

A (RE) CONSTRUÇÃO DISCURSIVA DE EXPERIÊNCIAS AFETIVAS DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA: UMA ANÁLISE À LUZ DA CATEGORIA DE *PEREZHIVANIE*

LA (RE)CONSTRUCCIÓN DISCURSIVA DE EXPERIENCIAS AFECTIVAS DE APRENDIZAJE
DE INGLÉS: UN ANÁLISIS A LA LUZ DE LA CATEGORÍA DE *PEREZHIVANIE*

THE DISCURSIVE (RE)CONSTRUCTION OF THE AFFECTIVE EXPERIENCES OF ENGLISH
LEARNING: AN ANALYSIS BASED ON THE CATEGORY OF *PEREZHIVANIE*

Diego Candido Abreu*

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

RESUMO: Este artigo tem como objetivos principais gerar inteligibilidade acerca das experiências de aprendizagem de língua inglesa vividas por um grupo de alunos de Graduação e entender o processo de reconstrução discursiva dessas vivências. Com tal objetivo em vista, emprega-se a categoria de *perezhivanie* (experiência afetiva) com o intuito de entabular teoricamente o papel das vivências afetivas nas trajetórias subjetivas de aprendizagem de inglês. Uma sequência de entrevistas semiestruturadas foi realizada com alunos do curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal do Maranhão – Campus Codó. Ambicionando compreender as distintas formas como as nossas experiências afetivas se materializam em discurso, emprega-se, neste estudo, o Sistema de Avaliatividade como um instrumento de análise do significado das avaliações concretizadas nas narrativas. Os resultados das análises evidenciam que os elementos afetivos desempenham um papel central no aprender-ensinar inglês e que a avaliação representa um canal importante de (re-)construção discursiva das nossas experiências afetivas.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa. Experiência Afetiva. *Perezhivanie*. Avaliação. Sistema de Avaliatividade.

RESUMEN: Los principales objetivos de este artículo son generar inteligibilidad sobre las experiencias de aprendizaje de inglés de un grupo de estudiantes de Graduación y comprender el proceso de reconstrucción discursiva de estas experiencias. Con este objetivo en mente, se utiliza la categoría de *perezhivanie* (experiencia afectiva) para establecer teóricamente el papel de las experiencias afectivas en las trayectorias de aprendizaje de inglés. Se realizó una secuencia de entrevistas semiestructuradas con estudiantes de Licenciatura en Química del Instituto Federal do Maranhão - Codó. Con el objetivo de comprender las diferentes formas como nuestras experiencias afectivas se materializan en discurso, este estudio utiliza el Teoría de la Valoración como instrumento de análisis del significado de las evaluaciones realizadas en las narrativas. Los resultados expresan que los elementos afectivos tienen papel central en el aprendizaje-enseñanza del inglés y que la evaluación representa un canal importante para la (re)construcción discursiva de nuestras experiencias afectivas.

PALAVRAS CLAVE: Enseñanza-Aprendizaje de inglés. Experiencia afectiva. *Perezhivanie*. Valoración. Teoría de la valoración.

* Professor Adjunto do Departamento de Letras (Língua Inglesa) da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Doutor em Estudos da Linguagem. E-mail: diegocurciodeabreu@gmail.com.

ABSTRACT: This paper has two main objectives: to generate intelligibility about the English learning experiences of a group of Undergraduate students, as well as to understand the process of discursive reconstruction of those experiences. Bearing these goals in mind, the category of *perezhivanie* (affective experience) is used aiming to comprehend theoretically the role of these affective experiences in the students' subjective English learning pathways. Semistructured interviews were performed with the students of the Chemistry Teacher Formation Program of the Federal Institute of Maranhão – Campus Codó. In order to understand the different ways our affective experiences are materialized in discourse, this study employs the Appraisal System as an analytical tool to examine the meaning of the appraisals realized encoded in the narratives. The results demonstrate that the affective elements play a key role in the teaching-learning of English and that the appraisal represents an important tool for the reconstruction of our affective experiences.

KEYWORDS: Teaching-Learning of English. Affective Experience. *Perezhivanie*. Appraisal. Appraisal System.

1 INTRODUÇÃO

O pensamento Moderno, reverberando uma tradição que lhe antecedia, consagrou uma visão depreciativa acerca da influência das emoções no comportamento dos indivíduos. O resgate da filosofia platônico-aristotélica, das formas estéticas clássicas e dos ideais éticos estoicos forjou uma mentalidade infensa à influência do *páthos* na vida humana, promovendo modelos de organização social que reverberaram tais postulados. Essa postura de culto à frieza, ao racionalismo e à apatia produziram uma doutrina pedagógica que tinha como um dos seus pilares fundamentais a supressão dos afetos no ambiente de aprendizagem. Os desdobramentos pedagógicos desse modelo logocêntrico foram amplos e profundos: a sala de aula foi concebida como um espaço em que somente disciplina (controle racional do comportamento) e intelecto (controle racional do pensamento) poderiam prosperar.

Desde o início do século XX, contudo, ideias contestadoras começaram a desafiar a hegemonia do logocentrismo no pensamento ocidental. Os filósofos fenomenólogos teceram duras críticas ao abstrativismo cartesiano, propondo uma reconciliação da filosofia e da ciência com a concretude da vivência humana no mundo. O modernismo estético convidava o espectador a rejeitar as ortodoxias canônicas e as representações esquemáticas em nome de uma experiência mais visceral da arte. A psicologia gestaltiana e humanista já propunha suas primeiras críticas ao modelo comportamentalista. Toda essa reviravolta no circuito das ideias dominantes no panorama intelectual implicou em uma rápida deterioração do prestígio do ideário hegemônico na Modernidade. As reverberações dessa crise do logocentrismo se fizeram sentir na reflexão sobre a vida em sala de aula: escolas de pensamento pedagógico de viés mais humanizado produziram importantes críticas acerca dos elementos constitutivos da concepção iluminista de educação, retirando do pedestal noções sacralizadas como disciplina, hierarquia rígida, objetividade do ensino e apatia (Dewey, 1979).

No campo da aprendizagem de línguas não-maternas, essa revolução humanizadora implicou numa mudança de objetivos e direcionamentos para a área: a busca obcecada por métodos eficientes e procedimentos didáticos infalíveis para o ensino de conteúdos linguísticos foi sendo paulatinamente abandonada e um interesse pela vida na sala de aula de línguas foi sendo, aos poucos, nutrido e perseguido. Foi justamente na esteira desse movimento de contestação do cânone logocêntrico que a afetividade transformou-se em um tema de relevo para estudiosos da linguagem e professores de língua. Afinal, a partir do momento em que os alunos deixam de ser vistos como uma massa homogênea e passam a ser considerados em suas especificidades subjetivas, o elemento afetivo passa a ser compreendido como um traço primordial do aprender. Não sendo o ser humano apenas uma mente racional aprisionada em um corpo animalesco, a totalidade da experiência do indivíduo passa a contar para a sua trajetória de desenvolvimento e aprendizagem (Vygotsky, 1994).

Em linha com essa corrente investigativa que percebe nas emoções e nas experiências subjetivas dos indivíduos que compartilham o espaço da sala de aula um dos fatores mais importantes para o aprender-ensinar, a pesquisa apresentada neste artigo toma como objeto de interesse as experiências afetivas de um grupo de alunos em suas respectivas trajetórias de aprendizagem de língua inglesa. O objetivo deste estudo é gerar entendimentos sobre essas vivências subjetivas com a língua e também da forma como essas experiências se materializam em discurso. Para tanto, se olhará para essas experiências inscritas em narrativas à luz da categoria de *perezhivanie* (traduzida aqui como experiência afetiva), cunhada por Vygotsky (1994). Tal construto nos oferece um recurso teórico

de grande valia no esforço de superação da dicotomia afeto-razão, compreendendo as nossas vivências como uma totalidade idiossincrática composta por todas as funções mentais do indivíduo em um dado encontro com o mundo.

Além desta introdução, este artigo contará com uma seção dedicada a traçar um panorama sobre os estudos acerca do papel dos afetos no processo de ensino-aprendizagem de línguas não-maternas. Em seguida, traz a fundamentação teórica da pesquisa, assentada na noção de *perezhivanie* (Vygotsky, 1994). A seção subsequente trata dos balizamentos metodológicos do estudo, explicitando o contexto da pesquisa, os instrumentos de geração de dados e o seu ferramental de análise. A seção seguinte apresenta a análise e a discussão dos dados. Por fim, algumas considerações finais são compartilhadas.

2 A SALA DE AULA À FLOR DA PELE: UM PANORAMA DOS ESTUDOS SOBRE OS AFETOS NO CAMPO DOS ESTUDOS DA LINGUAGEM E DE AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA

Os estudos sobre o papel das emoções no processo de ensino-aprendizagem de línguas remetem à área de Aquisição de Segunda Língua (*Second Language Acquisition*, em inglês). Campo do conhecimento fundado em meados da década de 1960, a ASL patrocinou as primeiras pesquisas no terreno da afetividade na década de 1970, em que uma série de pensadores vinculados a essa linha de pensamento passaram a se interessar pelos chamados fatores internos da aprendizagem de línguas (Ellis, 1994). Em sua revisão da linha histórica de tais pesquisas, Barcelos (2015) atribui pioneirismo ao estudo desenvolvido por Gardner e Lambert (1972) sobre o papel da motivação e do contexto sociocultural na aprendizagem de segunda língua (L2)¹. Outra pesquisa de grande importância para o desenvolvimento da corrente investigativa em tela foi realizada por Krashen (1985), com a apresentação do conceito de filtro afetivo, uma barreira emocional que dificulta a absorção e memorização de dados linguísticos pelos aprendizes.

A década de 1990 experienciou um aprofundamento desses estudos relacionando o tecido afetivo da sala de aula de línguas à trajetória de aprendizagem dos discentes. Um trabalho teórico que merece destaque nessa categoria é a *Biologia do Conhecer* (Maturana, 1998). Partindo de uma visão dialética, que aproxima as instâncias de organização social da Biologia, o pensador atribui um valor de proa às emoções não apenas no desenvolvimento do indivíduo, mas também na constituição do ambiente e dos sistemas de relações que orientam a vida em sala de aula. Outro trabalho, oriundo da mesma década, que merece ser assinalado é a obra *Affect in Language Learning*², produzida pela linguista Jane Arnold (1999). A autora, em meio a uma análise minuciosa de uma série de emoções consideradas relevantes para a caminhada de aprendizagem de línguas não-maternas, desenvolve um argumento que emerge como um ponto de inflexão nos estudos dos afetos na sala de aula de língua: a inter-relação fundamental entre elementos cognitivos e afetivos no processo de formação linguística do sujeito em L2.

A virada do milênio testemunhou a expansão do interesse pelo tema da afetividade no aprender-ensinar línguas para outras áreas além da ASL. O campo lato dos Estudos da Linguagem (principalmente, a área da Linguística Aplicada), ao fim da década de 1990, passou a olhar para o universo dos afetos de forma detida, abrindo um novo e rico caminho de investigação do fenômeno. Uma obra que possui um papel desbravador no referido movimento é o livro *Feeling Power*, escrito por Boler (1999) no fim do século passado. No escrito em questão, a autora desafia a visão individualista das emoções, isto é, o entendimento de que nossos afetos seriam fenômenos exclusivamente pertinentes ao indivíduo, cuja investigação deveria ficar a cargo da psicologia ou da biologia. Para a pensadora estadunidense, “[...] as emoções não estão simplesmente localizadas no indivíduo, não são simplesmente fenômenos biológicos ou experienciados no âmbito privado, mas antes refletem valores culturais linguisticamente incorporados³” (Boler, 1999, p. 6).

¹ Emprega-se o conceito de Segunda Língua (L2) em linha com o pensamento de Barcelos (2015) em sua revisão de literatura.

² Afeto na Aprendizagem de Línguas.

³ “Emotions are not simply located in the individual, are not simply biological or privately experienced phenomena, but rather reflect linguistically-embedded cultural values” (Boler, 1999, p. 6).

No panorama intelectual brasileiro, partindo do trabalho pioneiro de Celani (2003) na década de 1970, o pensamento de Moita Lopes (1996, 2006, 2013) cunhou uma concepção de Linguística Aplicada brasileira, chamada de Linguística Aplicada Mestiça⁴ (2006), cujo arcabouço teórico-metodológico sediou o desenvolvimento de uma série de pesquisas associando elementos afetivos à teia de relações humanas na sala de aula de línguas. Alguns estudos que exemplificam essa corrente são os de Moraes Bezerra (2013), Nóbrega (2009), Abreu (2018), Borges (2017), Miller (2013). No Brasil moderno, o tema da afetividade no ensino-aprendizagem de língua não-materna configura-se como uma das sendas mais importantes de desenvolvimento do campo em análise, sendo a presença de pesquisadores ocupados com a questão em Congressos Acadêmicos, dossiês temáticos de periódicos, teses de Doutorado (Borges, 2022) e dissertações de Mestrado (Piedade, 2019; Griffo, 2019) um dos indicadores mais claros da centralidade desse elemento.

3 A INTEGRAÇÃO DOS AFETOS À TOTALIDADE DA EXPERIÊNCIA HUMANA: A CATEGORIA VYGOTSKIANA DE *PEREZHIVANIE*

Como ressaltado por Averill (1980), um dos grandes problemas que enfraquecem as teorizações dedicadas ao estudo do universo de fenômenos relacionados com a afetividade⁵ é o seu caráter fragmentário e, por vezes, dicotômico. Tal parcialidade tende a resultar em visões superficiais sobre o fenômeno ou conceituações insuladas, em que os afetos são vistos como funções mentais desassociadas dos demais processos psicológicos. Quando investigamos o papel dos elementos afetivos no processo de ensino-aprendizagem de línguas, essa visão insular se torna ainda mais problemática: se o apagamento das emoções realizado pelo logocentrismo representa uma simplificação vulgar da nossa vida psicológica, a exclusão total dos fatores cognitivos da experiência também opera uma distorção, que reduz a complexidade da vivência humana (Vygotsky, 2001).

Com o intuito de superar essa concepção insular e compartimentada de afeto, a presente pesquisa se afilia ao pensamento de Vygotsky (1994, 1999), que vislumbra os afetos integrados à unidade da experiência subjetiva, a *perezhivanie*. Conforme assinalado por Mok (2016), a ideia de *perezhivanie* floresce no pensamento de Vygotsky na fase final de sua vida, como uma tentativa de reformular sua teoria de desenvolvimento mental, rompendo com a concepção objetivista (aprendizagem como internalização de dados do meio social) que se mostrava dominante na psicologia soviética durante a década de 1920. Enquanto o modelo canônico reatológico compreendia a vida psíquica do indivíduo como um reflexo linear do meio, Vygotsky, afastando-se de tal interpretação, passa a atribuir ao arranjo idiossincrático das funções mentais do sujeito em um determinado instante um papel central em sua caminhada de desenvolvimento. Portanto, em vez de pensar o processo de aprendizagem como um ato de absorção individual e conversão simbólica (objetos materiais em itens semânticos) de elementos do ambiente, a partir da década de 1930, Vygotsky passa a vislumbrar o aprender como uma vivência subjetiva da realidade social. O sujeito não apreende o real, mas o experiencia. A *perezhivanie*, nesse sentido, é o agregado de todos os processos mentais (afeto, imaginação, memória, cognição, atenção, etc.) que emergem na consciência de um indivíduo em um dado momento de encontro com o mundo.

Vygotsky faleceu antes de conseguir produzir uma exposição conclusiva acerca da noção de *perezhivanie*. Contudo, ao longo de seus últimos escritos e palestras, o pensador apresentou uma série de *insights* e esboços teóricos dessa categoria, estando a conceituação apresentada no parágrafo anterior ancorada em tais formulações. Em uma exposição dedicada ao papel do ambiente no desenvolvimento da criança, Vygotsky (1994, p. 340) afirma que “[...] não são nenhum dos fatores tomados em si (sem referência à criança) que determinam a sua influência no curso do desenvolvimento, mas os mesmos fatores refratados pelo prisma da *perezhivanie* da criança”. Em um momento posterior, sublinhando a mesma visão, Vygotsky (1994, p. 342) prossegue dizendo que “[...] todas as características pessoais e do ambiente estão representadas na *perezhivanie*” e que “[...] eventos diferentes incitam diferentes *perezhivaniija*⁶ na criança” (1994, p. 343). Como sintetizado por Cong-Lem (2022), a definição de *perezhivanie* vygotkiana está assentada em 4 pilares: 1) as características individuais da mente do indivíduo no momento em tela; 2) os dados do meio; 3) a

⁴O emprego do termo “mestiço” como qualitativo para a Linguística Aplicada no pensamento de Moita Lopes (2006) remete à insurgência do autor a qualquer forma de purismo metodológico-teórico. A mestiçagem inerente ao campo repousaria justamente em seu sincretismo, sua capacidade de caldear ecleticamente diferentes saberes e ideias.

⁵Neste estudo, empregam-se os termos emoção, sentimento, afeto e afetividade de maneira intercambiável. Para uma explicação sobre tal decisão, ver Abreu (2018).

⁶ Plural do termo *perezhivanie*.

refração subjetiva dos dados do meio; e 4) a influência dessa experiência na caminhada de desenvolvimento/aprendizagem. Portanto, em linha com Veresov (2014), Mok (2016) e Fleer (2016), podemos conceber a *perezhivanie* como uma experiência subjetiva que nos permite contemplar o mundo de uma maneira singularmente refratada (particular), sendo relevante para a aprendizagem do indivíduo. Assim, não são todas as experiências vividas pelo indivíduo a cada momento de sua vida que se configuram como *perezhivanie*, mas aquelas que, na visão subjetiva dessa pessoa, exerceram algum tipo de influência em sua caminhada de aprendizagem.

Se o ser humano fosse um computador, ou uma máquina logocêntrica aos moldes cartesianos, sua apreensão dos dados do mundo seria linear; seria um reflexo em vez de uma refração (MOK, 2016). Porém, nossa mente é constituída por uma teia de funções psicológicas que operam ativamente no processo de vivência do mundo, colorindo com cores subjetivas nossas experiências. As memórias do passado emergem no presente; nossa imaginação nos faz ver o que não está diante de nossos olhos; nossa atenção nos deixa mais concentrados ou mais dispersos e nossa percepção nos engana. Porém, dentre esses elementos “refratores”, o afeto emerge como o mais importante e influente. As emoções que nos arrebatam em um dado encontro, os sentimentos que carregamos em nossos corações, nossas reações impulsivas, nosso humor modulante, nossos desejos ardentes: tais são as lentes embaçadas que filtram e modulam subjetivamente nosso contato com a realidade. Portanto, podemos dizer que a *perezhivanie*, enquanto uma experiência que articula de forma idiossincrática a interação do indivíduo com o real, tem no afeto o seu elemento mais importante. Um passeio por um jardim estando feliz é uma experiência bem diferente de fazê-lo com raiva ou tomado pela angústia. Em síntese, é o afeto que torna nossos momentos no mundo singulares; é a afetividade, em sintonia com as demais funções mentais, que faz com que um mesmo evento objetivo possa ser vivido das mais distintas formas subjetivas.

A categoria de *perezhivanie* nos oferece um instrumento teórico de grande riqueza para compreender o papel desempenhado pelos afetos em situações de ensinar-aprender e, mais especificamente, no trajeto de aprendizagem de língua inglesa dos participantes deste estudo. Em primeiro lugar, tal noção nos permite olhar para essas vivências emocionais de uma forma historicamente encadeada. Cada uma de nossas *perezhivaniya* influi no nosso contato com o mundo não apenas no instante em que a vivemos, mas se cristaliza em nossa memória, tornando-se um elemento constitutivo da nossa paisagem psicológica (FLEER, 2016). Ademais, a ideia em tela nos ajuda a entender os afetos como parte integrante da totalidade da experiência, dialogando, a cada instante, com diferentes variáveis cognitivas, mnemônicas, perceptivas, imaginárias, etc. Logo, adotando a *perezhivanie* como lente de estudo dos fenômenos afetivos, dispomos de meios para superar algumas dicotomias problemáticas como a oposição afeto-cognição. Sendo emoção e razão elementos fundadores das nossas experiências afetivas pedagogicamente relevantes (*perezhivaniya*), a relação estabelecida entre ambos não deve ser de atrito, mas de complementariedade.

Composto o quadro teórico que entabula a noção de *perezhivanie* como uma vivência do sujeito que matiza através dos afetos o seu contato com a realidade e influi de maneira importante em seu trajeto de aprendizagem, ainda há um ponto a esclarecer. Se as nossas experiências são efêmeras e idiossincráticas, como podemos ter acesso a uma vivência de outro sujeito? Psicólogos socioculturais com Zaporozhets (1977) desenvolveram métodos experimentais de aferição de tais variáveis. Pensadores como Veresov (2014) e Fleer (2016) empregam expedientes lúdicos em busca de compreender a experiência alheia. Em um trabalho anterior (Abreu, 2018), dei a minha contribuição nesse esforço coletivo de viabilização da *perezhivanie* como uma categoria teórica de uso prático em pesquisas que abordam a temática dos afetos em sua inter-relação com a vida em contextos pedagógicos. Partindo de uma perspectiva discursiva, assinalei que uma das formas de contato que podemos ter com a experiência do outro é através de sua materialização no discurso. De fato, não se pode acessar diretamente (sem a mediação da linguagem ou de algum método psicológico) as vivências alheias, mas pode-se vislumbrar tais momentos experienciados no momento em que eles são reconstruídos na linguagem, via de regra, através da produção de histórias ou narrativas, que conferem a tais experiências reedificadas um sentido de unidade. Tais reconstituições discursivas das experiências são também revivências (Abreu, 2018). Ao mergulhar numa *perezhivanie* passada para reconstituí-la em palavras, o sujeito revive tal momento, sendo, portanto, esse esforço de reconstrução também uma experiência significativa para aprendizagem. A esse processo de reviver uma *perezhivanie* no instante em que a derramamos em palavras, dei o nome de *perezhivanie* discursiva (Abreu, 2018): uma *perezhivanie* vivida durante o trabalho de reconstrução em discurso de outra *perezhivanie* passada.

4 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A presente pesquisa está fundada em uma abordagem qualitativa, conforme preconizada por González-Rey (1997). Para o autor, a pesquisa qualitativa se sustenta em três pilares centrais: a afirmação do caráter dialógico da abordagem qualitativa, o estabelecimento do singular como uma instância legítima da investigação e a natureza construtivo-interpretativa do conhecimento. A produção científica orientada por tais diretrizes, portanto, compreende o trabalho de construção do saber não como um processo objetivo de coleta de verdades prontas da realidade, mas como um esforço compartilhado de tessitura de entendimentos em diálogo, em um movimento constante de reinterpretação e discussão. Tendo tal ancoragem metodológico-epistemológica como fundamento, a presente investigação possui um caráter exploratório, sendo seu objetivo central a ampliação do horizonte de inteligibilidade sobre as experiências subjetivas de aprendizagem de inglês e a forma como tais vivências são plasmadas em discurso.

Apresentada a concepção metodológica que orienta a pesquisa e a natureza dos seus objetivos, na seção seguinte, o contexto de realização da investigação é descrito.

4.1 CENÁRIO GEOGRÁFICO E INSTITUCIONAL DA PESQUISA

O presente artigo resulta de um projeto de pesquisa desenvolvido no Instituto Federal do Maranhão (IFMA) - Campus Codó⁷. A referida instituição de ensino possui vasta tradição de atuação no ramo da agropecuária, além de contar com 4 Licenciaturas: Matemática, Biologia, Ciências Agrárias e Química.

Em linha com os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura do IFMA, os professores em formação têm em sua grade a disciplina de Inglês Instrumental. O projeto de pesquisa exposto neste artigo foi desenvolvido durante a minha atuação como professor da referida disciplina com uma turma oriunda do curso de Licenciatura em Química durante o primeiro semestre de 2022. A turma era composta por 28 alunos, fundamentalmente jovens entre os 18 e 25 anos, provenientes das cidades de Codó e Timbiras. Em linha com o nível de desenvolvimento social do Maranhão, um dos estados com menores IDH⁸ e renda per capita do Brasil, os alunos da turma em tela, de modo geral, provinham de contextos socioeconômicos de precariedade, não sendo incomum casos de discentes que desistiam do curso por conta de dificuldades de custear sua formação (desde o pagamento das passagens rodoviárias até a alimentação e compra de fardas) ou devido à necessidade de trabalhar em tempo integral (muitas vezes, em serviços de natureza agrária).

4.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA: A FACE HUMANA DO FAZER CIENTÍFICO

O projeto de pesquisa condensado neste artigo foi apresentado aos alunos da turma de Licenciatura em Química de 2022 do IFMA-Codó matriculados na disciplina de Inglês Instrumental, ofertada no terceiro semestre do curso. Foi realizado o convite para a participação dos discentes interessados pelo tema e que dispusessem de tempo para a realização das entrevistas. Ao final, dos 28 alunos matriculados na turma de Inglês Instrumental, 5 foram instigados pela proposta investigativa e decidiram participar do projeto⁹. Neste artigo, devido à limitação de espaço, apenas os dados extraídos a partir da entrevista com duas alunas serão submetidos à análise.

Antes do início das atividades, foi apresentada a cada participante uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, contendo as informações referentes aos objetivos da pesquisa e aos potenciais riscos (de natureza social) de sua realização. Nesse momento, todas as implicações e cuidados éticos concernentes ao desenvolvimento do estudo foram expostos e discutidos com os colaboradores do trabalho.

⁷ Este estudo teve apoio financeiro do IFMA-Codó e da Fundação de Apoio à pesquisa do Estado do Maranhão (FAPEMA).

⁸ Índice de Desenvolvimento Humano.

⁹ Apenas os alunos do curso de Licenciatura em Química matriculados na disciplina de Inglês Instrumental do primeiro semestre de 2022 foram convidados a participar da pesquisa.

Visando preservar o sigilo em relação à identidade das duas participantes que terão seus dados aqui devassados, seus nomes foram substituídos por codinomes por elas escolhidos. Sofia e Gisele, apesar de pertencerem à mesma turma e ao mesmo curso, possuem trajetórias bem distintas de aprendizagem da língua inglesa. Enquanto a segunda teve a oportunidade de estudar em cursos não- regulares dedicados ao ensino do idioma estrangeiro, a primeira não teve contato com a língua fora do ambiente escolar. Outro fator de diferenciação importante das participantes do estudo diz respeito à sua relação com o inglês. Enquanto Gisele reivindica uma simpatia afetuosa pela língua, afirmando ter interesse em morar em países falantes do idioma, Sofia tem uma relação mais pragmática com a língua inglesa, vislumbrando-a como um instrumento de ascensão social e profissional, um conhecimento capaz de abrir portas no futuro.

Em face dessa diversidade de perspectivas e histórias, cada uma das participantes teceu uma trajetória particular de contatos e atritos com o inglês e experiências marcadas afetivamente com a língua. Todavia, antes de imergimos nessas vivências, é preciso detalhar os procedimentos metodológicos de geração e análise dos dados.

4.3 PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

Os dados analisados nesta pesquisa foram gerados a partir de entrevistas realizadas com as duas participantes do estudo apresentadas na subseção anterior. Do ponto de vista estrutural, as conversas realizadas com cada uma das participantes individualmente seguiram o modelo de entrevista semiestruturada defendido por Burgess (1984), que compreende as entrevistas de pesquisa como interações sem roteiro rígido, porém organizadas em torno de um tema previamente estabelecido pelos participantes.

Apesar da ausência de um *script* de perguntas fixas aos moldes dos *surveys*¹⁰, as entrevistas semiestruturadas podem contar com interrogativas previamente elaboradas, que podem ser usadas ao longo da conversa não como uma etapa obrigatória a ser cumprida, mas como um questionamento fomentador de reflexões. Em termos epistemológicos, as entrevistas semiestruturadas em sua forma advogada neste estudo se aproximam da noção de conversa exploratória (Morais Bezerra, 2013) empregada por pensadores afiliados à Prática Exploratória. Tratam-se, assim, de interações sobre um tema específico (mas com algum grau de flexibilidade temática) orientadas para a produção de entendimentos, problematizações e questionamentos acerca de um dado elemento da vida humana. As entrevistas foram realizadas dentro do próprio espaço físico do IFMA-Codó, em momentos de disponibilidade das alunas. As conversas duraram em média 12 minutos. Os dados interacionais foram registrados através de um aplicativo de gravador de voz instalado a um aparelho de celular modelo *Smart Phone*¹¹. Não houve o emprego de qualquer recurso de edição ou tratamento de áudio para a captura ou curadoria dos dados gravados.

4.4 FERRAMENTAL DE ANÁLISE: INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE SENTIDO

Como explicitado em detalhe na seção 3, a *perezhivanie* consiste nas experiências dotadas de importância para a trajetória de aprendizagem do indivíduo. Na trama de funções psicológicas que constituem essas experiências (Vygotsky, 2001), os afetos desempenham uma função de proa, marcando os momentos de significação subjetiva no percurso de desenvolvimento de cada um de nós. Sendo a *perezhivanie* discursiva (Abreu, 2018) a materialização em palavras de tais vivências, uma pergunta se impõe: afinal, como podemos flagrar o afeto nessas reconstruções discursivas de experiências vividas?

Como nos ensinam Ochs e Schieffelin (1989), nossas emoções perpassam todos os nossos enunciados: cada escolha lexical, estrutura empregada, ritmo de fala, tonalidade de voz, intensidade. A língua em sua totalidade é atravessada pela afetividade. Porém, há certos expedientes linguísticos que nos permitem encontrar e analisar os afetos de maneira mais patente e sistemática. Um desses recursos, conforme nos ensina Martin e White (2005), é a avaliação que impregna a linguagem. Os traços avaliativos consignados no nosso discurso não apenas canalizam e condensam a fluidez dos afetos em termos/expressões específicas (tornando-os mais facilmente

¹⁰ Modelo de entrevista baseado em perguntas fixas, pré-determinadas e com opções de respostas restritas, sendo tal estrutura interacional pensada com o objetivo de produzir dados quantificáveis e generalizáveis.

¹¹ Foi utilizado o aplicativo *Smart Recorder*, compatível com os sistemas Android e IOS.

mapeáveis), mas também tornam clara a forma como elementos do mundo nos tocam e nos movem, ou seja, nos afetam. Logo, compreender o jogo de avaliações em uma dada interação nos permite dispor de uma visão mais nítida e abrangente do relevo afetivo de uma vivência reconstruída em palavras.

À luz da centralidade dos expedientes avaliativos para o entendimento do papel dos afetos na constituição das nossas experiências plasmadas em palavras, torna-se fundamental dispormos de um instrumento analítico que nos ajude a cartografar e compreender de maneira mais ampla e sistemática a estrutura semântica e o papel discursivo dos diferentes aportes axiológicos ao longo de um determinado excerto. Nesta pesquisa, tal recurso foi encontrado no Sistema de Avaliatividade (Martin; White, 2005).

4.4.1 Sistema de avaliatividade: um instrumento de análise da avaliação

O Sistema de Avaliatividade (doravante SA) é um instrumento de categorização, descrição e sistematização dos expedientes avaliativos oferecidos pela linguagem para a tecelagem de valor sobre o mundo no discurso. Cada língua organiza seus expedientes axiológicos em estruturas gramaticais e itens lexicais de modo a oferecer aos seus usuários ferramentas de construção da avaliação (Vian Jr, 2011) que, uma vez convencionalizadas, possam ser compreendidas satisfatoriamente por seus interlocutores. Portanto, o SA nos oferece um mapa didático dessas ferramentas de avaliação da linguagem, apresentando de forma sistêmica não apenas os diferentes tipos de construtos valorativos presentes em uma língua, mas também nos oferecendo meios de compreender sua função e significado discursivo em uma determinada interação.

O SA está integrado ao arcabouço mais amplo da Linguística Sistemico-Funcional (Halliday, 1994), estando sediado no nível da Semântica do Discurso ao lado de dois outros sistemas: Negociação e Envolvimento (Eggins, 1994). O SA também está estratificado em três subsistemas: Gradação, Engajamento e Atitude. Dentre estes, apenas o último será empregado como recurso avaliativo neste estudo. O Subsistema de Atitude classifica e organiza os recursos avaliativos da língua segundo sua natureza semântica e seu potencial discursivo. São três categorias propostas pelo modelo como diferentes formas de produção da avaliação: Afeto¹², Julgamento e Apreciação.

A categoria de Afeto refere-se às construções de valor baseadas no emprego de termos ou expressões que remetam à chave das emoções humanas. Logo, em enunciados como *Eu odeio chocolate* ou *ela é apaixonada por filmes*, mais do que a expressão de sentimentos, do ponto de vista axiológico, fabricam-se avaliações, que tomam tais emoções como critérios subjetivos para valorar algum elemento do mundo – nos casos em tela: chocolate e filmes. A categoria de Julgamento abrange as avaliações cunhadas no domínio da ética e da moralidade, ou seja, construídas a partir de termos que qualificam o comportamento, as ações ou as pessoas à luz dos polos justo-injusto, correto-incorreto, legal-ilegal, certo-errado, santo-pecaminoso, etc. Quando digo que *meu irmão é um ótimo pai* ou que *minha madrasta é uma santa mulher*, teço avaliações sobre ambos os indivíduos sob a chave do Julgamento. Finalmente, a Apreciação refere-se às valorações linguísticas produzidas com base em termos/expressões localizados no terreno semântico da estética e da forma. Binômios como bonito-feio, perfeito-imperfeito, lindo-horrível, direito-torto, competente-incompetente, etc. são representativos desse tipo de avaliação. Portanto, enunciados como *seu trabalho está tão lindo* e *a pintura acabou ficando imperfeita* ilustram o modelo de construção de valor flagrada pela Apreciação.

Além dos construtos pertinentes ao Subsistema de Atitude (Afeto, Julgamento e Apreciação), o Subsistema de Gradação, outro braço do SA, será empregado como uma categoria analítica que marca a intensidade avaliativa de um determinado termo/expressão. Considerando que a expressão **muito lindo** possui um peso avaliativo maior do que o adjetivo **lindo** sozinho, podemos entender que o advérbio **muito** desempenha o papel de um dispositivo de Gradação.

Neste estudo, empregaremos o SA como uma ferramenta geradora de entendimentos sobre as avaliações flagradas nos segmentos interacionais transcritos a partir das entrevistas com Sofia e Gisele. Três foram os critérios implementados no recorte dos segmentos

¹² A categoria de Afeto do SA (grafada com a primeira letra maiúscula) diz respeito apenas às avaliações que utilizam termos que remetem ao afeto. Apesar do nome, ela não busca caracterizar teoricamente o fenômeno psicológico da afetividade, ou seja, tratam-se de elementos de grandeza e origens diferentes.

a serem aqui analisados: convergência temática ao horizonte temático do trabalho (as experiências de aprendizagem de inglês), riquezas de elementos linguísticos de interesse à pesquisa e originalidade.

Finalizada a seleção dos dados a serem colocados em escrutínio, transcreveu-se os dados com base em uma versão simplificada do modelo de transcrição advogado por Loder, Bulla e Garcez (2014), em que os marcadores prosódicos foram utilizados somente quando imbuídos de significado interacional. Os fragmentos discursivos foram organizados tematicamente ao longo da análise segundo os interesses qualitativos do estudo, não seguindo nenhum tipo de ordem cronológica. Com base no arcabouço de categorias do SA, almeja-se dispor de uma visão mais ampla e profunda da relação afetiva dos sujeitos com os elementos constitutivos de suas experiências de aprendizagem; relação que se mostra de forma mais patente através da avaliação. Portanto, o ferramental do SA será empregado como um instrumento gerador de sentidos sobre o trecho interacional transcrito, os quais serão interpretados qualitativamente ao longo da análise.

5 ANÁLISE DOS DADOS

Da totalidade de dados interacionais gerados ao longo das entrevistas com Gisele e Sofia, apenas dois excertos serão analisados em maior detalhe. Iniciando essa empresa pela conversa com Sofia, passemos aos fragmentos interacionais.

5.1 FRAGMENTO 1: FOISÓ DERROTA

Sofia	1	<i>Vixi, eu até gostava das aulas de inglês (hhhh), gostava mesmo (.) mas eu tinha era medo de falar lá na::frente lá na turma (.) a professora ficava pedindo pra gente cantar, ã:: ficar fazendo lá atividade de conversa, né (.) sempre tinha alguém que ficava lá mangando da gente quando a gente falava em inglês (.) teve uma vez mesmo que a professora fez foi pedir pra eu falar uns negócio lá pra turma (.) eu sei que eu falei tudo errado hhhhhhh ai começou foi aquela zoada na sala e a professora mandou parar hhhh foi só derrota</i>
	2	
	3	
	4	
	5	
	6	
	7	
	8	
	9	

No fragmento 1, temos um trecho da entrevista com Sofia, em que a discente assinala uma ambiguidade de afetos em relação à língua inglesa: de um lado, uma afeição positiva pelo idioma (*eu até gostava das aulas de inglês*); do outro, um medo paralisante de se comunicar perante seus colegas nessa língua (*eu tinha era medo de falar lá na::frente lá na turma*). Com o objetivo de explicar e justificar esse emaranhado de sentimentos diversos, a aluna reconstrói em discurso um momento de *perezhivanie* (uma experiência relevante para a sua caminhada de aprendizagem) vivido na sala de aula de inglês quando, instada por sua professora a interagir no idioma, ela produziu uma performance, aos seus olhos, de baixa qualidade, gerando avaliação negativa de seus colegas e grande constrangimento.

O primeiro aspecto que merece atenção no excerto nos remete novamente ao pensamento de Vygotsky (2001; 1994) acerca da noção de *perezhivanie*. Para o pensador soviético, nossas experiências unificam os diferentes processos mentais constitutivos da vida subjetiva (afeto, cognição, percepção, memória, etc.). Ao abordar a categoria de sentido, que pode ser compreendida como a experiência de um sujeito diante de uma palavra (Veresov, 2014), Vygotsky (2001; p. 465) a qualifica como “[...] a soma de todos os processos psicológicos que ela (a palavra) desperta em nossa consciência”. Logo, as nossas experiências são breves cristalizações de um determinado arranjo psicológico produzido por um encontro idiossincrático do sujeito com o mundo. Assim, é esperado que esse tecido fluido de funções psicológicas, que formam todas as nossas vivências (incluindo as *perezhivaniya*), também se faça presente quando um indivíduo erige tais experiências em palavras.

O esforço de reconstrução discursiva de Sofia, flagrado no fragmento 1, corrobora as diretrizes teóricas propostas por Vygotsky (2001). Em sua breve história, observamos o enlace entre diferentes processos mentais, formando uma colcha experiencial que remete ao encontro com o mundo revivido pela aluna. Evidentemente, a memória desempenha um papel primordial nesse trabalho

narrativo. Ela é a fonte nutridora da *perezhivanie* discursiva da entrevistada. Contudo, o resgate de Sofia de suas lembranças não se dá de maneira linear e objetiva, mas sim de forma criativa e idiossincrática. Em outras palavras, a aluna não reproduz fielmente os eventos experimentados, mas os revive e, aos revivê-los, os reedifica subjetivamente. E essa distorção, ou refração (Vygotsky, 1994), da memória ocorre através do caldeamento desta com outras funções mentais, como o afeto e a cognição.

A tecelagem das recordações de Sofia em palavras emaranha a memória vivida com uma série de afetos, que plasmam em discurso de diferentes formas. Num primeiro momento, ao rememorar de forma vaga sua trajetória com a língua inglesa, a interagente caldeia essa lembrança com duas emoções: a afeição pela língua e o medo de falar (linhas 1 e 2). Contudo, a forma mais patente de emergência da afetividade na reconstrução experiencial de Sofia e imbricação em sua memória se dá, como já expuseram Martin e White (2005), através da inscrição dos afetos nas avaliações que percorrem o texto. Já na linha 1, a afeição da aluna pelo idioma se materializa em uma avaliação positiva da mesma, cunhada na clave do Afeto (Martin; White, 2005). Essa valoração ainda conta com um dispositivo de Gradação (Martin; White, 2005), que reafirma e agrava o afeto direcionado à língua inglesa (*mesmo*). Na linha subsequente, outra avaliação negativa em relação à situação de ter que se comunicar em língua inglesa é erigida por Sofia na clave do Afeto (Martin; White, 2005): *eu tinha era medo de falar lá na::frente lá na turma*. Além de evidentemente expressar um sentimento ruim e paralisante perante os seus colegas, o *medo* da aluna também avalia de maneira depreciativa o potencial comunicativo da discente no idioma em tela, colocando em dúvida sua capacidade de interagir a contento em inglês.

Outra avaliação que costura as memórias de Sofia às suas emoções na narrativa se encontra nas últimas linhas do fragmento (linhas 7-9), em que a narradora escrutina de forma duplamente depreciativa sua performance falando inglês: *eu sei que eu falei tudo errado / foi só derrota*. Nos trechos, temos duas valorações negativas produzidas sob a clave da Apreciação (Martin; White, 2005), nas quais a capacidade comunicativa apresentada pela aluna é julgada com base em sua qualidade. Em ambas, ademais, temos elementos gradativos (Martin; White, 2005) usados para agravar a intensidade da avaliação: *tudo* (linha 7) e *só* (linha 9). Esse quadro avaliativo reconstitui em discurso sentimentos de vergonha e constrangimento, experimentados na experiência revivida pela discente. O entrelaçamento desses afetos negativos com as memórias re-experienciadas pela entrevistada se torna ainda mais patente no momento em que a reação de galhofa e burburinho dos alunos também é reconstruída: *sempre tinha alguém que ficava lá mangando / aí começou foi aquela zoada*. As lembranças reavivadas emergem banhadas em afetos, evidenciando o caldeamento entre ambas na formação da *perezhivanie* discursiva em tela.

Todavia, dentre os enlaces de funções mentais constitutivas das nossas experiências, aquele que se inscreve de maneira mais clara e mapeável na avaliação é a polimerização entre os nossos afetos e a cognição (nossa capacidade psicológica de conhecer e racionalizar sobre o mundo). Como assinalado por Solomon (2003), a atividade avaliativa representa um esforço conjugado da nossa afetividade e cognição de colocar em palavras um entendimento valorativo ponderado (organizado racionalmente) acerca de algo no mundo que nos tocou (nos moveu afetivamente). Portanto, todo escrutínio sobre algo no mundo é um documento do entrançamento entre nossas emoções e nossa razão, como elementos formadores de nossas vivências. Tal percepção também era comum a Bakhtin (2003), que anunciou a unidade essencial formada entre a ideologia (nossa capacidade de conceptualizar em nossos enunciados) e a axiologia (nossa capacidade e enunciar valor).

Na avaliação depreciativa de sua própria performance falando inglês (*eu falei tudo errado*), Sofia articula de maneira complexa seus afetos com seu esforço de racionalização. Cognitivamente, classificar algo como errado demanda um trabalho de comparar o elemento escrutinado com um determinado modelo, tido como o correto. Portanto, ao entender sua fala em inglês como incorreta, Sofia não apenas teve de racionalizar abstratamente partes constitutivas de seu falar no idioma estrangeiro, como também precisou cotejar sua performance com tal modelo idealizado considerado como referência. Do ponto de vista afetivo, a avaliação negativa de sua própria atuação comunicativa como um erro, gerador de risos nos demais colegas da aluna, patenteia uma cadeia de sentimentos. Inicialmente, essa valoração negativa desperta um sentimento de vergonha, o qual, por sua vez, deságua posteriormente no medo de tentar aprender inglês. tais afetos, logo, se portam de maneira claramente racionalizada. Há uma lógica inerente a eles. Da mesma forma, todo o esforço cognitivo empreendido pela discente de tentar racionalizar suas vivências é permeado e galvanizado por suas emoções. Estabelece-se, assim, uma relação de mútua constituição e complementariedade psicológica entre afeto e cognição – a qual se materializa discursivamente nas avaliações.

Entender de que maneira Sofia reconstrói sua *perezhivanie* discursiva com a língua inglesa nos permite compreender de que maneira tais experiências afetivas marcaram a trajetória de aprendizagem de aluna. No início do fragmento 1, a narradora explicita sua relação entrecortada por afetos de natureza contraditória com a língua inglesa: por um lado, há uma afeição e um interesse pela língua que a move em direção a querer estudá-la; por outro, há o medo de falar em público em inglês, que afasta a narradora da aprendizagem do idioma. Num esforço de deslindar essa aparente dicotomia presente em sua história, Sofia reconstitui uma de suas vivências na sala de aula de língua inglesa, que impactou de maneira significativa em seu trajeto de aprendiz. Em tal vivência, outro elemento afetivo se faz notório: a vergonha e o constrangimento diante de uma performance comunicativa no idioma julgada pela aluna e seus colegas como ruim e risível. Na trama narrativa da entrevistada, a vergonha sentida diante da *derrota* (linha 9) vivida no espaço escolar desencadeou o medo que ela hoje sente de aprender inglês.

Sofia desenvolve ao longo do fragmento analisado um trabalho teórico sofisticado. A narradora não apenas reconstitui algumas de suas vivências, mas produz uma teoria sobre os motivos que a colocam em uma encruzilhada afetiva no que tange à aprendizagem de inglês: ter interesse na língua, porém ter medo de produzir discursos através dela. Durante seu esforço de reviver momentos passados cruciais para sua trajetória de aprendiz de inglês, a participante ilumina de entendimentos suas experiências ao mesmo tempo que as re-experiencia, em um trabalho em que memória, cognição e afeto se caldeiam em meio a essa trilha de experiências.

5.2 FRAGMENTO 2: EU ME APAIXONEI PELO INGLÊS DE VERDADE

Gisele	1	<i>Comigo (.) assim (.) na minha vida (.) o inglês foi tipo um amor à::: tipo não vou dizer à primeira vista porque eu não gostava muito de inglês quando eu tinha aula normal= normal não, quer dizer, normal de escola, do verbo to be e tal (.) mas eu tô falando de quando eu comecei a fazer o curso lá na plan, eu fiz foi me apaixonar pela língua né (.) eu me apaixonei pelo inglês de verdade Mas foi assim? é::: (.) você começou a estudar e já se apaixonou? não sei se foi de cara, né? Mas eu lembro é de que bem no começo lá do curso, a professora, a Taciara (.) nossa, ela era tão linda ã::: eu ama:::va ela lá a professora ela botou lá uma música do Imagine Dragons e eu amei dema:::is a aula, ouvindo a minha banda favorita (.) foi tipo um sonho (.) aí eu fiz foi continuar estudando lá até ano passado</i>
	2	
	3	
	4	
	5	
	6	
	7	
Autor	8	
	9	
Gisele	10	
	11	
	12	
	13	
	14	
	15	

No fragmento 2, temos um breve excerto de conversa entre o autor da pesquisa e Gisele, no qual esta reconstrói narrativamente sua caminhada de encantamento pela língua inglesa, comparando dois tipos de aula por ela experienciados em sua trajetória como aprendiz. Um dos modelos de aula, que a discente afirma ter presenciado na escola, é classificado como desinteressante e tedioso. O segundo modelo é apresentado como o oposto: uma aula cativante, ministrada por uma professora por quem Gisele tem clara afeição. Essa cadeia de ligações afetivas pavimentam o trajeto de aprendizagem da participante, sendo apontada como o fator determinante para o prosseguimento da aluna em seus estudos da língua em tela.

Ao longo do excerto, a aluna reconstrói um panorama biográfico sintético de sua relação com o inglês. Tal afã se mostra evidente desde a primeira linha da passagem, quando ela diz: *na minha vida (.) o inglês foi tipo um amor*. Busca-se, portanto, traçar um sobrevoo pelos momentos da vida de Gisele tidos como importantes para compor seu trajeto como aprendiz de inglês. Assim, diferentes episódios dessa caminhada são colados no decorrer da narrativa apresentada, ilustrando com experiências vividas pela discente, os momentos de aproximação e afastamento dela em relação ao idioma.

Essa colagem mnemônica que caracteriza toda a história tecida pela narradora é atravessada por elementos afetivos, sendo esse enlace entre emoção e recordação formador da totalidade da *perezhivanie*, materializado de maneira mais patente nos aportes

avaliativos realizados ao longo de todo o fragmento. O excerto se inicia com avaliação agudamente positiva sobre a língua inglesa erigida sob a clave do Afeto (Martin; White, 2005): *na minha vida (.) o inglês foi tipo um amor*. Além de explicitar seu sentimento direcionado à língua estrangeira, Gisele o historiciza, iniciando a reconstrução do seu percurso de vivências que desaguarão em seu amor pelo inglês: *à::: tipo não vou dizer à primeira vista porque eu não gostava muito de inglês quando eu tinha aula normal=normal não, quer dizer, normal de escola, do verbo to be e tal*. O ponto de relevo na experiência de Gisele aprendendo inglês em sua escola repousa sobre a sua avaliação depreciativa do ensino por ela recebido, produzida sob o prisma do Afeto (Martin; White, 2005): *eu não gostava muito de inglês quando eu tinha aula normal*.

Dois expedientes avaliativos distintos se entrelaçam na formação da aura afetiva que caracteriza a experiência de Gisele com o *inglês de escola*. O primeiro deles, construído sob a égide semântica do Afeto (Martin; White, 2005), valora depreciativamente o contato da aluna com o inglês em seu espaço escolar ao explicitar uma desafeição por esse modelo de ensino da língua: *eu não gostava muito de inglês*. O segundo aporte avaliativo, assentado na clave da Apreciação (Martin; White, 2005), edifica um juízo negativo a respeito do tipo de aula de inglês ofertada pela escola: *eu tinha aula normal=normal não, quer dizer, normal de escola, do verbo to be e tal*. O termo *normal* nesse quadro avaliativo reforça a noção de um ensino entediante e sem atrativos, incapaz de cativar a aluna. Essa mesma ideia ainda é novamente realçada através da ilustração do conteúdo trabalhado nessa aula: *do verbo to be e tal*. A presença renitente do *verbo to be* em aulas escolares de inglês incrementa a valoração deletéria já inscrita no emprego da expressão *normal de escola*.

Esse emaranhado de avaliações depreciativas endereçadas ao modelo de ensino de inglês experienciado por Gisele em sua trajetória de aprendizagem evidencia o caldeamento entre as memórias revividas pela entrevistada e seus afetos direcionados a esse episódio. As referidas aulas *normais* não apenas recebem qualitativos desabonadores do ponto de vista de seu valor pedagógico, mas também são apresentadas como culpadas pelo desencanto inicial da aluna com a língua inglesa. O *amor* da narradora pelo idioma estrangeiro não foi *à primeira vista* por causa de sua desafeição por esse modelo pouco sedutor de aula. Há, portanto, um entrançamento não apenas entre as recordações da participante e as emoções experienciadas, mas também entre os diferentes afetos que compõem o tecido de vivências reconstruídas pela narradora. O *amor* anunciado pela autora em relação à língua inglesa é, inicialmente, embargado por seu desinteresse e tédio diante da forma como essa língua era ensinada em sua escola. Dois sentimentos contrastantes que se imiscuem e se unificam em um fio de *perezhivaniija* tecido pelo discurso da discente.

O enlace entre memória e afeto continua a conduzir o restante da narrativa que compõe o fragmento 2. Contrapondo o desencanto com o ensino escolar de inglês, Gisele reconstitui uma experiência distinta aprendendo esse idioma em um curso não-regular: *quando eu comecei a fazer o curso lá na plan, eu fiz foi me apaixonar pela língua né (.) eu me apaixonei pelo inglês de verdade*. Enquanto a vivência da aluna com o *inglês de escola* foi marcada pelo tédio e o desinteresse, seu trajeto de aprendizagem na *plan* é revivido de maneira integralmente diferente, como uma experiência apaixonante. O emprego duplo de termos que fazem menção à paixão (*apaixonei* e *apaixonar*) materializa uma avaliação positiva de alta gradação a respeito do ensino experimentado por Gisele no espaço em questão, sendo tal valoração cunhada pela clave do Afeto (Martin; White, 2005). Esse juízo apreciativo ainda é graduado pelo uso do qualitativo *de verdade*, que atribui ainda mais peso ao expediente axiológico da narradora. Essa trama de avaliações não apenas qualifica de maneira abonadora o ensino experimentado pela aluna no seu curso (capaz de fazê-la apaixonar-se pelo inglês), mas também denota seu laço afetivo com a língua, imbricando novamente memória e emoção.

Após ser instada por seu interlocutor a explicar que momento vivido no *plan* despertou em si a paixão pela língua inglesa, Gisele costurou em seu novelo de recordações mais duas vivências de enlace afetivo: *a professora, a Taciara (.) nossa, ela era tão linda* *ã::: eu ama:::va ela lá a professora ela botou lá uma música do Imagine Dragons e eu amei dema:::is a aula, ouvindo a minha banda favorita*. Dispomos no trecho destacado uma trilha de avaliações abonadoras acerca tanto da docente Taciara quanto da banda favorita da aluna, estabelecendo uma inter-relação de ambas com a sua experiência de aprendizagem de inglês. Dois pontos merecem realce: em primeiro lugar, os expedientes valorativos cunhados pela narradora no trecho sublinhado se assentam em diferentes regiões semânticas. Sobre sua professora, a entrevistada a laureia tanto na clave do Afeto (*eu ama:::va ela*), quanto na clave da Apreciação (*ela era tão linda*). Já a atividade mencionada pela discente, que contava com uma música da banda *Imagine Dragons*, foi valorada positivamente sob a égide do Afeto (*eu amei dema:::is*) e da Apreciação: *a minha banda favorita* (Martin;

White, 2005). O segundo ponto que merece menção se dá na imbricação entre ambos os esforços avaliativos. Apesar de objetivarem elementos distintos, ambos os aportes de valor remetem a uma mesma experiência vivida pela discente. Logo, a lindeza da professora, o amor pela música e pela banda favorita compõem um grande quadro de uma vivência única, sintetizada no arremate: *foi tipo um sonho*.

Além do entrelaçamento da memória com a afetividade no seio da teia de experiências revividas em narrativa por Gisele, os elementos afetivos constitutivos das vivências reconstruídas no fragmento 2 também se inter-relacionam com uma série de processos cognitivos de relevo. Dentre estes, dois enodamentos merecem destaque. O tecido narrativo alinhavado pela participante sobre sua trajetória de desencanto e paixão pelo inglês estabelece uma série de encadeamentos experienciais regidos por nexos de causalidade logicamente ordenados. O amor da entrevistada pelo inglês não é imediato porque uma experiência escolar negativa impinge-lhe desinteresse. Porém, o curso não-regular permite que a aluna conheça uma professora que pratica outra abordagem pedagógica. Nesse novo contexto, a discente tem a chance de participar de uma aula em que uma música de sua banda favorita é usada como recurso linguístico; logo, fazendo com que ela se apaixone pela língua. Como resultado, Gisele segue adiante em seus estudos do idioma estrangeiro: *ai eu fiz foi continuar estudando lá até ano passado*. Há, portanto, uma cadeia de eventos ligados por uma lógica de causalidade que organiza a narrativa de Gisele. Sendo tal história, ao mesmo tempo, fundada numa trama de memórias afetivamente carregadas, a experiência derramada em palavras na narrativa integra esses processos psicológicos em uma unidade discursiva.

O segundo nó entre afeto e cognição no fragmento 2 se dá no marco da teia de avaliações construídas pela autora. Ao valorar depreciativamente o modelo de ensino ofertado por sua escola, atribuindo ao seu caráter tedioso o desinteresse inicial no inglês, a narradora tece um nexo causal entre sua vivência com o inglês e o tipo de aprendizagem vivida no espaço escolar. Da mesma forma, ao associar seu amor pelo inglês à lindeza de sua professora e sua paixão pela sua banda favorita, novamente, costura-se uma interface entre as emoções experimentadas pela discente e os eventos logicamente entrelaçados que foram desaguar no sucesso do trajeto de aprendizagem de Gisele. É uma filigrana sofisticada tecida pela entrevistada, que reconstitui na materialidade do discurso a unidade fluida e complexa entre as funções mentais na subjetividade de cada experiência humana (Vygotsky, 2001).

Destrinchar os detalhes do processo empreendido por Gisele de reconstrução de sua *perezhivanie* em discurso nos auxilia a compreender de que maneira as experiências afetivas vividas pela entrevistada nortearam seu percurso de aprendizagem de inglês. O desencanto experimentado nas aulas de língua na escola ofuscou o interesse da participante em estudar o idioma. Contudo, sua afeição perante a professora Taciana e suas aulas instigantes fez com que a aluna vivesse momentos alegres e apaixonantes no curso da *plan*, sendo esse conjunto de experiências o fator predominante para o prosseguimento da discente em seus estudos de inglês.

Em poucas linhas, Gisele tece uma narrativa que sintetiza toda a sua trajetória como aprendiz de inglês. Essa cadeia de experiências concatenada em uma breve história revela a capacidade da aluna de teorizar sobre seu próprio processo de aprendizagem. Ao reviver tais momentos de *perezhivanie*, reconstruindo-os discursivamente, a jovem liga seus afetos, suas lembranças e suas racionalizações em vivências derramadas em palavras. Essas *perezhivaniya* discursivas permitem que ela reexperiencie o passado e, ao fazê-lo, lance luz sobre sua caminhada e seu presente.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo foi orientado pelo objetivo de gerar entendimentos sobre o papel desempenhado pelas *perezhivaniya* (vivências afetivamente carregadas) na trajetória de aprendizagem de inglês e também a forma como tais vivências são reexperienciadas e reconstruídas em discurso. As análises realizadas nos permitiram compreender com maior clareza esse processo de derramamento discursivo de experiências passadas em palavras, enriquecendo nosso olhar sobre o aprender-ensinar inglês com os aportes subjetivos das participantes do estudo.

Nas duas entrevistas realizadas, a trajetória de aprendizagem das entrevistadas é marcada por vivências afetivas que, à luz da própria interpretação colocada em texto por elas, determinaram seus rumos como aprendizes de inglês. Logo, os dados aqui escrutinados corroboram a teorização do Vygotsky tardio (2001; 1994), que concebe o processo de desenvolvimento subjetivo como o resultado

de uma trilha de *perezhivaniya* vividas pelo indivíduo. Outro ponto de inteligibilidade gestado pelo estudo diz respeito à forma como as experiências afetivas dos participantes foram transcritas em texto. Ainda que não haja um paralelismo *pari passu* entre o âmbito psicológico e o terreno da linguagem, ficou patente que algumas das características fundamentais que constituem nossas experiências são transmitidas para o discurso no momento em que as reconstruímos. Uma delas, a fluidez temporal subjetiva das experiências, se mostra nitidamente nas histórias analisadas. Não há respeito por qualquer cronologia objetiva no tecer narrativo. As vivências destacadas obedecem às vicissitudes da própria trama interacional e os interesses discursivos do narrador, não havendo qualquer linearidade histórica a ser observada. A segunda característica experiencial presente nas narrativas esmiuçadas foi a unidade complexa entre as diferentes funções mentais (Vygotsky, 2001). Na mesma medida em que afeto, cognição, memória, percepção, imaginação e *tutti quanti* se fundem subjetivamente no seio de cada experiência, esses mesmos elementos, quando derramados em discurso, também se entrelaçam, performando uma unidade homóloga, ainda que calcada em expedientes diferentes.

Apesar da necessidade de estudos que aprofundem muitas das reflexões aqui esboçadas, a pesquisa em tela consolida algumas ideias. Primeiro, reforça-se a centralidade das vivências subjetivas para a determinação do tipo de resultado que um indivíduo terá em seu esforço de aprendizagem de um idioma estrangeiro. O grande desafio de professores e elaboradores de programas de ensino e currículos é imaginar, formular e implementar ferramentas pedagógicas que permitam dialogar com essas experiências afetivas dos alunos em um modelo interacional eminentemente coletivo. Em outras palavras, o desafio pedagógico é construir um espaço intersubjetivo em que a subjetividade individual também possa florescer, criando um ambiente mais propício para a emergência de vivências positivas, instigantes e impulsionadoras.

O segundo entendimento a ser endossado pelo estudo é a unidade patente entre afetividade e racionalidade. Tal integração, já anunciada quase um século atrás por Vygotsky (2001), ainda carece de uma compreensão mais sólida em alguns setores intelectuais devotados à reflexão sobre a vida em sala de aula. Como assinala Pavlenko (2013), a virada afetiva no campo dos estudos sociais e pedagógicos, ao passo que introduziu o fenômeno das emoções como ponto central do debate acadêmico atual, também expôs algumas debilidades dessa corrente de pesquisa. Como observa Pavlenko (2013), muitos estudos dedicados ao tema dos afetos se esforçam para separar o universo afetivo dos fenômenos cognitivos, promovendo quase que um revanchismo do *páthos* em resposta aos séculos de hegemonia do *logos*. Estudar a aprendizagem de línguas tomando como unidade de interesse as experiências nos permite superar essa visão dicotômica, simplista e distorcida das vivências humanas. Aprender uma língua não-materna, assim como fazer qualquer outra coisa, requer que o sujeito se derrame como um todo nesse processo, que viva esse fazer em sua totalidade. Requer, portanto, que afeto, razão e todas as demais instâncias da nossa mente concorram para tornar esse encontro singular com o mundo o mais frutífero e rico possível.

REFERÊNCIAS

ABREU, D. C. *O inglês à flor da pele: investigando o processo de construção discursiva das experiências emocionais em trajetórias de aprendizagem de língua inglesa*. 267 f. 218. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/34564/34564.PDF>. Acesso em: 10 abr. 2024.

ARNOLD, J. (ed.). *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

AVERILL, J.R. A constructivist view of emotion. In: PLUTCHIK, R.; KELLERMAN, H. (ed.). *Emotion: Theory, research, and experience*. New York: Academic Press, 1980. p. 305–339.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

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.

BOLER, M. *Feeling power: emotions and education*. New York: Routledge, 1999.

- BORGES, T. R. S. Pelo amadurecimento de um “sentir crítico”: entendendo a socioconstrução de identidade de uma professora negra e seus atravessamentos interseccionais. *Veredas: revista de estudos linguísticos*, [s. l.], v. 21, p. 8, 2017.
- BORGES, T. R. S. *Mulheres Brancas, Branquitude e Afeto*: reflexões acerca de performances raciais e afetivas brancas, o sentir crítico e o fazer acadêmico. 269 f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/61008/61008.PDF>. Acesso em: 10 abr. 2024.
- BURGESS, R. *In the Field*. London: Routledge, 1984.
- CELANI, M. A. A. *Professores e Formadores em Mudança*: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.
- CONG-LEM, N. The relation between environment and psychological development: unpacking Vygotsky’s influential concept of Perekhivanie. *Human Arenas*, v. 5, n. 3, p. 1-19, 2022.
- DEWEY, J. *Experiência e educação*. 3. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.
- EGGINS, S. *An introduction to systemic functional linguistics*. New York: St. Martin’s Press, 1994.
- ELLIS, R. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.
- FLEER, M. An everyday and theoretical reading of perekhivanie for informing research in early childhood education. *International Research in Early Childhood Education*, v. 7, n. 1, p. 34-49, 2016.
- 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, M. C.; ZANOTTO, M. S. (org.). *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.
- GONZALEZ-REY, F. *Epistemología cualitativa y subjetividad*. São Paulo: EDUC, 1997.
- GRIFFO, M. R. A. *Praticantes exploratórios aprendendo a viver juntos na escola*. 193 f. 2019. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/48545/48545.PDF>. Acesso em: 10 abr. 2024.
- HALLIDAY, M. A. K. *An Introduction to Functional Grammar*. 2 ed. London: Arnold, 1994.
- KRASHEN, S. *The input hypothesis: Issues and implications*. California: Laredo Publishing Co Inc, 1985.
- MARTIN, J. R.; WHITE, P. *The language of evaluation*. Great Britain: Pelgrave/ Macmillan, 2005.
- MATURANA, H. R. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- MILLER, I. K. Formação inicial e continuada de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: MOITA LOPES, L. P. *Linguística Aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola Editorial, v. 1, 2013, p. 99-121.
- MISHLER, E. *Research interviewing. Context and narrative*. Cambridge: Harvard University Press, 1986.

- MOITA LOPES, L. P. *Oficina de Linguística Aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.
- MOITA LOPES, L. P. Uma Linguística Aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. *In: MOITA LOPES, L. P. Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 13-43.
- MOITA LOPES, L. P. *Linguística Aplicada na Modernidade Recente*. São Paulo: Parábola, 2013.
- MOK, N. On the Concept of Perekhivanie: a Quest for a Critical Review. *In: FLEER, M.; GONZÁLEZ-REY, F.; VERESOV, N. (ed.). Perekhivanie, Emotions and Subjectivity: Advancing Vygotsky's Legacy*. Singapore: Springer, 2016. p. 19-46.
- MORAES BEZERRA, I. C. R. Aprender e ensinar inglês: o que o afeto tem a ver com isso? *SOLETRAS*, [S.l.], n. 25, p. 256-281, 2013.
- NÓBREGA, A. N. *Narrativas e avaliação no processo de construção do conhecimento pedagógico: abordagem sociocultural e sociosemiótica*. 244f. 2009. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Letras, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/13947/13947_1.PDF. Acesso em: 10 abr. 2024.
- OCHS, E.; SCHIEFFELIN, B. Language Has a Heart. *Text*, v. 9, n. 1, p. 7-25, 1989.
- PAVLENKO, A. The Affective Turn in SLA: From 'Affective Factors' to 'Language Desire' and 'Commodification of Affect'. *In: BIELSKA, J.; GABRYS-BARKER, D. (ed.). The Affective Dimension in Second Language Acquisition*. Salisbury: Multilingual Matters. 2013. p. 5-61.
- PIEIDADE, R. S. *Construções identitárias no contexto de formação docente: conversas reflexivas com uma futura professora de línguas*. 16f. 2019. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/46161/46161.PDF>. Acesso em: 10 abr. 2024.
- 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. p. 1-18.
- VERESOV, N. Émotions, perekhivanie et développement culturel: le projet inachavé de Lev Vygotsky. *In: MORO, C.; MIRZA, N. M. Sémiotique, culture et développement psychologique*. Septentrion: Villeneuve d'Asq, 2014.
- VIAN JR., O. Engajamento: monoglossia e heteroglossia. *In: VIAN JR., O; SOUZA, A.A. de; ALMEIDA, F.S.D.P. (org.). Estudos sistêmico-funcionais com base no Sistema de Avaliatividade*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011, p.33-40.
- VYGOTSKY, L. S. The problem of the environment. *In: VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. (ed.). The Vygotsky reader*. Oxford, UK: Blackwell, 1994. p. 338-354.
- VYGOTSKY, L. S. The teaching about emotions. Historical-psychological studies. *In: RIERBER, R. (ed.); HALL, M. J. (trad.). The collected works of L. S. Vygotsky (Vol. 6: Scientific Legacy)*. New York: Plenum, 1999, p. 71–235.
- VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- ZAPOROZHETS, A. V. The Development of Logical Thinking in Preschool Child. *Soviet Psychology*. v. 15, n. 4, 1977.



Recebido em 12/02/2023. Aceito em 24/03/2023.