que as categorias de análise textual, importadas do arcabouço composto pela articulação entre o SA e a LSF, dialoguem com o edifício teórico erigido no capítulo anterior, que tem como pilar central a ideia de *perezhivanie* discursiva e sua inter-relação com o trabalho de significação. Nesse sentido, ao longo do esforço analítico empreendido adiante, emprego os conceitos e instrumentos heurísticos provenientes desse ferramental de análise não como simples etiquetas a serem colocadas gratuitamente nos dados, mas com o intuito de usufruir de seu potencial de gerar inteligibilidade acerca das questões que são caras a esta investigação.

Concluída a discussão dos expedientes metodológicos que balizam esta investigação, na seção seguinte, me debruço analiticamente sobre os dados que a sustentam fenomenologicamente.

6

Análise e discussão dos dados: um empreendimento polifônico

*Tudo o que era sólido e estável se desmancha no ar,
tudo o que era sagrado é profanado e os homens são obrigados
finalmente a encarar sem ilusões a sua posição social e as suas relações com os
outros homens.*
Karl Marx e Friedrich Engels (Manifesto do Partido Comunista)

Após a apresentação do edifício teórico e dos expedientes metodológicos – esteio de sustentação da presente investigação –, empunho, neste capítulo, a pena analítica e me debruço sobre os dados que compõem o corpus desta pesquisa. Porém, antes de prosseguir em tal empresa, julgo necessário destrinchar a arquitetura heurística que organiza a análise aqui intentada. Fundamentalmente, o presente capítulo está segmentado em três partes, sendo estas dedicadas à análise dos perfis e das entrevistas coconstruídas pelas três colaboradoras deste estudo (respectivamente, Eliane, Lu e Dalva).

Todavia, um simples panorama da macrossegmentação que molda este capítulo não basta para nos dar uma visão consistente acerca da forma como a análise aqui pretendida efetivamente se concretizará. Para tanto, creio ser preciso iluminar, de antemão, as entranhas do trabalho a ser desenvolvido, isto é, a dinâmica heurística a partir da qual pretendo vislumbrar a riqueza dos dados gerados. Se pensarmos o sistema complexo de discursos constituinte das interações e escritos investigados no presente capítulo como um grande novelo de linhas e tecidos emaranhados, os dois vetores analíticos que compõem a dinâmica referida podem ser representados, metaforicamente, por dois movimentos a partir dos quais um indivíduo interessado em esmiuçar o conteúdo desse enrosco poderia organizar a sua investigação. Para tornar o raciocínio mais didático, nomeio tais movimentos como desenodamento dos fios e reenodamento dos fios. Porém, antes de explicar de que maneira esses vetores heurísticos se materializarão nas seções posteriores, me parece necessário tecer algumas considerações sobre a base teórica subjacente à empresa analítica ora intentada.

Os fenômenos psicológicos, sociais e discursivos tendem a se estruturar como um sistema complexo de inter-relações, desde as mais capilares e periféricas

até as mais nevrálgicas, que, vislumbrado em sua superfície, se assemelha a uma rede de enroscos, aparentemente desprovida de uma lógica regente. Nesse sentido, considero importante que uma análise de fenômenos de tal natureza imponha como movimento inicial um esforço de decantação das variáveis que os constituem (desenodamento dos fios) - como se desatássemos os nós que compõem um imbróglio de fios. Uma vez desenleados, esses elementos se tornam mais heurísticamente maleáveis e, portanto, passíveis de um estudo mais consistente. E é justamente a partir dos entendimentos gerados nesse trabalho de dissecação individualizada que podemos, ao rearticulá-los em sua sistematicidade, lançar luz sobre o todo constituído por esses componentes individualmente analisados – processo que, metaforicamente, estou denominando de reenodamento dos fios⁵¹.

Em termos práticos, os dois momentos destacados acima (desenodamento dos fios e reenodamento dos fios) tomarão forma, imbricadamente, na análise dos perfis escritos pelas três participantes e na análise dos fragmentos interacionais destacados das conversas reflexivas geradas em meu encontro com cada uma das colaboradoras. Assim, me debruço sobre os dados coadunados nas próximas seções através de um trabalho de desvencilhamento e rearticulação constante, desatando os nós discursivos sobre os quais as interações analisadas se fundam para, em seguida, reatá-los com a amálgama dos balizamentos teóricos norteadores desta pesquisa.

Cabe ainda salientar que a organização desses movimentos analíticos em etapas se configura como um mecanismo epistemológico artificial, não correspondendo à natureza polimerizada e fluida do fenômeno observado. Uma imagem que pode representar didaticamente o procedimento de análise em questão é a de um artista que fotografa uma paisagem. Em última instância, a fotografia que apreende, em uma linguagem particular, uma dada faceta da realidade, ao mesmo tempo que cristaliza a dinamicidade do mundo real, esconde as interconexões entre o recorte produzido e a totalidade esquecida pelo fotógrafo. No entanto, esse produto limitado marca o encontro de um sujeito com a sua esfinge, oferecendo uma via (talvez a única) de acesso à complexidade devida que subjaz o retrato estático. E é da união e do diálogo entre um conjunto de tais retratos que pode, ainda

⁵¹ A dinâmica de análise proposta está assentada nos princípios da Epistemologia Qualitativa (GONZÁLEZ-REY, 1997) e tem como base a natureza dialética (isto é, desprovida de um princípio lógico de formação dedutivamente apreensível) dos fenômenos sociais e humanos.

que insuficientemente, emergir uma interpretação consistente da realidade, que dê conta de grande parte de seu movimento inerente - em lugar de uma mistificação paralisada ou um aglomerado de impressões inconsistentes.

Assentados os piquetes balizadores da empresa analítica que intento neste capítulo, direciono meu olhar para o primeiro tecido discursivo de histórias e encontros - o qual batizo com o nome de sua protagonista principal.

6.1. Eliane

Dando largada à empreitada explicitada nos parágrafos anteriores, inicio aqui o trabalho de desenodamento e reenodamento dos fios discursivos tecidos a quatro mãos, por mim e Eliane. Assim, concentro minha atenção, primeiramente, no perfil identitário escrito pela participante e, em seguida, no entrecruzar de histórias e discursos materializado nos dois segmentos interacionais transcritos neste subcapítulo.

6.1.1. Eliane: um autorretrato em perspectiva

Arrimado no firmamento teórico-metodológico explicitado ao longo dos capítulos 4 e 5, analiso a apresentação produzida por Eliane. O texto em questão foi enviado pela colaboradora via *Facebook* e foi conservado sem mudanças gramaticais ou ortográficas, contando apenas com pequenas alterações tipográficas, que visam conferir uniformidade à redação da presente dissertação. A mensagem em sua forma original encontra-se disponível no anexo 3. Passemos à análise.

01	Meu nome é Eliane, tenho 37 anos, graduada em Gestão
02	de Seguros e pós graduada em Gestão Empresarial. No meu
03	campo de formação, o inglês se faz necessário, porém, por
04	eu ter trabalhado em uma área mais administrativa, sempre
05	consegui me virar bem com o Google Tradutor. Hoje estou em
06	um outro ramo, trabalho como maquiadora de efeitos
07	especiais, com contato direto e mais comercial com as
08	pessoas, e por inúmeras vezes o fato de não falar inglês me
09	deixou em "certos apuros" por não saber me comunicar com
10	certos clientes "gringos". Nessas horas o Google Tradutor
11	não tem como me ajudar.
12	Quando criança, fiz aulinhas de inglês com uma
13	professora particular e o que consegui aprender e decorar
14	foi a musiquinha dos <i>ten little indians</i> apenas.

15	Quando adolescente, a escola que estudei não tinha a
16	matéria de língua inglesa, por esse motivo algumas amigas
17	foram fazer cursinhos, e eu, por não ter a mesma condição,
18	não o fiz. Naquela época não tínhamos as mesmas facilidades
19	de acesso à internet e outros canais como hoje em dia tem,
20	então não tive opção barata e acabei não fazendo nenhum
21	cursinho. Meio que frustrante.
22	Quando jovem, já no segundo grau, o colégio que estudei
23	dava a opção do aluno escolher qual língua estrangeira
24	gostaria de cursar - inglês, espanhol ou francês - e
25	logicamente eu iria escolher o espanhol, mas não pude porque
26	logo lotou e esgotou as vagas, então, optei por língua
27	francesa. O colégio não ensinou nada tão intensivo, mas
28	algumas palavrinhas lembro até hoje.
29	Quando já adulta, por duas vezes, me matriculei em
30	diferentes cursos de inglês, mas em nenhum deles tive
31	entusiasmo de concluir e abandonei nos primeiros semestres.
32	A minha relação com a língua inglesa de tão trágica chega a
33	ser cômica, onde, hoje, eu mesma sorrio de algumas situações
34	onde eu tento me comunicar ou cantar. Adoro rock americano
35	e tenho uma forma peculiar de cantar, as minhas letras são
36	únicas e só eu entendo(rs). Acho difícil, tenho a sensação
37	que estão o tempo todo reparando na minha pronúncia e por
38	isso acabo errando mais, e por falta de tempo, hoje não me
39	dedico e nem tenho mais paciência para isso. Sinto por isso,
40	mas não consigo explicar melhor o porquê de não conseguir
41	aprender.
42	Já viajei duas vezes para os Estados Unidos e lá, por
43	ter muitos latinos, oportunhol às vezes me ajuda. A mímica
44	também é uma opção favorável. A tentativa de comunicar a
45	língua nativa nem sempre funciona comigo porque acabo
46	falando excuse me quando esbarro em alguém e i'm sorry
47	quando quero pedir para alguém sair da minha frente.
48	Confundo tudo (rs).
49	Devido a este meu déficit, não quero que o meu filho
50	sofra pelos mesmos motivos, e o que meus pais não puderam
51	investir em mim, procuro investir nele nesse sentido.

Em sintonia com a proposta apresentada, o texto construído por Eliane ilumina uma série de acontecimentos, informações e características pessoais tidas pela autora como importantes, relacionando-os com a miríade de experiências da participante com a língua inglesa. Esse encontro se dá no seio de uma estrutura narrativa que se aproxima do modelo preconizado por Linde (1993) em sua teorização sobre as histórias de vida - ainda que, em alguns momentos, se afaste de tal diapasão. Organizacionalmente, o texto encontra-se dividido em sete parágrafos, cada um deles assentado em recortes temporais que, apesar de não se ancorarem no sentido cronológico estrito (RICOEUR, 1988), impõem uma sequencialidade patente ao escrito.

Após um momento inicial de apresentação, em que a participante expõe o seu nome, sua idade, sua formação universitária e sua trajetória profissional (linhas 1-11), Eliane ensaia os primeiros passos em sua caminhada narrativa, instituindo o presente como o seu ponto de largada. Essa etapa inicial da história de Eliane é entrecortada por episódios de dificuldade em sua relação com o inglês, os quais marcam diferentes momentos do percurso profissional da colaboradora. Nesse sentido, enquanto o recurso ao Google Tradutor parece uma alternativa satisfatória para Eliane em um ambiente administrativo de trabalho (linha 5), o mesmo expediente se mostra ineficaz quando esta abandona o escritório e decide seguir uma carreira como maquiadora. Nesse momento, as interações construídas em língua inglesa se tornam mais dinâmicas, colocando a narradora em “certos apuros” (linha 9), para os quais o Google Tradutor não representa uma saída viável (linhas 11-12).

Os cinco parágrafos seguintes retratam fases diferentes da vida da autora, concatenadas de forma a desenhar um painel biográfico abrangente da trajetória da participante com a língua inglesa. Conforme aponta Linde (1993), não é a verossimilhança à ordem e à inteireza dos eventos reais ocorridos nem a riqueza de detalhes na narração dos mesmos que confere o caráter holístico inerente às histórias de vida, mas sim a estruturação discursiva empreendida pelo(a) contador(a) da narrativa, construindo a sensação em seus interlocutores de que os recortes experienciais apresentados, mesmo não representando a totalidade das vivências desse indivíduo, representam uma síntese satisfatória de sua vida.

Na primeira dessas fotografias experienciais seccionadas em parágrafos (linha 12), a autora retorna à sua infância (quando criança), rememorando a sua experiência de aprendizagem de inglês com uma professora particular (linhas 12-14). Esse contato inicial com a língua inglesa é envolto pela participante em uma aura de frustração, sendo tal sentimento instanciado textualmente pelo emprego do termo apenas (linha 14) como um dos complementos da expressão aprender e decorar (linhas 13-14). Essa construção sugere que, para Eliane, os resultados alcançados ao longo daquelas aulas – restritos à memorização da canção *ten little indians* – ficaram aquém do esperado, sendo, portanto, avaliados negativamente (MARTIN; WHITE, 2005). Ademais, a própria escolha lexicogramatical do termo *musiquinha* (linha 14), cuja flexão em diminutivo

denota um tom de ironia e desimportância, implica uma valoração depreciativa de toda a experiência com a professora particular, que, sob tal ótica, deixou como fruto apenas um conhecimento irrelevante e restrito ao universo infantil em vez de dotar a participante de habilidades comunicativas em língua inglesa à altura dos desafios profissionais vividos por ela.

No parágrafo seguinte, o recorte temporal em que se desenvolve a narrativa é modificado, nos levando ao período da adolescência de Eliane (quando adolescente [linha 15]). Nesse momento, outra experiência de frustração com o inglês nos é apresentada, sendo o cenário não mais as aulas individuais com a professora particular, mas o terreno institucional da escola. Contudo, diferentemente do exemplo anterior, Eliane problematiza essa vivência, ressaltando o papel desempenhado pela falta de poderio econômico em sua trajetória de aprendizagem. Assim, quando deparada com a contingência de estudar em uma escola em que a disciplina de língua inglesa encontrava-se indisponível, Eliane, devido à disparidade de recursos financeiros gozados por sua família em comparação com os seus colegas de escola, não pôde acompanhá-los na realização de cursinhos de inglês em instituições privadas (linhas 15-18). Imbricada a essa discussão, observa-se um movimento reflexivo que contrapõe as dificuldades materiais vividas pela narradora em sua adolescência à “maior facilidade” da vida contemporânea. Todo esse esforço crítico é sintetizado em um expediente avaliativo de alta gradação assentado lexicogramaticalmente sobre o eixo atitudinal do Afeto (MARTIN; WHITE, 2005) construído pela participante na linha 21: Meio que frustrante.

Em grande medida, tal asserção avaliativa toma como base o entendimento de que os avanços tecnológicos atingidos nas últimas décadas podem representar atenuantes para os constrangimentos socioeconômicos que impediam os indivíduos, antes do desenvolvimento e popularização de ferramentas como a internet, por exemplo, de ter acesso a determinadas informações e instrumentos pedagógicos, sem os quais a aprendizagem de uma língua estrangeira converte-se em uma empreitada muito mais árdua – os mesmos recursos que se mostravam inacessíveis a Eliane em sua adolescência.

No parágrafo subsequente, a autora do texto analisado apresenta outro cenário temporal de sua pequena história de vida (LINDE, 1993): o período de sua

juventude (quando jovem, já no segundo grau [linha 22]). O trecho em destaque tem como fulcro a postura de aversão de Eliane diante da língua inglesa, materializada em sua narrativa pelo fato de a participante, dispondo da faculdade de escolher dentre três alternativas (inglês, francês e espanhol) uma língua para ser estudada em seu curso de segundo grau, eleger a língua inglesa como última opção, atrás dos demais idiomas. Esse sentimento de antipatia pelo inglês se evidencia no emprego do termo *logicamente* (linha 25), marcando uma avaliação indireta de alta graduação (MARTIN; WHITE, 2005). Esse expediente axiológico reforça a recusa pelo inglês como língua estrangeira não apenas como uma escolha pontual, mas como uma obviedade decorrente de sua conturbada trajetória tentando aprender esse idioma (linhas 22-27). Não obstante a inegável preferência da narradora pelo francês em detrimento do inglês, a avaliação construída pela autora deixa claro que a experiência vivida com o primeiro não se distanciou muito da frustração experimentada com o último. Porém, diferente da dramaticidade de seus encontros com o inglês, a vivência de Eliane com o francês parece ter sido marcada fundamentalmente pela indiferença, inscrita em colocações como a caracterização do conteúdo ofertado como *nada tão intensivo* (linhas 27) e a apresentação do resultado desse período de estudos de francês como a memorização de algumas palavrinhas (linha 28).

A parada seguinte na história de Eliane nos leva à fase adulta de sua vida (quando já adulta [linha 29]), momento em que a narradora reconstrói uma série de experiências pouco frutíferas vividas em diferentes cursinhos de inglês. Conforme evidenciado ao longo do trecho, os aspectos afetivos que marcaram esses rápidos períodos em diferentes instituições de ensino mostraram-se cruciais para o insucesso e a desistência precoce da participante em sua empreitada. O destaque dado à falta de entusiasmo que assolou todas essas tentativas de aprendizagem (em nenhum deles tive entusiasmo para concluir [linhas 30-31]) sugere que a razão principal a impedir o prosseguimento de Eliane em tais cursinhos foi justamente a ausência de motivação ou de qualquer outro elã afetivo capaz de impulsionar os esforços da discente. Esse argumento encontra seu firmamento no emprego do conectivo *e* (linha 31), ligando as asserções: *em nenhum deles tive entusiasmo de concluir* (linhas 30-31) / *abandonei nos primeiros semestres* (linhas 31-32), que estabelece um nexo de causalidade entre os dois

eventos, ou seja, sustenta que, para a autora do texto, as seguidas desistências dos cursinhos foram um desdobramento da falta de entusiasmo.

Ainda no mesmo parágrafo, tecendo um comentário sobre a sua trajetória problemática com o inglês, a participante apresenta uma apreciação negativa de alta gradação (MARTIN; WHITE, 2005) acerca de sua relação com essa língua: a minha relação com a língua inglesa de tão trágica chega a ser cômica (linhas 32-33). Duas interpretações distintas (porém, de alguma forma, conexas) me parecem plausíveis para essa asserção. Por um lado, a articulação apresentada entre tragédia e comédia pode ser entendida como um recurso hiperbólico empregado de forma a acentuar a dramaticidade da miríade de experiências de Eliane com o inglês. Por outro lado, tal aproximação desnuda uma atitude pessoal da participante, que se esforça para encarar essas adversidades de uma forma jocosa: hoje, eu mesma sorrio de algumas situações onde eu tento me comunicar ou cantar (linhas 33-35). A mesma postura bem-humorada é reafirmada no momento seguinte: adoro rock americano e tenho uma forma peculiar de cantar, as minhas letras são únicas e só eu entendo (rs) (linhas 35-37). Nesse trecho, a leveza e o humor com que Eliane se refere à sua dificuldade com o inglês se materializam no tom irônico através do qual expressões como forma peculiar (linha 35) e letras únicas (linha 36) são empregadas e, mais abertamente, pelo uso da marcação textual de risada (rs) (linha 36).

No entanto, denunciando a natureza dinâmica e devenida dos afetos e das nossas experiências no terreno da prática discursiva, no momento seguinte, Eliane modula o tom afetivo de sua argumentação, passando de uma postura bem-humorada para uma posição de maior tensão e insegurança a respeito dos potenciais julgamentos dos quais a sua performance comunicativa em inglês desponta como alvo. Essa transição climática se inicia a partir da avaliação acerca da dificuldade do “falar inglês” - acho difícil (linha 36) (MARTIN; WHITE, 2005) -, engatada a uma colocação da participante, que apresenta o seu receio de expor-se ao constrangimento e à ridicularização no seu afã de comunicar-se em uma língua não-nativa: tenho a sensação que estão o tempo todo reparando na minha pronúncia (linhas 36-37). Para a narradora, é justamente essa sensação de desconforto que obstaculiza a sua aprendizagem. Tal inter-relação se evidencia

pelo emprego do conectivo de causalidade *por isso* (linha 37-38), apresentando o aumento nos erros de Eliane como um resultado direto desse receio perante o jugo alheio. Em última instância, o ciclo vicioso sublinhado acima (dificuldade – medo da avaliação negativa – mais dificuldade) é apontado pela participante como o mais importante (e aquele que emerge com mais clareza) elemento impeditivo de seu desenvolvimento na língua inglesa: *não consigo explicar melhor o porquê de não aprender* (linhas 40-41).

Parece bem fundamentado afirmar que Eliane, no parágrafo anteriormente analisado, confere aos aspectos afetivos inerentes ao processo de aprendizagem de línguas posição de proa na explicação de suas adversidades com o inglês, não apenas através de alusões mais sutis ao medo e à ansiedade perante a iminência do julgamento do outro, como também, pelo emprego de termos como *sinto por isso* (linha 39) e *sensação* (linha 36), ambos pertencentes ao eixo atitudinal do Afeto (MARTIN; WHITE, 2005). Assim, antes de conceber o processo de aprender uma segunda língua como um trabalho exclusivamente cognitivo e volitivo (WETHERELL, 1998), Eliane, em seu texto, o apresenta como o resultado de um compósito de fatores interligados, dentre os quais, aqueles de natureza afetiva parecem gozar de preponderância.

No parágrafo seguinte, a narradora retoma o tom jocoso, rememorando o evento de duas viagens realizadas aos Estados Unidos. Em tais ocasiões, devido à grande quantidade de indivíduos falantes de espanhol e a falta de proficiência da participante no idioma nativo, Eliane lançou mão do “portunhol” e da mímica como recursos comunicativos. A avaliação feita pela participante da utilização desses expedientes improvisados é positiva, como deixa claro o emprego da construção *opção favorável* (linha 44) (MARTIN; WHITE, 2005). Após a avaliação apreciativa das ferramentas comunicativas encontradas por Eliane em sua viagem, ela compara a utilidade de tais recursos com a aparente infecundidade de suas tentativas de falar inglês durante o período em questão (linhas 44-45). O impacto dessa colocação depreciativa é amortecido pela modalização (*nem sempre* [linha 45]) (HALLIDAY, 1994), que atenua a dramaticidade da afirmação apresentada, preparando o leitor do texto para a exposição bem-humorada de uma situação de constrangimento derivada das dificuldades de Eliane com a língua nativa do país visitado: *acabo falando excuse me quando esbarro em alguém e i'm*

sorry quando quero pedir para alguém sair da minha frente (linhas 45-47). O enquadre⁵² chistoso é referendado pela avaliação em tom jocoso e em forma de Julgamento de estima social de (in-)capacidade (MARTIN; WHITE, 2005) ao fim do parágrafo: *confundo tudo. (rs)* (linhas 48).

Esse tipo de Julgamento depreciativo direcionado por Eliane a si própria (ou, mais especificamente, à sua habilidade comunicativa em inglês, atingindo-a de forma metonímica) reaparece de maneira recorrente no escrito da participante, configurando um elemento avaliativo norteador de toda a reconstrução experiencial da narradora. Instanciações de tal construto se espalham pelo texto: linhas 08-10, 32-33, 35-36, 36-38, 48 e 49. Por enquanto, não me aprofundo na análise desse fenômeno discursivo, pois, dada a sua renitência nos fragmentos interacionais transcritos nas seções subsequentes, uma discussão mais atilada sobre esse tema será empreendida adiante. Todavia, por ora, vale a pena sublinhar que, apesar das repetidas avaliações negativas, algumas das experiências reconstruídas pela narradora em seu escrito parecem contradizer (ou, ao menos, ir de encontro a) o encaminhamento axiológico dado à sua relação com a língua inglesa.

Por exemplo, ao rememorar sua viagem aos Estados Unidos, mesmo com as dificuldades linguísticas mencionadas, a participante parece ter conseguido “se virar” de forma satisfatória apenas com o “portunhol” e a mímica. Da mesma forma, no período em que a mesma relatou ter trabalhado em um escritório, a sua utilização do *Google Tradutor* parece ter dado conta de suas necessidades comunicacionais no idioma em questão. Ambos os fatos sugerem que o firmamento ideológico (BAKHTIN, 2003) para as valorações depreciativas dirigidas contra si mesma reside em outros elementos que transcendem as experiências subjetivas ressignificadas discursivamente por Eliane. Tal discussão será retomada adiante.

No parágrafo derradeiro do texto, Eliane constrói uma ponte de contato entre três instâncias temporais distintas (RICOEUR, 1988): as experiências passadas rememoradas ao longo de sua narrativa, sua situação presente e suas expectativas e ambições para o futuro, materializadas na possibilidade de oferecer condições para

⁵² Importo esta categoria do arcabouço da Sociolinguística Interacional, mais especificamente, da teoria goffmaniana – onde ela recebe a denominação de *frame*. Segundo aponta o autor (1974), o enquadre representa um mecanismo social de organização da percepção e da experiência que, apesar de, eventualmente, se mineralizar em formas convencionadas ou padrões, ganha corpo e forma em cada instanciação interacional em que este se efetiva. No seio de cada interação, enquadres são (des-)construídos, estabelecendo modelos interpretativos da realidade material à luz dos interesses (inter-)subjetivos contextualizados dos sujeitos engajados socialmente nesses encontros.

que seu filho aprenda inglês sem as adversidades enumeradas ao longo da história aqui analisada. Nesse movimento discursivo, a miríade de vivências frustrantes e negativas apresentadas pela narradora ao longo do texto é retomada de forma sintética através da palavra *déficit* - elemento avaliativo depreciativo de alta gradação (linha 49) (MARTIN; WHITE, 2005). Esse termo representa metaforicamente uma lacuna entre a concepção abstrata de um falante de inglês ideal, tomada pela participante como modelo a ser copiado, e sua percepção acerca de seu nível de proficiência atual nessa língua. Indiretamente, a escolha lexicogramatical por tal termo se alinha ao Julgamento de estima social de capacidade (MARTIN; WHITE, 2005) desferido no parágrafo anterior, colaborando para a construção de um autorretrato de Eliane como uma pessoa cujas habilidades comunicativas em inglês mostram-se aquém do referencial arquetípico por ela estabelecido no seio de sua comparação – se há um *déficit*, tem de sê-lo em comparação com uma meta ou um indicador pré-determinado.

A substancialidade afetiva que envolve a inter-relação de Eliane com o inglês salta aos olhos outra vez através das escolhas lexicogramaticais da autora no momento em que a mesma articula sua conturbada trajetória de aprendizagem desse idioma ao seu desejo de preservar seu filho dos sofrimentos experienciados por ela: não quero que o meu filho sofra pelos mesmos motivos (linhas 49-50). Na busca de uma causa para os referidos momentos de sofrimento, Eliane se mantém coerente à argumentação apresentada nas linhas 16-18, apontando as restrições socioeconômicas que, em sua infância, assolavam a sua família como o fator determinante da sua dificuldade com o inglês, contrapondo esse cenário de carência de recursos materiais ao investimento realizado pela mesma na educação de seu filho (linha 51). A escolha por esse termo (*investimento*) mostra-se significativa, pois evidencia a importância conferida pela participante à aprendizagem de inglês, o que justifica o fato de a narradora se referir à sua dificuldade com a língua inglesa como um *déficit*.

Outro aspecto interessante a ser destacado no par de metáforas econômicas empregadas pela participante para referir-se ao inglês (*déficit* e *investimento*) é a forma como, através das mesmas, Eliane articula dois cenários experienciais distintos, estabelecendo, dialeticamente, uma ligação e uma ruptura (ou uma ligação disruptiva) entre ambos. Por um lado, a relação entre investimento e *déficit* é aventada pela colaboradora ao mencionar as dificuldades econômicas que a

impediram de frequentar, junto de seus colegas, cursinhos de inglês em sua adolescência (linhas 15-18). Assim, a falta de investimento em sua formação em língua inglesa durante a sua juventude – a qual não é culpabilizada ou problematizada, mas tida como um desdobramento natural de sua realidade social – teve como consequência direta um *déficit* na aprendizagem desse idioma. Já nas linhas finais do excerto, Eliane retoma o mesmo tropo, porém, como insumo construtivo de uma situação diferente: a esperança materna de, a partir de um investimento na educação de seu filho, impedir a consolidação do mesmo *déficit* vivido pela participante (linhas 49-51). O resultado significativo do expediente empregado pela narradora é o amalgamento textual das duas vivências subjetivas temporalmente espaçadas em uma *perezhivanie* discursiva complexa, porém alinhavada por um nexo de (con-)sequencialidade (LINDE, 1993) demiurgicamente produzido pelas palavras de Eliane.

Assumindo uma visão retrospectiva, podemos destacar como fulcro do perfil identitário⁵³ escrito por Eliane um esforço de construção narrativa de sua história de vida (LINDE, 1993), tendo como eixo fundamental sua relação com a língua inglesa. Nesse aspecto, cabe ressaltar a posição de proa atribuída pela narradora ao afeto no desenrolar de suas experiências com o idioma em questão. Conforme sugerido por Vygotsky (2001) e, posteriormente, desenvolvido por Veresov e Fler (2016), todos os processos psicológicos (como os afetos, a cognição, a imaginação, etc.) estão simultaneamente presentes em cada uma de nossas experiências e, por consequência (conforme argumentei na seção 4.2.), no trabalho de significação discursiva das mesmas. Todavia, não necessariamente todos os fatos psicológicos gozam do mesmo relevo e centralidade em uma dada experiência, podendo, por exemplo, uma vivência ser marcada pelo seu aspecto afetivo enquanto aquela que a sucede tem como seu fulcro um voo imaginativo – o

⁵³ Neste trabalho, devido ao seu enfoque investigativo, não me aprofundo na reflexão acerca do tema das identidades e sua constituição ontológica, ou seja, seu processo de materialização/construção discursiva. No entanto, cabe aqui apenas explicitar que me alinho a uma concepção socioconstrucionista, que entende as identidades como não-essencializadas e transeuntes, sendo essa deveniência representada por ideias ou imagens as mais diversas como a fragmentação (HALL, 2003) ou a fluidez (BAUMAN, 2005). Todavia, vale também ressaltar que, apesar do alinhamento relativista que orienta o meu pensamento sobre as identidades, me posiciono em um dos flancos menos radicais dessa corrente, preconizando as identidades não como elementos ideacionais alquimicamente surgidos do nada, mas como construtos que têm como “matéria-prima” os significados discursivamente construídos pelos indivíduos acerca de si (ou em relação com outrem) com base em suas experiências concretas no mundo.

mesmo se dando no momento em que tal vivência é discursivamente (res-) significada.

Assentados nessa reflexão, dispomos de meios para compreender a centralidade atribuída por Eliane aos elementos emocionais em sua narrativa – ainda que precisemos manter em mente que tais elementos estão sempre em diálogo com outros construtos não predominantemente afetivo-axiológicos (BAKHTIN, 2003). Exemplos de tal fulcralidade estão espalhados ao longo do texto: a frustração de Eliane com a arduidade do processo de aprendizagem (linha 21); a falta de entusiasmo para prosseguir nos cursinhos (linhas 30-31); o medo e a ansiedade diante do julgamento alheio (linhas 38-40); o sofrimento relacionado aos repetidos insucessos em sua trajetória como aprendiz⁵⁴ (linhas 49-51); assim como a alegria e a jocosidade no enquadramento bem-humorado de experiências convencionalmente entendidas como constrangedoras (linhas 44-48); e, finalmente, a esperança de poder oferecer ao filho as condições materiais para que o mesmo trilhe a sua trajetória de aprendizagem de língua inglesa sem passar pelos percalços vividos por sua mãe (linhas 50-51). Todos esses diferentes momentos costurados textualmente pela participante colaboram para a construção da *perezhivanie* discursiva à luz da qual Eliane erige significado em meio às suas lembranças experienciais. No decorrer desse trabalho artificioso, a participante transforma um agregado de recortes de eventos subjetivamente vivenciados (de alguma forma, ainda presentes na memória da narradora) em um todo narrativo significativo, cuja unidade não apenas se consolida no afã da autora de estabelecer inteligibilidade para tais experiências, mas também a partir dos seus interesses e ambições situacionalmente candentes.

Um último aspecto concernente ao perfil identitário de Eliane digno de nota é a particularidade de sua produção. Diferente dos fragmentos analisados adiante, o texto da participante foi confeccionado com algum nível de esmero, impossível de ser alcançado no contexto dinâmico e fluido da prática interacional, contingência essa que gera efeitos de alguma relevância para o resultado textual desse esforço ressignificativo. Talvez a mais importante dessas consequências seja o caráter

⁵⁴ Emprego o termo “aprendiza” – pouco comumente utilizado no registro corrente da língua portuguesa – como uma forma de sublinhar o fato de as três participantes desta pesquisa serem mulheres, algo que poderia ser apagado pelo uso indiscriminado do seu análogo comum de dois gêneros (aprendiz).

logicamente coerente e estruturalmente coeso do perfil da participante. Conforme apontado durante a análise, Eliane constrói discursivamente um fio de Ariadne temporal (RICOEUR, 1988), que, apesar de alguns saltos e fissuras, possui um nexo de consequencialidade inteligível para aquele que se debruça sobre o escrito, assentado em uma intercalação de fases da vida da participante sintetizadas em vivências da mesma com a língua inglesa. Tal organização dificilmente poderia ser instituída em meio a uma conversa entre dois interagentes dada a possibilidade de o encaminhamento discursivo iniciado por um dos indivíduos ser entrecortado e redirecionado por colocações de seu interlocutor. É com esse tipo de circunstancialidade que nos depararemos a seguir.

Findada a análise do perfil escrito por Eliane, volto o meu olhar para os fragmentos interacionais gerados ao longo da conversa reflexiva detalhada no capítulo 5 (cf. páginas 119-120).⁵⁵

6.1.2. Fragmento 1: “Number one! Number one!”

Eliane	01	<porque eu não gost- <u>num</u> gosto do inglês↓(.) eu
	02	acho que tem que falar:: <com a língua no céu
	03	da boca>(.)eu não tenho essa flu::ência(.)não
	04	consigo.
Diego	05	e::quando você foi nos estados unidos↑(.)
	06	como=é que::(.)você fez pra °você se virar°?
Eliane	07	hh((rindo))cara de pauh(.)cara de pau((rindo))
Diego	08	(que)igual mamãe?
Eliane	09	<u>total</u> (.) <u>total</u> ↑(.) é::: (1,0)eu sou >meio
	10	tapada pra essas coisas<, né↑(.)tanto é
	11	que,uma vez(.) num restaurante: (.)<da própria
	12	disney>(.) eu fui vendo pelas fotos lá::(.)e
	13	fui::hh(.) apontando pra >pessoa<(.)hh(.) aí
	14	a pessoa falando lá::=e=eu > <u>number=one</u>
	15	<u>number=one</u> ↑< ((alterando o tom da voz))(.)
	16	<porque tinham os números lá::> <aí a
	17	pessoa>(ããããã) <eu> OK(.) <não sei se tava me
	18	xingando ou não> ((rindo))(1,0) e é:::↑(.)
	19	vou me virando assim, na mímica, mas(.)pra
	20	falar mesmo(0,5)algumas coisas eu consigo:::
	21	(.) ligar:: né:↑, <vamo lá>(.)vou fazendo uma-
	22	um(.) quebra-cabeça ,né↑com as palavras, mas
	23	se juntar a frase toda eu não consigo.

⁵⁵ Por razões estilísticas, ao longo desta análise, tomo a liberdade de utilizar o nome Diego (e termos que façam remetência a esse substantivo em terceira pessoa) em vez de pronomes na primeira pessoa quando me referir à minha participação na conversa analisada.

Início esta análise com um sobrevoo panorâmico por todo trecho em questão, em seguida, me aprofundando nos aspectos de interesse desta pesquisa. Nas primeiras linhas do fragmento 1, podemos observar um encadeamento lógico entre a explicação de Eliane acerca de seu despreço pela língua inglesa (linhas 1-4) e a réplica de Diego em forma de indagação (linhas 5 e 6), em que o verbo *se virar* preconiza uma ação de superação criativa e improvisada da circunstância problemática relatada por Eliane. A asserção subsequente da participante corrobora e constrói alinhamento com a questão levantada por seu interlocutor, uma vez que o emprego da expressão *cara de pau* (linha 7) em meio a gargalhadas está umbilicalmente relacionada com o tipo de situação sugerida pelo questionamento de Diego.

No momento seguinte, Eliane articula o seu comportamento durante a viagem aos Estados Unidos (assentado na desinibição improvisadora da *cara de pau*) com uma categorização depreciativa da sua capacidade interacional em língua inglesa – categorização essa que contrasta com a identidade de simpatia e criatividade erigida no seu turno anterior – instanciada nas linhas 9 e 10 (*eu sou>meio tapada pra essas coisas<*). A escolha pelo termo *meio tapada* está intimamente vinculada ao atributo autoauferido *cara de pau*, sendo este um expediente de atenuação e justificação da aparente contradição levantada pelo questionamento de Diego (a participante ter viajado aos EUA apesar de não falar inglês). O que se segue - a partir da linha 10 até a linha 19 - é a construção de uma micronarrativa não-canônica que exemplifica a autocategorização (*meio tapada*) de Eliane. Assim, a narradora engendra uma história que corrobora o emblema adjetivo ao qual ela se associou. O caráter teleológico e explanatório dessa narrativa é evidenciado pela expressão *tanto é que* (linha 10) – que enseja um encadeamento de causalidade - posicionada antes do marcador temporal *uma vez* (linha 10), que marca o início da narrativa.

O fragmento 1 se inicia com uma explanação de Eliane acerca das razões que a levaram a ter uma visão negativa do inglês (linhas 1-4). Em meio a tais elucubrações explicativas, a participante, retomando um expediente renitentemente empregado em seu perfil identitário, apresenta um Julgamento de estima social de (in-)capacidade (MARTIN; WHITE, 2005) acerca de sua habilidade comunicativa no idioma em questão (linhas 3-4). Chama a atenção o fato de Eliane articular, ainda

que de forma indireta, o seu pouco apreço pelo inglês à dificuldade vivida na aprendizagem dessa língua, que parece ser construída discursivamente pela participante como uma decorrência tanto da complexidade intrínseca de alguns aspectos desse idioma (acho que tem que falar:: <com a língua no céu da boca>) quanto de sua *soi-disant* falta de competência (eu não tenho essa flu::ência(.) não consigo).

O questionamento de Diego que segue as colocações da colaboradora parece, por um lado, endossar as suas autoavaliações, especialmente, através do emprego do termo *se virar*, que faz menção a um cenário em que alguém, deparado com uma situação adversa na qual suas habilidades não são suficientes para resolvê-la, lança mão de ações improvisadas para atingir alguma solução satisfatória. Por outro lado, a indagação de Diego problematiza essa mesma autoavaliação, recorrendo a um evento da história de vida de sua interlocutora para contradizer o jugo depreciativo que Eliane faz de si mesma. Tendo o seu autojulgamento contraposto a uma contingência de sua trajetória pessoal, a interagente relaciona o primeiro a outro construto axiológico, dessa vez, positivo (*cara de pau*(.) *cara de pau*). Em um certo sentido, o recurso de Eliane a esse termo parece corroborar a avaliação impregnada na pergunta de Diego (linhas 5-6), que anunciava uma resolução inusitada para a contradição entre a viagem de Eliane aos Estados Unidos e sua dificuldade com a língua oficial desse país. É interessante ainda notar que, apesar de, no contexto em questão, o termo “cara de pau” ter sido utilizado de maneira laudatória, o mesmo se funda semanticamente sobre uma tensão axiológica permanente: uma virtude que, para se concretizar, necessita de uma inabilidade que possa ser superada através de meios não-convencionais.

Assentada na ambivalência axiológica inerente à expressão *cara de pau*, Eliane tece outro Julgamento de estima social de (in-)capacidade (MARTIN; WHITE, 2005) negativo de alta gradação acerca de sua proficiência comunicativa em inglês: eu sou >meio tapada pra essas coisas<. É justamente como um desenvolvimento explicativo e legitimador dessa expressão com a qual a participante se autoavalia que a narrativa que a sucede - compondo o ponto nevrálgico do fragmento aqui analisado – é construída.

Todavia, antes de penetrarmos analiticamente o terreno dessa história, vale a pena tecer algumas considerações acerca da etiqueta caracterizante com a qual a participante adjetiva a sua relação como inglês. Primeiramente, cabe destacar que parte da força depreciativa do termo *tapada* é mitigada pelo emprego, associado a ele, do elemento modalizador *meio* (HALLIDAY, 1994). Na prática, esse esforço atenuante permite que Eliane se avalie de maneira pouco elogiosa, porém, sem que essa crítica desferida contra si se converta em um ataque demasiadamente contundente, o qual abriria caminho para interpretações mais radicais e exageradas das dificuldades vividas pela participante com o inglês. Além do emprego desse termo como expediente direto de modalização, a própria natureza inerentemente jocosa da palavra *tapada* e a moldura bem-humorada em que a mesma é inserida - em meio a risos e gargalhadas - colaboram para enfraquecer o peso axiológico do Julgamento de Eliane, convertendo o que poderia, caso não modalizado, ser tomado como uma confissão de inaptidão para a aprendizagem do idioma em questão em uma autocrítica em tom de piada.

Redirecionando o lume desta análise para a história que sucede explicativamente a autoavaliação de Eliane, conforme já mencionado, a narrativa que figura no fragmento 1 se constitui como um expediente retórico-argumentativo, tendo em sua gênese a função de oferecer insumos de experiências empiricamente vividas por Eliane para sustentar o fato da participante se considerar *meio tapada* para falar inglês. Devido à contingência de o encadeamento de eventos e avaliações ao longo da história reger-se pelo interesse da interagente em consolidar e fortalecer sua argumentação, a narrativa observada rompe com alguns momentos preconizados pela estrutura laboviana (LABOV, 1972). Por exemplo, o sumário, que, em um modelo narrativo mais canônico, deveria anteceder a construção da orientação, se polimeriza com esta. Assim, quando Eliane comenta nas linhas 10 e 11 (uma vez (.) num restaurante: (.) <da própria Disney>), a participante não apenas abre caminho na coreografia interacional para a edificação da sua narrativa, mas já introduz alguns elementos orientacionais que enriquecem contextualmente a história. Acerca da imbricação sumário-orientação na narrativa analisada, pontuo que esta se justifica pela própria natureza da narrativa, em sua breve duração e seu caráter retórico - que a torna tributária a um movimento discursivo de argumentação subjacente. Em seguida, nas linhas 11-14, outros expedientes orientacionais são trazidos por Eliane, instituindo outros aspectos do

contexto da história: eu fui vendo pelas fotos lá::(.)/e fui::hh(.)apontando pra >pessoa<(.).hh(.)/ aí a pessoa falando lá.

Na linha 14, a ação complicadora da narrativa é introduzida: =e=eu <number=one number=one↑>. Considerando que a história analisada encontra-se ancorada em um movimento argumentativo que busca consolidar a avaliação autoauferida de Eliane acerca de sua proficiência em falar inglês, o momento culminante dessa argumentação dentro da breve narrativa reside justamente no instante que a participante materializa a sua performance, interagindo com alguém em língua inglesa. Por fim, a coda é apresentada nas linhas 18 e 19 (vou me virando assim), articulando o retorno definitivo da narradora para o mundo da narração (BAUMAN, 1986) após a conclusão da sua história argumentativa.

Assim como o restante da narrativa, o seu fechamento (coda) também se institui de forma tênue e imbricada ao argumento central que estimula Eliane a construir a sua história. Nesse sentido, o emprego do verbo *me virando* é representativo, pois retoma o questionamento apresentado por Diego nas linhas 5-6. Esse encadeamento discursivo corrobora consistentemente a interpretação de que a narrativa construída pela participante representa uma resposta à pergunta de seu interpelador – sobre a maneira como ela se virou nos EUA – que ganha a forma de uma exemplificação experiencial narrativizada, tendo em seu desfecho um enunciado que marca a sua articulação com a indagação que a motivou. No que se refere à resolução, a narrativa em destaque não a marca explicitamente.

Esmiuçados os cinco pilares da estrutura canônica das narrativas, me debruço, finalmente, sobre a avaliação (o sexto elemento dessa taxonomia), cuja função de instanciar textualmente a faceta afetiva de nossas experiências – no momento em que construímos significados acerca destas - lhe confere centralidade nesta pesquisa. Olhando, primeiramente, para o contorno sequencial da narrativa destacada, evidencia-se que as experiências (re-/co-) construídas discursivamente pelos interagentes (especialmente, por Eliane) estão engendradas de maneira a oferecer uma avaliação implícita - ou encaixada, na terminologia de Labov (1972) – da performance interacional da narradora em inglês. Porém, conforme já discutido, antes do início da história, a própria formulação da questão de Diego carrega em seu bojo uma valoração negativa, uma vez que o emprego do termo *se*

virar, por exemplo, preconiza a existência de algum tipo de dificuldade enfrentada por Eliane, devido à sua baixa proficiência no idioma em questão. Tal Julgamento de estima social de (in-)capacidade (MARTIN; WHITE, 2005) negativo ganha ressonância nas palavras da participante, ao articular ao fato de ela se virar – que poderia ter sido conclamado como algo positivo – construções como cara de pau e meio tapada.

No momento seguinte, essas categorias depreciativas ganham consistência maior ao serem reestruturadas por Eliane como ações concretas narrativamente situadas. Assim, a sequência de ocorrências interacionais construída por Eliane (fui vendo pelas fotos lá/ fui::hh(.)apontando pra >pessoa</ aí a pessoa falando lá::=e=eu >number=one number=one/ aí a pessoa>(ããããã) <eu> OK) se alinha com a avaliação desqualificadora ensejada pela categorização que a antecede, uma vez que esses eventos narrados exercem a função argumentativa de provas confessionais empíricas do julgamento (meio tapada) autoatribuído pela participante.

Todavia, neste ponto da análise, me parece importante resgatar um aspecto já comentado: o terreno jocoso sobre o qual a narradora tece a sua história. Esse enquadramento bem-humorado – observado explicitamente nas linhas 13 e 15 e, implicitamente, ao longo de todo o trecho em questão – exerce a função de modalizador axiológico em meio ao processo de reconstrução/ressignificação experiencial capitaneado por Eliane. Próximo ao fim da narrativa, mais uma vez, o enquadre bem-humorado ganha relevo no deambular da história de Eliane com a emergência de uma avaliação externa (LABOV, 1972) na linha 17 (não sei se tava me xingando ou não). Nesse momento, porém, a comicidade recorrente na conversa registrada no fragmento 1 ganha contornos mais marcados com o encaminhamento hiperbólico dado pela narradora à sua edificação experiencial (afinal, não se espera ser xingado por outrem de maneira arrazoada). Se, por um lado, não dispomos de insumos suficientes para investigar a etiologia desse enquadre cômico, as consequências práticas de tal contingência nos são acessíveis. Em última instância, o emprego (não necessariamente deliberado) desse expediente permite a ambos os interagentes tratar de assuntos densos e potencialmente constrangedores de maneira suavizada, tendo grande parte do seu peso dramático amortecido pelo excipiente atenuador de jocosidade que acompanha as avaliações

erigidas. Dessa forma, abrandando-se a tensão das experiências (re-)vividas no emoliente da alegria, possibilitando o desenvolvimento mais dinâmico de uma conversa que, não havendo tais amortecedores, poderia ser embargada pelo seu próprio drama inerente.

Após o encerramento da construção narrativa (linha 19), outros esforços avaliativos ainda são empreendidos por Eliane, tendo como objeto a sua proficiência em língua inglesa. Na realidade, podemos observar que tais avaliações, de certo modo, complementam e enriquecem a história contada nas linhas anteriores, assim como se alinham ao fio de Ariadne argumentativo que atravessa todo o fragmento analisado: *mas(.)pra falar mesmo/(0,5)algumas coisas eu consigo:::: ligar:: / vou fazendo uma-um quebra-cabeça ,né↑com as palavras/ mas se juntar a frase toda eu não consigo*. Aqui, diferentemente dos turnos anteriores, Eliane parece abandonar em grande medida o tom de jocosidade que saturou todo o segmento (especialmente, durante a narrativa de sua viagem aos EUA), dando lugar a um enquadre mais tenso e dramático. Nesse ambiente interacional mais afetivamente viscoso, a ambivalência avaliativa vislumbrada no início desta análise (ver página 137) reemerge discursivamente, contrapondo a capacidade de adaptação e improviso de Eliane – caracterizada por sua habilidade de *se virar e sua cara de pau* – à sua tão mencionada dificuldade com a língua inglesa, que a impede de conseguir juntar frases completas, mesmo após o seu *quebra-cabeças*.

Considero que esse movimento discursivo aparentemente contraditório (falta de fluência em inglês – habilidade de improvisação) representa um traço fundamental de todo o processo de significação experiencial no fragmento 1. Contudo, além das possíveis contradições que impregnam as experiências subjetivas rememoradas pela participante, há também um conjunto de outros fatores interacionais e microsituados (não menos contraditórios) que exercem influência na estrutura assumida pelo diálogo entre ambos os interagentes. Por um lado, o fato de Eliane estar conversando com um professor de inglês – portanto, alguém que supostamente detém o *status* social de detentor legítimo do conhecimento desse idioma – pode ter tido influência no nível de rigor e severidade dos autojulgamentos tecidos pela participante. Afinal – pensaria uma pessoa cautelosa – é melhor que eu mesmo(a) aprecie os meus conhecimentos na área de expertise do meu interlocutor do que esperar que ele/ela o faça, assim, correndo o risco de sofrer um julgamento

mais aviltante do que aquele que eu mesmo, com a temperança pragmática de quem se mostra humilde o bastante para se criticar, poderia erigir.

Por outro lado, há nas palavras da participante um sentimento de orgulho e altivez no momento em que a mesma contrapõe suas dificuldades com o inglês ao seu talento para “se virar”. Apesar de recorrentemente categorizar a sua proficiência em inglês de maneira pouco laudatória, Eliane deixa claro que suas supostas “limitações” não a paralisam ou tornam dependentes de outrem em situações em que comunicar-se em inglês é necessário. Pelo contrário, quando defrontada com tais desafios, a participante pode recorrer à sua capacidade de improviso, sua versatilidade e seu conhecimento de mundo tácito para, através de quebra-cabeças, mímicas e gestos, interagir com indivíduos cuja língua lhe é pouco familiar. Além de atributos psicológicos personalíssimos sobre os quais seria pouco produtivo especular, esse esforço da participante em “equilibrar” as suas autoavaliações negativas com outros autojulgamentos de (in-)capacidade positivos sugere uma tentativa de estabelecer uma relação mais horizontalizada com seu interlocutor. Através de tal expediente, dois resultados (não necessariamente almejados pela narradora) são atingidos: por um lado, evita-se o predomínio de um sentimento de sofrimento resignado, que poderia contribuir para uma imagem excessivamente inferiorizada da participante; enquanto, por outro lado, mitiga-se a possibilidade de Diego, graças à sua legitimidade de “especialista”, requerer o controle interacional (da mesma forma que um médico tende a controlar a interação com seu paciente), uma vez que a proficiência em inglês é rebaixada a uma posição secundária na estratégia comunicativa de Eliane, não sendo mais necessário que o seu interlocutor lhe conceda conselhos e pistas sobre como se comunicar melhor nesse idioma.

A influência exercida por tais contingências e particularidades inerentes à interação aqui transcrita evidenciam o caráter situacionalmente assentado da *perezhivanie* discursiva. Se as bases gerais desse processo demiúrgico podem ser iluminadas de maneira ampla e abstrata, sua concretude enquanto fenômeno sócio-discursivo repousa patentemente na idiosincrasia de cada momento. Uma conclusão pode ser extraída dessa reflexão: nenhum tipo de balizamento ou inter-relação social, cultural, histórica, econômica, etc. pode determinar de que forma os indivíduos vivem suas experiências e, posteriormente, acerca destas constroem significados. Dito de outra maneira, a significação não pode ser criada por hidroponia, mas tem de florescer nos sulcos e relevos do terreno interacional.

Articulando o diálogo entre Diego e Eliane ao perfil identitário desta, alguns pontos de tangência podem ser facilmente estabelecidos. Em primeiro lugar, podemos destacar a recorrência, em ambos os excertos, de uma série de Julgamentos de estima social de (in-)capacidade (MARTIN; WHITE, 2005) a partir dos quais a participante reconstrói discursivamente a sua relação com o inglês, destacando as dificuldades e supostas limitações por ela experienciadas. Outro aspecto digno de nota é o enquadramento jocoso dado às histórias e reflexões erigidas pela participante (com a ajuda de seu interlocutor) assinalando o já discutido interesse em suavizar a carga dramática com que as avaliações da narradora estão saturadas. Por fim, vale ressaltar que tanto no fragmento 1 quanto no seu perfil identitário, Eliane fez questão de contrapor as adversidades por ela vividas em sua caminhada como aprendiz de inglês a outros aspectos que ou justificavam os supostos insucessos mencionados (por exemplo, as dificuldades socioeconômicas experimentadas pela colaboradora em sua adolescência) ou diminuía a importância da própria aprendizagem desse idioma (no caso das menções à criatividade comunicativa da participante), atenuando a potência axiológica dos autojulgamentos confeccionados pela narradora. Em última instância, tal expediente constrói uma imagem identitária da participante como uma mulher que, apesar de ter dificuldades com a língua inglesa, encontra meios para superar tais arduidades através de um conjunto de habilidades, como a sua perspicácia, coragem, capacidade de improviso e conhecimento tácito de mundo – dentre outras competências sintetizadas jocosamente no termo “cara de pau”.

Sumarizando a análise empreendida nesta seção, alguns dos pilares constituintes do processo de construção da *perezhivanie* discursiva observada no fragmento 1 podem ser sublinhados. Esse excerto orbita ao redor da produção de uma imagem negativa da proficiência interacional de Eliane em língua inglesa. Apesar de a participante tomar a dianteira nesse movimento depreciativo, Diego também mostra momentos de alinhamento e corroboração de tal posição, impingindo sua interlocutora a seguir na mesma senda. Essa contingência argumenta em favor da ideia teoricamente defendida nos capítulos 3 e 4 desta dissertação a respeito do caráter eminentemente coconstruído da *perezhivanie* discursiva, apesar da subjetividade inescapável de cada uma das experiências ressignificadas.

Alguns dos fenômenos discursivos observados durante a análise do fragmento 1 também se mostram candentes em outro recorte interacional de minha conversa com Eliane escolhido para figurar nesta pesquisa, conforme podemos ver a seguir:

Diego	01	tu lembra mais ou menos:-assim-quando você=a
	02	< <u>primeira vez que você</u> > entrou na sala de aula
	03	e tinha uma pessoa lá >falando em inglês↓
	04	<(0,5) cê lembra, mais ou menos, como=é que
	05	foi-foi a experiência?
	06	(1,5)
Eliane	07	<FOI UM CHO↑QUE>(<.)porque::(0,5) >a opção(<.)
	08	é::(<.) eu tinha que fazer↓(<.)eu terminei o
	09	segundo grau↑, tinha que fazer uma faculdade
	10	(0,5) tá↑(<.)qual que eu vou fazer?(<.) das mais
	11	baratas(<.) <u>licenciatura</u> (<.) qual que eu me
	12	identifico mais?(<.) português, <que eu sempre

13	gostei de escrever bem>(.) eu posso não saber
14	inglês, mas >português<, você pode:: me
15	perguntar::((rindo))eu sou chata com pontuação
16	↓, enfim(0,5) <com todo o restante>(.) .hh
17	aí:::(.)eu optei por português E inglês
18	>°porque eu achei que° eu ia< <aprender inglês
19	na faculdade↑>(.)<foi=um erro>(.) >mas: quando
20	chegou lá: a:: professora::(.)<foi até uma
21	mulher>, falando eu:::(.) hh <que que eu tô
22	fazendo <u>aqui</u> ?> (0,5) e assim↑, não foi por
23	influência de <u>ninguém não</u> (.)das mais, da=da
24	licenciatura, eu escolhi porque=eu-(.)me
25	identifiquei mais(2,0) mas::::(0,5) hh
26	(.)<(foi) daí>(.) <eu não fiquei <u>uma semana</u> >,
27	em inglês, por isso que:: (.)uma semana
28	depois, eu pedi(.)pra trocar, por literatura.

Assim como no fragmento anteriormente analisado, nesse excerto, podemos observar a presença de uma narrativa imbricada a um movimento argumentativo que, por um lado, a verta enquanto, dialeticamente, nela mantém-se ancorado. Deitemos inicialmente nosso olhar sobre o trecho aqui analisado de forma panorâmica para, em seguida, esmiuçá-lo com mais esmero.

No contexto da entrevista de geração de dados, o fragmento 2 se inicia após um hiato de alguns instantes de silêncio. Portanto, não há um encadeamento direto do segmento interacional com algum trecho que o haja antecedido proximamente. No entanto, ao longo da conversa transcrita acima, alguns pontos são retomados de momentos anteriores, sendo um exemplo representativo o próprio questionamento apresentado por Diego nas cinco linhas iniciais. A resposta de Eliane (linha 7) a essa questão representa a medula do excerto, ao redor da qual o mesmo orbita: <FOI UM CHO↑QUE>. É justamente o caráter dramático e contundente da afirmação da participante que possibilita a construção de uma narrativa em que um agregado de experiências emerge como justificativa para a força dessa avaliação. A inter-relação explicativa entre a exclamação da participante e a narrativa que visa legitimar tal expediente se evidencia pelo emprego do conectivo *porque* (linha 7) que, em seu bojo semântico, enseja uma ligação sintática de viés causal.

Ajustando o foco analítico para um ponto de mirada mais próximo, podemos observar, primeiramente, que o fragmento 2 se inicia com uma indagação construída por Diego, a qual é respondida por intermédio de uma história tecida por sua interlocutora. Um aspecto interessante a ser destacado sobre a pergunta inicial do participante é o fato de a mesma aludir diretamente a um movimento de

reconstrução experiencial, demandando uma narrativa como complemento satisfatório para a lacuna interacional aberta com o questionamento apresentado. A alusão, patente na questão de Diego, torna-se evidente tanto em sua remetência à memória da participante (tu lembra mais ou menos:-assim-quando) quanto em sua referência direta à experiência subjetiva vivida pela colaboradora (como=é que foi-foi a experiência?) em sua indagação.

Se, no aspecto formal, a pergunta de Diego abre pouco espaço para negociação – restringendo logicamente a possibilidade de réplica de sua interlocutora para o campo narrativo -, no âmbito temático, o enunciado do participante se mostra igualmente restritivo, delimitando o trabalho de reconstrução experiencial de Eliane a um evento particular: a sua primeira impressão em uma sala de aula de inglês (<primeira vez que você> entrou na sala de aula e tinha uma pessoa lá >falando em inglês↓). Não obstante parecer pouco produtivo revirar etiológicamente o caráter restritivo da indagação do interagente, considero relevante destacar a potencial influência exercida pelo contexto de pesquisa na formulação dessa pergunta. Afinal, tendo definido como esfinge de sua investigação o processo de (re-/co-)construção discursiva das experiências emocionais, nada pareceria mais conveniente que restringir o direcionamento da conversa, que materializa o processo de geração de dados, a um eixo temático potencialmente fomentador do fenômeno que se ambiciona estudar.

Constrangida formal e tematicamente pela pergunta de seu interlocutor, Eliane, no turno subsequente, inicia seu deambular pelo terreno da narrativa (BAUMAN, 1986). Olhando para esse movimento demiúrgico em que a participante se engaja a partir da linha 7 através da taxonomia sociointeracional (LABOV, 1972), primeiramente, podemos assinalar o fato de a história analisada carecer do sumário que, na dinâmica do jogo interacional angaria (ao menos, se propõe a tanto) um espaço mais alongado no turno para a introdução da narrativa enquanto prepara os demais interagentes para o encadeamento experiencial. No entanto, o estranhamento da ausência desse prefácio encontra-se mitigado por dois elementos: em primeiro lugar (como já comentado), a própria questão levantada por Diego sugere uma resposta que esteja assentada em alguma forma de reconstrução experiencial, sendo assim, ancorada em um discurso narrativo.

Outro aspecto mitigador desse desconforto interacional reside na força afetiva do apontamento erigido pela participante na linha 7 (<FOI UM CHOQUE>), tornando dispensável a inserção de um sumário para introduzir a narrativa que o sucede graças ao impacto que uma afirmação de tal porte, fora de um contexto que a torne esperada, tende a causar em uma conversa. O trecho em questão representa uma avaliação de altíssima gradação assentada no eixo atitudinal do Afeto (MARTIN; WHITE, 2005), tomando como alvo a vivência de Eliane em seu curso de graduação em inglês. O peso afetivo-axiológico de tal colocação reside na relação metafórica construída entre a experiência subjetiva da participante na situação mencionada e um estado de choque - que remete a um conjunto de condições fisiológicas e psicológicas que levam o indivíduo a uma situação de paralisia e semiconsciência. Nesse sentido, Eliane se vale desse tropo para significar a sua experiência, reconstruindo-a como um momento traumático em que sua capacidade de ação foi embargada devido ao susto e ao sentimento de vertigem vividos em sua entrada na aula de inglês. Em última análise, é justamente a dramaticidade das palavras de Eliane que representa o gatilho da história que a sucede, implicando na necessidade de alguma explicação que legitime a pujança da avaliação apresentada.

Após a contundente valoração que prenuncia a narrativa de Eliane, sucede-se uma série de construções orientacionais (LABOV, 1972) – da linha 7 até a linha 19 - que contextualiza e enriquece a experiência chocante da participante. Em meio a esse trabalho de costura do encadeamento de eventos que levaram até a experiência traumática da participante na aula de inglês, Eliane tece um breve monólogo, composto por um conjunto argumentativo de silogismos, que visa justificar a sua escolha pela graduação em inglês (eu tinha que fazer↓(.) / eu terminei o segundo grau↑, tinha que fazer uma faculdade). Ao longo dessa peça retórica, a narradora, em primeiro lugar, apresenta a sua opção por um curso de licenciatura não como uma decisão pautada por elementos como vocação, talento ou afeição pela área, mas pela conveniência financeira (tá↑(.) qual que eu vou fazer? das mais baratas(.) licenciatura).

Todavia, mesmo diante da indiferença afetiva perante a escolha do seu curso de graduação, a interagente faz questão de salientar que, dentre os cursos disponíveis no campo das licenciaturas, a área de português despontava como

aquela com a qual Eliane mais possuía identificação (qual que eu me identifico mais?(.) português). É interessante notar que, mesmo tendo optado por uma graduação bilíngue em Letras (eu optei por português E inglês), a narradora restringe a sua identificação apenas à língua portuguesa, construindo discursivamente uma ideia de preterimento do inglês – como se Eliane acabasse estudando esse idioma por alguma razão (deixada implícita) outra que o interesse legítimo.

Seguindo o seu deambular orientacional (LABOV, 1972), a artífice da história se engaja em um momento digressivo que tem como função interacional justificar a sua identificação pelo português em detrimento das demais áreas (eu sempre gostei de escrever bem / eu sou chata com pontuação ↓, enfim(0,5) <com todo o restante>). Chama a atenção o fato de a narradora parecer construir discursivamente o seu vínculo afetivo com a língua portuguesa através do prisma de seu domínio das estruturas e regras gramaticais desse idioma, estabelecendo uma conexão entre o seu nível de conhecimento de um determinado campo do saber e seu grau de aproximação afetiva com o mesmo.

À luz da reflexão de Bakhtin (2003) acerca inter-relação inexorável entre ideologia e axiologia, sobre a qual a prática discursiva se funda, podemos compreender com mais clareza de que forma se fundamenta essa conexão. Segundo o autor soviético, toda a avaliação da realidade tem como firmamento um modelo de inteligibilidade abstrato que lhe dá consistência; assim como, conversivamente, todo edifício ideológico possui em seu alicerce ou um imperativo ético (assentado em valores como justiça, igualdade, etc.) ou uma busca heurística por algum tipo de verdade – mesmo que esta esteja camuflada por outro nome. Pois bem, é sobre tal tensão que Eliane parece sustentar a sua valoração positiva acerca da língua portuguesa. A participante toma como insumo para o seu expediente axiológico um conjunto de escolhas lexicogramaticais assentadas no eixo atitudinal do Afeto (MARTIN; WHITE, 2005) (identificação / eu gosto), articulando tal apreciação a uma espécie de microteoria subjetiva, que preconiza a aproximação afetiva de Eliane junto aos saberes por ela “dominados”. Essa visão que emerge textualmente na história da narradora pode ser sintetizada em uma de suas colocações: eu sempre gostei de escrever bem; ou seja, eu sempre signifiquei de forma positiva a minha experiência escrevendo em português por me

auto avaliar de forma laudatória nessa atividade e por entender que, em determinadas circunstâncias, fazer bem uma coisa implica gostar da mesma.

Contudo, se os conhecimentos de Eliane em língua portuguesa são valorados positivamente – sugerindo a construção discursiva de uma proximidade afetiva entre a participante e esse saber –, o mesmo não pode ser dito acerca do inglês. Na realidade, essa diferença é ressaltada pela própria artífice em sua narrativa: eu posso não saber inglês, mas >português<. Nesse sentido, todo o esforço apreciativo de Eliane em avaliar positivamente o seu conhecimento da língua portuguesa pode ser, corolariamente, direcionado de forma contrária para o inglês – afinal, se escrever bem em português me faz gostar dessa língua, não fazê-lo com a mesma proficiência em inglês, segundo esse diapasão, poderia me fazer desgostar de tal idioma.

No entanto, a mesma interpretação acerca da conexão entre “o saber português” / “não saber inglês” e “o gostar do primeiro” / “não gostar do último” pode ser vislumbrada pelo ângulo inverso. Seria o nível de conhecimento de Eliane nas duas línguas fruto da diferença de relações afetivas que a mesma nutre com os dois saberes? A ponta para desatar esse nó (se realmente for possível desatá-lo) se encontra fora do alcance desta análise, estando (talvez) acessível apenas para a própria narradora. Porém, sendo alguém que entende os afetos como um elemento fundamental no processo de ensino/aprendizagem, fico feliz de poder levantar essa possibilidade através das palavras da própria Eliane, deixando a critério do(a) leitor(a) aceitá-la, impugná-la ou estabelecer um caminho dialético entre as duas opções apresentadas.

Além da complexa relação entre afeto e conhecimento aventada pela narradora, nesse ponto de sua história reaparece outro elemento importante, o qual vem emergindo de forma renitente ao longo da análise tanto do fragmento anterior quanto do perfil identitário da participante: o Julgamento de estima social de (in-) capacidade (MARTIN; WHITE, 2005). Além da recorrência desse fenômeno discursivo, duas outras coincidências entre o fragmento analisado nesta seção e os excertos anteriores podem ser apontadas: o alvo de tais jugos (a relação da própria colaboradora com a língua inglesa) e o contrabalanceamento dessas avaliações depreciativas com outras, de caráter positivo. Entretanto, diferente do fragmento 1 – em que o Julgamento negativo acerca de sua proficiência em inglês é contraposto à sua “cara de pau” –, no fragmento 2, o recurso axiológico a servir de contrapeso é

a avaliação laudatória da narradora ao seu conhecimento gramatical do português. No presente caso, porém, em vez de estabelecer-se na história de Eliane uma relação semântica entre as duas valorações conflitantes, a qual pode apenas ser teoricamente iluminada, a narradora constrói uma conexão textual entre os dois elementos, transformando uma relação implícita em oposição patente (*posso não saber inglês, mas >português<*).

Essa manobra discursiva tecida (não necessariamente de maneira volitiva) pela participante suaviza o caráter negativo dos expedientes de significação que impregnam o processo de (re-/co-)construção da *perezhivanie* discursiva empreendido no excerto em questão. Na prática, ao balancear a carga axiológica das experiências discursivamente refabricadas, articulando um Julgamento de estima social de (in-)capacidade a um outro Julgamento, tematicamente análogo apesar de qualitativamente inverso, a narradora atenua a presença (discursivamente erigida) de emoções como frustração, sofrimento e tristeza, diluindo-as em meio a outros afetos menos introspectivos como o orgulho e o sentimento de satisfação em conseguir *escrever bem*. Em última instância, a tensão entre esses expedientes afetivo-axiológicos em direções qualitativas opostas impede que se construa discursivamente um retrato identitário de Eliane demasiadamente negativo – concentrado apenas nas dificuldades vividas pela participante com a língua inglesa. Esse construto depreciativo é substituído por uma imagem mais balanceada de uma aprendiz de inglês que, apesar de seus percalços com esse idioma, possui uma série de outras habilidades, talentos e qualificações em outras áreas do conhecimento linguístico – dentre estas, a escrita em língua materna.

Retomando novamente a senda da categorização laboviana, podemos observar que, findado o momento de balizamento orientacional, a trajetória de eventos edificada por Eliane desemboca na ação complicadora (linhas 19, 20, 21 e 22) em que a experiência de *choque* da interagente (mencionada na linha 7) é (re-/co-) construída com a força da experiencialidade subjetiva materializada em discurso. Do ponto de vista estrutural, o tom de clímax – preconizado por Labov (1972) como um dos aspectos característicos da ação complicadora – do trecho em destaque evidencia-se em sua ruptura com a dinâmica até aquele ponto estabelecida na história, apresentando um evento que, ao remeter ao momento traumático de Eliane (que impinge toda a elaboração da narrativa), distancia-se do encadeamento relativamente harmonioso que regia a narrativa até aquele instante.

Já no que tange à dinâmica axiológica da *perezhivanie* discursiva erigida pelos interagentes, a dramaticidade dessa experiência é potencializada pela contradição discursivamente produzida entre a presunção de Eliane apresentada nas linhas 18 e 19 (eu achei que° eu ia< <aprender inglês>) e a vivência subjetiva da narradora (mas: quando chegou lá: a:: professora::(.)<foi até uma mulher>, falando eu:::(.) hh <que que eu tô fazendo aqui?>). Essa fissura entre expectativa anunciada e experiência reconstruída ainda é ressaltada tanto pelo emprego do conector adversativo (mas) quanto pela avaliação encaixada (LABOV, 1972) da participante (foi=um erro), que, em grande medida, antecipa a ruptura a ser materializada na ação complicadora que a sucede.

Mais uma vez, podemos vislumbrar a presença de um Julgamento de (in-) capacidade como uma das bússolas da trajetória narrativa empreendida por Eliane. No presente caso, não apenas a habilidade linguística da participante em inglês é autodepreciada como também a qualidade de sua avaliação acerca dessa mesma habilidade. Assim, Eliane não apenas se constrói em sua experiência como alguém inapta a estar participando daquela aula de graduação (<que que eu tô fazendo aqui?>) como se culpa pelo fato de não ter conseguido antever essa possibilidade a partir de uma análise mais apurada de sua proficiência linguística. Em última instância, Eliane constrói a *perezhivanie* discursiva desse recorte experiencial (entre as linhas 19-22) como uma vivência afetivamente violenta desse erro de análise. Dito de outra maneira, a narradora costura essa experiência como se a mesma sentisse na pele o sofrimento e o sentimento de não pertencimento gerados pela distância entre o seu nível de proficiência em inglês e o grau requerido para estar naquela sala de aula.

Ainda ancorados na taxonomia laboviana, nas linhas que sucedem a emergência da ação complicadora, podemos identificar a presença de outro elemento constituinte desse edifício teórico na narrativa analisada: a resolução. Esta é produzida por Eliane nas três linhas finais do fragmento transcrito (linhas 26-28), apresentando um desfecho coerente e, de certa maneira, previsível para a experiência dramática vivenciada pela interagente na aula de inglês do curso de Letras. Assim, a história é encerrada com a introdução de um elemento eventual que rearmoniza os desvios consequenciais construídos ao longo da narrativa,

permitindo que o interlocutor da narradora não considere legítimo (ao menos, em tese) questioná-la da seguinte maneira: e depois, o que aconteceu?

É interessante notar que a resolução da história, ou seja, o momento em que o desvio apresentado encontra a sua conformação, emerge justamente no momento de desistência de Eliane de sua empreitada de aprender inglês na graduação. Isto corrobora a interpretação – feita alguns parágrafos atrás – de que o grande desvio da narrativa (sua ação complicadora) foi a tentativa infrutífera da participante aprender inglês e seu erro de análise acerca das condições necessárias para iniciar em tal empreendimento. Todo esse mal entendido se resolve na história contada com a tomada de consciência do “erro” de sua decisão e o conserto de tal “engano”, representado pela matrícula da narradora no curso de literatura (linha 28). O nexo de consequencialidade aqui desenhado ainda é ressaltado textualmente pela própria colaboradora com a inserção do marcador *por isso*, ligando a sua desistência da graduação bilíngue em inglês à sua adesão à área de literatura.

A *perezhivanie* discursiva construída por Eliane no trecho analisado (linhas 26-28) se assenta em um sentimento de resignação diante do “insucesso” de sua tentativa de aprender inglês na faculdade. Essa significação discursiva estabelece conexões tanto com a sua trajetória conturbada de aprendizagem de inglês delineada no seu perfil identitário quanto com a obstinação da interagente, observada no fragmento anterior, de tentar se comunicar mesmo, segundo a ela mesma, não dispondo das ferramentas linguísticas necessárias para tanto – e tendo que, portanto recorrer a outros expedientes.

Especulações poderiam ser levantadas com vistas a correlacionar logicamente esses três momentos de produção discursiva (o texto de Eliane e os fragmentos 1 e 2) – por exemplo, entendendo a desistência de Eliane de seu projeto de aprendizagem de inglês na graduação como mais um momento de “insucesso” na trajetória desventurada como aprendiz desse idioma construída pela participante em seu perfil. Contudo, essa tentativa de tecer artificialmente um nexo de linearidade entre esforços de significação empreendidos em situações interacionais distintas parece ir de encontro com a ideia fundamental defendida nesta pesquisa acerca do caráter contextualmente localizado e idiossincrático do processo de (re-/co-)construção discursiva das experiências. Porém, me parece importante observar que, apesar de recosturada de forma singular em cada interação, a *perezhivanie* discursiva tende a ter como matéria-prima um conjunto

de recordações que pode ser comum a diferentes momentos de construção discursiva.

Assim, estabelece-se uma tensão dialética sobre a qual esse processo demiúrgico se sustenta. Por um lado, reconstruo discursivamente de forma única e irrepetível as minhas vivências em cada encontro interacional. Ao mesmo tempo, por outro lado, o compósito de insumos experienciais (provenientes da minha memória) que torna possível essa dinâmica de constante reconstrução – através de sua reordenação e reestruturação textual – tende a ser, no mínimo, semelhante quando não igual. É dessa forma que se institui uma espécie de singularidade convergente no âmago da *perezhivanie* discursiva – que preconiza uma concepção do processo de significação situada em uma esquina epistemológica, entre o fluir absoluto e a essencialidade.

Após essa breve digressão teórica, voltemos aos passos finais da análise da narrativa contida no fragmento 2. Apesar do alinhamento resolutivo da história de Eliane ao cânone laboviano, o elemento da coda – que, em tese, deveria suceder a resolução, marcando contundentemente o retorno para o mundo da narração (BAUMAN, 1986) – não encontra-se presente. Tal ausência pode ser justificada pela própria natureza da narrativa em questão, subordinada e subsidiária ao esclarecimento da ponderação incisiva de Eliane na linha 7 (FOI UM CHOQUE). Portanto, uma vez que a função aprioristicamente assentada dessa história foi concretizada discursivamente, o seu desfecho, no seio daquela trama interacional, converte-se em uma inerência natural, não demandando a sua marcação pela coda.

Findada a análise do fragmento 2, podemos sumarizar alguns dos pilares do processo de (re-/co-)construção da *perezhivanie* discursiva que fundamenta esse excerto. Em grande medida, todo o esforço de tessitura experiencial empreendido por Eliane (em companhia de seu interlocutor) tem sua base na avaliação de alta gradação (MARTIN; WHITE, 2005) erigida pela participante (<FOI UM CHOQUE>), que, por sua vez remonta ao questionamento restritivo anteriormente apresentado por Diego. Daí em diante, o que se observa é um agregado de recortes experienciais, entremeados por Julgamentos de (in-)capacidade (positivos e negativos) e reflexões, que tem como eixo fundamental um encadeamento de vivências subjetivas que atravessa desde a escolha da narradora pela graduação bilíngue em Letras (português/inglês) até a sua desistência desse curso. Essa trajetória experiencial que têm seu ápice na entrada da colaboradora pela primeira

vez em sua sala de aula de inglês - momento sintetizado pelo “choque” de Eliane (linha 7).

É sobre esse terreno que os interagentes constroem o tecido experiencial da *perezhivanie* discursiva retratada no fragmento 2. Nessa linha, três momentos de proeminência afetivo-axiológica em meio a essa corrente de significados podem ser destacados: 1) a tensão fundada nos dois mosaicos de Julgamentos de (in-) capacidade contraditórios acerca dos conhecimentos de Eliane tanto em português quanto em inglês; 2) o “choque” da participante diante de sua professora de inglês; 3) e, finalmente, a desistência da narradora do seu projeto de aprender inglês ao longo da graduação, avaliado como um erro pela mesma.

No primeiro destes, a carga afetiva a inundar esse recorte experiencial é impingida por dois vetores valorativos contrapostos: um sentimento de frustração e, em oposição a este, um sentimento de orgulho, ambos confeccionados discursivamente a partir de Julgamentos de estima social de (in-)capacidade (MARTIN; WHITE, 2005) que tomavam como objeto os níveis de proficiência da narradora nos dois idiomas, respectivamente, inglês e português. Apesar de fulcralmente contraditórios, ambos os jugos parecem formar uma unidade axiológica – observada também no fragmento 1 -, que permite à interagente, no desenlear de sua história, flutuar entre momentos autodepreciativos e autocongratatórios sem que a silhueta identitária desenhada discursivamente por ela se concentre excessivamente em um desses polos valorativos. Na prática, o balanceamento axiológico arquitetado por Eliane lhe oferece uma senda alternativa entre a exclusiva diatribe contra si mesma – que poderia construí-la identitariamente de forma demasiadamente negativa ou inapta – e o império do autoelogio, que, em doses elevadas, caminha de mãos dadas com a arrogância.

No segundo desses momentos, a narradora reconstrói a sua experiência ao adentrar a sala de aula de língua inglesa em seu curso de graduação pela primeira vez como um “choque” que deságua em um sentimento de vertigem e deslocamento. Ao caracterizar, a priori, a sua vindoura narrativa como uma experiência chocante (linha 7) – isto é, um estado de turbulência emocional que deixa aquele(a) que o experimenta em condição de paralisia -, a narradora tece um fio de Ariadne que perpassa toda a sua história, atribuindo a esse conjunto de encadeamentos experienciais e digressões reflexivas um significado afetivamente arrebatador. Porém, o ponto de culminância desse agregado de vivências

traumáticas é reconstruído discursivamente pela participante no momento da ação complicadora de sua narrativa (LABOV, 1972) – instante em que se dá o encontro de Eliane com sua professora de inglês: quando chegou lá: a:: professora (...) falando eu:::(.) hh <que que eu tô fazendo aqui?>. É sobre a dramaticidade da questão retórica erigida pela narradora que floresce a sensação vertiginosa de não pertencimento através da qual a colaboradora significa a sua experiência.

Por fim, o terceiro ponto de relevo afetivo observado no fragmento 2 emerge nas linhas finais do mesmo, momento em que Eliane reconstrói o seu abandono do curso de Letras (português/inglês) após seu encontro dramático com sua professora, remetendo a tal experiência um sentimento de angústia (proveniente do não pertencimento já mencionado) e, em alguma medida, de alívio (após realizar a troca para literatura). Nessa linha, é justamente fato de, em sua narrativa, a participante mencionar a celeridade de sua transferência do curso de Letras (Português/Inglês) para o seu análogo de Literatura que contribui para a construção discursiva de uma imagem experiencial angustiada da narradora, como se a mesma não conseguisse aguentar mais que uma semana naquele ambiente pouco acolhedor: <eu não fiquei uma semana>, em inglês. Da mesma forma, o mesmo sofrimento que inunda a desistência antecipada de Eliane é o que confere uma aura de desafoço, transformando as palavras finais da narradora quase em um suspiro aliviado: uma semana depois, eu pedi(.)pra trocar, por literatura.

Antes de concluir esta seção, encaminhando o lume analítico da presente investigação para as vivências de outra participante, considero importante discutir uma última questão à luz dos entendimentos produzidos ao longo da análise do perfil identitário de Eliane e da interação da mesma com Diego, registrada nos fragmentos 1 e 2. Conforme nitidamente observável através de uma leitura dos três excertos textuais aqui analisados, para colaboradora, a sua trajetória de aprendizagem de inglês tem se mostrado uma empreitada altamente frustrante. Em seu escrito introdutório, Eliane relatou detalhadamente o seu longo percurso de desventuras como aprendiz desse idioma estrangeira, construindo-o como uma coleção de insucessos e agruras, o que leva a narradora a, em um determinado momento, verbalizar abertamente a sua frustração com aqueles esforços pouco recompensados: Meio que frustrante.

No fragmento 1, após ser impelida por seu interlocutor, a colaboradora reconstrói a experiência de uma de suas viagens ao exterior, na qual o “domínio” proficiente do inglês deu lugar a outros atributos que se mostraram mais eficazes enquanto ferramentas comunicativas: a capacidade de improviso da participante e sua “cara de pau”. Finalmente, no fragmento 2, uma outra vivência traumática de Eliane (caracterizada por ela mesma como um choque) é reproduzida discursivamente, sinalizando, além da dor e tristeza causadas pelas sucessivas tentativas de aprendizagem desse idioma pela interagente, o pouco apreço nutrido pelo mesmo em comparação, por exemplo, com a língua portuguesa: qual que eu me identifico mais?(.) português.

Diante desse quadro, uma indagação emerge quase que automaticamente: afinal, o que leva Eliane a se esforçar tanto para aprender uma língua que não parece lhe oferecer nenhum atrativo afetivo e cuja falta de proficiência, para além de alguns constrangimentos em viagens internacionais jocosamente enquadrados pela participante, não tende a atrapalhar de forma contundente a sua vida? O(A) leitor(a) mais atento(a) poderia, eventualmente, tentar me contradizer, relembando o momento do perfil identitário da participante em que a mesma cita a importância do inglês para a sua carreira hodierna de maquiadora. Em um certo sentido, estará certo(a). Porém, havemos de lembrar-nos que quase todas as experiências reconstruídas por Eliane nos três excertos iluminados antecedem o seu ingresso no mundo profissional da maquiagem - fato por ela mesma ressaltado. Então, continuamos com o mesmo problema à espera de resolução. Outro aspecto que poderia ser aventado é a preferência musical da narradora: Adoro rock americano. No entanto, a impossibilidade de cantar as suas músicas favoritas seguindo a pronúncia padrão não parece incomodar (pelo menos, assim ela constrói discursivamente) a interagente: tenho uma forma peculiar de cantar, as minhas letras são únicas e só eu entendo(rs).

Mesmo sendo impossível especular por que motivos (no sentido psicológico do termo) a participante leva adiante a sua empreitada de aprendizagem de inglês, algumas pistas discursivas que explicam tamanho engajamento e resiliência por parte da colaboradora encontram-se espalhadas ao longo de seu perfil identitário. Se observarmos com maior esmero a forma como Eliane caracteriza as suas dificuldades com o inglês (como um *déficit*) e seus esforços para ajudar seu filho

em sua aprendizagem (um investimento), parece bem ponderado pensar que, à luz do modelo de inteligibilidade ideológico (WETHERELL, 1998) que rege o emprego de tais construtos avaliativos, a participante considera o “falar inglês” como um bem ou um valor social, estando, aqueles que não possuem tal conhecimento, em uma situação de inferioridade nesse quesito (implícita na metáfora econômica do *déficit*) em relação aos detentores desse saber. Tal entendimento não apenas parece plausível com base nas palavras de Eliane, como também representa um modelo interpretativo de grande peso e repercussão social, podendo ser visto de diferentes formas na boca de “especialistas”, em comerciais de cursinhos de inglês e até na voz de professores desse idioma.

Infelizmente (ou felizmente, quem sabe), tal questão vai permanecer sem resposta, ficando a reflexão para os autores(as) e leitores(as) deste trabalho. No fim, a aprendiz de inglês parece ter se cansado de sua caminhada de agruras e desviado sua energia para outros aspectos de sua vida: por falta de tempo, hoje não me dedico e nem tenho mais paciência para isso. O juízo de valor sobre essa decisão cabe apenas à participante. Porém, a mensagem que tal escolha traz vale a pena ser repercutida: nem sempre a mudança de rumos e a abdicação representam fracasso ou derrota (muito pelo contrário!) – ainda mais em tempos em que a propaganda neoliberal e o senso comum tentam diariamente nos ensinar que “sofrer com resiliência” é a maior das virtudes.

6.2. Lu

Dando prosseguimento ao percurso investigativo esboçado neste capítulo, redireciono o meu olhar para o tecido de discursos e experiências construídos por Lu em diálogo comigo. Mantendo a mesma organização e o ordenamento do subcapítulo anterior, analiso, primeiramente, o perfil identitário escrito por Lu. O texto em questão foi enviado através da plataforma de mensagens do *Facebook* e é reproduzido em sua forma original, contando apenas com alterações tipográficas assentadas na norma do gênero acadêmico que aqui produzo. Em um segundo momento, me debruço sobre os fragmentos interacionais gerados em meu encontro com a participante. Passemos à análise.

6.2.1. Lu: um autorretrato em perspectiva

01	Me chamo Lu e tenho 65 anos. Sou de palmeiras dos índios
02	em alagoas e vivo a quase 10 anos nos estados unidos.
03	Mesmo gostando daqui de ficar perto da minha filha e das
04	minhas netas sinto muita falta da minha terra onde está
05	meus outros filhos amados e da minha comida brasileira
06	gostosa.
07	Sempre fui acostumada com outras línguas porque meus pais
08	era os dois estrangeiros e falavam enrolado comigo a vida
09	toda. Mas nunca imaginei ter que aprender outro idioma
10	ainda mais depois de velha. no começo foi bem difícil
11	aqui nos estados unidos porque eu não tinha ninguém pra
12	me ajudar e tive que me virar e nem sempre o pessoal daqui
13	tinha paciência mas na vida a gente vai se virando com
14	tudo e nos trancos e barrancos eu vou seguindo aqui mesmo
15	com dificuldade sem abaixar a cabeça pra ninguém.

O texto escrito por Lu está dividido em dois parágrafos, sendo o primeiro dedicado à apresentação de uma série de informações gerais sobre a participante e à construção de um breve comentário avaliativo acerca de sua vivência como imigrante brasileira nos Estados Unidos. Já no segundo parágrafo, a participante redireciona a sua pena para a sua relação com o inglês, traçando uma linha histórica desde a sua infância ao lado de seus pais – também falantes de línguas estrangeiras – até o momento hodierno, em que Lu se vê obrigada a lidar com a complexa situação de precisar se comunicar em uma língua com a qual a mesma relata ter pouca familiaridade. Apesar de sua brevidade, o texto aqui analisado exibe uma estrutura organizacional similar à preconizada por Linde (1993) em sua teorização sobre as histórias de vida, estabelecendo alguns recortes experienciais e, a partir deles, desenvolvendo um panorama biográfico holístico através de nexos de causalidade e consequencialidade tecidos em meio à história. Na reconstrução experiencial de Lu, é justamente a relação da participante com a língua inglesa um dos fios de Ariadne que melhor instituem essa noção de totalidade.

Da mesma forma como observado no texto escrito por Eliane, Lu inicia o seu perfil identitário com uma série de dados e características pessoais convencionalmente tomadas como fundamento da identidade oficial de um indivíduo: nome, idade, local de nascimento e de atual residência. Após essa breve introdução, Lu retoma a última informação apresentada e a desenvolve, construindo um movimento avaliativo bivalente acerca de sua vida nos EUA. Assim, a narradora

oferece uma visão positiva sobre a sua estada no país estrangeiro: mesmo gostando daqui de ficar perto da minha filha e das minhas netas (linhas 3-4), contrapondo-a, logo em seguida, à saudade de sua terra natal, que se materializa textualmente na menção feita pela narradora à falta de contato com a sua família e à impossibilidade de acesso à culinária brasileira. Esse sentimento saudoso é intensificado no texto em destaque tanto pelo emprego do termo *muita* (linha 4), reforçando a falta sentida por Lu de sua terra, quanto pela presença de expedientes avaliativos de alta gradação afetivamente saturados (MARTIN; WHITE, 2005) como as palavras *amados* (linha 5) e *gostosa* (linha 6) que fazem referência, respectivamente, aos filhos da participante e à comida brasileira.

No segundo parágrafo, Lu articula a sua experiência nos EUA com a sua vivência no seio familiar, construindo um contínuo dialógico entre a sua vida na infância em meio aos seus pais - não-falantes de português como língua materna – e a experiência de sofrimento da narradora como imigrante, também pouco familiarizada com a língua corrente no país que a recebeu. O istmo discursivo que interliga narrativamente esses dois momentos temporais distintos (RICOEUR, 1988) repousa sobre o conectivo *mas* (linha 9), que, com seu caráter contrastivo inerente, aproxima os dois cenários experienciais construídos por Lu (linhas 7-10) enquanto, ao mesmo tempo, os contrapõem. Tal contraste ainda é evidenciado pela oposição intrínseca aos termos *sempre* (linha 7) e *nunca* (linha 9), marcando justamente a situação de estranhamento vivida por Lu que, mesmo *sempre* tendo contato com língua estrangeira (linhas 7-9), *nunca* imaginou precisar aprender a falar inglês (linhas 9-10), ainda mais depois de velha (linha 10).

O efeito desse jogo retórico de contraposição é acentuar a experiência de sofrimento discursivamente reconstruída e ressignificada (o que tenho chamado aqui de *perezhivanie* discursiva) de Lu, por um lado estabelecendo uma conexão entre a trajetória de vida da participante e a de seus pais, ligada pela necessidade de viver em meio a uma língua estrangeira pouco familiar; por outro lado, tornando ainda mais dramática a sua experiência – e a dor a ela discursivamente associada – de precisar aprender outro idioma, contingência nunca imaginada pela colaboradora.

O emprego do termo *velha* - expediente avaliativo de alta gradação (MARTIN; WHITE, 2005) – ajuda a intensificar ainda mais a natureza árdua e desgastante da situação à qual Lu se viu submetida, tendo que aprender, já em um momento avançado de sua vida, uma língua distante com a qual a participante detém pouca familiaridade. Essa asserção ainda reverbera, mesmo que de forma não-deliberada, uma crença bastante difundida no senso comum acerca da existência de uma idade limite para o desenvolvimento de certas habilidades e conhecimentos, sendo a aprendizagem de segunda língua um dos exemplos mais recorrentes. Em última instância, a introdução desse elemento – a ultrapassagem do estágio ontogenético indicado para aprender uma segunda língua – como um atributo embargante da empreitada de aprendizagem de Lu constrói discursivamente um Julgamento de estima social de (in-)capacidade (MARTIN; WHITE, 2005), instituindo essa característica pessoal da participante como um problema que obstaculiza seus esforços para falar inglês.

Em seguida (linhas 10-16), a autora enfatiza a falta de apoio e a impaciência dos estadunidenses como outras forças adversas em sua caminhada enquanto aprendiza de língua inglesa: eu não tinha ninguém pra me ajudar e tive que me virar e nem sempre o pessoal daqui tinha paciência (linhas 11-13). Porém, assim como no momento anterior, Lu contrapõe as arduidades encontradas desde a sua chegada aos Estados Unidos à sua força de vontade e persistência em superar os desafios impostos. Essa postura de persistência e altivez se materializa discursivamente em diferentes construções ao longo das linhas conclusivas do texto: na vida a gente vai se virando com tudo (linhas 13-14)/nos trancos e barrancos eu vou seguindo aqui mesmo com dificuldade sem abaixar a cabeça pra ninguém (linhas 14-16). No marco de tais colocações, a autora avalia positivamente a sua própria postura (MARTIN; WHITE, 2005) de, mesmo diante de dificuldades significativas como a idade avançada, a falta de ajuda e a impaciência de seus interlocutores, optar por seguir em frente de cabeça erguida.

Em grande medida, o tom contraditório observado na relação de sofrimento e resistência de Lu em sua empreitada de viver em meio ao inglês sintetiza o perfil identitário escrito por Lu e assinala a natureza complexa e dinâmica do processo de significação experiencial no chão da prática discursiva. É precisamente sobre esse bridão dialético que se funda a *perezhivanie* discursiva do texto da participante.

Inicialmente, Lu fabrica textualmente a sua experiência nos EUA, em parte positiva, por estar próxima de uma fração de sua família que reside nesse país, porém, geradora de muitas vivências de sofrimento graças à distância de sua terra e à necessidade de conviver com uma língua estrangeira. Em seguida, a narradora reconstrói a sua experiência infantil com diferentes culturas e línguas, contrapondo-a à sua pouca familiaridade e avançada idade, que obstaculizam sua aprendizagem. Por fim, a participante reconhece a arduidade e a complexidade do desafio a ela imposto, no entanto, rebate tais adversidades com a construção discursiva de um sentimento de gana e esperança – forças afetivas motrizes de sua caminhada em meio aos percalços de sua realidade, que são enfrentados sem abaixar a cabeça. Mais uma vez, o breve escrito de Lu materializa textualmente a natureza transeunte e inerentemente antiessencialista da *perezhivanie* discursiva – tão argumentada ao longo desta dissertação – mostrando que nossos afetos não constituem propriedades do ser, mas sim contingências e vicissitudes do estar.

Concluída a análise do autorretrato produzido por Lu, me volto agora para os fragmentos interacionais produzidos ao longo da sessão de conversa reflexiva que contou com a minha participação e a de Lu.

6.2.2. Fragmento 3: “Go, Lu, go!”

Diego	01	e quem↑(0,5)quem te dá aula lá(0,5) na escola?
	02	(1,0)
Lu	03	meu professor era:: (1,0)o professor pat(.)
	04	mas↑ >agora eu num sei qual vai ser não< °que
	05	eu mudei de classe° (.) <u>aliás↑ ele me expulsou</u>
	06	<u>da classe</u> porque(.) >já que eu num tava
	07	dominando o inglês< eu não queria mudar de
	08	classe, falei, não- num vô (.) >MAS VOCÊ TEM
	09	NOTA PRA PASSAR: VOCÊ TEM QUE PASSAR<: falei,
	10	mas eu num SE::I FALAR, <u>e:u sei escrever</u> , >eu
	11	<u>entendo< (.) mas eu num sei falar(.) não vô(.)</u>
	12	<u>não fui(0,5) >aí quando foi no final do mês <me</u>
	13	<u>expulsaram da classe ((rindo)):: não te quero</u>
	14	<u>maishh(.) tá aí o diploma aquihh (.) <me deram</u>
	15	<u>diploma↑>((rindo)) me expulsaram da classehh</u>
Diego	16	>te deram diploma<((voz risonha))?
Lu	17	e=ainda fez uma festahh ((rindo)) >pra me
	18	expul[sarhh<]
Diego	19	[a=éhh::]
Lu	20	ehh ((rindo)) tá gravado aí (.) VÁ LU GO
	21	BRASILHH↑(.) (quando eu voltar-)(.)me deram
	22	diploma↓ (.)eu passei <u>três vezes</u> e: eu não quis
	23	mudar de classe↓

Diego	24	a=é- cê passou <u>três vezes</u> ?
Lu	25	passsei <u>três vezes</u> na=na=na (.) prova final↓
	26	(2,0)
Diego	27	a=é↑ (.)mas você não queria mudar <u>por quê</u> ?
Lu	28	<u>porque eu queria dominar o inglês</u> ↑ (.)como=é
	29	que eu vou:(.)SEI escrever(.) entendo(.)mas
	30	falar::: (.)é o mais difícil↓ <eu falei> <u>não</u> o
	31	que <u>importa é falar</u> (.) nãohh:: ((rindo))
	32	(.)°mas você não pode mais ficar
	33	aqui::°((rindo))hhh (.)vá embora(.)Go(.)Go(.)
	34	Next timehh↑ ((rindo))

Como ponto de partida, considero importante sublinhar que o fragmento 3 – assim como os demais trechos transcritos nesta pesquisa -, encontra-se assoreado em uma trama discursiva mais ampla e em um contexto interacional que o arrima. Assim, o questionamento de Diego na linha 1 retoma o ponto nevrálgico da conversa, que gira em torno das experiências de Lu morando nos Estados Unidos, cuja língua oficial – o inglês - lhe parece muito diferente e complexa. Ligados pelo mesmo tecido discursivo, outros momentos dessa interação orbitam em torno do mesmo tema:

Diego	01	mas, cê tá=indo pra escola lá↑ né?
Lu	02	°urrrum°
Diego	03	pô(.) que legal↑
Lu	04	é >pra ver melhor o::< inglês
Diego	05	ma-<mas é só inglês ou é outra coisa>?
Lu	06	(°só inglês°)

Diego	01	a↑ legal↑(.)mas você se vira bem, <não vira>?
Lu	02	claro↑ (0,5)porque que eu tô=lá=há dez
	03	anos↓(1,0) só trabalho com americano:(.) <u>quê</u> ↑ eu
	04	me viro bem↑

Remetendo a esses momentos anteriores, o questionamento apresentado por Diego na linha 1 se refere a um aspecto pontual da experiência escolar de Lu nos Estados Unidos: a identificação do professor que leciona as aulas na turma da participante. Essa indagação encontra sua réplica esperada no turno seguinte com a introdução do nome do docente: meu professor era:: (1,0) o professor pat(.). Porém, a resposta da participante, impingida pela rememoração repentina de uma contingência situacional (a recente ida para outra classe e consequente mudança de professor), transcende a pontualidade da pergunta de Diego, desenvolvendo um novo itinerário para a conversa dos interagentes. A partir de um

reparo⁵⁶ levado a cabo na linha 5: eu mudei de classe° (.)aliás↑ ele me expulsou - marcado textualmente com contundência pela presença do termo aliás -, apresenta-se uma narrativa, entremeada por posicionamentos, pequenas digressões avaliativas e apontamentos, que institui como núcleo catalisador a experiência de Lu ao ser festivamente expulsa de sua classe de Língua inglesa para uma turma mais avançada.

Escavando mais fundo no terreno do fragmento 3, podemos observar que o reparo tecido na linha 5 (aliás↑ ele me expulsou) – resultante do encaminhamento da resposta de Lu à pergunta de seu interlocutor (linha 1) – desempenha um papel ambivalente: por um lado, introduz o evento central da narrativa subsequente (a expulsão de Lu) – enquanto, por outro lado, institui o resumo da história que se segue. No entanto, esse recurso de sumarização se distancia da rigidez do modelo canônico, estando encadeado textualmente (pelo emprego da conjunção explicativa *porque*) ao desdobramento sequencial de experiências que balizam a narrativa, enquanto uma história configurada mais fidedignamente à tradição da sociolinguística interacional (LABOV, 1972) tenderia a apresentar uma cisão entre o sumário – expediente de negociação de um turno mais longo para o exercício da narração – e o desenrolar da história.

Um ponto importante a ser destacado nesse movimento de reparo é a forma como tal mudança de caracterização se relaciona com a vontade de Lu em permanecer em sua turma atual (reforçada pela participante nas linhas 7-8) a despeito dos desígnios de seu professor. Enquanto o enquadre da situação narrada por Lu como uma simples “transferência para outra classe” a naturaliza, sua ressignificação como uma expulsão traz ao lume o conflito subjacente a saturar esse processo, evidenciando a discordância da aluna em relação à sua aprovação forçada: já que eu num tava dominando o inglês< eu não queria mudar de classe. Nesse sentido, a razão pela qual a narradora se opunha a se transferir para uma classe mais avançada residia em sua suposta “falta de domínio” da língua inglesa.

⁵⁶ Importo a categoria em questão do arcabouço teórico da Sociolinguística Interacional. Conforme aponta Schegloff (2000), o reparo - que pode ter natureza confirmativa, reafirmativa, reformulativa ou repetitiva - representa alguma forma de parada, com vistas a lidar com algum tipo de problema interacional, no trânsito corrente dos turnos conversacionais.

Assim como observado ao longo da análise do autorretrato e dos fragmentos interacionais de Eliane, Lu contrapõe a sua habilidade comunicativa atual na língua inglesa a um modelo ideal a ser atingido, que colocaria a participante na posição de “dominar” o idioma por ora ainda arredo. A própria escolha lexicogramatical do termo *dominar* parece reveladora do tipo de relação que a narradora estabelece com o inglês, construindo-a metaforicamente como um encontro com uma fera que precisa ser domada, em vez de uma simples tarefa escolar burocrática. Além disso, outro ponto em comum entre o fragmento 3 e aqueles que o antecedem é a emergência de um Julgamento de estima social de (in-)capacidade (MARTIN; WHITE, 2005) nas palavras da aprendiz: *eu num tava dominando o inglês*. No contexto em questão, a falta de “domínio do inglês” é apresentada não apenas como um construto depreciativo acerca do nível de conhecimento e proficiência da aluna nesse idioma, mas também como um argumento capaz de embargar a ida de Lu para uma turma mais “avançada” em sua escola – onde, supostamente, haveria indivíduos que “dominam” o inglês mais do que ela.

Contudo, subjacente ao Julgamento de (in-)capacidade erigido por Lu acerca de sua proficiência no inglês, repousa outro expediente axiológico, dessa vez de caráter positivo: a Apreciação de Lu (MARTIN; WHITE, 2005) ao construir sua turma – da qual a aluna está sendo “expulsa” – como o espaço através do qual se pode adquirir o domínio sobre a língua inglesa. Assim, foi justamente o encontro discursivo entre o julgamento depreciativo da aluna acerca de sua habilidade comunicativa com a sua crença de encontrar na escola o caminho de superação dessa limitação que motivou Lu a engajar-se em um conflito com seu professor em nome de sua permanência em sua classe.

Após esse primeiro momento introdutório, a trajetória da narrativa manobra em meio a uma sequência de movimentos discursivos orientacionais (LABOV, 1972). Esses expedientes explicativos orbitam ao redor de um mesmo evento – o debate entre a participante e seu professor acerca da sua (não-) permanência em sua turma –, reconstruindo-o de forma pendular. Esse embate entre Lu e Pat é marcado pela reprodução encenada (em forma de solilóquio) da discussão em questão pela interagente, que dramatiza esse intercurso dialógico, suturando discursivamente um conjunto de retalhos experienciais de forma a compor um tecido unitário, apesar de subjetivamente alinhavado. Nesse sentido, o emprego do termo *falei* em dois momentos (linhas 8 e 9, respectivamente) marca textualmente os três movimentos

desse trabalho de reconstrução. Estes são o apontamento inicial de Lu, a réplica do docente e tréplica derradeira da participante: 1) não- num vô/2) MAS VOCÊ TEM NOTA PRA PASSAR: VOCÊ TEM QUE PASSAR/3) mas eu num SE::I FALAR, e:u sei escrever, >eu entendo< (.) mas eu num sei falar(.) não vô(.) não fui.

Em grande medida, a reconstrução discursiva do embate professor-aluna (linhas 8-12) marca o choque de dois entendimentos diferentes acerca do critério que deve reger o progresso formal dos alunos(as) na disciplina de língua inglesa, evidenciando de forma indireta a função da escola na vida da aluna. Para Lu, “o domínio da língua inglesa”, que seria determinado pela habilidade de se comunicar oralmente de forma proficiente (mas eu num SE::I FALAR [linha 10] / mas eu num sei falar [linha 11]), representa a razão precípua para a sua frequência à escola, tendo de ser, portanto, tomado como a base para o seu avanço no regime hierárquico das turmas de língua inglesa em sua escola. Sob a égide dessa concepção, a centralidade conferida para a oralidade ainda é acentuada pelo reconhecimento dos saberes já desenvolvidos pela aprendiza, os quais, no entanto, diante da importância atribuída ao “falar inglês”, parecem desempenhar um papel secundário na empreitada de dominar a língua inglesa: e:u sei escrever, >eu entendo< (linhas 10-11). Para Lu, a conquista da proficiência oral em língua inglesa representa o combustível teleológico que a motiva a ir à escola e participar das aulas de seu professor.

Por outro lado, a visão de Pat (professor de Lu) se contrapõe radicalmente à da participante. Na *perezhivanie* discursiva edificada no fragmento 3, o docente estabelece um critério burocrático – o alcance de uma dada nota em alguma avaliação estandardizada – como a regra de ouro a determinar a transição da narradora para uma turma de nível mais elevado (linhas 8-9). Em termos práticos, na tessitura experiencial de Lu, Pat parece instituir uma homologia entre o desenvolvimento de habilidades comunicativas – especialmente orais, no caso de Lu – e o atingimento de uma dada pontuação em uma prova: >MAS VOCÊ TEM NOTA PRA PASSAR (linhas 8-9). Apesar de tender a não gozar da mesma legitimidade social que a proposição de seu professor (suposto detentor do saber em assuntos pedagógicos), a visão defendida por Lu mostra-se mais convergente com entendimento, *mutatis mutandis*, compartilhado nos circuitos acadêmicos

acerca do papel da escola no processo de ensino/aprendizagem de inglês (como L2/LE), privilegiando os resultados e produtos concretos da experiência escolar em lugar de formalidades curriculares.

Após o deambular orientacional que marca a narrativa das linhas 6-12 (LABOV, 1972), o construto discursivo correspondente à ação complicadora no modelo laboviano é trazido ao holofote da narrativa. Contudo, o evento ancorador da ação complicadora na narrativa (a expulsão de Lu) não é introduzido de maneira pontual, mas bifurca-se em um mosaico experiencial mais complexo, entremeado por repetições e pelo clima de jocosidade preconizado pelas risadas e gargalhadas renitentes: *me expulsaram da classe ((rindo)) / tá aí o diploma aquihh / <me deram diploma> ((rindo))*. A opção de Lu, corroborada por Diego, pelo enquadre cômico da narrativa instanciado no tom alegre e nas colocações chistosas que saturam a história ganha um relevo protuberante no trecho em questão. Essa inclinação encontra-se assentada tanto, mais explicitamente, nas risadas que entrecortam os turnos quanto, de maneira indireta, no caráter brusco e pouco refinado da forma como as ações são construídas por Lu: *me expulsaram (linha 15) / tá aí o diploma (linhas 21-22)*.

Assim como observado em diferentes momentos durante a análise dos segmentos interacionais anteriores, o recurso ao humor emerge no fragmento 3 como um emoliente natural para o tratamento de questões potencialmente delicadas ou constrangedoras. Desse modo, o tom jocoso, em grande medida, permite uma maior exposição e aprofundamento em temas espinhosos sob a proteção de um véu de leveza proporcionado pelo enquadre chistoso. Naturalmente, é impossível concluir que o expediente do discurso bem-humorado tenha sido deliberadamente empregado pelos interagentes na conversa em questão - porém, de forma nenhuma, a sua não-intencionalidade impugna ou diminui o seu efeito.

Em última instância, são justamente o bom-humor e a alegria os elementos afetivos, marcados textualmente pelas constantes risadas e asserções bruscas (típicas de enunciados cômicos), que assumem posição de proa ao longo da construção da *perezhivanie* discursiva no momento da ação complicadora da narrativa de Lu (a partir da linha 12). Naturalmente, o encaminhamento alegre dado ao processo de significação da experiência de sua expulsão traz consigo muito da relação pessoal estabelecida entre Lu, seu professor e seus demais colegas de turma. Contudo, me parece importante também salientar que o rumo e a coloração afetiva

adquiridos pela narrativa da participante são absolutamente contingentes, ou seja, fosse o contexto interacional outro (diferente de uma conversa de geração de dados com seu filho/pesquisador), não necessariamente a experiência de expurgo da aluna seria reconstruída de maneira tão festiva.

Sucedendo a edificação do momento complicador da história, emergem na conversa outros elementos orientacionais que enriquecem o evento da expulsão em clima de celebração de Lu (LABOV, 1972). Tais expedientes se materializam na colocação da narradora sobre a sua persistência em manter-se na mesma turma apesar da aprovação reincidente (eu passei três vezes e: eu não quis mudar de classe), ocorrência que fomenta em Diego uma construção discursiva de surpresa, levando-o a indagar acerca desse fato (a=é- cê passou três vezes?). A resposta da participante a esse questionamento, além de corroborar a informação anteriormente apresentada, acrescenta outro detalhe que reforça a firmeza de sua decisão (passei três vezes na=na=na (.) prova final↓).

Mais uma vez, nesse momento, podemos observar a emergência de um fenômeno discursivo que também se materializou nos fragmentos interacionais anteriormente analisados: a tensão axiológica entre dois construtos avaliativos que apontam em direções opostas. De um lado, conforme já comentado, Lu erige ao longo de sua narrativa um Julgamento de estima social de (in-)capacidade (MARTIN; WHITE, 2005) que deprecia a sua proficiência oral no inglês (linha 10). Por outro lado, esse jugo eminentemente negativo sofre o contrapeso de avaliações positivas acerca de outros aspectos relacionados com o conhecimento desse idioma, como a habilidade de escrever em inglês (e:u sei escrever,), compreender a fala de outrem (>eu entendo<) ou a capacidade de performar satisfatoriamente em provas que versem sobre a estrutura da língua (passei três vezes na=na=na (.) prova final↓).

Essa contradição desenhada na história de Lu parece, em alguma medida, intrigar seu interlocutor, levando-o a indagar a narradora acerca das razões que faziam com que ela não quisesse mudar de turma, mesmo dispondo dos requisitos para tanto (mas você não queria mudar por quê?). A resposta da participante retoma justamente o conflito axiológico entre a sua dificuldade de dominar a oralidade do inglês (porque eu queria dominar o inglês↑) e o seu domínio dos demais aspectos comunicativos dessa língua (SEI escrever (.)

entendo) que subjaz toda a sua narrativa. Contudo, no momento seguinte (a partir da linha 29), Lu erige uma avaliação acerca da importância da oralidade em relação às demais habilidades no processo de aprendizagem de inglês, estabelecendo uma hierarquia que posiciona valorativamente as últimas em um nível de menor relevância em comparação com a primeira, tida como uma necessidade incontornável em sua vida: o que importa é falar (linha 31). Assim, a participante constrói discursivamente a habilidade de falar inglês como um desafio a ser vencido na busca pelo domínio do idioma (linha 28), adotando uma postura obstinada diante dessa dificuldade, representada pelo seu embate institucional com seu professor em busca da sua permanência em uma turma iniciante – espaço tido como fornecedor de insumos para a concretização dessa vitória almejada.

É justamente sobre essa contradição e posterior hierarquização axiológica que parece se fundar a *perezhivanie* discursiva construída por Lu ao lado de Diego. Por um lado, a participante avalia negativamente a sua capacidade de construir enunciados oralmente em inglês, atribuindo a esse aspecto a sua “falta de domínio da língua” (linha 28). No entanto, na mesma medida que julga depreciativamente sua proficiência oral em inglês, a narradora atenua tal juízo, instituindo essa faceta da aprendizagem do idioma em questão como a mais difícil (linha 29), isto é, aquela cuja expertise mais demanda esforço. Por outro lado, Lu opõe a sua limitação no campo da oralidade a outros Julgamentos de (in-)capacidade (MARTIN; WHITE, 2005) - dessa vez, positivos – acerca de sua compreensão e sua proficiência na modalidade escrita da língua (linha 29), porém, conferindo-lhes menor importância em relação ao tão desejado “falar inglês”. Contudo, esse desequilíbrio é contraposto na narrativa de Lu pela obstinação e a garra da aluna em enfrentar seu próprio professor em busca de superar tais dificuldades. Em última instância, esse quadro de múltiplos cenários pintado interacionalmente no fragmento 3 provê uma imagem particular de Lu: uma mulher que, apesar dos obstáculos encontrados em sua caminhada como aprendiz de inglês – alguns deles listados em seu perfil identitário -, conseguiu avançar em vários aspectos (escrita e compreensão oral) e, nos pontos em que seus esforços ainda não foram bastantes para lhe dar o “domínio da língua”, mantém-se firme e ativa em busca de seus objetivos.

Vislumbrada por um ponto de vista mais amplo, essa complexa teia discursiva costurada por Diego e Lu parece reverberar textualmente a reflexão de Vygotsky (2001) acerca do caráter holístico da *perezhivanie*. O que observamos ao

longo de todo o trabalho de construção e significação discursiva em que ambos os interagentes se engajam no excerto em questão é a imbricação inexorável entre os aspectos afetivos e cognitivos (dentre outros processos psicológicos) na constituição da experiência maquilada. Nessa linha, o Julgamentos de (in-) capacidade que marca o ponto nevrálgico da narrativa de Lu desponta como uma evidência incontornável desse enlace. Por um lado, tal jugo carrega em si um compósito de elementos cognitivos indissociáveis da carga afetiva da avaliação, sendo o principal deles um modelo de falante ideal de inglês, o qual se institui como o diapasão comparativo para as valorações da participante. Por outro lado, a comparação mencionada não representa um exercício intelectual ascético, estando saturado de sofrimentos, desejos e esperanças. Toda essa confluência de ideias e afetos emerge embalada no invólucro da experiência de Lu, o qual se rompe e se reconstitui de inúmeras formas ao sabor da dinâmica inerente à coreografia interacional, que transforma a unidade da experiência na rede de múltiplas camadas da prática discursiva.

Finalmente, a conclusão da história que entrecorta o fragmento 3 retoma de maneira sintetizada a experiência subjetiva da participante no momento de sua excomunhão simbólica e festiva de sua turma. Dessa maneira, no que tange à sua estrutura composicional, a narrativa delinea discursivamente um círculo completo, retornando ao seu ponto de partida - o reparo realizado por Lu na linha 5 - no momento de sua conclusão: mas você não pode mais ficar aqui::°((rindo))hhh (.)vá embora(.)Go(.)Go(.)Next timehh↑. Assim, apresentando um panorama em miniatura da história construída pelos interagentes no presente segmento, temos, em primeiro lugar, a introdução do evento fulcral da narrativa subjetivamente experienciado por Lu (a expulsão da aluna de sua turma de inglês). Em seguida, devido ao estranhamento causado pelo caráter inusitado da situação narrada, Lu tece discursivamente o agregado de explanações e contingências que levaram ao fato apresentado, formando um novo complexo de avaliações e concepções acerca da realidade. Por fim, após esse deambular explicativo, a narradora volta ao momento de sua expulsão, sacramentando com a reinserção desse acontecimento o fim de sua história.

À luz da análise realizada nos parágrafos anteriores, o tecido da *perezhivanie* discursiva costurado por Lu e Diego no fragmento 3 poderia ser sumarizado da seguinte forma: a resistência da aprendiz à mudança de turma, que

lhe custou um expurgo festivo, tem como fundamento discursivamente fabricado o encontro de dois construtos avaliativos – o Julgamento de (in-)capacidade que Lu desfere contra a sua proficiência oral da língua inglesa e a avaliação positiva de sua turma como o espaço que lhe levará a superar sua “limitação” hodierna. Contudo, reafirmando mais uma vez a natureza complexa e contraditória do trabalho de significação, ambos os edifícios axiológicos mencionados se articulam também a um sentimento de orgulho presente no autoelogio de Lu acerca de suas outras habilidades comunicativas no inglês (SEI escrever(.) entendo) – apesar destas serem hierarquicamente subestimadas em relação ao “falar inglês”. É exatamente esse esforço pela conquista do “domínio desse idioma” que impinge a aluna a enfrentar o seu professor – uma luta injusta, dadas as posições institucionais ocupadas por ambos naquele espaço. A forma como Lu reconstrói essa experiência de enfrentamento e embate faz emergir por intermédio de suas palavras um sentimento de bravura e coragem associados à imagem de uma mulher que, mesmo se deparando com uma série de adversidades (mencionadas em seu autorretrato identitário), não se deixou resignar, atingindo certo grau de proficiência em alguns aspectos do inglês (como a escrita e a compreensão oral) e lutando com gana para dominar aqueles saberes que ainda se mostram arredios.

Apesar do caráter *sui generis* da situação reconstruída discursivamente por Lu, certos elementos textuais e expedientes avaliativos ora observados, reemergiram em outros de sua conversa com Diego, como veremos no fragmento seguinte.

6.2.3. Fragmento 4: “eu quero me comunicar, mas é difícil”

Lu	01	eu trabalho pra duas famílias↑ que a a: filha
	02	da=da menina(.)e:la entrou na escola de=de=de::
	03	espanhol <pra poder falar comigo>(.) hoje fala
	04	melhor o espanhol do que eu
Diego	05	A=É?
Lu	06	((rindo))tem um outro também que ele foi o- eu
	07	falei assim que o-eu era difícil de pegar
	08	aprender o inglês(.)ele (bem) ele=ele=ele↑ tava
	09	estudando lá(.) se é pra mim a-se eu preciso do
	10	seu trabalho(.)se você tem que aprender inglês,
	11	eu também tenho que aprender português((rindo))
	12	(1,0)
Diego	13	hhh <u>legal</u> ↑ ((rindo))
Lu	14	>então<ele (fica)não ((rindo))precisa do meu
	15	trabalho↓ então vai trabalhar aprender
	16	também((gargalhando)) eu tenho uma porção de

Diego	17	gente lá que já fala português mais do que
	18	eu↑(0,5) mais do que eu falo inglês↑
	19	é mermo?
Lu	20	(0,5)
	21	<chego>(.)BOM DIA↑: aquela língua fechada-TUDO
	22	BEM↑((imitando sotaque americano))(.)°tudo bem°
	23	<fico feliz da vida>, porque tá aprendendo o
	24	meu idioma
Diego	25	a=é <u>claro</u> (.)é↓ mas é verdade mermo↓
Lu	26	ele não precisa do trabalho?
Diego	27	(a=é)
Lu	28	então(.) °foi o que ele falou pra mim°(.)se
	29	precisa do trabalho↓(.)e tem que se comunicar,
	30	<u>então</u> (.) se eu me esforço e <tá difícil>: ele
	31	que aprende também((rindo))(.) (só) que ele
	32	também tá-(.) a língua é muito difícil(.) eu
	33	falei, é↑ [()]
Diego	34	[é:=e: exatam]ente:
Lu	35	((rindo)) é> difícil pra caramba aprender outro
	36	idioma<↓(.)pra ele saber que °não é questão
	37	que eu não queira°(.) <u>eu quero me comunicar</u> ↑(.)
	38	mas é difícil↓(.) <u>ele também quer</u> se
	39	comunicar(.)<mas é difícil>, então ele tenta de
	40	lá e eu tento de cá.((rindo))

Diferente da configuração estruturante do fragmento 3 – que continha apenas uma narrativa, desdobrada ao longo de todo o trecho – o fragmento 4 possui um encadeamento mais complexo, apresentando uma série de micronarrativas pulverizadas, que se entrelaçam e se distanciam polifonicamente no decorrer do excerto em questão. Contudo, mesmo com essa multiplicidade fragmentária, as diversas histórias construídas ao longo do segmento orbitam ao redor de um núcleo nevrálgico que organiza todo o excerto. Esse balizamento orientador repousa sobre a experiência de Lu ao trabalhar para algumas famílias estadunidenses – portanto, falantes nativas de inglês - que assumiram uma postura interessante em sua relação com a participante: se esforçaram para aprender a língua da colaboradora, visando construir uma via de inteligibilidade discursiva alternativa à língua inglesa.

Em torno dessa medula, uma sequência de histórias imbricadas é construída, engendrando uma narrativa mestra costurada a partir desse compósito de pequenos retalhos (BAMBERG; GEORGAKOPOULOU, 2008). A primeira dessas micronarrativas emerge na linha 1, se estendendo até a linha 4. Logo em seguida (linhas 6-16), Lu erige outra história estilhada, cujos fragmentos ligam-se à teia do núcleo narrativo. Finalmente, tomando como gancho suas elucubrações e reflexões ao longo da narrativa anterior, Lu (em colaboração com Diego) erige outra história,

que se alonga desde a linha 16 até as adjacências do fim do excerto apresentado (linha 36). Apesar de ainda umbilicalmente ligada às micro-histórias que a antecedem, essa narrativa mostra uma estrutura mais desenvolvida, sendo renitentemente entrecortada por asseverações e apontamentos de ambos os interagentes, engajados em um exercício dialógico e demiúrgico complexo. Nas últimas linhas do trecho em questão, Lu empreende uma reflexão de caráter crítico acerca das três experiências ressignificadas ao longo do fragmento 4, posicionando-se politicamente de forma contundente acerca de sua relação com seus empregadores. Essa postura problematiza o imperativo social – tomado como premissa inexorável – da obrigatoriedade da aprendizagem de inglês pelo(a) imigrante residente em um país estrangeiro, mesmo quando este(a) possui alguma habilidade cobiçada, capaz de alçá-lo(-la) a uma posição socioeconômica privilegiada.

A primeira micronarrativa erigida pelos interagentes (linhas 1-4) tem como base a experiência de Lu ao prestar serviços para uma determinada família, que adotou uma postura particular acerca das dificuldades comunicativas da participante: em vez de pressioná-la para aprender inglês, os membros desse grupo familiar resolveram estabelecer uma via de comunicação ao alternativa a essa língua – no caso, estudando o idioma espanhol (e:la entrou na escola de=de=de:: espanhol <pra poder falar comigo>). Pensada à luz da taxonomia laboviana, essa narrativa emerge no bojo de duas orações orientacionais (linhas 1-3), culminando na ação complicadora que as sucede (linhas 3-4). Esta, por sua vez, tem como alicerce semântico de seu ponto de virada (MISHLER, 1986) a apresentação de uma informação que, apesar de não contradizer o restante da micro-história, fá-la enveredar – mesmo que brevemente – por um caminho ainda não aventado: a comparação avaliativa entre as respectivas proficiências em espanhol de Lu e uma de suas contratantes (hoje fala melhor o espanhol do que eu).

Encavalada à narrativa que abre o fragmento 4, uma segunda história é construída pela colaboradora desta pesquisa (linhas 6-16), esteada em sua vivência com outro de seus contratantes, que se engajou na aprendizagem da língua espanhola em nome de conseguir se comunicar eficazmente com sua funcionária: tem um outro também que ele foi o(...)tava estudando. Apesar de

ter uma constituição genética muito similar à primeira história (tanto na natureza do conteúdo experiencial quanto em sua estrutura), essa segunda narrativa tem como núcleo fundamental o prenúncio (que será desenvolvido na história que se inicia na linha 16) de um elemento de presença central na (re-/co-) construção da *perezhivanie* discursiva no fragmento 4: a tensão entre dois expedientes axiológicos, assentados na relação de Lu com a família para a qual a participante trabalha, que se desenvolvem em direções opostas. O primeiro de tais vetores avaliativos é representado pelo Julgamento negativo de estima social de (in-) capacidade (MARTIN; WHITE, 2005) erigido pela narradora acerca de sua proficiência na língua inglesa e sua dificuldade de aprendizagem nesse idioma (eu era difícil de pegar aprender o inglês). Em direta contraposição a este, Lu apresenta outro Julgamento de capacidade (porém, dessa vez, positivo), que se assenta, metonimicamente, na qualidade e no valor atribuído ao trabalho por ela ofertado para as famílias que a contratam: a-se eu preciso do seu trabalho(.)se você tem que aprender inglês, eu também tenho que aprender português. Alguns comentários acerca da inter-relação entre ambos os juízos merecem ser destacados.

Em primeiro lugar, vale ressaltar o alinhamento axiológico entre o jugo depreciativo de Lu acerca de sua proficiência em inglês no fragmento 4 e outras avaliações erigidas pela participante acerca da mesma questão, tanto no segmento interacional anterior quanto em seu perfil identitário. No trecho apresentado no parágrafo precedente, a participante traz ao lume o tema da dificuldade de sua aprendizagem da língua inglesa, renitentemente resgatado pela narradora ao se referir à sua luta em conseguir ter domínio desse idioma ou aos obstáculos levantados ao longo dessa empreitada por sua idade e pela falta de paciência dos estadunidenses. Outro ponto de coincidência entre o fragmento 4 e os demais excertos em que Lu aparece como interagente principal é a contraposição entre a avaliação depreciativa que a narradora erige contra si e outro expediente avaliativo de polaridade axiológica contrária: a alta valia profissional que a participante atribui ao seu labor.

É interessante, ainda, destacar que esse jugo elogioso, além de sua força inerente, aparece graduado (MARTIN; WHITE, 2005) pelo peso valorativo do termo precisar (eu preciso do seu trabalho), que, antes de estabelecer uma relação de apreço diferenciado pelo serviço prestado por Lu, o institui como uma

necessidade para os indivíduos apresentados na história em questão. É justamente esse Julgamento de capacidade positivo (MARTIN; WHITE, 2005), instanciado metaforicamente na Apreciação laudatória do trabalho da narradora, que sustenta o nexos de causalidade estabelecido na narrativa entre a necessidade que os contratantes da participante têm de seus serviços e o esforço dos mesmos em aprender o seu idioma (se é pra mim a-se eu preciso do seu trabalho (...))eu também tenho que aprender português).

Em última instância, através da sofisticada filigrana axiológica em sua história, Lu problematiza um pressuposto quase elevado à condição de brocardo no senso comum: a ideia de que cabe ao estrangeiro o ônus de aprender a língua do nativo com o qual o primeiro se comunica, independente de que tipo de relação social se estabeleça entre ambos. Assim, em vez de se imbuir discursivamente do papel da imigrante que tem dificuldade em aprender o idioma do país onde reside, Lu se constrói como uma funcionária, falante de uma língua diferente da de seus contratantes, cujos serviços representam uma necessidade irrecorrível para aqueles que os solicitam, razão pela qual se legitima o esforço empreendido por tais indivíduos com vistas a estabelecer um canal comunicativo paralelo ao inglês com a participante.

Em grande medida, esse edifício retórico-reflexivo levantado pela interagente parece encontrar repercussão efusiva e alegre em Diego: hhh legal† ((rindo)). Nessa direção, além da escolha lexicogramatical do termo *legal* - que estabelece uma relação de suporte de Diego para as colocações de Lu -, a forma como o interagente pronuncia tal enunciado, em meio a gargalhadas e com um desenho prosódico corroborativo e acolhedor, gradua com intensidade a avaliação positiva do participante. Além da natural empatia de Diego em relação às colocações de sua interlocutora, a postura do participante pode ser associada – ainda que de forma relativa, indireta e não-determinista – às especificidades interacionais que constroem a situação de entrevista de pesquisa, contexto social de prática discursiva no seio do qual esses dados foram gerados. Entendendo que um dos objetivos centrais desse modelo de evento interacional reside no fomento de oportunidades de construção dialógica de significados discursivos, a adoção de uma posição interacional reverberante, harmônica e afiliativa por parte de Diego justifica-se como um mecanismo de promoção (não necessariamente eficaz) da presente empreitada reflexiva. No fim das contas, o endosso sorridentemente

apresentado por Diego às elucubrações de sua interlocutora abre o caminho para que a mesma, no turno seguinte, reafirme a mesma argumentação (precisa do meu trabalho↓ então vai trabalhar aprender também) e, a partir da linha 16, engaje-se na tessitura da terceira narrativa do fragmento 4, na qual esse jogo axiológico sutil e intrincado se desenvolve ainda mais.

Após reconstruir, nas duas narrativas que abrem o fragmento 4, sua experiência com dois indivíduos que buscaram aprender sua língua (português ou espanhol), Lu substitui esses casos isolados pela composição de um quadro narrativo mais amplo e generalizado, que dá início à terceira história desse segmento interacional: eu tenho uma porção de gente lá que já fala português mais do eu↑(0,5) mais do que eu falo inglês↑. No que tange à estrutura da terceira narrativa a emergir no fragmento 4, apesar desta possuir uma organização mais complexa – entremeada por digressões, apontamentos críticos e intervenções – sua inconformidade ao cânone estruturalista se mostra análoga às histórias que a precederam. Como um breve pródromo, Lu introduz algumas asseverações orientacionais (linhas 16-19) que conduzem e localizam contextualmente seu interlocutor até o ponto de relevo da história; a ação complicadora erigida nas linhas 21-22: <chego>(.)BOM DIA↑: aquela língua fechada-TUDO BEM↑((imitando sotaque americano.

Após esse expediente de agravamento complicador, a narrativa se pulveriza em diferentes vetores, formando camadas sobrepostas e concertando uma polifonia de construtos orientacionais, reflexões, digressões e asseverações críticas caóticas, apesar de articuladas ao mesmo tema. Nas linhas 23 e 24, Lu tece um comentário avaliativo assentado lexicogramaticalmente no eixo atitudinal do Afeto (MARTIN; WHITE, 2005) acerca do esforço empreendido por seus contratantes em aprender sua língua nativa: <fico feliz da vida>, porque tá aprendendo o meu idioma. Nesse sentido, a narradora articula a sua vivência avaliada discursivamente de forma positiva ao fato de seus empregadores buscarem aprender a sua língua materna.

Todavia, antes de um rompante de patriotismo ou saudosismo de sua terra natal, a arquitetura da narrativa de Lu sugere que a experiência de felicidade reconstruída tem sua raiz em um sentimento de satisfação perante a empreitada de seus empregadores em aprender o seu idioma - esforço esse que, em última

instância, corrobora a autoavaliação laudatória feita pela participante acerca do valor de seu trabalho. Evidências textualmente materializadas de tal interpretação encontram-se espalhadas ao longo de todo o fragmento 4, sendo significativas, dentre elas, os dois turnos interacionais seguintes à inserção avaliativa da participante: o comentário corroborativo de Diego (a=é claro (.)é↓ mas é verdade mermo↓) e a pergunta retórica da narradora (ele não precisa do trabalho?).

Neste momento da análise, julgo importante chamar a atenção do(a) leitor(a) que até aqui me acompanha para um ponto que, no decorrer do longo e esmerado trabalho analítico, despertou a minha curiosidade: uma aparente contradição entre a forma como Lu reconstrói em sua narrativa no fragmento 4 a postura de seus contratantes em relação às suas dificuldades com a língua inglesa e a maneira como a participante, genericamente, se referiu ao comportamento pouco solícito e empático dos estadunidenses em seu perfil identitário.

Naturalmente, não haveria nenhum impedimento ou incoerência em Lu erigir avaliações diferentes a partir de experiências, à luz do olhar de um terceiro, análogas – inclusive, tal situação se mostraria convergente com a concepção fluida e transeunte do processo de *perezhivanie* discursiva defendida neste trabalho. Contudo, dada a centralidade dessa questão diante da esfinge que investigo na presente pesquisa, considere proveitoso contatar novamente a construtora dessas histórias com o intuito de indagá-la acerca do aparente desencontro observado. Em um diálogo construído via *WhatsApp* (Quadro 1), Lu esclarece a suposta contradição, introduzindo uma informação que havia passado despercebida ao longo da minha análise: o fato de que as situações referidas em seu autorretrato e ao longo da narrativa aqui esmiuçada, na realidade, encontram-se separadas historicamente. Assim, não se trata de uma dupla interpretação da participante acerca da mesma experiência (a relação dos estadunidenses com a não proficiência de Lu em inglês), mas sim de duas interpretações distintas de duas vivências separadas temporalmente – sendo um elo temático o único laço que as aproxima.

Quadro 1 – Esclarecimento por *WhatsApp*® 1

DIEGO, às 21:39, 1m:43s de áudio, 07.12.2017 – “FALA AÍ, mamusca!... beleza?... como=é que você tá?... muito let=it go por aí? então... to aqui analisando aquele texto que você me mandou e eu encontrei um negócio aqui que eu achei legal e queria te perguntar... então...no texto que você mandou pra mim... você fala em alguns momentos sobre as dificuldades que você passava aí nos Estados Unidos:... que as pessoas não tinham muita paciência e tal e que você

não tinha ninguém pra te ajudar... e:: eu tava meio que comparando essa parte com aquela conversa que a gente teve no ano passado cê lembra? e lá tinha uma hora que você ressaltava justamente como em algumas situações alguns dos seus conhecidos aí... algumas pessoas pra quem tu trabalhava se esforçavam pra:: te ajudar e até chegaram a aprender português... então:: foi isso que eu achei interessante... esses dois momentos sabe? Será que você pode falar um pouco pra me ajudar a entender? Se isso foi mais impressão minha mesmo... essa diferença de postura ou se você realmente percebe isso também? Vou te mandar as partes aqui também... pra ficar mais fácil de você se lembrar, tá bom? BEIJOS mãe!

LU, às 21:44, 1m:32s de áudio, 07.12.2017 – “OI MEU FILHO... tá tudo bem aqui e você aí? olha...não lembro direito dessa conversa... mas pelo pedaço que você colocou aqui... acho que eram coisas diferentes... aquilo que eu disse no texto que eu te mandei tem a ver com quando eu... (tosse) cheguei aqui nos Estados Unidos... eu... realmente sofri muito (tosse) nesse começo... era difícil conseguir emprego por causa da língua... e como eu não tenho muito pavio pra aguentar eu cabava saindo do trabalho... foi:::só (tosse) depois de um tempo que eu comecei a montar meu próprio *schedule* com clientes melhores... e foi aí que apareceu aquela família que eu falei... que aprendeu português... foi uma dessas (tosse) o pessoal que eu encontrei no salão⁵⁷ e eles foram muito legais comigo mesmo...mesmo hoje eles ainda se aperriam tudo pra falar português comigo (risos)

Antes de seguir com a análise do fragmento 4, considero importante levantar uma questão que, dada a sua importância para os objetivos da presente pesquisa, parece merecer um desenvolvimento mais esmerado. Refiro-me a uma aparente contradição observada entre o renitente Julgamento de estima social de incapacidade erigido por Lu ao longo do fragmento 4 (e também dos segmentos interacionais que o antecedem) e seu domínio proficiente de determinadas construções em inglês, o qual, em determinados momentos da fala de Lu, parece suficientemente desenvolvido para sustentar a sua vida nos EUA. Um exemplo significativo dessa fissura encontra-se na materialidade concreta de seu texto – recheado com palavras sofisticadas da língua inglesa (como o termo *schedule*, utilizado pela participante em sua mensagem de *WhatsApp*).

Mais uma vez, parece subjazer a tal tensão axiológica uma concepção idealizada (também observada nos fragmentos construídos por Eliane) de falante proficiente de inglês: como um sujeito que goza de um nível análogo de fluência em todas as línguas que este(a) eventualmente necessita aprender ao longo de sua vida. Se por um lado, almejar alcançar um nível de excelência em uma língua não

⁵⁷ Abreviação de Salão do Reino das Testemunhas de Jeová, templo devotado aos encontros litúrgicos e celebrações religiosas dos (das) Testemunhas de Jeová, religião da qual Lu é seguidora e praticante.

necessariamente representa algo pernicioso, quando tal busca é impingida não por um desejo pessoal de alcançar tal estatuto, mas sim pela imposição de um padrão socialmente construído e desencaixado dos interesses pragmáticos do(a) aprendiz(a), muitas vezes, o sofrimento e a abdicação provenientes de tal empreitada não recompensam o domínio linguístico adquirido.

Obviamente, não disponho de meios nem de legitimidade para determinar se tal é a situação de Lu nem, caso realmente fosse, se a conduta reportada nos fragmentos transcritos é acertada ou não. Apenas acho interessante levantar essa questão como uma proposta de reflexão para o(a) eventual leitor(a) deste trabalho, dada a recorrência (bastante significativa) de julgamentos depreciativos de incapacidade ao longo de todos os fragmentos até agora analisados. Tal renitência aventa a possibilidade de, com base na reflexão proposta pela psicologia discursiva (WETHERELL, 1998), pensar na existência de um modelo de falante ideal de inglês (ou de qualquer outra língua estrangeira) relativamente mineralizado e convencionado no repertório comum de grande parte dos brasileiros(as) como um padrão a ser alcançado. Conforme aponta a autora, esses modelos calcificados no repertório cultural compartilhado em um dado circuito social tendem a ser instituídos como balizamentos ideológicos à luz dos quais nós tendemos a interpretar, avaliar e construir significados acerca de nossas experiências. Felizmente, na maioria dos casos, não existe apenas um modelo disponível em um dado mercado simbólico social (BOURDIEU, 2007), o que permite que, dada a possibilidade de a utilização de um dado construto simbólico como régua ter efeitos deletérios, outros possam ser instituídos. Nesse sentido, a implementação desse novo balizamento ideológico levaria (ao menos, em tese) ao estabelecimento de critérios distintos e, corolariamente, à construção de novas avaliações e significados. Por ora, mantenho essa reflexão em aberto para seguir adiante com a análise. Porém, tal questão será retomada mais adiante nesta dissertação.

Retornando à terceira narrativa edificada discursivamente no fragmento 4, o endosso de Diego às colocações avaliativamente saturadas de Lu instituem uma plataforma retórica sobre a qual a narradora dá prosseguimento à construção de sua história a partir da linha 28. No entanto, a sequência demiúrgica que rege a narrativa desse momento em diante configura-se não como um encadeamento temporal de experiências e eventos ocorridos ou imaginados – conforme preconizaria o cânone laboviano –, mas como um exercício reflexivo assentado em dois acontecimentos

entrelaçados, que são rememorados narrativamente: o comentário de um dos solicitantes do trabalho de Lu acerca da dificuldade de aprender um segundo idioma e a posterior corroboração de ambos os participantes (linhas 28-32 e 32-36, respectivamente).

Essa reflexão acerca da dificuldade inerente à aprendizagem de uma segunda língua, capitaneada por Lu e chancelada por seu interlocutor, representa um dos pontos axiológicos de relevo no segmento sob análise. Contudo, é impossível pensar esse esforço reflexivo fora da colcha de enunciados aos quais tal elucubração está articulada. Acerca deste, a *Apreciação* (MARTIN; WHITE, 2005) erguida discursivamente pela participante, caracterizando a busca pelo “domínio do inglês” como um processo árduo e tortuoso, encontra-se imbricada visceralmente ao mote axiológico que entrecorta todo o fragmento 4: a tensão entre a dificuldade da narradora em seu desenvolvimento comunicativo no inglês e o jugo elogioso que a mesma direciona à sua imagem profissional, que tornaria legítimo o esforço empreendido por seus empregadores em busca de estabelecer canais dialógicos alternativos à língua inglesa. Esse enroscio ideológico-axiológico (BAKHTIN, 2003) entre diferentes concepções e avaliações emaranhadas se evidencia nas colocações de Lu (se eu me esforço e <tá difícil>: ele que aprende também((rindo)) (.) (só) que ele também tá-(.) a língua é muito difícil) que contam, mais uma vez, com o aceno de concordância de Diego (é:=e: exatamente:).

No turno seguinte de Lu, essa *Apreciação* acerca da dificuldade que envolve a empresa da aprendizagem de uma segunda língua ainda é reafirmada através de uma forte gradação lexicogramaticalmente materializada no emprego do caracterizante *pra caramba* (é> difícil pra caramba aprender outro idioma). Olhando de forma mais holística, esse enunciado, em grande medida, sintetiza o posicionamento de Lu em relação ao percurso, por ela subjetivamente experienciado – e todos os aspectos que tangenciam tal empreendimento – de aprender uma segunda língua. Assim, tanto a sua breve narrativa sobre os obstáculos deparados em sua chegada aos EUA (tecida em seu perfil identitário) quanto a reconstrução experiencial da situação vivida pela participante em sua expulsão festiva (fragmento 3) têm como alicerce subjacente a avaliação subjetiva da participante acerca da dificuldade dessa língua, que, por questões práticas, Lu se

vê pressionada a aprender, apesar de considerar legítimo que tal agrura também tenha de ser experimentada por aqueles que gozam de seus serviços profissionais.

Não obstante a importância da dinâmica inter-relacional de enunciados que se institui na conversa entre os participantes, é fundamental lembrar que tais discursos são produzidos por indivíduos detentores de uma história (em comum) que antecede e, dialeticamente, se materializa na interação aqui analisada. Assim, torna-se imperativo pensar o tecido textual concretizado no fragmento 4 à luz do compósito de relações e interseções biográficas que matizam o presente encontro entre Diego e Lu. Em primeiro lugar, vale ressaltar que são de conhecimento daquele as dificuldades e as barreiras enfrentadas por sua interlocutora em sua caminhada como aprendiz de língua inglesa – sendo esta, inclusive, uma das razões que o impingiram a convidar sua mãe para participar desta investigação. Contudo – e este ponto me parece bastante significativo –, ao longo dos três excertos coconstruídos pela participante nesta pesquisa, suas experiências de sofrimento e adversidade em sua relação com o inglês emergem em contraposição a outras avaliações e vivências de teor avaliativo inverso. Assim, em seu autorretrato discursivo, a colaboradora contrabalança seus percalços vividos enquanto imigrante recém-chegada aos EUA a uma postura esperançosa e ativa, materializada discursivamente em uma apologia ideológica ao otimismo (mas na vida a gente vai se virando com tudo e nos trancos e barrancos eu vou seguindo aqui mesmo com dificuldade sem abaixar a cabeça pra ninguém).

Da mesma forma, no fragmento 3, Lu articula o seu Julgamento de estima social de (in-)capacidade (MARTIN; WHITE, 2005) acerca de sua proficiência na língua inglesa a dois elementos axiológicos apreciativos: sua obstinação para persistir em sua empresa de “dominar o inglês” (>já que eu num tava dominando o inglês< eu não queria mudar de classe) e sua avaliação elogiosa de seu saber em outras habilidades comunicativas desse idioma, como a escrita e a compreensão oral (SEI escrever(.) entendo). Tamanha gana demonstrada pela aprendiz em sua narrativa a leva a engajar-se em um confronto com seu próprio professor com vistas a continuar no espaço entendido pela aluna como aquele que lhe dará os subsídios para concretizar tal intento (um sei falar(.) não vô(.) não fui(0,5) >aí quando foi no final do mês <me expulsaram da classe).

Em última instância, o encaminhamento axiologicamente dialético que Lu confere à costura discursiva de suas experiências – esteando o peso potencialmente depreciativo de seus Julgamentos sobre sua proficiência em inglês com outros expedientes avaliativos, porém, de natureza positiva -, sugere um esforço de mitigação e atenuação da força negativa embrenhada nos sulcos de tais avaliações. Esse movimento discursivo, em grande medida, embarga a pintura de uma imagem identitária demasiadamente incapacitante e negativa da narradora - que, por alguma razão não-especulada, parece não interessar à mesma -, compondo, assim, um quadro valorativamente mais equilibrado em que jugos de inclinações axiológicas distintas se intercalam.

Na parte derradeira da história (linhas 36-40), Lu se distancia de seu labor demiúrgico e se engaja em um mergulho reflexivo nas águas das questões levantadas ao longo de sua narrativa. Esse itinerário crítico, que marca a conclusão do segmento em questão, assenta-se sobre a percepção de Lu de que a sua dificuldade em aprender inglês como segunda língua é, analogamente, vivenciada por seus contratantes ao se imbuírem na aprendizagem de português/espanhol como língua estrangeira. Assim, uma articulação avaliativa com forte carga afetiva é suturada. Tomando a sua reflexão acerca da dificuldade de aprender inglês e a necessidade de seus contratantes se engajarem conjuntamente nessa empresa como base, a participante materializa discursivamente o seu desejo de falar inglês (° não é questão que eu não queira°°(.)eu quero me comunicar↑(.)), contrapondo a sua impossibilidade de, até o presente momento, desenvolver proficiência nesse idioma à dificuldade inerente ao próprio processo em que a mesma está engajada: *mas é difícil*↓(.).

Como evidência corroboradora de sua argumentação, a narradora estabelece uma comparação com a dificuldade encontrada por seu empregador, mostrando que o enfrentamento de tais percalços não é uma exclusividade de sua caminhada como aprendiz de uma segunda língua: ele também quer se comunicar(.)<mas é difícil>. Além da riqueza do amalgamento discursivo erigido por Lu, chama a atenção a suntuosidade afetiva e axiológica encontrada nas dobradiças dessa articulação. Nessa linha, as colocações de Lu nas linhas finais do excerto parecem significar de forma sintetizada a tensão avaliativa sobre a qual se funda tanto o processo de reconstrução experiencial aqui analisado quanto aqueles observados nos segmentos anteriores: por um lado, a dificuldade patente ao desafio com o qual

Lu se depara e a vontade da participante de superá-lo apesar de sua dificuldade intrínseca.

Assim, o trecho final do fragmento 4 compõe um quadro sintético da *perezhivanie* discursiva fabricada nesse percurso interacional, o qual se constitui sobre uma dinâmica dialética. Por um lado, em seu trabalho de reconstrução experiencial, Lu (na companhia de seu interlocutor) materializa discursivamente todo o sofrimento e o ardor subjetivamente vividos em sua empresa de aprendizagem de uma segunda língua – tanto enquanto aluna que vive tal situação quanto como expectadora de outrem passando pelo mesmo percurso. Por outro lado, os desafios encontrados não são edificados como barreiras intransponíveis, estando a vontade de vencer tais obstáculos presente na mesma medida que o reconhecimento da existência de tais dificuldades. É justamente essa gana de atingir seus objetivos, somada à consciência de que tal caminhada extenuante não deve ser trilhada solitariamente pela participante, mas sim ao lado daqueles que gozam do seu (altamente apreciado) trabalho, que galvaniza todo o esforço demiúrgico retratado no fragmento 4, em especial, em suas linhas conclusivas: então ele tenta de lá e eu tento de cá. ((rindo)).

Contudo, a *perezhivanie* discursiva construída pelos interagentes ao longo do fragmento 4 ainda guarda em seu solo acidentado outros momentos de relevo afetivo. Conforme já sublinhado, o resultado do enrosco dialético de avaliações entrecruzadas em forma de filigrana é o estabelecimento, pela força artificiosa do discurso, de uma postura crítica – e, em um certo sentido, de resistência – da narradora em sua relação com seus empregadores, horizontalizando uma trama social que, na maioria dos casos, tende a se inclinar contra o(a) trabalhador (a) que arrenda seus serviços. Esse posicionamento de Lu, engendrado em diferentes instancias ao longo do excerto em questão (linhas 14-15, 30-32 e 39-40, por exemplo), constrói discursivamente um sentimento de orgulho e altivez, que tem como firmamento a apreciação altamente graduada – que, metonimicamente, se converte em um julgamento de estima social de capacidade (MARTIN; WHITE, 2005) – acerca da valia dos serviços profissionais da colaboradora.

Todavia, corroborando mais uma vez a natureza complexa e (em muitos sentidos) contraditória da prática discursiva, o sentimento de altivez erigido por Lu em sua relação com os seus contratantes – entremeada pela busca de um caminho de inteligibilidade com os mesmos – dialoga dialeticamente com outro afeto

também construído pela narradora: a felicidade diante do esforço de seus empregadores em aprender sua língua (português ou espanhol) para se comunicar com ela: <fico feliz da vida>, porque tá aprendendo o meu idioma. Nesse sentido, ambos os construtos axiológico-afetivos têm o seu arrimo fundamental no mesmo elemento: a percepção de Lu do esforço de seus empregadores para aprenderem o seu idioma. Tal percepção, por um lado, permite à aprendiz reviver uma experiência feliz – uma vez que sustenta e reafirma a apreciação laudatória que a narradora constrói de seu trabalho -, enquanto, por outro lado, lhe oferta os insumos que culminam no orgulho discursivamente produzido pela participante, que tem sua base justamente na constatação, apresentada em sua narrativa, de que os seus empregadores estadunidenses comungam da mesma avaliação positiva que a brasileira tem de seu desempenho profissional.

Findada a análise do fragmento 4, podemos olhar retrospectivamente para este e os demais excertos tecidos por Lu no presente capítulo e assinalar um elemento que atravessa e fundamenta a *perezhivanie* discursiva da participante nos três segmentos interacionais aqui esmiuçados: a tensão acirrada entre o desejo de aprender a falar inglês e o sofrimento diante dos obstáculos que a afastam da realização de tal objetivo. Versões sintéticas desse quadro dialético agonístico são desenhadas nos três excertos analisados: eu vou seguindo aqui mesmo com dificuldade sem abaixar a cabeça pra ninguém (autorretrato discursivo de Lu), eu queria dominar o inglês↑ (.) como é que eu vou: (.) SEI escrever (.) entendo (.) mas falar::: (.) é o mais difícil↓ (fragmento 3) e eu quero me comunicar mas é difícil↓ (fragmento 4).

Contudo, em última instância, a narradora, em seus momentos de reconstrução experiencial, não parece ter se abalado com as arduidades do caminho a ser percorrido ao longo de sua empreitada como aprendiz de inglês. Seja através da obstinação erigida nas palavras finais de seu perfil identitário, das risadas e gargalhadas nas quais Lu embala sua narrativa no fragmento 3 ou por meio do sentimento de felicidade construído diante das tentativas de seus empregadores de estabelecerem sendas de comunicação alternativas ao inglês no fragmento 4; as palavras de Lu trazidas ao lume nesta pesquisa estão impregnadas de um conhecimento singular, recheado com o sabor agri-doce da vida. Talvez, a lição mais importante que a participante nos deixa seja a seguinte: nada impede que luta, dor, adversidade, gana, orgulho e sofrimento sejam, ainda que apenas nos momentos

artificiosos da trabalho de tessitura narrativa, ressignificados à luz de uma atmosfera de felicidade discursivamente fabricada.

Após a trajetória desta investigação se entrecruzar com as histórias de Eliane e Lu, há ainda uma terceira interseção a ser formada, dessa vez, com as experiências e vivências de Dalva.

6.3. Dalva

Mantendo a organização apresentada nos subcapítulos anteriores, tomo como ponto de partida deste percurso o perfil identitário produzido por Dalva. A participante optou por enviar o seu escrito via e-mail (o mesmo se encontra no anexo 3). Assim como nos perfis anteriores, o texto foi mantido em sua forma original, recebendo apenas pequenas alterações tipográficas com vistas a homogenizá-lo em relação ao resto da dissertação. Passo agora à análise.

6.3.1. Dalva: um autorretrato em perspectiva

01	Meu nome é Dalva, tenho 28 anos e sou formada em
02	Letras (Português/Literatura) pela Faculdade de Formação
03	de Professores da UERJ. Iniciei minha prática docente
04	atuando na área da Educação Especial, experiência que foi
05	de extrema importância por ensinar a ter um olhar
06	diferenciado tanto para o ensino quanto para os alunos e
07	suas particularidades.
08	No que tange minha relação com a Língua Inglesa,
09	sempre fui muito dedicada enquanto discente e alcançava
10	ótimas notas, entendia as regras gramaticais e o
11	inesquecível <i>Verb to be</i> , porém sempre tive um bloqueio
12	com a disciplina por sentir um enorme desconforto todas
13	as vezes que tentava pronunciar as palavras em inglês. O
14	período escolar passou, no entanto a resistência e a falta
15	de interesse continuam como consequência do incômodo com
16	as pronúncias.

Condizente com a proposta apresentada, Dalva estrutura o seu texto em dois momentos, tendo o primeiro como foco a apresentação de acontecimentos e informações pessoais tidas pela participante como relevantes para a construção da sua identidade no texto em questão. Na segunda parte do escrito, a autora aponta como norte a sua relação com o inglês, marcada por uma tensão fundamental: o desempenho escolar satisfatório de Dalva nessa matéria e a dificuldade em

transformar tal domínio da gramática da língua inglesa em uma performance comunicativa proficiente.

O texto de Dalva se inicia com a exposição de uma série de dados pessoais concernentes à camada mais burocrática de sua identidade: seu nome, sua idade e sua formação acadêmica (linhas 1-3). Após essa breve introdução biográfica, a autora dedica algumas linhas a reconstruir uma experiência tomada como marcante em sua trajetória docente: seu período de atuação no campo da Educação Especial (linhas 3-7). Tal vivência é valorada positivamente pelo emprego do termo *hiperbólico extrema importância* (linha 5) (MARTIN; WHITE, 2005). Tamanha gradação é justificada logo em seguida: por ensinar a ter um olhar diferenciado tanto para os alunos quanto para suas particularidades (linhas 5-7). Por meio de tal colocação, a participante atribui ao seu trabalho como professora/mediadora em Educação Especial o desenvolvimento de uma visão pedagógica mais afetivamente balizada, que confere centralidade aos traços humanos e idiossincráticos dos sujeitos em detrimento de um racionalismo homogeneizante.

No segundo parágrafo, Dalva reconstrói a sua relação com a língua inglesa em seu período escolar, assentando-a sobre uma contradição fundamental: o sucesso em sua aprendizagem formal de inglês, simbolizado pelas boas notas conquistadas e pelo entendimento das regras gramaticais (linhas 9-10), e o seu desconforto e sofrimento diante da possibilidade de se ver exortada a expor-se oralmente perante seus colegas nessa língua. Tal tensão é instanciada por uma série de expedientes avaliativos (MARTIN; WHITE, 2005) empregados pela participante no trecho em destaque: o uso dos termos *sempre e muito* (linha 9) para graduar a apreciação positiva acerca da dedicação da aluna em sua rotina nas aulas de inglês (MARTIN; WHITE, 2005) e o adjetivo hiperbólico *ótima* como caracterizante apreciativo da excelência de sua performance escolar (MARTIN; WHITE, 2005). Além disso, a autora ainda lança mão do termo *inesquecível* como categorizante apreciativo de sua experiência com o *verb to be* (linha 11), ironizando a forma repetitiva como esse conteúdo gramatical é costumeiramente abordado nas salas de aula de língua inglesa.

Contudo, o sucesso de Dalva no âmbito gramatical e conteudístico da aprendizagem de inglês se contrapõe ao medo e às agruras que envolvem a possibilidade da aluna se ver na situação de ter que pronunciar palavras nessa língua

diante de seus colegas. O ponto de transição entre esses dois momentos é marcado textualmente pela presença do conectivo *porém* (linha 11), evidenciando a oposição vigente entre a avaliação positiva de Dalva acerca de seu conhecimento gramatical do inglês e a sua ansiedade concernente à sua performance oral nesse idioma (linhas 9-13). Nesse sentido, as escolhas gramaticais da participante ao longo do texto instanciam esse sentimento de incômodo vivido diante da iminência de uma situação de exposição oral em inglês: *bloqueio* (linha 11) e *desconforto* (linha 12) – palavras pertencentes ao eixo atitudinal do Afeto (MARTIN; WHITE, 2005), que constroem discursivamente sensações e experiências negativamente valoradas. No caso do último termo, este ainda é graduado avaliativamente pelo intensificador *enorme* (linha 12), conferindo maior abrangência e profundidade ao sentimento experienciado.

No momento seguinte, Dalva constrói uma articulação temporal narrativa (RICOEUR, 1988) entre o seu compósito contraditório de experiências vividas em meio ao inglês em seu período escolar à sua resistência hodierna a essa língua, instituindo um nexos de causalidade entre ambas as contingências: o período escolar passou, no entanto a falta de interesse e a resistência continuam como consequência do incômodo com as pronúncias (linhas 13-16). Mais uma vez, parece importante destacar as escolhas lexicogramaticais realizadas pela autora. Partindo justamente da correlação causal mencionada, podemos perceber um entrelaçamento dos termos empregados por Dalva para caracterizar a sua atual relação afetiva com o inglês (*falta de interesse* [linha 14-15] e *resistência* [linha 14]) e as expressões através das quais a participante se refere às suas vivências com essa língua: *bloqueio* (linha 11), *desconforto* (linha 12) e *incômodo* (linha 15). Em última instância, esse enlace de sentidos entre os dois grupos de itens lexicais iluminados é justamente a amálgama discursiva que sustenta o encadeamento consequencial entre as experiências passadas de Dalva com a língua inglesa e sua atual resistência ao idioma. É sobre essa aliança discursivamente forjada entre o medo do passado e o bloqueio do presente que a participante edifica a sua *perezhivanie* discursiva, materializando em texto esse compósito complexo e anti-cronológico (RICOEUR, 1988) de diferentes experiências entrelaçadas em uma unidade pela força demiúrgica do processo de significação.

Apesar da brevidade de seu texto, este parece sintetizar muito bem o entendimento de Dalva acerca de sua trajetória de aprendizagem de inglês: um percurso escolar, no aspecto meramente curricular, bem sucedido, porém, marcado pela ansiedade e a insegurança perante a possibilidade de transposição desses conhecimentos supostamente tão maciçamente construídos nas aulas de gramática para uma proficiência oral satisfatória (linhas 9-13). Em seguida, Dalva articula essa miríade ambivalente de vivências e sentimentos de seu passado com a sua relação presente com o inglês, deixando claro que, a despeito de seu sucesso escolar na disciplina de língua inglesa – materializado em ótimas notas (linha 11) –, somente as experiências afetivas (no caso da participante, experiências avaliadas de forma negativa) marcaram significativamente a sua vida. Tais marcas (ou, talvez, cicatrizes) são instanciadas no escrito da Dalva através da falta de interesse (linha 14-15) e do incômodo (linha 15) perante a língua inglesa – respostas afetivas características de alguém que tenta se afastar de algo que algum dia lhe fez mal.

Findada a análise do perfil identitário produzido por Dalva, lanço meu olhar sobre o fragmento interacional gerado na minha conversa com a participante, o qual apresento abaixo⁵⁸

6.3.2. Fragmento 5: “eu carrego isso pro resto da vida”

Diego	01	() porque você tem tanto <receio> assim
	02	com o:: inglês↑.
	03	(4,0)
Dalva	04	°(é de longa datahh)°
Diego	05	que?
Dalva	06	é de longa data
Diego	07	como assim de longa data↑?
Dalva	08	eu sempre tive bloqueio com o inglês, desde a
	09	escola.(0,5) Eu ia bem no inglês (1,0) mas eu
	10	nunca soubehh inglêshh dehh <u>verdade</u> hh
	11	(2,0)
Diego	12	n::ão sei o que cê quer dizer.↓
	13	(4,0)
Dalva	14	<u>tipo</u> ↑-eu tirava notas boas em inglês, mas eu
	15	nunca soube inglês
	16	(1,0)
Diego	17	°o que que é saber inglês?°
	18	(2,0)
Dalva	19	saber falar inglê:s-entender inglês
	20	(0,5)

⁵⁸ Assim como nos segmentos anteriores, construo meu discurso analítico acerca da minha participação nesta interação em terceira pessoa.

Diego	21	é, <mas é porque na escola você> não tem
	22	aula(.) <u>pra</u> isso, né?(cê) <u>falava</u> inglês na
	23	escola? (.)>Tinha que falar alguma coisa< em
	24	inglês?
Dalva	25	só apresentei um seminário uma vez lendo,mal.
	26	(2,0)
Diego	27	a é↑, como-é que foi?
Dalva	28	.hh °um desastre° (0,5) e-a professora(.)
	29	não(.) Tá indo bem↑hh (.)tá bom professora.
	30	> <u>nossa</u> <↑ <Foi muito ruim>
Diego	31	era seminário de que?
Dalva	32	>sobre o que<?
Diego	33	é (.) <me conta>.
	34	(1,0)
Dalva	35	eu acho foi (d=um) >não sei se foi na época do
	36	halloween<(.) que a gente teve que apresentar
	37	alguma coisa (.) falar da:: festa↓(.) alguma
	38	coisa assim, isso foi no sexto ano (0,5) hh
	39	eu carrego isso °pro resto da vida°↓ ((rindo))
Diego	40	faz tempo né? Sexto ano faz tempo
Dalva	41	faz:
	42	(3,0)
Diego	43	((limpando a garganta)) °ai você°-
Dalva	44	°dezesseis anos°
Diego	45	tinha= <u>quanto</u> ?
	46	(1,5)
Dalva	47	faz dezesseis anos
Diego	48	AH TÁ! Pra mim cê=tava () porra. DEZESSEIS
	49	ANOS no sexto ano↓ (3,0) e aí mas você
	50	apresentou sozinha ou °apresentou com mais
	51	alguém°?
Dalva	52	em grupo↑ (0,5) mesmo [assim↑] ((rindo))
Diego	53	[em grupo↑?]
Dalva	54	((sinal afirmativo com a cabeça))
Diego	55	ah,mas você deu pra dar uma tranquilizada
	56	maior não↑?
	57	(4,0)
Dalva	58	n::ão↓(0,5)°porque eu tive que° falar do mermo
	59	jeito↓
	60	(1,0)
Diego	61	ah=é↑(1,5) mas cê acha que cê falou bem?
Dalva	62	<u>não</u> ↑(2,0)((rindo)) eu li do jeito que eu
	63	tava:- eu falei do jeito que eu estava lendo
	64	hh ((rindo))(.).bom (.)imagina↓(1,0) esse uuu::
	65	((som com a língua enrolada e fazendo careta))
	66	>todo que cê faz quando tá falando inglês↓<(.)
	67	não teve nada disso
	68	(1,0)
Diego	69	a=é↑
Dalva	70	°urrrum°. ((acenando com a cabeça))
	71	(1,0)
Diego	72	a:: isso=é uma maldade(.) <cê botar a pessoa
	73	pra> <u>ler</u> <(.)um troço na frente de todo mundo
	74	que=ela num tem::-(.). que=ela mesma sabe que
	75	ela não tem muita >condição↓::<(.) <de

	76	fazer>por que uma coisa é tipo:(.) u: <você
	77	vai dar uma aula>, você °tá aí na intenção°::
	78	<(sua intenção)> é ensinar↑(.) pra pessoa(.)
	79	a=ela falar uma língua.(1,0)que seria-<é uma
	80	coisa parecida>por exemplo(.) com você
	81	ensinar-<que cê> tá ensinando pra pessoa não é
	82	uma:: <uma questão teórica>, tá ensinando pra
	83	ela uma >habilidade<.
Dalva	84	°arram°
Diego	85	é=a mesma coisa, por exemplo(.) que você tá
	86	ensinando: o cara a tocar <u>guitarra</u> (0,5) e
	87	você, com o primeiro mês de aula, CÊ TACA O
	88	CARA NUM PALCO pra fazer um espetáculo pra cem
	89	mil pessoas (1,0) tipo(.) claro que: isso vai
	90	gerar um certo tipo de trauma↓
	91	(2,0)
Dalva	92	°urrrum° é::eu nun tive aula de inglês (antes
	93	do:) <da quinta série↓>.
	94	(1,0)
Diego	95	é tipo::(.) assim↓(.) se a pessoa, por
	96	exemplo(.) se a professora passasse alguma
	97	atividade que fosse >pra ler uma linha↑::<
	98	(.)assim(.) >pra já ir <u>acostumando</u> :<, sabe
	99	<no [quarto bimestre↑]>
Dalva	100	[>não<, ela pediu pros] alunos-(.)
	101	assim↑(0,5) sempre tinha aquele curso(.) a↑ lê
	102	o texto::(.) quem quer ler↑?(.) eu nunca
	103	queria ler em inglês↑((rindo))(.) eu lia em
	104	todas as aulas, >menos em inglês< (1,0)e=eram
	105	cinquenta alunos, néhh↑
	106	(2,0)
Diego	107	>aí chegou sua hora de::< (.) <ir na frente de
	108	todo mundo>?
Dalva	109	°é° (2,0) e:::-eu:::-e tinha=<um garoto na minha
	110	sala que °ele falava que parecia que ele
	111	falava com um ovo na boca e isso me irritava°
	112	<u>muito</u> :↓> aí eu odiava apresentar quando ele
	113	que tava na sala.
	114	(2,0)
Diego	115	e: <ele tava no dia=em que você apresentou?>
Dalva	116	°tava°
	117	(3,0)
Diego	118	°é° mas ficaram te zoando?(.) <alguma coisa
	119	assim↓>
Dalva	120	ele ficava me zoando
Diego	121	<u>não</u> -<mas digo>(.) lá (na=hora da)apresentação?
Dalva	122	FICAVA: fazendo caras e bocas pra eu ficar-(.)
	123	uma vez eu tava apresentando um trabalho de::
	124	>educação física::< (0,5) de sonic (.) aí ele
	125	começou↓a fazer tipo((fazendo careta))(.)assim
	126	ó↑(.) eu <u>sonic</u> (.) olha só tô tentando
	127	apresentar e ele tá me atrapalhando↑:: (0,5)
	128	aíhh ele saiu de sala: aí eu:(.) <aí graças
	129	a deus, consegui> ((rindo))
Diego	130	é?
Dalva	131	é

Diego	132	>tendi.<
-------	-----	----------

Diferentemente dos trechos anteriormente analisados, o fragmento 5 apresenta uma estrutura de encadeamentos discursivos entremeada por narrativas e digressões elucubrativas, tornando-o infenso a uma segmentação que mantenha coerência com a lógica interacional coconstruída pelos participantes ao longo da conversa. Como consequência de tal particularidade, o excerto a ser analisado nesta seção adquire um caráter hipertrofiado, prolongando-se na esteira de diferentes interposições discursivas entrelaçadas em um núcleo temário comum. Assim, apesar da vastidão do terreno coberto por esse fragmento textual, um olhar esmerado sobre o mesmo evidencia a sua unidade lógica, narrativa e temática, que possibilita a rotação de construções discursivas em torno de um mesmo eixo interacional. Nesse sentido, mostra-se representativo o fato de a indagação indireta de Diego nas linhas 1-2 encontrar uma resposta tida como satisfatória pelo interagente apenas ao fim da última narrativa construída por Dalva – satisfação essa marcada discursivamente pela introdução do termo >tendi.< na linha final do excerto.

Iniciando a análise do fragmento 5, podemos observar, já em suas primeiras linhas, a construção de uma avaliação de alta gradação (marcada pela escolha lexicogramatical do termo *tanto*) embalada em uma indagação (que carrega em seu bojo um julgamento implícito) acerca do sentimento nutrido por Dalva em relação à língua inglesa: *porque você tem tanto <receio> assim com o:: inglês↑*. A resposta da participante (*°(é de longa datahh)°*) desencadeia uma complexa edificação narrativa sobre a qual se situa o fio de Ariadne que transcorre todo o excerto apresentado. Apesar do fragmento 5 estar assentado em diferentes micro-histórias pulverizadas ao longo de todo o segmento, podemos observar a presença sobressalente de uma espécie de narrativa-mestra que baliza estruturalmente as distintas instanciações, integrando-as a um núcleo experiencial holístico.

Buscando elucidar a relativa vagueza da asserção de sua interlocutora (linha 4), Diego constrói um questionamento (*como assim de longa data↑?*), exortando-a a esclarecer a posição erigida. Ancorada em tal questionamento, a participante atravessa o tênue umbral para o mundo da narrativa (BAUMAN, 1986), iniciando a confecção do tecido de sua história na linha 8 (*eu sempre tive*

bloqueio com o inglês, desde a escola) o qual se estende sem maiores fissuras até a linha 16. No entanto, considerando que a dinâmica interacional não é regida por algum tipo de linearidade temática, mas sim pelos interesses e vicissitudes situacionais emergentes em cada contexto, essa construção desenvolve-se como uma empreitada sinuosa e disruptiva, entremeada por entraves e retomadas que, em última instância, instituem um movimento espiralar e costurado para o encadeamento narrativo.

O primeiro momento de estaque no fluxo narrativo ocorre a partir da linha 16, ensejando uma digressão reflexiva (que se estende até a linha 24) acerca do entendimento de ambos sobre o que representaria um aprendizado de inglês efetivo. Esse movimento reflexivo desemboca na retomada da empresa narrativa iniciada na linha 8, tendo como ponto nevrálgico nesse segundo momento uma experiência escolar discursivamente edificada por Dalva. Essa confluência experiencial reconstruída por ambos os interagentes orbita em torno de um evento específico: a participação traumática da interagente em um seminário relativo à disciplina de Língua inglesa na escola. Precipuamente, o desenrolar discursivo por essa senda narrativa fornecerá o balizamento central que marca a condução temática do recorte interacional apresentado no fragmento 5. Nesse sentido, os trechos reconstitutivos observados ao longo das linhas 08-16, 25-67 e 109-131 constituem a substância experiencial (alicerceada em uma vivência subjetiva e forjada no fogo da prática discursiva) no sumo da qual a história coconstruída por Diego e Dalva se nutre.

No entanto, conforme já ressaltado, esse empreendimento narrativo tem sua sequencialidade rompida por intervenções avaliativas de caráter digressivo que encaminham a interação por veredas parabólicas. Dentre esses pontos desviantes, destaco as reflexões engendradas a partir do diálogo entre ambos os interagentes observado ao longo das linhas 72-90, 95-99 e 100-105, em que germinam micronarrativas relacionadas de forma adjacente à história-mestra que orienta a dinâmica interacional do fragmento 5.

Tomando como base esse olhar preliminar, torna-se perceptível que o excerto aqui analisado se organiza em uma estrutura atômica – isto é, um núcleo fulcral ao redor do qual orbitam outras partículas de natureza fragmentária que encontram sua razão de ser interacional na inter-relação estabelecida com esse elemento central. Essa observação fornece um balizamento heurístico importante sobre o qual este empreendimento analítico se firmará. Apesar de, por razões

estilísticas e organizacionais, eu optar por construir essa análise em consonância com o ordenamento temporal do excerto (isto é, de acordo com o encadeamento dos enunciados no fragmento), muitas das ponderações e discussões levantadas ao longo desta seção levam em consideração justamente esse formato atômico e seu significado discursivo.

Arrimado na reflexão anterior e me valendo do instrumental analítico que orienta esta pesquisa, aprofundo o meu mergulho no fragmento 5. Logo nas primeiras linhas do excerto, podemos observar a emergência da história-mestra que – mesmo de forma fraturada – constitui o esqueleto de todo o segmento interacional (linha 8). Em grande medida, esta se apresenta como um desdobramento narrativo de uma asserção apresentada por Dalva (é de longa data), que obteve como resposta, na linha subsequente, um questionamento de Diego (como assim de longa data↑?). Por sua vez, a colocação de Dalva na linha 4 tem como firmamento a indagação formulada por Diego no turno anterior (porque você tem tanto <receio> assim com o:: inglês↑), que, ao mesmo tempo, avalia a relação hodierna da colaboradora com o inglês de forma negativa enquanto peticiona por uma explicação para tal contingência.

É interessante observar que, embutido no questionamento de Diego (linhas 1-2), se instancia um julgamento sobre a atitude de Dalva para com a língua inglesa. Em um certo sentido, o expediente axiológico produzido pelo participante carrega em sua materialidade textual uma contradição significativa. Por um lado, dentre os itens lexicogramaticais inerentes ao eixo atitudinal do Afeto (MARTIN; WHITE, 2005) semanticamente capazes de concretizar discursivamente uma relação de distanciamento negativo entre dois entes (incluindo palavras como medo, pavor, ansiedade, aversão), Diego escolheu um dos termos com poderio avaliativo mais brando (receio). Por outro lado, a brandura do termo escolhido é mitigada pela conjugação com o intensificador tanto, potencializando a carga avaliativa do termo intensificado. Se, naturalmente, as razões que levaram o interagente a empregar tais itens lexicogramaticais na situação em pauta nos são inacessíveis, os efeitos de tal uso são palpáveis: a construção de uma avaliação cindida pelo conflito entre o desejo de colocar na pauta interacional uma questão delicada, porém relevante para Diego e a tentativa, também pragmaticamente enviesada, de não dramatizar demasiadamente a forma de introdução do assunto, visando não causar

um desconforto excessivo em sua interlocutora – fato que poderia levar ao abandono do tema.

Contudo, apesar da preocupação de Diego em evitar a esquiva de Dalva de seu questionamento, a resposta da participante, apesar de profundamente sugestiva, é apresentada de forma evasiva (é de longa data), desdobramento que leva o interagente a solicitar abertamente um esclarecimento acerca da colocação de sua companheira de diálogo: como assim de longa data↑. Assim, a rememoração experiencial que passa a ser maquilada na linha 8 representa um mecanismo elucidativo acerca da indagação apresentada no turno anterior, remontando cronologicamente, no percurso subjetivo de experiências da participante, ao momento construído pela aprendiz como o marco genético de manifestação do receio de Dalva com o inglês (linhas 1 e 2).

Encontrando escoragem na taxonomia estrutural laboviana, podemos observar a emergência discursiva do prefácio narrativo, marcando a anunciação do início do processo de narração nas duas linhas que sucedem a questão de Diego (eu sempre tive bloqueio com o inglês, desde a escola). Um aspecto que julgo digno de nota é a recorrência do termo *bloqueio*, já utilizado referindo-se também à relação da participante com a língua inglesa no seu perfil identitário (ver página 184). No presente caso, o emprego desse item lexical relacionado ao eixo atitudinal do Afeto (MARTIN; WHITE, 2005) no enunciado de Dalva reenquadra a avaliação edificada por Diego (acerca do *receio* da participante perante o inglês), reelaborando-a de forma mais contundente. O movimento semântico que subjaz tal reelaboração pode ser destrinchado da seguinte forma: enquanto “sentir-se bloqueado” diante de algo implica carecer de meios psicológicos para atuar no contexto em que esse “algo” encontra-se presente, o *receio*, por outro lado, mesmo acarretando um distanciamento entre o sujeito receoso e a faceta do real que lhe desperta tal sentimento, ainda preconiza uma ação deliberada e, portanto, em alguma medida, autônoma desse indivíduo.

No momento que sucede a categorização de sua experiência com o inglês à luz da sensação de bloqueio, Dalva localiza na temporalidade de sua narrativa (RICOEUR, 1988) a gênese de sua relação conturbada com esse idioma: desde a escola (linhas 8-9). Seguindo esse breve expediente orientacional (LABOV, 1972), a narradora enriquece o seu movimento de reconstrução experiencial,

construindo uma oposição entre duas facetas distintas de sua relação com o inglês: *Eu ia bem no inglês (1,0) mas eu nunca soube hh inglês hh dehh verdade hh*. O caráter adversativo que contrapõe ambos os apontamentos se concretiza textualmente pelo emprego do termo *mas*, marcando o embate semântico das duas proposições. Assim, evidencia-se um entendimento dicotomizante defendido por Dalva, alocando em polos opostos uma performance positiva na disciplina de língua inglesa (possivelmente, associada ao desempenho quantitativamente medido nos testes escolares) e um desenvolvimento efetivo (de verdade) desse compêndio de habilidades e conhecimentos linguísticos que abarcam “o saber falar inglês” – contraste que também encontra-se presente em seu autorretrato.

Nesse ponto, podemos observar a emergência de um elemento também presente nos 4 fragmentos anteriormente analisados: o Julgamento de (in-) capacidade (MARTIN; WHITE, 2005) acerca do nível de habilidade/conhecimento (ou possibilidade de desenvolver tais capacidades) em inglês. No caso em quadro, essa avaliação autodepreciativa se materializa justamente na contraposição erigida entre o saber burocrático do idioma e a proficiência efetiva no mesmo, marcada textualmente pela expressão valorativa de *verdade*. Outro aspecto relevante, também por sua recorrência em momentos anteriores deste capítulo, é o esforço discursivo empreendido por Dalva para mitigar a pujança de seu Julgamento de capacidade negativo, articulando-o a um juízo em direção contrária *Eu ia bem no inglês*. Conforme já argumentei previamente, apesar de não dispormos de elementos etiológicos para especular as razões subjacentes a tal encaminhamento, seus efeitos retóricos emergem com alguma consistência: através de sua fina engenharia discursiva, Dalva constrói com densidade afetiva e sutileza dialética sua experiência com o inglês enquanto, ao mesmo tempo, se resguarda contra possíveis julgamentos demasiadamente depreciativos advindos de seu interlocutor.

Porém, a dicotomização construída por Dalva parece ser contestada por Diego no turno seguinte (*n: :ão sei o que cê quer dizer. ↓*), que demanda indiretamente um esclarecimento de sua interlocutora através da afirmação contundente de sua incompreensão. Porém, o empreendimento elucidativo de Dalva na linha seguinte, antes de instituir um reparo de sua asserção opositiva anterior, ascende como um mecanismo discursivo de corroboração de tal posicionamento,

visando sustentar com maior robustez a distinção entre tirar boas notas e verdadeiramente aprender inglês: eu tirava notas boas em inglês, mas eu nunca soube inglês. Em seguida, aparentemente interessado no encaminhamento mais reflexivo da conversa (fato que naturalmente se relaciona com o contexto de geração de dados em que tal diálogo estava inserido), Diego protagoniza uma fissura na tessitura narrativa iniciada na linha 8 e problematiza a explicação proposta por Dalva para sua avaliação negativa como aprendiz de inglês: °o que que é saber inglês?°.

Impingida por esse questionamento complexo, em vez de se direcionar sequencialmente a um encadeamento resolutivo (LABOV, 1972), a história não-canônica iniciada na linha 8 se dissolve evanescentemente em uma reflexão coconstruída por ambos os interagentes, tendo como gatilho o questionamento digressivo de Diego. A duração estendida da pausa que antecede a resposta de Dalva à pergunta de seu interlocutor (2, 0) evidencia a surpresa e o estranhamento em face de semelhante indagação – os quais se tornam ainda mais patentes diante da réplica vacilante da participante saber falar inglê:s-entender inglês. O aparente desinteresse de Dalva em levar adiante a reflexão proposta por seu interlocutor impulsiona o mesmo a reformular a sua indagação, redirecionando o seu foco de uma pergunta aberta e abstrata para um par de questionamentos assentados na experiência subjetiva de sua interlocutora: (cê) falava inglês na escola? (.)>Tinha que falar alguma coisa< em inglês?. A natureza – breve, porém fecunda de possibilidades de desenvolvimentos experienciais – da resposta apresentada na linha 25 conduz o interlocutor de Dalva a replicar sua colocação com outra pergunta (a é↑, como-é que foi?), dessa vez, seguida de um empreendimento narrativo mais desenvolvido.

A resposta de Dalva – que, à luz da taxonomia laboviana, desempenharia a função do sumário da narrativa – é marcada por uma apreciação hiperbólica e afetivamente negativa da situação em questão: .hh °um desastre°. Em última instância, a opção por um item lexicogramatical de tamanha potência dramática, mais do que estabelecer um juízo acerca de uma determinada situação vivida pela participante, constrói textualmente uma síntese dessa unidade experiencial – uma espécie *perezhivanie* discursiva em miniatura que prenuncia e, aprioristicamente, institui o bridão sobre o qual o trabalho interacional de significação desse agregado

de experiências (discursivamente amalgamadas) se orientará. Mais uma vez, cabe ressaltar que, ainda que indiretamente, subjaz à apreciação acerca da vivência de Dalva em seu seminário um julgamento de (in-)capacidade (MARTIN; WHITE, 2005) que, metonimicamente, valora negativamente a proficiência comunicativa da narradora em inglês por intermédio da atribuição de um estatuto depreciativo para sua performance.

Não bastasse o peso axiológico da caracterização ofertada pela participante, a mesma ainda é corroborada nos enunciados seguintes através da reconstrução irônica do diálogo de Dalva com sua professora durante sua apresentação (linhas 28-29). Nessa linha, o tropo discursivo engendrado pela narradora direciona uma crítica à docente que, por alguma razão, insistia em avaliar a situação, entendida como um desastre pela aluna, como uma performance comunicativa satisfatória. Assim, o desenho prosódico característico de momentos de ironia empregado por Dalva no trecho em destaque (Tá indo bem↑hh (.) tá bom professora) evidencia o descrédito dado à tentativa de apoio de sua professora, que se assenta em uma avaliação diferente da performance da participante.

Coerente com o edifício valorativo erguido nas linhas anteriores, Dalva, mais uma vez, lança mão de um expediente axiológico para remeter à sua vivência durante o seu seminário. Contudo, diferente dos movimentos anteriores, podemos observar com algum relevo na colocação da aprendiza (>nossa<↑ <Foi muito ruim>) o afloramento discursivo da natureza subjuntiva da prática narrativa (BRUNER, 1997), embaralhando o mundo da narrativa ao universo da narração (BAUMAN, 1986). Dito de outra forma, é como se o ensejo de rememorar e construir novos significados para essas experiências passadas (relacionadas ao evento da participação de Dalva no seminário de inglês) permitisse que a narradora experienciasse novamente a dor e o desconforto sentidos no calor empírico da vivência de seus tempos de escola – agora ressuscitados pela demiurgia da memória materializada em discurso. Corroborando textualmente tal interpretação, a interjeição desferida por Dalva (>nossa<↑) em articulação com outro construto avaliativo referente à experiência rememorada (<Foi muito ruim>) marca discursivamente o sabor afetivo dessa revivência ressignificada.

Estabelecendo um paralelo dialógico entre a reconstrução experiencial de Dalva e a reflexão de Vygotsky (1994) acerca do caráter inerentemente histórico

das nossas vivências⁵⁹, parece coerente afirmar que a primeira oferece insumos empíricos de sustentação do fenômeno teorizado pelo psicólogo soviético. Assim, o labor artificioso da *perezhivanie* discursiva, dialeticamente, nos dá estofo para refletirmos acerca de nossas experiências passadas no terreno acidentado da prática interacional enquanto, ao mesmo tempo, nos permite recriar e - como um resultado direto dessa nova significação - reexperienciar o recorte de vida já experienciado, revivendo-o. À luz dessas ideias, o conceito de *perezhivanie* discursiva ganha uma nova definição - menos rigorosa, porém mais fecunda -, podendo ser entendido como “o reviver subjetivo do já vivido”, que se institui em um novo encontro do indivíduo com o mundo, o qual, de alguma forma idiossincrática, se conecta ao feixe experiencial rememorado, (res-)significando-o psicológica e discursivamente.

A sofisticada filigrana de elementos avaliativos e experienciais coadunados por sua interlocutora desperta em Diego o desejo de acessar maiores detalhes sobre a tão depreciada apresentação de Dalva perante seus colegas: era seminário de que?. Em resposta a essa indagação, a participante mergulha com mais ardor no mundo da história, explorando narrativamente “o desastre” já prenunciado. Sob as lentes do instrumental laboviano, o trecho que se estende da linha 35 até a linha 39 poderia ser classificado como o quadro orientacional da narrativa iniciada pelos interagentes na linha 25. Nesse momento, de forma vacilante, Dalva percorre as macegas de sua memória, textualizando as lembranças do evento experimentado: não sei se foi na época do halloween< / a gente teve que apresentar alguma coisa / isso foi no sexto ano.

Eis que, em uma dessas curvas inesperadas, características da prática discursiva, a narradora, ao se deparar com a lacuna temporal que separa a sua experiência escolar de sua relação hodierna com a língua inglesa, ainda regida pelos destroços do “desastre” reconstruído na interação aqui analisada, desfere o seguinte enunciado: eu carrego isso °pro resto da vida°↓. É no seio dessa construção saturada de sofrimento e resignação que toda a pujança axiológica que impinge a história-mestra do fragmento 5 encontra um de seus pontos de culminância. Esse apogeu dramático, metaforizado simbolicamente pela imagem

⁵⁹ Reflexão essa que preconiza o experienciar humano não como um somatório estanque de momentos subjetivamente experimentados, mas como uma trajetória sinuosa de viveres em que as experiências passadas influenciam a textura das vivências do presente, as quais, por sua vez, também desempenharão papel análogo em relação às suas sucessoras, formando uma cadeia subjetiva de consequencialidades.

de um fardo a ser carregado por toda a vida, transforma discursivamente uma experiência escolar pontual em um monumento emocional de natureza traumática, cujos desdobramentos se mineralizam na trajetória da aprendiza.

Ao significar sua experiência escolar de outrora como um peso a ser suportado sobre os ombros durante toda a sua vida, Dalva nos oferta um azo precioso para refletirmos acerca de um aspecto muitas vezes negligenciado por aqueles(as) que se debruçam sobre os fenômenos discursivos, indo aparentemente na contramão da concepção laudatoriamente defendida do processo de significação discursiva como um devir fluido de símbolos em movimento. Inegavelmente, o significado – e os sentidos a ele imbricados (VYGOTSKY, 2001) - não é um artefato pronto e imutável, estando o seu valor axiológico/ideológico a mercê de contestações, reproduções e reformulações em cada encontro interacional. Contudo, esta é apenas uma parte da história: o trabalho de significação materializado no decurso da prática discursiva, além de representar o emoliente que faz escorregar tudo aquilo que era estático, também pode, de forma aparentemente contraditória, desempenhar o papel do cimento que solidifica aquilo que um dia foi líquido. É assim que uma centelha de experiência se consolida em um monumento (traumático ou sublime) “carregado por toda a vida” ou que uma instanciiação localizada de um fenômeno mais amplo se converte, metonimicamente, na totalidade desse fenômeno, substituindo o todo pela parte.

Do ponto de vista subjetivo, tais generalizações e solidificações possuem a mesma legitimidade que as relativizações panegiricamente instituídas como a substância da prática discursiva. Afinal, como argumentado exaustivamente ao longo desta pesquisa – apoiado nas ideias de Vygotsky (2001/1994) -, o indivíduo não percebe o mundo de forma objetiva, mas o experiencia subjetivamente, sendo tal experiência acessível para o mesmo de forma inteligível somente na forma do significado por ele/ela construído em uma dada situação interacional com base em sua lembrança de tal vivência. Portanto, pouco importa se o indivíduo entende sua trajetória de vida como um encadeamento idiossincrático de experiências fluidas ou como um agregado convergente de vivências que orbitam em torno de eixos experienciais mais sólidos, é sob a égide de tal modelo de inteligibilidade (não necessariamente vitalício) que esse sujeito se inter-relacionará com o mundo. Em última instância, entre as águas que sempre fluem e o rio que se mantém parado durante séculos no mesmo ponto não existe nenhuma contradição, mas sim um

enlace epistemológico costurado pelo discurso. Como antecipou argutamente Nietzsche (1999), a linguagem é o Apolo e o Dionísio transmutados, Parmênides e Heráclito de mãos dadas – a tragédia dialética encenada com figurino corriqueiro.

Voltando nosso foco para a materialidade textual do fragmento 5, as longas pausas e a deambulação vacilante dos enunciados presentes nas linhas que seguem a reflexão dramática de Dalva (linhas 40-49) denunciam o mal-estar gerado pela gravidade axiológica da colocação da participante. O encadeamento narrativo rompido depois da avaliação externa (LABOV, 1972) de Dalva (linha 39) apenas é retomado após outra indagação de Diego, demandando mais detalhes da experiência da aluna em seu seminário: *você apresentou sozinha ou °apresentou com mais alguém°?*. A subsequente resposta da participante (em grupo↑) oferece ao seu interlocutor as condições de supor que o sofrimento e o mal-estar vividos por Dalva no momento de sua apresentação na aula de língua inglesa tenham se diluído graças à presença de alguns de seus colegas ao seu lado durante tal exposição: *mas você deu pra dar uma tranquilizada maior não↑?*.

Essa suposição não encontra amparo na réplica da aprendiz, que, após uma longa pausa – indicativa de um esforço pessoal de rememoração e reflexão – contrapõe a assunção de seu interlocutor com um reenquadre do argumento do mesmo acerca da importância da companhia de seus colegas no encaminhamento afetivo da experiência vivida durante o seminário: *n::ão↓(0,5) °porque eu tive que° falar do mermo jeito↓*. Com tais palavras, Dalva estabelece uma hierarquia de fatores na reconstrução discursiva de sua experiência de sofrimento e mal-estar durante sua apresentação, atribuindo posição de proa ao constrangimento de ter tido que se comunicar em público em uma língua pouco familiar em detrimento de outros elementos – escalonados em posição secundária pela narradora – como, por exemplo, o fato de a aluna ter companhia durante a sua exposição oral.

As duas pausas que sucederam as asserções de Dalva indicam o desconcerto que se abateu sobre o ambiente interacional diante de sua força avaliativa. É na esteira desse desconforto que Diego, com base nos comentários de sua interlocutora, erige outro questionamento: *mas cê acha que cê falou bem?*. Em perfeito alinhamento com a natureza intrinsecamente valorativa da indagação recebida, a narradora pouco titubeia antes de elucidá-la com uma negativa direta e

não-modalizada (HALLIDAY, 1994). Porém, a julgar pela pausa que segue o não† contudente de Dalva, o riso – característico de momentos de constrangimento e desconforto - e a estrutura truncada de sua resposta, o ímpeto demonstrado pela participante em sua vigorosa negativa parece ter se esfalfado diante da necessidade de justificar tal expediente narrativamente.

Contudo, mesmo diante dessa trepidação inicial, a narradora constrói a sua explanação para a avaliação depreciativa de sua performance: eu falei do jeito que eu estava lendohh. Para explorarmos com maior profundidade a riqueza de significados contida nesse breve enunciado, é preciso que retomemos algumas balizas teóricas instituídas em capítulos anteriores. Se nos lembrarmos da discussão apresentada na seção 4.6. acerca da natureza ambivalentemente ideológica/axiológica da prática discursiva (BAKHTIN, 2003), podemos estabelecer uma conexão dialética entre a apreciação negativa erigida por Dalva para seu desempenho oral em inglês e o seu entendimento abstrato acerca de quais elementos determinam a “qualidade” de uma apresentação nesse idioma – o qual pode ser sintetizada na regra extraída da explicação da narradora: “falar da forma como se lê representa não falar bem”. Nesse sentido, é justamente a não convergência entre o modelo de inteligibilidade abstrato instituído como referencial de qualidade por Dalva e a sua performance concreta que fundamenta o peso e o caráter depreciativo do julgamento de estima social de (in-)capacidade (MARTIN; WHITE, 2005) desferido pela participante contra ela mesma.

Em grande medida, tal inter-relação mutuamente constituinte entre ideologia/axiologia também encontrava-se presente de forma epidérmica nos demais julgamentos de (in-)capacidade observados ao longo dos excertos anteriormente analisados. Contudo, em nenhum outro momento esse fenômeno latente emergiu à superfície da materialidade discursiva com tanta clareza quanto no breve percurso avaliativo coconstruído por ambos os interagentes entre as linhas 55-63 do fragmento 5. Tal contingência parece argumentar em favor da influência, não necessariamente deletéria, exercida pelos modelos de falante de inglês ideal vendidos para o(a) aprendiz(a) por inúmeras fontes (propaganda midiática, cinema, escola, etc.) como metas a serem atingidas à pena de, não estabelecida verossimilhança satisfatória entre a forma de falar do indivíduo real e esse parâmetro abstrato, aquela ser marcada com o estigma do erro ou do desvio.

No entanto, as colocações seguintes de Dalva (linhas 64-67) aproximam a reflexão acerca da ambivalência ideológica/axiológica da prática discursiva do terreno interacional aqui esmiuçado, alterando o referencial à luz do qual a narradora estabelece a avaliação sobre sua habilidade comunicativa em inglês: de um parâmetro abstrato longínquo para o modelo personificado por seu interlocutor presente (esse uuu: >todo que cê faz quando tá falando inglês↓<(.) não teve nada disso). Esse aspecto parece merecer um desenvolvimento mais atilado.

Repousa no interior do conceito de *perezhivanie* discursiva a constatação de que o processo de significação, que torna as nossas experiências efetivamente compreensíveis para os indivíduos que as vivem, não se dá em um âmbito idealizado e genérico, mas sim na crueza do chão interacional. Corolário a essa premissa, um desdobramento lógico emerge: se o trabalho de construção dos significados que me permite acessar as minhas vivências em uma ótica de inteligibilidade se concretiza em um contexto real e situado, torna-se inegável que as vicissitudes e singularidades que envolvem e saturam essa situação particular – denominadas por Goffman (1972) como “aquilo que está acontecendo aqui e agora” – também exercerão algum grau de influência no direcionamento desse labor criativo.

Ora, trilhado esse percurso reflexivo, parece evidente que um entendimento mais consistente da comparação avaliativa instituída por Dalva entre a sua performance e o suposto parâmetro a ser atingido fornecido por seu interlocutor passa pelo esmiuçar da relação interacional que aproxima ambos os interagentes. Primeiramente, considero importante ressaltar que a participante tem conhecimento da formação de seu interlocutor como professor de inglês – fato que, supostamente, lhe concederia legitimidade social tanto para servir como modelo referencial para eventuais aprendizes desse idioma quanto para julgar qualitativamente a performance comunicativa e proficiência dos(as) mesmos(as). Nesse sentido, a narradora parece reconhecer em Diego tal estatuto, corroborando a sua posição de poder ao outorgar-lhe o papel de detentor do saber linguístico em questão. Ademais, outro aspecto de relevância explicativa para iluminar a comparação erigida por Dalva entre as linhas 64-67 reside na relação de proximidade estabelecida entre ambos os interagentes, conforme já explicitado no capítulo 2. Assim, o laço de intimidade que aproxima os artífices do fragmento 5 cria as condições interacionais

para que, por exemplo, a participante construa enunciados eminentemente informais (esse uuu:: ((som com a língua enrolada e fazendo careta))) sem que alguma barreira de polidez se erga no desenrolar da conversa.

Concluídas as inserções avaliativas de Dalva, a narrativa-mestra do fragmento 5 encontra um momento de hiato, se diluindo em uma série de digressões capitaneadas por Diego. Essas elucubrações reflexivas tomam como objeto as experiências escolares rememoradas por sua interlocutora e praticamente assumem a forma de um monólogo levado adiante pelo participante, estendendo-se em tal intercurso da linha 72 até a 105. Tal expediente tem seu ponto de partida no apontamento avaliativo construído por Diego (linha 72), que se arrima sobre a narrativa desenvolvida por Dalva nas linhas anteriores. Assim, a proposição valorativa (a:: isso=é uma maldade), à luz do modelo laboviano, emerge como um prefácio, cujo caráter axiológico contundente, por um lado, demanda algum tipo de movimento esclarecedor que legitime ou mitigue a força dessa colocação; enquanto, por outro lado, prenuncia (de forma não ortodoxa) o engendramento discursivo de uma história que conforme em uma moldura experiencial os desdobramentos da avaliação inicial.

A opção de Diego pelo emprego do termo *maldade* articulada a outras construções ao longo de sua pequena história hipotética (BAMBERG; GEORGAKOPOULOU, 2008) instancia uma avaliação complexa em que Julgamentos de estima social e sanção social (MARTIN; WHITE, 2005) se imbricam, se confundindo em uma forma valorativa híbrida. Por um lado, conforme se torna evidente em diferentes momentos ao longo da narrativa do participante, o esforço crítico do narrador se concentra na escolha pedagógica da professora de sua interlocutora em expô-la em uma posição de vulnerabilidade diante de seus colegas de turma sem antes tê-la preparado de forma mais consistente: *você °tá aí na intenção°:: <(sua intenção)> é ensinar↑/ não é uma:: <uma questão teórica>, tá ensinando pra ela uma >habilidade<.* Contudo, a carga axiológica que impinge as construções de Diego redireciona o seu jugo de um âmbito profissional (um erro cometido por uma professora) para o terreno da moralidade (uma *maldade*), no qual o suposto “erro” cometido pela professora de Dalva deixa de ser apenas um escorregão didático para converter-se em uma falha de conduta com consequências potencialmente graves: *claro que:*

isso vai gerar um certo tipo de trauma_↓. É importante sublinhar que o emprego da palavra trauma carrega em seu bojo, ao menos, duas apreciações distintas: uma direta e outra epidérmica. Primeiramente, através da escolha do item lexicogramatical em questão, Diego atribui à atividade elaborada pela docente de inglês o rótulo de uma experiência traumática, responsabilizando a professora por tal situação. Não obstante tal avaliação, o narrador ainda, indiretamente, articula as dificuldades relatadas por Dalva ao longo do fragmento 5 a esse evento dramático, insinuando, não necessariamente de forma deliberada, que a relação conturbada entre Dalva e a língua inglesa é produto dessa agressão psicológica, supostamente, ainda não cicatrizada.

Após a construção do sumário não-canônico (LABOV, 1972), a pequena narrativa hipotética (BAMBERG; GEORGAKOPOULOU, 2008) erigida por Diego como um desenvolvimento experiencial imaginativo, que visa explicar o peso avaliativo de sua colocação na linha 72, deambula por um terreno complexo em que se imbricam dois movimentos discursivos distintos (ainda que complementares): a crítica de Diego acerca do comportamento pedagógico atribuído na narrativa de Dalva à sua professora de inglês enlaçada a um conjunto de elucubrações do participante sobre qual deveria ter sido a forma correta de conduzir o seminário no qual se deu a participação traumática de sua interlocutora. Assim, em determinados momentos, o umbral que separa essas duas instâncias discursivas se atenua, ensejando um processo de polimerização desses dois vetores retóricos, como evidencia-se nos seguintes trechos: <cê botar a pessoa pra> >ler<.(.)um troço na frente de todo mundo que=ela num tem::-(.) que=ela mesma sabe que ela não tem muita >condição_↓ / cê> tá ensinando pra pessoa não é uma:: <uma questão teórica>, tá ensinando pra ela uma >habilidade<. Nessa linha, tanto “a alegoria do guitarrista” (linhas 85-90) quanto a explicação do narrador acerca do processo de preparação que deveria anteceder a exposição oral da participante são marcados por essa convergência entre uma apreciação negativa da prática da professora de inglês e a apresentação de uma forma diferente de condução do evento pedagógico que desembocou na experiência dolorosa de Dalva.

Mais uma vez, é preciso lembrar que os discursos aqui analisados são provenientes de vozes e corpos particulares, tangenciados por histórias e identidades inexoravelmente ligadas àquilo que é dito e feito na presente interação.

Assim, o fato de ambos os interagentes do fragmento 5 compartilharem informações em comum acerca da formação de Diego como professor de inglês – contingência que lhe confere legitimidade social para opinar sobre assuntos referentes ao contexto de ensino/aprendizagem desse idioma – influencia o desenvolvimento da conversa, permitindo que o narrador logre para si um quinhão maior do espaço interacional; particularidade não observada em outros momentos do segmento em questão. Demonstrações textuais dessa legitimidade gozada por Diego emergem tanto no tamanho alargado dos turnos conduzidos pela participante em relação às breves inserções de sua interlocutora quanto nos recorrentes acenos de concordância e alinhamento de Dalva (linhas 84 e 92), evidenciando algum nível de respeito à autoridade teórica (supostamente detida) de seu companheiro de diálogo.

Apesar do virtual monopólio da condução interacional por parte de Diego nesse trecho do fragmento 5, a sua narrativa hipotética, iniciada na linha 72, encontra seu encerramento tácito com a tomada de turno de Dalva na linha 100. A participante, partindo justamente da reflexão de seu interpelador, obstrui o progresso da história imaginativa do mesmo, substituindo-a por uma vivência real relacionada ao evento do seminário – grande pilar temático de todo o excerto aqui analisado. Contudo, diferente de outros momentos já esmiuçados, o evento em questão não é abordado de forma pontual, mas sim dentro de um panorama mais amplo, reconstruindo transversalmente um aspecto específico da trajetória experiencial de Dalva com o inglês na escola – o seu receio de se envolver nas atividades de leitura oralizada (*quem quer ler↑?(.) eu nunca queria ler em inglês↑*). Em seguida, a narradora contrapõe valorativamente sua postura defensiva nas aulas de língua inglesa à sua abertura à participação oral nas atividades das demais disciplinas: *eu lia em todas as aulas, >menos em inglês*.

Mesmo não havendo nenhuma colocação explícita neste sentido, podemos interpretar, em articulação com outros momentos da presente análise, a recusa de Dalva em se expor oralmente somente na disciplina de inglês como um desdobramento do Julgamento de estima social de (in-)capacidade (MARTIN; WHITE, 2005) que atravessa, em um plano axiológico, toda a sua tessitura discursiva no fragmento 5, emergindo textualmente em diferentes momentos (linhas 28, 30, 62 e 63). Essa linha hermenêutica, além de nos ofertar uma

explicação razoável para o comportamento diferenciado da participante nas aulas de inglês, ainda ressalta a função desempenhada por esse expediente avaliativo (o jugo acerca de sua proficiência comunicativa em inglês) na produção da *perezhivanie* discursiva de Dalva nesse excerto, nos permitindo instituir essa autoimagem depreciativa discursivamente erigida como um dos balizamentos fundamentais de todo esse processo de reconstrução/ressignificação experiencial.

Porém, um aspecto digno de relevo no trecho em pauta se refere ao tipo de itens lexicogramaticais escolhidos para instanciar o compósito avaliativo engendrado por ambos os interagentes. Salta aos olhos a proeminência de elementos relacionados ao eixo atitudinal do Afeto (MARTIN; WHITE, 2005), cujo caráter inerentemente subjetivo e emocionado privilegia o aspecto axiológico da linguagem (BAKHTIN, 2003) em detrimento de sua faceta ideológica. O resultado prático desse predomínio do *pathos* sobre o *logos* é um mergulho afetivamente carregado no mar da experiencialidade da narradora, em meio à qual os construtos avaliativos despontam como sensações, sentimentos e desejos em vez de apreciações distantes da realidade. Por fim, outro dado importante acerca do contexto experiencialmente remontado pela aprendiz é apresentado: a quantidade avolumada de alunos(as) que compunha a sua turma: eram cinquenta alunos, néhh. Além de oferecer uma contextualização mais consistente do ambiente rememorado por Dalva, essa informação se materializa discursivamente como um recurso argumentativo legitimador do medo e da aversão à exposição em inglês que permeiam a narrativa da participante. O próprio convite à solidariedade erigido pela narradora ao final de seu enunciado (néhh) marca essa tentativa de justificar o tecido experiencial costurado através da integração de mais um elemento intimidador ao espaço de sala de aula reconstruído no trecho sob análise.

Assim como ocorrido com a narrativa hipotética conduzida por Diego (linhas 72-99), a breve história de Dalva não possui uma estrutura ortodoxamente delineável à luz do modelo laboviano, podendo ser incluída no rol das pequenas narrativas (BAMBERG; GEORGAKOPOULOU, 2008), que, mesmo carentes de alguns dos passos e momentos protocolados pelo cânone da área, apresentam a funcionalidade demiúrgica e resignificativa das narrativas. Assim, em lugar dos fechamentos convencionais preconizados para as narrativas canônicas, a história levada adiante por Dalva se dissolve em meio a outros movimentos discursivos que a entrecortam, redirecionando o holofote interacional para outros temas

patrocinadores de seu apagamento. Nesse sentido, a contingência responsável por esse desfecho diluído se encontra em um movimento paulatino de afastamento da história de Dalva capitaneado por Diego, que toma como gancho justamente o tangenciamento temático entre a narrativa da qual o interagente almeja se distanciar (que versa sobre uma experiência habitual de Dalva em sua sala de aula de inglês) e o terreno discursivo para o qual o Diego parece querer retornar (a experiência de sua interlocutora no momento da apresentação do seu seminário). O questionamento erigido pelo participante nas linhas 107-108 evidencia a sua vontade de redirecionar o andamento corrente da conversa: >aí chegou sua hora de::< (.) <ir na frente de todo mundo>?. Apesar de ser impossível afirmar com certeza objetiva as razões teleológicas que impingiram Diego em tal reposicionamento, vale especular o papel desempenhado por seus interesses estratégicos no que tange ao processo de geração de dados materializado interacionalmente no diálogo analisado, fazendo com que o interagente prefira que a conversa se concentre nas experiências concretas de sua interlocutora, em vez de dispersar-se por outros terrenos menos relevantes para a investigação dirigida pelo pesquisador.

Entretanto, apesar do retorno de Dalva ao universo experiencial de sua apresentação traumática durante a aula de inglês, o foco de seu deambular narrativo se reorienta para outro flanco com a introdução de um personagem pelo qual a participante parece nutrir um sentimento pouco acalentador: um de seus colegas de classe que praticava *bullying* contra a aluna (tinha=<um garoto na minha sala que °ele falava que parecia que ele falava com um ovo na boca). Em grande medida, a adição desse elemento conflituoso converge na mesma direção de outras contingências apresentadas ao longo da narrativa de Dalva – o número de estudantes presentes na turma da participante (linhas 104-105) e a forma como a professora esquematizou o seminário de inglês (linhas 97-100) -, contribuindo para legitimar axiologicamente o peso conferido por ambos interagentes à experiência de Dalva no evento de sua apresentação.

Contudo, diferente de momentos anteriores – em que impera no percurso discursivo de Dalva um sentimento defensivo de resignação e sofrimento diante das ocorrências rememoradas narrativamente -, quando a narradora trata desse novo personagem, o clima afetivo que satura o cenário experiencial produzido pela participante parece ganhar uma dose extra de energia, matizada em cores de

irascibilidade. Instanciações desse vigor afetivo iracundo que impregna o discurso de Dalva emergem em diferentes momentos: isso me irritava° muito:↓/ eu odiava apresentar quando ele que tava na sala. É importante observar que, além do emprego de itens lexicogramaticais vinculados ao eixo atitudinal do Afeto (MARTIN; WHITE, 2005) – como as palavras odiava e irritava –, ambas ainda sofrem gradações tanto de forma direta, como a articulação do intensificador muito ao sentimento de irritação construído pela participante; quanto de maneira contextualmente pulverizada, pela associação da figura do menino que provocava Dalva ao mal-estar sentido pela participante quando de sua apresentação.

Em última instância, a experiência de raiva e ódio discursivamente construída por Dalva diante da introdução desse personagem em sua história, como já comentado, contrasta com a tonalidade afetiva de passividade dominante até esse momento da conversa entre os interagentes. Uma possível explicação para esse revés afetivo reside no tipo de avaliação subjacente à edificação textual dessas emoções. Conforme extensivamente discutido por Espinoza (2009), afetos análogos e homólogos à irritação e ao ódio possuem em sua gênese ética uma interpretação da realidade assentada em um sentimento de injustiça, cuja responsabilidade (dolosa ou culposa) pelo cometimento de tal ação injusta pode ser atribuída a algo/alguém. Assim, se sou prejudicado pelo comportamento de algum indivíduo e o tomo como responsável direto dos meus prejuízos, a minha reação é enraivecer-me enquanto o sentimento que tendo a nutrir (ou, pelo menos, a construir discursivamente como se assim o fosse) pelo perpetrador de tal injustiça é o ódio.

Pois bem, com base nessa reflexão, podemos entender a mudança de atitude – de uma miríade de experiências afetivas melancólicas para uma postura furiosa – observada no momento em que o personagem desafeto de Dalva é inserido no âmbito de sua narrativa. Por um lado, o agregado de experiências reconstruídas pela participante ao longo do fragmento 5 emerge discursivamente como um desdobramento fatalista e sem agentes de um conjunto de eventos e características de personalidade da narradora (por exemplo, a falta de proficiência em inglês e o fato de sua professora tê-la incentivado a participar de um seminário). Por outro lado, conversivamente, os constrangimentos e mal-estares vividos pela interagente

a partir da linha 109 possuem um perpetrador conhecido a quem são direcionados o ódio e a irritação resultantes do sofrimento da participante.

Conforme já mencionado, somado a outros elementos, as repetidas provocações do colega de turma de Dalva contribuíram para a significação eminentemente negativa do conjunto de experiências construídas pela participante em sua inter-relação com o inglês. Contudo, um exame mais atilado de algumas das colocações da narradora ao longo do fragmento 5 dão relevo a uma contradição latente. Enquanto, em determinados momentos, Dalva restringiu o seu desconforto no ambiente escolar apenas ao contexto das aulas de inglês (eu lia em todas as aulas, >menos em inglês<), alguns outros elementos apontados pela colaboradora como causadores de seu mal-estar em sua trajetória discente não se mostram exclusivos a esse espaço. Tal desencontro me esporou a entrar novamente em contato com a participante, visando ofertar-lhe uma oportunidade para esclarecer essa aparente confusão ou reafirmá-la. Em um diálogo estabelecido via *WhatsApp* (Quadro 2), Dalva apregoa a inter-relação e a retroalimentação entre essas duas instâncias, porém, sublinhando a centralidade de sua relação afetiva de insegurança e incômodo em expressar-se em inglês como o elemento catalisador de seu desconforto na situação narrada.

Quadro 2 – Esclarecimento por *WhatsApp*® 2

DIEGO às 12:18, 2m:08s de áudio, 05.12.2017 – “Oi amore... é:: eu tô analisando aquela conversa que a gente teve naquele dia né... eu acho que fiquei com uma dúvida=aqui... queria ver se você pode me ajudar... então é:: tem uma hora lá na gravação que a gente tá falando daquele seu seminário que tu leu um texto em inglês e tal e que você se sentiu desconfortável em ter que ler=em inglês e lá tem um momento em que você diz... meio que abertamente:: ou pelo menos eu achei assim, que esse desconforto que você sentia só acontecia com=o inglês... tipo, com ter que ler em inglês... eu vou mandar os trechos depois pra você ver... aí num momento logo depois... tipo:: umas três linhas depois na transcrição você fala de um garoto que ficava te=imitando... tentando fazer *bullying* com você e tal... e você dizia que odiava apresentar trabalhos com ele=em sala e:: sei lá.... um pouquinho depois... você diz que tem uma aula de educação física em que você tava apresentando algo ou lendo um texto não sei... e esse garoto ficou implicando contigo e isso te deixou com muita raiva... e é mais ou menos aqui que tá a minha dúvida...você acha que esse desconforto que você relatou pra mim no seu seminário::era mais produto da sua insegurança com o inglês, digo é:: com falar inglês... medo de ser ridicularizada por falar algo meio errado... algo assim ou era mais produto desse ambiente da sua sala de aula que você disse que tinha mais de 50 alunos e que tinha esse menino te pentelhando?... o que que tu acha?... eu vou te mandar também os trechos::: pra ficar mais fácil de você lembrar, tá? beijos amor”

DALVA às 12:20, 1m:39s de áudio, 05.12.2017 – “OI VIDA... eu não sei... tipo... na verdade::: eu não me lembro no que que eu tava pensando mesmo quando te falei isso (risadas)... mas assim::... olhando agora... eu acho que na verdade deve ser as duas coisas... tipo, eu acho que tanto eu ficava constrangida de falar na frente da turma por causa do tamanho e por medo de passar ridículo mas principalmente... eu acho que:: o meu problema central era o inglês... acho que justamente por eu ter menos confiança sabe? Porque quando eu lia pra outras matérias, eu meio que sabia que conseguia ler bem... mas no caso do inglês eu não tinha como ter certeza e era por isso que os outros fatores acabavam pesando mais... não sei se fui clara (risos)... mas eu acho que mais ou menos isso”

Retornando para o fragmento 5, Diego engaja-se em uma tentativa retórica de articular as elucubrações de Dalva acerca de sua relação conturbada com seu colega de classe ao evento da sua apresentação de inglês. Para tanto, o participante intervém em dois momentos, erigindo questionamentos que visam reconduzir o fluxo interacional para o terreno da vivência subjetiva de sua parceira de diálogo durante sua fala no seminário em questão. No primeiro desses movimentos, o participante exorta sua interlocutora a volver-se à experiência medular desse fragmento de maneira indireta, citando esse contexto almejado de forma lateral: e : <ele tava no dia=em que você apresentou?>. Não tendo a resposta à sua indagação tomado o curso sugerido pelo interpelador, Diego lança mão de um expediente mais arrojado, direcionando o holofote interacional diretamente para a situação experiencial do seminário de inglês apresentado por Dalva: —<mas digo>(.) lá (na=hora da) apresentação?. Mesmo na esteira do *tour de force* redirecionador, a verve narrativa de sua interlocutora, em vez de assentar-se sobre o assunto desejado, edifica-se em uma apresentação, porém de outra disciplina, dando início à micronarrativa que fecha o segmento interacional aqui analisado.

A resposta de Dalva ao questionamento de Diego (linha 122) desempenha o papel de uma plataforma de sustentação de onde emerge o prefácio – marcado pelo emprego do termo *uma vez* – da história que se segue nas linhas subsequentes: *uma vez eu tava apresentando um trabalho de:: >educação física::<. Ironicamente, dentre todas as histórias concatenadas ao longo do fragmento 5, esta – que encerra o excerto interacional – mostra-se como a mais conformada estruturalmente ao cânone sociolinguístico (LABOV, 1972; LABOV; WALETSKY, 1967). Guiados ainda pelas balizas labovianas, podemos observar a presença de elementos orientacionais após a instituição do sumário da narrativa em*

construção: começou a fazer tipo((fazendo careta))(.). assim
 ó(.)/ eu sonic (.) olha só tô tentando apresentar e ele tá
 me atrapalhando↑:: Sucedendo tais elementos, a narradora constrói a ação
 complicadora dessa empreitada de rememoração experiencial. Assim, esse breve
 tecido narrativo encontra seu ponto de fissura na expulsão do menino que
 alimentava uma relação de animosidade com Dalva, promovendo a alteração de
 curso dessa história: ahhh ele saiu de sala. Em seguida, a resolução, aos
 moldes do modelo laboviano, se constitui discursivamente no enunciado posterior
 ao engendramento do elemento complicador: <ai graças a deus, consegui>
 ((rindo)). Em última instância, a ortodoxia que rege essa narrativa evidencia-se
 não apenas pela linearidade observada no seu desenvolvimento, mas também na
 consequencialidade erigida pelo emprego sistemático do conectivo de
 sequenciamento aí. Por fim, o expediente discursivo que marca a coda conclusiva
 – tanto dessa narrativa quanto do segmento em questão – é construído, não pela voz
 da narradora, cujas rememorações ressignificadas compõem o estofo experiencial
 da história, mas pelas palavras de seu interlocutor, que, ao erigir o enunciado
 derradeiro (>tendi.<), sacramenta discursivamente o fechar das cortinas do
 fragmento 5.

Além da conformação ortodoxa ao cânone estruturalista, a narrativa que
 finda o presente excerto também apresenta outras particularidades que a aproximam
 do arquétipo das histórias ocidentais tradicionais (WETHERELL, 1998). Dentre
 tais características, podemos destacar a presença de um conflito entre dois
 elementos polarizados (Dalva e seu “rival”); a atribuição de um conjunto de
 condutas e atitudes pouco amistosas que vilanizam aquele que as perpetua – no
 caso, o colega de classe da participante (ele ficava me zoando/ FICAVA:
 fazendo caras e bocas/ começou a fazer tipo((fazendo careta))
 -; e, finalmente, a construção de uma espécie de “final feliz”, que se concretiza
 discursivamente com a expulsão do desafeto de Dalva e a posterior comemoração
 da aluna: ele saiu de sala: ai eu:(.) <ai graças a deus,
 consegui>.

Se, por um lado, não dispomos de meios etiológicos de especular acerca das
 razões que impingiram Dalva a tecer a sua narrativa de forma convergente com o
 cânone ocidental – inclusive, lançando mão de alguns clichês bastante recorrentes

-, os efeitos de tal expediente nos são acessíveis textualmente. Primeiramente, o desfecho distensivo da história oferece uma resolução para a rusga protagonizada pela participante e seu companheiro de turma no seio da reconstrução experiencial empreendida pela mesma. A forma como a narrativa em questão é engendrada discursivamente permite que a narradora ressignifique a sua vivência como uma vitória sobre o seu algoz – encaminhamento afetivamente positivo para uma história assentada em um conjunto de experiências tensas. Além disso – e, talvez, mais importante para os objetivos da presente análise -, o fechamento da história de Dalva apresenta, sob um ângulo menos dramático, a experiência escolar da colaboradora. Se, em grande medida, o fragmento 5 orbitou em torno dos males e desatinos vividos por Dalva em sua traumática apresentação oral na aula de inglês, o seu encerramento, apontando em uma direção oposta, construiu a imagem de uma aluna segura e valente para enfrentar as provocações de um colega de classe inconveniente, sobressaindo-se como vencedora no embate com seu oponente vilanizado.

Concluída essa reflexão, podemos produzir um panorama retrospectivo de toda a extensa análise costurada nesta seção. Conforme já observado nos fragmentos anteriores, o processo de construção da *perezhivanie* discursiva, antes de representar uma caminhada crescente e retilínea de encadeamentos experienciais, se desenvolve de maneira sinuosa, sendo influenciado de formas as mais complexas por um conjunto de instâncias situacionais que abrangem desde os atravessamentos políticos, culturais e sociais mais amplos até as vicissitudes mais idiossincráticas pertinentes apenas ao contexto interacional em questão. No fragmento 5, a sinuosidade mencionada se materializa desde a gênese da história-mestra que atravessa e sustenta todo o excerto analisado até o seu desfecho. No que tange à primeira, a narrativa que forma o esqueleto de todo o segmento nasce de uma colocação aparentemente evasiva de Dalva em resposta a um questionamento anterior de Diego (é de longa data). É justamente a tentativa da participante de elucidar a vagueza de sua asserção que se desdobra em um complexo labor artificioso no qual retalhos experienciais são suturados de forma a costurar um tecido heterogêneo, porém constituinte de uma totalidade forjada exatamente no fogo da prática discursiva.

Nesse sentido, são os entraves, redirecionamentos, rupturas e solavancos que compõem a impressão digital singular do encontro interacional analisado, a

qual pode ser representada, de forma meramente sintética, pela diferença de textura afetiva que recobre as duas apresentações rememoradas, quase que sequencialmente, por Dalva, respectivamente, o seminário de língua inglesa e a exposição oral na aula de educação física. Enquanto no primeiro encadeamento experiencial predomina uma aura de resignação, sofrimento passivo e mal-estar, no segundo momento – cuja presença no fragmento 5 se dá como um desdobramento de contingências interacionais irrepetíveis – se sobressai em meio ao trabalho construtivo da narradora um sentimento de coragem e valentia para enfrentar os desafios impostos pelas provocações de um colega de classe inoportuno. E é com esse quadro positivo, instanciado em um suspiro de alívio e um enunciado comemorativo (<ai graças a deus, consegui>), que o fragmento 5 se encerra, deixando claro que não há experiência traumática que não possa, na curva interacional seguinte, ser ressignificada e revivida de forma menos dramática por intermédio da força criadora da *perezhivanie* discursiva.

De posse desse compósito de entendimentos erigido ao longo destas páginas dedicadas a análise dos segmentos interacionais fabricados pelos participantes da presente pesquisa, no capítulo subsequente, discuto algumas das interpretações aqui apresentadas, alinhavando-as ao tecido teórico desta investigação.

Rearmonizando as melodias polifônicas: refletindo e discutindo a empreitada analítica

A coruja de Minerva só alça voo ao entardecer

W.H. Hegel

Como o(a) leitor(a) que me acompanhou ao longo de toda esta investigação há de convir, estabelecer uma discussão coerente acerca de uma análise de proporções pantagruélicas como a empreendida neste capítulo se mostra uma empresa desafiadora. Cada sulco, relevo, acidente e encruzilhada ao longo dos diversos terrenos interacionais mapeados representa uma jazida suntuosa de entendimentos a ser escavada e esmiuçada, trabalho esse que, infelizmente, não posso levar a cabo em sua totalidade, sob o risco de enveredar em um percurso sem fim. Percebida a necessidade de se estabelecer um recorte e um ordenamento para a discussão aqui pretendida, recorro aos objetivos balizadores desta pesquisa (apresentados no seu primeiro capítulo), visando, ao instituí-los como eixo da discussão aqui construída, manter contato com as dúvidas e inquietações que vêm orientando e impingindo esta disquisição desde sua aurora.

Início esta discussão à luz do terceiro objetivo apresentado na seção introdutória da presente pesquisa: *Entender de que maneira o discurso narrativo (em seu alinhamento dialético com as instâncias psicológicas da experiencialidade humana [BRUNER, 1987]) instancia a concretização empírica das nossas experiências afetivas, materializando-as como símbolos intersubjetivos*. Em grande medida, a presente análise parece corroborar a visão de Bruner (1987) no momento em que o autor preconiza a narrativa como forma por excelência de materialização discursiva das nossas experiências. Nesse sentido, todos os intercurtos de (re-)construção experiencial observados ao longo deste capítulo se estruturaram, de maneira mais ou menos explícita, no esqueleto do discurso narrativo.

Todavia, se parece haver pouca margem para confusão acerca da inter-relação instanciadora entre narrativa e experiência, o mesmo não pode ser dito sobre a forma e a organização assumidas por essas histórias. Desde narrativas ortodoxamente alinhadas ao cânone laboviano (ver página 188) até histórias que

parecem desafiar até os postulados mais fundacionais do que se entende por ser a “estrutura mínima de uma narrativa” (ver página 188), passando por histórias fraturadas em múltiplos pedaços (ver página 145) e narrativas que se polimerizam umas nas outras (ver página 187): à primeira vista, esse emaranhado discursivo proteico parece materializar textualmente o caos e a aleatoriedade absolutos.

Contudo, quando vislumbradas com um pouco mais de esmero, essas narrativas, superficialmente desprovidas de qualquer ordenamento, parecem responder a balizamentos instituídos não por regras gramaticais ou por taxonomias estruturais, mas pelo imperativo das contingências idiossincráticas de cada interação. Exemplifiquemos essa ideia com uma narrativa construída no fragmento 5. Na última história contada nesse excerto (ver página 189 [linhas 107-132]), torna-se patente que tanto a emergência quanto a forma de organização da narrativa coconstruída pelos interagentes remetem etiologicamente às vicissitudes e ao entrechoque de interesses presentes naquele momento da conversa em lugar de qualquer verossimilhança com algum tipo de arquétipo canônico. Como observado, a estrutura assumida pelas histórias contadas em um determinado contexto interacional se mostra inexoravelmente subordinada ao jogo de embates e casualidades dessa interação, sendo, portanto, o resultado não-planejado de uma coreografia discursiva agonística performada pelos participantes de cada intercurso dialógico.

Iluminada a inter-relação entre narrativa e experiência, passemos para o segundo objetivo apresentado na seção introdutória deste trabalho: *Gerar focos de inteligibilidade acerca do processo de (re-/des-/co-) construção discursiva das experiências afetivas no seio da trama interacional*. Aqui é preciso tomarmos um pouco mais de fôlego e articularmos a análise empreendida neste capítulo com a teoria edificada no capítulo 4.

Primeiramente, a partir da apresentação da teorização de Vygotsky (2001) acerca do caráter holístico e unitário da experiencialidade, o fenômeno que alcunhei nos pródromos desta pesquisa de experiência afetiva passou por um novo batismo, sendo denominada desse momento em diante de *perezhivanie*. Essa renomeação foi necessária devido ao caráter especioso do primeiro termo, dando a entender que existem experiências que são apenas afetivas enquanto outras seriam desprovidas de afeto. Nesse sentido, Vygotsky (2001/1994) nos ensina uma lição importante ao enfatizar que todos os processos psicológicos (dentre eles, a afetividade)

encontram-se presentes, de forma mais ou menos proeminente, em cada uma de nossas experiências, sendo estas justamente o produto idiossincrático da inter-relação entre eles e a realidade subjetivamente vivida.

Pois bem, com essa explicação dispomos de um quadro compreensível acerca da *perezhivanie*. Contudo, ainda é preciso esclarecer de que maneira se dá a sua construção discursiva. Dotado de um espírito analítico agudo, Vygotsky (2001) percebeu a complexidade dialética que rege a inter-relação entre o universo psicológico e o âmbito do discurso. Conforme aponta brilhantemente o autor (2001, p. 148), “ao contrário do discurso, o pensamento não é constituído por unidades separadas (...)podemos comparar um pensamento com uma nuvem que faz cair uma chuva de palavras.” Um caminho para fugir dessa encruzilhada teórica é apresentado pelo autor logo em seguida: “como, precisamente, um pensamento não tem correspondência imediata em palavras, a transição entre o pensamento e as palavras passa pelo **significado** (grifo meu)” (VYGOTSKY, 2001, p. 148).

Com base nessa herança vygotskiana, argumentei que as nossas experiências em sua totalidade inerente apenas podem ser vividas, sendo muito do seu sumo subjetivo perdido nas curvas do inefável. A parte restante, que se submete à nossa compreensão e (re-)interpretação é aquela que consegue ser abraçada pelo processo de significação. No entanto, não se pode colocar a realidade social em modo *stand-by* para levar adiante esse interminável e fluido processo de (re-) construção experiencial / significação. Essa constatação leva a uma consequência incontornável: o trabalho de (re-)construção experiencial se dá no seio de uma (ou mais) arena(s) social(ais), atravessado por mineralizações históricas e instâncias socioculturais de múltiplos escopos. Portanto, o processo de significação, descrito por Vygotsky (2001) à luz do seu papel articulador entre os âmbitos psicológicos e linguísticos, na realidade, representa uma prática discursiva interacionalmente situada - ou o que denominei de *perezhivanie* discursiva.

A *perezhivanie* discursiva, assim como as nossas experiências (*perezhivanija*⁶⁰), é um fluxo imparável. Mesmo quando não estamos conversando com outrem, estamos sempre (pelo menos, sempre que nos encontramos conscientes) pensando sobre alguma coisa. Pois bem, como Vygotsky (2001) assevera, pensar é sempre construir significados em meio a sentidos. Por sua vez, o

⁶⁰ Plural de *perezhivanie*.

elemento sobre o qual se pensa encontra-se presente em nosso pensamento de maneira subjetiva, ou seja, como o produto simbólico de uma experiência. Dessa forma, a *perezhivanie* discursiva representa a experiencialidade humana – “forma subjetiva de viver a realidade concreta” (GONZÁLEZ-REY, 2001) – à luz de outra esfera, a da prática discursiva, que se amarra dialeticamente, *mutatis mutandis*, com a experiencialidade em seu âmbito psicológico. Nesse sentido, investigar a *perezhivanie* discursiva requer que, a partir de critérios particulares, sejam estabelecidos recortes nesse fluxo perene de significações, cristalizando-as temporariamente - como se fotografássemos uma paisagem em movimento. Foi até esse ponto que cheguei em minha teorização acerca da *perezhivanie* discursiva. Daqui em diante, me volto para as análises construídas no capítulo anterior para observar de que maneira elas se relacionam com esse edifício teórico.

Em primeiro lugar, partindo do corolário teórico da *perezhivanie* discursiva, considero importante ressaltar de que forma as contingências interacionais atuantes nos momentos de reconstrução experiencial aqui analisados influenciaram no encaminhamento discursivo desse processo de significação. Nesse sentido, o tipo de relação pessoal estabelecida entre os participantes desta pesquisa mostrou-se um dos elementos que, de inúmeras maneiras, interferiram na edificação da *perezhivanie* discursiva nos excertos observados.

Exemplos dessa interferência afloraram de forma abundante ao longo da análise. No fragmento 5, a aura de informalidade e bom humor que atravessa algumas das ponderações erigidas por Dalva e Diego encontra sua legitimidade interacional no íntimo grau de proximidade que marca a relação entre ambos os participantes: eu falei do jeito que eu estava lendo... (1,0) esse uuu:: >todo que cê faz quando tá falando inglês... não teve nada disso. Outro momento em que torna-se saliente a influência exercida pelos laços estabelecidos entre os interagentes na construção da *perezhivanie* discursiva pode ser vislumbrado no fragmento 1, quando, ao narrar a história de sua experiência em um restaurante nos EUA, Eliane a envolve em uma atmosfera de comicidade e descontração - impensável fora de uma interação entre pessoas com algum nível de intimidade: eu sou >meio tapada pra essas coisas / não sei se tava me xingando ou não> ((rindo)).

No entanto, o emaranhado de relações estabelecidas entre os artífices desta investigação não é entrecortado apenas pelo pertencimento destes ao mesmo espaço familiar. Outro atravessamento inter-relacional vivido por esses indivíduos emerge no jogo político microssituado inerente à própria pesquisa em realização. Assim, apesar da atmosfera informal vigente ao longo das conversas reflexivas e o esforço de Diego para encaminhar de maneira o mais horizontal possível o processo de geração de dados, é inegável que o estatuto de pesquisador – que subentende a imagem de um especialista no assunto discutido – confere a Diego uma aura de legitimidade muito maior do que aquela gozada pelas demais participantes. Nesse sentido, o quadro interacional instituído no momento de geração dos dados poderia ser sintetizado da seguinte forma: um diálogo entre um indivíduo que, além de falar inglês fluentemente, se apresenta como um estudioso do tema e três mulheres que, cada uma ao seu modo, viveram experiências de aprendizagem frustrantes com essa língua.

Em meio a esse tecido interacional complexo, a instanciização discursiva mais representativa desse desnível de legitimidade (WEBER, 2005) parece repousar nos recorrentes e frequentes Julgamentos de estima social de (in-)capacidade (MARTIN; WHITE, 2005) desferidos contra si próprias pelas três colaboradoras desta disquisição, tendo como objeto metafórico justamente suas respectivas proficiências comunicativas em inglês. Exemplos desse tipo de construto sobejam ao longo dos fragmentos analisados: >nossa<↑ <Foi muito ruim (fragmento 5); mas eu num SE::I FALAR (fragmento 3); sou >meio tapada pra essas coisas (fragmento 1). Apesar de ser impossível determinar com acurácia a etiologia de tais avaliações depreciativas sem flertar com a especulação vulgar, a presença de julgamentos relativamente análogos e convergentes na fala das três participantes sugere que o fenômeno assinalado pode ser mais que uma coincidência casual.

Corroborando essa interpretação, em uma das instanciizações desse elemento axiológico no fragmento 5, Dalva estabelece uma conexão entre sua postura autodepreciativa e a manta de expertise que recobre Diego na interação em questão: todo que cê faz quando tá falando inglês↓<(.) não teve nada disso. Em grande medida, o fato de o interlocutor das três participantes desta pesquisa despontar como alguém que, supostamente, detém um conhecimento elevado e institucionalmente legitimado a respeito da língua inglesa estabelece um

parâmetro a partir do qual as mesmas avaliam suas respectivas proficiências nesse idioma. Assim, por exemplo, se Dalva, Lu e Eliane estivessem conversado com um interlocutor diferente, desprovido do capital de legitimidade detido por Diego, muito provavelmente o rigor e a incisividade do juízo negativo erigido por elas diminuiria.

Além das relações familiares estabelecidas entre os participantes ou das posições institucionais ocupadas pelos mesmos no contexto interacional, a camada de contingencialidade que envolve e baliza a *perezhivanie* discursiva pode ser analisada com o auxílio de uma lente mais focalizada. Afinal, bastaria um exame intuitivo de nossas experiências para ratificar que são os ventos do acaso e os pequenos arranjos de cada situação que movem nossos passos no mundo – não sendo diferente com o trabalho de reconstrução experiencial. Exemplos de tal interferência florescem sobejamente ao longo da análise empreendida neste capítulo.

Olhemos inicialmente para o fragmento 3. Toda a narrativa que se desenvolve a partir da linha 5, representando o núcleo experiencial do excerto, emerge graças a um reparo aparentemente despretensioso, através do qual a narradora reconfigura um evento vivido por ela em sua escola: eu mudei de classe° (.)aliás↑ ele me expulsou da classe. Outra instanciamento interessante dessa dinâmica pode ser iluminada no fragmento 4. Ao longo da interação registrada nesse trecho, é a corroboração e alinhamento caloroso de Diego com as avaliações e posições de sua interlocutora que a instiga a seguir adiante com seu trabalho narrativo, alongando uma história, a princípio, fadada ao breve fenecimento: a=é claro (.)é↓ mas é verdade mermo. No fragmento 5, a história mestra iniciada por Dalva nos pródromos do excerto analisado encontra o seu desfecho por meio de uma contingência absolutamente casual: a rememoração empreendida pela narradora de um personagem de sua experiência escolar, que fomenta na participante uma trama de afetos ainda não construídos discursivamente antes da entrada desse indivíduo no fluxo rememorativo de Dalva. As emoções irascíveis que emergem no discurso da interagente após a recordação desse personagem são evidenciadas textualmente no seguinte trecho: e:::-eu:::-e tinha=<um garoto na minha sala que °ele falava que parecia que ele falava com um ovo na boca e isso me irritava° muito:↓>. É a partir da introdução, aparentemente aleatória, desse garoto em sua história que

todo o jogo interacional desenhado ao longo do fragmento 5, finalmente, chega à sua conclusão.

Os três casos apresentados, em última instância, compõem apenas uma pequena amostragem de toda a dinâmica que rege a *perezhivanie* discursiva. Nesse sentido, tal reflexão torna evidente que a análise do processo de reconstrução das nossas experiências há de se fundar em um movimento dialético constante, no qual, por um lado, o estudioso há de preocupar-se com as vicissitudes e particularidades de cada encontro idiossincrático do sujeito com o mundo enquanto, por outro lado, mantém os olhos fitos no encadeamento de significados discursivamente erigido pelos indivíduos engajados nesse processo demiúrgico.

Esmiuçado, à luz dos dados analisados, o processo de construção discursiva das experiências emocionais (ou *perezhivanie* discursiva), cabe apresentar o terceiro objetivo que tomo como eixo para balizar a discussão intendida nesta seção: *Construir entendimentos sobre a(s) função(ões) desempenhada(s) pelas emoções (experiências emocionais) no processo de aprendizagem de língua inglesa.*

Mais uma vez, torna-se imperativo articular os entendimentos erigidos ao longo da análise empreendida neste capítulo ao edifício teórico que a sustenta.

Se retornarmos aos pródromos deste escrito – mais especificamente, aos comentários realizados acerca da minha monografia de conclusão de curso (ver página 18) -, nos reencontraremos com uma crítica, que agora pode ser desenvolvida com mais consistência, endereçada ao que denominei de “compreensão catalogada da construção discursiva afetos” (ABREU, 2015). Lá tateei apenas a casca do problema; é preciso ainda penetrar em sua epiderme. Em última instância, o engodo epistemológico que subjaz um grande rol de pesquisas que tomam como objeto principal os afetos (especialmente, aquelas que o fazem a partir de uma perspectiva discursiva) repousa em uma tentativa, contraditória em sua gênese, de construir inteligibilidade acerca de um fenômeno inerentemente subjetivo através do emprego impositivo de ferramentais heurísticos objetivistas – fundamentalmente, conceitos e teorias que escamoteiam a possibilidade de significação do sujeito cujas emoções estão sob análise.

Na contramão dessa visão, defendo que a inteligibilidade construída acerca do papel dos afetos no processo de aprendizagem de inglês tenha como lente o entendimento subjetivo erigido pelas participantes desta pesquisa, cujas experiências enquanto aprendizas desse idioma as credenciam a teorizar sobre tal

questão – ainda que, em alguns casos, o raio de alcance de suas teorizações se restrinja apenas à própria vivência subjetiva dessas mulheres. Contudo, é importante salientar que as palavras e ideias de Eliane, Lu e Dalva não encontraram as presentes páginas de maneira direta, contando com a mediação do arcabouço teórico-analítico escolhido por mim para orientar esta investigação, além da subjetividade do meu olhar na construção das articulações e entendimentos aqui aventados. Dessa forma, as interpretações aqui erigidas não gozam do estatuto de verdade incontestável, podendo (e, em última instância, devendo) ser problematizadas e reinterpretadas tanto pelo(a) leitor(a) quanto pelas coautoras desta pesquisa ou, eventualmente, até por mim mesmo em um momento posterior.

Esteado na breve reflexão apresentada nos parágrafos anteriores, busco vislumbrar o papel desempenhado pelos afetos no processo de aprendizagem de língua inglesa em duas etapas conexas. Em primeiro lugar, olho para as reflexões erigidas discursivamente pelos(as) participantes nos excertos analisados que, de alguma forma, tangenciem a questão da influência exercida pelos afetos em suas respectivas trajetórias de aprendizagem de inglês. Em seguida, articulo tais ideias aos momentos de proeminência afetiva ao longo das experiências ressignificadas nos excertos interacionais analisados, buscando evidenciar como essas concepções teóricas tiveram influência na forma como os narradores vivenciam (e revivenciam discursivamente) suas experiências com essa língua.

Olhando, primeiramente, para os trechos interacionais destacados de minha conversa com Eliane, é possível observar alguns momentos em que a participante, em companhia de seu interlocutor, teoriza sobre a influência dos afetos em sua jornada como aprendiz de inglês: Acho difícil, tenho a sensação que estão o tempo todo reparando na minha pronúncia e por isso acabo errando mais (autorretrato de Eliane [ver página 125]). Com base nessa breve elucubração, podemos perceber o estabelecimento de um nexos íntimo de causalidade entre o desconforto experienciado diante da expectativa de potenciais julgamentos acerca da maneira como a mesma fala as palavras em inglês e o suposto aumento na quantidade de “erros de pronúncia” cometidos. Assim, através da força demiúrgica do discurso, os sentimentos de incômodo e ansiedade experienciados carnalmente por Eliane (ao menos, assim ela reconstrói tal vivência – como uma sensação) se convertem em uma avaliação, ideologicamente assentada, a respeito da dificuldade da língua inglesa ou, mais especificamente, do “falar inglês”. Nesse

sentido, desenha-se a seguinte dinâmica: dificuldade subjetiva da língua (gera) desconforto com o possível jugo alheio da performance oral da aprendiz (que gera) elevação no volume de “erros” (que gera) corroboração experiencial da avaliação sobre a dificuldade da língua.

Em outro momento, Eliane parece reafirmar o mesmo esquema interpretativo trazido ao lume no parágrafo anterior: <porque eu não gost- num gosto do inglês↓(.) eu acho que tem que falar:: <com a língua no céu da boca>(.).eu não tenho essa flu::ência(.).não consigo (Fragmento 1 [ver página 136]). Aqui, os problemas vividos pela aprendiz com a modalidade oral da língua inglesa são aventados novamente, porém, desta vez, através de uma imagem mais concreta: a realização de um movimento anatômico tido como inexecutável pela narradora (a pronúncia de certas palavras com a “língua no céu da boca”). Mais uma vez, a inter-relação entre um elemento afetivo (desapreço pelo inglês) e as consequências na trajetória de aprendizagem de Eliane é sublinhada. Contudo, nesse momento, tal enlace ganha contornos dramaticamente mais contundentes com a transformação da avaliação erigida pela colaboradora acerca da dificuldade inerente à língua em um Julgamento de (in-)capacidade (MARTIN; WHITE, 2005) desferido contra si própria, ou, mais especificamente, contra sua (pouca) habilidade em pronunciar determinados fonemas característicos do inglês: não tenho essa flu::ência(.).não consigo.

A sofisticada filigrana teórica engendrada pela interagente evidencia o entendimento subjetivo de Eliane - construído no momento da geração dos dados – acerca do papel dos afetos no seu processo de aprendizagem de inglês. Para a participante, se institui um ciclo vicioso (cujo ponto de partida não é explicitado) que inter-relaciona o desconforto e o medo⁶¹ diante do julgamento de outrem aos problemas enfrentados pela mesma ao se engajar em interações em língua inglesa. Nesse sentido, a reflexão da coautora desta pesquisa parece repercutir e corroborar uma linha teórica bastante difundida na literatura que se debruça sobre a vida na sala de aula de línguas (HORWITZ *et al*, 1986; ARNOLD 1999), associando um

⁶¹ Vale lembrar que essas duas categorias afetivas (desconforto e medo) não necessariamente espelham perfeitamente a forma como a participante ressignificou esse tecido de experiências com a língua inglesa nos fragmentos transcritos, mas sim a minha interpretação a partir da análise textual da tessitura discursiva de Eliane - quadro simbólico muito diferente daquele que a participante tomou como matéria prima para a construção de suas narrativas: as suas memórias dessas experiências.

conjunto de problemas de “performance” oral e aprendizagem ao medo/ansiedade/desconforto diante da possibilidade do juízo alheio.

Conectando o esforço reflexivo de Eliane a algumas das vivências reconstruídas por ela nos segmentos interacionais analisados, podemos observar alguns pontos de tangência proeminentes. No fragmento 1, ao reconstruir sua experiência em um restaurante da Disney nos EUA, a aprendiz narra suas desventuras ao tentar realizar uma transação comercial: eu fui vendo pelas fotos lá::(.)e fui::hh(.) apontando pra >pessoa<(.).hh(.) aí a pessoa falando lá::=e=eu >number=one number=one↑< (...)vou me virando assim, na mímica. Já no fragmento 2, outro momento de turbulência afetiva é reedificado: quando chegou lá: a:: professora::(.)<foi até uma mulher>, falando eu:::(.) hh <que que eu tô fazendo aqui?>.

Mesmo não podendo estabelecer um nexos direto e linear entre o tecido de significados costurado por Eliane e forma subjetiva como a participante entende a influência dos afetos em sua trajetória de aprendizagem de inglês, não me parece incoerente enxergar pontos de convergência entre ambos. No caso do fragmento 2, o “choque” de Eliane ao se deparar com sua professora na graduação falando fluentemente em inglês pode ser relacionado, ainda que indiretamente, ao medo diante do julgamento de sua fala nesse idioma, uma vez que, em tal situação (uma aula ministrada em inglês), a possibilidade de Eliane ter que se comunicar em inglês perante um público numeroso e potencialmente avaliativo se mostra bastante patente. Da mesma forma, no fragmento 1, a insegurança da participante em utilizar seus conhecimentos em inglês para se comunicar nos EUA, levando-a a recorrer a outros expedientes como a mímica, também pode ser associada à mesma ansiedade (e a resultante “queda de rendimento em sua performance oral”) que faz com que a aprendiz não goste de pronunciar palavras “com a língua no céu da boca”.

Transferindo o lume desta discussão para os segmentos interacionais protagonizados por Lu, outras elucubrações acerca da influência do afeto no processo de aprendizagem de inglês emergem: é> difícil pra caramba aprender outro idioma<↓(.).pra ele saber que °não é questão que eu não queira°(.).eu quero me comunicar↑(.). mas é difícil↓ (Fragmento 4 [ver página 171]). Além das avaliações negativas acerca da dificuldade de se aprender outro idioma, se olharmos um pouco mais atiladamente,

podemos observar que, subjacente às asseverações da aprendiz, repousa um entendimento valioso acerca do papel desempenhado pelos afetos na jornada de aprendizagem de uma segunda língua. Essa concepção pode ser sumarizada da seguinte forma: são os afetos os elementos da experiencialidade humana que nos impulsionam para ir adiante, mesmo quando a realidade impõe barreiras, perante uma análise fria e apática, aparentemente intransponíveis.

À luz dessa reflexão, as narrativas erigidas pela participante ao longo dos excertos interacionais registrados representam uma ode a essa compreensão galvanizante dos afetos. No fragmento 3, é o ímpeto de Lu que a motiva a desafiar a autoridade de seu professor em busca de garantir a sua permanência na turma que, segundo a visão da mesma, lhe fornecerá os insumos para “dominar o inglês”: . eu não queria mudar de classe, falei, não- num vô (...) porque eu queria dominar o inglês↑ (.) como=é que eu vou: (.) SEI escrever (.) entendo (.) mas falar::: (.) é o mais difícil↓. Da mesma forma, no fragmento 4, é a gana e o desejo de se comunicar com seus próximos nos EUA que leva a participante a regozijar-se com o esforço de seus empregadores em tentar aprender seu idioma (fico feliz da vida>, porque tá aprendendo o meu idioma), acompanhando-a em sua caminhada como aprendiz de uma língua não-materna: então ele tenta de lá e eu tento de cá.

Finalmente, transferindo o holofote da presente discussão para a teorização de Dalva acerca da influência dos elementos afetivos no processo de aprendizagem de inglês, observamos essa inter-relação sendo retratada a partir de um prisma negativo: sempre tive um bloqueio com a disciplina por sentir um enorme desconforto todas as vezes que tentava pronunciar as palavras em inglês (autorretrato de Dalva [ver página 184]). Nesse sentido, Dalva avança o seu esforço reflexivo na direção da articulação de suas vivências entristecedoras como aluna de língua inglesa na escola - e os entendimentos delas provenientes – com a resistência e a pouca afinidade experienciada pela narradora hodiernamente com esse idioma: O período escolar passou, no entanto resistência e a falta de interesse continuam como consequência do incômodo com as pronúncias (autorretrato de Dalva [ver página 184]).

No seio de sua reflexão, a coautora desta pesquisa estabelece, a partir de sua experiencialidade subjetiva, uma matriz teórica em forma de tripé, versando sobre a questão da inter-relação afeto-aprendizagem de inglês. O primeiro pilar fundacional do edifício teórico aventado por Dalva repousa sobre o seu desconforto com a pronúncia das palavras em inglês. Se em seu perfil identitário a participante não evidencia as causas fomentadoras de tal sentimento, pistas nessa direção são apresentadas no fragmento 5: eu falei do jeito que eu estava lendo... (imagine) esse tudo: > tudo que você faz quando tá falando inglês... não teve nada disso. No trecho em questão, Dalva desqualifica sua performance oral em um seminário apresentado em língua inglesa, tomando como parâmetro de tal avaliação negativa um modelo de falante ideal de inglês que, na interação em pauta, se materializa em seu interlocutor. Assim, podemos articular o mal-estar sentido por Dalva à sua percepção axiologicamente saturada de que seu modo de pronunciar determinados itens lexicais em inglês se desvia de um suposto padrão de correção, que deve ser replicado por aqueles que se aventuram na oralidade desse idioma.

Intimamente ligado ao primeiro pilar, emerge um segundo: o bloqueio de Dalva com a língua inglesa. O fio textual que entrelaça as duas colunas do sistema de inteligibilidade exposto nos parágrafos anteriores ganha materialidade nas palavras da própria narradora (tive um bloqueio com a disciplina **por sentir** [grifo meu] um enorme desconforto), construindo um nexo de causalidade entre o desconforto (que tende a ser pontual e localizado) com algum aspecto de sua experiência com a língua inglesa e a sensação de bloqueio (perene e abrangente) com o idioma em sua totalidade. Em grande medida, essa imagem metafórica do bloqueio também perpassa todo o fragmento 5: eu sempre tive bloqueio com o inglês (ver página 187). Em última instância, o esquema teórico construído pela participante preconiza um movimento de reificação de um conjunto de feixes experienciais negativos, reunidos sob a rubrica da categoria de desconforto, convertendo-os em um sentimento de aversão mais permanente pelo inglês.

O último pilar do modelo de inteligibilidade construído por Dalva fomenta a construção de uma ponte temporal (RICOEUR, 1988), articulando os episódios de agrura vividos pela colaboradora em sua experiência escolar com o inglês a sentimentos análogos experimentados no presente pela narradora. Mais uma vez, a

aliança de significação que une essas experiências afetivas em um quadro explicativo encontra-se marcada textualmente nas palavras da aprendiz, conectando o sofrimento de seu período escolar às dificuldades experimentadas presentemente com o inglês.

Como observado em outros momentos, a teorização de Dalva se materializa de forma metamorfoseada em suas narrativas nos excertos interacionais apresentados. Nesse caso, a dinâmica de transformação de um sentimento episódico em um elemento duradouro na trajetória da participante ganha corpo nas palavras desferidas pela narradora no fragmento 5: eu carrego isso °pro resto da vida°↓. Em última análise, ao ressignificar seu incômodo com a língua inglesa, reenquadrando-o metaforicamente como uma cicatriz a ser carregada vitaliciamente, a narradora dá os retoques finais em sua refinada sistematização teórica sobre o papel dos afetos em sua caminhada como aprendiz de inglês. Assim, o resultado de tal trabalho reflexivo pode ser sintetizado nas palavras da própria participante: O período escolar passou, no entanto resistência e a falta de interesse continuam como consequência do incômodo com as pronúncias.

E é com essa reflexão que finalizo este capítulo dedicado à análise e à discussão crítica dos dados esmiuçados na presente disquisição. Como não poderia deixar de ser, os entendimentos gerados ao longo das numerosas linhas que ficaram para trás tiveram como firmamento as vivências subjetivas materializadas em discurso pelos artífices desta obra. Nada mais coerente com a natureza da esfinge aqui investigada. Havendo-se completado a trajetória investigativa ambicionada nesta dissertação, podemos passar para o capítulo derradeiro do presente trabalho, no qual exponho as poucas conclusões e muitas novas questões que o percurso exploratório aqui empreendido trouxe à tona.

8

Considerações Finais?

*Esqueci a palavra que pretendia dizer,
e meu pensamento, privado de sua substância,
volta ao reino das sombras*
Mandelstam

Em um escrito de rara beleza, Vygotsky (1994) estuda a história de três irmãos, que, sendo submetidos a condições sociais e materiais análogas em sua infância – a convivência com uma mãe dependente alcoólica –, demonstram trajetórias de desenvolvimento psicológico distintas e, em muitos sentidos contraditórias. Se essa conclusão, à primeira vista, pode parecer desimportante, suas consequências foram revolucionárias para o pensamento vygotskiano. Nos anos finais de sua obra (período em que o conceito de *perezhivanie* é esboçado), o conjunto de preocupações convergentes com as pautas centrais do behaviorismo social foram substituídas por outras, menos deterministas e mais sensíveis ao papel da subjetividade na vida psicológica do ser humano. Assim, as reflexões sobre a internalização de arranjos simbólicos socialmente estabelecidos deram lugar a um interesse específico pela vivência subjetiva do meio; a determinação social do desenvolvimento das funções mentais, à inter-relação entre afeto e cognição e suas consequências ontogênicas; o papel mediador do signo, à tensão semântica entre o sentido e o significado da realidade simbólica.

Foi justamente sobre o solo dessa virada teórica protagonizada por Vygotsky que eu encontrei o firmamento necessário para levar adiante uma investigação sobre um tema que há muito me instigava: o papel das emoções no processo de aprendizagem de inglês. Nesse sentido, além de fornecer um arcabouço de ideias capaz de dialogar com uma concepção discursiva e interacionalmente construída das emoções (sem perder sua natureza pleromática), a discussão vygotskiana acerca do conceito de *perezhivanie* municiou esta pesquisa com os insumos teóricos indispensáveis para a adoção de um viés subjetivista do estudo dos afetos, privilegiando as experiências efetivamente vividas pelos sujeitos e os significados erigidos pelos mesmos para instituir inteligibilidade acerca de tais vivências.

É a partir desse ponto que gostaria de encaminhar a reflexão que concluirá esta dissertação. Conforme apontado argutamente por Pavlenko (2013), há algumas décadas, tem reflorescido no vasto campo das ciências sociais no Ocidente o interesse pelos afetos em sua imbricação inescapável com a vida humana. Apesar da inegável importância que tal revalorização assume após séculos de império do racionalismo estrito, não apenas de bons frutos é composta a sua lavoura. Como sublinha a autora supracitada (2013), uma das debilidades que ameaçam estiolar a força teórica da “virada afetiva” é a emergência, observável em uma série de pesquisas balizadas por seus preceitos, de uma postura de aversão e crítica cega a qualquer manifestação ou expediente intelectual ou cognitivo. Na prática, essa alergia à racionalidade parece desejar substituir o esquema rígido do logocentrismo cartesiano por uma espécie de “patocentrismo” irracionalista. Os perigos desse tipo de abordagem são numerosos, uma vez que ela, em vez de atacar o problema central denunciado por Vygotsky (2001) – a insustentável dicotomização entre afeto e cognição –, simplesmente inverte a hierarquia de polaridades vigente, mantendo a polarização intacta.

É exatamente na contramão desse movimento que preconiza uma colisão agonística entre racionalidade e emotividade que o presente escrito se situa. Conforme espero ter ficado patente ao longo dos capítulos anteriores, entender que as nossas experiências emocionais apenas se tornam acessíveis a nós a partir do significado discursivo erigido no tear da trama interacional implica aceitar que a própria existência dos afetos enquanto um fenômeno subjetivo influente em nossas vidas depende da capacidade intelectual de generalização e conceptualização que fundamenta todo o trabalho de significação. Mais do que isso, é compreender que, em última instância, o processo de construção discursiva de significados não apenas “converte” vivências simbolicamente rememoradas em palavras sintaticamente organizadas, mas também influencia, de forma eminentemente imprevisível, o direcionamento e o colorido das novas experiências vividas pelo sujeito que se depara com tal significado.

Um exemplo torna essa reflexão mais aclarada. Imaginemos um indivíduo que, ao ser cortado no trânsito por outro carro, se enfurece e resolve ir tomar satisfações com o seu colega de tráfego. Ao alinhar seu veículo com o do suposto infrator, o motorista iracundo vislumbra a cena de uma mãe desesperada, levando o seu filho doente ao hospital. Subitamente, toda a raiva que inflamava o seu sangue

no instante anterior se converte em um sentimento de vergonha por ter agido de forma violenta para com aquela mulher desventurada e em um impulso para perdoar quaisquer transgressões eventualmente cometidas por ela em seu esforço para ajudar seu filho. O que, do ponto de vista da inter-relação entre afeto e significado, ocorreu na breve anedota narrada? Simplesmente, o modelo de inteligibilidade que sustentava ideologicamente o sentimento irascível do motorista “agredido” se esfacelou diante da percepção de novas informações fornecidas pela realidade, que lhe permitiram reinterpretar a situação experienciada, construindo, assim, novos significados para tal vivência – os quais fomentaram sentimentos diferentes do furor e do impulso violento experimentados por esse indivíduo quando ainda influenciado pelo sistema de significados anterior.

Acredito repousar nessa reflexão um caminho bastante frutífero para se pensar o papel desempenhado pelos afetos no processo de ensino/aprendizagem de inglês, assim como de outros saberes. Conforme pudemos vislumbrar de forma abundante ao longo da análise dos dados desta pesquisa – em alinhamento com o pensamento de autores como Bakhtin (2003) e Vygotsky (2001) -, todos os esforços de reconstrução discursiva de experiências afetivas tinham como ponto de ancoragem, ainda que nem sempre explicitado, uma determinada compreensão da faceta particular da realidade que interagia com a vivência ressignificada.

Tomemos como exemplo as narrativas erigidas por Eliane em que experiências de sofrimento e desconforto se misturam a Julgamentos negativos de estima social de (in-)capacidade dirigidos contra si própria. Em grande medida, todos esses expedientes afetivo-axiológicos parecem ter como arrimo três premissas fundamentais: 1) o entendimento de que “falar inglês” representa uma necessidade de primeira ordem no mundo contemporâneo, levando a participante a engajar-se repetidas vezes em tentativas de aprendizagem dessa língua, mesmo aparentando não nutrir nenhum apreço pela mesma; 2) a crença na existência de uma forma correta e replicável por qualquer um de construir enunciados nesse idioma, que pode ser acessada através da análise de modelos ideais de falantes de inglês (geralmente, os nativos ou os indivíduos que os copiam com proficiência); 3) a certeza de Eliane de que a maneira como ela se comunica em inglês se desvia desse padrão normativo. Aqui cabem algumas perguntas: poderia ocorrer alguma mudança no tecido de experiências afetivas reconstruídas discursivamente por Eliane caso esses três pilares ideológicos sofressem algum abalo? Será que a

participante se envergonharia tanto e julgaria de forma tão depreciativa a sua pronúncia em inglês caso não pensasse existir um modelo a ser seguido nesse quesito? Será que ela sofreria tanto por não ter aprendido a falar inglês na infância caso ela não entendesse o conhecimento e a proficiência comunicativa nessa língua como habilidades indispensáveis para a vida hodierna?

Pensando de uma maneira prática, essas indagações carregam consigo pistas importantes sobre como a questão dos afetos em sua influência exercida no processo de ensino/aprendizagem de inglês pode ser, não solucionada, mas problematizada criticamente no terreno da sala de aula. Porém, antes de enveredar por essa trilha mais propositiva, entendo ser fundamental afastar algumas das formas vulgarizadas que essa discussão pode assumir. Em primeiro lugar, é preciso salientar que defender uma reflexão crítica acerca dos significados discursivamente erigidos para as nossas experiências emocionais não implica transformar a sala de aula em uma espécie de simulacro de ambiente terapêutico e o(a) docente, em psicólogo amador. Da mesma forma, não podemos adotar uma postura ingênua e pensar que o simples movimento de se inclinar reflexivamente sobre alguma experiência emocional que, eventualmente, se mostre deletéria para a vida de alguém no *locus* da sala de aula de línguas, *ipso facto*, milagrosamente equacionará todas as tensões e contradições inerentes não apenas à nossa afetividade, mas à própria vida humana. Se retomarmos o exemplo anteriormente citado, caso o motorista enraivecido, ao emparelhar o seu carro com o da condutora que o “cortou”, em vez de se deparar com uma mãe desesperada, tivesse encontrado um adolescente displicente dirigindo enquanto troca mensagens no seu celular, muito provavelmente, sua raiva se potencializaria em lugar de arrefecer-se.

Ora, se não é possível esperar milagres nem criar terapêuticas infalíveis, o que se pode lograr através da adoção de uma postura reflexiva, inquieta e crítica em relação aos significados construídos para nossas experiências afetivas? Penso, em linha com González-Rey (1997), que cada problematização traz consigo novas oportunidades de geração de entendimentos e ressignificação de modelos ideológicos entrincheirados. Nesse esforço artificioso, pode-se fomentar a desconstrução de esquemas de inteligibilidade sustentadores de experiências afetivas que, ao se condensarem através da força cristalizante do significado (ver páginas 197-198 para uma discussão mais aprofundada), podem se tornar embargos ao processo de aprendizagem/ensino de inglês ou, em um plano mais amplo, à

qualidade de vida dentro e fora da sala de aula (GIEVE; MILLER, 2006). Contudo, esse afã desconstrutivo aqui propagandeado não implica a defesa de um posicionamento niilista e iconoclasta que, assentado em um relativismo anárquico, propala puerilmente o fim de tudo que aí está simplesmente pelo prazer de ver as cinzas voando ao vento. Pelo contrário, considero imperativo articular o criticismo necessário para contaminarmos os significados estabelecidos com novos e revitalizados sentidos (VYGOTSKY, 2001) a uma reflexão ética que transforme o trabalho de ressignificação em um processo de enriquecimento e aprimoramento, não um incêndio gratuito.

(In-)felizmente, dada a especificidade de cada espaço em meio a contextos diferentes e transeuntes, não há manual nem protocolo de procedimentos para guiar os agentes que interagem na sala de aula a empreender tal movimento demiúrgico. Porém, em grande medida, a mera tomada de consciência acerca da vigência e da influência de um dado modelo de inteligibilidade na base da significação de determinadas vivências já representa um passo importante no esforço para ressignificá-lo, reafirmá-lo ou apenas buscar caminhos para conviver melhor com ele. Assim, o que deve imperar é um espírito de desconfiança (positiva) permanente e uma vontade irrevogável de submeter todos os aspectos da nossa experiencialidade ao crivo luminoso da prática reflexiva.

Com base na discussão proposta nos parágrafos anteriores, compreendo que a presente investigação, antes de representar apenas um estudo vicário sobre as vivências de outrem, emerge, ela mesma, como uma oportunidade valiosa de reflexão e ressignificação experiencial. Dessa forma, findadas as análises apresentadas no capítulo anterior, decidi contatar novamente as coautoras desta pesquisa para compartilhar com elas alguns dos entendimentos construídos ao longo do meu empreendimento analítico, buscando reestabelecer o movimento dialógico iniciado durante o processo de geração dos dados esmiuçados.

Por uma questão de conveniência, dado o fato de duas colaboradoras desta disquisição (Lu e Eliane) residirem distantes de mim, o diálogo pretendido se materializou através da plataforma *Messenger* acoplada ao *Facebook*. Naturalmente, busquei desvencilhar as ideias e entendimentos compartilhados da linguagem acadêmica por meio da qual os apresentei no capítulo anterior. As minhas conversas com Eliane, Lu e Dalva encontram-se transcritas a seguir,

respectivamente, no Quadro 3, Quadro 4 e Quadro 5. As mensagens originais são apresentadas no anexo 3.

Quadro 3 – Discussão da análise com Eliane via *Facebook*

DIEGO 18.01.2018 – Fala aí Manusca... Beleza!!!!então, eu acabei de terminar a análise daquela nossa conversa em que a gente falou um pouco sobre a sua história com o inglês e eu queria repartir com vc algumas das coisas que me chamaram mais a atenção, pra ver se vc concorda, discorda, acha q eu tô viajando e tal. Tem uma coisa q eu achei bem interessante é q vc toda hora fala q vc sente como se vc tivesse um déficit por não ter conseguido aprender a falar inglês fluentemente. Tu acha mesmo q não falar inglês te faz tanta falta assim a ponto de ser um déficit? Outra coisa, tem uns momentos lá na nossa conversa q vc fala do inglês como algo q não te dá nenhum prazer..., vc diz q parece uma língua estranha, q tem q falar com a língua no céu da boca, fazer uns sons esquisitos e tal. Tu sempre achou estranho assim falar inglês? Pq tu gosta de Rock, né,, eu me lembro de vc lá no show do Bon Jovi no rock in rio cantando todas as músicas sem ficar com vergonha nenhuma. Enfim, são só algumas coisas. Teria muito mais, mas eu tbem não quero ficar tomando muito do teu tempo, maninha. Bjos. Te amo! Ss2s2.

ELIANE 18.01.2018 – Fala KBÇUDO..... esqueceu que tem irmã, rapah! Então, acho que, quanto ao negócio do déficit que você mencionou, acho que acaba sendo, né. mesmo que eu não ache uma grande necessidade na minha vida, a gente meio que acaba precisando do inglês para muitas coisas. Talvez eu tenha acabado perdendo algumas oportunidades por causa dessa questão de não falar inglês. Não sei se seria um déficit no sentido de uma perda porque também meu trabalho não me pede tanto assim que eu fale inglês o tempo todo. Mas a gente acaba deixando de fazer algumas coisas, atender alguns clientes e tal. Já a outra pergunta, acho que fica meio engraçado do jeito que eu falo. Na hora que eu to cantando as músicas, ali, a história é outra, mas quando estou tentando conversas, aí é diferente, talvez seja um problema de me acostumar. Imagino que no início deva ser assim mesmo. Tipo quando você começa a dançar, você se acha meio durão, esquisito e tal, mas depois você acaba pegando o jeito. Talvez tenha me faltado isso mesmo, pegar o jeito. Mas agora já era. Depois que descobri que dá pra falar aquele portunhol tranquilo nos estados unidos, nunca mais me preocupo com esse paranauês americanos. Espero que tenha te respondido o que você perguntou. Beijos, Dieguinho. Te amo.

Quadro 4 – Discussão da análise com Lu via *Facebook*

DIEGO 18.01.2018 – Fala aí Mamis. Tudo bem por aí na terra do tio sam? Eu acabei de fazer a análise daquela nossa conversa sobre a tua experiência com o inglês aí nos EUA e queria repartir com vc algumas das coisas que mais me chamaram a atenção. Pode ser? Então, eu vi que vc fala muito sobre o seu esforço pra dominar o inglês, na verdade, é muito bonito a forma como vc fala do seu esforço e da sua luta pra aprender a língua daí. Mas assim, eu fico achando que, na prática, vc já domina bastante do inglês, pelo menos, da parte q te interessa pra sobreviver aí. vc se vira aí com os seus trabalhos, pra montar os teus schedules e, até onde vc me conta, não parece que vc dá a mínima pro fato de alguém

implicar com a sua pronúncia das palavras. Vc não acha também q vc sabe bastante.? Eu acho que vc já domina super bem o inglês naquilo q te interessa. Bjos, mainha. Te amo!

LU 20.01.2018 – Oi meu filho. to trabalhando muito aqui muito cansada. por isso to sem tempo pra entrar no facebook. Eu entendo bem escrevo bem também, meu negócio é falar, mas é a idade, chega uma certa idade que você já não tem mais cabeça pra isso. Mas eu me viro aqui nunca deixei de fazer nada aqui nos estados unids por causa do inglês. Vou pra onde eu quero. Vou falando mesmo se ninguém entende. O importante é me comunicar. Mas todo mundo entende e eu consigo trabalhar. O resto deixa na mão de Jeová que tudo fica bem. Te cuida aí meu filho. Mamãe te ama.

Quadro 5 – Discussão da análise com Dalva via Facebook

DIEGO 18.01.2018 – oi amore. Tudo bem! Acabei de acabar a análise daquela nossa conversa sobre a sua experiência na escola com o inglês e queria compartilhar com vc algumas das coisas que me chamaram atenção, beleza. Então, vamo lá. Tem alguns momentos lá tanto na nossa conversa quanto naquele texto q vc mandou pra mim que vc fala q sente um bloqueio com o inglês, q seria produto das suas experiências ruins tendo que falar inglês na escola. Tem uma hora lá inclusive q vc chega a fazer quase que um esboçozinho dessa ideia, tipo, falando q foi o mal-estar com a pronúncias q gerou o bloqueio e q esse bloqueio é o q te afasta do inglês hj. Em q medida vc acha q esse bloqueio te atrapalha ou te distancia do inglês, quer dizer, faz com que vc se sinta mal falando essa língua? Valeu por toda a sua ajuda, amore. Te amo. Beijim!

DALVA 18.01.2018 – Oi amor. Não me lembro em que contexto eu falei desse bloqueio, mas puxando pela memória, eu acho q deve ter a ver com a questão da pronúncia mesmo. Na verdade,, eu sempre tive problema com a minha voz, mesmo em português q é a minha língua, vc imagina em inglês. Mas eu acho q quando eu falei bloqueio, talvez eu tenha tentado ffalar alguma coisa menos pesada. Não é q eu não consiga nem mesmo falar uma palavra. Vc sabe q eu até tento dar uma enrolada mais ou menos em alguns momentos, mas, talvez seja mais um receio. Sabe aquele medo que a gente sente quando acontece alguma coisa ruim e depois a gente meio que fica com medo de se aproximar. Sabe quando um cachorro te morde e vc não chega mais perto de cachorro, não pq vc ficou super traumatizado, mas é só um cuidado natural, instintivo. Não sei se tem muito a ver com o q eu falei antes, mas pelo menos é o q eu acho q faria sentid pensando agora, né. te ajudei, moção. Beijos. Te amo muitão!

Deixo a critério do(a) leitor(a) pensar de que forma as reflexões aventadas pelas três participantes desta pesquisa enriquecem os entendimentos apresentados ao longo do presente escrito ou como as ideias compartilhadas com essas três mulheres podem ajudá-las a gerar novos significados para algumas de suas experiências. Porém, saliento apenas que os três quadros exibidos anteriormente representam uma fotografia estática de um processo em perpétuo fluxo, que não

terminou com aquela troca de mensagens nem terminará após a leitura/redação desta dissertação.

Antes de concluir este trabalho, aponto apenas algumas dos pontos de porosidade deixados ao longo do seu percurso e os caminhos investigativos promissores abertos por tais lacunas. No plano teórico, apesar dos avanços aqui empreendidos, considero importante ainda investir algum esforço em construir modelos de inteligibilidade que versem com mais esmero sobre o processo de significação, em especial, no que tange à materialização discursiva dos significados. Ainda no campo da articulação teórica, faz-se necessário estabelecer um diálogo mais consistente entre a teorização aqui erigida acerca do trabalho de significação das nossas experiências (*perezhivanie* discursiva) e outros fenômenos proteicos que emergem no terreno da prática discursiva. Em meio a esse jardim de possibilidades, um ponto de tangência teórica emerge com especial fecundidade: a inter-relação entre as instâncias de significação das nossas experiências e a reflexão já bastante desenvolvida em áreas como a LA e os Estudos do Discurso acerca da identidade enquanto construto interacionalmente negociado. Quando construímos significado sobre as nossas vivências no mundo, também nos erigimos (inter-)subjetivamente por intermédio da força demiúrgica do discurso. Assim, torna-se muito empobrecedor falar das experiências emocionadas de um sujeito sem levar em consideração os expedientes de construção identitária empregados por esse indivíduo, assim como de que jeito essas vivências se relacionam com tais identidades.

Apesar do valor acadêmico da presente pesquisa, o combustível principal que me impingiu a perder noites de sono e dias de sol em meio a leituras, análises e reflexões foi (e ainda é) o valor afetivo e o significado pessoal da presente investigação na minha trajetória de vida. Enquanto educador, professor de inglês e pesquisador em formação, tendo a acreditar que o tempo de contrapor emoção e razão, como se fossem elementos mutuamente excludentes, finalmente começa a chegar ao seu ocaso! E celebro essa debacle por entender que, por detrás dessa polarização, se impõe uma concepção de ensino/aprendizagem que ambiciona subjugar a subjetividade e a liberdade do indivíduo, convertendo-o em um robô apático que só segue comandos ou em um escravo do hedonismo oco - que na contemporaneidade se apresenta em formas mais *business-friendly* como o

consumismo. A vida humana, felizmente, não é nem precisa se limitar a ser apenas um desses dois polos extremos e desventurados.

Assim, encerro este documento, prova material de uma investigação que demandou de mim muito suor e sangue, mas também me trouxe incontáveis recompensas e alegrias. Olho em frente, vendo com um sorriso no rosto o longo caminho ainda a ser percorrido – feliz por nele seguir com os pés descalços!

Referências bibliográficas

ABREU, D.C. *"É estranho! Parece que a gente fica paralisado" - Um olhar sobre a narrativização da experiência com o medo através da lente investigativa da Prática Exploratória*. Monografia de Conclusão de Curso (não-publicada), 2015.

_____. A idiosincrasia afetiva da experiência: (re-) investigando o medo de falar inglês através de uma perspectiva vygotskiana. *Caletoscópio*, Ouro Preto, v. 4, n. 7, 2017a. pp. 162-183.

_____. Contribuições de Vygotsky para o estudo das emoções: Um diálogo entre a Psicologia e a Linguística Aplicada. *Revista do ISAT*, São Gonçalo, v. 8, n.1, 2017b. pp. 22-41.

AGOSTINHO, S. *Confissões*. Edit. Abril, Coleção Os Pensadores, 1973.

ALLWRIGHT, D. *Towards Exploratory Teaching*. EP Centre, Lancaster: Lancaster University, 1991.

_____. Planning for understanding: A new approach to the problem of method. In: SALIÉS, T. G. & HEMAIS, B. (eds.) *Pesquisas em Discurso Pedagógico: vivenciando a escola*. Rio de Janeiro: PUC/Projeto IPEL Escola, Vol. 2, 2003.

AMORIM, M. A. *Linguística Aplicada Indisciplinar*. Revista philologus, ano 15, nº43. Rio de Janeiro: CiFEFiL, jan/abr, 2009.

ARAGÃO, R. *São as histórias que nos dizem mais: emoção, reflexão e ação na sala de aula*. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2007.

ARNOLD, J. (Ed.) *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press. 1999.

_____. *Affect in L2 learning and teaching*. Universidad de Sevilla. *ELIA* 9, 2009. pp. 145-151.

ARNOLD, M. B. Emotion and personality. Vol. I: *Psychological aspects*; Vol. II: *Neurological and physiological aspects*. New York: Columbia University Press, 1960.

AUSTIN, J. L. *Quando dizer é fazer: palavras e ação*. Trad. D. Marcondes. Porto Alegre: Artes Médicas. 1990 (1962).

AVERILL, J.R. A constructivist view of emotion. In R. Plutchik & H. Kellerman (Eds.), *Emotion: Theory, research, and experience* (pp. 305–339). New York: Academic Press, 1980.

_____. *Anger and aggression: An essay on emotion*. New York: Springer-Verlag, 1982.

_____. The Social Construction of Emotion: With Special Reference to Love, in K. Gergen & K.E. Davis (eds) *The Social Construction of the Person*. New York: Springer, 1985.

BADINTER, E. *Um amor conquistado: o mito do amor materno*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1985.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes. 2003.

BAMBERG, M.; GEORGAKOPOULOU, A. Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis. *Text & Talk*. 28/3, 2008. pp. 377-396.

BARBOSA, S. M. A. D.; BEDRAN, P. F. Discurso e relações de poder na (re)construção da identidade profissional de professores de língua em uma comunidade de prática no ambiente digital. *Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 15, p. 117-117, 2016.

BARCELOS, A. M. F. Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions, and identities. *Studies in second language learning and teaching*. v. 5, n. 2, p. 301-325, 2015.

BARCELOS, A. M. F.; DA SILVA, D. D.; Crenças e emoções de professores de inglês em serviço. *Revista Contexturas*, n° 24, p.6 - 19 , 2015.

BARCELOS, A. M. F. COELHO, H.S.S. Language Learning and Teaching: What love's got to do with it? In: Peter MacIntyre; Tammy Gregersen; Sarah Mercer. (Org.). *Positive Psychology in SLA*. 1ed. New York: Multilingual Matters, 2016, v. 1, p. 130-144.

BASTOS, L. C. Contando histórias em contextos espontâneos e institucionais – Uma introdução ao estudo da narrativa. *Calidoscópio*, v. 3, n. 2, p. 74-87, mai./ago. 2005.

BASTOS, L.C; BIAR, L.A. Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social. Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social. *DELTA* [online], vol.31, n. especial, 2015 pp.97-126.

BAUMAN, R. *Story, performance and event: contextual studies of oral narrative*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

BAUMAN, Z. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

BOLER, M. *Feeling power: Emotions and education*. New York, Routledge, 1999.

BOURDIEU, P. *A distinção. Crítica social do julgamento*. Porto Alegre: Zouk, 2007.

BRUNER, J. S. *Atos de Significação*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.

_____. “Life as Narrative.” *Social Research* n. 54 v. 1, 1987. pp. 11–32.

_____. Reflecting on Russian consciousness. In L. Martin, K. Nelson, & E. Tobach (Eds.), *Sociocultural psychology: Theory and practice in doing and knowing*. New York: Cambridge University Press. 1995, pp. 67–86

BULLOUGH, R. V. Seeking eudaimonia: The emotions in learning to teach and to mentor. In: P. A. Schutz, & M. S. Zembylas (Eds.), *Advances in teacher emotion research* pp. 33-53. Dordrecht: Springer. 2009.

CLARÀ, M. Representation and emotion causation: a cultural psychology approach. *Culture & Psychology*, 21, 2015, pp. 37-58.

COLE, M. *Cultural psychology: A once and future discipline*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1998.

COMTE, A. *Discurso sobre o Espírito positivo*. Tradução de José Arthur Giannotti. In: Comte. 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. pp. 41-94. (Coleção Grandes Pensadores).

CORTAZZI, M.; JIM, L. Evaluating evaluation in narrative. In: HUSTON, S. e THOMPSON, G. (Eds.). Introduction. *Evaluation in text*. Oxford: Oxford University Press, 2001.

DAMÁSIO, A. R. *O Erro de Descartes. Emoção, Razão e Cérebro Humano*, 12ª edição, Lisboa, Publicações Europa-América, 1995.

DANZIGER, K. *Constructing the subject: Historical origins of psychological research*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1990.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DESCARTES, R. Discurso sobre o método, As paixões da alma. In: *Os pensadores – Descartes*, vol. I. São Paulo, Nova Cultural, 1988.

ELLIS, R. 1994. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

EDWARDS, D. *Discourse and Cognition*. London: Sage, 1997.

_____. Emotion discourse, *Culture & Psychology*, 5, 1999. pp. 271-291.

ESPINOZA, B. *Ética*. Tradução de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

EWALD, C.X. *Trajetórias identitárias de uma pesquisadora-praticante como membro iniciante da comunidade de prática exploratória*. Tese de Doutorado(PUC-RJ), 2015.

FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas*, trad. S. T. Muchail, São Paulo: Martins fontes, 2002.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIJDA, N. H., MANSTEAD, A. S. R., & BEM, S. The influence of emotions on beliefs. In N. H. Frijda, A. S. R. Manstead, & S. Bem (Eds.), *Emotions and belief: How feelings influence thoughts* (pp.1-9). Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

GARCEZ, P. M.; BULLA, G. S.; LODER, L. L. Práticas de pesquisa microetnográfica: geração, segmentação e transcrição de dados audiovisuais como procedimentos analíticos plenos. In: Cavalcanti, Marilda do Couto; Zanotto, Mara Sophia (Orgs.). *Trajetórias de pesquisa em Linguística Aplicada*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2014.

GARDNER, R. C. & LAMBERT, W. E. *Attitudes and motivation in second language learning*. Newbury House: Rowley, MA. 1972.

GIEVE, S.; MILLER, I. K. What do we mean by quality of classroom life? In: *Understanding the Language Classroom*. Eds: Miller, I. K.; Gieve, S. Palgrave Macmillan, New York. 2006.

GLESNE, C. *Becoming qualitative researchers: An introduction* (2nd ed.). Don Mills, Ontario, Canada: Longman, 1999.

GOFFMAN, E. *Frame Analysis*. Nova York, Harper & Row, 1974.

_____. *Os quadros da experiência social: uma perspectiva de análise*. Petrópolis, Vozes, 720 p. 2012.

GONZALEZ-REY, F. *Epistemología cualitativa y subjetividad*. São Paulo: EDUC, 1997.

_____. El lugar de las emociones em la constitución social de lo psíquico: el aporte de Vigotski *Educação & Sociedade*, 70,2001. p. 132-148.

_____. Vygotsky's Concept of *Perezhivanie* in The Psychology of Art and at the Final Moment of His Work: Advancing His Legacy. *Mind, Culture, and Activity*. Vol. 23 , Iss. 4, 2016.

_____. Historical relevance of Vygotsky's work: Its significance for a new approach to the problem of subjectivity in psychology. *Outlines*, 11, 2009. pp. 59–73

GOUVEIA, C.A.M. Texto e gramática: uma introdução à Linguística Sistêmico-Funcional. *Matraga*, v. 16, n. 24, 2009b. P. 13-47.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HALLIDAY, M. A. K. *An Introduction to Functional Grammar*. 2 ed. London: Arnold, 1994.

_____. *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. London: Arnold, 1978.

HAMMERSLEY, M. & ATKINSON, P. (1995). *Ethnography: Principles in Practice*, 2nd edition. London: Routledge, 1995.

HANNINEN, K. *Perspectives on the narrative construction of emotions*. ELORE, vol. 14 – 1, 2007. Disponível em: http://www.elore.fi/arkisto/1_07/han1_07.pdf. acessado em: 20/09/2015.

HARRÉ, R. *The Singular Self*. London. Thousand Oaks. New Delhi: Sage Publications, 1998.

HARRÉ, R. & GILLET, G. *The discursive mind*. London: Sage Publications, 1994.

HEGEL, G. W. F. *El concepto de religión*. Trad. A. Guinzo. México: Fondo de Cultura Económica, 1992. (Colección de textos clásicos).

HEIDER, K. What do people do? Dani autoethnography. *Journal of Anthropological Research* 31(1): 3–17, 1975.

HEISENBERG, W. *The physical principles of the quantum theory*. Chicago/New York: University of Chicago/Dover, 1949.

HORWITZ, E. K., HORWITZ, M. B., & COPE, J. *Foreign Language Classroom Anxiety*. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132. 1986.

HUSSERL, E. *A Ideia da Fenomenologia*. Trad. Artur Morão. Lisboa, Port.: Edições 70, 2014.

HUSTON, S. e THOMPSON, G. (Eds.). Introduction. *Evaluation in text*. Oxford: Oxford University Press, 2001.

JAMES, W. What is an emotion? *Mind*, n. 9, p. 188-205, 1884.

KANT, I. *Kant's gesammelte Schriften. Königlichen Preußischen (later Deutschen) Akademie der Wissenschaften*. Berlin: De Gruyter, 1900.

KING, P. "Aquinas on the Emotions". In: DAVIES, B. & STUMP, E. (eds.), *The Oxford Handbook of Aquinas*. Oxford University Press, 2011.

KNNUTTILA, S. *Emotions in Ancient and Medieval Philosophy*. Oxford: Clarendon Press, 2004.

KOROTAEVA, G. S. Predisloviye [Foreword]. In: L. S. Vygotsky (Ed.), *Lektsii po pedologii [Lectures on pedology]*, 2001. pp. 4–8.

KRASHEN, S. *The input hypothesis: Issues and implications*. California: Laredo Publishing Co Inc. 1985.

LABOV, W. The transformation of experience in narrative syntax. *Language in the inner city*, LABOV, W. (Ed) , 354-96. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press. 1972.

LABOV, W.; WALETZKY, J. Narrative analysis: Oral versions of personal experience. *Journal of Narrative and Life History* 7(1-4).3-38. 1967.

LANTOLF, J. P. Introducing sociocultural theory. In: J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford University Press, 2000. pp. 1-26.

LAZARUS, R.S. Relational meaning and discrete emotions. In: SCHERER, K.R.; SCHORR, A. & JOHNSTONE, T. (Eds.) *Appraisal processes in emotion*. New York: Oxford University Press; 2001. pp. 37–67.

LAZARUS, R.S.; FOLKMAN, S. *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer; 1984.

LENIN, V. I. Conspectus of Hegel's The science of logic. In: Marxists Internet Archive (Ed.), *Lenin's collected works*. Vol. 38, C. Dutt, Trans, 2003. pp. 85–237.

LINDE, C. *Life stories: The creation of coherence*. Oxford, England: Oxford University Press, 1993.

LOFTUS, E.F., DOYLE, J.M. & DYSERT, J. *Eyewitness testimony: Civil & Criminal, 4th edition* Charlottesville, Va: Lexis Law Publishing, 2008.

LUPTON, D. *The Emotional Self: A Sociocultural Exploration*. London: Sage Publications, 1998.

LUTZ, C. *Unnatural emotion*. Chicago: University of Chicago Press. 1988.

MAGIOLINO, L. L. S. *Emoções humanas e significação numa perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento: Um estudo teórico da obra de Vigotski*. (Tese de Doutorado não publicada). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, SP, 2010.

MALINOWSKI, B. C. *Argonautas do Pacífico Ocidental*. Tradução Anton P. Carr. São Paulo: Abril Cultural, 1976.

MARCONDES, D. *Iniciação à história da filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein*. 6. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

MARTIN, J.R. Mourning: how we get aligned. *Discourse & Society*, v. 15 (2-3), 2004. pp. 319-344.

MARTIN, J. R.; WHITE, P. *The language of evaluation*. Great Britain: Pelgrave/Macmillan, 2005.

MARX, K. *O Capital, vol. 1*. Centelha - Promoção do Livro, SARL, Coimbra, 1974.

_____. *A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas.*: Rubens Enderle, Nélis Schneider, Luciano Cavini Martorano. – São Paulo : Boitempo, 2007.

MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da percepção*. Trad.: Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MILLER, I. K. *et. al.* Prática Exploratória: questões e desafios. In: GIL, G.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. *Educação de Professores de Línguas: os desafios do formador*. Campinas: Pontes Editores, 2008.

MISHLER, E. *Research interviewing. Context and narrative*. Cambridge: Harvard University Press, 1986.

MOITA LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: _____. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 13-43.

_____. Introdução. Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade: contextos escolares. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). *Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013. pp. 15-38.

MOK, N. On the Concept of Perezhivanie: A Quest for a Critical Review. In: FLEER, M.; GONZÁLEZ-REY, F.; VERESOV, N. (Eds.). *Perezhivanie, Emotions and Subjectivity: Advancing Vygotsky's Legacy*. Singapore: Springer, 2016. pp. 19-46.

MORAES BEZERRA, I. C. R. *Com quantos fios se tece uma reflexão? Narrativas e argumentações no tear da interação*. Tese (Doutorado em Letras) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

_____. Aprender a ensinar inglês: O que o afeto tem a ver com isso? *Revista Soletras*, nº 25, 2013. pp. 257-281.

NETO, O. C. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. (Org.); DESLANDES, S.; NETO, O.; GOMES, R. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2003.

NIETZSCHE, F.W. *Assim falava Zarathustra*. Trad: Ciro Mioranza. São Paulo: Escala, 1992.

_____. *Genealogia da Moral* (tradução de Paulo César de Souza). São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

_____. *F.Nietzsche, Gedichte*, Diogenes Verlag, Zurich 1994.

NÓBREGA, A. N.; MAGALHÃES, C.E.A. Narrativa e identidade: Contribuições da avaliação no processo de (re-)construção identitária em sala de aula universitária. *Veredas Atemática VOLUME 16 nº 2 - 2012 P. 68-84 – PPG LINGUÍSTICA/UFJF – Juiz de Fora*.

NÓBREGA, A.N.; ABREU, A.R. Análise crítica da construção de identidades na prática escrita escolar. *Calidoscópio*, Vol. 13, n. 2, p. 251-263, mai/ago 2015.

OCHS, E. Narrative lessons. In: DURANTI, A. (ed): *A companion to Linguistic Anthropology*, Oxford, UK. Blackwell, 2004. pp. 269-289.

OLIVEIRA, M. C. L.; BASTOS, L. C. A experiência de imigração e a construção situada de identidades. *Veredas – Revista de Estudos Linguísticos*, v.11, n. 2, p. 31-48, 2002.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico* 4ª ed. São Paulo: Scipione, 2002.

ORTEGA Y GASSET, J. *O Homem e a Gente*. Tradução de J. Carlos Lisboa. Rio de Janeiro: Livro Ibero-Americano, 1960.

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

PAVLENKO, A. The Affective Turn in SLA: From ‘Affective Factors’ to ‘Language Desire’ and ‘Commodification of Affect’. In: *The Affective Dimension in Second Language Acquisition*. Ed: BIELSKA, J.; GABRYS-BARKER, D.; Salisbury. 2013. pp. 5-61.

PITCHES, J. “Is it all going soft?” The turning point in Russian actor training. *New Theatre Quarterly*, 21(2), 2005. pp. 108-117.

RICOEUR, P. *Time and narrative*. Vol. 3. Chicago, University of Chicago Press, 1988.

SACKS, H. On doing “being ordinary”. In: ATKINSON, J. M. & HERITAGE, J. *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis*. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press, 1984.

SCHEGLOFF, E. A. When ‘other’ initiate repair. *Applied Linguistics*, 21(1), 2000. p. 205-243.

SCHUTZ, P. A.; M. S. ZEMBYLAS (Eds.). *Advances in teacher emotion research*. Dordrecht: Springer. 2009.

SCHUTZ, P.A., & PEKRUN, R. Introduction to emotion in education. In P.A. SCHUTZ & R. PEKRUN (Eds.), *Emotion in education*. San Diego: Academic Press, 2007. pp. 3-13.

SILVA, C. R.; ANDRADE, D. N.; OSTERMANN, A. C. *Análise da conversa: uma breve introdução*. ReVEL, v. 7, n.13, 2009.

SILVA, F.V.; BARBOSA, M.S.M.F. Até que o ghosting os separe: a produção de subjetividade em discursos sobre o amor virtual. *Calidoscópio* Vol. 14, n. 2, p. 265-275, mai/ago 2016.

SILVA, A.F.; SILVA, A.F.V.; COELHO, F.L.C. Crenças e Emoções de uma professora do Ensino Fundamental sobre o processo de ensino/aprendizagem de Língua Inglesa. *Revista Científica*, v. 1, Nº 2, 2017.

SMAGORINSKY, P. Vygotsky’s Stage Theory¹: The Psychology of Art and the Actor under the Direction of *Perezhivanie*. *Mind, Culture, and Activity*, 18: 319–341, 2011.

SOBRINHO, C. G. P. A construção das identidades do professor em greve: uma análise crítica e sistêmico-funcional do discurso avaliativo de reportagens jornalísticas. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 2015.

SOLOMON, R.C. Emotions, Thoughts, and Feelings: What is a Cognitive Theory of the Emotions and Does It Neglect Affectivity? - In HATIMOYSIS, A. (ed.), *Royal Institute of Philosophy Supplement*. Cambridge University Press, 2003. pp. 1-18.

_____. Emotions, Thoughts, and Feelings: Emotions as Engagements with the World. In: *Thinking About Feeling: Contemporary Philosophers on Emotions*. Oxford University Press, 2004. pp. 1-18.

STEARNS, P.N. Emotions. In: HARRÉ, R.; STEARNS, P.N. (Eds), *Discursive Psychology in Practice*, London: Sage Publications, 1995.

STEARNS, C.Z., & STEARNS, P.N. (Eds.). *Emotions and social change: Towards a new psychohistory*. New York: Holmes & Meier, 1988.

TAYLOR, S. & LITTLETON, K. "Biographies in talk: A narrativediscursive research approach." *Qualitative Sociology Review*, Vol. II Issue 1. Retrieved Month, Year, 2006. (http://www.qualitativesociologyreview.org/ENG/archive_eng.php) Acesso em: Agosto de 2016.

TEN HAVE, P. *Doing Conversation Analysis*, London: Sage, 1999.

TOLSTOY, L. N. *What is art?* (A. Maude, Trans.). Indianapolis, IN: Hackett, 1896/1996.

VAN DER VEER, R.; ZAVERSHNEVA, E. "To Moscow with love": Partial reconstruction of Vygotsky's trip to London. *Integrative Psychological and Behavioral Science* 45(4), 2011. pp. 458–474.

VASILYUK, F. *The psychology of experiencing*. Moscow: Progress. 1984.

VERESOV, N.; FLEER, M. *Perezhivanie* as a theoretical concept for researching young children's development. *Mind, Culture and Activity*, 23(4), 2016. pp. 325–335.

VIAN JR., O. Engajamento: monoglossia e heteroglossia. In: VIAN JR., O; SOUZA, A.A. de; ALMEIDA, F.S.D.P. (orgs.) *Estudos sistêmico-funcionais com base no Sistema de Avaliatividade*. São Carlos: Pedro & João Editores. (pp.33-40) WHITE, P. (2002/2004). Valoração – a linguagem da avaliação e da perspectiva, 2011.

VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. The teaching about emotions. Historical-psychological studies. In *The collected works of L. S. Vygotsky* (Vol. 6: Scientific Legacy) (R. Rieber, Ed.; M. J. Hall, Trans.; pp. 71–235). New York: Plenum. 1999.

_____. *The collected works* (Vol. 5). New York: Plenum, 1998.

_____. The history of the development of higher mental functions. In: R. W. Rieber (Ed.), *The collected works of L.S. Vygotsky* (Vol. 4, M.H. Hall, Trans.). New York: Plenum Press, 1997.

_____. The problem of the environment (T. Prout, trad.). In Van Der Veer, R. & Valsiner, J. (Ed.), *The Vygotsky reader* (pp. 338-354). Oxford, UK: Blackwell. 1994.

_____. The genesis of higher mental functions In: J V Wertsch (Ed.), *The concept of activity in soviet psychology*. Armonk, NY: M. E Sharpe, Inc. 1981. pp. 144-188.

_____. *The Psychology of Art*. Cambridge: MIT Press, 1971.

WEBER, M. Sociologia da imprensa: um programa de pesquisa. In: *Estudos em Jornalismo e Mídia*. Vol II. Número 1. 2005. p. 13-21. Florianópolis, UFSC.

WETHERELL, M. Positioning and interpretative repertoires: Conversation analysis and post-structuralism in dialogue. *Discourse and Society*, 9(3), 387-412, 1998.

WELLS, G. The complementary contributions of Halliday and Vygotsky to a "language-based theory of learning". *Linguistics and Education*, 1994. pp. 41-90.

WIERZBICKA, A. *Emotions Across Languages and Cultures: Diversity and universals*, Cambridge University Press, 1999.

WITTGENSTEIN, L. *Investigações Filosóficas*. Tradução: José Carlos Bruni. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999 (Coleção Os Pensadores: Wittgenstein).

YASNITSKY, A.; VAN DER VEER, R. (Eds.) Vygotsky revisitado: una historia crítica de su contexto y legado. España: Miñoy Dávila Editores, 2016.

ZAVERSHNEVA, E. The Vygotsky's familiar archive: New findings. Notebooks, notes and scientific journals of L. S. Vygotsky (1912–1934). *Journal of Russian and East European Psychology*, 48(1), 2010. pp. 34–65.

10

Anexos

Anexo 1

TCLE

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Esse termo tem por objetivo estabelecer um convite para a sua participação na pesquisa “O inglês à flor da pele: investigando a construção discursiva das experiências afetivas em trajetórias de aprendizagem de língua inglesa”, com pleno conhecimento dos procedimentos aos quais a mesma será submetida. O estudo está sendo realizado pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) - Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem - e as informações contidas neste Termo são fornecidas por Diego Candido Abreu, pesquisador principal, e por sua orientadora, Professora Doutora Adriana Nogueira Accioly Nóbrega.

OBJETIVO DO ESTUDO: O objetivo principal deste projeto é erigir entendimentos acerca do papel desempenhado pelas emoções no processo de aprendizagem de língua inglesa, restringindo o escopo da análise, dada a complexidade inerente à questão abordada, às instâncias e práticas discursivas que, dialeticamente, balizam e constituem subjetivamente as emoções tanto no plano intrapsíquico quanto na dinâmica socio-cultural das relações humanas.

ALTERNATIVA PARA PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO: Você tem o direito de não participar deste estudo. Estamos gerando informações para compor o *corpus* de análise de dissertação de mestrado do pesquisador responsável. Se você não quiser participar do estudo, isto não irá interferir em nenhum aspecto da sua vida profissional/estudantil.

PROCEDIMENTO DO ESTUDO: Se você decidir integrar este estudo, você participará de uma entrevista em que refletiremos, a partir da perspectiva de suas experiências e avaliações subjetivas, sobre o processo de aprendizagem de língua inglesa. Esta entrevista terá tempo de duração variável a ser negociado com cada participante, podendo ser interrompida ou cancelada a qualquer momento sem qualquer ônus para o participante. Utilizaremos os dados gerados como parte do objeto de pesquisa.

GRAVAÇÃO EM ÁUDIO: Todas as interações serão gravadas em áudio. As gravações serão ouvidas por mim e pela pesquisadora orientadora e serão marcadas com um número de identificação durante a gravação e seu nome não será utilizado a fim de garantir confidencialidade. As gravações serão utilizadas somente para geração de dados. Se você não quiser ser gravado em áudio, você deverá informar ao pesquisador que buscará outras formas de geração de dados.

RISCOS: Você pode achar que certas perguntas incomodam porque as informações geradas são sobre suas experiências subjetivas e posicionamentos pessoais. Assim, você pode escolher não responder quaisquer perguntas que o/a façam sentir-se incomodado(a).

BENEFÍCIOS: Sua entrevista ajudará na construção de entendimentos acerca do papel das emoções, em perene relação com outras instâncias subjetivas, no processo de ensino/aprendizagem de língua inglesa. Ademais, sua entrevista propiciará um momento de reflexão co-construída sobre a trama complexa que envolve as práticas discursivas e as experiências emocionais subjetivas.

CONFIDENCIALIDADE: Como foi dito acima, seu nome não aparecerá nas transcrições das gravações bem como em nenhum formulário a ser preenchido por nós. Nenhuma publicação partindo destas entrevistas revelará os nomes de quaisquer participantes da pesquisa bem como eventuais vinculações institucionais. Sem seu consentimento escrito, os pesquisadores não divulgarão nenhum dado de pesquisa no qual você seja identificad(o). Portanto, será

preservado o sigilo da identidade dos(as) participantes e das entidades mencionadas nos discursos.

DÚVIDAS E RECLAMAÇÕES: Esta pesquisa possui vínculo com a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio através do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, sendo o aluno Diego Abreu o pesquisador principal, sob a orientação da Profª Drª Adriana Nogueira Accioly Nóbrega. Os pesquisadores estão disponíveis para responder a qualquer dúvida que você tenha. Caso seja necessário, contate o pesquisador responsável no telefone (21) 969903562 ou no e-mail diegocurciodeabreu@gmail.com ou a pesquisadora orientadora no telefone (21) 3527-1447 ou no e-mail adriananobrega@puc-rio.br em qualquer fase deste estudo. O presente documento é emitido em duas vias assinadas. Você terá uma via deste consentimento para guardar com você, enquanto a outra se encontrará de posse do pesquisador. Você fornecerá nome, endereço e telefone de contato apenas para que a equipe do estudo possa lhe contatar em caso de necessidade.

CONSENTIMENTO

Acredito ter sido suficientemente esclarecida(o) a respeito das informações sobre o estudo acima citado, que li ou que foram lidas para mim. Discuti com o pesquisador Diego Abreu sobre a minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim os propósitos do estudo, o procedimento a ser realizado, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades, prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido. Concordo ainda com a utilização dos dados gerados na divulgação dos resultados da pesquisa em eventos científicos ou acadêmicos, periódicos e livros.

INFORMAÇÕES DO (A) PARTICIPANTE:

Nome: _____

Endereço: _____

Telefone de contato: _____

Rio de Janeiro, _____ de _____ de _____

Assinatura do participante

Assinatura do pesquisador

Anexo 2

Parecer – Subprojeto Aprovado



Câmara de Ética em Pesquisa da PUC - Rio

PARECER DA COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA DA PUC-RIO (2017-16)

A Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio foi constituída como uma Câmara específica do Conselho de Ensino e Pesquisa conforme decisão deste órgão colegiado com atribuição de avaliar projetos de pesquisa do ponto de vista de suas implicações éticas.

Identificação:

Título: O inglês à flor da pele: Investigando a construção discursiva das experiências afetivas no processo de ensino/aprendizagem de língua inglesa (Departamento de Letras da PUC-Rio)

Autor: Diego Abreu (Mestrando do Departamento de Letras da PUC-Rio)

Orientadora: Adriana Nogueira Accioly Nóbrega (Professora do Departamento de Letras).

Apresentação: Pesquisa qualitativa que visa analisar a construção discursiva de diferentes sujeitos acerca de sua relação de ensino/aprendizagem com a língua inglesa. Prevê o uso de entrevista semi-estruturada, conversas e discursos com ex-alunos e professores falantes de português como língua materna que tenham tido em algum momento de suas vidas, uma experiência relevante com a língua inglesa. A investigação está apoiada nos princípios da Linguística Aplicada contemporânea (MOITA LOPES, 2013), em estudos teóricos sobre a área de ensino/aprendizagem e em autores da área de subjetividade e da vida psicológica. Os dados gerados serão analisados por meio do ferramental teórico-analítico da Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1994), bem como do Sistema de Avaliabilidade (MARTIN, WHITE, 2005).

Aspectos éticos: O projeto e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido apresentados estão de acordo com os princípios e valores do Marco Referencial, Estatuto e Regimento da Universidade no que se referem às responsabilidades ao seu corpo docente e discente. O Termo apresenta a justificativa, os objetivos, a garantia de esclarecimentos durante todo o processo da pesquisa, o compromisso do sigilo e da confidencialidade quanto aos dados que assegurem a privacidade dos participantes.

Parecer: Considerando os elementos expostos acima somos de parecer Favorável à aprovação do projeto quanto aos princípios e critérios estabelecidos pela Comissão de Ética em Pesquisa da PUC-Rio.

Prof. José Ricardo Bergmann

Presidente do Conselho de Ensino e Pesquisa da PUC-Rio

Rio de Janeiro, 24 de maio de 2017

Vice-Reitoria para Assuntos Acadêmicos
Rua Marquês de São Vicente, 225 - Olivos - 22453-900
Rio de Janeiro - RJ - Tel. (021) 3527 1619 FAX (021) 3527 1132.
E-mail: vrac@puc-rio.br

Anexo 3

Imagens e Transcrição

Perfil Identitário de Eliane

04/03/2018
Messenger

Pesquisar

Diego
Página inicial
1

Assistir à história de
17 h

1

19/12/2017 23:25

Meu nome é , tenho 37 anos, graduada em Gestão de Seguros e pós graduada em Gestão Empresarial. No meu campo de formação, o inglês se faz necessário, porém, por eu ter trabalhado em uma área mais administrativa, sempre consegui me virar bem com o Google Tradutor. Hoje estou em um outro ramo, trabalho como maquiadora de efeitos especiais, com contato direto e mais comercial com as pessoas, e por inúmeras vezes o fato de não falar inglês me deixou em "certos apuros" por não saber me comunicar com certos clientes "gringos". Nessas horas o Google Tradutor não tem como me ajudar. Quando criança, fiz aulinhas de inglês com uma professora particular e o que consegui aprender e decorar foi a musiquinha dos 'ten little indians'. Apenas. Quando adolescente, a escola que estudei não tinha a matéria de língua inglesa, por este motivo algumas amigas foram fazer cursinhos, e eu, por não ter a mesma condição, não o fiz. Naquela época não tínhamos as mesmas facilidades de acesso à internet e outros canais como hoje em

Ativo no Messenger

Opções

- Procurar na conversa
- Editar apelidos
- Alterar cor
- Alterar emoji
- Notificações


Perfil do Facebook
<https://facebook.com/hanituc>

Digite uma mensagem...

04/03/2018

Messenger

Pesquisar



Diego

17 h

Ativo no Messenger

1

Uma e metade de língua inglesa, por isso mesmo algumas amigas foram fazer cursinhos, e eu, por não ter a mesma condição, não o fiz. Naquela época não tínhamos as mesmas facilidades de acesso à internet e outros canais como hoje em dia tem, então não tive opção barata e acabei não fazendo nenhum cursinho. Meio que frustrante.


Quando jovem, já no segundo grau, o colégio que estudei dava a opção do aluno escolher qual língua estrangeira gostaria de cursar - inglês, espanhol ou francês - e logicamente eu iria escolher o espanhol, mas não pude porque logo lotou e esgotou as vagas, então, optei por língua francesa. O colégio não ensinou nada tão intensivo, mas algumas palavrinhas lembro até hoje.

Quando já adulta, por duas vezes, me matriculei em diferentes cursos de inglês, mas em nenhum deles tive entusiasmo de concluir e abandonei nos primeiros semestres.


A minha relação com a língua inglesa de tão trágica chega a ser cômica, onde, hoje, eu mesma sorrio de algumas situações onde eu tento me comunicar ou cantar. Adoro rock americano e tenho uma forma peculiar de cantar, as minhas letras são únicas e só eu entendo (rs). Acho difícil, tenho a sensação que estão o tempo todo reparando na minha pronúncia e por isso acabo errando mais, e por falta de tempo, hoje não me

Ativo no Messenger


Opções




Procurar na conversa




Editar apelidos



Alterar cor



Alterar emoji



Notificações

Perfil do Facebook

Digite uma mensagem...


PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612510/CA

1/1

04/03/2018

Messenger

Pesquisar



Diego

Página inicial

1

Ativo no Messenger

1

Quando já adulta, por duas vezes, me matriculei em diferentes cursos de inglês, mas em nenhum deles tive entusiasmo de concluir e abandonei nos primeiros semestres. A minha relação com a língua inglesa de tão trágica chega a ser cômica, onde, hoje, eu mesma sorrio de algumas situações onde eu tento me comunicar ou cantar. Adoro rock americano e tenho uma forma peculiar de cantar, as minhas letras são únicas e só eu entendo (rs). Acho difícil, tenho a sensação que estão o tempo todo reparando na minha pronúncia e por isso acabo errando mais, e por falta de tempo, hoje não me dedico e nem tenho mais paciência para isso. Sinto por isso, mas não consigo explicar melhor o por quê de não conseguir aprender. Já viajei duas vezes para os Estados Unidos e lá, por ter muitos latinos, oportunhol as vezes me ajuda. A mímica também é uma opção favorável. A tentativa de comunicar a língua nativa nem sempre funciona comigo porque acabo falando 'excuse me' quando esbarro em alguém e 'I'm sorry' quando quero pedir para alguém sair da minha frente... Confundo tudo (rs). Devido a este meu déficit, não quero que o meu filho sofra pelos mesmos motivos, e o que meus pais não puderam investir em mim, procuro investir nele nesse sentido.

Ativo no Messenger

Opções

Procurar na conversa

Editar apelidos

Alterar cor

Alterar emoji

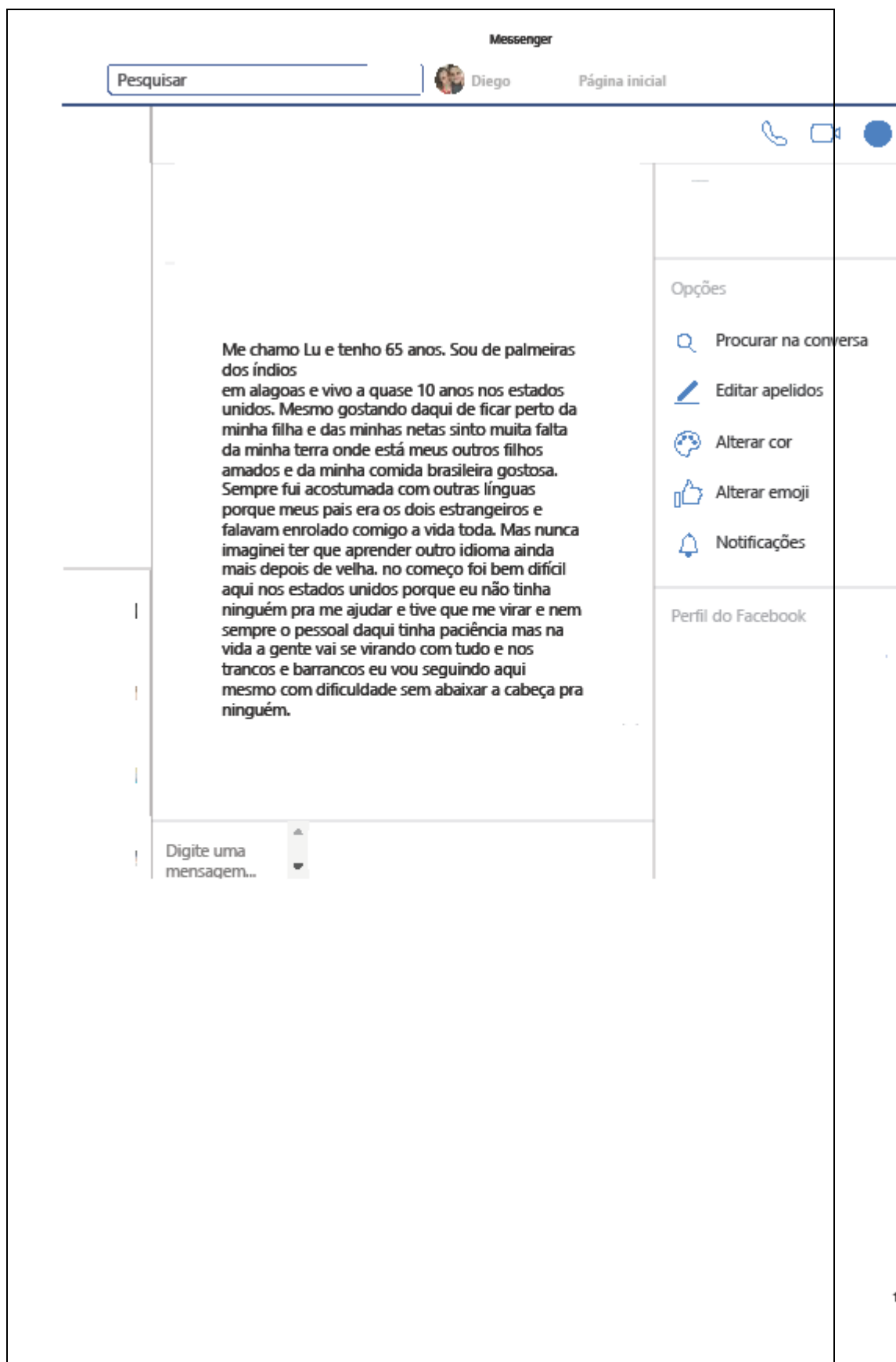
Notificações

Perfil do Facebook

<https://facebook.com/hanituc>

Digite uma mensagem...

Perfil Identitário de Lu



Gmail

Mover para a Caixa de Entrada

ESCREVER

Entrada (2.231)

Com estrela

Importante

Enviados

Rascunhos (44)

Categorias

Unwanted

Diego +

Nenhum bate-papo recente

Iniciar um novo

Texto para o meu amor

Entrada x

para mim

Meu nome é _____, tenho 28 anos e sou formada em Letras (Português) atuando na área da Educação Especial, experiência que foi de grande valia com os alunos e suas particularidades.

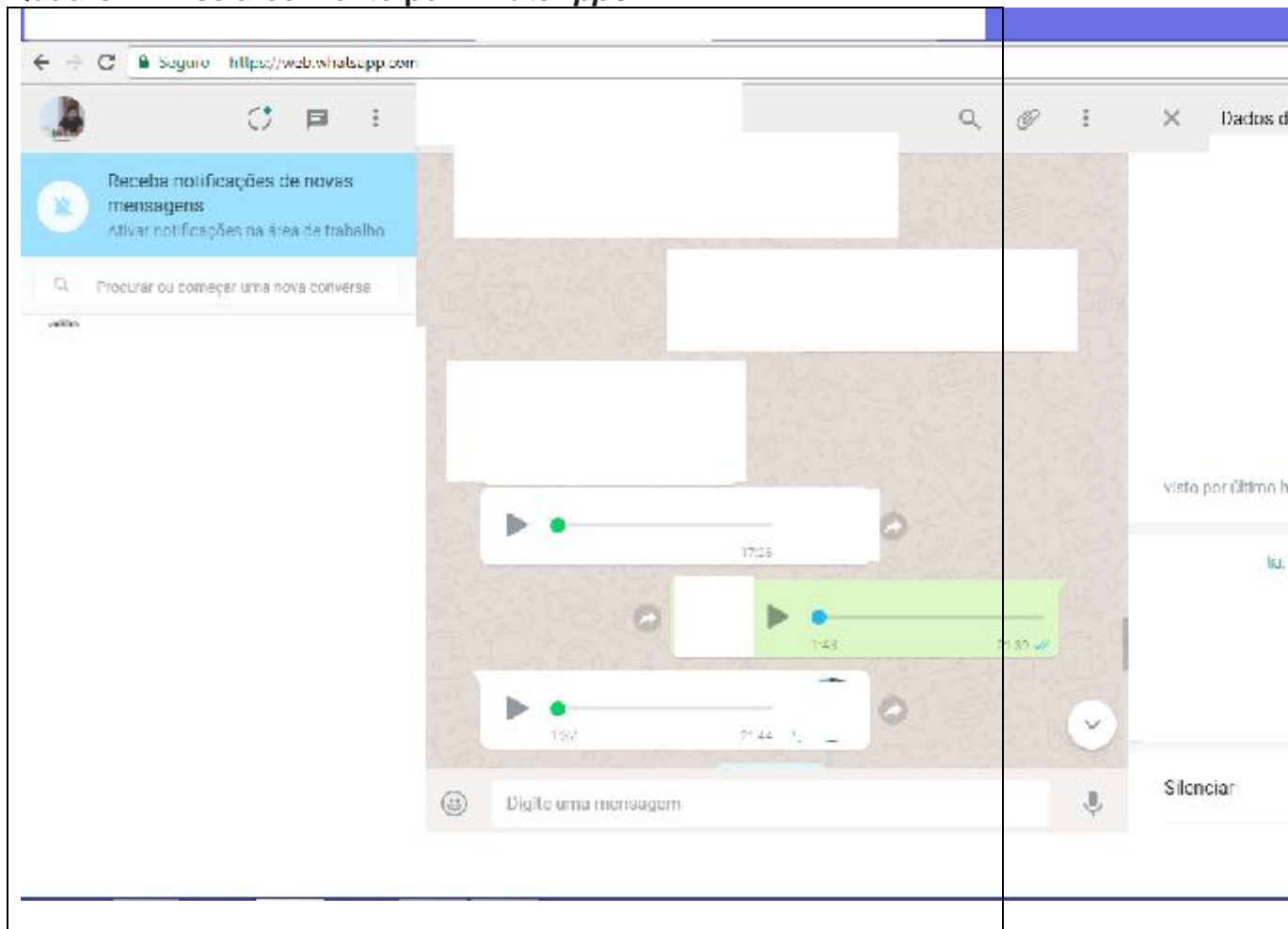
No que tange minha relação com a Língua Inglesa, sempre fui muito apaixonada por essa inesquecível *Verb to be*, porém sempre tive um bloqueio com a disciplina de inglês. O período escolar passou, no entanto a resistência e a falta de interesse persistiram.

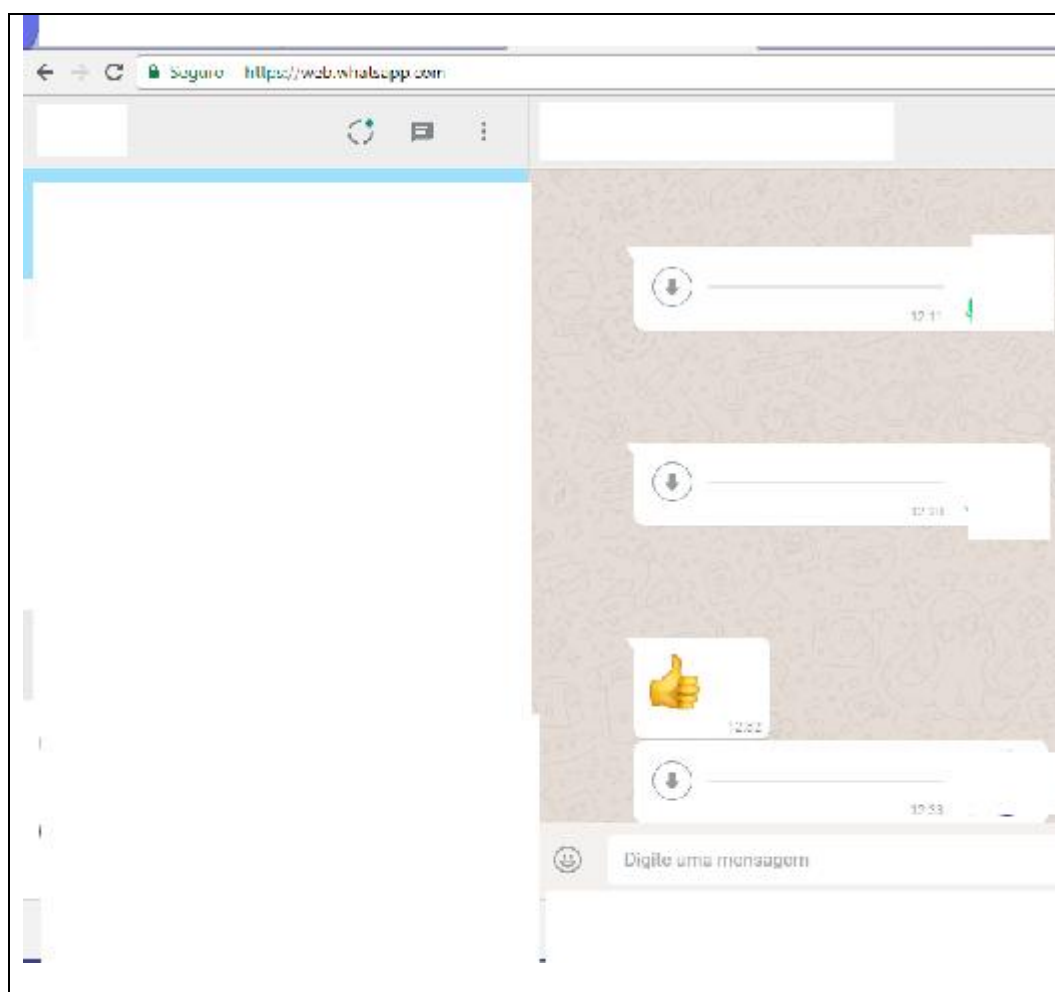
Clique aqui para [Responder](#) ou [Encaminhar](#)

3,58 GB (23%) de 15 GB usados
[Gerenciar](#)

Tela inicial

1/1

Quadro 1 – Esclarecimento por *WhatsApp*® 1**Quadro 2 – Esclarecimento por *WhatsApp*® 2**




Quadro 3 - Discussão da análise com Eliane via *Facebook*



Messenger




Pesquisar



Diego






Página inicial

1

Fala KBÇUDO..... esqueceu que tem irmã, rapah! Então, acho que, quanto ao negócio do déficit que você mencionou, acho que acaba sendo, né, mesmo que eu não ache uma grande necessidade na minha vida, a gente meio que acaba precisando do inglês para muitas coisas. Talvez eu tenha acabado perdendo algumas oportunidades por causa dessa questão de não falar inglês. Não sei se seria um déficit no sentido de uma perda porque também meu trabalho não me pede tanto assim que eu fale inglês o tempo todo. Mas a gente acaba deixando de fazer algumas coisas, atender alguns clientes e tal. Já a outra pergunta, acho que fica meio engraçado do jeito que eu falo. Na hora que eu to cantando as músicas, ali, a história é outra, mas quando estou tentando conversas, aí é diferente, talvez seja um problema de me acostumar. Imagino que no início deva ser assim mesmo. Tipo quando você começa a dançar, você se acha meio durão, esquisito e tal, mas depois você acaba pegando o jeito. Talvez tenha me faltado isso mesmo, pegar o jeito. Mas agora já era. Depois que descobri que dá pra falar aquele portunhol tranquilo nos estados unidos, nunca mais me preocupo com esse paranauês americanos. Espero que tenha te respondido o que você perguntou. Beijos, Dieguinho. Te amo.

Opções

 Procurar na conversa
  Editar apelidos
  Alterar cor
  Alterar emoji
  Notificações

Perfil do Facebook

Fotos compartilhadas

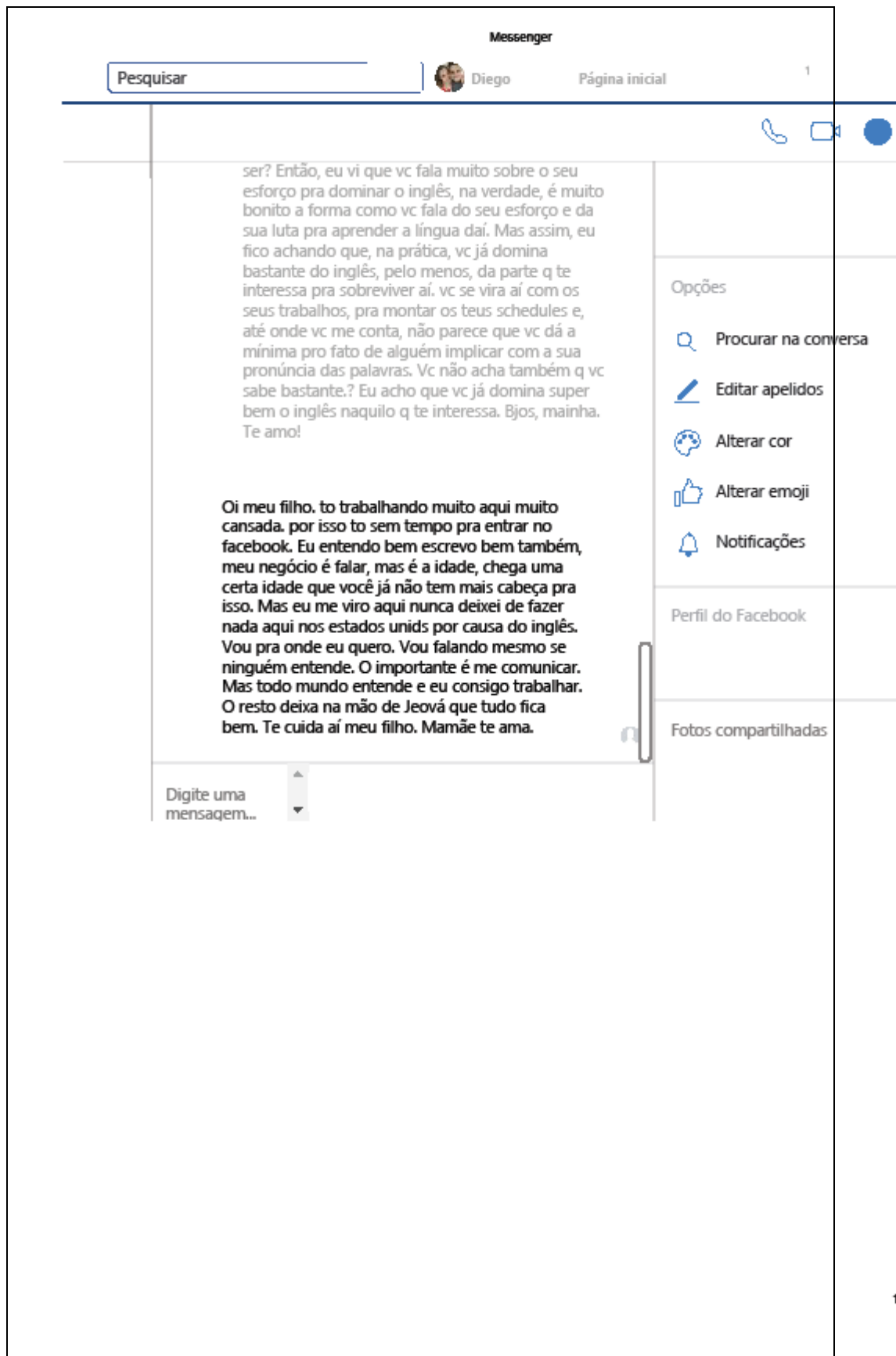
▲

▼

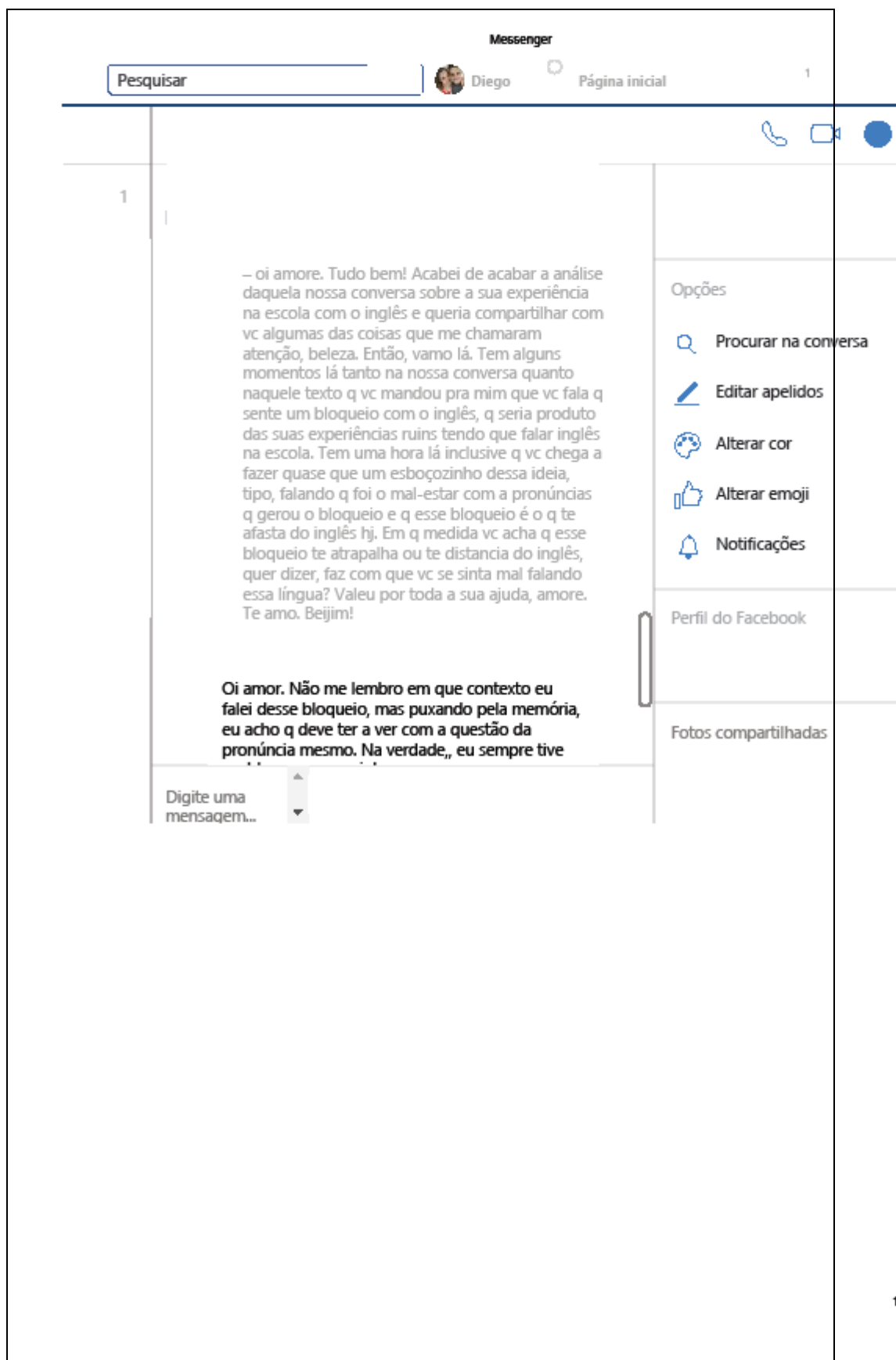
Digite uma mensagem...

1/1

A screenshot of a Facebook Messenger chat interface. At the top, the header shows 'Messenger' and a search bar with the text 'Pesquisar'. To the right of the search bar is a profile picture of a man and the name 'Diego'. Further right are the labels 'Página inicial' and a small number '1'. The chat area shows a single message from Diego: 'Fala aí Mamis. Tudo bem por aí na terra do tio sam? Eu acabei de fazer a análise daquela nossa conversa sobre a tua experiência com o inglês aí nos EUA e queria repartir com vc algumas das coisas que mais me chamaram a atenção. Pode ser? Então, eu vi que vc fala muito sobre o seu esforço pra dominar o inglês, na verdade, é muito bonito a forma como vc fala do seu esforço e da sua luta pra aprender a língua daí. Mas assim, eu fico achando que, na prática, vc já domina bastante do inglês, pelo menos, da parte q te interessa pra sobreviver aí. vc se vira aí com os seus trabalhos, pra montar os teus schedules e, até onde vc me conta, não parece que vc dá a mínima pro fato de alguém implicar com a sua pronúncia das palavras. Vc não acha também q vc sabe bastante.? Eu acho que vc já domina super bem o inglês naquilo q te interessa. Bjos, mainha. Te amo!'. Below this message is a response from the user: 'Oi meu filho. to trabalhando muito aqui muito cansada. por isso to sem tempo pra entrar no facebook. Eu entendo bem escrevo bem também, meu negócio é falar, mas é a idade, chega uma certa idade que você já não tem mais cabeça pra isso. Mas eu me viro aqui nunca deixei de fazer nada aqui nos estados unidos por causa do inglês'. At the bottom of the chat area is a text input field with the placeholder 'Digite uma mensagem...'. On the right side of the screen, there is a sidebar with several options: 'Opções' (with a magnifying glass icon), 'Procurar na conversa' (with a magnifying glass icon), 'Editar apelidos' (with a pencil icon), 'Alterar cor' (with a brain icon), 'Alterar emoji' (with a thumbs up icon), and 'Notificações' (with a bell icon). Below these options are sections for 'Perfil do Facebook' and 'Fotos compartilhadas'.



Quadro 5 - Discussão da análise com Dalva via *Facebook*



Messenger

Pesquisar

Diego

Página inicial

1

📞

📺

🔵

1

tipo, falando q tor o mal-estar com a pronúncia q gerou o bloqueio e q esse bloqueio é o q te afasta do inglês hj. Em q medida vc acha q esse bloqueio te atrapalha ou te distancia do inglês, quer dizer, faz com que vc se sinta mal falando essa língua? Valeu por toda a sua ajuda, amore. Te amo. Beijim!

Oi amor. Não me lembro em que contexto eu falei desse bloqueio, mas puxando pela memória, eu acho q deve ter a ver com a questão da pronúncia mesmo. Na verdade,, eu sempre tive problema com a minha voz, mesmo em português q é a minha língua, vc imagina em inglês. Mas eu acho q quando eu falei bloqueio, talvez eu tenha tentado falar alguma coisa menos pesada. Não é q eu não consiga nem mesmo falar uma palavra. Vc sabe q eu até tento dar uma enrolada mais ou menos em alguns momentos, mas, talvez seja mais um receio. Sabe aquele medo que a gente sente quando acontece alguma coisa ruim e depois a gente meio que fica com medo de se aproximar. Sabe quando um cachorro te morde e vc não chega mais perto de cachorro, não pq vc ficou super traumatizado, mas é só um cuidado natural, instintivo. Não sei se tem muito a ver com o q eu falei antes, mas pelo menos é o q eu acho q faria sentido pensando agora. né, tá ajudai, moção. Beijões. Te

Digite uma mensagem...

⬆

Opções

🔍 Procurar na conversa

✎ Editar apelidos

🧠 Alterar cor

👍 Alterar emoji

🔔 Notificações

Perfil do Facebook

Fotos compartilhadas

Anexo 4

Transcrição dos Fragmentos Interacionais

Fragmento 1: “Number one! Number one!” (versão estendida)

Diego	01	você realmente teve ess::as questões com o
	02	inglês né? (.)porque eu me lembro de você
	03	sempre gostando de inglês e ro::ck e tal
	04	(2,0)
Eliane	05	acho que sim, assim (.) não sei se é problema
	06	(1,0) tipo (.)eu sempre gostei, eh:: assim da
	07	cultura, da música e dos filmes que são a
	08	maioria todos em inglês, mas eu não sei se
	09	isso eu acabo não transferindo pra língua, né
Diego	10	arran
Eliane	11	<porque eu não gost-num gosto do inglês↓(.) eu
	12	acho que tem que falar:: <com a língua no céu
	13	da boca>(.)eu não tenho essa flu::ência(.)não
	14	consigo.
Diego	15	e::quando você foi nos estados unidos↑(.)
	16	como=é que::(.)você fez pra °você se virar°?
Eliane	17	hh((rindo))cara de pauh(.)cara de pau((rindo))
Diego	18	(que)igual mamãe?
Eliane	19	<u>total</u> (.) <u>total</u> ↑(.) é::: (1,0)eu sou >meio
	20	tapada pra essas coisas<, né↑(.)tanto é
	21	que,uma vez(.) num restaurante: (.)<da própria
	22	disney>(.) eu fui vendo pelas fotos lá::(.)e
	23	fui::hh(.) apontando pra >pessoa<(.)hh(.) aí
	24	a pessoa falando lá::=e=eu > <u>number=one</u>
	25	<u>number=one</u> ↑< ((alterando o tom da voz))(.)
	26	<porque tinham os números lá::> <aí a
	27	pessoa>(ããããã) <eu> OK(.) <não sei se tava me
	28	xingando ou não> ((rindo))(1,0) e é:::↑(.)
	29	vou me virando assim, na mímica, mas(.)pra
	30	falar mesmo(0,5)algumas coisas eu consigo:::
	31	(.) ligar:: né:↑, <vamo lá>(.)vou fazendo uma-
	32	um(.) quebra-cabeça ,né↑com as palavras, mas
	33	se juntar a frase toda <u>eu não consigo</u> .
	34	(3,0)
Diego	35	caramba! (0,5) é::: ma::s isso é uma coisa
	36	que meio que todo mundo faz (.) assim se você
	37	não sabe falar uma língua ou mesmo alguma hora
	38	que você tá enrolado e tal.
Eliane	39	urrunn:: É (.) mas foi assim mesmo (.) aí eu e
	40	o Jorge porque ele também não fala porra
	41	nenhuma a gente ficou lá tentando se virar.
Diego	42	((risos)) cacete cara. (.) queria ter visto
	43	vocês dois lá.
Eliane	45	O↑

Fragmento 2: “Foi um choque!” (versão estendida)

Diego	01	você chegou a fazer faculdade (.)de letras né?
Eliane	02	arram

Diego	03	imagino como que deve ter sido pelo jeito que
	04	você fala ((rindo))
	05	(1,0)
Eliane	06	eu fiquei pouco tempo né: tipo (.) foi <sei
	07	lá> umas duas semanas que eu fiquei (.) você
	08	imagina eu lá na sala com a professora falando
	09	inglês:: porque as aulas são todas em inglês
	10	né?
Diego	11	tu lembra mais ou menos:-assim-quando você=a
	12	<primeira vez que você> entrou na sala de aula
	13	e tinha uma pessoa lá >falando em inglês↓
	14	<(0,5) cê lembra, mais ou menos, como=é que
	15	foi-foi a experiência?
	16	(1,5)
Eliane	17	<FOI UM CHO↑QUE>(.)porque::(0,5) >a opção<(.)
	18	é::(.) eu tinha que fazer↓(.)eu terminei o
	19	segundo grau↑, tinha que fazer uma faculdade
	20	(0,5) tá↑(.)qual que eu vou fazer?(.) das mais
	21	baratas(.) <u>licenciatura</u> (.) qual que eu me
	22	identifico mais?(.) <u>português</u> , <que eu sempre
	23	gostei de escrever bem>(.) eu posso não saber
	24	inglês, mas > <u>português</u> <, você pode:: me
	25	perguntar:((rindo))eu sou chata com pontuação
	26	↓, enfim(0,5) <com todo o restante>(.) .hh
	27	aí:::(.)eu optei por português E inglês
	28	>°porque eu achei que° eu ia< <aprender inglês
	29	na faculdade↑>(.)<foi=um erro>(.) >mas: quando
	30	chegou lá: a:: professora::(.)<foi até uma
	31	mulher>,falando eu:::(.) hh <que que eu tô
	32	fazendo <u>aqui</u> ?> (0,5) e assim↑, não foi por
	33	influência de <u>ninguém não</u> (.)das mais, da=da
	34	licenciatura, eu escolhi porque=eu-(.)me
	35	identifiquei mais(2,0) mas:::(0,5) hh
	36	(.)<(foi) daí>(.) <eu não fiquei <u>uma semana</u> >,
	37	em inglês, por isso que:: (.)uma semana
	38	depois, eu pedi(.)pra trocar, por literatura.

Fragmento 3: “Go, Lu, go!” (Versão estendida)

Diego	01	mas, cê tá=indo pra escola lá↑ né?
Lu	02	°urrrum°
Diego	03	pô(.) que legal↑
Lu	04	é >pra ver melhor o::< inglês
Diego	05	ma-<mas é só inglês ou é outra coisa>?
Lu	06	(°só inglês°)
Diego	07	é lá na godinez, né?
Lu	08	°arram°
Diego	09	aquela que fica ali perto de onde tem
	10	aquele:::puta merda::: (.) é <taco bell> né
Lu	11	isso:: (.) aquela lá mermo
Diego	12	e quem↑(0,5)quem te dá aula lá(0,5) na escola?
	13	(1,0)
Lu	14	meu professor era:: (1,0)o professor pat(.)
	15	mas↑ >agora eu num sei qual vai ser não< °que

	16	eu mudei de classe° (.) <u>aliás↑</u> ele me expulsou
	17	<u>da classe</u> porque(.) >já que eu num tava
	18	dominando o inglês< eu não queria mudar de
	19	classe, falei, não- num vô (.) >MAS VOCÊ TEM
	20	NOTA PRA PASSAR: VOCÊ TEM QUE PASSAR<: falei,
	21	mas eu num SE::I FALAR, <u>e:u sei escrever</u> , >eu
	22	<u>entendo< (.)</u> mas eu <u>num sei falar(.)</u> <u>não vô(.)</u>
	23	<u>não fui(0,5)</u> >aí quando foi no <u>final do mês</u> <me
	24	expulsaram da classe ((rindo)):: não te quero
	25	maishh(.)tá aí o diploma aquihh (.) <me deram
	26	diploma↑>((rindo)) me expulsaram da classehh
Diego	27	>te deram diploma<((voz risonha))?
Lu	28	e=ainda fez uma festahh ((rindo)) >pra me
	29	expul[sarhh<]
Diego	30	[a=éhh::]
Lu	31	ehh ((rindo)) tá gravado aí (.) VÁ LU GO
	32	BRASILHH↑(.) (quando eu voltar-)(.)me deram
	33	diploma↓ (.)eu passei <u>três vezes</u> e: eu não quis
	34	mudar de classe↓
Diego	35	a=é- cê passou <u>três vezes</u> ?
Lu	36	passei <u>três vezes</u> na=na=na (.) prova final↓
	37	(2,0)
Diego	38	a=é↑ (.)mas você não queria mudar <u>por quê?</u>
Lu	39	<u>porque eu queria dominar o inglês↑</u> (.)como=é
	40	que eu vou:(.)SEI escrever(.) entendo(.)mas
	41	falar::: (.)é o mais difícil↓ <eu falei> <u>não</u> o
	42	que <u>importa é falar</u> (.) nãohh:: ((rindo))
	43	(.)°mas você não pode mais ficar
	44	aqui::°((rindo))hhh (.)vá embora(.)Go(.)Go(.)
	45	Next timehh↑ ((rindo))

Fragmento 4 “eu quero me comunicar, mas é difícil”

Lu	01	eu trabalho pra duas famílias↑ que a a: filha
	02	da=da menina(.)e:la entrou na escola de=de=de::
	03	espanhol <pra poder falar comigo>(.) hoje fala
	04	melhor o espanhol do que eu
Diego	05	A=É?
Lu	06	((rindo))tem um outro também que ele foi o- eu
	07	falei assim que o-eu era difícil de pegar
	08	aprender o inglês(.)ele (bem) ele=ele=ele↑ tava
	09	estudando lá(.) se é pra mim a-se eu preciso do
	10	seu trabalho(.)se você tem que aprender inglês,
	11	eu também tenho que aprender português((rindo))
	12	(1,0)
Diego	13	hhh <u>legal↑</u> ((rindo))
Lu	14	>então<ele (fica)não ((rindo))precisa do meu
	15	trabalho↓ então vai trabalhar aprender
	16	também((gargalhando)) eu tenho uma porção de
	17	gente lá que já fala português mais do que
	18	eu↑(0,5) mais do que eu falo inglês↑
Diego	19	é mermo?
	20	(0,5)
Lu	21	<chego>(.)BOM DIA↑: aquela língua fechada-TUDO

	22	BEM↑((imitando sotaque americano))(.)°tudo bem°
	23	<fico feliz da vida>, porque tá aprendendo o
	24	meu idioma
Diego	25	a=é claro (.)é↓ mas é verdade mermo↓
Lu	26	ele não precisa do trabalho?
Diego	27	(a=é)
Lu	28	então(.) °foi o que ele falou pra mim°(.)se
	29	precisa do trabalho↓(.)e tem que se comunicar,
	30	<u>então(.)</u> se eu me esforço e <tá difícil>: ele
	31	que aprende também((rindo))(.) (só) que ele
	32	também tá-(.) a língua é muito difícil(.) eu
	33	falei, é↑ [()]
Diego	34	[é:=e: exatam]ente:
Lu	35	((rindo)) é> difícil pra caramba aprender outro
	36	idioma<↓(.)pra ele saber que °não é questão
	37	que eu não queira°(.) <u>eu quero me comunicar</u> ↑(.)
	38	mas é difícil↓(.) <u>ele também quer</u> se
	39	comunicar(.)<mas é difícil>, então ele tenta de
	40	lá e eu tento de cá.((rindo))

Fragmento 5: “eu carregou isso pro resto da vida”

Diego	01	() porque você tem tanto <receio> assim
	02	com o:: inglês↑.
	03	(4,0)
Dalva	04	°(é de longa datahh)°
Diego	05	que?
Dalva	06	é de longa data
Diego	07	como assim de longa data↑?
Dalva	08	eu sempre tive bloqueio com o inglês, desde a
	09	escola.(0,5) Eu ia bem no inglês (1,0) mas eu
	10	nunca soubehh inglêshh dehh <u>verdadehh</u>
	11	(2,0)
Diego	12	n::ão sei o que cê quer dizer.↓
	13	(4,0)
Dalva	14	<u>tipo</u> ↑-eu tirava notas boas em inglês, mas eu
	15	nunca soube inglês
	16	(1,0)
Diego	17	°o que que é saber inglês?°
	18	(2,0)
Dalva	19	saber falar inglê:s-entender inglês
	20	(0,5)
Diego	21	é, <mas é porque na escola você> não tem
	22	aula(.) <u>pra isso</u> , né?(cê) <u>falava</u> inglês na
	23	escola? (.)>Tinha que falar alguma coisa< em
	24	inglês?
Dalva	25	só apresentei um seminário uma vez lendo,mal.
	26	(2,0)
Diego	27	a é↑, como-é que foi?
Dalva	28	.hh °um desastre° (0,5) e-a professora(.)
	29	não(.) Tá indo bem↑hh (.)tá bom professora.
	30	>nossa<↑ <Foi muito ruim>
Diego	31	era seminário de que?
Dalva	32	>sobre o que<?

Diego	33	é (.) <me conta>.
	34	(1,0)
Dalva	35	eu acho foi (d=um) >não sei se foi na época do
	36	halloween<(.) que a gente teve que apresentar
	37	alguma coisa (.) falar da:: festa↓(.) alguma
	38	coisa assim, isso foi no sexto ano (0,5) hh
	39	eu carrego isso °pro resto da vida°↓ ((rindo))
Diego	40	faz tempo né? Sexto ano faz tempo
Dalva	41	faz:
	42	(3,0)
Diego	43	((limpando a garganta)) °ai você°-
Dalva	44	°dezesseis anos°
Diego	45	tinha= <u>quanto</u> ?
	46	(1,5)
Dalva	47	faz dezesseis anos
Diego	48	AH TÁ! Pra mim cê=tava () porra. DEZESSEIS
	49	ANOS no sexto ano↓ (3,0) e aí mas você
	50	apresentou sozinha ou °apresentou com mais
	51	alguém°?
Dalva	52	em grupo↑ (0,5) mesmo [assim↑] ((rindo))
Diego	53	[em grupo↑?]
Dalva	54	((sinal afirmativo com a cabeça))
Diego	55	ah,mas você deu pra dar uma tranquilizada
	56	maior não↑?
	57	(4,0)
Dalva	58	n::ão↓ (0,5) °porque eu tive que° falar do mermo
	59	jeito↓
	60	(1,0)
Diego	61	ah=é↑ (1,5) mas cê acha que cê falou bem?
Dalva	62	<u>não</u> ↑ (2,0) ((rindo)) eu li do jeito que eu
	63	tava:- eu falei do jeito que eu estava lendohh
	64	((rindo)) (.) bom (.) imagina↓ (1,0) esse uuu::
	65	((som com a língua enrolada e fazendo careta))
	66	>todo que cê faz quando tá falando inglês↓<(.)
	67	não teve nada disso
	68	(1,0)
Diego	69	a=é↑
Dalva	70	°urrrum°. ((acenando com a cabeça))
	71	(1,0)
Diego	72	a:: isso=é uma maldade(.) <cê botar a pessoa
	73	pra> <u>ler</u> <(.) um troço na frente de todo mundo
	74	que=ela num tem::- (.) que=ela mesma sabe que
	75	ela não tem muita >condição↓::<(.) <de
	76	fazer>por que uma coisa é tipo:(.) u: <você
	77	vai dar uma aula>, você °tá aí na intenção°::
	78	<(sua intenção)> é <u>ensinar</u> ↑(.) pra pessoa(.)
	79	a=ela falar uma língua.(1,0) que seria-<é uma
	80	coisa parecida>por exemplo(.) com você
	81	ensinar-<que cê> tá ensinando pra pessoa não é
	82	uma:: <uma questão teórica>, tá ensinando pra
	83	ela uma >habilidade<.
Dalva	84	°arram°
Diego	85	é=a mesma coisa, por exemplo(.) que você tá
	86	ensinando: o cara a tocar <u>guitarra</u> (0,5) e
	87	você, com o primeiro mês de aula, CÊ TACA O
	88	CARA NUM PALCO pra fazer um espetáculo pra cem

	89	mil pessoas (1,0) tipo(.) claro que: isso vai
	90	gerar um certo tipo de trauma↓
	91	(2,0)
Dalva	92	°urru° é::eu nun tive aula de inglês (antes
	93	do:) <da quinta série↓>.
	94	(1,0)
Diego	95	é tipo::(.) assim↓(.) se a pessoa, por
	96	exemplo(.) se a professora passasse alguma
	97	atividade que fosse >pra ler uma linha↑::<
	98	(.)assim(.) >pra já ir <u>acostumando</u> :<, sabe
	99	<no [quarto bimestre↑]>]
Dalva	100	[>não<, ela pediu pros] alunos-(.)
	101	assim↑(0,5) sempre tinha aquele curso(.) a↑ lê
	102	o texto::(.) quem quer ler↑?(.) eu nunca
	103	queria ler em inglês↑((rindo))(.) eu lia em
	104	todas as aulas, >menos em inglês< (1,0)e=eram
	105	cinquenta alunos, néhh↑
	106	(2,0)
Diego	107	>aí chegou sua hora de::< (.) <ir na frente de
	108	todo mundo>?
Dalva	109	°é° (2,0) e::-eu::-e tinha=<um garoto na minha
	110	sala que °ele falava que parecia que ele
	111	falava com um ovo na boca e isso me irritava°
	112	<u>muito</u> :↓> aí eu odiava apresentar quando ele
	113	que tava na sala.
	114	(2,0)
Diego	115	e: <ele tava no dia=em que você apresentou?>
Dalva	116	°tava°
	117	(3,0)
Diego	118	°é° mas ficaram te zoando?(.) <alguma coisa
	119	assim↓>
Dalva	120	ele ficava me zoando
Diego	121	<u>não</u> -<mas digo>(.). lá (na=hora da)apresentação?
Dalva	122	FICAVA: fazendo caras e bocas pra eu ficar-(.)
	123	uma vez eu tava apresentando um trabalho de::
	124	>educação física::< (0,5) de sonic (.) aí ele
	125	começou↓a fazer tipo((fazendo careta))(.).assim
	126	ó↑(.) eu <u>sonic</u> (.) olha só tô tentando
	127	apresentar e ele tá me atrapalhando↑:: (0,5)
	128	aíhh ele saiu de sala: aí eu:(.) <aí graças
	129	a deus, consegui> ((rindo))
Diego	130	é?
Dalva	131	é
Diego	132	>tendi.<