

AFETIVIDADE E ESCRITA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

SILVANA SERRANI

Universidade Estadual de Campinas
serrani@iel.unicamp.br

Introdução

Propostas para a prática de escrita baseadas na textualidade não são algo novo. Elas já estão consolidadas nos estudos da linguagem. Entretanto, um implícito freqüente no ensino de línguas pareceria desmentir essa afirmação. Muitas vezes parece estar pressuposto que a execução de sentenças isoladas implicará sua incorporação imediata na produção textual-discursiva. Muitos estudos, especialmente os realizados com foco no discurso (Bakhtin, 1984; Foucault, 1985; Pêcheux, 1990, 1995; Orlandi, 1996), têm mostrado que essa transposição da sentença para o texto/discurso não é direta. Em pesquisas longitudinais que realizei sobre a produção escrita de aprendizes brasileiros de espanhol durante os últimos três anos¹ constatei que problemas expressivos, “já resolvidos” ao nível da sentença, voltaram a aparecer quando os mesmos enunciadores foram defrontados com uma situação de produção argumentativo-discursiva. Isso, que também não é uma novidade para quem ensina ou pesquisa sobre línguas estrangeiras requer maior atenção ao levar-se em consideração a teoria do discurso. Uma das hipóteses de que parte este trabalho é, ao passar de considerar a “sentença” para tomar em conta o enunciado, isto é, a realização verbal

para significar em determinados contextos de produção e segundo uma dada posição subjetiva do enunciador, a “transposição” não será de ordem (da sintática à discursiva), mas de grau dentro da mesma ordem – a do discurso. E ao se considerar o enunciado, como desconsiderar a dimensão afetiva do sujeito? A investigação que deu origem a este texto partiu desse desafio. Assim, na primeira parte, uma breve discussão teórica sobre a concepção dos afetos procura situar a fundamentação conceitual para o desenvolvimento de práticas de escrita com foco na dimensão afetiva do aprendiz. Na segunda parte, a descrição dos procedimentos da *Proposta de Escrevente Indeterminado* busca concretizar um modo de relacionar teoria e prática no contexto do ensino de línguas.

I. O desafio da dimensão afetiva

Com frequência, em trabalhos sobre o ensino de línguas estrangeiras, a dimensão afetiva é ressaltada (Brown, 1987; Stern, 1993; Coste, 1995). Não é raro, entretanto, que, ao mesmo tempo que se sublinha a importância dos fatores afetivos, se observe que noções como empatia, agressão, introversão e semelhantes são difíceis de operacionalizar, na pesquisa e no ensino. Desse modo, a abordagem desses fatores costuma ficar em segundo plano ou ser banalizada na prática. Assim, apesar da natureza esquivada dos conceitos envolvidos, é preciso insistir na pesquisa desse domínio, por serem os fatores afetivos condicionantes importantes do sucesso ou insucesso na produção em língua estrangeira/segunda língua,

Certamente, foram os autores clássicos que deixaram, na cultura do Ocidente, um legado fundamental para a compreensão da dimensão afetiva. Esse legado está presente em obras que em diversas épocas se ocuparam de “paixões da alma”, “disposições do espírito”, “estados de consciência”, “sentimentos”, “emoções”, “afetos” e assim por diante. No estudo da natureza e da ação humanas, a interrogação sobre a relação entre as esferas cognitivo-racional e emocional tem sido constante ao longo das épocas. No século XX, um rápido percurso pela literatura fundamental sobre o assunto permite constatar controvérsias e convergências em relação à terminologia. Por exemplo, muitas vezes, o termo “emoção” é utilizado como sinônimo de “sentimento”; em outras ocasiões, a primeira é distinguida do último por ser considerada uma reação (às vezes, brusca) acompanhada por mudanças fisiológicas (como aceleração do ritmo cardíaco, palidez ou vermelhidão da pele, sudorese, tremor etc.), ao passo que o sentimento é entendido como um estado afetivo estável. É usual que uma reação seja caracterizada como afetiva em oposição ao que seria uma reação raciocinada. A relação entre o cognitivo e o emocional, estudados com frequência de modo dissociado, é provavelmente uma das questões mais controversas no estudo da mente e das ações humanas, dentre elas as verbais.

No quadro das chamadas “teorias discretas da emoção” (Scherer, 1984: 309), foram elaboradas diversas distinções de afetos. Por exemplo, a

teoria de Tomkins (1982) discrimina nove afetos caracterizados como “inatos”, dentre eles, três “afetos positivos” e seis “afetos negativos”:

Tabela 1

Teoria dos Afetos de Tomkins

<p>Três “afetos positivos”: interesse ou entusiasmo; prazer ou júbilo; surpresa ou pasmo)².</p>	<p>Seis “afetos negativos”: tristeza ou angústia; medo ou terror; vergonha ou humilhação; desprezo/desdém; aversão; raiva ou fúria³.</p>
--	--

Uma outra classificação elaborada por Emde (1984), baseada na Escala Diferenciada de Emoções de Izard (1972, 1977)⁴, considera:

Tabela 2

<p>surpresa, raiva, medo, aflição, tristeza, timidez, aversão, desprezo/desdém, culpa⁵</p>

Uma terceira distinção que referirei é a de Plutchik (1984), que separa as emoções em primárias e derivadas (ou secundárias). Os pares primários seriam: júbilo - aceitação; medo - surpresa; tristeza - aversão; raiva - expectativa. Considerando combinações resultantes de pares adjacentes, para esse autor, haveria, entre alegria e aceitação: amor; entre aceitação e medo: submissão; entre medo e surpresa: espanto, entre surpresa e tristeza: desapontamento; entre tristeza e aversão: remorso; entre aversão e raiva: desprezo; entre raiva e expectativa: agressividade e entre antecipação e alegria: otimismo. Observe-se, a seguir (Figura 1), a representação gráfica elaborada pelo referido autor:



Plutchik, 1984:205

No século XX, a psicanálise foi constituindo, ao longo das décadas, uma tradição de pensamento sempre presente⁶ nos debates sobre subjetividade. Contudo, em numerosos estudos sobre a aquisição de línguas que manifestam preocupações com a dimensão afetiva parecem predominar os pressupostos pré-freudianos, que desconsideram a dimensão inconsciente do sujeito. A enunciação em línguas estrangeiras é indiscutivelmente um processo mobilizador de questões identitárias no enunciador. Na perspectiva do discurso, há distinções conceituais que mostram a pertinência de considerar pressupostos psicanalíticos na abordagem de processos enunciativos em línguas não-maternas. Uma delas é a distinção a) intradiscurso / b) interdiscurso (Pêcheux, 1995). O primeiro diz respeito à cadeia verbal (sonora ou de percepção visual), que é compreensível na “horizontalidade” linear do dizer. O segundo é composto pelas memórias discursivas resultantes de processos sócio-históricos e inconscientes, isto é as heterogeneidades constitutivas e portanto não mostradas diretamente no discurso (Authier-Revuz, 1990). Essas memórias atravessam “verticalmente” toda formulação. A meu ver, a distinção intradiscurso/ interdiscurso põe de manifesto a importância de se estudar a natureza e o funcionamento da linguagem, pressupondo o sujeito cindido que a psicanálise introduz.

Assim, dos pilares do edifício freudiano⁷, interessa focalizar aqui a natureza dividida da mente. Além da divisão consciente/ inconsciente (com a transição pré-consciente), a tríplice distinção: *id*, *ego* e *superego* (Freud, 1923) oferece uma análise detalhada da estrutura e funcionamento mentais. A mesma se caracteriza por conceber a mente como uma espécie de arena, onde se digladiam pulsões, originadas em duas grandes fontes, os impulsos sexuais e de preservação, norteados pelo princípio do prazer⁸. Diz o pai da

psicanálise: “A polaridade do prazer-desprazer está ligada a uma escala de sentimentos de importância suprema na determinação de nossas ações” (Freud, 1915a). Com isso, a psicanálise põe em questão o reinado da consciência (racional). Ainda que a teoria freudiana aponte a existência de forças concentradas no ego, que dão aos seres humanos um certo domínio sobre si e em relação ao “mundo exterior”, ela sustenta aquilo que os sonhos não deixam de atestar: que o homem é um ser desejanter⁹.

Para Freud, os estados afetivos são manifestações de pulsões, que podem ser satisfeitas, reprimidas, inibidas ou sublimadas¹⁰, isto é, transformadas em derivações de vários tipos. Quanto à distinção emoção/sentimento, na terceira parte do texto “O Inconsciente”(1915b), intitulada “Emoções Inconscientes”, ele diz: “os afetos e as emoções correspondem a processos de descarga¹¹, cujas manifestações finais são percebidas como sentimentos”. Nesse texto Freud diz que faz parte da natureza de uma emoção tornar-se conhecida pela consciência. Na prática psicanalítica, porém, é freqüente a consideração de amor, ódio ou ira inconscientes. Como bem lembram Laplanche e Pontalis (1998), toda pulsão se exprime nos registros do afeto e da representação. O afeto é a expressão qualitativa da quantidade de energia pulsional e de suas variações. Em seu texto “Tentativa de Representar os Processos Normais”, Freud (1895) afirma que a atenção consiste em estabelecer o estado psíquico de expectativa. Da atenção decorreriam duas situações, o pensamento comum e o pensamento observador consciente, que leva à cognição, e é comparável ao estado do investigador. Este é o resultado da atenção, por sua vez, decorrente de imagens mnêmicas que acontecem por associações da fala (ibidem).

Embora não esteja nos objetivos deste trabalho discutir minuciosamente tópicos da teoria freudiana, é oportuno observar sumariamente aspectos do enfoque, realizado por Freud, de um afeto em particular. Dessa forma, é possível obter subsídios relevantes para estudar formas de não banalizar a aproximação da dimensão afetiva, no estudo da produção verbal de aprendizes de línguas. Assim, tomarei como exemplo a angústia¹².

Em “Inibição, Sintoma e Ansiedade” (1926), Freud começa com uma observação aparentemente simples mas fundamental. Ele chama a atenção para um certo paradoxo de aproximação/estranhamento em relação ao objeto de estudo. O autor faz isso mediante a “simples” advertência de que entender o que é realmente a angústia não é fácil. Mais adiante, ao longo da parte VIII do referido texto, encontram-se as seguintes observações pontuais: a angústia é, em primeiro lugar, algo que se sente e que tem um caráter muito acentuado de desprazer. Ela possui um aspecto próprio, uma característica especial, difícil de isolar e que é acompanhada de sensações físicas, referidas a órgãos específicos, como os respiratórios e o coração. Mas, em seguida, ele salienta que um enfoque puramente fisiológico não é satisfatório e que um fator histórico é crucial. Um estado de angústia é a reprodução de alguma experiência passada com as condições necessárias para o aumento de excitação. É a partir dela que o desprazer da angústia recebe sua

característica especial. Depois de argumentar insistentemente contra a opinião de que esse estado afetivo remonta ao trauma do nascimento, destaca que a angústia resultaria originariamente de uma reação a um estado de perigo e ela seria reproduzida ao voltar esse tipo de estado. Observando diversas situações de fobias infantis, ele depreende uma condição recorrente: a ausência de alguém amado de quem se sente falta. Sente-se falta porque, por experiência, a criança sabe que a mãe ou essa pessoa amada é quem satisfaz suas necessidades. O “perigo” então é o da não-satisfação. A angústia seria uma providência para a auto-preservação. Freud observa também que situações de perigo mais antigas tendem a perder sua força, uma vez que cada período da vida tem seu determinante apropriado de angústia e esta é concebida como um sinal emitido pelo ego a fim de tornar afetiva a instância do prazer-desprazer. Dessa forma, a psicanálise permite compreender que a rotulação *a priori* de afetos positivos e negativos é passível de questionamento. Afetos negativos pelo seu componente de desprazer, como bem mostra Freud em relação à angústia, podem ser indícios de movimentos positivos da subjetividade.

Na proposta de escrita que apresentarei na seção seguinte, por motivos práticos, será incluído o trabalho com uma lista de estados afetivos. No entanto, essa discriminação possui, apenas, uma função deflagradora das práticas de produção textual. Muitos rótulos e listagens apontados freqüentemente na literatura sobre emoção costumam ser construídos a partir de pesquisa empírica baseada em depoimentos. Neles pode haver: tentativas deliberadas de dissimular; falsos negativos produzidos por repressão (assume-se que não há uma certa emoção porque ela não é informada) ou confusão na expressão, uma vez que é freqüente a ocorrência de emoções combinadas¹³. Quanto à oposição de estados afetivos, que é considerada pela maioria dos autores, inclusive pelo célebre psicanalista austríaco, ela pode ser repensada. É freqüente encontrar-se na literatura sobre teorias da emoção que o ódio é o oposto do amor (ver, por exemplo, Plutchik, op. cit.), entretanto, ambos se transmutam com muita facilidade para serem opostos (Freud, 1915a). Ambos seriam como duas faces da mesma moeda, estando a real oposição entre eles dois – juntos –, de um lado, e a indiferença e o abandono, do outro.

Assim, levando em conta a condição de sujeito desejante do discurso e a distinção conceitual indivíduo/sujeito, elaborei a Proposta de Escrevente Indeterminado para práticas de escrita em língua estrangeira. Ela procura mobilizar uma noção de atenção psíquica, concebida em ligação à experiência de satisfação e a estados de anseio, desejo e expectativa. A proposta foi desenvolvida no intuito de propiciar que a presença da subjetividade profunda do aprendiz se concretize mais nas práticas de produção escrita, nas aulas de línguas.

II. Proposta de escrevente indeterminado (PEI)

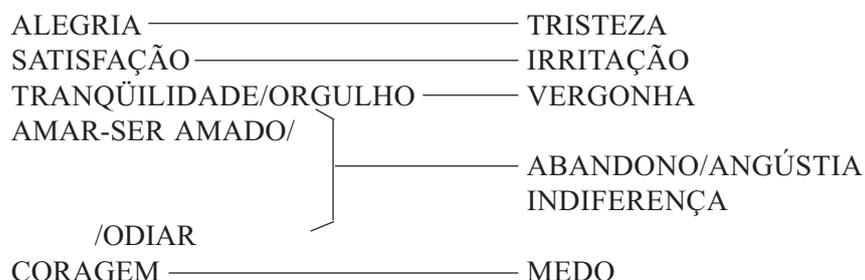
O termo “escrevente” é utilizado no nome da proposta, tomando como referência o estudo de Corrêa (1997) sobre escrita em língua materna, que, por sua vez, re-elabora observações de R. Barthes. A noção de escrevente

permite diferenciar o praticante da escrita em contexto pedagógico do escritor profissional. Ela permite, também, pôr em evidência a distinção conceitual indivíduo/sujeito, tal como entendida na teoria do discurso. O indivíduo, nessa concepção, corresponde ao ser biológico e social, cujas características podem ser descritas pelas Ciências Naturais e disciplinas como a Sociologia ou a Economia. Já o sujeito, que corresponde às ordens do ideológico e do inconsciente¹⁴, não se mostra direta nem totalmente, sendo possível apreender somente suas pistas, mediante análise das posições enunciativas construídas simbolicamente no discurso. Essas posições nunca podem ser “indeterminadas”. Pelo contrário, elas se definem sempre pela tomada de um lugar enunciativo, de uma posição (subjetiva, ideológica) determinada. Já em relação ao escrevente, é possível elaborar procedimentos para sua indeterminação, mediante a anonimização do indivíduo que produz a escrita. Nesta proposta, essa indeterminação do escrevente interessa, paradoxalmente, para propiciar que a subjetividade possa estar mais presente nas práticas discursivas em sala de aula. Também, isso pode favorecer que o aluno escreva menos “para o professor”.

A seguir, exporei os passos resultantes de estudos de caso feitos com práticas de escrita de aprendizes universitários brasileiros de espanhol. Dada a complexidade dos processos subjetivos e discursivos envolvidos, é evidente que essa descrição não pretende ser uma “receita”. Trata-se da apresentação e fundamentação de procedimentos utilizados no contexto dos estudos de caso mencionados. Tenho, por outro lado, a convicção de que esses procedimentos podem ser aplicáveis a práticas de escrita em outras línguas, sendo preciso que eles sejam reconsiderados em cada contexto e, eventualmente, reformulados.

II.1 Discriminação de afetos ao deflagrar a escrita

O procedimento número 1 consiste em uma ou mais atividades de leitura ou de escuta na língua alvo, na língua materna ou em outra língua de conhecimento do aprendiz¹⁵ que, de algum modo, estejam relacionadas a um determinado estado afetivo. Nos estudos de caso realizados no IEL-UNICAMP, com a finalidade de deflagrar a escrita, considerando aspectos da discussão sintetizada acima, foi considerada a seguinte seleção de estados afetivos:



Nesta etapa “deflagradora”, espera-se que o professor faça, também, comentários relativos a alguma vivência de sua própria história pessoal ou profissional ou de outrem, da qual tenha tido conhecimento direto, indireto ou por vias diversas, como as literárias ou de outra origem. O que é relevante é que ela o tenha afetado emocionalmente¹⁶. É importante que o comentário seja suscitado por autêntica associação a partir do trecho lido ou escutado. Essa tomada de posição enunciativa do docente pode ser um elemento que instaure condições de produção favoráveis à tomada de posição equivalentes na produção verbal do aprendiz.

Cabe salientar que a seleção de estados afetivos proposta é uma das possíveis e é, também, um mero artifício. É importante destacar que não é um instrumento que possa ser utilizado para interpretações sobre a dimensão afetiva profunda da subjetividade dos aprendizes, pois não cabe nem ao lingüista aplicado nem ao professor de língua estrangeira fazer essas interpretações. Trata-se de um recurso para algo fundamental: que a dimensão afetiva seja sistematicamente mobilizada nas práticas de ensino-aprendizagem de línguas.

II. 2 Indeterminando o escrevente

O segundo passo consiste em solicitar aos aprendizes que, a partir de qualquer associação que eles façam - tendo como referência o texto lido, o trecho escutado, o comentário realizado ou a(s) pergunta(s) mobilizadora(s) feita(s) pelo docente - escrevam um ou dois parágrafos de tema específico, procurando vivenciar uma experiência tida do estado afetivo em questão. Os contextos e gêneros sugeridos podem ser tanto de escrita informal (com maior ou menor predomínio de narrativa), por exemplo: envio de carta pessoal, e-mail de caráter amistoso, registro em diário íntimo; ou de escrita formal (com maior ou menor predomínio de gênero dissertativo), por exemplo: elementos para a composição de um ensaio. Mas o que define esta proposta é que os participantes tenham certeza de que a individualidade dos escreventes ficará indeterminada. Para tanto, é preciso que, nesta etapa, seja dada a informação de que posteriormente será feito um trabalho de oficina, com todos os textos juntos, mas sem determinar quem é o indivíduo que escreveu cada texto.

Também, alguns procedimentos em relação à prática precisam ser seguidos. Para facilitar a indeterminação do escrevente, propõe-se que os participantes que assim o desejarem escrevam em letra de forma e que sejam dadas instruções detalhadas para o recolhimento das folhas de papel. As mesmas não serão entregues diretamente ao professor, mas serão depositadas pelos próprios escreventes, de modo misturado, em uma pasta ou envelope, deixados para esse fim em algum lugar distante do professor. Esses procedimentos visam, como já dito, a propiciar uma maior presença da subjetividade.

Para ilustrar o tipo de texto que costuma resultar ao se aplicar este tipo de proposta, reproduzirei os seguintes exemplos, escritos em torno do

estado afetivo “medo”. Posteriormente, apresentarei ilustrações obtidas em estudos de caso realizados a partir do estado afetivo “irritação”. Em ambos os casos, os textos foram produzidos depois de cumprido o primeiro passo, que consistiu na escuta de canções na língua materna e na língua alvo, em comentários em grupo sobre as mesmas, na língua alvo, e em breves relatos do docente sobre vivências relacionadas com os afetos em questão em cada caso. Nestes exemplos, trata-se de formulações de alunos da fase final do nível iniciante¹⁷:

(1) “Un” situación muy difícil “se pasó a algun tiempo” con mi hermano. Después de muchos años su exnovia surgió y “dice a el” que había tenido un hijo “de el”. Su “alegria” fue “muchisima”, porque siempre “deseo” tener un chico, entonces “el” fue a “conocer su” hijo, pero “non” “sabia” toda la verdad. Su exnovia “haja” contraído SIDA y “tenia” poco tiempo de vida. “Así”, ella deseaba que su chico “conocese su” padre para que no “quiedase sozinho” después de su “falecimiento”. Ni “lo” hijo, ni mi hermano son portadores del sida, pero cada día más “tenemos certeza” de cuanto esta “enfermidad” “esta proxima” a nuestras vidas. [S,119,00,1]¹⁸

(2) Un día “,” yo estaba en una escuela,” haciendo “estágio”. La profesora estaba hablando con unos alumnos. Los otros estaban “brincando”. Un alumno “jogó” un avión de papel y “lo” mismo se “quedó” en mi mesa. Tomé el avión para devolverlo después. El alumno “pusó” un “estilete” en “mi” rostro para que yo lo devolviera. No “___” devolví y “ello” no me lastimó pero tuve mucho miedo. Hablé con la profesora y con la directora. Ellas no hicieron nada. “Un otro” director suspendió “el” alumno por algunos días. Ahora tengo miedo de dar clases. [M, 119,00,9]

(3) El miedo es un “mostro gran e” horrible, tiene dientes y garras muy grandes. “Él” viene “de mansiño”, “devagar” y va” tomando cuenta de nosotros”.

¿ Quién ya no se encontró con “esse mostro”? Siempre él “mi” visita. La sensación que “sinto” cuando él llega es horrible. Él me domina, me hace quedar quieta sin “me mover”. Si me muevo él me “judia” más él prefiere quedar en el oscuro y me “obriga” a “quedar con” él.

Siempre “vine me visitar” cuando estoy sola, en alguna situación que no puedo controlar o cuando “me quedo apaixonada”.

Hoy, por ejemplo, él está aquí “en” mi lado “ezquerdo”. Él me dice que “quedarei” siempre sola, “as vezes” pienso ser verdad “o que él habla”. Pero quiero “me livrar desse mostro”. “Todavía” no “___” “consigo”. [M,119,00,11]

Como se pode observar, os textos produzidos apresentam variados problemas em sua materialidade lingüístico-discursiva. Os passos seguintes são dedicados a cuidar desse tipo de questões.

II.3 Oficinas de escrita

Os textos produzidos pelos aprendizes em sala de aula são posteriormente digitados¹⁹, de preferência por alguém que não tenha participado da atividade em sala de aula (por exemplo, um auxiliar de pesquisa ou algum outro digitador externo à atividade didática em si). O procedimento de digitação deve ser feito de forma que as produções sejam agrupadas

aleatoriamente em uma ou duas folhas, e organizadas mediante numeração sucessiva. Como a denominação da proposta o indica, é importante que o escrevente permaneça indeterminado.

Os textos retornam aos aprendizes em conjunto. Cada escrevente sabe qual é o seu texto mas essa identificação não é feita pelos outros participantes, nem pelo professor. A materialidade lingüística das seqüências intradiscursivas retorna estando já corrigida pelo professor, tendo como referência parâmetros como os seguintes: *Morfologia; Construção Sintática; Concordância; Léxico; Ortografia; O-M (em alguns casos os parâmetros são combinados, como aqui: questão ortográfica relativa à morfologia); Regime Preposicional; Pontuação; Análise Contrastiva de Expressões, Organização/Disposição Textual*. Durante as atividades de oficina, discutem-se em conjunto as formulações e elaboram-se tabelas²⁰, que permitem sistematizar os problemas lingüísticos de cada seqüência intradiscursiva.

Para exemplificar esses procedimentos e o seguinte reproduzirei seqüências discursivas dos participantes durante o estudo de caso a partir do estado afetivo “irritação”. Paralelamente ao tratamento desse afeto, no conteúdo lingüístico-discursivo, o foco, deu-se à construção de preferências, incluindo a prática da estrutura com o verbo “*gustar*” e semelhantes. Os exemplos seguintes foram produzidos depois da primeira etapa de desenvolvimento da proposta, que, nesse caso, incluiu o relato de um evento causador de irritação vivido pelo professor em seu ambiente laboral. Cabe esclarecer que (4) e (5) correspondem a alunos do começo do nível intermediário:

(4) “Me quedo irritada cuando mi hermano briga [(se) *pelea*] conmigo por [las] pequeñas cosas o por algunas cosas que hago y que no le gusta [*gustan*]. [A] É[é] no le gusta cuando estoy con mis amigos.” [I,219-01,1]

(5) “Me irrita profundamente cuando llego en [a] mi casa y me deparo [*encuentro*] con una pitta [*pila*] de touça [*platos/vajilla*] sobre la pia [*pileta/mesada/fregadero* (este último en España)] de la cocina. Yo no gusto de [*no me gusta*] cozinar [*cocinar*] sin arrumar [*ordenar/ arreglar/ limpiar*] antes. Entonces pierdo mucho tiempo haciendo esto [*haciéndolo/haciendo eso*]. Es una situación muy chata [*plomo* (Argentina), *desagradable*] tener de xingar [*que protestar*] siempre. Prefiro [*prefiero*] lavar la touça [*vajilla*] cañada [*callada*], a criar [*crear*/antes que crear/en vez de crear] un clima malo [*tenso/desagradable*] en el lugar en que vivo.” [I,219-01,4]

Para avançar no desenvolvimento da proposta, solicita-se posteriormente (em geral é na aula seguinte) que cada um escreva uma reformulação de sua própria seqüência, novamente reiterando-se o procedimento de não-identificação do escrevente. Mas, pede-se que na segunda produção, os alunos coloquem o número que sua primeira versão tem na folha recebida com o conjunto de seqüências digitadas. Para a re-elaboração de enunciados, foi proposta a reformulação com acréscimos esperados (Fabre, 1987; Normand, 1987). Eles correspondem às formulações

após nexos como: *o sea, es decir, mejor dicho, para decirlo en otros términos* e assim por diante. Também - e isto é fundamental do ponto de vista discursivo -, solicita-se um posicionamento relativo a alguma seqüência produzida por um ou mais participantes na primeira parte, como é possível observar nos seguintes exemplos. Note-se, também, o avanço expressivo em (6) que é a reformulação do exemplo (4):

(6) “Me irrita cuando mi hermano pelea conmigo por pequeñas cosas o por celos. No le gusta cuando hablo ~~en el~~ [por] teléfono con mis amigos por [durante] mucho tiempo, o sea, no le gusta porque tiene celos [está/se pone celoso]. También me irrita cuando alguna persona hace una má [mala] interpretación de [o: interpreta mal] mis actitudes y [] dice [les dice] cosas falsas de [sobre?] mí ~~para los otros~~ [a los demás]. Cuando otras personas hacen algo que no me agrada como dejar una pila de platos ~~na~~ [en la] cocina para lavar, necesito hablar con ~~estas~~ [esas?] personas, **es decir, no me quedo callada**. Pienso que es peor dejar la situación como está porque la persona ~~vá~~ [va] a ~~continuar agir~~ [continuar actuando/comportándose] de esa manera y me irritaré siempre”. [II, 219,01,1]

(7) ~~Logo que~~ [Tan pronto/ En seguida que] me desperté me puse nerviosa, pues al llegar a [la] cocina vi que mi compañera no ~~había~~ [había] lavado los platos de la cena y eso me irrita mucho. ~~No me gusta preparar mi~~ [no me gusta prepararme el] desayuno con platos sucios en la piletta. Soy como el ~~colega~~ [compañero] que escribió el número cuatro²¹, cuando eso me ocurre no protesto, **es decir, prefiero lavar la[s] vajilla[s] callada**”. [II,219,01,12]

(8) Me irrita cuando mi madre me despierta temprano y no tengo que levantarme (ella siempre hace eso), cuando alguien me acusa de algo que no tengo culpa y no me gusta cuando ~~tocan mis cosas sin pedirlas~~ [me tocan las cosas sin pedírmelas]. Cuando llego ~~en~~ [a] mi casa y encuentro las cosas desordenadas, no puedo no protestar. ~~Se~~ [Si] después de ~~muchos protestos~~ [muchas protestas] nada cambia, o sea, se [si] sigue [sigue] todo [todo] igual, empiezo a hacer lo mismo. Pero no arreglo las cosas de ~~los otros~~ [los demás]”. [II, 219, 01,7]

Tipo de tabela elaborada durante as oficinas (exemplo 8):

<i>Análise Contrastiva de Expressões</i> {ACE}	<i>Morfologia</i> {M}	<i>Ortografia</i> <i>-Morfologia</i> {O-M}	<i>Regime Preposicional</i> {RP}
otros/ demás tocan las cosas sin pedirlas/ me tocan las cosas sin pedírmelas	pedírmelas	se/si Muchos protestos Muchas protestas	Llego en mi casa Llego <u>a</u> mi casa

(9) “~~Caro~~ [querido] Juan,
Estoy particularmente irritado hoy porque me despertaram [despertaron] muy temprano[,] sin ninguna necesidad. Además, ayer no me dejaram [dejaron] estudiar. No me gustó nada el ruido que hiceram [hicieron]. Confieso [confieso] que normalmente soy yo que [o: quien, el que] irrito ~~las~~ [a las personas/ molesto a las] personas [a los demás] dejando cosas

desarregladas. Pero creo que es mejor hablar francamente con alguien que **incómoda** [*molesta*] a **quedar** [*quedarse*] callado o, mejor dicho, nadie debe quedar [*quedarse?/estar*] en una posición de **submisión** [*sumisión*], por nada”. [III,219.01.14]

O fato discursivo de tomar uma posição ou outra, neste caso frente à situação de encontrar louça suja deixada por outros, remete ao que em Análise de Discurso se estuda em termos de diferentes formações discursivas, Elas indicam o que pode (ou deve) ser dito por um sujeito do discurso, a partir de uma dada posição em uma conjuntura sócio-histórica determinada²². A meu ver, apesar de críticas de reducionismo feitas à noção, ela é fundamental e operativa nas práticas de Análise do Discurso, para compreender e observar nos corpora que as palavras não significam “em si”, mas que seu sentido depende da posição a partir da qual as formulações são produzidas em contextos determinados.

II.4 Autocorreções e correções em pares a partir da indicação prévia de parâmetros de observação

No último passo da proposta, repetem-se os procedimentos II.2 e II.3 com os textos reformulados; mas nesta fase final, as folhas re-digitadas são entregues aos aprendizes com indicações dos parâmetros: *ACE* (*Análise Contrastiva de Expressões*), *O* (*Ortografia*); *M* (*Morfologia*); *CS* (*Construção Sintática*) etc., na margem de cada linha em que houver algo a corrigir, a aprimorar, isto é, a reformular por algum motivo de sistema lingüístico ou de realização discursiva. Mas, nesta etapa consta somente o parâmetro de observação, sem estar previamente assinalado qual é o problema específico. O trabalho é de auto-correção, de correção em pares ou em grupos de três participantes. Primeiramente eles re-trabalham qualquer seqüência, tendo-se como guia essas inscrições (*O*; *ACE*; *M*; *CS* etc.) realizadas previamente nas margens pelo professor. Em seguida, cada um reformula individualmente a própria seqüência, mantendo para a nova versão o mesmo número das versões anteriores. O exemplo (10), a seguir, é a terceira reformulação do mesmo escrevente dos exemplos (4) e (6), depois de uma fase de correção em pares:

(10) “Me irrita cuando mi hermano pelea conmigo por pequeñas cosas o por celos. No le gusta cuando hablo por teléfono con mis amigos durante mucho tiempo, o sea, no le gusta porque se pone celoso. También me irrita cuando alguna persona interpreta mal mis actitudes y les dice cosas falsas de mí a los demás. Lo que no me gusta tampoco es cuando tengo intenciones de hacer algo y no lo logro. Principalmente se [*si*] esto se refiere a algún paseo o a un negocio.

Cuando otras personas hacen algo que no me agrada como dejar una pila de platos en la cocina para lavar, necesito hablar con ellas, es decir, no me quedo callada. Pienso que es peor dejar la situación como está porque la persona va a continuar actuando de esa manera, es decir, no va[n] a pensar sobre lo que hicieron [*hizo*]. ~~Ñi~~ [*No*] siempre funciona, pero yo continuo protestando todas las veces”. [III, 219,01,1]

Nesse exemplo, pode-se constatar o que temos comprovado na totalidade de nosso corpus composto por três versões de cada texto produzido por aprendizes, em três estudos de caso de um semestre cada um. Cada grupo foi dividido em dois, procurando-se manter uma composição equivalente, no tocante a desempenho lingüístico-discursivo prévio dos participantes. Para tanto, foram tidas como referência as médias obtidas pelos estudantes nas avaliações finais, no primeiro nível da língua²³. Ambos os grupos produziram a mesma quantidade de textos (doze no total) mas, em um dos grupos, cada produção textual foi independente e, no outro, o conjunto dos textos esteve composto pelo inicial mais duas reformulações, nas quais se solicitaram acréscimos esperados, como nos exemplos aqui apresentados.

Os critérios de avaliação da qualidade textual consistiram na observação da riqueza e da variedade expressivas e na construção de matices de sentido. Foi possível constatar que, nos três estudos, entre 65 e 80% dos participantes, nos grupos em que as reformulações foram praticadas, mesmo no caso em que as produções foram mais curtas, a riqueza expressiva se mostrou mais elaborada do que nos textos dos grupos em que o recurso de reformulação não foi implementado. Não posso afirmar que se trate de dados de validade absoluta, pois os estudos de caso permitem apenas indicar tendências, mas os resultados são eloqüentes. Problemas expressivos aparentemente « resolvidos » na produção de sentenças isoladas, cuja formulação tinha sido solicitada antes dos estudos de caso, voltaram a aparecer em quantidade expressiva no sub-corpus de primeiras versões durante as experiências com esta proposta de escrevente indeterminado. Posteriormente, no decorrer das etapas subseqüentes, constatamos os avanços mencionados. Outrossim, em questionários respondidos também anonimamente, no final das experiências, uma maioria muito expressiva manifestou surpresa (positiva) pelo foco explícito em temáticas de natureza afetiva. Também, o envolvimento com o processo de reformulação foi atribuído à solicitação de tomar uma posição em relação ao afirmado por outro enunciador.

Considerações finais

Trabalhos de oficina de reformulação, de correção em pares, de auto-correção, com utilização de parâmetros pré-fixados ou não etc., encontram-se em propostas de escrita já existentes. O que procuro trazer como contribuição é o fato de focar a dimensão afetiva do sujeito de linguagem, indo além da observação de supostas introversão, extroversão, empatia, ansiedade, auto-estima ou motivação dos aprendizes. Essas representações do aluno podem vir a ter relevância e, em alguns casos, até corresponderem a traços predominantes em suas personalidades. Porém, o que mais importa nesse domínio, a meu ver, é propiciar a sensibilização a diferenças enunciativas na construção de discursos. A operacionalização da noção de formação discursiva permite relacionar palavras e construções a posições

enunciativas, decorrentes de memórias discursivas. Estas são constitutivas da subjetividade e da identidade lingüístico-cultural, a partir das quais essas palavras e construções são utilizadas no discurso. Prazeres, desprazeres e conflitos subjetivo-ideológicos são matéria-prima da expressão discursiva de sentidos, assim como o é a língua. Portanto, como procurei mostrar, é fundamental que se intensifique a mobilização da dimensão afetiva nas práticas de escrita em sala de aula, seja pela via dos temas apresentados para deflagrar a produção, seja pela solicitação explícita de tomadas de posição em reformulações.

NOTAS

- 1 Trata-se, principalmente, de estudos de caso sobre a construção discursiva de expressões de agrado/desagrado e preferências, de hipóteses e de outros esquemas retóricos, como causa-efeito e argumentação pelo contra-exemplo. Eles foram realizados durante o desenvolvimento do projeto que coordeno sobre a relação língua/discurso na produção escrita em língua estrangeira – espanhol, no Departamento de Lingüística Aplicada da UNICAMP, com apoio do CNPq e da FAPESP. Fica aqui registrado meu agradecimento a esses órgãos de fomento à pesquisa e aos alunos participantes. Meu reconhecimento, também, aos auxiliares Daniela Campos de la Nuez, James Law Pereira e Aline Soler Parra pelas tarefas de apoio realizadas.
- 2 Em inglês, os termos utilizados por Tomkins são: *interest or enthusiasm; enjoyment or joy; surprise or startle*.
- 3 Os termos originalmente empregados pelo referido autor são: *distress or anguish; fear or terror; shame or humiliation; contempt; disgust; anger or rage*.
- 4 Izard, C (1972) *Patterns of Emotion*, New York: Academic Press e Izard (1977) *Human Emotions*, New York: Plenum Press. Apud Scherer (Org.) 1984.
- 5 Os termos utilizados originalmente por Emde são: *surprise; anger; fear; distress; sadness; shyness; disgust; contempt; guilt*
- 6 Essa presença da psicanálise pode acontecer por denegação ou rejeição explícita, mas é inegável que a teoria sempre constitui, de alguma forma, uma referência fundamental nos estudos da subjetividade.
- 7 Como se sabe, dentre esses pilares, destacam-se: a concepção dividida da mente com a existência de um inconsciente dinâmico, o papel da repressão, os conflitos entre pulsões e defesas, o complexo de Édipo e as origens sexuais das neuroses
- 8 Nos seus últimos escritos, Freud incluiu, também, o princípio de morte.

- 9 Ver Freud, S. *Obras Completas, passim*; Gay, P. (1990) e Nasio, J.(1995). Nessa obra, este último autor discute sete conceitos fundamentais da psicanálise, relacionando as visões freudiana e lacaniana.
- 10 Cf. “Os Instintos e suas Vicissitudes” (Freud, 1915).
- 11 Isto é, inervações motoras, cf. Freud, 1926, vol. XX, VIII.
- 12 *Angst*, no original alemão, que foi traduzido por: *angoisse* na edição francesa, *angustia* na edição espanhola, *anxiety*, na edição inglesa e ansiedade na edição brasileira.
- 13 Plutchik (1984) faz observações pertinentes sobre as limitações desses procedimentos classificatórios, ainda que, a meu ver, o autor não aprofunde isso posteriormente, no tratamento dos afetos que ele próprio distingue.
- 14 Para uma discussão detalhada da relação entre discurso, ideologia e inconsciente, ver. Pêcheux, 1995 e Orlandi, 1996.
- 15 Essa parte do procedimento, cuja característica consiste em não se limitar ao uso exclusivo da língua alvo, foi desenvolvido tendo como referência estudos recentes sobre propostas plurilingüistas. Ver, por exemplo, D. Coste, D. Moore e G. Zarate (1998).
- 16 Esse comentário será sempre na língua alvo, no caso de línguas tipologicamente próximas. Em se tratando de línguas mais distantes, o fato de o comentário ser em língua materna dos aprendizes ou alvo dependerá do nível do curso.
- 17 Os exemplos são reproduzidos exatamente como foram produzidos. Constarão, entre aspas, os trechos com problemas de ortografia, morfo-sintaxe ou de qualquer outro tipo de inadequação enunciativa.
- 18 Os números indicados no final de cada exemplo correspondem à localização do texto no corpus registrado no IEL-UNICAMP, sala 18, seção: arquivos. Os trechos que estão entre aspas correspondem a formulações textuais dos enunciadores, que precisariam ser reformuladas. Ao descrevermos os próximos passos da proposta, serão expostos os procedimentos que dizem respeito ao tratamento dessa dimensão da materialidade lingüística.
- 19 Em nossos estudos de caso, os textos foram produzidos em forma manuscrita. Mas, no caso de já serem produzidos em suporte eletrônico na aula, o importante é a organização dos mesmos de modo a realizar os procedimentos da proposta atendendo aos seus fundamentos de indeterminação de escrevente e trabalhos de oficina, conforme explicado.
- 20 Um exemplo dessas tabelas será exposto ao ilustrar o procedimento seguinte.
- 21 Esse número 4 corresponde ao de localização na folha digitada da oficina. Na numeração dos exemplos deste artigo, trata-se do número 5.
- 22 Cf. Haroche, Henry, Pêcheux, in Pêcheux, 1990a.
- 23 Lembremos que os estudos foram realizados com alunos do começo do nível intermediário.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Authier-Revuz, J. (1990) “Heterogeneidade(s) Enunciativa(s)”. *Caderno de Estudos Linguísticos*. Campinas: IEL-UNICAMP, V. 19, pp. 25-42.
- Bakhtine, M. (1984) *Esthétique de la création verbale*. Tradução: Alfreda Aucouturier. Paris: Gallimard. Edição brasileira: São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- Brown (1987) *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs, NJ; Prentice Hall, Inc.
- Coste, D. (1995) “Langue et curriculum”. In *Le français dans le monde. Recherches et applications*, 1995, pp. 79-93.
- Coste, D., Moore, D., Zarate, G. (1998) “Compétence plurilingue et pluriculturelle”. In *Le français dans le monde. Recherches et applications*. Numéro Spécial. Hachette-Edicef, pp. 08-67.
- Corrêa, M. L. G. (1997) *O Modo Heterogêneo de Constituição da Escrita*. Tese de Doutorado, IEL-UNICAMP.
- Emde, R. “Levels of Meaning for Infant Emotions: A Biosocial View”. In Scherer, K. e Ekman, P., *Approaches to Emotion*, Hillsdale, NJ/London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, pp. 77-108.
- Fabre, C. (1987) “La réécriture dans l’écriture”, *Études de Linguistique Appliquée* 68. Paris: Didier Érudition, pp. 15-39.
- Foucault, M. (1985) “La arqueología del saber”. México: Siglo XXI. (1ª edição francesa: 1969).
- Freud, S. (1895) “Tentativa de Representar os Processos Normais”. *Obras Completas*. Tradução dirigida por Jayme Salomão. Vol. I. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- _____. (1905) “Três Ensaio sobre a Teoria da Sexualidade”. *Obras Completas*. Vol. VII. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- _____. (1915 a) “Os instintos [pulsões] e suas vicissitudes”. *Obras Completas*. Vol. XIV. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- _____. (1915 b) “O Inconsciente”. *Obras Completas*. Vol. XIV. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- _____. (1923) “O Ego e o Id”. *Obras Completas*. Vol. XIX. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- _____. (1926) “Inibição, Sintoma e Ansiedade” *Obras Completas*. Vol. XX. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

- Gay, P. (1990) *Freud*. Tradução: Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras.
- Laplanche, J. e Pontalis J.-B. *Vocabulário da Psicanálise*. Tradução: Pedro Tamen. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- Nasio, J. *Os 7 Conceitos Cruciais da Psicanálise*. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Normand, C. (1987) “Des mots sous et sur les mots”, *Études de Linguistique Appliquée* 68. Paris: Didier Érudition, pp. 5-13.
- Orlandi, E. (1996) *A Linguagem e seu Funcionamento – As Formas do Discurso*. Campinas: Pontes.
- Pêcheux, M. (1995) *Semântica e Discurso. Uma Crítica à Afirmação do Óbvio*. Tradução: E. Orlandi, L. Chacon, M. Corrêa e S. Serrani. Campinas: Editora da Unicamp, 2ª. edição. (1ª. edição do original francês: 1975).
- _____. (1990a) *L’Inquiétude du discours*. Textos de M. Pêcheux escolhidos e apresentados por M. Maltidier. Paris: Éditions des Cendres.
- _____. (1990b) *Discurso: estrutura e acontecimento*. Tradução: E. Orlandi. Campinas: Pontes.
- Plutchik, R. “Emotions: A General Psychoevolutionary Theory”. In K. Scherer e P. Ekman (Eds.), *Approaches to Emotion*, Hillsdale, NJ/London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, pp.197-219.
- Scherer, K. (1984) “On the Nature and Function of Emotion: A Component Process Approach”. In Scherer, K. e Ekman, P., *Approaches to Emotion*. Hillsdale, N J London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, pp. 293-318.
- Stern, H. H. (1993) *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Tomkins, S. (1982) *Affect, imagery, consciousness*. New York: Springer.